

Demokratieförderung im Kontext des sprachsensiblen Fachunterrichts

Sprachlernaktivitäten und kulturelle Teilhabe als Potenziale
für die Demokratieförderung im sprachsensiblen Fachunterricht

Nadia Wahbe^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache,
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
nadia.wahbe@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Der sprachensible Fachunterricht bietet Lehrkräften und Lehramtsstudierenden vielfältige Möglichkeiten, mit ihren Schüler*innen Demokratie zu erleben und zu gestalten. Über eine sprachensible Unterrichtskultur kann auch eine demokratische Gesprächskultur erlernt werden. Sie ist die Grundlage für jeden zwischenmenschlichen Austausch auf Augenhöhe und das gesellschaftliche Miteinander. Der Beitrag skizziert Eindrücke und Vorschläge aus einem Workshop, der im Rahmen der Prä-Konferenz „Demokratie braucht Inklusion“ der Bielefelder Frühjahrstagung 2021 für Nachwuchswissenschaftler*innen angeboten wurde, um für handlungsorientierte Zugänge zu demokratischer Gesprächskultur und deren Beteiligungsformen im Kontext des sprachsensiblen Fachunterrichts zu sensibilisieren.

Schlagwörter: sprachsensibler Fachunterricht; heterogenitätssensible Lehrkräftebildung; Demokratieförderung; kulturelle Teilhabe



1 Einleitung und fachliche Verortung

Im Rahmen der Prä-Konferenz „Demokratie braucht Inklusion“ der Bielefelder Frühjahrstagung 2021 an der Universität Bielefeld wurde der Workshop „Sensibilisierung für die Demokratieförderung im sprachsensiblen Fachunterricht durch kulturelle Teilhabe und Sprachlernaktivitäten“ angeboten. Dieser setzte sich zum Ziel, Nachwuchswissenschaftler*innen der Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken für handlungsorientierte Zugänge zu demokratischer Gesprächskultur und deren Beteiligungsformen im Kontext des sprachsensiblen Fachunterrichts zu sensibilisieren. Im hier vorliegenden Beitrag werden Eindrücke und Vorschläge aus diesem Workshop skizziert.

Demokratieförderung, Sprachförderung und die Ermöglichung fairer Bildungs- und Teilhabebedingungen für alle Schüler*innen gleichermaßen stellen für Lehramtsstudierende und Lehrkräfte besondere Herausforderungen im Fachunterricht dar. Die aktuellen Kernlehrpläne (KLP, 2021) der Sekundarstufen fordern beispielsweise fachspezifische Anregungen für eine differenzierte Auseinandersetzung mit anderen Sprachen und Lebenswelten als der eigenen: für das Erlernen von Diskussionsfähigkeit und Respekt im Gespräch, für eine sensible Unterrichts- und Gesprächskultur sowie für die Teilhabe am politischen und gesellschaftlichen Dialog. In der aktuellen Fassung des Lehrerausbildungsgesetzes (vgl. LABG, 2021) findet sich zwar kein expliziter Hinweis zum Demokratielernen, jedoch ist Demokratiebildung nach Vorgabe der Hochschulrektoren- und Kultusministerkonferenz (vgl. HRK & KMK, 2015, 2020; KMK, 2018, 2019) unbestritten eine zentrale Querschnittsaufgabe von Schule und muss deshalb in der inklusions-sensiblen Lehrkräfteausbildung vertreten sein. Angehende Lehrer*innen sollen lernen und lehren, sich für Toleranz, Respekt und Gleichberechtigung im Schulalltag einzusetzen sowie demokratische Werte zu vermitteln. Zu den Zielen der Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte zählen auch „die Befähigung zu einem professionellen Umgang mit Vielfalt“, die „Bereitschaft [...], die individuellen Potenziale und Fähigkeiten“ aller Schüler*innen „zu erkennen, zu fördern und zu entwickeln“ [...], insbesondere „mit Blick auf ein inklusives Schulsystem“, sowie die „Befähigung zur Kooperation untereinander“ (vgl. LABG, 2021, § 2), also zur funktionalen Vernetzung und ressourcenorientierten Zusammenarbeit (vgl. Heinrich, Lütje-Klose & Streblov, 2019; Lütje-Klose & Urban, 2014). Um all dies zu lernen, bedarf es der Entwicklung von Toleranz und Akzeptanz geleiteter Kompetenzen, einer demokratisch denkenden Identität, der Einstellung, Pluralität als Bereicherung und Heterogenität als Ressource zu begreifen, sowie Kollaborations- und Kompromissbereitschaft. Verlangt wird demnach eine, im Sinne von Humboldts, humane Bildung für eine humane Persönlichkeit, weil erst eine humane und verantwortungsvolle Persönlichkeit zur Werte- und Demokratieerziehung beitragen kann. Zudem schreibt das aktuelle Lehrerausbildungsgesetz (vgl. LABG, 2021) lehrkräfteauszubildenden Hochschulen vor, zukünftige Fachlehrkräfte auf den Umgang mit der sprachlichen Heterogenität von Schüler*innen „mit Zuwanderungsgeschichte“ und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) vorzubereiten (LABG, 2021, § 11, Abs. 8). Gemeint ist damit, dass Lehramtsstudierende aller Schulfächer für eine bewusste Integration fach- und bildungssprachlicher Elemente im Unterricht qualifiziert werden sollen. Sie sollen die Befähigung erlangen, für Schüler*innen mit „Migrationsgeschichte und DaZ-Förderbedarf“ (vgl. Riemer, 2017b, S. 230f.) sprachaufmerksamen Unterricht zu planen und durchzuführen, und zwar „in allen Fächern und für alle Lernenden“ (vgl. Becker-Mrotzek, Höfler & Wörfel, 2021). Dazu sollen sie sich mit den Sprachanforderungen des Fachunterrichts sowie den Lernvoraussetzungen von Lernenden mit Förderbedarf im Bereich der deutschen Fach- und Bildungssprache (vgl. Gogolin, 2009; Kniffka, 2012) bewusster beschäftigen, um entsprechende Sprachfördermaßnahmen ableiten und im Fachunterricht anbieten zu können. Der aktuelle Schulunterricht (vgl. Deutscher Sprachbericht, 2021) zeigt: Keineswegs trifft der Mangel an fach- und bildungssprachlichen Kompetenzen

lediglich auf Schüler*innen zu, die Deutsch als Zweitsprache lernen. Solche „Zugehörigkeitskonstruktionen“ werden beispielsweise „von der Migrationspädagogik scharf kritisiert“, weil sie u.a. „bei angehenden Lehrkräften zu generalisierenden, nicht selten auch kulturalisierenden Defizitperspektiven auf sprachlich-fachliche Lernprozesse von entsprechend konstruierten Schüler*innengruppen führen“ können (vgl. Ohm, 2021, S. 10f.). Vielmehr lässt sich ein Mangel an fach- und bildungssprachlicher Ausdrucksfähigkeit bei ganz unterschiedlichen Schüler*innen, auch unabhängig von ihren Herkunftssprachen, und im Unterricht fast aller Schulformen finden. Der aktuelle deutsche Sprachbericht zur Sprache in den Schulen (2021) kommt außerdem zu der Erkenntnis, dass die Schule den Auf- und Ausbau fach- und bildungssprachlicher Kompetenzen von Schüler*innen nur bedingt fördert. Insbesondere der Unterricht in den Schulformen, in denen Lehrkräfte nicht als bildungssprachliche Vorbilder auftreten und keine entsprechenden Aufgaben mit fachsprachlichem Bezug stellen, bietet Lernenden noch keine ausreichende Unterstützung im Bereich der sog. literaten Bildung. Da eine mangelnde Sprachausbildung den Schulerfolg und die weiterführenden Bildungswege gefährden kann, fordert der Sprachbericht implizit mehr Aufmerksamkeit und Einsatz für die forschungsbasierte und praxisbezogene Weiterentwicklung des Fachunterrichts. Hierbei sollte auch im Fokus stehen, jungen Menschen einen diskursiven Raum zu öffnen, in welchem sie sich bewusst durch sprachliche Begegnungen mit anderen Menschen verbinden können, um sich gezielt über die Gemeinsamkeiten von Kulturen zu unterhalten, Fremdheitserfahrungen gegen ein Zusammengehörigkeitsgefühl auszutauschen und an gesellschaftsrelevanten Debatten teilzunehmen. Dies könnte im Kontext des sprachsensiblen Fachunterrichts geschehen und demokratiefördernd wirken, weil es dabei unterstützen kann, Demokratieverständnis aufzubauen und einen demokratischen Identitätsbildungsprozess anzustoßen.

Darin zeigt sich die Relevanz eines heterogenitäts- und sprachsensiblen Unterrichts, eines Fachunterrichts für alle Schüler*innen, einer „education for all“ (vgl. UNESCO, 2005, 2009), mit besonderem Augenmerk auf diejenigen, die z.B. aufgrund mangelnder Sprachfertigkeiten in der Unterrichtssprache Deutsch am monolingualen Diskurs des deutschen Bildungssystems kaum teilnehmen können oder aufgrund fehlender (Sprach-) Bildungsangebote im persönlichen Umfeld von kultureller Teilhabe und demokratischer Gesprächskultur ausgeschlossen sind. Ebenso in den Blick zu nehmen sind diejenigen, die in bildungsfernen Elternhäusern aufwachsen, die aufgrund finanzieller Risikolagen in ihrer Partizipation an sozialen und kulturellen Aktivitäten eingeschränkt sind, geringere Bildungschancen haben, häufiger Benachteiligungen im Bildungssystem ausgesetzt sind und Gefahr laufen, an der gesellschaftlichen und sozialen Teilhabe gehindert und unbemerkt aus der Gesamtgesellschaft ausgegrenzt zu werden. Laut UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland (Bertram, 2021) haben sich durch die Corona-Pandemie die Lebensumstände junger Menschen verschlimmert und die Ungleichheit verschärft. Auch der deutsche Bildungsbericht (Bildung in Deutschland, 2014, 2016, 2018, 2020) weist auf eine Schiefelage im Schulsystem hin und beobachtet seit Jahren, dass u.a. fehlende fachsprachliche Kompetenzen, mangelnde familiäre Voraussetzungen und sozio-ökonomisch schwierige Lebenslagen zu Chancenungleichheit führen und somit in Bildungsbenachteiligung, sozialer Ausgrenzung und deren Folgen für die deutsche Gesellschaft resultieren. Eine aktuelle Studie zur Kinderarmut in Deutschland (Funcke & Menne, 2020) bestätigt z.B., dass sich Kinder und Jugendliche „eher von ehrenamtlichen und politischen Aktivitäten“ zurückziehen, sich weniger an ihnen beteiligen und „sich insgesamt weniger zugehörig in der Gesellschaft“ fühlen, wenn sie in finanziell prekären Verhältnissen aufwachsen (vgl. Funcke & Menne, 2020, S. 7). Folglich sind Schule und Unterricht dafür mitverantwortlich, der gesamten Schülerschaft mit ihrer ganzen Diversität gleichberechtigt und bereits früh den Zugang zu sprachlicher Bildung, demokratischer Gesprächskultur und deren Beteiligungsformen zu ermöglichen. Um angehende

Lehrkräfte auf diese Aufgabe vorzubereiten, erscheint es sinnvoll, sie für die heterogenen Lebenssituationen von Kindern und Jugendlichen, für die Risiken für Schüler*innen mit Förder- und Schutzbedarfen – und damit auch für die Gesamtgesellschaft – sowie für die Relevanz der Förderung durch vielfältige Bildungsangebote zu sensibilisieren. Zudem sollten sie Möglichkeiten aufgezeigt bekommen, ihren (zukünftigen) Schüler*innen Sprachlernangebote und kulturelle Lernangebote zu machen sowie ihren Unterricht entsprechend zu planen und zu gestalten. Dies braucht passende Ansätze zur Sensibilisierung, Konzepte zur Qualifizierung und Ausbildungsangebote für den Bereich der Lehrkräftebildung. Es braucht aber auch strukturelle, materielle und personelle Unterstützung durch die Institution Schule sowie ein zunehmendes Bewusstsein dafür, dass die Erziehung zu demokratischen Werten kein pädagogisches Nebenprodukt, sondern eine institutionelle Aufgabe und damit Auftrag der Schulbildung und der Lehrkräfte ist.

Einen denkbaren Beitrag zur Schul- und Professionsentwicklung könnte ein erfahrungsbasierter Ansatz darstellen, Sprachlernaktivitäten und kulturelle Teilhabe bewusst zu verbinden und als mögliche Potenziale für die Demokratieförderung im Kontext des sprachsensiblen Fachunterrichts zu erarbeiten. Hierfür ist eine stärkere „Kooperation von Universitäten und Schulen“ (vgl. Heinrich & Klewin, 2020) notwendig, weil die Vernetzung der Universitäten mit schulischen Akteur*innen Lehramtsstudierenden diese Art der Praxiserfahrung ermöglichen und zugleich die Zusammenarbeit der Schulen mit den lehrkräfteausbildenden Fakultäten die wissenschaftliche Begleitung entsprechender Praxisformate gewährleisten könnten.

2 Sprachlernaktivitäten und kulturelle Teilhabe als Potenziale für die Demokratieförderung im sprachsensiblen Fachunterricht

Kulturvermittlung und Sprachlernen können nicht getrennt betrachtet werden. Eine Sprache lässt sich ohne das ihr zugehörige Kulturwissen nicht richtig lernen, genauso wie sich das Wissen über eine Kultur ohne ihre Sprache(n) nicht richtig aneignen lässt. Inwiefern der sprachensible Fachunterricht *einen Teil* dazu *beitragen* kann, das vornehmliche Ziel der Werte- und Demokratieerziehung zu erreichen – mündige, verantwortungsvolle, demokratisch handelnde und sozial gerechte junge Bürger*innen auszubilden –, ist bislang noch ein Desiderat im Kontext der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung. Sicher ist: Lehrkräfte und studentische Lehramtspraktikant*innen gehen in Schule und Unterricht täglich mit der Komplexität und dem Handlungsdruck (vgl. Schöning & Winkel, 2020) unter den Bedingungen zahlreicher Heterogenitätsdimensionen (wie z.B. Migrationsgeschichte, Fluchterfahrung, fehlende Beschulung, Fremdheitserfahrung, kulturelle Identitätskrise, Mehrsprachigkeit, kulturelle Vielfalt und Sprachförderbedarf) um (vgl. Wahbe, 2020). Sie übernehmen inklusionsorientierte Aufgaben und nachhaltige Verantwortung für die Ausbildung von Kindern und Jugendlichen, die zukünftig unsere Gesellschaft tragen werden. Dazu zählen – neben den nicht minder wichtigen (sozial-)pädagogischen und fachlichen Aufgaben – auch Aufbau und Erweiterung der sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen. Im Fokus inklusionssensibler Lehrer*innen steht der Unterricht von Lernenden, die entweder in einem sprachschwachen Umfeld groß werden und dort keine Unterstützung erhalten können oder die mehrsprachig aufwachsen und Deutsch nicht als Erstsprache, sondern als Zweit-, Dritt- oder sogar als Viertsprache lernen. Der professionelle Umgang mit Vielfalt, den ein inklusives Schulsystem verlangt, stellt den sprachsensiblen Fachunterricht und somit die inklusionsorientierte Lehrkräftebildung vor neue Herausforderungen. Beispielsweise soll „inklusive Unterricht die zentralen Kriterien des sprachsensiblen Fachunterrichts berücksichtigen“ (vgl. Riemer, 2017a, S. 182) und entsprechend jede angehende Fachlehrkraft mit sog. „DaZ-Kompetenz“ (vgl. Ehmke, Hammer, Köker, Ohm & Koch-

Priewe, 2018) ausgestattet sein. Im BMBF-Verbundprojekt *BiProfessional*¹ an der Universität Bielefeld werden im Rahmen der Forschungs- und Entwicklungsstudie *BiProDaZ_FörBi*² die sprachsensiblen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden beforcht, um aus den Erkenntnissen z.B. ein Konzept zur Sensibilisierung von angehenden Lehrkräften für die Förderung der deutschen Fach- und Bildungssprache im sprachsensiblen Fachunterricht zu entwickeln.³ Zwischenergebnisse der mehrmethodischen Begleitstudie zeigen beispielsweise, dass die Unterrichtspraxis von den Lehramtsstudierenden als komplexe Anforderung empfunden wird und die Entwicklung entsprechender Kompetenzen der reflexiven Begleitung bedarf, um vorangebracht zu werden (vgl. Wahbe & Riemer, 2020). Zudem verfügen die studentischen Praktikant*innen kaum über didaktisch-methodisches Handlungswissen zur Sprachförderung im Unterricht und tun sich schwer mit der Auswahl und Aufbereitung geeigneter Arbeits- und Unterrichtsmaterialien. Auch stehen sie häufig vor migrationspädagogischen Fragen, die das Unterrichten zusätzlich erschweren. Solche Beobachtungen lassen vermuten, dass die aktuellen Lern- und Lehrbedingungen mit Formen von Komplexität, Unsicherheit und Handlungsdruck einhergehen, die stärker in den Fokus der Ausbildung angehender Fachlehrkräfte rücken sollten. Demzufolge sollten zukünftige Lehrer*innen für den Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht bereits früh im Studium sensibilisiert und fortwährend ausgebildet werden. Sie sollten lernen, die Ressourcen der Mehrsprachigkeit und Potenziale der kulturellen Pluralität im Klassenraum für den Unterricht nutzbar zu machen und sich gezielt anwendungsbezogen mit förder- und migrationspädagogischen Inhalten beschäftigen. Hinzu kommt, die Bereitschaft zu entwickeln, sich mit der Fachsprache ihrer Unterrichtsfächer und ihrem eigenen Sprachgebrauch im Unterricht bewusst auseinanderzusetzen. Darüber hinaus sollten sie Kompetenzen darin entwickeln, fachliches und sprachliches Lernen bewusster zu verbinden und ein Unterrichtsthema mit den Sprachhandlungen anzureichern, die zum Lernzuwachs beitragen können. Ergänzend sollten sie dazu befähigt werden, Schüler*innen mit Förderbedarf in der deutschen Fachsprache durch das Planen von sprachförderlichem Unterricht und das Bereithalten von entsprechenden Sprachlernhilfen bei der mündlichen und schriftlichen Kommunikation fördern zu können. Auch sollten sie unterrichts- und praxisbezogene Unterstützungsstrategien zum gezielten Auf- und Ausbau von Fach- und Bildungssprache kennen- und anwenden lernen. Dazu gehören beispielsweise das Vorbereiten einer sprachförderlichen Unterrichtsinteraktion, das Anlegen von dialogischen Unterrichtsgesprächen, Lernaufgaben, die von der alltags- zur fachsprachlichen Kommunikation überleiten, und das Anbieten von Sprechsituationen und Themen, die zu fach- und bildungssprachlichen Schüler*innenäußerungen ermutigen (vgl. Wahbe & Riemer, 2020, S. 203f.).

Hierfür eignen sich Themen besonders gut, die sich mit der Erfahrungswelt der Lernenden befassen und sie bei ihren Interessen abholen. Verbunden mit den Unterrichtseinheiten, die das Curriculum vorgibt, erhalten Lernende dabei die Möglichkeit, aus ihrer Lebenswirklichkeit zu berichten, eigene Gedanken einzubringen und diese in Beziehung zu gesellschaftsrelevanten Themen zu setzen. Über das Berichten von authentischen Erfahrungen hinaus lernen sie, Zusammenhänge zu erkennen, Sachverhalte zu erörtern, Bedeutungen zu analysieren und neu gewonnene Erkenntnisse reflektierend zu beurteilen. Auf diese Weise können sie sich u.a. mit kulturbezogenen Angelegenheiten vertraut

¹ Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

² Vgl. URL: [https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/biprofessional/teilprojekte-\(tp\)/tp-4-inklusionssensible-l/tm_18.xml/](https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/biprofessional/teilprojekte-(tp)/tp-4-inklusionssensible-l/tm_18.xml/); Zugriff am 18.02.2022.

³ Darüber hinaus werden in *BiProDaZ_FörBi* hochschuldidaktische Materialien entwickelt, z.B. ein Reflexionsbogen für die Sprachförderung im Fachunterricht und ein Beobachtungsbogen für die kollegiale Hospitation im sprachsensiblen Fachunterricht.

machen, erste „politikbezogene Sach-, Urteils-, Methoden- und Handlungskompetenzen“ (vgl. Krammer, Kühberger & Windischbauer, 2008) entwickeln und ihre Sprachkenntnisse erweitern. Ergebnisse der 18. Shell-Jugendstudie (2019; vgl. auch Albert, Hurrelmann, Quenzel & Schneekloth, 2019), der aktuellen SINUS-Jugendstudie (2020) sowie der Studie „Junge Deutsche 2021“ (vgl. Schnetzer, 2021) zeigen, dass junge Heranwachsende sich zunehmend am politischen und gesellschaftlichen Geschehen beteiligen und zukünftig stärker mitreden wollen. Neben vielfältigen Themen, wie Umwelt, Inklusion, Diversität und Digitalisierung, wollen sie sich vermehrt für soziale Gerechtigkeit, bessere Bildungschancen, Mitmenschlichkeit und für demokratische Grundwerte einsetzen und verlangen eine bewusster Wahrnehmung ihrer Belange und ein umfassenderes Mitspracherecht. Dies gibt (angehenden) Lehrkräften die Chance, den sprachsensiblen Fachunterricht als „ressentimentfreien Experimentierraum“ (vgl. Schauer, 2020, S. 50) zu nutzen, um die sprachliche und kulturelle Vielfalt des heterogenen Klassenzimmers im Kleinen und der deutschen Gesellschaft im Allgemeinen zu thematisieren, über kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede wertschätzend zu sprechen und sich dem Ziel einer demokratischen Gesprächskultur dialogisch zu nähern. Eine unterrichtliche Beschäftigung mit demokratischen Werten und entsprechenden Begrifflichkeiten, verbunden mit Sprachlern- und kulturellen Lernangeboten, folgt in der didaktisch-methodischen Ausrichtung dem Prinzip einer kompromissbereiten, an Gleichberechtigung orientierten, menschenfreundlichen und vor allem *vorurteilsbefreienden* Kommunikation über das Anderssein eines jeden Menschen, weil davon auszugehen ist, dass ausnahmslos jeder Mensch anders, aber auch kein Mensch gänzlich ohne Vorurteile ist. Hierfür bietet der sprachensible Fachunterricht sowohl schulische als auch außerschulische Erfahrungs- und Handlungsfelder, die Demokratie durch erlebte Partizipation erfahrbar machen und die zugleich durch die gezielte Erweiterung der literaten Fähigkeiten zur „Mitsprache“ beitragen können. Dies kann die Schulentwicklung und die Professionalisierung in der Lehrkräftebildung vor die Herausforderung stellen, Demokratie- und Sprachförderung verstärkt zusammen zu denken und entsprechend anwendungsbezogen zu konkretisieren.

Im Folgenden werden erfahrungsbasierte Beispiele für die demokratie- und sprachfördernde Unterrichtspraxis skizziert, die im Rahmen meines Workshops auf der Prä-Konferenz „Demokratie braucht Inklusion“ der Bielefelder Frühjahrstagung 2021 vorgestellt wurden.

2.1 Sprachlernaktivitäten als Potenziale für die Demokratieförderung im sprachsensiblen Fachunterricht

Für die Demokratiebildung im Unterricht bietet die Bundeszentrale für politische Bildung eine Methodensammlung an.⁴ Aus dieser Sammlung habe ich Methoden ausgewählt, die sich mit der Sprachförderung verbinden lassen. Dazu werden sie nicht eins zu eins umgesetzt, sondern für eine individuelle Lernsituation adaptiert, den Lernvoraussetzungen der Lernenden entsprechend angepasst und fachsprachlich aufbereitet, um sie für die Sprachförderung im Fachunterricht nutzbar zu machen. Zielgedanke sollte bleiben, durch eine sprachbewusste Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Themen Toleranz und Verständnis für andere Lebens- und Denkweisen aufzubauen sowie demokratisches und verantwortungsbewusstes Handeln bei den Schüler*innen anzubahnen. Aus diesen Überlegungen habe ich methodisch-didaktische Vorschläge für Aktivitäten zur Demokratieförderung im sprachsensiblen Fachunterricht entwickelt. Beispielsweise entstanden dabei Übungen zur Reflexion der eigenen Werte, Normen und Haltungen sowie Aufgaben für einen bewussteren Umgang mit dem eigenen Sprachgebrauch. Über die

⁴ Vgl. URL: <https://www.bpb.de/lernen/formate/methoden/>.

erarbeiteten Vorschläge für die sprachensible Unterrichtspraxis, von denen im Folgenden exemplarisch drei Methoden⁵ umschrieben werden, sollten die Workshopteilnehmer*innen der o.g. Tagung ins Gespräch kommen.

Eine der Methoden lautet „*Was versteckt sich in einem Wort?*“

Dies ist eine Methode zur Erarbeitung von Sprachbewusstheit. Die Schüler*innen sollen erkennen, dass jede Sprache unterschwellig Nebenbedeutungen transportiert, und dadurch die Fähigkeit entwickeln, Einseitig- und Mehrdeutigkeiten von Worten zu überdenken und zu überarbeiten, indem sie über allgemein gebräuchliche Wörter und Redewendungen, über unbedachte Äußerungen und Alltagssprache sprechen und reflektieren, weitere Bedeutungen sammeln und diese mithilfe von z.B. „Wortfeldern und Formulierungsvariationen“ (vgl. Prediger, 2015), Sprachvergleichen, Mindmaps, Bildern und Textbausteinen positiv, wertfrei, versöhnend und heterogenitätssensibel umformulieren. Zusätzlich lernen die Schüler*innen durch den sprachreflektierten Zugang differenzierte Kommunikationsformen kennen.

Ein weiteres Beispiel ist die Methode „*Autofotografie*“.

Diese Methode ermutigt zur dialogischen Auseinandersetzung mit der Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen, unabhängig davon, ob sie eine Migrationsgeschichte haben oder nicht. Die Schüler*innen berichten mithilfe von z.B. „Wortgeländern“ (vgl. Leisen, 2013), Wortkarten, Fotos und anderen Visualisierungen von ihren Erfahrungswelten, Alltagswirklichkeiten und Lebensvorstellungen und erhalten durch diverse Perspektivwechsel Einblicke in Alltag, Lebenswirklichkeit und Lebensvorstellungen ihrer Mitschüler*innen. Dabei können sie beispielsweise lernen, Verständnis für andere aufzubringen, aber auch Verständnis für sich selbst einzufordern. Zudem lernen sie durch diesen heterogenitätsreflektierten Zugang eine sprachensible Unterrichtsgesprächskultur kennen.

Eine andere Methode heißt „*Denkhüte*“.

Diese Methode dient der dialogischen Bewusstmachung von unterschiedlichen Denkweisen und der Entwicklung von Empathie. Die Schüler*innen setzen sich z.B. mithilfe von Rollenkarten, Zitaten, Podcasts und (videobasierten) Fallbeispielen mit einem Thema auseinander, indem sie darüber kontrovers und aus verschiedenen Sichtweisen diskutieren und argumentieren. Als Unterstützung erhalten sie z.B. Kartensätze mit Satzanfängen, Vokabeln (Verben, Adjektive), Schlüsselbegriffen (Substantive, Namen, Orte) sowie mit entsprechenden fachsprachlichen Ausdrücken und Wendungen (vgl. Quehl & Trapp, 2013). Bei den Argumentationen sind Variationen möglich, die eigene oder andere Sichtweise(n) zu vertreten. Dies fördert die Fähigkeit, seinen Standpunkt zu vertreten, sich in andere Standpunkte hineinzuversetzen, sie zu akzeptieren und in die eigene Urteilsfindung einzubeziehen. Zudem lernen die Schüler*innen den Umgang mit kontroversen Ansichten und entwickeln Ambiguitätstoleranz.

Jeder dieser Methoden schließen sich Reflexionsaufgaben an. Diese sollen dazu anleiten, auf einer Metaebene über den Zusammenhang von Sprach- und Demokratiebildung nachzudenken. Die Reflexionsaufgaben lauten beispielsweise:

„Wie kann die gezielte Wahl von Wörtern, bestimmten Formulierungen, Sprüchen oder Redewendungen bewusst die Art und Weise beeinflussen, wie die Öffentlichkeit Zeiten, Personen, Sprachen, Orte, Kulturen oder Ereignisse wahrnimmt und betrachtet?“

„Inwieweit können durch die Umformulierung eines ursprünglichen Wortlautes, Textes oder Ausdruckes die Bedeutung und die Absicht einer Aussage oder Frage verändert werden?“

⁵ Angelehnt an Methodenbeispiele der Bundeszentrale für politische Bildung (<https://www.bpb.de/lernen/formate/methoden/>; <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/>) und der Stiftung Wertebündnis Bayern (<https://www.wertebuendnis-bayern.de/downloads/>); Zugriff am 18.02.2022.

„Können sich Meinungen, Ansichten, Werte, Haltungen und Einstellungen nach der gezielten Überarbeitung von Formulierungen verändern? Wenn ja, inwiefern?“⁶

Diese und ähnliche (auch medienintegrative) Methoden habe ich u.a. während meiner Tätigkeit als Sprachförderlehrerin⁷ im universitären „Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunftssprachen“ (*FörBi*)⁸ an der Universität Bielefeld (vgl. Hinrichs & Riemer, 2004) und in anderen Unterrichtskontexten⁹ eingesetzt und um weitere Übungen, Aufgaben und Lernziele erweitert. Aufgrund des erfolgreichen Einsatzes und positiven Feedbacks – sowohl seitens meiner Schüler*innen als auch meiner studentischen Praktikant*innen der berufsfeldbezogenen Praxisstudien (BPSt) für das Lehramt der Sekundarstufen – habe ich eine Auswahl dieser Methoden nun im Rahmen des Workshops als Anregungen und Vorschläge an die Workshopteilnehmer*innen weitergegeben – weniger als Handlungsempfehlungen, sondern vielmehr als erfahrungsbasierte Diskussionsgrundlage.¹⁰ Auch die Teilnehmer*innen brachten eigene Ideen und Vorschläge ein, etwa zur Gestaltung der sprachlichen Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen in der Schule (z.B. „eine Schulsprecher*innenwahl abhalten“, „ein Schulgesetz verfassen“, „einen Leseclub gründen“). Während der Diskussion ließ sich beobachten, dass Demokratieerziehung in bestimmten Fächern (Ethik, Geschichte, Latein, Philosophie, Politik, Religion) ausgeprägter stattfindet. Zudem sind den Workshopteilnehmer*innen die Merkmale des sprachförderlichen Fachunterrichts¹¹ und entsprechende handlungsorientierte, praktisch umsetzbare Ansätze zur Sprachförderung größtenteils noch kaum bekannt. Deshalb wurde auch diskutiert, mit welchen Aktivitäten und Lernangeboten das Demokratie- und Sprachlernen gefördert werden und wie dabei sprachliche Unterstützungsstrategien im Sinne des Scaffolding-Ansatzes¹² (Gibbons, 2002; Kniffka, 2012) eingesetzt werden könnten. Als weitere Anregung für die Workshopteilnehmer*innen habe ich zur Diskussion gestellt, welche Begegnungsorte und Veranstaltungen als außerschulische Erfahrungs- und Handlungsfelder für kulturelle Teilhabe und Demokratieförderung im Kontext des sprachsensiblen Fachunterrichts dienlich sein könnten.

2.2 Kulturelle Teilhabe als Potenzial für die Demokratieförderung im Kontext des sprachsensiblen Fachunterrichts

Zu den Erfahrungs- und Handlungsfeldern, die Sprachlernaktivitäten mit kulturellen Lernangeboten verbinden und somit die Demokratieförderung im Kontext des sprachsensiblen Fachunterrichts begünstigen können, zählen beispielsweise Begegnungsorte, Veranstaltungen und Lernaktivitäten wie:

- Museumsbesuch
- Besuch einer Ausstellung
- Galeriebesuch
- Laborbesichtigung (z.B. TeutoLab)
- Naturwandertag/Tierparkbesuch

⁶ Angelehnt an Reflexionsaufgaben der Bundeszentrale für politische Bildung (<https://www.bpb.de/lernen/formate/methoden/>) und der Stiftung Wertebündnis Bayern (<https://www.wertebuendnis-bayern.de/downloads/>); Zugriff am 18.02.2022.

⁷ Ab dem Jahr 2006.

⁸ Vgl. URL: www.uni-bielefeld.de/foerbi; Zugriff am 18.02.2022.

⁹ Seit dem Jahr 2001.

¹⁰ Die Entscheidung für die ausgewählten Methoden und Reflexionsaufgaben fußt auf der Basis von Erfahrungswerten im Fachbereich DaZ. Deshalb werden sie in interdisziplinärer Runde zur Diskussion gestellt.

¹¹ Vgl. Wahbe & Riemer (2020), *Reflexionsbogen für die Sprachförderung im Fachunterricht* (<https://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/article/view/2504/3379>); Zugriff am 18.02.2022).

¹² Scaffolding meint „die sukzessive Unterrichts- und Aufgabensequenzierung und vorübergehende, lernprozessorientierte Bereitstellung von sprachfördernden Hilfsmitteln (sog. ‚Scaffolds‘)“ (vgl. Wahbe & Riemer, 2020, S. 200).

- Theaterbesuch/Musicalbesuch/eigenes Theaterstück (interkulturell und mehrsprachig)
- Teilnahme an Lesungen (Bibliothek, „Lesefrühling“)/eigene (Vor-)Leseaktion/Leseclub
- Erstellung eines Hörbuchs/Podcasts
- Kurzgeschichten-Wettbewerb/Gedichte-Wettbewerb
- Kurzvortrag zu einer Kultur inkl. ihrer Sprache(n)
- Sprachtandem (mit Sprachvergleichen, Interviewpartner*innen, Peer-Feedback)
- Debattierclub (Rollenspiel)
- Verfassen von (Schul-)Gesetzen (z.B. Anti-Mobbing-Gesetz, Spoiler-Gesetz)
- Abhalten von demokratischen Wahlen (z.B. Sprecher*innenwahl)
- Projekttag (z.B. gegen Cyber-Mobbing, in Kooperation mit der Polizei, „Surfen mit Sinn“)
- Kulturtag (für interkulturelle Begegnungen und informellen Austausch)

Jedes dieser Lernangebote wird zusammen mit einer Sprachlernaktivität verbunden. Die Sprachlernaktivitäten enthalten den Auftrag, sich sprachlich mit einem Thema auseinanderzusetzen, es fach- und bildungssprachlich zu bearbeiten und darüber einen mündlichen und/oder einen schriftlichen Beitrag für den (Schul-)Unterricht sowie „etwas Kreatives“ für sich selbst und die Peergroup zu erarbeiten. Die Lernenden erhalten Unterstützung in Form von Begleitmaterialien, wie z.B. Bilder und Zeichnungen, Brückentexte mit Leitfragen, Hörübungen und Verständnisanfragen, Definitions- und Regelkästchen, Tabellen und Grafiken, Podcasts und Erklärvideos, Formulierungshilfen (Wortkarten, Wortgeländer, Satzstrukturbeispiele, Satzbausteine, Pro- und Contra-Kärtchen), Sprachvergleichs- und Rollenspielübungen, Feedback-Karten, Themenleitfragen, Denkschritte, Musik, Zitate und weitere authentische Lernmaterialien. Auch literarische Stücke, z.B. Gedichte, Tagebucheinträge und Kurzgeschichten, kommen dabei zum Einsatz, weil sie die Entwicklung demokratischer, kultureller Werte auf besondere Weise fördern können (vgl. Josting, 2019). Zudem werden die Lernenden bei der Bearbeitung und Lösung des Lernauftrags reflexiv, aufeinander aufbauend und phasenweise begleitet (vgl. Gibbons, 2002; Kniffka, 2012). Die aufeinander aufbauende und phasenweise Lernbegleitung dient dem Aufbau von Fachwissen und der Erweiterung von Sprachkenntnissen. Sie entspricht einer prozessbegleitenden fachlichen und sprachlichen Unterstützungsstruktur, die anfangs von der Lehrkraft bereitgestellt und im späteren Verlauf nach und nach zurückgenommen wird, bis die Schüler*innen in der Lage sind, Aufgaben eigenständig, also ohne Lernunterstützung und ohne Sprachlernhilfen, zu bearbeiten und zu lösen. Ergänzend meint die reflexive Begleitung eine aufmerksame Beobachtung der Lernfortschritte. Sie dient der meta-kognitiven Strukturierung zentraler fachlicher Erkenntnisse und der meta-linguistischen Vernetzung dieser Erkenntnisse mit den entsprechenden fachsprachlichen Begriffen und Formulierungen.

Darüber hinaus geht es bei den oben skizzierten erfahrungsbasierten Vorschlägen aus der eigenen Unterrichtspraxis auch darum, kulturelles und sprachliches Lernen miteinander in Beziehung zu setzen, Kindern und Jugendlichen den Zugang zu gesellschaftsrelevanter, demokratischer und kultureller Bildung sowie Sprachlernaktivitäten zu ermöglichen. Die Schüler*innen nehmen an kulturellen Veranstaltungen teil, lernen in außerschulischen Unterrichtskontexten verschiedene Wissenschaften und unterschiedliche Disziplinen kennen und erleben sich als aktive Teilnehmer*innen, z.B. in künstlerischen, musischen, geisteswissenschaftlichen, naturwissenschaftlichen und sozialen Bereichen. Sie beschäftigen sich aktiv mit den Kulturen, die sie umgeben, mit der deutschen Fach- und Bildungssprache, beziehen ihre Herkunftssprachen und -kulturen mit ein und

erfahren von Menschen aus unterschiedlichen Bereichen, die Interessen oder Gemeinsamkeiten mit ihnen teilen, beispielsweise weil diese Menschen mehrsprachig sind und Deutsch nicht als Erstsprache gelernt haben, für längere Zeit keine Schule besuchen konnten, vertrieben wurden, Fluchterfahrungen machen mussten oder aus anderen Gründen nach Deutschland zugewandert sind. Vielleicht waren diese Menschen besonderen Belastungen ausgesetzt oder lebten in individuellen Risikolagen, z.B. in finanziell prekären Verhältnissen oder in bildungsfernen Milieus; eventuell bekamen sie keine Lernunterstützung oder Nachhilfe. Möglicherweise sind diese Menschen aber auch sportlich erfolgreich, künstlerisch begabt, wissenschaftlich anerkannt oder gesellschaftlich engagiert. In der Unterrichtspraxis lässt sich beobachten: Die Orientierung an authentischen Beispielen kann Schüler*innen eine unbekannte Perspektive auf ihre persönlichen Möglichkeiten eröffnen; d.h., sie kann den Blick heraus aus Armut, Bildungsferne und vorgefertigten, stigmatisierenden Zugehörigkeitszuschreibungen ermöglichen und aufzeigen, welche Vielfalt an Bildungsangeboten laut Gesetz in Deutschland jeder*jedem zusteht und wie reichhaltig diese Bildungsangebote sind. Authentische Beispiele, z.B. von Menschen aus Geschichte, Literatur, Lehrpraxis, Musik, Naturwissenschaft, Politik, Philosophie, Sport, Kunst und Kultur, können das Selbstwertgefühl stärken und positiven Einfluss auf die Selbstwirksamkeitswahrnehmung von Schüler*innen ausüben, wenn sie sich damit identifizieren und Berührungspunkte oder Gemeinsamkeiten entdecken. Auch erfährt man durch die Unterrichtspraxis: Junge Heranwachsende orientieren sich an Vorbildern und nehmen sich als Teil der Gesellschaft wahr, der etwas bewirken und etwas erreichen kann, wenn sie sehen, dass andere das auch tun. Insbesondere die Auseinandersetzung mit Menschen mit ähnlichen Lebenserfahrungen, die ihren Weg gemacht haben, sowie die Wahrnehmung, von der Gesellschaft ernst genommen, respektiert und vom eigenen Umfeld unterstützt zu werden, lassen zu, dass Lernende ihre eigenen Stärken erkennen und weiterentwickeln, an sich glauben und zuversichtlich an ihrer persönlichen Identitätsbildung arbeiten. Ebenso kann die Sprachförderung zur Stärkung einer positiven Selbstwahrnehmung beitragen. Sobald Schüler*innen von ihren Lehrer*innen sprachsensibel unterstützt werden, mitreden und mitentscheiden können, verhalten sie sich selbstsicherer und aufgeschlossener. Sie entwickeln Selbstbewusstsein und ein gestärktes Wohlbefinden, weil sie sich als selbstwirksam und kompetent erleben. Offenbar werden ihre Eigenständigkeit und Autonomie durch die Unterstützungsstrukturen des sprachsensiblen Unterrichts gefördert.

Ergänzend kann man in der Unterrichtspraxis beobachten, dass Sprachlernaktivitäten in Verbindung mit kulturellen Beteiligungsformen das Interesse daran wecken können, am Gemeinwesen zu partizipieren und sich sozial zu engagieren. Dies zeigte sich beispielsweise darin, dass zahlreiche Schüler*innen ihr soziales Umfeld erweiterten, sich z.B. als ehrenamtliche Helfer*innen beim Verband Deutsches Jugendrotkreuz (JRK) engagierten, einem gemeinnützigen Verein oder einem Sportverein beitraten, an Debatten für ein besseres Schulleben teilnahmen, sich solidarisch für ihre Mitschüler*innen und gegen Mobbing und Diskriminierung einsetzten und Verantwortung für andere übernahmen. Vieles geschah nachhaltig, blieb sowohl während der Schulzeit als auch darüber hinaus bestehen. Einige dieser Schüler*innen nahmen Ausbildungen für soziale Berufe und Berufe mit besonderer Verantwortung auf, z.B. als Medizinisch-Technische*r Assistent*in, als Lehrer*in oder als Ausbilder*in für bildungsbenachteiligte Auszubildende. Rückblickend berichten ehemalige Schüler*innen, dass sie durch die Teilnahme an den Aktivitäten gelernt haben, miteinander respektvoll zu diskutieren und zu kooperieren, sich auszudrücken und mitzuteilen, und dass die kulturellen Lernangebote ihnen Möglichkeiten aufgezeigt haben, die sie nicht kannten und die sie dazu ermutigt haben, ihren (neuen) Interessen nachzugehen. Sie erlebten sich selbst zunehmend als argumentations- und diskussionsfähig und damit als Teil einer größeren Gemeinschaft. Durch die Unterstützung, die sie erhielten, standen sie nicht mehr nur mit ihrem direkten Umfeld

in Kontakt, sondern auch darüber hinaus im Dialog mit vielen anderen. Sie konnten somit ihre sprachlichen Fähigkeiten erweitern und sich neue kulturelle Werte aneignen. All dies deutet darauf hin, dass sie sich nach und nach als solidarisch beitragender und demokratisch handelnder Bestandteil des gesellschaftlichen Diskurses in ihrem sozialen Umfeld verstehen, sozusagen als Gestalter*innen bzw. „Dialogfiguren“ (vgl. Sauer, 2020), und die Bereitschaft entwickelt haben, sich gesellschaftlich einzubringen. Auch das kann ein Verdienst eines *sprachsensiblen* Fachunterrichts sein: einerseits weil er Schüler*innen bei der mündlichen und schriftsprachlichen Kommunikation gezielt fördert und neben der Zielsprache Deutsch auch ihre Herkunftssprachen zulässt; andererseits weil er Lernenden Gemeinschaft, Menschlichkeit und Zusammenhalt näherbringen kann. Kontinuierlich zu sehen ist, dass die jungen Heranwachsenden sich miteinander verbunden fühlen, eine Form von Zugehörigkeit, ein Gemeinschaftsgefühl, Fairplay und Wertschätzung füreinander entwickeln und „eher dazu bereit sind, ihre Erfahrungen einzubringen, wenn der Gebrauch von nicht-deutschen Erstsprachen oder sprachlichen Varietäten des Deutschen möglich und erwünscht ist“ (vgl. Ohm, 2021, S. 13). Die im Kontext des sprachförderlichen Unterrichts beobachtbare „Entwicklung von Nachhaltigkeit“ (vgl. Riemer, 2021, S. 140) bei der Solidarisierung mit anderen und Partizipation am gesellschaftlichen und kulturellen Leben lässt einen zuversichtlichen „Blick auf die Zukunft“ und auf einen nachhaltig „verantwortungsbewussten Umgang mit Menschen“ (Koreik, 2021, S. 78) zu. Mehrsprachigkeit und kultureller Austausch auf Augenhöhe wie auch die sprachliche und kulturelle Pluralität unserer Gesellschaft werden von den jüngeren Generationen folglich als das wahrgenommen, was sie in einer demokratischen Gesellschaft sind: nämlich als „normal“.

3 Erste Überlegungen und offene Fragen

Nach der Workshopdiskussion mit den Kolleg*innen aus Fachdidaktik und Bildungswissenschaft über mögliche Ansätze zur Demokratieförderung im Kontext des sprachsensiblen Fachunterrichts lassen sich folgende, erste Überlegungen festhalten:

- Der Ansatz, sprachliche und kulturelle Lernaktivitäten bewusster miteinander zu verknüpfen, könnte zur Sprach- und Demokratieförderung bei Kindern und Jugendlichen beitragen.
- Der sprachensible Fachunterricht bietet Anregungen und Möglichkeiten für eine inklusionsorientierte Auseinandersetzung mit dem Thema Demokratiebildung in Schule und Hochschule.
- Methodisch-didaktische Ansätze zur Demokratieförderung im *sprachsensiblen* Unterricht (z.B. durch die Verbindung von Sprachlern- mit kulturellen Lernangeboten) sind in den Fachdidaktiken, inkl. den Bildungswissenschaften, noch kaum bekannt (Ausnahme: einzelne Unterrichtsfächer).
- Sprach- und Demokratieförderung sind die Aufgaben der Lehrkräfte aller Schulfächer.
- Kulturelle und sprachliche Pluralität gehören zur „Normalität“ einer Gesellschaft und somit auch zu einer demokratischen (Hoch-)Schul- und Unterrichtskultur.

Daraus resultieren in Zusammenhang mit der bildungspolitischen Debatte um die Werte- und Demokratiebildung für eine Schule der Vielfalt offene Fragen, wie z.B.:

- Welche sind die fachspezifischen und bildungswissenschaftlichen Beiträge zur Demokratieförderung in Schule und Unterricht?
- Wie könnte ein stärker fokussierter und konkreter Beitrag aus den Fachdidaktiken aussehen und in der hochschuldidaktischen Lehrkräftebildung umgesetzt werden?

- Inwieweit können Sprachreflexion und sprachliche Differenzierung im Kontext des sprachsensiblen Fachunterrichts Veränderungen herbeiführen, die verbaler Demokratieschädigung entgegenzutreten oder sogar vorbeugen?
- Inwieweit kann ein demokratie- und sprachfördernder Fachunterricht mit Termini aus dem politisch-gesellschaftlichen und kulturwissenschaftlichen Vokabular Schüler*innen abholen?
- Wie und mit welchen Instrumenten können Lehramtsstudierende im Rahmen ihrer schulpraktischen und berufsfeldbezogenen Praktika mit den Herausforderungen eines zugleich sprach- und demokratieförderlichen Unterrichts umgehen lernen?
- Mit welchen Lehrkonzepten und Materialien kann die Hochschuldidaktik auf die erschwerten Lern- und Lehrbedingungen, die besonders für studentische Praktikant*innen mit Komplexität, Unsicherheit und Handlungsdruck einhergehen, reagieren?
- Wie könnten für die Unterrichtspraxis unter den Bedingungen diverser Heterogenitätsdimensionen und migrationspädagogischer Herausforderungen geeignete Arbeits-, Unterrichts- und Begleitmaterialien aussehen?
- Inwiefern kommt in Schule und Hochschule die Beschäftigung mit dem Konstrukt „Demokratiekompetenz“ noch zu kurz und könnte stärker in den Fokus rücken?

In Zusammenhang mit demokratischen Werten tauchen in Medienberichterstattungen und aktuellen Diskussionen¹³ wiederholt Kommentare und Aussagen auf, die darüber hinaus Überlegungen in Form von weiteren Fragen aufwerfen, wie z.B. den folgenden:

- Wie und mit welchen Instrumenten können sprachliche Ausgrenzung, Stigmatisierung, Beleidigung und ähnliches in Diskussionen und Aktivitäten präventiv abgehalten und vermieden werden?
- Inwieweit verstärken sprachlich nicht ausreichend differenzierende Medienberichte und gesellschaftskritische Debatten auf kommunikative Art und Weise das „wir und die“?
- Wie frei sind wir eigentlich wirklich von Klischees?
- Warum ist die sog. Willkommenskultur mit der Zeit weniger sichtbar und vermeintlich seltener nachhaltig?
- Weshalb werden Einzeltaten nicht deutlicher abgegrenzt von Gemeinschaften (jeglicher Art) und Merkmalszuweisungen immer noch pauschalisiert?
- Wo sind – in Zeiten von neu aufkeimendem Antisemitismus und von Verschwörungsideologien, von zunehmenden Kirchenaustritten und Islamophobie, in Zeiten von Alltagsrassismus und Radikalisierung, Vertreibung und Heimatlosigkeit, von Kinderarmut und Coronakrise, gesellschaftlicher Spaltung, Gewalt, Hetze und Hass – die Solidaritätsbekundungen und die (zumindest virtuellen) Lichterketten?
- Ist es intolerant, nicht alles zu tolerieren?

Gebildet zu sein, bedeutet nicht automatisch, kultiviert zu sein. Kultiviertheit muss gelernt werden, genauso wie Demokratie und Sprachen. Bildung und Kultiviertheit zeichnen sich als weiterführende relevante Stellschrauben ab, die für die Vorbereitung junger Menschen auf die Herausforderungen des Lebens, auf ihre Schul- und Berufslaufbahn, auf die Zukunftsjobs, auf den gesellschaftlichen Wandel und auf die Beteiligung und Mitwirkung am demokratischen Gemeinwesen von Bedeutung sein könnten. Sprachliche Ausdrucksfähigkeiten bzw. Sprachkompetenzen entscheiden mit über Bildungschancen, Lebenserfahrungen, Lebenswege und gesellschaftliche Teilhabe. Nicht zuletzt, weil die Generation der sog. „Babyboomer“ nach und nach in den Ruhestand tritt, der Mangel an gut qualifizierten Fachkräften wächst und der demografische Wandel weitere

¹³ Zweite Jahreshälfte 2021 und Jahreswechsel 2021/2022.

Veränderungen mit sich bringen wird, scheint es im Interesse der deutschen Gesellschaft als Teil der europäischen (Werte-)Gemeinschaft wichtiger denn je, Kinder und Jugendliche entsprechend zu fördern, zu unterstützen, zu qualifizieren und auszubilden. Die „Fridays-for-Future“-Bewegung in der analogen Welt zeigt, was in der digitalen Welt schon viel länger zu beobachten ist, nämlich dass sich die jüngeren Generationen an den Veränderungen in der Welt beteiligen wollen. Sie fordern ein, dass man ihnen zuhört, ihre Belange ernst nimmt und ihnen auch in der Zukunft eine stabile Lebensgrundlage ermöglicht, aber nicht ohne selbst daran mitzuwirken (vgl. exemplarisch SINUS-Jugendstudie, 2020). Insbesondere, weil sich junge Menschen von der Weltpolitik in vielerlei Hinsicht nicht abgeholt fühlen (Umweltschutz, Digitalisierung, soziale Lebenslagen, Kultur- und Bildungspolitik), geraten demokratische Grundwerte und das Mitspracherecht nun stärker in den Vordergrund ihrer Lebenswirklichkeit und werden damit z.B. auch zum Thema in deutschen Klassenzimmern. Darin birgt sich evtl. auch eine Chance für den sprachsensiblen Fachunterricht, sich an einer dialogischen Auseinandersetzung mit demokratischen Werten und somit am mehrsprachigen Jugenddiskurs zu beteiligen.

Vor diesem Hintergrund und den zuvor skizzierten Beispielen, Überlegungen und Eindrücken aus dem Workshopkontext wird im Folgenden abgeleitet, welche ergänzenden Aufgaben der sprachensible Fachunterricht bei der Demokratieförderung möglicherweise übernehmen könnte.

4 Mögliche Aufgaben des sprachsensiblen Fachunterrichts bei der Demokratieförderung

Das Nachdenken über den (eigenen) Sprachgebrauch ist auch ein Zeichen des weltweiten (Sprach-)Wandels und findet sich zunehmend häufiger in der Kommunikation junger Menschen. Es ist vielleicht ein Versuch, das „wir und die“ nachhaltig aufzulösen. Denn jeder Mensch hat schon einmal den einen oder anderen Wortlaut gesagt, den einen oder anderen Satz geschrieben oder digitalen „Post“ abgesetzt mit – je nach Perspektive – ausgrenzenden, beleidigenden oder zumindest in Teilen stigmatisierenden Inhalten. Manchmal passiert dies bedacht, manchmal unbedacht. Manchmal merkt man nicht sofort, dass eine Aussage oder Frage unterschiedlich aufgefasst werden kann, sondern erst in der Kommunikationssituation oder durch die Reaktion, spätestens in der Reflexion, und sieht bestenfalls eigenen Anpassungsbedarf. Doch laut aktueller Forschung (vgl. exemplarisch Wachs, Koch-Priewe & Zick, 2021) schlagen Meinungsverschiedenheiten zunehmend in verbale Hassgewalt um, erschaffen Zerrbilder und Konstrukte vom „ihr“, vom „die“ und von „Anderen“, die z.B. aufgrund von sog. Social-Media-Kanälen unpersönlich weit weg und anonym angreifbar sind. Zwar ist es natürlich, dass einen Menschen bei dem einen oder anderen Wort(wechsel) bis zu einem gewissen Grad Emotionen (z.B. Wut, Neid, Angst, Enttäuschung, Gram) überkommen, die dahin verleiten, verbal „zurückzuschießen“ oder zumindest verbal austeilen zu wollen. Aber es scheint den wenigsten Menschen bewusst zu sein, dass sie selbst Teil der Spirale sein können, die diese Hassgewalt anzettelt, zwischenmenschliche Schmähung, Herabsetzung, Diffamierung, Ausgrenzung und Diskriminierung verbreitet und dadurch auf lange Sicht auch die gesellschaftliche Spaltung begünstigt. Mit dem Ansatz, sprachbewusst(er) mit Unterschiedlichkeiten (jeglicher Art) umzugehen, kann man Menschen zwar nicht davon abbringen, sich für diskriminierende, rassistische und antidemokratische Bewegungen zu interessieren, aber man kann sie für eine bewusste Auseinandersetzung mit demokratieablehnenden, menschenverachtenden und gesellschaftsschädlichen Tendenzen sowie für eine kritisch-hinterfragende Betrachtung und Selbstprüfung der eigenen Haltung sensibilisieren.

Aus diesen Gründen sehe ich den sprachsensiblen Unterricht, der fach- und bildungssprachliches Lernen als Bestandteil des Fachunterrichts begreift, in der Teilverantwortung, die schulische, fachintegrierte Demokratieförderung durch kulturelle Lern- und

Sprachlernangebote zu unterstützen sowie sowohl unterrichtliche als auch außerunterrichtliche Erfahrungs- und Handlungsfelder zu schaffen und aufzuzeigen. Für die Demokratieförderung im Kontext des sprachsensiblen Fachunterrichts scheinen hier zunächst zwei Aufgabenbereiche eine sinnvolle Ergänzung zur fachintegrativen Sprachförderung darzustellen. In einem Aufgabenteil befasst sich die sprachensible Lehrkraft mit dem sprachreflexiven Bereich der Demokratieförderung; in einem zweiten setzt sie sich mit dem selbstreflexiven Bereich der Demokratieförderung auseinander. Bei der Sprachreflexion geht es u.a. darum, seinen Sprachgebrauch zu hinterfragen und anzupassen; ergänzend meint die Selbstreflexion eine Auseinandersetzung mit den eigenen Werten und Haltungen. Beide Bereiche können nicht getrennt behandelt werden, weil sie sprachlich miteinander verbunden sind und durch den reflexiven Aufgabencharakter ineinandergreifen. Das übergeordnete Ziel der Aufgaben soll sein, sprachlich bewusst die demokratische Auseinandersetzung zu üben und somit die Demokratiebildung zu stärken. Demnach könnte der sprachensible Fachunterricht bei der Demokratieförderung möglicherweise die ergänzenden Aufgaben übernehmen, Lernende dazu zu ermuntern und darin zu unterstützen, u.a. Toleranz und Respekt, Akzeptanz und Mitmenschlichkeit, Sprachreflexion und Sprachbewusstheit¹⁴, sprachliche Differenzierung, Kultiviertheit sowie Partizipation einzuüben und sich als gestalterische Dialogfiguren im gesellschaftlichen Diskurs zu verstehen. Im Folgenden sollen diese ergänzenden Aufgaben im Hinblick auf ihre didaktisch-methodische Aufgabenstellung ausdifferenziert werden:¹⁵

Toleranz und Respekt einüben, z.B. indem durch die sprachensible Auseinandersetzung mit dem Begriff „Toleranz“ für die eigene Toleranzgrenze und die Grenzen der Toleranz anderer sensibilisiert sowie über ambiguitätstolerantes Verhalten diskutiert wird. Ebenso soll der Begriff „Respekt“ sachorientiert miteinander ausgehandelt und für den eigenen Handlungsraum ausformuliert werden. Dabei kann man andere Denkweisen kennenlernen und sich darin üben, diese anderen Denkweisen auszuhalten sowie eine aufgeklärte Einstellung zu entwickeln. Hier geht es also darum, über diversitätsreflektierte Diskussionen eine heterogenitätssensible Haltung, Ambiguitätstoleranz sowie Respekt im Gespräch zu erarbeiten. (Der eigene Handlungsraum umfasst logischerweise unterschiedliche Lebensbereiche.)

Akzeptanz und Mitmenschlichkeit einüben, z.B. indem sprachaktivierende Angebote zur dialogischen Reflexion über die Bedeutung, Teil von Mehrheiten und Minderheiten zu sein, über Meinungsvielfalt und über die Begrenztheit von bestimmten Einstellungen gemacht werden. Dabei soll diskutiert werden, was es heißt, gemobbt/schikaniert zu werden, sich mitmenschlich zu verhalten und andere so zu akzeptieren, wie sie sind. Hier geht es also darum, eine Form der Blickwinkelvarianz zu erarbeiten, die es ermöglicht, andere Lebensformen, Einstellungen und Meinungen als gleichwertig anzusehen. (Differenzieren kann man zwischen den Begriffen „Toleranz“ und „Akzeptanz“ als Steigerung von Toleranz, denn tolerieren meint dulden, wohingegen akzeptieren auch bedeutet, etwas als gleichberechtigt anzuerkennen.)

Sprachreflexion und Sprachbewusstheit einüben, z.B. indem informelle Sprachlernaktivitäten ermöglicht werden, die zur reflexiven Betrachtung von Worten, Formulierungen, Sprüchen und Redewendungen anregen und dazu befähigen können, Einseitigkeiten und Vieldeutigkeiten von Alltagssprache, geläufigen Wortwechseln und unbedacht daher gesagten Wendungen zu überdenken und den eigenen Sprachgebrauch diversitätsreflektiert und heterogenitätssensibel zu überarbeiten. Hierbei geht es insbesondere um die eigene

¹⁴ Der Aufbau von sprachlicher Bewusstheit, z.B. durch Sprachreflexion und Sprachvergleich, ist ein typischer Teilauftrag des sprachsensiblen Fachunterrichts, zielt auf den Ausbau bildungs- und fachsprachlicher Fähigkeiten und versteht sich hier explizit auch als eine der ergänzenden Aufgaben im Zusammenhang mit fachintegrierter Demokratieförderung.

¹⁵ Dies ist eine Reihenfolge ohne Priorisierung, weil es sich um erste Überlegungen handelt.

Wahrnehmungsschulung, also darum, nachhaltig über alltägliche und gewohnte Worte und Wendungen bewusst nachzudenken, sie zu hinterfragen und darüber zu reflektieren.

Sprachliche Differenzierung einüben, z.B. indem Beispiele für eine differenzierte Sicht auf Sprache diskutiert, eine differenzierte Auseinandersetzung mit anderen Sprachen als den eigenen angeregt sowie Ideen für die sprachliche Teilhabe am gesellschaftlichen Dialog gesammelt, diskutiert und umgesetzt werden. In besonderer Weise sollen fach- und bildungssprachliche Äußerungen und Formulierungen (z.B. in Nachrichtensendungen, Fachzeitschriften, Zeitungen, Netzwerkkommentaren, offiziellen Reden, Radiofeatures, Podcasts, Filmen und [Hör-]Büchern) auf sprachliche Genauigkeit, Stereotype, Klischees und Konstruktionsmerkmale hin untersucht werden. Hier geht es vornehmlich darum, differenzierte Ausdrucksformen zu erarbeiten und differenzierende Formulierungen kennenzulernen.

Kultiviertheit einüben, z.B. indem, angelehnt an Grundsätze der humanistischen Bildung, ein kultivierter, höflicher und rücksichtsvoller Umgang miteinander und mit der Vielfalt an Lebensstilen eingeübt sowie über Nachsicht, Güte und die Unantastbarkeit menschlicher Würde diskutiert wird, um Selbstreflexion und Selbsterkenntnis anzuregen und die eigene Kultiviertheit durch Selbstprüfung und Interesse am Anderen zu stärken. Darüber hinaus sollen Angebote gemacht und wahrgenommen werden, die Demokratieerfahrungen auch an außerschulischen Lernorten ermöglichen, um erlebbar zu machen, dass Demokratie ein wesentlicher Bestandteil von Kultur und Kultiviertheit ist und keineswegs als selbstverständlich, unantastbar und gegeben angenommen werden kann. Hierbei geht es einerseits darum, zu erkennen, dass Demokratie erst innerhalb einer kulturellen Gemeinschaft, durch ein friedliches, aufgeschlossenes und höfliches Mit- und Füreinander, erworben wird. Andererseits geht es auch darum, an einer menschenfreundlichen, kultivierten und offenen Grundhaltung zu arbeiten.

Partizipation einüben, z.B. indem Handlungsfelder und Erfahrungsräume für die fortwährende und nachhaltige Mitgestaltung an Demokratie geschaffen und indem durch Unterricht und ergänzende Lernangebote Demokratieerleben und kulturelle Teilhabe ermöglicht werden. Neben Besuchen von Museen, Ausstellungen, Lesungen und ähnlichen Kulturveranstaltungen sollen Projekttag zur Demokratieförderung von den Lernenden erarbeitet, demokratisches Handeln gefördert und auch eine sprachenzugewandte und an Kulturen interessierte Offenheit (vor-)gelebt werden (z.B. in der Schule). Hierbei geht es also darum, Mitwirkung und Mitgestaltung bei der Werte- und Demokratieerziehung, auch in der sprachlichen Ausgestaltung und im menschlichen Miteinander, bewusst zu lernen und umzusetzen sowie verantwortliches und demokratisches Handeln kontinuierlich zu ermöglichen.

Sich als *Dialogfigur* einüben, z.B. indem man aktiv und mitgestaltend, nachfragend und argumentierend, diskutierend und handelnd, sprachlich modellierend und sprachlich differenzierend am gesellschaftlichen Diskurs (soziales Umfeld, Peergroup, Gemeinwesen) teilnehmen und mitwirken lernt, sich demokratisch streiten lernt, sich solidarisch und hilfsbereit zeigt und Demokratie sichtbar mitgestaltet, z.B. indem man für demokratische Werte eintritt und sich menschenverachtenden und demokratieschädigenden Argumenten sprachlich stark entgegenstellt. Hierbei geht es einerseits um die Bewusstmachung der eigenen Verantwortlichkeiten, andererseits um die Mitarbeit bei der Argumentation gegen demokratiekritische Aussagen und demokratieschädliche Strömungen.

Da Demokratie auch eine kreative Gesellschaftsform zu sein scheint, ist es unabdingbar, jede dieser Aufgaben stets mit kulturellen Lernangeboten und gesellschaftsrelevanten Aktivitäten zu verknüpfen. Die Liste der Vorschläge, welche Aufgaben der sprachensensible Fachunterricht bei der Demokratieförderung möglicherweise ergänzend übernehmen könnte, ist gewiss noch ausbaufähig und lediglich als Auftakt zur Sensibilisierung

und als Impuls für weiterführende Überlegungen und Anregungen bezüglich möglicher demokratiefördernder Aufgaben des sprachsensiblen Fachunterrichts zu betrachten.

Im Rahmen des o.g. Workshops sollte eine erste Sensibilisierung für die Demokratieförderung im Kontext des sprachsensiblen Fachunterrichts angebahnt werden. Anhand von entsprechenden Praxisbeispielen wurden methodisch-didaktische Vorschläge für unterrichtliche und außerschulische Lernaktivitäten vorgestellt und interdisziplinär diskutiert. Zudem wurde mit den Workshopteilnehmer*innen über „Demokratiebildung als (hoch-)schulische Querschnittsaufgabe in der Lehrer*innenbildung“ (vgl. Dempki & Josting, 2021) aus fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Perspektiven diskutiert. Anschließend wurde ein erfahrungsbasierter Ansatz vorgestellt, wie kulturelle Teilhabe und Sprachlernaktivitäten zur Demokratieförderung beitragen können, um daraus erste Implikationen für die Schul- und Professionsentwicklung zu formulieren. Die möglicherweise ergänzenden Aufgaben, die daraus für die Demokratieförderung im sprachsensiblen Fachunterricht abgeleitet und hier skizziert worden sind, stellen Überlegungen und Vorschläge dar, sich an der Diskussion über Demokratieförderung im Kontext des sprachsensiblen Fachunterrichts zu beteiligen.

5 Fazit und Ausblick

In den letzten Jahren ist – neben der Inklusionsorientierung und Digitalisierung in Schule und Hochschule – die Werte- und Demokratieverziehung wieder stärker in den Fokus der bildungspolitischen Debatten gerückt. Um „demokratisches Engagement im Rahmen schulischer Aktivitäten“¹⁶ zu stärken, werden Projekte, Veranstaltungen und interaktive Angebote zur Demokratiebildung und gesellschaftlichen Zusammenführung gefördert. Dabei entstehen vielzählige, reichhaltige Projekte, die sich sowohl in schulischen und universitären Kontexten als auch darüber hinaus mit dem gesellschaftlichen Zusammenhalt und dem Austausch auf Augenhöhe beschäftigen und für die Werte- und Demokratieförderung nachhaltig sensibilisieren wollen. Beispielsweise legte das Projekt „OPENION – Bildung für eine starke Demokratie“ „besonderes Augenmerk darauf, Demokratie“ für Schüler*innen „erfahrbar zu machen“; das „Spektrum reichte dabei von Projekten der Erinnerungs- und Gedenkkultur bis hin zu Umweltprojekten“ (vgl. QUALIS NRW¹⁷). Auch die Bielefelder Frühjahrstagung 2021 setzte mit dem Titel „Demokratieförderung – Rolle und Verantwortung fachlicher Bildung und (hoch-)schulischer Praxis!“ einen entsprechenden Akzent. Im Rahmen der Tagung wurde diskutiert, welche Rolle die fachliche Bildung bei der Demokratieförderung spielt und welche Verantwortung die (hoch-)schulische Praxis dabei trägt.¹⁸ Im Schuljahr 2021/2022 rücken ebenso die Schulen in NRW ganz bewusst die Themen „Gesellschaftliche Teilhabe“ und „Demokratie“ in den Fokus – einerseits um allen Kindern und Jugendlichen gleichermaßen den Zugang zu demokratischem Wissen und die Gelegenheit zu verantwortlichem Handeln zu ermöglichen, andererseits um menschenfeindlichen Ansichten, radikalen Äußerungen und antidemokratischen Tendenzen in der Gesellschaft mit Bildung, Wissenschaft, Sprache, Verstand und Engagement frühestmöglich entgegenzutreten. Dem Verlangen der jüngeren Generationen nach Mitsprache und Mitgestaltung kommt nun

¹⁶ Vgl. zur Demokratiebildung Zielsetzung und Aktivitäten der Kultusministerkonferenz (<https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen/demokratiebildung.html>; Zugriff am 18.02.2022).

¹⁷ „Zahlreiche Vorhaben wurden fest im Schulprogramm verankert und bildeten den Ausgangspunkt für einen Schulentwicklungsprozess mit Demokratiebildungsperspektive“ (vgl. <https://www.dev-schulentwicklung.qua-lis.de/f/aktuelle-projekte/openion-bildung-fuer-eine-starke-demokratie/index.html>; Zugriff am 18.02.2022).

¹⁸ Vgl. URL: https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/nachwuchsforderung-bised/bielefelder-fruhjahrstagung/ueberblick/Bielefelder-Fruhjahrstagung-2021_Einladung-und-Expose_final.pdf; Zugriff am 18.02.2022.

auch die EU-Kommission in Brüssel¹⁹ nach, die das Jahr 2022 zum „Europäischen Jahr der Jugend“ erklärt hat, um „das Engagement und das Mitwirken der gesamten Jugend an einer besseren, umweltfreundlicheren, digitaleren und inklusiveren Zukunft“ zu ermöglichen.

Darüber hinaus gibt es inner- und außerhalb Deutschlands weitere Angebote zur Demokratieförderung bei Kindern und Jugendlichen (auch digital), wie etwa in Münster das „Festival der Demokratie“ mit Veranstaltungen aus den Bereichen Kunst, Theater, Bildung und Wissenschaft, die z.B. im Landesmuseum für Kunst und Kultur, im Gasometer und im Cinema, in der Stadtbücherei, im Rathaus und rund um Münster mit Musik- und Theaterstücken, Ausstellungen, Workshops, Lesungen und Diskussionsrunden das Thema Demokratie „künstlerisch erörtern und reflektieren“ sowie für demokratisches Denken und verantwortungsvolles Handeln „Erfahrungsräume“ schaffen, „Denkwerkstätten“ eröffnen und „Versuchslabore“ ermöglichen.²⁰ Ein weiteres Angebot stellt das Literaturfestival „Literatürk“²¹ in Essen und im Ruhrgebiet dar. Es befasst sich mit der Interkulturalität der deutschen Einwanderungsgesellschaft, indem es über literarische Stücke von jungen Menschen unterschiedlicher Herkunft in den Austausch geht, Raum für interkulturelle Begegnungen schafft und so zu kultureller Teilhabe beiträgt (seit 2020 auch im Live-Stream). Auch die Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit lässt mit der Veranstaltung „Lange Nacht der Demokratie“ die Jugend zu Wort kommen. Jugendliche können sich aktiv in das Demokratiegesehen einbringen, in Workshops, Netzwerken und anderen Austauschformaten zu aktuellen Themen, wie z.B. Verschwörungsmuthe, Fake News und Hate Speech, Extremismus und Rassismus, Vertreibung und Flucht, soziale Ungleichheit, Diversität, die Umweltkrise oder das deutsche Schulsystem, miteinander ins Gespräch kommen und ihre Bedürfnisse und Bedenken, Ideen und Lösungsansätze, Vorschläge und Wünsche äußern.²² Ferner bietet auf der EXPO in Dubai (VAE)²³ der deutsche Pavillon (Campus Germany) speziell für Kinder und in Kooperation mit Armin Maiwald (bekannt aus „Die Sendung mit der Maus“) kindgerechte Ausstellungen, interaktive Spiele und Mitmachaktionen an. Des Weiteren findet sich dort ein „Culture Lab“ für Jugendliche und Erwachsene, wo mit Musik, Tanz, visueller Kunst, Games, Sport und durch die Präsenz unterschiedlicher Wissenschaften die kulturelle Vielfalt der Welt, auch von kaum bekannten Orten, Menschen und Kulturen, sowie die Vorteile und Ressourcen einer Mehrheitsgesellschaft anschaulich und heterogenitäts-sensibel demonstriert werden (auch online). Der deutsche Beitrag zur EXPO folgt dem Thema der Weltausstellung („Connecting Minds, Creating the Future“)²⁴, erfahrbar und bewusst zu machen, dass es mehr zu entdecken gibt, was Kulturen miteinander verbindet, und dass die Menschheit mehr erreichen kann, wenn sie in Zukunft stärker zusammenarbeitet, auf das Miteinander und den Zusammenhalt setzt.

Auf das Miteinander setzten auch mein Workshop und der daraus entstandene Beitrag, der hier Eindrücke aus der kollegialen Zusammenarbeit und Vorschläge für die (hochschul-)didaktische Vernetzung und Weiterarbeit skizziert hat. Im kollegialen Austausch über die fachintegrierte Demokratieförderung für eine inklusionssensible Schule kamen die Workshopteilnehmer*innen überein, dass der Workshop für handlungsorientierte Zugänge zu demokratischer (Unterrichts-)Gesprächskultur und deren Beteiligungsformen sensibilisieren kann, weil die Workshopinhalte, Praxisbeispiele und Diskussionen zur Bewusstmachung beitragen können. Insbesondere die dialogische Annäherung, sprachreflexive Betrachtung und kollegiale Besprechung unterschiedlicher und ähnlicher (Unterrichts-)Erfahrungen und -Situationen ermöglichen eine nachhaltige Sensibi-

¹⁹ Vgl. URL: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/de/ip_21_5226; Zugriff am 18.02.2022.

²⁰ Vgl. URL: www.festival-der-demokratie.org; Zugriff am 18.02.2022.

²¹ Vgl. URL: <https://literatuerk.com/>; Zugriff am 18.02.2022.

²² Vgl. URL: www.blz.bayern.de; Zugriff am 18.02.2022.

²³ Vgl. URL: www.expo2020germany.com; Zugriff am 18.02.2022.

²⁴ Vgl. URL: www.expo2020dubai.com; Zugriff am 18.02.2022.

lisierung für das Thema „Demokratieförderung im Kontext des sprachsensiblen Fachunterrichts“. Über die kommunikative Auseinandersetzung hinaus werden die Selbstreflexion angeregt, Aspekte des sprachfördernden Fachunterrichts in Beziehung zu demokratiefördernden Aktivitäten gesetzt und praktische Methodenbeispiele für die Weiterarbeit in Schule und Hochschule mitgegeben (auch für die digitale Lehre). Der Workshop kann demnach, im Rahmen seiner Möglichkeiten, einen Beitrag zur Professionalisierung in der Lehrkräftebildung leisten und soll zukünftig auch in universitären Fortbildungsprogrammen für Lehrkräfte und Lehramtsstudierende angeboten werden.²⁵

Literatur und Internetquellen

- Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G., & Schneekloth, U. (2019). Die 18. Shell Jugendstudie – Eine Generation meldet sich zu Wort. *Diskurs: Kindheits- und Jugendforschung*, 14 (4), 484–490. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v14i4.06>
- Becker-Mrotzek, M., Höfler, M., & Wörfel, T. (2021). Sprachsensibel unterrichten – in allen Fächern und für alle Lernenden. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 43 (2), 250–259. <https://doi.org/10.25656/01:22913>
- Bertram, H. (2021). „Kinder – Unsere Zukunft!“ *Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland 2021*. Hrsg. von UNICEF. Zugriff am 18.02.2022. Verfügbar unter: <https://www.unicef.de/informieren/materialien>.
- Bildung in Deutschland. (2014, 2016, 2018, 2020). *Nationaler Bildungsbericht*. Zugriff am 18.02.2022. Verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/>.
- Bundeszentrale für politische Bildung. (2020). *Methodenkiste* (9. Aufl.). Zugriff am 25.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/shop/materialien/thema-im-unterricht/36913/methoden-kiste/>.
- Dempki, C., & Josting, P. (Hrsg.) (2021). Demokratiebildung als (hoch-)schulische Querschnittsaufgabe und demokratisch-politische Bildung als Prinzip der Lehrer*innenbildung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 3 (3), I–VIII.
- Deutscher Sprachbericht (2021, 29. September). „Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden“. *Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache*. Zugriff am 18.02.2022. Verfügbar unter: <https://www.akademienunion.de/veranstaltung/dritter-sprachbericht>.
- Ehmke, T., Hammer, S., Köker, A., Ohm, U., & Koch-Priewe, B. (Hrsg.). (2018). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann.
- Funcke, A., & Menne, S. (2020, 21. Juli). *Bertelsmann-Studie „Kinderarmut in Deutschland“*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 18.02.2022. Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/familie-und-bildung-politik-vom-kind-aus-denken/publikationen>.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gogolin, I. (2009). „Bildungssprache“ – The Importance of Teaching Language in Every School Subject. In T. Tajmel (Hrsg.), *Science Education Unlimited. Approaches to Equal Opportunities in Learning Science* (S. 91–102). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2020). Kooperation von Universitäten und Schulen als „neuer“ bildungspolitischer Trend? Editorial zur Gründungsschrift des Verbundes der Universitäts- und Versuchsschulen (VUVS). *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 3, 1–10. https://doi.org/10.4119/we_os-3462

²⁵ Vgl. URL: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/transfer-vernetzung/biconnected/>; Zugriff am 18.02.2022.

- Heinrich, M., Lütje-Klose, B., & Streblov, L. (2019). Zwischen funktionaler Vernetzung und ressourcenorientierter Gemeinschaft. In G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum. Inklusion als Querschnittsaufgabe*. Konferenzschrift, Hamburg 2018 (S. 109–115). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinrichs, B., & Riemer, C. (2004). Das Bielefelder Projekt „Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunftssprachen“ und sein Potential innerhalb der Reform der Lehrerbildung. In A. Wolff, T. Ostermann & C. Chlosta (Hrsg.), *Integration durch Sprache*. Konferenzschrift, Essen 2003 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 73) (S. 223–233). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) & KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt – Gemeinsame Empfehlung von HRK und KMK*. Hrsg. v. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 18.02.2022. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/KMK-Beschluesse/Schule-der-Vielfalt.pdf>.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) & KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2020). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Stand der Umsetzung im Jahr 2020*. Gemeinsamer Bericht von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (von der Hochschulrektorenkonferenz am 23.11.2020/von der Kultusministerkonferenz am 10.12.2020 zustimmend zur Kenntnis genommen). Zugriff am 18.02.2022. Verfügbar unter: <https://www.hrk.de/themen/lehre/lehrerbildung/inklusion-in-der-lehrerbildung/>.
- Josting, P. (Hrsg.). (2019). Politische Bildung. Demokratische Kultur fördern mit Kinder- und Jugendliteratur. *Zeitschrift kjl&m. Kinder- und Jugendliteratur in Forschung, Schule und Bibliothek*, 18 (2).
- KLP (Kernlehrpläne). (2021). *Kernlehrpläne und Richtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen*. Hrsg. von QUA-LiS NRW. Zugriff am 18.02.2022. Verfügbar unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/>.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i.d.F. vom 11.10.2018. Zugriff am 18.02.2022. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 16.05.2019. Zugriff am 18.02.2022. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf.
- Kniffka, G. (2012). Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In M. Michalak & M. Kuchenreuther (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (S. 208–225). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Koreik, U. (2021). Kulturvermittlung im DaF-/DaZ-Unterricht unter der Maxime der Nachhaltigkeit. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Entwicklung von Nachhaltigkeit beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen*. Arbeitspapiere der 41. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (S. 77–88). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Krammer, R., Kühberger, C., & Windischbauer, E. (2008, März). *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Hrsg. v.

- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Österreich). Zugriff am 18.02.2022. Verfügbar unter: https://www.politik-lernen.at/dl/MosrJKJKoMnKJqX4KJK/Kompetenzmodell_Politische_Bildung_Kurz-Langversion_2008-03-18.pdf.
- LABG (Lehrerausbildungsgesetz). (2021/2009). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG)*. Vom 12. Mai 2009 (GV. NRW. S. 308), zuletzt geändert durch Gesetz vom 4. Mai 2021 (SGV. NRW. S. 223). Zugriff am 18.02.2022. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw/lehrausbildungsgesetz>.
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach*. 2 Bde. Stuttgart: Klett – Sprachen.
- Lütje-Klose, B., & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung, Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *VHN – Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 2 (83), 111–123. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>
- Ohm, U. (2021). Die Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt in Schule und Unterricht. Perspektiven für Demokratiebildung im Fach Deutsch als Zweitsprache. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (3), S. 8–22. <https://doi.org/10.11576/pflb-4356>
- Prediger, S. (2015). Wortfelder und Formulierungsvariation – Intelligente Spracharbeit ohne Erziehung zur Oberflächlichkeit. *Lernchancen*, 18 (104), 10–14.
- Quehl, T., & Trapp, U. (2013). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule: Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache* (FörMig-Material, Bd. 4). Münster: Waxmann.
- Riemer, C. (2017a). DaZ und Inklusion – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Ein fachpolitischer Positionierungsversuch aus der Perspektive des Fachs DaF/DaZ. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Konferenzschrift, Marburg 2014 (Schriftenreihe Sprachliche Bildung, Mercator-Institut, Bd. 2) (S. 171–186). Münster: Waxmann.
- Riemer, C. (2017b). Zur Berücksichtigung der Heterogenitätsdimension Migrationsgeschichte/DaZ-Förderbedarf in der deutschen Inklusionsdebatte. In E. Burwitz-Melzer, F.G. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (S. 230–241). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Riemer, C. (2021). Entwicklung von Nachhaltigkeit im und durch L2-Unterricht (DaF/DaZ). In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Entwicklung von Nachhaltigkeit beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen*. Arbeitspapiere der 41. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (S. 140–151). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Sauer J. (2020). Adressaten, Dialogfiguren und der implizite Leser in Augustinus' Casiciacum-Dialogen. In G.M. Müller (Hrsg.), *Figurengestaltung und Gesprächsinteraktion im antiken Dialog* (Paligenesia, Bd. 126) (S. 241–260). Stuttgart: Franz Steiner.
- Schauer, M. (2020). Altsprachlicher Unterricht und Interkulturalität: Vom Modell zum Diskurs. *Der altsprachliche Unterricht*, 63 (1), 49–52.
- Schnetzler, S. (2021). *Die Studie „Junge Deutsche 2021“ – Zukunft neu denken und gestalten. Lebens- und Arbeitswelten der Generationen Z & Y in Deutschland*. Zugriff am 18.02.2022. Verfügbar unter: <https://jungedeutsche.de/>.

- Schöning, A., & Winkel, J. (Hrsg.). (2020). *Komplexität bewältigen – Zwischen Handlungsdruck und spezifischen Ansätzen im Kontext von Schulpraktischen Studien* (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, Bd. 13). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Shell Deutschland Holding. (Hrsg.). (2019). *Die 18. Shell Jugendstudie. Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Hrsg. v. M. Albert, K. Hurrelmann, G. Quenzel, U. Schneekloth, I. Leven, H. Utzmann & S. Wolfert. Weinheim et al.: Beltz.
- SINUS-Jugendstudie. (2020). „Wie ticken Jugendliche?“ Hrsg. v. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung. Verfasst v. M. Calmbach, B. Flaig, J. Edwards, H. Möller-Slawinski, I. Borchard & C. Schleer. Zugriff am 18.02.2022. Verfügbar unter: <https://dkjs.de/sinus-jugendstudie-2020/?L=0>.
- Stiftung Wertebündnis Bayern. (2021). *Downloads*. Zugriff am 18.02.2022. Verfügbar unter: <https://www.wertebuendnis-bayern.de/downloads/>.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO. Zugriff am 18.02.2022. Verfügbar unter: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf.
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO. Zugriff am 18.02.2022. Verfügbar unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>.
- Wachs, S., Koch-Priewe, B., & Zick, A. (2021). Wenn Hass redet und schädigt. Einleitung in den Sammelband. In S. Wachs, B. Koch-Priewe & A. Zick (Hrsg.), *Hate Speech – Multidisziplinäre Analysen und Handlungsoptionen* (S. 3–12). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31793-5_1
- Wahbe, N. (2020). Herausforderung Praxiserfahrung im Kontext der Heterogenitätsdimension Migrationsgeschichte/DaZ-Förderbedarf. In A. Schöning & J. Winkel (Hrsg.), *Komplexität bewältigen – Zwischen Handlungsdruck und spezifischen Ansätzen im Kontext von Schulpraktischen Studien*. 40. Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, Flensburg 2019 (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, Bd. 13.) (S. 59–67). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Wahbe, N., & Riemer, C. (2020). Zur Sensibilisierung für die Sprachförderung DaZ im Fachunterricht der Sekundarstufe – Annäherung durch reflektierte Praxiserfahrung. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (3): Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer_innenbildung, hrsg. von K. te Poel & M. Heinrich, 196–213. <https://doi.org/10.4119/hlz-2504>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Wahbe, N. (2022). Demokratieförderung im Kontext des sprachsensiblen Fachunterrichts. Sprachlernaktivitäten und kulturelle Teilhabe als Potenziale für die Demokratieförderung im sprachsensiblen Fachunterricht. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (2), 17–37. <https://doi.org/10.11576/pflb-5172>

Online verfügbar: 28.02.2022

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2022. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>