

Achour, Sabine [Hrsg.]; Sieberkrob, Matthias [Hrsg.]; Pech, Detlef [Hrsg.]; Zelck, Johanna [Hrsg.]; Eberhard, Philip [Hrsg.]

Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik 2. Fachperspektiven

Frankfurt/M. : Wochenschau Verlag 2025, 263 S. - (Politik und Bildung; 96)



Quellenangabe/ Reference:

Achour, Sabine [Hrsg.]; Sieberkrob, Matthias [Hrsg.]; Pech, Detlef [Hrsg.]; Zelck, Johanna [Hrsg.]; Eberhard, Philip [Hrsg.]: Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik 2. Fachperspektiven. Frankfurt/M. : Wochenschau Verlag 2025, 263 S. - (Politik und Bildung; 96) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-328145 - DOI: 10.25656/01:32814; 10.46499/2560

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-328145>

<https://doi.org/10.25656/01:32814>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

HANDBUCH

DEMOKRATIEBILDUNG UND FACHDIDAKTIK

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

BAND 2: FACHPERSPEKTIVEN



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

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

Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik

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

Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik

Bd. 2: Fachperspektiven



**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.



Dieses Werk ist lizenziert unter CC-BY 4.0 (Creative Commons Attribution 4.0). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.

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

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

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

© WOCHENSCHAU Verlag, Frankfurt/M. 2025

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

info@wochenschau-verlag.de

www.wochenschau-verlag.de

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

Die automatisierte Analyse des Werkes, um daraus Informationen insbesondere über Muster, Trends und Korrelationen gemäß § 44b UrhG („Text und Data Mining“) zu gewinnen, ist untersagt.

Soweit nicht anders angegeben, alle Links letztmalig aufgerufen am 01.02.2025

Die Publikation wurde ermöglicht durch eine Ko-Finanzierung für Open-Access-Monografien und -Sammelbände der Freien Universität Berlin.

Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier

Print-ISBN 978-3-7344-1681-1

PDF-ISBN 978-3-7566-1681-7

<https://doi.org/10.46499/2560>

ISSN 1435-7526

eISSN 2749-6473

INHALT BAND 1: Grundlagen und Querschnittsaufgaben

SABINE ACHOUR, MATTHIAS SIEBERKROB

Demokratiebildung und Fachdidaktik. Einführung in den Band 11

I. Theoretische und normative Grundlagen von Demokratiebildung. Eine kritische Reflexion

SABINE ACHOUR

Gesellschaftspolitische, didaktische und pädagogische Perspektiven
auf Demokratiebildung. Ein Überblick über Kontroversen, Synergien,
Chancen und Desiderate 19

TONI SIMON, JOHANNA ZELCK

Demokratiebildung, Partizipation, Inklusion
Suchbewegungen zur Verhältnissetzung 44

THOMAS COELEN, ALEXANDER WOHNIG

Spannungsverhältnis von Schule und Demokratiebildung 65

II. Spezifische Herausforderungen von Demokratiebildung in ausgewählten Schulformen

IRIS BAUMGARDT

Demokratiebildung und Grundschule 79

BETTINA ZURSTRASSEN

Demokratiebildung an berufsbildenden Schulen als Querschnittsaufgabe
in der Lehrkräftebildung 88

DIETLIND GLOYSTEIN, GRIT WACHTEL

Demokrat*innen fallen nicht vom Himmel. Demokratie muss auch
in der Förderschule gelebt, erfahren und gelernt werden 98

III. Demokratiebildung im Verhältnis zu anderen Ansätzen und Querschnittsaufgaben von Schule und Lehrer*innenbildung

Ideologien der Ungleichwertigkeit und Demokratiebildung

SABINE ACHOUR, HAGEN SCHMITZ

Rassismus- und antisemitismuskritische Demokratiebildung in der postnationalsozialistischen Gesellschaft 113

CARSTEN KOSCHMIEDER, JULIA KOSCHMIEDER

Schule als Gründünger für die Demokratie. Rechtsextremismus und Demokratiebildung 127

KARIM FEREIDOONI

Rassismuskritik. Ein Baustein für die Demokratiebildung 142

LUISA GIRNUS, JULIA GRÜN-NEUHOF

Genderfragen in der Demokratiebildung 153

JOANNA BEDERSDORFER, SABINE ACHOUR

(Anti-)Klassismus und Demokratiebildung. 163

BETTINA LÖSCH

Widersprüche der Demokratiebildung in einer kapitalistischen Gesellschaft. Zum Erfordernis politischer Bildung 177

CORNELIA CHMIEL, JENNIFER FARBER, ILJA GOLD, ANKE HOFFSTADT,

KATHARINA RUHLAND, LISA SCHANK, BASTIAN SCHLANG

Kritische Gedenkstättenarbeit, Demokratiebildung und das Spannungsfeld zwischen Wirkungshoffnung und notwendiger Enttäuschung 189

Sprache und Demokratiebildung

MATTHIAS SIEBERKROB

Demokratiebildung und Sprachbildung
Zum Ineinandergreifen zweier Konzepte im Fachunterricht 201

DIANA MAAK

„es e:[/] IS viel zu (.) WE:nig an raum manchen gegeben, dass sie mal sich
AUSsprechen können“. Demokratiebildung aus ‚DaZ-Perspektiven‘ 214

Querschnittsaufgaben und Demokratiebildung

STEVE KENNER

Bildung für nachhaltige Entwicklung und Demokratiebildung
Zwei Querschnittsaufgaben für die Schule im Spannungsfeld zwischen
Normativität und Kritik 225

DENNIS HAUKE, MICHAEL MAY

Mehr als digitale Partizipation
Schulische Demokratiebildung in einer digital geprägten Welt 236

ANDREA SZUKALA

Demokratiebildung und europäische Bürgerschaftlichkeit 248

DOMINIQUE MIETHING

Bildung für Demokratie und Frieden – gegen Gewalt, Militär und Krieg . 256

HERBERT SCHEITHAUER, VIOLA LECHNER

Demokratiebildung und Prävention von Mobbing an Schulen 271

MARINA WEISBAND, LISA WULF

Wie werden Beteiligungsprozesse in der Schule erfolgreich? 281

Autor*innenverzeichnis 288

Impressum 294

INHALT

SABINE ACHOUR, MATTHIAS SIEBERKROB Demokratiebildung und Fachdidaktik. Einführung in den Band	11
---	----

IV. Demokratiebildung aus fachdidaktischen Perspektiven

Grundschulbezogene Didaktiken

SANDRA MOSSNER, FARRIBA SCHULZ, ANNA-LENA DEMI, PETRA ANDERS Demokratiebildung als Querschnittsthema in der Deutschdidaktik	19
---	----

JOHANNA ZELCK Sachunterrichtsdidaktik und Demokratiebildung. Eine Verortung auf konzeptioneller Ebene	31
--	----

STEFFEN WAGNER Demokratiebildung im naturwissenschaftlichen Sach- und Anfangsunterricht	42
--	----

Didaktiken der MINT-Fächer

CLAUS BOLTE, DENNIS DIETZ, SABINE STRELLER Naturwissenschaftliche (Allgemein-)Bildung als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe	52
---	----

BERNHARD STANDL, SEBASTIAN ENGELMANN Informatikdidaktik und Demokratiebildung.	68
--	----

SILVIA BLUM-BARKMIN, BENEDIKT ROTH, MATTHIAS KRAMER Die Relevanz informatischer Bildung zur Demokratiebildung. Von agilen Projekten bis zur vorherrschenden Polizeiarbeit	75
--	----

PHILIPP STRAUBE

- Demokratiebildung im Physikunterricht.
Die Chancen der Bewertungskompetenz 85

ARNE DITTMER

- Verständigungsorientierung, Kooperation und Partizipation. Biologie-
unterricht als Mikroebene der Wissenschaftskommunikation 96

DENNIS DIETZ, SABINE STRELLER, CLAUD BOLTE

- Das neue weiße Gold. Lokale und globale Perspektiven auf den
Abbau von Lithium 107

BRIGITTE LUTZ-WESTPHAL, FELIX WINTER

- Mathematik und Demokratiebildung.
Das Konzept des Dialogischen Lernens 118

Didaktiken der Gesellschaftswissenschaften**MATTHIAS SIEBERKROB, CORNELIA CHMIEL**

- Historisches Lernen über, durch und für Demokratie.
Wege der Demokratiebildung im Geschichtsunterricht 129

INGA GRYL

- Demokratiebildung in der geographischen Bildung 141

KATRIN HAHN-LAUDENBERG, SUSAN BEATRICE MÜLLER

- Merkmale der Demokratiebildung als Aufgabe aller Fächer
und ihre Relevanz für den Politikunterricht 152

MATTHIAS BUSCH, LEIF MÖNTER

- Demokratiebildung im Integrationsfach Gesellschaftswissenschaften ... 165

JAN-HENDRIK HERBST, VEIT STRASSNER

- Religionsunterricht und Demokratiebildung.
Berührungspunkte und Konvergenzen 174

DOMINIK BALG

Der angemessene Umgang mit konfligierenden Ansichten und der besondere Beitrag der Philosophiedidaktik zur Demokratiebildung 186

HARALD HANTKE

Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe von Wirtschaftsdidaktik an Berufsschulen. Vorschlag einer curricularen (Weiter-)Entwicklung des Lernfeldunterrichts 196

Didaktik der Sprachen**ALEXANDER HORN, DIANA NACARLI**

Demokratiebildung im erssprachlichen Deutschunterricht 210

KATRIN SCHULTZE, ANNE MIHAN

Demokratiebildung im Fremdsprachenunterricht. Theoretische Perspektiven und praktische Umsetzung am Beispiel eines Projekts zum Debattieren im Englischunterricht 224

Didaktik des Sportunterrichts**DAVID JAITNER, NICOLA BÖHLKE, DANIEL RODE**

Fachdidaktik Sport und Demokratiebildung. 235

Didaktik der künstlerisch-ästhetischen Fächer**STEFANIE JOHNS**

Demokratiereflexive Zugänge durch Bilderfahrungen zwischen Kunst und Bildung 247

Autor*innenverzeichnis 258

SABINE ACHOUR, MATTHIAS SIEBERKROB

Demokratiebildung und Fachdidaktik

Einführung in den Band

Im Jahr 2018 startete an der Freien Universität Berlin und der Humboldt-Universität zu Berlin das Projekt „Demos Leben“. An erster Stelle beteiligt waren die Politik- und Geschichtsdidaktik, an zweiter die Didaktik des Sachunterrichts. Mit Projektende im Jahr 2024 wird der vorliegende Sammelband als ein zentrales Projektergebnis veröffentlicht.

Das Projekt „Demos Leben“ wurde finanziert von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. Ziel war die (Re-)Implementierung von Demokratiebildung in die erste Phase der Lehrer*innenbildung als Querschnittsaufgabe (vgl. zum Projekt sowie den folgenden Ausführungen Achour/Lücke/Pech 2020). Eine Analyse der Studien- und Prüfungsordnungen im Jahr 2016 zeigte, dass Fragestellungen und Inhalte, die im weitesten Sinne unter Demokratiebildung gefasst werden können, hinsichtlich eines Querschnittsauftrags von Schule in diesen fast verschwunden bzw. stark reduziert worden waren, obwohl ihre Relevanz nicht von der Hand zu weisen ist: Was sind demokratische Grundwerte für das Zusammenleben in pluralen und offenen Gesellschaften? Welche Demokratiekonzepte existieren? Was macht eine demokratische Schul- und Unterrichtskultur aus? Wie werden junge Menschen handlungsfähige Demokrat*innen? Wie zeigen sich Demokratie- und Menschenfeindlichkeit? Warum werden bestimmte soziale Gruppen besonders diskriminiert, insbesondere im Kontext zunehmender Vielfalt?

Verschiedene Befragungen zeigten, dass es sich dabei nicht um eine Leerstelle nur an Berliner Universitäten handelte, welche auch (negative) Konsequenzen für die Demokratiebildung an Schulen hat (Schneider/Gerold 2018; Abs/Costa/Hahn-Laudenberg 2024; Dippelhofer 2019). Denn Demokratiebildung an Schulen kann nur erfolgreich sein, wenn sie auch verlässlicher Teil in den drei Phasen der Lehrer*innenbildung ist und die demokratiebildende Handlungskompetenz der (angehenden) Lehrer*innen systematisch gefördert wird (SWK 2024). 2018 konstatierten Schneider und Gerold allerdings noch:

*„Das Ausmaß schulischer Demokratiebildung ist ganz überwiegend als mäßig einzu-
stufen. Lediglich bei 3,4 Prozent der Befragten kann eine hohe Intensität schulischer
Demokratiebildung beobachtet werden. [...] Themen und insbesondere Formate der
Demokratiebildung [kommen] eher weniger zum Einsatz. Zudem werden den Schü-
lerinnen und Schülern demokratische Kompetenzen nur eingeschränkt vermittelt.“
(2018, 8)*

Nahezu zeitgleich mit dem Projektstart aktualisierte auch die Kultusminister-
konferenz (2018) ihre Vorgaben zum Beschluss „Demokratie als Ziel, Gegen-
stand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“:

*„Ziel der Schule ist es [...], das erforderliche Wissen zu vermitteln, Werthaltungen
und Teilhabe zu fördern sowie zur Übernahme von Verantwortung und Engagement
in Staat und Gesellschaft zu ermutigen und zu befähigen. Es ist ihre Aufgabe, ent-
sprechende Lerngelegenheiten in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Hand-
lungs- und Anforderungssituationen zu organisieren. Die gelebte Demokratie muss ein
grundlegendes Qualitätsmerkmal unserer Schulen sein. Aus diesen Zusammenhängen
ergibt sich eine demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung als Querschnitts-
aufgabe.“ (4)*

Zwar fokussiert dieser Auszug v.a. die Demokratisierung von Schule und die
Förderung von Teilhabe und Partizipation von Schüler*innen, doch waren und
sind die bildungspolitischen Bemühungen auch von herausforderungsvollen,
gesellschaftspolitischen Entwicklungen lanciert: die Zunahme des Rechtspopu-
lismus, der sich mittlerweile immer mehr als extreme Rechte offenbart, die Ver-
breitung von menschenfeindlichen Einstellungen und Handlungen wie Antise-
mitismus, Rassismus, Antifeminismus/-genderismus, der Verschwörungsglaube,
eine zunehmende Billigung und Realisierung von verbaler sowie körperlicher
Gewalt – analog und digital – gegen Politiker*innen, Andersdenkende und als
„anders“ Konstruierte. Dies führt zu einem Spannungsverhältnis für die De-
mokratiebildung, wie es sich bspw. in der Demokratieförderung und im Prä-
ventionsverständnis abzeichnet, wobei Demokratiebildung wie auch politische
Bildung v.a. als Feuerwehr in Krisenzeiten adressiert wird. Dabei sollte sie als
Realisierung von Kinder- und Menschenrechten sowie des Inklusionsanspruchs
mit Blick auf Teilhabe verstanden werden, dem Schule in ihrer Gestaltung ver-
pflichtet ist. Es geht also um einen Whole-School-Approach.

In diesem Sinne bündelt das vorliegende Handbuch gemeinsame Bemü-
hungen, Fragen und Forschungsansätze dazu, welche konzeptionellen und prak-

tischen Perspektiven die einzelnen Fachdidaktiken auf die Querschnittsaufgabe Demokratiebildung zu diesem Zeitpunkt haben. Er nimmt aber zugleich auch grundlegende Fragen in den Blick.

Hierfür ist das Handbuch in vier Hauptteile in zwei Bänden gegliedert, die jeweils unterschiedliche Aspekte der Demokratiebildung in schulischen Kontexten beleuchten. Im ersten Hauptteil (Bd. 1) wird die grundlegende Frage aufgegriffen, was alles unter Demokratiebildung verstanden werden kann. Theoretische und normative Grundlagen der Demokratiebildung werden aufgezeigt und einer kritischen Reflexion unterzogen. Die Beiträge beleuchten die gesellschaftspolitischen, didaktischen und pädagogischen Perspektiven auf Demokratiebildung, setzen das Konzept in Beziehung zu Inklusion und Partizipation und beleuchten die Spannungsverhältnisse von Demokratiebildung in schulischen Kontexten. Für das in diesem Zusammenhang zentrale Thema der Menschenrechtsbildung konnte leider kein Beitrag für den Band gewonnen werden (vgl. hierfür jedoch bspw. Heldt 2022 sowie den im Erscheinen befindlichen Sammelband „Inklusive politische Bildung“ von Sabine Achour und Thomas Gill) – und sicherlich lassen sich auch weitere Leerstellen ausmachen.

Der zweite Teil (Bd. 1) fokussiert auf die spezifischen Herausforderungen der Demokratiebildung in ausgewählten Schulformen, die allzu häufig zu wenig beleuchtet werden. Präsentiert werden Beiträge zur Demokratiebildung in der Grundschule, der Berufsschule und der Förderschule. Diese Abschnitte untersuchen, wie Demokratiebildung in unterschiedlichen schulischen Umgebungen gestaltet werden kann.

Der dritte Teil (Bd. 1) behandelt die Verknüpfung von Demokratiebildung mit anderen pädagogischen Ansätzen und Querschnittsaufgaben von Schule und Lehrer*innenbildung. Er unterteilt sich in drei Abschnitte zu den Themen „Ideologien der Ungleichwertigkeit und Demokratiebildung“, „Sprache und Demokratiebildung“ und „Querschnittsaufgaben und Demokratiebildung“. Im ersten Abschnitt werden die grundlegende Bedeutung der Dekonstruktion von und des Kampfs gegen Ideologien der Ungleichwertigkeit wie Antisemitismus und Rassismus, Genderfragen und Klassismus im Kontext der Demokratiebildung aufgezeigt. Zudem wird hier mit der Gedenkstättenarbeit ein spezifisches Feld beleuchtet, das häufig mit großer Wirkungshoffnung im Kontext von Rechtspopulismus und -extremismus adressiert wird. Im zweiten Abschnitt werden Fragen des Zusammenhangs von Sprache, sprachlichem Handeln und Zweitspracherwerbsprozessen zur Demokratiebildung beleuchtet – nicht zuletzt, da Politik und damit auch Demokratie nicht anders als durch Sprache zu denken ist (Nonhoff 2017, 493 f.). Im dritten Abschnitt wird das Verhältnis

der Demokratiebildung zu weiteren Querschnittsaufgaben untersucht. Hierzu gehören die Bildung für nachhaltige Entwicklung, die Digitalisierung, die Europabildung und Friedensbildung sowie die Gewaltprävention. Zudem werden Möglichkeiten der Partizipation in Schulen reflektiert.

Der vierte und letzte Teil des Handbuchs (Bd. 2) war zugleich Ausgangspunkt der Überlegungen zu diesem Band. Denn er nimmt die Frage in den Blick, wie Demokratiebildung aus fachdidaktischer Perspektive im Fachunterricht gestaltet werden kann und welchen Beitrag die einzelnen Fächer zur Querschnittsaufgabe Demokratiebildung leisten können und sollten. Hier werden Beiträge zu den Didaktiken der Grundschule, der MINT-Fächer, der Gesellschaftswissenschaften, der Sprachen, des Sportunterrichts sowie der künstlerisch-ästhetischen Fächer vorgestellt. Als Herausgeber*innen waren wir darum bemüht, möglichst alle Fachdidaktiken in den Band mit aufzunehmen. Aus verschiedenen Gründen ist dies bedauerlicherweise für die Perspektiven der Musikpädagogik (vgl. hierfür jedoch bspw. Bossen/Tellisch 2020) und der Didaktik des Darstellenden Spiels (vgl. hierfür jedoch bspw. Hoffelner 2022) nicht gelungen.

Wir haben uns als Herausgeber*innen dafür entschieden, die Autor*innen über die Form des Genderns selbst entscheiden zu lassen. Dadurch erklären sich die Abweichungen in den einzelnen Beiträgen.

Literatur

- ABS**, Hermann J./Costa, Jana/Hahn-Laudenberg, Katrin (2024): Themen schulischer politischer Bildung: Ausbildungsinhalte, Selbstwirksamkeit und Unterrichtsimplementierung. In: Abs, Hermann J./Hahn-Laudenberg, Katrin/Deimel, Daniel/Ziemes Johanna F. (Hg.): ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich. Münster, S. 277–290.
- ACHOUR**, Sabine/Gill, Thomas (2025 i. E.): Inklusive politische Bildung. Frankfurt/M.
- ACHOUR**, Sabine/Lücke, Martin/Pech, Detlef (2020): Die Rückkehr der Demokratie in die (Lehrkräfte)Bildung. In: Haarmann, Moritz P./Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische: Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung. Wiesbaden, S. 177–187.
- BOSSEN**, Anja/Tellisch, Christin (Hg.) (2020): Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung. Potsdam.
- DIPPELHOFER**, Sebastian (2019): Politisch-demokratische Bildung als Aufgabe und Herausforderung für Hochschule und Lehrerschaft. Theoretische und empirische Analysen. Rahmende Erörterungen zur kumulativen Habilitationsleistung. Gießen.

- HELDT, Inken** (2022): Menschenrechtsbildung – Kinderrechtsbildung. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelmann Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M., S. 387–394.
- HOFFELNER, Alexander** (2022): Theaterpädagogik und Politische Bildung: Didaktische Spielräume. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen, 81/2022, S. 26–28.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK)** (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf.
- NONHOFF, Martin** (2017): Politikwissenschaft. In: Roth, Kersten S./Wengeler, Martin/Ziem, Alexander (Hg.): Handbuch Sprache in Politik und Gesellschaft. Berlin, S. 491–513.
- SCHNEIDER, Helmut/Gerold, Markus** (2018): Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen. Gütersloh. Online: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Jungbewegt/Downloads/Lehrerbefragung_Demokratiebildung_final.pdf.
- STÄNDIGE WISSENSCHAFTLICHE KOMMISSION DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (SWK)** (2024): Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. <http://dx.doi.org/10.25656/01:30061>.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2560.3365>

IV. Demokratiebildung aus fachdidaktischen Perspektiven

SANDRA MOSSNER, FARRIBA SCHULZ,
ANNA-LENA DEMI, PETRA ANDERS

Demokratiebildung als Querschnittsthema in der Deutschdidaktik

1. Einleitende Überlegungen

Demokratiebildung spielt als Ziel von Schule als Querschnittsthema im Fach Deutsch von der Grundschule bis zum Abitur eine zentrale Rolle. Sie ist vielfach in den Deutschunterricht integrierbar: sowohl über explizite Lerngegenstände in Form von Texten und Medien als auch über implizit oder explizit erworbene Kompetenzen. Das zeigt sich u. a. in der schriftlichen oder mündlichen Beteiligung an gesellschaftlichen Diskursen, die unterrichtsintern oder als Teil der Schulkultur, z. B. über den Klassenrat, junge Menschen befähigen sollen, eine solidarische Grundhaltung zu stärken, ihre Meinung zu bilden und zu artikulieren. Die Fähigkeit, Texte und weitere Medien zu verstehen, zu verfassen und kritisch zu beurteilen, ist, ebenso wie das Reflektieren von Machtverhältnissen in (pädagogischen) Beziehungen als auch das Sprechen und Zuhören/Rezipieren, im Sinne gewaltfreier Kommunikation, Voraussetzung politischer Bildungsprozesse.

Der Deutschunterricht trägt über seine Gegenstände und Artikulationsmuster zur „Auseinandersetzung mit der gesellschaftlich und politisch vermittelten, sozialen und dinglich-materiellen Umwelt“ (Ohlmeier 2007, 55) und damit zur politischen Sozialisation bei. Die Verschränkung von Politik und Literatur kann bestenfalls dazu führen, dass Schüler:innen in beiden Bereichen ihre Kritik- und Handlungsfähigkeit ausbauen (Zelger 2015, 21 f.). Die Kompetenzen und die Haltung der Lehrperson sind hierfür von Bedeutung.

Ein wesentliches Ziel eines demokratiebewussten Deutschunterrichts sollte sein, dass ein Normalitätsprinzip, welches zugleich zwangsläufig immer auch ein Prinzip des Abnormen darstellt (Reich 2012, 39), so nachhaltig zu dekonstruieren ist, dass gesellschaftliche Veränderung damit einhergehen kann.

Im Folgenden sollen aus grundschulspezifischer Perspektive Akzente gesetzt werden, die nach Meinung der Autor:innen weitere Forschung an der Schnittstelle Demokratiebildung und Deutschunterricht anregen könnten. Herausfordernd an einem solchen Unterfangen ist, dass im Sinne eines Überblicks beliebige Projekte unter das Querschnittsthema subsumiert werden. Der vorliegende Beitrag kann sich davon selbstredend nicht ganz freimachen, wobei die Systematik daraus resultiert, dass gleichermaßen aus sprach-, literatur- und mediendidaktischer Perspektive blitzlichtartige Impulse zur Demokratiebildung gesetzt werden.

2. Literarisches Lernen in pädagogischen Beziehungen

Literatur ist immer kulturell gemacht und transportiert politische Inhalte. Einem Text sind Machtverhältnisse eingeschrieben, sodass die in der Literatur dargestellte Welt als Modell dient, um gesellschaftliche Ungleichheiten zur Sprache zu bringen (Zelger 2015, 33 ff.). Dieser demokratieförderliche Umgang mit Texten kann nur dann wirksam werden, wenn fachliches Lernen mit Vertrauen, Anerkennung, Wertschätzung und individueller Förderung (Prenzel u.a. 2017; Hägi-Mead u.a. 2021) einhergeht und die pädagogische Ausgestaltung des Unterrichts auch eine adultismuskritische Dimension hat (Massing 2007, 25 ff.). Um ein solches dekonstruierendes Nachdenken anzuleiten, muss jedoch eine „(demokratische) politische Haltung“ angebahnt und in den Habitus (Wintersteiner 2019, 4) überführt werden. Der Literaturunterricht kann also einerseits literarische Texte mit politischen Inhalten beinhalten und sollte andererseits ko-konstruktive Aushandlungsprozesse bei der Deutung der Texte ermöglichen.

Die Auseinandersetzung mit den ästhetischen Strategien von Literatur könnte so eine „Initiation in das Politische“ (ebd., 6) begünstigen, indem die Erfahrung von Alterität (Heizmann 2014) und Perspektivwechsel (Spinner 2020) sowie der Umgang mit Irritation und Mehrdeutigkeit als Schlüsselkategorie des Literaturunterrichts (Kruse/Kißling 2024) anerkannt werden, um im Umgang mit auftretenden Krisen problemlösend reagieren und gesellschaftlichen Wandel mitgestalten zu können.

3. Lektüreauswahl im diversitätssensiblen Deutschunterricht

Da diskriminierende Denkmuster immer noch in Lehrbüchern, Unterrichtsmaterialien, Kinder- und Jugendliteratur und ihren Medien zu finden sind

(Marmer/Sow 2015; Kißling 2020; Schulz 2020; Auma 2021), müssen diese im Hinblick auf eine Ermöglichungsdidaktik kritisch ausgewählt und für die Erfahrungen der Schüler:innen sensibel didaktisiert werden. Eine demokratieunterstützende Deutschdidaktik sollte den Bedürfnissen einer postmigrantischen Gesellschaft gerecht werden und BIPOC¹ bzw. migrantisierte und Schwarze² Schüler:innen nicht weiterhin systematisch von Bildungschancen ausschließen (Foroutan 2019, 87). Das beinhaltet unter anderem die Berücksichtigung einer postkolonialen Perspektive, eine Kapitalismus- bzw. Neoliberalismuskritik und ein Bekenntnis für soziale wie ökologische Nachhaltigkeit. Der rassismuskritische Fokus (Fereidooni/Simon 2021) lässt sich intersektional auf sämtliche Machtdimensionen erweitern. Bei der Auswahl der Materialien ist es wichtig, auf die Repräsentation vielfältiger Perspektiven zu achten, um im Dominanzdiskurs Gegenerzählungen zu schaffen sowie Privilegien und Deprivilegien, also Herrschaftsverhältnisse, aufzuzeigen (Auma 2021; Schulz 2024). Individuelle und anti-kulturalistische Ansätze fokussieren Machtstrukturen, die mit Blick auf Intersektionalitätskonzepte von Mehrfachzugehörigkeiten ausgehen und vielfältige Subjektivierungsaspekte mitdenken (Rösch 2013, 22). Es sind jene diskursiven Machtstrukturen, die auch durch das Konzept von Inklusion (Reich 2012) reflektiert werden müssen, da sie ein „Normalitätsempfinden“ definieren – und daher besonders in der Schule nicht verfestigt, sondern dekonstruiert werden sollten. Dabei ist Sprache das zentrale Medium, in und mit dem Menschen agieren, denken und ihre Identität herstellen.

Die Texte für einen inklusionsorientierten Literaturunterricht auszuwählen (Thäle 2020) und die Figurationen möglicher Selbst- und Anderenverhältnisse als auch Weltverhältnisse zu reflektieren, erfüllt Zieldimensionen inklusiven Deutschunterrichts und ermöglicht einen Dialog über „symbolische Macht“ (Bourdieu 1991), um in Bezug auf z.B. Ableismus, Adultismus, Klassismus, Rassismus, Sexismus und ihrer intersektionalen Reproduktionen die Konzeptionen gesellschaftlicher Normen bewusst zu machen bzw. Präkonzepte aufarbeiten zu können.

-
- 1 BIPOC steht für „Black, Indigenous and People of Colour“ und beschreibt damit alle Menschen, die durch die weiße Mehrheitsgesellschaft Rassismuserfahrungen machen. Es ist ein Sammelbegriff, der sich im Rassismuskonzept etabliert hat“ (Guy u. a. 2023, 13).
 - 2 Das Glossar der Neuen deutschen Medienmacher*innen (NdM) bietet im demokratieunterstützenden Kontext Formulierungshilfen und Erläuterungen zu Begriffen in der postmigrantischen Gesellschaft.

4. Diskursfähigkeit als Grundlage für demokratisches Sprachhandeln

Da junge Menschen ihre Welt durch Sprache zu verstehen und zu organisieren beginnen und dadurch erlernen, ihre Gefühle, ihre Bedürfnisse sowie ihre Interessen in und mit ihrer Umwelt zu kommunizieren, prägt Sprache „auf diese Weise ihre Identität und ist Teil ihrer Persönlichkeit“ (Panagiotopoulou 2016, 5). Eine zentrale Aufgabe von Bildungsorten ist demnach, die sprachliche Vielfalt wahrzunehmen, wertzuschätzen und unter Berücksichtigung bereits existierender sprachsensibler Konzepte zu fördern (Gogolin u.a. 2020). Die Ansätze „Language Awareness“ (Luchtenberg 2017, 150 f.; Gürsoy 2010), zu Deutsch „Sprach**e**bewusstheit“ (Behr 2015, 11, Herv. i. Orig.) oder „Sprach**e**bewusstheiten“ (Martinez 2015, 8, Herv. d. A.), und „Translingualität“ (Hägi-Mead u.a. 2021) sind wertschätzend gegenüber Mehrsprachigkeit (Montanari/Panagiotopoulou 2019). Sie fördern darüber hinaus metasprachliches Wissen und die Sensibilisierung für den Gebrauch von Sprache im Kontext von Machtausübung (Dirim/Mecheril 2017; Luchtenberg 2017; Kießling 2020; Schulz 2022) und sind für eine demokratieunterstützende Deutschdidaktik äußerst dienlich. Vor dem Hintergrund der postkolonialen Theorie und Bildungspraxis ist der Sprachunterricht dafür prädestiniert, Gespräche über Gleichwertigkeit, Vielfalt und Inklusion im Kontext einer Bildung für alle zu führen (Reich 2012; Fereidooni/Simon 2021). Dass sich Schüler:innen Informationen erschließen und über politische Themen sachbezogen austauschen, dass sie die Position sowohl der Rezipient:innen als auch der Sprecher:innen einnehmen können, ist von besonderer Bedeutung, um die eigenen Positionen und Standpunkte argumentativ zu vertreten (Richter 2007, 48), wie auch die Interessen und Bedürfnisse anderer wahrzunehmen und zu akzeptieren. Fähigkeiten, wie „Empathie oder Ambiguitätstoleranz“ (ebd., 82), Perspektivübernahme und Konfliktlösung sind demnach für den Prozess des Diskutierens und Argumentierens zentral (Massing 2007, 23). Diskussionen, Debatten, Moderationen und Diskurse mit Expert:innen (Richter 2007, 49) können im Deutschunterricht einen Raum einnehmen und zur Einübung der Argumentationskompetenz und zur politischen Bildung beitragen. Die Schüler:innen eignen sich so in Bezug auf die Interaktions- und Diskursfähigkeit den Aufbau einer reflektierten Gesprächskultur an (Eriksson 2009, 149), die sich in der dialogischen Übung „Argumentieren im Gespräch“ (Eriksson/Luginbühl 2020, 180) wiederfindet. Um im Gespräch literarische Inhalte zu ko-konstruieren, haben sich das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs (Härle/Steinbrenner 2004; Heizmann 2018), das Dialogi-

sche Vorlesen (Spinner 2004), das literarische Sehgespräch (Möbius 2008) und das Medienbegleitgespräch zur intermedialen Lektüre (Kruse 2010) bewährt.

5. Individuell bedeutsames Schreiben und Sprechen

Beim kooperativen Schreiben und Besprechen von Texten können Schüler:innen Teilhabe, Verantwortung für sich selbst sowie die Gruppe, Selbstregulation und Subjektivität erfahren. Gemeinsam gewählte Themen und Textsorten stellen sicher, dass die Texte und ihre Inhalte für die Schüler:innen persönlich bedeutsam sind. Im Zusammenwirken von Text, Schreiber:in und Schreibgemeinschaft handeln Schüler:innen als soziale Akteur:innen, die Selbstwirksamkeit erfahren, gesellschaftliche Wirklichkeit hervorbringen (Leßmann 2020, 385) und denen im individuellen Schreibprozess auch innere und äußere Mehrsprachigkeit ermöglicht wird (Gürsoy 2010). Ausgrenzungserfahrungen schreibend zu bewältigen, ist emanzipativ und inklusionsfördernd aufgrund des „widerständigen Potential[s] gemeinschaftlichen Schreibens“ (Horst 2017, 55). Auch Richter betont den Wert der Authentizität des Unterrichtsgegenstands, durch die die Schüler:innen erleben,

„dass das Gelernte bei alltäglichen Problemen und Herausforderungen nützlich sein kann und dass sie direkt oder indirekt von politischen Problemen und Herausforderungen betroffen sind. [...] Dabei sind klare Positionierungen gegen Ausgrenzung und Diskriminierung sowie für Gerechtigkeit seitens der Lehrkraft wichtig.“ (Richter 2007, 11 f.)

Die Veröffentlichung eigener Texte, z.B. im Rahmen eines Poetry-Slams, ermöglicht als Lerngelegenheit der Demokratie über die Meinungsäußerung hinaus auch politische Teilhabe (Anders 2025). Vor allem in den USA nehmen Jugendliche Poetry-Slam als Möglichkeit wahr, die eigene Geschichte (u.a. Black History) zu erkunden, *die Stimme zu erheben*, Identität auszubilden und sich zu engagieren. Dadurch können auch die Perspektiven von marginalisierten Gruppen wahrgenommen werden, die sonst in der Öffentlichkeit unterrepräsentiert sind. Weil die Texte oft alltagsnah sind und auf aktuelle Themen Bezug nehmen, kann der Poetry-Slam politische und gesellschaftliche Diskussionen befördern, wie auch solidarisches und kritisches Denken anregen. Die verschiedenen Formate, die ein weites Spektrum literarischer Geselligkeit eröffnen, laden sowohl Noviz:innen als auch Profi-Slammer:innen jeden Alters, jeder Herkunft sowie jeder Sprache und körperlichen Verfasstheit zur Teilhabe ein. Der Zugang zu

diesem literarischen Feld erscheint niedrigschwellig, für eine erfolgreiche Teilhabe spielt jedoch soziales Kapital (u.a. Zugehörigkeit zum informellen Netzwerk) eine nicht unerhebliche Rolle. Die erforderliche zeitliche Flexibilität (u.a. Abendveranstaltungen) und örtliche Mobilität (bundesweite Auftritte) schränkt Teilhabemöglichkeiten von z.B. minderjährigen schulpflichtigen Menschen ein, wodurch deren Perspektiven auf der Bühne wiederum unterrepräsentiert sind. Umso wichtiger sind daher zielgruppenspezifische Poetry-Slam-Workshops und Auftrittsmöglichkeiten. Dazu gehören regelmäßige Jugend-Poetry-Slams (Anders 2015), Deaf Slams für gebärdensprachkompetente Menschen (Anders 2021) und i,Slam für Menschen muslimischen Glaubens (Anders 2024) oder die deutschsprachigen internationalen Meisterschaften, bei denen in verschiedenen Varietäten des Deutschen oder in anderen Sprachen performt wird. Aus hochschuldidaktischer Perspektive zeigt ein speziell auf die Lehrkräftebildung zugeschnittenes Format wie der „Praxischock-Slam der angehenden Lehrkräfte Berlins“, dass Poetry-Slam zur Professionalisierung beiträgt, denn es fördert die Selbstreflexion und erfordert einen kritischen Blick auf das System Schule und dessen Strukturen sowie auf die Rolle, die die Lehrkraft als Subjekt mit besonderer Verantwortung in Bezug auf Rollen und Verantwortung im System hat (Anders 2023).

6. Medien als Zugang zur Welt im inklusiven Deutschunterricht

(Digitale) Medien wirken als Sozialisationsinstanz in alle Alltags- und Lebensbereiche ein. Sie ermöglichen und bedingen gesellschaftliche Teilhabe und politische Handlungsfähigkeit. Aus bildungspolitischer Perspektive wohnt Kindern das Recht inne, an ihrer Mit- und Umwelt zu partizipieren (Richter 2007); für diese Mitbestimmung und -gestaltung brauchen sie das Wissen und die Fähigkeiten im Umgang mit Medien und Hilfen zur Erschließung der für sie bedeutsamen medialen Umwelt (Irion 2016).

Der Deutschunterricht muss durch die Vermittlung zentraler Kulturtechniken Zugänge und Möglichkeiten der Auseinandersetzung schaffen, die die Teilhabe an Medien und die Partizipation über und *durch* diese ermöglichen. Ein Ausbleiben dessen geht mit Bildungsbenachteiligungen einher. Entsprechend sind Zugang, selbstbestimmte Nutzung, Produktion und kreative Gestaltung von Medien unabdingbar auch mit inklusiven Fragen und Forderungen nach Chancengleichheit und Zugangsgerechtigkeit verbunden (Bosse/Schluchter/Zorn 2019).

Orientiert an den Interessen, Wissensbeständen, Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Lerngruppe sind in der Ausgestaltung „fachbezogene Bildungsangebote für alle Schüler:innen“ zu unterbreiten, die „subjektiv sinnvolle Teilhabe an gemeinschaftlich erlebten Unterrichtsangeboten“ (Riegert/Musenbergh 2015, 24) ermöglichen. Dem liegt eine anerkennende Haltung zugrunde, in der die Beteiligung und Sinnkonstruktion von Schüler:innen in ihrer Diversität als wertgeschätzte Ressource gilt (Demi/Anders 2020).

Eine technologisch und didaktisch tragbare Möglichkeit für inklusive literarische und sprachliche Bildungsprozesse bietet der symmediale Deutschunterricht (Frederking 2004). Dieser setzt bei einem weiten Textbegriff und vielfältigen Medieneinsatz an, ist grundsätzlich mehrsprachig angelegt und eröffnet barrierearme Zugänge zu Lerngegenständen des Deutschunterrichts (Demi/Anders 2020). Sogenannte alte Medien (z.B. Buch oder Stimme) werden mit neuen Medien (z.B. Serien oder Apps) in Form eines Symmediums (Computer oder Tablet) konzeptionell auf den Ebenen Produktion und Rezeption aber auch technisch miteinander vereint.

Die Herausforderung in der maßgeblich digital geprägten Welt besteht für junge Menschen in Bezug auf „Schützen und sicher Agieren“/„den Datenschutz und das Recht auf informationelle Selbstbestimmung“ (Frederking/Krommer 2022, 100) darin, „die Sichtbarkeit, Verfügbarkeit und Zugänglichkeit von online gestellten Informationen aktiv einzuschränken – ‚private through effort‘ –, aber auch auf hinreichende Informationen für ihre Peers zu achten“ (ebd., 101). Doch gerade im Kontext von sozialen Netzwerken, Fake News und Algorithmen sehen Anselm, Götzinger und Rödel eine digitale Kompetenz als „Grundlage für ein individuelles *Gatekeeping*“ (ebd., 223; Herv. i. O.), um pressewirksame Medieninhalte (Kepser/Schallenberg 2022) kritisch beurteilen zu können. „Sinnvolles Recherchieren, Auswählen und Verarbeiten von Informationen“, „[k]ollaborativ-kooperatives Arbeiten“, „[d]ie Verwendung sprachlicher Strategien reflektieren“ und „[e]in Bewusstsein für Netiquette, Urheberrecht und Privatsphäre“, formulieren Anselm, Götzinger und Rödel als grundlegend, „für echte Mündigkeit“ (2018, 229).

Daraus lassen sich Konsequenzen für den Deutschunterricht ableiten, die im Rahmen einer sogenannten digitalen Textsouveränität verhandelt werden (Frederking/Krommer 2022).

7. Fazit

Um die äußere und innere Realität (Ohlmeier 2007) bewusst reflektieren und eigene Positionen formulieren und vertreten zu können, bedarf es sprachlicher, moralisch-ethischer, sozialer, kognitiver, ästhetischer und emotionaler Handlungskompetenzen. Ein gezielter Aufbau argumentativer Strukturen und Fähigkeiten ermöglicht es Schüler:innen, sich sowohl gesellschaftlich als auch politisch beteiligen zu können (Götzmann 2015, 83), und damit das Grundrecht auf freie Meinungsäußerung, das in der UN-Kinderrechtskonvention festgehalten ist, wahrzunehmen. Dem Deutschunterricht kommt somit eine doppelte Aufgabe zu. Einerseits werden die kommunikativen Fähigkeiten ausgebaut und andererseits werden Grundsteine für die Teilhabe an politischen Prozessen gelegt. Dazu zählt auch, dass die Schüler:innen bereits frühzeitig an das Ausprobieren von politischen Urteilsbildungen und das Umsetzen von Demokratie im Kleinen herangeführt werden (ebd.).

Literatur

- ANDERS, Petra** (2015): Poetry Slam im Deutschunterricht. Dissertation, Baltmannsweiler.
- ANDERS, Petra** (2021): Poetry Slam. Unterricht, Workshops, Texte, Medien. Deutschdidaktik aktuell. Baltmannsweiler.
- ANDERS, Petra** (2023): Poetry Slam – ein diversitätssensibles, deliberatives Handlungsfeld zur Artikulation von „Praxischock-Erfahrungen“ in der Lehrkräftebildung? In: Bramberger, Andrea/Seichter, Sabine (Hg.): Literacy und soziale Gerechtigkeit. Theorie – Empirie – Praktiken. Weinheim, S. 70–85.
- ANDERS, Petra** (2025, i.D.): Spoken Word Poetry als fluide Texturen in der Partizipationskultur der Digitalität. In: Emmersberger, Stefan/Kammerer, Ingo (Hg.): Mediale Praktiken in einer Kultur der Digitalität. Berlin.
- ANSELM, Sabine/Götzinger, Benjamin/Rödel, Michael** (2018): Medienkompetenzen und Medienbildung. Was kann das Schulfach Deutsch in der digitalen Welt leisten? In: Beste, Gisela/Plien, Christian/Anselm, Sabine (Hg.): Medienbildung trifft Deutschunterricht. Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes, Bd. 65. Göttingen, S. 222–246.
- AUMA, Maisha** (2021): Rassismuskritische Perspektiven auf Kindheit. Eine diversitätspädagogische Perspektivierung der Anerkennungsfunktion didaktischer Medien. In: Georgi, Viola B./Karakasoğlu, Yasemin (Hg.): Bildung in früher Kindheit: Diversitäts- und migrationssensible Perspektiven auf Familie und Kita. Stuttgart, S. 98–114.
- BEHR, Ursula** (2015): Sprach(en)bewusstheit und Sprachlernkompetenz. Ihre Bedeutung für das Sprachenlernen. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 12(4), S. 11–13.

- BOSSE**, Ingo/Schluchter, Jan-René/Zorn, Isabel (Hg.) (2019): Handbuch Inklusion und Medienbildung. Weinheim.
- BOURDIEU**, Pierre (1991): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital: In: Ders. (Hg.): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg, S. 49–80.
- DEMI**, Anna-Lena/Anders, Petra (2020): Anerkennung im Kontext eines symmedialen inklusiven Deutschunterrichts. In: Zeitschrift für Inklusion, (2). Online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/566>.
- DIRIM**, İnci/Mecheril, Paul (2017): Warum nicht jede Sprache in aller Munde sein darf? Formelle und informelle Sprachregelungen als Bewahrung von Zugehörigkeitsordnungen. In: Fereidooni, Karim/El, Meral (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden, S. 447–462.
- ERIKSSON**, Brigit (2009): C4. Bildungsstandards für die Grundschule. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler, S. 144–159.
- ERIKSSON**, Brigit/Luginbühl, Martin (2020): Methodenübersicht und Medieneinsatz im Deutschunterricht. In: Abraham, Ulf/Knopf, Julia (Hg.): Deutsch. Didaktik für die Grundschule. Berlin.
- FEREIDOONI**, Karim/Simon, Nina (Hg.) (2021): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Wiesbaden.
- FOROUTAN**, Naika (2019): Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Bielefeld.
- FREDERKING**, Volker (2004): Lesen und Leseförderung im medialen Wandel. Symmedialer Deutschunterricht nach PISA. In: Ders. (Hg.): Lesen und Symbolverstehen, München, S. 37–66.
- FREDERKING**, Volker/Krommer, Axel (2022): Sprachliche, literarische und mediale Bildung in der digitalen Welt. Die digitale Transformation im Fokus der Deutschdidaktik. In: Frederking, Volker/Romeike, Ralf (Hg.): Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsdiskurs von 15 Fachdidaktiken. Münster, S. 82–120.
- GOGOLIN**, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sarah/Rauch, Dominique (Hg.) (2020): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden.
- GÖTZMANN**, Anke (2015): Entwicklung politischen Wissens in der Grundschule. Wiesbaden.
- GUY**, Stephen/Kırömeroğlu, Elif/Lutz, Anna Lena/Rupp, Eva/Yumurtacı, Haluk (2023): Antirassismus für Lehrkräfte. Handlung reflektieren – Sensibilität schaffen – Diskriminierung vorbeugen. Mülheim.
- GÜRSOY**, Erkan (2010): Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Online: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf>.
- HÄGI-MEAD**, Sara/Peschel, Corinna/Atanasoska, Tatjana/Ayten, Aslı Can/Knappik, Magdalena (2021): Einstellungen zu Mehrsprachigkeit(en) bei angehenden Lehrkräften: Reflexionsprozesse im Schreiben sichtbar machen. In: ÖDaF-Mitteilungen, 1/2021, Jg. 37. Göttingen, S. 25–44.

- HÄRLE**, Gerhard/Steinbrenner, Markus (2004): Das literarische Gespräch im Unterricht und in der Ausbildung von Deutschlehrerinnen und -lehrern. Eine Einführung. In: Härle, Gerhard/Steinbrenner, Markus (Hg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler, S. 1–24.
- HEIZMANN**, Felix (2014): „... weil alles könnte gar keinen Sinn ergeben“. Literarisches Lernen durch Erfahrungen mit Alterität im Gespräch mit Grundschulkindern. In: Steinbrenner, Marcus/Mayer, Johannes/Rank, Bernhard/Heizmann, Felix (Hg.): „Seit ein Gespräch wir sind und Hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler, S. 305–336.
- HEIZMANN**, Felix (2018): Literarische Lernprozesse in der Grundschule. Baltmannsweiler.
- HORST**, Claire (2017): Alle Geschichten (er)zählen – Aktivierendes kreatives Schreiben gegen Diskriminierung. Opladen.
- IRION**, Thomas (2016): Digitale Medienbildung in der Grundschule. Primarstufenspezifische und medienpädagogische Anforderungen. In: Peschel, Markus/Irion, Thomas (Hg.): Neue Medien in der Grundschule 2.0. Grundlagen – Konzepte – Perspektiven. Frankfurt/M., S. 16–32.
- KEPSE**R, Matthias/Schallenberg, Stefan (Hg.) (2022): Presse im Zeitalter der Digitalisierung – Neue Aufgaben für den Deutschunterricht. Medien im Deutschunterricht (MiDU), 1/2022.
- KISSLING**, Magdalena (2020): *Weiß*e Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik. Bielefeld.
- KRUSE**, Iris (2010): Figuren, Handlungen und Räume in Text, Ton und Bild. Literarisches und medienästhetisches Lernen in intermedialer Lektüre. In: Josting, Petra/Maiwald, Klaus (Hg.): Verfilmte Kinderliteratur. Gattungen, Produktion, Distribution, Rezeption und Modelle für den Unterricht. München, S. 177–185.
- KRUSE**, Iris/Kißling Magdalena (2024): Mehrdeutigkeit als literaturdidaktische Schlüsselkategorie. In: Leseräume, 10, o. S.
- LESSMANN**, Beate (2020): Autorenrunden. Kinder entwickeln literale Kompetenzen. Eine interdisziplinäre theoriebildende Studie zu Gesprächen über eigene Texte in der Grundschule. Waxmann.
- LUCHTENBERG**, Sigrid (2017): Language Awareness. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingeleore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler, S. 150–162.
- 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.
- MARTINEZ**, Hélène (2015): Nachdenken über Sprachbewusstheit. Plädoyer für ein erweitertes Verständnis. In: Praxis Fremdsprachenunterricht, 12(4), S. 7–11.
- MASSING**, Peter (2007): Politische Bildung in der Grundschule. Überblick, Kritik, Perspektiven. In: Richter, Dagmar (Hg.): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. Bonn.

- MÖBIUS**, Thomas (2008): Das „literarische Sehgespräch“ als sprachlich-kommunikative Vermittlungsweise bilddominierter Medienangebote. In: Frederking, Volker/Kepser, Matthias/Rath, Matthias (Hg.): LOG IN! Kreativer Deutschunterricht und neue Medien. München, S. 141–156.
- MONTANARI**, Elke G./Panagiotopoulou, Julie A. (2019): Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen. Tübingen.
- OHLMIEIER**, Bernhard (2007): Politische Sozialisation von Kindern im Grundschulalter. In: Richter, Dagmar (Hg.): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. Schwalbach/Ts., S. 54–72.
- PANAGIOTOPOULOU**, Julie A. (2016): Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. WiFF – Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München.
- PRENGEL**, Annedore/Heinzel, Friederike/Reitz, Sandra/Winklhofer, Ursula (2017): Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen. Reckahn. Online: <https://paedagogische-beziehungen.eu/leitlinien/>.
- REICH**, Kersten (Hg.) (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Weinheim.
- RICHTER**, Dagmar (2007): Das politische Wissen von Grundschülerinnen und -schülern. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), 32–33/2007. Online: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/30313/das-politische-wissen-von-grundschuelerinnen-und-schuelern/?p=all>.
- RIEGERT**, Judith/Musenber, Oliver (2015): Inklusiver Fachunterricht als didaktische Herausforderung. In: Riegert, Judith/Musenber, Oliver (Hg.): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart, S. 13–28.
- RÖSCH**, Heidi (2013): Interkulturelle Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Differenz und Dominanz, Diversität und Hybridität. In: Josting, Petra/Roeder, Caroline (Hg.): „Das ist bestimmt was Kulturelles“. Eigenes und Fremdes am Beispiel von Kinder- und Jugendmedien. In: *kj&cm* 13.extra, München, S. 21–32.
- SCHULZ**, Farriba (2020): Vorstellungen von Inklusion anhand der Verfilmungen des Kinderromans *Vorstadtkrokodile* von Max von der Grün. In: Frickel, Daniela/Kagelmann, Andre/Seidler, Andreas/Glasenapp, Gabriele von (Hg.): Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven. Frankfurt/M., S. 299–318.
- SCHULZ**, Farriba (2022): Spiel MACHT Sprache: Integrative Sprachbildung mit literar-ästhetischen Bilderbüchern. In: Standke, Jan (Hg.): Spiele(n) in der Gegenwartsliteratur. Medien und Praktiken des Spielen(s) im literatur- und mediendidaktischen Kontext. Trier, S. 33–46.
- SCHULZ**, Farriba (2024): *Turntables* – Teilhabe am öffentlichen und literaturbezogenen Diskurs mit Jason Reynolds' *Asphalthelden*. Fenster und Spiegel einer hyperdiversen Gesellschaft. In: Heiser, Ines/Mikota, Jana/Sudermann, Andy (Hg.): Interkulturalität und Kinder- und Jugendliteratur/ Interkulturelles Lernen mit Kinder- und Jugendliteratur. Weinheim, S. 177–188.

- SPINNER**, Kaspar H. (2004): Gesprächseinlagen beim Vorlesen. In: Härle, Gerhard/Steinbrenner, Matthias (Hg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler, S. 291–307.
- SPINNER**, Kaspar H. (2020): Literarisches Lernen. In: Kurwinkel, Tobias/Schmerheim, Philipp (Hg.): Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart, S. 405–407.
- THÄLE**, Angelika (2020): Inklusiver Deutschunterricht in der Sekundarstufe I. Praktiken im Umgang mit literarischen Texten. Wiesbaden.
- THÖNE**, Clara/Kölling, Marei (2023): Translanguaging als Weg zur mehrsprachigen Bildung? Theoretische Grundannahmen und offene Fragen. In: Hack-Cengizalp, Esra/David-Erb, Melanie/Corvacho del Toro, Irene (Hg.): Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis. Bielefeld, S. 13–31.
- WINTERSTEINER**, Werner (2019): Wie ein Stück Brot. Kinder- und Jugendliteratur und Politische Bildung. In: *kj&m*, 19(2), S. 3–12.
- ZELGER**, Sabine (2015): Didak-tick. Zu bedeutsamen Interferenzen von Politik- und Literaturvermittlung. In: Zelger, Sabine/Krammer, Stefan (Hg.): Literatur und Politik im Unterricht. Wochenschau Wissenschaft, Schwalbach/Ts., S. 21–41.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2560.3366>

Sachunterrichtsdidaktik und Demokratiebildung

Eine Verortung auf konzeptioneller Ebene

1. Sachunterrichtsdidaktik

Unter Sachunterricht kann neben dem Schulfach der Primarstufe auch die Didaktik und Disziplin verstanden werden (Pech 2009, 1). Dabei wird das Ziel der „grundlegenden Bildung durch die klärende Auseinandersetzung mit Sachen“ (Köhnlein 2022a, 101) verfolgt, um den Weltdeutungen der Kinder aus dem vor- und außerschulischen Kontext sowohl Richtung als auch Methode zu geben (ebd., 102). Kinder sollen dabei unterstützt werden,

„sich belastbares und geordnetes Wissen über die soziale, natürliche und technisch gestaltete Umwelt anzueignen, sich in der modernen Gesellschaft zunehmend selbstständig und verantwortlich zu orientieren und in diesem Sinne zu handeln. Zugleich sollen anschlussfähige Grundlagen für die natur- und sozialwissenschaftlichen Fächer weiterführender Schulen gelegt werden.“ (Götz u. a. 2022, 20)

Somit ist Sachunterricht allgemeinbildend und propädeutisch.

In der Vielfalt der Konzeptionen zeigen sich übergreifend die Punkte Kind, Sache, Welt – jedoch mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen¹. Da diese drei Punkte spezifische Inhalte über die Lebenswelten von Kindern, über wissenschaftliches Wissen und Methoden sowie über den Bildungsbegriff legitimieren (Pech 2009, 4), werden sie im Folgenden ausgeführt.

¹ Für den Sachunterricht relevante Konzeptionen und Positionen wie der genetisch-exemplarische, vielperspektivische inklusive Sachunterricht oder der Sachunterricht des eigenen Lebens sowie Umgangsweisen mit Welt können hier nicht in der Ausführlichkeit in Bezug zu Demokratiebildung gesetzt werden, wie es nötig wäre, um ihnen gerecht zu werden. Eine Zusammenstellung sowie Differenzierung verschiedener Konzeptionen findet sich beispielsweise in Tänzer 2014.

1.1 Lebenswelt

Lebensweltbezug und die Orientierung daran werden konsequent in der Sachunterrichtsdidaktik gefordert (Schroeder 2019, 118). Für die Ausgestaltung gibt es einerseits einen erkenntnistheoretischen und andererseits einen didaktischen Zugriff (ebd. 120 f.). Für den erkenntnistheoretischen Zugriff rekurriert Kahlert (2018, 32 ff.) auf Husserl (1936/1986 in ebd.), indem Lebenswelt als das bezeichnet wird, was Menschen „als Phänomen erscheint und sich durch Wahrnehmungen, Verarbeitungsweisen und Interpretationen konstituiert“ (ebd., 33), ergänzt um Aspekte der mit anderen Menschen geteilten Lebenswelt nach Schütz (1932/1991 in Kahlert 2018, 32 ff.). Für den didaktischen Zugriff soll durch die Beachtung der Lebenswelten von Schüler*innen eine Grundlage für Lernen, Verstehen und Bildung geschaffen werden. Dabei werden lebensweltlich gemachte Erfahrungen sowohl als förderlich als auch hinderlich beschrieben, das Anknüpfen daran jedoch als grundsätzlich produktiv bezeichnet (Nießeler 2022, 30 f.). Der didaktische Zugriff auf die Lebenswelt kann unterschieden werden in einen engen Zugriff mit einem nahräumlichen Verständnis von Lebenswelt und einen weiten Zugriff, bei der die Lebenswelten von Schüler*innen als Ausgangspunkt für den Lebenswelthorizont erweiternde Lernprozesse fungiert (Kahlert 2018, 36 ff.; Schroeder 2019, 121 f.). Neben der Lebensweltorientierung ist auch die Betrachtung von Sachen mithilfe von Methoden aus den Fachwissenschaften im Sachunterricht von Bedeutung, was in Spannungsverhältnissen münden kann (Albers 2017, 18; Schroeder 2019, 124).

1.2 Fachwissenschaftliche Methoden und Inhalte

Als Sachen im Sachunterricht werden Gegenstände und Inhalte bezeichnet, aber auch Arbeitsweisen und Erkenntnismethoden, die fachgemäß sind (→ Bd. 2: Wagner), sowie spezifische Bildungsaufgaben (Köhnlein 2022b, 41f.).

Sachunterricht, der sich auf die Lebenswelt der Schüler*innen bezieht, um ihnen darin eine Orientierung zu ermöglichen, greift auf als gültig angesehenes Wissen sowie Denk- und Arbeitsweisen aus den Fachwissenschaften zurück (Kahlert 2018, 38). Dabei wird nicht nur eine Fachwissenschaft in das Zentrum gerückt, da für ein Verständnis der Sachen mehrere Perspektiven von Bedeutung sind, die miteinander verschränkt werden (Götz u.a. 2022, 20; Pech 2009, 7). Vielperspektivität als fachdidaktische Konzeption wird eine große Bedeutung zugemessen (Tänzer 2014, 58), was sich auch in der Ausgestaltung von (inklusions-)didaktischen Ansätzen zur Strukturierung von Sachen zeigt (Gebauer/Simon 2012; Kahlert/Heimlich 2012). Neben den „klassischen“ Bezugsdisziplinen sollten auch jene berücksichtigt werden, die zwar nicht offensichtlich

und propädeutisch für spätere Schulfächer sind, aber für eine bildungswirksame Aufklärung der Sachen von Bedeutung sind (Pech/Rauterberg 2008, 16). Dabei wird davon ausgegangen, dass durch eine vielperspektivische und vernetzte Betrachtung die Schüler*innen dabei unterstützt werden, eine „demokratisch-sozialethische [...], kritisch-reflektierte [...] Haltung sich selbst und der Welt gegenüber“ (Albers 2017, 16) zu entwickeln und aufzubauen – Bildung durch Vielperspektivität.

1.3 Bildung

Sachunterricht wird als allgemeinbildendes Fach der Primarstufe angesehen. Der dahinterliegende Bildungsbegriff wird jedoch unterschiedlich gefüllt und ausdifferenziert. Dennoch verhindert eine ganz grundsätzliche Orientierung am Bildungsbegriff eine Beliebigkeit der Sachen (Götz u.a. 2022, 19), wobei sich die Autor*innen auf Kößler (1997) beziehen, dessen Bildungsbegriff sich durch die Verbindung von Wissenserwerb, Persönlichkeitsentwicklung und Beziehung der Person zu ihrer Lebenswelt auszeichnet (zit. nach Götz u.a. 2022, 16). Mit Blick auf Demokratiebildung bietet sich die in der Sachunterrichtsdidaktik vielfach rezipierte Ausrichtung an Klafkis Bildungsbegriff an, welcher sich durch die Unterteilung in Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit auszeichnet und gesellschaftspolitisch-kritisch ausgelegt werden kann (Klafki 1991/2005). Bildung bedeutet somit auch die Befähigung zu Widerspruch und kritischer Selbstaufklärung (Lösch 2020, 390). Dafür müsste sich jede*r Schüler*in fragen, was die individuelle Bedeutung des Wissens für sich und für das Verstehen und Beurteilen von Welt ausmacht (Albers 2017, 17). Um bildungsrelevante Inhalte zu bestimmen, beschreibt Klafki epochaltypische Schlüsselprobleme (Klafki 1991/2005, 4).

2. Demokratiebildung

Demokratiebildung als schulische Aufgabe verbindet Methoden und Herangehensweisen der Demokratiepädagogik mit Inhalten und Kompetenzen der politischen Bildung mit dem Ziel der „Bildung zur Mündigkeit“ und der Orientierung an einem subjektorientierten und emanzipatorischen Bildungsverständnis (Kenner/Lange 2020, 51). Demokratiepädagogische Ansätze betrachten die Schule als demokratischen Raum sowie Übungs- und Lernfeld für demokratische Prozesse (Grammes 2020, 52) – Autor*innen der politischen Bildung argumentieren, dass ein Üben demokratischer Prozesse nicht zwangsläufig zu einem tieferen Verständnis führt, und betonen die Notwendigkeit, „das

Politische im demokratischen Erfahrungslernen“ (Kenner/Lange 2020, 50) zu beachten. Die Frankfurter Erklärung für kritisch-emanzipatorische politische Bildung kann hierfür eine Orientierung bieten, da neben den Aspekten von Krisen und Kontroversität auch Machtkritik, Reflexivität und Ermutigung sowie Veränderung zentrale Positionen darstellen (Forum kritische politische Bildung 2015, 13). Baumgardt und Lange (2022a, 13) ergänzen die Aufgabe der politischen Bildung – die sie neben einem Schulprinzip fachlich im Sachunterricht verorten – dahingehend, dass Bestandteile nicht nur eine Orientierung in der Welt und ein verantwortliches Handeln beinhalten, sondern gleichzeitig auch ein Beeinflussen der Situation im eigenen Interesse. In das Konflikt- und Dissenshafte einzuführen sowie dieses zu analysieren, ist Aufgabe der politischen Bildung im Sachunterricht (Dängeli/Kalcsics 2019, 9), aber auch sich politisch zu positionieren (Baumgardt/Lange 2022a, 13). Schüler*innen leben in einer demokratischen Gesellschaft und gestalten diese aktiv mit. Dabei wird von einer notwendigen Balance der Bildung *durch* und über Demokratie gesprochen (Simon 2021b, 166).

3. Demokratiebildung und Sachunterrichtsdidaktik

Um Demokratiebildung und Sachunterrichtsdidaktik in Beziehung zueinander zu setzen, bietet sich ein Betrachten der ausgeführten konzeptionellen Eckpunkte an. Für die konkrete Umsetzung von Demokratiebildung im schulischen SU, aber auch in der Professionalisierung von Sachunterrichtsstudierenden gibt es bereits eine Vielzahl an Vorschlägen.²

3.1 Kind und Lebenswelt

Lebenswelt ist nicht nur individuell, sondern übergreifend durch Gesellschaft, Kultur und Persönlichkeit strukturiert (Richter 2009, 86). An dieser Stelle zeigt sich die erste Überschneidung des Lebensweltbezugs mit Demokratiebildung. Wird das Unterstützen der Kinder in der Orientierung in der Lebenswelt als Aufgabe des Sachunterrichts benannt (Pech/Rauterberg 2008, 29), muss die

2 Beispielhaft zu nennen wären Beiträge in den Sammelbänden „Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie“ (Simon, 2021a), „Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule“ (Gessner/Klingler/Schneider 2023) sowie „Young Citizens – politische Bildung in der Grundschule“ (Baumgardt/Lange, 2022b) und die vielen vereinzelt Aufsätze in Zeitschriften sowie Forschungsarbeiten im Kontext der Professionalisierung im Bereich der politischen Bildung in der Primarstufe.

demokratische Gesellschaft thematisiert werden, da diese den Erfahrungshorizont darstellt. Hierbei ist von Bedeutung, dass neben theoretischem Wissen auch Selbstbildungsprozesse angestoßen werden – ein Erkennen, Umgehen und kritisches Hinterfragen.

Lebenswelt als Erfahrungshorizont bedeutet auch, anzuerkennen, dass die Lebenswelten von Kindern durch Politik geprägt sind, sie darin eingebunden sind und politisch interessiert sind sowie subjektive Eigentheorien und Orientierungen diesbezüglich besitzen (Abendschön 2022, 60). Dabei sind Schüler*innenvorstellungen stark durch lebensweltliche Analogien geprägt (Dängeli/Kalcsics 2021, 58). Gleichzeitig ist schulischer Sachunterricht Ort politischer Bildung, innerhalb dessen Dissens und Widerspruch zugelassen und eröffnet werden kann (Dängeli/Kalcsics 2019, 9) bzw. muss (Kenner/Lange 2022b, 25). Es finden demokratiepädagogische Ansätze Anwendung, wenn Schule demokratischer gestaltet wird – gekennzeichnet durch Mitbestimmung der Schüler*innen und in der Konsequenz auch der damit verbundenen Teilung von Macht (Büker/Hüpping/Zala-Mezö 2021, 392). Es zeigt sich jedoch, dass Elemente, denen ein Potenzial für mehr schulische Mitbestimmung durch Lehrkräfte als weiteres pädagogisches Erziehungsinstrument genutzt werden (Kenner/Lange 2022a, 10) oder auf Selbststeuerung bezogen sind (Albrecht u. a. 2020, 9). Die fehlende Erweiterung der Handlungsräume führt nur zum Erlernen von demokratischen Grundbegriffen statt zu echter Mitbestimmung (Höke 2020, 242). Dennoch sind Beteiligungsformate und Mitbestimmungsmöglichkeiten für schulische Demokratiebildung essenziell (Achour/Höppner/Jordan 2020, 11). Durch den Lebensweltbezug des Sachunterrichts kann Bildung *durch* und über Demokratie verbunden werden.

3.2 Sache und fachwissenschaftliche Methoden und Inhalte

Die Verbindung von Sache und fachwissenschaftlichen Methoden und Inhalten wird im Folgenden aus dem Blick der politischen Bildung vorgenommen, welche in der sozialwissenschaftlichen Perspektive des Sachunterrichts verortet wird (Dängeli/Kalcsics 2021, 55). Für Demokratiebildung sind jedoch auch gesellschaftstheoretische Zugriffe sowie soziologische Betrachtungen von Bedeutung (Schwier 2022, 167).

Politische Bildung in der Primarstufe soll sich wissenschaftspropädeutisch ausrichten, um die Kompetenz der politischen Selbstbestimmung auszubauen (Dängeli/Kalcsics 2021, 54 f.). Die Entwicklung von Urteilsfähigkeit wird in das Zentrum der Politischen Bildung gerückt (Negt 2017, 25). Beide Aspekte knüpfen an sachunterrichtsdidaktische Grundsätze an, die sich in den spezifischen

Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen der sozialwissenschaftlichen Perspektive des Perspektivrahmens der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (nachfolgend GDSU) finden lassen. Diese umfassen unter anderem das Partizipieren an ausgewählten Gruppen, das politische Urteilen sowie Argumentieren und Verhandeln bei unterschiedlichen Interessen und Bedürfnissen (GDSU 2013). Gleichzeitig zeigt sich, dass Demokratiebildung im Sachunterricht in den ersten Schuljahren oftmals eher der Konzeption der Demokratiepädagogik zuzuordnen ist und in den späteren Schuljahren Kompetenzen und Inhalte der politischen Bildung ergänzt werden (Dängeli/Kalcsics 2021, 57). Mit Blick auf die Lebenswelt der Kinder, ihre subjektiven Theorien sowie die konzeptionellen Grundlagen des Sachunterrichts ist dies nicht haltbar und erfordert eine politische Bildung von Anfang an (ebd., 62). Die Inhaltsbestimmung politischer Bildung und auch der Demokratiebildung ist seit jeher im Diskurs, was sich auch in den Basiskonzepten der politischen Bildung zeigt (ebd., 59 f.). Diese berühren Fragen und Interessen sowie Vorstellungen der Schüler*innen zu politischen Themen. Demokratiebildung im Sachunterricht bezogen auf den Punkt der Sache und fachwissenschaftliche Methoden und Inhalte bedeutet eine konsequente Hinwendung zur Bildung über Demokratie.

3.3 Welt und Bildung

Demokratiebildung wird vielfach gegenüber Demokratieerziehung und Demokratiepädagogik abgegrenzt. Dabei argumentieren Autor*innen, dass die Demokratiepädagogik entpolitisiert sei (Grammes 2020, 52) und Demokratieerziehung als Erziehung zu einer Demokratie den affirmativen Systembezug in den Vordergrund rücke (Ammerer 2020, 19). Demokratiebildung wird hingegen als kritisch-emanzipatorische Bildung verstanden (Kenner/Lange 2020, 51). Bezüge zum Bildungsbegriff nach Klafki werden deutlich: Für die Solidaritätsfähigkeit wird eine Selbstpositionierung vorausgesetzt, die mit einer Analyse der gesellschaftlichen Machtstrukturen und Dominanzkulturen einhergeht. Damit eng verknüpft sind Aspekte des Empowerments (Madubuko 2021) und der Diskriminierungssensibilität (Natarajan 2022). Kinder sind als Akteur*innen an der (Re-)Produktion von Gesellschaft beteiligt (Storck-Odabaşı/Heinzel 2022, 57). An dieser Stelle zeigt sich die Bedeutung der epochaltypischen Schlüsselprobleme für eine Demokratiebildung im Sachunterricht, beispielsweise das Schlüsselproblem der gesellschaftlich produzierten Ungleichheit sowie der Ich-Du-Beziehungen (Klafki 1991/2005).

Köhnlein (2022b, 43) betont, dass die Sachen des Sachunterrichts unter anderem dann bildungswirksam werden, wenn den Kindern Denkräume und In-

teressengebiete geöffnet werden und die Entwicklung von Wissen, Denken und Handeln gefördert wird sowie eine rationale und ethische Orientierung ermöglicht wird. Als Denk- und Erfahrungsraum werden vielfach Partizipationsmöglichkeiten von Schüler*innen angeführt.³ Diese werden in Schule, Politik und Gesellschaft eingeschränkt (Storck-Odabaşı/Heinzel 2022, 57) und werden in der Schule, durch das spezifische hierarchische Verhältnis als auch aufgrund der generationalen Ordnung, von Lehrer*innen gewährt und beschränkt (Büker/Hüpping 2022, 176). Lehrkräfte haben somit in besonderem Maße eine Verantwortung für bildungswirksame Partizipationsgelegenheiten. Mit Blick auf den Sachunterricht als allgemeinbildendes Fach kann Demokratiebildung nicht bei dem Ermöglichen von Partizipation stehen bleiben, sondern benötigt eine ergänzende Einbettung und wissenschaftsorientierte Hinwendung zu Analysen und Informationen der Handlungsmöglichkeiten und Strukturen. Dann kann auch eine bewusste Nichtpartizipation Ausdruck von kritisch-emanzipatorischen Bildungsprozessen und somit Demokratiebildung sein (Haarmann 2020, 161). Demokratiebildung bezogen auf bildungstheoretische Argumentationen kommt demzufolge nicht umhin, eine Bildung *durch* Demokratie mit einer Bildung über Demokratie zu verknüpfen.

4. Fazit

Es hat sich gezeigt, dass durch eine Verortung und gegenseitige Bezugnahme Potenziale von Demokratiebildung und Sachunterrichtsdidaktik ausgeschöpft werden können: Sachunterrichtsdidaktik mit der Trias Kind-Sache-Welt sowie als allgemeinbildendes Fach mit dem Ziel, den Schüler*innen zuverlässiges Wissen über die „soziale, natürliche und technisch gestaltete Umwelt zu ermöglichen“ (Götz u. a. 2022, 22), damit diese erschlossen werden kann (Kahlert 2022, 21 f.), kommt nicht ohne Demokratiebildung als Bildung über eine Demokratie und *durch* Demokratie aus. Demokratiebildung, die als kritisch-emanzipatorische Bildung die Mündigkeit in den Mittelpunkt stellt, kann durch eine Hinwendung zu bildungstheoretischen Rahmungen, fachwissenschaftlichen Inhalten sowie der Lebensweltorientierung ihren eigenen Ansprüchen gerecht werden.

3 Mitbestimmung in der Schule wird vielfach diskutiert und erforscht: ob generelle Möglichkeiten von Mitbestimmung in der Schule, deren (erwünschte) Folgen, oder ob in der Schule überhaupt von Partizipation gesprochen werden kann. Für einen Überblick über Studien zur Mitbestimmung in Schule sowie Grenzen und Potenziale von Partizipation in der Schule siehe Abs/Moldenhauer 2020 sowie Baumgardt 2023.

Demokratiebildung in der Sachunterrichtsdidaktik bzw. im Sachunterricht, die die bestehenden gesellschaftlichen Machtstrukturen analysiert, um Handlungsoptionen aufzuzeigen, sowie zu einer reflektierten Positionierung und Urteilsfähigkeit beiträgt, sollte sich auch stärker als bisher Fragen von Machtkritik, inklusiver politischer Bildung und Intersektionalität zuwenden.⁴

Literatur

- ABENDSCHÖN**, Simone (2022): Politische Sozialisation von Kindern im Vorschul- und Grundschulalter. In: Baumgardt, Iris/Lange, Dirk (Hg.): *Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule*. Bonn, S. 60–68.
- ABS**, Hermann Josef/Moldenhauer, Anna (2020): Partizipation in Schule und Unterricht. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hg.): *Handbuch Schulforschung*, vol. 40. Wiesbaden, S. 1–19.
- ACHOUR**, Sabine/Höppner, Anja/Jordan, Annemarie (2020): Zwischen Status quo und State of the Art. Politische Bildung und Demokratiebildung an Berliner Schulen. Hg. v. Nora Langenbacher. Berlin.
- ALBERS**, Stine (2017): Bildung und Vielperspektivität im Sachunterricht – ein „inniges“ Verhältnis. In: *GDSU Journal*, (6), S. 11–19. Online: https://gdsu.de/sites/default/files/gdsu-info/files/6_1_albers.pdf.
- ALBRECHT**, Achim/Bade, Gesine/Eis, Andreas/Jakubczyk, Uwe/Overwien, Bernd (2020): Jetzt erst recht: Politische Bildung! In: Eis, Andreas/Bade, Gesine/Albrecht, Achim/Jakubczyk, Uwe/Overwien, Bernd (Hg.): *Jetzt erst recht. Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen*. Berlin, S. 7–16.
- AMMERER**, Heinrich (2020): Lernen in einer (stets) neuen Welt zu leben: Demokratiebildung als Auftrag für alle Unterrichtsfächer. In: Palmstorfer, Rainer/Ammerer, Heinrich/Geelhaar, Margot (Hg.): *Demokratie lernen in der Schule*. Münster, S. 15–29.
- BAUMGARDT**, Iris (2023): Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. In: Gessner, Susann/Klingler, Philipp/Schneider, Maria (Hg.): *Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. Impulse für Fachdidaktik und Unterrichtspraxis*. Frankfurt/M., S. 16–25.
- BAUMGARDT**, Iris/Lange, Dirk (2022a): Einleitung. In: Baumgardt, Iris/Lange, Dirk (Hg.): *Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule*. Bonn, S. 12–16.

4 Einen ersten Schritt wagen einzelne Beiträge im 14. Beiheft von www.widerstreit-sachunterricht.de mit dem Titel „Kinder und Gesellschaft“ (Coers/Simon/Pech, 2022), im Handbuch „Young Citizens“ (Baumgardt/Lange 2022b) sowie im Sammelband „Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie“ (Simon 2021a).

- BAUMGARDT, Iris/Lange, Dirk (Hg.) (2022b):** Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn.
- BÜKER, Petra/Hüpping, Birgit (2022):** Als Sozialforscher*innen die eigene Schule evaluieren und mitgestalten: Kindersichten auf ein partizipatives Setting in der Grundschule. In: Grüning, Miriam/Martschinke, Sabine/Häbig, Julia/Ertl, Sonja (Hg.): Mitbestimmung von Kindern. Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule. Weinheim/Basel, S. 172–192.
- BÜKER, Petra/Hüpping, Birgit/Zala-Mezö, Enikö (2021):** Partizipation als Veränderung. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 14(2), S. 391–406. DOI: 10.1007/s42278-021-00117-8.
- COERS, Linya/Simon, Toni/Pech, Detlef (Hg.) (2022):** Kinder und Gesellschaft – Sachunterricht(sdidaktik) und das Politische. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, (14). Online: https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/94533/1/sachunterricht_volume_0_6180.pdf.
- DÄNGELI, Michel/Kalsics, Katharina (2019):** Wenn wir alle gleicher Meinung wären. Politische Bildung im Sachunterricht. In: Grundschulmagazin, (5), S. 7–10.
- DÄNGELI, Michel/Kalsics, Katharina (2021):** Politische Bildung im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Perspektive des Sachunterrichts. In: Simon, Toni (Hg.): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Wiesbaden, S. 53–67.
- FORUM KRITISCHE POLITISCHE BILDUNG (2015):** Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung. Online: https://akg-online.org/sites/default/files/frankfurter_erklaerung.pdf.
- GEBAUER, Michael/Simon, Toni (2012):** Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, 18, S. 1–20. Online: https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/94413/1/sachunterricht_volume_0_5635.pdf.
- GESELLSCHAFT FÜR DIDAKTIK DES SACHUNTERRICHTS (GDSU) (Hg.) (2013):** Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Bad Heilbrunn.
- GESSNER, Susann/Klingler, Philipp/Schneider, Maria (Hg.) (2023):** Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. Impulse für Fachdidaktik und Unterrichtspraxis (Politik unterrichten). Frankfurt/M.
- GÖTZ, Margarete/Kahlert, Joachim/Fölling-Albers, Maria/Harteringer, Andreas/Miller, Susanne/Wittkowske, Steffen/Reeken, Dietmar von (2022):** Didaktik des Sachunterrichts als bildungswissenschaftliche Disziplin. In: Kahlert, Joachim/Fölling-Albers, Maria/Götz, Margarete/Harteringer, Andreas/Miller, Susanne/Wittkowske, Steffen (Hg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 3. überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn, S. 15–28.
- GRAMMES, Tilman (2020):** Demokratiepädagogik. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M., S. 51–53.
- HAARMANN, Moritz Peter (2020):** Partizipation. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M., S. 158–161.

- HÖKE**, Julia (2020): „Und die Kinderkonferenz, die haben wir abgeschafft“. Möglichkeiten kindlicher Beteiligung im Zusammenspiel von Handlungsstrategien der Erwachsenen und Kinderperspektiven in einer partizipativ arbeitenden Grundschule. In: DDS – Die Deutsche Schule, 2020(2), S. 229–244. DOI: 10.31244/dds.2020.02.09.
- KAHLERT**, Joachim (2018): Lebenswelten erschließen. In: Kaiser, Astrid/Pech, Detlef (Hg.): Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht. 4. Auflage. Bielefeld, S. 32–41.
- KAHLERT**, Joachim (2022): Der Sachunterricht und seine Didaktik. 5., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn.
- KAHLERT**, Joachim/Heimlich, Ulrich (2012): Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In: Heimlich, Ulrich/Kahlert, Joachim (Hg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart, S. 153–190.
- KENNER**, Steve/Lange, Dirk (2020): Demokratiebildung. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M., S. 48–51.
- KENNER**, Steve/Lange, Dirk (2022a): Demokratiebildung für und mit *Young Citizens*. In: Lehren & Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg, 48(3), S. 8–11.
- KENNER**, Steve/Lange, Dirk (2022b): *Young Citizens* – Das Politische an der politischen Bildung. In: Baumgardt, Iris/Lange, Dirk (Hg.): *Young Citizens*. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn, S. 18–27.
- KLAFKI**, Wolfgang (1991/2005): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, 4, S. 1–10. Online: https://open-data.uni-halle.de/bitstream/1981185920/105312/1/sachunterricht_volume_0_6412.pdf.
- KÖHNLEIN**, Walter (2022a): Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts. In: Kahlert, Joachim/Fölling-Albers, Maria/Götz, Margarete/Harteringer, Andreas/Miller, Susanne/Wittkowske, Steffen (Hg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 3. überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn, S. 100–109.
- KÖHNLEIN**, Walter (2022b): Sache als didaktische Kategorie. In: Kahlert, Joachim/Fölling-Albers, Maria/Götz, Margarete/Harteringer, Andreas/Miller, Susanne/Wittkowske Steffen (Hg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 3. überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn, S. 39–43.
- LÖSCH**, Bettina (2020): Wie politisch darf und sollte Bildung sein? Die aktuelle Debatte um ‚politische Neutralität‘ aus Sicht einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung. In: Gärtner, Claudia/Herbst, Jan-Hendrik (Hg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Wiesbaden, S. 383–402.
- MADUBUKO**, Nkechi (2021): Praxishandbuch Empowerment. Rassismuserfahrungen von Kindern und Jugendlichen begegnen. Weinheim.
- NATARAJAN**, Radhika (2022): Diskriminierungskritik, Vorurteils- und Sprachbewusstheit. In: Baumgardt, Iris/Lange, Dirk (Hg.): *Young Citizens*. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn, S. 351–357.

- NEGT**, Oskar (2017): Gesellschaftspolitische Herausforderungen für Demokratiebildung. In: Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hg.): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. Frankfurt/M., S. 21–25.
- NIESSELER**, Andreas (2022): Lebenswelt/Heimat als didaktische Kategorie. In: Kahlert, Joachim/Fölling-Albers, Maria/Götz, Margarete/Harteringer, Andreas/Miller, Susanne/Wittkowske, Steffen (Hg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 3. überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn, S. 29–33.
- PECH**, Detlef (2009): Sachunterricht – Didaktik und Disziplin. Annäherungen an *ein* Sachlernverständnis im Kontext der Fachentwicklung des Sachunterrichts und seiner Didaktik. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, (13), S. 1–10. Online: https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/94365/1/sachunterricht_volume_0_5424.pdf.
- PECH**, Detlef/Rauterberg, Marcus (Hg.) (2008): Auf den Umgang kommt es an. „Umgangsweisen“ als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts – Skizze der Entwicklung eines „Bildungsrahmens Sachlernen“. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, 5. Beiheft. Online: https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/94503/1/sachunterricht_volume_0_6035.pdf.
- RICHTER**, Dagmar (2009): Sachunterricht - Ziele und Inhalte. Ein Lehr- und Studienbuch zur Didaktik. 3. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler.
- SCHROEDER**, René (2019): Lebensweltorientierung im inklusiven Sachunterricht – Widersprüche in Theorie und Praxis. In: GDSU Journal, 9, S. 118–138. Online: https://gdsu.de/sites/default/files/gdsu-info/files/118_137_9.pdf.
- SCHWIER**, Volker (2022): Soziologische Aspekte. In: Kahlert, Joachim/Fölling-Albers, Maria/Götz, Margarete/Harteringer, Andreas/Miller, Susanne/Wittkowske, Steffen (Hg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 3. überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn, S. 164–168.
- SIMON**, Toni (Hg.) (2021a): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Wiesbaden.
- SIMON**, Toni (2021b): Reflexionen zum Zusammenhang von Inklusion und Demokratie(bildung) als Querschnittsaufgaben von Schule und (Sach)Unterricht. In: Simon, Toni (Hg.): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie, vol. 6. Wiesbaden, S. 161–173.
- STORCK-ODABAŞI**, Julian/Heinzel, Friederike (2022): Veränderte Kindheit - Gesellschaftlicher Wandel und kindliche Lebenswelten. In: Baumgardt, Iris/Lange, Dirk (Hg.): Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn, S. 50–59.
- TÄNZER**, Sandra (2014): Konzeptionen und Positionen der Didaktik des Sachunterrichts in der Gegenwart. In: Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hg.): Die Didaktik des Sachunterrichts und ihre Fachgesellschaft GDSU e. V. Bad Heilbrunn, S. 57–74.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2560.3367>

Demokratiebildung im naturwissenschaftlichen Sach- und Anfangsunterricht

1. Einleitung

Betreibt man eine Literatursuche danach, welchen Beitrag naturwissenschaftlicher Unterricht zur Demokratiebildung leisten kann, bleibt die Menge an Ergebnissen überschaubar. Beispielsweise taucht der Wortstamm „naturwissenschaft“ in den Texten des Sammelbands „Citizenship Education: Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung“ (Kenner/Lange 2017) genau einmal auf. Verengt man den Kreis der Fächer noch auf den naturwissenschaftlichen Sach- und Anfangsunterricht (im Folgenden mit NaWi-Unterricht abgekürzt), reduziert sich die Zahl ausgearbeiteter Unterrichtsvorschläge auf eine homöopathische Dosis. Darunter findet man vor allem inhaltliche Vorschläge im Rahmen von Bildung für nachhaltige Entwicklung (siehe z.B. Wulfmeyer 2020) oder von sogenannten Socio Scientific Issues im angloamerikanischen Raum sowie partizipative Methoden (z.B. Kihm/Peschel 2021). Demokratiebildung wird vorwiegend als Querschnittsaufgabe von Schulunterricht gesehen oder eher in der historisch-politischen Bildung verortet. Dabei liefern die Geschichte und gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklungen gute Gründe, auch den möglichen Beitrag von Naturwissenschaften im Unterricht zur Demokratiebildung genauer zu betrachten.

Der erste Grund liegt darin, dass es ein Bedingungsgefüge zwischen den ideengeschichtlichen Entwicklungen von Naturwissenschaften und Demokratie gibt. Dieses Gefüge wird zum Beispiel in der Entstehung der Demokratie in der vorsokratischen Antike sichtbar, in der gleichzeitig und oft auch durch dieselben Personen als Vordenker wichtige Schritte vollzogen wurden, die in einen „Sieg des Logos über den Mythos“ (Kuhn 2016, 1) mündeten. Dieser Prozess ist ohne eine Wechselwirkung zwischen dem Streben nach Verdrängung von Willkür zugunsten von Regelmäßigkeiten in Bezug auf die Natur und auf das gesellschaftliche Zusammenleben kaum denkbar. Ein anderes historisches Beispiel für solch ein Bedingungsgefüge ist auch die Epoche der „Aufklärung

als [...] andauernde[r] Prozess der Befreiung von falschen Meinungen [...],] von falschen Theorien, von Vorurteilen, von undurchschauten Zusammenhängen, von Verblendung“ (ebd., 9) liefert. Kennzeichnend für diese Exempel sind eine Entwicklung der wissenschaftlichen Sprach- und Begriffsbildung, die Rückführung von Wahrgenommenem auf Regelmäßigkeiten und vor allem in der Aufklärung die zunehmende Rolle von empirischer, experimenteller Evidenz für Argumentationen und Aussagen. Diese Kennzeichen sind zunächst pro forma auch Merkmale von NaWi-Unterricht, sodass es naheliegt, ihn in dieser Hinsicht näher zu betrachten.

Der zweite Grund für einen genaueren Blick sind jene aktuell besonders relevanten gesellschaftlichen Themenfelder mit einem starken naturwissenschaftlichen Bezug, die den jüngeren und aktuellen politischen Diskurs zu einem erheblichen Teil prägen und in deren Rahmen problematische Tendenzen in Bezug auf die Demokratie sichtbar wurden, namentlich die Klima- und Biodiversitätskrisen und die Coronapandemie. Diese Tendenzen speisen sich wieder aus falschen Theorien, Vorurteilen, undurchschauten Zusammenhängen und Verblendung; und wieder rücken damit die wissenschaftliche Sprach- und Begriffsbildung, das Erkennen von Zusammenhängen und Regelmäßigkeiten sowie evidenzbasiertes Argumentieren in den Fokus.

Der dritte Grund liegt darin, dass eine naive und nicht in einen gesellschaftlichen und kulturellen Rahmen eingewobene naturwissenschaftliche Bildung auch zu problematischen Entwicklungen in Bezug auf die Demokratie führen kann. Beispielsweise zeichneten sich die Demonstrierenden der PEGIDA-Bewegung durch einen im bundesweiten Vergleich überdurchschnittlich hohen Anteil von Akademiker*innen aus, von denen bei nicht wenigen „ein naturwissenschaftlicher oder technischer Studienabschluss vorliegt“ (Vorländer/Herold/Schäller 2016, 61). Die Teilnehmenden auf den Demonstrationen zeigten „ein stark vereinfachtes, zugleich unterkomplexes wie technokratisches Demokratieverständnis“ (ebd., 110). Die

„geäußerten Vorstellungen [waren] aber auch geprägt durch die technische Intelligenz natur- und ingenieurwissenschaftlich gebildeter Akademiker, die – oft ebenfalls in der ehemaligen DDR sozialisiert – politische Prozesse vor allem nach den stringenten Dualismen von ‚richtig oder falsch‘, ‚Ursache und Wirkung‘ oder ‚Problem und Lösung‘ bewerteten.“ (ebd., 111)

Die genannten Gründe zeigen, dass es sinnvoll und vielleicht sogar notwendig ist, den Beitrag von NaWi-Unterricht zur Demokratiebildung zu berücksichtigen. Dazu soll im Folgenden skizziert werden, welche Elemente von Demokratiekompetenz im frühen naturwissenschaftlichen Unterricht gefördert werden (könnten) und wie eine Fokussierung auf das Konzept des kritischen Denkens dabei hilfreich sein könnte.

2. Demokratiebildung

Demokratiebildung wird im vorliegenden Beitrag als Mündigkeits(-selbst-)bildung verstanden (vgl. Darm/Lange 2017; Himmelmann 2005), mit der Lernende dazu angeregt werden, „ihre subjektive Perspektive zu verlassen und eine kritisch-reflexive Metaebene ihren eigenen Vorstellungen gegenüber einzunehmen“ (Darm/Lange 2017, 58). Mündigkeit ist damit die „Fähigkeit des (selbst-)reflexiven und des reflexiven Selbstdenkens“ (ebd., 56). Damit verknüpft ist das Erkennen von und Denken in verschiedenen Standpunkten, Sichtweisen und Alternativen (KMK 2018). Ein Kennzeichen von Demokratiebildung im Unterricht ist Partizipation (Gerdes 2021, 7 f.), da Teilhabe an gesellschaftlichen und politischen Entscheidungsprozessen eine Grundlage für Demokratie ist und Partizipation deshalb auch im Unterricht erfahrbar werden soll. Eine derzeit besondere Herausforderung für die Demokratie und somit auch für die Demokratiebildung ist der Umgang mit Informationen, Fakten und Evidenz vor dem Hintergrund jüngerer medialer und politischer Entwicklungen im sogenannten *postfaktischen Zeitalter* (Deichmann/May 2019). In dieser kurzen Zusammenfassung werden vier miteinander wechselwirkende Kernelemente sichtbar, die für Demokratiebildung besonders relevant sind: die (Selbst-)Reflexion, das Einnehmen von Standpunkten, die Partizipation und der Umgang mit Informationen und Evidenz. Alle vier Kernelemente sind mit Wissen, Fähigkeiten und Haltungen verknüpft und können daher als Kompetenzen betrachtet werden.¹ Bevor darauf aufbauend geprüft wird, welchen Beitrag NaWi-Unterricht zu diesen Kompetenzen leistet bzw. leisten könnte, soll kurz dargelegt werden, was hier als NaWi-Unterricht bezeichnet wird und an welchen Rahmenvorgaben sich dessen Inhalte orientieren.

1 Zur Konzeptualisierung und ausführlichen Beschreibung von Demokratiekompetenz durch bzw. als Wissen, Fähigkeiten und Haltungen siehe z.B. Himmelmann 2005.

3. Naturwissenschaftlicher Sach- und Anfangsunterricht

Als naturwissenschaftlicher Sach- und Anfangsunterricht sollen hier ausschließlich die naturwissenschaftliche Perspektive des Sachunterrichts in den Klassenstufen 1 bis 4 und der naturwissenschaftliche Unterricht in den Klassenstufen 5 bis 6 in Deutschland bezeichnet werden. Für die Primarstufe wird im Perspektivrahmen der Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts (GDSU 2013) zwischen Kompetenzen, die übergreifend über den gesamten Sachunterricht gefördert werden sollen und jenen, die spezifisch für eine von insgesamt fünf Perspektiven sind, unterschieden. Eine solche Perspektive ist die naturwissenschaftliche. Parallel zu den Kompetenzen werden in dem Dokument Themenbereiche genannt. In den Lehrplänen der Bundesländer wird die von der GDSU vorgeschlagene Strukturierung mehr oder weniger stark sichtbar, sodass sich sowohl Kompetenzen als auch Themen in den Lehrplänen der Länder teilweise stark voneinander unterscheiden.

Für den naturwissenschaftlichen Anfangsunterricht in der 5. und 6. Klassenstufe fehlt ein bundesweiter Orientierungsrahmen. Auch hier weichen die Lehrpläne zwischen den Ländern deutlich voneinander ab. Gleichwohl lässt sich im Wesentlichen für alle genannten Klassenstufen eine Systematisierung von Kompetenzen entlang übergeordneter Bereiche wie der Erkenntnisgewinnung, der Kommunikation und der Bewertung bzw. Handlungsoptionen finden.

4. Demokratiebildung im naturwissenschaftlichen Sach- und Anfangsunterricht

Geht man nun der Frage nach, wie in diesem Unterricht Demokratiebildung gefördert wird oder werden kann, so lohnt es sich, die entsprechenden Rahmendokumente (Perspektivrahmen, Lehrpläne) genauer zu betrachten. Beispielsweise lernen Kinder in der naturwissenschaftlichen Perspektive des Sachunterrichts, „die Notwendigkeit von Evidenzprüfung“ (GDSU 2013, 39) zu erkennen und „evidenzbasierte Entscheidungen treffen zu können“ (ebd.). Sie sollen diskursiv verabreden können, „was untersucht werden soll und wie das am besten geschehen kann“ (ebd., 40). Ebenso wird die Fähigkeit, „[n]aturwissenschaftliches Lernen [zu] bewerten und zu reflektieren“ (ebd., 42), als typische, perspektivenbezogene Denk-, Arbeits- und Handlungsweise gesehen. Damit wird deutlich, dass speziell in der naturwissenschaftlichen Perspektive des Sachunterrichts implizit durchaus ein Beitrag zu den oben genannten demokratiebildungsrelevanten Kompetenzen „Umgang mit Evidenz“, „Partizipation“ und „(Selbst-)

Reflexion“ geleistet wird. Das Darstellen von eigenen Standpunkten und In-Beziehung-Setzen zu den Standpunkten anderer wird dagegen eher als Kompetenz in der sozialwissenschaftlichen Perspektive verortet (ebd., 30 ff).

Ähnliches gilt für den naturwissenschaftlichen Anfangsunterricht der 5. und 6. Jahrgangsstufe. Auch hier findet man in den Rahmenvorgaben der Bundesländer Fähigkeitsbeschreibungen, die den Demokratiekompetenzen entsprechen. Beispielsweise soll in Baden-Württemberg die Fähigkeit zur (Selbst-) Reflexion gefördert werden, indem Lernende im Fach Natur und Technik „ihr Vorgehen und das Ergebnis nach vorher festgelegten Kriterien bewerten und reflektieren“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, 10). Die Herausgeber*innen beziehen die Reflexionsfähigkeit dabei allerdings „auf einen ressourcenschonenden Umgang mit Materialien und Energie“ (ebd.) und stellen sie nicht explizit in einen breiteren, allgemein die Naturwissenschaften kennzeichnenden Zusammenhang. In einem weiteren Beispiel wird das Einnehmen von Standpunkten im Lehrplan für den NaWi-Unterricht in der 5. und 6. Jahrgangsstufe adressiert. Hier sollen Kinder „Argumentieren und Position beziehen“ und „bei gegensätzlichen Ansichten Sachverhalte nach vorgegebenen Kriterien und vorliegenden Fakten beurteilen“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2013, 22). Ein Moment partizipativer Möglichkeiten wird dabei aufgegriffen, indem die Lernenden „eine arbeitsteilige Gruppenarbeit [...] organisieren, durchführen, dokumentieren und reflektieren“ (ebd., 70).

Was diese Auswahl deutlich macht, ist einerseits, dass NaWi-Unterricht Fähigkeiten fördern kann, die sich als Beitrag zur Demokratiebildung verstehen lassen: Kinder lernen, (sich selbst) zu reflektieren, verschiedene Standpunkte zu erkennen und einzunehmen, an Entscheidungsprozessen teilzuhaben und die Rolle von Evidenz zu berücksichtigen.

Was dabei jedoch ebenfalls ins Auge fällt, ist andererseits, dass zur Verdeutlichung dieses möglichen Beitrags Anforderungen aus verschiedenen Lehrplänen zusammengestellt werden müssen. Eine umfassende, systematische und explizite Konzeption, wie sie aus Sicht der Demokratiebildung nötig wäre, fehlt dagegen, denn in keinem der curricularen Rahmenvorgaben für die hier im Mittelpunkt stehenden Altersstufen, die als Grundlage für die Gestaltung von naturwissenschaftlichem Unterricht dienen, werden diese Kompetenzen alle zusammen, im Zusammenhang miteinander und ausdrücklich auch im Zusammenhang mit Demokratiebildung gedacht. Wie also könnte ein Ansatz aussehen, der das Potenzial hat, genau jene Kompetenzen in umfassenderer und systematischerer Weise zu fördern, explizit zu machen, und der für den naturwissenschaftlichen

Sach- und Anfangsunterricht geeignet ist? Eine Möglichkeit zur Realisierung könnte das *kritische Denken* sein, das im angloamerikanischen Sprachraum ein weiter verbreitetes, quer zu Unterrichtsfächern liegendes Konzept ist und wesentlich auf John Dewey zurückgeht, der zugleich auch als ein Vorreiter für die Demokratiebildung in der Schule gilt.

5. Kritisches Denken

Kritisches Denken ist „reasonable reflective thinking focused on deciding what to believe or do“ (Ennis 2018, 166), oder – in einer etwas ausführlicheren Beschreibung –

„ein Denken, das grundlegende Annahmen zu einem gegebenen Sachverhalt aus unterschiedlichen Perspektiven zu erschließen versucht und diese Annahmen mit unterschiedlichen wissenschaftlichen Kriterien und Methoden prüft, um unabhängiger, bewusster und informierter urteilen, entscheiden und handeln zu können.“ (Cursio/Jahn 2022, 153)

Es umfasst Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen bzw. Haltungen (im Englischen: knowledge, skills and dispositions) und kann somit ebenfalls als Kompetenz konzeptualisiert werden. Obwohl es international zu den Schlüsselkompetenzen für das 21. Jahrhundert zählt (Castelló 2019; P21 – Partnership for 21st Century Learning 2019; OECD 2020), ist es im deutschsprachigen Bildungsraum vergleichsweise unterrepräsentiert (vgl. Grammes/Leps 2017; Jahn/Cursio 2021). Kritisches Denken ist nicht zu verwechseln mit kritischer Pädagogik, wenngleich beide ähnliche Ziele verfolgen (Burbules/Berk 1999). Es beschränkt sich nicht auf bestimmte Inhalte, Kontexte oder Disziplinen, womit es sich auch prinzipiell dazu eignet, verschiedene Themenkomplexe wie beispielsweise Demokratie und Naturwissenschaften miteinander zu verknüpfen. Kritisches Denken ist eng verwandt mit (natur-)wissenschaftlichem Denken, geht jedoch darüber hinaus und verankert es in ethisch-politischen und lebensweltlichen Perspektiven (vgl. Cursio/Jahn 2022).

Während sich die Ausformulierungen verschiedener Autor*innen darin unterscheiden, welches Wissen, welche Fähigkeiten und Einstellungen dem kritischen Denken im Detail zuzuordnen sind, besteht weitgehend Konsens bezüglich zentraler Facetten des kritischen Denkens in Bezug auf Entscheidungen, Urteile und Argumentationen. Eine solche Facette ist die Bereitschaft zur Selbstreflexion als zentrale Einstellung bzw. Haltung (Halpern 2013; Elder/Paul

1994). Mit dieser Bereitschaft sind Fähigkeiten wie das Hinterfragen eigener Vorannahmen, Motivationen und Denkfehler assoziiert (Facione 1990; Paul/Elder 2005) sowie für das jeweilige Thema spezifisches, aber auch allgemeines, metakognitives Wissen über das eigene Denken.

Eine zweite Facette ist der Umgang mit Aussagen, Informationen und Evidenz. Hierzu zählt die Einstellung, bezüglich eines Themas bzw. einer Aussage umfassend Informationen suchen zu wollen und diese stets kritisch zu hinterfragen (Facione 1990). Dazu gehören überdies Fähigkeiten wie das Analysieren, Systematisieren und Darstellen von Informationen oder der Umgang mit Daten, Evidenz und Unsicherheit (Facione 1990; Halpern 2013) sowie kontextspezifisches Wissen.

Eine weitere Haltung kritischer Denker*innen bezüglich einer Frage, eines Urteils oder einer Entscheidung ist es, verschiedene Standpunkte einnehmen zu wollen und zu können (Facione 1990; Halpern 2013). Dafür werden relevante Fähigkeiten benötigt und benannt, wie beispielsweise das Erkennen von Intentionen und Vorannahmen, das Analysieren und Bewerten von Argumentationen in Aussagen sowie das Unterscheiden von Meinungen und wertfreien Aussagen.

Zur Förderung vieler der genannten Fähigkeiten wurden Konzepte entwickelt und erprobt. Eine für das kritische Denken relevante Metastudie hat gezeigt, dass die Effektivität von Interventionen zur Förderung von kritischem Denken vor allem in der Primar- und Mittelstufe vergleichsweise hoch ist (Abrami u.a. 2015). Die Interventionen sind überdies besonders dann wirksam, wenn sie stark durch dialogische Elemente (z.B. sokratischer Dialog, Gruppendiskussionen, nachgestellte Debatten etc.) geprägt sind, die durch Lehrkräfte entsprechend aktiv gesteuert werden und die in sogenannten authentischen Lernumgebungen stattfinden, in denen das Einnehmen verschiedener Standpunkte und Perspektiven essenziell ist, wie z.B. in Rollenspielen und Simulationen realer Situationen mit ethischem Konfliktpotenzial (ebd.). Schließlich haben sich für das kritische Denken solche Interventionen als erfolgreich herausgestellt, die sowohl implizite (Kontexte ohne Explikation von kritischem Denken) als auch explizite Elemente miteinander verknüpfen (ebd.).

Aus dieser Zusammenstellung soll hervorgehoben werden, dass erstens die vier oben skizzierten Kernelemente von Demokratiebildung als Facetten oder kennzeichnende Methoden kritischen Denkens aufgegriffen werden und zweitens kritisches Denken den Anspruch hat, naturwissenschaftliches Denken in ethisch-politischen und gesellschaftlichen Perspektiven zu verankern.

6. Schlussfolgerungen

Demokratiebildung ist eine zentrale schulische Aufgabe, zu deren wesentlichen Elementen die (Selbst-)Reflexion, das Einnehmen verschiedener Standpunkte, ein kritischer und sachlicher Umgang mit Informationen und Evidenz sowie die Partizipation an Diskurs- und Entscheidungsprozessen zählt. Trotz bedeutender, historischer und gesellschaftlicher Verschränkungen von naturwissenschaftlicher und demokratischer Entwicklung ist Demokratiebildung im Rahmen von NaWi-Unterricht bis auf wenige Ausnahmen kaum explizit sichtbar und wird dort wenig diskutiert, sondern eher als unterrichtliche Querschnittsaufgabe bzw. in der historisch-politischen Bildung gesehen. Demgegenüber stehen demokratiebildungsrelevante Kompetenzen, die geradezu kennzeichnend für NaWi-Unterricht sind oder zumindest einen wesentlichen Bestandteil dessen darstellen. Allerdings ist der perspektivenspezifische Beitrag von NaWi-Unterricht zur Demokratiebildung weder auffällig explizit noch systematisch oder nicht umfassend konzeptualisiert, sodass dessen Potenzial in dieser Hinsicht besser ausgeschöpft werden könnte. Dafür wäre ein Ansatz nötig, der ebene Kompetenzen konturiert und möglicherweise noch ergänzt, indem er erstens auf genau die Denk-, Entscheidungs- und Urteilsprozesse fokussiert, die für beide Felder relevant bzw. kennzeichnend sind, zweitens diese Rolle explizit macht und drittens auf dialogisch-partizipativen Methoden basiert. Ein solches Potenzial hat das kritische Denken. Überdies lässt es sich gerade in der Zielgruppe der Primar- und Mittelstufe besonders gut fördern. Während für das kritische Denken im angloamerikanischen Bildungsraum viele entwickelte und evaluierte Unterrichtskonzepte existieren, trifft das für den deutschsprachigen Raum kaum zu.

Eine Aufgabe liegt folglich darin, entsprechende Vorschläge zu entwickeln und zu testen. Gerade der NaWi-Unterricht erscheint aufgrund seines interdisziplinären, perspektivenübergreifenden Charakters besser geeignet als jedes andere Unterrichtsfach. Beispielsweise ließe sich ein erprobtes Konzept mit Begriffen und Strategien zum evidenzbasierten Argumentieren schon jetzt in einem naturwissenschaftlichen Kontext der Primarstufe etablieren, anwenden, reflektieren, dann von diesem Kontext ablösen und schließlich auf einen demokratierelevanten Kontext übertragen. Überdies gibt es im Themenfeld der Bildung für nachhaltige Entwicklung Kontexte, in denen beide Referenzpunkte – Demokratiebildung und Naturwissenschaften – zusammentreffen. Mit solchen Konzepten ließe sich das, was im NaWi-Unterricht ohnehin gefördert werden soll, gleichzeitig auch fruchtbar für die Demokratiebildung machen.

Literatur

- ABRAMI**, Philip C./Bernard, Robert M./Borokhovski, Eugene/Waddington, David I./Wade, C. Anne/Persson, Tonje (2015): Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis. In: Review of Educational Research, 85(2), S. 275–314.
- BURBULES**, Nicholas C./Berk, Rupert (1999): Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits. In: Popkewitz, Thomas/Fendler, Lynn (Hg.): Critical Theories in Education. New York/London, S. 61–82.
- CASTELLÓ**, María (2019): Critical Thinking. Geneva, Switzerland: IBRO / IBE-UNESCO. Online: https://solportal.ibe-unesco.org/wp-content/uploads/_pdfs/critical-thinking.pdf.
- CURSIO**, Michael/Jahn, Dirk (2022): Kritisches Denken als „wildes Denken“ – warum kritische Reflexion über wissenschaftliches Denken hinausgeht. In: Kritisches Denken – Critical Thinking – Wissenschaftsforschung, Jahrbuch 2021. Berlin, S. 139–181.
- DARM**, Ricarda/Lange, Dirk (2018): Mündigkeitsselbstbildung als Referenzpunkt der Demokratiebildung. In: Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hg.): Citizenship Education: Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. Frankfurt/M., S. 49–59.
- DEICHMANN**, Carl/May, Michael (Hg.) (2019): Orientierungen politischer Bildung im „postfaktischen Zeitalter“. Wiesbaden.
- ELDER**, Linda/Paul, Richard (1994): Critical thinking: Why we must transform our teaching. In: Journal of Developmental Education, 1/2019, S. 34–35.
- ENNIS**, Robert H. (2018): Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision. In: Topoi, 1/2018, S. 165–184.
- ENSKAT**, Rainer/Kleinert, Andreas (Hg.) (2011): Aufklärung und Wissenschaft. (= Acta historica Leopoldina Nr. 57). Halle/Stuttgart.
- FACIONE**, Peter A (1990): A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Newark. 111.
- GESELLSCHAFT FÜR DIDAKTIK DES SACHUNTERRICHTS** (GDSU) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn.
- GERDES**, Jürgen (2021): Demokratiebildung. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, S. 1–26.
- GRAMMES**, Tilman/Leps, Horst (2017): Orientierungswissen und Handlungskompetenzen in der globalen Welt. In: Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hg.): Citizenship Education: Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. Frankfurt/M., S. 172–187.
- HALPERN**, Diane F. (2013): Thought and Knowledge. 5. Auflage. New York.
- HIMMELMANN**, Gerhard (2005): Was ist Demokratiekompetenz? Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze. In: Beiträge zur Demokratiepädagogik.

- JAHN**, Dirk/Cursio, Michael (2021): Kritisches Denken: Eine Einführung in die Didaktik der Denkschulung. Wiesbaden.
- KENNER**, Steve/Lange, Dirk (Hg.) (2017): Citizenship Education: Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. Frankfurt/M.
- KIHM**, Pascal/Peschel, Markus (2021): Demokratielernen durch Experimentieren?! – Aushandlung eines selbstbestimmten Vorgehens beim Offenen Experimentieren im Sachunterricht. In: Simon, Toni (Hg.): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie: Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik). Wiesbaden, S. 195–206.
- KUHN**, Wilfried (2016): Ideengeschichte der Physik. Berlin/Heidelberg.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK)** (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf.
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG** (Hg.) (2016): Biologie, Naturphänomene und Technik. Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN** (2013): Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Naturwissenschaften, Biologie, Chemie, Physik. 2. Auflage.
- OECD** (2020): OECD Lernkompass 2030 – OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030 Rahmenkonzept des Lernens. Online: https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf.
- P21 – PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY LEARNING** (2019): Framework for 21st Century Learning. Online: https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf.
- PAUL**, Richard W./Elder, Linda (2005): The miniature guide to critical thinking concepts & tools. 4. Auflage. Dillon Beach.
- VORLÄNDER**, Hans/Herold, Maik/Schäller, Steven (2016): Pegida: Entwicklung, Zusammensetzung und Deutung einer Empörungsbewegung. Wiesbaden.
- WULFMEYER**, Meike (2020): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht: Grundlagen und Praxisbeispiele. Baltmannsweiler.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2560.3368>

CLAUS BOLTE, DENNIS DIETZ,
SABINE STRELLER

Naturwissenschaftliche (Allgemein-)Bildung als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe

„Wir wollen mehr Demokratie wagen“ (Deutscher Bundestag, 28.10.1969). Mit diesem Satz brachte vor mehr als fünfzig Jahren der damals amtierende Bundeskanzler Willy Brandt in seiner Regierungserklärung seine Vision von den anzustrebenden gesellschaftlichen Entwicklungen in Deutschland auf den Punkt. Heute – mehr als fünfzig Jahre später – ließe sich dieser Slogan immer noch auf viele Bereiche des gesellschaftlichen Lebens zutreffend übertragen. Wir – als Naturwissenschaftsdidaktiker*innen – denken dabei vor allem an die Praxis allgemeiner Bildung und damit verbunden an den naturwissenschaftlichen Unterricht. Wir haben das Zitat gewählt, weil wir mit Blick auf das Thema dieses Sammelbands unsere Vision einer zeitgemäßen naturwissenschaftlichen (Allgemein-)Bildung pointiert zum Ausdruck bringen wollen; denn wir wünschen uns, dass mehr Kolleg*innen im naturwissenschaftlichen Unterricht „mehr Demokratie wagen“. Im Folgenden werden wir die Gründe, die diesen Wunsch illustrieren, aus vier Perspektiven beleuchten; aus einer

1. fachdidaktisch-empirischen,
2. bildungspolitisch-normativen,
3. bildungstheoretischen und einer
4. lern- und motivationstheoretischen Perspektive.

1. Zur fachdidaktisch-empirischen Perspektive

Für viele Kolleg*innen stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage: „Muss das wirklich auch noch sein?!“ Sind naturwissenschaftliche Unterrichtsfächer überhaupt geeignet, um so etwas wie Demokratiebildung zu fördern? Betrachtet man die Befunde der curricularen Delphi-Studien zu den Konturen naturwis-

senschaftlicher (Allgemein-)Bildung, in der verschiedene Personengruppen u. a. nach den Merkmalen einer zeitgemäßen naturwissenschaftlichen Grundbildung gefragt wurden, ist diese Frage durchaus mit „Ja“ zu beantworten (Bolte 2003a; 2003b; Bolte/Schulte 2014a).

Bei der Interpretation der Abbildungen (S. 54 ff.) geht es uns vorrangig *nicht* um die Betrachtung der Bündel verhältnismäßig häufig und besonders selten genannter Kategorien; vielmehr wollen wir verdeutlichen, wie divers die Erwartungen an die Ausgestaltung einer zeitgemäßen naturwissenschaftlichen Grundbildung ausfallen. So gibt es bspw. große Unterschiede zwischen den Schüler*innen und Lehrer*innen bzgl. der Kategorie „kritisches Hinterfragen“ (Schulte/Bolte, 2012; Bolte/Schulte 2014b).

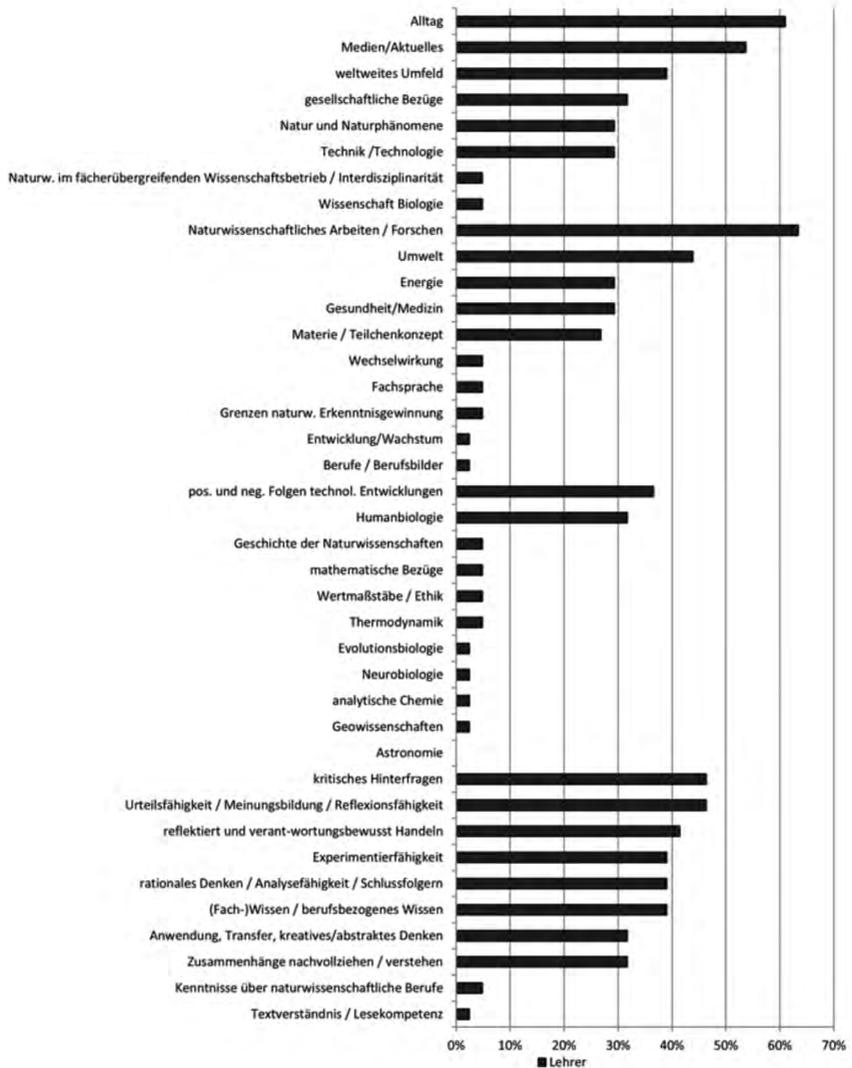
Welche Merkmale soll eine zeitgemäße naturwissenschaftliche Grundbildung aufweisen? (Abbildung 1a–1d)

Abbildung 1a: Welche Merkmale soll eine zeitgemäße naturwissenschaftliche Grundbildung aufweisen? Ausgewählte Rückmeldungen auf die Frage: besonders häufig und besonders selten genannte Kategorien – differenziert nach Gruppe (a) Schüler*innen (NS=39), (b) Lehrer*innen (NL=63), (c) Naturwissenschaftsdidaktiker*innen (ND=30) und (d) Personen mit naturwissenschaftlichem Beruf (NN=61)



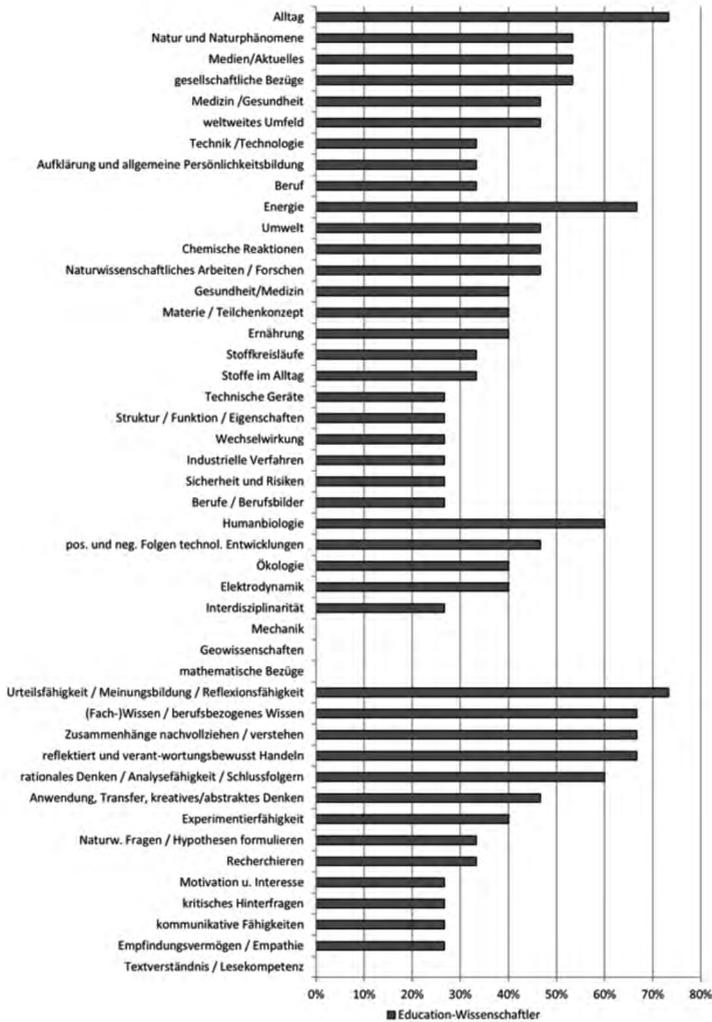
(Schulte/Bolte 2012; Bolte/Schulte 2014b)

Abbildung 1b: Welche Merkmale soll eine zeitgemäße naturwissenschaftliche Grundbildung aufweisen? Ausgewählte Rückmeldungen auf die Frage: besonders häufig und besonders selten genannte Kategorien – differenziert nach Gruppe (a) Schüler*innen (NS=39), (b) Lehrer*innen (NL=63), (c) Naturwissenschaftsdidaktiker*innen (ND=30) und (d) Personen mit naturwissenschaftlichem Beruf (NN=61)



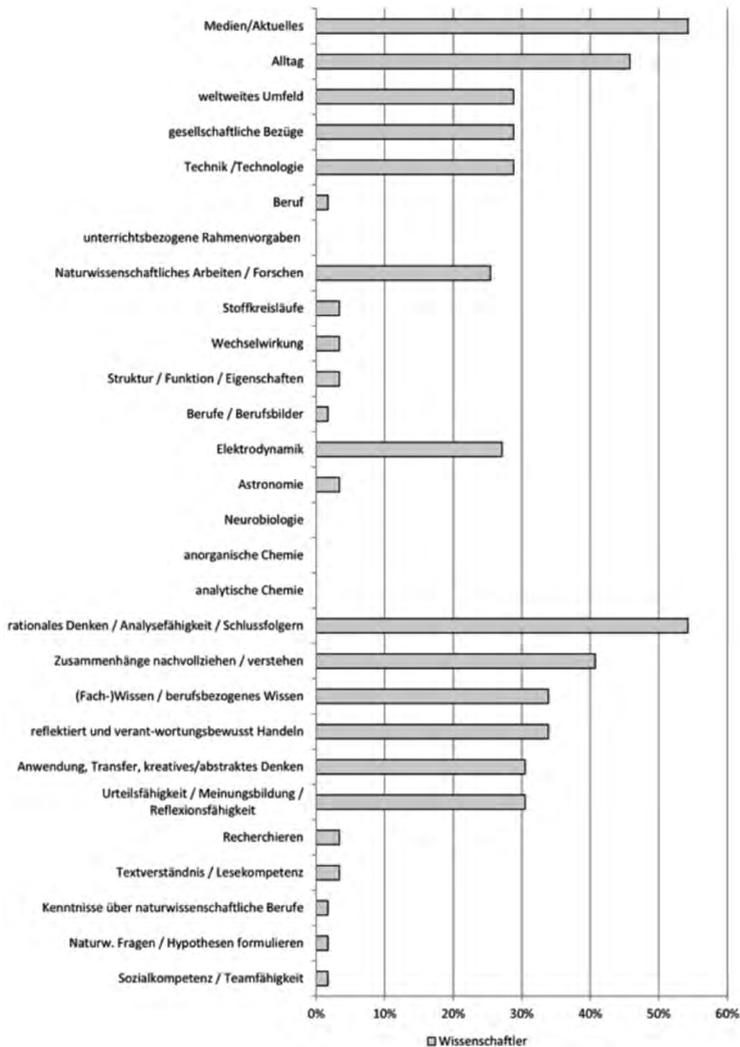
(Schulte/Bolte 2012; Bolte/Schulte 2014b)

Abbildung 1c: Welche Merkmale soll eine zeitgemäße naturwissenschaftliche Grundbildung aufweisen? Ausgewählte Rückmeldungen auf die Frage: besonders häufig und besonders selten genannte Kategorien – differenziert nach Gruppe (a) Schüler*innen (NS=39), (b) Lehrer*innen (NL=63), (c) Naturwissenschaftsdidaktiker*innen (ND=30) und (d) Personen mit naturwissenschaftlichem Beruf (NN=61)



(Schulte/Bolte 2012; Bolte/Schulte 2014b)

Abbildung 1d: Welche Merkmale soll eine zeitgemäße naturwissenschaftliche Grundbildung aufweisen? Ausgewählte Rückmeldungen auf die Frage: besonders häufig und besonders selten genannte Kategorien – differenziert nach Gruppe (a) Schüler*innen (NS=39), (b) Lehrer*innen (NL=63), (c) Naturwissenschaftsdidaktiker*innen (ND=30) und (d) Personen mit naturwissenschaftlichem Beruf (NN=61)



(Schulte/Bolte 2012; Bolte/Schulte 2014b)

Doch so divers die Rückmeldungen auf die erste zunächst offen gestellte Frage curriculärer Delphi-Studien auch ausfallen, so zeichnet sich in der zweiten Runde doch eine gewisse Tendenz zur Konsensbildung ab (Bolte/Schulte 2014a; b, Tab. 1).

Tabelle 1: Top 10 und Low 5 der Priorität-/Praxis-Differenz-Befunde – Mittelwerte (Mw) der zehn höchsten und fünf niedrigsten Prioritäts- und Praxiseinschätzungen sowie Prioritäts-Praxis-Differenzen (Bolte/Schulte 2014a, 374)

Priorität		Praxis		Prioritäts-Praxis-Differenz	
Kategorie	Mw	Kategorie	Mw	Kategorie	Mw
Zusammenhänge verstehen/nachvollziehen	5,3	Unterrichtsbezogene Rahmenvorgaben	4,8	Kritisches Hinterfragen	2,4
Analysieren, Schlussfolgerungen ziehen	5,2	Wissen	4,3	Urteilsfähigkeit, Meinungsbildung, Reflexion	2,3
Wissen anwenden, kreatives und abstraktes Denken	5,1	Chemische Reaktionen	4,2	Reflektiertes und verantwortliches Handeln	2,2
Urteilsfähigkeit, Meinungsbildung, Reflexion	5,1	Allgemeine und anorganische Chemie	4,1	Aktuelle naturwissenschaftliche Forschung	2,1
Kritisches Hinterfragen	5,1	Fachsprache	4,0	Motivation und Interesse	2,1
Natur/Naturphänomene	5,1	Wissenschaft – Biologie	4,0	Schüler*inneninteressen	2,1
Reflektiertes und verantwortliches Handeln	5,1	Umwelt	4,0	Wertmaßstäbe/Ethik	2,0
Selbstständiges, strukturiertes und präzises Arbeiten	5,0	Wissenschaft – Chemie	4,0	Folgen technologischer Entwicklungen	2,0
Motivation und Interesse	5,0	Struktur/Funktion/Eigenschaften	4,0	Wissen anwenden, kreatives und abstraktes Denken	2,0
Wahrnehmen, Beobachten	5,0	Materie/Teilchenkonzept	3,9	Interdisziplinarität	1,9

Priorität		Praxis		Prioritäts-Praxis-Differenz	
Kategorie	Mw	Kategorie	Mw	Kategorie	Mw
Industrielle Prozesse	3,6	Emotionale Persönlichkeitsentwicklung	2,3	Fachsprache	0,3
Geschichte der Naturwissenschaften	3,4	Jahrgangsübergreifendes Lernen	2,3	Botanik	0,3
Astronomie	3,3	Aktuelle naturwissenschaftliche Forschung	2,3	Allgemeine und anorganische Chemie	0,3
Jahrgangsübergreifendes Lernen	3,1	Astronomie	2,3	Chemische Reaktionen	0,3
Rollenspiel	2,9	Rollenspiel	2,2	Zoologie	0,2

(Bolte/Schulte 2014a; b)

Interessant ist, dass im Zuge der Konsensbildung solchen Merkmalsbündelungen größere Bedeutung für die Praxis beigemessen wird, die betonen, dass der *Förderung reflektierten und verantwortlichen Handelns und reflektierter Urteilsfindung* im Unterricht besondere Relevanz zuzuschreiben sei. Bemerkenswerterweise prägen jedoch die Merkmale, die laut der Expert*innen als besonders relevant erachtet werden, nicht die naturwissenschaftliche Bildungspraxis (vgl. Spalten links und mittig in Tab. 1). Besonderer bildungspolitischer und unterrichtsrelevanter Handlungsbedarf ist zu erkennen, wenn die kategorialen Prioritätszuweisungen mit den Praxiseinschätzungen bilanzierend betrachtet werden; die „Prioritäts-Praxis-Differenzen“ legen offen, welchen Merkmalen in der Praxis naturwissenschaftlicher Bildung verstärkte Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte. Die Überlappungen zu den Merkmalen zeitgemäßer Demokratiebildung und der Ziele einer Bildung für nachhaltige Entwicklung sind offensichtlich (Bolte/Schulte 2014a; b). Zumindest mit Blick auf diese Befunde empirischer Bildungsforschung dürfte unser eingangs formuliertes Desiderat verständlich werden, dass und warum wir uns wünschen, dass mehr Lehrer*innen (mit naturwissenschaftlichem Fach) in ihrem Unterricht „mehr Demokratie wagen“ mögen.

2. Zur bildungspolitisch-normativen Perspektive

Zurück zur antizipierten Frage: „Muss das mit der Demokratiebildung im naturwissenschaftlichen Unterricht auch noch sein?!“ Dieser Stoßseufzer lässt sich nicht nur empirisch, sondern auch bildungspolitisch normativ mit „Ja“ beant-

worten; denn dass sich naturwissenschaftliche Bildung und Demokratiebildung ergänzen und gegenseitig bereichern sollen, wird auch in den Präambeln der Rahmenlehrpläne in Berlin und Brandenburg (SenBJF/MBJS 2015, 2021) und in den Zielformulierungen der nationalen Bildungsstandards (KMK 2005, 2020) explizit herausgestellt.

Im Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1 bis 10 der Länder Berlin und Brandenburg heißt es z. B. im Teil B „Fachübergreifende Kompetenzentwicklung“ kurz und knapp: „In der Schule wird Demokratiebildung in allen Fächern umgesetzt“ (SenBJF/MBJS 2015, 26). Die Formulierung lässt wenig Interpretationsspielraum; die naturwissenschaftlichen Fächer in den Jahrgangsstufen 1 bis 10 bilden in Sachen Demokratiebildung keine Ausnahme!

Auch im Rahmenlehrplan Teil B der Jahrgangsstufen 11 bis 13 wird verdeutlicht, dass

„Demokratien ... darauf angewiesen [sind], dass Bürgerinnen und Bürger aus eigener Überzeugung freiwillig im Sinne der Demokratie handeln. Ziel der schulischen Bildung ist es daher, das erforderliche Wissen zu vermitteln, Werthaltungen und Teilhabe zu fördern sowie [Schülerinnen und Schüler] zur Übernahme von Verantwortung und Engagement in Staat und Gesellschaft zu ermutigen und zu befähigen.“ (SenBJF/MBJS 2021, 15)

Somit dürften sich auch die Lehrer*innen der Sekundarstufe II nicht davor drücken, „mehr Demokratiebildung auch in naturwissenschaftlichen Grund- und Leistungskursen zu wagen“.

Über die Bedeutung einer tragfähigen naturwissenschaftlichen Bildung für gelingende *Demokratiebildung als übergeordnetes Ziel schulisch organisierter Allgemeinbildung* ist man sich auch über Ländergrenzen hinweg einig. So formuliert die Kultusministerkonferenz (KMK) in den nationalen Bildungsstandards im Fach Chemie für den Mittleren Schulabschluss (MSA): *„Naturwissenschaftliche Bildung ermöglicht dem Individuum eine aktive Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation und Meinungsbildung über technische Entwicklungen und naturwissenschaftliche Forschung und ist deshalb wesentlicher Bestandteil von Allgemeinbildung“* (2005, 6; Herv. i. O.). In den nationalen Bildungsstandards des Fachs Chemie für die Allgemeine Hochschulreife (AHR) wird hervorgehoben: *„Naturwissenschaftliche Kompetenz leistet [...] einen Beitrag zu übergreifenden Zielen [schulischer Allgemeinbildung] wie Bildung für nachhaltige Entwicklung, Medien-, Werte-, Verbraucher-, [und] Demokratiebildung [...]“* (KMK

2020, 10; Herv. d. A.). Streng genommen lassen sich die Ausführungen der KMK-Expert*innen sogar dahin gehend interpretieren, dass eine tragfähige naturwissenschaftliche Bildung geradezu eine Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe sei; denn das „Erkennen, Einordnen, Bewerten und Berücksichtigen möglicher Folgen für ökologische, ökonomische und soziale Systeme ist für eine verantwortungsvolle gesellschaftliche Teilhabe notwendig und erfordert naturwissenschaftliche Kompetenz“ (KMK 2020, 9).

Diese Notwendigkeit gilt es, gegenüber den Lehrer*innen einzufordern; davon auszugehen, dass man lediglich naturwissenschaftliche Kompetenzen aufseiten der Jugendlichen zu fördern habe und sich gesellschaftliche Teilhabe im gewünschten demokratischen Sinne dann schon – quasi von allein – einstelle, halten wir für naiv. Gerade das Anwenden naturwissenschaftlicher Kompetenzen in demokratischen Kontexten will und muss erlernt sein.

3. Zur bildungstheoretischen Perspektive

Wenn wir uns im Kontext der Diskussionen um die Frage, wie Demokratiebildung und naturwissenschaftsbezogene Allgemeinbildung zusammenpassen, und ob diese Vereinigung den Kolleg*innen neben all den anderen beruflichen Verpflichtungen auch noch „zugemutet“ werden dürfe, um Antworten bemühen, dann scheint es geboten, dass wir die zentralen Begriffe der Diskussion auch einer bildungstheoretischen Rahmung unterziehen. In diesem Zusammenhang ist es uns wichtig, folgende Überlegungen vorzuschicken: Wir sind uns bewusst, dass die Begriffe „Bildung“ und „Erziehung“ wie auch die Begriffe „Grundbildung“, „Allgemeine Bildung“ und „Allgemeinbildung“ nicht besonders trennscharf in den Diskursen über Bildung verwendet werden; es gibt keine allgemein akzeptierten Definitionen zu diesen Begriffen. Stellvertretend für die Vielzahl an allgemeinpädagogischen und bildungstheoretisch begründeten Definitionsvorschlägen bzgl. der genannten Begriffe wollen wir unser Verständnis zum Begriff „naturwissenschaftsbezogene Allgemeinbildung“ in der gebotenen Kürze darlegen.

In Anlehnung an Tenorths (1994, 7) Definition von Allgemeinbildung gehen wir davon aus, dass mit dem Begriff *naturwissenschaftliche Allgemeinbildung* zusammenfassend alle *Anstrengungen einer Gesellschaft* bezeichnet werden können, die sich darauf richten, *durch gesellschaftliche Institutionen (wie Schule und Unterricht)* in der heranwachsenden Generation die *naturwissenschaftsbezogenen Kenntnisse und Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen* zu verbreiten, deren Be-

herrschaft historisch jeweils als notwendig und unentbehrlich erachtet werden (Bolte 2008, 332; in Anlehnung an Tenorth 1994, 7; Herv. d. A.).¹

Das „Problem“ mit dieser weitverbreiteten Auffassung von schulischer Bildung ist, dass ausschließlich auf Zielvorstellungen und Bildungserwartungen der Erwachsenengeneration fokussiert und aus einer Art Erwachsenenperspektive heraus argumentiert wird; im Sinne von: „Wir (die Erwachsenen) wissen schon, was für euch (die nachwachsende Generation) ‚das Beste‘ ist“. Abgesehen davon, dass viele Jugendliche andere Vorstellungen vom „Besten“ haben (Bolte 2003c; s. Abb. 1), bleiben in einem so konzipierten System schulischer Allgemeinbildung die Bildungserwartungen der jungen Generation weitgehend ausgeblendet. Dieses Defizit an Mitbestimmung der Jugendlichen im Zuge ihrer je eigenen Persönlichkeitsbildung, das auch im Kontext bildungsgangdidaktischer Forschung bemängelt wird (Meyer/Schmidt, 2000), verweist u.E. auf einen wesentlichen Teil des Problems, warum es mit der naturwissenschaftsbezogenen Allgemeinen Bildung im Verständnis der TIMS- und PISA-Studien in Deutschland nicht so recht klappt (Baumert/Lehmann 1997; Reiss u.a. 2019). Denn die Bildungsvorstellungen der nachwachsenden und die der bereits erwachsenen Generation sind in vielen Bereichen nicht deckungsgleich (Abb. 1); wenig nachhaltiger Lernerfolg ist dementsprechend eine logische Konsequenz (Streller u.a. 2019).

In bildungsgangdidaktischen Überlegungen wird diese Argumentation aufgegriffen (Meyer/Reinartz 1998a), indem zwischen objektiven und subjektiven Bildungsgängen unterschieden wird (Meyer 1999, 4 f.; Schenk 1998, 262 ff.). Objektive Bildungsgänge sind solche, die gesellschaftlich und institutionell vorgezeichnet sind. Sie sind (z.B. durch Rahmenlehrpläne) institutionell objektivierbar und gelten für die jeweils ausgewiesenen Zielgruppen und Ziele (z.B. Schüler*innen mit mittlerem Schulabschluss). Subjektive Bildungsgänge sind dagegen solche Bildungsgänge, die sich die Individuen selbst – mitunter unbewusst – „(aus-)suchen“, die sie über unbestimmte Zeit verfolgen und die schlussendlich Einfluss nehmen, wie Individuen im Rahmen objektiver Bildungsgänge ihre je subjektiven Bildungsgänge ausgestalten und so ihre je eigene Identität und Persönlichkeit ausformen.

1 Bei Tenorth (1994, 7) heißt es: „Mit dem Begriff ‚Allgemeinbildung‘ werden alle Anstrengungen einer Gesellschaft, Kultur oder Nation zusammenfassend bezeichnet, die sich darauf richten, durch gesellschaftliche Institutionen in der heranwachsenden Generation diejenigen Kenntnisse und Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen zu verbreiten, deren Beherrschung historisch jeweils als notwendig und unentbehrlich gilt.“

Die Unterscheidung in objektive und subjektive Bildungsgänge hilft bei der Erklärung, warum Schüler*innen trotz gleicher objektiver Bildungsgänge unterschiedliche Bildungsziele verfolgen, am Ende unterschiedliche Kompetenzniveaus erreichen und je unterschiedliche (politische) Interessen ausprägen. Je größer die Diskrepanz zwischen objektiven und subjektiven Bildungsgang, desto „unkonventioneller“ fallen in der Regel die entsprechenden objektiv(ierbar)en und subjektiven Bildungserfolge aus. Greta Thunberg, die „derzeit prominenteste Schulschwänzerin der Welt“ (o.A. 2019) ist wohl das populärste Beispiel dafür, wie objektive und subjektive Bildungsgänge auseinanderdriften und wie dabei objektivierbare – schulisch relevante – und subjektive – individuell bedeutungsvolle – Bildungserfolge ganz unterschiedlich und unkonventionell ausfallen können. Wer hätte vor Jahren gedacht, was für eine gesellschaftspolitisch bedeutsame Bewegung eine „minderjährige Schulschwänzerin“ auslöst; offenbar waren die objektiven Bildungsgänge für Gretas subjektiven Bildungsgang keine Option! (o.A. 2019).

Das Beispiel von Greta Thunberg und der Fridays-for-Future-Bewegung macht deutlich: Demokratiebildung klappt augenscheinlich nicht nur dank, sondern auch trotz schulisch organisierter Allgemeinbildung und ihrer objektiven Bildungsgänge. Doch wie ist es um die Urteilskompetenz derer bestellt, die z.B. für oder gegen Maßnahmen zur Reduzierung der Erderwärmung demonstrieren, die sich für oder gegen die Subventionierung der E-Mobilität aussprechen (→ Bd. 2: Dietz/Streller/Bolte) oder die die Stilllegung des Braunkohletagebaus und die Renaturierung der Restlöcher befürworten oder ablehnen (Streller 2024)?

Objektivierbare Sachkenntnisse schützen vor Mitläufertum, und viele zur Urteilsfindung relevante und wissenschaftlich belastbare Erkenntnisse stammen aus naturwissenschaftlicher Forschung. Solche sachdienlichen Informationen und hilfreichen Denkweisen könnten und sollten einer breit(er)en Öffentlichkeit z.B. über naturwissenschaftliche Bildungsangebote zugänglich gemacht werden. Diese normative Überlegung setzt unserer Argumentation folgend und mit Blick auf die schulische Unterrichtspraxis allerdings voraus, dass die Angebote der objektiven Bildungsgänge zu den subjektiven Bildungspräferenzen der Jugendlichen passen, von diesen als persönlich relevant und als ihre Persönlichkeit bereichernd angesehen werden.

Diese Überlegungen führen zur Frage: Welche Inhalte können so transformiert werden, dass sie, wenn sie im naturwissenschaftlichen Unterricht behandelt werden, von Jugendlichen wirklich als persönlich bedeutsam und bereichernd erlebt werden?

4. Zur lern- und motivationstheoretischen Perspektive

Ein Blick auf die viel zitierten PISA-Befunde belegt (u.a. Reiss u.a. 2019), dass das, was in der schulisch organisierten naturwissenschaftsbezogenen Allgemeinbildung im Sinne objektiver Bildungsgänge praktiziert wird, nicht besonders interesselördernd und nicht ausreichend motivierend zu sein scheint (Reiss u.a. 2019). Dementsprechend sind solche objektiven Bildungsgänge für die Schüler*innen auch nicht sonderlich lernfördernd; auch das belegen die TIMS- und PISA-Ergebnisse der zurückliegenden zwanzig Jahre hinreichend (u.a. Baumert/Lehmann 1997; Reiss u.a. 2019).

Aus lern- und motivationstheoretischer Perspektive wäre bildungs- und schulpolitisch also zu empfehlen, objektive Bildungsgänge so zu modifizieren, dass sie auf mehr Zustimmung aufseiten der Jugendlichen treffen. Die Modifizierung objektiver Bildungsgänge müsste verstärkt an den Bildungsinteressen der Jugendlichen orientiert werden; konsequent weitergedacht hieße das, dass den Jugendlichen mehr Mitbestimmung bei der Auswahl der im Unterricht zu behandelnden Themen eingeräumt werden müsste (Meyer/Schmidt 2000). Eine an den Interessen der Jugendlichen orientierte Kontextualisierung kann hier eine Brücke schlagen (Streller u.a. 2019).

Eine Orientierungshilfe, was für Jugendliche besonders relevant ist oder zumindest relevant sein könnte, bietet bildungsgangdidaktischen Empfehlungen folgend ein Blick auf die sogenannten unterrichtsrelevanten Entwicklungsaufgaben (u.a. Havighurst 1972; Meyer/Reinartz 1998b, 305; Bertels/Bolte 2015). Zwei Entwicklungsaufgaben des Jugendalters, die auch im naturwissenschaftlichen Unterricht Relevanz besitzen, möchten wir hier beispielhaft aufführen, nämlich „eine Ethik und ein System von Werten erwerben, an denen sich das eigene Verhalten orientieren kann; eine Weltanschauung entwickeln, soziale Verantwortung suchen und übernehmen“ (Schenk 1996, 4). Die beiden hier beispielhaft ausgewählten unterrichtsrelevanten Entwicklungsaufgaben mögen deutlich machen, wie eng verzahnt Demokratiebildung und naturwissenschaftsbezogene Allgemeinbildung eigentlich sind und wie motivationsfördernd und lernförderlich die Verknüpfung von Demokratiebildung und naturwissenschaftlicher Allgemeinbildung sein müsste.

Schlussbemerkung

Wir haben eingangs den Lehrer*innen die Frage in den Mund gelegt: „Wie kann naturwissenschaftlicher Unterricht überhaupt ‚demokratische und men-

schenrechtsbasierte Haltungen und Verhaltensweisen‘ anbahnen und fördern?“ Ein Beispiel, wie diese Herausforderung angegangen werden kann, haben (→ Bd. 2: Dietz/Bolte/Streller) zur Diskussion gestellt. Weitere unterrichtstaugliche Beispiele wurden im Kontext verschiedener von der EU geförderter Projekte entwickelt und erprobt (z.B. im Förderprogramm 7 der European Commission „Science in Society“ (EC FP7, 2007–2013); s. PROFILES 2010–2015). Zugegeben: Man kann der Auffassung sein, dass dies bisher nur erste zarte Anfänge gewesen sind und wir uns in Zukunft dem Thema „Demokratiebildung im naturwissenschaftlichen Unterricht wagen“ noch viel öfter und umfassender widmen sollten.

Literatur

- BAUMERT**, Jürgen/Lehmann, Rainer (1997): TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen.
- BERTELS**, N./Bolte, Claus (2015): Einflussfaktoren des Chemieunterrichts auf die Berufswahl. In: Bernholt, S. (Hg.): Heterogenität und Diversität – Vielfalt der Voraussetzungen im naturwissenschaftlichen Unterricht. IPN, S. 358–360. https://gdcv-ev.de/wp-content/tb2015/TB2015_358_Bertels.pdf.
- BOLTE**, Claus (2003a): Konturen wünschenswerter chemiebezogener Bildung im Meinungsbild einer ausgewählten Öffentlichkeit – Methode und Konzeption der curricularen Delphi-Studie Chemie sowie Ergebnisse aus dem ersten Untersuchungsabschnitt. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 9/2003. S. 7–26.
- BOLTE**, Claus (2003b): Chemiebezogene Bildung zwischen Wunsch und Wirklichkeit – Ausgewählte Ergebnisse aus dem zweiten Untersuchungsabschnitt der curricularen Delphi-Studie Chemie. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 9/2003, S. 27–42.
- BOLTE**, Claus (2003c): Förderung naturwissenschaftlicher Bildung durch außerschulische und schulische Bildungsangebote. Überarbeitete Fassung eines Plenarvortrags auf Einladung im Rahmen der GDCP-Jahrestagung 2002. In: Pitton, Anja (Hg.): Außerschulisches Lernen in Physik und Chemie. Münster, S. 33–49.
- BOLTE**, Claus (2008): A Conceptual Framework for the Enhancement of Popularity and Relevance of Science Education for Scientific Literacy, based on Stakeholders' Views by Means of a Curricular Delphi Study in Chemistry. In: Science Education International, 3/2008, S. 331–350.
- BOLTE**, Claus/Schulte, Theresa (2014a): Wünschenswerte naturwissenschaftliche Bildung im Meinungsbild ausgewählter Experten. In: Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht. 2014/6, S. 370–376.

- BOLTE**, Claus/Schulte, Theresa (2014b). Stakeholders' Views on Science Education in Europe: Method and First Insights of the PROFILES International Curricular Delphi Study on Science Education. In: Constantinou, Constantinos P./Papadouris, Nicos/Hadjigeorgiou, Angela (Hg.): Science Education Research for Evidence-based Teaching and Coherence in Learning Part 8. Nicosia, S. 131–142.
- DEUTSCHER BUNDESTAG** (1969): Protokoll aus der 6. Wahlperiode – 5. Sitzung, 28. Oktober. Bonn, S. 20.
- DIETZ**, Dennis/Streller, Sabine/Bolte, Claus (2025): Das neue weiße Gold. Lokale und globale Perspektiven auf den Abbau von Lithium. In: Achour, Sabine/Sieberkrob, Matthias/Pech, Detlef/Zelck, Johanna/Eberhard, Philip (Hg.): Demokratiebildung und Fachdidaktik. Bd. 2. Frankfurt/M., S. 107–117.
- HAVIGHURST**, Robert-James (1972): Developmental Tasks and Education. New York.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK)** (2005): Bildungsstandards im Fach Chemie für den Mittleren Schulabschluss. München. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Chemie.pdf.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK)** (2020): Bildungsstandards im Fach Chemie für die Allgemeine Hochschulreife. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_06_18-BildungsstandardsAHR_Chemie.pdf.
- MEYER**, Meinert Arndt (1999): Bildungsgangdidaktik. Poster für die Theorietagung der Kommission Schulpädagogik/Didaktik der DGfE. Vechta, 15.3.1999.
- MEYER**, Meinert Arndt/Reinartz, Andrea (Hg.) (1998a): Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. Wiesbaden.
- MEYER**, Meinert Arndt/Reinartz, Andrea (1998b): Abschließende Bemerkungen: „Es nimmt kein Ende mit dem vielen Bücherschreiben“. In: Meyer, Meinert/Reinartz, Andrea (Hg.): Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. Wiesbaden, S. 303–310.
- MEYER**, Meinert Arndt/Schmidt, Ralf (Hg.) (2000): Schülermitbeteiligung im Fachunterricht. Englisch, Geschichte, Physik und Chemie im Blickfeld von Lehrern, Schülern und Unterrichtsforschern. Opladen.
- O. A.** (2019): Jede Menge Fehlstunden – und trotzdem exzellent. In: DER SPIEGEL, Artikel vom 17.06. Online: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/greta-thunbergs-schulzeugnis-jede-menge-fehlstunden-und-gute-noten-a-1272895.html>.
- REISS**, Kristina/Weis, Mirjam/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hg.) (2019): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster.
- SCHENK**, Barbara (1996): Bildungsgang (Unveröffentlichtes Manuskript).
- SCHENK**, Barbara (1998): Bildungsgangdidaktik als Arbeit mit den Akteuren des Bildungsprozesses. In: Meyer, Meinert Arndt/Reinartz, Andrea (Hg.): Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. Wiesbaden, S. 261–270.

- SCHULTE**, Theresa/Bolte, Claus (2012): European Stakeholders Views on Inquiry Based Science Education – Method of and Results from the International PROFILES Curricular Delphi Study on Science Education Round 1. In: Bolte, Claus/Holbrook, Jack/Rauch, Franz (Hg.): Inquiry-based Science Education in Europe: Reflections from the PROFILES Project. Berlin, S. 42–51.
- SENATSVRWALTUNG** für Bildung, Jugend und Familie Berlin & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (SenBJF & MBS) (2015): Rahmenlehrplan Teil B, Fachübergreifende Kompetenzentwicklung. Online: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf.
- SENATSVRWALTUNG** für Bildung, Jugend und Familie Berlin & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (SenBJF & MBS) (2021): Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe, Teil B Fachübergreifende Kompetenzentwicklung. Online: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/gymnasiale_oberstufe/Materialien_RLP_GOST_Nawi/2021_12_01_RLP_GOST_Teil_B.pdf.
- STRELLER**, Sabine (2024): Sauer, braun und problematisch – Tagebauseen als Folge des Braunkohleabbaus. In: MNU-Journal, 77(3), S. 227–231.
- STRELLER**, Sabine/Bolte, Claus/Dietz, Dennis/Noto La Diega, Ruggero (2019): Chemiedidaktik an Fallbeispielen: Anregungen für die Unterrichtspraxis. Berlin.
- TENORTH**, Heinz-Elmar (1994): „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven Allgemeiner Bildung. Darmstadt.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2560.3369>

Informatikdidaktik und Demokratiebildung

Demokratiebildung ist im Bundesland Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 2019/20 als verpflichtende Querschnittsaufgabe aller Fächer und aller allgemeinbildenden Schulformen gesetzt. Damit nimmt Baden-Württemberg in Deutschland eine Vorreiterrolle ein, die wiederum die Vorstellung von Demokratiebildung als wichtiger Aufgabe des Bildungs- und Erziehungssystems insgesamt und der Schule insbesondere bildungspolitisch prominent platziert (Kenner/Lange 2022). Fakt ist: Demokratiebildung „erlebt schulpolitisch eine Konjunktur, gleichwohl ist das dahinterstehende bildungs- und demokratietheoretische Konzept bis heute unzureichend entwickelt und ausformuliert“ (ebd., 63). Dabei ist einerseits zu konstatieren, dass unklar bleibt, was Demokratiebildung nun genau meint (Fahrenwald 2023). Andererseits ist festzuhalten, dass das Verhältnis von einzelnen Schulfächern und Demokratiebildung noch nicht geklärt ist, denn obwohl die Diskussion um die Demokratiebildung der Institution Schule insgesamt den Auftrag zuschreibt, Demokratiebildung umzusetzen, bleiben die theoretischen und praktischen Implikationen für die Fachdidaktiken doch zumeist implizit. Das ist nicht verwunderlich, denn die curriculare Verordnung von Unterrichtsfächern ist per se ein Teil der Pflichtarchitektur von Schule, die nicht in Abrede gestellt wird und damit undemokratisch nicht zur Disposition steht: „Schule ist geprägt von strukturellen Zwängen, die sich in Stundenplänen, Unterrichtsfächern, Benotungen und der Selektionsfunktion“ (Kenner/Lange 2022, 68) niederschlagen. Wo die Politikdidaktik, die Geschichtsdidaktik und die Philosophiedidaktik aber mehrere mehr oder weniger explizite, teilweise sogar naheliegende Bezüge auf die Demokratiebildung ausweisen – und mit dem Prinzip der Urteilsbildung ein insbesondere politisch diskutiertes Thema bearbeiten (Thein 2017) –, werden insbesondere die naturwissenschaftlichen Fächer in bspw. dem Leitfaden Demokratiebildung in Baden-Württemberg eher wenig bedacht – hier scheint es den Architekt*innen der demokratischen Schul- und Unterrichtsreform schwerzufallen, „innovative Perspektiven im fächerübergreifenden Arbeiten“ (Beutel/Beutel/Gloe 2022, 89) auszumachen, welche die methodische Engführung auf vermeintlich „besonders“ demokratische Lehr-Lernformen wie Planspiele oder Simulationen oder

auch die Betonung von Digitalisierung oder Inklusion überschreiten. Dies ist mit Blick auf die Geschichte der Fachdidaktiken nur nachvollziehbar, wenn disziplin- und wissenschaftshistorisch nachvollzogen wird, dass sich eben nicht alle Unterrichtsfächer und ebenso Fachdidaktiken aus der Politikwissenschaft entwickelt haben, sondern ihre ganz eigene Tradition und ihre ganz eigene Semantik und Logik aufweisen. Daher erstaunt es auch nicht, dass aktuelle Publikationen aus dem Bereich der Demokratiepädagogik bzw. Demokratiebildung ganz ohne direkte Bezüge auf informatische Bildung bzw. Informatik auskommen. Freilich ist dies keine Anzeige dafür, dass eine Verbindung nicht möglich ist. In diesem Beitrag wollen wir aufzeigen, dass die Informatik als Schulfach einen essenziellen Beitrag zur Demokratiebildung in Schule leisten kann. Informatik als Schulfach, so werden wir zeigen, trägt in Form grundlegender informatischer Bildung elementar dazu bei, all das zu ermöglichen, was im Rahmen von Demokratiebildung als Umgang mit der Herausforderung der Digitalisierung beschrieben wird. Hierfür schafft sie nicht nur die operativen Grundlagen, sondern ermöglicht Schüler*innen auch, sich zu den Wirkungsweisen der Digitalisierung kritisch in ein Verhältnis zu setzen. Um diese These zu plausibilisieren, werden wir sehr kurz auf den Aspekt der Urteilsbildung eingehen, der in der Diskussion um die Demokratiebildung eine zentrale Rolle spielt. In einem zweiten Schritt werden wir erläutern, welche Rolle das Unterrichtsfach Informatik in diesem Prozess in Bezug auf die von Digitalisierung geprägte Welt spielt, um unsere Ergebnisse in einem dritten Schritt zusammenzufassen.

1. Differenzierte Urteilsbildung in komplexen Gesellschaften – Demokratiebildung als Kontingenzbewältigung

Mit Blick auf zentrale Publikationen aus der bis jetzt noch nicht konsolidierten Debatte um begriffliche Bestimmungen, epistemologische Klärungen, politische Implikationen und konkrete didaktische Konsequenzen für die einzelnen Fächer im Diskursraum, der sich um die Chiffre Demokratiebildung anreichert, bietet es sich an, grundlegende Operationen auszuweisen, mit denen Demokratiebildung befasst ist. „Analyse-, Urteils- und Konfliktfähigkeit“ (Kenner 2022, 721) bieten sich dabei als verbindende Elemente eines übergreifenden Verständnisses von Demokratiebildung an. Alle drei von Steve Kenner identifizierten Fähigkeiten basieren wiederum darauf, dass eine differenzierte Form von Urteilsfähigkeit geschult wird, die sich nicht in der Applikation von bestehenden Kategorien(systemen) erschöpft, sondern diese kreativ weiterentwickelt. Urteilsbildung als Ziel und Modus schulischer Bildung zu begreifen, ist dabei

nicht nur geteilter Bestandteil zahlreicher natur- und geisteswissenschaftlicher Fachdidaktiken (Thein 2017; Ludwig 2017; Standl 2017), sondern auch Bestandteil der demokratiepädagogischen Diskussion. Für diese Diskussion hat Wolfgang Edelstein schon vor geraumer Zeit festgehalten, dass „Demokratie als Regierungsform durch aufgeklärte Urteilsbildung und Entscheidungsfindung zu erhalten und weiterzuentwickeln“ (2007, 203 f.) sei. Ergänzend muss hier angemerkt werden, dass auch Demokratie als Gesellschafts- und Lebensform darauf angewiesen ist, dass Subjekte informierte Urteile fällen, wenn „Urteilsbildung unter der Maxime von Pluralität, Demokratie und Menschenrechten gedacht“ (Beutel/Gloe/Reinhardt 2022, 35) werden soll. Die Vorstellung hinter diesem durchaus reformpädagogisch orientierten normativen Prinzip zeigt an, dass es in Zusammenhängen, in denen Urteilsbildung statt Urteilen fokussiert wird, nicht darum geht, vorgefertigte Schablonen zur Anwendung zu bringen. Stattdessen wird die Prozessdimension betont, die wiederum selbst durch eine Vorstellung eines demokratischeren Zusammenlebens bedingt ist. Statt also Urteile in korrekter Form autoritär vorzugeben und qua Unterricht zu transferieren, geht es darum, Urteilsbildung durch Unterricht anzuregen. Und wer im Feld der Didaktik davon ausgeht, „dass Kinder sich mit Aufgaben aktiv und selbstständig auseinandersetzen und dabei lernen, konstruktiv zu denken und urteilsfähig zu werden, verfolgt eine wertorientierte Erziehung“ (Fauser 2009, 31). Diese wertorientierte Erziehung geht wiederum von einem spezifischen Set an Werten und Normen aus, das als Grundlage für pädagogische Praxis angenommen werden muss, und dann auch durch pädagogische Praxis vermittelt wird. Bei aller Kritik an vermeintlich zu kurz greifenden Vorstellungen einer Demokratiebildung, die im Medium des Bestehenden an den Voraussetzungen von Toleranz, Gerechtigkeit und Frieden arbeitet, und Rufen zu einer radikaleren Infragestellung von schulischen Ordnungen (Engelmann 2021), bleibt die Urteilsfähigkeit in komplexen Situationen doch als relevanter Ankerpunkt moderner Fachdidaktik bestehen. Unterricht soll Schüler*innen dazu befähigen, nicht nur Aufgaben zu bearbeiten, sondern in gesellschaftlichen Zusammenhängen kompetent zu agieren. Obgleich die Funktionen von Schule oft genug auf Selektion, Allokation, Sozialisation und Qualifikation reduziert werden, haben Schule und Unterricht eben auch die Aufgabe, Menschen zu mündigen Subjekten zu machen, die in einer komplexer werdenden Gesellschaft agieren können (Engelmann 2023), die Regeln und Muster dieser kritisch zu prüfen und eigenständig einen Weg im Leben zu finden. Für all diese Dinge ist informatische Bildung von großer Relevanz, wie wir nun aufzeigen werden.

2. Informatikdidaktik und Demokratiebildung – spezifische und allgemeine Aufgaben

In einer zunehmend digitalen Welt ist informatische Bildung in Schulen von zentraler Bedeutung (Brinda 2017). Sie dient nicht nur dazu, Schüler*innen die Grundkonzepte der Informatik zu vermitteln, sondern sie auch auf eine aktive Teilnahme in der digitalen Gesellschaft vorzubereiten. Die Beherrschung der informatischen Grundlagen ist ein entscheidender Schritt, um jungen Menschen die nötigen Fähigkeiten zu vermitteln, mit denen sie sich in einer technologiegeprägten Welt orientieren und selbstbestimmte Entscheidungen treffen können (Lodi/Martini 2021). Grundlage ist somit die Kenntnis der informatischen Konzepte, die Schüler*innen ermöglicht, eine fundierte Sicht auf die digitale Welt zu entwickeln. Sie erlernen dabei, komplexe Probleme zu analysieren, logisch zu denken, kreative Lösungen zu finden und kritisch zu reflektieren. Dies fördert nicht nur das technische Verständnis, sondern stärkt auch das analytische und kritische Denken, was für eine gelassene, reflektierte und selbstbestimmte Entscheidungsfindung unerlässlich ist (Standl 2022). Das bedeutet, dass Schüler*innen durch das Erlernen der Fähigkeit, informatische Systeme zu verstehen und zu bewerten, in die Lage versetzt werden, ihre digitalen Umgebungen besser zu begreifen und sich darin zu orientieren. Sie bleiben damit nicht passive Konsument*innen von Technologie, sondern werden zu aktiven, informierten und kritischen Teilnehmer*innen der digitalen Gesellschaft. Die aus dem informatischen Grundverständnis entstehende Urteilsfähigkeit stellt eine essenzielle Grundlage für das Funktionieren einer robusten Demokratie dar. In der Informationsgesellschaft, in der wir leben, ist es entscheidend, dass Bürger*innen in der Lage sind, Informationen zu analysieren, Fakten von Fiktionen zu unterscheiden und fundierte Entscheidungen zu treffen. Diese Fähigkeiten sind entscheidend, um das Potenzial der Digitalisierung für die Stärkung der demokratischen Prozesse zu nutzen. In diesem Sinne ist Informatikbildung in Schulen nicht nur eine Frage der beruflichen Vorbereitung oder der Vermittlung technischer Fähigkeiten. Schule ist eine Institution in der und für die Gesellschaft (Engelmann 2023) und informatische Bildung ist auch eine Frage der Bürger*innenbildung. Durch die Vermittlung von informatischen Konzepten und die Förderung der digitalen Kompetenzen tragen Schulen dazu bei, junge Menschen auf das Leben in einer digitalen Gesellschaft vorzubereiten und sie zu befähigen, ihre Rolle als informierte, reflektierte und aktive Bürger*innen wahrzunehmen.

Die informatische Bildung in Schulen geht daher über die reine Vermittlung technischer Fertigkeiten hinaus und umfasst auch grundlegende Denkweisen

wie Computational Thinking (Wing 2006). Dieses beinhaltet zentrale Konzepte und Prozesse, die Schüler*innen dazu befähigen, komplexe Probleme zu lösen und sich besser in der digitalen Welt zu orientieren. Computational Thinking ist ein Rahmenwerk für das Lösen von Problemen, das Schlüsselkomponenten aus der Informatik wie zum Beispiel Zerteilung, Dekomposition, Abstraktion und Automatisierung umfasst. Zerteilung und Dekomposition beziehen sich auf die Zerlegung eines komplexen Problems in kleinere, überschaubare Teile. Dies ist eine grundlegende Fähigkeit, nicht nur in der Informatik, sondern auch in vielen anderen Disziplinen. Durch die Aufteilung komplexer Probleme in überschaubare Teilprobleme können Schüler*innen sie effektiver und systematischer lösen. Abstraktion ist die Fähigkeit, die wesentlichen Merkmale einer Situation oder eines Problems zu identifizieren und unnötige Details wegzulassen. Dies ist besonders wichtig in einer zunehmend komplexen und informationsüberfluteten digitalen Welt, in der die Fähigkeit, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden, entscheidend ist. Automatisierung schließlich bezieht sich auf die Nutzung von Computern und Algorithmen, um bekannte Lösungen zu Problemen automatisiert wiederkehrend auszuführen. Dies fördert nicht nur technische Fähigkeiten, sondern auch das Verständnis dafür, wie Maschinen Informationen verarbeiten und Entscheidungen treffen. Darüber hinaus trägt das Erlernen von Computational Thinking dazu bei, das Bewusstsein und Verständnis der Schüler*innen für die Auswirkungen der Digitalisierung auf Gesellschaft und Demokratie zu schärfen. Sie werden befähigt, die Technologie nicht nur zu nutzen, sondern auch kritisch zu hinterfragen und ihre Auswirkungen auf das individuelle und kollektive Leben zu beurteilen. Indem Schüler*innen diese Konzepte und Fähigkeiten erlernen, erwerben sie wichtige Werkzeuge zur Lösung von Problemen und zur Navigation in der digitalen Welt. Sie erlangen die Fähigkeit, komplexe Informationen und Prozesse zu analysieren, zu verstehen und zu gestalten. Dies befähigt sie, fundierte Entscheidungen zu treffen, die sowohl ihr persönliches als auch das gesellschaftliche Leben beeinflussen.

In diesem Zusammenhang ist es unerlässlich, dass die informatische Bildung einen festen Platz im Fächerkanon des Bildungssystems einnimmt. Es ist von grundlegender Bedeutung, dass Schüler*innen schon in jungen Jahren die Chance erhalten, die grundlegenden Konzepte der Informatik zu erlernen und zu verstehen. Dieses Verständnis ermöglicht es ihnen, die Mechanismen der Informatik zu durchschauen und so einen gelassenen Umgang mit schnelllebigem Technologien zu pflegen. Anstatt von der schnellen Entwicklung der digitalen Welt überwältigt zu werden, ermöglicht die frühzeitige Auseinandersetzung mit der Informatik den Schüler*innen, diese Entwicklung zu verstehen, zu begleiten

und aktiv zu gestalten. Informatik im Bildungssystem trägt damit wesentlich zur Demokratiebildung bei und rüstet junge Menschen für die Herausforderungen der digitalen Gesellschaft.

Fazit

In der zunehmend digitalisierten Welt ist es essenziell, dass wir Schüler*innen die Werkzeuge an die Hand geben, um nicht nur passive Konsument*innen, sondern aktive, informierte und kritische Teilnehmer*innen in der digitalen Gesellschaft zu sein. Informatische Bildung ist nicht nur eine berufliche Vorbereitung oder die Vermittlung technischer Fähigkeiten, sondern ein wesentlicher Aspekt der Bürger*innenbildung. Durch das Verständnis der Informatik erwerben Schüler*innen wichtige Fähigkeiten, die für das Leben in einer digitalen Gesellschaft unerlässlich sind, wie z. B. die Fähigkeit zur differenzierten Urteilsbildung. Informatische Bildung ermöglicht Schüler*innen, komplexe Probleme zu analysieren, kreative Lösungen zu entwickeln und ihre eigenen Entscheidungen kritisch zu reflektieren. Darüber hinaus fördert die Informatik grundlegende Denkweisen wie das Computational Thinking, das Konzepte und Prozesse umfasst, die Schüler*innen befähigen, komplexe Probleme zu lösen und sich besser in der digitalen Welt zu orientieren. Indem wir die Vermittlung von Informatik in den Schulen fördern, bereiten wir junge Menschen auf das Leben in einer digitalen Gesellschaft vor und ermöglichen es ihnen, ihre Rolle als informierte, reflektierte und aktive Bürger*innen wahrzunehmen. In der Informationsgesellschaft, in der wir leben, ist es entscheidend, dass Bürger*innen in der Lage sind, Informationen zu analysieren, Fakten von Fiktionen zu unterscheiden und fundierte Entscheidungen zu treffen. Diese Fähigkeiten sind unerlässlich, um das Potenzial der Digitalisierung für die Stärkung der demokratischen Prozesse zu nutzen. In diesem Sinne stellt die Informatik als Schulfach einen essenziellen Beitrag zur Demokratiebildung in der Schule dar und ist somit ein unerlässlicher Baustein für die Entwicklung mündiger und kompetenter Bürger*innen in einer digital geprägten Gesellschaft.

Literatur

- BEUTEL**, Sylvia-Iris/Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus (2022): Demokratische Schulentwicklung. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelman, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M., S. 78–97.
- BEUTEL**, Wolfgang/Gloe, Markus/Reinhardt, Volker (2022): Demokratiepädagogik. In: Beutel, Wolfgang u. a. (Hg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M., S. 19–42.

- BRINDA**, Torsten (2017). Medienbildung und/oder informatische Bildung? In: DDS – Die Deutsche Schule, 109(2), S. 175–186.
- EDELSTEIN**, Wolfgang (2007): Demokratiepädagogik. Versuch einer Definition. In: Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts., S. 203–204.
- ENGELMANN**, Sebastian. (2021): Lebensformen des Demokratischen. Pädagogische Impulse. Weinheim.
- ENGELMANN**, Sebastian (2023): Bildung in der demokratischen Gesellschaft – Urteile und Ordnungen hinterfragbar machen und hinterfragen In: Rippe, Klaus P./Engelmann, Sebastian (Hg.): Dialog: Demokratiebildung. Bildungsjournal der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. S. 7–11.
- FAHRENWALD**, Claudia (2023): Demokratiebildung. In: Huber, Matthias/Döll, Marion (Hg.): Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen. Wiesbaden, S. 83–90.
- FAUSER**, Peter (2009): Warum eigentlich Demokratie? Über den Zusammenhang zwischen Verständnisintensivem Lernen, Demokratiepädagogik und Schulentwicklung. In: Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hg.): Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung. Schwalbach/Ts., S. 17–42.
- KENNER**, Steve (2022): (Selbst-)Bildung durch politische Partizipation. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelman, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M., S. 713–723.
- KENNER**, Steve/Lange, Dirk (2022): Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelman, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M., S. 62–71.
- LODI**, Michael/Martini, Simone (2021): Computational thinking, between Papert and Wing. In: Science & Education, 30(4), S. 883–908.
- LUDWIG**, Tobias (2017): Argumentieren beim Experimentieren in der Physik. Die Bedeutung personaler und situationaler Faktoren. Dissertation. HU Berlin.
- STANDL**, Bernhard (2017): Solving everyday challenges in a computational way of thinking. In: Informatics in Schools: Focus on Learning Programming: 10th International Conference on Informatics in Schools: Situation, Evolution, and Perspectives, ISSEP 2017, Helsinki, Finland, November 13–15, 2017, Proceedings 10, S. 180–191.
- STANDL**, Bernhard (2022): Mit informatischer Allgemeinbildung Digitalisierung entzaubern. In: Rippe, Klaus P./Skulmowski, Alexander/Standl, Bernhard (Hg.): Dialog: Digitale Bildung. Bildungsjournal der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.
- THEIN**, Cristian (2017): Verstehen und Urteilen im Philosophieunterricht. New York/München.
- WING**, Janette (2006): Computational thinking. In: Communications of the ACM, 49(3), S. 33–35.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2560.3370>

SILVIA BLUM-BARKMIN, BENEDIKT ROTH,
MATTHIAS KRAMER

Die Relevanz informatischer Bildung zur Demokratiebildung

Von agilen Projekten bis zur vorhersagenden Polizeiarbeit

1. Einleitung

Um das Verhältnis zwischen informatischer Bildung und Demokratiebildung zu untersuchen, werden zunächst die Begriffe Demokratie und Demokratiebildung geklärt. Anschließend wird der Beitrag der Informatik anhand von Inhalten und Methoden erläutert.

Gerhard Himmelmann unterscheidet mit Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform drei verschiedene Dimensionen des Begriffs (2016). Letztere ist die offensichtlichste Dimension von Demokratie und bezieht sich u. a. auf Institutionen, Prinzipien und Wahlvorgänge. Während Demokratie als Gesellschaftsform insbesondere Interessensvertretungen meint, beschreibt Demokratie als Lebensform Entscheidungsprozesse im sozialen Nahraum. Diese demokratische Kultur, basierend auf Grundwerten wie Solidarität, Toleranz, Vielfalt und Selbstorganisation, ist ein wichtiges Fundament einer Demokratie und damit ein zentrales Thema in der Demokratiebildung.

Schüler*innen wird durch Demokratiebildung die Möglichkeit gegeben, „selbstständiges politisches und soziales wie auch kommunikatives sowie partizipatorisches Handeln zu realisieren“ (Achour u. a. 2020, 6). Dadurch erwerben Schüler*innen Kompetenzen, „um schulische, gesellschaftliche und politische Probleme, Entscheidungen und Handlungsoptionen zu analysieren und zu beurteilen“ (ebd.). Es geht jedoch nicht um eine indoktrinierte Positiv-Deutung im Sinne von „Unsere Demokratie ist gut, alles andere ist schlecht“. Kenner und Lange verdeutlichen dies, indem sie Demokratiebildung von den Begriffen der politischen sowie der demokratischen Erziehung abgrenzen. Demokratiebildung referenziert jedoch „nicht das bestehende demokratische System, sondern die Fähigkeit der Bürger*innen, die gegebene Ordnung zu durchschauen, zu reflektieren, zu verändern, zu kritisieren und so zu gestalten, wie sie es selbst für adäquat halten“ (2022, 65). Eine über die hier dargestellten Definitionen

hinausgehende Übersicht und die Komplexität des Begriffs Demokratiebildung gibt May (2022). Allein anhand der begrifflichen Fülle leuchtet unmittelbar ein, dass all diese Aufgaben nicht in einem separaten Fach Demokratiebildung mit zugeteilten Unterrichtsstunden erfüllt werden können. Stattdessen ist Demokratiebildung Aufgabe aller Unterrichtsfächer und damit auch des Fachs Informatik.

Es ist allerdings auf den ersten Blick nicht unmittelbar ersichtlich, wie diese beiden Themenfelder miteinander zusammenhängen. Daher wird in diesem Artikel erläutert, welchen spezifischen Beitrag informatische Bildung zur Demokratiebildung leisten kann. Im nächsten Abschnitt werden dazu die in diesem Beitrag verwendeten Begriffe und Themenfelder genauer beleuchtet. Anschließend werden durch informatische Inhaltsbereiche und Arbeitsmethoden konkrete Beispiele für demokratiebildende Maßnahmen im Informatikunterricht erörtert. Schlussendlich erfolgen eine Zusammenfassung und ein Ausblick auf mögliche Umsetzungen demokratiebildender Maßnahmen durch den Informatikunterricht.

2. Bezüge zwischen informatischer Bildung und Demokratiebildung

Wie bereits im vorherigen Abschnitt erläutert wurde, existiert scheinbar kein Konsens über den Begriff der Demokratiebildung. Eine konstituierende Eigenschaft scheint jedoch zu sein, dass Menschen nicht nur in die Lage versetzt werden sollen, durch analytisches Vorgehen strukturelle Missstände, Ungerechtigkeiten und Benachteiligungen zu identifizieren, sondern diese auch durch aktives Einbringen gestalterisch zu adressieren. Informatische Bildung würde also genau dann einen Beitrag zur Demokratiebildung leisten, wenn Menschen durch informatische Bildung die gegebene Ordnung durchschauen, reflektieren, verändern, kritisieren und so gestalten können, wie sie es selbst für adäquat halten (vgl. Kenner/Lange 2022, 65).

Über den Gegenstandsbereich der Informatik wurden über die Jahre hinweg ebenfalls viele Debatten geführt (einen geschichtlichen Überblick gibt Rechenberg (2010)), von der Wissenschaft der Computer bis hin zur Wissenschaft der Algorithmen. Im strengen Sinne ist „Informatik“ ein Kofferwort aus „Information“ und „Automatik“. Im weiteren Sinne geht es jedoch um sogenannte *Informatiksysteme*:

„Als Informatiksystem bezeichnet man die spezifische Zusammenstellung von Hardware, Software und Netzverbindungen zur Lösung eines Anwendungsproblems. Eingeschlossen sind alle durch die Einbettung des Systems in den Anwendungsbereich beabsichtigten oder verursachten nichttechnischen Fragestellungen und ihre Lösungen, also Fragen der Gestaltung des Systems, der Qualifizierung der Nutzer, der Sicherheit sowie der Auswirkungen und Folgen des Einsatzes. Informatik ist dann die Wissenschaft von Entwurf und Gestaltung von Informatiksystemen.“ (Claus/Schwill 2006, 314)

Diese Systeme sind bspw. Smartphones, Laptops, Server, die digitale Anzeigetafel auf dem Bahnsteig etc. Es bedarf keiner weiteren Erläuterung, dass die heutige Welt von Informatiksystemen durchdrungen ist. Bezug nehmend auf die oben erläuterte Definition von Demokratiebildung ist die Omnipräsenz von Informatiksystemen Teil einer „gegebenen Ordnung“. Durch informatische Bildung werden die im Zusammenhang mit diesen Systemen auftretenden Phänomene dekonstruiert. Menschen wird ermöglicht, nachzuvollziehen wie Informatiksysteme eingegebene Daten verarbeiten und weshalb sie eine bestimmte Ausgabe erzeugen, z.B. weshalb sogenannte „Künstliche Intelligenz“ die Verzerrungen der eingegebenen Trainingsdaten und damit bestehende Ungerechtigkeiten reproduziert. Informatische Bildung geht jedoch über eine rein passive Betrachtung gegebener Sachverhalte hinaus. Durch informatische Bildung werden Menschen ebenfalls in die Lage versetzt, diese Systeme den eigenen Bedürfnissen anzupassen oder sie sogar von Grund auf neu zu gestalten. Informatische Bildung leistet so implizit einen Beitrag zur Demokratiebildung. Dieser Beitrag kann sowohl auf inhaltlicher Seite (siehe Abschnitt 3) wie auch auf methodischer Seite (siehe Abschnitt 4) geschehen.

Neben den inhärenten Bezügen zwischen Informatik und Demokratiebildung existieren jedoch auch explizitere Bezüge. Wirft man einen Blick in die Empfehlungen für die Bildungsstandards Informatik (Gesellschaft für Informatik e. V. 2008), so erscheint der Inhaltsbereich „Informatik, Mensch und Gesellschaft“ dafür geradezu prädestiniert. Dieser Bereich gehört seit Jahrzehnten sowohl fest zur Informatik als Fachwissenschaft als auch zur informatischen Bildung und spiegelt sich daher schon früh in den Diskussionen der deutschen Gesellschaft für Informatik wider (vgl. Krückeberg 2002, 135). Im Rahmen dieses Inhaltsfelds werden im Informatikunterricht die Wechselwirkungen zwischen Informatiksystemen und der Gesellschaft behandelt, bspw. die (potenziellen) Auswirkungen von Informatiksystemen auf Teile der Gesellschaft oder die Anforderungen der Gesellschaft an Modellierung und Implementierung von Informatiksystemen.

Am Beispiel von künstlicher Intelligenz und agilen Arbeitsmethoden wird in den folgenden beiden Abschnitten konkretisiert, welchen Beitrag informatische Bildung zur Demokratiebildung leisten kann.

3. Der Beitrag informatischer Inhalte zur Demokratiebildung

Die „gegebene Ordnung“ im Zeitalter der digitalen Transformation ist, wie oben beschrieben, maßgeblich durch Informatiksysteme geprägt. Der Ausspruch „Code is Law“ (Lessig 2006) beschreibt, dass in Programmcode geschriebene Vorstellungen unsere Gesellschaft teilweise schneller und tiefgreifender formen, als es parlamentarisch beschlossene Gesetze tun. Als Beleg sei auf die Entwicklungen im Bereich von Social Media, E-Commerce oder künstlicher Intelligenz verwiesen.

Damit weiterhin Grund- und Menschenrechte, insbesondere das Recht auf Meinungsfreiheit und das Recht auf Privatheit als wichtiges demokratisches Fundament gewahrt bleiben, müssen Schlüsseltechnologien verstanden und mitgestaltet werden können. Dazu sollten Anforderungen an Technologien, Produkte und Dienstleistungen entsprechend den demokratischen Werten formuliert werden. Darüber hinaus muss an deren Absicherung auch unter Betrachtung von sicherheitsrelevanten Aspekten durch die Beteiligung an der Entwicklung von globalen Standards mitgewirkt werden (vgl. Schieferdecker 2022).

Am Beispiel der Frage „Sollte die Polizei künstliche Intelligenz einsetzen, um Kriminelle zu verfolgen?“ kann aufgezeigt werden, inwiefern informatische Sachkompetenz notwendig ist, um ein politisches Urteil zu bilden (vgl. Massing 2012, 25 f.). Künstliche Intelligenz (KI) stellt ein Forschungs- und Technologiefeld dar, dessen Gegenstand die Erfassung und Bewertung von komplexen Situationen und Prozessen ist (vgl. Thiel/Rostalski 2021, 57). Das Feld wird in der medialen Berichterstattung aktuell geprägt durch generative Modelle wie ChatGPT, Midjourney oder MusicLM. War es vor wenigen Jahren noch der Begriff des Algorithmus, so ist es nun die Abkürzung KI, welche durch informatische Bildung entmystifiziert werden muss. Für die Einschätzung und Beurteilung einer (politischen) Streitfrage vermag es einen Unterschied zu machen, ob KI zum Zwecke der Optimierung, zum Erkenntnisgewinn oder zur Mustererkennung eingesetzt werden soll und ob es letztlich um die Unterstützung oder um das Treffen von Entscheidungen geht (vgl. Krisor/Synak/Hubert 2022, 375 f.).

Durch die Möglichkeiten der Technik werden Fragen relevant, die sich zwischen Offenheit und Kontrollverlust bewegen (Fachgruppe Internet und

Gesellschaft). Zu künstlicher Intelligenz gehören Machine-Learning-Algorithmen, die zusammen mit wachsenden Verarbeitungskapazitäten in jüngerer Vergangenheit dazu geführt haben, dass es signifikante Effizienzsteigerungen gab, bspw. im medizinischen Bereich der Krebsfrüherkennung (vgl. Khanagar u.a. 2021). Machine-Learning-Algorithmen benötigen jedoch eine große Anzahl an qualitativ hochwertigen Trainingsdaten. In diesen werden Muster erkannt und in Strukturen wie Entscheidungsbäumen oder künstlichen neuronalen Netzen abgebildet. Das bedeutet, es werden auch solche Muster abgebildet, die möglicherweise ungewollt in den Daten enthalten sind.

Bei der vorhersagenden Polizeiarbeit werden Gefahrenzonen und die Wahrscheinlichkeit von Verbrechen in ihnen berechnet. Mittels mathematischer Verfahren werden Wahrscheinlichkeiten zur Ausweisung relevanter Risikobereiche bestimmt, die raumbezogene, aber auch personenbezogene Verfahren implizieren können. Beim maschinellen Lernen sind die Trainingsdaten dahingehend entscheidend, dass neben ihrer Datenquantität der Datenqualität eine herausragende Bedeutung zukommt. Schließlich hängt die Effizienz und Effektivität der Ergebnisse u.a. von der Vollständigkeit im Sinne von Gesamtheit, Korrektheit und Redundanz ab (Povalej/Volkman 2019). Diese Aspekte lassen sich zum Beispiel wie folgt illustrieren: Wenn die Polizei etwa vermehrt in als „Hotspots“ definierten Vierteln patrouilliert, erfasst sie dort mehr Kriminalitätsmeldungen – die dann wiederum stärker gewichtet in Zukunftsprognosen einfließen. Razzien oder Kontrollen in ärmeren Vierteln bestätigen Annahmen zu weitverbreiteter Kriminalität, während kriminelle Handlungen in wohlhabenden Vierteln seltener bemerkt werden, weil dort etwa weniger Razzien und Straßenkontrollen stattfinden (Peteranderl 2019). Aus gesellschaftlicher Sicht wird jedoch klar, dass KI damit das Potenzial besitzt, Stereotype und soziale Ungleichheiten zu reproduzieren.

Informatiksysteme werden oft als objektiv dargestellt, jedoch basieren ihre Ausgaben auf menschlichen Entscheidungen. Das Beispiel der KI ist in diesem Abschnitt nur exemplarisch. Ähnlich verhält es sich mit vielen weiteren aktuellen Fragen z.B. zur Einführung einer elektronischen Patient*innenakte, zu Kryptowährungen, zur sogenannten Chatkontrolle oder dem Installieren eines Staatstrojaners zur Verbrechensbekämpfung: Das Wissen über die Funktionsweise von Informatiksystemen, ihre Möglichkeiten aber auch ihre Grenzen ist wesentliches Fundament für Bürger*innen bei der Teilhabe am demokratischen Diskurs zu entscheidenden Themen des durch Informatiksysteme geprägten 21. Jahrhunderts.

4. Der Beitrag informatischer Arbeitsmethoden zur Demokratiebildung

Wie im ersten Abschnitt ausgeführt, ist Demokratie mehr als nur ein Herrschaftsprinzip, sondern meint auch Demokratie als Lebensform, also die kulturelle Verankerung demokratischer Grundwerte. Informatische Arbeitsweisen können einen wichtigen Beitrag zur Förderung einer demokratischen Kultur durch die gemeinsame Entwicklung von Informatikartefakten (z.B. Software) im Rahmen eines Projekts leisten. Projekte sind eine zentrale Arbeitsform der Informatik und können in der schulischen Umsetzung die drei Merkmale der Partizipation, Orientierung an der Lebenswelt der Lernenden und der Erstellung eines Produkts erfüllen. Kenner und Lange stellen fest: „Die größte Herausforderung für den Prozess der politischen (Selbst-)Bildung liegt darin, dass die Lehrkräfte das Heft des Handelns partiell aus der Hand geben müssen“ (2022, 68).

Zur Entwicklung von Software haben sich agile Methoden zum Projektmanagement etabliert, denn „[d]ie besten Architekturen, Anforderungen und Entwürfe entstehen durch selbstorganisierte Teams“ (Beck u.a. 2001). Im Informatikunterricht ist diese Selbstorganisation bei produkt- und projektorientierten Arbeitsformen der Fall, wenn Schüler*innen aktiv die Ziele mitbestimmen und diese eigenverantwortlich verfolgen. Ein bekanntes Vorgehensmodell für diese Prozesse ist *Scrum*. Teil des Scrum-Konzepts sind sogenannte Sprints, relativ kurze Projektabschnitte, in denen die auf einer Kanban-Tafel organisierten Ziele vom Team bearbeitet werden. Nach jedem Sprint (z.B. alle zwei Wochen) holen sich die Teams Rückmeldungen zu ihrem Produkt und reflektieren in der sogenannten Retrospektive ihre Arbeitsweise. Die Rolle der Lehrkräfte ist hierbei nicht die Vermittlung von Fachwissen, sondern die Organisation und Moderation des Prozesses. Ausgehend vom Grundsatz „proud to fail early“ werden Probleme frühzeitig sichtbar und konstruktiv genutzt, was zu einer Verbesserung der Fehlerkultur beiträgt. Wenn Lehrkräfte agile Methoden anwenden, werden Schüler*innen in den Mittelpunkt gestellt, können sie eigene Ideen verwirklichen und so Selbstwirksamkeit durch eigene (Informatik-)Produkte erfahren. Wenn Schüler*innen agile Methoden anwenden, können sie lernen, wie man gemeinsam Ziele definiert, Entscheidungen trifft, Verantwortung übernimmt, Feedback gibt und eigene Arbeitsweisen reflektiert.

Informatikunterricht eröffnet Räume, um kreativ und in weiten Teilen selbstbestimmt eigene Projektziele zu verfolgen. Beispielsweise können mit zuvor erworbenen basalen Kenntnissen der Auszeichnungssprachen HTML

und CSS eigene Webseiten erstellt werden. Die dafür benötigten zusätzlichen Kenntnisse, um die von den Lernenden oft hochgesteckten Ziele zu erreichen, müssen dabei im Laufe der Entwicklung noch angeeignet werden. Dazu ist eine intensive Zusammenarbeit und Koordination im Team nötig. Die Lehrkraft führt dabei in die Methoden des agilen Arbeitens ein, übernimmt eine unterstützende Funktion und erhält durch die starke Prozessorientierung einen tiefen Einblick in die individuellen Lernfortschritte.

Reinhardt, Beutel und Gloe fordern, die Dimension der Demokratie als Lebensform mit den Dimensionen Demokratie als Gesellschafts- und Herrschaftsform zu verknüpfen und in „demokratievernetzten Projekten“ aufzugreifen (2022). Ein Ansatz, solche Projekte im Informatikunterricht zu initiieren, ist die Entwicklung von Serious Games. Die Lernenden wählen einen für sie wichtigen gesellschaftlichen Gegenstand zum Thema der Auseinandersetzung und nutzen die im Informatikunterricht erworbenen Kompetenzen, um ein Spiel zu programmieren. Dafür stehen die oben beschriebenen agilen Methoden sowie mit Scratch¹ eine geeignete Oberfläche bereit. Der Entwicklungsprozess erfordert jedoch neben informatischen Kompetenzen auch eine tiefere Auseinandersetzung mit dem gewählten gesellschaftlichen Problem (z.B. das öffentliche Leben in Pandemiezeiten, die Netzabdeckung in Deutschland oder der Tierschutz), um dies spielerisch umzusetzen.² Die abschließende (öffentliche) Präsentation bringt andere Schüler*innen oder sogar andere Akteur*innen zur Auseinandersetzung mit diesem Problem sowie zur Beurteilung der dort enthaltenen Lösungsvorschläge oder Forderungen. Auf diese Weise werden nicht nur die oben beschriebenen Methoden mit ihren Vorteilen zur Erstellung eines Softwareprodukts eingesetzt, sondern es findet auch eine Auseinandersetzung mit für die Lernenden relevanten gesellschaftlichen oder politischen Fragestellungen statt.

Kritisch anzumerken ist, dass agile Arbeiten in Unternehmen nicht primär aus demokratischen Gründen eingesetzt wird, sondern aus kapitalistischen Effizienzzwängen. Ebenso werden in der Schule durch Lehrpläne Anforderungen gestellt, die gar nicht oder kaum mitbestimmt werden können. Dennoch etablieren sich agile Methoden aufgrund ihrer oben genannten Vorteile im Projektunterricht in der Informatik und können auch auf andere Fächer als allgemeine Methode der Unterrichtsorganisation übertragen werden. (vgl. Brichzin/Kastl/Romeike 2019). Daher sollte die Anwendung agiler Methoden im Informa-

1 Siehe <https://scratch.mit.edu/>.

2 Siehe z.B. <https://www.thg-dinslaken.de/ernste-spiele/>.

tikunterricht bestärkt und deren Bedeutung für die Demokratiebildung in der Aus- und Weiterbildung von Informatiklehrkräften aufgezeigt werden.

5. Fazit und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass informatische Bildung wichtige Beiträge zu einer Demokratiebildung in einer durch Informatiksysteme geprägten Lebenswelt leistet. Gesellschaftliche Wechselwirkungen durch Informatiksysteme gehören seit Jahrzehnten zur Informatik und damit auch zur informatischen Bildung. So gibt es einen inhärenten Überlappungsbereich mit Demokratiebildung, indem informatische Bildung Menschen dazu befähigt, gegebene Strukturen der digitalen Welt zu analysieren und mitzugestalten.

Neben dem inhaltlichen Beitrag des Fachs wurden in diesem Beitrag auch die Arbeitsweisen aus der Informatik thematisiert. Agile Methoden zur Entwicklung von Software und zum Projektmanagement leisten durch Partizipation, Motivation zur Urteils- und Handlungsfähigkeit sowie Reflexion einen wichtigen Beitrag zur Förderung einer demokratischen Kultur im Informatikunterricht und anderen Fächern. Insbesondere angehenden Lehrkräften sollte die Bedeutung des Schulfachs Informatik und sein Beitrag zur Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe durch gesellschaftlich kontroverse Themen und unter Verwendung geeigneter (Unterrichts-)Methoden verdeutlicht werden. Um den Zusammenhang zwischen Demokratiebildung und informatischer Bildung zu stärken, erscheint es sinnvoll, demokratiebildende Elemente expliziter in der Ausbildung von Informatiklehrkräften zu verankern. Dies könnte bspw. in den Pflichtveranstaltungen zum Inhaltsbereich „Informatik, Mensch und Gesellschaft“ geschehen. Eine Implementierung von Demokratiebildung in der Informatik durch eine Ausschärfung der Fachdidaktik im Bereich „Informatik, Mensch und Gesellschaft“ könnte Gegenstand zukünftiger Forschung werden.

Für die Bewertung politischer Entscheidungen wie z.B. die Einführung von Systemen mit „künstlicher Intelligenz“ in der Polizeiarbeit ist informatische Bildung unabdingbar. Um mögliche Folgen eines solchen Einsatzes von Informatiksystemen abschätzen zu können, ist es von zentraler Bedeutung, dass alle an der Entscheidung beteiligten Personen die zugrunde liegende Arbeitsweise des Informatiksystems verstanden haben. Damit wird sichergestellt, dass nicht nur Nutzungsaspekte und gesellschaftliche Wechselwirkungen, sondern auch Konzeptverständnis adressiert werden. Die gleichberechtigte Berücksichtigung aller drei Facetten entspricht dem Grundgedanken des Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digitalen vernetzten Welt, welches als interdisziplinäres Modell

(u. a. mit Beteiligung der Medienpädagogik, der Schulpraxis, der Wirtschaft und der Fachdisziplin Informatik) fungiert (vgl. Brinda u. a. 2019).

Es ist (im Sinne dieser Trias) daher notwendig, dass für eine zeitgemäße Bildung Informatik Bestandteil jeder Bildungsbiografie wird, wie dies auch durch das kürzlich veröffentlichte Gutachten zur Digitalisierung im Bildungswesen der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der KMK gefordert wird (vgl. SWK 2022). Dies betrifft alle Schüler*innen, aber auch alle (angehenden) Lehrkräfte anderer Fächer.

Literatur

- ACHOUR**, Sabine/Buresch, Elke/Eikel, Angelika/Reitschuster, Reinhold/Schröder, Eva/Töreki, Christian (2020): Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Demokratiebildung. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Online: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/rlp-online/Teil_B/2020_12_15_OHR_Demokratiebildung.pdf.
- BECK**, Kent/Beedle, Mike/van Bennekum, Arie/Cockburn, Alistair/Cunningham, Ward/Fowler, Martin/Grenning, James/Highsmith, Jim/Hunt, Andrew/Jeffries, Ron/Kern, Jon/Marick, Brian/Martin, Robert C./Mellor, Steve/Schwaber, Ken/Sutherland, Jeff/Thomas, Dave (2001): Agile manifesto. The Agile Alliance. Online: <https://agilemanifesto.org>.
- BRICHZIN**, Peter/Kastl, Petra/Romeike, Ralf (2019): Agile Schule. Methoden für den Projektunterricht in der Informatik und darüber hinaus. Bern.
- BRINDA**, Torsten/Brüggen, Niels/Diethelm, Ira/Knaus, Thomas/Kommer, Sven/Kopf, Christine/Missomelius, Petra/Leschke, Rainer/Tilemann, Friederike/Weich, Andreas (2019): Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt. In: Pasternak, Arno (Hg.): Informatik für alle. Bonn, S. 25–33.
- CLAUS**, Volker/Schwill, Andreas (2006): Duden Informatik. Ein Fachlexikon für Studium und Praxis. Mannheim.
- FACHGRUPPE INTERNET UND GESELLSCHAFT IN DER GESELLSCHAFT FÜR INFORMATIK E. V.** Online: <https://fg-internet.gi.de/fachgruppe/thesen-und-aufgaben-des-arbeitskreises>.
- GESELLSCHAFT FÜR INFORMATIK E. V.** (Hg.) (2008): Grundsätze und Standards für die Informatik in der Schule – Bildungsstandards Informatik für die Sekundarstufe I. Erarbeitet vom Arbeitskreis „Bildungsstandards“ – Beschluss des GI-Präsidiums vom 24. Januar 2008 – veröffentlicht als Beilage zu LOG IN, 28(150/151), April. Online: <https://t1p.de/7wru>.
- HIMMELMANN**, Gerhard (2016): Demokratie lernen: als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Schwalbach/Ts., S. 200.
- KENNER**, Steve/Lange, Dirk (2022): Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M., S. 62–71.

- KHANAGAR**, Sanjeev B./Naik, Sachin/Al Kheraif, Abdulaziz Abdullah/Vishwanathaiah, Satish/Maganur, Prabhadevi C./Alhazmi, Yaser/Mushtaq, Shazia/Sarode, Sachin C./Sarode, Gargi S./Zanza, Alessio/Testarelli, Luca/Patil, Shankargouda (2021): Application and performance of artificial intelligence technology in oral cancer diagnosis and prediction of prognosis: a systematic review. In: *Diagnostics*, 11(6), 1004.
- KRISOR**, Andreas/Synak, Tobias/Hubert, Andreas (2022): Künstliche Intelligenz – Bedeutung und Handlungsfelder für Unternehmen. In: Kunschke, Dennis/Spitz, Michael F./Pohle, Jan (Hg.): *FinTech. Digitalisierung, Künstliche Intelligenz und aufsichtsrechtliche Regulierung von Finanzdienstleistungen*. Berlin, S. 371–388.
- KRÜCKEBERG**, Fritz (2002): Die Geschichte der GI – Veröffentlichungen und Dokumente zur Geschichte und Entwicklung der GI. Gesellschaft für Informatik e.V., Bonn.
- LESSIG**, Lawrence (2006): *Code: And Other Laws of Cyberspace, Version 2.0*. New York.
- MASSING**, Peter (2012): Die vier Dimensionen der Politikkompetenz. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, 46–47/2012, S. 23–29.
- MAY**, Michael (2022): Was ist Demokratiebildung? In: Beelmann, Andreas/Michelsen, Danny (Hg.): *Rechtsextremismus, Demokratiebildung, gesellschaftliche Integration. Interdisziplinäre Debatten und Forschungsbilanzen*. Wiesbaden, S. 251–264.
- PETERANDERL**, Sonja (2019): Predictive Policing. Dem Verbrechen der Zukunft auf der Spur. In: *Netzpolitik.org*, Artikel vom 12.09. Online: <https://netzpolitik.org/2019/predictive-policing-dem-verbrechen-der-zukunft-auf-der-spur/>.
- POVALEJ**, Roman/Volkman, Dirk (2019): Predictive Policing. In: *Informatiklexikon der Gesellschaft für Informatik*. Online: <https://gi.de/informatiklexikon/predictive-policing>.
- RECHENBERG**, Peter (2010): Was ist Informatik? In: *Informatik-Spektrum*, 33(1), S. 54–60.
- REINHARDT**, Volker/Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus (2022): Projekt. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelman, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.): *Handbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt/M., S. 680–695.
- SCHIEFERDECKER**, Ina (2022): Geleitwort. In: Friedewald, Michael/Lamla, Jörn/Heesen, Jessica/Krämer, Nicole/Roßnagel, Alexander (Hg.): *Künstliche Intelligenz, Demokratie und Privatheit. Bd. 1. Privatheit und Selbstbestimmung in der digitalen Welt / Privacy and Self-Determination in the Digital World*. Baden-Baden, S. 13–16.
- STÄNDIGE WISSENSCHAFTLICHE KOMMISSION DER KMK (SWK)** (2022): *Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule*.
- THIEL**, Thorsten/Rostalski, Frauke (2021): Künstliche Intelligenz als Herausforderung für demokratische Partizipation. In: *Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hg.): Verantwortungsvoller Einsatz von KI? Mit menschlicher Kompetenz!* Berlin, S. 56–63.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2560.3371>

Demokratiebildung im Physikunterricht

Die Chancen der Bewertungskompetenz

Die fortschreitende Digitalisierung des Alltags führt dazu, dass viel mehr Informationen ungefiltert auf die Menschen eintreffen (Schaar 2019, 111). Dem Einzelnen obliegt es nun, Informationen zu bewerten und zu filtern – eine Aufgabe, die bis vor einigen Jahren hauptsächlich von Expert*innen z.B. in Redaktionen, Universitäten oder der Politik vorgenommen wurde. Heute ist diese Bewertungskompetenz zur „Alltagsanforderung für große Teile der Bevölkerung geworden“ (Stalder 2021, 118). Hinzu kommt, dass politische Themen in den sozialen Medien vermehrt „emotional aufgeköcht und hysterisiert“ (Ammerer 2020, 15) werden. Im Spannungsfeld dieser Entwicklung treten zunehmend weltumspannende (z.B. Umwelt-, Energie-, Klima-)Themen zum Vorschein, die einerseits globale Lösungen erfordern und andererseits zunehmend jede*n Einzelne*n mit in die Verantwortung nehmen.

Zuletzt wurde uns dies während der Covid-19-Pandemie vor Augen geführt, als eigenverantwortliches Handeln plötzlich direkte Auswirkungen auf das persönliche Wohlbefinden haben konnte und jede*r Einzelne sich mit einem Potpourri aus (sich teilweise widersprechenden) Expert*innenmeinungen angereichert mit (Falsch-)Informationen in den (sozialen) Medien konfrontiert sah. Auch ‚alte Bekannte‘ mischen sich unter diese Entwicklung, wie die längst für beendet erachtete Diskussion um Atomkraftwerke (s. Praxisbeispiel unten), die im Zuge des Ukraine-Krieges und der daraus resultierenden ‚Energiekrise‘¹ wieder in den Fokus der Öffentlichkeit zurückkehren.

Gleichzeitig sind es vor allem Jugendliche und junge Erwachsene, die neben den klassischen politischen Institutionen mit Bewegungen wie Fridays for future Einfluss auf Politik, öffentliche Meinung und die Entscheidungsträger*innen nehmen wollen.

1 Die Anführungsstriche wurden hier für alle durch die Physik geprägten Leser*innen gesetzt. Sie sollen keine Wertung dieses Begriffs darstellen.

Zur Teilhabe an diesen politischen Diskursen ist eine Demokratiebildung notwendig, die ermöglicht, die Wege politischer Einflussnahme zu kennen, zu verstehen und nutzen zu können. Zugleich bedarf es aber auch einer naturwissenschaftlichen Grundbildung, um eigene Bewertungen anzustellen, Informationen zu hinterfragen und sich am demokratischen Diskurs beteiligen zu können.

Der mit den Bildungsstandards (KMK 2004) eingeführte Kompetenzbereich ‚Bewerten‘ rückte erstmals diese Facette physikalischer Bildung in den Fokus. Die in vielen Bundesländern curricular verankerte ‚Demokratiebildung‘ als fächerübergreifende Aufgabe unterstreicht diese Forderung. Vor diesem Hintergrund werden im folgenden Beitrag Demokratie(-bildung) und Physik(-unterricht) zusammengeführt und ein mögliches Konzept vorgestellt.

1. Physik und Demokratie

Der Aufstieg von Wissenschaften und Demokratie „seit dem 18. Jahrhundert [weist] Parallelen und Interdependenzen auf, was zu der weitverbreiteten Ansicht geführt hat, daß Wissenschaft und Bildung zu den Grundpfeilern demokratisch verfaßter Staaten gehören“ (Hagner 2012, 9).

In jüngerer Zeit wird aber auch von Krisen der Demokratie gesprochen, die sich z.B. in sinkender Wahlbeteiligung, vor allem in sogenannten „bildungsferneren“ Milieus, im Bedeutungsverlust der Volksparteien (siehe z.B. Merkel 2015), aber auch im Aufstieg autoritär-populistischer Parteien zeigen (Schäfer/Zürn 2021). Als Ursachen dafür werden unter anderem eine „selektive Responsivität“ der Parlamente genannt, die „den oberen Schichten und Klassen besondere Aufmerksamkeit zu schenken“ scheinen (ebd., 92 f.), aber auch der zunehmende Einfluss supra- bzw. internationaler Organisationen, die die klassischen Entscheidungsgremien entmachten würden (ebd.).

Eines der empfohlenen Gegenmittel ist die Stärkung der Zivilgesellschaft (Merkel/Petring 2012, 111). So werden Bürger*innenbewegungen, Volksbegehren, Unterschriftenaktionen usw. als Qualitätszuwachs im Sinne einer partizipativen Demokratie verstanden (ebd., siehe auch Schäfer/Zürn 2021, 204 ff.). Tatsächlich wächst die Beteiligung an diesen Partizipationsformen in den letzten Jahren, während die klassischen politischen Organisationen, wie Parteien und Gewerkschaften, einen Schwund an Mitgliedern verzeichnen (Möltgen-Sicking 2021, 62 ff.). Dabei ist aber festzustellen, dass eine in politischen Organisationen vorhandene soziale Selektivität in diesen „neuen“ Beteiligungsformen noch verstärkt wird, was zu einer „Exklusion unterer Schichten aus der politischen

Sphäre“ (Merkel/Petring 2012, 113) führt. Die oben schon erwähnte Fridays for Future-Bewegung kann in diesem Sinne aufgefasst werden: Jenseits von Wahlen artikuliert sie ihre Interessen im politischen Meinungsbildungsprozess und will politisch entsprechend Einfluss nehmen. Obwohl aus Perspektive der Partizipationsforschung das junge Alter der Anhänger*innen der Bewegung positiv hervorzuheben ist, so zeigt sich zugleich weiterhin eine „starke soziale Selektivität der Demonstrierenden, die tendenziell dem Bildungsbürgertum angehören“ (Sommer u. a. 2020, 29). Diese Entwicklungen zeigen die besondere Bedeutung einer scientific literacy für Demokratie und Partizipationsprozesse. Die Förderung von Bewertungskompetenz und Demokratiebildung im Physikunterricht muss dabei auch die beschriebenen Ungleichheiten berücksichtigen.

Dreht man die anfängliche Frage nun dahin gehend um, welche Wirkung die Demokratie in der Naturwissenschaft hat, so mag dies auf den ersten Blick kontraintuitiv wirken: Schließlich folgten die Physik und die Erkenntnisgewinnung strengen Gesetzen, die sich über Jahrhunderte bewährt hätten und die keinen Spielraum für Abstimmungen ließen (Hagner 2012, 9). Würde man die Gesetze der Physik hingegen wählen lassen, wären wir bei ‚Fake News‘ oder ‚alternativen Fakten‘, die eine mögliche Gefährdung für die Demokratie darstellen. Die Physik und andere Wissenschaften haben probate, unabhängige Mittel zur Entscheidung gefunden: Die Beobachtung und das Experiment. So groß die Macht dieser Methoden auch sein mag und so unverrückbar die daraus produzierten Ergebnisse und Werte zu sein scheinen, so unterliegen diesen aber auch Fehler! Diese entstehen unter anderem, weil Beobachtungen abhängig von der*m Beobachter*in sind (Chalmers 2001, 15 ff.) und weil in Experimenten niemals nur die intendierte Hypothese, sondern immer eine Gruppe von Hypothesen getestet wird (z.B.: Misst das Messgerät tatsächlich das, was ich voraussetze? Siehe auch die Duhem-Quine-Hypothese (Duhem 1998, 263)).

Betrachtet man die Historie physikalischer Erkenntnis, zeigt sich, dass (natürlich) auch die Physik Fehler oder unvollständige Erklärungen produziert, die erst möglicherweise Jahrzehnte oder Jahrhunderte später korrigiert werden (Shamos 2000, 52 f.). Prominentestes Beispiel mag die Frage sein, ob die Erde oder die Sonne im Mittelpunkt des Sonnensystems steht. Gleichzeitig muss klar sein, dass diese Unsicherheiten, die wissenschaftlicher Erkenntnis zugrunde liegen, und eben auch Diskussionen, die sich daraus ergeben, zum wissenschaftlichen Prozess gehören: Sie sind Teil der Erkenntnisgewinnung, aber kein Zeichen davon, dass wissenschaftliche Erkenntnis nur eine Meinung ist, die man beliebig auslegen könne (Hagner 2012, 15). Auch wenn sich wissenschaftliche

Erkenntnisse später als unvollständig oder sogar falsch herausstellen sollten, so konnten sie doch zur Erklärung der Welt beitragen und legten möglicherweise erst den Grundstein für spätere Erkenntnisse.

Erkenntnisprozessen ist auch eine Art von Partizipationsmöglichkeit bzw. ‚Basisdemokratie‘ inhärent, die in (repräsentativen) Demokratien hingegen in dieser Form kaum ausgeprägt sind: Auch die vermeintlich kleinen Zahnräder im wissenschaftlichen System wie Doktorand*innen können Entdeckungen machen, die mit dem wissenschaftlichen Konsens brechen und damit alle bisherigen Glaubenssätze ins Wanken bringen:

„In dem Moment, in dem er [oder sie] seine [ihre] Entdeckung bewiesen hat, existieren alle früheren Wahrheiten nicht mehr, unabhängig davon wie groß und autoritär diejenigen waren, die daran geglaubt hatten. Es gibt kein anderes Gebiet menschlicher Aktivitäten, in dem eine ähnliche nichtautoritäre Realität existiert.“ (Feldman 1974, 102)

2. Physikalische Bewertungskompetenz und Demokratiebildung

International wird die Diskussion um die Frage, welchen Beitrag über das Fachliche hinaus die Physik bzw. Naturwissenschaften zu einer Grundbildung leisten können, unter dem Schlagwort ‚scientific literacy‘ geführt (siehe z.B. Bybee 2002). Dabei wurden spätestens seit den 1960er Jahren explizit die Verquickung von Naturwissenschaft und Gesellschaft als ein Bildungsziel der Naturwissenschaften genannt (Bybee 2002, 24). Auch im wissenschaftlichen Diskurs in Deutschland wurde diese Forderung unter dem Schlagwort ‚Naturwissenschaftliche Grundbildung‘ ähnlich erhoben, mit dem Ziel für die Schüler*innen, an gesellschaftlichen Diskursen teilhaben zu können und „abgewogene Entscheidungen auf der Basis naturwissenschaftlichen Wissens und unter Berücksichtigung ethischer Wertvorstellungen [zu fällen] und mit Hilfe naturwissenschaftlicher Grundbildung in gesellschaftlichen Entscheidungen begründet Position [zu beziehen]“ (Mrochen/Höttecke 2012, 114). Mit Einführung der nationalen Bildungsstandards durch die Kultusministerkonferenz wurde dieser Teil der ‚naturwissenschaftlichen Grundbildung‘ auch für deutsche Schüler*innen gefordert (KMK 2004), wenngleich die Definition dieser Kompetenz zunächst häufig innerfachlich verstanden wurde (vgl. Schecker/Höttecke 2007, 29).

Die Debatte um Demokratiebildung im Physikunterricht ist demnach keineswegs neu. 2010 stand die Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik unter dem Titel „Naturwissenschaftliche Bildung als Beitrag zur Gestaltung partizipativer Demokratie“ und schon dort wurde darauf

hingewiesen, dass diese Frage schon lange diskutiert wird (Höttecke 2011). So formuliert Schecker (2011, 3) auf eben jener Tagung:

„Die Intention des Kompetenzbereichs ‚Bewertung‘ ist [...] das Herstellen von Bezügen und das Abwägen zwischen naturwissenschaftlichen, gesellschaftlich-politischen oder ökonomischen Aspekten bei der Entscheidungsfindung im persönlichen oder gesellschaftlichen Bereich.“

Folgerichtig wird die Bewertungskompetenz in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife nun auch definiert als die

„[...] Kenntnis von fachlichen und überfachlichen Perspektiven und Bewertungsverfahren und [...] der Fähigkeit, diese zu nutzen, um Aussagen bzw. Daten anhand verschiedener Kriterien zu beurteilen, sich dazu begründet Meinungen zu bilden, Entscheidungen auch auf ethischer Grundlage zu treffen und Entscheidungsprozesse und deren Folgen zu reflektieren.“ (KMK 2020, 17)

Diese Definition der Bewertungskompetenz im Fach Physik bezieht sich also explizit auf eine überfachliche Bewertungskompetenz, „um selbstbestimmt an gesellschaftlichen Meinungsbildungsprozessen teilhaben zu können [...]“ (ebd.). Explizit ausgeschlossen bzw. in die anderen drei Kompetenzbereiche einsortiert wird die innerfachliche Bewertung, wie die Abschätzung von Fehlern, Anwendbarkeit von Modellen usw. (ebd.). Die zunächst anders konnotierte, aber schon länger existierende Definition der Bewertungskompetenz aus den Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss könnte unter anderem dafür ein Grund sein, dass Physiklehrer*innen unter Bewertungskompetenz vor allem innerfachliche Bewertung verstehen (Mrochen/Höttecke 2012, 140), was – wie eben dargestellt – nicht nur verkürzt, sondern nach dieser Definition falsch ist.

Demokratiebildung wird von Achour u.a. (2020, 6) definiert als: „[...] Kompetenzen, um schulische, gesellschaftliche und politische Probleme, Entscheidungen und Handlungsoptionen zu analysieren und zu beurteilen“. Diese wird in die drei Kompetenzbereiche „Kommunizieren und Handeln“, „Urteilen“ und „Analysieren“ unterteilt. Im Vergleich mit der oben beschriebenen Bewertungskompetenz zeigen sich Kongruenzen und Anknüpfungspunkte: So beinhalten beide Kompetenzen z.B. die Beurteilung, wobei die Definition der Demokratiebildung hierbei explizit auf „gesellschaftliche und politische Probleme“ referenziert, während die Bewertungskompetenz allgemein von „Aussagen bzw. Daten“ spricht. Dabei sollen aber auch nicht physikalische Kriterien (z.B.

ethisch, wirtschaftlich usw.) berücksichtigt werden. Demokratiebildung spannt hier aber einen größeren Rahmen auf: Die Beurteilung politischer Probleme schließt selbstverständlich Aussagen und Daten und deren Bewertung mit ein. Demokratiebildung umfasst also Bewertungskompetenz in den Fächern oder anders: Bewertungskompetenz im Fach Physik trägt zur Demokratiebildung bei. Die Förderung der Bewertungskompetenz allein macht aber noch keine Förderung einer Demokratiebildung aus. Dazu bedarf es einer weiteren Perspektive, die auch den politischen Rahmen mit in den Blick nimmt:

„Das Ziel schulischen Lernens ist somit das Ermöglichen einer reflektierten Lebensbewältigung und gesellschaftlicher Mitgestaltung. [...] Als zukünftige mündige Bürger/innen sollten heutige gesellschaftliche Problemstellungen erkannt, interpretiert und bewertet werden können.“ (Weiglhofer 2020, 217)

3. Die Talkshow zur Förderung der Demokratiebildung und Bewertungskompetenz im Physikunterricht

Ein Weg zur Förderung der Demokratiebildung im Physikunterricht können Rollenspiele sein, wie sie zum Beispiel auch schon von Höttecke/Mrochen (2011, 175 ff.) zur Förderung der Bewertungskompetenz vorgeschlagen wurden (z.B. das Planspiel „Flugobst“). Die Politikdidaktik stellt hier noch weitere Methoden und Grundsätze politischer Bildung bereit, die erfolgreich im Politikunterricht eingesetzt werden und Grundlage für einen Unterricht zur Förderung der Demokratiebildung sein können. Exemplarisch sei hier die Talkshow-Methode² genannt. Diese wurde im Rahmen des DEMOS-Projekts (Achour/Lücke/Pech 2020) in einer Kooperation zwischen den Fachdidaktiken Politik und Physik an der Freien Universität Berlin in Seminaren der Physikdidaktik eingesetzt. Hierbei wird eine Talkshow, wie sie aus dem Fernsehen bekannt ist, zur Urteilsbildung im Unterricht genutzt (Massing 2020). Ein kontroverses Thema wird dabei von verschiedenen Protagonist*innen diskutiert. „Die Talkshow emotionalisiert, personalisiert und inszeniert politische Positionen“ (Kuhn 2007, 117). Sie nimmt dabei alle drei Kompetenzbereiche der Demokratiebildung (s. o., vgl. Achour u. a. 2020, 10) in den Fokus, weshalb sich diese Methode besonders gut eignet.

2 Daneben gibt es noch weitere Methoden (z. B. die Pro-Kontra-Debatte), die ebenfalls für den Physikunterricht adaptiert werden können.

Im Physikunterricht könnte das Thema einer Talkshow lauten: „Atomkraftwerke – Brücke oder Bremse der Energiewende?“ Eine Gruppe von Schüler*innen spielt dann die typischen Rollen einer Talkshow (Moderator*in, Expert*in, Bürger*in, Vertreter*in der Wirtschaft usw.). Die Rollen werden durch Informations- und Hintergrundtexte grob umrissen. Die explizite Ausgestaltung der Rolle obliegt jeweils einer Kleingruppe. Aus dieser Gruppe wird dann später eine Person die Rolle in der Talkshow spielen. Durch diese breite Aufstellung werden möglichst viele gesellschaftliche Sichtweisen berücksichtigt, was einen oben skizzierten wichtigen Unterschied zwischen Bewertungskompetenz und Demokratiekompetenz ausmachen kann. Besonders relevant ist hierbei aber auch, explizit physikalische Inhalte in die Rollenbeschreibungen mit aufzunehmen, damit in der Diskussion auch tatsächlich physikalische Aspekte thematisiert werden und der interdisziplinäre Gehalt der Bewertungskompetenz zum Tragen kommt.

Die Talkshow dient im Idealfall als ein Initiator einer umfassenden Diskussion in der gesamten Klasse.

Erfolgreiche Demokratiebildung erfordert die Berücksichtigung von didaktischen Prinzipien, die Physiklehrer*innen vermutlich bei der Unterrichtsplanung und -durchführung bislang eher selten begegnen: Diese Prinzipien der politischen Bildung wurden unter anderem im Beutelsbacher Konsens formuliert (vgl. Sander 2007, 18). Grundsätzlich muss, was in Gesellschaft und Politik als diskursiv erscheint, auch im Unterricht diskursiv dargestellt werden (Kontroversität). Demnach müssen die verschiedenen, in der Gesellschaft artikulierten Perspektiven auch im Unterricht berücksichtigt werden. Damit einhergehend folgt das Überwältigungsverbot: Die Lehrkräfte können selbstverständlich auch ihre eigene Meinung äußern, dürfen diese aber nicht den Schüler*innen aufdrängen. Der Beutelsbacher Konsens ist somit eine zentrale Gelingensbedingung für Demokratiebildung und die Förderung von Bewertungskompetenz.

„Atomkraftwerke – Brücke oder Bremse der Energiewende?“

Rollenkarte: Schüler*in

Schüler*in Manuel*a Effelt, engagiert sich in der Jungen Union (Jugendorganisation der CDU). Manuel*a ist der Meinung, die Atomkraft sei eine Brücke der Energiewende. Die deutschen Atomkraftwerke sollten weiterbetrieben werden, um die Zeit zu überbrücken, bis die erneuerbaren Energien

ausreichend ausgebaut seien. So könne ein Mangel an erneuerbaren Energien aufgrund fehlenden Winds bzw. fehlender Sonneneinstrahlung gut durch die Atomkraft aufgefangen werden. Außerdem solle in die Erforschung moderner Atomkraftwerke investiert werden, weil diese eine sinnvolle, CO₂-neutrale Ergänzung zu anderen erneuerbaren Energien seien.

Rollenkarte: Student*in

Student*in Robert*a Weitner ist Mitglied von Fridays for Future. Robert*a vertritt die Meinung, dass die Atomkraft eine Bremse der Energiewende sei. Die Atomkraftwerke würden den Transformationsdruck nehmen, weshalb der Ausbau von erneuerbaren Energien dadurch nicht ausreichend schnell vorangebracht werde. Außerdem könnten die trägen Atomkraftwerke nur langsam ab- bzw. angeschaltet werden, weshalb bei einem Überangebot an elektrischer Energie zuerst die Windräder abgeschaltet würden. Robert*a gibt außerdem zu bedenken, dass jedes weitere Jahr mit Atomkraft zusätzlichen Atommüll verursache, für den es immer noch kein Endlager gebe.

Aufgaben

1. Erarbeiten Sie eine Rollenkarte. Nutzen Sie dazu die beiliegenden Texte sowie weitere Recherchen und arbeiten Sie die Argumente für diese Rolle heraus.
2. Entwickeln Sie Ideen, um Argumente der Diskussionspartner*innen zu entkräften!
3. Formulieren Sie ein Eingangsstatement, das Ihre Meinung in einem Satz darstellt.
4. Entscheiden Sie, wer aus Ihrer Gruppe die Rolle spielen soll.

Abbildung 1: Beispiele für Rollenkarten (in Anlehnung an Massing 2020, 217)

4. Fazit: Demokratiebildung im Physikunterricht möglich und nötig

Die Physik bzw. Naturwissenschaften können auf zwei Wegen zur Demokratiebildung beitragen. Zunächst kann die bewusste Berücksichtigung naturwissenschaftlicher Erkenntnismethoden im Physikunterricht, insbesondere die Thematisierung der Rolle von ‚Wahrheit‘ und Unsicherheiten in der Physik dazu führen, dass „[...] am Beispiel der Wissenschaften ein kritisches Denken

eingübt wird, das nicht für Mystifizierungen und Simplifizierungen anfällig ist und zur Erziehung der Kinder zu verantwortungsvollen Staatsbürgern beiträgt“ (Hagner 2012, 10) – eine Forderung, die im Rahmen der scientific literacy (z.B. Bybee 2002) schon lange erhoben wird. Die Orientierung an Fakten, aber auch die Bewertung sich widersprechender wissenschaftlicher Aussagen und ein kritisches Denken sind Grundpfeiler der Demokratie (Hagner 2012, 11). Sie ermöglichen „eine rationale Weltsicht und prägen unser gesellschaftliches Leben“ (Weiglhofer 2020, 218).

Zur eigenen Urteilsbildung und demokratischen Entscheidungsfindung müssen die naturwissenschaftlichen Erkenntnisse aber (politisch) bewertet werden. Hier ist der zweite Beitrag zur Demokratiebildung möglich: der Einbezug naturwissenschaftlicher Erkenntnisse in die politische Urteilsbildung. Die Naturwissenschaften liefern lediglich Informationen über ihre Disziplin. Bei der politischen Entscheidungsfindung konkurrieren sie mit anderen wissenschaftlichen Disziplinen. Daher müssen diese (sich gegebenenfalls widersprechenden) Erkenntnisse bewertet und in einen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und ethischen Kontext gesetzt werden.

Eine partizipative Demokratie braucht Bürger*innen, „die nicht nur Freiheitsrechte haben und wählen können, sondern sich in vielen Formen und in unterschiedlichen Bereichen an Entscheidungen beteiligen können. [...]“ (Weiglhofer 2020, 230). Dies scheint insbesondere vor dem Hintergrund aktueller Herausforderungen besonders relevant, welche sich unter Schlagworten wie Energiewende, Klimaschutzpolitik und sozial-ökologische Transformation zusammenfassen lassen und deren Bewertung sowie Gestaltung ohne ein naturwissenschaftliches Grundverständnis (scientific literacy) kaum kompetent möglich sind. Diese Forderung beinhaltet aber auch, dass alle Bürger*innen sich unabhängig ihres Bildungsgrads daran beteiligen können. Aufgabe der Schule muss es sein, allen Schüler*innen – auch in allen Fächern – zu ermöglichen, sich an demokratischer Partizipation zu beteiligen und damit die vorhandene soziale Selektivität zivilgesellschaftlicher Bewegungen zu überwinden. Demokratie darf kein ‚Elitenprojekt‘ sein.

Um diese Ziele zu erreichen, bedarf es einer umfangreichen Fortbildung der (Physik)Lehrkräfte, die Bewertungskompetenz aus einer überfachlichen Perspektive zu sehen und Demokratiebildung eben auch in dem hier dargestellten interdisziplinären und spezifischen Sinne im Physikunterricht zu ermöglichen.

Literatur

- ACHOUR**, Sabine/Buresch, Elke/Eikel, Angelika/Reitschuster, Reinhold/Schröder, Eva/Töreki, Christian (2020): Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Demokratiebildung. Ludwigsfelde. Online: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Demokratiebildung/Schulentwicklung_Demokratie/2020_12_15_OHR_Demokratiebildung.pdf.
- ACHOUR**, Sabine/Lücke, Martin/Pech, Detlef (2020): Die Rückkehr der Demokratie in die (Lehrkräfte)Bildung. In: Haarmann, Moritz Peter/Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung. Wiesbaden, S. 177–187.
- AMMERER**, Heinrich (2020): Lernen, in einer (stets) neuen Welt zu leben: Demokratiebildung als Auftrag für alle Unterrichtsfächer. In: Ammerer, Heinrich/Geelhaar, Margot/Palmstorfer, Rainer (Hg.): Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer. Münster, S. 15–29.
- BYBEE**, Rodger W. (2002): Scientific Literacy — Mythos oder Realität? In: Gräber, Wolfgang (Hg.): Scientific literacy. Der Beitrag der Naturwissenschaften zur allgemeinen Bildung. Op-laden, S. 21–43.
- CHALMERS**, Alan F. (2001): Wege der Wissenschaft. Berlin
- DUHEM**, Pierre (1998): Physical Theory and Experiment. In: Curd, Martin/Cover J. A. (Hg.): Philosophy of science. The central issues. New York, S. 257–279.
- FELDMAN**, Michael (1974): Naturwissenschaften und die Krise der Demokratie. In: Cramer, Friedrich (Hg.): Forscher zwischen Wissen und Gewissen (Wissenschaft und Öffentlichkeit). Berlin, Heidelberg, S. 96–103.
- HAGNER**, Michael (2012): Wissenschaft und Demokratie oder: Wie demokratisch soll die Wissenschaft sein? In: Ders. (Hg.): Wissenschaft und Demokratie. Berlin.
- HÖTTECKE**, Dietmar (Hg.) (2011): Naturwissenschaftliche Bildung als Beitrag zur Gestaltung partizipativer Demokratie. Berlin.
- HÖTTECKE**, Dietmar/Mrochen, Maria (2011): Planspiel „Flugobst“. In: Eilks, Ingo/Feierabend, Timo/Hölsle, Corinna/Höttecke, Dietmar/Menthe, Jürgen/Mrochen, Maria/Oelgeklaus, Helen (Hg.): Der Klimawandel vor Gericht. Materialien für den Fach- und Projektunterricht. Seelze, S. 175–194.
- KUHN**, Hans-Werner (2007): Die Talkshow. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Methodentraining für den Politikunterricht. Bonn, S. 117–144.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK)** (2004): Bildungsstandards im Fach Physik für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 16.12.2004. München.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK)** (2020): Bildungsstandards im Fach Physik für die Allgemeine Hochschulreife. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2020). Köln.

- MASSING, Peter** (2020): Talkshow. In: Achour, Sabine/Frech, Siegfried/Massing, Peter/Straßner, Veit (Hg.): Methodentraining für den Politikunterricht (Politik unterrichten). Frankfurt/M., S. 212–219.
- MERKEL, Wolfgang** (2015): Demokratie und Krise. Wiesbaden.
- MERKEL, Wolfgang/Petring, Alexander** (2012): Politische Partizipation und demokratische Inklusion. In: Mörschel, Tobias/Krell, Christian (Hg.): Demokratie in Deutschland. Zustand, Herausforderungen, Perspektiven. Wiesbaden, S. 93–119.
- MÖLTGEN-SICKING, Katrin** (2021): Zwischen Parteien und Protest: Politische Partizipation im Wandel. In: Bätge, Frank/Effing, Klaus/Möltgen-Sicking, Katrin/Winter, Thorben (Hg.): Politische Partizipation (Kommunale Politik und Verwaltung). Wiesbaden, S. 47–67.
- MROCHEN, Maria/Höttecke, Dietmar** (2012): Einstellungen und Vorstellungen von Lehrpersonen zum Kompetenzbereich Bewertung der Nationalen Bildungsstandards. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 1(1), S. 113–145.
- SANDER, Wolfgang** (2007): Theorie der politischen Bildung: Geschichte, didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme. In: Ders. (Hg.): Handbuch politische Bildung. Bonn, S. 13–47.
- SCHAAR, Peter** (2019): Wie die Digitalisierung unsere Gesellschaft verändert. In: Schröder, Michael/Schwanebeck, Axel (Hg.): Big Data – In den Fängen der Datenkraken. Baden-Baden, S. 107–124.
- SCHÄFER, Armin/Zürn, Michael** (2021): Die demokratische Regression. Die politischen Ursachen des autoritären Populismus. Berlin.
- SHECKER, Horst** (2011): Naturwissenschaftliche Bildung als Beitrag zur Gestaltung partizipativer Demokratie – Eröffnungsansprache. In: Höttecke, Dietmar (Hg.): Naturwissenschaftliche Bildung als Beitrag zur Gestaltung partizipativer Demokratie. Berlin, S. 2–5.
- SHECKER, Horst/Höttecke, Dietmar** (2007): „Bewertung“ in den Bildungsstandards Physik. In: Naturwissenschaften im Unterricht Physik, 97/2007, S. 29–36.
- SHAMOS, Morris H.** (2000): The myth of scientific literacy. Boulder.
- SOMMER, Moritz/Haunss, Sebastian/Gardner, Beth Garrity/Neubner, Michael/Rucht, Dieter** (2020): Wer demonstriert da? Ergebnisse von Befragungen bei Großprotesten von Fridays for Future in Deutschland im März und November 2019. In: Haunss, Sebastian/Sommer, Moritz (Hg.): Fridays for Future – Die Jugend gegen den Klimawandel. Konturen der weltweiten Protestbewegung. Bielefeld, S. 15–66.
- STALDER, Felix** (2021): Kultur der Digitalität. Berlin.
- WEIGLHOFER, Hubert** (2020): Trägt naturwissenschaftliche Bildung zur Entwicklung eines Demokratieverständnisses bei? In: Ammerer, Heinrich/Geelhaar, Margot/Palmstorfer, Rainer (Hg.): Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer. Münster, S. 217–232.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter DOI <https://doi.org/10.46499/2560.3372>

Verständigungsorientierung, Kooperation und Partizipation

Biologieunterricht als Mikroebene der Wissenschaftskommunikation

1. Demokratiebildung aus der Binnenperspektive des Biologieunterrichts

Demokratien brauchen Menschen, die sich in Debatten einbringen, anderen Menschen zuhören, die gemeinsam gestalten wollen und offen für neue Perspektiven und Ideen sind. Dies sind Fähigkeiten und Einstellungen, die idealerweise auch von Menschen erwartet werden, die gemeinsam forschen und sich verständnis- und lösungsorientiert um Erkenntnis bemühen. Mit dieser Idee und Vision von Gemeinschaft vor Augen – einer „community of scientific inquiry“ (Sprod 2011) – werden nachfolgend die Ziele der schulischen Demokratiebildung aus der Binnenperspektive eines wissenschaftspropädeutischen Biologieunterrichts betrachtet, der nicht nur pragmatisch auf die zukünftige berufliche Qualifikation oder Studierfähigkeit der Lernenden vorbereitet. Vielmehr soll er auch für die Förderung ethischer Kompetenzen sowie für eine politische Bildung und hiermit eng verknüpft für die Demokratiebildung (vgl. → Bd. 1: Achour) heranwachsender Generationen Verantwortung übernehmen. Demokratiebildung wird in diesem Beitrag als Bestandteil der Unterrichtspraxis bzw. Unterrichtskultur betrachtet und das Potenzial des naturwissenschaftlichen Unterrichts für eine Enkulturation in demokratierelevante Kommunikationspraktiken hervorgehoben.

Eine Förderung partizipativer Unterrichtsformen wird im schulischen Kontext häufig aus allgemeinpädagogischer und fachübergreifender Perspektive begründet: Schule als Ort der Begegnung und Stärkung der Bildungssubjekte sowie als Bildungsinstitution, die die Befähigung zur Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen und Handlungsfeldern zum Ziel hat (Ammerer/Geelhaar/Palmstorfer 2020; Gerhartz-Reiter/Reisenauer 2020). Das emanzipatorische Motiv, bei Schüler*innen demokratische Kompetenzen zu fördern, wird in diesem Beitrag aus fachlicher Perspektive untermauert: Denn demokratische Prozesse sowie fachbezogene Lernprozesse gründen auf Kommunikation, und die

schulische Demokratiebildung kann sich im naturwissenschaftlichen Unterricht auf Kommunikationspraktiken beziehen, die insbesondere im Kontext der naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung – zumeist unausgesprochen oder den Lehrkräften auch nicht bewusst – einen *Community*-Gedanken adressieren. Aus wissenschaftspropädeutischer Perspektive wird daher im Folgenden der Biologieunterricht als *Mikroebene der Wissenschaftskommunikation* betrachtet und hierauf bezogen kollaborative Verständigungsprozesse und eine partizipative (nicht kompetitive) Argumentations- bzw. Diskussionskultur in den Blick genommen, die durch Offenheit, Ehrlichkeit und gegenseitigen Respekt geprägt ist.

Wissenschaftspropädeutisch interpretiert hat der Biologieunterricht gerade in Zeiten einer polarisierenden Wutkommunikation in sozialen Netzwerken (Osborne/Pimentel 2023) – die auch in anderen Teilen des öffentlichen Raums und in parlamentarischen Debatten zunehmend spürbar ist – ein fachinhärentes Potenzial, als Rollenmodell für verständigungsorientierte, kooperative und partizipative Kommunikationsformen zu wirken. Die zentralen Thesen dieses Beitrags sind, dass (i) eine partizipative Diskussionskultur nicht nur aus pädagogischer oder fachübergreifender Perspektive begründbar (Demokratiebildung als eine den Fachunterricht ergänzende Bildungsaufgabe), sondern auch aus wissenschaftspropädeutischen Gründen einzufordern ist und (ii) aus dieser Position heraus auch normative Erwartungen an eine diskursorientierte Haltung von Fachlehrkräften abgeleitet werden können.

2. Der emanzipatorische Kern naturwissenschaftlicher Bildung und der Mythos neutraler Fachlichkeit

In den 1970er und 1980er Jahren plädierte die Chemiedidaktikerin Gerda Freise „Für einen politischen Unterricht von der Natur“ (1994). Dies sowohl vor dem Hintergrund der nationalsozialistischen Geschichte Deutschlands, mit einer emanzipatorischen, antifaschistischen und der Demokratie verpflichteten Perspektive (Schule als Nährboden demokratischer Gesellschaften), als auch aus einer wissenschaftsethisch motivierten Position heraus: Naturwissenschaftler*innen und Lehrkräfte naturwissenschaftlicher Fächer bewegen sich nicht in einem wertfreien, unschuldigen Raum, sondern müssen auch Verantwortung für die Auswirkungen naturwissenschaftlicher Forschung und Technologieentwicklung übernehmen.

Eine politische Kontextualisierung naturwissenschaftlicher Lerninhalte und politisches Engagement scheinen aber auf den ersten Blick nicht dem zu ent-

sprechen, was gemeinhin von einer naturwissenschaftlichen Lehrkraft erwartet wird. Im Gegenteil könnte sogar aus einer naiv-realistischen Position heraus gefordert werden, dass sich Lehrkräfte in den naturwissenschaftlichen Fächern besonders objektiv und wertneutral zu verhalten haben. Doch obgleich ein großer Teil naturwissenschaftsdidaktischer Forschungsarbeiten und Projekte ihre Schwerpunkte bei der Vermittlung und Aneignung fachlicher Inhalte setzen, so ist es auch ein tradiert und facettenreich diskutierter normativer Bildungsanspruch, dass die Behandlung gesellschaftsrelevanter, politischer (Rehm 2007) und insbesondere ethischer Fragen („Socio-Scientific Issues“, Sadler 2011) ein zentraler Bestandteil naturwissenschaftlicher Bildung ist und daher auch Teil der naturwissenschaftlichen Unterrichtskultur sein sollte.

Ein hierauf bezogener Leitbegriff in der Diskussion über die Ziele und Inhalte naturwissenschaftlicher Bildung, der u.a. auch den PISA-Studien in den naturwissenschaftlichen Fächern zugrunde liegt, ist *Scientific Literacy* (Fischler/Gebhard/Rehm 2018). Auch wenn vereinzelt kritisch diskutiert wird, inwiefern PISA und andere Lernstandserhebungen vornehmlich ökonomischen Interessen dienen und deswegen mit finanziellen und personellen Ressourcen unterstützt werden (Auld/Rappleye/Morris 2019), bleibt der normative Kern des Diskurses über *Scientific Literacy* und naturwissenschaftliche Bildung ein emanzipatorischer: Schüler*innen werden als Bildungssubjekte adressiert, die durch naturwissenschaftlichen Unterricht in die Lage versetzt werden sollen, in alltäglichen Entscheidungssituationen und öffentlichen Debatten naturwissenschaftliche Bezüge erkennen und bewerten zu können:

„As a society, we believe that schools prepare masses of people to exercise the rights and responsibilities of citizenship. Thus, social responsibility is an established general educational goal, one which science education must no longer avoid. Science education cannot be sequestered in the laboratory; it must, to some critical extent, be an active part of our social milieu.“ (Ramsey 1997, 305)

Insbesondere die Biologie kann sich nicht einer kritischen Selbstreflexion ihrer ethischen und politischen Dimension entziehen. Dies gilt in besonderer Weise für ihre historischen Verflechtungen mit rassistischen Vorstellungen (Fischer u.a. 2020) oder für humanbiologische Optimierungsvisionen (Wess 1998). Gerade die ethische Dimension ist ein konstitutives Merkmal der Biologie, da ihre Forschungsaktivitäten den Menschen, alles Lebendige und die Biosphäre betreffen (Dittmer/Ehras 2024). Daher verwundert es nicht, dass aufgrund zahlreicher Bezüge zum Tier-, Arten- und Naturschutz oder zu Handlungs-

feldern wie der Gesundheits- und Sexualbildung normativen Bildungszielen und ethischen Fragen – auch wenn dies nicht zwangsläufig von Lehrkräften so wahrgenommen oder explizit thematisiert wird – im Biologieunterricht und dem biologiebezogenen Sachunterricht immer schon eine wichtige Rolle zukommen: Biologisches Wissen soll dazu dienen, den ökologischen Wert der Natur zu verstehen und hierauf bezogen umweltschützende Einstellungen zu fördern, Tiere artgerecht zu behandeln oder die eigene Gesundheit zu bewahren. So kam der Bioethik¹ im Hintergrund des Biologieunterrichts immer schon eine gewisse Bedeutung zu, und mit der Einführung nationaler Bildungsstandards wurde eine Förderung ethischer Bewertungskompetenz nachdrücklich zu einer zentralen und verbindlichen Vermittlungsaufgabe von Biologielehrkräften (KMK 2005).

In den Bildungsstandards für das Fach Biologie unterstreichen, neben dem inhaltsbezogenen Kompetenzbereich Fachwissen bzw. Sachkompetenz,² drei handlungsorientierte Kompetenzbereiche die Bedeutung des Biologieunterrichts für den Erwerb eines informierten Wissenschaftsverständnisses (Kompetenzbereich *Erkenntnisgewinnung*), für ein Verständnis wissenschaftlicher Kommunikationspraktiken (Kompetenzbereich *Kommunikation*) und für eine fachintegrierte Auseinandersetzung mit ethischen Fragen, die einen Bezug zur Biologie haben (Kompetenzbereich *Bewertung*, KMK 2005, 2020). Es ist also eine in Lehr- und Bildungsplänen mittlerweile gut dokumentierte Erwartung, dass Biologieunterricht die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit von Schüler*innen stärken soll.

Trotz der bildungspolitischen Vorgaben scheinen aber Vorstellungen von einer Neutralität der Naturwissenschaften immer noch stark verbreitet (Lee/Lee/Zeidler 2019). Jedoch agieren Wissenschaftler*innen in keinem neutralen Raum. Sie verfolgen wissenschaftliche und außerwissenschaftliche Ziele und ihre Forschungsinstitutionen sind in politischen und ökonomischen Unterstützungs- und Entscheidungsstrukturen eingebettet. In ihrem Handlungsfeld kultivieren Wissenschaftler*innen ihre eigenen Werte und Normen, wie beispielsweise Zuverlässigkeit, Gründlichkeit oder Ehrlichkeit, und was kritisches

-
- 1 Der Begriff Bioethik wird hier in einem weiten Sinne auf das breite Feld biologischer Bereichsethiken bezogen, wie beispielsweise die Tier-, Medizin-, Umwelt- und Naturethik oder auch sozialetische Bereiche, die im Zusammenhang mit Rassismus oder Sexismus von Bedeutung sind.
 - 2 In den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (KMK 2005) wird der inhaltsbezogene Kompetenzbereich „Fachwissen“ genannt, in den Bildungsstandards für die Hochschulreife (KMK 2020) „Sachkompetenz“.

Denken angeht, so praktizieren Wissenschaftler*innen nach Höttecke einen „organisierten Skeptizismus“ (2017, 23), wenn sie sich in Forschungsinstitutionen, Publikationsorganen und auf Tagungen der kritischen und oft auch selbstkritischen Diskussion aussetzen. Wissenschaftler*in zu werden bedeutet, sich im Prozess von Studium, akademischen Qualifikationsphasen und institutionell eingebundenen Aktivitäten die Regeln und Werte eines organisierten Skeptizismus bzw. die Kultur einer kritischen und zugleich kollaborativen Verständigungsorientierung anzueignen.

Mit dieser Argumentation wird nicht behauptet, dass Wissenschaft sich stets nach demokratischen Regeln organisieren und strategisches Verhalten im Wettbewerb um Ressourcen keine Rolle spielen würde. Es geht vielmehr darum, im Kontext schulischer Demokratiebildung an Kommunikationsideale anzuknüpfen, die als Leitbilder das Berufsethos vieler Wissenschaftler*innen prägen. So ist beispielsweise die Orientierung an einer egalitären *Community* handlungsleitend, wenn Wissenschaftler*innen bezüglich der Geltungskraft ihrer Analysen (beispielsweise korrektes methodisches Vorgehen oder argumentative Schlüssigkeit) unabhängig von ihrem akademischen Status ideell eine gleichberechtigte Berücksichtigung ihrer Aussagen beanspruchen.

3. Fragen sozialer Gerechtigkeit mit Schüler*innen reflektieren

In der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Werten und Normen guter wissenschaftlicher Kommunikation sollte in der gemeinsamen Reflexion mit Schüler*innen aufgegriffen werden, dass in der real existierenden Wissenschaft eine gleichberechtigte Teilhabe durch die ungleiche Verteilung ökonomischer Ressourcen, sexistische Diskriminierungen oder die unterschiedlichen Zugänge zu naturwissenschaftlicher Bildung erschwert wird. Es sind allerdings eher seltene Funde, dass Fragen sozialer Gerechtigkeit innerhalb der Naturwissenschaftsdidaktiken thematisiert werden (Yacoubian/Hansson 2020). Die Zeitschrift „Cultural Studies of Science Education“ beispielsweise sieht einen ihrer Schwerpunkte bei der kritischen Analyse soziokultureller Bedingungen naturwissenschaftlichen Unterrichts (Roth/Tobin 2006), und die Frage nach dem Zugang zu naturwissenschaftlicher Bildung und der Genese naturwissenschaftsbezogener Interessen, Fähigkeiten oder Einstellungen wird von Archer u.a. (2015) in Anlehnung an Bourdieus (1983) Kapitaltheorie als *Science Capital* konzeptualisiert. *Science Capital* integriert das von Bourdieu beschriebene ökonomische, soziale und kulturelle Kapital und problematisiert die Ungleichverteilung des im Sozialisationsprozess inkorporierten naturwissenschaftlichen

Wissens und die sozialen, institutionellen und ökonomischen Ressourcen, die darauf Einfluss nehmen, dass Kinder und Jugendliche naturwissenschaftliche Interessen oder Berufs- und Studienwahlmotive entwickeln. Aufgrund ihrer Bedeutung für gesellschaftliche Teilhabe und individuelle Bildungschancen sollten Fragen nach den Bedingungen sozialer Ungerechtigkeit in Reflexionen über die ethische und politische Dimension der Naturwissenschaften und über die Voraussetzungen der Teilhabe an Wissenschaft bzw. naturwissenschaftlicher Bildung einbezogen werden. Eine hierauf bezogene Förderung politisch-ethischer Bewertungskompetenz und die Heranführung an eine verständigungsorientierte Kommunikation erfolgt im Vollzug der Kommunikation selbst.

4. Kommunikationskompetenz: Kristallisationspunkt einer fachintegrierten Demokratiebildung

Die Bildungsstandards für das Fach Biologie erwarten von Schüler*innen am Ende des neunten Schuljahrs, dass sie Wissensquellen adäquat nutzen und ihr Wissen in verschiedenen Repräsentationsformen wiedergeben können. 15- bis 16-Jährige sollen in die Lage versetzt werden, zu argumentieren und gesellschafts- oder alltagsrelevante biologische Themen reflektieren und beurteilen zu können (KMK 2005; 2020). Im Unterricht erwerben Schüler*innen Grundkenntnisse über Praktiken der internen Wissenschaftskommunikation und bezogen auf die Wissenschaftskommunikation im öffentlichen Raum proklamieren Höttecke und Allchin (2020) den Erwerb einer *Science Media Literacy* als zentrales Bildungsziel naturwissenschaftlichen Unterrichts. Denn als naturwissenschaftlich gebildete Laien lesen Bürger*innen nicht die Originalpublikationen der Forschenden, sondern erhalten über redaktionelle und soziale Medien Zugang zu wissenschaftlichen Diskursen, wodurch der Medienkompetenz eine Schlüsselrolle in der naturwissenschaftlichen Bildung zukommt.

Gerade mit Blick auf die Eskalationslogik (emotionale und verletzende Sprache) und postfaktische Willkür (alles darf behauptet werden) sozialer Medien (Weingart 2017), wird Kommunikationskompetenz zum Kristallisationspunkt einer fachintegrierten Demokratiebildung. Das Übungsfeld für verständigungsorientierte und partizipative Kommunikationspraktiken ist die unmittelbare Vis-à-vis-Interaktion im Unterricht, in der Schüler*innen partner*innen- und gruppenweise oder im Plenum Experimente planen, biologisches Wissen erarbeiten und fachliche oder ethische Fragen diskutieren. Im naturwissenschaftlichen Kontext geht es hierbei nicht in einem kompetitiven oder rhetorischen Sinne darum, eine Argumentation zu *gewinnen* (Wie überzeuge ich mein Ge-

genüber?), sondern in einem diskursethischen Sinne gründet die Idee der wissenschaftlichen Argumentation auf dem Leitbild einer verständigungsorientierten Kommunikation, bei der alle am Erkenntnisprozess Beteiligten unabhängig von ihrem sozialen Status dem „eigentümlich zwanglosen Zwang des besseren Argumentes“ (Habermas 1981, 47) und somit dem Ideal des kommunikativen (nicht strategischen, machtorientierten oder interessengeleiteten) Handelns folgen. Wissenschaftliche Kommunikation hat das Ziel, überzeugende Argumente zu finden, um Daten angemessen interpretieren und Zusammenhänge plausibel erklären zu können (Duschl/Osborne 2002). Wenn das Ziel Erkenntnisgewinnung und nicht Macht ist, dann steht nicht das Überzeugen im Vordergrund, sondern ein gemeinsames Interesse komplexe Phänomene zu verstehen, Verständnisgrenzen auszuloten, neue Perspektiven einzunehmen und Lösungswege zu finden (Doury 2012; Erduran/Jiménez-Aleixandre 2007). In unterrichtlichen Standardsituationen können Schüler*innen bei der gemeinsamen Erarbeitung fachlicher Inhalte und der Durchführung naturwissenschaftlicher Erkenntnismethoden Erfahrungen mit dem begründungsorientierten und zugleich kooperativen Wesen der Naturwissenschaften machen.

Für eine fachintegrierte Förderung einer verständigungsorientierten Unterrichts- und Diskussionskultur bedarf es für Lehrkräfte keines zusätzlichen Politik- oder Ethikstudiums. Sie benötigen vielmehr ein Bewusstsein über die Rolle der Kommunikation in den Naturwissenschaften sowie sozialer, kommunikativer und auch empathischer Fähigkeiten. Deren Aneignung ist zum einen aus Gründen pädagogischer Professionalität geboten, lässt sich aber auch wissenschaftspropädeutisch einfordern, denn Forschende argumentieren, debattieren und nutzen vielfältigste Darstellungs- und Interaktionsformen: „Learning science means learning to talk science“ (Lemke 1990, 16).

5. Diskussionskultur und eine diskursorientierte Haltung von Lehrkräften: Pädagogische Interaktionen anstelle fachlicher Definitionen

Mit Einführung der Bildungsstandards wurden also Kommunikationspraktiken selbst zu verbindlichen Bildungszielen naturwissenschaftlichen Unterrichts und der Biologieunterricht kann für eine Enkulturation in eine demokratierelevante Kommunikationskultur genutzt und gemeinsam mit Schüler*innen reflektiert werden. Angesichts der statik unveränderlich wirkender Lehrbücher und einer oft lehrkraftzentrierten Unterrichtskultur (Nevers 2009; Lee/Lee/Zeidler 2019), wird die Vermittlung komplexer Problemlagen wie der Klimawandel oder der

Biodiversitätsverlust von Biologielehrkräften teils als fachliche und auch emotionale Überforderung wahrgenommen (Hickman 2020; Steffen 2015). Aber der Umgang mit Kontroversen und der Komplexität biologischer Phänomene ist für einen Fachunterricht, der sich als Rollenmodell und Mikroebene der Wissenschaftskommunikation versteht, eine Bildungschance. In Diskussionen können Lehrkräfte aus ihrer tradierten Rolle als wissende, definierende und bewertende Lehrkraft heraustreten und Schüler*innen Raum geben, ihre Ideen, Meinungen und persönlichen Sichtweisen zu äußern. In der Auseinandersetzung mit Kontroversen und offenen Fragen gilt es für Lehrende und für Lernende gleichermaßen eine diskursorientierte Haltung einzunehmen, die durch geistige Offenheit und menschliche Zugewandtheit geprägt ist.

Didaktisch und methodisch bedeutet dies im Kern, dass Lehrkräfte in der Lage sind, Gespräche im Klassenzimmer so zu moderieren, dass Schüler*innen sich als Personen respektiert fühlen, da ihre Vorstellungen und Gefühle ernst genommen werden und sie inhaltliche Auseinandersetzungen auch mitgestalten können. Der Fachunterricht sollte von Schüler*innen als Einladung zum aktiven Mitdenken, zur Entfaltung eigener Ideen und zum gemeinsamen Austausch wahrgenommen werden – insbesondere auch über problematische oder kontrovers diskutierte Themen. Gerade die für einen politischen Biologieunterricht relevanten Inhalte (beispielsweise auch Wissenschaftsleugnung oder die Kontroverse über mRNA-Impfstoffe) bedürfen Formen der Kommunikation, die Schüler*innen resilient im Umgang mit komplexen Problemlagen machen und den gesellschaftlichen Gestaltungswillen in Zeiten von Polykrisen fördern (Wintersteiner 2020). So sollte eine Förderung von Kommunikationskompetenz auch den Umgang mit Ungewissheit sowie den Grenzen und der Vorläufigkeit unseres Wissens beinhalten, denn bezogen auf die Analyse komplexer Phänomene kommuniziert Wissenschaft Wissen sowie auch Nichtwissen (Ehras 2024).

In der Konsequenz brauchen Diskursivität und Nachdenklichkeit in der naturwissenschaftlichen Unterrichtskultur einen didaktischen Ort, in dem Lehrende und Lernende sich auf Augenhöhe begegnen und lernen, über alternative Sichtweisen, Fehleinschätzungen oder Verunsicherungen zu sprechen. Eine im Sachunterricht der Grundschule etablierte Moderationsmethode ist das „Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen“ (Michalik 2009; Nevers 2009). Der Kern dieses Ansatzes ist, dass Lehrkräfte gegenüber Schüler*innen eine offene und nicht belehrende Haltung einnehmen, die Schüler*innen die Diskussionsfragen wählen, den Diskussionsverlauf mitgestalten, sich auf die Gesprächsregeln einigen und so lernen, eine im Klassenzimmer demokratisch generierte Ge-

sprächsatmosphäre herzustellen, in der die Teilnehmenden sich frei äußern und anderen, auch Andersdenkenden, zuhören können (Echeverria/Hannam 2016).

Ein Moderationstraining zur Förderung verständigungsorientierter Kommunikationspraktiken und der Einübung einer diskursorientierten didaktischen Haltung ist in der Lehrkräftebildung ratsam, denn im Kontext einer schulischen Demokratiebildung sollten Fachlehrkräfte in der Lage sein, in Diskussionen den Schüler*innen auf Augenhöhe zu begegnen und ihnen im Sinne einer „shared authority“ (Michaud/Välitalo 2017, 29 f.) zu verdeutlichen, dass sie mündige Akteur*innen im Unterricht und in unserer Gesellschaft sind.

Nicht didaktische Wirksamkeit, sondern das Interesse an Erkenntnis, an den Sichtweisen meines Gegenübers und an der Vielfalt der Perspektiven sowie auch eine Demut vor der Komplexität der Welt inspirieren eine Demokratiebildung, die auf eine Kultivierung verständigungsorientierter, kooperativer und partizipativer Kommunikationspraktiken abzielt.

Literatur

- AMMERER**, Heinrich/Geelhaar, Margot/Palmstorfer, Rainer (Hg.) (2020): Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer. Münster.
- ARCHER**, Louise/Dawson, Emily/DeWitt, Jennifer/Seakins, Amy/Wong, Billy (2015): "Science Capital": A Conceptual, Methodological, and Empirical Argument for Extending Bourdieusian Notions of Capital Beyond the Arts. In: *Journal of Research in Science Teaching*, 52(7), S. 922–948.
- AULD**, Euan/Rapplee, Jeremy/Morris, Paul (2019): PISA for Development: how the OECD and World Bank Shaped Education Governance Post-2015. In: *Comparative Education*, 55(2), S. 197–219.
- BOURDIEU**, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen, S. 183–198.
- DITTMER**, Arne/Ehras, Christina (2024): Nature of Bioscience. Komplexität und Ethik als Merkmale eines biologiedidaktischen NOS-Ansatzes. In: Rheinisch, Bianca/Krüger, Dirk/Mahler, Daniela (Hg.): *Biologiedidaktische Nature of Science-Forschung. Zukunftsweisende Praxis*. Berlin, S. 6–13.
- DOURY**, Marianne (2012): Preaching to the Converted. Why Argue When Everyone Agrees? In: *Argumentation* 26(1), S. 99–114.
- DUSCHL**, Richard A./Osborne, Jonathan (2002): Supporting and Promoting Argumentation Discourse in Science Education. In: *Studies in Science Education* 38(1), S. 39–72.
- EACHEVERRIA**, Eugenio/Hannam, Patricia (2016): The Community of Philosophical Inquiry (P4C): a Pedagogical Proposal for Advancing Democracy. In: Gregory, Maughn Rollins/Haynes, Jo-

- anna/Morris, Karin (Hg.): The Routledge International Handbook of Philosophy for Children. London, S. 35–42.
- EHRAS**, Christina (2024): Perspektiven auf gute instruktionale Erklärungen im Biologieunterricht – Komplexität als didaktische Herausforderung. Regensburg.
- ERDURAN**, Sibel/Jiménez-Alexandre, María Pilar (2007): Argumentation in Science Education. Perspectives from Classroom-Based Research. Dordrecht.
- FISCHER**, Martin S./Hoßfeld, Uwe/Krause, Johannes/Richter, Stefan (2020): Jena, Haeckel und die Frage nach den Menschenrassen oder Rassismus macht Rassen. Zoologie. In: Mitteilungen der Deutschen Zoologischen Gesellschaft, S. 7–32.
- FISCHLER**, Helmut/Gebhard, Ulrich/Rehm, Markus (2018): Naturwissenschaftliche Bildung und Scientific Literacy. In: Krüger, Dirk/Parchmann, Ilka/Schecker, Horst (Hg.): Theorien in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. Berlin, S. 11–29.
- FREISE**, Gerda (1994): Für einen politischen Unterricht von der Natur. Marburg.
- GERHARTZ-REITER**, Sabine/Reisenauer, Cathrin (Hg.) (2020): Partizipation und Schule: Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden.
- HABERMAS**, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt/M.
- HICKMAN**, Caroline (2020): We need to (find a way to) talk about ... Eco-anxiety. In: Journal of Social Work Practice, 34(4), S. 411–424.
- HÖTTECKE**, Dietmar (2017): Was ist Naturwissenschaft? In: Gebhard, Ulrich/Höttecke, Dietmar/Rehm, Markus (Hg.): Pädagogik der Naturwissenschaften. Wiesbaden, S. 7–31.
- HÖTTECKE**, Dietmar/Allchin, Douglas (2020): Reconceptualizing Nature-of-Science Education in the Age of Social Media. In: Science Education, 104(4), S. 641–666.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK)** (2005): Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Schulabschluss. München.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK)** (2020): Bildungsstandards im Fach Biologie für die Allgemeine Hochschulreife. Hürth.
- LEE**, Hyunok/Lee, Hyunju/Zeidler, Dana L. (2019): Examining Tensions in the Socioscientific Issues Classroom: Students' Border Crossings into a New Culture of Science. In: Journal of Research in Science Teaching, 57(4), S. 1–23.
- LEMKE**, Jay L. (1990): Talking Science. Language, learning, and values. Norwood.
- MICHALIK**, Kerstin (2009): Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsprinzip und die Förderung von Wissenschaftsverständnis im Sachunterricht. In: Michalik, Kerstin/Müller, Hans-Joachim/Nießeler, Andreas (Hg.): Philosophie als Bestandteil wissenschaftlicher Grundbildung? Berlin, S. 27–42.
- MICHAUD**, Olivier/Välitalo, Riku (2017): Authority, Democracy and Philosophy: The Nature and Role of Authority in a Philosophical Community of Inquiry. In: Gregory, Maughn Rollins/

- Haynes, Joanna/Morris, Karin (Hg.): The Routledge International Handbook of Philosophy for Children. London, S. 27–35.
- NEVERS**, Patrica (2009): Transcending the Factual in Biology by Philosophizing with Children. In: Iversen, Gertrud Yde/Mitchell, Gordon/Pollard, Pollard (Hg.): *Hovering over the Face of the Deep. Philosophy, Theology and Children*. Münster, S. 147–160.
- OSBORNE**, Johnathan/Pimentel, Daniel (2023): Science Education in an Age of Misinformation. In: *Science Education*, 107(3), S. 553–571.
- RAMSEY**, John M. (1997): STS Issue Instruction: Meeting the Goal of Social Responsibility in a Context of Scientific Literacy. In: Gräber, Wolfgang/Bolte, Claus (Hg.): *Scientific Literacy*. Kiel, S. 305–330.
- REHM**, Markus (2007): Naturwissenschaftlich-politisches Lernen. In: Reinhardt, Volker (Hg.): *Inhaltsfelder der Politischen Bildung*. Baltmannsweiler, S. 616–624.
- ROTH**, Wolff-Michael/Tobin, Kenneth (2006): Editorial: Announcing Cultural Studies Of Science Education. In: *Cultural Studies in Science Education*, 1, S. 1–5.
- SADLER**, Troy D. (Hg.) (2011): *Socio-Scientific Issues in the Classroom. Teaching, Learning and Research*. Dordrecht.
- SPROD**, Tim (2011): *Discussions in Science: Promoting Conceptual Understanding in the Middle School Years*. Melbourne.
- STEFFEN**, Benjamin (2015): *Negiertes Bewältigen. Eine Grounded-Theory-Studie zur Diagnose von Bewertungskompetenz durch Biologielehrkräfte*. Berlin.
- WEINGART**, Peter (2017): Wissenschaftskommunikation unter digitalen Bedingungen. In: Weingart, Peter/Wormer, Holger/Wenninger, Andreas/Hüttl, Reinhard F. (Hg.): *Perspektiven der Wissenschaftskommunikation im digitalen Zeitalter*. Weilerswist, S. 31–59.
- WESS**, Ludger (1998): *Die Träume der Genetik. Gentechnische Utopien von sozialem Fortschritt*. Frankfurt/M.
- WINTERSTEINER**, Werner (2020): Während, nach und wegen der COVID-19-Krise: Die Welt neu denken. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 43(3), S. 4–8.
- YACUBIAN**, Hagop A./Hansson, Lena (Hg.) (2020): *Nature of Science and Social Justice*. Cham.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2560.3373>

Das neue weiße Gold

Lokale und globale Perspektiven auf den Abbau von Lithium

1. Einleitung

Eine zentrale Aufgabe des Chemieunterrichts besteht darin, naturwissenschaftliche Bildungsprozesse anzuregen, um Schüler:innen Möglichkeiten für „eine aktive Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation und Meinungsbildung über technische Entwicklungen und naturwissenschaftliche Forschung“ zu eröffnen (KMK 2005, 6). Die „klassischen“ Fachinhalte des Chemieunterrichts bieten durchaus vielfältige Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit aktuellen technischen Entwicklungen in zahlreichen Bereichen, wie Kohlenstoffdioxid-speichertechnologien, E-Fuels, Lithium-Ionen-Batterien oder die Produktion von Dünge- und Pflanzenschutzmitteln. Da alle diese Technologien jedoch Vor- und Nachteile aufweisen, entstehen gesellschaftliche Kontroversen zwischen verschiedenen Interessengruppen (z.B. zwischen Vertreter:innen aus der Industrie und Verbraucher:innen). Diese Themen eröffnen Möglichkeiten, Diskussionen über Teilhabe an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen im Chemieunterricht zu führen. Sachgerechte, individuelle Urteilsfindungen – z.B. über den Einsatz neuer Technologien – werden u.E. erst durch die Verknüpfung fachwissenschaftlicher, politischer, wirtschaftlicher und sozialer Betrachtungsweisen möglich. Ein zeitgemäßer Chemieunterricht kann durch solche multiperspektivischen Betrachtungen aktueller technischer Entwicklungen einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, dass Schüler:innen in Bezug auf die Frage nach dem Einsatz dieser neuen Technologien politisch urteilsfähig und zur Übernahme von Verantwortung und Engagement in Staat und Gesellschaft befähigt werden (Bolte 2003). Das Thematisieren technischer Entwicklungen im Chemieunterricht darf daher nicht nur auf der Grundlage von Fachwissen über die zugrunde liegenden chemischen Prozesse erfolgen, sondern muss auch Reflexionen über das eigene Handeln und über gesellschaftlich geteilte und demokratische Grundwerte berücksichtigen. So können z.B. Grundwerte, wie Solidarität (Gloe 2015), zuweilen im Konflikt mit bestimmten politischen Handlungsentscheidungen stehen. In unserem Beitrag möchten wir zeigen, wie anhand eines

solchen Konflikts Demokratiebildung im Chemieunterricht angebahnt werden kann. So soll unser Unterrichtsvorschlag beispielhaft die wechselseitigen Bezüge von lokalem und globalem Handeln (KMK 2018, 9), z.B. in Bezug auf die lokale Förderung und globale Nutzung von Rohstoffen zur Förderung der Elektromobilität, veranschaulichen.

Mit unserem nachfolgenden Unterrichtsbeispiel zur Rohstoffgewinnung in Südamerika und der weltweiten Nutzung dieser Rohstoffe wollen wir zeigen, wie (un)konventioneller Chemieunterricht in der Sekundarstufe I einen Beitrag zur Demokratiebildung leisten kann; konventionell, weil unser Beispiel eigentlich gängigen chemiedidaktischen Planungsüberlegungen entspricht, unkonventionell, weil wir uns lediglich einer gewissen – eher ungewöhnlichen – Kontextualisierung bedienen. In unserem Beispiel wollen wir anregen, einen Blick über den eigenen Tellerrand zu riskieren (Abb. 1, S. 111).

2. Der Kontext „Lithiumabbau“ als Ausgangspunkt für Demokratiebildung im Chemieunterricht der Sekundarstufe I

Erklärtes Ziel der Bundesregierung ist es, „mindestens 15 Millionen vollelektrische Pkw bis 2030 auf Deutschlands Straßen [zu] bringen“, um den Ausstoß von Treibhausgasen zu reduzieren (Bundesregierung 2022). Das dazu notwendige Lithium¹ für die Batterien der E-Autos muss jedoch auf den Weltmärkten zunächst beschafft werden, da Europa über keine nennenswerten Reserven an Lithium verfügt. Das Recycling von Lithium-Ionen-Batterien wird zwar momentan verstärkt vorangetrieben, entschärft das Problem der Rohstoffbeschaffung jedoch nicht (Doose u. a. 2021), denn die dadurch zu gewinnende Gesamtmenge an Lithium ist gemessen an den Bedarfen zurzeit noch zu vernachlässigen.

Lithium als äußerst reaktives Metall kommt in der Natur ausschließlich gebunden in Ionenverbindungen, also Salzen, vor. Wurde schon in der Antike Kochsalz (Natriumchlorid) aufgrund seines hohen Werts als „weißes Gold“ bezeichnet, so etablierten sich Anfang der 2020er Jahre die Lithiumsalze sprunghaft als „das neue weiße Gold“ am Weltmarkt (Tab. 1). Der Handel mit Lithium hat parallel zur Entwicklung der Elektromobilität in den vergangenen Jahren einen neuen Höchststand erreicht. Mit einer Produktion von 130.000 t Lithium im Jahr 2022 und einem Marktwert von insgesamt 45 Mrd. US\$ hat sich das

1 In diesem Beitrag wird die Bezeichnung Lithium nicht ausschließlich für das Element Lithium (Li), sondern – wie in der medialen Berichterstattung und auch in Fachpublikationen üblich – allgemein für Lithiumverbindungen verwendet.

Marktvolumen seit 2016 (damals lag der Umsatz bei ca. 2 Mrd. US\$) vervielfacht – zum Vergleich: Das Marktvolumen von Gold lag 2022 bei 179 Mrd. US\$ (DERA 2023).

Tabelle 1: Zusammenstellung ausgewählter Fakten zur Lithiumgewinnung

Weltanteil Lithiumförderung 2020 in % [1, 28]	Australien: 48,4 (aus Festgestein) Chile: 26,2 (aus Sole) China: 16,2 (aus Festgestein und Sole) Argentinien: 7,2 (aus Sole)
Lithiumverwendung 2020 in % [1, 57]	wiederaufladbare Batterien v. a. für Elektromobilität: 67,1 Glas/Keramik: 16,1 Schmierstoffe: 5,1
Globale Lithiumproduktion in t [2]	43.000 (im Jahr 2016) 130.000 (im Jahr 2022)
Prognose der zukünftigen globalen Nachfrage im Jahr 2026 in t [1, 62]	558.800
Preis im Jahr 2022 in US\$/t [1, 10]	Lithiumcarbonat: > 70.000 Lithiumhydroxid: > 70.000

([1] Schmidt 2023; [2] DERA 2023)

Deutschland importiert den weitaus größten Teil des Lithiums aus Chile (Schmidt 2023). Doch wie Bundeskanzler Scholz bei seiner Reise nach Argentinien im Januar 2023 deutlich gemacht hat, ist die wirtschaftliche Zusammenarbeit mit der argentinischen Regierung im Bereich erneuerbarer Energien und der Nutzung der dortigen Rohstoffvorkommen von hohem Interesse (Bundesregierung 2023). Die gegenwärtig angestrebten Abkommen zur verstärkten wirtschaftlichen Zusammenarbeit sollen mit Blick auf die wirtschaftlichen Interessen Deutschlands auch zur Diversifizierung von Bezugsquellen für Lithium beitragen.

Im Dreiländereck Argentinien, Bolivien und Chile liegen die größten Lithiumreserven der Welt (Flexer/Baspineiro/Galli 2018). Lithiumsalze kommen dort in der Sole von Salzseen, sogenannten Salaren, gelöst neben zahlreichen anderen Salzen vor. Die Sole mit einem durchschnittlichen Gesamtsalzgehalt von ca. 300 g/L (ebd.) wird aus den Tiefen der Salare in riesige Verdunstungsbecken gepumpt. Die Verdunstungsbecken, z.B. der Firma SQM im Salar de Atacama,

nehmen allein eine Fläche von 19 km² ein (DERA 2023, 19). Wirtschaftlich gewinnbringend wird die Lithiumproduktion ab einem Gehalt von ca. 0,6 g Lithium in einem Kilogramm Sole (Drobe 2020, 6). Um eine Tonne Lithiumcarbonat zu gewinnen, sind ca. 96 t Ausgangssole notwendig (Schmidt 2023, 20).

Allein diese Zahlen belegen, dass die größte Menge Salz, die nach dem Verdunsten des Wassers zurückbleibt, wirtschaftlich nicht von Interesse ist. Das noch wirtschaftlich nutzbare Kaliumchlorid wird zwar weiterverkauft, aber die Mengen Salz, die keiner kommerziellen Nutzung zugeführt werden, sind vor Ort auf riesigen Deponien gelagert (Schmidt 2023, 19). Auch wenn diese Salzabfälle nicht giftig sind, ist der Flächenverbrauch, der durch die Deponierung der Abfälle entsteht, neben den Flächen, die die Verdunstungsbecken einnehmen, enorm (Flexer/Baspineiro/Galli 2018).

Eine weitere Folge des Lithiumabbaus ist der ökologisch bedeutsame Eingriff in den Wasserhaushalt der Region. Tausende Tonnen Wasser aus der Sole verdunsten und gelangen auf diese Weise in die Atmosphäre. Dadurch werden Wasserressourcen aus der sehr ariden Region entfernt (Flexer/Baspineiro/Galli 2018). Auch wenn dieses extrem salzhaltige Wasser anderweitig nicht genutzt würde, so sind die Auswirkungen des Abpumpens bisher ungeklärt (ebd.). Der Druckverlust im Boden könnte, so ein mögliches Szenario, zum Nachströmen von Grundwasser (Süßwasser) und damit zu einer Vermischung von Salz- und Grundwasser führen (ebd.). Einerseits würde also die Sole mit Süßwasser verdünnt und die Gewinnung von Lithium unrentabel werden (ebd.). Andererseits besteht aber auch die Gefahr, dass das Grundwasser mit Salz verunreinigt wird, sodass es nicht mehr für die Bevölkerung und die Landwirtschaft als Trink- und Grundwasser nutzbar wäre.

Ein weiteres Problem geht damit einher, dass das ohnehin knappe Grundwasser von den Unternehmen auch in verschiedenen Produktionsschritten zur Lithiumgewinnung verwendet wird, z.B. für das Aufreinigen der Lithiumsalze durch Umkristallisation oder um Maschinen und Geräte von Salzkrusten zu befreien (Schmidt 2023, 20). Die für die Lithiumgewinnung benötigten und schlussendlich verwendeten Mengen an Grundwasser sind beträchtlich; pro Tonne Lithiumcarbonat werden ca. 11,5 bis 32,8 m³ Wasser benötigt (ebd., 21).

Die Gewinnung der Lithiumsalze und die damit verbundene Ausbeutung der naturgegebenen Ressourcen führt zu zahlreichen geökologischen Veränderungen der Landschaft; z.B. durch

- den Bau der riesigen Verdunstungsbecken,
- großflächige Salzdeponien,
- das Abpumpen der Sole und
- den übermäßigen Entzug von Grundwasser in einer der wasserärmsten Regionen der Erde.

Diese Eingriffe in die Natur haben bisher nicht absehbare Auswirkungen auf das Ökosystem der betroffenen Regionen.

So erstrebenswert der Ausbau der Elektromobilität aus deutscher Perspektive auch ist, um im Verkehrssektor den Ausstoß von Treibhausgasen drastisch zu reduzieren, so behutsam sollten aber die ökonomischen, ökologischen und sozialen Folgen des Abbaus für die lokale Bevölkerung und deren Umwelt, z. B. im Dreiländereck Argentinien, Bolivien und Chile, bedacht und beurteilt werden (Abb. 1). Im ARD Weltspiegel vom 29.01.2023 stellt der Anwalt Enrique Viale bei einer Protestveranstaltung der Dorfgemeinschaft von Alfarcito gegen den von der argentinischen Regierung geförderten Lithiumabbau in der Provinz Jujuy klar: „Unsere Natur kann nicht für die Energiewende des globalen Nordens geopfert werden.“

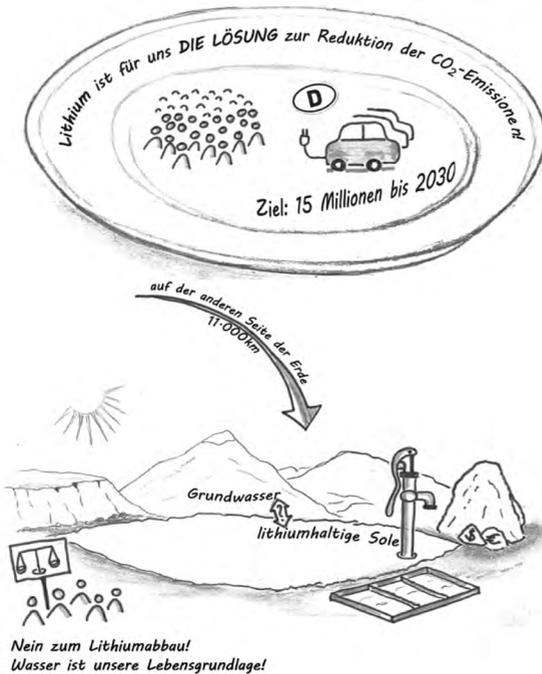


Abbildung 1: Blick über den Tellerrand – lokale und globale Perspektiven.

Während die deutsche Regierung auf den Ausbau der Elektromobilität setzt, um so die im Koalitionsvertrag festgeschriebene Energiewende voranzubringen, mehrt sich in Teilen der lokalen Bevölkerung Argentiniens Widerstand gegen den Lithiumabbau aus Salaren (eigene Darstellung).

3. Unterrichtspraktische Anregungen für den Chemieunterricht der Sekundarstufe I im Kontext „Lithiumabbau“

Der im vorherigen Abschnitt skizzierte, kontroverse Kontext am Beispiel des Lithiumabbaus aus den Salaren im Dreiländereck Argentinien, Bolivien und Chile bietet zahlreiche Möglichkeiten, wesentliche Inhalte des Unterrichtsfachs Chemie zu thematisieren und naturwissenschaftliche Kompetenzen in allen vier Kompetenzbereichen zu fördern (Tab. 2). In der Tabelle 2 sind entsprechende Anregungen für die Sekundarstufe I aufgeführt, die mit den Rahmenlehrplangvorgaben für das Fach Chemie beispielhaft für die Bundesländer Berlin und Brandenburg (SenBJF/MBJS 2015) in Beziehung gesetzt werden können.

Tabelle 2: Ausgewählte Beispiele zur Einbindung des Kontexts „Lithiumabbau“ in den Chemieunterricht der Sekundarstufe I

Inhalt im Rahmenlehrplan Chemie Berlin & Brandenburg (SenBJF/MBJS 2015, 36 ff.)	Inhalte im Kontext Lithiumabbau	Ausgewählte Beispiele zur Kompetenzförderung (SenBJF/MBJS 2015, 20 ff.) Die Schüler:innen können ...
Ionensubstanzen, Salze, Vorkommen und Verwendung	<ul style="list-style-type: none"> • Vielfalt an Salzen in Salaren • Nutzung von Salzen aus Salaren 	<p>„... die Vielfalt der Stoffe auf der Basis unterschiedlicher Kombinationen und Anordnungen von Teilchen erklären.“ (Fachwissen)</p> <p>„... themenbezogen zu einem naturwissenschaftlichen Sachverhalt in verschiedenen Quellen recherchieren.“ (Kommunikation)</p>
Löslichkeit von Salzen	<ul style="list-style-type: none"> • Fällung von Salzen in Verdunstungsbecken • Fällung von Salzen durch die Zugabe von Chemikalien zur Erhöhung des Lithiumanteils in der Sole sowie zur Herstellung von Lithiumcarbonat 	<p>„... ein theoretisches Konzept zur Bearbeitung einer naturwissenschaftlichen Fragestellung heranziehen.“ (Erkenntnisgewinnung)</p> <p>„... Experimente zur Überprüfung von Hypothesen nach Vorgaben planen und durchführen.“ (Erkenntnisgewinnung)</p>

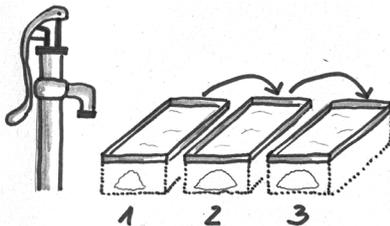
stöchiometrisches Rechnen	<ul style="list-style-type: none"> • Berechnung des Lithiumgehalts in verschiedenen Lithiumsalzen • Berechnung notwendiger Solemengen zur Lithiumsalzgewinnung • Berechnung von Abfallmengen bei der Lithiumsalzgewinnung 	„... vorgegebene Verfahren der Mathematik beim Umgang mit Gleichungen, chemischen Formeln, Reaktionsgleichungen, Diagrammen und Tabellen anwenden.“ (Erkenntnisgewinnung) „... eigene Wertvorstellungen in Bezug auf Werte anderer und Normen der Gesellschaft reflektieren.“ (Bewerten)
---------------------------	--	---

Zwei Beispiele aus der Tabelle 2 werden wir im Folgenden ausführlicher vorstellen, um die Verknüpfung des Schwerpunkts „Lithiumabbau aus lokaler und globaler Perspektive“ mit chemischen Fachinhalten zur Förderung naturwissenschaftlicher Kompetenzen zu verdeutlichen.

Beispiel 1: Fällung von Salzen in Verdunstungsbecken

Das Verdunsten der Sole in nacheinander geschalteten Verdunstungsbecken – wie es im Dreiländereck Argentinien, Bolivien und Chile betrieben wird – eignet sich dazu, das Konzept der Löslichkeit mit den Schüler:innen zu üben. Eine mögliche Aufgabenstellung lautet:

Die aus dem argentinischen *Salar des tres Quebradas* geförderte Sole enthält verschiedene Salze. Zu diesen Salzen gehören u. a. das Bischofit ($MgCl_2 \cdot 6H_2O$), das Halit ($NaCl$) und das Karnallit ($KCl \cdot MgCl_2 \cdot 6 H_2O$). Die geförderte Sole wird zunächst in ein erstes Verdunstungsbecken gepumpt. Durch die Einwirkung von Sonne und Wind fällt im Zuge der Verdunstung des Wassers ein erstes Salz aus. Im Anschluss wird die Sole in ein zweites Verdunstungsbecken gepumpt. Nachdem dort ein zweites Salz ausgefallen ist, wird die Sole in das dritte Verdunstungsbecken überführt. Diese Vorgänge werden mehrfach wiederholt und dauern mehrere Monate.



Salz	Löslichkeit in g/100g H ₂ O
Bischofit	235
Halit	36
Karnallit	67

Welches Salz müsste jeweils in den Verdunstungsbecken 1-3 ausfallen? Ordne zu und begründe.

Um diese Aufgabe bewältigen zu können, müssen die Schüler:innen das Konzept der Löslichkeit verstanden haben. Infolge der Verdunstung des Wassers nimmt das Volumen der Sole bei gleichbleibender Masse an gelöstem Salz ab. In der Folge fällt das Salz mit der niedrigsten Löslichkeit (in unserem Beispiel das Halit) als Erstes aus. Im zweiten Verdunstungsbecken fällt anschließend das Karnallit und erst im dritten Verdunstungsbecken das Bischofit aus.

Beispiel 2: Berechnung von Abfallmengen bei der Lithiumsalzgewinnung

Im Zusammenhang mit dem Ausfällen der Salze in den Verdunstungsbecken lässt sich auch das Abfallproblem, das durch die Gewinnung der Lithiumsalze entsteht, rechnerisch veranschaulichen. Hierfür greifen wir auf die Daten zur quantitativen Zusammensetzung des argentinischen *Salar des tres Quebradas* zurück.

Im *Salar des tres Quebradas* liegt die durchschnittliche Lithium-Ionen-Konzentration bei 124 mmol/L (Schmidt 2023, 15). Die durchschnittliche Salzkonzentration der Sole kann schätzungsweise mit 300 g/L und die durchschnittliche Dichte der ausgefallenen Salze mit 2 kg/L berücksichtigt werden (Flexer/Baspineiro/Galli 2018). Eine mögliche Aufgabenstellung im Chemieunterricht sieht folgendermaßen aus:

Die Einwohner eines argentinischen Dorfs am *Salar des tres Quebradas* protestieren gegen die Ansiedlung neuer Fabriken zur Gewinnung von Lithiumsalz. Eines ihrer Argumente ist die Zerstörung ihres Lebensraums, z. B. durch riesige Mengen Salz auf Deponien, das keine Verwendung findet und daher nicht verkauft werden kann.

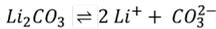


Ermittle rechnerisch, wie viele Tonnen Salzabfall bei der Gewinnung von einer Tonne Lithiumcarbonat entstehen und welches Volumen diese Salzabfälle einnehmen.

Zur Lösung der Aufgabe müssen die Schüler:innen in einem ersten Schritt berechnen, welches Volumen an Sole aus dem *Salar des tres Quebradas* für die Herstellung von einer Tonne Lithiumcarbonat notwendig ist. Dazu müssen

sie auf die Konzepte der Stoffmenge und der Stoffmengenkonzentration zurückgreifen und Einheiten ineinander umrechnen.

$$n(\text{Li}_2\text{CO}_3) = \frac{m(\text{Li}_2\text{CO}_3)}{M(\text{Li}_2\text{CO}_3)} = \frac{1\,000\,000\text{ g}}{73,891 \frac{\text{g}}{\text{mol}}} \approx 13\,533\text{ mol}$$



$$n(\text{Li}^+) = 2 * n(\text{Li}_2\text{CO}_3) = 2 * 13\,533\text{ mol} = 27\,066\text{ mol}$$

$$V(\text{Sole}) = \frac{n(\text{Li}^+)}{c(\text{Li}^+)} = \frac{27\,066\text{ mol}}{0,124 \frac{\text{mol}}{\text{L}}} = 218\,274\text{ L} \approx 218\text{ m}^3$$

In einem zweiten Schritt müssen die Schüler:innen nun berechnen, welche Masse und welches Volumen an Salzabfällen sich aus dem Verdunstungsprozess ergeben, wenn eine Tonne Lithiumcarbonat hergestellt wird. Da sich nur ein äußerst geringer Teil der Sole aus Lithiumsalzen konstituiert, kann hier näherungsweise mithilfe der durchschnittlichen Salzkonzentration der Sole auf die Masse der ausgefällten Salze geschlossen werden.

$$m(\text{Salz}) = c(\text{Salz}) * V(\text{Sole}) = 300 \frac{\text{g}}{\text{L}} * 218\,274\text{ L} = 65\,482\,200\text{ g}$$

$$m(\text{Salz}) \approx 65,5\text{ t}$$

Abzüglich der gewünschten Masse von einer Tonne Lithiumcarbonat ergibt sich eine gerundete Masse an Salzabfall zu:

$$m(\text{Salzabfall}) = m(\text{Salz gesamt}) - m(\text{Li}_2\text{CO}_3) = 65,5\text{ t} - 1\text{ t} = 64,5$$

Über die durchschnittliche Dichte der Salze, die aus der Sole ausgefällt werden, wird das Volumen an Salzabfällen, das sich aus der Produktion von einer Tonne Lithiumcarbonat ergibt, bestimmt.

$$V(\text{Salzabfall}) = \frac{m(\text{Salzabfall})}{\rho(\text{Salz gesamt})} = \frac{64\,500\text{ kg}}{2 \frac{\text{kg}}{\text{L}}} = 32\,250\text{ L} \approx 32\text{ m}^3$$

Das Ergebnis, das bereits bei der Herstellung von einer Tonne Lithiumcarbonat 32 m³ Salzabfall entstehen, ist für die Schüler:innen natürlich nur schwer greifbar. An dieser Stelle ist es dringend erforderlich, die Größenordnung von einem Kubikmeter im Unterricht auf eine geeignete Art und Weise zu visualisieren. Dadurch können die Schüler:innen in die Lage versetzt werden, die Perspektive der Einwohner:innen des argentinischen Dorfs einzunehmen und Stellung zu den Folgen der Lithiumsalzgewinnung zu nehmen.

4. Schlussbemerkung

Der von uns ausgewählte Fokus auf lokale und globale Perspektiven der Förderung und Nutzung eines Rohstoffs eröffnet Schüler:innen im Chemieunterricht die Gelegenheit, sich mit den Vor- und Nachteilen der verstärkten Nutzung von Elektromobilität aus verschiedenen Perspektiven auseinanderzusetzen und auch eigene Handlungsoptionen in Bezug auf ihr eigenes Lebensumfeld reflektieren zu können.

Das vorgestellte Unterrichtsbeispiel im Kontext Lithiumsalzabbau veranschaulicht, dass Demokratiebildung im Chemieunterricht eine Aufgabe für Lehrkräfte darstellt, die keine zusätzliche Unterrichtszeit in Anspruch nehmen muss, sondern – gut und professionell geplant – Hand in Hand mit der Förderung naturwissenschaftlicher Kompetenzen einhergehen kann. Auf diese Weise erfährt Chemieunterricht eine wesentliche Bereicherung; nicht zuletzt da er so auch für Schüler:innen als attraktiver, gesellschaftlich wie auch persönlich relevanter erlebt wird.

Literatur

- ARD WELTSPIEGEL** (2023): Argentinien. Reich an Ressourcen. Sendung vom 29.01. Online: <https://www.ardmediathek.de/video/weltspiegel/argentinien-reich-an-ressourcen/das-erste/Y3JpZ-DovL2Rhc2Vyc3RILmRIL3dlbHRzcGllZ2VsLzJkZWmNTRjLWF5iYTYtNDA4MS1h-MjM2LTUzOWRlZGEzZTcyMw>.
- BOLTE**, Claus (2003): Chemiebezogene Bildung zwischen Wunsch und Wirklichkeit – Ausgewählte Ergebnisse aus dem zweiten Untersuchungsabschnitt der curricularen Delphi-Studie Chemie. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 9, S. 27–42.
- BUNDESREGIERUNG** (2022): Nicht weniger fortbewegen, sondern anders. Online: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/klimaschutz/eenergie-und-mobilitaet/nachhaltige-mobilitaet-2044132>.
- BUNDESREGIERUNG** (2023): Exzellente Beziehungen zu Lateinamerika weiter ausbauen. Online: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/scholz-in-lateinamerika-2160952>.
- DEUTSCHE ROHSTOFFAGENTUR** (DERA) (2023): Chart des Monats, Februar 2023. Online: https://www.deutsche-rohstoffagentur.de/DERA/DE/Downloads/DERA%202023_cdm_02_Rohstoffm%C3%A4rkte.pdf?__blob=publicationFile&cv=2.
- DOOSE**, Stefan/Kayer, Julian K./Michalowski, Peter/Kwade, Arno (2021): Challenges in Ecofriendly Battery Recycling and Closed Material Cycles: A Perspective on Future Lithium Battery Generations. In: Metals, 11(2), S. 291–308.

- DROBE**, Malte (2020): Lithium – Informationen zur Nachhaltigkeit. Bundesanstalt für Geowissenschaften und Rohstoffe.
- FLEXER**, Victoria/Baspineiro, Celso Fernando/Galli, Claudia Inés (2018): Lithium recovery from brines: A vital raw material for green energies with a potential environmental impact in its mining and processing. In: *Science of The Total Environment*, 639, S. 1188–1204.
- GLOE**, Markus (2015): Werte und Menschenrechte. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): *Bildungsthemen*, Artikel vom 19.03. Online: <https://www.bpb.de/lernen/politische-bildung/193087/werte-und-menschenrechte/>.
- KMK**: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005): *Bildungsstandards im Fach Chemie für den mittleren Schulabschluss*. München.
- KMK**: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2018): *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule*. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf.
- SCHMIDT**, Michael (2017): Rohstoffrisikobewertung – Lithium. DERA Rohstoffinformationen 33. Online: https://www.deutsche-rohstoffagentur.de/DERA/DE/Downloads/Studie_lithium_2017.pdf?jsessionid=5CD5503D47B07A3B69F9F94516A566A3.internet941?__blob=publicationFile&cv=3.
- SCHMIDT**, Michael (2023): Rohstoffrisikobewertung – Lithium. DERA Rohstoffinformationen 54. Online: https://www.deutsche-rohstoffagentur.de/DE/Gemeinsames/Produkte/Downloads/DERA_Rohstoffinformationen/rohstoffinformationen-54.pdf?__blob=publicationFile&cv=2.
- SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND FAMILIE BERLIN** (SenBJF)/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (MBSJ) (2015): *Rahmenlehrplan Teil C Chemie, Jahrgangsstufen 7–10*. Online: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Chemie_2015_11_10_WEB.pdf.
- TRAN**, Tam/Luong, Van T. (2015): Lithium Production Processes. In: Chagnes, Alexandre/Światowska, Jolanta (Ed.): *Lithium Process Chemistry. Resources, Extraction, Batteries, and Recycling*. München: Elsevier, S. 81–124.
- WIETELMANN**, Ulrich/Steinbild, Martin (2014): Lithium and Lithium Compounds. In: *Ullmann's Encyclopedia of Industrial Chemistry*. Wiley-VCH.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2560.3374>

Mathematik und Demokratiebildung

Das Konzept des Dialogischen Lernens

Dass Mathematikunterricht zur Demokratiebildung beitragen kann, leuchtet nicht auf den ersten Blick ein. Dennoch wird diese These hier vertreten und am Beispiel des Dialogischen Lernkonzepts von Ruf/Gallin (1999a; b) aufgezeigt, wie dieses gelingen kann. Doch zunächst soll der Anspruch der Demokratiebildung in der Schule betrachtet werden, wie er von der KMK vertreten wird.

1. Anknüpfungspunkte in der Demokratiebildungsdiskussion

Wie die KMK im Jahr 2018 formuliert hat, soll Demokratiebildung ein Bestandteil jeglichen schulischen Handelns sein: „Die gelebte Demokratie muss ein grundlegendes Qualitätsmerkmal unserer Schulen sein. Aus diesen Zusammenhängen ergibt sich eine demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung als Querschnittsaufgabe“ (KMK 2018, 4). Es wird dabei auch gefordert, entsprechende Lerngelegenheiten in unterrichtlichen Handlungs- und Anforderungssituationen zu organisieren. Freilich wird bei genauer Lektüre dieses richtungsweisenden Texts deutlich, dass bei der Umsetzung der Ansprüche vor allem daran gedacht worden ist, demokratierelevantes Wissen zu vermitteln, bestimmte Werthaltungen deutlich zu machen (mit Bezug zu Menschenrechten einschließlich Minderheitenrechten), vielfältige Formen der Teilhabe zu ermöglichen (schulisch und außerschulisch) und respektvolle Konfliktbewältigung einzuüben.

Als Übungsfelder für demokratisches Handeln und demokratische Bildung wird in dem genannten Papier (neben außerschulischen Lernorten) die gesamte Schule als sozialer Organismus in Betracht gezogen. Was die relevanten Unterrichtsfächer betrifft, so ist in erster Linie an die gesellschaftswissenschaftlichen gedacht (ebd., 8). An einzelnen Stellen des Texts sind jedoch Forderungen formuliert, die sich auch auf andere Unterrichtsfächer beziehen lassen:

- „Zum Demokratielernen gehört die Fähigkeit, die Position eines anderen nachzuvollziehen, zu verstehen und zu reflektieren“ (ebd., 5).

- „In einer Schule als Ort gelebter Demokratie werden die Würde des jeweils anderen großgeschrieben, Toleranz und Respekt gegenüber anderen Menschen und Meinungen geübt ...“ (ebd., 4).
- Die Aufgabe der „Stärkung und Förderung des Selbstwertgefühls der Schülerinnen und Schüler, damit sie eigene Stärke und Selbstwirksamkeit erfahren, Selbstbestimmung und Zivilcourage entwickeln und lernen, unabhängig von Kollektiven zu argumentieren und zu handeln“ (ebd., 10).

Weiterhin wird in dem Papier der KMK auf den Beutelsbacher Konsens aus den 1970er Jahren verwiesen, in dem neben dem Überwältigungsverbot und der Subjektorientierung als drittes Element ein Kontroversitätsgebot formuliert wurde: „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen“ (ebd., 4).

Somit sind in dem Text der KMK einige Ansprüche formuliert, die auch für andere als die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer eine Orientierung liefern können und sogar auf die Erarbeitung deren fachlicher Inhalte beziehbar sind. Ob das in dem Text so mitgedacht ist, kann bezweifelt werden. Diese Perspektive kann unserer Ansicht nach aber durchaus neue Handlungsfelder für die Demokratiepädagogik erschließen, die tief in die Didaktik und Methodik des Unterrichts hineinreichen. Denn in diesem Bereich existiert – bei kritischer Betrachtung – ein deutlicher Widerspruch. Üblicherweise ist das fachliche Lernen in der Schule nicht demokratisch bestimmt und auch nicht demokratisch organisiert. Schon durch die Art der Lernorganisation werden somit die Anliegen der Demokratiebildung unter Umständen konterkariert.

Auf solche grundlegenden Widersprüche in der schulischen Bildung weist Wolfgang Beutel (2023,18) hin:

„Wobei die Schule zugleich viele Hindernisse schafft, denn als Institution bleibt sie für das Demokratielernen ambivalent. Sie ist eben nicht von sich aus demokratisch. Im Gegenteil, sie beruht zunächst auf einer Grundrechtseinschränkung, die sich aus der gesetzlichen Schulpflicht ergibt. Sie konstituiert potenziell homogene Lerngruppen und eben nicht Vielfalt. Sie organisiert professionell fachliche Lerndomänen in einer bereits weitgehend aufbereiteten Didaktik. Und sie ist funktional gesehen mehr der Gesellschaft insgesamt verpflichtet als den Kindern und Jugendlichen.“

Im Folgenden stellen wir einige Arbeitsweisen des Dialogischen Lernens (DL) unter dem hier gewählten Blickwinkel der Demokratiebildung vor. Viele der Arbeitsweisen seines didaktischen Arrangements erfüllen für sich genommen

bereits einige der oben formulierten Forderungen. In seiner Gesamtheit sucht das DL die vorhandene Vielfalt an Vorwissen, Konzepten, persönlichen Interessen und Lernvorlieben explizit zu machen und gemeinschaftlich zu nutzen. Die Lernenden werden ganzheitlich adressiert und erhalten Mitverantwortung für die Gestaltung der Lernprozesse und der Lernresultate. Die Lernziele hingegen bleiben von der Lehrperson gesetzt.

2. Einstieg in einen Dialogischen Mathematikunterricht – ein Beispiel

Mathematikunterricht in einer 5. Klasse in Berlin. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten individuell an einer Aufgabe, bei der es darum geht, die Größe zweier Seen zu schätzen bzw. zu bestimmen. Vorgegeben ist folgende Aussage: *„Anna behauptet: Der Schlachtensee in Zehlendorf ist viel größer als der Spandauer See in der Nähe deiner Schule! Kann das stimmen?“* Dazu sind zwei Kartenausschnitte gegeben und auf einem separaten Blatt steht die Aufforderung: *Welcher See ist größer? Bitte schreibe hier alle deine Gedanken auf. Du darfst auch zeichnen.*

Ein solcher „offener Auftrag“ ist typisch für den Eintritt in eine neue Unterrichtseinheit beim DL (Ruf 2008b, 241). Jede Schülerin und jeder Schüler soll zunächst dazu bewegt werden, sich individuell mit dem Thema zu beschäftigen und einen eigenen Zugang dazu zu finden. Auch die Art der Annäherung soll auf verschiedenen Wegen erfolgen können. Es wird hier nahegelegt, auch bildhaft-zeichnerisch an der Frage zu arbeiten. Die Lernenden erhalten also von der Lehrperson keine Anweisung, wie sie diesen Auftrag angehen und das Problem lösen können, sondern sie sollen ihre eigenen Vorstellungen und Gedanken dazu entwickeln; sie sollen selbstständig und auf ihre Weise zu dem Thema und der vorgegebenen Frage Kontakt aufnehmen.

Als Annäherung an den Gegenstand sind auch ganz einfache Äußerungen, wie etwa die Aussage, „Ich mag den See“, willkommen. Ein Kind vermutet, dass der Schlachtensee größer sein müsse, weil im Spandauer See noch eine Insel liegt – eine offenkundige, aber wichtige Bemerkung. Andere Kinder fangen an, die Breite und die Länge der Seen anhand der Karten zu messen und eine Fläche zu berechnen. Eines davon nutzt dabei den Maßstab der Karte und macht eine Aussage in Quadratkilometern. Alle Äußerungen sind erwünscht. Sie werden schriftlich gemacht und im persönlichen „Lernjournal“ festgehalten. Die Kinder sollen sich in dieser Phase nicht unterhalten – nicht wechselseitig beeinflussen. Es geht zunächst darum, die singuläre Perspektive zu formulieren. Weiterhin sollen die Lernenden genügend Zeit und Ruhe haben, sich mit dem

Beispiel und dem Thema zu beschäftigen. Warum ist diese Art des Einstiegs in ein Thema beim DL so wichtig? Es sollen die Gedanken und die Gefühle der Kinder zu Aufgaben eines bestimmten Typs angeregt und sichtbar gemacht werden. Es geht darum, die Vielfalt der Sichtweisen und Zugänge aufzurufen und explizit zu machen. Diese sollen für andere Kinder, aber auch für sie selbst deutlich werden, um daran gemeinsam weiterarbeiten zu können.

Die Vielfalt der Vorstellungen und Zugänge zu einem Problem bzw. einer Aufgabe ist in einer Grundschulklasse üblicherweise riesig. Lehrpersonen geraten daher leicht in Versuchung, manche Positionen auszublenden oder zu übersehen, die noch weit entfernt liegen vom Unterrichtsziel (hier eine tragfähige Schätz- oder Berechnungsmethode zu finden). Tatsächlich werden persönliche Assoziationen, Empfindungen und Anknüpfungspunkte der Lernenden von Lehrpersonen oft als störend empfunden und zurückgewiesen oder sie bleiben unbeachtet (Paseka/Schrittesser 2018). Das geschieht regelmäßig dann, wenn die Lehrperson nur die Kinder bittet, sich zu äußern, die sich melden. Beim DL aber soll es darum gehen, alle Kinder in den Lösungsprozess einzubeziehen. So auch diejenigen, die noch eine „falsche“ Vorstellung haben und sich z.B. bei der Größenwahrnehmung des Sees vor allem an seiner Länge orientieren oder den Umfang des Sees mit der Fläche identifizieren. Aus der „conceptual change“-Forschung ist bekannt, dass man die Lernenden kaum dazu bringen kann, angemessene Konzepte auszubilden, wenn ihre persönlichen Sichtweisen, ihre Prä- oder Misskonzepte, ihre intuitiven und Alltagsvorstellungen nicht in den Unterricht einbezogen werden (Treagust/Duit 2008). Dem trägt das geschilderte Vorgehen Rechnung.

Außerdem ist es schade und demotivierend, wenn die bereits vorhandenen, weiterführenden Lösungsansätze nicht von den Schülerinnen und Schülern in den Unterricht eingebracht werden können. Dies geschieht aber immer dann, wenn die Lehrperson zu Beginn einer Unterrichtseinheit erst einmal selbst grundlegende Vorgehens- und Sichtweisen vorträgt – ein sehr verbreitetes Unterrichtsmodell. Doch wie kann die Lehrperson beim DL mit der Vielfalt an Ideen und Vorstellungen, die in der Klasse vorhanden sind, produktiv und „demokratisch“ umgehen? Hier einfach die richtigen bzw. weiterführenden Lösungen herauszustellen, fehlerhafte Erarbeitungen zurückzuweisen, um dann selbst vorzutragen, wie eine Aufgabe dieses Typs prinzipiell zu lösen ist, das wäre – wie gesagt – nicht angemessen. Diesem Impuls soll die Lehrperson beim DL widerstehen und anders vorgehen: Sie sammelt die Lernjournale der Kinder ein und sieht sie in Ruhe durch. Dabei achtet sie auf relevante Überlegungen, Argumentationen und Lösungsansätze, aber ebenso auf originelle und typisch

fehlerhafte Gedanken und Lösungsansätze („Fehlerperlen“). Bei der Durchsicht der Lernjournale gilt es den Blick der „soft eyes“ aufzusetzen:

„Das unfokussierte Schweifen lässt die Augen weich werden und nach größerem Kontext und Zusammenhängen Ausschau halten. Der Blick wandert ins Reich des scheinbar Ungewissen, nutzt Erfahrung und Intuition, statt festzubalsten und zu schnell zu kategorisieren.“ (Hosseini-Eckhart 2023, 46)

Es geht vor allem darum, die „Qualitäten“ in den Arbeiten zu entdecken und herauszuheben (Pfau/Winter 2008, 223; Winter 2018, 31 ff.). Ein solcher qualitätsorientierter Blick auf die Äußerungen der Lernenden, der sich auch im Peer-to-Peer-Setting etablieren lässt, hilft der Lehrperson, sich auf Perspektivenvielfalt einzulassen und Unerwartetes im Unterricht produktiv zum Tragen kommen zu lassen.

Für die folgende Arbeitssequenz wählt die Lehrperson dann einige der Vorschläge und Lösungen der Kinder aus und legt sie der Klasse als „Autografensammlung“ (in Originalform) vor. In diesem zweiten Lernschritt beschäftigt sich die Klasse ausschließlich mit den Vorschlägen und Gedanken der Mitschülerinnen und Mitschüler zum Thema. Sie wird angeleitet, darüber nachzudenken und Stellung zu nehmen. Die Kinder sind aufgefordert, wertschätzend auf die Lösungen der anderen zu blicken. Eventuell wird mit Satzanfängen gearbeitet, wie z.B.: „Mir gefällt ...; Beeindruckt hat mich ...; Ich frage mich ...; Das sehe ich anders ...“ (Ruf/Winter 2012). Die Besprechung der Autografen hat auf die Schülerinnen und Schüler oft eine unmittelbar positive Wirkung. Das klingt dann z.B. so: „Ich fand es deshalb nochmal viel besser [...] weil ich dann wusste, dass sie [sic!] sich für meine Meinung interessiert haben und das hat mir irgendwie ein gutes Gefühl gegeben“, „Ich fü[h]le mich [als] ob ich ein Star bin“, „Ich finde es cool [...] weil es sich anfühlt, als ob ich richtig gut in Mathe bin“ (Othmann 2022, 50).

Durch die Besprechung der Autografen wird ein intensiver „Austausch“ in Gang gebracht. Es entstehen neue Gedanken und Lösungsvorschläge, die eventuell in einen „Folgauftrag“ münden, mit dem dann z.B. an dem Problem der Flächenschätzung oder Flächenberechnung weitergearbeitet wird.

Eine weitere für das DL typische Arbeitsform, um die vorhandenen Ideen und Lösungsansätze in einen Austausch zu bringen, ist der „Sesseltanz“. Dazu legen die Lernenden neben die eigenen Produkte jeweils ein leeres Blatt und stehen auf. Nun können sich andere Kinder dort hinsetzen, die Arbeit lesen und eine „Rückmeldung“ hinterlassen. Auch auf diesem Wege können die vor-

handenen Vorstellungen in der Klasse zur Kenntnis genommen werden und es entstehen unmittelbar viele Kommentare. Anschließend arbeiten die Lernenden weiter an ihren Lernjournalen, nun angeregt sowohl durch die Lektüre der anderen Texte als auch durch die erhaltenen Rückmeldungen. Die Eindrücke, Fragen und Ergebnisse können dann direkt in ein „Unterrichtsgespräch“ eingebracht werden, das weiteren Raum für das Verstehen und Wertschätzung all der vorhandenen Gedanken bietet.

Durch dieses – für das DL typische – Vorgehen werden möglichst alle vorhandenen Sichtweisen und Lösungsansätze wahrgenommen und Erfolg versprechende aufgegriffen. So z.B. „Leos Trick mit dem Ausschneiden der See­flächen“ und „Linus Kästchenmethode“. Komplexere Problemlösungen werden anhand der Zusammenschau von und Auseinandersetzung mit den individuellen Ansätzen und Ideen gemeinsam entwickelt. Das Konzept des DL ist also inklusiv angelegt, geeignet, alle Lernenden einer Klasse einzubeziehen.

Die Erklärungen und Übungen im Schulbuch können anschließend be­stätigend und vergleichend hinzugenommen werden und auch zum Einüben dienen, falls das gewünscht ist. Meist aber wird während der Erkundungs- und Erarbeitungsphasen schon sehr viel geübt, weil eigene Beispiele gesucht werden müssen und diese mathematisch untersucht werden. Bei dem Auftrag „Welcher See ist größer?“ werden auf dem Erarbeitungsweg zahlreiche Rechtecke bestimmt, ausgemessen und deren Flächeninhalt berechnet, um zu einem Ergebnis zu kommen. Um noch genauer im Ergebnis zu werden, wird verfeinert, radiert, neu berechnet, also unablässig auf dem Weg der Problemlösung geübt. Zudem können das Auffinden und die Einordnung der erarbeiteten Mathematik über eine „Landkarte der Schulmathematik“ (vgl. Brunner 2021) erfolgen. Dort können die Lernenden benachbarte Themen entdecken und größere Zusammenhänge erkennen. Die fachlichen Normen mit ihren fachwissenschaftlichen Begrifflichkeiten und Zusammenhängen sollen am Ende eines solchen Unterrichtszyklus für alle leicht greifbar werden.

Der Unterrichtsaufbau folgt beim DL jeweils einem Dreischritt:

- So mache ich das!
- Wie machst Du das?
- Das machen wir ab! (So kann man das sinnvollerweise machen!)

Dieses Vorgehen ist vor allem in der Eingangsphase der Unterrichtseinheit zeit­aufwendig. Im weiteren Verlauf kann die Klasse dann schneller voranschreiten. Wichtigste Arbeitsweisen des DL sind: *Der offene Auftrag*; persönliche Lern-

journal (was eine Akzentuierung des schriftlichen und des phasenweise individuellen Arbeitens beinhaltet); die *Autografensammlung* mit originalen Schülerinnen- und Schülerlösungen; der intensive *Austausch* und die organisierte sowie wertschätzende *Rückmeldung*. Ein weiteres Element des DL ist die Arbeit mit „Kernideen“. Damit bezeichnet man pointiert formulierte, subjektive Sichtweisen auf den Fachgegenstand als Verstehensangebot, auf das wir hier aber nicht weiter eingehen (siehe dazu Ruf 2008a, 21).

3. Kann dialogisch organisierter Mathematikunterricht zur Demokratiebildung beitragen?

Das Dialogische Lernen ist als Konzept seit vielen Jahren in der Praxis des Mathematikunterrichts und anderer Schulfächer etabliert. Es wurde von dem Germanisten Urs Ruf und von dem Mathematiker Peter Gallin als Unterrichtskonzept für alle Schulfächer aus der erlebten Schulpraxis heraus entwickelt (Ruf/Gallin 1999a; b). Eine wichtige ideengeschichtliche Wurzel ist der sokratische Dialog, wie er von Martin Wagenschein konzipiert wurde (1989). Später ist das DL didaktisch und lerntheoretisch weiter begründet worden (Ruf 2008b; Ruf u. a. 2008). Eine demokratiepädagogische Intention ist beim DL direkt nicht formuliert worden. An dem oben geschilderten Beispiel lässt sich aber aufzeigen, dass das DL im Sinne der Demokratiebildung gedeutet und genutzt werden kann. Das betrifft vor allem die folgenden Merkmale des Konzepts:

- Die Lernenden werden dazu angehalten, eine eigene Position zu beziehen, zu begründen und zu vertreten.
- Die Lernenden werden dazu gebracht, die Positionen der Mitschülerinnen und Mitschüler nachzuvollziehen, zu verstehen und wertschätzend zu behandeln.
- Die je eigene Position wird in einen Austausch mit anderen Ansichten gebracht, einem rationalen Diskurs zugeführt. In diesem zählen Argumente und Lösungen, die sich praktisch bewähren.
- Alle Beteiligten werden mit ihren Ansichten, ihren Ideen, ihren Erfahrungen und Konzepten beachtet und ernst genommen. Weniger entwickelte oder fehlerhafte Sichtweisen werden nicht ausgegrenzt, sondern einbezogen und wertschätzend geprüft.
- Die Lehrperson stellt ihre eigene (wissenschaftlich begründete) Sichtweise nicht per se über diejenigen der Lernenden und setzt sie nicht autoritativ durch. Sie bringt ihre Sichtweise in den gemeinsamen Austausch ein und betrachtet die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler als Leistungen

mit einer „Eigendimension“, die mit der „Hauptdimension“ des Fachs in Verbindung gebracht werden müssen (Ruf/Gallin 1999a, 100).

- Die Klasse kann sich beim DL als Wissensbildungsgemeinschaft (Reusser 1995,183) erfahren und dabei den Wert einer demokratischen Vorgehensweise erkennen. Ganz im Sinne der Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan (2002) erleben die Lernenden sowohl ihre Selbstwirksamkeit als auch die Eingebundenheit in eine Lerngemeinschaft.

Eine Voraussetzung, dass der Unterricht in dieser Weise von den Lernenden wahrgenommen werden kann, ist eine gewisse „Entdidaktisierung“ seiner Anlage, vor allem in der Eingangsphase. Dies hat in ähnlicher Weise Andreas Gruschka formuliert:

„Während die zunehmende Didaktisierung die raumgreifendste Weise darstellt, wie gegen Ungewissheit vorgegangen werden soll, kann mit der Entdidaktisierung nicht nur die Sache wieder erkennbar werden, die im Unterricht verhandelt wird, sondern auch der Schüler als jemand adressiert werden, der von ihr fasziniert, zumindest für sie interessiert werden kann.“ (2018, 16)

Ein demokratiefördernder dialogischer Ansatz ist direkt gekoppelt mit einer spezifischen Sicht auf die Mathematik: Mathematik als Denkkultur, als Spielweise, als experimenteller und kreativer Ort, Mathematik als ein Feld kultureller Bildung, in dem Aushandlungsprozesse stattfinden und geübt werden können (vgl. Lutz-Westphal 2022,182 ff.). Dabei bleibt das Experimentieren „ungefährlich“, denn Erfolg oder Fehlversuch lassen sich im Rahmen der Schulmathematik oftmals leicht selbst überprüfen. Ein großes Potenzial im Fach Mathematik liegt darin, dass wir mit ganz wenig Aufwand direkt forschend nachdenken können. Wir benötigen keine technischen Apparaturen und besondere Rahmenbedingungen, denn „unser Labor ist der eigene Kopf“ (Lutz-Westphal in: Stiftung Rechnen 2021). Wir können uns leicht immer neue Beispiele generieren. Das Spielen mit Zahlen, das Erarbeiten von Begriffen und Definitionen, Modellierungssituationen und elementargeometrischen Konstellationen, wie z.B. beim Thema der Parkettierungen, gehören zu den typischen Möglichkeiten, im Mathematikunterricht Handlungsspielräume zu eröffnen. Häufig lassen sich auch Schulbuchaufgaben durch einfaches Weglassen von Informationen oder durch Umkehrung der Aufgabenstellung öffnen (vgl. Büchter/Leuders 2005, 95 ff.)

Mit solchen fachlichen Spielräumen zu arbeiten, bedeutet eine Öffnung des Unterrichtsgeschehens durch Pluralität der möglichen Ansätze und Lösungen

sowie ein werkstattartiges Arbeiten damit. Die dabei notwendigen Aushandlungsprozesse müssen allerdings moderiert werden. Und dafür liefert das DL ein Modell. Die Rolle der Lehrperson ändert sich. Es findet keine „obrigkeitliche Lehre“ (vgl. Günther 2019), keine „Überwältigung“ (siehe „Beutelsbacher Konsens“, Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 1976) und keine „Überredungsmathematik“ (Bänsch in: Lutz-Westphal 2009, 133) mehr statt. Stattdessen geht es um das gezielte und fachlich informierte Moderieren des gemeinsamen Lernprozesses: Impulse geben (Auftrag und Kernidee), Auswählen und Autografen zusammenstellen, Austausch und Rückmeldung. Das „WIR“ im Dialogischen Unterricht, das für die fachlichen Ergebnisse am Ende des dialogischen Prozesses steht, zeigt sich idealerweise als demokratisch entwickelter, wirklicher Konsens.

Literatur

- BEUTEL**, Wolfgang (2023): Demokratiepädagogik, Demokratiebildung und Schule. In: Pädagogik, 3/2003, S. 14-19.
- BRUNNER**, Elisabeth (2021): Ein Atlas der Schulmathematik für die Sekundarstufe I. Entwicklung einer Lernhilfe zur besseren Vernetzung der Inhalte des Mathematikunterrichts. Dissertation. Freie Universität Berlin. Online: <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/28940>.
- BÜCHTER**, Andreas/Leuders, Timo (2005): Mathematikaufgaben selbst entwickeln. Lernen fördern – Leistung überprüfen. Berlin.
- DECI**, Edward L./Ryan, Richard M. (Hg.) (2002): The Handbook of Self-Determination Research. Rochester.
- GRUSCHKA**, Andreas (2018): Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln. In: Palseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden, S. 15–29.
- GÜNTHER**, Klaus (2019): Das Hirn der Studierenden: Dialogisches Lernen statt obrigkeitlicher Lehre. Opladen.
- HOSSEINI-ECKHART**, Nushin (2023): Der Doppelcharakter des Ungewissen. Potenzial und Herausforderung für Bildung und Demokratie. In: Beutel, Silvia-Iris/Ruberg, Christiane (Hg.): Ungewissheit als Erfahrung in der Demokratie. 1. Jahrbuch Demokratiepädagogik & Demokratiebildung. Frankfurt/M., S. 41–50.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK)** (2018). Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf.

- LANDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG BADEN-WÜRTTEMBERG** (1976): Beutelsbacher Konsens. Standard für den politisch-historischen Unterricht an allen Schulen. Online: <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens>.
- LUTZ-WESTPHAL**, Brigitte (2009): Was ist der beste Weg? Gedanken zum Mathematikunterricht. In: Bauer, Karl-Oswald/Logemann, Niels (Hg.): Kompetenzmodelle und Unterrichtsentwicklung, Bad Heilbrunn, S. 129–139.
- LUTZ-WESTPHAL**, Brigitte (2022): Präzision, Harmonie und Schönheit. Die Kunst des mathematischen Denkens in der Schule. In: Susanne Fontaine (Hg.): Die Künste, die Politik und die allgemeine Bildung. Künstlerische Fächer an öffentlichen Schulen. Forum des Deutschen Hochschulverbandes, Heft 87. Bonn, S. 170–189.
- OTHMANN**, Tablu (2022): Dialogisches Lernen im Mathematikunterricht – Die Autografensammlung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. Masterarbeit. Freie Universität Berlin. Online: <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/36660>.
- PASEKA**, Angelika/Schrittesser, Ilse (2018): Muster von Schließungen im Unterricht. Über fruchtbare Momente in Lernprozessen und wie sie unerkannt verstreichen. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden, S. 31–52.
- PFAU**, Anita/Winter, Felix (2008): Von offenen Aufträgen und anderem mehr. In: Ruf, Urs/Keller, Stefan/Winter, Felix (Hg.): Besser lernen im Dialog: Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis. Seelze, S. 214–229.
- REUSSER**, Kurt (1995): Lehr-Lernkultur im Wandel: Zur Neuorientierung in der kognitiven Lernforschung. In: Dubs, Rolf/Dörig, Roman (Hg.): Dialog Wissenschaft und Praxis. Berufsbildungstage St. Gallen, Februar 1995. St. Gallen, S. 164–190.
- RUF**, Urs (2008a): Das Dialogische Lernmodell. In: Ders./Keller, Stefan/Winter, Felix (Hg.): Besser lernen im Dialog: Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis. Seelze, S. 13–23.
- RUF**, Urs (2008b): Das Dialogische Lernmodell auf dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien und Befunde. In: Ders./Keller, Stefan/Winter, Felix (Hg.): Besser lernen im Dialog: Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis. Seelze, S. 233–270.
- RUF**, Urs/Gallin, Peter (1999a): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Bd. 1 Austausch unter Ungleichen. Seelze.
- RUF**, Urs/Gallin, Peter (1999b): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Bd. 2 Spuren legen – Spuren lesen. Seelze.
- RUF**, Urs/Hofer, Roger/Keller, Stefan/Winter, Felix (2008): Didaktik und Unterricht. In: Faulstich, Peter/Faulstich-Wieland, Hannelore (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek, S. 130–156.
- RUF**, Urs/Winter, Felix (2012): Dialogisches Lernen: die gemeinsame Suche nach Qualitäten. In: Zeitschrift für Inklusion (online), 1–2/2012. Online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/60>.

STIFTUNG RECHNEN (2021): Von der dialogischen und forschenden Lehre. „Wir rechnen mit...“ Prof. Dr. Brigitte Lutz-Westphal. Podcast vom 16.04. Online: <https://www.stiftungrechnen.de/2021/09/16/von-der-dialogischen-forschenden-lehre-summaderpodcast/>.

TREAGUST, David F./Duit, Reinders (2008): Conceptual change: a discussion of theoretical, methodological and practical challenges for science education. In: Cultural Studies in Science Education 3(2), S. 297–328.

WAGENSCHNEIDER, Martin (1966/1989): Zum Problem des genetischen Lernens. In: Ders.: Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch. Weinheim.

WINTER, Felix (2018): Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung. Weinheim.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter

DOI <https://doi.org/10.46499/2560.3375>

MATTHIAS SIEBERKROB, CORNELIA CHMIEL

Historisches Lernen über, durch und für Demokratie

Wege der Demokratiebildung im Geschichtsunterricht

1. Einleitung

Wenn in der Öffentlichkeit etwa über gesellschaftliche Probleme wie Rechtspopulismus und -extremismus oder über Fake News diskutiert wird, werden schnell große Hoffnungen in den Geschichtsunterricht gesetzt.¹ Auf den ersten Blick mag das naheliegend sein. Forderungen wie die von Björn Höcke nach einer „erinnerungspolitische[n] Wende um 180 Grad“² oder Alexander Gaulands Relativierung des Nationalsozialismus als „Vogelschiss in über 1000 Jahren erfolgreicher deutscher Geschichte“³ können als Tabubrüche und bewusste Provokationen gelesen werden, die eine Thematisierung im Geschichtsunterricht geradezu einfordern. Fraglos ist in diesem Zusammenhang die Thematisierung der Verbrechen der nationalsozialistischen Diktatur ein zentraler Bestandteil demokratiebildenden historischen Lernens – wie auch die Behandlung von Demokratiegeschichte.

Gleichzeitig sind manche Versprechen der pluralen Demokratie, etwa das Recht auf Gleichheit oder die freie Persönlichkeitsentfaltung, bislang nicht umfassend umgesetzt (Foroutan 2019, 36 ff.). Zudem entsteht der Eindruck, dass mit Forderungen nach Demokratiebildung in der Schule gesamtgesellschaftli-

1 Grundlegende Überlegungen in diesem Aufsatz gehen zurück auf Chmiel/Sieberkrob (2021). Für den vorliegenden Kontext haben wir diese überarbeitet, erweitert und ergänzt. Manche Abschnitte sind dabei erhalten geblieben. Für hilfreiche Rückmeldungen und Korrekturen danken wir Sena Çalışkan.

2 Vgl. <https://www.zeit.de/news/2017-01/18/parteien-die-hoecke-rede-von-dresden-in-wortlaut-auszuegen-18171207>.

3 Vgl. <https://www.zeit.de/news/2018-06/02/gauland-ns-zeit-nur-ein-vogelschiss-in-der-geschichte-180601-99-549766>.

che Probleme zur Selbstberuhigung pädagogisiert werden. Zwar zeigt die aktuelle Mitte-Studie (Zick/Küpper/Mokros 2023) im Gegensatz zu vorherigen Studien u.a. einen deutlichen Zuwachs autoritärer Einstellungen bei jüngeren Menschen, aber auch, dass diese Tendenz sich durch alle Generationen zieht und damit eine gesamtgesellschaftliche Entwicklung abbildet. Dennoch wird v.a. die junge Generation adressiert, was den Blick auf Demokratiebildung als gesamtgesellschaftliche Aufgabe verstellt. Darüber hinaus geben empirische Befunde zum historischen Lernen Anlass zur Skepsis gegenüber solchen Hoffnungen (Köster 2021).

Zugleich erleben wir soziale Bewegungen wie Fridays for Future oder Black Lives Matter, die zu wesentlichen Teilen von eben dieser jungen Generation getragen werden. Sie offenbaren, dass sich zumindest Teile dieser Generation der Möglichkeiten demokratischer Partizipation am öffentlichen Diskurs bewusst sind und sie auch umzusetzen wissen. Aus geschichtsdidaktischer Perspektive fallen dabei die kritischen Geschichten der Aktivist*innen und ihr kritischer Umgang mit der Geschichtskultur ebenso auf wie die Hoffnung auf eine andere Zukunft, auf die aktiv hingearbeitet wird. In Anbetracht dieser Ausgangslage darf Demokratiebildung und demokratiebildendes historisches Lernen nicht auf den Schulbereich beschränkt werden. Wir sprechen an anderer Stelle aus diesem Grund von ‚durchgängiger Demokratiebildung‘, die sich auf eine vertikale und eine horizontale Ebene in der Gesellschaft bezieht (Chmiel/Sieberkrob 2021, 19).

Im Folgenden arbeiten wir jedoch aus der Perspektive der Didaktik der Geschichte das spezifische Potenzial historischen Lernens für Demokratiebildung und vice versa mit einem Fokus auf den schulischen Geschichtsunterricht aus. Hierfür beleuchten wir erstens die Diskussion über den Zusammenhang von historischer und politischer Bildung, welche in einem engen Verhältnis zur Demokratiebildung steht (→ Bd. 1: Achour). Zweitens nähern wir uns dem demokratiebildenden historischen Lernen an. Hieraus leiten wir drittens Handlungsfelder des demokratiebildenden historischen Lernens ab und ziehen abschließend ein Fazit.

2. Das Politische beim historischen Lernen: Grundlegende Überlegungen

Historisches Lernen verstehen wir im Anschluss an das in weiten Teilen der Geschichtsdidaktik als konstitutiv geltende narrative Paradigma (Barricelli 2012) als die „produktive eigen-sinnige Aneignung vergangener Wirklichkeiten als

selbst erzählte und selbst imaginierte Geschichte“ (Lücke/Zündorf 2018, 39). Hierfür müssen Schüler*innen dazu befähigt werden, „Geschichte zu erzählen und erzählte Geschichte zu verstehen“ (Pandel 2010, 10). Dieses Verständnis historischen Lernens weist das partizipatorische und emanzipatorische Potenzial historischen Lernens aus. Es findet statt in der Geschichtskultur (Rüsen 2013, 221 ff.), die als ein von ungleicher Machtverteilung geprägter Raum beschrieben werden kann, in dem Deutungen der Vergangenheit ausgehandelt werden (Yildirim 2021).

Dieses Verständnis historischen Lernens ist explizit politisch. Über das Verhältnis von historischem und politischem Lernen wurden zwar sowohl in geschichts- als auch in politikdidaktischen Publikationen zahlreiche Überlegungen angestellt. Dennoch enthält der Bindestrich zwischen historisch-politisch „einen Abgrund ungeklärter Fragen“ (Rüsen 1996, 504), der auch als Minenfeld interdisziplinärer Grabenkämpfe gelesen werden kann.

Eine Übersicht über bestehende Ansätze ist bei Körber (2004) zu finden. Er unterscheidet, wie auch Lange (2009, 13 ff.), zwischen integrativen, kooperativen und korrelativen Modellen. Demnach unternehmen integrative Modelle den Versuch, die jeweils andere Disziplin als „eigenständigen Erkenntnis- und Lernbereich obsolet zu machen“ (Lange 2009, 13). In kooperativen Modellen werden Politik- und Geschichtsdidaktik als eigenständige Disziplinen mit eigenen Denk- und Erkenntnisweisen anerkannt, die über bestimmte Schnittmengen verfügen. Das Zusammenwirken von politischem und historischem Lernen wird dabei jedoch lediglich additiv und auf punktuelle Kooperationen beschränkt betrachtet. Beide Disziplinen begegnen sich dabei in einem Kooperationsbereich, in dem sowohl historisches als auch politisches Denken stattfindet, das einem „höheren allgemeindidaktischen Prinzip untergeordnet werden soll“ (ebd., 16).

Wie Körber (2004) zeigt, waren es die Geschichtsdidaktiker Jeismann, Rüsen und Pandel sowie der Politikdidaktiker Lange, die maßgeblich zu einer Entwicklung neuerer, korrelativer Modelle beigetragen haben. Politik- und Geschichtsdidaktik unterscheiden sich demnach vor allem durch ihre Erkenntnisformen. Dabei wird das Historische als Bestandteil des Politischen und das Politische als Bestandteil des Historischen angesehen (Lange 2009, 17). Lange unternimmt den Versuch, historisch-politisches Lernen interdisziplinär zu begründen. Dabei macht er die Entwicklung von Geschichts- und Politikbewusstsein zur Grundlage einer historisch-politischen Didaktik, wobei vor allem die Überschneidungen des Politik- und des Geschichtsbewusstseins in den Fokus rücken (ebd., 19 ff.). So unterscheidet er das politikgeschichtliche und das geschichtspolitische Bewusstsein. Das politikgeschichtliche Bewusstsein meint die

„Legitimation von Herrschaftsvorstellungen durch die Deutung eines Sinnzusammenhangs zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“ (ebd., 54), das geschichtspolitische Bewusstsein hingegen sei ein Teilbereich des Politikbewusstseins, „der Vorstellungen darüber aufbaut, wie innerhalb einer sozialen Gruppe kollektiv verbindliche Geschichtsdeutungen hergestellt werden“ (ebd., 55).

Die Prozesse der Aushandlung von Deutungen sind zentral für politisch verstandenes historisches Lernen. Körber (2004, 7) hält die von Lange konzipierte Verschränkung von historischem und politischem Denken „als zweier Formen kultureller Wirklichkeitser- und -verarbeitung für geboten und richtig“, ergänzt jedoch, dass eine „Meta-Ebene der Reflexion über das eigene denkende Tun“ zusätzlich einbezogen werden müsse. Voneinander divergierende Vorstellungen müssten als Differenz anerkannt und nicht als sachliche Fehler des Gegenübers gedeutet werden. Hierfür müsse die Logik der jeweiligen Sinnbildungsmechanismen bewusst gemacht werden. Erst hiermit sei eine auf wahre Verständigung gerichtete Kommunikation über Geschichte und Politik sowie ihre Verbindungen möglich.

Barricelli und Lücke (2011, 332) greifen Langes Überlegungen zum politikgeschichtlichen und geschichtspolitischen Bewusstsein auf und beziehen sie aus einer geschichtsdidaktischen Perspektive auf historisch-politisches Lernen. Demnach könne zwischen politikgeschichtlichem und geschichtspolitischem Lernen unterschieden werden. Bei Ersterem würden Lernende den sekundären Erfahrungsraum Geschichte betreten, um etwas über die Alterität und Historizität von Herrschaft zu erfahren. Neben der von Lange skizzierten Legitimation von Herrschaftsvorstellungen im politikgeschichtlichen Bewusstsein beinhaltet eine solche Konzeption explizit auch die Hinterfragung bestehender Strukturen und Legitimationsmuster. Beim geschichtspolitischen Lernen würden Lernende den sekundären Erfahrungsraum der Geschichtskultur betreten und dadurch Einblicke in die interessengeleiteten gesellschaftlichen Aushandlungsprozesse der Deutung von Vergangenheit erhalten. Geschichtskultur wird also explizit als ein politischer Raum verstanden, der aktiv mitgestaltet werden kann – was anschlussfähig ist an pluralistische Demokratietheorien wie etwa von Ernst Fraenkel (2007), bei dem das Engagement von Bürger*innen im politischen Willens- und Entscheidungsprozess eine zentrale Rolle einnimmt, was auch die Anerkennung partikularer Interessen umfasst. Fraenkel betont die Artikulation von Interessen in und durch Gruppen inkl. der Partizipation von Minderheiten, wodurch neue gesellschaftspolitische Entwicklungen unterstützt werden (Masching 2017, 260 ff.).

3. Historisches Lernen und Demokratiebildung: Annäherung

Ob historisches Lernen auf bestimmte Normen ausgerichtet sein kann, ist durchaus fraglich. Denn das Geschichtsbewusstsein als Fundamentalkategorie der Geschichtsdidaktik ist eine mentale Struktur, mit der die Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander verbunden werden. Wie dies geschieht, kann und soll im Geschichtsunterricht aber nicht vorgegeben werden. Von Borries (2014, 15) erläutert hierzu:

„Die normative Orientierung auf ‚Menschen- und Bürgerrechte‘ (auch Demokratie und Zivilgesellschaft) bedeutet in keiner Weise die Rücknahme der Ansprüche auf Multiperspektivität, Kontroversität und Pluralität und auf Autonomie der Lernenden bei ihren persönlichen Sinnbildungsprozessen. Die Freiheit der Bildung eines eigenen Geschichtsbewusstseins (Teilhabe an Geschichtskultur, Erwerb von Geschichtskompetenz, Artikulation von Historischer Identität) ist selbst ein hohes Rechtsgut, das unmittelbar aus der Menschenwürde folgt (man könnte gar von einem ‚Menschenrecht‘ sprechen). Dass es dabei Grenzen gibt (z. B. Kriegshetze, Gewaltpredigten, ‚Hate-Speech‘ [sic!]), für die allerdings eher Polizei und Gerichte als Geschichtslehrer zuständig sind, ist eine andere Frage.“

Wenn sich hier nun dem demokratiebildenden historischen Lernen angenähert werden soll, kann dies in Abgrenzung von Begriffen wie der Demokratieerziehung (Kenner/Lange 2022, 63 ff.) nicht affirmativ konzipiert werden. Im Anschluss an das Verständnis von Demokratiebildung als „einen vom Subjekt ausgehenden ganzheitlichen Prozess der Bildung zur Mündigkeit“ (ebd., 62) geht es vielmehr um eine geschichtsdidaktische Profilierung. Es schließt sich die Frage an, was unter historischer Mündigkeit zu verstehen ist. Nach McLean sei der Begriff der Mündigkeit in der Didaktik der Geschichte zwar nicht zentral, aber dennoch „ein langlebiges Fundamentalziel“ (2023, 9), zu dem das historische Lernen einen Beitrag leisten bzw. das zumindest potenziell durch historische Bildung gefördert werden könne (ebd., 263 ff.).

In der geschichtsdidaktischen Theoriebildung beruht historisches Denken nach Rüsen (2013, 50) „auf einer herausfordernden *Unterscheidung* unterschiedlicher Zeiten im Vorgang einer Veränderung menschlicher Lebensumstände. Man kann diese Herausforderung ‚Krise‘ nennen und die historische Sinnbildung als Krisenbewältigung in der Zeiterfahrung verstehen.“ Phänomene wie beispielsweise die Klimakatastrophe, massiv gewalttätiger Terrorismus, der russische Angriffskrieg auf die Ukraine oder der Krieg zwischen Israel und der

Hamas können als ebensolche Krisenerfahrungen beschrieben werden. Sie erfordern historische Orientierung und stehen am Anfang eines historischen Denk- oder Lernprozesses (ebd., 68). Das historische Denken ist Ausdruck des Geschichtsbewusstseins, was „die Art [ist], in der Vergangenheit in Vorstellung und Erkenntnis gegenwärtig ist“ (Jeismann 1997, 42).

Wer welche Orientierungsbedürfnisse hat, ist aber jeweils vom Subjekt und den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen abhängig. Hierbei spielen zum einen gesellschaftliche Verhandlungen von Zugehörigkeit eine Rolle, etwa entlang der Kategorien *race*, *class* und *gender*. Nach Lücke (2012, 136) bestimmen sie,

„welche Position wir in der Gesellschaft einnehmen. Sie legen fest, mit welchen Identitätskonzepten wir uns selbst beschreiben und von anderen beschrieben werden. ‚Gesellschaft‘ mit ihren machtvollen Mechanismen von Ausgrenzung, Integration und Teilhabe ist dabei weit mehr als eine bloße Kulisse für Geschichtsunterricht, vor deren Hintergrund auf beliebige Weise historisch gelernt werden kann. Sie spannt diejenigen Lebenswelten auf, aus denen heraus Schülerinnen und Schüler den Erfahrungsraum Geschichte betreten, um die gegenwärtige Gesellschaft in ihrer Gewordenheit zu verstehen und um sich für ihre individuell-gesellschaftliche Zukunft orientieren zu können.“

Die Geschichtskultur ist also der Ort der gesellschaftlichen Zugriffe auf und Verhandlungen von Vergangenheit. Historische Sinnbildungsprozesse finden in ihr statt, werden in diesem Rahmen ermöglicht, aber zugleich auch reguliert.

Seit einigen Jahren werden neben der Theorie des Geschichtsbewusstseins mit Bezug auf Kuhn (1977) wieder verstärkt emanzipatorische Konzeptionen historischen Lernens diskutiert (McLean 2023; Lücke 2012; Yildirim 2021).⁴ Nach Kuhn bestehe die emanzipatorische Komponente des historischen Lernens in der „Möglichkeit des Schülers, aus der eigenen Erfahrung eines gesellschaftlichen Mangels heraus Geschichte anders zu interpretieren und damit neue Lösungen anzustreben, Alternativen zu den bestehenden Gegebenheiten zu entwickeln, kurzum: die Chance des Schülers, selbst ‚seine‘ Geschichte zu machen“ (59).

In dieser Perspektive geht es beim historischen Lernen um mehr als um Orientierung in der Zeit. Diskutiert wird vielmehr das Konstrukt der historischen *agency*, das als geschichtskulturelle Handlungsmächtigkeit verstanden werden kann (Chmiel/Yildirim 2022; den Heyer 2018; Sieberkrob 2023, 72 ff.; Yildirim 2021). Gerade die beispielhaft benannten gesellschaftlichen Probleme

4 Vgl. zum Verhältnis von Geschichtsbewusstsein und Emanzipation auch Rösen 2012, 30 ff.

me offenbaren, dass ein Bewusstsein hierfür nicht ausreichend ist, sondern dass (auch) geschichtskulturelles Handeln entscheidend für die Gestaltung der Demokratie und folglich das Erlernen von Möglichkeiten des geschichtskulturellen Handelns zentral für die Demokratiebildung ist.

Wir sehen in dem Konstrukt *agency* daher einen zentralen Bezugspunkt des demokratiebildenden historischen Lernens. Es ist relevant für das lernende Subjekt, um die eigene Geschichte in die Geschichtskultur einzubringen – und dabei *conflicting memories* auszuhandeln und nicht lediglich anzustreben, *divided memories* zu *shared memories* zu machen (Barricelli/Sebening, 2015; Lücke 2016).

4. Handlungsfelder der Demokratiebildung beim historischen Lernen

Wie können nun die bisherigen Überlegungen in die Pragmatik des historischen Lernens im Geschichtsunterricht eingebracht werden? Wir schlagen drei Handlungsfelder vor, die wir an die etablierte Trias von über, durch und für Demokratie lernen anlehnen:

Handlungsfeld 1: Lernen über Demokratie – Demokratiegeschichte als Lerngegenstand

Soll Demokratiebildung mit historischem Lernen verbunden werden, bietet sich im Sinne politikgeschichtlichen Lernens Demokratiegeschichte als Lerngegenstand an. Dies ist ein zentraler Beitrag, der den Geschichtsunterricht zur Querschnittsaufgabe Demokratiebildung leisten kann. Dabei geht es nicht nur um neue Herrschafts- und Regierungsformen, sondern auch um aktiv handelnde Personen in der Geschichte (Barricelli 2018, 32).

Nach Barricelli (2018, 30 ff.) sei zwar die nationalsozialistische Diktatur und ihre Verbrechen bereits ein zentraler Bestandteil der Demokratiebildung im Geschichtsunterricht, doch sei hiermit gerade noch nichts über Demokratie gelernt, sondern nur über ihr Gegenteil. Darüber hinaus bedürfe es Erzählungen darüber, wie Demokratie durchgesetzt, ausgebaut, modernisiert und verteidigt wurde. Dieser Zugang eröffne die Möglichkeit einer Beschäftigung mit dem Demokratieverständnis historischer Akteur*innen, ohne das Leitbild gegenwärtiger Demokratie auf die Vergangenheit zu projizieren. Hierdurch können Schüler*innen etwas über die Durchsetzungsfähigkeiten und -bedingungen von demokratischen Bestrebungen lernen und sich davon ausgehend mit eigenen Handlungsbedingungen und -möglichkeiten auseinandersetzen. Denn in Demokratien könne anders als in Diktaturen auf Held*innengeschichten verzichtet

werden, um stattdessen die Widersprüche im Handeln historischer Figuren in den Blick zu nehmen. Darauf aufbauend ist die Reflexion darüber zentral, wie und zu welchem Zweck solche Geschichten erzählt werden, also welche politischen Absichten mit ihnen verbunden sind. Im Sinne der von Körber geforderten Metaebene kann hier darüber reflektiert werden, auf welche Weisen die Geschichten handelnder Personen erzählt werden und welche politische Funktion sich hinter diesen Erzählungen verbirgt. Wenn Schüler*innen die Konsequenzen aus den Handlungen einzelner Personen erkennen und sich zugleich vergangene Wirklichkeiten als selbst erzählte und selbst imaginierte Geschichte aneignen, trägt das historische Lernen dazu bei, dass sie sich als handelnde, an Gesellschaft und Politik partizipierende Subjekte entwerfen können.

Handlungsfeld 2: Lernen durch Demokratie – gegenwärtige Orientierungsbedürfnisse aller Schüler*innen aufgreifen und Angebote zu individuellen Sinnbildungen über Vergangenheit schaffen

Geschichtsunterricht ist durch seine geschichtskulturelle Rahmung von einem Meisternarrativ geprägt, das nicht alle Schüler*innen inkludiert. Um historisches Lernen demokratiebildend zu gestalten, ist jedoch ein subjektorientierter Geschichtsunterricht (Kühberger 2015) erforderlich, in dem alle Schüler*innen ihre Geschichte(n) einbringen können. In der Folge würden dann viele kleine Geschichten erzählt werden. Wozu?

Auch Lerngruppen in der Schule sind heterogene soziale Gemeinschaften, in denen Partizipationsmöglichkeiten entlang sozialer Kategorien ausgehandelt werden. Hierzu gehören bspw. die Kategorien *race*, *class* und *gender*. Wenn sich diese Kategorien mit Herrschaftsebenen überschneiden, entstehen gesellschaftliche Ungleichheiten. Sie können daher als heuristische Sehhilfen herangezogen werden, um die Genese sozialer Ungleichheit in den Blick zu nehmen. Ein solcher Geschichtsunterricht zielt darauf ab, in der von sozialer Ungleichheit geprägten Gegenwart geschichtskulturell handlungsmächtig(er) zu werden (Lücke 2012).

Zudem können Lehrer*innen mit einer solchen Perspektive die sozialen Lernvoraussetzungen ihrer Schüler*innen analysieren und ihre eigene Verstrickung in gesellschaftliche und schulische Machtstrukturen hinterfragen. Auf diese Weise wird eine Reflexion über die didaktischen Ziele und vorgegebenen Unterrichtsinhalte möglich, die mit den Schüler*innen thematisiert und diskutiert werden können. Um ein Lernen durch Demokratie im Geschichtsunterricht zu ermöglichen, muss dieser daher als politische Veranstaltung ernstgenommen werden, in der nicht nur gegenwärtige Orientierungsbedürfnisse einer

gedachten ‚Mehrheitsgesellschaft‘ Berücksichtigung finden. Anstatt Themen des Geschichtsunterrichts entlang der Kategorie Nation/Nationalstaat zu erzählen, sollte der Fokus darauf liegen, dass Schüler*innen sich die für sie relevante Vergangenheit als selbst erzählte Geschichte aneignen (Lücke 2012, 146) und bestehende dominante Narrative dekonstruieren können. Die Verschiedenheit der so entstehenden Erzählungen muss auf der Metaebene reflektiert und anerkannt werden, damit eine „auf wahre Verständigung gerichtete Kommunikation über Geschichte“ (Körper 2004, 7) gelingen kann. Eine solche demokratiebildende Gestaltung historischen Lernens ist also konsequent an den gegenwärtigen Orientierungsbedürfnissen *aller* Schüler*innen ausgerichtet, womit die Voraussetzung für das dritte Handlungsfeld gelegt wird.

Handlungsfeld 3: Lernen für Demokratie – Orientierung für die Zukunft

Subjektorientierter Geschichtsunterricht muss im Sinne geschichtspolitischen Lernens Geschichtskultur als Rahmung historischer Lernprozesse anerkennen. Indem geschichtskulturelle Aushandlungsprozesse im Geschichtsunterricht hinterfragt, dahinterstehende Machtverhältnisse analysiert sowie Gestaltungsmöglichkeiten reflektiert und genutzt werden, können Schüler*innen befähigt werden, sich selbst als aktiv Partizipierende an diesen Prozessen zu verstehen.

Auf diese Weise erhält der Geschichtsunterricht ein demokratiebildendes Element, das den Schüler*innen einen emanzipierten Umgang mit Geschichte ermöglicht und zugleich den Weg zu einer demokratisch(er)en Geschichtskultur ebnet. Die demokratische Ordnung wird so im Sinne der (Weiter)Entwicklung der Demokratie zugleich dynamisiert und stabilisiert, ist sie doch auf die aktive Mitwirkung der Gesellschaft angewiesen. Auf der Metaebene kann hier wiederum darüber reflektiert werden, wie gut und warum es gelingt, sich als Individuum oder Gruppe in historische und geschichtskulturelle Debatten einzubringen, welche divergierenden Perspektiven hierbei ausgehandelt werden müssen und an welchen zu hinterfragenden Machtverhältnissen dies auch scheitern kann.

5. Fazit

Obwohl die bildungspolitisch gesetzte Aufgabe der Demokratiebildung als (weitere) Querschnittsaufgabe von Schule und Lehrer*innenbildung für den Geschichtsunterricht zunächst kein fremdes Feld ist, sind hiermit dennoch (neue und alte) theoretische und konzeptionelle Fragen verbunden. Im Sinne der Partizipation an der (inklusive zu denkenden) Geschichtskultur sehen wir hierfür das Konstrukt der historischen *agency* als zentral an. Diesem Gedanken

folgend zielt demokratiebildendes historisches Lernen auf die Mitgestaltung und die Partizipation an geschichtskulturellen Aushandlungsprozessen. Über die Frage, auf welche Weise dieses Ziel realisierbar ist und an welchen Stellen sich Herausforderungen und Hindernisse ergeben, lässt sich mithilfe der skizzierten Handlungsfelder nachdenken.

Literatur

- ACHOUR**, Sabine/Wagner, Susanne (2019): „Wer hat, dem wird gegeben.“ Politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen. Berlin.
- BARRICELLI**, Michele (2012): Narrativität. In: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1. Schwalbach/Ts., S. 255–280.
- BARRICELLI**, Michele (2018): Demokratieggeschichte als Lerngeschichte. Zu einem vernachlässigten Zweig der historisch-politischen Bildung. In: Parak, Michael (Hg.): Demokratieggeschichte als Beitrag zur Demokratiestärkung. Berlin, S. 29–40.
- BARRICELLI**, Michele/Lücke, Martin (2011): Historisch-politische Bildung. In: Hafeneeger, Benno (Hg.): Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Grundlagen – Handlungsfelder – Akteure. Schwalbach/Ts., S. 325–343.
- BARRICELLI**, Michele/Sebening, Lena (2015): Subjektorientierung im historischen Lernen zur Zeitgeschichte. Theoretische Erwägungen und ein Unterrichtsbeispiel. In: Ammerer, Heinrich/Hellmuth, Thomas/Kühberger, Christoph (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts., S. 319–339.
- BORRIES**, Bodo von (2014): Geschichtslernen und Menschenrechtsbildung. Auswege aus einem Missverhältnis? Normative Überlegungen und praktische Beispiele. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.
- CHMIEL**, Cornelia/Sieberkrob, Matthias (2021): Demokratiebildung und historisches Lernen – Mehr als Demokratieggeschichte. In: Lernen aus der Geschichte-Magazin. Geschichtsdidaktik konkret. Aktuelle Forschungen aus der Geschichtsdidaktik, Artikel vom 28.04., S. 19–23.
- CHMIEL**, Cornelia/Yildirim, Lâle (2022): „Wenn man politisch was reißen will“ – Agency im geschichtskulturellen Wandel. In: Georgi, Viola B./Lücke, Martin/Meyer-Hamme, Johannes/Spielhaus, Riem (Hg.): Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft (= Public History – Angewandte Geschichte, Bd. 10), S. 385–399.
- FOROUTAN**, Naika (2019): Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Bielefeld.
- FRAENKEL**, Ernst (2007): Möglichkeit und Grenzen politischer Mitarbeit der Bürger in einer modernen parlamentarischen Demokratie. In: Ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 5: Demokratie und Pluralismus. Hg. von Alexander von Brünneck. Baden-Baden, S. 283–296.

- HEYER, Kent den** (2018): *Historical Agency: Stories of Choice, Action, and Social Change*. In: Metzger, Scott Alan/McArthur Harris, Lauren (Hg.): *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. New York, S. 227–251.
- JEISMANN, Ernst** (1997): *Geschichtsbewußtsein – Theorie*. In: Bergmann, Klaus/Fröhlich, Klaus/Kuhn, Annette/Rüsen, Jorn/Schneider, Gerhard (Hg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. 5. überarbeitete Auflage. Seelze-Velber, S. 42–44.
- KENNER, Steve/Lange, Dirk** (2022): *Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe*. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelman, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.): *Handbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt/M., S. 62–71.
- KÖRBER, Andreas** (2004): *Der Abgrund im Bindestrich? Überlegungen zum Verhältnis von historischem und politischem Lernen*. In: *sowi-online. Reader: Historische und politische Bildung*. Online: https://www.sowi-online.de/reader/historische_politische_bildung/koerber_andreas_2004_abgrund_bindestrich_ueberlegungen_zum_verhaeltnis_von_historischem_politischem.html.
- KÖSTER, Manuel** (2021): *Mehr Demokratie durch mehr historisches Lernen? Öffentliche Erwartungen, empirische Befunde und ungenutzte Potenziale*. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 20(1), S. 165–179.
- KÜHBERGER, Christoph** (2015): *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Annäherung zwischen Theorie, Empirie und Pragmatik*. In: Ammerer, Heinrich/Hellmuth, Thomas/Kühberger, Christoph (Hg.): *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts., S. 13–47.
- KUHN, Annette** (1977): *Einführung in die Didaktik der Geschichte*. 2. Auflage. München.
- LANGHE, Dirk** (2009): *Historisch-politische Didaktik. Zur Begründung historisch-politischen Lernens*. 2. unv. Auflage. Schwalbach/Ts.
- LÜCKE, Martin** (2012): *Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik*. In: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 1. Schwalbach/Ts., S. 136–146.
- LÜCKE, Martin** (2016): *Auf der Suche nach einer inklusiven Erinnerungskultur*. In: Alavi, Bettina/Lücke, Martin (Hg.): *Geschichtsunterricht ohne Verlierer!?! Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts., S. 58–67.
- LÜCKE, Martin/Zündorf, Irmgard** (2018): *Einführung in die Public History*. Göttingen.
- MASSING, Peter** (2017): *Ernst Fraenkel. Ausgewählt und interpretiert von Peter Massing*. In: Massing, Peter/Breit, Gotthard/Buchstein, Hubertus (Hg.): *Demokratietheorien. Von der Antike bis zur Gegenwart. Texte und Interpretationshilfen*. 9. Auflage. Schwalbach/Ts., S. 256–264.
- MCLEAN, Philipp** (2023): *Mündigkeit in der historischen Bildung. Eine Untersuchung über Gründe, sich kritisch mit Geschichte zu befassen*. Frankfurt/M.
- PANDEL, Hans-Jürgen** (2010): *Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.

- RÜSEN, Jörn** (1996): Historische Sinnbildung durch Erzählen. Eine Argumentationsskizze zum narrativen Paradigma der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsdidaktik im Blick auf nicht-narrative Faktoren. In: Internationale Schulbuchforschung, 18, S. 501–543.
- RÜSEN, Jörn** (2012): Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens. Frankfurt/M.
- RÜSEN, Jörn** (2013): Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft. Köln.
- SIEBERKROB, Matthias** (2023): Sprachbildung und historisches Lernen – aber wie? Ziele, Professionalisierung, Umsetzung (= Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 29). Göttingen.
- YILDIRIM, Lâle** (2021): Historische Agency auf dem Markt der Erinnerungen der pluralen Gesellschaft: historische Diskursfähigkeit als Handlungsmächtigkeit. In: Lernen aus der Geschichte-Magazin. Geschichtsdidaktik konkret. Aktuelle Forschungen aus der Geschichtsdidaktik, Artikel vom 28.04., S. 24–29.
- ZICK, Andreas/Küpper, Beate/Mokros, Nico** (Hg.) (2023): Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Berlin. Online: <https://www.fes.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=91776&token=3821fe2a05aff649791e9e7ebdb18eabdae3e0fd>.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2560.3376>

Demokratiebildung in der geographischen Bildung

1. Einleitung – Geographieunterricht und das Basiskonzept Raum

Geographische Bildung weist, wie Lehrpläne, Bildungsstandards Geographie (DGfG 2020; DGfG 2023) und die geographische Perspektive im Sachunterricht (GDSU 2013; GDSU im Erscheinen) aufzeigen,¹ sowohl naturwissenschaftliche als auch sozialwissenschaftliche Bezüge auf. Die sozialwissenschaftliche Komponente führt dazu, dass Geographie, zumindest, wenn sie konsequent in ihrer fachlichen Breite gedacht wird, kaum *unpolitisch* sein kann.

Ein sehr klassisches Feld geographischer Bildung ist der Umgang mit Rohstoffen (DGfG 2020). Lithium ist beispielsweise zentral für die zunehmende Elektromobilität, ein nicht nur technisches, sondern vor dem Hintergrund von Klima- und Wirtschaftspolitik auch politisch intensiv diskutiertes Thema. Gleichzeitig hat der Lithiumabbau – je nach Art der Lagerstätten – verschiedene ökologische Nebenfolgen, etwa bzgl. Wasserverbrauch und -verschmutzung (Moran u.a. 2022). Die Frage nach Landeigentum, Enteignung und Entschädigung angesichts der Begrenztheit des Rohstoffs und der ungleichen Verbreitung wirft weitere gesellschaftlich relevante Fragen globaler Dimension auf, die innerhalb verschiedener politischer Systeme und über grenzüberschreitende Handelsbeziehungen und -politik bearbeitet werden. Elektromobilität als eine Triebfeder des Lithiumabbaus wiederum kann die Frage nach sich ziehen, ob das Konzept des (elektromobilen) Individualverkehrs weiterhin für Stadträume geeignet ist (Lehner u.a. 2022) angesichts der Interessenkonflikte um knappe urbane Flächen, der Verkehrssicherheit für verschiedene Akteur*innen und der Frage nach einem (bzw. wessen) „Recht auf Stadt“ (Lefebvre 2016).

Das Beispiel zeigt auf, dass viele geographische Themen aufgrund ihres Alltagsbezugs komplex und vernetzt gedacht werden müssen. Es deutet zudem

1 Die Überarbeitung des Perspektivrahmens der GDSU ist zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Beitrags noch nicht abgeschlossen. Im jetzigen Erarbeitungsstand ist jedoch das in naher Zukunft erhältliche Dokument bereits eine sinnvolle Quelle zur Darstellung des aktuellen Stands geographiedidaktischer Arbeit und zukünftiger geographischer Bildung.

mit dem Verweis auf räumlich verteilte Lagerstätten und begrenzte Stadträume darauf hin, dass *Raum* eine leitende Denkkategorie bzw. ein Basiskonzept geographischer Bildung ist. Raum wird in der geographischen Bildung auf verschiedene Weise betrachtet (vgl. u. a. DGfG 2023; Wardenga 2002):

- in der Begrenztheit als physische Ressource, die durch die Körperlichkeit menschlicher Akteur*innen, ihrer Artefakte bzw. weiterer Aktanten in Anspruch genommen wird. Dies deutet Konflikte um ein materiell begrenztes Gut an;
- auf verschiedenen Maßstabsebenen, die beispielsweise erkennbar machen, dass vielfach getätigte Entscheidungen und Handlungen im kleinen Maßstab in ihrer Summe weiträumige Folgen haben können (z. B. Klimawandel). Dabei entsprechen die in geographischen Curricula gesetzten Maßstabsebenen (lokal, regional, national, international, global und planetar, DGfG 2023) nicht einer geometrisch-linearen Skala, sondern zeigen Spezifika auf, die verschiedene Analyseschwerpunkte eröffnen: Die nationale und die internationale Maßstabsebene beziehen sich etwa auf konkrete politische Bezugssysteme, während die globale Ebene soziale und physische Faktoren vernetzen kann;
- als sozial konstruiert. Dies bedeutet, dass dem physischen Raum Bedeutungen zugewiesen werden, die handlungsleitend sein können (Werlen 1993). Damit eröffnet sich auch die Möglichkeit von Konflikten um verschiedene Deutungen und möglicherweise inkompatible Nutzungen (z. B. Nutzungskonflikte im öffentlichen Raum);
- als Ressource in ungleichen Machtbeziehungen, da die Macht Raumdeutungen durchzusetzen (sei es über Tradition, Mehrheit, gelungene Kommunikation, Sanktionen oder Krieg) und damit entsprechende Handlungen einzuleiten, ungleich verteilt ist. Für die Oberstufe Geographie wurde jüngst das Basiskonzept Macht eingeführt (DGfG 2023), auch wenn die theoretischen Bezüge in der Geographiedidaktik zum Begriff Macht bisher oft inkonsistent sind (Hofer 2022).

Ein wesentlicher Zugang geographischer Bildung zu politischer Bildung und damit Demokratiebildung liegt somit im Verständnis eines komplexen, sozial konstruiert gedachten Raumbegriffs. Diese Denkkategorie hat maßgeblich dazu beigetragen, die im Folgenden darzustellende wechselvolle Tradition des Schulfachs und seines Bezugsfachs Geographie bezüglich Politik und politischer Bildung aufzuarbeiten, zu reflektieren und zu aktualisieren.

2. Geographie als politische Disziplin – Grundlagen eines erkenntnistheoretisch integrativen Schulfachs

Disziplinhistorisch ist die Verbindung von Geographie und (praktischer) Politik bereits seit Langem gegeben; unproblematisch war dieser stark anwendungsbezogene Zusammenhang jedoch lange nicht. Kartographie als Teilgebiet der Geographie war oftmals Grundlage für und Ausdruck von Eroberungen und Gebietserweiterungen. Edward Said (1994) beschreibt beispielsweise die groß angelegte britische Kartierung von Indien als Akt der Gewaltanwendung. Wer die enormen Anstrengungen kartographischer Durchmusterung finanzieren und realisieren konnte, eignete sich das Land *de facto* an bzw. legte eine der Grundlagen des Machterwerbs und -erhalts. Die kartographische Beschreibung und vor allem auch Deutung des Raums (etwa bzgl. Grenzziehungen) setzt den Möglichkeitsrahmen und die Grenzen der Handlungen verschiedener Akteur*innen. Dieses Deutungsmonopol hat sich in Form von hochpreisigen Geodaten und Geoinformationssystemen (GIS), die in ihrer Komplexität nur von Expert*innen zu bedienen sind, in abgeschwächter, aber etwa für die Verwaltung weiterhin wirkmächtiger Form bis zum Beginn des aktuellen Jahrtausends gehalten (Schuurman 2004; Harley 1989). Erst mit dem Aufkommen von offener Ortsbestimmung durch jede*n (insbesondere per GPS ab 2004) und einfachen Kartierungstools im aufkommenden Web 2.0 (Participatory GIS) wurde die über Karten ausgelebte Deutungshoheit stärker verteilt (Elwood 2006).

Der Begriff Geopolitik wiederum hatte sich insbesondere in Deutschland und Mitteleuropa im 20. Jahrhundert in Abgrenzung von einer weniger anwendungsorientierten, eher akademischen, aber zunehmend ins Hintertreffen geratenen Politischen Geographie als Disziplin etabliert. Geopolitik sollte die wissenschaftliche Grundlage von Politikberatung sein. Diese Nähe allerdings führte zu einem engen Zusammenhang zu räumlich gedachter Machtpolitik; Expansionsbestrebungen wurden im 20. Jahrhundert vielfach geopolitisch begründet (Werlen 2008). Grundlegend für die Geopolitik war die heute veraltete Überzeugung des Geodeterminismus, nach der menschliches Handeln durch die Natur (bzw. den Raum mit seinen natürlichen Eigenschaften) vorbestimmt sei, was eine der Rechtfertigungen für Kolonialpolitik war (ebd.). Die anglo-amerikanische und französische Critical Geopolitics der 1970er hingegen zeigte auf, dass Gesellschaft Raum prägt, und zwar insbesondere über keineswegs wertneutrale räumliche Vorstellungen (u.a. Agnew 2001). Die dabei maßgeblich wirksamen Machtasymmetrien nahm die Radical Geography in den Blick (vgl. u.a. Harvey 2001).

Über diese explizite Ausrichtung in Teilgebieten weist die Gesamtdisziplin der Geographie eine hohe fachliche Breite und damit auch gesellschaftsbezogene Komplexität auf: Es kann von einer Interdisziplinarität zwischen Natur-, Gesellschafts- und mit Blick etwa auf GIS auch Ingenieurwissenschaften innerhalb der Disziplin gesprochen werden, was sich auch im Schulfach widerspiegelt. Das Drei-Säulen-Modell (Physische Geographie, Humangeographie, Gesellschaft-Natur-Forschung, DGfG 2023, angelehnt an Wardenga/Weichhart 2003) verweist auf die unterschiedlichen Erkenntnisinteressen und -zugänge innerhalb des Fachs. Neben teilweise nicht gelösten Fragen nach den Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Expert*innen der Teildisziplinen und der Tiefe der Vermittlung im Schulfach angesichts der Breite ergeben sich auch große Chancen: Geographische Bildung kann beispielsweise Kompetenzen im Umgang mit den drängenden, weltweit wirksamen Nachhaltigkeitsproblemen vermitteln und dabei auch die hoch wirksamen politischen Dimensionen verstehen helfen. Wesentliche Grundlage dafür ist, dass System als weiteres Basiskonzept des Geographieunterrichts verstanden wird, das zur Betrachtung des Ineinandergreifens von physischen und humanen Systemen befähigt (Mehren/Rempfler/Ullrich-Riedhammer 2016).

3. Vielfalt der Ansätze politischer Bildung und Demokratiebildung im Fach Geographie

Ein Blick in aktuelle geographiedidaktische Sammelbandwerke zeigt auf, dass zahlreiche Ansätze geographischer Bildung das politische System mitdenken und dabei der Ausrichtung von Schule als Ort von fächerübergreifender Demokratiebildung (entsprechend dem KMK-Papier 2018) folgen. Im jüngsten Sammelband zur Geographiedidaktik (Gryl u.a. 2023) sind 48 von 53 Beiträgen mindestens mit gesellschaftlichen Fragestellungen verbunden, was belegt, dass physische Geographie angesichts des oben geäußerten Systemkonzepts nur noch selten separat unterrichtet wird. Mit Blick auf die Überwindung der oben beschriebenen Geographie vergangener Zeiten und der normativen Ausrichtung von Schule als Orte der Demokratiebildung (KMK 2018) kann politische Bildung im Geographieunterricht idealerweise synonym mit Demokratiebildung verstanden werden, obgleich in der Praxis dahin gehend Grenzen vor dem Hintergrund einer in Machtasymmetrien bestehenden Institution Schule erwartbar sind. Der politische Bezug geschieht auf verschiedenen Ebenen, in der Regel ausgehend von der Verwobenheit von Systemen wie Wirtschaft oder Bevölkerung in politische Zusammenhänge. Die Heterogenität der Be-

züge setzt sich in der Definition und Abgrenzung der Ansätze fort, die keineswegs als komplett trennscharf und konsistent klassifizierbar zu verstehen sind. Wohl aber handelt es sich um gewollte Akzentuierungen für die Vermittlung und die fachdidaktische und auch fachpolitische Kommunikation, ersichtlich etwa in stärker konzeptionellen Ansätzen wie Perspektivenwechsel (Dickel 2023) und stärker inhaltsbezogenen wie Klimawandelbildung (Kubisch/Keller/Parth 2023). Wie Vielhaber (1999) über an Habermas angelehnte „Vermittlungsinteressen“ verdeutlicht, haben nicht alle Ansätze das gleiche partizipative Potenzial. Ein technisches Vermittlungsinteresse zielt zwar auf Verstehen, nicht aber auf Mitgestaltung ab, ein praktisches auf Gestaltung ohne Änderung von Rahmenbedingungen und erst ein emanzipatorisches Vermittlungsinteresse kann Schüler*innen befähigen, etwa als ungerecht empfundene gesellschaftliche Rahmenbedingungen anzuzweifeln und zu ändern oder auch bewusst Änderungen nicht mitzutragen. Der Beutelsbacher Konsens als zentrale Richtschnur politischer Bildung wird dabei oft implizit mitgedacht (vgl. z.B. Lehner/Gudat 2023; Hanke/Ohl/Sprenger 2023), aber selten expliziert (vgl. Fridrich 2023) oder in seiner Bedeutung für die Geographie analysiert (vgl. Schmieding 2022).

4. Exemplarische Ansätze der Demokratiebildung

4.1 Nachhaltigkeitsbildung/Bildung für nachhaltige Entwicklung

Geographie wird in der eigenen Community als ein „Leitfach“ (DGfG 2023, 5) der Nachhaltigkeitsbildung bzw. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) begriffen; Nachhaltigkeit ist eines der Basiskonzepte des Fachs (ebd.) und mit dem dort verwendeten Nachhaltigkeitsviereck, das neben Ökologie, Ökonomie und Sozialem auch Politik als Eckpunkt vorsieht (ebd., Hellberg-Rode/Schrüfer/Hemmer 2014), ein politisches Feld. Nachhaltigkeitsbildung hat sich relativ lange Zeit auf kompensatorische Eigenverantwortung (Bröckling 2007) der Lernenden beschränkt und diese zu einem weitestgehend systemerhaltenden nachhaltigen Handeln im privaten Bereich angehalten (Pettig 2021). Dass ein nachhaltiges Handeln einer ausreichend großen Menge an Menschen durchaus systemische Folgen haben kann, ist unbestritten, aber ein nicht nachhaltiges System begrenzt individuelle Handlungen massiv (z.B. Verbrennung von getrenntem Müll). Eine Reduzierung von Nachhaltigkeitsbildung auf den alltäglich-individuellen Bereich unter Ausblendung anderer Akteur*innen legt Schüler*innen eine unangemessene Verantwortung für Nachhaltigkeitskrisen auf. Kommt dazu noch die Utopie, etwa durch Technik einen Ausgleich zwischen den Eckpunkten des Nachhaltigkeitsvierecks zu finden, ohne einen der

Bereiche einzuschränken, sinkt die Glaubwürdigkeit der Vermittlung. Nachhaltigkeitsbildung in einer aktuellen Geographiedidaktik bezieht sich auf die Anlage des Fachs als Systemwissenschaft. Das beinhaltet ebenso den Einbezug des politischen Systems, und in der Folge die Notwendigkeit, auch für Handlungen jenseits des direkten Alltags Kompetenzen zu vermitteln; etwa für gesellschaftliche Partizipation in sozialen Bewegungen, wirksame Kommunikation und Aushandlung in politischen Entscheidungsprozessen, den kompetenten Umgang mit Interessenkonflikten und Dilemmata sowie für eine kritische Reflexion von Labeling wie Greenwashing (u. a. Pettig 2021).

Eng mit der BNE verwoben ist der Ansatz des Globalen Lernens, der eine stärkere Explizierung des Raumbezugs im Namen trägt. Im deutschsprachigen Raum ist dieses durchaus heterogene Bündel an Konzepten aus der Entwicklungspädagogik hervorgegangen, zunächst mit vor allem ökologischen, dann auch mit sozialem und politischem Impetus. Globales Lernen zielt heute ebenso wie BNE auf ein Lernen zur Realisierung der Nachhaltigkeitsziele nach der Agenda 2030 ab (Schrüfer 2010, 2013). Noch stärker als in einer BNE werden verschiedene geographische Maßstabebenen sowie Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität in einer globalisierten Welt adressiert. Der Anspruch an soziale Gerechtigkeit sei zudem stärker als in einer BNE verankert (Schrüfer 2013), wobei allerdings die Vielzahl an BNE-Konzeptionen und -Materialien die Beurteilung dieses Vergleichs erschwert. Globales Lernen wird sowohl aus postkolonialer Perspektive u. a. wegen Eurozentrismus kritisiert (Danielzik 2013) und zugleich vor dem Hintergrund dieser Perspektive ausgeschärft (Messerschmidt 2004). Der explizite Einbezug postkolonialen Denkens wird auch unter anderen Begriffen, etwa dem einer machtsensiblen interkulturellen Bildung, geographiedidaktisch verarbeitet (Schröder 2016).

4.2 Spatial Citizenship

Der Ansatz Spatial Citizenship zielt mit dem Konzept von „Citizenship“ explizit auf Lernende als politische Subjektive (Mitchell 2018) ab. Dabei wird bewusst nicht der ebenfalls populäre US-Ansatz der Civic Education aufgegriffen, der eher auf ein praktisches Vermittlungsinteresse durch Arbeit in der (lokalen) Community ausgelegt ist (Crittenden 2018). Vielmehr geht es um ein Verständnis durch Reflexion sowie um Partizipation, gestützt durch (geo-)mediale Kommunikation. Ursprünglich wurde der Ansatz aus dem Verständnis über Kartographie als Machtmittel (siehe oben) entwickelt, um einen Gegenpunkt zu setzen zu einer GIS-Bildung, die vor allem anspruchsvolle technische Kompetenzen für ein vermeintlich neutrales Instrument vermittelt (Gryl/Jekel 2012).

Die GIS-Ausbildung wurde als zentrale Kulturtechnik der Zukunft verstanden, wobei allerdings humangeographische Bezüge angesichts der technischen Komplexität ins Hintertreffen gerieten. In einer gegenwärtigen Kultur der Digitalität (Stalder 2017) kann Technik (erst recht) nicht wertneutral sein und ist eng mit gesellschaftlichen Praktiken verwoben (z.B. Kommunikation). Daher soll Spatial Citizenship eine Metaebene auf diesen Umstand ermöglichen, etwa zur kritischen Analyse der Rollen, die Menschen als Datenquellen bei der Nutzung von Apps oder als Gegenstand der Planung in smarten Umgebungen zukommt. Vor dem Hintergrund der sozialen Konstruktion von Raum geht es darum, bestehende Deutungen über Räume zu hinterfragen, alternative Deutungen zu kommunizieren (z.B. mit Webkarten, raumbezogenen Hashtags) und mit anderen auszuhandeln (z.B. in fluiden Communities in Social Media). Mit der Idee der prinzipiellen Veränderbarkeit gesellschaftlicher Umstände wird eine politische Partizipation im Sinne des emanzipatorischen Vermittlungsinteresses adressiert. Das Element demokratischer Aushandlung wird explizit hervorgehoben (Gryl/Jekel 2012), auch wenn dies in Grassroot Movements und fluiden Communities im Web nicht per Proporz realisierbar ist. Vielmehr ist die digitale Partizipation auch eine Ressourcenfrage und nicht zuletzt ein Tauschgeschäft persönlicher Daten, in der Regel an Unternehmen, gegen Partizipation. Als weitere wesentliche Basis von Spatial Citizenship werden allgemeine Menschenrechte angesehen, weshalb Rassismen reproduzierende Geomedien nicht als Ausdruck von Spatial Citizenship verstanden werden (Gryl/Könen/Pokraka 2017).

Ein Beispiel, das vor dem Hintergrund von Spatial Citizenship analysiert und praktiziert werden kann, ist die Wheelmap (www.wheelmap.org). Diese kollaborative freie Karte ermöglicht es, Barrieren und barrierefreie Orte für mobilitätseingeschränkte Personen wie Rollstuhlfahrer*innen im öffentlichen Raum zu markieren. Dies schafft Planungssicherheit für diesen Personenkreis und vereinfacht ihr alltägliches gesellschaftliches Leben. Andererseits werden sie barrierereiche Orte dadurch konsequenter meiden und damit von diesen Orten unsichtbar exkludiert. Zugleich ist das Beispiel trotz politischer Stoßrichtung nah an der Civic Education angesiedelt, da eine staatlich zugesicherte Aufgabe durch Bürger*innen übernommen wird: Die UN-Behindertenrechtskonvention, die eine vollumfängliche Inklusion fordert, ist auch von Deutschland ratifiziert worden. Das wirft einerseits die Frage nach der für ein politisches System wünschenswerten Eigenverantwortung und gegebenenfalls sogar nach dem Altruismus von Bürger*innen auf, andererseits aber auch die der kompensatorischen Eigenverantwortung, wenn staatliche Organe ihrer Aufgabe nach Inklusion nicht nachkommen. Da sämtliche rot markierten Orte der Karte einen Verstoß

gegen die UN-Konvention markieren, kann die Karte aber wiederum auch als Instrument politischer Kommunikation zum Verweis auf Missstände eingesetzt werden, was ein typischer Anwendungsfall von Spatial Citizenship ist.

5. Ausblick

Demokratiebildung ist an vielen Stellen geographischen Lehrens und/oder Lernens präsent, häufig vor dem Hintergrund der Partizipation an Raumgestaltung, in jüngerer Zeit auch moderiert über Kommunikation in einer Kultur der Digitalität. Dabei wird die Relation von Subjekt und Gesellschaft auch hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen von Empowerment beleuchtet: So wird jüngst nicht von Mündigkeit gesprochen, sondern von mündigkeitsorientierter Bildung (Dorsch/Kanwischer 2019), da vollständige Mündigkeit angesichts der Abhängigkeiten und der Begrenztheit der Einsichten in einer komplexen Welt nicht möglich ist. Diese Bildung sieht eine bewusste Reflexion der Interessen, Möglichkeiten und Grenzen sowie der Relationen des Selbst zu anderen in Bezug auf eigene Partizipation vor. Übertragen auf den Schulalltag bedeutet dies, dass tatsächliche (aber unvermeidlich systemisch beschränkte) Partizipationsmöglichkeiten in der Gestaltung des Schulalltags und des Schulraums geschaffen werden müssen. Die Machtverhältnisse im System Schule sind dabei nicht aus der Welt zu schaffen, aber sie können bewusst wahrgenommen und auch immer wieder hinterfragt werden. Dies erfordert in der Lehramtsbildung die Vermittlung eines hohen Maßes an Reflexion und zugleich souveräne Lehrkräfte, die Schüler*innen als politische Subjekte und Gestalter*innen ihrer – in Bezug auf Geographie raumbezogenen – Lebenswelt ernst nehmen.

Literatur

- AGNEW**, John A. (2001): *Reinventing geopolitics: Geographies of modern statehood*. Heidelberg.
- BRÖCKLING**, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Berlin.
- CRITTENDEN**, Jack (2018): Civic Education. In: Zalta, Edward N. (Hg.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Stanford: Metaphysics Research Lab. Online: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/civic-education/>.
- DANIELZIK**, Chandra-Milena (2013): Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36(1), S. 26–33.

- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (DGfG)** (2020): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen. Berlin. Online: https://jimdo-storage.global.ssl.fastly.net/file/ef65f579-76c0-46bd-9b23-f0547928833f/Bildungsstandards_Geographie_2020_Web.pdf.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (DGfG)** (2023): Bildungsstandards im Fach Geographie für die Allgemeine Hochschulreife. Bonn.
- DICKEL, Mirka** (2023): Perspektivwechsel. In: Gryl, Inga/Lehner, Michael/Fleischauer, Tom/Hoffmann, Karl Walter (Hg.): Geographiedidaktik. Bd. 1. Berlin, S. 67–81.
- DORSCH, Christian/Kanwischer, Detlef** (2019): Mündigkeitsorientierte Bildung in der geographischen Lehrkräftebildung. Zum Potential von E-Portfolios. In: Zeitschrift für Geographiedidaktik (ZGD), 47(3), S. 98–116. Online: <https://zgd-journal.de/index.php/zgd/article/view/29/14>.
- ELWOOD, Sarah** (2006): Critical Issues in Participatory GIS: Deconstructions, Reconstructions, and New Research Directions. In: Transactions in GIS, 10(5), S. 693–708. Online: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9671.2006.01023.x>.
- FRIDRICH, Christian** (2023): Sozioökonomische Bildung. In: Gryl, Inga/Lehner, Michael/Fleischauer, Tom/Hoffmann, Karl Walter (Hg.): Geographiedidaktik. Bd. 2. Berlin, S. 309–319.
- GESELLSCHAFT FÜR DIDAKTIK DES SACHUNTERRICHTS (GDSU)** (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn.
- GESELLSCHAFT FÜR DIDAKTIK DES SACHUNTERRICHTS (GDSU)** (im Erscheinen): Perspektivrahmen Sachunterricht.
- GRYL, Inga/Jekel, Thomas** (2012): Re-Centring Geoinformation in Secondary Education: Toward a Spatial Citizenship Approach. In: Cartographica, 47(1), S. 18–28.
- GRYL, Inga/Könen, Denise/Pokraka, Jana** (2017): Limits of freedom. Defining a normative background for Spatial Citizenship. In: GI_Forum, 2/2017, S. 3–12.
- GRYL, Inga/Lehner, Michael/Fleischauer, Tom/Hoffmann, Karl Walter** (Hg.) (2023): Geographiedidaktik. Bd. 1 und 2. Berlin.
- HANKE, Melissa/Ohl, Ulrike/Sprenger, Sandra** (2023): Faktische Komplexität und unsicheres Wissen im Geographieunterricht. In: Gryl, Inga/Lehner, Michael/Fleischauer, Tom/Hoffmann, Karl Walter (Hg.): Geographiedidaktik. Band 2. Berlin, S. 95–106.
- HARLEY, John B.** (1989): Deconstructing the map. In: Cartographica, 26(2), S. 1–20.
- HARVEY, David** (2001): Spaces of Capital: Towards a Critical Geography. New York/London.
- HELLBERG-RODE, Gesine/Schrüfer, Gabriele/Hemmer, Michael** (2014): Brauchen Lehrkräfte für die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) spezifische professionelle Handlungskompetenzen? Theoretische Grundlagen, Forschungsdesign und erste Ergebnisse. In: Zeitschrift für Geographiedidaktik, 42(4), S. 257–281.
- HOFER, Moritz** (2022): Der Machtbegriff bei Hannah Ahrendt. Eine Analyse zum Zwecke schulischer Einsatzmöglichkeiten im GW-Unterricht. Masterarbeit. Wien.

- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK)** (Hg.) (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf.
- KUBISCH, Susanne/Keller, Lars/Parth, Sandra** (2023): Klimawandelbildung. In: Gryl, Inga/Lehner, Michael/Fleischauer, Tom/Hoffmann, Karl Walter (Hg.): Geographiedidaktik. Bd. 2. Berlin, S. 155–166.
- LEFEBVRE, Henri** (2016): Das Recht auf Stadt. Hamburg.
- LEHNER, Michael/Milz, Sandra/Jekel, Thomas/Gryl, Inga** (2022): Widersprüche und Ambivalenzen als Impulse für eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung: Das Konzept der exemplarischen Ambivalenz als Kern eines strukturreflexiv-problemlorientierten Unterrichts. In: Open Spaces, 1/2022, S. 4–39. Online: https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00077238.
- LEHNER, Michael/Gudat, Georg** (2023): Immanente Kritik im Geographieunterricht. In: Gryl, Inga/Lehner, Michael/Fleischauer, Tom/Hoffmann, Karl Walter (Hg.): Geographiedidaktik. Bd. 2. Berlin, S. 213–228.
- MEHREN, Rainer/Rempfler, Armin/Ullrich-Riedhammer, Eva-Marie** (2016): Systemkompetenz im Geographieunterricht. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 27(1), S. 147–163.
- MESSERSCHMIDT, Astrid** (2004): Postkoloniale Bildungsprozesse Transformationen Globalen Lernens. Online: https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/messerschmidt_bildungsprozesse.pdf.
- MITCHELL, Katharyne** (2018): Making workers: Radical geographies of education. London.
- MORAN, Brendan/Moran, Brendan J./Boutt, David F./McKnight, Sarah V./Jenckes, Jordan/Munk, Lee Ann/Corkran, Daniel/Kirshen, Alexander** (2022): Relic Groundwater and Prolonged Drought Confound Interpretations of Water Sustainability and Lithium Extraction in Arid Lands. In: Earth's Future, 10(7). Online: <https://agupubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1029/2021EF002555>.
- PETTIG, Fabian** (2021): Transformative Lernangebote kritisch-reflexiv gestalten. Fachdidaktische Orientierungen einer emanzipatorischen BNE. In: GW Unterricht, 162(2)/2021, S. 5–17. Online: doi:10.1553/gw-unterricht162s5.
- SAID, Edward W.** (1994): Culture and Imperialism. New York.
- SCHMIEDING, Carolin** (2022): Zur Kontroverse um das Kontroversitätsgebot. Der Beutelsbacher Konsens. In: Doing Geo & Ethics. Unterricht digital & analog entwickeln, Artikel vom 19.12. Online: <https://doinggeoandethics.com/2022/07/19/basics-zur-kontroverse-um-das-kontroversitaetsgebot-der-beutelsbacher-konsens/>.

- SCHRÖDER**, Birte (2016): Machtsensible geographiedidaktische Konzepte des interkulturellen Lernens – Potenziale einer postkolonialen Perspektive. In: *GW-Unterricht*, 144(4), S. 15-28. Online: https://www.austriaca.at/0xc1aa500e_0x003492a9.
- SCHRÜFER**, Gabriele (2010): Förderung interkultureller Kompetenz im Geographieunterricht. Ein Beitrag zum Globalen Lernen. In: Schrüfer, Gabriele/Schwarz, Ingrid (Hg.), *Globales Lernen. Ein geographischer Diskussionsbeitrag*. Münster, S. 101–110.
- SCHRÜFER**, Gabriele (2013): Globales Lernen. In: Böhn, Dieter/Obermaier, Gabriele (Hg.): *Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A–Z*. Braunschweig, S. 109–110.
- SCHUURMAN**, Nadine (2004): *GIS. A short introduction*. Oxford.
- STALDER**, Felix (2017): *The digital condition*. Berlin.
- VIELHABER**, Christian (1999): Vermittlung und Interesse – Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlagen im Geographieunterricht. In: *Fachdidaktik kreuz und quer*, S. 9–26.
- WARDENGA**, Ute (2002): Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. In: *Geographie heute*, 23(200), S. 8–11.
- WARDENGA**, Ute/Weichhart, Peter (2003): Auf dem Weg zur „dritten Säule“. Sozialökologische Interaktionsmodelle und Systemtheorien – Ansätze einer theoretischen Begründung integrativer Projekte in der Geographie? *Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft*, 148/2003, Wien, S. 9–31.
- WERLEN**, Benno (1993): *Society, action, and space: An alternative human geography*. London.
- WERLEN**, Benno (2008): *Sozialgeographie: Eine Einführung*. Stuttgart.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2560.3377>

Merkmale der Demokratiebildung als Aufgabe aller Fächer und ihre Relevanz für den Politikunterricht

Demokratiebildung zielt darauf, Schüler*innen in der Entwicklung ihrer politischen Mündigkeit zu unterstützen und sowohl die Fähigkeit als auch die Bereitschaft zu fördern, das politische und gesellschaftliche System und dessen Weiterentwicklung aktiv mitzugestalten. Demokratiebildung kann damit als subjektorientierte Förderung politischer Kompetenzen verstanden werden, die kritische Analyse-, Urteils- und Handlungsfähigkeit umfasst und auf einer Anerkennung grundlegender Menschenrechte und demokratischer Grundwerte basiert. Schule nimmt hier eine Schlüsselrolle ein, weil sie allen Heranwachsenden in einer Gesellschaft gestaltbare Lern- und Erfahrungsgelegenheiten bieten kann. In diesem Sinne ist die Vermittlung demokratierelevanter Kompetenzen nicht nur aus zahlreichen Schulgesetzen ableitbar, sondern gerade in den letzten Jahren verstärkt als ein zentrales Anliegen schulischer Bildung diskutiert worden (KMK 2018; KM BW 2019). Berechtigterweise lässt sich jedoch die Frage stellen, welche schulischen Akteur*innen sich konkret von den Zielvorgaben angesprochen fühlen sollen: Wird die Förderung demokratierelevanter Kompetenzen von Schüler*innen aufgrund der ‚Natur des Fachs‘ ausschließlich in die Hand von Politiklehrkräften gelegt? Und wenn dies nicht der Fall ist: In welcher Relation steht Politikunterricht dann zu schulischer Demokratiebildung? Welche spezifischen Anforderungen an das Fach ergeben sich daraus?

Der Fokus dieses Sammelbands liegt auf Demokratiebildung als Aufgabe *aller* Fächer. Davon ausgehend scheint es zunächst bemerkenswert, dass dieser Beitrag nun den Politikunterricht in den Blick nimmt, welcher ja ungeachtet diverser Fächerbezeichnungen und -zuschnitte die Fragen des Politischen und Gesellschaftlichen in den Mittelpunkt stellt. Um zu prüfen, inwiefern eine Perspektive ausgehend von den Merkmalen der Demokratiebildung für alle Fächer fruchtbare Impulse für das fachliche Selbstverständnis entfalten kann, werden wir zunächst die Verhältnisbestimmung von Demokratiebildung und politischem Fachunterricht in der aktuellen Diskussion skizzieren. Anschließend

werden wir die Relevanz von Merkmalen demokratiebildenden Unterrichts für den Politikunterricht näher betrachten und diskutieren, welche spezifischen Anforderungen sich daraus ergeben. In einem letzten Schritt möchten wir jeweils einen empirischen Blick auf Demokratiebildung im Politikunterricht werfen und der Frage nachgehen, inwiefern der Politikunterricht diesen Ansprüchen gerecht wird und wo sich Entwicklungsbedarfe ergeben.

1. Politikdidaktische Perspektiven auf Demokratiebildung

May (2022) beschreibt Demokratiebildung als pädagogisches Anliegen, welches unterschiedlichste Bestrebungen zur Förderung der Mündigkeit von Schüler*innen in sich vereint. Er versteht Demokratiebildung als *Konsens- und Integrationsbegriff* und somit als Konzept, welches politische Bildung und Demokratiepädagogik zielführend miteinander verknüpfen und auf diese Weise sowohl fachliches als auch erfahrungsbasiertes Lernen umschließen und aufeinander beziehen soll. Die Tradition der politischen Bildung repräsentiert dabei Ansätze, welche insbesondere auf den Aufbau konzeptuellen politischen Wissens und einer damit verbundenen Entwicklung politischer Urteils-, Handlungs- und Partizipationsfähigkeit von Schüler*innen zielen (ebd.; Oberle 2022). Politischem Fachunterricht als Raum, in dem systematischer Kompetenzaufbau, Reflexion und Kontextualisierung von für Demokratiebildung relevanten Lern- und Sozialisationserfahrungen außerhalb und in der Schule verortet werden können, kommt hier eine besondere Bedeutung zu. Demgegenüber betonten Ansätze der Demokratiepädagogik erfahrungsorientierte Zugänge zu Fragen gesellschaftlichen Zusammenlebens in einer Demokratie. Dieser Zugang basiert auf der Annahme, dass, wer Demokratie nicht als wertvoll in der Lebenswelt erfahre, sie auch nicht als bedeutsam für die Makrostrukturen der Gesellschaft erkennen könne – auch mit Blick auf eine eigene politische Beteiligung (May 2022, 253). Ausgehend von diesem Verständnis würde das Bildungsziel der Mündigkeit also insbesondere durch den positiven Einfluss demokratischer Erfahrungen auf demokratiebezogene Einstellungen der Schüler*innen (etwa das allgemeine politische Interesse, demokratische Werte usw.) erreicht (Beutel/Gloe/Reinhardt 2022). Ungeachtet des beständig großen empirischen Forschungsbedarfs deuten die bestehenden Ergebnisse auf die komplementäre Relevanz unterschiedlicher Ansätze hin. So ergeben sich systematische empirische Hinweise auf die Bedeutung von schulischer Partizipationserfahrung u.a. für die politische Partizipationsbereitschaft insgesamt (Deimel 2023; Hahn-Laudenberg 2022b) sowie von politischem Wissen u.a. für toleranzbezogene

Einstellungen und ein kritisch-reflektiertes institutionelles politisches Vertrauen (Stals/Ziemes 2024).

Vorschläge zur Integration beider Ansätze finden sich gleichfalls in den Verständnissen der Demokratiebildung von Oberle (2022) sowie Kenner und Lange (2022). Demokratiebildung brauche stets sowohl konzeptionelles Bezugswissen und kritische Urteilsbildung als auch Partizipationserfahrung, um als „ganzheitlicher Prozess der Bildung zur Mündigkeit“ (Kenner/Lange 2022, 62) gelten zu können. Allerdings lässt sich die Frage stellen, welche Perspektiven, schulischen Handlungsfelder und Aufgabenbereiche sich ausgehend von einem ganzheitlichen Verständnis wiederum identifizieren lassen.

May (2022) schlägt eine Differenzierung des Demokratiebildungsbegriffs in drei Facetten vor: als *Ziel* bezogen auf die Mündigkeit der Bildungsadressat*innen und das darauf angewiesene System, als *Didaktik und Methodik des Nachdenkens über Politik und des gegenstandsbezogenen Kompetenzerwerbs* sowie als *professionelle Praxis der demokratischen Gestaltung sozialen Miteinanders in pädagogischen Kontexten*. Die Dimension des gegenstandsbezogenen Kompetenzerwerbs bezieht sich dabei auf eine kontroverse Behandlung politischer Phänomene *außerhalb* des eigenen Nahraums und steht somit eher in der Tradition der politischen Bildung im Rahmen des Fachunterrichts. Die Dimension der professionellen Praxis des pädagogischen Miteinanders hingegen fokussiert sich in demokratiepädagogischer Tradition auf die Erfahrungsebene von Demokratie, während die Zielperspektive beide Ansätze eint. An anderer Stelle macht May (2022) darauf aufmerksam, dass der Begriff der Demokratiebildung stärker als der Begriff der politischen Bildung eine Ausrichtung an den normativen Fundamenten einer demokratischen Gesellschaft und Politik impliziert. Das für die Ziele politischer Bildung als grundlegend diskutierte Spannungsverhältnis zwischen Anpassung und Emanzipation (Hahn-Laudenberg 2022a) gilt damit für die Demokratiebildung in nicht geringerer Weise (anders Kenner/Lange 2022, 65).

Begrifflich etwas anders akzentuiert unterscheidet Achour in der Einleitung dieses Sammelbands im Kontext von Demokratiebildung *Politische Bildung über Demokratie*, welche sowohl im politischen oder sozialwissenschaftlichen Fachunterricht, in anderen Fächern, fachübergreifend oder im projektorientierten Lernen stattfinden kann. *Politische Bildung durch Demokratie* zeichne sich durch partizipative Schul- und Unterrichtsgestaltung, positive Sozialbeziehungen und inklusive Praxis aus. In Bezug auf die Zieldimension der *Politischen Bildung für Demokratie* betont sie, dass demokratieunterstützende Einstellungen nicht über eine direkte (moralisierende) Vermittlung, sondern durch reflexive Auseinandersetzung gefördert werden sollten.

Oberle (2022) wiederum überträgt die klassischen drei Säulen eines umfassenden Verständnisses schulischer politischer Bildung (Henkenborg 2005) auf den Begriff der Demokratiebildung. Diese zielen auf verschiedene Handlungsfelder ab: Die *Demokratiebildung als Schulprinzip* (z.B. durch die Verankerung von einer Praxis der Schüler*innenmitbestimmung oder schulischen Leitbildern), die Demokratiebildung als *Unterrichtsprinzip aller Schulfächer*, welche sich darin äußere, dass in *sämtlichen* Fächern sowohl gegenseitige Toleranz und Respekt, Kooperations- und Diskussionsbereitschaft gefördert und politisch aktuelle Inhalte aufgegriffen werden sowie der *politische Fachunterricht* als dritte Säule.

Die geschilderten Betrachtungsweisen verdeutlichen einen Anspruch an Demokratiebildung als fächerübergreifende Querschnittsaufgabe von Schule; gleichermaßen wird die besondere Stellung des Fachunterrichts als fester Teil von Demokratiebildung unterstrichen. Dieses Verständnis schlägt sich auch in der Interpretation konkreter Aufgaben des politischen Fachunterrichts von administrativer Seite her nieder. Der Leitfaden Demokratiebildung Baden-Württemberg (KMBW 2019) differenziert etwa neben der Vermittlung von Basis- und Orientierungswissen, Urteils- und Handlungskompetenz die partizipative Ausrichtung, den Beitrag zu politischen Einstellungen und Motivation, den kritischen Blick auf den Ist-Stand bei gleichzeitiger Anerkennung freiheitlich-demokratischer Grundwerte sowie die Lebensweltnähe durch die Behandlung aktueller politischer Streitfragen aus. Der politische Fachunterricht sei nicht ersetzbar durch Ansätze des fächerübergreifenden, partizipativen Demokratielerrens, solle jedoch explizit durch diesen angereichert werden.

Diese inhaltlich begründete ergänzende oder auch integrierende Perspektive verschiedener Zugänge der Demokratiebildung trifft auf die Praxis einer Schule mit stark begrenzten zeitlichen und professionellen Ressourcen. Sowohl auf Ebene der curricularen Ausgestaltung als auch auf Ebene der innerschulischen Ressourcenverteilung ist häufig nach wie vor eine Marginalisierung aller oder ein gegenseitiges Auspielen der verschiedenen Perspektiven zu konstatieren. Obwohl schulische Demokratiebildung als ganzheitliches Konzept ohne das Fach Politik mit seiner kognitiv-reflexiven Dimension kaum erfolgreich sein kann, wird die prekäre Stellung des Politikunterrichts oft mit der Querschnittsaufgabe Demokratiebildung „legitimiert“ (May 2022, 261). Die öffentlich immer wieder betonte Relevanz eines erfolgreichen Lernens über Demokratie steht im Spannungsverhältnis zur faktischen Stellung des Politikunterrichts: Er ist in der Stundentafel in der Gesamtschau schlecht aufgestellt, beginnt in etlichen Bundesländern erst in den höheren Klassen und wird häufig als Integrationsfach mit Geschichte, Geographie und Wirtschaft unterrichtet. Nicht zuletzt dadurch

bedingt – und verstärkt durch allgemeinen Mangel an Lehrkräften – wird politische Bildung vielfach fachfremd unterrichtet. Das Problem zeigt sich v.a. an nicht gymnasialen Schulformen (Gökbudak/Hedtke/Hagedorn 2022), führt zu einer geringeren Unterrichtsqualität bis hin zu faktischen Unterrichtsausfällen und verstärkt damit systematisch die curriculare Lücke zwischen intendiertem und implementiertem Curriculum (Losito/Agrusti/Damiani 2021; Abs/Hahn-Laudenberg 2024). Dabei ist qualitativ hochwertige politische Bildung gerade für nicht ohnehin privilegierte Schüler*innen notwendig, denen in der Regel auch weniger außerschulische politische Lerngelegenheiten offenstehen (Deimel 2023).

2. Zum Verhältnis von Demokratiebildung und politischem Fachunterricht

Die Bedeutung des politischen Fachunterrichts wird also in den verschiedenen Ausführungen zur Demokratiebildung unterstrichen, wobei sich ein Spannungsverhältnis zur schulischen Realität offenbart. Offener bleibt die Frage, wie dieser mit den anderen beschriebenen Dimensionen von Demokratiebildung konkret in Verbindung steht. Inwiefern schlagen sich beispielsweise das demokratische Schulprinzip und Demokratiebildung als Unterrichtsprinzip letztlich auch im politischen Fachunterricht nieder? Oberle (2022) betont, dass die von ihr definierten Säulen von Demokratiebildung eng miteinander verschränkt seien. Dies ergebe sich einerseits aus der schulorganisatorischen Realität: So liege beispielsweise die Realisierung der Säule *Demokratiebildung als Schulprinzip* häufig in der Hand engagierter Lehrkräfte des politischen Fachunterrichts. Die Notwendigkeit einer inhaltlichen Bezugnahme der Dimensionen lässt sich jedoch auch vor dem Hintergrund des dargelegten Verständnisses von Demokratiebildung argumentativ begründen: Betrachtet man Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe von Schule, die sich unter anderem durch eine Wissens- und Erfahrungsebene auszeichnet, dann müssen diese Kriterien ebenfalls für den Politikunterricht als festen Bestandteil der Demokratiebildung zutreffen. Folglich muss neben *Nachdenken über Politik* auch Partizipationserfahrung ein Merkmal des Politikunterrichts sein. Dementsprechend betont May (2022) in Bezug auf sein vorgeschlagenes Modell, dass die demokratische Gestaltung des sozialen Miteinanders (und somit die erfahrungsbezogene Ebene von Demokratiebildung) sowohl als schulweites Prinzip als auch im Hinblick auf die Lehr-Lernprozesse selbst relevant sei. Auf diese Weise wird in doppelter Hinsicht eine Vorstellung von Exklusivität aufgebrochen: Zum einen wird dem politischen

Fachunterricht nicht die Alleinverantwortung für eine gelingende Mündigkeitswerdung der Schüler*innen zugeschrieben. Zum anderen umfasst der Fachunterricht selbst neben dem gegenstandsbezogenen Kompetenzerwerb *explizit* auch die Facette der demokratischen Erfahrungsebene. Sowohl Oberle (2022) als auch Kenner und Lange (2022) unterstreichen zudem die Bedeutsamkeit einer kritisch-reflexiven, problem- und schüler*innenorientierten Ausrichtung des Fachunterrichts, damit dieser nicht in Form eines „unpolitischen Politikunterrichts“ (Oberle 2022, 64) seine demokratiebildende Funktion einbüßt.

Wird Demokratiebildung als Prinzip aller Schulfächer auf den Politikunterricht bezogen, dann lassen sich auf Grundlage der oben genannten Verständnisse vier Merkmale von Demokratiebildung differenzieren (vgl. auch Yeşil/Hahn-Laudenberg 2024). Diese werden nachfolgend jeweils kurz konzeptionell skizziert, dann mit politikdidaktischen Ansprüchen abgeglichen und im letzten Schritt mit Blick auf empirische Erkenntnisse insbesondere aus der International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2022 in Bezug auf die Praxis des Politikunterrichts ausgeführt.

2.1 Politische Inhalte

Die inhaltliche Einbeziehung von Fragen des gesellschaftlichen Zusammenlebens (global bis lokal) und darauf bezogenen allgemein verbindlichen Entscheidungen in den Unterricht ist ein wichtiges Merkmal von demokratiebildendem Unterricht. Dieses Merkmal lässt sich im Sinne einer in der Einleitung dieses Sammelbands beschriebenen politischen Bildung über Demokratie charakterisieren, welches ein Nachdenken über Politik, die Orientierung an einem gegenstandsbezogenen Kompetenzerwerb (May 2022) sowie das Aufgreifen aktueller politischer Themen (Oberle 2022) umfasst.

Ein Politikunterricht, der Fragen (der Regelung) gesellschaftlichen Zusammenlebens ausklammert, ist nicht nur theoretisch vorstellbar: Abstrakte statische Institutionenkunde oder individuelle Lebenshilfe sind in der Fachdidaktik viel diskutierte Beispiele eines „unpolitischen Politikunterrichts“ (Oberle 2022, 64). In der ICCS 2022 wurden Schüler*innen der achten Jahrgangsstufe in Nordrhein-Westfalen (NRW) und Schleswig-Holstein (SH) sowie 22 weiteren Bildungssystemen u. a. hinsichtlich demokratiebezogener Lerngelegenheiten in der Schule befragt. In beiden Bundesländern geben 31 % der Achtklässler*innen an, dass Schüler*innen „oft“ aktuelle politische Fragen im Unterricht zur Diskussion bringen, weitere 39% in NRW und 41% in SH geben an, dass dies manchmal passiere. Schüler*innen scheinen Unterricht also hier als einen Raum zu begreifen, in dem für sie relevante Fragen gesellschaftlichen Zusammen-

lebens zur Sprache kommen können. Dass dies nicht selbstverständlich ist, zeigt der Vergleich mit den Niederlanden, wo lediglich eine Minderheit der Schüler*innen oft (3 %) oder manchmal (23 %) das Einbringen aktueller politischer Fragen berichtet (Hahn-Laudenberg/Abs 2024). Inwieweit ein solcher Aktualitätsbezug isoliert bleibt (zum Beispiel in „aktuellen 5 Minuten“) oder systematisch mit einem politischen Kompetenzaufbau verbunden wird, bedarf weitergehender Untersuchungen.

2.2 Kontroversität

Das Aufeinandertreffen und Verhandeln unterschiedlicher, gegebenenfalls auch als unvereinbar wahrgenommener Positionen zu Fragen des gesellschaftlichen Zusammenlebens sind ein zentrales Merkmal pluralistischer Demokratien. Kontroversität im Unterricht bezieht sich darauf, gesellschaftliche Kontroversen zu thematisieren und gleichzeitig Kontroversität durch die Gestaltung des Unterrichts erfahrbar zu machen. Kontroversität als Merkmal demokratiebildenden Unterrichts verbindet damit Elemente einer politischen Bildung über und durch Demokratie. Sie kann geplant von den Lehrpersonen erzeugt werden, aber ebenfalls durch Schüler*innen in den Unterricht eingebracht werden. Eine reflexive Balancierung unterschiedlicher Positionen macht deutlich, dass bei politischen Fragen verschiedene legitim und rational begründbare Positionen zu deren Bearbeitung vertreten werden können. Gleichzeitig berücksichtigt sie die Abgrenzung gleichberechtigt zu behandelnder Positionen von nicht gleichberechtigt zu behandelnden menschen- und demokratiefeindlichen Positionen oder Verschwörungsnarrativen (Kindlinger/Hahn-Laudenberg 2023).

Mit Blick auf den Politikunterricht ist Kontroversität als fachdidaktisches Prinzip spätestens seit dem Beutelsbacher Konsens und somit seit den späten 1970er Jahren zentral für das Selbstverständnis der Politikdidaktik und zeigt sich auch in weiteren fachdidaktischen Prinzipien, wie etwa der Konflikt- oder Problemorientierung. Während Achtklässler*innen in NRW und SH in der ICCS 2022 mehrheitlich von einem für Diskussionen offenen Unterrichtsklima berichten, zeigen sich jedoch zum Teil deutliche Unterschiede zuungunsten nicht gymnasialer Schulformen. Eine Befragung der Lehrkräfte demonstriert zudem, dass sich die Frage der Gestaltung einer demokratisch gebundenen Kontroversität in einer polarisierten Gesellschaft mit verstärkter Sichtbarkeit menschen- und demokratiefeindlicher Positionen zunehmend zu einer fachdidaktischen Herausforderung entwickelt. So erkennt etwa jede fünfte Lehrperson in sozialwissenschaftlichen Fächern die Wertgebundenheit politischer Bildung nicht an und stimmt der Aussage zu, dass Positionen, die außerhalb des

Grundgesetzes liegen, gleichberechtigt im Unterricht behandelt werden sollten (Hahn-Laudenberg/Abs 2024).

2.3 Partizipation

Partizipation im Unterricht kann differenziert werden in a) eine selbstbestimmte, kooperative projektbezogene oder handlungs- und entwicklungsorientierte (u.a. Tulodziecki/Herzig/Blömeke 2017) Lehr-Lerngestaltung sowie b) die Mitbestimmung und Mitgestaltung bei der Auswahl von Inhalten und Methoden und in der Leistungsbewertung. In diesen Aspekt der einleitend beschriebenen politischen Bildung durch Demokratie eingeschlossen ist die Transparenz darüber, welche Aspekte der Unterrichtsgestaltung und Leistungsbewertung der Mitbestimmung der Schüler*innen entzogen sind sowie gegebenenfalls die Verhandlung dieser Grenzen. Insbesondere für den Politikunterricht kann c) die Reflexion von Partizipationserfahrungen der Schüler*innen in und außerhalb der Schule als weiterer Aspekt dieses Merkmals ergänzt werden.

Im Politikunterricht konkretisiert sich dieses Merkmal demokratiebildenden Unterrichts in den Facetten des politikdidaktischen Prinzips der Schüler*innenorientierung (Schröder/Klee 2017) sowie in vielen Makromethoden der selbstläufigen Lernwege (Reinhardt 2018). Verfügbare Videografien regulären Politikunterrichts, Berichte von Praxissemesterstudierenden sowie Befragungen geben jedoch empirische Hinweise auf eine schulische Praxis der Dominanz fragend-entwickelnden, lehrkraftgesteuerten, wenig handlungsorientierten Politikunterrichts zumindest in der Sekundarstufe I (Achour/Wagner 2019). Die ICCS 2022 zeigt in der Selbstauskunft der Lehrpersonen zu ihrem Unterricht ein differenziertes Bild: So geben mehr als zwei Drittel der Lehrpersonen in NRW an, die Fächer der politischen Bildung und Demokratieerziehung unterrichten, (sehr) oft in achten Jahrgangsstufen mit dem Schulbuch zu arbeiten. Zudem sind Beobachtungen die mit Abstand am weitesten verbreitete Form der Leistungsbewertung, 55 % nutzen diese (sehr) oft. Gleichzeitig geben auch knapp 40 % an, Projektarbeiten (sehr) oft als Bewertungsverfahren zu nutzen, lediglich 22 % berichten, dass Schüler*innen (sehr) oft Themen für zukünftige Unterrichtsstunden vorschlagen (Ateş u.a. 2024).

2.4 Anerkennung

In Übertragung von Honneths (1992) Anerkennungstheorie auf den schulischen Kontext können drei Dimensionen der Anerkennung differenziert werden: a) eine nicht an Bedingungen geknüpfte Sorge für das Wohlbefinden und die Bedürfnisse einer konkreten Person (care), b) Respekt im Sinne einer Aner-

kennung als Träger von Rechten und moralischer Verantwortlichkeit (having a voice) sowie c) Wertschätzung durch das Erkennen, die Ermutigung und Unterstützung von Schüler*innen in ihrer Unterschiedlichkeit, auch in Bezug auf Leistungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (value) (Graham u. a. 2017; Helsper/Sandring/Wiezorek 2005; Henkenborg 1998). In der Einleitung dieses Sammelbands (→ Bd. 1: Achour) wurden positive Sozialbeziehungen, Freiheit von seelischer Gewalt und Inklusion neben Partizipation als zentrale Elemente politischer Bildung durch Demokratie benannt. In einem auf diesem Verständnis aufbauenden diskursiven Unterricht werden Schüler*innen in der Auseinandersetzung mit den Inhalten als Teilnehmende eines gemeinsamen Diskurses anerkannt, ohne dass dabei die in der Schule bestehenden Machtgefälle negiert werden (Yeşil/Hahn-Laudenberg 2024).

Ungeachtet der hohen Relevanz von Subjektorientierung in der Politikdidaktik, die theoretisch alle Lernenden einschließt, werfen die starken sozialen und schulformbezogenen Disparitäten sowohl in Bezug auf politisches Wissen als auch auf die wahrgenommenen Lerngelegenheiten und Diskurszugänge (Achour/Wagner 2019; Hahn-Laudenberg/Goldhammer/Ateş 2024; Hahn-Laudenberg 2019) die Frage auf, in welchem Maße Anerkennungsprozesse im Politikunterricht gesellschaftliche Privilegierung nicht nur reproduzieren, sondern noch verstärken. Es greift zu kurz, dies mit der strukturellen Benachteiligung nicht gymnasialer Schulformen mit Blick auf den politischen Fachunterricht zu erklären, nicht zuletzt angesichts systematischer Unterschiede innerhalb von Klassen. Es greift ebenfalls zu kurz, Diversität stärker als Inhaltsfeld zu berücksichtigen, wenngleich auch in dieser Frage curricularer Handlungsbedarf erkennbar wird (Abs/Hahn-Laudenberg 2024). Stärker als bei den drei vorhergehend diskutierten Merkmalen rücken hier neben der Praxis des Politikunterrichts fachdidaktische Konzeptionen und Methoden selbst in den Fokus. Sie sind genau wie Curricula und Materialien kritisch darauf zu prüfen, inwieweit sie Schüler*innen implizieren, welche bereits politisch interessiert, argumentativ versiert und partizipationserfahren sind und somit bereits weitgehende Kompetenzen voraussetzen, statt diese systematisch zu entwickeln. Inklusive politikdidaktische Konzeptionen wie auch Ansätze einer durchgängigen Sprachbildung verbleiben bislang eher punktuell und in der Entwicklung (Achour/Jordan 2017; Manzel/Nagel 2019). Politikunterricht diversitätsreflexiver zu denken, bedeutet darüber hinaus, das implizit im Unterricht vermittelte Bild gesellschaftlich und politisch handelnder Akteur*innen zu reflektieren: In welcher Weise inkludiert oder exkludiert das im Unterricht gezeichnete Bild von Bürger*innen die Diversität einer Migrationsgesellschaft, die Hybridität von Identitäten in offenen

Gesellschaften und die gesellschaftliche Konstruktion von Differenz (Achour 2022)?

3. Fazit

Das Anlegen allgemeiner Merkmale von Demokratiebildung in allen Fächern an den Politikunterricht birgt zwei wesentliche Erkenntnisse: Zum einen zeigt sich, wie eng diese Merkmale mit in der Politikdidaktik diskutierten Kriterien für einen guten bzw. qualitativ hochwertigen Politikunterricht verbunden werden können. Fehlen diese Merkmale, resultiert daraus ein Politikunterricht, der zentrale Bildungsziele verfehlt. Zum anderen wird durch das Anlegen der Merkmale mit Blick auf eine praktische Gestaltung von Politikunterricht deutlich, dass die Realisierung demokratiebildenden Politikunterrichts keineswegs trivial ist, sondern eine solche Perspektive zentrale Herausforderungen und Entwicklungsbedarfe erkennen lässt.

Literatur

- ABS**, Hermann Josef/Hahn-Laudenberg, Katrin (2024): Vorgegebene und umgesetzte Lehrpläne. In: Abs, Hermann Josef/Hahn-Laudenberg, Katrin/Deimel, Daniel/Ziemes, Johanna F. (Hg.): ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich, S. 223–237.
- ACHOUR**, Sabine (2022): Gesellschaftliche Diversität. Herausforderungen und Ansätze. In: Sander, Wolfgang/Pohl, Kerstin (Hg.): Handbuch politische Bildung. 5. Auflage. Frankfurt/M., S. 365–373.
- ACHOUR**, Sabine/Jordan, Annemarie (2017): Formulieren politischer Urteile. Professionell Wahrnehmen und kompetent Fördern. In: Achour, Sabine/Massing, Peter (Hg.): Individuelle Förderung. Wochenschau Sonderheft. Schwalbach/Ts., S. 16–23.
- ACHOUR**, Sabine/Wagner, Susanne (2019): „Wer hat, dem wird gegeben“. Politische Bildung: Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen. Bonn. Online: <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/15611.pdf>.
- ATEŞ**, Rukiye/Manzel, Sabine/Abs, Hermann Josef/Deimel, Daniel (2024): Unterrichtsplanung, Gestaltung von Lernumgebungen und Leistungsbewertung. In: Abs, Hermann Josef/Hahn-Laudenberg, Katrin/Deimel, Daniel/Ziemes, Johanna Fee (Hg.): ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich. Münster, S. 257–274.
- BEUTEL**, Wolfgang/Gloe, Markus/Reinhardt, Volker (2022): Demokratiepädagogik. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M., S. 19–42.

- DEIMEL**, Daniel (2023): Kontexte der Genese politischer Partizipationsbereitschaft. Wiesbaden.
- GÖKBUDAK**, Mahir/Hedtke, Reinhold/Hagedorn, Udo (2022): 5. Ranking Politische Bildung. Politische Bildung im Bundesländervergleich. Bielefeld.
- GRAHAM**, Anne/Powell, Mary Ann/Thomas, Nigel/Anderson, Donnah (2017): Reframing 'well-being' in schools: the potential of recognition. In: *Cambridge Journal of Education*, 47(4), S. 439–455.
- HAHN-LAUDENBERG**, Katrin (2019): Bedeutung länder- und gruppenspezifischer Unterschiede in der Wahrnehmung des offenen Unterrichtsklimas. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study (ICCS 2016). In: Lotz, Mathias/Pohl, Kerstin (Hg.): *Gesellschaft im Wandel. Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik* (Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung). Schwalbach/Ts., S. 169–177.
- HAHN-LAUDENBERG**, Katrin (2022a): Die gesellschaftliche Bedeutung der Politikdidaktik. In: Weißeno, Georg/Ziegler, Béatrice (Hg.): *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*. Wiesbaden, S. 77–92.
- HAHN-LAUDENBERG**, Katrin (2022b): Die Schülervertretung. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.): *Handbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt/M., S. 724–736.
- HAHN-LAUDENBERG**, Katrin/Abs, Hermann Josef (2024): Kontroversität. (Wie) wird im Unterricht diskutiert. In: Abs, Hermann Josef/Hahn-Laudenberg, Katrin/Deimel, Daniel/Ziemes, Johanna F. (Hg.): *ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich*. Münster, S. 293–308.
- HAHN-LAUDENBERG**, Katrin/Goldhammer, Frank/Ateş, Rukiye (2024): Politisches Wissen und Argumentieren. Konzeptuelles Wissen über Zivilgesellschaft und System, Grundwerte, Partizipation und Identität. In: Abs, Hermann Josef/Hahn-Laudenberg, Katrin/Deimel, Daniel/Ziemes, Johanna Fee (Hg.): *ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich*. Münster, S. 41–75.
- HELSPER**, Werner/Sandring, Sabine/Wiezorek, Christine (2005): Anerkennung in pädagogischen Beziehungen Ein Problemaufriss. In: Heitmeyer, Wilhelm/Imbusch, Peter (Hg.): *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft*. Wiesbaden, S. 179–206.
- HENKENBORG**, Peter (1998): Politische Bildung als Kultur der Anerkennung. Zum Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrer. In: Henkenborg, Peter/Hans-Werner Kuhn (Hg.): *Der alltägliche Politikunterricht. Ansätze — Beispiele — Perspektiven qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule*. Opladen, S. 169–199.
- HENKENBORG**, Peter (2005): Politische Bildung als Schulprinzip. Demokratie-Lernen im Schulalltag. In: Sander, Wolfgang (Hg.): *Handbuch politischer Bildung*. Bonn, S. 265–281.
- HONNETH**, Axel (1992): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt/M.

- KENNER, Steve/Lange, Dirk (2022):** Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M., S. 62–71.
- KINDLINGER, Marcus/Hahn-Laudenberg, Katrin (2023):** German Pre-Service Teachers' Stances on Criteria for Discussing Controversial Issues in the Classroom. In: Journal of Social Studies Research, 47(3–4), S. 197–209.
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (KM BW) (2019):** Leitfaden Demokratiebildung. Schule für Demokratie, Demokratie für Schule. Stuttgart.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2018):** Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf.
- LOSITO, Bruno/Agrusti, Gabriella/Damiani, Valeria (2021):** Understanding School and Classroom Contexts for Civic and Citizenship Education: The Importance of Teacher Data in the IEA Studies. In: Malak-Minkiewicz, Barbara/Torney-Purta, Judith (Hg.): Influences of the IEA Civic and Citizenship Education Studies. Cham, S. 247–259.
- MANZEL, Sabine/Nagel, Farina (2019):** Sprachliches Lernen und Wissenserwerb im Politikunterricht. Empirische Hinweise für eine fachspezifische Sprach- und Schreibförderung. In: Roll, Heike/Bernhardt, Markus (Hg.): Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen. Empirische Befunde aus den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch (Mehrsprachigkeit). Münster, S. 149–172.
- MAY, Michael (2022):** Was ist Demokratiebildung? In: Beelmann, Andreas/Michelsen, Danny (Hg.): Rechtsextremismus, Demokratiebildung, gesellschaftliche Integration. Interdisziplinäre Debatten und Forschungsbilanzen, S. 251–264.
- OBERLE, Monika (2022):** Demokratiebildung in der Schule. In: Möller, Kurt/Neuscheler, Florian/Steinbrenner, Felix (Hg.): Demokratie gestalten! Herausforderungen und Ansätze für Bildungs- und Sozialarbeit. Stuttgart, S. 62–73.
- REINHARDT, Sibylle (2018):** Politik-Didaktik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin.
- SCHRÖDER, Henrik/Klee, Andreas (2017):** Schülerorientierung. In: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hg.): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung (Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht; I). Baltmannsweiler, S. 342–351.
- STALS, Linde/Ziemes, Johanna Fee (2024):** Determinants of trust in order and representative institutions among adolescents across Europe: testing rational and cultural approaches. In: Acta Politica, März.
- TULODZIECKI, Gerhard/Herzig, Bardo/Blömeke, Sigrid (2017):** Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik (UTB). Bad Heilbrunn.

YEŞİL, Korcan/Hahn-Laudenberg, Katrin (2024): Kontroversität und Diskursivität im Unterricht. Integration von LArS-Modulen in bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen unter demokratiepädagogischen Fragestellungen. In: Gronostay, Dorothee/Manzel, Sabine/Hahn-Laudenberg, Katrin/Teuwsen, Jutta (Hg.): Professionelle Unterrichtswahrnehmung im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht. Das Potential von Animationsfilmen realer Unterrichtsszenen für die Lehrer*innenbildung. Wiesbaden, S. 199–226.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2560.3378>

Demokratiebildung im Integrationsfach Gesellschaftswissenschaften

Das Integrationsfach Gesellschaftswissenschaften ersetzt in verschiedenen allgemeinbildenden Schulformen die Einzelfächer Geschichte, Geographie und Sozialkunde. In dreizehn Bundesländern wird das Fach – bei unterschiedlichen Bezeichnungen wie „Weltkunde“, „Gesellschaftslehre“, „Gesellschaftswissenschaften“ und „Geschichte/Politik/Geographie“ – vornehmlich in Gesamt- und Realschulen mit drei bis fünf Wochenstunden als sogenanntes „Hauptfach“ in den Klassenstufen 5 bis 10 unterrichtet (vgl. Weber 2019; Wienecke 2022). In seinen curricularen Zielsetzungen, seinen Gegenständen und Lernkulturen ist das Fach in besonderer Weise geeignet, einen Beitrag zur Demokratiebildung zu leisten. Hierbei vereint es nicht nur die Vorzüge der traditionellen Einzelfächer (→ Bd. 2: Gryl, → Bd. 2: Sieberkrob/Chmiel, → Bd. 2: Hahn-Laudenberg/Müller), sondern bietet aufgrund seiner spezifischen Konzeption potenziell einen erheblichen Mehrwert für die Förderung demokratischer Handlungs- und Urteilskompetenz. Da eine fachdidaktische Fundierung und elaborierte Theorieentwicklung zum Integrationsfach bisher noch kaum erfolgt sind, wird im Beitrag die didaktische Konzeption vor allem anhand vorliegender Bildungs- und Lehrpläne aus den einzelnen Bundesländern erschlossen. Anhand dieser institutionellen Vorgaben, im Folgenden zusammengefasst unter dem Begriff „Curricula“, können der normative Anspruch, die Relevanz und potentielle Funktion des Faches für Demokratiebildung rekonstruiert werden.

1. Fachliche Integration: Interdisziplinarität als Beitrag zur Demokratiebildung

Bereits in den Präambeln vieler Curricula werden Demokratiebildung und Partizipationsfähigkeit als zentrale Ziele des Integrationsfachs herausgestellt. Das Fach solle „eine grundlegende Demokratiebildung“ (LP RLP 2022, 7) fördern, eine reflektierte und verantwortliche Teilhabe am gesellschaftlichen und politischen Leben unterstützen sowie Schüler:innen stärken, „ihre Rolle als mündige Bürgerinnen und Bürger in Verantwortung für sich und die Gesellschaft einzunehmen“ (LP MV 2022, 4). „Im Mittelpunkt des Kompetenzerwerbs“ stehe

„die Befähigung zur Partizipation“ (LP MV 2022, 5) und zu „demokratischem Handeln“ (LP SL 2014, 6). Die Curricula weisen dem Integrationsfach u. a. die Aufgabe zu, explizit die Demokratie-, Zukunfts-, Ambiguitäts- und Gestaltungs-kompetenz der Lernenden zu fördern und eine „Teilhabe am öffentlichen Diskurs in unserer Gesellschaft“ (LP HH 2014, 12) anzuleiten.

Die inhaltliche Strukturierung der Curricula orientiert sich nicht selten „an aktuellen gesellschaftlichen Problemen“ (LP MV 2022, 5) und zentralen „Schlüsselfragen zu gesellschaftlichen Entwicklungen“ (LP RLP 2015, 3) wie digitale Transformation, Ursachen und Folgen des Klimawandels, soziale Fragen, Menschenrechte, Migration, Fragen internationaler Sicherheit und globaler Zusammenarbeit oder nachhaltiger Entwicklung. Das Fach hat damit einerseits die Chance, ein Reflexionsraum aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen und Zukunftsfragen zu sein und die politische Urteils- und Analysefähigkeit in besonderer Weise zu fördern. Schüler:innen erhalten Gelegenheit, sich mit zentralen Fragen der demokratischen Gesellschaft auseinanderzusetzen, ihre eigenen Positionen und Interessen zu erkennen sowie sich in demokratischen Diskursen zu üben. Andererseits fokussiert das Fach thematisch gezielt auf Themen, die sich aus einer einzelfachlichen Perspektive nicht adäquat erschließen lassen und auch in gesellschaftlichen Diskursen multiperspektivisch verhandelt werden. Aus der damit verbundenen „Notwendigkeit zur ganzheitlichen Problemlösung“ (LP MV 2022, 4) resultiert die „Leitidee des Faches Gesellschaftswissenschaften“ und sein Anspruch, in einer „ganzheitlichen, multidisziplinären Problemanalyse und -bewältigung“ (ebd.) „gesellschaftliche Probleme multidisziplinär [zu] erschließen“ (ebd.). So ist das Integrationsfach das einzige im Fächertableau, das politische, geografische, historische, soziale, kulturelle, wirtschaftliche, rechtliche und ökologische, in einzelnen Bundesländern auch technische Aspekte systematisch interdisziplinär vernetzt: Als „Antwort auf die immer schnelleren Veränderungen der Welt“ (LP MV 2022, 4) und eine „gestiegene Komplexität der Realität“ (LP BB 2015, 3) bietet das Fach durch die interdisziplinäre Ausrichtung „die Chance, die zunehmende Komplexität gesellschaftlicher Herausforderungen und Konflikte Disziplinen übergreifend in ihren Ursachen, Zusammenhängen und Auswirkungen zu erkennen und in demokratischen Verfahren gemeinschaftlich Lösungen auszuhandeln“ (LP MV 2022, 4; vgl. u. a. auch LP RLP 2015, 3). Ziel des anspruchsvollen Bildungskonzepts ist es, systemisches, „mehrdimensionales Denken“ (ebd.) bzw. „vernetztes Denken und Handeln“ (LP RLP 2015, 3) bei Lernenden zu fördern, um eine ganzheitliche Welterschließung zu stärken sowie „Interdependenzen“ zwischen den Fachperspektiven zu erfassen (ebd.). Durch diese „Vermittlung eines mul-

tiperspektivischen Blickes auf die Welt“ ließen sich „Demokratiebildung“ (LP RLP 2022, 7) und ein „Beitrag zu einem differenzierten Weltverständnis“ (LP HH 2014, 12) sowie eine Wehrhaftigkeit „gegen Gefährdungen der Demokratie und ihrer grundlegenden Werte“ (LP RLP 2022, 7) erreichen. Der interdisziplinäre Zugriff „fördert ein tieferes Verständnis für die Komplexität gesellschaftlicher Phänomene und unterstützt die Vernetzung im Denken der Schülerinnen und Schüler“ (LP MV 2022, 4).

Die Vernetzung der gesellschaftswissenschaftlichen Fachperspektiven wird in der allgemeinen Didaktik seit Langem als lernproduktiver Weg angesehen, um die Partizipationsfähigkeit von Schüler:innen und die Wechselwirkungen von Schule und Gesellschaft zu stärken (vgl. Brühne 2014, 109). Verbunden mit dem Ansatz ist der Anspruch, den Schüler:innen durch fächerübergreifendes Arbeiten den Erwerb notwendiger überfachlicher Kompetenzen zu ermöglichen und sie zu einem mehrperspektivischen Blick zu befähigen, um aktuelle und zukünftige Probleme bewältigen zu können. Insofern Fächer als „besondere Zugriffsformen auf das in der Gesellschaft produzierte und in Umlauf gesetzte Wissen“ (Giel 1997, 33; vgl. Schultz 2012) bzw. als „kulturelles Gedächtnis“ (Caviola/Kyburz-Graber/Locher 2011, 28) verstanden werden, zeichnen sie sich nicht durch einen ‚eigenen‘ Gegenstand aus, sondern stellen eine spezifische Weise dar, Probleme oder Gegenstände mit fachlichen Begriffen, Methoden und Theorien zu erschließen (Labudde 2009, 331) – sie sind Denkweisen mit spezifischen Formen des Fragens und des Darübernachdenkens (Pandel 2001).

Die systematische Anleitung zur interdisziplinären Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen erscheint dabei nicht nur den komplexen Themen adäquat, sondern erfolgt zugleich strukturhomolog zu deren Verhandlung in der demokratischen Öffentlichkeit. Schüler:innen haben so die Möglichkeit, aktuelle gesellschaftliche Debatten ganzheitlich zu erfassen und die sich in ihnen abbildenden fachlichen Perspektiven und Denkweisen systematisch und kontrastiv zu analysieren. Die Integration der unterschiedlichen Disziplinen kann hierdurch Schüler:innen gezielt befähigen, „sich an der Lösung gesellschaftlicher Probleme aktiv beteiligen zu können“ (LP MV 2022, 10).

Die konzeptionelle Ausrichtung des Fachs fällt dabei je nach Land unterschiedlich aus. So dominiert etwa in Bremen (LP BR 2010) eine eher additive Ausrichtung, die durch eine Abfolge fachspezifischer Sequenzen gekennzeichnet ist, während in anderen Ländern ein transdisziplinäres Fachmodell vorherrscht, bei dem fachliche Elemente einzeln behandelt und unter einer übergeordneten Fragestellung zusammengeführt werden. Im Hinblick auf den Beitrag des Fachs zur Demokratiebildung aber erscheint ein integratives Fachmodell zielführend,

wie es etwa dem Curriculum in Mecklenburg-Vorpommern zugrunde liegt (LP MV 2022). Dabei werden unter einer gesellschaftsrelevanten Fragestellung die fachspezifischen Perspektiven zusammengeführt (vgl. Abb. 1), wobei es wichtig ist, die Lernenden für die unterschiedlichen Perspektiven zu sensibilisieren und den Mehrwert der Multiperspektivität zu verdeutlichen (Busch/Dittgen/Mönter 2020).

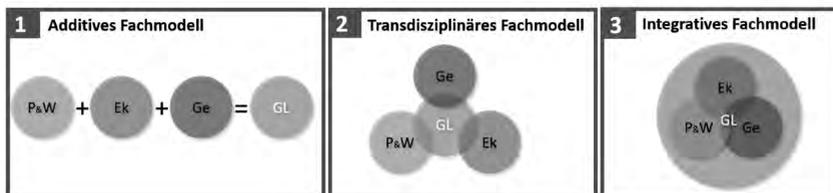


Abbildung 1: Konzeptionelle Umsetzungsmöglichkeiten des Integrationsfachs Gesellschaftswissenschaften (Busch/Dittgen/Mönter 2023, 121)

Im Hinblick auf die Demokratiebildung wird durch die Verbindung der Forschungsperspektiven zum einen eine tiefer gehende Analyse des gesellschaftlichen Diskurses ermöglicht. Zum anderen begünstigt die Reflexion des Zusammenwirkens verschiedener Perspektiven und des daraus hervorgehenden Mehrwerts ein Verständnis für unterschiedliche Positionen in gesellschaftlichen Kontroversen und verdeutlicht den Nutzen einer multiperspektivischen Betrachtung.

Insbesondere der Vernetzung von politischer, historischer und geografischer Perspektive lässt sich ein lernproduktiver und demokratiebildender Mehrwert beimessen, da die drei Disziplinen dabei unterstützen, Gesellschaften als dynamisch, veränder- und gestaltbar wahrzunehmen (vgl. LP RLP 2022, 7), und zu Alteritätserfahrung anleiten. In dem Maße, wie es gelingt, aktuelle Problemlagen mit historischen oder kulturell andersartigen Fällen zu vergleichen, kann auch die eigene „Normalität“ relativiert und als veränderbar wahrgenommen werden. Schüler:innen könnten so lernen, „in Alternativen zu denken und nicht einen ‚Status quo‘ als unumstößlich und manifest zu betrachten“ (ebd.):

„Der Unterricht eröffnet einen Raum für Reflexion sowohl über das Gewordensein der eigenen Gegenwart als auch über die offene Zukunft. [...] Kontroverse Wertvorstellungen, Interessen und Zukunftsvorstellungen werden als Grundelemente des sozialen Zusammenlebens deutlich und zeigen die Notwendigkeit gesellschaftlicher und politisch-institutioneller Regelungen.“ (LP HH 2014, 12)

2. Soziale Integration: Demokratielernen in der heterogenen Gesellschaft

Neben der curricularen Gestaltung birgt auch die soziale Integration, die in vielen Bundesländern mit dem Fach Gesellschaftswissenschaften einhergeht, besondere Chancen für Demokratiebildung. So wird das Fach, das meist in der Sekundarstufe I an Gesamt- und Realschulen verankert ist, als eines der wenigen verbliebenen Unterrichtsfächer ohne äußere Differenzierung unterrichtet. Die im Vergleich zu anderen Schulformen oder leistungsdifferenzierten Kursen heterogene Schüler:innenschaft wird in vielen Bildungsplänen als besondere Chance für gesellschaftliches Lernen hervorgehoben: „Gesellschaftslehre versteht sich sozial integrativ, denn es geht ihr um eine vielseitige und umfassende Fähigkeits- und Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler in heterogenen Lerngruppen“ (LP RLP 2015, 3). Das gemeinsame Lernen in der „embryonic society“ (Dewey 1907, 32) und das „Zusammenleben in Vielfalt“ (LP MV 2022, 24) sind gleichermaßen Unterrichtsthema und gelebte Sozialform des Integrationsfachs. Die Diskursivität und die Fokussierung auf den Kompetenzbereich „Perspektiv- und Konfliktfähigkeit“ mit Teilkompetenzen wie „Multiperspektivität und Rollenübernahme, Reflexion der Multiperspektivität sowie Konfliktakzeptanz und Konfliktregelung“ (LP HH 2014, 15) vertiefen die Erfahrungsmöglichkeiten der Schüler:innen im Umgang mit Diskursen sowie der Reflexion von Werten und Normen.

Zudem wird ein „subjekt- und alltagsorientierter Ansatz“ (LP NI 2020, 7) in vielen Curricula hervorgehoben, bei dem das Fach „ausgehend von den komplexen Fragen des Lebensalltags der Schülerinnen und Schüler [...] die Komplexität und Heterogenität von Gesellschaft“ (LP NI 2020, 5f.) abbildet. Hierbei berücksichtigt der Unterricht „die unterschiedlichen Zugangs- und Betrachtungsweisen, die sich aufgrund der verschiedenen ethnischen, religiösen, kulturellen und sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler ergeben können“ (LP HH 2014, 23).

3. Lernkulturen: Der demokratische Erfahrungs- und Handlungsraum im Fach Gesellschaftswissenschaften

Des Weiteren bietet das Integrationsfach auch in seinen Methoden und Lernkulturen besondere Chancen für Demokratielernen. Aufgrund der höheren Wochenstundenzahl im Vergleich mit den Einzelfächern Geschichte, Geographie und Sozialkunde lassen sich diskursive und handlungsorientierte Lernformen

besser in den Unterricht integrieren. Auch regen die Bildungspläne explizit eine Methodik an, die sich durch selbstbestimmte, erfahrungsorientierte und demokratische Lehr-Lern-Settings und eine Öffnung des Unterrichts in den sozialen Nahraum auszeichnet. Empfohlen – und teils verbindlich gefordert – sind beispielsweise Projekte, Simulationen und Demokratietage, die in den Curricula als „wichtig für die Entwicklung und Weiterbildung von Demokratiebewusstsein und -kompetenz“ (LP RLP 2022, 13) gerahmt werden. Das Lernen in realen Handlungssituationen soll Schüler:innen anleiten „Vorhaben in der Klasse, im Schulleben und im Stadtteil aktiv“ (LP HH 2014, 28) mitzugestalten und schon im Unterrichtskontext gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen (vgl. ebd.). Insbesondere im Projektlernen, das sich durch eine erhöhte Selbstständigkeit der Lernenden, eigenverantwortliches Handeln, eine Öffnung des Unterrichts und gesellschaftliche Relevanz der erarbeiteten Produkte auszeichnet (vgl. Busch 2017), kann Demokratie handelnd erlebt und Selbstwirksamkeitserfahrung in der Auseinandersetzung mit politischen Akteur:innen, Strukturen und Themenfeldern gewonnen werden.

Daneben skizzieren die Bildungspläne vielfach aber auch einen Lehrgangsunterricht, der durch Problemorientierung, Aktualität und Lebensweltbezug in der fachlichen Analyse gesellschaftlicher Phänomene und Interessenlage systematisch zur Entwicklung eigener Lösungsvorschläge und Urteilsbildung führen soll. Dabei kann „mündige und aktiv handelnde Bearbeitung und Durchdringung“ die Lernenden „befähigen, eigene Verhaltensstrategien zu entwickeln und sich den aktuellen Fragen und Entwicklungen der gegenwärtigen und zukünftigen Gesellschaft verantwortungsvoll zu stellen“ (LP RLP 2022, 8). In der diskursiven Auseinandersetzung im Unterricht über aktuelle gesellschaftliche Konflikte sollen zugleich Perspektivwechsel, demokratische Werte und die „Bereitschaft, die Meinungen und Einstellungen anderer zu respektieren und deren Rechte zu achten“ (LP HH 2014, 12), gefördert werden.

4. Gesellschaftswissenschaftliche Unterrichtspraxis: zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Das Integrationsfach Gesellschaftswissenschaften kann Demokratiebildung in seinen Praxen, Gegenständen, Lernkulturen und Zielen in besonderer Weise stärken und dürfte mit seinen subjekt- und gesellschaftsprägenden Effekten das zentrale Unterrichtsfach zur demokratischen Kompetenzentwicklung darstellen. Inwiefern das Fach dieses Potenzial in der unterrichtlichen Praxis ausschöpft, lässt sich anhand der wenigen vorliegenden Untersuchungen allerdings

noch nicht abschätzen. Der hohe konzeptionelle Anspruch, der mit dem Integrationsfach verbunden ist, setzt jedoch komplexe wissenschaftstheoretische, didaktische und methodische Kompetenzen bei den Lehrkräften voraus, die durch die bisherige didaktische Theorieentwicklung und Lehramtsbildung noch nicht adäquat unterstützt werden (vgl. Busch/Dittgen/Mönter 2020; Grieger 2022). Gleichwohl zeigen Studien, dass Lehrpersonen die hohen Potenziale des Fachs für eine Stärkung demokratischer Kompetenzen sehen und ihren Unterricht entsprechend gestalten und weiterentwickeln (vgl. ebd.).

5. Fazit

Unter Bezugnahme auf die Curricula wurde deutlich, dass das Integrationsfach Gesellschaftswissenschaften einen zentralen Beitrag zur Demokratiebildung leisten kann. Für die Auseinandersetzung mit komplexen gesellschaftlichen Herausforderungen erscheint die interdisziplinäre Betrachtung zum einen für eine tiefer gehende Analyse des gesellschaftlichen Diskurses thematisch geboten. Zum anderen ermöglicht sie den Lernenden auch, aktuelle gesellschaftliche Debatten ganzheitlich zu erfassen und die sich in ihnen abbildenden Perspektiven und Denkweisen systematisch und kontrastiv zu analysieren. So können unterschiedliche Positionen in gesellschaftlichen Kontroversen verständlich werden. Aufgrund der höheren Wochenstundenzahl im Vergleich mit den Einzelfächern ist das Integrationsfach auch prädestiniert für diskursive und handlungsorientierte Lernformen, die wesentlich zum Demokratielernen beitragen können. Solche Lernformen in Verbindung mit einer multiperspektivischen Betrachtung stellen eine Grundvoraussetzung für mündige politische Teilhabe dar.

Zugleich lässt sich aber vermuten, dass diese Potenziale für die Demokratiebildung im Integrationsfach noch ausbaufähig sind. So zeigen etwa Befragungen von Lehrkräften, dass die Integration der einzelnen Fachperspektiven zu einer multiperspektivischen Betrachtung als Herausforderung betrachtet wird (vgl. Busch/Dittgen/Mönter 2020, 61 ff.). Eine Ursache dafür dürfte sein, dass eine eigenständige Fachdidaktik sowie eine grundständige Lehramtsbildung für das Fach bisher kaum entwickelt wurden (vgl. Busch/Mönter 2019; Gautschi 2019; Witt/Knigge-Blietschau/Sieber 2022). Insofern eilt die Praxis der Theorie noch immer voraus (Sander 2017, 10). Die Curricula können insofern als Katalysatoren (vgl. Brühne 2014, 105) hinsichtlich der Förderung von Demokratiebildung betrachtet werden. Gerade in den letzten Jahren zeigt sich ein deutliches Engagement, das Integrationsfach didaktisch zu schärfen (vgl. Witt 2022). An der Profilierung einer eigenständigen Fachdidaktik gilt es weiter an-

zusetzen, um die aufgezeigten Potenziale des Fachs für die Demokratiebildung ausschöpfen zu können.

Literatur

- BRÜHNE**, Thomas (2014): Bestandsaufnahme gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbände in Deutschland und Überlegungen zu einer stärker integrativ ausgerichteten Organisationsform. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (ZdG), 5(1), S. 100–115.
- BUSCH**, Matthias (2017): Projektlernen: Chancen und Herausforderungen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: Gemeinsam Lernen. Zeitschrift für Schule, Pädagogik und Gesellschaft, 4, S. 32–37.
- BUSCH**, Matthias/Dittgen, Michell W./Mönter, Leif (2020): Das Integrationsfach Gesellschaftslehre in der Praxis. Professionalisierung, Fachkultur und Entwicklungspotenziale aus der Lehrendenperspektive. In: Zeitschrift f. Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 11(2), S. 54–71.
- BUSCH**, Matthias/Dittgen, Michell W./Mönter, Leif (2023): Das digital gestützte Lernmodul „Gesellschaftslehre“ (di:GL) als Beitrag zur Professionalisierung im Integrationsfach. In: Fenn, Monika/Wienecke, Maik/Witt, Dirk (Hg.): Professionalisierung für das Unterrichten gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbände. Frankfurt/M., S. 109–124.
- BUSCH**, Matthias/Mönter, Leif (2019): Integrationsfach „Gesellschaftslehre“ – Zwischen transdisziplinärer Welterschließung und Deprofessionalisierung? In: Lotz, Mathias/Pohl, Kerstin (Hg.): Gesellschaft im Wandel. Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik. Frankfurt/M., S. 133–140.
- CAVIOLA**, Hugo/Kyburz-Graber, Regula/Locher, Sibylle (2011): Wege zum fächerübergreifenden Unterricht. Ein Handbuch für Lehrpersonen. Bern.
- DEWEY**, John (1907): *The School and Social Progress*. Chicago.
- GAUTSCHI**, Peter (2019): Lehrer/-innenbildung für das Integrationsfach „Gesellschaftswissenschaften“ – Impulse, Kernideen, Perspektiven. In: ZDG, 10(2), S. 43–74.
- GIEL**, Klaus (1997): Zur Philosophie der Schulfächer. In: Duncker, Ludwig/Popp, Walter (Hg.): Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. Bd. 1. Heinsberg, S. 33–71.
- GRIEGER**, Marcel (2022): Selbstwirksamkeitserwartungen angehender und praktizierender Lehrkräfte zum Unterrichten von Gesellschaftslehre. Wiesbaden.
- LABUDE**, Peter (2009): Fachunterricht und fächerübergreifender Unterricht: Grundlagen. In: Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hg.): Handbuch Unterricht. Fachunterricht und überfachlicher Unterricht. Bad Heilbrunn, S. 331–336.
- (LP BB)** (2015) Gemeinsamer Rahmenlehrplan für Berlin und Brandenburg. Teil C Gesellschaftswissenschaften Jahrgangsstufen 5/6. Hg. v. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Berlin) und Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg.

- (LP BR) (2010) Bildungsplan für die Oberschule. Gesellschaft und Politik. Geografie, Geschichte, Politik. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, Bremen.
- (LP HH) (2014) Bildungsplan Stadtteilschule. Jahrgangsstufen 5–11. Lernbereich Gesellschaftswissenschaften. Hg. v. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung. Hamburg.
- (LP MV) (2022) Rahmenplan Orientierungsstufe Klasse 5/6 Gesellschaftswissenschaften (Erprobungsfassung). Hg. v. Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung Mecklenburg-Vorpommern.
- (LP NI) (2020) Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule Schuljahrgänge 5–10. Gesellschaftslehre. Hg. Niedersächsisches Kultusministerium.
- (LP RLP) (2015) Rahmenlehrplan Gesellschaftslehre für die Integrierten Gesamtschulen und die Realschulen plus in Rheinland-Pfalz. Klassenstufen 7 bis 10. Hg. v. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz.
- (LP RLP) (2022) Lehrplan Gesellschaftslehre, Sekundarstufe I, Klassen 5–10. Hg. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Rheinland-Pfalz.
- (LP SL) (2014) Lehrplan Gesellschaftswissenschaften, Gemeinschaftsschule. Hg. v. Ministerium für Bildung und Kultur, Saarland.
- PANDEL, Hans-Jürgen (2001): Fachübergreifendes Lernen. Artefakt oder Notwendigkeit? In: *Sowi-Online Journal*, 1. Online: www.sowi-online.de/sites/default/files/pandel.pdf.
- SANDER, Wolfgang (2017): Fächerintegration in den Gesellschaftswissenschaften – neue Ansätze und theoretische Grundlagen. In: Hellmuth, Thomas (Hg.): *Politische Bildung im Fächerverbund*. Schwalbach/Ts., S. 7–22.
- SCHULTZ, Hans-Dietrich (2012): Disziplingeschichte des Schulfachs Geographie. In: Haversath, Johann-Bernhard (Moderator): *Das Geographische Seminar*. Geographiedidaktik. Braunschweig, S. 70–89.
- WEBER, Birgit 2019: Die Didaktiken der Gesellschaftswissenschaften zwischen Zersplitterung, Dominanz und Interdependenz. In: *ZDG*, 102, S. 11–42.
- WIENECKE, Maik (2022): Gesellschaftswissenschaften in Deutschland. In: *Wochenschau-Sonderausgabe „Gesellschaftswissenschaften“*, 73(22), S. 10–12.
- WITT, Dirk/Knigge-Blietschau, Johann/Sieber, Christian (Hg.) (2022): *Leitfaden Referendariat im Fach Gesellschaftswissenschaften*. Frankfurt/M.
- WITT, Dirk (2022): Was ist das eigentlich, dieses Fach Gesellschaftswissenschaften? In: *Wochenschau-Sonderausgabe „Gesellschaftswissenschaften“*, 73(22), S. 4–8.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter DOI
<https://doi.org/10.46499/2560.3379>

Religionsunterricht und Demokratiebildung

Berührungspunkte und Konvergenzen

Das Verhältnis von Religion und Demokratie in historischer Perspektive darf mit Recht als schwierig bezeichnet werden: Nach jahrhundertelanger enger Verbindung von Kirche und feudaler Ordnung lehnte die Kirche liberale und republikanische Bestrebungen zunächst ab (Uertz 2005). Auch andere Religionsgemeinschaften, die eng mit der weltlichen Macht verknüpft waren, fremdelten (und tun dies teilweise noch immer) mit der Idee einer Volkssouveränität. Hinzu kommt, dass sich den meisten Religionsgemeinschaften hinsichtlich ihrer inneren Verfasstheit ein ausgeprägtes Demokratiedefizit bescheinigen lässt.

Heute erkennen zumindest in der westlichen Welt die Religionsgemeinschaften den Wert der Demokratie an. Dennoch beobachtet Otfried Höffe (2022, 9 f.) eine in der Grundstruktur beider Sphären grundlegende Spannung zwischen Religion und Demokratie, deren Ursache der Philosoph in der Tatsache sieht, dass sich die Verantwortungsbereiche von Politik („das weltliche Wohlergehen“) und Religion („ewige Glückseligkeit“) überschneiden, „was eine gegenseitige Unterstützung möglich, aber auch tiefgreifende Konflikte kaum vermeidbar macht“. Empirische Forschung zeigt dabei, dass Religion bzw. Religiosität dann demokratieförderlich ist, wenn sie nicht auf exklusivistischen und dogmatischen Wahrheitsansprüchen beharren (Pickel 2019, 18). Dann können Religionen eine Offenheit für andere Perspektiven und damit Pluralitätsfähigkeit fördern: „Der zentrale Einfluss von Religion dürfte auf der Ebene der individuellen Anerkennung anderer Menschen und auch Mitglieder anderer Religionsgemeinschaften liegen“ (Pickel 2022, 483 f.).

Hier wird bereits deutlich, welche Art von Religion für die Demokratiebildung nutzbar gemacht werden kann. Im schulischen Kontext dominiert ein aufgeklärtes, plurales und demokratieaffines Religionsverständnis, bei dem religiöse Grundanliegen mit denen der Demokratiebildung konvergieren – nämlich Lernende in ihrer Mündigkeit, Partizipation und Partizipationsfähigkeit zu fördern.

Der vorliegende Beitrag zu einer *religiösen Demokratiebildung in der Schule* thematisiert deshalb die inhaltlichen Konvergenzen von Religion und religiöser

Bildung und Demokratiebildung (2.) und den Beitrag von Religion zur Etablierung einer demokratischen Schulkultur (3.). Zunächst aber soll kurz das Verhältnis von Demokratie und Religion thematisiert werden (1.).

1. Religion und Demokratie: ein komplexes Verhältnis

Ungeachtet der in der bis Ende des 19. Jahrhunderts oftmals ablehnenden Haltung der Kirchen gegenüber der liberalen Demokratie in Europa, spielen diese – und mit ihnen auch andere Religionsgemeinschaften – heute eine bedeutende Rolle im demokratischen Prozess. Zumindest vier Dimensionen lassen sich hier unterscheiden: (1) die Grundannahme der Gestaltbarkeit gesellschaftlicher Verhältnisse; (2) religiöse Akteur:innen im demokratischen Willensbildungsprozess; (3) religiös begründete Positionen und Inhalte im demokratischen Deliberationsprozess und (4) religiöse Aspekte des normativen Rahmens demokratischer Prozesse.

1.1 Gestaltbarkeit gesellschaftlicher Verhältnisse

Es lässt sich eine zentrale Konvergenz zwischen (christlich-)religiösen und demokratischen Grundannahmen konstatieren: Beide gehen davon aus, dass die gesellschaftlichen Verhältnisse nicht gegeben, sondern vielmehr zu gestalten sind. „Politik ist Weltgestaltung durch öffentliche Macht. [...] Politisch sind auch die klassischen Glaubensformen von Judentum, Christentum und Islam. Denn jede von ihnen erhebt doch auf ihre Weise auch einen öffentlichen Weltgestaltungsanspruch“ (Körner 2020, 13). Das Christentum versteht sich als utopische Religion in dem Sinne, dass sie von einem vollendeten Zustand des geschöpflichen Miteinanders ausgeht, das es – freilich in einer eschatologischen Perspektive – mit der Chiffre des „Reiches Gottes“ bezeichnet. Aus der Differenz zwischen der gegenwärtigen und der utopischen Situation, die durch die Idee des „Lebens in Fülle“ (Joh 10,10) für alle geprägt ist, leitet sich der Anspruch ab, die Welt in einer Form zu gestalten, die sich dem Idealbild annähert. Hierin liegt der Berührungspunkt mit der demokratischen Grundüberzeugung, dass die gesellschaftlichen Verhältnisse stetig zu verbessern sind, sodass sie dem *Demos* als dem Souverän möglichst gerecht werden. In diesem Sinne sind sowohl der Religion als auch der Demokratie eine soziale Transformationsperspektive eigen.

1.2 Religiöse Akteur:innen im demokratischen Prozess

„Religion“ ist in der Hinsicht politisch, dass religiöse Akteur:innen in gesellschaftliche Konflikte verstrickt sind oder sich als politische Akteur:innen in den

politischen Prozess einbringen. Ihre Interessen leiten sich einerseits aus den Organisationsinteressen, andererseits aber auch aus religiösen Überzeugungen ab. Die politische Partizipation religiöser Akteur:innen ist hierbei komplex, da nicht nur die Religionsgemeinschaften selbst als Akteur:innen auftreten, sondern auch eine Vielzahl von Verbänden und Organisationen, die sich in ihrem Selbstverständnis als religiös definieren (Straßner 2025).

1.3 Religiös begründete Positionen und Inhalte

Die religiösen Akteur:innen vertreten häufig Positionen bzw. erheben Forderungen, die v. a. vor dem Hintergrund ihrer religiösen (Wert-)Vorstellungen und Traditionen zu verstehen sind. Dies kommt etwa bei bio- oder sozialetischen Fragen in besonderer Weise zum Tragen. Religion hat somit auch in dieser Hinsicht eine politische Dimension, da auf der Basis religiöser Überzeugungen ethisch-politische Implikationen geschlussfolgert werden. Einen wertvollen Beitrag zu den gesellschaftlichen Deliberationsprozessen können religiöse Akteur:innen dann leisten, wenn sie – so Jürgen Habermas (2001, 21) – in der Lage sind, „ihre religiösen Überzeugungen in eine säkulare Sprache [zu] übersetzen [...] bevor ihre Argumente Aussicht haben, die Zustimmung von Mehrheiten zu finden“. Wenn es religiösen Akteur:innen gelingt, sich auf den säkularen Diskurs einzulassen, können sie durchaus mit religiösen Überzeugungen auftreten – solange sie dies säkular argumentierend tun.

Hinzu kommt: Auch primär nicht religiöse Akteur:innen bedienen sich mitunter religiöser Symbolsprache oder religiöser Deutungsmuster – oftmals mit exkludierender Absicht. Diese politische Instrumentalisierung religiöser Aspekte zeigt sich etwa dann, wenn unter Verweis auf christlich-abendländische Traditionen zugewanderte Menschen aus anderen Kulturkreisen diskriminiert werden sollen, wenn mit einer angeblich christlich geprägten Leitkultur kulturelle Assimilationsprozesse eingefordert werden oder wenn religiöse Stereotype für Rassismus und Xenophobie instrumentalisiert werden.

1.4 Religiöse Aspekte des normativen Rahmens demokratischer Prozesse

In der Sozialphilosophie und der politischen Philosophie wird häufig die These vertreten, dass Religion und Religionsgemeinschaften in mittelbarer Weise einen wichtigen Beitrag zum Funktionieren der freiheitlichen Demokratie leisten. Es geht hierbei v. a. um die „semantischen Potenziale oder Sinnressourcen“, die bereitgestellt werden. „Religion ist in dieser Denkfigur nicht Bedrohung oder Fremdkörper [...], sondern sie bereichert und stabilisiert moderne Gesellschaften, bietet Motivationspotenzial für karitative Praxis oder auch kritisches Poten-

zial für politisches Engagement“ (Spieß 2022, 251). Religion kann nicht nur den gesellschaftlichen Zusammenhalt verstärken (Pickel 2022, 482 f.), sie kann auch die für Demokratien so essenzielle Fähigkeit fördern, mit anderen in ein „resonantes Verhältnis“ zu treten. So hebt beispielsweise der Soziologe Hartmut Rosa (2022, 55 f.) hervor, dass es „insbesondere die Kirchen sind, die über Narrationen, über ein kognitives Reservoir verfügen, über Riten und Praktiken, über Räume, in denen ein hörendes Herz eingeübt und vielleicht auch erfahren werden kann“.

Noch einen Schritt weiter geht der Verfassungsrechtler und Rechtsphilosoph Ernst-Wolfgang Böckenförde (1991, 112 f.), wenn er sagt: „Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann.“ Damit meint er, dass der Staat die Bedingungen für bürgerliche Freiheiten (z. B. normative Grundlagen einer demokratischen Kultur) mit seinen Mitteln des Rechtszwangs und autoritativen Gebots nicht selbst herstellen kann, ohne seine weltanschauliche Neutralität und Freiheitlichkeit aufzugeben. Der Staat sei vielmehr darauf angewiesen, dass andere – etwa die Religionsgemeinschaften – jene normativen und motivationalen Voraussetzungen bereitstellen, die das Fortbestehen der demokratischen Ordnung garantieren.

2. Religionsunterricht und Demokratiebildung

Der Religionsunterricht möchte – so ein Positionspapier der katholischen Deutschen Bischofskonferenz (DBK 2005, 5) – im Dialog mit den Lernenden deren Fragen nach dem „Woher, Wohin und Wozu ihres Lebens“ nachgehen und so „einen eigenständigen, von anderen Unterrichtsfächern nicht ersetzbaren Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und Weltorientierung im Rahmen schulischer Bildung“ leisten. „Darüber hinaus ist die Tradierung der Hoffnung, von der die Kirche lebt, auch für die Humanität der Schule und der Gesellschaft von hoher Bedeutung.“ Ähnlich positioniert sich die Evangelische Kirche (EKD 2014, 12): Der Religionsunterricht zielt auf die Fähigkeit ab, „sich konstruktiv mit religiöser und weltanschaulicher Pluralität auseinanderzusetzen“. Er „trägt zur Bildung religiöser Sprach- und Orientierungsfähigkeit bei. Er unterstützt den Erwerb interreligiöser und interkultureller Kompetenzen sowie den Zusammenhang von Rationalität und Religion“.

Wenngleich es dem Religionsunterricht in seinem Kern genuin um den Aufbau religiöser Kompetenzen und um die Auseinandersetzung mit existenziellen Fragen vor dem christlichen Deutungshintergrund geht, so gibt es dennoch deutliche Schnittmengen und Konvergenzpunkte mit den Anliegen von Politikdidaktik und Demokratiebildung wie etwa der Analyse-, Urteils- und

Handlungsfähigkeit sowie der Perspektivenübernahme oder Konfliktfähigkeit. Konkret lässt sich dies an drei Themenfeldern aufzeigen: (1) ethische Bildung im Religionsunterricht, (2) interreligiöse Bildung im Religionsunterricht und (3) politische Bildung im Religionsunterricht.

2.1 Ethische Bildung im Religionsunterricht

Unter den schulischen Fächern wird dem Religionsunterricht gemeinsam mit dem Ethikunterricht ein „großer Vertrauensvorschuss in Bezug auf die Förderung ethischer Bildung“ zugebilligt (Lindner/Zimmermann 2021, 3). So werden im Rahmen von religiöser Bildung in der Schule unterschiedliche Konfliktfelder und ethische Problemlagen reflektiert, etwa im Kontext sogenannter „ethischer Kernthemen“ (z.B. Simojoki/Rothgangel/Körtner 2022). Bei diesen Kernthemen handelt es sich um Kontroversen, die von hoher gesellschaftlicher Relevanz sind und somit auch im öffentlichen Diskurs demokratischer Gesellschaften kontrovers diskutiert werden. Im Religionsunterricht werden Themen wie „Recht und Gerechtigkeit“, „Flucht und Migration“ oder „Krieg und Frieden“ explizit und aus einer religiösen Perspektive behandelt (Herbst 2022a, 425 ff.). Die jeweiligen sozial- und bioethischen Fragestellungen werden vor dem Hintergrund der jüdisch-christlichen Ethos-Tradition erörtert, wobei andere ethische Traditionen, philosophische Positionen und fachwissenschaftliche Aspekte stets als Dialogpartner herangezogen werden. Zentral sind hier Fähigkeiten wie Analyse und Differenzierung, Normreflexion, kriterien- und wertegeleitete Beurteilung, argumentative Begründung sowie Multiperspektivität und Ambiguitätstoleranz.

2.2 Interreligiöse Bildung im Religionsunterricht

Im konfessionellen Religionsunterricht werden andere Religionsgemeinschaften thematisiert, um Perspektivenwechsel zu ermöglichen und wechselseitiges Verständnis zu stärken. Wenn dies gelingt, leistet religiöse Bildung einen Beitrag zur Demokratie: Antidemokratische und antipluralistische Weltbilder gehen häufig Hand in Hand und letztere sind tendenziell mit religiösen Bezugspunkten verbunden (z.B. antimuslimische Ressentiments oder Antisemitismus; Pickel 2019, 19). Allerdings stellen sich diesbezüglich zwei große Herausforderungen: Erstens zeigt empirische Forschung, dass es zwar gut gelingt, religiöses Wissen zu vermitteln und Perspektivenwechsel anzuregen. Die positive Beeinflussung von Haltungen (z.B. Toleranz) fällt jedoch sehr schwer, es lassen sich kaum Belege diesbezüglich für Effekte aus dem Religionsunterricht finden (Unser 2021). Zweitens zeigen neuere Untersuchungen, dass religionspädagogische

Konzepte (Freuding 2022), religiöses Bildungsmaterial (als Überblick: Herbst 2022b) oder interreligiöse Lernsettings (Herbst/Menne 2022) selbst religiöse Stereotype ungewollt reproduzieren können. Um solche konstraintentionalen Effekte zu verhindern, gilt es, ein stärkeres Problembewusstsein für die Fallstricke interreligiöser Bildung in Theorie und Praxis auszubilden, gerade weil solche „Ressentiments die demokratische politische Kultur untergraben“ (Pickel 2022, 483 f.). Werden diese beiden Herausforderungen bearbeitet, kann Religionsunterricht der kritischen Auseinandersetzung mit religiösem Fundamentalismus und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit dienen.

2.3 Politische Bildung im Religionsunterricht

Medial immer präsenter wird das Thema einer religiösen Rechten, die sich auf (christliche) Schrift und Tradition bezieht, um politische Positionen zu begründen (z.B. Lo Mascolo 2023). Will religiöse Bildung ihren Gegenstand adäquat erschließen, müssen diese Entwicklungen inhaltlich im Unterricht reflektiert werden. Religionspädagogisch wurden in den letzten Jahren einige Materialien zu diesem Themenbereich entwickelt (als Überblick: Herbst 2024), die zeigen, wie religiöse als genuin *religiöse* Bildung einen Beitrag zu politischer Bildung leisten kann. Beispielsweise wird in der Auseinandersetzung mit einer rechtsextremen „Predigt“ kritisch reflektiert, inwiefern die dort verwendeten biblischen Bezugnahmen exegetisch haltbar sind und wie theologische Konzepte fälschlicherweise instrumentalisiert werden (Winnen 2020). Auch kann die religiöse Struktur von Verschwörungsnarrativen, die im Antisemitismusbezug oder einer mythischen Vorstellung vom Bösen nachhallt, thematisiert werden (Herbst 2022a, 432). Damit ermöglicht der Religionsunterricht eine Perspektive auf politische Zusammenhänge, die in dieser Art nicht im Politikunterricht geleistet werden kann. Der Religionsunterricht kann so dazu beitragen, religiöse Motive, Diskurse und Symbole zu dekonstruieren, die demokratiefeindliche Konnotationen besitzen (z.B. „Deus vult“ als Bezugnahme auf die christlichen Kreuzzüge, um ein wehrhaftes Abendland anzurufen). Die Herausforderungen in diesem Zusammenhang betreffen vor allem die Frage, wie der Beutelsbacher Konsens mit seinen drei Grundsätzen des Überwältigungsverbots, des Kontroversitätsgebots und der Schüler:innenorientierung religionspädagogisch rezipiert werden kann. Ist die „biblische Ausgeschlossenorientierung“ und eine konfessionelle Positionalität etwa mit dem Kontroversitätsgebot und dem Überwältigungsverbot vereinbar? Diese Fragen sind noch nicht beantwortet und werden religionspädagogisch kontrovers diskutiert – etwa im Kontext der Debatte um einen „Schwerter Konsent“ (Gärtner/Herbst/Kläsener 2023).

Religionsunterricht leistet so seinen Beitrag zum Demokratielernen, da er normative Fragen diskursiv thematisiert und somit die differenzierende Urteilsbildung fördert. Ebenso schafft die kritische Auseinandersetzung mit eigenen Religions- und Glaubensstraditionen, aber auch mit anderen religiösen Geltungsansprüchen die Basis für ein von wechselseitigem Verständnis geprägtes interreligiöses und interkulturelles Lernen. Dies ist ein Beitrag zum Aufbau einer Diversitäts- und Pluralitätstoleranz. Schließlich kann der Religionsunterricht helfen, (pseudo)religiöse Motive und Argumentationsmuster zu dekonstruieren und zu hinterfragen.

3. Der mögliche Beitrag von Religion zur Entwicklung einer demokratischen Schulkultur

Schule ist eine hierarchische Institution. Damit innerhalb der hierarchischen Strukturen dieser Zwangsinstitution Demokratie erfahren und gelernt werden kann, ist die Entwicklung einer „demokratisch gehaltvollen Atmosphäre, Lern- und Lebenswelt“ erforderlich (Beutel/Beutel/Gloe 2022, 78). Religion und auch der Religionsunterricht können hier wichtige Beiträge zur Ausbildung einer demokratischen Lernwelt leisten.

3.1 Religionssensible Schulkultur als Basis des interreligiösen und interkulturellen Lernens

Pluralismus und Heterogenität sind Grundkonstanten des Schullebens – auch in religiöser Hinsicht: Es besteht nicht nur Pluralismus und Heterogenität bei der Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Religionen oder Weltanschauungen, sondern auch hinsichtlich der Bedeutung, die die einzelnen Personen religiösen oder weltanschaulichen Aspekten beimessen. Im schulischen – wie auch im gesellschaftlichen – Kontext treffen Menschen aufeinander, für die Religion eine existenzielle Bedeutung hat, für die Religion einen ornamentalen Charakter hat, und auch solche, die Religion persönlich als bedeutungslos empfinden oder diese gar explizit ablehnen. Die Schulgemeinschaft ist in dieser Hinsicht ein Abbild der Gesellschaft. Und so, wie sich gesellschaftliche Regeln zum Umgang mit unterschiedlichen Weltanschauungen herausbilden müssen, muss auch ein angemessener schulkultureller Umgang mit Religion gesucht werden. Unterschiedliche Haltungen sind hier denkbar: von einer radikal-laizistischen Haltung, die Religion in den Bereich des Privaten verweist, bis hin zu einer religiös geprägten Schulkultur, wie sie an einigen Bekenntnisschulen vorzufinden ist. Für ein von Toleranz und Respekt geprägtes Miteinander kann eine *religionssensible*

Schulkultur wichtige Beiträge leisten. Toleranz ist jedoch nicht zu verwechseln mit Gleichgültigkeit. Diese bezeichnet der Philosoph Karl Jaspers (1949/2017, 206) als „die mildeste Form der Intoleranz: die verborgene Verachtung, – mögen die Anderen glauben, was sie wollen, es geht mich nicht an“. Indifferenz ist also im Kern eine intolerante Haltung. Sie ist Ausdruck von Unkenntnis und Interessellosigkeit, die von anderen Menschen als Provokation und Verletzung wahrgenommen werden kann: Für jemanden, für den Religion eine existenzielle Bedeutung hat, ist es schwer, sich in einem System wohlfühlen, das offenkundig keine Sensibilität für jene Fragen hat, die ihn bewegen. Zu einer religionssensiblen Schulkultur kann etwa gehören, sich der besonderen Herausforderungen bewusst zu sein, die fastende Schüler:innen während des Ramadan auf sich nehmen, bei Schulfahrten zumindest nachzufragen, ob Schüler:innen Freiräume für das Gebet benötigen, Lernenden anderer Religionen zu signalisieren, dass man sich ihrer Feiertage bewusst ist etc. Ein religionsindifferentes Desinteresse hingegen kann die Herausbildung sogenannter Parallelgesellschaften fördern. Unkenntnis erschwert Empathie; Klischees und Vorurteile gedeihen dort besonders gut, wo Ignoranz vorherrscht.

In einer religionssensiblen Schulkultur hingegen wird Religion bewusst wahrgenommen und in angemessener Weise adressiert und thematisiert (Lehner-Hartmann/Peter/Stockinger 2022). Ein Austausch über Positionen, Sichtweisen und auch über Interessen und Forderungen wird so möglich. Eine religionssensible Schulkultur fördert das interreligiöse, interkulturelle und diversitätssensible Lernen und kann so einen Beitrag zur gesellschaftlichen Integration leisten. Statt der Gleichgültigkeit fördert sie Toleranz. Diese ist – abermals Jaspers (1949/2017, 206) – „aufgeschlossen, weiß um die eigene Beschränkung, will sie in der Verschiedenheit menschlich verbinden, ohne die Vorstellungen und Gedanken des Glaubens [oder auch des Nicht-Glaubens, Anm. d. A.] auf einen schlechthin allgemeingültigen Nenner zu bringen“. Religionslehrer:innen kommt als Expert:innen für religiöse Fragen hier eine wichtige Rolle zu. Gerade ihnen kann es aufgrund ihrer Expertise und Religionskompetenz gelingen, das demokratieförderliche Potenzial von Religionen zu heben und offene, tolerante und dialogfähige Religiosität aufseiten der Lernenden anzubahnen sowie eine kritische Auseinandersetzung mit dogmatischer Religiosität zu suchen. Das ist am gesamten Ort Schule relevant, weil in ihr (religiöse) Identitäten diskursiv geformt und verhandelt werden (Bekerman/Zembylas 2017, 131).

3.2 Schulpastoral als Beitrag zur Humanisierung der Schule

Vielerorts bilden die Angebote der Schulseelsorge einen festen Bestandteil des Schullebens. Die Schulpastoral versteht sich hierbei als „Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule und dadurch als ein diakonischer Dienst an der Institution Schule selbst“. Sie „engagiert sich für die humane Schule. Sie fragt danach, was heute wichtig ist für die Schule, wo in ihr Humanität bedroht ist und was für die Menschen in diesem Lebensraum hilfreich sein könnte“ (DBK 1996, 13 bzw. 15; siehe ähnlich EKD 2015).

Schulpastoral möchte hierbei u.a. Räume für existenzielles Fragen eröffnen und so die ganzheitliche Entwicklung der Heranwachsenden fördern sowie Wertorientierung und Hilfestellung bei der Lebensgestaltung bieten. In diesem Sinne thematisiert sie im- oder explizit auch die Ebene der zwischenmenschlichen Beziehungen. Etlliche schulpastorale Handlungsfelder können Beiträge für eine demokratische Schulkultur leisten, etwa durch inhaltliche Impulse zu Themen wie Konflikt und Versöhnung, Gerechtigkeit, Verschiedenheit und Toleranz etc. Sie kommt – im Sinne einer Humanisierung des Schullebens – aber auch in der konkreten Begleitung und Seelsorge zum Einsatz – sei es in individuellen Krisen- und Belastungssituationen oder auch in Krisen der Schulgemeinschaft, wie sie etwa durch Todesfälle oder andere Schicksalsschläge ausgelöst werden. Hier, aber nicht nur hier, können die rituelle Kompetenz der Religion und die Wirkmächtigkeit (religiöser) Symbolhandlungen zum Ausdruck kommen. Aber auch bei erfreulichen Ereignissen im Schulleben kann die Schulpastoral durch eine symbolische und (zivil-)religiöse Rahmung zur Ausbildung einer Schulentität und zum innerschulischen Zusammenhalt beitragen (Kaupp u. a. 2015).

3.3 Soziales Lernen und Lernkultur

Aus dem Kontext des religiösen Lernens zur Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung entstanden unterschiedliche Ansätze, die eine Schulkultur prägen und das Einüben demokratischer Fähig- und Fertigkeiten stärken können. Es handelt sich hierbei um das in den 1990er Jahren entwickelte (evangelische) Konzept des *diakonischen Lernens* und den (katholischen) Ansatz *Compassion*.

„Bei beiden Formen liegt der Akzent auf der theologischen Orientierung im sozialen Lernen. Compassion entfaltet die theologische Orientierung eher in der schulischen Reflexion existentieller Fragen, die das Sozialpraktikum aufgeworfen hat. Diakonisches Lernen setzt auf die diakonische Prägung des Praxisortes und die damit verbundenen Impulse theologischer Deutung sozialen Handelns.“ (Toaspern 2021, 321)

Im Zentrum beider Konzepte steht ein schulisch vorbereitetes Sozialpraktikum, das der Begegnung und Erfahrung und letztlich der Werteentwicklung durch Reflexion dieser Praxiserfahrungen dient. Während das diakonische Lernen eher als individuelle Erfahrung an einem dezidiert diakonischen Ort gesehen wird, versteht sich der Compassion-Ansatz als gesamtschulisches Projekt, das idealerweise fächerübergreifend vorbereitet und dann an einem sozialen Lernort durchgeführt wird. Bei den sozialen Lernerfahrungen und deren ethischer Reflexion soll die „religiöse Deutung eher zurückhaltend angelegt“ sein. „Der Fokus auf soziales Lernen mit weltanschaulicher Deutungsoffenheit macht Compassion für öffentliche Schulen auch in multikulturellem und säkularem Umfeld interessant“ (ebd., 323). Die Initiative für solche Projekte geht häufig von den Religionsfachschaften aus. Neben der Werteentwicklung fördern diese Projekte auch die soziale Sensibilität, prosoziales Verhalten, Toleranz und die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung.

Literatur

- BEKERMAN, Zvi/Zembylas, Michalinos** (2017): Engaging with religious epistemologies in the classroom: Implications for civic education. In: *Research in Comparative & International Education*, 12(1), S. 127–139.
- BEUTEL, Silvia-Iris/Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus** (2022): Demokratische Schulentwicklung. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelman, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.): *Handbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt/M., S. 78–97.
- BÖCKENFÖRDE, Ernst-Wolfgang** (1991): Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation. In: Ders.: *Recht, Staat, Freiheit. Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte*. Frankfurt/M., S. 92–114.
- DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ (DBK)** (1996): *Schulpastoral – der Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule*. Bonn.
- DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ (DBK)** (2005): *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*. Bonn.
- EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND (EKD)** (2014): *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule*. Hannover.
- EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND (EKD)** (2015): *Evangelische Schulseelsorge in der EKD. Ein Orientierungsrahmen*. Hannover.
- FREUDING, Janosch** (2022): Fremdheitserfahrungen und Othing. Ordnungen des „Eigenen“ und „Fremden“ in interreligiöser Bildung. Bielefeld.

- GÄRTNER**, Claudia/Herbst, Jan-Hendrik/Kläsener, Robert (Hg.) (2023): Der Beutelsbacher Konsens in der Religionspädagogik. Exemplarische Konkretionen und notwendige Transformationen. Frankfurt/M.
- HABERMAS**, Jürgen (2001): Glauben und Wissen. Friedenspreis des Deutschen Buchhandels 2001. Frankfurt/M.
- HERBST**, Jan-Hendrik (2022a): Die politische Dimension des Religionsunterrichts. Religionspädagogische Reflexionen, interdisziplinäre Impulse und praktische Perspektiven. Paderborn.
- HERBST**, Jan-Hendrik (2022b): Unterrichtsmaterialien als Ort der Ideologieproduktion? Perspektiven kritischer Religionsbuchanalyse in der Gegenwart. In: Theo-Web, 21(1), S. 115–134. Open-Access. DOI: 10.23770/tw0238.
- HERBST**, Jan-Hendrik (2024): Christlich-religiöse Bildung und Rechtspopulismus. Analyse von Zusammenhängen und Perspektiven für die Praxis. In: Ströbele, Christian/Karakaya, Erdogan/Omerika, Armina/Zemmrich, Eckhard (Hg.): Rechtspopulismus und Religion: Herausforderungen für Christentum und Islam (= Theologisches Forum Christentum und Islam). Regensburg.
- HERBST**, Jan-Hendrik/Menne, Andreas (2022): ‚Konfliktstoff Kopftuch‘? Möglichkeiten einer Reflexion populistischer Identitätspolitik im Religionsunterricht. In: Pohl, Kerstin/Höffer-Mehlmer, Markus (Hg.): Brennpunkt Populismus. 15 Antworten aus Fachdidaktik und Bildungswissenschaft. Frankfurt/M., S. 105–122.
- HÖFFE**, Otfried (2022): Ist Gott demokratisch? Zum Verhältnis von Demokratie und Religion. Stuttgart.
- JASPERS**, Karl (1949/2017): Vom Ursprung und Ziel der Geschichte, hg. v. Kurt Salamun (= Karl Jaspers Gesamtausgabe, I, Bd. 10). Basel.
- KAUPP**, Angela/Baumann, Gabriele/Lob, Brigitte/Thalheimer, Beate (Hg.) (2015): Handbuch Schulpastoral. Freiburg.
- KÖRNER**, Felix (2020): Politische Religion: Theologie der Weltgestaltung – Christentum und Islam. Freiburg.
- LEHNER-HARTMANN**, Andrea/Peter, Karin/Stockinger, Helena (2022): Religion betrifft Schule. Religiöse Pluralität gestalten. Stuttgart.
- LINDNER**, Konstantin/Zimmermann, Mirjam (2021): Herausforderung ethische Bildung. In: Dies. (Hg.): Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen. Tübingen, S. 3–6.
- LO MASCOLO**, Gionathan (2023): The Christian Right in Europe. Movements, Networks and Denominations. Bielefeld.
- PICKEL**, Gert (2019): Weltanschauliche Vielfalt und Demokratie. Wie sich religiöse Pluralität auf die politische Kultur auswirkt. Gütersloh.
- PICKEL**, Gert (2022): Religion und Demokratiepädagogik. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelman, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M., S. 475–486.

- ROSA**, Hartmut (2022): Demokratie braucht Religion. Über ein eigentümliches Resonanzverhältnis. München.
- SIMOJOKI**, Henrik/Rothgangel, Martin/Körtner, Ulrich (Hg.) (2022): Ethische Kernthemen: Lebensweltlich – theologisch-ethisch – didaktisch. Göttingen.
- SPIESS**, Christian (2022): Politik. In: Heimbach-Steins, Marianne/Becka, Michelle/Frühbauer, Johannes J./Kruip, Gerhard (Hg.): Christliche Sozialethik. Grundlagen – Kontexte – Themen. Ein Lehr- und Studienbuch. Regensburg, S. 241–260.
- STRASSNER**, Veit (2025): Religion und Politik. Einführung. In: Religion und Öffentlichkeit: Die Bedeutung religiöser Akteure in Politik und Gesellschaft (= Politik & Unterricht, Heft 3/4-2022), S. 2–7.
- TOASPERN**, David (2021): Lernen durch wertbasiertes Handeln, in: Konstantin Lindner/Mirjam Zimmermann (Hg.): Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen, Tübingen, S. 318–325.
- UERTZ**, Rudolf (2005): Katholizismus und Demokratie. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), 7/2005, S. 15–22.
- UNSER**, Alexander (2021): Interreligiöses Lernen. In: Kropač, Ulrich/Riegel, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik. Stuttgart, S. 280–291.
- WINNEN**, Valentin (2020): Die Neue Rechte und ihr „Christentum“. Ein Unterrichtsbaustein im Themenfeld Kirche und Nationalsozialismus. In: BRU. Magazin für den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, 73, S. 30–37.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2560.3380>

Der angemessene Umgang mit konfligierenden Ansichten und der besondere Beitrag der Philosophie- didaktik zur Demokratiebildung

Eines der wichtigsten Ziele von Demokratiebildung, so ein grundlegender fachdidaktischer Konsens, besteht in der *Förderung von Mündigkeit* (siehe etwa Eis u. a. 2015, 150; Darm/Lange 2018, 50; Kloubert 2018, 220). Tatsächlich wird Demokratiebildung von manchen Autor:innen sogar als Bildung zur Mündigkeit *definiert* (siehe etwa Kenner/Lange 2020, 48). Geht man von einem solchen Verständnis von Demokratiebildung aus, ergeben sich jedoch unmittelbar weitere Anschlussfragen – ist doch etwa schon die genaue konzeptuelle Ausschärfung des Mündigkeitsbegriffs mit notorischen Schwierigkeiten konfrontiert (Darm/Lange 2018, 50). Einen breit akzeptierten Bezugspunkt bietet trotz aller Kontroversität hierbei nach wie vor das berühmte Diktum von Immanuel Kant, der in seinem Essay „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ Mündigkeit als das Vermögen, *sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen*, versteht¹ – ein Vermögen, das in der internationalen bildungstheoretischen Literatur auch als *intellektuelle Autonomie* bezeichnet wird (siehe etwa Battaly 2022).

Ein wichtiger, in dieser Literatur häufig anzutreffender Hinweis ist nun, dass die Förderung von Mündigkeit allerdings nur als Bildungsziel überzeugen kann, insofern hiermit die Förderung eines *angemessenen Maßes* an Mündigkeit gemeint ist: Lernende sollen klarerweise nicht zu einer paranoid anmutenden Haltung des Misstrauens und der Ignoranz erzogen werden, die durch ein ausschließliches Vertrauen auf die eigene Urteilskraft und eine kategorische Nichtbeachtung fremder Meinungen und alternativer Ansichten geprägt ist (siehe etwa Fricker 2006, 243; Carter 2020, 239; Matheson 2022). Eine verantwortungsvolle Förderung von Mündigkeit – und somit auch jede verantwortungsvolle Form von Demokratiebildung – beinhaltet dementsprechend notwendigerweise auch

1 Dieses Mündigkeitsverständnis ergibt sich zumindest implizit aus der expliziten Kantischen Definition von Unmündigkeit als „*Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen*“ (Kant 1784/2017, 5; Hervorh. d. A.).

die Befähigung zum angemessenen Umgang mit konfligierenden Ansichten. Diese Einsicht sollte tatsächlich wenig kontrovers sein: Offensichtlich münden die im Rahmen demokratischer Deliberations- und Entscheidungsprozesse geführten gesellschaftlichen Diskurse regelmäßig nicht ohne Weiteres in einem Konsens, sondern stattdessen in einem Pluralismus konfligierender Ansichten, mit dem Schüler:innen verantwortungsvoll umzugehen lernen müssen.

Dass in diesem Zusammenhang auch und insbesondere die Philosophiedidaktik gefordert ist, dürfte insofern auf der Hand liegen, als dass die kritische Auseinandersetzung mit einander grundsätzlich widersprechenden Weltbildern und Wertvorstellungen gerade ein spezifisches Charakteristikum der philosophischen Fächergruppe darstellt. Angesichts dieser Überlegungen ist es auch nicht weiter verwunderlich, dass in den curricularen Vorgaben nahezu aller Bundesländer entsprechende Forderungen an den Philosophie- und Ethikunterricht klar formuliert werden. Exemplarisch sei an dieser Stelle lediglich auf den baden-württembergischen bzw. den sächsischen Bildungsplan für das Fach Ethik verwiesen, wo es jeweils heißt:

„Die Vielfalt ethischer Orientierungen in einer pluralistischen Gesellschaft [...] [wirft] immer wieder neue [...] Fragestellungen auf. Dass der Ethikunterricht sich mit genau diesen aktuellen Fragestellungen befasst und auseinandersetzen muss, gehört zu seinen Charakteristika und ist bei seiner Gestaltung zu berücksichtigen.“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, 11)

„Das Fach Ethik hat in einer modernen Gesellschaft, in der ein breites Spektrum an Meinungen und Bekenntnissen herrscht [...], eine wichtige Aufgabe. Es dient der Sensibilisierung für den Wertpluralismus und der qualifizierten Auseinandersetzung mit Wertekonflikten [...].“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2009, 2)

Bemerkenswert ist nun, dass die Befähigung zum angemessenen Umgang mit konfligierenden Ansichten nicht nur auf einer allgemeinen Ebene als wichtiges Desiderat des Philosophie- und Ethikunterrichts identifiziert wird, sondern dass zusätzlich auch Einigkeit darüber zu bestehen scheint, welche konkrete Form des Umgangs hier letztendlich vermittelt werden soll. Denn ein Begriff, der in diesem Zusammenhang eine auffällige Strahlkraft besitzt und der auch über den spezifischen Kontext des Philosophie- und Ethikunterrichts hinaus in den Vorgaben vieler anderer Fächer in irgendeiner Form auftaucht, ist der der *Toleranz*. Die Idee, die hier scheinbar im Hintergrund steht, ist, dass eine Haltung der gegenseitigen Toleranz gegenüber abweichenden Ansichten eine un-

abdingbare Voraussetzung für das Gelingen demokratischer Gesellschaften ist, und dass die Ausbildung einer solchen toleranten Haltung folglich ein zentrales Ziel bzw. ein integraler Bestandteil erfolgreicher Demokratiebildung sein sollte.

Im Folgenden möchte ich jedoch vor dem Hintergrund einer genaueren philosophischen Analyse dafür argumentieren, dass eine tolerante Haltung gegenüber abweichenden Ansichten als demokratiedidaktisches Ideal nicht zu überzeugen vermag. Inhaltliche Fragen nach angemesseneren Arten des Umgangs mit Meinungsvielfalt, so die weitere Überlegung, bedürfen entsprechend einer eingehenderen demokratiedidaktischen Betrachtung, wobei der philosophiedidaktischen Forschung eine besondere Rolle und somit zusätzliche Verantwortlichkeiten zukommen. Um dieses Ergebnis zu plausibilisieren, werde ich folgendermaßen vorgehen: In Abschnitt 1 werde ich zunächst einen näheren Blick auf das bisher nur grob skizzierte Toleranzideal sowie dessen auffällige Prominenz in didaktischen Kontexten werfen, um dann in Abschnitt 2 aufzuzeigen, warum dieses Ideal letztendlich nicht überzeugen kann. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen ergibt sich dann ein reichhaltigeres Bild von der besonderen Rolle, die die Philosophiedidaktik mit Blick auf Fragen der Demokratiebildung spielen kann.

1. Das demokratiedidaktische Ideal der Toleranz

„Innerhalb der von allen Fächern zu erfüllenden Querschnittsaufgaben tragen insbesondere auch die Fächer des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes [...] zur Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft [...] bei. [...] So kann der Philosophieunterricht [...] zu gegenseitigem Verständnis und zu Toleranz gegenüber anderen Weltverständnissen und Menschenbildern beitragen.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014, 11)

Diese Passage aus dem nordrhein-westfälischen Lehrplan für das Fach Philosophie bringt den im vorangegangenen Abschnitt herausgearbeiteten Gedanken zum Ausdruck, dass eine Erziehung zu Toleranz gegenüber abweichenden Ansichten unabdingbarer Bestandteil der schulischen Befähigung von Kindern und Jugendlichen zur späteren Partizipation an demokratischen Entscheidungs- und Deliberationsprozessen sein sollte. Angesichts der Prominenz dieses Gedankens – vergleichbare Passagen finden sich länderübergreifend in den Vorgaben vieler anderer Fächer – ist es erstaunlich, dass zunächst überhaupt nicht klar ist, was genau in diesem Zusammenhang überhaupt unter „Toleranz“ zu verstehen ist.

Wie genau sieht diese Haltung aus, die verantwortungsvolle Bürger:innen demokratischer Gesellschaften scheinbar einnehmen sollen?

Einen hilfreichen Bezugspunkt bildet hier die philosophische Forschung, in der Toleranz herkömmlicherweise als besondere Form der Duldung verstanden wird. Was eine tolerante Haltung dabei von anderen Formen der Duldung abgrenzen soll, ist eine spezifische Begründungsstruktur, für die eine Ambivalenz aus Ablehnung und Befürwortung charakteristisch ist (Forst 2003, 2017; King 1998). Dieser Gedanke findet in der sogenannten „Standardkonzeption“ seinen Ausdruck, die einen zentralen Ausgangspunkt philosophischer Debatten zum Toleranzbegriff darstellt:²

[Standardkonzeption] Toleranz besteht in der Duldung von etwas, das aus normativen Gründen sowohl abgelehnt als auch befürwortet wird.

Vor dem Hintergrund dieser Konzeption lässt sich eine tolerante Haltung problemlos von verwandten Haltungen wie *Ertragen* (Duldung von etwas, das abgelehnt wird) oder *Akzeptanz* (Duldung von etwas, das befürwortet wird) abgrenzen. Darüber hinaus legt sie bereits nahe, dass es vermutlich ganz verschiedene Möglichkeiten gibt, eine fremde Meinung zu tolerieren. So kann man die abweichende Meinung einer anderen Person etwa tolerieren, obwohl man sie für falsch hält (und somit ablehnt), weil man sie gleichzeitig aufgrund des persönlichen Werts für diese Person befürwortet. Alternativ kann man – vor dem Hintergrund entsprechender relativistischer Annahmen – die abweichende Meinung einer anderen Person tolerieren, obwohl man sie *relativ zu der eigenen Perspektive* für falsch hält, weil man sie *relativ zu der Perspektive dieser Person* für wahr hält.

Während solche Formen der Toleranz im epistemischen Alltag durchaus eine gewisse Rolle spielen dürften – man denke etwa an Toleranz gegenüber abweichenden religiösen oder ästhetischen Ansichten –, dürfte für den Kontext demokratischer Deliberationsprozesse eine andere Form der Toleranz einschlägig sein. Denn erstens gehen im Rahmen solcher Prozesse die Beteiligten normalerweise davon aus, dass tatsächlich echte Meinungsverschiedenheiten vorliegen: Wenn wir etwa darüber diskutieren, ob und in welchem Umfang Waffen an andere Länder geliefert werden sollten oder wie die Energiewende am

2 Für die folgende Formulierung der Standardkonzeption siehe etwa Balg 2020b. Die Bezeichnung als „Standardkonzeption“ findet sich erstmalig bei Lohmar 2015.

besten zu gestalten ist, dann handelt es sich hierbei nicht lediglich um Fragen des persönlichen Geschmacks, bei denen es ohnehin kein „richtig“ oder „falsch“ gibt, sondern um substantielle Dissense, bei denen einander direkt widersprechende Ansichten verhandelt werden. Und zweitens zielen Toleranzforderungen mit Blick auf diese Prozesse offenbar nicht auf eine Haltung ab, die durch eine dogmatische Gewissheit der eigenen epistemischen Überlegenheit geprägt ist und bei der Duldsamkeit lediglich ein Ausdruck gefälliger Rücksichtnahme ist.

Wie lässt sich die spezifische Form von Toleranz, auf die Toleranzforderungen im Rahmen demokratischer Deliberationsprozesse primär abzielen, also am besten charakterisieren? Angesichts der obigen Überlegungen liegt folgender Vorschlag nahe: Im Rahmen demokratischer Deliberationsprozesse abweichende Meinungen zu tolerieren, bedeutet, diese Meinungen zu dulden, obwohl man sie für falsch hält, weil man gleichzeitig anerkennen muss, dass diese Meinungen ebenfalls auf guten Gründen beruhen und somit gleichermaßen gerechtfertigt sind. Und tatsächlich – oder vielleicht gerade deswegen – handelt es sich hierbei um eine Haltung, die in der erkenntnistheoretischen Forschung zum angemessenen Umgang mit Meinungsverschiedenheiten einige Aufmerksamkeit erhalten hat (siehe etwa Balg 2020a, Feldman 2007, Šešelja/Straßer/Wieland 2015). Entscheidend für den vorliegenden Zusammenhang ist nun, dass das Ergebnis dieser Auseinandersetzung überraschend negativ ist: Obwohl eine tolerante Haltung im soeben herausgearbeiteten Sinne auf den ersten Blick durchaus wünschenswert erscheint, wurden in der philosophischen Literatur entscheidende Schwächen dieser Haltung herausgearbeitet, die ich im folgenden Abschnitt kurz skizzieren möchte.

2. Die Schwächen des Toleranzideals

Auf einer grundsätzlichen Ebene besteht die zentrale Herausforderung bei der Etablierung von Forderungen nach Toleranz gegenüber abweichenden Meinungen darin, zu zeigen, dass einerseits eine Modifikation der abweichenden Meinung nicht angemessen ist, obwohl sie abgelehnt wird, und andererseits eine Modifikation der eigenen Meinung trotz der Befürwortung der abweichenden Meinung nicht obligatorisch ist. In vielen Fällen ergibt sich hier kein Problem – betrachten wir etwa die bereits angesprochene Tolerierung von Meinungen, die man zwar für falsch hält, deren persönlichen Wert für die sie vertretende Person man jedoch anerkennt: Dass die tolerierte Meinung einen persönlichen Wert für eine andere Person hat, spricht einerseits in keiner Weise dafür, dass man diese Meinung selbst auch übernehmen sollte, andererseits aber sehr wohl dafür, dass

man der anderen Person ihre Meinung lässt – und zwar auch dann, wenn man sie selbst für eindeutig falsch hält.

Anders sieht es jedoch aus, wenn man die als für demokratische Deliberationsprozesse besonders relevant identifizierte Form der Toleranz näher betrachtet, für die eine Bewertung abweichender Meinungen als falsch, aber gleichermaßen gerechtfertigt charakteristisch ist: Denn die Bewertung einer abweichenden Meinung als gleichermaßen gerechtfertigt spricht scheinbar durchaus dafür, diese Meinung auch selbst zu übernehmen – schließlich ist eine Meinung genau dann gerechtfertigt, wenn sie auf guten Gründen basiert, wobei sich die Güte von Gründen eben darin bemisst, ob bzw. in welchem Maße diese Gründe für die *Wahrheit* der durch sie gestützten Meinung sprechen.³ Dementsprechend sollte man, so scheint es, in einem Fall, in dem man davon ausgeht, dass für eine konfligierende Ansicht ebenso gute Gründe sprechen wie für die eigene, seine ursprüngliche Meinung aufgeben und sich schlicht des Urteils darüber enthalten, welche Position die richtige ist.

Der einzige Ausweg bestünde nun darin, darauf zu bestehen, dass die Gründe, auf denen die abweichende Meinung beruht, lediglich *aus der Perspektive der anderen Person* für die Wahrheit dieser Meinung sprechen. Das Problem an diesem Vorschlag ist jedoch, dass – selbst wenn man zugesteht, dass die Güte von Gründen in diesem Sinne personenrelativ ist – der Rechtfertigungsstatus der abweichenden Meinung vor dem Hintergrund dieser Annahme scheinbar keinen Grund mehr dafür liefert, der anderen Person ihre Meinung zu lassen. Schließlich ist die entscheidende Überlegung hinter der Forderung, gleichermaßen gerechtfertigte Meinungen zu tolerieren, gerade die, dass sich diese Meinungen letztendlich leicht als wahr herausstellen könnten. Hans Georg Wendel drückt diesen Gedanken folgendermaßen aus (2001, 182):

„Toleranz entspringt dem Wissen um unser Nichtwissen um die Wahrheit. [...] Gefordert ist Duldung abweichender Meinungen [...] anderer, die man selbst als falsch oder unrichtig verwirft, gerade weil sie auch wahr sein könnten, oder, umgekehrt, die eigenen sich als falsch erweisen könnten.“

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Überlegungen wird nun aber unmittelbar deutlich, warum diese Überlegung unweigerlich auf ein Dilemma hinausläuft: Entweder eine abweichende Meinung basiert auf Gründen, die

3 In der philosophischen Literatur ist in diesem Zusammenhang auch die Rede vom ‚versteckten Paradox‘ der Toleranz, siehe etwa Grundmann 2015.

tatsächlich in einem objektiven Sinne für deren Wahrheit sprechen. In einem solchen Fall wäre es zwar vernünftig, diese Meinung zu dulden, weil sie sich angesichts der für sie sprechenden Gründe eben leicht als wahr erweisen könnte – andererseits müsste man angesichts dieser Einschätzung seine eigene Meinung jedoch fallen lassen und sich des Urteils enthalten, was letztendlich einen allgemeinen Agnostizismus und eben kein tolerantes Nebeneinander zur Folge hätte. Oder eine abweichende Meinung basiert lediglich auf Gründen, die nur aus der Perspektive der sie vertretenden Person für deren Wahrheit sprechen. In einem solchen Fall kann man zwar problemlos an seiner eigenen Position festhalten, jedoch ist hier überhaupt nicht mehr klar, warum man nicht versuchen sollte, die andere Person von ihrer Meinung abzubringen. Schließlich spricht die alleinige Beobachtung, dass eine Meinung aus der Perspektive der sie vertretenden Person gut begründet ist, in keiner Weise für deren epistemische Güte – gilt dies doch auch für alle möglichen Verschwörungsideologien und sonstige extreme Ansichten, die klarerweise nicht toleriert werden sollten. Der Gedanke, dass demokratische Gesellschaften durch ein tolerantes Nebeneinander konfligierender, aber gleichermaßen gerechtfertigter Meinungen geprägt sein sollten, erweist sich also trotz initialer Eingängigkeit vor dem Hintergrund einer genaueren philosophischen Analyse als überraschend problematisch.

3. Fazit

Das Ergebnis der vorangegangenen Überlegungen hat direkte Implikationen für demokratiedidaktische Diskurse, da es unmittelbar die Frage aufwirft, welche Form des Umgangs mit konfligierenden Ansichten Kindern und Jugendlichen eigentlich vermittelt werden sollte. Wie wir gesehen haben, müssen bei der Beantwortung dieser Frage verstärkt Ergebnisse der aktuellen philosophischen Forschung berücksichtigt werden – insbesondere in der gegenwärtigen Erkenntnistheorie werden intensive Debatten über die epistemischen Chancen und Risiken von Meinungsdiversität (siehe etwa Hallson/Kappel 2018, Zollman 2010), den verantwortungsvollen Umgang mit Dissenssituationen (siehe etwa Christensen 2009) und die Rolle intellektueller Tugenden im Rahmen gemeinschaftlicher Erkenntnisbemühungen (siehe etwa Astola 2021, Priest 2017) geführt, die unmittelbare Implikationen hinsichtlich des angemessenen Umgangs mit demokratischen Meinungspluralitäten haben dürften.

Zumindest mit Blick auf diesen für demokratische Bildungsprozesse so zentralen Aspekt kommt der Philosophiedidaktik also tatsächlich in zweifacher Hinsicht eine besondere Bedeutung zu. Diese Bedeutung erschöpft sich nämlich

nicht darin, dass die kritische Auseinandersetzung mit einander grundsätzlich widersprechenden Weltbildern und Wertvorstellungen als spezifisches Charakteristikum des Philosophie- und Ethikunterrichts anzusehen ist, sondern ergibt sich zusätzlich vor dem Hintergrund fachphilosophischer Forschungsdiskurse, die auch über den spezifischen Kontext des Philosophie- und Ethikunterrichts hinaus für fächerübergreifende Diskussionen der schulischen Befähigung zum angemessenen Umgang mit konfligierenden Ansichten von unmittelbarer Relevanz sind.

Nun muss mit Blick auf die konkrete Unterrichtspraxis glücklicherweise nicht gewartet werden, bis diese Diskussionen abgeschlossen sind. Vielmehr sollten die im Rahmen dieses Beitrags skizzierten Debatten direkt in den Unterricht getragen und auch von den Schüler:innen selbst geführt werden. Anstatt vorgefertigte Haltungen einfach vermittelt zu bekommen, sollten Lernende die Gelegenheit haben, sich selbstständig mit Fragen des angemessenen Umgangs mit konfligierenden Ansichten auseinanderzusetzen. Für die philosophische Fächergruppe liegen diesbezüglich bereits erste Vorschläge in Form konkreter Unterrichtsvorhaben und Materialien vor, in denen Fragen zu epistemischer Autorität, zu den erkenntnistheoretischen Implikationen von Dissenssituationen, zu der Bedeutung fremder Meinungen für die eigene Urteilsbildung oder zu der Angemessenheit einer toleranten Haltung zum expliziten Gegenstand des Unterrichts gemacht werden (siehe etwa Balg 2023; Balg u. a. 2022; Balg/Steeger 2022).

Literatur

- ASTOLA**, Mandi (2021): Do Collective Epistemic Virtues have to be Scaled-Up Individual Virtues? In: *Social Epistemology Review and Reply Collective*, 10(7), S. 40–47.
- BALG**, Dominik (2020a): Warum intellektuelle Toleranz nicht irrational ist. In: *Kriterion*, 34(3), S. 51–78.
- BALG**, Dominik (2020b): Gibt es so etwas wie intellektuelle Toleranz? In: *Grazer Philosophische Studien* 97(2), S. 319–342.
- BALG**, Dominik (2023): Wie sollten wir auf Meinungsverschiedenheiten reagieren? In: Bussmann, Bettina/Mayr, Philipp (Hg.): *Theoretisches Philosophieren und Lebensweltorientierung. Ein Wegweiser für Hochschule und Schule*. Heidelberg, S. 81–102.
- BALG**, Dominik/Burkard, Anne/Constantin, Jan/Martena, Laura/Schulz, Katharina/Wenzel, Friederike (2022): Wem glauben? Zum Umgang mit den Urteilen anderer. In: *Philovernetz*. Bausteine für den Philosophie- und Ethikunterricht. Online: <https://www.philovernetz.de/wem-glauben/>.

- BALG**, Dominik/Steeger, Tim (2022): Toleranz und Relativismus. In: Praxis Philosophie & Ethik, 3, S. 18–25.
- BATTALY**, Heather (2022): Intellectual Autonomy and Intellectual Interdependence. In: Matheson, Jon/Loughheed, Kirk (Hg.): Epistemic Autonomy. New York.
- CARTER**, J. Adam (2020): Intellectual Autonomy, Epistemic Dependence and Cognitive Enhancement. In: Synthese, 197(7), S. 237–261.
- CHRISTENSEN**, David (2009): Disagreement as Evidence. The Epistemology of Controversy. In: Philosophy Compass, 4(5), S. 756–767.
- DARM**, Ricarda/Lange, Dirk (2018): Mündigkeitsselbstbildung als Referenzpunkt der Demokratiebildung. In: Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hg.): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. Frankfurt/M., S. 49–59.
- EIS**, Andreas/Rößler, Sven/Salomon, David/Wohnig, Alexander (2015): Mythos Mündigkeit? (Pseudo)Partizipation und (liberale) Demokratie in der Politischen Bildung. In: Harles, Lothar/Lange, Dirk (Hg.): Zeitalter der Partizipation. Schwalbach/Ts., S. 150–157.
- FELDMAN**, Richard (2007): Reasonable Religious Disagreements. In: Antony, Louise M. (Hg.): Philosophers Without Gods. Meditations on Atheism and the Secular Life. Oxford, S. 194–214.
- FORST**, Rainer (2003): Toleranz im Konflikt. Frankfurt/M.
- FORST**, Rainer (2017): Toleration. In: Zalta, Edward N. (Hg.): The Stanford Encyclopedia of Philosophy, Fall 2017 Edition. Online: <https://plato.stanford.edu/entries/toleration/>.
- FRICKER**, Elizabeth (2006): Testimony and Epistemic Autonomy. In: Lackey, Jennifer/Sosa, Ernest (Hg.): The Epistemology of Testimony. Oxford, S. 225–250.
- GRUNDMANN**, Thomas (2015): Die Epistemologie stabiler Dissense in der Philosophie. In: Koppelberg, Dirk/Tolksdorf, Stefan (Hg.): Erkenntnistheorie – wie und wozu? Münster, S. 463–486.
- HALLSSON**, Bjørn G./Kappel, Klemens (2018): Disagreement and the division of epistemic labor. In: Synthese, 29(2), S. 97–122.
- KANT**, Immanuel (1784/2017): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? Saillon.
- KENNER**, Steve/Lange, Dirk (2020): Demokratiebildung. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M., S. 48–51.
- KING**, Preston T. (1998): Toleration. London.
- KLOUBERT**, Tetyana (2018): Mündigkeit in „postfaktischer“ Zeit. Facetten eines Leitmotivs der Demokratiebildung heute. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 3, S. 217–26.
- LOHMAR**, Achim (2015): Die Nachsichtigkeitskonzeption der Toleranz. Eine Replik auf Peter Königs. In: Zeitschrift für Philosophische Forschung, 69(1), S. 61–72.
- MATHESON**, Jonathan (2022): Why Think for Yourself? In: Episteme, S. 1–19.

- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG** (Hg.) (2016): Bildungsplan des Gymnasiums: Ethik. Online: <http://www.bildungsplaene-bw.de>.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN** (Hg.) (2014): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Philosophie. Online: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/186/KLP_GOS_t_Philosophie.pdf.
- PRIEST, Maura** (2017): Intellectual Humility. An Interpersonal Theory. In: *Ergo*, 4(16), S. 463–480.
- SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS** (Hg.) (2009): Lehrplan Gymnasium: Ethik. Online: <https://www3.sachsen.schule/sbs/lehrenlernen/gymnasium/gesellschaftswissenschaften/ethik/>.
- ŠEŠELJA, Dunja/Straßer, Christian/Wieland, Jan Willem** (2015): Withstanding Tensions. Scientific Disagreement and Epistemic Tolerance. In: Ippoliti, Emiliano (Hg.): *Heuristic Reasoning*. Cham, S. 113–146.
- WENDEL, Hans-Jürgen** (2001): Toleranz und Wahrheit. In: *Logos*, (1–2), S. 171–186.
- ZOLLMAN, Kevin J. S.** (2010): The Epistemic Benefit of Transient Diversity. In: *Erkenntnis*, 72(1), S. 17–35.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2560.3381>

Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe von Wirtschaftsdidaktik an Berufsschulen

Vorschlag einer curricularen (Weiter-)Entwicklung des Lernfeldunterrichts

1. Einleitung

„Auftrag der Institution Schule ist es, das Engagement für Demokratiebildung aller an Schule Beteiligten zu stärken und demokratisches Handeln schulweit zu implementieren“ (MK NDS 2021b, 7). Dieser Auftrag entstammt dem „Strategischen Handlungsrahmen für berufsbildende Schulen“, der 2021 vom Niedersächsischen Kultusministerium herausgegeben wurde. Der Strategische Handlungsrahmen dient dem Niedersächsischen Kultusministerium „als Grundlage für die strategische Ausrichtung und Steuerung über Zielvereinbarungen“ (ebd., 3) und enthält neben strategischen Zielen „verbindliche langfristige Aufträge [...], die von allen berufsbildenden Schulen zu bearbeiten sind“ (ebd., 4).

Bemerkenswert ist, dass „Demokratiebildung stärken“ hier – neben dem „Lernen in der digitalen Welt“ – als einer von zwei verbindlichen langfristigen Aufträgen berufsbildender Schulen sehr zentral gestellt wird (vgl. MK NDS 2021b, 4). Diese zentrale Stellung korrespondiert mit dem KMK-Beschluss „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ (vgl. KMK 2018). Denn Ausgangspunkt dieses Beschlusses ist die Erkenntnis, dass Demokratie nicht selbstverständlich ist, sondern „immer wieder erlernt, erkämpft, gelebt und verteidigt werden“ (ebd., 2) musste und muss. Schulen als Ort formeller, aber auch informeller Bildung spielen hierbei eine herausragende Rolle, der sie – im Sinne des Whole-School-Approachs – ganzheitlich in Schul- und Unterrichtsentwicklung gerecht werden müssen (vgl. Achour u. a. 2020, 6).

Der verbindliche langfristige Auftrag der Stärkung von Demokratiebildung im Rahmen des Strategischen Handlungsrahmen für berufsbildende Schulen kann vor diesem Hintergrund auch als eine „Übersetzung“ dieses KMK-Be-

schlusses auf berufsbildende Schulen – hier für das Bundesland Niedersachsen – angesehen werden. Grundsätzlich beschrieben wird dieser Auftrag mit folgenden Worten:

„Demokratiebildung ...

- *dient der Entwicklung und Festigung demokratischer Einstellungen und Haltungen,*
- *legt die Grundlagen für das Engagement aller an Schule Beteiligter,*
- *ermöglicht Teilhabe und Mitwirkung und fordert diese ein,*
- *ist Teil eines schulischen Qualitätsentwicklungsprozesses und grundlegend für die Unterrichts- und Schulqualität.“* (MK NDS 2021b, 7)

Ein korrespondierender Sondererlass „Stärkung der Demokratiebildung an öffentlichen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen sowie Schulen in freier Trägerschaft“ (vgl. MK NDS 2021a) verdeutlicht, dass es hierbei unter anderem darum gehe, „Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe im Unterricht aller Fächer bzw. der berufsbezogenen und berufsübergreifenden Lernbereiche im berufsbildenden Schulwesen“ (ebd., 5) zu implementieren (vgl. mit Blick auf den Bedarf von Demokratiebildung an berufsbildenden Schulen → Bd. 1: Zurstrassen). Hierbei handelt es sich um eine didaktische Aufgabe, bei der sich in der Regel Zielkonflikte oder Widersprüche zwischen beruflichem und demokratischem Handeln ergeben. Für die Lernenden entstehen hierdurch explizit Lerngelegenheiten, da sie dazu herausfordern, sich reflektiert im Rahmen dieser Zielkonflikte zu positionieren und Handlungsmöglichkeiten zu reflektieren.

Vor diesem Hintergrund setzt sich dieser Beitrag mit Blick auf die Wirtschaftsdidaktik an Berufsschulen mit der Frage auseinander, wie Demokratiebildung als Querschnitt in die curriculare Entwicklung und der damit zusammenhängenden Gestaltung des Lernfeldunterrichts¹ implementiert werden kann. Hierzu formuliert der Beitrag einen exemplarischen Vorschlag am Beispiel des Lernfelds „Büroprozesse gestalten und Arbeitsvorgänge organisieren“ des Ausbildungsberufs „Kaufmann für Büromanagement und Kauffrau für Büromanagement“.

1 Der Unterschied zum fächerorientierten Unterricht besteht im Lernfeldunterricht insbesondere darin, dass sich die dem Unterricht zugrundeliegenden Lernfelder „an berufsbezogenen Aufgaben- oder Problemstellungen innerhalb zusammengehöriger Arbeits- und Geschäftsprozesse“ (KMK 2021, 32) orientieren und dadurch eine „breitere Betrachtungsweise als die Perspektive einer einzelnen Fachdisziplin“ (ebd., 11) erfordern (vgl. auch Fischer/Hantke 2019, 82).

2. Curriculare (Weiter-)Entwicklung des Lernfeldunterrichts im Hinblick auf Demokratiebildung

Curriculare Entwicklung und Unterrichtsgestaltung sind entscheidende Bestandteile einer ganzheitlichen Schul- und Unterrichtsentwicklung – nicht nur weil Unterricht eine der Kernaufgaben von Schule darstellt, sondern auch weil die formelle Bildung an Schulen im Fokus steht, wenn es darum geht, explizit Bildung im Kontext gesellschaftlicher Errungenschaften zu adressieren. Eine dieser Errungenschaften ist Demokratie.

2.1 Demokratiebildung

Zur Frage, was vor diesem Hintergrund Demokratiebildung sein kann, gibt es Diskurse mit unterschiedlichen Perspektiven. Neben der Differenzierung zwischen Demokratiepädagogik und Demokratiebildung verläuft eine grundsätzliche Diskurslinie zwischen den Begriffen „Demokratieerziehung“ und „Demokratiebildung“ (vgl. Ammerer 2020, 19; Kenner/Lange 2022). Diese Abgrenzung soll verdeutlichen, dass es dem Konstrukt einer Bildung im Kontext von Demokratie zwar um eine Auseinandersetzung mit „Demokratie“ geht, diese jedoch nicht affirmativ, sondern emanzipatorisch erfolgen soll. Mit anderen Worten: Die Lernenden sollen – im Sinne des Beutelsbacher Konsens – nicht normativ von einem feststehenden Konzept von „Demokratie“ überwältigt werden, sondern sich diskursiv mit möglichen Ausgestaltungen von „Demokratie“ auseinandersetzen (vgl. ebd., 20). Dabei geht es jedoch nicht um eine prinzipielle Ergebnisoffenheit, sondern lediglich um eine Ergebnisoffenheit im Rahmen demokratischer Prinzipien wie Gleichheit, Partizipation oder Solidarität (vgl. ebd., 17 ff.; Bernhardt 2014, zit. n. Ammerer 2020, 20). Einen zentralen Moment stellt hierbei die kritische Reflexion dessen dar, was innerhalb dieses Rahmens abläuft – also die Beurteilung des Werts von „Demokratie durch deren kritische Reflexion“ (Ammerer 2020, 21). Demokratie wird hierbei – mit Bezug auf die pragmatische Erziehungsphilosophie Deweys (vgl. Dewey 1949) – „nicht nur als Herrschafts-, sondern vor allem als Lebensform“ (Ammerer 2020, 21) verstanden. Dieses Verständnis von Demokratie ist höchst anschlussfähig an die Ausgangsfrage dieses Beitrags, wie Demokratiebildung als Querschnitt in die curriculare Entwicklung und die Gestaltung des Lernfeldunterrichts an Berufsschulen implementiert werden kann. Denn Demokratie als Lebensform spielt unweigerlich implizit auch eine Rolle in Bildungsprozessen fernab des Unterrichtsfachs „Politik“, „Sozialkunde“ etc. Diese implizite Rolle von Demokratie in allen Fächern bzw. Lernfeldern gilt es in Berufsschulen jedoch im Sinne des

oben erwähnten Handlungsrahmens sowie des korrespondierenden Sondererlasses zu explizieren, um sie – mit Blick auf die oben beschriebene Emanzipation der Lernenden – in formellen Bildungsprozessen für eine kritische Reflexion durch die Lernenden zugänglich zu machen.

Hinweise, wie diese tendenziell abstrakte Vorstellung von Demokratiebildung für eine Berücksichtigung als Querschnittsaufgabe im Unterricht konkretisiert werden könnte, bietet beispielsweise der „Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Demokratiebildung“ (vgl. Achour u. a. 2020), der originär formuliert wurde für die Ergänzung des Rahmenlehrplans für die Jahrgangsstufen 1 bis 10 der Berliner und Brandenburger Schulen. Auch wenn dies weniger ausgearbeitet ausfällt, lassen sich auch aus dem oben erwähnten niedersächsischen Sondererlass Kompetenzen ableiten, die – bezogen auf die Berufsschule – im Querschnitt über alle ausbildungsberufsbezogenen Lernfelder hinweg im Unterricht gefördert werden sollen. Demnach sollen die Schüler:innen ...

- ... kritisch und selbstreflexiv in demokratischen Aushandlungsprozessen mitwirken;
- ... sich politisch streiten;
- ... Konflikte friedlich lösen;
- ... positiv mit Verschiedenheit umgehen;
- ... sich kritisch-reflektiert mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen sowie mit aus diesen resultierenden Formen der Exklusion und Benachteiligung auseinandersetzen;
- ... reflektiert mit Medien umgehen (vgl. MK NDS 2021a, 2 ff.).

2.2 Vorschlag einer curricularen (Weiter-)Entwicklung des Lernfeldunterrichts am Beispiel des Lernfelds „Büroprozesse gestalten und Arbeitsvorgänge organisieren“ des Ausbildungsberufs „Kaufmann für Büromanagement und Kauffrau für Büromanagement“

Der oben formulierte Anspruch, Demokratiebildung als Querschnitt in die Gestaltung des Lernfeldunterrichts an Berufsschulen zu implementieren, kann mithilfe einer Weiterentwicklung der schulinternen Curricula eingelöst werden, wie hier am Beispiel des Lernfelds „Büroprozesse gestalten und Arbeitsvorgänge organisieren“ des Ausbildungsberufs „Kaufmann für Büromanagement und Kauffrau für Büromanagement“ (vgl. KMK 2013, 16 f.). Bei diesem Vorhaben kann sich an didaktisch-methodischen Leitlinien orientiert werden, die zur Implementierung von Nachhaltigkeit in der Berufsbildung formuliert wurden

(vgl. Vollmer/Kuhlmeier 2014, 205 ff.; vgl. in der Praxisanwendung auch Holst/Hantke 2023, 45 ff., vgl. KMK 2021, 14).

Im weiteren Verlauf dieses Abschnitts wird ein an diesen didaktisch-methodischen Leitlinien orientiertes Vorgehen anhand von Lernfeld zwei des Ausbildungsberufs Kaufmann bzw. Kauffrau für Büromanagement² exemplarisch konkretisiert.

2.2.1 Berufliche Handlungskompetenzen der Lernfelder werden identifiziert und bilden den Ausgangspunkt eines demokratiebildenden Lernfeldunterrichts

Zunächst werden in dem jeweiligen Lernfeld die zu fördernden beruflichen Handlungskompetenzen identifiziert. Durch dieses induktive Vorgehen soll sichergestellt werden, dass die Kompetenzen der Demokratiebildung im Kontext der beruflichen Handlungskompetenzen des jeweiligen Lernfelds – also berufsspezifisch – gefördert werden.

Das hier gewählte Lernfeld basiert auf der Förderung folgender übergeordneter beruflicher Handlungskompetenz:

„Die Schülerinnen und Schüler besitzen die Kompetenz, ihre Arbeitsprozesse im Büro eigenverantwortlich und effizient zu planen und zu gestalten sowie gesundheitliche und rechtliche Aspekte, auch im Umgang miteinander, zu berücksichtigen.“ (KMK 2013, 10)

Weiter ausdifferenziert wird diese übergeordnete berufliche Handlungskompetenz unter anderem mit folgenden beruflichen Handlungskompetenzen (vgl. KMK 2013, 10 f.):

„Die Schüler:innen ...

- ... zeigen die Bereitschaft und Flexibilität, die komplexen Herausforderungen ihres Aufgabenbereichs engagiert und verantwortungsbewusst zu bewältigen;
- ... analysieren die Anforderungen an die Gestaltung ihrer jeweiligen Arbeitsprozesse sowie ihres Arbeitsplatzes und Arbeitsraumes;
- ... arbeiten kooperativ im Team und berücksichtigen bei Entscheidungen die Notwendigkeit von Kompromissen;

2 Die Auswahl dieses Ausbildungsberufs begründet sich damit, dass dieser nach neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen 2021 der am häufigsten begonnene Ausbildungsberuf war (vgl. BIBB 2021).

- ... vertreten gegenüber anderen überzeugend ihre Meinung, entwickeln ihre Kommunikationsfähigkeit [...] und ihr Selbstbewusstsein;
- ... reflektieren ihren Beitrag zum Erfolg des Betriebs und zur Gestaltung eines angenehmen Betriebsklimas;
- ... respektieren [...] die Wertvorstellungen ihrer Kollegen;
- ...“

2.2.2 Verschränkung von beruflichen Handlungskompetenzen mit Kompetenzen einer Demokratiebildung

Die obenstehenden, im Lernfeld identifizierten beruflichen Handlungskompetenzen werden nun mithilfe einer sogenannten Kompetenzmatrix (vgl. Tramm/Krille 2013, 10 ff.; Abb. 1) den oben genannten Kompetenzen einer Demokratiebildung kreuzend gegenübergestellt. Im Zentrum dieses Vorgehens steht somit die Frage, welche Verbindungen zwischen konkret prozessbezogenen beruflichen Handlungskompetenzen und prozessübergreifenden Kompetenzen einer Demokratiebildung hergestellt werden können (vgl. Hantke u.a. 2024). Die Schnittpunkte der Matrix markieren Analyseansätze zwischen zu fördernden beruflichen Handlungskompetenzen und Kompetenzen einer Demokratiebildung. Ziel dieser Herangehensweise ist es, Zusammenhänge zwischen Beruflichkeit und Demokratie herzustellen und näher zu beleuchten.

In einem weiteren Schritt geht es darum, die Schnittpunkte der Kompetenzmatrix mithilfe folgender Fragen zu analysieren:

- Welche Auswirkungen hat die Förderung der beruflichen Handlungskompetenz [...] auf die Förderung der Kompetenz [...] einer Demokratiebildung?
- Welche Auswirkungen hat die Förderung der Kompetenz [...] einer Demokratiebildung auf die Förderung der beruflichen Handlungskompetenz [...]?

Ergebnis der Analyse sind mögliche Problemstellungen bzw. Themen eines demokratischen bzw. undemokratischen Berufshandelns, die als Basis für die Formulierung konkreter Lernsituationen³ dienen. Im Rahmen der Analyse ergeben

3 Lernsituationen „gestalten die Lernfelder für den schulischen Lernprozess aus“ (KMK 2021, 32) und stellen somit „kleinere thematische Einheiten im Rahmen von Lernfeldern“ (ebd.) dar. Dabei setzen sie „exemplarisch die Kompetenzerwartungen innerhalb der Lernfeldbeschreibung um, indem sie berufliche Aufgaben- oder Problemstellungen und Handlungsabläufe aufnehmen und für die unterrichtliche Umsetzung didaktisch und methodisch aufbereiten“ (ebd., 32 f.; vgl. ausführlicher Dilger 2011, 2 f.).

sich in der Regel bereits Zielkonflikte oder Widersprüche zwischen beruflichem und demokratischem Handeln. Die Auseinandersetzung mit diesen Konflikten bietet explizit eine Lerngelegenheit, da Lernende so herausgefordert sind, sich reflektiert im Rahmen dieser Zielkonflikte zu positionieren und Handlungsmöglichkeiten zu identifizieren.

Weiter betrachtet werden sollten dann erst einmal Schnittpunkte, zu denen die Beantwortung der beiden oben stehenden Fragen nicht zu abstrakt ist. Möglichst konkrete Antworten auf diese Fragen sind potenziell auch eine Basis für nicht zu abstrakten Unterricht. Daraus folgt auch, dass nicht alle Schnittpunkte der Matrix bearbeitet werden müssen. Hier gilt es bereits didaktische Schwerpunktsetzungen mit Blick auf die Lernenden vorzunehmen (vgl. auch Kap. 3).

Ergebnis aus der Analyse des Schnittpunkts der Kompetenzen einer Demokratiebildung „Die Schüler:innen wirken kritisch und selbstreflexiv in demokratischen Aushandlungsprozessen mit“ und „Die Schüler:innen setzen sich kritisch-reflektiert mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen auseinander“ mit den beruflichen Handlungskompetenzen „Die Schüler:innen analysieren die Anforderungen an die Gestaltung ihrer jeweiligen Arbeitsprozesse [...]“ und „Die Schüler:innen arbeiten kooperativ im Team und berücksichtigen bei Entscheidungen die Notwendigkeit von Kompromissen“ könnten beispielsweise folgende Problemstellungen bzw. Themen als Basis für die Formulierung einer konkreten Lernsituation sein:

- Teamarbeit in Unternehmen – wie gestalte ich diese demokratisch?
- Demokratische Prinzipien in der Zusammenarbeit – Motor des Unternehmenserfolgs?
- Gewaltfreie Kommunikation – warum gilt dies auch für die Zusammenarbeit in Unternehmen?
- ...

2.2.3 Transfer von Problemstellungen in konkrete Lernsituationen

Die zuvor formulierten Problemstellungen bzw. Themen werden im nächsten Schritt durch die Anwendung von didaktischen Prinzipien der Berufspädagogik zu Lernsituationen sequenziert und arrangiert. Dabei wird das übergeordnete Ziel verfolgt, eine berufliche Gestaltungskompetenz der Lernenden zu fördern. Hierbei handelt es sich um eine Weiterentwicklung des Konzepts der beruflichen Handlungskompetenz um gesellschaftliche Bezüge (vgl. exemplarisch Vollmer 2014).

In der praktischen Umsetzung geht es hier darum, die aus den Schnittpunkten der Analysematrix identifizierten Problemstellungen bzw. Themen eines de-

mokratiebildenden Lernfeldunterrichts so in Lernsituationen zu überführen, dass sie den folgenden didaktischen Prinzipien entsprechen. In diesem Prozess können jeweils die den Prinzipien zugeordneten Leitfragen hilfreich sein.

Tabelle 1: Didaktische Prinzipien und Leitfragen zu ihrer Berücksichtigung in Lernsituationen (in Anlehnung an Holst/Hantke 2023, 57 f.)

Didaktisches Prinzip	Leitfragen
<p>Wissenschaftsorientierung</p> <p>Die Auswahl und Anordnung von Themen und Inhalten orientieren sich an den Erkenntnissen aus den Wissenschaften (vgl. exemplarisch Reetz 2003, 107).</p>	<p><i>Welche Wissenschaften sind für meinen Bildungsgang relevant?</i></p> <p><i>Wie wird Demokratie dort thematisiert?</i></p>
<p>Situationsorientierung</p> <p>Die Auswahl und Anordnung von Themen und Inhalten orientieren sich an den gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen der Lernenden (vgl. exemplarisch Reetz 2003, 101).</p>	<p><i>In welchen Lebenssituationen bewegen sich meine Schüler:innen gegenwärtig und zukünftig?</i></p> <p><i>Welche Bezüge können zwischen diesen Lebenssituationen und Demokratie hergestellt werden?</i></p>
<p>Persönlichkeitsorientierung</p> <p>Die Auswahl und Anordnung von Themen und Inhalten orientieren sich an den Bedürfnissen der Lernenden und ihrer Persönlichkeitsentwicklung (vgl. exemplarisch Reetz 2003, 101).</p>	<p><i>Wie sollte ich meinen Unterricht aufbauen, ... damit er meinen Schüler:innen Selbstreflexion und Selbstbestimmung ermöglicht?</i></p> <p><i>... damit meine Schüler:innen ihre Rolle im Kontext von Demokratie reflektieren und finden können?</i></p>
<p>Handlungsorientierung</p> <p>Die Auswahl und Anordnung von Themen und Inhalten orientieren sich an der Förderung von Fertigkeiten und Kenntnissen, die notwendig sind, um berufliche Tätigkeiten auszuüben (vgl. exemplarisch Czycholl/Ebner 2006, 45 f.).</p>	<p><i>Wie sollte ich meinen Unterricht aufbauen, damit er zur Förderung von Fertigkeiten und Kenntnissen beiträgt, die notwendig sind, um berufliche Tätigkeiten auszuüben?</i></p> <p><i>Welche Bezüge können zwischen beruflichen Fertigkeiten und Kenntnissen und Demokratie hergestellt werden?</i></p>
<p>Gestaltungsorientierung</p> <p>Die Auswahl und Anordnung von Themen und Inhalten orientieren sich an der Förderung von Fertigkeiten und Kenntnissen, die notwendig sind, um gemeinsam etwas verändern zu können (vgl. exemplarisch Spöttl/Dreher 2009). Durch diese Gestaltungsorientierung wird die berufliche Handlungsorientierung erweitert.</p>	<p><i>Wie sollte ich meinen Unterricht aufbauen, damit er zur Förderung von Fertigkeiten und Kenntnissen beiträgt, die notwendig sind, um Gesellschaft gemeinsam mitgestalten zu können?</i></p> <p><i>Welche Bezüge können zwischen der Gesellschaftsgestaltung und Demokratie hergestellt werden?</i></p>

<p>Kompetenzorientierung</p> <p>Die Auswahl und Anordnung von Themen und Inhalten orientieren sich an der Frage, was Lernende wissen, können und wollen müssen, um sich „in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK 2021, 15).</p>	<p><i>Wie sollte ich meinen Unterricht aufbauen, damit er Wissen, Können und Wollen fördert, um sich „in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK 2021, 15)?</i></p> <p><i>Welche Bezüge können zwischen einem sachgerechten, durchdachten sowie individuell und sozial verantwortlichen Verhalten in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen und Demokratie hergestellt werden?</i></p>
---	--

Die Berücksichtigung dieser didaktischen Prinzipien im Rahmen der Erarbeitung von Lernsituationen schließt explizit auch ein, dass zwischen den einzelnen Prinzipien ebenfalls Zielkonflikte oder Widersprüche entstehen können, die jedoch – wie oben bereits erwähnt – für die Lernenden explizit eine Lerngelegenheit bieten. So kann die Einlösung des Prinzips „Situationsorientierung“ potenziell im Widerspruch zur Einlösung des Prinzips „Wissenschaftsorientierung“ stehen. Dies wäre der Fall, wenn sich die betrieblichen Situationen der Lernenden undemokratisch darstellen, es jedoch bereits Erkenntnisse für die Gestaltung von demokratisch organisierten Arbeits- und Geschäftsprozessen gibt (z. B. Betriebsdemokratie). Mit Blick auf die Einlösung des Prinzips „Persönlichkeitsorientierung“ ist entscheidend, dass dieser Widerspruch thematisiert wird und damit einen Reflexionsanlass für die Lernenden bietet, durch den sie ihre berufliche Gestaltungskompetenz fördern (vgl. Hantke 2018, 9 ff.).

Für jede Lernsituation wird auf dieser Basis ein sogenannter Steckbrief als Teil des schulinternen Curriculums formuliert, der allen Lehrkräften als Rahmen zur eigenen Gestaltung des Lernfeldunterrichts dient. Derartige Steckbriefe werden in der Regel durch die im Ausbildungsgang tätigen Lehrkräfte im Rahmen sogenannter Bildungsganggruppen erarbeitet. So gesehen kann es sich hierbei auch um einen Teil demokratischer Schulentwicklung handeln, da an diesem Prozess alle Lehrkräfte beteiligt sind und die Ergebnisse dieses Prozesses allen Lehrkräften zur Verfügung stehen. Im Steckbrief findet sich die Anwendung der oben genannten didaktischen Prinzipien explizit oder implizit wieder. Zur oben entwickelten Problemstellung „Teamarbeit in Unternehmen – wie gestalte ich diese demokratisch?“ könnte ein möglicher Steckbrief folgendermaßen aussehen:

Tabelle 2: Steckbrief zur Lernsituation „Teamarbeit in Unternehmen – wie gestalte ich diese demokratisch?“ (eigene Darstellung)

Curricularer Bezug	
Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann für Büromanagement und Kauffrau für Büromanagement	
Lernfeld	Zeit:
Büroprozesse gestalten und Arbeitsvorgänge organisieren (Lernfeld 2)	80 Stunden
Lernsituation	Zeit:
Teamarbeit in Unternehmen – wie gestalte ich diese demokratisch?	10 Stunden
Kurzbeschreibung der Handlungssituation	
<p>Die Abteilung für interne Kommunikation hat im Rahmen einer Befragung der Mitarbeitenden erfahren, dass die Ergebnisse von Teamarbeiten im Unternehmen nicht immer von allen Teammitgliedern getragen werden. Die Folge daraus ist, dass die Ergebnisse im weiteren Verlauf dann auch nur sehr begrenzt in den Arbeits- und Geschäftsprozesse des Unternehmens berücksichtigt werden. Vor diesem Hintergrund möchte die Abteilung für interne Kommunikation die Teamarbeit im Unternehmen neu organisieren. Da die Ergebnisse von Teamarbeiten bislang scheinbar ein Legitimationsproblem haben, schwebt ihr vor, dieses Problem durch eine Demokratisierung der Teamarbeit zu lösen. Vor diesem Hintergrund beauftragt die Abteilung für interne Kommunikation die Auszubildenden des Unternehmens damit, einen Leitfaden zur Gestaltung einer demokratischen Teamarbeit zu erarbeiten und</p> <p>im Rahmen der eigenen Teamarbeit anzuwenden. In diesem Prozess setzen sich die Lernenden mit Zielkonflikten bzw. Widersprüchen bei der Gestaltung demokratischer Arbeitsprozesse im Kontext hierarchischer Unternehmensorganisationen auseinander. So können Zielkonflikte und Widersprüche hier beispielsweise bei der Entscheidungsfindung entstehen, da demokratische Entscheidungsprozesse eine breite Beteiligung von Mitarbeitenden erforderlich machen, in hierarchischen Organisationen Entscheidungen aber durchaus auch ohne eine breite Beteiligung auf der Führungsebene getroffen werden. Ein weiteres Beispiel ist die Gegenüberstellung von Effizienz und Partizipation. So erfordern demokratische Prozesse Zeit, um verschiedene Standpunkte berücksichtigen zu können, was klaren und effizienten Entscheidungswegen in hierarchisch organisierten Unternehmen gegenüberstehen kann. Der Leitfaden zur Gestaltung einer demokratischen Teamarbeit und die in der Anwendung gemachten Erfahrungen sollen von den Auszubildenden schließlich auf der nächsten Betriebsversammlung zur Diskussion gestellt werden.</p>	
Handlungsergebnisse	
<ul style="list-style-type: none"> • Leitfaden zur Gestaltung einer demokratischen Teamarbeit • Präsentation des Leitfadens zur Gestaltung einer demokratischen Teamarbeit 	

Kompetenzzuwachs

Die Schüler:innen ...

- ... analysieren die Anforderungen an die Gestaltung ihrer jeweiligen Arbeitsprozesse (berufliche Handlungskompetenz);
- ... arbeiten kooperativ im Team und berücksichtigen bei Entscheidungen die Notwendigkeit von Kompromissen (berufliche Handlungskompetenz);
- ... wirken kritisch und selbstreflexiv in demokratischen Aushandlungsprozessen mit (Kompetenz einer Demokratiebildung);
- ... setzen sich kritisch-reflektiert mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen auseinander (Kompetenz einer Demokratiebildung).

Vollständige Handlung

Die Schüler:innen ...

- ... setzen sich mit dem Problem „Legitimation von Teamarbeitsergebnissen“ und verschiedenen Gründen für dieses Problem auseinander (Informieren);
- ... planen die Erarbeitung eines Leitfadens zur Gestaltung einer demokratischen Teamarbeit und entscheiden sich für eine Art der Durchführung (Planen/Entscheiden);
- ... erarbeiten einen Leitfaden zur Gestaltung einer demokratischen Teamarbeit und wenden diesen im Rahmen der eigenen Teamarbeit an (Ausführen);
- ... präsentieren den Leitfaden zur Gestaltung einer demokratischen Teamarbeit und diskutieren ihn lösungsorientiert im Hinblick auf seine Einsetzbarkeit und damit zusammenhängenden Hürden und Konflikte (Kontrollieren);
- ... reflektieren ihren Lern- und Arbeitsprozess (Reflektieren).

Nach der Überführung der einzelnen Lernfelder der Ausbildungsberufe in Lernsituationen setzt sich das dann dem Anspruch einer Demokratiebildung entsprechende schulinterne Curriculum aus derartigen Steckbriefen zusammen (vgl. exemplarisch MK NDS 2018). Aus einem Lernfeld heraus werden durch diese Überführungsarbeit mehrere dieser Steckbriefe entwickelt.

3. Ausblick

Die dargestellten didaktisch-methodischen Leitlinien skizzieren ein mögliches Vorgehen, mit dem Berufsschulen Demokratiebildung als Querschnitt in ihre schulinternen Curricula der einzelnen Ausbildungsberufe implementieren können. Darüber hinaus bieten sie Hinweise für eine demokratiebildende Gestaltung des Lernfeldunterrichts, indem sie den Weg von den Vorgaben der Rahmenlehrpläne zu demokratiebildenden Lernsituationen aufzeigen. Damit ist ein Fundament gelegt, um berufliches und demokratisches Handeln miteinander zu

verbinden bzw. den Lernenden die Möglichkeit zu bieten, produktiv mit Zielkonflikten oder Widersprüchen umzugehen, die sich dabei ergeben könnten.

Dieses Fundament befreit Lehrkräfte jedoch nicht von der individuell zu beantwortenden Frage, welche didaktischen Schwerpunkte sie im Rahmen der eigenen Unterrichtsgestaltung auf Basis der Steckbriefe der Lernsituationen setzen und wie sie diese methodisch arrangieren. Denn nicht in jeder erarbeiteten Lernsituation können alle oben genannten Kompetenzen einer Demokratiebildung gefördert werden. Häufig geht es auch darum, implizite Bezüge zwischen Prinzipien des demokratischen und beruflichen Handelns herzustellen. Wichtig ist hierbei jedoch, die jeweiligen Schwerpunktsetzungen in den Lernsituationen didaktisch zu begründen und im Verlauf des Ausbildungsgangs sicherzustellen, dass einzelne Kompetenzen einer Demokratiebildung nicht gänzlich unberücksichtigt bleiben.

Vor diesem Hintergrund stellt sich ausblickend erstens die Frage, wie Lehrkräfte (weiter) professionalisiert werden müssten, um diesen Anspruch in der Gestaltung ihres Lernfeldunterrichts einlösen zu können (vgl. → Bd. 1: Zurstrassen). Zweitens stellt sich ausblickend die Frage, wie Schulen mit dem oben skizzierten Vorschlag einer curricularen (Weiter-)Entwicklung des berufsbezogenen Lernfeldunterrichts umgehen. Diese Frage könnte im Rahmen eines gestaltungsorientierten Forschungsprojekts in partizipativer Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis erörtert werden. Derartig praxisreflektiert müsste auch der oben formulierte Vorschlag dann gegebenenfalls weiterentwickelt werden.

Literatur

- ACHOUR**, Sabine/Buresch, Elke/Eikel, Angelika/Reitschuster, Reinhold/Schröder, Eva/Töreki, Christian (2020): Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Demokratiebildung. Ludwigsfelde. Online: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Demokratiebildung/Schulentwicklung_Demokratie/2020_12_15_OHR_Demokratiebildung.pdf.
- AMMERER**, Heinrich (2020): Lernen, in einer (stets) neuen Welt zu leben: Demokratiebildung als Auftrag für alle Unterrichtsfächer. In: Ders./Geelhaar, Margot/Palmstorfer, Rainer (Hg.): Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer. Münster/New York, S. 15–29.
- BERNHARDT**, Markus (2014): Der „späte Sieg der Diktaturen“ – Resultat ergebnisoffenen Unterrichts? In: Public History Weekly, 2(9).

- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB)** (2021): Rangliste 2021 der Ausbildungsberufe nach Neuabschlüssen in Deutschland. Online: https://www.bibb.de/dokumente/xls/naa309/naa309_2021_tab067_0bund.xlsx.
- CZYCHOLL**, Reinhard/Ebner, Hermann G. (2006): Handlungsorientierung in der Berufsbildung. In: Arnold Rolf/Lipsmeier, Antonio (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden, S. 44–54.
- DEWEY**, John (1949): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Braunschweig.
- DILGER**, Bernadette (2011): Die Probleme mit den Problemen: Oder Missverständnisse bei der Konstruktion von Lernsituationen. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 20. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe20/dilger_bwpat20.pdf.
- FISCHER**, Andreas/Hantke, Harald (2019): Potenzielle „Familienähnlichkeit“ zwischen der sozioökonomischen Bildung und dem Lernfeldansatz der wirtschaftsberuflichen Bildung. In: Fridrich, Christian/Hedtke, Reinhold/Tafner, Georg (Hg.): Historizität und Sozialität in der sozioökonomischen Bildung. Wiesbaden, S. 81–105.
- HANTKE**, Harald (2018): „Resonanzräume des Subpolitischen“ als wirtschaftsdidaktische Antwort auf ökonomisierte (wirtschafts-)betriebliche Lebenssituationen – eine Forschungsheuristik vor dem Hintergrund der Nachhaltigkeitsidee. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 35. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe35/hantke_bwpat35.pdf.
- HANTKE**, Harald/Wittau, Franziska/Zurstrassen, Bettina (2024): Demokratiekompetenz als berufliche Handlungskompetenz. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP*, 53(4), S. 20–24.
- HOLST**, Jorrit/Hantke, Harald (2023). Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung. Whole School Approach und Unterrichtsgestaltung an berufsbildenden Schulen. Online: https://www.greenpeace.de/bildungsmaterial/BE01521_bildung_sfe_handreichung_bbne_wsa_0423.pdf.
- KENNER**, Steve/Lange, Dirk (2022): Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelman, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M., S. 62–71.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK)** (2013): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann für Büromanagement und Kauffrau für Büromanagement. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/KaufmannBueromanagement13-09-27-E_01.pdf.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK)** (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf.

- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2021):** Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf.
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (MK NDS) (2018):** Lernsituationen im handlungsorientierten Unterricht an berufsbildenden Schulen. Online: https://schucu-bbs.nline.nibis.de/userdata/moderator/201902/201809_g%20A_Lernsituationen.pdf.
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (MK NDS) (2021a):** Stärkung der Demokratiebildung an öffentlichen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen sowie Schulen in freier Trägerschaft. Online: https://www.mk.niedersachsen.de/download/170809/Erlass_zur_Demokratiebildung.pdf.
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (MK NDS) (2021b):** Strategischer Handlungsrahmen für berufsbildende Schulen in Niedersachsen. Regionale Kompetenzzentren weiterentwickeln. Online: https://kam-bbs.nline.nibis.de/userdata/moderator/KAM-BBS%202022/202110_BSS_Strategischer_Handlungsrahmen.pdf.
- REETZ, Lothar (2003):** Prinzipien der Ermittlung, Auswahl und Begründung relevanter Lernziele und Inhalte. In: Kaiser, Franz-Josef/Kaminski, Hans (Hg.): *Wirtschaftsdidaktik*. Bad Heilbrunn, S. 99–124.
- SPÖTTL, Georg/Dreher, Ralph (2009):** Gestaltungsorientierung als didaktische Konzeption in der Berufsbildung. In: Bonz, Bernhard (Hg.): *Didaktik und Methodik der Berufsbildung*. Baltmannsweiler, S. 217–231.
- TRAMM, Tade/Krille, Frank (2013):** Konzeptionelle Grundlagen der curricularen Entwicklungsarbeit im Schulversuch EARA im Spannungsfeld von Geschäftsprozessorientierung und lernfeldübergreifender Kompetenzentwicklung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online Spezial*, 7. Online: http://www.bwpat.de/spezial7/tramm_krille_eara2013.pdf.
- VOLLMER, Thomas (2014):** Berufliche Gestaltungskompetenz für eine nachhaltige Entwicklung – Herausforderung für berufsbildende Schulen. In: *lernen & lehren*, 115, S. 92–99.
- VOLLMER, Thomas/Kuhlmeier, Werner (2014):** Strukturelle und curriculare Verankerung der Beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Kuhlmeier, Werner/Mohoric, Andrea/Vollmer, Thomas (Hg.): *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke*. Bonn, S. 197–223.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2560.3382>

ALEXANDER HORN, DIANA NACARLI

Demokratiebildung im erstsprachlichen Deutschunterricht

1. Einführung und Überblick

„Die Stärken und Schwächen einer demokratischen Gesellschaft offenbaren sich in Krisenzeiten“ (Erdsiek-Rave/John-Ohnesorg 2015, 5). Die jüngsten Ereignisse, die sich insbesondere im Erstarken rechtsextremer Gruppierungen und rassistischer sowie antisemitischer Tendenzen in der sogenannten gesellschaftlichen Mitte seit Beginn der Coronapandemie äußern, stellen die Stärken der deutschen Gesellschaft als demokratische auf die Probe. In Zeiten wie diesen scheint der Demokratiebildung in der Schule eine umso wichtigere Rolle zuzukommen und wesentliches Ziel schulischer Bildung zu sein.

Während die KMK auf Demokratiebildung als fächerübergreifende Aufgabe hinweist (2018, 8; vgl. auch Sander 2022), wird diese häufig mit gesellschaftswissenschaftlichen Fächern in Verbindung gebracht. Dementsprechend wird die Demokratiebildung „in der Praxis des Deutschunterrichts bisher nicht systematisch einbezogen“ (Kretschmann 2021, 16), obgleich Sprache als „demokratische Institution“ erscheint, wird sie von mündigen Sprecher*innen genutzt (Knobloch/Vogel 2015, 3). Neben dem fehlenden Selbstverständnis deutschdidaktischer Akteur*innen als Multiplikator*innen demokratischer Werte mangle es zurzeit (noch) an fundierten Konzepten für den Deutschunterricht (vgl. Kretschmann 2021, 17), obgleich bereits vor zwanzig Jahren Eva Neuland (2005) die von ihr im Titel eines Beitrags aufgeworfene Frage, ob „eine Sprach-erziehung zur Demokratie möglich“ sei, eindeutig bejaht hat.

Da der Begriff der „Demokratiebildung“ in der Politikdidaktik bisher nicht einheitlich definiert ist (siehe Gerdes 2022, 1329 ff.), schließen wir uns mit Gerdes (ebd., 1331) der Definition von Damerau, May und Patz (2017, 2) an, die unter „Demokratiebildung“ „ein menschenrechtsorientiertes, ganzheitliches Konzept, welches politische Bildung, Demokratiepädagogik und Didaktik zusammendenkt“, verstehen. Die Autor*innen führen weiter aus:

„Als Demokratiebildung werden hierbei alle Prozesse zur Aneignung demokratischer Wissens-, Urteils-, Handlungs- und Vermittlungskompetenz definiert, insofern diese selbst partizipativ gestaltet sind, vielfältige Perspektiven und diskriminierungsfreie Beteiligungsformen ermöglichen. Die Gestaltung demokratiebildender Lernumfelder und Bildungsprozesse bedarf neben einem menschenrechtsorientierten, demokratischen Selbstverständnis sowie Sach- und Urteilskompetenz eine erweiterte Handlungskompetenz.“ (ebd.)

Basierend auf dieser Definition ist die Befähigung der Schüler*innen, im Sinne der Demokratie zu handeln, ein wichtiger Bestandteil der Demokratiebildung in der Schule (vgl. KMK 2018, 4). Dass der „Demokratie“-Begriff in seiner Entwicklung einen Wandel vollzogen hat (vgl. Ladwig 2020), scheint selbstverständlich. Ebenso existieren in der Gegenwart unterschiedliche Demokratievorstellungen und Konzepte (vgl. etwa Massing 2020). In unseren Ausführungen beziehen wir uns auf einen eher weiten Demokratiebegriff, der neben Demokratie als System auch die Auseinandersetzung mit politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen und Zuständen umfasst.

Um Schüler*innen im Sinne dieses weiten Demokratiebegriffs handlungsfähig zu machen, sind die Vermittlung von Wissen über Partizipationsformen, die in einer demokratischen Gesellschaft vorhanden sind (vgl. KMK 2018, 6 f.), aber auch eine grundlegende diskriminierungskritische Perspektive, um undemokratische Tendenzen enttarnen zu können, wesentliche Inhalte. Aspekte der Kommunikation und der Reflexion über Sprache und ihren Gebrauch, die eine Partizipation an der „soziale[n] Interaktionsform“ (Knobloch/Vogel 2015, 12) Demokratie ermöglichen, sind genuiner Bestandteil des Deutschunterrichts und wurden bereits vor mehreren Jahren von Neuland (2005, 80 ff.) neben der Sensibilisierung für die Sprachvielfalt als wesentliche Bestandteile der Demokratiebildung im und durch den Deutschunterricht herausgearbeitet.

Insbesondere hat der diskriminierungskritische Blick in die Bereiche Deutsch als Zweit- und Fremdsprache Einzug gehalten. Ein wichtiges Konzept stellt hier der (Neo-)Linguizismus dar. Dieses beschreibt eine „monolinguisitische [...] Normsetzung“ (Dean 2020, 81) im Schulbereich, die mit einer ungleichen Bewertung von Sprachen einhergeht. Eine wichtige Vertreterin in diesem Bereich ist İnci Dirim, die den Linguizismus als eine spezielle Form der rassistischen Praxis beschreibt, bei der Menschen unter anderem anhand ihrer Sprache rassistisch diskriminiert werden (vgl. 2010, 91). Weitere diskriminierungskritische Konzepte stammen aus der Literaturdidaktik (z.B. Simon 2021). Auch Kretschmann (2021) bietet mit Vorschlägen für den Literaturunterricht,

zum materialgestützten Erörtern oder dem kritischen Umgang mit Medien wertvolle Ansätze für die Behandlung von demokratischen Grundwerten im Deutschunterricht und versucht daran anknüpfend anhand verschiedener Unterrichtsideen die Thematisierung von Grundgesetzen und Verfassungsnormen mit den Bildungsstandards des Fachs Deutsch zu vereinbaren. Ebenso trägt eine kritische Bestandsaufnahme aktueller (und historischer) Schulbücher und des Bilds, welches sie von der Gesellschaft etwa in Bezug auf Rassismus (z. B. Marmar/Sow 2015 oder Bönkost 2020) oder Geschlechterkonzepte (z. B. Ott 2017) zeichnen, zur Demokratiebildung bei. Mit den aktuellen Fragen der Genderlinguistik beschäftigen sich – auch aus sprachdidaktischer Perspektive – ebenfalls Nadine Bieker und Kirsten Schindler (2023). Aktuelle Beiträge zu Themen, die im Bereich Demokratiebildung von Relevanz sind, thematisieren etwa die Auseinandersetzung mit dem Klimawandel (z. B. Böhm 2022).

Die Potenziale, die die Bereiche der Sprachwissenschaft und der Sprachdidaktik etwa im Rahmen der didaktischen Sprachkritik bereithalten, bleiben allerdings weitgehend unberücksichtigt. Einen sprachdidaktischen Entwurf zum Umgang mit rechtspopulistischem Sprachgebrauch in den sozialen Medien bieten etwa Ott und Gür-Şeker (2019). Insgesamt wird den digitalen und sozialen Medien – etwa im Umgang mit Fake News aus lese- (Philipp 2021) und mediendidaktischer Perspektive (Leichtfried/Urban 2021) – eine große Bedeutung im Zusammenhang mit Demokratiebildung zugesprochen, wie etwa die Beiträge von Philipp (2023), Böhm/Gätje (2023), Funda u. a. (2023) und Krösche (2023) zeigen. Grundsätzlich plädiert Anja Ballis (2024, 20) für eine langfristige interdisziplinäre Auseinandersetzung, um den deutschdidaktischen Einfluss im Hinblick auf gesellschaftsrelevante Themen zu stärken.

Im Anschluss an einen Überblick der Potenziale der Sprachdidaktik für die Demokratiebildung stellen wir zwei weitere konkrete Konzepte vor: den Einsatz und die Reflexion des Konzepts Leichte Sprache sowie die Nutzung von Comics¹ für eine rassismuskritische Wortschatzarbeit.

2. Potenziale didaktischer Sprachkritik

Sollen Schüler*innen sich mit (politischem) Sprachgebrauch auseinandersetzen – sei es in Bezug auf politischen Wortschatz oder der Analyse von Argumentationsstrategien –, müssen sie in der Lage sein, den Gebrauch und die Funktion

1 Neben Comics wird auch die Verwendung von Kinderliteratur in der Auseinandersetzung mit dem Holocaust in der Literaturdidaktik diskutiert (etwa Kruse/Kanning 2023).

sprachlicher Zeichen zu analysieren, zu reflektieren und zu bewerten. Dieses Ziel verfolgt die didaktische Sprachkritik, also

„die Analyse und (positive wie negative) Bewertung sprachlicher Mittel und sprachlicher Leistungen zum Zweck der Förderung sprachlichen Wissens und Könnens bei Lernenden unter Berücksichtigung unterschiedlicher individueller Lernvoraussetzungen und Lernbedingungen.“ (Kilian 2020, 413)

Legt die didaktische Sprachkritik ihren Fokus zum einen auf die Auseinandersetzung mit bestehenden Sprachnormen, nimmt sie gleichwohl in ihrer Erzeugung von Sprachreflexions- und Sprachkritikkompetenz auch politisch-ideologischen Sprachgebrauch, Fragen der Political Correctness, sprachlich gebundene Stereotype (siehe ebd., 417) oder allgemeiner die Manipulation durch Sprache in den Blick (etwa Osterroth 2021). Insbesondere die Sprachkritikkompetenz soll Schüler*innen dazu befähigen, „mit ideologie- und gesellschaftskritischem Blick Sprache und Sprachgebrauch produktiv und rezeptiv sprachbewusst zu reflektieren – und sich dazu zu positionieren, d.h. über die Reflexion hinaus eine Urteilsfähigkeit zu entwickeln, die den sprachlichen Gegenstand vor dem Hintergrund seiner Leistung für die Sprachgesellschaft bewertet“ (ebd.), auch wenn die Ideologie- und Gesellschaftskritik aktuell nicht mehr beansprucht wird.

Da die didaktische Sprachkritik grundsätzlich vom konkreten Sprachgebrauch bzw. sprachlichen Phänomenen ausgeht, ist bei den Schüler*innen bereits eine Sensibilisierung für den Sprachgebrauch notwendig, damit sie einen sprachlichen Zweifelsfall etc. feststellen können. Die anschließende Auseinandersetzung kann auf unterschiedliche Weise erfolgen. So bieten sich etwa die Arbeit mit Wörterbüchern im Rahmen einer Wörterbuchwerkstatt (siehe Heinz/Horn 2011) oder ein diskursiver Austausch sprachkritischen Wissens (siehe Heinz/Horn 2013) an. Welcher Weg der Analyse auch gegangen wird, den Abschluss bildet die Bewertung des betreffenden sprachlichen Zweifelsfalls.

Auf das Konzept der didaktischen Sprachkritik baut der Entwurf einer rassismuskritischen Sprachreflexion von van Lück/Nacarlı (2023) auf, welche nicht nur für den schulischen Unterricht, sondern ebenso für die Lehrkräftebildung gedacht ist. Das Anliegen rassismuskritischer Sprachreflexion – wie aller rassismuskritischen Fachdidaktiken (vgl. Simon/Fereidooni 2020, 6) – ist die Dekonstruktion von Rassismus. Dieser sei laut Marmer (2013, 25) für die *weiße* Mehrheit in Deutschland – sowohl institutionell als auch strukturell oder individuell – nicht sichtbar. Die Diskussion um das sogenannte N-Wort mag bereits seit einiger Zeit nur die prominenteste Vertreterin in diesem Rahmen sein (hierzu etwa Kilian 2007 oder Osterroth 2021).

Ogleich alle Schulfächer durch spezifische Formen des Denkens und Handelns geprägt sind (vgl. Sander 2022, 156), ist das sprachliche Handeln, die Kommunikation, im Deutschunterricht eben nicht nur Mittel, sondern auch wesentlicher Gegenstand des Unterrichts. Argumentationsfähigkeit ist grundlegend für eine demokratische Gesprächskultur, „die von aufmerksamem Zuhören und respektvollem Gesprächsverhalten geprägt ist“ (KMK 2022, 14). In diesem Bereich gibt es bereits Anregungen und Unterrichtsempfehlungen.² Zudem kann die Sprachdidaktik nicht nur Grundlagen für demokratisches Handeln legen, sie kann ebenso Aussagen über ‚Demokratie‘-Konzepte der Sprecher*innen treffen (siehe Kilian 2019).

Eine grundlegende Frage, die sich aus sprachdidaktischer Perspektive darüber hinaus stellt, ist, wie über Demokratie in unserem weiter oben umrissenen Verständnis im Deutschunterricht gesprochen werden sollte. Die DESI-Studie macht deutlich, dass mehr als ein Viertel der 16-Jährigen nicht in ausreichender Weise über einen sogenannten Basiswortschatz verfügen (vgl. Philipp 2012, 2). Insbesondere für die Demokratiebildung ist das eine fatale Voraussetzung, da dadurch nicht gewährleistet werden kann, dass alle Schüler*innen gleichermaßen in der Lage sind, sich Informationen zur Demokratiebildung anzueignen und diese zu verarbeiten. Ein Konzept, das in Bezug auf sprachliche Barrieren immer wieder diskutiert wird, ist die Leichte Sprache. Hierbei handelt es sich um eine Varietät, durch die – gemäß eigenem Anspruch – Texte für alle verständlich gestaltet werden können (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2022). Diese Varietät ist demnach für die Demokratiebildung im Allgemeinen und die Demokratiebildung im Deutschunterricht im Besonderen von starker Bedeutung. So ist Leichte Sprache zum einen selbst Produkt einer diskriminierungskritischen und demokratischen Perspektive und zum anderen ein Mittel, um unter anderem für die Demokratiebildung relevante Inhalte zu vermitteln.

3. Demokratiebildung und Leichte Sprache

Leichte Sprache ist eine Varietät, die aus einer Bewegung von Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung – die Selbstbezeichnung ist Menschen mit Lernschwierigkeiten – entstanden ist. Das Regelwerk des Netzwerks Leichte

2 Siehe etwa die Unterrichtsvorschläge zur Demokratiebildung im Deutsch-Portal auf dem Landesbildungsserver Baden-Württemberg, die ihre Schwerpunkte auf den Bereich der Argumentation legen: <https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/extremismuspraevention-und-demokratiebildung/demokratiebildung/linkvorschlaege/demokratiebildung-fachportale/deutsch>.

Sprache, das neben anderen Regelwerken (Inclusion Europe, BITV 2.0) als Orientierungsrahmen für die Erstellung von Texten in Leichter Sprache dienen soll, ist mit Menschen mit und ohne sogenannte geistige Behinderung entstanden (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2022). An der Prüfung von Texten, ob diese den Regeln der Leichten Sprache entsprechen und verständlich sind, sind darüber hinaus ausschließlich Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung beteiligt (vgl. ebd.). Durch dieses Verfahren wird eine von der Dominanzgesellschaft abweichende Perspektive sichtbar gemacht, die einen kritischen Blick auf die bisherige Zugänglichkeit von Informationen im öffentlichen Raum wirft. Gleichzeitig stellt dieses Konzept eine Form der Partizipation dar, die aus einem Bündnis von Betroffenen und ihren Unterstützer*innen heraus entstanden ist. Unabhängig von der eigenen Sprachkompetenz der Schüler*innen dient demnach allein die Thematisierung des Konzepts der Leichten Sprache im Deutschunterricht als ein Beispiel für demokratische Partizipation. Durch die Betrachtung des Regelwerks können daneben Kompetenzen im Bereich ‚Sprache und Sprachgebrauch reflektieren‘ ausgebaut werden. So nehmen die Regeln Einfluss auf verschiedene Bereiche der deutschen Sprache wie z.B. der Lexik, Semantik, Morphologie oder Syntax (BMAS 2014). Durch den Vergleich zwischen Texten in Leichter Sprache und in Standardsprache können Schüler*innen die verschiedenen Funktionen, die sprachliche Merkmale erfüllen, vergleichen (Nacarlı 2024). Außerdem können sie an dieser Stelle vergleichen, welche Informationen in Leichter Sprache zur Verfügung gestellt werden, welche eventuell zugunsten der Verständlichkeit weggelassen werden und wie sich das auf den Inhalt des Texts auswirkt. Daraus ergibt sich ein großes Potenzial für fruchtbare, kritische Diskussionen über Teilhabe und Inklusion durch Leichte Sprache. Zudem können Schüler*innen für die unterschiedlichen Bedarfe und Barrieren im sprachlichen Kontext sensibilisiert werden. Insbesondere der Gedanke der Inklusion erfordert nicht nur den Abbau von Barrieren, sondern auch die Reflexion der eigenen Position innerhalb eines Systems, das den Zugang für unter anderem Menschen mit Behinderung erschwert (Dirim/Mecheril 2018, 61).

4. Demokratiebildung in Leichter Sprache?

In Rückbezug auf die eingangs aufgeworfene Frage, wie über Demokratie gesprochen werden sollte, kann Leichte Sprache nicht nur als demokratisches Produkt thematisiert, sondern auch als Mittel zur Vermittlung von Informationen über Demokratie eingesetzt werden. Der Gebrauch von Texten in Leichter Sprache im Unterricht ist nicht unumstritten (vgl. Nacarlı 2024); dennoch

gibt es verschiedene Überlegungen, über einen möglichen Einsatz (vgl. ebd.). Ein Ansatz, der sich insbesondere für den Zweck der Demokratiebildung im Deutschunterricht anbietet, ist, die Schüler*innen selbst zu Produzent*innen von Texten in Leichter Sprache zu machen. Bezogen auf ein Unterrichtsszenario wäre es hier denkbar, die Schüler*innen Sachtexte zu Demokratie, aber auch Wahlprogramme in Leichte Sprache übertragen zu lassen. Diese Methode kann sich als besonders effektiv für die Verarbeitung von Information erweisen, da für die Übertragung in Leichter Sprache und damit die Vereinfachung von Informationen ein umfassendes Wissen über den im Text behandelten Sachverhalt vorhanden sein muss (vgl. ebd.). Gleichzeitig hat die Lehrkraft auf diese Weise ein Produkt im Sinne einer Sicherung, durch das sie den Wissensstand der Schüler*innen überprüfen kann. Die Erhebung von Barsch (2020, 231), in der Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘ standardsprachliche Texte in Leichte Sprache übertragen haben, zeigte, dass auch Schüler*innen, deren Lesekompetenz weniger ausgebaut ist, von diesem Prozess erheblich profitieren. Gleichzeitig konnten Schüler*innen sich im kollaborativen Arbeiten üben. Diese Auseinandersetzung in der Gruppe mit Schüler*innen, die heterogene Voraussetzungen und Bedürfnisse haben, kann die Sensibilisierung für die zuvor erwähnten unterschiedlichen Bedarfe und Barrieren auf sprachlicher Ebene verstärken (Nacarlı 2024).

5. Rassismuskritische Wortschatzarbeit

Eine weitere Möglichkeit zur Umsetzung rassismuskritischen Unterrichts bietet im Rahmen von Wortschatzarbeit der Einsatz von Comics an, da diese neben einer Steigerung der intrinsischen Motivation auch eine kognitive Aktivierung bewirken und sich sowohl für einen kompetenzorientierten Unterricht als auch für den Umgang mit Heterogenität eignen und zudem in der Hochschuldidaktik einsetzbar sind (siehe etwa die Aufsätze in Engels/Preußner/Giesa 2020, den Überblick in Horn 2023 oder Pohl-Otto 2022). Gleichzeitig wird so eine Auseinandersetzung mit dem Kolonialismus ermöglicht (siehe bspw. Dunker/Hofmann/Yowa 2023), was neben der Aufarbeitung der Erinnerungsdiskurse zum Holocaust (etwa Gloe/Ballis 2019) weitere Möglichkeiten bietet, Reflexionsimpulse in den Deutschunterricht einzubringen.

Zu den signifikanten Charakteristika von Comics gehören Stereotype, die als „kognitive Schemata, die automatisch aktiviert und angewendet werden und die Selbstwahrnehmung sowie die Wahrnehmung anderer filtern“ (Elsen 2020, 104), mehrere Funktionen im Comic erfüllen und daher bereits aus „strukturel-

len Gründen“ (Billmayer 2013, 76) essenziell sind. Gleichzeitig werden Stereotype in der Comic-Forschung kritisch diskutiert (siehe den Überblick in Horn 2018, 246 f.). Der geforderte und notwendige kritische Umgang mit Stereotypen kann jedoch gelingen, wenn Stereotype als solche erkannt und thematisiert und reflektiert werden (siehe etwa Billmayer 2013, 76; Packard 2014, 18).

Beim Einsatz von Comics zu diesem Themenkomplex ist aus rassismuskritischer Sicht zu bedenken, dass diese häufig aus einer *weißen*, eurozentrischen Perspektive verfasst sind, wofür insbesondere die in den 1930er und 1940er Jahren entstandenen „Les aventures de Tintin“ (dt. „Tim und Struppi“) des Belgiers Hergé stehen (siehe Kalbe/Sackmann 2011 oder Zehnle 2015). Da grafische Simplifizierungen und Stereotypisierungen oftmals nicht die kulturelle Vielfalt widerspiegeln (vgl. Marmer 2017, 559), liefern sie rassistische Botschaften mit. Ein von Mätschke (2017, 258 f.) erstelltes Kategorieninventar bietet sich als Grundlage für eine Auseinandersetzung an.

Die Bewusstmachung und Reflexion dieser Stereotype ist eine der Aufgaben des Deutschunterrichts, da zu den wesentlichen Aspekten sprachlichen Handelns nach Hallsteinsdóttir (2019, 33) die Interkulturalität gehöre, welche sie „als das Wissen um, das Bewusstsein für und die Reflexion über die eigenen kulturellen Zugehörigkeiten und andere Kulturen“ (ebd.) definiert. Folgt man dem von Koll/Heinz (2016, 382) vorgeschlagenen didaktischen Dreischritt, sind die Schüler*innen zunächst für die verwendeten Stereotype zu sensibilisieren; in einem zweiten Schritt folgt in einer Arbeitsphase die Reflexion und abschließend die sprachkritische Perspektivierung.

Als eine Erscheinungsform sprachlichen Rassismus können Signalwörter auftreten (vgl. Gundermann 2018, 263), die mit einer spezifischen Epoche und/oder Region verknüpft sind und Authentizität evozieren. In dem der Comic-Zeitschrift „Mosaik“ entnommenen Panel (siehe Abb. 1) sind bspw. (Um-)Benennungen einzelner Inseln oder Orte des sogenannten „Schutzgebiets“ des Deutschen Kaiserreichs (vgl. auch zum historischen Hintergrund Horn 2023) dargestellt (Mosaik 533, 42).

Abbildung 1: Doppelte Benennungen pazifischer Inseln im deutschen „Schutzgebiet“.

MOSAIK 533, 42. © MOSAIK – Die Abrafaxe 2024



Im Unterricht gilt es nun, die Benennungsmotive und die Funktion der Benennung zu thematisieren, die kommunikative Absicht zu hinterfragen und zu reflektieren, ob damit koloniale und rassistische Sichtweisen tradiert werden. Insbesondere die Verwendungskontexte sind in diesem Zusammenhang näher zu betrachten – so werden im Comic die kolonialen Benennungen nur von Vertretern der deutschen Kolonialmacht gebraucht. Die Schüler*innen erkennen also im Rahmen didaktischer Sprachkritik, wie Sprache als Herrschaftsinstrument zur Machtausübung genutzt wird. Diese ideologiekritische Auseinandersetzung mit (in dem Falle historischem) Sprachgebrauch ließe sich nicht nur auf ähnliche Prozesse in der Gegenwart übertragen, sondern trägt zum Aufbau von Sprachkritikkompetenz bei und befähigt zu einer kritischen Reflexion der Funktionen von Sprache. Durch diese sprachreflexive Auseinandersetzung im Deutschunterricht haben Schüler*innen bewusst teil an einer demokratischen Gesellschaft.

Literatur

- BALLIS**, Anja (2024): „Plädoyer für ein Miteinander!“ Aus dem Tagebuch einer Deutschdidaktikerin. In: *Didaktik Deutsch* (56), S. 16–22. DOI: 10.21248/dideu.710.
- BARSCH**, Sebastian (2020): Über Quellen sprechen – in der eigenen Sprache. In: Sandkühler, Thomas/Bernhardt, Markus (Hg.): *Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen*. Göttingen, S. 215–232.
- BIEKER**, Nadine/Schindler, Kirsten (2023): *Deutschdidaktik und Geschlecht. Konzepte und Materialien für den Unterricht*. Bielefeld.
- BILLMAYER**, Franz: (2013): Viele Bilder, überall – Bildkompetenz in der Mediengesellschaft. In: Lieber, Gabriele (Hg.): *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. 2. grundleg. überarb. u. erg. Neuauflage. Baltmannsweiler, S. 72–80.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (BMAS)** (2014): *Ratgeber in Leichter Sprache*. Online: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a752-ratgeber-leichte-sprache.pdf?__blob=publicationFile&cv=8.
- BÖHM**, Felix (2022): „mÜss ich mich dafür SCHÄmen gretA-“ (Conny): Deutschdidaktische Perspektiven auf die Schnittfläche sprachlicher, ästhetischer und politischer Bildung am Beispiel des Klima-Raps. In: *MiDU – Medien im Deutschunterricht*, S. 1–18. Online: <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2022.0.1>.
- BÖHM**, Felix/Gätje, Olaf (2023): Literale Kompetenzen im Digitalen. Sprach- und mediendidaktische Perspektiven auf politische Bildung am Beispiel des Twitter-Diskurses #Fridaysforfuture. In: Harion, Dominic/Morys, Nancy/Lenz, Thomas (Hg.): *Diversität und Demokratie. Gesellschaftliche Vielfalt und die Zukunft der sprachlichen und politischen Bildung*. Frankfurt/M., S. 117–129.

- BÖNKOST, Jule** (2020): Dekonstruktion von Rassismus in Schulbüchern: „Verbesserte“ Schulbuchinhalte reichen nicht aus. Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung. Dossiers, 1. urn:nbn:de:0220-2020-0039.
- DAMERAU, Frederik/May, Michael/Patz, Janine** (2017): Demokratiebildung in Professionalisierungsprozessen. Eine Analyse der Thüringer Ausbildungssituation in ausgewählten Regelstrukturen sozialer Berufe. Jena. Online: <https://www.komrex.uni-jena.de/komrexmedia/literatur/demokratiebildung-komrex2017-druckversion-ii.pdf>.
- DEAN, Isabel** (2020): Bildung-Heterogenität-Sprache. Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule. Wiesbaden.
- 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/Dirim, İnci/Gomolla, Mechtild/Hornberg, Sabine/Stojanov, Krassimir (Hg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster, S. 91–114.
- DIRIM, İnci/Mecheril, Paul** (2018): Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft. Bad Heilbrunn.
- DUNKER, Axel/Hofmann, Michael/Yowa, Serge** (Hg.) 2023: Postkoloniale Germanistik und Konflikte im globalen Kontext. Herausforderungen, Möglichkeiten und Ausblicke im 21. Jahrhundert. Berlin, Boston.
- Elsen, Hilke** (2020): Gender – Sprache – Stereotype. Tübingen.
- ENGELNS, Markus/Preußner, Ulrike/Giesa, Felix** (Hg.) (2020): Comics in der Schule. Theorie und Unterrichtspraxis. Berlin.
- ERDSIEK-RAVE, Ute/John-Ohnsorg, Marei** (2015): Demokratie lernen – Eine Aufgabe der Schule?! Berlin.
- FUNDA, Leonie/Thiersch, Sven/Rothstein, Björn/Drackert, Anastasia/Fereidooni, Karim/Tuncel, Teresa/Visser, Judith** (2023): Sprache und Resonanz – Eine Programmatik zur digitalen Demokratiebildung in den sprachlichen Fächern. In: Harion, Dominic/Morys, Nancy/Lenz, Thomas (Hg.): Diversität und Demokratie. Gesellschaftliche Vielfalt und die Zukunft der sprachlichen und politischen Bildung. Frankfurt/M., S. 130–144.
- GERDES, Jürgen** (2022): Demokratiebildung. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 1325–1350. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-658-30903-9_74.
- GLOE, Markus/Ballis, Anja** (Hg.) 2020: Holocaust Education Revisited. Orte der Vermittlung – Didaktik und Nachhaltigkeit. Wiesbaden. Online: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24207-7>.
- GUNDERMANN, Christine** (2018): Inszenierte Vergangenheit oder wie Geschichte im Comic gemacht wird. In: Backe, Hans-Joachim/Eckel, Julia/Feyersinger, Erwin/Sina, Véronique/Thon, Jan-Noël (Hg.): Ästhetik des Gemachten. Interdisziplinäre Beiträge zur Animations- und Comicforschung. Berlin, S. 257–283.

- HALLSTEINSDÓTTIR**, Erla (2019): Nationale Stereotype und Interkulturalität. Anregungen zur Arbeit mit Korpusdaten im Deutschunterricht. In: *Der Deutschunterricht*, 71(3), S. 32–41
- HEINZ**, Tobias/Horn, Alexander (2011): Wörterbuchwerkstatt zur kritischen Semantik. In: Arendt, Birte/Kiesendahl, Jana (Hg.): *Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz*. Göttingen, S. 217–238.
- HEINZ**, Tobias/Horn, Alexander (2013): Diskursive Entfaltung sprachkritischen Wissens. In: *Sprachreport*, 29(1–2), S. 19–27.
- HORN**, Alexander (2018): Sprachliche und visuelle Stereotype im Comic. ReProduktion, Reflexion und (sprach-)didaktische Konsequenzen. In: *Muttersprache*, 128(3), S. 244–256.
- HORN**, Alexander (2023): Sprachgeschichtliche Stolperstellen im Geschichtcomic MOSAIK und ihr didaktisches Potential für den Deutschunterricht. In: *Linguistische Berichte*, 274, S. 237–262.
- KALBE**, Horst-Joachim/Sackmann, Eckart (2011): Zehn kleine Negerlein. Afrikaner im deutschen Kolonialcomic. In: *Deutsche Comicforschung*, 7, S. 15–34.
- KILIAN**, Jörg (2007): Pippi Langstrumpf als Negerprinzessin: Tabuwörter, Euphemismen und kritische Semantik im Deutschunterricht. In: *Der Deutschunterricht*, 60 (2), S. 15–19.
- KILIAN**, Jörg (2019): Demokratie als sprachlich gebundenes Wissen. Erkundungen zum Zusammenhang von Sprache und Demokratie aus linguistischer und sprachdidaktischer Sicht. In: *Neuphilologische Mitteilungen II CXIX 2018*, S. 327–349.
- KILIAN**, Jörg (2020): Didaktische Sprachkritik und Deutschunterricht. In: Niehr, Thomas/Kilian, Jörg/Schiewe, Jürgen (Hg.): *Handbuch Sprachkritik*. Berlin, S. 413–421.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK)** (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.02.2009 i. d. F. vom 11.10.2018. Bonn. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK)** (2022): Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003, i. d. F. vom 23.06.2022. Bonn. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf.
- KNOBLOCH**, Clemens/Vogel, Friedemann (2015): Demokratie – zwischen Kampfbegriff und Nebelkerze. Was können Sprach-, Medien- und Kulturwissenschaften zur Demokratisierung beitragen? In: *Linguistik online*, 73(4), S. 3–25. Online: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/2190/3354>.
- KOLL**, Philipp Baunsgaard/Heinz, Tobias (2016): Didaktisch-methodische Perspektiven auf nationale Stereotype: Facetten einer unterrichtspraktischen Konkretisierung. In: *Linguistik online*, 79(5), S. 381–398. Online: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/3350>.

- KRETSCHMANN, Tabea** (2021): Demokratische Grundwertebildung im Deutschunterricht. Theoretische Grundlagen und Konzepte für die Unterrichtspraxis (Sekundarstufe). Baltmannsweiler.
- KRÖSCHE, Heike** (2023): Demokratiebildung und politische Partizipation in der digitalen Lebenswelt fördern. Erklärvideos zwischen YouTube-Hype und traditionellem Frontalunterricht. In: Harion, Dominic/Morys, Nancy/Lenz, Thomas (Hg.): *Diversität und Demokratie. Gesellschaftliche Vielfalt und die Zukunft der sprachlichen und politischen Bildung*. Frankfurt/M., S. 145–156.
- KRUSE, Iris/Kanning, Julian** (2023): Nie wieder! Plädoyer für eine Fragen-generierende-Didaktik-des-staunenden-Erschreckens mit literarästhetisch anspruchsvollen Bilderbüchern zum Holocaust. In: Dies. (Hg.): „so viel Größenwahn muss sein!“ *Kinderliteratur – Schule – Gesellschaft*. München, S. 103–129.
- LADWIG, Bernd** (2020): Ideengeschichtliche Grundlagen der Demokratie. In: Kost, Andreas/Massing, Peter/Reiser, Marion (Hg.): *Handbuch Demokratie*. Frankfurt/M., S. 23–38.
- LEICHTFRIED, Matthias/Urban, Johanna** (2021): Fake News und Falschinformationen als Thema im Deutschunterricht. Fachdidaktische Reflexionen anhand eines schulischen Forschungsprojekts. In: Krammer, Stefan/Leichtfried, Matthias/Pissarek, Markus (Hg.): *Deutschunterricht im Zeichen der Digitalisierung*. Wien, S. 67–83.
- MÄTSCHKE, Jens** (2017): Rassismus in Kinderbüchern: Lerne, welchen Wert deine soziale Positionierung hat. In: Fereidooni, Karim/Meral El, Meral (Hg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden, S. 249–268.
- MARMER, Elina** (2013): Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 2, S. 25–31, Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10621/pdf/ZEP_2_2013_Marmer_Rassismus_in_deutschen_Schulbuechern.pdf.
- MARMER, Elina** (2017): „Man denkt, man kann sich alles erlauben, weil sie Schwarz sind“ – Schüler_innen afrikanischer Herkunft über Rassismus in ihren Schulbüchern. In: Fereidooni, Karim/Meral El, Meral (Hg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden, S. 557–572.
- 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.
- MASSING, Peter** (2020): Der Zusammenhang von Demokratie, Politikdidaktik und politischer Bildung. In: Kost, Andreas/Massing, Peter/Reiser, Marion (Hg.): *Handbuch Demokratie*. Frankfurt/M., S. 295–308.
- NACARLI, Diana** (2024): *Leichte Sprache und Schule. Zum Einfluss der morphologischen und lexikalisch-semantischen Regeln der Leichten Sprache auf das mentale Lexikon und auf Wortschatzkompetenz*. Berlin.
- NETZWERK LEICHTE SPRACHE** (2013): *Die Regeln für Leichte Sprache*. Online: https://www.leichte-sprache.org/wp-content/uploads/2017/11/Regeln_Leichte_Sprache.pdf.

- NETZWERK LEICHTE SPRACHE** (2022): Das ist die Leichte Sprache. Online: <https://www.leichte-sprache.org/leichte-sprache/das-ist-leichte-sprache>.
- NEULAND, Eva** (2005): Ist eine Spracherziehung zur Demokratie möglich? Ein Diskussionsbeitrag. In: Kilian, Jörg (Hg.): Sprache und Politik. Deutsch im demokratischen Staat. Wiesbaden, S. 74–84.
- OSTERROTH, Andreas** (2021): Linguistisch begründete Sprachkritik in der Schule als Grundlage gesellschaftlicher Teilhabe und Immunisierung gegen sprachliche Manipulation. In: Wegner, Anke/Frisch, Julia/Vetter, Eva/Busch, Matthias (Hg.): Bedingungen und Bezüge politischer und sprachlicher Bildung. Frankfurt/M., S. 27–41.
- OTT, Christine** (2017): Sprachlich vermittelte Geschlechterkonzepte. Eine diskurslinguistische Untersuchung von Schulbüchern der Wilhelminischen Kaiserzeit bis zur Gegenwart. Berlin/Boston.
- OTT, Christine/Gür-Şerker, Derya** (2019): Rechtspopulismus und Social Media: Wie Wortgebräuche in Social Media sprachkritisch betrachtet werden können. In: Beißwenger, Michael/Knopp, Matthias (Hg.): Soziale Medien und Schule und Hochschule: Linguistische, sprach- und mediendidaktische Perspektiven. Berlin u.a., S. 279–317.
- PACKARD, Stephan** (2014): Wie können Comics politisch sein? In: Aus Politik und Gesellschaft, 64. Jg., 33–34, S. 17–23. Online: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/189528/wie-koennen-comics-politisch-sein/>.
- PHILIPP, Maik** (2012): Das vernachlässigte Füllhorn der Sprache. Einige Betrachtungen zum Zusammenhang von Wortschatz, Lesesozialisation und Textverstehen. In: leseforum.ch, 01/2012. Online: https://www leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/462/2012_1_Philipp.pdf.
- PHILIPP, Maik** (2021): FAKE?! Fake News als Kristallisationspunkt einer prozessbetonten, epistemischen Lesedidaktik mit digitalen Elementen. In: Krammer, Stefan/Leichtfried, Matthias/Pissarek, Markus (Hg.): Deutschunterricht im Zeichen der Digitalisierung. Wien, S. 51–66.
- PHILIPP, Maik** (2023): Mit dem Zweifel liest man besser – zur Konvergenz von kompetentem (Online-)Lesen und Civic Online Reasoning. In: Harion, Dominic/Morys, Nancy/Lenz, Thomas (Hg.): Diversität und Demokratie. Gesellschaftliche Vielfalt und die Zukunft der sprachlichen und politischen Bildung. Frankfurt/M., S. 107–116.
- POHL-OTTO, Karoline** (2022): Comics in Schule und Religionsunterricht. Vielfalt adressieren, Kompetenzen fördern, Unterricht verbessern. Göttingen.
- SANDER, Wolfgang** (2022): Politische Bildung als fächerübergreifende Aufgabe in der Schule. In: Sander, Wolfgang/Pohl, Kerstin (Hg.): Handbuch politische Bildung. Frankfurt/M., 5., vollst. überarb. Auflage, S. 152–159.
- SIMON, Nina** (2021): Wissensbestände (be)herrschen(d). Zur (Un)Möglichkeit herrschaftskritischer (Deutsch)(Hochschul)Didaktik. Wiesbaden.

- SIMON**, Nina/Fereidooni, Karim (2020): Rassismus(kritik) und Fachdidaktiken – (K)ein Zusammenhang? – Einleitende Gedanken. In: Fereidooni, Karim/Simon, Nina (Hg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Wiesbaden, S. 1–17.
- VAN LÜCK**, Esther/Nacarlı, Diana (2023): Rassismuskritische Sprachreflexion - Auswege aus einer eurozentrischen Lehrer*innenbildung. In: Harion, Dominic/Morys, Nancy/Lenz, Thomas (Hg.): Diversität und Demokratie. Gesellschaftliche Vielfalt und die Zukunft der sprachlichen und politischen Bildung. Frankfurt/M., S. 185–198.
- ZEHNLE**, Stephanie (2015): Der kolonialistische Comic. Die Genese des ‚Leopardenmannes‘ und die Verbildlichung kolonialer Ängste. In: Closure. Kieler e-Journal für Comicforschung, 2, S. 90–116. Online: <http://www.closure.uni-kiel.de/closure2/zehnle>.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2560.3383>

Demokratiebildung im Fremdsprachenunterricht

Theoretische Perspektiven und praktische Umsetzung am Beispiel eines Projekts zum Debattieren im Englischunterricht

1. Krisenintervention oder Dauerbrenner? Demokratiebildung als Anliegen von Fremdsprachendidaktik

In den fremdsprachendidaktischen Diskurs zu Fragen der Demokratiebildung ist Bewegung gekommen. Angesichts gesellschaftlicher Krisen wie der Coronapandemie, den Wahlerfolgen von Populist*innen und Rechtsextremist*innen oder dem Angriffskrieg Russlands auf die Ukraine wird verstärkt diskutiert, welcher Stellenwert Bildungszielen wie politischer Mündigkeit oder kritischer Urteilsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht (FSU) zukommt.

Teils wird dieses Thema im Modus des Weckrufs behandelt. So mahnt Volkmann (2020) ein verstärktes Bemühen um die „non-topic“ (ebd., 33) Urteilsbildung im Englischunterricht an. Gerlach (2020) fordert die Wiederbelebung einer kritischen Fremdsprachendidaktik (FSD), die „das Thematisieren und Erkennen von machttheoretischen Zusammenhängen, den Abbau von Vorurteilen, Bildung für soziale Gerechtigkeit und Demokratieerziehung“ (ebd., 8) zur Aufgabe habe. Zugleich weisen andere Stimmen nicht weniger eindringlich darauf hin, dass Demokratiebildung spätestens seit der kommunikativen Wende ein Kerngeschäft des FSU ist. Bonnet und Hericks (2020) argumentieren, dass das Pädagogische per se einen kritischen und somit auch demokratiebildenden Gehalt aufweise, da es auf einem komplexen Verhältnis gegenseitiger Anerkennung basiere. Im internationalen Diskurs sind es Stimmen wie Kramsch (2006), die seit Langem den demokratischen Geist des kommunikativen Ansatzes unterstreichen.

In diesem Beitrag geben wir zunächst einen Überblick über die bildungspolitischen Grundlagen und den Stand fremdsprachendidaktischer Perspektiven auf Demokratiebildung. Unser Begriffsverständnis folgt dabei der Fokussierung der Herausgeber*innen dieses Bands auf die Aspekte Mündigkeit, Emanzipation und Partizipationsfähigkeit. Einem Projekt, das die Förderung von Argumen-

tationskompetenz als Bestandteil von Demokratiebildung mithilfe des fremdsprachlichen Debattierens verfolgt, ist der zweite Teil dieses Texts gewidmet.

2. Fremdsprachendidaktische Perspektiven auf Demokratiebildung

2.1 Bildungspolitischer Anspruch an den FSU

Das sichtbare politische Bemühen um eine Stärkung von Demokratiebildung als schulische Querschnittsaufgabe (z.B. KMK 2018) strahlt auf die fachspezifischen Rahmendokumente und Curricula für den FSU aus. Dies lässt sich etwa an den Begleitveröffentlichungen zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) (Council of Europe 2001) ablesen, der seit Langem in der Kritik steht, bildungsbezogene Ziele zugunsten utilitaristischer zu vernachlässigen (vgl. z.B. Schwerdtfeger 2003), und der dem Thema Demokratiebildung bislang kaum Beachtung schenkte. Der sogenannte Companion Volume zum GER (Council of Europe 2020) lässt leichte Verbesserungen in diesem Sinne u.a. durch neue Skalen für plurikulturelle und mehrsprachige Kompetenzen erkennen sowie durch den wiederholten Verweis auf das 2018 erschienene Reference Framework of Competences for Democratic Culture (Council of Europe 2018). In den Rahmenlehrplänen für Berlin und Brandenburg (z.B. SenBJF/MBJS 2015) ist Demokratiebildung zwar als eines von dreizehn übergreifenden Themen (vgl. ebd. 26) festgeschrieben; die Vorgaben lassen aber keine systematisch für den FSU ausbuchstabierte Konzeption von Demokratiebildung erkennen.

2.2 Aktuelle Ansätze zur Förderung von Demokratiebildung in der FSD

Auf theoretischer Ebene tut sich die FSD bis heute schwer, ihr Selbstverständnis als demokratiebildende bzw. im weiteren Sinne politische Disziplin klar zu fassen. Dies hängt auch damit zusammen, dass das im Zuge der kommunikativen Wende für den FSU formulierte Leitziel der „kommunikativen Kompetenz“ von Beginn an widersprüchlich definiert wurde. Laut Schmenk (2005) enthielt es eine unaufgelöste „discrepancy between the utopian ideal of egalitarian discourse (Habermas) and the social, anthropological and cultural dimensions of communication (Hymes)“ (ebd., 57). Als Folge der mangelnden Reflexion dieser Diskrepanz, so Decke-Cornill und Küster (2015, 123), werde im FSU bis heute eine machtkritische Reflexion der realen Kommunikation im Klassenzimmer vernachlässigt und eine triviale, unpolitische Adaption des kommunikativen Ansatzes realisiert. Auch die vielversprechenden Versuche Byrams, den Begriff der

kommunikativen Kompetenz durch dessen Weiterentwicklung zu den Konzepten der interkulturellen kommunikativen Kompetenz (1997) sowie einer Education for Intercultural Citizenship (2008) politisch wiederzubeleben, konnten nur begrenzt Wirksamkeit entfalten. So wurde Ersteres im Zuge seiner curricularen Verankerung um zentrale Aspekte kritischer bzw. politischer Bildung verkürzt (vgl. König/Schädlich/Surkamp 2022, 8), sicherlich mitbedingt durch die zunehmend kompetitive und standardisierte Leistungs- und Prüfungskultur des gesamten Bildungswesens. Trotz dieser hinderlichen Ausgangslage haben sich innerhalb der FSD eine Reihe von theoretischen Perspektiven entwickelt, die bedeutende Schnittmengen mit Anliegen der Demokratiebildung aufweisen.

2.3 Kulturdidaktik als Ausgangspunkt

Das weiteste Dach für demokratiebildende Zugänge zum Fremdsprachenlehren und -lernen bildet die Kulturdidaktik. Deren zentrale Ziele sehen wir mit König, Schädlich und Surkamp (2022a) in der „Förderung einer kultursensiblen Kommunikations- und Verstehensbereitschaft sowie der Fähigkeit zur Bedeutungsaushandlung“ (S. II), wobei dem Aspekt der „Machtreflexivität“ (ebd., 11) eine besonders wichtige Rolle zukomme. Mit Hallet (2022) unterstreichen wir, dass sich die Kulturdidaktik damit keineswegs „auf neutralem politischen Terrain beweg[t]“ (ebd., 42).

2.4 Kultur und Sprache als Diskurs

Kulturdidaktische Theorien teilen die Grundannahme, dass Sprache und Kultur im Sinne Foucaults diskursiv verfasst sind, d.h. präfiguriert durch historisch tradierte Sprachmuster, denen neben inhaltlichen Bedeutungen auch gesellschaftliche Machtstrukturen eingeschrieben sind. Aus diesem Verständnis heraus wurden innerhalb der FSD verschiedene Vorschläge unterbreitet, diskursive Kompetenzen ins Zentrum des Unterrichts zu rücken. Beachtung fand v.a. Hallets Konzeption fremdsprachlicher Diskursfähigkeit (2008), die „neben der kommunikativen auch eine metadiskursive Kompetenz [enthält], welche die Reflexion, Hinterfragung und Kritik von Diskursverläufen, -regeln oder -verhalten ermöglicht“ (ebd. 87) und somit ausdrücklich politischen Gehalt besitze. Auch Plikats Konzept der fremdsprachlichen Diskursbewusstheit (2016) enthält insofern eine demokratieverstärkende Dimension, dass es sich gegen kulturrelativistische Auffassungen von interkulturellem Lernen ausspricht, die aufgrund ihres Mangels an Normativität kontraproduktiv wirken könnten (vgl. ebd., 111 ff.).

Eine produktive Schnittmenge für die FSD stellt der Diskursbegriff auch im Zusammentreffen von linguistischen und kulturwissenschaftlichen Theo-

riensätzen dar. Im Bereich des bilingualen Lernens greift Zydatiś (2007) in Anknüpfung an die funktionale Linguistik Hallidays das Konzept der „(akademischen) Diskursfunktionen“ (ebd., 447) auf. Dieses ermöglicht, Diskursfunktionen jeweils spezifische sprachliche Ausdrucksmittel zuzuordnen, die gezielt untersucht bzw. gefördert werden können. Hallet (2016) unternimmt mit seiner Adaption des Genreansatzes einen Versuch, das Diskursverständnis Foucaults mit textlinguistischen Konzepten zusammenzuführen und das generische Lernen vom bilingualen auf den allgemeinen FSU auszuweiten. Anknüpfend an Vorarbeiten der Sydney School unterteilt er Genres in die drei Makrogenres Erzählen, Beschreiben und Argumentieren und differenziert diese in Form einer Genrematrix in verschiedene Subgenres aus, denen jeweils spezifische sprachliche Verwendungszwecke zugeordnet werden. Hallets Vorschlag stellt eine erste Orientierung dafür dar, wie diskursive Kompetenzen im FSU durch die systematische Arbeit an spezifischen sprachlichen Genres gefördert und somit demokratische Schlüsselfertigkeiten wie kritische Reflexion und Partizipation sprachpraktisch angebahnt werden können.

2.5 Critical Literacy

Neben den auf den Diskursbegriff fokussierten Theorieansätzen liefert insbesondere auch der aus der kritischen Pädagogik nach Freire hervorgegangene Critical Literacy-Ansatz (Luke 2012) Potenzial für das Verfolgen demokratiebildender Anliegen im FSU. In den Fachdiskurs im deutschsprachigen Raum tritt Critical Literacy (CL) durch die Rezeption rassismuskritischer (z.B. Kubota/Lin 2006) und queer-feministischer Veröffentlichungen aus dem TESOL- und TEFL-Bereich (z.B. Nelson 2007) sowie durch die Multiliteracies-Forschung (Cope/Kalantzis 1999).

CL vereint drei Perspektiven der kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Realitäten: die konstruktivistisch-diskursanalytische, die die Verhandlung von Machtpositionen in Texten in den Blick nimmt, die emanzipatorische Perspektive, die Diskriminierungspraktiken offenlegt und marginalisierte Positionierungen sichtbar macht, und die transformatorische Perspektive, die auf eine gerechte Neuordnung von Strukturen und Institutionen hinarbeitet. Die eigene Verortung der Lernenden bzw. Forschenden innerhalb von Unrechtsverhältnissen spielt jeweils eine entscheidende Rolle. Vornehmlich auf die erste und zweite Perspektive Bezug nehmend, gewannen in der Englischdidaktik v.a. literaturdidaktische Ansätze an Einfluss, die u.a. die Förderung von Critical Gender Literacy (z.B. König 2018) oder Queer Literacy (z.B. Merse 2017) in den Fokus nahmen. Ansätze einer Critical Race Literacy als Anliegen von Englischunter-

richt (Braselmann 2023) wie auch von Lehrer*innenbildung (Mihan/Voerkerl 2022) sind informiert durch Rassismus-, Migrations- und Weißseinsforschung. Konzeptuelle Überlegungen zu Ecocriticism als Gegenstand und Anliegen von Englischunterricht greifen umweltpolitische Themen auf (z.B. Bartosch 2021). Im Konzept der Media Literacy, das u.a. das Entlarven von Fake News und die kritische Analyse anderer medialer Strategien der Meinungsbildung und -lenkung ins Zentrum rückt, treffen schließlich Ansätze der Demokratiebildung aus der Politikdidaktik und FSD (Leonhardt/Viebrock 2020) aufeinander.

2.6 Global Citizenship Education/Bildung für nachhaltige Entwicklung

Neue Impulse in Richtung Demokratiebildung erhält die Kulturdidaktik auch vonseiten der Global Citizenship Education und der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) (vgl. García García/Schädlich 2022, 62). Aktuelle Beiträge zu ersterer stammen u.a. von Freitag-Hild (z.B. 2021), die die Chance hervorhebt, die im Englischunterricht etablierten globalen Themen stärker im Modus von „Engagement und gesellschaftlicher Partizipation der Lernenden“ (ebd., 69) anzugehen. Das „Lernen in der Weltgesellschaft“ (Graf 2018) binden Bartosch und Köpfer (2018) in ein Nachdenken über die engen Zusammenhänge zwischen inklusiven Bildungskonzepten und Erziehung zur Nachhaltigkeit ein. Beiträge zum Konzept BNE stammen z.B. von Bechtel (2021), der aufzeigt, dass dessen zentrales Ziel der Gestaltungskompetenz beträchtliche Schnittmengen mit Leitzielen des FSU aufweist.

3. Praxisbeispiel: Das Schulentwicklungsprojekt „Join the Debate“

Das auf drei Jahre angelegte Projekt „Join the Debate!“ (<https://join-the-debate.info/>) verfolgt das Ziel, die Methode „Debating“, d.h. formal gerahmtes Debattieren in der Fremdsprache Englisch, an verschiedenen Berliner Sekundarschulen – insbesondere an Schulen des nicht gymnasialen Typs Integrierte Sekundarschule (ISS) – zu etablieren und in die jeweiligen standortspezifischen Unterrichts- und Schulkulturen einfließen zu lassen. Das erste Projektjahr, eine Fortbildungsreihe für Lehrkräfte, ist zur Entstehungszeit des Artikels gerade beendet, im zweiten Jahr folgt eine Implementierungsphase zur Erprobung der Methode im Unterricht und im dritten eine Phase der strukturellen Verankerung von Debating an den teilnehmenden Schulen.

Im Folgenden wird erläutert, welche Räume für Demokratiebildung das Projekt – aus Perspektive einer der Ausrichterinnen – im Anschluss an die in Kapitel 2 präsentierten Theorieansätze eröffnet.

Zuvorderst ist hier anzuführen, dass wir Debattieren in dem Projekt als Methode zur Förderung von Argumentations- und Urteils Kompetenzen verstehen und somit als Wegbereiter für Mündigkeit, auch im Sinne von politischer Selbstbestimmung und Teilhabe. Dieses Ausgangsverständnis deckt sich mit Grundannahmen der Philosophiedidaktik zum Begriff Argumentationskompetenz (Lanius 2022, 7) und der Politikdidaktik zum Begriff Demokratiebildung (Achour u. a. 2021), die wir den Fortbildungsteilnehmer*innen daher auch in Form von Gastvorträgen präsentiert haben. Daneben knüpfen wir in dem Projekt an die vom Diskursbegriff ausgehenden fremdsprachendidaktischen Konzeptionen, z.B. fremdsprachliche Diskursfähigkeit (Dahl/Kaltenbacher/Schultze 2022), an, deren unterrichtspraktische Implikationen sich in unseren Empfehlungen zur Planung von Debating-Reihen widerspiegeln. Auch das Konzept des generischen Lernens wurde den teilnehmenden Lehrkräften als Legitimierung für die Förderung argumentativer Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht nahegebracht und die von Hallet (2016) vorgeschlagene Genrematrix wird im dritten Projektjahr als theoretische Richtschnur für die Entwicklung schulspezifischer Spiralcurricula für das Argumentieren im FSU an einzelnen Schulen dienen.

Der starken Betonung der Produktionsebene von Argumenten durch Hallet wirken wir im Projekt unter Beachtung von Lanius' Definition von Argumentationskompetenz (2022, 9) entgegen, indem wir auch die Teilkompetenzen Identifizieren, Interpretieren und Evaluieren von Argumenten bei der Vermittlung des Debattierens adressieren. Dies bedeutet im Zuge der Planung von Unterrichtsreihen etwa, Lernenden ausreichend Gelegenheit zu geben, das Auffinden von themenrelevanten und schlüssigen Argumenten in Quellenmaterialien zu üben oder Phänomene wie Fake News oder argumentative Fehlschlüsse zu entlarven. Hier bieten sich zugleich Chancen für eine partizipative Unterrichtsgestaltung, indem Lernende bei der Auswahl und Formulierung von *motions*, also zu debattierenden Thesen, einbezogen werden. Im Hinblick auf die Teilkompetenz *Evaluieren* legen wir im Projekt darauf Wert, die Bedeutsamkeit einer gründlichen Reflexion der aufgeführten Argumente herauszustellen. Dies kann etwa durch eine nachgelagerte Auswertung geschehen, die sich nicht auf die in Debattierwettbewerben übliche Bepunktung begrenzt, sondern den logischen Gehalt der Argumente ins Zentrum stellt. Hierzu haben wir die Fortbildungsteilnehmenden eine aus der Philosophiedidaktik entlehnte Spielart von *argument mapping*¹ nach Betz (2016) erproben lassen.

1 Visualisierungsverfahren zur Darstellung logischer Bezüge innerhalb einer Argumentation.

Auch die Anliegen des oben vorgestellten Ansatzes der Critical Literacy versuchen wir in „Join the Debate!“ starkzumachen. Sowohl die einzunehmende machtkritisch-hinterfragende Perspektive bei der Rezeption von Texten unterschiedlichster Art als auch das Anliegen des Empowerments werden im Rahmen des Projekts befördert. So werden zur Auswertung von Quellen im Zuge der Vorbereitung auf eine Debatte Verfahrensweisen einer kritischen Textanalyse vermittelt, die die enthaltenen Argumente sowohl hinsichtlich der beteiligten Stakeholder als auch unterschiedlicher Betrachtungsebenen (z.B. wirtschaftliche, politische, moralische, religiöse etc.) analysieren. Weitere Impulse für Empowerment liefert das Projekt, indem es Lernenden mit dem Format Debattieren einen Erprobungsraum für eine Spielart des institutionell gerahmten bildungssprachlichen Verhandeln von Positionen bietet, die großes Transferpotenzial auf verschiedene schulische (z.B. Klassenrat, Schulkonferenz) und außerschulische (z.B. Zivilgesellschaft, NGOs, Parteiligremien, Vereinsgremien) Kontexte besitzt. Auch die teilnehmenden Lehrkräfte erhalten Gelegenheit, ihre Selbstbestimmtheit und Handlungsfähigkeit zu stärken, indem sie sich u.a. in professionellen Lerngemeinschaften organisieren und sich gegenseitig durch kollegiales Coaching unterstützen. Darüber hinaus werden sie zur Mitgestaltung von Schulentwicklungsprozessen ermutigt, z.B. durch Beteiligung an der Multiplikation der Projektergebnisse und an der Verankerung von Debating in der Schulstruktur.

Des Weiteren versucht das Projekt, Lernende im Zuge des Debattierens in der Lingua franca Englisch zur Teilhabe an globalen Diskursen über global relevante Themen zu befähigen. Es knüpft also an die Ansätze Global Citizenship Education und BNE an, z.B. indem es Lehrkräften empfiehlt, sich bei der Auswahl von *motions* an den Sustainable Development Goals (Vereinte Nationen 2015) zu orientieren und Debating in übergreifende Schulprojekte einzubetten. Die inklusive Dimension von BNE findet sich in dem Projekt insofern wieder, als dem bis dato dominierenden elitären Charakter schulischen Debattierens durch die Erprobung der Methode auch an nicht gymnasialen Schulformen entgegengewirkt wird.

4. Fazit und Ausblick

Trotz der wenigen fachspezifischen bildungspolitischen Vorgaben im Hinblick auf das Thema Demokratiebildung und trotz der andauernden Unklarheiten über den politischen Gehalt des Konzepts kommunikativer Kompetenz versammelt die FSD eine Vielfalt von Perspektiven, die Aspekte von Demokratiebil-

derung mitdenken und methodisch für den FSU zugänglich machen. Insbesondere aus den literaturdidaktischen Perspektiven heraus sind bereits Methoden konzipiert worden, die bislang v.a. auf analytische Herangehensweisen, die Förderung von Sprachbewusstheit und die Erweiterung des Kanons um Texte marginalisierter Autor*innen abzielen. Konkrete Werkzeuge für die Anbahnung produktiver fremdsprachlicher Fähigkeiten im Sinne politischer Teilhabe wurden bisher kaum entwickelt. Wie gezeigt wurde, bietet „Join the Debate!“ nun einen methodischen Rahmen an, der sowohl den kritisch-analytischen Blick auf (Fremd-)Sprachen schärfen als auch fremdsprachliches Handeln im spezifischen Genre des Argumentierens befördern kann.

Das Debating-Format birgt aufgrund seiner strengen Reglementierung und seines kompetitiven Charakters allerdings auch Einschränkungen mit Blick auf das Anliegen der Demokratiebildung, die bei der Qualifizierung von Lehrkräften und der Entwicklung von Unterrichtskonzeptionen berücksichtigt werden müssen. So sollten Lehrkräfte ihren Schüler*innen etwa Gelegenheit geben, in nachbereitenden Phasen die Effekte der vorgegebenen Rollen auf die eigene Urteilsbildung zu reflektieren und sie bei der Positionierung innerhalb des themenspezifischen Diskurses zu unterstützen. Auch sollte durch eine sorgfältige Auswahl und Formulierung von *motions* eine zu starke Polarisierung des argumentativen Wettstreits verhindert und vielmehr ein Verständnis unterschiedlicher gleichrangiger Perspektiven befördert werden.

Unter der Voraussetzung einer problembewussten Haltung der Lehrkräfte eröffnet Debattieren – als Methode mit hoher Affinität zu kulturdidaktischer Theoriebildung – Chancen für Bildung über, durch und für Demokratie (vgl. Achour u.a. 2020, 8) und bietet sowohl Lernenden als auch Lehrenden Gelegenheiten zur Teilhabe an politischen Diskursen im Rahmen des FSU.

Literatur

- ACHOUR**, Sabine/Debus, Bernward/Debus, Tessa/Massing, Peter (2021): Demokratiebildung: Was ist das? – Politische Bildung, die sich lohnt! In: Demokratiebildung. Wochenschau Sonderausgabe, Sek. I + II, 01/2021, S. 4–13.
- BARTOSCH**, Roman (Hg.) (2021): Cultivating sustainability in language and literature pedagogy. Steps to an educational ecology. Abingdon, Oxon.
- BARTOSCH**, Roman/Köpfer, Andreas (Hg.) (2018): Inklusion und Nachhaltigkeit. Entwicklungslinien moderner Englischdidaktik. Trier.

- BECHTEL**, Mark (2021): Nachhaltigkeit im Fremdsprachenunterricht. In: Burwitz-Melzer, Eva/Riemer, Claudia/Schmelter, Lars (Hg.): Entwicklung von Nachhaltigkeit beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen. Tübingen, S. 9–20.
- BETZ**, Gregor (2016): Logik und Argumentationstheorie. In: Pfister, Jonas/Zimmermann, Peter (Hg.): Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts. Bern, S. 169–199.
- BONNET**, Andreas/Hericks, Uwe (2020): Fremdsprachenunterricht pädagogisch denken – oder: Was ein Staatsanwalt mit Englischunterricht zu tun hat. In: Gerlach, David (Hg.): Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele. Tübingen, S. 165–180.
- BRASELMANN**, Silke (2023): I'm not racist! Addressing racism in predominantly white classrooms. In: Ludwig, Christian/Summer, Theresa (Hg.): Taboos and controversial issues in foreign language education. Critical language pedagogy in theory, research and practice. London, S. 168–179. Online: <https://doi.org/10.4324/9781003220701>.
- BYRAM**, Michael (1997): Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon.
- BYRAM**, Michael (2008): From language education to education for intercultural citizenship. Essays and reflections. Clevedon.
- COPE**, Bill/Kalantzis, Mary (Hg.) (1999): Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures. London.
- COUNCIL OF EUROPE** (2001): Common European framework of reference for languages. Learning, teaching, assessment. Online: <https://rm.coe.int/16802fc1bf>.
- COUNCIL OF EUROPE** (2018): Reference framework of competences for democratic culture. Online: <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>.
- COUNCIL OF EUROPE** (2020): Common European framework of reference for languages. Learning, teaching, assessment. Companion volume. Online: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
- DAHL**, Paula/Kaltenbacher, Martina/Schultze, Katrin (2022): Fremdsprachliches Debattieren als Methode kulturellen Lernens. Perspektiven aus Schulpraxis und Lehrkräftebildung. In: König, Lotta/Schädlich, Birgit/Surkamp, Carola (Hg.): unterricht_kultur_theorie. Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken. Berlin, S. 317–334.
- DECKE-CORNILL**, Helene/Küster, Lutz (2015): Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung. Tübingen.
- FREITAG-HILD**, Britta (2021): Fremdsprachenunterricht global denken. Impulse aus der Bildung für nachhaltige Entwicklung und der Global Citizenship Education. In: Burwitz-Melzer, Eva/Riemer, Claudia/Schmelter, Lars (Hg.): Entwicklung von Nachhaltigkeit beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen. Tübingen, S. 67–76.
- GARCÍA** García, Marta/Schädlich, Birgit (2022): Was sind die Zielsetzungen kulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht? Einführung in das Panel ‚Wofür?‘. In: König, Lotta/Schädlich,

- Birgit/Surkamp, Carola (Hg.): *unterricht_kultur_theorie*. Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken. Berlin, S. 9–72.
- GERLACH**, David (2020): Einführung in eine kritische Fremdsprachendidaktik. In: Gerlach, David (Hg.): *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen, S. 7–32.
- GRAF**, Erich Otto (2018): Bildung, Inklusion und Nachhaltigkeit. Konzepte für das Lernen in der Weltgesellschaft. In: Bartosch, Roman/Köpfer, Andreas (Hg.): *Inklusion und Nachhaltigkeit. Entwicklungslinien moderner Englischdidaktik*. Trier, S. 15–38.
- HALLET**, Wolfgang (2008): Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. In: Legutke, Michael K. (Hg.): *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachliche Vision*. Tübingen, S. 76–96.
- HALLET**, Wolfgang (2016): Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht. Formen und Muster der sprachlichen Interaktion. Seelze.
- HALLET**, Wolfgang (2022): Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: König, Lotta/Schädlich, Birgit/Surkamp, Carola (Hg.): *unterricht_kultur_theorie*. Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken. Berlin, S. 41–56.
- KÖNIG**, Lotta (2018): Gender-Reflexion mit Literatur im Englischunterricht. Fremdsprachendidaktische Theorie und Unterrichtsbeispiele. Wiesbaden.
- KÖNIG**, Lotta/Schädlich, Birgit/Surkamp, Carola (Hg.) (2022): *unterricht_kultur_theorie*. Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken. Berlin.
- KÖNIG**, Lotta/Schädlich, Birgit/Surkamp, Carola (2022a): Literatur-, Kultur- und Sprachvermittlung: LiKuS. In: Dies. (Hg.): *unterricht_kultur_theorie*. Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken. Berlin, S. I-III.
- KRAMSCH**, Claire (2006): From communicative competence to symbolic competence. In: *The Modern Language Journal*, 90(2), S. 249–252.
- KUBOTA**, Ryoko/Lin, Angel (2006): Race and TESOL. Introduction to concepts and theories. In: *TESOL Quarterly*, 40(3), S. 471–493.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK)** (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf.
- LANIUS**, David (2022): Argumentationskompetenz im Philosophie- und Ethikunterricht vermitteln. Was wir dafür brauchen. In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 01/2022, S. 7–23.
- LEONHARDT**, Jan-Erik/Viebrock, Britta (2020): Watch out for fake realities! Wahrheit, Realitätskonstruktion, Fiktion und Lügen unterscheiden lernen, critical literacy ausbilden. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 54(163), S. 2–16.
- LUKE**, Alan (2012): Critical literacy. Foundational notes. In: *Theory Into Practice*, 51(1), S. 4–11.

- MERSE**, Thorsten (2017): Other others, different differences. Queer perspectives on teaching English as a foreign language. Online: <https://doi.org/10.5282/edoc.20597>.
- MIHAN**, Anne/Voerkel, Paul (2022): Instrumente zur Entwicklung von Reflexionskompetenz und professionellem Handeln bei Fremdsprachenlehrkräften. Community Autoethnography und die Arbeit zu ‚Erinnerungsarten‘ als Beispiele aus der Englisch- und DaF-Didaktik. In: König, Lotta/Schädlich, Birgit/Surkamp, Carola (Hg.): unterricht_kultur_theorie. Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken. Berlin, S. 389–406.
- NELSON**, Cynthia D. (2007): Queer thinking about language teaching. An overview of published work. In: Decke-Cornill, Helene/Volkman, Laurenz (Hg.): Gender studies and foreign language teaching. Tübingen, S. 63–76.
- PLIKAT**, Jochen (2016): Fremdsprachliche Diskursbewusstheit als Zielkonstrukt des Fremdsprachenunterrichts. Frankfurt/M.
- SCHMENK**, Barbara (2005): Mode, Mythos, Möglichkeiten oder: Ein Versuch, die Patina des Lernziels ‚kommunikative Kompetenz‘ abzukratzen. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 16(1), S. 57–87.
- SCHWERDTFEGER**, Inge C. (2003): Der europäische Referenzrahmen – oder: Das Ende der Erforschung des Sprachenlernens? In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, S. 173–179.
- SENATSV ERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND FAMILIE BERLIN** (SenBJF)/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBS) (2015): Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1–10 der Berliner und Brandenburger Schulen. Online: <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/>.
- VEREINTE NATIONEN** (2015): Transformation unserer Welt. Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Online: <https://www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>.
- VOLKMAN**, Laurenz (2020): Urteil und Urteilsbildung in der englischen Fachdidaktik – Ein non-topic? Von der Spurensuche nach kritisch-reflexiven Anteilen im kompetenzorientierten Englischunterricht. In: John, Anke/Dickel, Mirka/May, Mihael/Muth, Katharina/Volkman, Laurenz/Ziegler, Mario (Hg.): Urteilspraxis und Wertmaßstäbe im Unterricht Ethik, Englisch, Geographie, Geschichte, politische Bildung, Religion. Frankfurt/M., S. 33–46.
- ZYDATISS**, Wolfgang (2007): Deutsch-Englische Züge in Berlin (DEZIBEL). Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien. Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen. Frankfurt/M.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2560.3384>

DAVID JAITNER, NICOLA BÖHLKE, DANIEL RODE

Fachdidaktik Sport und Demokratiebildung

1. Einleitung

Sportunterricht ist seit Mitte des 19. Jahrhunderts als Bestandteil des formalen Bildungssystems in Deutschland eingeführt und gegenwärtig fest im Kanon der schulischen Unterrichtsfächer etabliert. Als ästhetisch-expressives Schulfach in einer demokratischen Gesellschaft adressiert der moderne Sportunterricht die pädagogische Bedeutung von Bewegung, körperlicher Aktivität, Spiel und Sport. Der Wert des Fachs wird dabei maßgeblich mit anthropologischen und kulturellen Argumenten legitimiert (Gröben 2013). Je nach Begründungszusammenhang werden Bewegung, körperliche Aktivität, Spiel und Sport als Mittel zur Förderung von motorischen, emotionalen, kognitiven oder sozialen Entwicklungsprozessen, als eigenständiges Medium des Mensch-Welt-Verhältnisses oder als genuine Zielstellung von Sportunterricht gefasst (Müller/Schürmann 2012). Der (Sonder-)Status als Bewegungsfach, die körperliche Präsenz der Akteur*innen und die spezifisch leiblichen Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten im Sportunterricht bieten darüber hinaus vielfältige Berührungspunkte mit Aufgaben und Inhalten demokratischer Allgemeinbildung (z.B. Geschlecht, kulturelle Heterogenität und Diversität, soziale Ungleichheit) und ermöglichen es, diese in einem originären Zugang zu thematisieren.

Hier setzt unser Aufsatz an, der nach dem (möglichen) Beitrag des Fachs Sport für die schulische Querschnittsaufgabe Demokratiebildung fragt. Dafür orientieren wir uns an einem Verständnis von Demokratiebildung, das einen weiten Demokratiebegriff ansetzt und politikdidaktische mit demokratiepädagogischen Elementen vereint. Dieses Verständnis betont die Mehrschichtigkeit des Demokratiebegriffs und begreift Demokratie als Lebens- und Herrschaftsform (Himmelfmann 2016). Politikdidaktische Elemente adressieren Schüler*innen als (zukünftige) politische Subjekte und zielen auf die Fertigkeit, sich kritisch zu bestehenden Ordnungen ins Verhältnis zu setzen und diese in

einem gemeinsamen Sinne mitzugestalten. Dazu sind Kompetenzen nötig, die auf analytisches Denken, Reflexivität, Urteilsbildung und Handlungsfähigkeit abstellen. Demokratiepädagogische Elemente setzen auf der Ebene der alltäglichen Erfahrung in sozialen (Nah-)Räumen an und zielen auf ein Lernen von Demokratie in partizipativen Strukturen und deliberativen Prozessen (Beutel/Fauser 2011; Achour u. a. 2020; Kenner/Lange 2022).

Nach einer Markierung möglicher Anschlüsse von Demokratiebildung im Kontext allgemeiner sportdidaktischer Konzepte thematisieren wir spezifische fachdidaktische Diskurse, die explizit Themen und Inhalte von Demokratiebildung aufrufen. Der Beitrag schließt mit ausgewählten Verweisen auf praktische Umsetzungsmöglichkeiten von Demokratiebildung im Sportunterricht.

2. Demokratiebildung im Horizont aktueller sportdidaktischer Konzepte

Fachdidaktische Konzepte sind akademische Entwürfe zur Gestaltung von Unterrichtsfächern. Im Fach Sport ist seit Ende der 1990er Jahre das Konzept eines Erziehenden Sportunterrichts die programmatische Leitlinie (Stibbe 2013). Das Konzept vereint qualifikatorische Strömungen der Sportdidaktik, die körperliche und kulturelle Praktiken des Sports in den Mittelpunkt stellen, mit emanzipatorischen Strömungen, die den Sportunterricht an allgemeine Orientierungen des Schulsystems binden. Fachdidaktische Entwürfe für einen Erziehenden Sportunterricht verbinden zwei ineinander verschränkte Ansprüche im sogenannten Doppelauftrag des Schulsports. Erstens gehört hierzu die Erschließung der Sport-, Spiel- und Bewegungskultur. Dieser Anspruch betont den sachlichen Eigenwert des Unterrichtsfachs und zielt darauf, Schüler*innen zu sinnstiftendem und verantwortlichem Handeln in sportbezogenen Settings zu befähigen. Dies beinhaltet Grundformen des menschlichen Bewegens, motorische Basiskompetenzen, spezifische Mitspielfähigkeiten und eine grundständige Motivation zur bewegten Lebensgestaltung. Zudem adressiert dieser Anspruch die Fähigkeit, die „gesellschaftliche Mache“ des Sports (Ehni 1977, 109) und das eigene sportliche Agieren zu reflektieren, um bestehende Wirklichkeiten zu verstehen, zu verändern oder zu überschreiten. Der zweite Anspruch ist die Förderung der persönlichen Entwicklung von Schüler*innen im und über den Sport hinaus. Er orientiert sich an übergeordneten Zielstellungen von Schule, z.B. Mündigkeit oder Grundfähigkeiten demokratischer Gesellschaftsformen.

Wir stellen nun konkretere demokratiebildende Anschlüsse in vier repräsentativen fachdidaktischen Entwürfen dar, die im Horizont eines Erziehenden Sportunterrichts entstanden sind.

Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung

Der Entwurf von Prohl (2010) steht für eine sportdidaktische Renaissance bildungstheoretischen Denkens in den 1990er Jahren und konzipiert Sportunterricht als ästhetisches Schulfach in einer Zivilgesellschaft. Als „Bewegungsbildung im Horizont von allgemeiner Bildung“ verbindet der Entwurf Sachaneignung und Persönlichkeitsentwicklung integrativ und eröffnet umfassende demokratiebildende Potenziale (Prohl/Ratzmann 2018). Bewegungsbildung wird bei Prohl (2010) als „qualitativ strukturierter Erfahrungsprozess“ entworfen, in dem Bewegungskompetenzen angeeignet werden und sich die Qualität der leiblich vermittelten Ich-Welt-Möglichkeiten maßgeblich steigert. Die Möglichkeiten für bildende leibliche Differenzenerfahrungen werden in der ästhetischen Eigenwelt der Bewegungskultur und dem Charakter des Kulturphänomens Sport gesehen. Im Mittelpunkt steht etwa der vom Prinzip der Fairness getragene Wettkampfgedanke, der das wechselseitige Bewegungshandeln als ein Miteinander im Gegeneinander deutet. Die Verantwortung der Einzelnen, die Absichten und Folgen des eigenen Bewegungshandelns sozialverträglich zu gestalten, verweist zugleich auf allgemeine Bildungsziele. Diese fasst Prohl (2010) in Anlehnung an Klafki (1996) als Grundfähigkeiten demokratischer Gesellschaften. Die Verknüpfung von ästhetischen und sozialen Erfahrungen kann demnach die Herausbildung eines demokratischen Habitus fördern und muss im Unterricht so inszeniert werden, dass im Vollzug des ästhetischen Handelns zugleich Fähigkeiten der Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität einverleibt werden. Für dieses Anliegen eignet sich insbesondere das Kooperative Lernen als Vermittlungsansatz (Bähr 2005).

Reflexive Handlungsfähigkeit

Der Entwurf von Schierz und Thiele (2013) nimmt eine Reaktualisierung der (fach-)didaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit vor. Mit Ehni (1977) wird das Fach Sport dem allgemeinbildenden Auftrag schulischer Fächer dann gerecht, wenn Sportunterricht Sinnfragen aufgreift, die im praktischen Vollzug von Bewegung, Spiel und Sport aufgeworfen werden, und unbegriffene sportliche Selbst- und Weltbezüge reflexiv verfügbar macht sowie transformiert. Bildender Sportunterricht in diesem Sinne verbindet eine basale Handlungsfähigkeit, die außerschulische Sozialisationsdifferenzen im Hinblick auf eine motorische

Grundbildung zu einem gewissen Maß angleicht, mit einer reflexiven Handlungsfähigkeit. Dieser geht es darum, Schüler*innen zu einem Verstehen des komplexen Kulturphänomens Sport und zu einer bildenden Distanzierung eigener lebensweltlicher Verstrickungen zu ermächtigen. Damit orientiert sich das Konzept explizit an einer neuzeitlichen Bestimmung schulischen Unterrichts in demokratischen Gesellschaften (z.B. emanzipatorischer Grundgedanke, vernünftige Sinnbestimmung, kritische Urteilsfähigkeit, reflexive Partizipation an kulturellen Traditionen und gesellschaftlichen Diskursen).

Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz

Der kompetenztheoretische Entwurf von Gogoll (2013) bildet einen normativen Ansatz zur Operationalisierung von Basiskompetenzen im Sportunterricht. Aspekte der Wissensaufnahme, -verarbeitung und -nutzung werden abgebildet, indem Kompetenzbereiche, Themenkomplexe und Anforderungsniveaus beschrieben und zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Im Horizont der pragmatischen Fachdidaktik nach Kurz (1977) steht dabei das übergeordnete Bildungsziel eines „selbstbestimmten und verantwortlichen Handelns im Bereich Sport und Bewegung“ (Gogoll 2013, 18) im Zentrum. Demokratiebildende Anschlussmöglichkeiten finden sich im Anspruch reflexiver Handlungs- und Urteilsfähigkeit. Schüler*innen sollen in Auseinandersetzung mit vielfältigen Körper- und Bewegungserfahrungen (z.B. im vielseitigen, spielerischen Laufen, Springen und Werfen) und sportartspezifischen Aktivitäten (z.B. unterschiedlichen Hochsprungtechniken) unterschiedliche Sinnzuweisungsmöglichkeiten von Sport und Bewegung erkennen. Sie sollen befähigt werden, Sport als Kulturgut sinngeliebt zu reflektieren und das eigene Sporttreiben selbstbestimmt und verantwortungsvoll zu regulieren. Die Anbahnung solch einer (demokratischen) Handlungs- und Urteilsfähigkeit bedarf einer kompetenzorientierten Aufgabekultur, die besonders durch zielgerichtete Bewegungs- und Lernaufgaben in Form von (Bewegungs-)Problemen bestimmt ist.

Bildung im Medium von Bewegung

Der bewegungspädagogische Entwurf aus dem Kreis der ‚Marburger Sportpädagogik‘ (u.a. Bietz/Laging/Roscher 2005) richtet das Bewegungslernen im Sportunterricht darauf aus, Schüler*innen kategoriale Einsichten in grundlegende Sinnbezüge und Bedeutungsstrukturen sportlicher Praxen zu ermöglichen. Dafür wird Sich-Bewegen handlungstheoretisch als Antworthandeln auf bestimmte Probleme verstanden, die sich (nur) in kulturellen Praktiken des Sports stellen, und als Medium von Selbst-Welt-Verhältnissen und in der Folge

von Bildung konzipiert (Bietz 2020). Anschlüsse für Demokratiebildung liegen in der Zielvorstellung, Schüler*innen einen selbstbestimmten Umgang mit und eine möglichst große Eigenständigkeit gegenüber der Logik und Dynamik bewegungskultureller Praktiken zu ermöglichen. Dies schlägt sich in der Konzeption der Inhalte des Sportunterrichts als Grundthemen des Bewegens (Laging 2018) sowie auf didaktisch-methodischer Ebene (Laging 2006) in Formen des problemorientierten, genetischen und prozessorientierten Bewegungslernens und im Format der Bewegungsaufgabe nieder.

3. Demokratiebildung als expliziter fachdidaktischer Bezugsrahmen

Neben möglichen Anschlüssen in allgemeinen sportdidaktischen Entwürfen wird Demokratiebildung in der Fachdidaktik Sport seit einiger Zeit auch explizit als Aufgabe für den Sportunterricht diskutiert (u.a. Recktenwald 1997; Slied 2006; Neuber 2019; Ratzmann u.a. 2022; Gaum/Gissel 2023). Den größten Anteil dieses Diskurses prägen Beiträge zur Förderung von Partizipation im Sportunterricht bzw. Schulsport (u.a. Jaitner/Link 2012; Derecik/Kaufmann/Neuber 2013; Messmer 2013; Bindel u.a. 2019; Derecik/Rischke 2021). Eine systematische Orientierung bietet das Grundlagenmodell zur didaktischen Umsetzung von demokratischer Partizipation (Derecik/Menze 2019), das Zieldimensionen, Orte und Handlungsformen demokratischer Partizipation für den Schulsport aufzeigt.

Daneben bestehen einige Arbeiten, die auf dem Entwurf von „Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung“ aufbauen (u.a. Gröben/Ukley 2021; Ratzmann/Rode/Amesberger 2022). Ein Fokus liegt auf der Ermöglichung von „spezifische[n] Qualitätserfahrungen der Mitbestimmungs-, Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“ (Ratzmann u.a. 2022, 4). Sportunterricht wird dabei als ein doppelter ästhetischer Erfahrungsraum konzipiert, in dem sich Bewegungserfahrungen in Auseinandersetzung mit fachlichen Lerngegenständen sowie Sozialerfahrungen in der Interaktion miteinander machen lassen.

Einen dritten Schwerpunkt bilden Arbeiten, die Demokratiebildung im Sportunterricht in der Perspektive des kompetenzorientierten Lehrens und Lernens betrachten und dabei die Entwicklung einer demokratischen Urteils- und Handlungskompetenz anstreben (Ahns/Amesberger 2020). Zur didaktischen Orientierung unterscheiden Ahns und Amesberger (2020) zwischen leiblichen, sozialen, materialen und kognitiven Erfahrungsdimensionen des Sportunterrichts und formulieren übergeordnete didaktisch-methodische Prinzipien.

4. Demokratiebildungspotenziale in speziellen sportdidaktischen Diskursen

Über diese expliziten fachdidaktischen Bezugnahmen hinaus finden sich in der Sportdidaktik auch einige Spezialdiskurse zu übergreifenden Themen, die in einem engen Zusammenhang zur Demokratiebildung stehen (Achour u.a. 2020). Einen Schwerpunkt bilden Diskurse zu sozialen Ungleichheiten und Strukturen der Ungleichwertigkeit, die einer gleichberechtigten Teilhabe und Partizipation von Schüler*innen in schulischen und außerschulischen Sport- und Bewegungskulturen entgegenstehen. Die Bearbeitung des Themenfelds erfolgt maßgeblich entlang einer (De-)Kategorisierung von verschiedenen Heterogenitätsdimensionen. Als zentrale Differenzkategorien werden Behinderung, Geschlecht und Kultur bearbeitet.

Im Horizont der Inklusionsdebatte gerät fachdidaktisch die exkludierende Wirkung des klassischen Sportunterrichts in den Blick, der sich an einem traditionellen Sportartenkanon orientiert und körperliche (Höchst-)Leistungen als Maßstab setzt. Sportdidaktische Konzeptionen zur Realisierung eines inklusiven Sportunterrichts fokussieren den Umgang mit spezifischen Förderbedarfen (Giese/Weigelt 2017) oder auch die Modifikation bestimmter Bewegungsaktivitäten im Sinne einer Adaption an die Lerngruppe (Tiemann 2015). Demokratische Bildungspotenziale bieten sich, wenn gemeinsam mit Schüler*innen sportkonstituierende Strukturen (z.B. Leistungsvergleiche, Inszenierungen von Wettkampf) hinsichtlich immanenter Barrieren, Machtverhältnisse und Diskriminierungen kritisch hinterfragt werden (Ruin u.a. 2016). Auch sportdidaktische Inszenierungen, die die Mitbestimmung von Schüler*innen bei der kreativen, diversitätssensiblen Anpassung von Spiel- und Bewegungsangeboten oder solidarisches Handeln innerhalb kooperativer Lernsituationen einfordern, schließen demokratiebildende Zielperspektiven ein.

Im Kontext einer Gleichstellung und Gleichberechtigung der Geschlechter knüpfen aktuelle sportdidaktische Ansätze an der „Persistenz von Geschlechterdifferenzierungen im Sportunterricht“ (Gieß-Stüber/Sobiech 2017, 265) an. Einschlägige Diskussionen stellen den Zusammenhang von Körper und Geschlecht in den Vordergrund und münden in Konzeptionen eines geschlechtersensiblen Schulsports. Dieser ist darauf ausgerichtet, Lernende in ihrer Geschlechtlichkeit anzuerkennen, diese jenseits von Geschlechterstereotypen individuell zu unterstützen, geschlechterbezogene Zuschreibungen zu vermeiden und somit allen Schüler*innen eine gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen (Gramespacher 2011). Im Rahmen von Unterrichtsgesprächen

über geschlechtsbinäre Differenzsetzungen im Sport (z.B. Angebots- und Wettkampfstrukturen, Sportmaterialien oder Leistungsbewertungen) kann beispielsweise mit Schüler*innen darüber reflektiert werden, welche Wirkung Geschlecht als Kategorie gesellschaftlicher Ordnung entfaltet bzw. welche Folgen sich diesbezüglich hinsichtlich (geschlechterbezogener) Gleichberechtigung, Gerechtigkeit und Selbstbestimmung ergeben.

Soziokulturelle Differenzen werden im sportdidaktischen Diskurs v.a. in Ansätzen zum Umgang mit Fremdheit im Rahmen von Interkulturalität thematisiert (Gieß-Stüber 2008; Gieß-Stüber/Grimminger 2009). Fremdheitserfahrungen und deren Reflexion fungieren dabei als Bildungsanlässe, wobei sich kulturbezogene „Fremdheit“ nicht ausschließlich auf Migration bezieht, sondern für eine Ausdifferenzierung der Gesellschaft in weiteren Zusammenhängen steht (z.B. Generationen- und Geschlechterkulturen). Dabei lassen sich vielfältige demokratiebildende Verbindungslinien ziehen, die als solche jedoch in vorliegenden Konzepten bislang nicht ausgearbeitet werden. So kann „Reflexive Interkulturalität“ als demokratiefördernde Bildungsarbeit verstanden werden, die das Erkennen transkultureller Elemente sowie die diskursive und relationale Prüfung des eigenen Selbst- und Wertverständnisses aufseiten der Schüler*innen anvisiert (Gieß-Stüber 2008).

Weitere fachdidaktische Anschlussmöglichkeiten im erweiterten Themenbereich von Demokratiebildung im Sportunterricht liegen in Diskursen zur Friedenserziehung (Günzel 1999), zum sozialen Lernen (Bähr 2013), zur kulturellen Bildung (Klinge 2017) und zur Sportspielvermittlung (Greve/König/Diekhoff 2023).

5. Ausgewählte unterrichtspraktische Anschlüsse

Wir fragen in diesem Beitrag nach (möglichen) Ansatzpunkten, die das Fach Sport in den Horizont von Demokratiebildung in der Schule stellen. Als subjektorientierter Prozess zielt Demokratiebildung maßgeblich auf Mündigkeit und orientiert sich dazu an leitenden demokratischen Grundwerten (z.B. Gerechtigkeit, Emanzipation, Selbstbestimmung, Solidarität). Die gewünschte Handlungsfähigkeit stellt sich nicht naturwüchsig ein, sondern verlangt didaktische Inszenierungen, die kritische Urteilsfähigkeit ermöglichen und partizipativ gestaltet sind (Kenner/Lange 2022).

Demokratiebildung in einem engen Sinne ist bislang noch kein voll etablierter sportdidaktischer Forschungsschwerpunkt. Die akademische Auseinandersetzung mit der Thematik gewinnt allerdings gegenwärtig deutlich an

Bedeutung und bietet einige allgemeine und spezielle Diskurse, die vielfältig anschlussfähig sind. Die bisherigen Auseinandersetzungen mit der Thematik sind dabei meist in wissenschaftsvermittelnden Publikationsorganen veröffentlicht und häufig praktisch ausgerichtet. Entsprechende Themenhefte bieten in der Regel eine resümierende Einführung in den jeweiligen sportdidaktischen Diskursstrang und schließen auf dieser Grundlage Vorschläge für praktische Umsetzungsmöglichkeiten und Unterrichtsentwürfe an. Ausgewählte Beispiele für solche Themenhefte finden sich in Tabelle 1.

Tabelle 1: Wissensvermittelnde Themenhefte zur Demokratiebildung im Sportunterricht

Thema	Themenhefte
Demokratiebildung	<ul style="list-style-type: none"> • „Partizipation“ (<i>mobile: Die Fachzeitschrift für Sport</i>, Heft 06/2005) • „Partizipation im Schulsport“ (<i>sportunterricht</i>, Heft 06/2019) • „Macht und Autorität im (Schul-)Sport“ (<i>sportunterricht</i>, Heft 10/2020) • „Demokratiebildung in Bewegung und im Sportunterricht“ (<i>Bewegung & Sport</i>, Heft 01/2022)
Inklusion	<ul style="list-style-type: none"> • „Auf dem Weg zur Inklusion“ (<i>sportpädagogik</i>, Heft 06/2013) • „Inklusiven Schulsport entwickeln“ (<i>sportpädagogik</i>, Heft 03/2021) • „Inklusion“ (<i>Grundschule Sport</i>, Heft 19/2018) • „Sport und Inklusion“ (<i>mobile: Die Fachzeitschrift für Sport</i>, Heft 08/2019)
Geschlecht	<ul style="list-style-type: none"> • „Geschlechtersensibler Schulsport“ (<i>sportpädagogik</i>, Heft 06/2012) • „Sex & Gender“ (<i>Bewegung & Sport</i>, Heft 02/2018)
Soziokulturelle Differenzen	<ul style="list-style-type: none"> • „Fremdheit erleben“ (<i>sportpädagogik</i>, Heft 06/2003) • „Soziale Integration“ (<i>sportpädagogik</i>, Heft 05/2009) • „Soziale Gerechtigkeit“ (<i>Bewegung & Sport</i>, Heft 03/2023)
Soziales Lernen	<ul style="list-style-type: none"> • „Soziales Lernen“ (<i>sportpädagogik</i>, Heft 02/1997) • „Kooperatives Lernen“ (<i>sportpädagogik</i>, Heft 06/2005) • „Kooperieren“ (<i>sportunterricht</i>, Heft 12/2014) • „Miteinander im Sportunterricht“ (<i>Praxis in Bewegung, Sport & Spiel</i>, Heft 01/2023)
Kulturelle Bildung	<ul style="list-style-type: none"> • „Bewegungskünste“ (<i>sportpädagogik</i>, Heft 3/1987) • „Kulturelle Bildung und Sport“ (<i>sportunterricht</i>, Heft 12/2016) • „Bewegung und Musik“ (<i>Grundschule Sport</i>, Heft 20/2018)

(eigene Zusammenstellung)

Literatur

- ACHOUR**, Sabine/Buresch, Elke/Eikel, Angelika/Reitschuster, Reinhold/Schröder, Eva/Töreki, Christian (2020): Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Demokratiebildung. Ludwigsfelde. Online: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/rlp-online/Teil_B/2020_12_15_OHR_Demokratiebildung.pdf.
- AHNS**, Mareike/Amesberger, Günther (2020): Demokratiebildende Potenziale des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport. In: Ammerer, Heinrich/Geelhaar, Margot/Palmstorfer, Rainer (Hg.): Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer. Münster, S. 201–216.
- BÄHR**, Ingrid (2005): Kooperatives Lernen im Sportunterricht. In: *sportpädagogik*, 06/2005, S. 4–9.
- BÄHR**, Ingrid (2013): Soziales Lernen. In: Neumann, Peter/Balz, Eckart (Hg.): Sport-Didaktik. Pragmatische Fachdidaktik für die Sekundarstufe I und II. Berlin.
- BEUTEL**, Wolfgang/Fauser, Peter (Hg.) (2011): Demokratiepädagogik: Lernen für die Zivilgesellschaft. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.
- BIETZ**, Jörg (2020): Bewegung, Spiel und Sport als Modi der Selbst- und Welterschließung. In: Meister, Nina/Hericks, Uwe/Kreyer, Rolf/Laging, Ralf (Hg.): Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung. Wiesbaden, S. 31–54.
- BIETZ**, Jörg/Laging, Ralf/Roscher, Monika (Hg.) (2005): Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik. Baltmannsweiler.
- BINDEL**, Tim/Helmvoigt, Britta/Ruin, Sebastian (2019): Partizipation im Schulsport. In: *sportunterricht*, 06/2019, S. 243–247.
- DERECIK**, Ahmet/Kaufmann, Nils/Neuber, Nils (2013): Partizipation in der offenen Ganztagschule: Pädagogische Grundlagen und empirische Befunde zu Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten. Wiesbaden.
- DERECIK**, Ahmet/Menze, Lorena (2019): Mittendrin und auch dabei? – Demokratische Partizipation im Sportunterricht und in Sportangeboten im Ganztag. In: *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 7(1), S. 49–66.
- DERECIK**, Ahmet/Rischke, Anne (2021): Ohne Demokratie geht es nicht! In: *sportpädagogik*, 45(3), S. 8–11.
- EHNI**, Horst (1977): Sport und Schulsport. Didaktische Analysen und Beispiele aus der schulischen Praxis. Schorndorf.
- GAUM**, Christian/Gissel, Norbert (2023): Demokratiepädagogik im Sportunterricht. In: *sportunterricht*, 11/2023, S. 482–487.
- GIESE**, Martin/Weigelt, Linda (Hg.) (2017): Inklusiver Sport- und Bewegungsunterricht. Theorie und Praxis aus der Perspektive der Förderschwerpunkte. Aachen.

- GIESS-STÜBER**, Petra (2008): Reflexive Interkulturalität und der Umgang mit Fremdheit im und durch Sport. In: Gieß-Stüber, Petra/Blecking, Diethelm (Hg.): Sport – Integration – Europa. Neue Horizonte für interkulturelle Bildung. Baltmannsweiler, S. 234–248.
- GIESS-STÜBER**, Petra/Grimminger, Elke (2009): Kultur und Fremdheit als sportdidaktische Perspektive. In: Lange, Harald/Sinning, Silke (Hg.): Handbuch Sportdidaktik. Balingen, S. 223–244.
- GIESS-STÜBER**, Petra/Sobiech, Gabriele (2017): Zur Persistenz geschlechtsbezogener Differenzsetzungen im Sportunterricht. In: Sobiech, Gabriele/Günter, Sandra (Hg.): Sport & Gender – (Inter-)nationale sportsoziologische Geschlechterforschung. Theoretische Ansätze, Praktiken und Perspektiven. Wiesbaden, S. 265–280.
- GOGOLL**, André (2013): Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz. Zur Begründung und Modellierung eines Teils handlungsbezogener Bildung im Sport. In: Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 1(2), S. 5–24.
- GRAMSPACHER**, Elke (2011). Schulsport genderkompetent gestalten. In: Krüger, Dorothea (Hg.): Genderkompetenz und Schulwesen. Alte Ungleichheiten – neue Hemmnisse. Wiesbaden, S. 153–177.
- GREVE**, Steffen/König, Stefan/Diekhoff, Henrike (2023): Teaching Games for Understanding – Ein vernachlässigter Ansatz in der deutschsprachigen Sportpädagogik? In: Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 11(1), S. 79–99.
- GRÖBEN**, Bernd (2013): Sportpädagogik. In: Andresen, Sabine/Hunner-Kreisel, Christine/Fries, Stefan (Hg.): Erziehung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart, S. 249–253.
- GRÖBEN**, Bernd/Ukley, Nils (2021): Sportunterricht als demokratieförderliches Setting verstehen – Fachliche Einordnungen und hochschuldidaktische Implikationen. In: PFLB. PraxisForschungLehrer*innenBildung, 3(3), S. 103–112.
- GÜNZEL**, Werner (1999): Friedenserziehung im Sportunterricht. In: Günzel, Werner/Laging, Ralf (Hg.): Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Bd. 1: Grundlagen und pädagogische Orientierung. Baltmannsweiler, S. 323–340.
- HIMMELMANN**, Gerhard (2016): Demokratie Lernen: als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach/Ts.
- JAITNER**, David/Linck, Dieter (2012): Mitbestimmung im Sportunterricht. Ein Beitrag zur Demokratiepädagogik in der Schule. In: sportunterricht, 6(5), S. 147–151.
- KENNER**, Steve/Lange, Dirk (2022): Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M., S. 62–71.
- KLAFKI**, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Auflage. Weinheim.

- KLINGE**, Antje (2017): Kulturelle Bildung im Bildungsdiskurs. Die ästhetische Dimension der Weltbegegnung. In: Laging, Ralf/Kuhn, Peter (Hg.): Bildungstheorie und Sportdidaktik. Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung. Wiesbaden, S. 343–360.
- KURZ**, Dietrich (1977): Elemente des Schulsports. Grundzüge einer pragmatischen Fachdidaktik. Schorndorf.
- LAGING**, Ralf (2006): Methodisches Handeln im Sportunterricht. Grundzüge einer bewegungspädagogischen Unterrichtslehre. Seelze.
- LAGING**, Ralf (2018): Fachliche Bildung im Sportunterricht. Basiskonzepte des Sich-Bewegens als didaktische Strukturierung des Gegenstands im Sportunterricht. In: Laging, Ralf/Kuhn, Peter (Hg.): Bildungstheorie und Sportdidaktik. Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung. Wiesbaden, S. 317–342.
- MESSMER**, Roland (2013): Partizipation im Sportunterricht (SMF-Modell). In: Messmer, Roland (Hg.): Fachdidaktik Sport. Bern, S. 122–135.
- MÜLLER**, Christina/Schürmann, Volker (2012): Bewegung als Medium und als Mittel – Zur Bildungsdimension der bewegten Schule. In: Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge, 53(1), S. 9–22.
- NEUBER**, Nils (2019): Demokratie und Schulsport - eine vielversprechende Beziehung? In: sportpädagogik, 43(2), S. 52–54.
- PROHL**, Robert (2010): Grundriss der Sportpädagogik. 3. durchgesehene und korrigierte Auflage. Wiebelsheim.
- PROHL**, Robert/Ratzmann, Alexander (2018): Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung. In: Laging, Ralf/Kuhn, Peter (Hg.): Bildungstheorie und Sportdidaktik. Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung. Wiesbaden, S. 133–154.
- RATZMANN**, Alexander/Rode, Daniel/Ahns, Mareike/Rief, Maximilian/Amesberger, Günther (2022). Demokratie – (k)ein fachliches Thema im Bewegungs- und Sportunterricht? In: Bewegung und Sport, 76(1), S. 3–9.
- RATZMANN**, Alexander/Rode, Daniel/Amesberger, Günther (2022). Sport und Demokratie. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M., S. 615–634.
- RECKTENWALD**, Heinz-Dieter (1997): Demokratie im Sportunterricht. In: Betrifft Sport, 19(6), S. 24–30.
- RUIN**, Sebastian/Meier, Stefan/Leineweber, Helga/Klein, Daniel/Buhren, Claus (Hg.) (2016): Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen. Weinheim.
- SCHIERZ**, Matthias/Thiele, Jörg (2013): Weiterdenken – umdenken – neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit. In: Aschebrock, Heinz/Stibbe, Günter (Hg.): Didaktische Konzepte für den Schulsport. Aachen, S. 122–147.

- SLIEP**, Katrin (2006): Entwicklung demokratischer Persönlichkeiten – eine Herausforderung für den Sportunterricht? In: Thiel, Ansgar/Meier, Heiko/Digel, Helmut (Hg.): Der Sportlehrerberuf im Wandel. Hamburg, S. 123–132.
- STIBBE**, Günter (2013): Zum Spektrum sportdidaktischer Positionen – ein konzeptioneller Trendbericht. In: Aschebrock, Heinz/Stibbe, Günter (Hg.): Didaktische Konzepte für den Schulsport. Aachen, S. 19–52.
- TIEMANN**, Heike (2015): Inklusiven Sportunterricht gestalten – didaktisch-methodische Überlegungen. In: Giese, Martin/Weigelt, Linda (Hg.): Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis. Aachen, S. 53–66.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2560.3385>

STEFANIE JOHNS

Demokratiereflexive Zugänge durch Bilderfahrungen zwischen Kunst und Bildung

Demokratiebildung hat den Anspruch, zur gesellschaftlichen Teilhabe zu befähigen, indem aktuelle und zukünftige Entwicklungen und Herausforderungen in ihrer Komplexität reflektiert werden (vgl. Achour u. a. 2020, 9). Reflexionsräume, in denen Sichtweisen entwickelt und kritisch befragt werden, können ein Handeln im Sinne demokratischer Gesellschaftskonzepte fördern (vgl. ebd., 9 f.). Unter der Annahme, dass Demokratiebildung mit anderen Bildungskonzepten assoziiert ist, z. B. Medienbildung und Kultureller Bildung (vgl. Achour 2021, 6), können auch kunstpädagogische Zugänge entschieden dazu beitragen, eigenes Fühlen, Denken und Handeln zu reflektieren, um darauf im Sinne von Bildung zu antworten.

Am Beispiel der Bilderfahrung arbeite ich folgend Anschlüsse zwischen Demokratiebildung und Kunstpädagogik heraus und gehe auf die Relevanz von Bildungen des Blicks ein. Kunstpädagogik als heterogene und komplexe Disziplin, deren Akteur*innen hybride Expertisen hervorbringen (vgl. Bader/Johns/Krauß 2023, 12), operiert auf vielfältige Weise mit Ungewissheiten, Differenzen, Widersprüchen und Ambiguitäten. Reflexionsprozesse im Zeichen einer Demokratiebildung *durch Kunst* zu initiieren, geht davon aus, dass ein Denken im Medium der Kunst (vgl. Badura/Dubach 2015, 125) medienpezifische Erfahrungen eröffnet. Dieser Ansatz zeigt auf, wie demokratiereflexive Zugänge *von Kunst aus* und im Besonderen *von Bild aus* zur Anwendung kommen können.

1. Bilder als mediale Erfahrungskonstellationen

Die Relevanz von Bildern in Erkenntnis- und Erfahrungsprozessen mag in kaum einer wissenschaftlichen Disziplin noch einer dezidierten Argumentation bedürfen – wohl aber die Reflexion von medienpezifischen *Bildungserfahrungs-*

gen. Die Handlungsmacht des Bildlichen¹ fädelt sich konstant in heterogene Fragekomplexe ein und findet dort in mehrfacher Hinsicht eine differenzierte Aufmerksamkeit, wenn epistemische, vermittelnde und bildende Zugänge in den Blick genommen werden. Aus kunstpädagogischer Sicht ist die Verwobenheit von Bildern und Kunst fachhistorisch bedingt und in unterschiedlichen kunstpädagogischen Positionen und Konzepten ausgeformt. Darin moderierte Beziehungen zwischen Bildern und Kunst weisen kontroverse wie auch symbiotische Verhältnisse auf. Die Beschäftigung mit Bildern im schulischen Kontext ist dabei *keine* Spezialangelegenheit und zugleich *eine* Spezialangelegenheit des Kunstunterrichts. Die Ambivalenz begründet sich in einer Durchdringung des Bildlichen in nahezu allen Bildungszusammenhängen und einer spezifischen Verortung des Bildlichen im Kunstunterricht als Feld sinnlicher und sinngebender Erfahrung.

Bilder ausgehend von unseren Erfahrungen zu betrachten, ermöglicht Anknüpfungspunkte zur Demokratiebildung. Dabei stehen nicht Bilder als Objekte oder Artefakte, „als im strengen Sinne umrahmte flächige Visualitäten“ (Alloa 2011, 272) im Vordergrund, sondern das Erfahren von etwas, das uns als bildlich gegenübertritt. Erfahrungsprozesse durch Bilder sind daran anschließend auch Erfahrungsprozesse durch *Bildliches*. Unterschieden werde damit ein fluktuierendes (sich veränderndes) Feld des Bildlichen und sich *darin* ereignender Bilder (vgl. ebd.).² Diese Sichtweise konturiert entsprechend ein Bildverstehen, das innere Bilder einschließt und Bild- sowie Subjektwerdungsprozesse relational denkt.

Als spezifische Medialität ist Bildlichkeit dabei konstitutiv an der Ermöglichung von Erfahrung beteiligt (vgl. Waldenfels 2004, 128). Etwas *durch* ein Medium – durch Bilder – „hindurch“ zu sehen, bedeute, es aufgrund des Mediums, bedingt und konstituiert *durch* das Medium zu sehen (vgl. ebd.). Der Stellenwert von Bilderfahrungen in der Demokratiebildung liegt demgemäß in einer medial perspektivierten Bildung.

Erfahrungsprozesse werden zudem durch ihre Sozialität begleitet. Was Bilder zeigen, bringen sie *durch* und *für* jemanden hervor (vgl. Johns 2021, 199).

1 Unter einer *Handlungsmacht der Bilder* oder *agency der Bilder* wird diskutiert, inwiefern Bilder selbst zu Akteur*innen oder Aktanten werden. Dies stellt bspw. die Frage nach ihrer Lebendigkeit und Formen eines Animismus. Siehe u. a. Horst Bredekamp zum *Bildakt* (2010, überarbeitet 2015), Sybille Krämer zum *Blickakt* (2011) sowie Ansätze, die *Betrachter*innen als Ko-Konstrukteur*innen des Bildlichen* verstehen (Johns 2021).

2 Der Bild- und Medienphilosoph Emmanuel Alloa entwickelt diese Idee in Analogie zum Politischen, das ebenso nicht restlos in der Politik aufgehe.

Verstehen wir Bilder als Blickakte (Krämer 2011), begegnen wir uns in Bilderfahrungen selbst als Bilderzeuger*innen. „Bilderfahrungen erscheinen gewissermaßen als Komplizen unserer Selbst. Wenn wir uns in Bildern verfangen, so verfangen wir uns in einem fremden Gewebe, an dem wir stets mitweben“ (Johns 2021, 15). Dieses Gefüge zwischen Entzug und Involvierung ist von einem pathisch-responsiven Erfahrungsbegriff (Waldenfels 2002) gekennzeichnet, der bildungstheoretisch an Selbst-, Anderen- und Weltverhältnissen anknüpft. Bildbetrachtungen als Bildbegegnungen zu begreifen, versteht Bilderfahrungen als Anlässe für Bildung und rückt diejenigen ins Zentrum, die Bilderfahrungen machen.

2. Bilderfahrungen als Bildung

In seiner transformatorischen Bildungstheorie hat Hans-Christoph Koller mit der Formel des „anders Denkens“ nicht nur vorgeschlagen, den Bildungsbegriff anders zu denken, sondern auch „das Bildungsgeschehen selbst als ein Andersdenken oder Anderswerden zu begreifen“ (Koller 2012, 9). Er verweist damit auf den Prozess der Erfahrung, aus dem das Subjekt verändert hervorgehe. Diese Veränderung betreffe nicht nur das Denken, sondern auch sich verändernde Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse (vgl. ebd.). Bildungsprozesse werden folglich nicht bereitgestellt, sondern können „in der Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen neue Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemlagen hervorbringen“ (ebd., 16). Dies betont das relationale Gefüge von Bildungsprozessen und deren Komplexität. Das Andersdenken und -werden beschreibt Käte Meyer-Drawe bezogen aufs Lernen ähnlich als „Umbildung“: „Im pädagogischen Sinne meint Lernen die Umbildung eines leiblichen *Zur-Welt-seins*, deren Anfang und Ende nicht in der Verfügung stehen“ (2008, 16). Was also anderswo beginnt und endet, kennzeichnet einen Entzug und öffnet darin eine Passage, in der sich Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse transformieren können. Bilderfahrungen als *eigenartige* Bildungsanlässe können insofern Zugänge eigener Art eröffnen, im Sinne ihrer medialen Spezifik. Was Bilder mit uns machen, beschreibt Meyer-Drawe als invasives Geschehen und markiert zugleich das unhintergehbare Potenzial für Bildung:

„Bilder können uns überwältigen, dadurch [...] Blickkonventionen beschädigen, so dass wir gleichsam wie von Neuem sehen. Man kann sich Bilder mitunter buchstäblich nicht vom Leibe halten. Sie rücken einem auf den Leib. Genau deshalb können sie eine Realität bezeugen, für die uns die Worte fehlen.“ (Meyer-Drawe 2020, 101)

Bilder zu betrachten, bedeutet daher, von einem *Bildwerden* und einem *Blickwerden* auszugehen. Das Bildwerden beschreibt, wie Bilder im Verlauf einer Betrachtung entstehen. Wir bemerken nach und nach dieses oder jenes, vielleicht wird ein Gefühl hervorgerufen, uns fallen andere Bilder oder Situationen ein. Bilder zu erfahren, ist nichts Statisches und die bildliche Involvierung Ausdruck dessen, wie Bilder etwas *mit* und *durch* uns machen. Mit Blickwerden sind implizite gewordene und werdende Blickweisen gemeint, als spezifische Bildungsprozesse. So können Beunruhigungen des Blicks durch Künste (Waldenfels 2008, 57) Anlässe eines Blickwerdens bilden, als Impulse eines Anderssehens bzw. -blickens.

3. Anderswerden/-denken/-blicken – über eine relationale Geste

Die Annahme, dass sich im Bildungsgeschehen etwas ver- und einschiebt, transformiert und figuriert, und dadurch ein Anderswerden/-denken/-blicken ange-regt wird, konturiert die Vorstellung einer Vielzahl relationaler Gesten. Denn jedes „Anders-“ bildet sich in Differenz zu *etwas*.

In der kritischen Kunstvermittlung wird zum Begriff des *Verlernens* in Anschluss an Gayatri Chakravorty Spivaks Begriff des „Unlearnings“ (Spivak 1994) gearbeitet. Die Diskursverbundenheit zur postkolonialen Theorie verbindet kunstpädagogische Interessen mit Demokratiebildung. Nora Sternfeld hat bspw. das ‚Verlernen‘ für die Bildungstheorie produktiv gemacht und herausgearbeitet, dass beim Verlernen nicht persönliche Lösungsmöglichkeiten im Vordergrund stünden, sondern Ansätze, „die eine Kritik an den gesellschaftlichen Verhältnissen“ implizieren (Sternfeld 2014, 17).

Wenn die Künste als eine „Kritik am Vorherrschenden und Selbstverständlichen“ (Aktas/Waldmann 2019, 143) operieren, indem sie uns z.B. als Gedankenexperimente dienen (Schürmann 2017, 4), durch die wir etwas durchspielen können, entsteht ein Zwischen, das uns zur Reflexion ermutigen kann. Neue Impulse sowie alternative Denk- und Handlungsweisen können als *Movens* solcher Transformationen im Sinne eines Anderswerdens/-denkens/-blickens verstanden werden:

„Wenn wir also andere Wahrnehmungen stark machen wollen, brauchen wir auch andere Repräsentationen – anstatt uns in der Kritik am Bestehenden abzuarbeiten und dabei normierende Imaginationen, ihre Grundannahmen und die so geschaffenen Verhältnisse immer neu zu stärken. Wir brauchen neue Bilder, alternative Entwürfe, die auf das verweisen, das da ist und übersehen wird und auch auf das, was sein könnte.“ (Garnitschnig 2019, 274)

Lernen und Verlernen werden hier als „zirkuläre, spiralförmige Bewegung[en]“ einer „stetigen Reflexion und der Befragung eigener professioneller und alltagsweltlich vermittelter Sichtweisen“ betrachtet (Gottuck u. a. 2019, 12). Nehmen wir eine kritische Haltung als Anlass demokratiebildenden Lernens, so komme jedoch die radikalste Kritik nicht ohne die Bezugnahme auf das aus, was „überwunden werden soll“ (Jaeggi/Wesche 2009, 8). Von Bilderfahrten auszugehen, bedeutet demgemäß, bestehende und andere Blicke in einen reflexiven Abstand und Austausch zu bringen, um ein Bewusstsein für gesellschaftliche, politische wie kulturelle Bedingungen demokratiebildenden Lernens zu entwickeln.

4. Demokratiereflexive Bildungen des Blicks fördern

Aus kunstpädagogischer Perspektive, welche Blickverhältnisse als elementare Konstellationen von Bildung versteht, zeigt Kaja Silvermans Begriff des *Blickregimes* eine demokratiereflexive Dimension auf. Silverman beschreibt, wie normative Darstellungen Blicke mit höchst wirksamer Eindringlichkeit bevölkern. Die Distanzierung und Veränderung des Blicks erfolge meist nachträglich (vgl. Silverman 1997, 59). Die Bedeutung reflexiver Prozesse adressiert also *Bildungen des Blicks* im Sinne eines *Blickwerdens*. Der Blick, so markiert Silverman dessen transformatorisches Potenzial, sei „glücklicherweise nichts Einmaliges noch Endgültiges“ (ebd.). Blicktransformationen *durch* Bilderfahrten verweisen also auf ein bildungsrelevantes Gefüge von Reflexion. Im Blickwechsel mit Bildern wird entsprechend mit der Vorstellung gebrochen, dass lediglich wir die Bilder betrachten. Stattdessen machen Bilder Angebote oder zwingen eine Richtung auf (vgl. Mersch 2007, 57). Bildbegegnungen in pädagogischen Situationen stellen folglich ein dynamisches Geschehen her, welches die Transformation von Selbst-, Anderen- und Weltverhältnissen anregen kann.

Durch Bilder demokratiereflexiv zu arbeiten, bildet den Versuch einer zeigenden Zuwendung. Doch die Tücke visueller Bildung beschreibt Sönke Ahrens aus bildungstheoretischer Sicht als annähernd paradoxal:

„Man kann lehren, indem man jemandem[m] etwas zeigt. Und man kann lernen, indem man sich etwas anschaut. Und wie kann man sehen lernen, was jenseits der eigenen Wahrnehmungsfähigkeit liegt? Und wie kann man jemandem zeigen, was dieser nicht sehen kann?“ (Ahrens 2014, 18)

Ergänzend zu diesen Situierungen kann zur Wahrnehmungsfähigkeit ein Anspruch oder Begehren hinzugedacht werden, indem Lehrende und Lernende ebenso etwas *von sich* oder *sich* zeigen möchten.

Ist Zeigen medial und sozial situiert, stellt sich die Frage, wie aus einem bloß gleichzeitigen Tun ein Gemeinsames werden kann. Hilfreiche Überlegungen zur Sozialität und Alterität konturiert Waldenfels in seinen phänomenologischen Studien: Erstens stellt er heraus, dass ein Denken des Sozialen oft unter der Annahme erfolgt, dass Gemeinsamkeiten „aus dem Bezug auf ein und dasselbe“ (Waldenfels 2015, 93) erfolgen. Zweitens markiert er eine Verschiebung im Denken des Gemeinsamen darin, dass ich nicht „auch lerne und tue, was Andere lernen“, sondern dass ich es *mit* Anderen tue (ebd., 95). Wie können Bilderfahrungen hier demokratiebildend agieren?

5. Durcheinander Bilder erfahren

Bilder zu betrachten, kann auf unterschiedliche Weise erfolgen. Mir geht es merklich nicht um didaktische Inspirationen, sondern darum, die Komplexität dieses Geschehens zu beschreiben, um Bildungspotenziale der Demokratiebildung herauszuarbeiten. Eine oft zu wenig thematisierte Grundbedingung von Bildbegegnungen betrifft ihre soziale Dimension. Bilderfahrungen ereignen sich in pädagogischen Situierungen zumeist im Gefüge mit Anderen, wie in Rekurs auf Waldenfels bereits erläutert. Dieses „mit“ ist entscheidend, insofern im gemeinsamen Betrachten weder ein „kompaktes Kollektivsubjekt“ entsteht noch das Gemeinsame sich bereits einfach ergebe (vgl. ebd., 93 f.). Vielmehr wird in der Unterstellung, sich gemeinsam auf etwas zu beziehen, das Potenzial für gemeinsame Erfahrungssituationen hergestellt, in der sich z.B. Sehfelder überschneiden können, sodass „das, was in den Blick des Anderen fällt [...], von mir mitgesehen“ werde (ebd., 102). Die Hoffnung eines gemeinschaftlichen Erfahrens von Bildern kennzeichnet sich durch unhintergehbare individuelle Bilderfahrungen, die ein Erfahren *durcheinander*, im Sinne eines Erfahrens *durch* Andere, betreffen. Erstens geht es hier mit Iris Laner gesprochen um eine „Erfahrung im geteilten Raum mit Anderen, wobei die Art und Weise, von woher und wie die Anderen auf das Erfahrene Bezug nehmen“, entscheidend sei (Laner 2021, 28). Die gemeinsame Situierung kann in der Praxis Folgendes bedeuten:

„Damit wäre es nicht dasselbe, zum Beispiel alleine im Theater zu sitzen und ein Stück zu verfolgen oder aber gemeinsam mit Anderen in dieser Situation zu sein, selbst zu lachen, wenn meiner Sitznachbarin der Atem stockt, und darüber währenddessen oder

im Anschluss an das Stück in ein Gespräch zu treten: Meine Erfahrung wäre eine andere, weil sie zu einer geteilten, einer gemeinschaftlichen Erfahrung geworden wäre – nicht gänzlich und nicht in allen Facetten, aber zumindest zu einem wesentlichen Teil.“ (ebd.)

Im Dialog über das, was sich jeweils an Bildern erfahren lässt, bedarf es also zweitens *Schneisen des Mitvollzugs*, die in konkreten Praktiken erkennbar werden: „Wo gemeinschaftlich erfahren wird, da wird nicht selten gezeigt, geprüft, verworfen, diskutiert und hingewiesen“ (ebd., 29). Diese beiden Ebenen des *durcheinander* Bildererfahrens initiieren Reflexionsanlässe, die sich medial und sozial artikulieren. Reflektieren als demokratiebildende Praxis geschieht dann nicht nur in einer Geste der Nachträglichkeit, sondern ermöglicht Erfahrungsprozesse im Sinne eines „Reflektierens, um zu erfahren“ (Johns 2021, 89 f.).

Dialoge anlässlich von Bildern können etwas ins Zeigen bringen und in ihrer reflexiven Anregung Sichtweisen erweitern. Dialoge können „Unterschiede in ihrer Vielfalt sichtbar“ machen und fördern so die Mehrdimensionalität des Selbst, von Anderen und von Welt zu erkennen, um möglicherweise „das Denken zu verändern“ (Thürmer-Rohr/Lechleitner 2017, 151). Der Dialog sei zudem „umwegig“, sodass er „Lust auf Chaos, Begeisterung und Zündstoff“ mache (Muth 2017, 117). Lebendige Dialogpraxis zwischen „Anderheiten“ produziere daher „bewegende Erkenntnistheorie“ (ebd., 124).

Bilder können als *diaikonische* Impulse (Johns 2021, 328 f.) agieren, also etwas durch das Bild zeigend hervorbringen. Was wir in der Bilderfahrung bspw. assoziieren, bildet einen „elementaren Prozess des Anschließens und des Trennens“ – eine sich aktualisierende Dynamik (Sabisch/Zahn 2018, 14). Die Beweglichkeit dieser Dynamik sehe ich als Potenzial für Demokratiebildung, indem Bilder, im Modus des Zeigens, reflexive Praxen einfordern und damit fördern.

6. Reflektieren durch Bilder: Empathie, Ambiguität, Utopie

Um Reflektieren durch Künste als substanziell für Demokratiebildung zu beschreiben, beziehe ich mich auf Kira Nierobisch. Ihr Demokratieverständnis betont, wie notwendig eine verinnerlichte demokratische Haltung im Spiegel des Gemeinsamen ist. Es brauche „das Bewusstsein, Teil eines Ganzen zu sein, Anerkennung und das Wissen um die eigene und kollektive Gestaltungskraft“, sodass es „in dieser Form des Miteinanders um Begegnung“ gehe (Nierobisch 2018, 239). Die Bedeutsamkeit eines sich stetig konstituierenden „Wir“ lässt sich an folgenden drei Dimensionen von Bilderfahrung zeigen, die besondere

reflexive Umschlagstellen bilden können: Die Figur der *Empathie*, Erfahrungen durch *Ambiguität* und Momente von *Utopie*.

Der Psychoanalytiker Serge Tisseron betont, dass jedes Bild ein eigenes „Territorium“ bilde, in das wir mit unserem Blick eindringen, und zwar in der Erwartung, dass die Bilder uns selbst einschließen (vgl. Tisseron 2007, 308). Dieser Wunsch nach Verwobenheit zwischen uns und Bildern markiert eine Übergänglichkeit auf affektiver Ebene. Die Gegenbewegung dieser Migration *ins* Bild kann in der Verwehrung, der Ablehnung, dem (gewünschten) Entzug gegenüber Bildern gesehen werden, deren Mächte und Kräfte wir kaum aushalten können, unter denen wir leiden, die wir wünschen, nie gesehen zu haben. Tisseron betont, dass Bilder dadurch Macht ausüben, „dass sie unsere Empathie mit emotionalen und sinnlichen Impulsen stimulieren und uns den Glauben an eine Realität im Bild suggerieren. [...] Auch wenn es nur um Vorgänge in unserer Imagination geht, sind Bilder ein wenig wie Transportmittel, von denen wir uns woanders hin befördern lassen“ (ebd.). Empathie als mediales Geschehen *vom Bild aus* zu beschreiben, ermöglicht ein Miteinander, dessen Korridore zu *Anderen* durch eine (em)pathisch grundierte Bilderfahrung entstehen können.

Bilderfahrung zeichnet sich durch ein individuelles Werden der Bilder *durch* ihre Betrachter*innen aus. So unterschiedlich Bilderfahrungen sind, produzieren sie Mehrdeutigkeiten, die insbesondere im Horizont der Künste „ambige Potentiale“ (Schnurr 2021, 50) aufwerfen. Ansgar Schnurr beobachtet hier eine „Strukturähnlichkeit des Umgangs mit Ambiguität in der Kunst und in demokratischen Prozessen“ (Schnurr 2022, 160). Am Umgang mit Komplexität zeige sich bspw., wie Mehrdeutigkeit und Widersprüchlichkeit Raum gegeben werde, um so Ambiguitätstoleranz zu bilden (vgl. ebd.). Konkret regt Schnurr dazu an, Deutungsprozesse zu verlangsamen, kontroverse und widersprüchliche Sichtweisen zuzulassen und sich diese bewusst zu machen, um „Kontroversität als Verständnisprinzip zu entfalten“ (ebd.). Wenn wir Ambiguitätserfahrungen *von Kunst aus* als demokratiebildendes Prinzip verstehen, können Bilderfahrungen ein Reflektieren an dieser Schnittstelle anbahnen. Um die Komplexität und Mehrdeutigkeit von Bilderfahrungen zu verhandeln, sollten wir nicht auf homogene Deutungsmuster hinarbeiten, sondern Bilderfahrungen als indirekten Spiegel eigener Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse in Demokratiebildung hineindenken. Der Austausch über Bilderfahrungen kann damit produktive Abstände initiieren, als Räume der Reflexion (vgl. Jullien 2014, 34).

In Rekurs auf Oskar Negt greift Kira Nierobisch im Kontext von Demokratiebildung auch den Begriff der *Utopiefähigkeit* auf. Negt hat im Konstrukt der Utopiefähigkeit dessen Ausrichtung „nach vorn“ betont und mit einer

„politische[n] Gegenwartsbewältigung“ verbunden (Negt 1993, 666). Insbesondere eine „kollektive Utopiefähigkeit, die Gegenwart und Zukunft kritisch miteinander verzahnt“, verortet Nierobisch im Feld der Demokratiebildung (Nierobisch 2018, 236). Sowohl ein *utopisches Denken* als auch das *Utopische denken* kann im Modus des Bildlichen geschehen und zur Darstellung kommen. Nicht selten emulgieren Gegebenheiten in inneren Vorstellungsbildern oder erdachte Alternativen entwickeln sich in imaginierten Entwürfen, die wir uns im übertragenden Sinne zuallererst ‚ausmalen‘. Utopie „als Möglichkeitsraum sozialer Veränderungen“ (ebd., 239), um „Gegebenheiten in ihrer Genese zu hinterfragen“, zählt Nierobisch zu den „originären Aufgaben politischer Bildung“ (ebd., 240). Wie können wir uns dies im Feld des Pädagogischen vorstellen und wie können Bilderfahrungen im Kontext der Künste ein spezifisches *Movens* demokratiereflexiven Handelns bilden? Nierobisch plädiert im Zeichen einer kritisch-pädagogischen Haltung dafür, „gemeinsam Räume des Unverfügbaren zu modellieren, in denen Utopien entwickelt und umgesetzt werden – individuell und in einem solidarischen Miteinander“ (ebd., 242). Dieses Handlungsfeld kann durch Künste in besonderem Maße entfaltet werden: Wenn Alltag und Wahrnehmungen durch ein „Netz aus symbolischen wie alltäglichen Bildern, die uns aus den sozialen Netzwerken und den Medien erreichen, die in unseren persönlichen Erlebnissen entstehen“ (Dietrich 2022, 13), geprägt werden, können Bilder als „prozessuale Umschlagstelle[n]“ (Sabisch 2018, 59) agieren, indem sie andere Zukünfte utopisch und spekulativ *bildend* hervorbringen.

Literatur

- ACHOUR**, Sabine (2021): Demokratiebildung: Was ist das? – Politische Bildung, die sich lohnt! In: Wochenschau-Sonderausgabe, Demokratiebildung, 72(21), S. 4-13.
- ACHOUR**, Sabine/Buresch, Elke/Eikel, Angelika/Reitschuster, Reinhold/Schröder, Eva/Töreki, Christian (2020): Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Demokratiebildung. Bildungsregion Berlin/Brandenburg. Ludwigsfelde. Online: https://bildungs-server.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/rlp-online/Teil_B/2020_12_15_OHR_Demokratiebildung.pdf.
- AHRENS**, Sönke (2014): Bildung jenseits des Sichtbaren. In: Pazzini, Karl-Josef/Sabisch, Andrea/Zahn, Manuel/May, Evelyn (Hg.): Visuelle Bildung. Kontur eines Forschungsfeldes. Hamburg, S. 18–19.
- AKTAŞ** Ulaş/Waldmann, Maximilian (2019): Anderssehen. Körper und Künste im Zeichen von Lernen und Lehren. In: Aktaş, Ulaş/Gläfser, Thomas (Hg.): Kulturelle Bildung in der Schule. Kulturelle Schulentwicklung, Selbstbestimmung im Unterricht und Inklusion. Weinheim, S. 142–155.

- ALLOA**, Emmanuel (2011): Das durchscheinende Bild. Konturen einer medialen Phänomenologie. Zürich.
- BADER**, Nadia/Johns, Stefanie/Krauß, Lennart (2023): How to Arts Education Research? Eine Um- und Verleitung. In: Bader, Nadia/Johns, Stefanie/Krauß, Lennart (Hg.): How to Arts Education Research? Wissensspraxen zwischen Kunst und Bildung. Schriftenreihe Kunst – Medien – Bildung. München, S. 9–15.
- BADURA**, Jens/Dubach, Selma (2015): Denken/Reflektieren. In: Badura, Jens/Dubach, Selma/ Haarmann, Anke (Hg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich/Berlin, S. 123–126.
- DIETRICH**, Valérie (2022): Politik als ästhetische Praxis. Zur sinnlichen Dimension der politischen Gemeinschaft. Bielefeld.
- GARNITSCHNIG**, Ines (2019): Sehen verlernen mit kritischer Kunstvermittlung und partizipativer qualitativer Forschung. In: Gottuck, Susanne/Grünheid, Irina/Mecheril, Paul/Wolter, Jan (Hg.): Sehen lernen und verlernen. Perspektiven pädagogischer Professionalisierung. Wiesbaden, S. 263–286.
- GOTTUCK**, Susanne/Grünheid, Irina/Mecheril, Paul/Wolter, Jan (2019): Sehen (ver)lernen. Einführende Anmerkungen. In: Dies. (Hg.): Sehen lernen und verlernen. Perspektiven pädagogischer Professionalisierung. Wiesbaden, S. 1–21.
- JAEGGI**, Rahel/Wesche, Tilo (2009): Einführung: Was ist Kritik? In: Dies. (Hg.): Was ist Kritik. Frankfurt/M., S. 7–20.
- JOHNS**, Stefanie (2021): Vom Zwischen aus. Weisen bildreflexiver Annäherungen an Bilderfahrung in Wissenschaft, Kunst und Vermittlung. München.
- JULLIEN**, François (2014): Der Weg zum Anderen: Alterität im Zeitalter der Globalisierung. Übers. Christian Leitner. Wien.
- KRÄMER**, Sybille (2011): Gibt es eine Performanz des Bildlichen? In: Schwarte, Ludger (Hg.): Bild-Perfomanz. Die Kraft des Visuellen. München, S. 63–90.
- KOLLER**, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart.
- LANER**, Iris (2021): Sehen in Gemeinschaft. Über Wissen und Erkenntnisse im Zuge gemeinschaftlichen ästhetischen Erfahrens. Kunstpädagogische Positionen, 54/2021. Hamburg.
- MERSCH**, Dieter (2007): Blick und Entzug. Zur Logik ikonischer Strukturen. In: Boehm, Gottfried/Brandstetter, Gabriele/Müller, Achatz von (Hg.): Figur und Figuration. Studien zur Wahrnehmung und Wissen. München, S. 55–70.
- MEYER-DRAWE**, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München.
- MEYER-DRAWE**, Käte (2010): Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze. In: Santalka Philosophija, 18 (3), S. 6–16.
- MEYER-DRAWE**, Käte (2020): Bilder trotz allem. Fragilität und Verletzbarkeit von Wahrnehmungen. In: Aktaş Ulaş (Hg.): Vulnerabilität. Pädagogisch-ästhetische Beiträge zu Korporalität, Sozialität und Politik. Bielefeld, S. 101–118.

- MUTH, Cornelia** (2017): Der Gender-Dialog aus Sicht des Dialogischen Denkens. In: Ingrisch, Doris/Mangelsdorf, Marion/Dressel, Gert (Hg.): *Wissenskulturen im Dialog. Experimentalfelder zwischen Wissenschaft und Kunst*. Bielefeld, S. 111–129.
- NEG, Oskar** (1993): Wir brauchen eine zweite, gesamtdeutsche Bildungsreform. In: *Gewerkschaftliche Monatshefte*, 11/1993, S. 657–668.
- NIEROBISCH, Kira** (2018): Utopiefähigkeit und lebendige Widersprüche – Skizzen einer kritischen Demokratiebildung. In: *Hessische Blätter*, 3/2018, S. 235–244.
- SABISCH, Andrea** (2018): *Bildwerdung. Reflexionen zur pathischen und performativen Dimension der Bilderfahrung*. München.
- SABISCH, Andrea/Zahn, Manuel** (2018): Visuelle Assoziationen. Zur Einleitung. In: Dies. (Hg.): *Visuelle Assoziationen. Bildkonstellationen und Denkbewegungen in Kunst, Philosophie und Wissenschaft*. Hamburg, S. 7–16.
- SCHNURR, Ansgar** (2021): Die bildende Seite der Ambiguität: Zum ästhetischen und demokratischen Bildungspotenzial mehrdeutiger Kunsterfahrung. In: Schnurr, Ansgar/Dengel, Sabine/Hagenberg, Julia/Kelch, Linda (Hg.): *Mehrdeutigkeit gestalten. Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltungen in Kunst und Pädagogik*, Bielefeld, S. 27–53.
- SCHNURR, Ansgar** (2022): Kunstpädagogik und ... Demokratiebildung. Zu einem kunstpädagogischen Umgang mit der gegebenen Komplexität. In: Hornäk, Sara/Henning, Susanne (Hg.): *Kunstpädagogik und ... Bezugsfeder und Perspektiven kunstpädagogischer Theorie und Praxis*. Oberhausen, S. 147–162.
- SCHÜRMAN, Eva** (2017): Ästhetik als exemplarisches Philosophieren mit Kunst. In: Rebentisch, Juliane (Hg.): *Denken und Disziplin. Workshop der Deutschen Gesellschaft für Ästhetik*. S. 1–7. Online: http://www.dgae.de/wp-content/uploads/2017/06/dgaeX_dud_schuermann.pdf.
- SPIVAK, Gayatri C.** (1994): Can the Subaltern Speak? In: Williams, Patrick/Chrisman, Laura (Hg.): *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory: A Reader*. New York, S. 66–111.
- THÜRMER-ROHR, Christina/Lechleitner, Ines** (2017): Kontroverse und Dialog. In: Ingrisch, Doris/Mangelsdorf, Marion/Dressel, Gert (Hg.): *Wissenskulturen im Dialog*. Bielefeld, S. 147–157.
- TISSERON, Serge** (2007): Unser Umgang mit Bildern. Ein psychoanalytischer Zugang. In: Belting, Hans (Hg.): *Bilderfragen. Die Bildwissenschaften im Aufbruch*. München, S. 307–315.
- WALDENFELS, Bernhard** (2002): *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie – Psychoanalyse – Phänomenotechnik*. Frankfurt/M.
- WALDENFELS, Bernhard** (2004): *Phänomenologie der Aufmerksamkeit*. Frankfurt/M.
- WALDENFELS, Bernhard** (2008): Von der Wirkmacht und Wirkkraft der Bilder. In: Boehm, Gottfried/Mersmann, Birgit/Spies, Christian (Hg.): *Movens Bild. Zwischen Evidenz und Affekt*. München, S. 47–64.
- WALDENFELS, Bernhard** (2015): *Sozialität und Alterität. Modi sozialer Erfahrung*. Berlin.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter DOI <https://doi.org/10.46499/2560.3386>

Autor*innenverzeichnis

Band 1 und Band 2

- ACHOUR**, Sabine, Prof. Dr., Professorin für Politikdidaktik und politische Bildung an der Freien Universität Berlin, sabine.achour@fu-berlin.de
- ANDERS**, Petra, Prof. Dr., Professorin für Deutschunterricht und seine Didaktik in der Primarstufe an der Humboldt-Universität zu Berlin, petra.anders@hu-berlin.de
- BALG**, Dominik, Prof. Dr., Juniorprofessor für die Didaktik der Philosophie an der Universität Mainz, dbalg@uni-mainz.de
- BAUMGARDT**, Iris, Prof. Dr., Professorin für Grundschulpädagogik Sachunterricht mit gesellschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt an der Universität Potsdam, baumgardt@uni-potsdam.de
- BEDERSDORFER**, Joanna, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Politikdidaktik und politische Bildung an der Freien Universität Berlin, j.bedersdorfer@fu-berlin.de
- BLUM-BARKMIN**, Silvia, Dr., Gymnasiallehrerin in Düsseldorf, Kontakt: sblum@tfg-duesseldorf.de
- BÖHLKE**, Nicola, Dr., Lehrkraft für besondere Aufgaben im Institut für Sportwissenschaft und Bewegungspädagogik an der Technischen Universität Braunschweig, n.boehlke@tu-braunschweig.de
- BOLTE**, Claus, Prof. Dr., Professor für Didaktik der Chemie an der Freien Universität Berlin, claus.bolte@fu-berlin.de
- BUSCH**, Matthias, Prof. Dr., Professor für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften an der Universität Trier, buschm@uni-trier.de
- CHMIEL**, Cornelia, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Didaktik der Geschichte an der Freien Universität Berlin, c.chmiel@fu-berlin.de
- COELEN**, Thomas, Prof. Dr., Professor für Sozialisation, Jugendbildung, Lebenslauforschung an der Universität Siegen, thomas.coelen@uni-siegen.de
- DEMI**, Anna-Lena, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Deutsch – Sprachliche und kulturelle Bildung an der Freien Universität Berlin, anna-lena.demi@fu-berlin.de

- DIETZ, Dennis, Dr.**, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Didaktik der Chemie an der Freien Universität Berlin, dennis.dietz@fu-berlin.de
- DITTMER, Arne, Prof. Dr.**, Professor für die Didaktik der Biologie an der Universität Regensburg, Arne.Dittmer@biologie.uni-regensburg.de
- EBERHARD, Philip**, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Politikdidaktik und politische Bildung an der Freien Universität Berlin, philip.eberhard@fu-berlin.de
- ENGELMANN, Sebastian, Prof. Dr.**, Juniorprofessor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der PH Karlsruhe, sebastian.engelmann@ph-karlsruhe.de
- FARBER, Jennifer**, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Erinnerungskultur Duisburg, j.farber@stadt-duisburg.de
- FEREIDOONI, Karim, Prof. Dr.**, Professor für Didaktik der sozialwissenschaftlichen Bildung an der Ruhr-Universität Bochum, karim.fereidooni@ruhr-uni-bochum.de
- GIRNUS, Luisa, Dr.**, ab 2025 Juniorprofessorin für Politikdidaktik mit Schwerpunkt auf Bildung für nachhaltige Entwicklung und Transformative Bildung an der Freien Universität Berlin, luisa.girnus@fu-berlin.de
- GLOYSTEIN, Dietlind**, Lehrkraft für besondere Aufgaben i.P. im Arbeitsbereich Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens und Allgemeine Rehabilitationspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin, dietlind.gloystein@hu-berlin.de
- GOLD, Ilja**, wissenschaftlicher Mitarbeiter im NS-Dokumentationszentrum der Stadt Köln, ilja.gold@stadt-koeln.de
- GRÜN-NEUHOF, Julia, Dr.**, Gastdozentin im Arbeitsbereich Politikdidaktik und politische Bildung am Otto-Suhr-Institut der Freien Universität Berlin, j.gruen-neuhof@fu-berlin.de
- GRYL, Inga, Prof. Dr.**, Professorin für Didaktik des Sachunterrichts, Schwerpunkt Gesellschaftswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen, inga.gryl@uni-due.de
- HAHN-LAUDENBERG, Katrin, Prof. Dr.**, Professorin für Fachdidaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Münster, katrin.hahn-laudenberg@uni-muenster.de
- HANTKE, Harald, Prof. Dr.**, Juniorprofessor für sozialwissenschaftliche Bildung, insbesondere Wirtschaftsdidaktik an der Universität Lüneburg, harald.hantke@leuphana.de

- HAUK**, Dennis, Prof. Dr., Professor für Fachdidaktik Gemeinschaftskunde an der Universität Leipzig, dennis.hauk@uni-leipzig.de
- HERBST**, Jan-Hendrik, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Katholische Theologie der Technischen Universität Dortmund, jan-hendrik.herbst@tu-dortmund.de
- HOFFSTADT**, Anke, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften an der Hochschule Düsseldorf, anke.hoffstadt@hs-duesseldorf.de
- HORN**, Alexander, Dr. wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Didaktik der deutschen Sprache an der Universität Kiel, horn@germsem.uni-kiel.de
- JAITNER**, David, Prof. Dr., Professor für Sportpädagogik am Institut für Pädagogik und Philosophie der Deutschen Sporthochschule Köln, d.jaitner@dshs-koeln.de
- JOHNS**, Stefanie, Prof. Dr., Professorin für Kunstpädagogik an der Justus-Liebig-Universität Gießen, stefanie.johns@kunst.uni-giessen.de
- KENNER**, Steve, Prof. Dr., Juniorprofessor für Politikwissenschaft und ihre Didaktik an der PH Weingarten, steve.kenner@ph-weingarten.de
- KOSCHMIEDER**, Carsten, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft an der Freien Universität Berlin, Carsten.Koschmieder@fu-berlin.de
- KOSCHMIEDER**, Julia, Oberstudienrätin und Fachleitung Gesellschaftswissenschaften in Berlin, julia.koschmieder@fu-berlin.de
- KRAMER**, Matthias, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Didaktik der Informatik an der Universität Duisburg-Essen, matthias.kramer@uni-due.de
- LECHNER**, Viola, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Entwicklungswissenschaft und Angewandte Entwicklungspsychologie an der Freien Universität Berlin, viola.lechner@fu-berlin.de
- LIEBSCH**, Ann-Catherine, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Didaktik der alten Sprachen an der Humboldt-Universität zu Berlin, ann-catherine.liebsch@hu-berlin.de
- LÖSCH**, Bettina, Prof. Dr., Akademische Rätin im Lehrbereich Politikwissenschaft, Bildungspolitik und politische Bildung an der Universität zu Köln, bettina.loesch@uni-koeln.de

- LU TZ-WESTPHAL**, Brigitte, Prof. Dr., Professorin für die Didaktik der Mathematik an der Freien Universität Berlin, brigitte.lutz-westphal@math.fu-berlin.de
- MAAK**, Diana, Prof. Dr., Professorin für Deutsch als Zweitsprache/Sprachbildung an der Freien Universität Berlin, diana.maak@fu-berlin.de
- MAY**, Michael, Prof. Dr., Professor für Didaktik der Politik an der Universität Jena, m.may@uni-jena.de
- MIETHING**, Dominique, Dr., Lehrkraft für besondere Aufgaben im Arbeitsbereich Politikdidaktik und politische Bildung am Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft an der Freien Universität Berlin, dominique.miething@fu-berlin.de
- MIHAN**, Anne, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Fachdidaktik Englisch an der Humboldt-Universität zu Berlin, anne.mihan@hu-berlin.de
- MÖNTER**, Leif, Prof. Dr., Professor für die Didaktik der Geographie an der Universität Vechta, leif.moenter@uni-vechta.de
- MOSSNER**, Sandra, Lehrkraft für besondere Aufgaben im Arbeitsbereich Deutschunterricht und seine Didaktik in der Primarstufe an der Humboldt-Universität zu Berlin, sandra.mossner@hu-berlin.de
- MÜLLER**, Susan Beatrice, wissenschaftliche Mitarbeiterin der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogische Beratung, Friedrich-Schiller-Universität Jena, mueller.susan@uni-jena.de
- NACARLI**, Diana, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Didaktik der deutschen Sprache an der Universität Kiel, nacarli@germsem.uni-kiel.de
- PECH**, Detlef, Prof. Dr., Professor im Arbeitsbereich Sachunterricht und seine Didaktik an der Humboldt-Universität zu Berlin, detlef.pech@hu-berlin.de
- RODE**, Daniel, Prof. Dr., Professor für Sportpädagogik und Sportdidaktik an der Paris Lodron Universität Salzburg, daniel.rode@plus.ac.at
- ROTH**, Benedikt, Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Duisburg, benedikt.roth@zfsl-duisburg.nrw.schule
- RUHLAND**, Katharina, arbeitet im Bereich der historisch-politischen Bildung an Gedenkstätten
- SCHANK**, Lisa, ist freiberufliche Historikerin und lebt in Berlin, lisa.schank@posteo.de

- SCHEITHAUER**, Herbert, Prof. Dr., Professor für Entwicklungspsychologie und Klinische Psychologie an der Freien Universität Berlin, herbert.scheithauer@fu-berlin.de
- SCHLANG**, Bastian, wissenschaftlicher Mitarbeiter im NS-Dokumentationszentrum der Stadt Köln, bastian.schlang@stadt-koeln.de
- SCHMITZ**, Hagen, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Politikdidaktik und politische Bildung an der Freien Universität Berlin, hagen.schmitz@fu-berlin.de
- SCHULTZE**, Katrin, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Fachdidaktik Englisch an der Humboldt-Universität zu Berlin, katrin.schultze@hu-berlin.de
- SCHULZ**, Farriba, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Deutschunterricht und seine Didaktik in der Primarstufe an der Humboldt-Universität zu Berlin, und im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik Deutsch an der Universität Potsdam, farriba.schulz@uni-potsdam.de
- SIEBERKROB**, Matthias, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Didaktik der Geschichte an der Freien Universität Berlin, Kontakt: matthias.sieberkrob@fu-berlin.de
- SIMON**, Toni, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Sachunterricht an der Universität Halle-Wittenberg, toni.simon@paedagogik.uni-halle.de
- STANDL**, Bernhard, Prof. Dr., Professor für Informatik und ihre Didaktik an der PH Karlsruhe, bernhard.standl@ph-karlsruhe.de
- STRASSNER**, Veit, Dr., Fachleiter für katholische Religion am Staatlichen Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien in Speyer, veit.strassner@gym-sp.semrlp.de
- STRAUBE**, Philipp, Dr., Auslandsdienstlehrkraft an der deutschen Schule Mailand, p.straube@dsmailand.it
- STRELLER**, Sabine, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Didaktik der Chemie an der Freien Universität Berlin, sabine.streller@fu-berlin.de
- SZUKALA**, Andrea, Prof. Dr., Professorin für Politische Bildung und Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Augsburg, andrea.szukala@phil.uni-augsburg.de
- WACHTEL**, Grit, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens und Allgemeine Rehabilitationspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin, grit.wachtel@hu-berlin.de

WAGNER, Steffen, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Didaktik der Physik an der Humboldt-Universität zu Berlin, steffen.wagner@physik.hu-berlin.de; z. Zt. Professurvertretung für den Sachunterricht an der BTU Cottbus-Senftenberg, wagner@b-tu.de

WEISBAND, Marina, Gründerin aula gGmbH, info@aula.de

WINTER, Felix, Dr., ehem. wissenschaftlicher Abteilungsleiter an der Universität Zürich, felix_winter.nfl@bitel.net

WOHNIG, Alexander, Prof. Dr., Juniorprofessor für die Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Siegen, alexander.wohnig@uni-siegen.de

WULF, Lisa, Projektkoordinatorin aula gGmbH, lisa.wulf@aula.de

ZELCK, Johanna, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Sachunterricht an der Universität Halle-Wittenberg, johanna.zelck@paedagogik.uni-halle.de

ZURSTRASSEN, Bettina, Prof. Dr., Professorin für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Bielefeld, bettina.zurstrassen@uni-bielefeld.de



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

POLITIK UND BILDUNG

HANDBUCH DEMOKRATIEBILDUNG UND FACHDIDAKTIK

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

**BAND 1: GRUNDLAGEN
UND QUERSCHNITTAUFGABEN**



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

hrsg. von Sabine Achour, Matthias Sieberkrob,
Detlef Pech, Johanna Zelck und Philip Eberhard

ISBN 978-3-7344-1675-0, 296 S., € 34,90

PDF: ISBN 978-3-7566-1675-6, Open Access



Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik

**Band 1: Grundlagen und
Querschnittsaufgaben**

Demokratiebildung muss stärker als bisher als Querschnittsaufgabe in der schulischen Bildung verankert werden. Doch was genau ist darunter zu verstehen? Das zweibändige Handbuch widmet sich hinsichtlich theoretischer Reflexion und praktischer Umsetzung in verschiedenen Schulformen und Fachdidaktiken dieser Frage.

In Band 1 werden die spezifischen Herausforderungen von Demokratiebildung in ausgewählten Schulformen beleuchtet. Außerdem wird sie im Verhältnis zu anderen Querschnittsaufgaben von Schule und Lehrer:innenbildung diskutiert wie Inklusion, Partizipation und dem Umgang mit Ideologien der Ungleichwertigkeit.

Beide Bände im Paket

ISBN 978-3-7344-1693-4, € 62,00



www.wochenschau-verlag.de

Wie lässt sich Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe von Schule umsetzen und verbessern? Dieser Frage widmet sich das zweibändige Handbuch hinsichtlich theoretischer Reflexion und praktischer Umsetzung in verschiedenen Schulformen und Fachdidaktiken. Band 2 konkretisiert die Frage, wie Demokratiebildung aus fachdidaktischer Perspektive im Fachunterricht gestaltet werden kann und welchen Beitrag die einzelnen Fächer zu dieser Querschnittsaufgabe leisten können und sollten. Der Band versammelt Beiträge zu den Didaktiken der Grundschule, der MINT-Fächer, der Gesellschaftswissenschaften, der Sprachen, des Sportunterrichts sowie der künstlerisch-ästhetischen Fächer.

Autorinnen und Autoren

Sabine Achour, Petra Anders, Dominik Balg, Silvia Blum-Barkmin, Nicola Böhlke, Claus Bolte, Matthias Busch, Cornelia Chmiel, Anna-Lena Demi, Dennis Dietz, Arne Dittmer, Sebastian Engelmann, Inga Gryl, Katrin Hahn-Laudenberg, Harald Hantke, Jan-Hendrik Herbst, Alexander Horn, David Jaitner, Stefanie Johns, Matthias Kramer, Brigitte Lutz-Westphal, Anne Mihan, Leif Mönter, Sandra Moßner, Susan Beatrice Müller, Diana Nacarli, Daniel Rode, Benedikt Roth, Katrin Schultze, Farriba Schulz, Matthias Sieberkrob, Bernhard Standl, Veit Straßner, Philipp Straube, Sabine Streller, Steffen Wagner, Felix Winter und Johanna Zelck

ISBN 978-3-7344-1681-1



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**



9 783734 416811