



Impulspapier

Strukturen der Vielstimmigkeit – Demokratiebildung als gesellschaftlich relevante Aufgabe der Fachdidaktiken



Herausgegeben von Dorothee Barth und Peter große Prues
(Universität Osnabrück)

Autor:innen

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

Enthalten auch in: Barth, Dorothee/Peter große Prues (Hg.)
(erscheint 2025): Strukturen der Vielstimmigkeit. Demokratiebildung als
gesellschaftlich relevante Aufgabe der Fachdidaktiken. Wochenschau-Verlag.

Download-Link: <https://doi.org/10.48693/588> (oder QR-Code)

EINLEITUNG

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

Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe stellt nicht nur Lehrkräften, sondern auch wissenschaftlichen Fachdidaktiker:innen in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung komplexe, zum Teil auch neue Fragen: Über welche konkreten Kompetenzen muss ein zur demokratischen Beteiligung fähiger (und sie wollender) Mensch verfügen? Welche politisch-demokratischen Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten zum Erwerb dieser Kompetenzen können den Schüler:innen durch die fachlichen Zugänge und Methoden jeweils ermöglicht werden? Welche besonderen Potenziale hat jedes einzelne Fach (wie zum Beispiel auch Fremdsprachen, Kunst oder Sport), um Kinder und Jugendliche darin zu unterstützen, mündige Bürger:innen zu werden? Wie können die Grundsätze für demokratisches Denken und Handeln angesichts neuer gesellschaftlicher Herausforderungen, wie zum Beispiel Manipulation und Hate Speech, Gewalt und Krieg, Umwelt, Nachhaltigkeit oder künstliche Intelligenz, fachlich aufgegriffen und stets aufs Neue aktualisiert werden? Und wie werden aktuelle gesellschaftliche und akademische Debatten wie Gender-Fragen, Postkolonialismus und Eurozentrismus jeweils verhandelt? Über diese Fragen wird in vielen fachdidaktischen Communities intensiv diskutiert. Doch wenn Demokratiebildung in der Schule ganzheitlich und fächerübergreifend umgesetzt werden soll, ist ein interdisziplinärer Austausch zwischen verschiedenen wissenschaftlichen Fachdidaktiken nicht nur sinnvoll, sondern sogar dringend notwendig.

An diesem Punkt setzt das vorliegende Impulspapier an: Es präsentiert einen Versuch, Schwerpunkte, Perspektiven und Potenziale der Fachdidaktiken der fremdsprachlichen und der künstlerisch-ästhetischen Bildung, der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer sowie des Schulfachs Sport zu benennen. Im Anschluss an die Tagung »Strukturen der Vielstimmigkeit« (24.-25.11.2023 in

Osnabrück) und ergänzend zum dazu veröffentlichten Tagungsband »Strukturen der Vielstimmigkeit. Demokratiebildung als gesellschaftlich relevante Aufgabe der Fachdidaktiken« (Arbeitstitel) sollen hier die Perspektiven unterschiedlicher Fachdidaktiken gemeinsam betrachtet, miteinander ins Gespräch gebracht, verglichen und aufeinander bezogen werden. Das Impulspapier folgt dabei folgenden Grundideen:

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

Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden die Perspektiven und Schwerpunkte der **künstlerisch-ästhetischen, fremdsprachlichen, gesellschaftswissenschaftlichen Fächer** sowie des Schulfachs Sport in Bezug auf Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe dargestellt. So wird zunächst untersucht, welche Aspekte demokratischer Kompetenz im Besonderen durch den jeweiligen fachdidaktischen Zugang gefördert werden kann. Wir beziehen uns dabei auf den fächerübergreifenden »Referenzrahmen: Kompetenzen für eine demokratische Kultur« (RFCDC) des Europarats, einen »systematischen Ansatz, um die Vermittlung, den Erwerb und die Beurteilung der Kompetenzen für eine demokratische Kultur [...] zu konzipieren und diese auf eine Art und Weise in die Bildungssysteme einzuführen, die für alle damit befassten Personen kohärent, umfassend und transparent ist« (2018, 13). Im Modell wird Demokratie-Kompetenz dargestellt als Zusammenspiel aus Werten, Einstellungen, Fähigkeiten sowie Wissen und kritischem Denken (Abb. 1). In enger

Anlehnung an das Modell wird in diesem Impulspapier dargestellt, welche dieser Kompetenzfacetten durch bestimmte fachliche Zugänge besonders gefördert werden können. Dabei ist wichtig zu betonen, dass alle Fächer natürlich auch in den anderen Kompetenzbereichen wirksam sein können. Doch die hier intendierte Abstimmung und »Arbeitsteilung« der Fächer ermöglicht eine sinnvolle und effektive Zusammenarbeit – gerade auch für umfassende Schulentwicklungsprozesse.

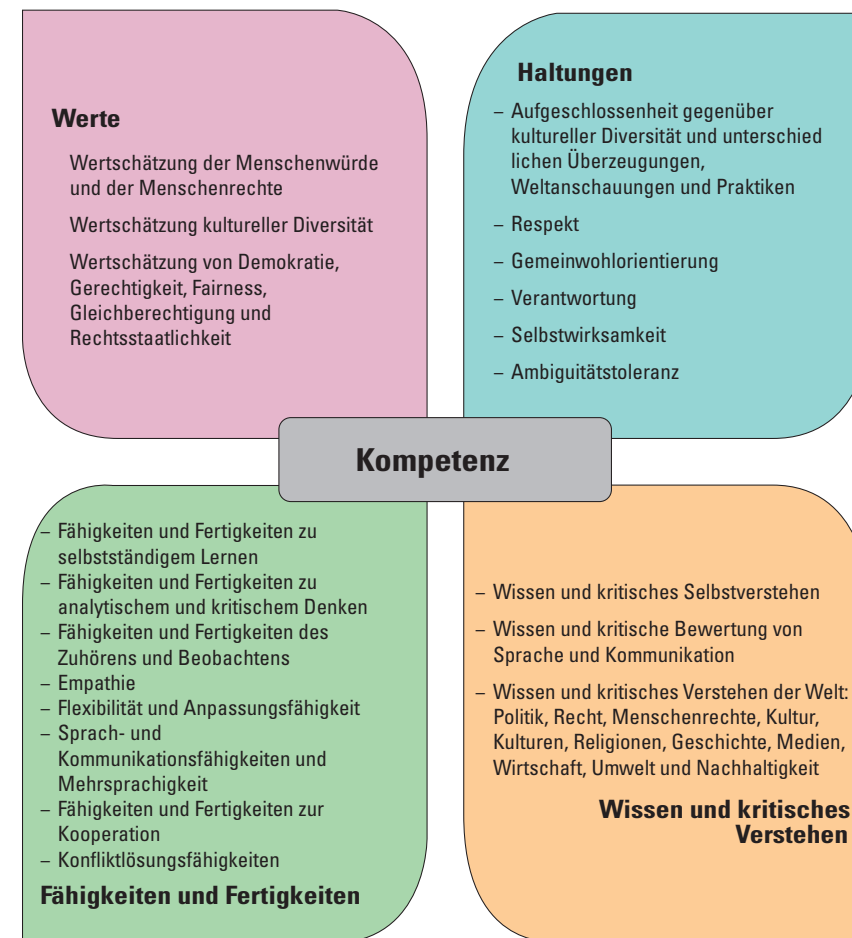


Abb.1: Kompetenzmodell für eine demokratische Kultur (Europarat 2018, 143)

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

PERSPEKTIVE DER KÜNSTLERISCH-ÄSTHETISCHEN FÄCHER

Dorothee Barth, Wolfgang Sting mit Ole Hruschka und Ansgar Schnurr

Werte

- Wertschätzung der Menschenwürde und der Menschenrechte
- **Wertschätzung kultureller Diversität**
- Wertschätzung von Demokratie, Gerechtigkeit, Fairness, Gleichberechtigung und Rechtsstaatlichkeit

Haltungen

- **Aufgeschlossenheit gegenüber kultureller Diversität und unterschiedlichen Überzeugungen, Weltanschauungen und Praktiken**
- **Respekt**
- Gemeinwohlorientierung
- **Verantwortung**
- **Selbstwirksamkeit**
- **Ambiguitätstoleranz**

Fähigkeiten und Fertigkeiten

- Fähigkeiten und Fertigkeiten zu selbstständigem Lernen
- Fähigkeiten und Fertigkeiten zu analytischem und kritischem Denken
- **Fähigkeiten und Fertigkeiten des Zuhörens und Beobachtens**
- Empathie
- Flexibilität und Anpassungsfähigkeit
- **Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten und Mehrsprachigkeit**
- **Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Kooperation**

Wissen und kritisches Verstehen

- **Konfliktlösungsfähigkeiten**
- **Wissen und kritisches Selbstverstehen**
- **Wissen und kritische Bewertung von Sprache und Kommunikation**
- Wissen und kritisches Verstehen der Welt: Politik, Recht, Menschenrechte, Kultur, Kulturen, Religionen, Geschichte, Medien, Wirtschaft, Umwelt und Nachhaltigkeit

aus dem europäischen Referenzrahmen: Kompetenzen für eine demokratische Kultur

Zusammenfassung

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

Zugang zum Demokratiebegriff aus fachlicher Perspektive

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

Erläuterungen zu den Kompetenzen für eine demokratische Kultur

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

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

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

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

Soziale Funktion der Kunst in der Gesellschaft: ›Wirklichkeit‹ und ›Gesellschaft‹ werden als politisches und soziales Geschehen begriffen, das mit künstlerischen Verfahren kommentiert, zugänglich gemacht und mitgestaltet werden kann. Ebenso können vorhandene kulturelle Phänomene und Ausdrucksformen erfahren, beschrieben und in ihren historischen und gesellschaftlichen Kontext eingeordnet werden. In diesem Kontext ermöglichen die künstlerisch-ästhetischen Fächer in einem ›Whole Institution Approach‹ der Schulen in besonderem Maße die Erweiterung des schulischen Horizonts auf außerschulische Lernorte (z.B. Stadt-, Landes- und Staatstheater, Konzerthäuser, Museen, Musik- und Theaterfestivals).

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

Methodisch-didaktische Prinzipien der künstlerisch-ästhetischen Fächer

Musik

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

Theater

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

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

Voraussetzung ist eine vertrauensvolle Gruppenatmosphäre und eine sensible Moderation der Lehrkraft. Man beginnt mit Schreibübung, wo individuelle Verletzungen, Narbengeschichten aufgeschrieben und beschrieben werden – von äußeren Verletzungen bis hin zu Diskriminierungs- und Rassismuser-

fahrungen. Diese Texte werden in Kleingruppen entpersonalisiert vorgelesen. Ausgewählte Texte dienen als Ausgangspunkt für unterschiedliche szenische Aufgaben und Improvisationen: Szenisches Lesen, chorische Sprech- und Spielaktionen, Körper- und Bewegungstext finden, verfremden, collagieren, Musik-, Ton-, Film-, Materialelemente hinzufügen, mit dramatischen oder literarischen Texten konfrontieren. Ästhetische Übersetzungen und Spielformate werden ausprobiert und szenisch entwickelt bis die Lehrkraft und Gruppe das Material auch als szenische Aufführung/Performance präsentieren kann und will.

Bildende Kunst

Kunstpädagogische Prozesse eröffnen in der Rezeption und Produktion von Kunst relevante Erfahrungen im Umgang mit Unvertrautem, aufgrund historischer oder kultureller Differenz oder ästhetischen Eigensinns, wie auch von Mehrdeutigkeiten und offenen Deutungsweisen. Durch methodisch geleitete Annäherungen an diese herausfordernden Bildphänomene lernen Schüler:innen, sich auf Abweichendes und Ambiguität empathisch offen und wertschätzend einzulassen und fremde Blickwinkel probeweise einzunehmen. Ebenfalls wird in künstlerischen Prozessen die Selbstwirksamkeit des eigenen Ausdrucks und der eigenen Gestaltungsfähigkeit erfahren. Die meist materialbezogene Arbeitsform der Bildenden Kunst stellt hier eine sehr konkrete Form der Gestaltung bereit, mit der Lernende Formen der eigenen ästhetischen Artikulation erproben und erleben können. Ein Beispiel wäre die künstlerisch-forschende Gestaltung eigener Installationen im Schulgebäude zu einem lebensweltlich relevanten Thema. Schüler:innen entwickeln hier probeweise in Kombination ihres alltagsästhetischen Verhaltens mit der Aneignung kunstbezogener Gestaltungsformen eigene verdichtete Bildlichkeiten ihrer Perspektiven auf das Thema. Die Blicke über die Schulter im Erarbeitungsprozess zu den je anderen Projekten wie auch der abschließende Austausch über die vielfältigen Installationen und deren Eigensinn im Dialog mit Werken bildender Künstler aus Geschichte und Gegenwart können zur Förderung von Alteritäts- und Ambiguitätskompetenzen und zum Erleben von Gestaltungsfähigkeit beitragen und offene, neugierige und für Partizipation gestärkte Haltungen bilden.

PERSPEKTIVE DER SCHULFREMDSPRACHEN

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

Werte

- Wertschätzung der Menschenwürde und der Menschenrechte
- **Wertschätzung kultureller Diversität**
- Wertschätzung von Demokratie, Gerechtigkeit, Fairness, Gleichberechtigung und Rechtsstaatlichkeit

Haltungen

- **Aufgeschlossenheit gegenüber kultureller Diversität und unterschiedlichen Überzeugungen, Weltanschauungen und Praktiken**
- **Respekt**
- Gemeinwohlorientierung
- Verantwortung
- **Selbstwirksamkeit**
- **Ambiguitätstoleranz**

Fähigkeiten und Fertigkeiten

- Fähigkeiten und Fertigkeiten zu selbstständigem Lernen
- **Fähigkeiten und Fertigkeiten zu analytischem und kritischem Denken**
- Fähigkeiten und Fertigkeiten des Zuhörens und Beobachtens
- **Empathie**
- Flexibilität und Anpassungsfähigkeit
- **Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten und Mehrsprachigkeit**
- Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Kooperation

Wissen und kritisches Verstehen

- **Konfliktlösungsfähigkeiten**
- Wissen und kritisches Selbstverstehen
- Wissen und kritische Bewertung von Sprache und Kommunikation
- Wissen und kritisches Verstehen der Welt: Politik, Recht, Menschenrechte, Kultur, Kulturen, Religionen, Geschichte, Medien, Wirtschaft, Umwelt und Nachhaltigkeit

aus dem europäischen Referenzrahmen: Kompetenzen für eine demokratische Kultur

Zusammenfassung

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

Zugang zum Demokratiebegriff aus fachlicher Perspektive

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

Erläuterungen zu den Kompetenzen für eine demokratische Kultur

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

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

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

len Lerninhalten entstehende (thematische) Widerstände als Teil der Auseinandersetzung wahrzunehmen lernen. Dissens und ein ausbleibender Konsens im Fremdsprachenunterricht spiegeln die Komplexität von realen Debatten und bringen für die Lernenden eine Offenheit mit sich, die sie lernen müssen auszuhalten (vgl. Bartosch/Derichsweiler/Heidt 2022).

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

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

Methodisch-didaktische Prinzipien der Schulfremdsprachen

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

Kommunikativer Fremdsprachenunterricht und Handlungsorientierung:

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

Förderung einer konstruktiven Diskussionskultur durch Aufgabenorientierung:

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

Einbeziehen metadiskursiver Unterrichtsebenen: Mit Blick auf die Förderung von Sprachbewusstheit sind in diesem Zusammenhang auch das Aushandeln von Gesprächsregeln und die kritische Reflexion beteiligter Perspektiven und verwendeter Begriffe wichtig. Die Reflexion verstärkt Prozesse der Wertevermittlung und Urteilsbildung. Dabei lässt sich der zumeist deliberative, konsensorientierte Charakter vieler diskussionsorientierter Methoden im Sinne des oben erwähnten Widerstand begrüßenden Ansatzes durch das Aushalten widerstreitender Perspektiven und die Anerkennung auch unlösbarer Konflikte aufbrechen. Der Unterricht in den alten Sprachen behandelt den Bereich der politischen Diskursivität v.a. rezeptiv: Politische Diskurse werden nach Gesichtspunkten wie der rhetorischen Gestaltung oder der Inszenierungsstrategie analysiert, interpretiert und beurteilt. Dieses primär auf die Ausbildung von Urteilskompetenz fokussierte Verfahren schließt jedoch auch eigene Textproduktionen wie z.B. die Abfassung einer Rede mit Mitteln der antiken Rhetorik grundsätzlich ein.

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

PERSPEKTIVE DER GESELLSCHAFTS- WISSENSCHAFTLICHEN FÄCHER

Christine Achenbach-Carret, Peter große Prues

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

Zusammenfassung

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

Zugang zum Demokratiebegriff aus fachlicher Perspektive

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

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

Aktuell kann mit Blick auf den Demokratiebegriff von einem Trend in den Gesellschaftswissenschaften gesprochen werden, verstärkt die Dimensionen der Gesellschafts- und Lebensform einzubeziehen. Es wird u.a. diskutiert, wie demokratische Werte und Prinzipien wie Partizipation und Selbstbestimmung auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen wie Wirtschaft, Arbeit, Bildung oder im Privatleben verankert werden können. Zudem wird untersucht, wie demokratische

Haltungen, Praktiken und Institutionen in die Alltagskultur und Lebenswelten der Menschen einfließen und diese beeinflussen.

Besonders um die Beantwortung der Frage nach dem Erhalt der Demokratie oder den Umgang mit Krisen der Demokratie zu diskutieren, gewinnen die Dimensionen von Demokratie als Gesellschafts- und Lebensform immer mehr an Bedeutung.

Erläuterungen zu den jeweiligen Kompetenzen für eine demokratische Kultur

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

Methodisch-didaktische Prinzipien der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer

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

sprüchlichkeiten und Spannungsfelder von demokratischen Mitbestimmungsprozessen in hierarchischen Institutionen wie der Schule selbst zum Lerngegenstand gemacht werden. Potenziale und Grenzen, Erwartungen und auch Enttäuschungen demokratischer Prozesse können hier verbalisiert und problematisiert sowie mit anderen Beteiligungsprozessen verglichen werden.

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

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

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

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

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

PERSPEKTIVE DES SCHULFACHS SPORT

Lorena Barkemeyer, Mareike Ahns, Christian Gaum

Werte

- Wertschätzung der Menschenwürde und der Menschenrechte
- Wertschätzung kultureller Diversität
- **Wertschätzung von Demokratie, Gerechtigkeit, Fairness, Gleichberechtigung** und Rechtsstaatlichkeit

Haltungen

- Aufgeschlossenheit gegenüber kultureller Diversität und unterschiedlichen Überzeugungen, Weltanschauungen und Praktiken
- Respekt
- Gemeinwohlorientierung
- Verantwortung
- **Selbstwirksamkeit**
- **Ambiguitätstoleranz**

Fähigkeiten und Fertigkeiten

- Fähigkeiten und Fertigkeiten zu selbstständigem Lernen
- Fähigkeiten und Fertigkeiten zu analytischem und kritischem Denken
- Fähigkeiten und Fertigkeiten des Zuhörens und Beobachtens
- Empathie
- Flexibilität und Anpassungsfähigkeit
- Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten und Mehrsprachigkeit
- **Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Kooperation**

Wissen und kritisches Verstehen

- **Konfliktlösungsfähigkeiten**
- **Wissen und kritisches Selbstverstehen**
- **Wissen und kritische Bewertung von Sprache und Kommunikation**
- Wissen und kritisches Verstehen der Welt: Politik, Recht, Menschenrechte, Kultur, Kulturen, Religionen, Geschichte, Medien, Wirtschaft, Umwelt und Nachhaltigkeit

aus dem europäischen Referenzrahmen: Kompetenzen für eine demokratische Kultur

Zusammenfassung

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

Zugang zum Demokratiebegriff aus fachlicher Perspektive

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

Dieses Begriffsverständnis ist anschlussfähig an die in den bildungstheoretisch fundierten Gedanken eines erziehenden Sportunterrichts, der Bildung als Ziel der Erziehung versteht und dem Doppelauftrag von Sacherschließung und Persönlichkeitsentwicklung folgt. Demokratiebildung im Sportunterricht muss

an der immanenten Sachstruktur des fachlichen Gegenstands ansetzen und gleichzeitig die Entwicklungsförderung im Sinne demokratischer Kompetenzen anstreben. Eine daraus resultierende Forderung nach der Entwicklung demokratischer bzw. mündiger Persönlichkeiten ist als fachdidaktischer Konsens zu betrachten. Demokratiebildung ist demnach zwar kein Desiderat sportpädagogischer Theoriebildung, wohl aber ist der explizite Bezug auf den Begriff und die Berücksichtigung des Diskurses der politischen Bildung weitgehend ausgeblieben.

Erläuterungen zu den Kompetenzen für eine demokratische Kultur

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

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

Demokratische Kompetenz im Handeln und in der Reflexion: In der handelnden Auseinandersetzung eines Subjekts mit Körper, Sport und Bewegung können Phänomene wie z.B. Macht, Konflikte, Rituale, Selbstbestimmung, Mitbestimmung wahrgenommen, erlebt und nachvollzogen werden. Demokratische Handlungskompetenz bezieht sich auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, die diese handelnde Auseinandersetzung ermöglichen (operative Handlungskompetenz). Darüber hinaus können diese vielfältigen Erfahrungen

gen im Rahmen kognitiv-reflexiver Aktivitäten (z.B. analysieren und bewerten) im Sportunterricht aufgegriffen und demokratietheoretisch gerahmt werden. Demokratische Handlungskompetenz bedeutet folglich, Bewegung und Sport vernunftbasiert und selbstbestimmt unter demokratischen Gesichtspunkten beobachten, gestalten und reflektieren zu können (reflexive Handlungskompetenz).

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

Methodisch-didaktische Prinzipien des Schulfachs Sport

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

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

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

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

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

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

ZUSAMMENSCHAU: IMPULSE FÜR DEMOKRATIEBILDUNG

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

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

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

Die **Schulfremdsprachen** zielen darauf ab, durch die Begegnung mit verschiedenen Kulturen und Sprachen demokratische Teilhabe zu fördern. Hier ist der Kerngedanke, dass sprachliches Handeln zugleich demokratisches Han-

deln ist. Diese Fächer fördern interkulturelle Kommunikationskompetenz und eine kritische Reflexion von Sprache als Mittel der Interessensvertretung und möglicherweise auch der Manipulation. Durch Rollenspiele, Diskussionen und literarisches Lernen wird die Fähigkeit zur interkulturellen Verständigung und zum Perspektivenwechsel gefördert. Der Unterricht soll authentische Anwendungssituationen simulieren, um eine konstruktive Diskussionskultur zu schaffen.

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

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

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

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

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

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

Abschließend möchten wir nochmals betonen, dass die im Impulspapier präsentierten Positionen und Argumente die Ansichten und Einschätzungen der einzelnen Autor:innen widerspiegeln und natürlich keinen Anspruch auf allgemeine Gültigkeit innerhalb der jeweiligen Communities erheben. Wir hoffen, dass dieses Impulspapier den interdisziplinären fachdidaktischen Dialog fördert, laden Sie herzlich zur aktiven Teilnahme ein und freuen uns auf Ihre Beteiligung!

LITERATUR

Einleitung

Europarat/Council of Europe (2018): Referenzrahmen. Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften Straßburg.

<https://rm.coe.int/prems-000818-deu-2508-competences-for-democratic-culture-8556-couv-tex/168078e34e> (21.6.24).

Kultusministerium Niedersachsen [MK] (2021a): Stärkung der Demokratiebildung an öffentlichen allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen sowie Schulen in freier Trägerschaft. RdErl. d. MK. v. 11.05.2021. VORIS 202410 In: Schulverwaltungsblatt 6/2021.

https://www.mk.niedersachsen.de/download/169302/Schulverwaltungsblatt_6_21_-_Amtlicher_Teil.pdf (21.6.24).

Kultusministerkonferenz [KMK] (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10. 2018.

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf (21.6.24).

Perspektive der künstlerisch-ästhetischen Fächer

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

Hilliger, Dorothee (2019): Pädagogisches Handeln in den performativen Künsten als (radikal-)demokratische Praxis. <https://www.kubi-online.de/artikel/paedagogisches-handeln-den-performativen-kuensten-radikal-demokratische-praxis> (21.06.24).

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

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

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

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

Perspektive der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer

Dahl, R. A. (1956): A Preface to Democratic Theory. Chicago.

Eis, Andreas/Moulin-Dos, Claire (Hg.): Kritische politische Europabildung – Die Vielfachkrise Europas als kollektive Lerngelegenheit. Immenhausen.

Foitzik, Andreas/Holland-Cunz/Marc; Riecke, Clara (2019): Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule. Weinheim.

Hidalgo, Oliver (2014): Antinomien der Demokratie. Frankfurt am Main.

Wehling, Hans-Georg (2016): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn, S. 19-27.

Perspektive der fremdsprachlichen Fächer

Ammerer, Heinrich/Anglmayer-Geelhaar, Margot/Gardemann, Christine/Sauer, Jochen (2024): Demokratiebildung und Politische Bildung. Eine Querschnittsaufgabe am Beispiel der fremdsprachlichen Literaturdidaktik. In: Fachdidaktische Forschungen 16, S. 409-425.

Bartosch, Roman/Derichsweiler, Sina/Heidt, Irena (2022): Against 'Values'? Komplexe Konflikte, symbolic Power und die Aushandlung von Widerstreit. In: König, Lotta/Schädlich, Birgit/Surkamp, Carola (Hg.): unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken. Berlin, S. 73-89.

Beyer, Andrea (2023): Didaktisches Übersetzen. In: Kipf, Stefan/Schauer, Markus (Hg.): Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht. Tübingen, S. 830-848.

Freitag, Britta (2010): Transkulturelles Lernen. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Seelze-Velber, S. 125-129.

Grammes, Tilman (2010): Anforderungen an eine Didaktik der Demokratie. In: Lange, Dirk/Himmelmann, Gerhard (Hg.): Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung. Wiesbaden, S. 201-220.

Hallet, Wolfgang (2022): Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: König, Lotta/Schädlich, Birgit/ Surkamp, Carola (Hg.): unterricht_kultur_theorie. Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken. Berlin, S. 41-56.

Hu, Adelheid (2016): Mehrsprachigkeit. In: Burwitz-Melzer, Eva u.a. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, S. 10-15.

Schultze, Katrin (2024, erscheint): Debattieren. In: Surkamp, Carola (Hg.): Lexikon Fremdsprachendidaktik. Stuttgart.

Schultze, Katrin/Mihan, Anne (2024, erscheint): Demokratiebildung und Fremdsprachendidaktik. In: Achour, Sabine/Pech, Detlef/Eberhard, Philip/Jordan, Anne/Sieberkrob, Matthias/Zelck, Johanna: Demokratiebildung und Fachdidaktik. Frankfurt a.M.

Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, 200, S. 6-16.

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

Perspektive des Schulfachs Sport

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

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

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

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

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

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

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

Impressum

© 2024 bei der Herausgeberin
Alle Rechte vorbehalten

Herausgeberin Die Präsidentin der Universität Osnabrück
Redaktion Dorothee Barth (Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik)
und Peter große Prues (Institut für Erziehungswissenschaft)
Bildnachweise Adobe Stock, Roman Jaroschuk (Titelbild), Europarat, April 2018
(Abb. 1) *Gestaltung* Stabsstelle Kommunikation und Marketing
Stand September 2024

