

Sieberkrob, Matthias

Demokratiebildung und Sprachbildung. Zum Ineinandergreifen zweier Konzepte im Fachunterricht

Achour, Sabine [Hrsg.]; Sieberkrob, Matthias [Hrsg.]; Pech, Detlef [Hrsg.]; Zelck, Johanna [Hrsg.]; Eberhard, Philip [Hrsg.]: *Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik 1. Grundlagen und Querschnittsaufgaben.* Frankfurt/M. : Wochenschau Verlag 2025, S. 201-213. - (Politik und Bildung; 94)



Quellenangabe/ Reference:

Sieberkrob, Matthias: Demokratiebildung und Sprachbildung. Zum Ineinandergreifen zweier Konzepte im Fachunterricht - In: Achour, Sabine [Hrsg.]; Sieberkrob, Matthias [Hrsg.]; Pech, Detlef [Hrsg.]; Zelck, Johanna [Hrsg.]; Eberhard, Philip [Hrsg.]: *Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik 1. Grundlagen und Querschnittsaufgaben.* Frankfurt/M. : Wochenschau Verlag 2025, S. 201-213 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-329124 - DOI: 10.25656/01:32912; 10.46499/2154.3311

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-329124>

<https://doi.org/10.25656/01:32912>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

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-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

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

Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik

Bd. 1: Grundlagen und
Querschnittsaufgaben



**WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT**

INHALT

SABINE ACHOUR, MATTHIAS SIEBERKROB

Demokratiebildung und Fachdidaktik. Einführung in den Band11

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 Desiderate19

TONI SIMON, JOHANNA ZELCK

Demokratiebildung, Partizipation, Inklusion
Suchbewegungen zur Verhältnissetzung44

THOMAS COELEN, ALEXANDER WOHNIG

Spannungsverhältnis von Schule und Demokratiebildung65

II. Spezifische Herausforderungen von Demokratiebildung in ausgewählten Schulformen

IRIS BAUMGARDT

Demokratiebildung und Grundschule79

BETTINA ZURSTRASSEN

Demokratiebildung an berufsbildenden Schulen als Querschnittsaufgabe
in der Lehrkräftebildung88

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 Gesellschaft113

CARSTEN KOSCHMIEDER, JULIA KOSCHMIEDER

Schule als Gründungen für die Demokratie. Rechtsextremismus und Demokratiebildung127

KARIM FEREIDOONI

Rassismuskritik. Ein Baustein für die Demokratiebildung142

LUISA GIRNUS, JULIA GRÜN-NEUHOF

Genderfragen in der Demokratiebildung153

JOANNA BEDERSDORFER, SABINE ACHOUR

(Anti-)Klassismus und Demokratiebildung.163

BETTINA LÖSCH

Widersprüche der Demokratiebildung in einer kapitalistischen Gesellschaft. Zum Erfordernis politischer Bildung177

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

KATHARINA RUHLAND, LISA SCHANK, BASTIAN SCHLANG

Kritische Gedenkstättenarbeit, Demokratiebildung und das Spannungsfeld zwischen Wirkungshoffnung und notwendiger Enttäuschung189

Sprache und Demokratiebildung

MATTHIAS SIEBERKROB

Demokratiebildung und Sprachbildung
Zum Ineinandergreifen zweier Konzepte im Fachunterricht201

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 Kritik225

DENNIS HAUKE, MICHAEL MAY

Mehr als digitale Partizipation
Schulische Demokratiebildung in einer digital geprägten Welt236

ANDREA SZUKALA

Demokratiebildung und europäische Bürgerschaftlichkeit248

DOMINIQUE MIETHING

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

HERBERT SCHEITHAUER, VIOLA LECHNER

Demokratiebildung und Prävention von Mobbing an Schulen271

MARINA WEISBAND, LISA WULF

Wie werden Beteiligungsprozesse in der Schule erfolgreich?281

Autor*innenverzeichnis288

Impressum294

INHALT BAND 2 Fachperspektiven

SABINE ACHOUR, MATTHIAS SIEBERKROB

Demokratiebildung und Fachdidaktik. Einführung in den Band

Demokratiebildung aus fachdidaktischen Perspektiven

Grundschulbezogene Didaktiken

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

Demokratiebildung als Querschnittsthema in der Deutschdidaktik

JOHANNA ZELCK

Sachunterrichtsdidaktik und Demokratiebildung.

Eine Verortung auf konzeptioneller Ebene

STEFFEN WAGNER

Demokratiebildung im naturwissenschaftlichen Sach- und Anfangsunterricht

Didaktiken der MINT-Fächer

CLAUS BOLTE

Naturwissenschaftliche (Allgemein-)Bildung als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe

BERNHARD STANDL, SEBASTIAN ENGELMANN

Informatikdidaktik und Demokratiebildung

SILVIA BLUM-BARMIN, BENEDIKT ROTH, MATTHIAS KRAMER

Die Relevanz informatischer Bildung zur Demokratiebildung.

Von agilen Projekten bis zur vorhersagenden Polizeiarbeit

PHILIPP STRAUBE

Demokratiebildung im Physikunterricht. Die Chancen der
Bewertungskompetenz

ARNE DITTMER

Verständigungsorientierung, Kooperation und Partizipation.
Biologieunterricht als Mikroebene der Wissenschaftskommunikation

DENNIS DIETZ, SABINE STRELLER, CLAUS BOLTE

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

BRIGITTE LUTZ-WESTPHAL, FELIX WINTER

Mathematik und Demokratiebildung. Das Dialogische Lernkonzept

Didaktiken der Gesellschaftswissenschaften

MATTHIAS SIEBERKROB, CORNELIA CHMIEL

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

INGA GRYL

Demokratiebildung in der geographischen Bildung

KATRIN HAHN-LAUDENBERG, SUSAN BEATRICE MÜLLER

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

MATTHIAS BUSCH, LEIF MÖNTER

Demokratiebildung im Integrationsfach Gesellschaftswissenschaften

Religionsunterricht und Demokratiebildung

JAN-HENDRIK HERBST, VEIT STRASSNER

Eine explorative Annäherung

DOMINIK BALG

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

HARALD HANTKE

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

Didaktik der Sprachen

ALEXANDER HORN, DIANA NACARLI

Demokratiebildung im erssprachlichen Deutschunterricht

KATRIN SCHULTZE, ANNE MIHAN

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

Didaktik des Sportunterrichts

DAVID JAITNER, NICOLA BÖHLKE, DANIEL RODE

Fachdidaktik Sport und Demokratiebildung

Didaktik der künstlerisch-ästhetischen Fächer

STEFANIE JOHNS

Demokratiereflexive Zugänge durch Bilderfahrung zwischen Kunst und Bildung

MATTHIAS SIEBERKROB

Demokratiebildung und Sprachbildung

Zum Ineinandergreifen zweier Konzepte im Fachunterricht

1. Einleitung

Die Konzepte Demokratiebildung und Sprachbildung stehen bislang in einem weitgehend ungeklärten Verhältnis zueinander. Jedoch lassen sich einige Zusammenhänge schon aus dem Grund ausmachen, dass Sprache als ein zentrales Werkzeug für die Teilnahme an demokratischen Prozessen beschrieben werden kann. Zu denken ist etwa an die Fähigkeit, Informationen einzuholen und zu verstehen, sowie die Bildung von und der Austausch über politische Meinungen. Auch Fragen einer diversitätssensiblen und gewaltfreien Kommunikation in der Schule und darüber hinaus sind als gemeinsame Bezugspunkte denkbar. Mit dem Ansatz der Leichten Sprache und der Anerkennung von Mehrsprachigkeit kann zudem ein inklusiverer Ort gestaltet werden. Und auch der Kampf etwa gegen rechte Parolen, Hatespeech und Verschwörungsglauben bewegt sich im Zwischenfeld der beiden Konzepte.

Jedoch gewinnt das Konzept der Demokratiebildung erst in der jüngsten Zeit an Kontur. So machen Achour, Lücke und Pech (2020, 178 ff.) zunächst eine Entpolitisierung des Lehramtsstudiums seit der „Pisa-Wende“ aus. Erst im Zuge zunehmender menschenfeindlicher Einstellungen und dem Erstarken vor allem rechtspopulistischer und -extremistischer Gruppen sei die Notwendigkeit von Demokratiebildung wieder deutlich geworden, weswegen sie bildungspolitisch gefördert werde. Die durchgängige Sprachbildung (vgl. z.B. Gogolin/Lange 2011) wurde hingegen im Nachgang der ersten PISA-Studie als Konzept entwickelt und seitdem umfangreich diskutiert. Dabei wurde sie sowohl in schulische als auch universitäre Curricula implementiert.

Der Zusammenhang von Demokratie- und Sprachbildung wird zwar selten expliziert, ist aber dennoch in den Diskursen um die Demokratiebildung (und selten andersherum) erkennbar. So betont beispielsweise der Berliner Orientierungs- und Handlungsrahmen für Demokratiebildung (OHR), dass unter anderem Verschwörungsnarrative dekonstruiert werden sollen – fraglos eine auch sprachliche Herausforderung. Zudem sollen den Lernenden Gelegenheiten eröffnet werden, kommunikativ und partizipatorisch zu handeln (Achour/Buresch u.a. 2020, 6). Das Kompetenzmodell des Orientierungs- und Handlungsrahmens benennt drei Kompetenzbereiche, deren Entwicklung es ermöglichen soll, an der demokratischen Gesellschaft teilzuhaben. Für den vorliegenden Zusammenhang ist insbesondere der Kompetenzbereich „Kommunizieren und Handeln“ von Interesse. Betont wird, dass beides eng miteinander verwoben sei und sich demokratische Teilhabe nur diskursiv realisieren lasse (ebd., 10 f.). Die in der Demokratiebildung angestrebte Kompetenzentwicklung ist also eng mit der Sprache und damit auch der Sprachbildung verbunden.

Daher lohnt sich der Blick auf die Bedeutung der Sprache für die politische Bildung, die eine grundlegende Disziplin für die Demokratiebildung ist, und umgekehrt. Hierfür betrachte ich zunächst die Sprache in der politischen Bildung und im Anschluss das Politische im Konzept der durchgängigen Sprachbildung. Darauf aufbauend zeige ich anhand eines Rahmenmodells, wie Fachunterricht gestaltet werden könnte, der Demokratie- und Sprachbildung miteinander verbindet. Zum Schluss ziehe ich ein kurzes Fazit.¹

2. Die Sprache in der politischen Bildung

Nonhoff (2017, 493 f.) unterscheidet eine instrumentelle und eine konstitutive Perspektive auf Sprache und Politik. Mit der instrumentellen Perspektive gerate etwa in den Blick, wie Sprache als politisches Instrument genutzt wird, indem beispielsweise bestimmte Begriffe verwendet und andere vermieden werden oder indem gesellschaftliche Gruppen gezielt sprachlich adressiert werden. Der eigentliche Kern der Sprache in der Politik sei jedoch in der konstitutiven Perspektive zu sehen. Denn hiernach sei Politik nicht anders als durch Sprache zu denken. Erst in der Beziehung zu anderen erlangen politisch Handelnde

1 Die folgenden Ausführungen gehen zurück auf Jordan/Sieberkrob (2020) und Sieberkrob (2023, 55 ff. und 309 ff.). Für den vorliegenden Aufsatz wurden sie überarbeitet, neu kontextualisiert und erweitert.

Bedeutung, was stets auch sprachlich geschehe. Sprache und Politik seien also aufeinander angewiesen.

Detjen (2012) verweist darauf, dass der Sprache bzw. den kommunikativen Fähigkeiten sowohl aus der Sicht der Menschen in der Demokratie als auch aus der Perspektive der Demokratie eine zentrale Bedeutung zukomme. Denn aus Sicht der Individuen etabliere die Fähigkeit zum Diskutieren, Debattieren und Reden eine kritische Mündigkeit und versetze sie in die Lage, sich politisch einzubringen, wovon die Demokratie lebe. Diskussionen und Debatten würden von grundlegendem demokratischem Verhalten zeugen und die Demokratie im Kleinen abbilden.

Im politikdidaktischen Diskurs über sprachbildenden Politikunterricht wurde mehrfach die zentrale Bedeutung der Sprache für die politische Urteils- und Handlungskompetenz herausgestellt, die in einem engen Zusammenhang stehen (vgl. z.B. Achour/Jordan/Sieberkrob 2017; Forkarth 2022). Achour und Jordan (2017) zeigen, dass die Argumentationsfähigkeit für die politische Urteils- und Handlungskompetenz zentral ist, um politische Urteile möglichst gut auf der Basis der Kategorien Legitimität und Effizienz (Massing 1995) zu begründen. Die Förderung der Sprachkompetenz der Schüler*innen ist daher ein genuines Anliegen der politischen Bildung. Und professionelles Handeln und Wissen von Politiklehrer*innen zur politikspezifischen Sprachbildung ist folglich von zentraler Bedeutung, um die Fähigkeiten der Lernenden zum Formulieren von politischen Urteilen weiterzuentwickeln – was auf Fragen der Demokratiebildung in jedem Fachunterricht übertragen werden kann.

3. Das Politische in der Sprachbildung

Das Ziel der Sprachbildung ist die Entwicklung der sogenannten Bildungssprache (Gogolin/Lange 2011; Vollmer/Thürmann 2013, 42 ff.), die nach Habermas (1977, 39) die Sprache bezeichnet, „die überwiegend in den Massenmedien, im Fernsehen, Rundfunk, Tages- und Wochenzeitungen benutzt wird“. Das Konzept der durchgängigen Sprachbildung hat stets alle Schüler*innen als Zielgruppe, nicht nur jene mit einem spezifischen sprachlichen Förderbedarf. Die durchgängige Sprachbildung soll die gesamte Bildungsbiografie begleiten und dabei in jedem Fachunterricht stattfinden. Dabei ist zu fokussieren, welchen Beitrag das sprachliche Lernen zum fachlichen Lernen leisten kann – und nicht umgekehrt (Jordan 2020, 18; Manzel/Forkarth 2020, 22; Sieberkrob 2020, 42). Becker-Mrotzek und Roth (2017, 22) schreiben der Sprachbildung einen normativ-emanzipatorischen Charakter zu, denn durch die Fokussierung auf die

Bildungssprache als Lerngegenstand sollen Chancen eröffnet werden. Es ist jedoch genauer zu explizieren, worin dieser emanzipatorische Charakter besteht. Wer soll sich also wie von was emanzipieren?

Um mich diesen Fragen anzunähern, nehme ich Bezug auf die soziolinguistischen Arbeiten Bourdieus (1995; 2015), die in die Konzeption der Bildungssprache eingeflossen sind. Bourdieu wies auf die gesellschaftlichen Bedingungen der Produktion, Reproduktion und des Gebrauchs von Sprache hin. Demnach sei Kommunikation stets in Hierarchie- und Machtverhältnisse eingebunden. Im sprachlichen Austausch werde der Sprache dabei fortwährend, auch unbewusst, eine Wertigkeit zugeschrieben und auch die Gesprächspartner*innen entsprechend bewertet. Dies geschehe auf einem nationalen „Sprachmarkt“, der während der europäischen Nationalstaatsbildungen entstanden sei. Auf diesem habe sich unter verschiedenen Dialekten eine bestimmte Form der Sprache als politisch dominante Sprache durchgesetzt. Diese Sprache bezeichnet Bourdieu als legitime Sprache und grenzt sie von anderen Sprachen, den illegitimen Sprachen, ab. Die legitime Sprache werde in offiziellen Räumen wie etwa Schulen, öffentlichen Verwaltungen und politischen Institutionen gesprochen bzw. erwartet; und an ihr würden alle anderen Sprachen gemessen, wodurch sprachliche Herrschaftsverhältnisse entstünden. Sprache ist in diesen Überlegungen ein Ausdruck des Habitus – was jedoch nicht ihre einzige Funktion ist.² In Anbetracht dieser Analyse stellt Bourdieu heraus, dass es darauf ankomme,

„Sätze zu bilden, auf die gehört wird, Sätze, die in allen Situationen, in denen gesprochen wird, als rezipierbar anerkannt werden können. [...] Sprecher ohne legitime Sprachkompetenz sind in Wirklichkeit von sozialen Welten, in denen diese Kompetenz vorausgesetzt wird, ausgeschlossen oder zum Schweigen verurteilt.“ (2015, 60; Herv. i. O.)

Nach Scherr (2012, 116 ff.) wohne sozialen Situationen jedoch stets ein Grad an Vagheit inne und sie seien stets in heterogene Rahmungen eingebunden. Diese Rahmungen zu erkennen und auf sie situationsangemessen reagieren zu können, ist eine Fähigkeit, die er mit dem Begriff *agency* fasst. *Agency* kann in einem ersten Zugriff übersetzt werden als Handlungsmächtigkeit. Der Begriff ermöglicht eine Überwindung der dichotomen Positionen in der Debatte über

2 Nach Morek und Heller (2012, 70) erfüllt die Bildungssprache drei Funktionen. Sie dient dem Wissenstransfer (kommunikative Funktion), sie ist Werkzeug des Denkens (epistemische Funktion) und sie ist eine Eintritts- und Visitenkarte (sozialsymbolische Funktion).

das Zusammenspiel und die reziproken Verhältnisse von strukturalistischen Determinierungen und individuellen Freiheiten und Handlungen, die vor allem in den Sozialwissenschaften geführt wird (vgl. hierzu Raithelhuber 2008).

Was aber meint *agency* genauer? Emirbayer und Mische (1998, 970) definieren *agency* als

„the temporally constructed engagement by actors of different structural environments – the temporal-relational contexts of action – which, through the interplay of habit, imagination, and judgment, both reproduces and transforms those structures in interactive response to the problems posed by changing historical situations.“

Das Verhältnis von sozialer Bestimmtheit und individueller Selbstbestimmungsfähigkeit wird hier also verzeitlicht und ihre Veränderbarkeit betont. Dabei wird das primär auf die Gegenwart bezogene praktisch-evaluative, das primär auf die Vergangenheit bezogene iterative und das primär auf die Zukunft bezogene projektive Element unterschieden.

Das praktisch-evaluative Element umfasst die Fähigkeit von Akteur*innen, praktische und normative Entscheidungen unter alternativen Handlungsmöglichkeiten zu treffen, als Reaktion auf die sich ergebenden Anforderungen, Dilemmata und Unklarheiten der sich gegenwärtig entwickelnden Situationen. Das iterative Element beschreibt hingegen die selektive Reaktivierung vergangener Denk- und Handlungsmuster durch Akteur*innen, die routinemäßig in praktische Aktivitäten integriert werden. Das projektive Element umfasst die imaginative Generierung möglicher zukünftiger Handlungsabläufe durch die Akteur*innen, wobei existierende Denk- und Handlungsstrukturen in Anbetracht ihrer Hoffnungen, Ängste und Wünsche für die Zukunft neu interpretiert und angepasst werden (ebd., 971 ff.).

Nach Scherr (2012, 109 f.) könne von *agency* in dem Maße gesprochen werden, in dem aktuelle situative Bedingungen, die aus biografischen Prozessen entstanden sind, nicht alternativlos determinieren, was zukünftig geschehe. Voraussetzung sei jedoch, dass habituelle Dispositionen dabei keine Regeln und Routinen bereitstellen und so festlegen würden, welche Wahrnehmungen, Bewertungen und Handlungen in welcher Situation angemessen seien. Dann können auch neue Handlungspfade betreten werden, die nicht lediglich bestehende Strukturen reproduzieren, sondern diese potenziell überschreiten.

In dieser Betrachtung erlangt Sprachbildung mit dem Ziel der Entwicklung der bildungssprachlichen Kompetenzen einen per se politischen Charakter. Denn wer über Bildungssprache verfügt, hat zumindest potenziell erhöhte

Möglichkeiten, in sozialen Situationen gehört zu werden, also in politischen Debatten mit den eigenen Positionen vertreten zu sein und Anerkennung zu finden. Die in der politischen Bildung herausgearbeitete zentrale Bedeutung der Argumentationsfähigkeit, die Relevanz des Argumentierens aus Sicht der Menschen in der Demokratie und der kommunikativen Fähigkeiten aus Sicht der Demokratie, erlangt so eine erhöhte Bedeutung für die Lebenspraxis der Menschen. *Agency* kann so als Ziel der Sprachbildung betrachtet werden, die zur kritischen Mündigkeit als Ziel der Demokratiebildung (Kenner/Lange 2022, 62) beiträgt.

Mit Blick auf schulisches Lernen gerät hierdurch unter anderem die Frage in den Fokus, wie demokratie- und sprachbildender Fachunterricht gestaltet werden kann, ohne dass es eine weitere Zusatzaufgabe wäre. Vielmehr geht es gerade um eine Verschränkung beider Konzepte.

4. Demokratie- und sprachbildender Fachunterricht

In der Forschung über Fragen der Sprachbildung im Fachunterricht wurde in den letzten Jahren in Anlehnung an fremdsprachendidaktische Diskurse (vgl. z.B. Long 2015) der Lernaufgabenansatz umfangreich diskutiert (vgl. z.B. Caspari 2017; Sieberkrob/Lücke 2020; Vollmer/Thürmann 2013). Nach Leisen (2013, 85 ff.) sind Lernaufgaben Lernumgebungen, die der Förderung der Kompetenzen der Schüler*innen dienen. Sie sind so gestaltet, dass sich die Schüler*innen durch abgestufte Aufgabenstellungen und adäquate Lernmaterialien Neues selbstständig erschließen und aneignen können. Zu unterscheiden sind sie von Leistungssituationen. Lernaufgaben sollen die Lernenden sowohl inhaltlich als auch sprachlich und methodisch fordern. Das Hauptziel dieser Aufgaben besteht darin, es den Schüler*innen zu ermöglichen, selbstständig Problemstellungen zu identifizieren, eigene Vorstellungen zu entwickeln, ein Lernprodukt zu erstellen, den eigenen Lernfortschritt zu bestimmen und sich im handelnden Umgang mit Wissen zu üben.

Dieser Ansatz wird im Folgenden in einen Zusammenhang mit Überlegungen aus der Genredidaktik gestellt. Nach Hallet (2013, 61) zielt diese darauf ab, ein Genre³, das dem jeweiligen Kontext und Interaktionszweck entspricht, zu

3 Die Begriffe Genre und Textsorte werden oft synonym verwendet. Nach Delius (2020, 107) seien Textsorten jedoch textliche Manifestationen. Genres hingegen wiesen eher prototypische Strukturen auf. Diese Strukturen prägten sich erst in textlichen Produkten spezifisch aus.

verstehen und selbst verwenden zu können. Mit der Kenntnis der Genremerkmale sollen entsprechend strukturierte Texte und Äußerungen selbst produziert werden können. Genres können beschrieben werden als

„staged, goal oriented and social processes. Staged, because it usually takes us more than one step to reach our goals; goal oriented because we feel frustrated if we don't accomplish the final steps [...]; social because writers shape their texts for readers of particular kinds.“ (Martin/Rose 2008, 6)

Genres haben eine zentrale Bedeutung für Bildung, da mit ihnen Wissen generiert, repräsentiert und vermittelt wird. Das Erlernen von Genres zielt darauf ab, Diskursfähigkeit zu entwickeln, die wiederum mit dem emanzipatorischen Anspruch auf soziale, kulturelle und politische Partizipation verbunden ist. Hierbei ist es essenziell, dass die Beherrschung der Genres als Grundeinheiten eines jeglichen Diskurses erreicht wird (Hallet 2013, 59 ff.).

Für die Umsetzung der Genredidaktik ist der sogenannte Teaching-Learning-Cycle zentral, der ein drei- bis fünfphasiges Vorgehen vorsieht. So zeigt beispielsweise Feez (2002, 65) ein Vorgehen, in dem 1) der Kontext hergestellt wird, 2) Modelltexte analysiert und dekonstruiert werden, 3) gemeinsam mit Peers und/oder einer Lehrkraft ein Text konstruiert wird, 4) von den Schüler*innen (weitgehend) selbstständig ein Text erstellt wird und 5) dieser Text mit anderen Texten verknüpft wird.

Das in Abbildung 1 zu sehende Modell kombiniert diese beiden Ansätze und zielt auf die Förderung der *agency* der Schüler*innen, um ihre Möglichkeiten zur Teilhabe an der Demokratie zu stärken.

Im Kern wird in fünf Schritten, die als Teilaufgaben einer umfassenden Lernaufgabe angelegt sind, zunächst eine fachlich-politische Problemstellung (z.B. im Physikunterricht: Atomkraft – Brücke oder Bremse der Energiewende? → Bd. 2: Straube; im Politikunterricht: Brauchen wir eine Impfpflicht? Vgl. Achour/Sieberkrob 2015) eingeführt, zu der sodann in der Phase der Dekonstruktion kontroverse politische Urteile über die Problemstellung nachvollzogen werden. Hierbei werden Genres aus dem vorgesehenen Lernprodukt der Lernaufgabe analysiert, um sowohl Inhalte als auch die sprachliche Struktur des angestrebten Lernprodukts zu erarbeiten. Dies können bspw. politische Reden, Interviews, Leser*innenbriefe oder eine Podiumsdiskussion sein. Das Lernprodukt, in dem sich die Lernenden zur fachlich-politischen Problemstellung verhalten und darüber urteilen sollen, wird zunächst gemeinsam mit Mitschüler*innen erarbeitet (gemeinsame Konstruktion), dann aber in Einzelarbeit und damit auch mit

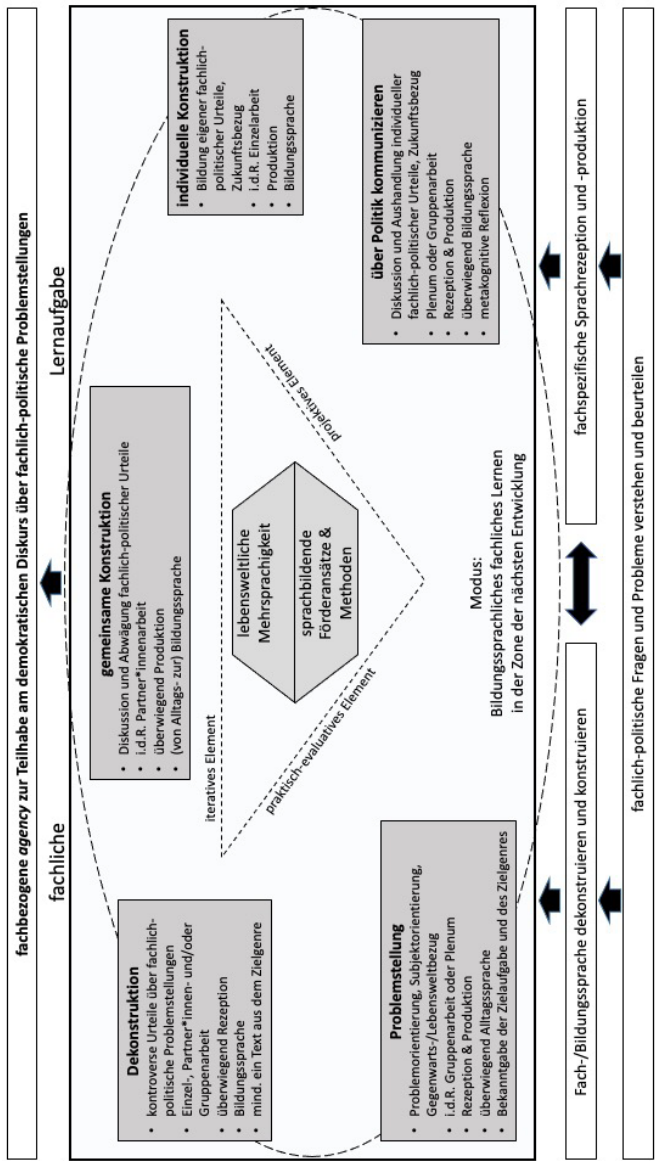


Abbildung 1: Rahmenmodell für demokratie- und sprachbildenden Fachunterricht⁴

4 Das Modell wurde entwickelt in Anlehnung an Sieberkrob (2023, 314).

einem eigenen Urteil ausgearbeitet (individuelle Konstruktion). Zuletzt wird über die verschiedenen Lernprodukte reflektiert und über die verschiedenen Urteile kommuniziert (über Politik kommunizieren).

Die einzelnen Phasen sind im Modell jeweils verknüpft mit didaktischen Prinzipien wie der Problemorientierung, der Kontroversität, dem Zukunftsbezug oder der Urteilsbildung, die in der betreffenden Phase von zentraler Bedeutung sind. Auch sind zielführende Sozialformen angegeben. Zudem wird benannt, ob der Schwerpunkt der Phase auf der Sprachrezeption oder der Sprachproduktion liegt. Auf das dabei vorherrschende und zu berücksichtigende sprachliche Register (Alltagssprache, Bildungssprache) wird dabei ebenso hingewiesen wie auf weitere zentrale didaktische Informationen (z.B. mind. ein Text aus dem Zielgenre, metakognitive Reflexion).

Aus sprachbildender Perspektive ist wesentlich, dass die Bearbeitung der Lernaufgaben stets im Rahmen des bildungssprachlichen fachlichen Lernens in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotsky 1978) erfolgt. Dies fördert die individuelle Weiterentwicklung des bildungssprachlichen Lernens und erweitert die Fähigkeiten zur Teilnahme an demokratischen Diskursen sowie zur Selbstverortung in der Welt.

So wird während der fünf Phasen Schritt für Schritt von der Alltags- zur Bildungssprache hingeführt, wobei auf den fachlich-politischen Lernprozess abgestimmte sprachbildende Unterstützungsmaßnahmen eingesetzt werden können und sollen. Sie lassen sich im Modell sowohl vor, während und nach der Sprachrezeption als auch vor, während und nach der Sprachproduktion verorten (z.B. zur Sprachrezeption: Vorwissen aktivieren; Leseziele bestimmen; Argumentationsstrukturen erkennen durch die Bildung von Teilüberschriften, Leseergebnisse festhalten in vorstrukturierten Lernmaterialien; zur Sprachproduktion: Vermittlung von Textstrukturwissen durch visuelle Hilfestellungen zum Aufbau; Strukturierung des Texts mithilfe von Methodenblättern, die kompakt und strukturiert das erforderliche fachliche und sprachliche Wissen mit prozeduralem Wissen und Formulierungshilfen verknüpfen; Überprüfung der Textqualität mithilfe eines Kriterienrasters).⁵

Die Integration der drei Elemente von *agency* nach Emirbayer und Mische (1998, 971) in dieses Modell weist Möglichkeiten zur Demokratie- und Sprach-

5 Vgl. für eine Verortung sprachbildender Methoden für die Sprachrezeption und Sprachproduktion sowie zur Wertschätzung und Förderung mehrsprachiger Kompetenzen in diesem Modell Sieberkrob (2023, 326 ff.) sowie für eine Übersicht möglicher Methoden bspw. Kraft u. a. (2017).

bildung auf. So fördert eine Fokussierung der didaktischen Überlegungen auf die drei Elemente potenziell die Fähigkeit der Schüler*innen, sich aktiv und reflektiert in demokratische Prozesse einzubringen, was, wie oben gezeigt, stets auch eine sprachliche Ebene hat. Denn politisches Handeln ist stets auch kommunikatives Handeln.

So kann das praktisch-evaluative Element fokussiert werden, um Schüler*innen die Fähigkeit zu vermitteln, praktische Entscheidungen zu treffen und Urteile zu fällen, die in realen und oft komplexen Situationen notwendig sind. Es ist daher eng verknüpft mit dem Prinzip der Problemorientierung.

Bei der Analyse von politischen Urteilen über die Problemstellung (Dekonstruktion) kann sowohl das praktisch-evaluative als auch das iterative Element von Bedeutung sein. Denn Politik ist nicht ohne Geschichte und Geschichte nicht ohne Politik zu verstehen (Massing 2020, 34). Neben gegenwärtigen Urteilen können also auch historische Entwicklungen und ihre Auswirkungen auf gegenwärtige gesellschaftliche Strukturen nachvollzogen werden. Diese historische Perspektive hilft Schüler*innen, die Entstehung der behandelten Probleme zu verstehen. Ebenso kann die Veränderbarkeit der Probleme durch handelnde Akteur*innen, aber auch die Bedeutung stabiler demokratischer Institutionen erkannt werden.

Das projektive Element ermöglicht den Schüler*innen, sich aktiv mit der Zukunft auseinanderzusetzen und mögliche Szenarien zu entwerfen, wie diese aussehen und wie darauf hingewirkt werden könnte. Es geht also darum, die fachlich-politische Problemstellung als eine zu erkennen, zu der Menschen in der Demokratie Stellung nehmen und sie auch beeinflussen können – wenngleich hierbei fraglos gesellschaftlich ungleiche Machtverhältnisse wirksam sind. Das Potenzial besteht vor allem darin, Schüler*innen dazu zu ermutigen, über den Status quo hinaus zu denken und ihre eigene Rolle als Teilnehmer*innen und Gestalter*innen in einer demokratischen Gesellschaft zu reflektieren.

5. Fazit

Die eingangs benannten vielfältigen Bezugsmöglichkeiten und Verbindungen zwischen den Konzepten der Demokratie- und Sprachbildung wurden hier unter einer ganz bestimmten Perspektive betrachtet, was die Relevanz anderer Aspekte jedoch nicht schmälern soll. Deutlich wurde, dass Sprache für Demokratie eine konstitutive Bedeutung hat. Auch herausgestellt wurde, dass Sprachbildung als Konzept für alle Lernenden während der gesamten Bildungsbiografie einen emanzipatorischen Charakter hat, der mit dem Begriff *agency* inhaltlich gefüllt

werden kann. Hiermit wird didaktisch angestrebt, worauf die Demokratie angewiesen ist, nämlich dass alle Schüler*innen lernen, „Sätze zu bilden, auf die gehört wird“ (Bourdieu 2015, 60).

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.
- ACHOUR**, Sabine/Jordan, Annemarie (2017): Formulieren politischer Urteile – professionell wahrnehmen & kompetent fördern. In: Wochenschau-Sonderausgabe „Individuelle Förderung“, S. 16–23.
- ACHOUR**, Sabine/Jordan, Annemarie/Sieberkrob, Matthias (2017): Argumentieren in Politik und Gesellschaft – Wie kann der Politikunterricht die politische Kommunikation durch sprachbildende Maßnahmen fördern? In: Jostes, Brigitte/Caspari, Daniela/Lütke, Beate (Hg.): Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung. Münster, S. 231–242.
- 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.
- ACHOUR**, Sabine/Sieberkrob, Matthias (2015): Sprachbildung konkret: Brauchen wir eine Impfpflicht? In: Wochenschau-Sonderausgabe „Heterogenität“, S. 23–37.
- BECKER-MROTZEK**, Michael/Roth, Hans-Joachim (2017): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. In Dies. (Hg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster, S. 11–36.
- BOURDIEU**, Pierre (1995): *Language and Symbolic Power*, 4. Auflage. Cambridge.
- BOURDIEU**, Pierre (2015): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Unv. Nachdruck der 2. Auflage. Wien.
- CASPARI**, Daniela (Hg.) (2017): Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung. Berlin.
- DELIUS**, Katharina (2020): Förderung der Sprechkompetenz durch Synthese von generischem Lernen und Dramapädagogik. Eine Design-Based Research-Studie im Englischunterricht. Berlin.
- DETJEN**, Joachim (2012): Mitreden können: Die Bedeutung der politischen Beredsamkeit in der Demokratie. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, 46–47/2012, S. 29–35.

- EMIRBAYER**, Mustafa/Mische, Ann (1998): What is Agency? In: *American Journal of Sociology*, 103(4), S. 962–1023.
- FEENZ**, Susan (2002): Heritage and Innovation in Second Language Education. In: Johns, Ann M. (Hg.): *Genre in the Classroom. Multiple Perspectives*. Mahwah, S. 43–69.
- FORKARTH**, Claudia (2022): *Schriftliches Urteilen im Politikunterricht der Sekundarstufe I. Eine Studie zum textsortenbasierten Schreiben im Fachunterricht*. Wiesbaden.
- GOGOLIN**, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden, S. 107–127.
- HABERMAS**, Jürgen (1977): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Max-Planck-Gesellschaft (Hg.): *Jahrbuch 1977*. Göttingen, S. 36–51.
- HALLET**, Wolfgang (2013): Generisches Lernen im Fachunterricht. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (Hg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster, S. 59–75.
- JORDAN**, Annemarie (2020): Sprachkompetenz als Hürde für politische Mündigkeit? In: *Polis* 3/2020, S. 16–18.
- JORDAN**, Annemarie/Sieberkrob, Matthias (2020): Sprachbildung. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Hedemann, Christian (Hg.): *Wörterbuch Politikunterricht*. Frankfurt/M., S. 221–223.
- 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.
- KRAFT**, Andreas/Meissner, Almuth/Schallenberg, Julia/Shure, Victoria/Sieberkrob, Matthias/Caspari, Daniela (2017): Kommentierte Methodenauswahl zur Sprachbildung. In: Caspari, Daniela (Hg.): *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik. Materialien für die Lehrkräftebildung*. Berlin. S. 47–61.
- LEISEN**, Josef (2013): *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bd. 1. Stuttgart.
- LONG**, Mike (2015): *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Chichester.
- MANZEL**, Sabine/Forkrath, Claudia (2020): Sprachbildung und Politisches Urteilen durch den textsortenbasierten Lehr-Lern-Zyklus anleiten – Ideen für die Unterrichtspraxis. In: *Polis* 3/2020, S. 22–25.
- MARTIN**, James R./Rose, David (2008): *Genre Relations. Mapping Culture*. London.
- MASSING**, Peter (1995): Was heißt und wie ermögliche ich politische Urteilsbildung? In: Massing, Peter/Weißen, Georg (Hg.): *Politik als Kern der politischen Bildung. Wege der Überwindung unpolitischen Politikunterrichts*. Opladen, S. 205–224.

- MASSING, Peter** (2020): Bezugswissenschaften. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Hedemann, Christian (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M., S. 33–35.
- MOREK, Miriam/Heller, Vivien** (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik, 2/2012, S. 67–101.
- NONHOFF, Martin** (2017): Politikwissenschaft. In: Roth, Kersten S./Wengeler, Martin/Ziem, Alexander (Hg.): Handbuch Sprache in Politik und Gesellschaft. Berlin, S. 491–513.
- RAITHELHUBER, Eberhard** (2008): Von Akteuren und *agency* – eine sozialtheoretische Einordnung der *structure/agency*-Debatte. In: Homfeldt, Hans Günther/Schröer, Wolfgang/Schewpe, Cornelia (Hg.): Vom Adressaten zum Akteur. Soziale Arbeit und Agency. Opladen, S. 17–45.
- SCHERR, Albert** (2012): Soziale Bedingungen von Agency. Soziologische Eingrenzungen einer sozialtheoretisch nicht auflösbaren Paradoxie. In: Bethmann, Stephanie/Helfferich, Cornelia/Hoffmann, Heiko/Niermann, Debora (Hg.): Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit. Weinheim, S. 99–121.
- SIEBERKROB, Matthias** (2020): Wie kann sprachbildender Politikunterricht umgesetzt werden? Prinzipien für die Entwicklung sprachbildender Lernaufgaben. In: Wochenschau-Sonderausgabe „Sprachbildung im Politikunterricht“, S. 40–43.
- SIEBERKROB, Matthias** (2023): Sprachbildung und historisches Lernen – aber wie? Ziele, Professionalisierung, Umsetzung. Göttingen.
- SIEBERKROB, Matthias/Lücke, Martin** (2020): Sprachbildende Lernaufgaben im Geschichtsunterricht. In: Barsch, Sebastian/Degner, Bettina/Kühberger, Christoph/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik. Frankfurt/M., S. 424–439.
- VOLLMER, Helmut J./Thürmann, Eike** (2013): Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (Hg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster, S. 41–57.
- VYGOTSKY, Lev S.** (1978): Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2154.3311>