

REPORT DER DEUTSCHEN VEREINIGUNG
FÜR POLITISCHE BILDUNG

POLIS

3 | 2020

Schwerpunkt
Sprachbildung
im Politikunterricht

Zeitung

Erneut Thema: Wählen mit 16

Fachbeiträge

Constanze Spieß

Macht Sprache Politik? Ein Überblick über Funktionen, Merkmale, Handlungsfelder und Ebenen politischer Kommunikation

Marc Partetzke

Sprache und Politiklernen

Annemarie Jordan

Sprachkompetenz als Hürde für politische Mündigkeit?

Sven Oleschko

Sozialwissenschaftsunterricht war noch nie sprachlos und sollte es auch nicht werden

Didaktische Werkstatt

Sabine Manzel/Claudia Forkarth

Sprachbildung und Politisches Urteilen durch den textsortenbasieren Lehr-Lern-Zyklus anleiten – Ideen für die Unterrichtspraxis

DVPB aktuell

Impuls

Gülcan Akkaya: Von der Alltagssprache zum Racial Profiling

8,20 € (D)/8,40 € (A)/9,00 CHF



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Editorial

In den vergangenen Jahren hat Sprachbildung als fächerübergreifende Kompetenz Einzug in die bundesdeutschen Lehrpläne genommen. Das übergreifende Ziel ist es, über das Erlernen von Fachsprache bildungssprachliche Fähigkeiten zu erwerben, die gesellschaftliche Teilhabe im weitesten Sinne ermöglichen. Im Rahmen eines klaren Entwicklungskonzeptes von Alltagssprache zu Bildungssprache sind auch die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer aufgefordert, sich mit diesem Thema vertieft auseinanderzusetzen und Umsetzungsmöglichkeiten für die Praxis auszuarbeiten.

Mit der Förderung von Sprachkompetenz im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht stellen sich auch grundsätzliche Fragen zum Verhältnis von Sprache und Politik erneut. In einem Überblick erläutert *Constanze Spieß* aus sprachwissenschaftlicher Perspektive politische Kommunikation und zeigt auf, wie dabei Sprache strategisch genutzt wird. Welche Voraussetzungen und Implikationen das Verhältnis von Sprache und Politik insbesondere für das lernende Subjekt und damit auch für politische Lehr-Lernsituationen hat, arbeitet *Marc Partetzke* heraus.

Annemarie Jordan blickt in ihrem Beitrag darauf, welche Bedeutung Unterrichtssprache im Kompetenzerwerb hat und diskutiert, welche Hürden sich für Schüler*innen im Erreichen politischer Mündigkeit in Verbindung mit der Sprachfähigkeit ergeben können. *Sven Oleschko* fragt in seinem Beitrag, wie die Forderung nach Sprachbildung im Fachunterricht praktisch umgesetzt werden kann. Er plädiert dafür, den sprachsensiblen Fachunterricht als Chance zu begreifen.

In der Didaktischen Werkstatt stellen *Sabine Manzel* und *Claudia Forkarth* den Lehr-Lern-Zyklus als praktisches Element zur Sprachbildung im Politikunterricht vor.

Auch in der Zeit des coronabedingten Lockdowns hat sich die enge Verbindung zwischen Sprache und Politik gezeigt: So sind beispielsweise in Berlin Transparente und Graffiti genutzt worden, um trotz sozialer Isolation die politische Sprache nicht zu verlieren. Bilder davon finden sich in dieser Ausgabe.

Luisa Girus

POLIS

Sprachbildung im Politikunterricht

Zeitung

Erneut Thema: Wählen ab 16 4

Fachbeiträge

Constanze Spieß

Macht Sprache Politik? Ein Überblick über Funktionen, Merkmale, Handlungsfelder und Ebenen politischer Kommunikation 8

Marc Partetzke

Sprache und Politiklernen 12

Annemarie Jordan

Sprachkompetenz als Hürde für politische Mündigkeit? 16

Sven Oleschko

Sozialwissenschaftsunterricht war noch nie sprachlos und sollte es auch nicht werden 19

Didaktische Werkstatt

Sabine Manzel/Claudia Forkarth

Sprachbildung und Politisches Urteilen durch den textsortenbasieren Lehr-Lern-Zyklus anleiten – Ideen für die Unterrichtspraxis 22

DVPB aktuell

Impuls

Gülcan Akkaya: Von der Alltagssprache zum Racial Profiling 26

Klaus-Peter Hufer: Klaus Ahlheim – ein Nachruf 28

Termine 30

Berichte

1. Sitzung 2020 des Beirats der Fachstelle für politische Bildung 29

Brandenburg: Politische Bildung unter Corona-Bedingungen 29

Thüringen: Landesverband verlieh zum 11. Mal in Folge den

Abiturpreis 30

–: Landesverband feiert im November 30-jähriges Bestehen 30

Nordrhein-Westfalen: Die neuen Kernlehrpläne in NRW 31

LITERATUR

Rezensionen 32

Vorschau/Impressum 34



Zeitung

Erneut Thema: Wählen ab 16

Berlin. Vor genau fünfzig Jahren am 31.07.1970 wurde das Mindestalter für die Beteiligung an Bundestagswahlen von 21 auf 18 Jahre gesenkt. Nach einer intensiven öffentlichen Debatte vor 25 Jahren begannen dann einige Bundesländer das aktive Wahlrecht für Kommunal- und Landtagswahlen weiter auf 16 Jahre herunterzusetzen. Gegenwärtig dürfen schon in 11 Bundesländern Jugendliche ab 16 an Kommunalwahlen teilnehmen; von diesen erlauben den 16- und 17-Jährigen auch vier (Brandenburg, Bremen, Hamburg und Schleswig-Holstein) das Mitwählen von Landesparlamenten. Nur 5 Bundesländer halten bisher einheitlich am Mindestalter von 18 fest.

Seit Ende Juli dringt nun Bundesfamilien- und Jugendministerin Giffey auf eine weitere Herabsetzung bei bundesweiten Wahlen. Sie sei überzeugt davon, dass junge Leute mit 16 sehr wohl in der Lage seien, eine verantwortliche Wahlentscheidung zu treffen. Unterstützung erhielt sie von den Vorsitzenden von SPD und Grünen, Saskia Esken und Robert Habeck. Die SPD fordere die Absenkung des aktiven und passiven Wahlalters auf 16 Jahre für alle Kommunal-, Landtags-, Bundestags- und Europawahlen, sagte Esken der dpa. Habeck meint, wir lebten in einer Zeit, in der die Mündigkeit der jungen Generation schon viel früher einsetzt. Dieser Entwicklung müsse der Gesetzgeber mit einer Wahlrechtsänderung nachkommen. CSU-Generalsekretär Markus Blume zeigte sich dagegen skeptisch und wies daraufhin, dass es sich bewährt habe, das Wahlrecht an die Volljährigkeit zu koppeln.

Während Linke, Grüne und SPD sich dafür einsetzen, den Grundgesetzartikels 38 (2) „Wahlberechtigt ist, wer das achtzehnte Lebensjahr vollendet hat“, zu ändern, votieren Union, FDP und AfD nach wie vor gegen eine Reform. Nur vereinzelt gibt es abweichende Stimmen. Die Jungen Liberalen befürworten eine Herabsetzung des Wahlalters und der ehemalige CDU-Generalsekretär Polenz



meinte im SPIEGEL: „Meine Partei sollte in dieser Frage umdenken, so wie ich selbst umgedacht habe. Wenn die jungen Menschen mit 16 Jahren an Bundestags- und Europawahlen teilnehmen können, wird das jedes Mal ein großes Thema in den Schulen sein.“ (8.8.2020)

Was sagt nun die Forschung zu dieser kontroversen Frage? Zwei Politikwissenschaftler vom Otto-Suhr-Institut der FU Berlin (Thorsten Faas/Arndt Leininger: Wählen mit 16? Ein empirischer Beitrag zur Debatte um die Absenkung des Wahlalters; Frankfurt/Main, Juli 2020) haben in einer Studie im Zusammenhang mit den Landtagswahlen im September 2019 bei über 7.000 15-bis 24-Jährigen aus Brandenburg (Wahlrecht ab 16) und Sachsen (Wahlrecht ab 18) empirisch untersucht, welche Chancen und Risiken mit einer Absenkung des Wahlalters verbunden sind: „Wir finden wenig, was gegen eine Absenkung des Wahlalters spricht“, bilanziert Projektleiter Arndt Leininger. Man müsse allerdings darauf achten, dass mit der Absenkung nicht auch die soziale Ungleichheit der Wahlbeteiligung ansteige. Auch hätten begleitende Bildungsangebote einen großen Einfluss und bilanziert: „Ein Selbstläufer ist das nicht.“

Und die Münchner Wahlforscherin Julia Schulte-Cloos unterstreicht: „In Österreich haben sie das elegant gelöst. Dort haben sie schon 2007 das Wahlalter auf 16 Jahre gesenkt. Diese Reform wurde aber auch durch gezielte Maßnahmen begleitet: Beispielsweise mehr Unterricht zu Politik und Zeitgeschehen oder Kampagnen zur politischen Sensibilisierung.“ (JETZT. Jugendmagazin der Süddeutschen Zeitung. 31.07.2020)

Allerdings: Die erforderliche 2/3-Mehrheit für eine Grundgesetzänderung ist eine sehr hohe Hürde.



Politische Bildung in Corona-Zeiten

Politische Bildung ist systemrelevant für die Demokratie – mehr denn je

Prof. Kaus-Peter Hufer hat diesen Appell an Politiker*innen und politische Institutionen auf der Petitionsplattform CHANGE.ORG im Juni 2020 gestartet:



© Tanja Fohr/https://www.change.org/

Mit der Corona-Pandemie droht auch die Demokratie in eine Krise zu geraten. An den Demonstrationen gegen die Einschränkungen nehmen neben Bürger*innen mit berechtigten Sorgen um ihre Existenz auch Verschwörungphantasten, Antisemit*innen, Reichsbürger und Rechtsextremist*innen teil. Mehr noch: Rechtsextremist*innen versuchen, diese Demonstrationen zu instrumentalisieren und damit in der gesellschaftlichen Mitte anzudocken. Das ist die übereinstimmende Beobachtung von Kennern der Szene, vom BKA und dem Verfassungsschutz. Inwieweit ihnen das gelingt, ist für die Stabilität der demokratischen Kultur jetzt und „nach Corona“ entscheidend.

Angesichts dieser Entwicklung ist politische Bildung notwendiger denn je. Sie beruht auf den Ideen der Aufklärung, orientiert sich an den universalen Menschenrechten und leistet Überzeugungsarbeit für die Prinzipien einer pluralen und sozialen Demokratie. Es wurden Konzepte entwickelt und praktiziert, mit denen erfolgreich Prävention und Intervention gegen Fundamentalismus jeglicher Art geleistet wurde und weiterhin geleistet werden kann. „Dass politische Bildung systemrelevant ist, zeigt die Corona-Krise.“ (Süddeutsche Zeitung, 15.5.2020)

Doch viele Veranstaltungen der politischen Bildung fallen Corona-bedingt aus, öffentliche

Räume für direkte Kommunikation fehlen. Die Folgen bedrohen unseren gesellschaftlichen Zusammenhalt. Heimvolkshochschulen und andere Bildungseinrichtungen stehen vor dem wirtschaftlichen Aus; kommunale Volkshochschulen können nur noch eingeschränkt politische Bildung anbieten. Viele politische

Bildner*innen sind freiberuflich tätig, etliche von ihnen haben keine Einkünfte mehr.

Wir, Praktiker*innen und Wissenschaftler*innen, appellieren daher an alle Verantwortlichen im Bund, den Ländern und Kommunen, bei

den Hilfs- und Unterstützungsmaßnahmen die politische Bildung zu sichern. Nur so kann sie auch weiterhin aktiv und kreativ gegen Rassismus, Antisemitismus, Rechtsextremismus und Demokratieverachtung arbeiten.

Dieser Appell wurde entwickelt von:

Prof. Dr. Klaus-Peter Hufer, Universität Duisburg-Essen, Politik- und Bildungswissenschaftler

Monika Engel, Historikerin, VHS-Leiterin und politische Bildnerin

Karin Ketting, Schauspielerin, freiberufliche politische Bildnerin

Jürgen Albrecht, Schauspieler, Theaterpädagoge (BuT) und freiberuflicher politischer Bildner

Doris Sandbrink, Diplom-Pädagogin, freiberufliche politische Bildnerin

Jürgen Schlicher, Geschäftsführer Diversity Works, Trainer, Berater, Coach

Erstunterzeichner*innen:

Prof. Dr. Helmut Bremer, Universität Duisburg-Essen, Professor für politische Erwachsenenbildung

Prof. Dr. Tim Engartner, Goethe-Universität Frankfurt, Professur für Didaktik der Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt politische Bildung

Prof. Dr. Benno Hafener, Philipps-Universität Marburg, politischer Bildner in Fragen von „Demokratiegefährdung und Rechtsextremismus“

Prof. Dr. Detlef Horster, Leibniz Universität Hannover, Sozialphilosoph

Dr. Alexandra Kurth, Justus-Liebig-Universität Gießen, Politikwissenschaftlerin

Prof. Dr. Oskar Negt, Sozialwissenschaftler

Prof. Dr. Tonio Oeftering, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Professur für

Politische Bildung/ Politikdidaktik, DVPB-Bundesvorsitzender

Sascha Rex, DVV-Bildungsreferent und politischer Bildner

Maria Springenberg-Eich, leitende Ministerialrätin a.D., bis April 2020 Leiterin der Landeszentrale für politische Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen

Jürgen Wiebicke, Autor

Prof. Dr. Christine Zeuner, Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, Professur für Erwachsenenbildung
Inzwischen (Stand August 2020) haben 2253 Personen den Appell unterzeichnet.

Klaus-Peter Hufer zu den ersten Reaktionen: „Nach 2.000 Unterschriften wurden von mir per Briefpost der Bundesminister des Innern, für Bau und Heimat sowie die Bundesministerin für Familien, Senioren, Frauen und Jugend, die Vorsitzenden aller Bundestagfraktionen (außer der AfD), die mit politischer Bildung befassten Fachausschüsse sowie drei Bundestagsabgeordnete, von denen wir annahmen, dass sie sich für politischer Bildung besonders engagierten, angeschrieben. Die Reaktion: Es gab fünf Antworten, von denen zwei mehr oder weniger umfangreiche Eingangsbestätigungen waren. Explizit auf unser Anliegen geantwortet haben die Sprecherin für Bildungspolitik der Bundestagfraktion Bündnis 90/Die Grünen Margit Stumpp, der Staatssekretär Dr. Markus Kerber vom Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat und Dr. Küppers, die Geschäftsführerin des Kuratoriums der Bundeszentrale für politische Bildung. Damit bleibt die Hoffnung, dass die Initiative bei Beratungen zur Unterstützung der politischen Bildung vielleicht eine Rolle spielt.“

SINUS-Jugendstudie 2020: Der Wunsch nach Bodenhaftung.

Die Jugend fühlt sich zu wenig gehört und nicht ernst genommen / Studie jetzt im Angebot der Bundeszentrale für politische Bildung

Bonn/Berlin/Heidelberg. Die SINUS-Jugendstudie „Wie ticken Jugendliche? 2020“ (Marc Calmbach u.a.; Schriftenreihe der Bundeszentrale Band 10531; Bonn 2020) untersucht zum vierten Mal (nach 2008, 2012 und 2016) die Lebenswelten 14- bis 17-jähriger Teenager in Deutschland. Methodische Basis sind vor allem 72 Intensivinterviews und 50 telefonische Nachbefragungen zu einem repräsentativ zusammengestellten Sample; die empirisch-qualitativen Befunde werden zunächst in dem bekannten Lebenswelt- oder auch Milieu-Modell des Sinus-Instituts dargestellt (siehe untenstehende Grafik). Diese ausgewiesenen Umfänge der sieben „Lebenswelten“ dürfen nicht quantitativ interpretiert werden. Die Fragestellungen der neuen Studie waren: Welche Themen sind der Jugendgeneration wichtig? Wie blicken die jungen Menschen in die Zukunft? Und nicht zuletzt: Wie kommen die Jugendlichen in der Ausnahmesituation der Corona-Krise zurecht?

Die Bundeszentrale hat bei der Präsentation vor der Presse im Juli 2020 einige Ergebnisse zusammengefasst: „Die junge Generation ist ernster geworden – ernsthafter einerseits, besorgter andererseits. Das betrifft den Umgang

mit den Herausforderungen der Corona-Pandemie und mehr noch die für sie offensichtliche Bedrohung durch die globale Klimakrise. Bei beiden Themen und im Allgemeinen fühlt sich die junge Generation nicht ernst genommen und repräsentiert. Der Zukunftsoptimismus der Jugendlichen ist gedämpft, insbesondere in den bildungsfernen Lebenswelten.

Zu wenig politische Repräsentation

Viele Teenager fühlen sich von der Politik weder gehört noch ernst genommen. Sie beklagen die fehlende Teilhabe der jungen Generation an politischen Entscheidungsprozessen und die mangelnde Repräsentation im politischen Raum. Aus Jugendsicht wird Politik in erster Linie von „alten weißen Männern“ dominiert und geprägt. Pauschales Politiker-Bashing ist dennoch selten. Politische Akteure und Institutionen werden differenziert beurteilt. Viele Jugendliche zeigen Verständnis und Empathie für Politiker und Politikerinnen, die einen „harten, stressigen Job“ machen.

Die Lösung der Klimakrise als zentrale Frage der Generationengerechtigkeit

Ein Gefühl von Macht- und Einflusslosigkeit, wenig Wissen und geringe Zeitbudgets sind Barrieren für globales Engagement Jugendlicher. Die große Beteiligung der Teenager an den Fridays-for-Future-Demonstrationen macht jedoch Hoffnung, dass junge Menschen sich stärker für globales Engagement öffnen. Längst haben Jugendliche die Lösung der Kli-

makrise als zentrale Frage der Generationengerechtigkeit für sich identifiziert und bringen in den Demonstrationen ihre Ohnmacht und Empörung („Wir sind hier, wir sind laut, weil ihr uns die Zukunft klagt!“) zum Ausdruck. Der jugendliche Zeitgeist ist grün und bewahrend (das heißt konservativ im ursprünglichen Sinne).

Jugend in der Corona-Krise: genervt von den Einschränkungen, aber mitfühlend und verantwortungsbewusst

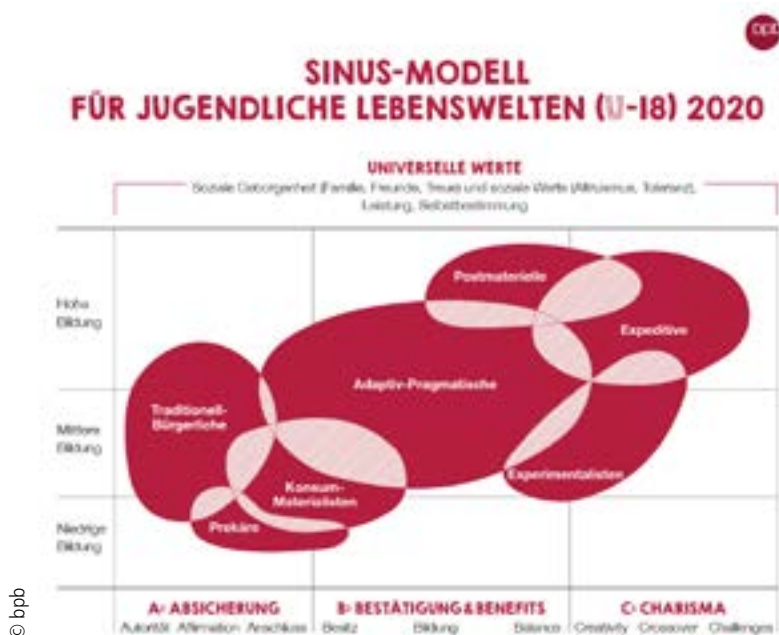
Solidarität mit anderen spielt auch in der Corona-Krise eine zentrale Rolle. Denn die befragten Jugendlichen haben zwar wenig Angst davor, sich selbst mit dem Virus zu infizieren, befürchten aber, andere Menschen anzustecken (Ältere, Großeltern etc.). Die meisten sehen es als ihre soziale und gesundheitliche Verantwortung, die Krise ernst zu nehmen und sich um ihre Mitmenschen zu sorgen. Die Einschränkungen der persönlichen Freiheit und das reduzierte Freizeitangebot nerven zwar viele Jugendliche, sie erkennen jedoch die Notwendigkeit, sich damit zu arrangieren. Die subjektive Betroffenheit der Jugendlichen von der Corona-Krise hält sich in Grenzen. Der Politik stellen die Jugendlichen in der Krise ein gutes Zeugnis aus. Sie vertrauen den Akteuren und sehen die veranlassenen Maßnahmen als nachvollziehbar und verhältnismäßig an. Kritisiert wird allerdings die nach Meinung der Jugendlichen verfrühte Wiedereröffnung der Schulen.

Die „bürgerliche Normalbiografie“ ist das Leitmotiv vieler Teenager

Viele Befragte beklagen eine „Jeder-für-sich“-Mentalität und den fehlenden Zusammenhalt in der Gesellschaft. In der Mehrzahl der jugendlichen Lebenswelten sind heute gute, abgesicherte Lebensverhältnisse wichtiger als Status, Erfolg und Aufstieg. Ein dominanter Zukunftswunsch vieler Jugendlicher ist es, in der Mitte der Gesellschaft anzukommen, materielle Wünsche und Ziele werden relativiert. Die Unübersichtlichkeit der Verhältnisse in der Welt verstärkt den gesellschaftlichen Megatrend „Regrounding“ – die Sehnsucht nach Zugehörigkeit, Halt und Orientierung.“

Die Studie ist im Angebot der Bundeszentrale für politische Bildung als Buch bestellbar und kann auch kostenlos als PDF-Datei heruntergeladen werden: www.bpb.de/311857.

Pressemitteilung der bpb vom 21.07.20 / vO



Jugendliche im Südwesten Deutschlands finden: Das Angebot Politischer Bildung reicht nicht aus!

Stuttgart. Die Jugendstiftung Baden-Württemberg hat im Juni 2020 ihre fünfte empirische Jugendstudie für das Bundesland veröffentlicht (Wolfgang Antes, Valerie Gaedicke, Birgit Schiffrers (Hg.): Jugendstudie Baden-Württemberg 2020. Baltmannsweiler 2020. URL: <https://km-bw.de/>). Ende des Jahres 2019 wurden in einer repräsentativen Untersuchung 2.311 Jugendliche zwischen 12 und 18 Jahren befragt. Erstmals ist der Themenbereich „Politik und Du“ in die Studie aufgenommen worden.

Hier wurden die Probanden auch gefragt: „Ist deiner Meinung nach das jugendgerechte Angebot zur politischen Bildung ausreichend?“ Eine deutliche Mehrheit von 53,8% verneinten die Frage, während nur 36,7% mit ja antworteten (bei 9,5% ohne Antwort). Die Autoren müssen feststellen: „Die Unzufriedenheit mit dem Angebot zur politischen Bildung ist unter allen Jugendlichen an allen Schularten ausgeprägt.“ (S. 61)

vO

Sonderheft des „Journal für Social Science Education“ (JSSE) zur Corona-Krise erschienen.

Bielefeld. Unter dem Titel: „COVID-19 Pandemic Emergency Remote Teaching and social science education“ kann es im Internet seit Anfang August 2020 aufgerufen werden (<https://www.jsse.org/index.php/jsse/issue/view/291>). Der Herausgeber Prof. Tilman Grammes schreibt einleitend: „Wenn ich mich schütze, kann ich dich beschützen. Zusammen schaffen wir das!“ Es gibt kaum einen Satz, der die Auswirkungen sozialer Distanzierung während der COVID-19-Pandemie auf die soziale Bildung und die zugrunde liegenden Annahmen besser veranschaulicht als dieser Slogan, wie er in einer öffentlichen Schule zu hören war. Aus einer späteren Sicht könnten die aktuelle COVID-19-Pandemie und die globale Krise geradezu als ein kontrolliertes Bildungskrisenexperiment mit Online-Fernunterricht angesehen werden.“ Drei ausführliche Beiträge befassen sich u.a. mit der Corona-Krise „as an opportunity to learn“, worüber Prof. Anja Besand schreibt.

vO

Linksammlungen zu CORONA UND POLITISCHE BILDUNG im Netz

Essen/Bonn. Unter der Überschrift „Denk- und Diskussionsanstöße sowie praktische Hinweise“ stellt die Fachstelle politische Bildung des Vereins „Transfer für Bildung eine umfangreiche Linksammlung zur Politischen Bildung in Zeiten der Corona-Pandemie bereit (<https://transfer-politische-bildung.de/transfer-aktuell/corona-krise/>). Hier findet man sowohl Wege zu Finanzhilfen und zu innovativen didaktischen Formaten als auch Hintergrundinformationen, Stellungnahmen aus Wissenschaft und Praxis der politischen Bildung.

Ein thematisch strukturiertes Dossier zu „Covid-19-Pandemie und ihre Folgen“ stellt die gemeinsame Seite der Zentralen für politische Bildung zur Verfügung (<https://www.politische-bildung.de/coronavirus-covid-19>). Über dieser Liste gelangt man zu Themenbereichen wie „Aktuelle Fallzahlen, Informationsportale von Institutionen, Demokratie und Grundrechte in Gefahr, Verschwörungstheorien und Fake News, soziale und wirtschaftliche Folgen, ethische Fragen, arme Länder ...“. Auch audiovisuelle Medien werden nachgewiesen. Weitere Materialien sind auch eigentlich auf allen Internetseiten der 16 Landeszentralen zusammengestellt.

Eine Themenseite „Coronavirus“ befindet sich auf der Homepage der Bundeszentrale für politische Bildung (<https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/coronavirus/>). Die Ausbreitung des Coronavirus sowie die Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie betreffen derzeit fast alle Lebensbereiche und stellen Gesellschaft und Politik vor große Herausforderungen. Die Themenseite enthält Hintergrundinformationen und Lernmaterialien zu politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fragen. Besondere Schwerpunkte sind eine aktuell gehaltene Pressechau, globale und geschichtliche Aspekte.

Eine nach Kalenderwochen gegliederte Linksammlung zu „Corona und politische Bildung“ bietet die Seite „Politische Jugendbildung“ von „Arbeit und Leben DBG/VHS“ an (<https://www.politische-jugendbildung.blog/corona>). Folgen der Krise für die Arbeit in Betrieben und die Haltung rechtsextremer Gruppierungen sind besondere Themen.

vO

Neuer Standort der Bundeszentrale für politische Bildung im thüringischen Gera

Berlin. Noch im Frühjahr 2020 hieß es, der dritte Standort der Bundeszentrale solle nach Halle (Sachsen-Anhalt) oder Cottbus (Brandenburg) kommen. „Bundesinnenminister Horst Seehofer hat entschieden, dass die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) neben den bisherigen Standorten in Bonn (Hauptsitz) und Berlin eine neue Nebenstelle in der thüringischen Stadt Gera erhält. Die neue Außenstelle wird sich schwerpunktmäßig der politischen Bildung in ländlichen Regionen widmen. Dies soll insbesondere durch aktivierende und beteiligungsorientierte Veranstaltungsformate und aufsuchende politische Bildung erfolgen. Am neuen Standort in Gera sollen künftig rund 40 Beschäftigte tätig sein.

Der Bundesminister des Inneren Horst Seehofer erklärt: „Wir bringen die Arbeitsplätze zu den Menschen und schaffen so wichtige Voraussetzungen für gleichwertige Lebensverhältnisse in unserem Land. Das ist unverzichtbar, damit die Menschen auf Dauer dort leben können, wo sie leben wollen.“

Ländliche Regionen sind häufig besonders stark vom Strukturwandel betroffen, wodurch sich inhaltlich und methodisch spezielle Anforderungen an die politische Aktivierung und Beteiligung der Bevölkerung stellen. Im Rahmen der Strategie der Dezentralisierung von Bundesbehörden hatte der Bundesinnenminister bereits weitere Standortentscheidungen getroffen, so zum Beispiel in Brandenburg mit dem Technischen Hilfswerk, in Freital (Sachsen) mit dem Bundesamt für die Sicherheit in der Informationstechnik und in Erfurt (Thüringen) mit der Außenstelle des Beschaffungsamtes.

Gera ist eine kreisfreie Hochschulstadt im Osten Thüringens mit ca. 94.200 Einwohnerinnen und Einwohnern. Die zentrale Lage, eine gute Verkehrsanbindung, das akademische und kulturelle Angebot der Stadt Gera sowie die Nähe zu Forschungseinrichtungen der Universitätsstadt Jena waren für die Standortentscheidung wichtige Kriterien. Im Freistaat Thüringen arbeiten derzeit über 560 Beschäftigte in Geschäftsbereichsbehörden des Bundesinnenministeriums.“

Pressemitteilung des Bundesministeriums der Inneren vom 17.07.2020



Constanze Spieß

Macht Sprache Politik? Ein Überblick über Funktionen, Merkmale, Handlungsfelder und Ebenen politischer Kommunikation

1. Einleitung

Dass Sprache im Kommunikationsbereich Politik eine zentrale Rolle spielt, erleben wir nahezu tagtäglich. Politiker*innen halten Reden, sind Interviewpartner*innen oder Teilnehmer*innen in Talkshows. Öffentlich werden (nicht nur) seitens der Politiker*innen Positionen verhandelt, es wird über strittige Sachverhalte debattiert, um die Zustimmung der Wähler*innen zu den je eigenen Posi-



Dr. Constanze Spieß ist Professorin für Pragmalinguistik an der Philipps-Universität Marburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Diskurslinguistik, Politolinguistik, Genderlinguistik, Metaphertheorien, Sprache und (Bio)Medizin/Bioethik sowie Sprache und Kunst.

tionen geworben, bei Gedenkreden wird Gemeinschaft etabliert und in Ansprachen zur Solidarität aufgerufen. Sprachliches Handeln ist zentral für politisches Handeln, wenn gleich politisches Handeln über das sprachliche Handeln hinausgeht. Der Sprachgebrauch wird dabei nicht selten Gegenstand öffentlich-politischer Kontroversen, beispielsweise, wenn darum gestritten wird, ob es sich bei Embryonen in einem sehr frühen Stadium um *menschliches Leben* oder um *Zellhaufen* handelt oder, ob man *von geschäftsmäßiger*

Beihilfe zum Suizid, von *assistiertem Suizid* oder von *Sterbehilfe* sprechen soll, ob der Einsatz der Bundeswehr in Afghanistan ein *Kriegseinsatz*, ein *Friedenseinsatz* oder ein *Stabilisierungseinsatz* ist oder ob es sich um *Ausgangsbeschränkungen* oder *Ausgangssperren* handelt. An den wenigen Beispielen wird deutlich, dass der Sprachgebrauch zugleich Aussagen über die Perspektive auf einen Sachverhalt offenbart. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass Sprachgebrauch Einfluss auf die Wirklichkeit und auf die Deutung von Wirklichkeit hat. Politolinguistischen Untersuchungen liegt ein Politikbegriff zugrunde, der diejenigen Handlungen als politisch definiert, die auf den Staat bezogene (Rede)Handlungen darstellen, wobei Politik in drei Dimensionen differenziert wird: a) das politische System, b) die politischen Inhalte und c) die politischen Prozesse. Demzufolge bezieht sich politischer Sprachgebrauch auf alle am politischen Diskurs beteiligten Akteure und nicht nur auf Politiker*innen.

2. Funktionen, Handlungsfelder und Merkmale politischer Kommunikation

2.1 Funktionen politischer Kommunikation

Mit politischem Sprachgebrauch sind spezifische kommunikative Funktionen verbunden. Es lassen sich drei Grundfunktionen unter-

scheiden: die Ausdrucksfunktion, die Darstellungsfunktion und die Appellfunktion. Bezogen auf politisches Redehandeln ist die Appellfunktion in Form von Persuasionshandlungen besonders relevant, sie kommt vor allem in Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozessen zur Geltung. Zieht man die jeweilige politische Redesituation, die Beteiligungskonstellation sowie Kommunikationszweck und -kontext zur konkreteren Bestimmung der im Bereich politischer Kommunikation dominanten Appellfunktion mit heran, so lassen sich im politischen Sprachgebrauch vier grundlegende Ausprägungen dieser Appellfunktion differenzieren. Es handelt sich um a) die persuasive, b) die integrative, c) die regulative und d) die instrumentelle/begehrende Funktion, die aber immer auch durch die Informationsfunktion begleitet werden.¹ Bei der *persuasiven* Funktion geht es um Überzeugungshandlungen, sie wird beispielsweise von politischen Akteuren, die um die Akzeptanz ihrer Perspektive auf Sachverhalte, Konzepte oder Ideen werben, realisiert. Bei der *integrativen* Funktion geht es um die Stärkung der eigenen politischen Gruppe in Abgrenzung zu anderen politischen Gruppen, damit verbunden ist eine starke Identifikation mit den eigenen Zielen und eine Solidarisierung der Gruppenmitglieder untereinander. Die *regulative* Funktion wird realisiert, wenn politische Entscheidungen beispielsweise in Form von Gesetzen verwirklicht werden oder

wenn Instruktionen oder Erlasse relevant werden, um eine Gemeinschaft zu organisieren. Die *instrumentell-begehrende* Funktion umfasst sprachliche Handlungen, die Forderungen oder Begehren seitens der Gruppe der registrierten Bürger*innen, aber auch seitens der Opposition gegenüber den Machthabenden formulieren.

2.2 Handlungsfelder politischer

Kommunikation

Der Kommunikationsbereich Politik lässt sich in kommunikative Handlungsfelder funktional ausdifferenzieren, die durch bestimmte politische Text- und Redesorten geprägt, mit bestimmten Funktionen verbunden sind und in den drei Dimensionen des Politischen unterschiedlich stark zur Geltung kommen. Reisigl (2003) unterscheidet 8 Handlungsfelder²: 1) Gesetzgebungsverfahren, 2) öffentlich-politische Meinungs-, Einstellungs- und Willensbildung, 3) innerparteiliche Meinungs-, Einstellungs- und Willensbildung, 4) zwischenparteiliche Meinungs-, Einstellungs- und Willensbildung, 5) zwischenstaatliche und internationale Beziehungsgestaltung, 6) politische Werbung, 7) politische Exekutive und Administration, 8) politische Kontrolle und politischer Protest (Reisigl 2003: 29). Die Handlungsfelder überschneiden sich häufig, bedingen einander und sind aufeinander angewiesen. Im Folgenden werden die für den öffentlichen Bereich dominanten Handlungsfelder 2, 3, 6 und 8 exemplarisch erläutert.

Für das *Handlungsfeld der öffentlich-politischen Meinungs-, Einstellungs- und Willensbildung* sind Text- und Gesprächssorten konstitutiv, die in der Öffentlichkeit eine wichtige Rolle spielen und die von den Medien (Presse, Fernsehen und Rundfunk) abhängig sind. Die Kommunikation in diesem Handlungsbereich ist durch eine informativ-persuasive Funktion gekennzeichnet. Argumentative Kommunikationsformen spielen hier eine zentrale Rolle im Für und Wider der Positionen. Im Rahmen von besonders meinungsbetonter Wahlkampfkommunikation spielt zum einen die Wahlrede, das politische Interview, Polit-Talkshows, Flugblätter und Diskussionsrunden mit Bürger*innen, aber auch Kommunikation in sozialen Netzwerken eine wichtige Rolle. Für das *Handlungsfeld der innerparteilichen Meinungs-, Einstellungs- und Willensbildung* sind Text- und Gesprächssorten konstitutiv, in

denen es darum geht, dass die jeweilige politische Gruppe/Partei sich intern an bestimmten Werten, Normen, Zielen, Ideen orientiert und so als geschlossene Einheit auftritt. Typische Textsorten sind Grundsatz-, Wahlkampf- und Regierungsprogramme, die das gemeinsame Programm als ein Ergebnis parteiinterner Diskussionsprozesse präsentieren und somit für Parteianhänger*innen eine Solidarisierungsfunktion innehaben, zugleich haben die genannten Programme aber auch die Funktion zu informieren und von den parteispezifischen Ideen zu überzeugen. Das *Handlungsfeld der politischen Werbung* beispielsweise ist eng mit dem *Handlungsfeld der öffentlichen Meinungs- und Willensbildung* verbunden, denn politische Werbung ist auf Öffentlichkeit als Interaktionsarena angewiesen. Typische Textsorten und Interaktionsformate, mit denen die Parteien je für sich um Zustimmung werben, finden sich im Wahlkampf (z.B. Wahlplakate, Wahlreden, Flugblätter, aber auch Wahlwerbespots, Facebookpost, Interviews, Gespräche, Twitter-Tweets). Im *Handlungsfeld der politischen Kontrolle und des politischen Protests* kommen beispielsweise Perspektiven der Oppositionsparteien oder auch von Protestbewegungen zur Geltung. Oppositionsparteien, neu gegründete Parteien oder Protestbewegungen (z.B. Fridays for Future) treten in diesem Feld mit ihrer Meinungskundgabe in Erscheinung, indem unterschiedliche Kommunikationsformen bemüht werden. Klassische Kommunikationsformen des politischen Protests sind Demonstrationen, Plakate, Banner, Flyer bzw. Flugblätter, Forderungskataloge, Pamphlete, Anklageschriften, neuere Formen sind Tweets, Posts in internetbasierten sozialen Medien, Flashmobs etc. Da sie mit den genannten Formen bisherige Politik bzw. Regierende kritisieren, lässt sich in diesem Zusammenhang die Appellfunktion als Kritik- und Forderungsfunktion ausdifferenzieren, die immer auch begleitet wird durch die Informationsfunktion.

2.3 Merkmale politischer Kommunikation

Politisches Sprachhandeln stellt perspektivisches Handeln dar, das auf der Basis weltanschaulicher Gewissheiten erfolgt, man spricht hier auch von ideologischem Handeln (vgl. Girth 2015). Für den Kommunikationsbereich Politik beschreibt Girth (2015) typi-

sche Merkmale, die den Großbereich charakterisieren und die in den Handlungsfeldern realisiert werden. Sie kommen im Bereich der Institutionen, der politischen Verfahren und der politischen Inhalte zur Geltung. Bevor näher auf die Handlungsfelder politischen Sprechens eingegangen wird, sollen die Merkmale Politischen Sprechens benannt und erläutert werden.

a) Öffentlichkeit und Massenmedialität

Politische Kommunikation ist in demokratisch verfassten Gesellschaften auf Öffentlichkeit angewiesen und wird durch die Massenmedien verbreitet. Öffentlichkeit ist die Bedingung dafür, dass Menschen sich frei eine Meinung bilden können, dass sie frei an Versammlungen, Demonstrationen und Veranstaltungen teilnehmen und ihre Position bekunden können.

b) Inszeniertheit und Mehrfachadressierung

Politische Kommunikation ist auf ein disperses, großes und heterogenes Publikum ausgerichtet. Das zieht bestimmte Anforderungen an Kommunikation nach sich, u.a. dass Kommunikation inszeniert wird. Das, was der politische Akteur spricht, ist zugleich an ganz unterschiedliche Hörer*innen gerichtet, die jeweils ganz unterschiedliche Interessen haben. Äußerungen sind sozusagen mehrfachadressiert. Aus dem Grund wird versucht, sich auf Werte, Ideen und Konzepte zu beziehen, die von möglichst vielen Menschen geteilt werden. *Umweltschutz, Solidarität* wären Beispiele dafür.

c) Gruppenbezogenheit und Repräsentanz

Politische Akteure als Angehörige einer bestimmten parteilichen Gruppe oder Bewegung identifizieren sich mit den Zielen, Ideen und Programmen der je eigenen Gruppe. Durch ihr Auftreten in der Öffentlichkeit repräsentieren und profilieren sie die Ideen und Ziele ihrer Partei oder Bewegung als positive Werte/Ideen/Ziele.

d) Dissensorientiertheit/Konsensorientiertheit

Mit der Profilierung und Präsentation der Eigengruppe hängt unmittelbar auch die Abgrenzung zur Fremdgruppe zusammen, die sich u.a. in einer Dissensorientierung zeigt. Diese wird u.a. dadurch realisiert, dass die Eigengruppe demonstriert, dass

sie nicht mit den Zielen, Ideen und Vorstellungen der anderen Gruppen/Bewegungen übereinstimmt. Erfolge anderer Parteien werden häufig als Misserfolge deklariert. Es gibt aber Handlungsbereiche, in denen bewusst Konsens und Übereinstimmung gesucht wird (vgl. hier beispielsweise Neujahrsansprachen der Bundeskanzlerin).

e) Institutionsgebundenheit

Generell ist politische Kommunikation an bestimmte institutionelle Bedingungen gebunden. Das gilt für alle politischen Bereiche und Handlungsfelder. So laufen z.B. das Gesetzgebungsverfahren oder die Bundestagsdebatte nach bestimmten Regeln ab. Ebenso geben Medien Rahmenbedingungen vor, die von den jeweiligen kommunikativen Situationen abhängen.

f) Diskursgebundenheit

Politische Kommunikation ist bezogen auf gesellschaftliche Diskurse, die aufgrund relevanter Ereignisse geführt werden. Und nicht zuletzt können politische Debatten kontroverse Diskurse über die Verhältnismäßigkeit, Notwendigkeit und Zweckmäßigkeit von Entscheidungen hervorrufen. Politische Kommunikation steht dabei in Bezug zu verschiedenen Diskurs- und Kommunikationsbereichen (z.B. Medizin, Ethik, Sicherheit etc.).

3. Sprachliche Ebenen und Strategien

Die Merkmale politischer Kommunikation kommen auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen zur Geltung. Als relevante Ebenen lassen sich die lexikalische, die argumentative und die Metapherebene benennen. Lexikalische Einheiten sind wie brisante Wörter im politischen Machtkampf stets eingebunden in sprachliche Handlungen und größere Argumentationskomplexe, die u.a. durch das Wortmaterial erst konstituiert werden.

In diesem Zusammenhang kann das Konzept des semantischen Kampfes als lexikalische Strategie betrachtet werden, das verschiedene Formen sprachlichen Handelns am Wortmaterial verdeutlicht. Semantische Kämpfe sind Instrumente im argumentativen Widerstreit. Dass dieser Widerstreit nicht an der Textgrenze Halt macht, zeigt sich u.a. in der öffentlichen Verhandlung brisanter Themen in Diskursen oder in der Gestaltung von politischen Kampagnen, die sich erst durch

das Zusammenspiel verschiedener Text- und Gesprächsgattungen konstituieren. Diskurse sind dabei im Anschluss an Foucault (1981) als thematisch gebundene Text- und Aussagverbünde bzw. Formationssysteme aufzufassen, in denen unterschiedliche Perspektiven auf einen Sachverhalt zur Geltung kommen, was jedoch zum Konflikt führen kann (vgl. dazu ausführlich Spieß 2011). Kampagnen sind Handlungseinheiten, deren zugehörige Texte und Redegattungen funktional und thematisch aufeinander abgestimmt und situativ bedingt sind (z.B. Wahlkampagnen der Parteien).

Die lexikalische Ebene nimmt in der politischen Kommunikation eine herausragende Stellung ein, da häufig mit Einzellexemen



Transparent Kreuzberg, Mai 2020

© Luisa Gimus

„semantische Kämpfe“ vollzogen werden. Beim politischen Wortgebrauch kann man von strategischem Wortgebrauch sprechen, insofern durch lexikalische Einheiten die je eigenen Interessen formuliert und die Positionen der gegnerischen politischen Gruppen mithilfe begriffsstrategischer Operationen diskreditiert werden. Zentrale Typen semantischer Kämpfe stellen der *Kampf um Bedeutung*, der *Kampf um Bezeichnungen*, das *Umdeuten von Begriffen* oder der *Rückzug aus Begriffen* dar (vgl. Klein 1989). Um diese Prozesse besser nachvollziehen und differenzieren zu können, bietet die Einteilung des ideologisch geprägten Wortgebrauchs nach Burkhardt (1998) einen guten Zugang

zum Phänomen. Burkhardt spricht zunächst von Schlagwörtern, die im Kontext politischer Auseinandersetzungen und Meinungsbildungsprozesse verwendet werden. Diese können in parteiliche und überparteiliche eingeteilt werden. Zu den überparteilichen zählt er Hochwertwörter und Unwertwörter. Über die evaluative Bedeutungskomponente solcher Ausdrücke besteht überparteiliche Übereinstimmung (z.B. *Freiheit* oder *Katas-trophe*). Relevante parteiliche Schlagwörter sind Fahnenwörter (z.B. *neue Soziale Marktwirtschaft*, CDU) oder Stigmawörter (*Sozialismus* im Slogan des CDU-Wahlkampfes 1979 *Freiheit statt Sozialismus*).

Dem Schlagwortgebrauch liegen dabei onomasiologische wie semasiologische Verfahren zugrunde. Letztere beziehen sich darauf, dass ein Ausdruck unterschiedliche Bedeutungen haben kann, Beispiele wären hier u.a. die verschiedenen Bedeutungen von *Freiheit* oder *Demokratie*. Onomasiologische Verfahren beziehen sich auf die Ausdruckseite, für einen Sachverhalt kann es verschiedene Ausdrücke geben. Klein (1989) bezeichnet diese Verfahren zunächst allgemein als das *Besetzen von Begriffen*, Felder (2006) als *semantische Kämpfe*. Girth (2015) spricht im Hinblick auf semasiologische Verfahren von *Bedeutungskonkurrenz*, bei der um die Bedeutung der Ausdrücke gestritten wird, was explizit (etwa durch Sprachthematizierungen) und implizit (durch die entsprechende Kontextualisierung des Ausdrucks) geschehen kann. Die unterschiedlichen Bedeutungen sind bei Ausdrücken wie *Demokratie* oder *Freiheit* durch die unterschiedlich hervorgebrachten Bedeutungsaspekte, die mit dem Ausdruck verbunden werden, bedingt.

Im Hinblick auf onomasiologische Verfahren spricht Girth (2015) von Bezeichnungs- bzw. Nominationskonkurrenz, bei der es um unterschiedliche Bezeichnungen für einen Sachverhalt geht (z.B. für den Sachverhalt ‚verschmolzene Ei- und Samenzelle‘ *menschliches Leben* vs. *Zellklumpen*). Bezeichnungskonkurrenz stellt genaugenommen aber immer auch eine Bedeutungskonkurrenz dar, da die unterschiedlichen Bezeichnungen auf Konzeptualisierungen mit je unterschiedlichen evaluativen Komponenten verweisen (vgl. hier z.B. *Terrorist* vs. *Held*). In semantischen Kämpfen zeigt sich aber auch die Konkurrenz um die Deutungshoheit ganzer Themenbe-

reiche (vgl. die Ausdrücke *Chancengleichheit* der SPD vs. *Chancengerechtigkeit* der CDU im Feld der Bildungs- und Sozialpolitik).

Lexikalische Strategien sind immer schon in größere Argumentationskontexte eingebunden und nehmen darin auch argumentative Funktionen ein. Politische Argumentation dient u.a. dazu, die Positionsgegner für die je eigene Position zu gewinnen, indem mit Argumenten von der eigenen Position überzeugt wird. Im politischen Diskurs erweisen sich komplexe Argumentationen als Netze musterhaft wiederkehrender sprachlicher Formen, die als Argumentationstopoi bezeichnet werden können (vgl. Wengeler 2003). Das Muster stellt eine gewisse Abstraktion dar, ist aber dennoch inhaltlich bestimmt.

Argumentationen bestehen aus drei formalen Elementen: die *strittige These*, die *Argumente* und die *Schlussregel*, die die strittige These in eine unstrittige überführen soll. Die drei Elemente müssen im Topos zwar nicht alle vorhanden, aber sie sollten erschließbar sein. Ein Beispiel eines im Diskurs um Sozialpolitik gängigen Topos ist der Bildungsförderungstopos, der durch folgende Merkformel abgebildet werden kann: *Weil eine gute Bildung für die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft von großer Bedeutung ist, muss Bildung gefördert und in sie investiert werden.*

Realisiert wird dieser Topos in folgender Aussage: *Der Bildungsbericht 2018 macht deutlich: Es gibt noch viel zu tun auf dem Weg zum bildungspolitischen Ziel echter Chancengleichheit. Jedem vierten Kind ist eine erfolgreiche Bildung verbaut. Deshalb braucht es mehr Investitionen in Bildung für gute Ganztagschulen, digitale Ausstattung von Schulen und ein besseres BAföG. Die Große Koalition wird hier auf Druck der SPD an wichtigen Stellschrauben ansetzen.* (<https://www.spdfraktion.de/presse/pressemitteilungen/mehr-tun-chancengleichheit>)

In den seltensten Fällen werden immer alle Elemente einer Argumentation vollständig realisiert. Die strittige These, dass *Bildung gefördert und in sie investiert werden muss*, wird im Laufe des Gesamttextes durch mehrere Argumente begründet: das bildungspolitische Ziel echter Chancengleichheit ist noch

nicht erreicht, jedem vierten Kind ist erfolgreiche Bildung verbaut, es gibt große soziale und regionale Ungleichheit, das digitale Angebot ist nicht überall gleich gut, das Bildungsangebot der Schulen (z.B. Ganztagschulen, digitale Ausstattung) ist nicht überall gleich gut, das BAföG ist unzureichend. Das Fahrenwort der SPD (*Chancengleichheit*) kommt also innerhalb eines Arguments vor und hat dadurch eine argumentationsstrategische Funktion. Die positive Konnotation von *Chancengleichheit* wird dadurch erreicht, dass *Chancengleichheit* als noch zu erreichendes und mit Nachdruck verfolgtes Ziel formuliert wird, somit enthält *Chancengleichheit* zugleich eine deontische Bedeutungsdimension. Implizit wird hier eine sprachliche Forderungshandlung realisiert (*Deshalb braucht es mehr Investitionen*).

Im Kontext der Argumentation wird nicht selten mit Metaphern operiert, was ebenfalls am Sprachbeleg deutlich wird. Metaphern sind dadurch gekennzeichnet, dass zwei unterschiedliche Konzepte zueinander in Bezug gesetzt werden, Lakoff/Johnson (1980) sprechen hier auch vom Herkunfts- und Zielkonzept. Im Fall der Metaphernrealisierung es *gibt noch viel zu tun auf dem Weg* treffen das WEG-Konzept (Herkunfts-konzept) mit dem POLITIK-Konzept (Zielkonzept) aufeinander. Politik wird somit als WEG konzeptualisiert. Bedeutungsaspekte, die mit Wegen verbunden sind (z.B. dass sie lang und beschwerlich sein können) werden auf den Bereich politischer Entscheidungen projiziert. Im Beleg findet sich zudem noch eine Metapher aus dem Bereich der BAU-Metaphorik, wenn davon die Rede ist, dass *an wichtigen Stellschrauben angesetzt wird*. Stellschrauben dienen dazu, etwas zu justieren, zu regulieren oder/und in die richtige Position zu bringen. Aspekte dieser Baumetapher werden hier auf politische Entscheidungen im Hinblick auf Bildung projiziert.

4. Schluss

Es wurde aus einer linguistischen Perspektive überblicksartig gezeigt, welche sprachlichen Funktionen, Merkmale und Strategien typisch für den Kommunikationsbereich Politik und dessen Handlungsfelder sind und inwiefern diese zusammenhängen. Insgesamt kann festgehalten werden, dass die hier vorgestellten Merkmale politischer Kom-

munikation, die Handlungsfelder sowie die sprachlichen Ebenen immer im Zusammenhang kommunikativer Strategien politischen Sprachgebrauchs relevant sind, die Klein als Basisstrategien (z.B. Auf- und Abwerten politischer Gegner), Kaschierstrategien (z.B. Kaschieren von Informationsdefiziten) und als Konkurrenzstrategien (z.B. Bedeutungs- und Bezeichnungskonkurrenz) bezeichnet (vgl. Klein 1998).

Anmerkungen

- 1 Zu den Funktionen vgl. Burkhardt 1998, Girnth 2015, Spieß 2011.
- 2 Girnth (2015) differenziert in insgesamt fünf Felder und führt anders als Reisigl das Feld der politischen Bildung mit auf. Aus Platzgründen wird hier auf die Erläuterung der Handlungsfelder 1, 5 und 7 verzichtet. Vgl. dazu Reisigl 2003.

Literatur

- Burkhardt, A. (1998): Deutsche Sprachgeschichte und politische Geschichte. In: Besch, W. et al. (Hg.): Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung. 1. Teilband. Berlin/New York, S. 98–112.
- Felder, E. (2006): Semantische Kämpfe, Berlin/New York.
- Girnth, H. (?2015): Sprache und Sprachverwendung in der Politik. Eine Einführung in die linguistische Analyse öffentlich-politischer Kommunikation, Berlin/Boston.
- Klein, J. (1989): Politische Semantik, Opladen.
- Klein, J. (1998): Politische Kommunikation als Sprachstrategie. In: Jarren, O./Sarcinelli, U./Saxer, U. (Hg.): Politische Kommunikation in der demokratischen Gesellschaft. Ein Handbuch, Opladen, S. 376–395.
- Lakoff, G./Johnson, M. (1980): *Metaphors we live by*, Chicago.
- Reisigl, M. (2003): Wie man eine Nation herbeiredet. Eine diskursanalytische Untersuchung zur sprachlichen Konstruktion der österreichischen Nation und österreichischen Identität in politischen Fest- und Gedenkreden, Wien.
- Spieß, C. (2011): Diskurshandlungen. Theorie und Methode linguistischer Diskursanalyse am Beispiel der Bioethikdebatte, Berlin/Boston.
- Wengeler, M. (2003): Topos und Diskurs. Begründung einer argumentationsanalytischen Methode und ihre Anwendung auf den Migrationsdiskurs (1960–1985), Tübingen.

Marc Partetzke

Sprache und Politiklernen

„Die Sprache ist das bildende Organ des Gedankens“ (W. v. Humboldt)

Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.“ (L. Wittgenstein)

„Sprache ist nicht nur irgendein Instrument der Politik, sondern überhaupt erst die Bedingung ihrer Möglichkeit.“ (H. Girnth)

Im Grunde könnte man einen Beitrag zum Verhältnis von Sprache, Politik und politischem Lernen an dieser Stelle enden lassen, ist mit den drei Zitaten alles Wesentliche doch (implizit) bereits gesagt. Ganz so einfach will ich

der wichtigsten Subsysteme der menschlichen Kognition dar. (...) Wenn wir uns also mit der Struktur, dem Aufbau und der Funktion von Sprache beschäftigen, beschäftigen wir uns stets auch mit dem bedeutendsten Teilsystem des menschlichen Geistes.“

Eine zweite Schlussfolgerung ist sodann die, dass Sprache offenbar erlernt werden kann und auch muss – zunächst im Sinne einer grundsätzlichen „Verfügbarkeit der Einheiten und Regeln“ dieses Systems (ebd., S. 21; *Sprachfähigkeit*), dann aber auch mit Blick auf eine jeweils möglichst situationsangemessene und zielführende Verwendung eben dieses Systems nebst seiner zahlreichen Subsysteme (*Sprachverwendungsfähigkeit*). Im Übrigen wäre es überaus wohlthuend, wenn sich manche der von Chomsky (1978, S. 14) eingeführten Unterscheidung von *Kompetenz* und *Performanz* auch in der seit Jahren anhaltenden Kompetenzdebatte stärker, als dies bislang der Fall gewesen ist, gewahrt werden würden). Damit, so könnte man meinen, liege der Fall ziemlich klar auf der Hand: (Fach-)Sprache – beginnend mit der arbiträren Symbolbeziehung zwischen Signal und Objekt – müsse schlicht erlernt werden (ebenso wie die Regeln ihrer Verwendung) und Kommunikation funktioniere, bestenfalls sogar wechselseitiges Verstehen (wenn auch nicht zwingend Verständnis). Wie so oft, entpuppt sich eine solch' schlichte Grundannahme jedoch als reichlich naiv.

Um diese Einschätzung zu unterfüttern, sei zunächst darauf verwiesen, dass es in der Kognitiven Linguistik sog. *Konzepte* sind, die „die elementaren Einheiten unserer strukturellen Kognition“ darstellen und in denen – als Einheiten in unserem Langzeitgedächtnis (LZG) – unser Wissen über die Welt gespeichert ist (Schwarz 1996, S. 87). Diese Einheiten lassen sich wiederum in sog. *Type-* und *Tokenkonzepte* unterscheiden. M.a.W.: Es existiert stets sowohl eine abstrakte, vom jeweiligen Kontext unabhängige Bedeutung (*Prototyp*) als auch eine jeweils kontextspezifische Äußerungsbedeutung eines jeden, jeweils subjektiv verfügbaren Wortes. Damit

wird deutlich, was passiert, wenn wir schreiben: Mittels eines sprachlichen Zeichens nehmen wir – Metasprache ausgenommen – auf ein außersprachliches Phänomen Bezug (*Referentialisierung*). Damit eine solche sprachliche Äußerung vom Gegenüber verstanden werden kann, müssen allerdings bestimmte Bedingungen erfüllt sein. So müssen zunächst einmal (a) all' diejenigen Aspekte, die von der Sprachproduzentin beim -rezipienten als gegeben vorausgesetzt werden (wie etwa dessen antizipiertes Weltwissen) auch tatsächlich vorhanden sein. Sodann muss eine sprachliche Äußerung (b), sofern sie aus mehr als nur aus einem Wort besteht, mindestens kohäsiv und kohärent sein. Sie muss also einerseits einen Oberflächenzusammenhang aufweisen, der durch grammatikalische Verknüpfungsmittel hergestellt wird (*Kohäsion*), und es muss andererseits ein semantisch-inhaltlicher Zusammenhang zwischen den einzelnen Teilen einer solchen Äußerung bestehen (*Kohärenz*; Schwarz 2001, S. 151ff. Zu diesen und anderen sog. *Textualitätskriterien* siehe Beaugrande/Dressler 1981). Da nun aber bei keiner sprachlichen Äußerung wirklich alles expliziert, also jeder einzelne Textweltreferent erwähnt wird, weist jede dieser Äußerungen stets sog. *referentielle Unterspezifikationen* auf. Diese müssen schließlich (c) – stets in Abhängigkeit von dem in unserem LZG gespeicherten enzyklopädischen Wissen – inferiert werden können (Schwarz 1996, S. 151ff. Im Übrigen wird seitens der Sprachproduzentin von einer solchen Rekonstruierbarkeit lediglich implizit enthaltener Informationen einer Äußerung i.d.R. ebenfalls ausgegangen (*Inferenzpotential*; Schwarz-Friesel 2007, S. 41)). In diesem Zusammenhang nicht ganz unwesentlich ist nun, dass Konzepte für gewöhnlich nicht isoliert voneinander stehen, sondern „durch verschiedene Relationen mit anderen Konzepten verknüpft [sind]. Die interkonzeptuellen Beziehungen stellen kognitive Strukturen dar, die Zusammenhänge eines Realitätsbereichs repräsentieren“ (Schwarz 1996, S. 91). Bilden nun mehrere Konzepte verschiedene „Aspekte von Realitätsbereichen kohärent ab“, so spricht die Kognitive

mich hier aber nicht aus der Affäre ziehen. Stattdessen möchte ich einige *grundsätzliche* Überlegungen zur Thematik anstellen. Da nicht zuletzt im Zuge der Veröffentlichung *Politisches Framing* von Wehling (2016; zur Kritik Partetzke i.D.) Sprache in ihrer Eigenschaft als *kommunikatives Mittel* (erneut) *in extenso* beleuchtet worden ist (grundlegend dazu nach wie vor Meggle 1979), setze ich meinen Schwerpunkt dabei allerdings etwas anders.

So ist nach meinem Dafürhalten zunächst einmal die Vergegenwärtigung zentral, dass es sich bei Sprache einerseits um ein „*kognitives System*“ und andererseits um einen „*geistigen Besitz*“ handelt (Schwarz-Friesel 2007, S. 18; Hervorh. MP). In den Worten Schwarz-Friesels (ebd.):

„Die Sprache stellt als humanspezifisches, genetisch determiniertes, neuronal repräsentiertes und von universalen Prinzipien bestimmtes Kenntnis- und Regelsystem eines

Dr. Marc Partetzke ist Professor für Politikdidaktik und Politische Bildung an der Stiftung Universität Hildesheim



Linguistik von sog. *Schemata* (ebd.; für alternative Bezeichnungen siehe Partetzke i.D.). Allerdings stellen diese Schemata nicht nur „komplexe Wissensstrukturen dar, welche die Erfahrungen repräsentieren, die ein Mensch im Laufe seines Lebens macht“ (Schwarz 1996, S. 92). Zugleich sind sie auch

„Voraussetzungen und (aufgrund ihrer potentiellen Veränderbarkeit durch neue Erfahrungswerte) (...) Ergebnis aller Informationsverarbeitungsprozesse. (...) Sie werden in Form von Netzwerken dargestellt, wobei die konzeptuellen Einheiten als Variablen bzw. Slots (die allgemeine stereotypische Charakteristika – Defaults – aufweisen) konzipiert sind. Die Variablen werden in Verstehensprozessen mit konkreten Werten (Fillers) besetzt“ (ebd.).

Aus dem bisher Dargelegten folgt nun mindestens dreierlei: (I.) Da Schemata eine emotionale Valenz aufweisen, kann man nicht nur nicht kommunizieren (Watzlawick 2015), sondern auch nie neutral. So zu tun, als gäbe es auf der einen Seite die reine Information (also eine Art objektive Bedeutung) und auf der anderen Seite einen *frame*, durch den erst perspektiviert, fokussiert, gedeutet wird usw., ist also reichlich absurd. So auch Schwarz-Friesel (2007, S. 32; Hervorh. MP), die hervorhebt:

Eine „sprachliche Darstellungsrepräsentation vermittelt über den referenziellen Wert hinaus emotionale Bewertungen und kognitive Fokussierungen. Jede sprachliche Darstellung eines außersprachlichen Sachverhalts enthält somit immer eine Perspektive, eine Deutung, eine bestimmte Stellungnahme, die sich explizit oder implizit über die jeweiligen Lexeme und ihre syntaktische Anordnung ausdrückt. Somit erzeugen sprachliche Äußerungen eigene Textwelten und jeder Text spiegelt eine eigene konzeptuelle Textwelt wider. Die Sprache hat also neben der realitätsabbildenden Funktion auch eine realitätskonstituierende Rolle.“

(II.) Medien schlicht als *Informationsträger* zu bezeichnen und damit zu suggerieren, „zu vermittelnde Bedeutungsinhalte – genauer: deren materielle Manifestationen“ (Burkart 2002, S. 35) – ließen sich zwischen zwei oder mehreren Kommunikationspartner*innen

durch eine Art ‚Container‘ (dazu Krippendorff 1994) übermitteln, ist zumindest einfältig. (III.) Dass Kommunikation funktioniert, stellt sich auf dieser Folie im Grunde als doch ziemlich bemerkenswert heraus (stellvertretend für die vielen Vertreter der sog. *Skeptischen Hermeneutik* wie etwa Barthes oder Foucault, die ja gerade das Nicht-Verstehen als *default*-Fall ansetzen, siehe Hunfeld 2004). So handelt es sich bei ihr doch offenbar gerade *nicht* um eine simple Übertragung bzw. um einen einfachen Austausch von Informationen (Burkart 2002, S. 36). Bei Kommunikation geht es also gerade nicht um eine Bedeutungsüber-, sondern stattdessen um eine Bedeutungsvermittlung. „Kommunikation wird heute als ‚Aktualisierung von Sinn‘ (Luhmann 1971, S. 32) begriffen: das heißt, daß in diesem Prozeß Bedeutungsinhalte (im besten Fall: ähnliche) im Bewußtsein der jeweiligen Kommunikationspartner wachgerufen werden“ (Burkart 2002, S. 36). Nicht zuletzt deshalb sowie eingedenk der z. T. mehr als 45 Jahre alten empirischen Ergebnisse der Kognitiven Linguistik (wie etwa denen des bekannten Tassenexperiments von Labov 1973) ist – auch wenn in dem entsprechenden Kapitel viel richtiges steht – die Etikettierung von Konzepten als „per definitionem richtig“ (Weißeno et al. 2010, S. 50) allenfalls eines: ziemlich grober Unfug! Verdeutlichen lässt sich dies vielleicht am besten am Prozess des Textverstehens selbst. So ist ein *Text* nicht nur eine „kommunikative Okkurrenz“ (Beaugrande/

Dressler 1981, S. 3), die bestimmte Kriterien erfüllen muss (s.o.) und die aus Sicht ihrer Produzentin bestimmte Funktionen übernehmen soll (informieren, überzeugen, überreden usw.), sondern sie setzt sich i.d.R. auch aus mehreren Sätzen zusammen, die eine grammatikalische Struktur aufweisen und „denen bestimmte semantische Repräsentationen (die als Propositionen beschreibbar sind) zugeordnet werden können“ (Schwarz 2000, S. 28). Diese Propositionen wiederum beziehen sich „auf bestimmte referentielle Sachverhalte“ (ebd.). *Textverstehen* ist damit also ein hochkomplexer Prozess, schließlich erstellt ein Rezipient „auf der Basis des Textes T eine mentale Struktur S, indem er Informationen von T mit Informationen aus seinem Gedächtnis G [die eben nicht identisch, sondern allenfalls ähnlich mit denen der Textproduzentin sind; Anm. MP] so verbindet, daß ein Modell der in T dargestellten Welt entsteht. S ist das Textweltmodell (TWM)“ (ebd., S. 41). Mithin finden beim Textverstehen stets *bottom-up*- und *top-down*-Prozesse statt. Das aber heißt auch, dass (a) jedes TWM i.d.R. „weitaus komplexer und informativer [ist] als die textsemantische Propositionsbasis“ (ebd., S. 45) und dass zudem (b) ein fundamentaler Unterschied zwischen *Kohärenz* (als textimmanenter Eigenschaft) und *Textsinn* (als „Prozess der Sinnerkennung (...) bzw. Sinnerzeugung“) besteht, auf den insbesondere Schwarz (2006; hier S. 73) hinweist.

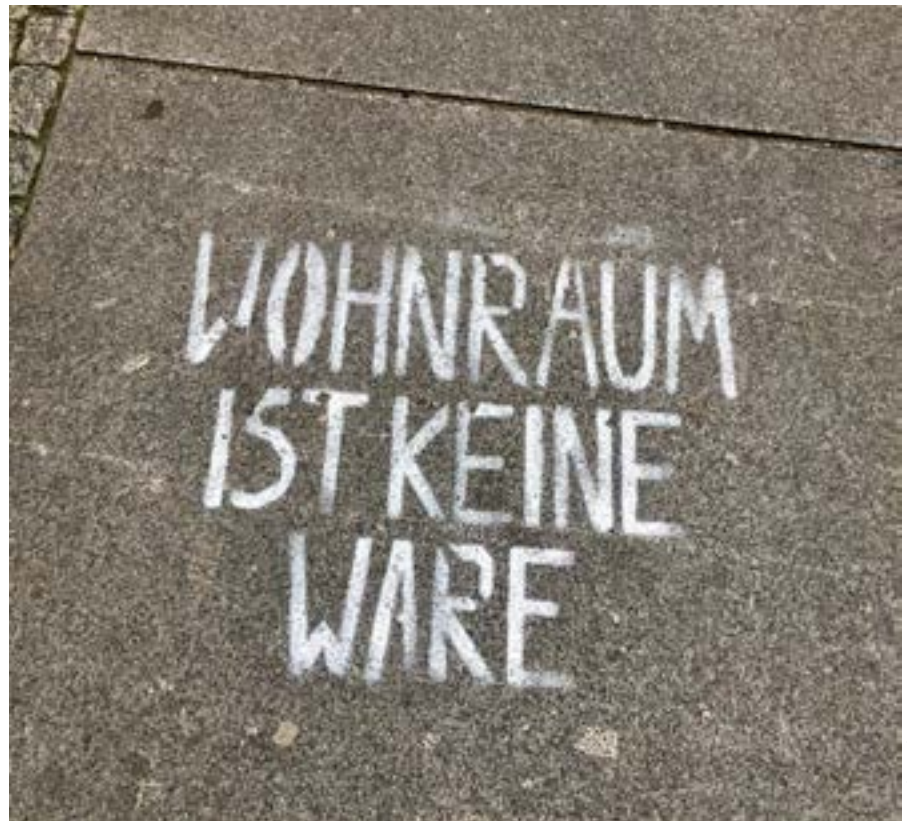


Transparent Neukölln, Mai 2020

Hinsichtlich der nun insgesamt zu ziehenden Konsequenzen erscheint mir eine Unterscheidung in drei Stränge sinnvoll zu sein. Beim ersten (A) sollen die Adressat*innen Politischer Bildung (hier Jugendliche) selbst zu Wort kommen. Wie so oft: Gibt man ihnen eine Stimme, so stellt man fest, wie erstaunlich nah diese fachlichen Positionen ist. So interessieren sich Jugendliche grundsätzlich für Politik, verstehen, dass eine Demokratie auf Teilhabe angewiesen ist, und zeigen selbst eine z.T. erhebliche Bereitschaft zu einer eben solchen an (anstelle vieler FES 2011, S: 7). Gleichzeitig aber verweisen sie – so die Autor*innen der Studie *Sprichst Du Politik?* –

„auf einen Mangel an Übung in der politischen Auseinandersetzung und an politischer Bildung (...), betonen jedoch vor allem die Kontraproduktivität der Kommunikation von Politiker/innen und kritisieren die oft unverständliche, mit Fremdworten oder Kunstworten sowie Beschönigungen durchsetzte Sprache“ (ebd.; Hervorh. MP).

Insofern sind die Wünsche der Jugendlichen nicht nur nachvollziehbar, sondern – auch demokratietheoretisch – durchaus gerechtfertigt. So adressieren sie (a) – der mannigfachen Exklusionsmechanismen gewahr (weil selbst davon betroffen) und erstaunlich differenziert – an das politische Personal einerseits ihr Verständnis für die Notwendigkeit einer eigenen (Fach-)Sprache in der politischen Auseinandersetzung, andererseits aber eben auch den Wunsch nach verständlichen Ausdrucksformen, deren Potentiale (u.a. Steigerung des politischen Interesses, bessere Chancen für eine rationale Urteilsbildung, Inklusionseffekte) sie ebenfalls mitdenken (ebd., S. 58ff.). Mit Blick auf die Medien (b) sind ihre Wünsche im Wesentlichen identisch, hervorgehoben wird hier jedoch neben deren Rolle als Kritik- und Kontrollinstanz zusätzlich ihre noch stärker wahrzunehmende Rolle als ‚Übersetzer*innen‘ (ebd., S. 60f.). Schließlich adressieren die Jugendlichen (c) auch die Bildungspolitik, von der sie u.a. mehr und teilweise einen deutlich früher einsetzenden Politikunterricht fordern (ebd., S. 61ff.). Besonders bemerkenswert scheint mir in diesem Zusammenhang ihre Einschätzung zu sein, dass der Politikunterricht ein besonders anspruchsvolles Schulfach ist, ihm aber zugleich



Stencil Grafitto Neukölln, Mai 2020

© Luisa Girmus

„oft nicht die angemessene Wertschätzung und die erforderlichen Ressourcen zuerkannt [werden]“ (ebd., S. 62).

Beim zweiten Strang (B) habe ich sodann die Politikdidaktik im Blick. Natürlich ist (pädagogische) Diagnostik zunächst einmal die Aufgabe von Lehrkräften. Nimmt die (Politik-) Didaktik ihre Sonderrolle als ein Scharnier zwischen Wissenschaft auf der einen und (schulischer) Praxis auf der anderen Seite ernst (dazu Partetzke 2018), dann folgt daraus aber u. a. eben auch die Aufgabe, einen Beitrag zu einer gelingenden (eigentlich: verbesserten) Praxis zu leisten. Mit Blick auf unser Thema bedeutet dies zum einen die Entwicklung, Erprobung und stetige Verbesserung entsprechender Diagnoseinstrumente (wie etwa Concept-Maps). Zum anderen geht es – nämlich überall dort, wo dies aus ganz unterschiedlichen Gründen nicht von Lehrkräften verlangt werden kann bzw. erwartet werden darf – um die eigenständige Erhebung, Analyse, Interpretation und Aufbereitung empirischer Daten. Der Wert der seit einigen Jahren sprunghaft angestiegenen politikdidaktischen Untersuchungen zu Schüler*innenvorstellungen ist vor diesem Hintergrund also als gar nicht hoch genug ein-

zuschätzen, vermitteln uns deren Ergebnisse insgesamt doch ein deutlich schärferes Bild davon (um ein bekanntes didaktisches Diktum zu bemühen), wo Lernende konzeptuell stehen und entsprechend abzuholen sind (anstelle vieler Lemme/Neuhof 2015. Die Frage, ob es sich um Prä- oder um Fehlkonzepte von Lernenden handelt und die m.E. auf im Kern fundamental unterschiedliche Didaktikverständnisse verweist, lasse ich hier einmal dahingestellt). Daneben liefern diese Ergebnisse übrigens auch wichtige Hinweise auf zentrale Elemente des politischen Bewusstseins (als empirisch-analytischer Kategorie) und lassen sich damit in eine – wenn auch nicht neue, so doch zumindest politikdidaktisch ‚gemünzte‘ – Lerntheorie implementieren (siehe dazu v.a. die Arbeiten Dirk Langes). Zusätzlich zu den o.g. und nach wie vor voranzutreibenden Untersuchungen wären sodann deutlich mehr Studien aus dem Bereich der empirischen Fachunterrichtsforschung wünschenswert; v.a. solche, die die Unterrichtskommunikation – und zwar auch *unterhalb* der kommunikativen Oberfläche, wie sich diese etwa in video-graphierten/transkribierten Unterrichtsgesprächen oder textbasierten Schüler*innen-erzeugnissen offenbart – hermeneutisch in

den Blick nehmen. Den vielen verschiedenen „semantischen Repräsentationen“ (Schwarz 2000, S. 28) innerhalb einer Lerner*innen-gruppe käme man damit jedenfalls noch ein deutliches Stück weit näher, als dies allein mit Hilfe von Assoziationsketten, Strukturlegetechniken, Fachlandkarten usw. möglich ist.

Schließlich (C) sind Konsequenzen für den Politikunterricht i.e.S. angezeigt. Auch jenseits der wichtigen Überlegungen zu einer inklusiven Politischen Bildung (hierzu etwa Hölzel/Jahr 2019), im Rahmen derer auch Konzeptionen wie etwa die der sog. *Leichten* (dazu Rüstow 2015) oder die der sog. *Einfachen Sprache* verhandelt werden, wäre ein deutlich sprachsensiblerer Politikunterricht überaus angebracht. Allein: Bis auf wenige Ausnahmen (Luft/Manzel/Nagel 2015, Luft/Nagel/Manzel 2017) ist die Politikdidaktik hier (jedenfalls m.W.) nach wie vor erstaunlich blank und überlässt die Praxis – mal wieder – weitgehend sich selbst. Sicher: Das liegt auch und v.a. an den wenigen gesicherten empirischen Erkenntnissen in diesem Bereich, befriedigend dürfte dies für die vielen Praktiker*innen Politischer Bildung aber nicht sein. Insofern gilt m.E. bislang nicht vielmehr als: (1.) Möglichst genaue Diagnose der bei Lernenden vorhandenen Präkonzepte, die als zentrale Bestandteile ihres politischen Bewusstseins (dazu Partetzke 2016, S. 132ff.) neben weiteren Elementen Start- und Zielpunkt politischer Lehr-Lern-Prozesse sein sollten. (2.) Unterstützung dieser Prozesse im Sinne eines weichen (Assimilation) oder ggf. harten (Akkommodation) Konzeptwandels mithilfe sich dafür als immer adäquater herausstellender Strategien wie bspw. *scaffolding*. (3.) Basis- und Fachkonzepte als eine Orientierungshilfe nutzen (nicht mehr!), sich dabei aber stets des Unterschieds zwischen Wissenschaftlichkeit und Fachlichkeit, auf den etwa Lange (2018) hinweist, gewahr sein und stets in Rechnung stellen, was (Unterrichts-)Kommunikation (nicht) bedeutet (s.o.).

Ein letzter – zugegeben nicht allein wissenschaftlicher – Gedanke: Sicher, wir leben in einer immer komplexer werdenden Welt, in einer Gesellschaft, die sich in weiten Teilen als *Wissengesellschaft* beschreiben lässt, und es bestehen zentrale Unterschiede zwischen einer Alltags-, einer Schul- und einer Fachsprache. Nur: Diese Daten allein von einem

Ende her aus zu betrachten, erscheint mir – auch demokratietheoretisch – ein wenig zu einseitig. Will sagen: Kann wirklich ernsthaft erwartet werden, dass „Corona-Bonds“, „Negativwachstum“ oder „Rindfleischetikettierungsüberwachungsaufgabenübertragungsgesetz“ verstanden wird – und ist dies tatsächlich gewollt? Vielleicht kann die Politik in diesem Zusammenhang von der Wissenschaft lernen, die sich jenseits einer zunehmenden Selbstverpflichtung (Stichwort *Wissenschaftskommunikation*) – nicht ganz ohne Ironie – vor die politische Herausforderung gestellt sieht, deutlich mehr Transferanstrengungen zu unternehmen (man denke diesbezüglich bspw. an den immensen Transferblock im Rahmen des inzwischen bewilligten *Forschungsinstituts Gesellschaftlicher Zusammenhalt*). Dass ein solcher Transfer nicht ganz einfach ist, davon mag unter Umständen auch dieser Beitrag zeugen.

Literatur

- Beaugrande, R. de/Dressler, W. (1981): Einführung in die Textlinguistik, Tübingen.
- Burkart, R. 2002. Kommunikationswissenschaft. Grundlagen und Problemfelder. Umriss einer interdisziplinären Sozialwissenschaft, Wien/Köln/Weimar.
- Chomsky, N. (1978): Aspekte der Syntax-Theorie, Frankfurt/M.
- FES (Friedrich-Ebert-Stiftung) (Hg.) (2011): Sprichst du Politik? Berlin (online: <http://www.sprichst-du-politik.de>).
- Hölzel, T./Jahr, D. (Hg.) (2019): Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Konzeptionelle und empirische Zugänge, Wiesbaden.
- Hunfeld, H. (2004): Fremdheit als Lernimpuls. Skeptische Hermeneutik – Normalität des Fremden – Fremdsprache Literatur, Klagenfurt.
- Krippendorf, K. (1994): Der verschwundene Bote. In: Merten, K./Schmidt, S.J./Weischenberg, S. (Hg.): Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft, Opladen, S. 79–113.
- Labov, W. (1973): The Boundaries of Words and their Meanings. In: New Ways of Analyzing Variation in English, Eds. C.-J. N. Bailey und R. Shuy, Washington, S. 340–373.
- Lemme, L./Neuhof, J. (2015): Verstehensweisen von Staat – eine empirische Untersuchung der Lerner-sicht. In: Weißeno, G./Schelle, C. (Hg.): Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Ergebnisse und Perspektiven, Wiesbaden, S. 111–125.
- Luft, C./Manzel, S./Nagel, F. (2015): Scaffolding als Unterstützungssystem im sprachsensiblen Fachunterricht. Ansätze einer textsortenorientierten Sprachbildung im Politikunterricht (online: <https://cives-school.de/wp-content/uploads/2015/11/CI-VES-Forum3.pdf>).
- Luft, C./Nagel, F./Manzel, S. (2017): Unterrichtsentwurf „Gewaltenteilung, oder: Alle Macht in einer Hand?“ Schaubilder im sprachsensiblen Politikunterricht (online: <https://cives-school.de/wp-content/uploads/2017/05/Praxistest6.pdf>).
- Meggler, G. (Hg.) (1979): Handlung, Kommunikation, Bedeutung, Frankfurt/M.
- Lange, D. (2008): Konzepte des Bürgerbewusstseins. Grundzüge einer Lerntheorie der politischen Bildung. In: Weißeno, G. (Hg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat, Bonn, S. 245–258.
- Luhmann, N. (1971): Sinn als Grundbegriff der Soziologie. In: Habermas, J./Luhmann, N. (Hg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt/M., S. 25–100.
- Partetzke, M. (2016): Von realen Leben und politischer Wirklichkeit. Grundlegung einer biographiebasierten Politischen Bildung am Beispiel der DDR. Wiesbaden.
- Partetzke, M. (2018): Von der Praxis, für die Praxis, mit der Praxis. – Zur Entwicklungspartnerschaft von hermeneutischer Politikdidaktik und Politikunterricht. Oder: Ein Beitrag zur Selbstfindung. In: Deichmann, C./Partetzke, M. (Hg.): Schulische und außerschulische politische Bildung. Qualitative Studien und Unterrichtsbeispiele hermeneutischer Politikdidaktik, Wiesbaden, S. 7–26.
- Partetzke, M. (i.D.): political framing – Alter Wein in neuen Schläuchen oder echtes Novum? In: Juchler, I. (Hg.): Politik und Sprache. Handlungsfelder Politischer Bildung, Wiesbaden, S. 155–170.
- Rüstow, N. (2015): Leichte Sprache – eine neue „Kultur“ der Beteiligung. In: Dönges, C./Hilpert, W./Zurstrassen, B. (Hg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung, Bonn, S. 115–125.
- Schwarz, M. (1996): Einführung in die Kognitive Linguistik, Tübingen.
- Schwarz, M. (2000): Indirekte Anaphern in Texten. Studien zur domänen gebundenen Referenz und Kohäsion im Deutschen, Tübingen.
- Schwarz, M. (2001): Kohärenz: Materielle Spuren eines mentalen Phänomens. In: Bräunlich, M./Neuber, B./Rues, B. (Hg.): Gesprochene Sprache – transdisziplinär, Frankfurt/M., S. 151–159.
- Schwarz-Friesel, M. (2006): Kohärenz vs. Textsinn: Didaktische Facetten einer linguistischen Theorie der textuellen Kontinuität. In: Scherner, M./Ziegler, A. (Hg.): Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht, Tübingen, S. 63–75.
- Schwarz-Friesel, M. (2007). Sprache und Emotion. Tübingen.
- Watzlawick, P. (2015): Man kann nicht nicht kommunizieren. Das Lesebuch, Göttingen.
- Wehling, E. (2016): Politisches Framing. Wie eine Nation sich ihr Denken einredet – und daraus Politik macht, Köln.
- Weißeno, G. et al. (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell, Bonn.

Annemarie Jordan

Sprachkompetenz als Hürde für politische Mündigkeit?

Zielsetzung der politischen Bildung in der Schule ist die Befähigung der Schüler*innen am gesellschaftlichen und politischen Leben teilzuhaben und somit ihre Mündigkeit zu fördern. Sie sollen in die Lage versetzt werden, politische Kontroversen zu analysieren, damit sie anschließend ein eigenes begründetes Urteil formulieren können. Sie sollen ihre eige-

zentrale Indikatoren für die Ausprägung von Demokratievertrauen, Partizipation(sbereitschaft) und politischen Einstellungen (Gille 2016).

Im Folgenden wird die Bedeutung von Sprache im Fachunterricht weitergehend dargestellt, um anschließend aufzuzeigen, dass eine mangelnde Sprachkompetenz im Politikunterricht, insbesondere für DaZ-Lernende, zu ungleichen Teilhabe- und Bildungschancen führt.

Sprache im Fachunterricht

Sprache ist im Unterricht allgegenwärtig: Sie liegt in Aufgabenstellungen, Texten, Arbeitsanweisungen etc. sowohl in mündlicher als auch schriftlicher Form vor. Auch die Gedanken der Schüler*innen sind ohne Sprache nicht zu verbalisieren.

Dabei herrscht in der Institution Schule v.a. die Bildungssprache (CALP – *Cognitive academic language proficiency*) vor, während viele Schüler*innen eher Alltagssprachlich (BICS – *Basic Interpersonal Communicative Skills*) denken. Der Unterricht hat die Aufgabe, die Sprachkompetenzen dahingehend (weiter) zu entwickeln, dass die Lernenden die zentrale Bildungssprache des Faches erwerben. Ein sicherer Umgang mit der bildungsrelevanten Sprache ist notwendig, um fachliches Wissen zu erarbeiten und fachliche Inhalte zu vermitteln. Für diese Zwecke reicht die Alltagssprache im Laufe der Schulzeit nicht aus. Bildungssprache stellt immer höhere Anforderungen in Bezug auf Komplexität und Präzision an die Schüler*innen. Ist ihre Sprachkompetenz nicht genügend ausgebaut, können die Lernenden sowohl Schwierigkeiten bei der Textrezeption, also dem Verständnis der Texte, als auch bei der Textproduktion bekommen. Nach Michalak et al. (2015: 14) hat Sprache im Fachunterricht viele verschiedene Funktionen. Sie ist:

- die zu erwerbende Grundlage,
- Lern- und Reflexionsgegenstand,
- Lernmedium,
- Kommunikationsmittel mit-/untereinander,
- Mittel zur Leistungsüberprüfung.

Sprache dient also dem Erwerb von Wissen, dem Erkenntnisgewinn und der Verständ-

igung darüber. Die Vermittlung von Fachwissen ist untrennbar mit der (Fach-)Sprache verbunden und grundlegend für das Verstehen und Kommunizieren im Unterricht. Zum einen erklären und beschreiben Lehrende die Fachinhalte mittels Sprache und zum anderen nutzen Schüler*innen die Sprache, um zu zeigen, inwiefern sie die vermittelten Inhalte verstanden und verinnerlicht haben. Gelingt es Lernenden nicht das Gelernte sprachlich zu formulieren, kann die Lehrkraft nicht eindeutig bestimmen, ob es sich um eine sprachliche oder fachliche Schwierigkeit handelt. Nicht selten kommt es vor, dass sprachlich weniger kompetente Schüler*innen fachlich zwar versteht, eine Position sowie eine Handlungs Idee zu einer politischen Frage haben, aber nicht in der Lage sind, dies fachlich sachkundig auszudrücken. So kann es beispielsweise sein, dass eine Schülerin fachlich verstanden hat, welche politischen Beteiligungsmöglichkeiten es gibt, aber Online-Petitionen nicht beschreiben oder gar selber formulieren kann. Von der Sprachkompetenz allein kann man also keine Rückschlüsse auf die fachlichen Kompetenzen ziehen (Michalak et al. 2015, S. 9), und fehlende sprachliche Zugänge und Hilfestellungen können schnell demotivierend wirken.

Sprachkompetenz als Merkmal von Heterogenität

Schüler*innen bringen unterschiedliche individuelle Voraussetzungen in die Schulen mit, sodass es für Lehrende herausfordernd ist, alle Lernenden individuell zu fördern und zu begleiten. Unterschiede in Geschlecht, Interessen, Motivation, kognitiven und emotionalen Leistungsfähigkeiten sowie der sozialen Herkunft beeinflussen die Zusammensetzung der Klassen und dementsprechend die Arbeit der Lehrer*innen.

Ein weiteres Merkmal der Heterogenität sind die verschiedenen sprachlichen Voraussetzungen, die die Lernenden mitbringen und auf die reagiert werden muss. Migration, Globalisierung, eine unterschiedliche soziale Herkunft, aber auch die Sozialisation der Kinder und Jugendlichen führen dazu, dass Lernende mit unterschiedlichen sprach-



Annemarie Jordan ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Politikdidaktik/ Politische Bildung am Otto-Suhr-Institut der Freien Universität Berlin.

nen Interessen artikulieren und Konflikte argumentativ austragen können, um andere von ihrem Standpunkt zu überzeugen oder Kompromisse zu finden. Hierbei handelt es sich um komplexe und insbesondere auch kommunikative sowie sprachliche Fähigkeiten, wie sie in politikdidaktischen Kompetenzmodellen (z.B. Detjen et al. 2012; GPJE 2004) dargestellt und in den Lehrplänen für die schulische politische Bildung aufgenommen sind. Insbesondere die politische Urteils- und Handlungsfähigkeit als Grundlage der politischen Mündigkeit sind zu entwickelnde und kontinuierlich zu fördernde Fähigkeiten, um demokratische Prozesse und Strukturen durch einen kritischen Diskurs zu stärken und das demokratische System durch eine entsprechende Teilhabe zu stabilisieren. Die Entwicklung der politischen Kompetenzen können jedoch gravierende Einschränkungen erfahren, wenn die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen z.B. bedingt durch einen benachteiligten sozialen oder Migrationsstatus, nicht ausreichen, um dem Unterrichtsgeschehen zu folgen und die Aufgaben zu bewältigen. Reduziert sich also die Förderung der Politikkompetenz aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten, kann dies weiterführend zu einer langfristigen Barriere für die Teilhabe an Politik und Gesellschaft führen. Bildung und soziokultureller Hintergrund gelten als



© Luisa Girnus

Transparent Neukölln, Mai 2020

lichen Kompetenzen in den Klassenzimmern zu finden sind. Sprachhandeln und dessen Verständnis basieren auf Konventionen, die durch sprachliche Sozialisationsprozesse mehr oder weniger erlernt werden (Brinker 2005, S. 90f.). Je nachdem haben Kinder und Jugendliche schon früh einen Zugang zur Bildungssprache, d.h. sie haben sie in ihren sozialen Kontexten erlernt, während andere diese erst noch erwerben müssen (Leisen i.E.), was sehr viel anspruchsvoller für die Lernenden und für die entsprechenden Lehr-Lernprozesse ist.

Ungleiche Bildungs- und Teilhabechancen durch mangelnde Sprachkompetenz

Aufgrund der unterschiedlichen Verteilung des sozialen und auch sprachlichen Kapitals haben nicht alle Lernenden die gleichen Bildungs- und Teilhabechancen. Bis zum Schuleintritt ist die Familie die wichtigste Instanz für die Sprachentwicklung der Kinder, denn die ersten Sprachlernerfahrungen machen die Kinder mit ihren Eltern. Diese dienen als sprachliches Vorbild für die Lernenden und haben dementsprechend einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung der Sprachkompetenz: „Sprachkompetenz ist (...) ein dynamisches Konstrukt, das über Entwicklungs- und Bildungsprozesse beeinflusst wird. Dispositionell verfügbare Fähigkeiten werden entfaltet und über sprachliche Sozialisation wie über sprachpädagogische Einwirkungen befördert oder auch beeinträchtigt oder gar behindert“ (Becker-Mrotzek & Roth 2017, S. 20). Für die

Entwicklung der Sprachkompetenz ist also neben der Quantität und Qualität der Sprachlernerfahrungen auch die erfahrene sprachliche Unterstützung entscheidend (Michalak et al. 2015, S. 10), beim Lernen, aber auch bei Kommunikationen und sozialen Aushandlungsprozessen. Folglich werden insbesondere Lernende, die bereits bei Schuleintritt eher zu den Benachteiligten gelten, ohne eine angemessene Unterstützung und Förderung Schwierigkeiten haben, diesen Rückstand aufzuholen (Oleschko 2013, S. 201). So erfahren insbesondere Schüler*innen aus weniger privilegierten Familien und/oder als Lernende mit Deutsch als Zweitsprache sprachliche Hürden. Wird ihr Sprachstand im Unterricht nicht berücksichtigt, können sie bei den verschiedenen schulischen Übergangsphasen Barrieren erleben (Tajmel 2009). Hiervon sind jedoch sowohl Kinder mit Migrationshintergrund, als auch mehrsprachig oder monolingual deutsch aufwachsende Kinder betroffen (Thürmann & Vollmer 2013, S. 213). Um also alle Lernenden gleichsam zu fördern und ihnen Teilhabezugänge zu gewähren, ist es notwendig, dass die sprachliche Bildung als Bildungsziel der Institution Schule angesehen und zur Aufgabe aller Fächer und nicht nur des Deutschunterrichts wird.

Ein Blick auf Deutsch als Zweitsprache als besondere Herausforderung für die Sprachbildung

Die Forderung nach Sprachbildung als eine Aufgabe aller Fächer und für alle Schüler*in-

nen ist richtig. Wie gezeigt wurde, führt die Heterogenität in der Schule dazu, dass alle Lernenden in den Blick genommen werden müssen. Doch dürfen dabei die Bedürfnisse besonders benachteiligter Gruppen nicht in den Hintergrund geraten. Rösch (2016) warnt, dass unter der Forderung nach durchgängiger Sprachbildung und sprachsensiblen Fachunterricht „benachteiligte Gruppen in dem Sinne gleich behandelt (werden), dass ihre spezifischen Bedürfnisse keine explizite Berücksichtigung finden und eine Orientierung an den eher Privilegierten stattfindet“ (S. 294).

Dies verschärft sich mit der Tatsache, dass die Schule auch immer noch monolingual-deutsch aufgestellt ist und kaum auf die Mehrsprachigkeit vieler Kinder und Jugendlicher im Schulunterricht reagiert. Schulen mit mehrsprachigen oder bilingualen Angeboten konzentrieren sich häufig auf Englisch, Französisch oder Spanisch, nicht auf z.B. Arabisch oder Türkisch, obwohl diese wertvolle Ressourcen darstellen können und das Einbeziehen derselben Sprachbildung im weitesten Sinne professionalisieren könnte (Achour i.E.).

Rösch (2016) plädiert daher dafür, dass DaZ-Aspekte und Spezifika explizit in den sprachsensibel gestalteten Unterricht mit aufgenommen werden. Doch was ist darunter zu verstehen? Lehrende benötigen Kenntnisse über die Spezifika des Zweit-Spracherwerbs wie typische lernersprachliche Strukturen und Erwerbsphasen. Aber auch eine wertschätzende Haltung gegenüber zweitsprachlichen Äußerungen und den Schüler*innen gegenüber ist wichtig (Michalak et al. 2015, S. 31).

DaZ-Lernende werden in der Schule mit umfangreichen sprachlichen Anforderungen konfrontiert: unbekannter Wortschatz, ein hohes Sprechtempo und umfangreiche Sprachstrukturen fordern sie heraus. Wird auf diese Bedürfnisse nicht ausreichend reagiert, bilden sich sowohl ihre mündlichen als auch schriftlichen Fähigkeiten mangelhaft aus und wichtiger Wortschatz in der Zweitsprache fehlt. Für den Unterricht erfordert dies sowohl eine zeitliche Zuwendung als auch diverse geeignete Anlässe der Anwendung und Produktion (ebd., S. 10).

Sprachkompetenz als Voraussetzung politischer Mündigkeit

Wie jedes Fach verfügt auch der Politikunterricht über eine eigene spezifische Fachsprache

Tabelle 1:**Zusammenhang von domänenspezifischen Kompetenzen und Sprachkompetenz**

Kompetenz	Sprachliche Akte
Fachkonzepte	Verstehen, erarbeiten, anwenden
Analysekompetenz	Politische Entscheidungen anhand von Texten, Informationen usw. analysieren, erläutern, Ergebnisse darstellen, formulieren
Urteilskompetenz	Schriftliche und mündliche Urteile verfassen und äußern
Politische Handlungskompetenz	Entscheidungs-, Aushandlungsprozesse durchführen, sich artikulieren, argumentieren, diskutieren, entscheiden
Methodenkompetenz	Hängt häufig zusammen mit Arbeitstechniken, die auf einer sicheren Sprachkompetenz beruhen oder entsprechende sprachbildende Hilfen erfordern
Grundlage für: Individuelle Mündigkeit und demokratische Grundkompetenzen wie Empathie, Perspektivenwechsel, Konflikt- und Kompromissbereitschaft.	

(nach Achour 2019, S. 39)

sowie schriftliche und mündliche Kommunikationsformen. Die Besonderheit ist, dass das Erlernen dieser Konventionen nicht nur Auswirkungen auf die Leistungen in der Schule haben, sondern auch auf die gesellschaftliche und politische Teilhabe. Denn jegliches politische Handeln ist „unlösbar mit sprachlichen Kommunikationsprozessen verbunden [...] Politik wird durch oder mit Sprache entworfen, vorbereitet und ausgelöst; sie wird von Sprache begleitet, beeinflusst und gesteuert, durch sie beschrieben, erläutert, motiviert, gerechtfertigt, verantwortet, kontrolliert, kritisiert sowie beurteilt und gegebenenfalls verurteilt“ (Detjen 2012, S. 29).

Schüler*innen, die die hierfür notwendigen Sprach- und Denkmuster nicht mitbringen, benötigen eine gezielte sprachbildende Gestaltung des Unterrichts, um ihre politikbezogenen sprachlichen Kompetenzen zu fördern. Beispielsweise benötigen sie Unterstützung bei den Facetten des kommunikativen politischen Handelns: Artikulieren, Argumentieren, Verhandeln und Entscheiden (Detjen et al. 2012). Dies sind Sprachhandlungen, die ohne eine angemessene Sprachkompetenz nicht vollzogen werden können. Politische Kontroversen können nicht zufriedenstellend bearbeitet und analysiert werden, wenn die Fachsprache und Fachkonzepte sowie grammatikalische Strukturen nicht angewendet oder gar verstanden wurden. Tabelle 1 zeigt weitere charakteristische sprachliche Akte

auf, die für die Entwicklung der politischen Kompetenzen zwingend notwendig sind. Folglich kann politische Teilhabe nur auf Grundlage einer ausreichenden Sprachkompetenz erfolgreich stattfinden.

Konsequenz: Förderung der Sprachkompetenz

Um alle Schüler*innen angemessen fördern und unterstützen zu können, muss ein gezielter und individueller Blick auf die Sprachkompetenz gelegt werden. Wird auf die sprachlichen Schwierigkeiten der Lernenden nicht angemessen reagiert, haben sie starke Probleme Fachinhalte zu verstehen oder gar zu produzieren. Dies führt letztendlich nicht nur zu einer Benachteiligung in der Institution Schule und mindert ihren Bildungserfolg. Fehlende politische Fachkonzepte sowie mangelnde sprachliche Fähigkeiten im Bereich Artikulieren und Argumentieren haben auch negative Effekte auf ihre politischen und gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten. Die Förderung ihrer politischen Mündigkeit wird stark erschwert. Für Lehrende ist die Aufgabe, alle Schüler*innen auch sprachlich zu unterstützen, in der Vor- und Nachbereitung ihres Unterrichts jedoch eine große Herausforderung. Dies kostet Zeit, benötigt Wissen und bedarf verschiedener didaktischer Materialien. Angebote der Aus-, Fort- und Weiterbildung sollten sie darin unterstützen, sowohl Instrumente zur Diagnose von Sprachhürden

als auch didaktische Materialien zur Unterstützung der Lernenden zu erlangen.

Literatur

- Achour, S. (2019): Sprachbildung. In: Achour, S./Frech, S./Massing, P./Strassner, V. (Hg.): Methodentraining für den Politikunterricht, Frankfurt a.M., S. 39–40.
- Achour (i.E.): Flucht als Katalysator von (Migrations) Gesellschaft?! In: Achour, S./Gill, T. (Hg.): Flucht und politische Bildung, Frankfurt a.M.
- Becker-Mrotzek, M./Roth, H.-J. (2017): Sprachliche Bildung-Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: Becker-Mrotzek, M./Roth, H.-J. (Hg.): Sprachliche Bildung - Grundlagen und Handlungsfelder, Münster, New York, S. 11–36.
- Brinker, K. (2005): Linguistische Textanalyse. In: Grundlagen der Germanistik 29, Berlin.
- Detjen, J. (2012): Mitreden können: Die Bedeutung der politischen Beredsamkeit in der Demokratie. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 62(46/47), S. 29–35.
- Detjen, J./Massing, P./Richter, D./Weißeno, G. (2012): Politikkompetenz – ein Modell, Wiesbaden.
- Gille, M. (2016): Das Verhältnis Jugendlicher und junger Erwachsener zur Politik. In: Gaiser, W./Hanke, S./Ott, K. (Hrsg.): Jung-politisch-aktiv?! Politische Einstellungen und politisches Engagement junger Menschen. Ergebnisse der FES-Jugendstudie 2015, Bonn, S. 32–49.
- GPJE (2004): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf, Schwalbach/Ts.
- Leisen, J. (i.E.): Sprachbildung im sprachsensiblen Politikunterricht. In: Achour, S. & Massing, P. (Hrsg.): Sprachbildung. Wochenschau Sonderheft, Frankfurt a.M.
- Michalak, M./Lemke, V./Goeke, M. (2015): Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht, Tübingen.
- Oleschko, S. (2013): Sprachbildung und Sprachförderung im Politikunterricht: Argumente für sprachsensiblen Unterricht. In: Besand, A. (Hrsg.): Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts., S. 193–207.
- Rösch, H. (2016): Sprachliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. In: Wegner, A./Dirim, I. (Hg.): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive, Opladen, S. 287–302.
- Tajmel, T. (2009): Ein Beispiel: Physikunterricht. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht, Wiesbaden, S. 139–155.
- Thürmann, E./Vollmer, H. (2013): Schulsprache und Sprachsensibler Fachunterricht. Eine Checkliste mit Erläuterungen. In: Röhner, C./Hövelbrinks, B. (Hg.): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache, Weinheim Basel, S. 212–233.

Sven Oleschko

Sozialwissenschaftsunterricht war noch nie sprachlos und sollte es auch nicht werden

Sprachbildung im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht zu betrachten, bedeutet fachliches Lernen genauer zu erkunden. Denn ohne ausreichende bildungs- und fachsprachlichen Fähigkeiten ist es Schüler*innen nicht möglich, sich in die Fachinhalte des Fächerverbundes hineindenken zu können (vgl. Lutter & Wüste 2020). Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern sollte es daher sein, ausgehend von den sprachlichen Voraussetzungen und Fähigkeiten ihrer Schüler*innen, einen Fachunterricht zu gestalten, der lernförderlich ist, indem er auch die sprachbezogenen Voraussetzungen berücksichtigt. Denn Schule und Unterricht hat die Aufgabe, ausgehend von den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, Lernangebote und Lernumgebungen zu schaffen, die fachliches Lernen ermöglichen. Diese Grundeinsicht greift ein sprachbildender Fachunterricht auf und stellt die Frage in den Mittelpunkt, wie Schülerinnen und Schüler im fachlichen Lernprozess unterstützt werden können, wenn die (Fach-) Sprache bewusster berücksichtigt wird (vgl. Oleschko, Weinkauff & Wiemers 2017).

In diesem Beitrag soll es darum gehen, aufzuzeigen, welche Möglichkeiten ein sprachsensibler Fachunterricht für die sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächer besitzen kann. Hierzu werden unterschiedliche Aspekte der Gestaltung und der Rahmung eines solchen Unterrichts beleuchtet und mögliche Gelingensbedingungen benannt. Denn gerade mit der Wahrnehmung und Förderung fachsprachlicher Fähigkeiten kann die Qualität des fachlichen Lernprozesses im sozialwissenschaftlichen Unterricht unterstützt werden.

Unterrichtliche Wirklichkeit wird von vielen Lehrer*innen häufig als herausfordernd erlebt. Sie nehmen zahlreiche eigene und von außen formulierte Ansprüche wahr, denen im jeweiligen Kontext schwer(er) zu entsprechen ist. Daher gibt es vielleicht auch plausibel erscheinende Begründungen, warum ein sprachsensibler Sozialwissenschaftsunterricht bisher noch nicht umgesetzt ist: Es geht um Fachinhalte und deren Faszination für die Lehr-

kraft, eine hohe Unterrichtsverpflichtung, eine geringe Stundenanzahl für den Fachbereich Sozialwissenschaften, vielleicht auch fehlendes Wissen hinsichtlich der Bedeutung der Fachsprache für das fachliche Lernen oder die Notwendigkeit einer sprachlich anregungsstarken Lernumgebung für bestimmte Schüler*innen. Aus solchen subjektiven und häufig auch unbewussten Vorstellungen, erwächst dann wohlmöglich ein Konflikt zwischen einer als sinnvoll erscheinenden Notwendigkeit für einen sprachsensiblen Unterricht und einer emotional unbewussten verursachten Ablehnung. Eine solche unwillkürliche Reaktion kann sich dann auch in weiteren Begründungszusammenhängen finden, warum ein sprachsensibler Sozialwissenschaftsunterricht nicht umgesetzt werden kann, auch wenn es gute Gründe dafür gibt. Ein subjektiv empfundener Mangel an Zeit und / oder Material kann als Grund genutzt werden, um vielleicht keine Umsetzung für einen sprachbildenden Fachunterricht durchführen zu wollen. Diese Begründungszusammenhänge sind subjektiv konstruiert und deshalb auch hochgradig interessant, denn sie verweisen auf spezifische Wirklichkeitskonstruktionen, die im Kontext Schule häufig einen Allgemeinplatz erhalten. Eine andere Perspektive auf die beiden Begründungen könnte auch folgende sein: Material zum sprachsensiblen Unterricht gibt es mehr als genug. Da reicht es schon einige Suchbegriffe in Online-Suchmaschinen einzugeben und in wenigen Sekunden werden tausende Treffer angezeigt. An den zeitlichen Ressourcen des Unterrichtsfaches ändert sich ebenfalls nichts, wenn sprachsensibel unterrichtet wird. Denn grundsätzlich betrachtet, gibt es für die Vielzahl an Aufgaben und Anforderungen in der Schule (wie im Leben) zu wenig Zeit. Es ist immer eine Frage der eigenen Entscheidungen wie unter begrenzten zeitlichen Kapazitäten unterschiedliche Anforderungen realisiert werden können.

Die Plausibilitätsprüfung von unterschiedlichen Ideen und Begründungen ist bedeutsam, denn sie verweist immer auch auf eigene

pädagogische Einstellungen und Haltungen gegenüber sprachlicher Vielfalt. Die Auswahl von Inhalten, Methoden, Sozialformen und die Gestaltung von Interaktionen und Lernumgebungen hängt immer von subjektiven Entscheidungen der Lehrer*innen ab. Das Gefühl der fehlenden Zeit verweist auf strukturelle

Dr. Sven Oleschko ist selbstständiger Organisations- und Unternehmensentwickler, ausgebildeter Lehrer (1. und 2. Staatsexamen) für die Unterrichtsfächer Sozialwissenschaften und Deutsch, ehemaliger wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl Didaktik der Sozialwissenschaften an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.



Rahmenbedingungen, die es häufig erschweren, bestimmte Unterrichtsideen umsetzen zu können. Gleichzeitig lösen sie Ambivalenzen bei Lehrer*innen aus, die eine Entscheidung für oder gegen etwas nach sich ziehen. Dies bedeutet auch, Verantwortung für getroffene und nicht-getroffene (und damit doch getroffene) Entscheidungen zu übernehmen. Auch wenn solche Entscheidungen vielleicht nicht immer bewusst reflektiert erscheinen, sondern eher aus dem alltäglichen Handeln resultieren, ziehen sie Folgen nach sich. Brown (2016: 134) formuliert drei Reflexionsdimensionen, um die sich selbst erzählte Geschichte (warum etwas ist, wie es ist und von einer Person so wahrgenommen wird) zu reflektieren und neu zu bewerten:

- „1. Was muss ich noch über die Situation wissen und verstehen? Was weiß ich objektiv? Wie lauten meine Annahmen?
2. Was muss ich noch über die anderen Menschen in der Geschichte wissen und verstehen? Welche zusätzlichen Informationen brauche ich? Welche Fragen oder Abklärungen könnten helfen? (...)
3. Was muss ich über mich selbst wissen und verstehen? Was liegt meiner Reaktion zu-

grunde? Was fühle ich wirklich? Welche Rolle habe ich gespielt?“

Diese Fragenkomplexe können zielführend sein, um eigene Unterrichtserfahrungen genauer zu verstehen. Darüber hinaus bietet diese Beschäftigung auch die Chance, die Beziehungsgestaltung zu Schülerinnen und Schülern genauer in den Blick zu nehmen. Besonders die dritte Frage mit den Begleitfragen kann neue Erkenntnisse hinsichtlich der Wahrnehmung über sich selbst als Lehrperson fördern. Denn damit wird der Fokus auf das eigene Handeln gerichtet. Eine Lehrkraft hat mal in einer meiner Fortbildungen gesagt: „Wenn ich ganz ehrlich bin, müsste ich mal ganz ehrlich zu mir selbst sein.“ Diese Lehrperson meinte damit, dass sie stets nur die Leistungen der Schülerinnen und Schüler sowie die äußeren Rahmenbedingungen betrachtet und selten auf den eigenen persönlichen Anteil im Unterricht und den für den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler blickt.

Dabei erscheint genau dieser Blick besonders hilfreich, wenn es darum geht, die Angebotsseite von Unterricht hinsichtlich einer sprachbildenden Lernumgebung und Interaktion zu verstehen. Denn eine solche Perspektive kann ermöglichen, zu erkunden, wo eigene Fähigkeiten und Werkzeuge vorhan-

den sind und wo eigene Entwicklungsfelder liegen. Ein als belastend empfundener Unterricht steht immer auch im Zusammenhang mit eigenen Fähigkeiten der Interaktions- und Unterrichtsgestaltung. Denn der eigene Unterricht ist immer mit eigenen Assoziationen verknüpft, die ein eigenes Erlebnisnetzwerk repräsentieren, welches dazu führt, bestimmte Situationen als gut oder schlecht zu beurteilen und aus der sich eine Bewertung von Situationen und persönlichen Anteilen ableiten lässt (Schmidt, 2017: 102). Daher gilt auch, dass nie der Stressor es sein kann, „der den Menschen krank macht, sondern dass es immer das subjektive Erleben dieses Stressors ist“ (Krause & Lorenz, 2009: 23). In Schule und Unterricht wird es daher wichtig, mit den als belastend empfundenen Anforderungen einen Umgang zu finden. Hier gilt es, ein Kohärenzgefühl zu entwickeln, welches entsteht, wenn ein Individuum die Haltung entwickelt, den gestellten Anforderungen im Vertrauen auf eigene Fähigkeiten entsprechen zu können (vgl. ebd.: 24).

Gerade für die Gestaltung eines sprachsensiblen Sozialwissenschaftsunterrichts gilt es, wahrgenommene Anforderungen (eigene als auch vom System formulierte) und individuelle Voraussetzungen auf Lehrer*innenseite ehr-

lich zu betrachten. Ein Kohärenzgefühl kann wiederum nur entstehen, wenn sich Personen als selbstwirksam erleben. Dazu kann es hilfreich sein, Ideen und Ansätze kennenzulernen, weiterzuentwickeln und auszuprobieren, womit ein solches Kohärenzgefühl für und in einem sprachsensiblen Sozialwissenschaftsunterricht unterstützt werden kann. Denn eine solche Unterrichtsgestaltung soll vor allem Schüler*innen helfen, besser in die Fachinhalte hineinwachsen zu können. Hier zeigt sich auch, dass es zahlreiche Materialien auf dem Markt für Bildungsmedien gibt, welche allerdings selten passend für den eigenen spezifischen Kontext wahrgenommen werden. Aus diesem Grund sollte es vielmehr darum gehen, zu schauen, was die eigenen Schüler*innen in dem jeweiligen Kontext an spezifischen Bedürfnissen besitzen und wie darauf lehrer*innenseitig reagiert werden kann.

Ein solcher Zugang kann nur gelingen, wenn die eigene Unterrichtsgestaltung reflektiert in den Blick genommen wird: dies umfasst vor allem die Interaktionsgestaltung hinsichtlich des eigenen Redeanteils im Unterricht, die Qualität der eingesetzten Lernaufgaben, die Möglichkeit, zur fach- und bildungssprachlichen Teilhabe für Schülerinnen und Schüler im eigenen Unterricht und

Abbildung 1



eigene Darstellung

weitere Aspekte (für detaillierte Ausführungen siehe Oleschko, 2017). Unterricht ist gerahmt von ganz spezifischen Bedingungen wie Gesellschaft, Schule als Institution und Bedingungen der Einzelschule. Auf diese Rahmenbedingungen haben Lehrer*innen nur vermittelt über bestimmte Funktionen und spezifische Rollen Einfluss. Fachlehrer*innen arbeiten im System und weniger am System, daher wird der weitere Blick ausschließlich auf die unterrichtlichen Bedingungen gerichtet (siehe Abbildung 1).¹

Sozialwissenschaftsunterricht ist wie jeder andere Unterricht in der Schule in erster Linie Interaktion und Beziehungsgestaltung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen. Diese Interaktion ist für das fachsprachliche Lernen so bedeutsam, dass diese zu allererst die Aufmerksamkeit erhalten sollte, wenn es darum geht, sprachbildenden Fachunterricht umsetzen zu wollen. Hier können Fragen hilfreich sein wie:

- Welche Unterstützungsangebote erhalten meine Schüler*innen, um entsprechend ihrer jeweiligen Entwicklungsfelder bestmöglich gefordert und gefördert werden zu können?
- Welche Qualität besitzen die von mir als Lehrkraft ausgewählten Materialien? Sind diese ausreichend sprachsensibel sowie unterstützen sie fachsprachliche Lernprozesse und damit fachliches Lernen?
- Wie begleite ich meine Schüler*innen in ihrem individuellen fachlichen Lernprozess? Womit helfe ich, dass sie die fachlichen Lernziele besser erreichen können?
- Erlaube ich mir und meinen Schüler*innen eine fehlerfreundliche Lernumgebung, in der ich Fehler als Lernchance erkennen kann und sie produktiv nutze?
- Erhalten meine Schüler*innen echte Lerngelegenheiten, die fachsprachlichen Besonderheiten erlernen zu können oder habe ich eher ein technisches Verständnis von Unterricht und Lernen?
- Wie beteilige ich meine Schüler*innen an fachliche Denk- und Sprechprozessen? Nehme ich ihnen bestimmte kognitive Leistungen ab, in dem ich einen hohen Redeanteil habe und Selbsterkenntnis vorwegnehme?
- Erhalten alle Schüler*innen trotz unterschiedlicher Lernvoraussetzungen die gleichen Lernziele, im gleichen Lerntempo mit

den gleichen Lernmaterialien oder gelingt es mir, bedarfsspezifisch(er) zu reagieren?

Diese und weitere Fragen erscheinen bedeutsam, wenn es um die Gestaltung von sprachbildenden Sozialwissenschaftsunterricht geht. Der Prozess der Auseinandersetzung ist aus meiner Perspektive bedeutsam(er), um in eine wirkliche Musterunterbrechung kommen zu können. Daher können hier auch keine Antworten oder Rezepte vorgestellt werden. Denn zum einen gibt es diese nicht und zum anderen benötigen vorhandene Zugänge und Ideen (vgl. Beiträge in dieser Zeitschrift) immer eine Adaption für den spezifischen Kontext. Dieser Transfer kann nur lehrer*innenseitig für eine konkrete Lerngruppe erfolgen und bedarf zunächst eine eigene Auseinandersetzung mit den aufgeführten Fragen. Denn erst, wenn ich als Lehrer*in weiß, was ich im Unterricht erreichen möchte, kann ich in die konkrete Gestaltung und das Finden (nicht Suchen) von Ansätzen gehen. Dabei helfen keine Allgemeinplätze wie „Ich möchte, dass meine Schüler*innen sprachlich besser werden.“ oder „Ich möchte, dass sie die Texte verstehen“. Es geht immer um konkrete Lernziele, in konkreten Unterrichtskontexten mit konkreten Schüler*innen und dies sollte die Zieldimension von Unterrichtsentwicklung sein. Anders und konkreter gefragt:

- Welcher Text soll von welchen Schüler*innen mit welchem Ziel wie bearbeitet werden?
 - Was könnten für diese konkreten Schüler*innen mögliche Hürden bei der Rezeption des Textes sein?
 - Wie kann der Lernprozess für bestimmte Schüler*innen unterstützt werden, damit diese konkreter in die fachlichen Inhalte eintauchen können?
 - Wodurch zeichnet sich das fachliche Lernziel inhaltlich und sprachlich aus?
 - Welche Qualität besitzt die gestellte Lernaufgabe: ist sie für die konkreten Schüler*innen hinreichend transparent? Wissen die Schüler*innen, was von ihnen verlangt wird und besitzen sie die notwendigen Voraussetzungen, um selbständig zu einer Lösung gelangen zu können?
- o Welche Lern- und metakognitiven Strategien besitzen Schüler*innen, um ihren Lernprozess selbst zu steuern?

- o Wofür ist es hilfreich, konkrete Strategien im Unterricht zu vermitteln?

Ein gelingender sprachsensibler Sozialwissenschaftsunterricht ist stets konkret betrachtet und blickt auf die Voraussetzungen, die die Schülerinnen und Schüler mitbringen, erkennt diese an und schafft eine Lernumgebung, die hilft, die Fachinhalte besser zu erfassen, zu bearbeiten und selbstständig neue Wissensbestände zu erarbeiten. Dabei sind zentrale für das Fach typische Sprachhandlungen in den Blick zu nehmen und für die Schülerinnen und Schüler transparent darzustellen, wozu und wie solche fachsprachlichen Formen einzunehmen sind, um sich mit fachlichen Inhalten besser auseinanderzusetzen zu lernen (vgl. exemplarisch die Unterrichtspraktischen Beiträge in dieser Ausgabe oder auch Oleschko, Weinkauf & Wiemers 2017).

Anmerkung

- 1 Wohlwissend, dass die anderen Rahmenbedingungen erfolgreichen Unterricht begünstigen oder erschweren können. Gleichwohl sind die anderen Aspekte hoch interessant und entfalten eine enorme Bedeutung auf unterrichtliches Handeln, können aber im Rahmen dieses Beitrags nicht weiter ausgeführt werden.

Literatur

- Brown, B. (2016): Laufen lernt man nur durch Hinfallen. Wie wir zu echter innerer Stärke finden, München: Kailash.
- Krause, Ch./Lorenz, R.-F. (2009): Was Kindern Halt gibt. Salutogenese in der Erziehung, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lutter, A. & Wüste, A. (2020): Im Fokus: Sprache. In: Wirtschaft + Politik, Heft 1, 2–7.
- Oleschko, S. (2017): Sprachsensibles Unterrichten fördern. Angebote für den Vorbereitungsdienst. Online Dokument unter http://sprachsensibles-unterrichten.de/wp-content/uploads/2017/12/Buch_Sprachsensibles-Unterrichten-foerdern.pdf
- Oleschko, S./Weinkauf, B./Wiemers, S. (2017). Praxishandbuch Sprachbildung Geographie, Stuttgart: Klett.
- Schmidt, G. (2017): Liebesaffären zwischen Problem und Lösung. Hypnosystemisches Arbeiten in schwierigen Kontexten, Heidelberg: Carl Auer.



Didaktische Werkstatt

Sabine Manzel, Claudia Forkarth

Sprachbildung und Politisches Urteilen durch den textsortenbasierten Lehr-Lern-Zyklus anleiten – Ideen für die Unterrichtspraxis

Im Zuge der Kompetenzorientierung in den verbindlich festgelegten nationalen Bildungsstandards wurden für alle Fächer in den Kern-

tert und der Ansatz in den Forschungskontext eines interdisziplinären Projekts unter Beteiligung der Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Duisburg-Essen gestellt.

Definitionen und Projektkontext

Das Förderkonzept des textsortenbasierten Lehr-Lern-Zyklus (TLZ) ist im englischsprachigen Raum bekannt als Genre Pedagogy oder Genre Based Approach (u.a. Gürsoy 2018). Grundlegend zurückzuführen ist die Idee einer an Textsorten orientierten Sprachbildung auf die Arbeiten an der Sydney School in den 80er Jahren. Ziel ist es, Schüler*innen im Schreiben in unterschiedlichen Fächern, auch über den Deutschunterricht hinaus, zu unterstützen. Die Potentiale eines integrierten Sprach- und Sachfachlernens (u.a. Thürmann/Vollmer 2017) werden mittlerweile in Deutschland in verschiedenen Fächern ausgelotet. Jede Domäne besitzt eine eigene Fachsprache, die sich durch eine spezifisch normierte Lexik sowie durch besondere, charakteristische Formen auf der Ebene der Grammatik, des Textaufbaus und der Textsorten auszeichnet. Textsorten lassen sich im Schulkontext auf der Ebene der Rezeption und der Ebene der Produktion betrachten. So stellt das Lesen und Verstehen eines Schaubilds andere Anforderungen an Lernende als

das Erstellen eines eigenen Schaubilds. Wenn im weiteren Verlauf von Textsorten die Rede ist, geht es hier vor allem um die von den Schüler*innen zu produzierenden Textsorten im Politik-/SoWi-Unterricht. Der textsortenbasierte Lehr-Lern-Zyklus leitet Lernende an, eigene Texte zu verfassen, die den Vorgaben der jeweiligen fachspezifischen Textsorte entsprechen. So kann Fachsprache kontextgebunden vermittelt werden. Im BMBF-geförderten Projekt *SchriFT* untersuchen die Fächer Geschichte, Physik, Technik und Politik den Effekt dieses Ansatzes sowohl auf den sprachlichen als auch auf den fachlichen Lernprozess. Der TLZ nutzt durch die systematische Vermittlung von fachspezifischen Textsorten (wie z. B. Schaubildbeschreibung, Zeitungstextanalyse, Karikaturdeutung oder *Politisches Urteil*) und ihren jeweils typischen sprachlich-kognitiven Handlungen die wissensverarbeitende Funktion des Schreibens zur Aneignung fachlicher Konzepte (vgl. Manzel/Nagel 2019). Grundlegend ist dabei die Annahme, dass Textsorten das epistemische Schreiben im fachlichen Lernprozess anregen und somit Ausdruck einer fachlichen Systematik sowie fachspezifischer Denk- und Erkenntnisformen sind (Roll et al. 2019). Welche sprachlichen Handlungen müssen Schüler*innen in der hier beispielhaft



Sabine Manzel ist Professorin für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Duisburg-Essen und wiss. Leiterin der CIVES! School of Civic Education.



Claudia Forkarth ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt SchriFT II und Doktorandin bei Sabine Manzel.

lehrplänen und Fachcurricula Elemente des sprachlichen Lernens verankert. Wie kann sprachliches Lernen im Politik-/SoWi-Unterricht umgesetzt werden, um fachliche Literalität zu fördern? In dieser Werkstatt werden Anregungen gegeben, wie der textsortenbasierte Lehr-Lern-Zyklus für Sprachbildung und Politiklernen im Unterricht genutzt werden kann. Zuerst werden zentrale Begriffe erläu-



ausgewählten Textsorte *politisches Urteil* realisieren?

Gemäß der politischen Urteilsarten nach Detjen et al. (2012) lassen sich den unterschiedlichen Urteilsarten die drei sprachlichen Handlungen *Beschreiben*, *Erklären*, *Begründen* zuordnen (s. Abb. 1). Das Beschreiben wird in der Operatorenliste zur Standardsicherung des Schulministeriums NRW als Reproduktionsaufgabe folgendermaßen charakterisiert: „[...] wesentliche Aspekte eines Sachverhaltes im logischen Zusammenhang unter Verwendung der Fachsprache wiedergeben“ (MSW o. J., S. 1). Der Analogie folgend entspricht das Beschreiben einem Feststellungsurteil, welches im Wesentlichen durch die kognitiven Tätigkeiten des Beschreibens und des Kategorisierens geprägt ist (Detjen et al. 2012, S. 55). In der Operatorenliste des MSW wird das Erklären der Ebene der Reorganisation und des Transfers zugeordnet und wie folgt konkretisiert: „Sachverhalte durch Wissen und Einsichten in einen Zusammenhang (Theorie, Modell, Regel, Gesetz, Funktionszusammenhang) einordnen und deuten“. Das Lösen von Erkläre-Aufgaben im Politik-/SoWi-Unterricht entspricht demzufolge einem Erweiterungsurteil. Erweiterungsurteile sind das Ergebnis dreier kognitiver Tätigkeiten: Vergleichen, Prüfen und Schließen (Detjen et al. 2012, S. 55). Feststellungs- und Erweiterungsurteile beziehen sich „auf die Vergegenwärtigung und die analytische Erhellung von Sachverhalten“ und bilden als Sachurteile die Grundlagen für normative Urteile (a.a.o., S. 53). Dabei haben sie, im Gegensatz zu Werturteilen, einen Anspruch auf Wahrheit und können beispielsweise eine Textwirklichkeit abbilden. Das Entscheidungsurteil ist in der Unterscheidung von Sach- und Werturteil letzterem zuzuordnen und kommt vor allem dann vor, wenn zwischen zwei Optionen, häufig Ja

und Nein, gewählt werden soll. Relevant sind hier die kognitiven Vorgänge des Abwägens und Sich-Entschließens (a.a.o., S. 55). Vom Beschreiben, über das Erklären und Begründen, lässt sich ebenso ein steigendes Anforderungsniveau feststellen wie vom Feststellungs-, über das Erweiterungsurteil hin zu einem Entscheidungsurteil (Abb. 1).

Auf Basis dieser drei sprachlichen Handlungen lässt sich ein textsortenbasierter Lehr-Lernzyklus für das Politische Urteilen im Fachunterricht konstruieren. Wie lässt sich der TLZ nun konkret umsetzen?

Unterrichtspraktische Umsetzung

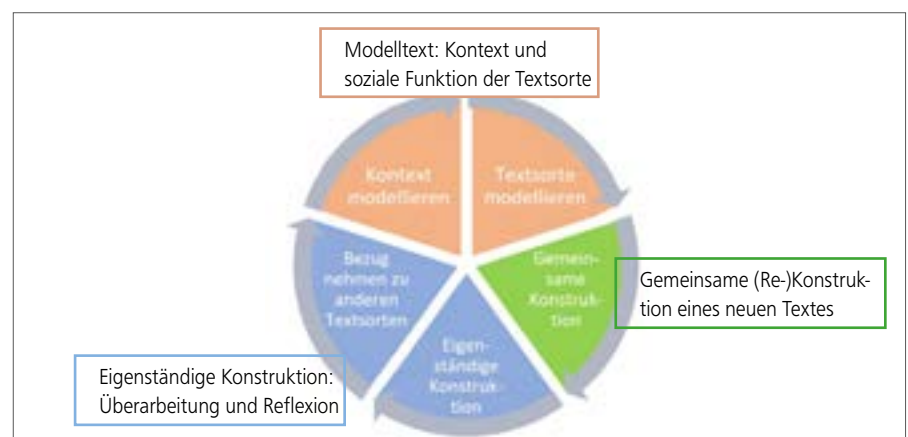
Der klassische textsortenbasierte Lehr-Lern-Zyklus umfasst drei Phasen (Gibbons 2002) und beginnt mit der gemeinsamen Erarbeitung der spezifischen Merkmale der jeweiligen Textsorte anhand von Meta- und Modelltexten (Deconstruction, Modelling-Phase). Es folgt die Erarbeitung und Einübung der fachlichen und fachsprachlichen Strukturen mit Mikro- und Makro-Scaffolding (Luft et al. 2015) in Partner- oder Gruppenarbeit (Joint Construction-Phase). Der letzte Schritt

umfasst die eigenständige Produktion von Schreibprodukten der Textsorte durch die Lernenden (Independent Construction-Phase mit verringerter Unterstützung = Fading).

Im Folgenden sollen anhand eines politischen Entscheidungsurteils aus dem Themenbereich Umweltschutz/Nachhaltige Entwicklung die drei Hauptphasen des TLZ durchgespielt werden. Das Thema kann zum Beispiel in NRW in Realschulen in der Sek. I im Inhaltsfeld 8 „Ökologische Herausforderungen für Politik, Wirtschaft und Gesellschaft (Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen KLP 2011), in Gesamtschulen im Inhaltsfeld 4 „Ökologie, Ökonomie und Gesellschaft“ (KLP 2011) und in Gymnasien im Inhaltsfeld 3 „Nachhaltige Entwicklung in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft“ (KLP 2019) angesiedelt werden. Ziel ist, dass die Schüler*innen am Beispiel eines Plastikverbots fachliches Wissen zu Gesetz, Interessen, Konflikt sowie Nachhaltigkeit erwerben und vertiefen. Die Lernenden problematisieren ein politisches Steuerungsinstrument unter Berücksichtigung der zahlreichen Vernetzungen zwischen Wirtschaft, Politik und Gesellschaft. Sie können abschließend ein schriftliches Entscheidungsurteil zu der Frage „Sollen Plastiktüten zum Schutz der Umwelt weltweit verboten werden?“ mit Argumenten aus soziologischer, ökonomischer und politischer Perspektive fällen, indem sie die unterschiedlichen Interessen der beteiligten Akteure berücksichtigen und mit politischen Wertmaßstäben verknüpfen.

Ziele gemäß der Kompetenzdimensionen im Modell der Politikkompetenz von Detjen et al. (2012) sind:

- *Dimension Fachwissen:* Elaboration des Fachkonzepts Nachhaltigkeit



- *Dimension Politische Handlungsfähigkeit:* Kommunikative Handlungsfähigkeit mit Artikulieren und Argumentieren
- *Dimension Politische Urteilsfähigkeit:* Förderung von Feststellungs-, Erweiterungs-, Wert- und Entscheidungsurteilen

Beginnen wir mit der ersten Phase im Genre Cycle. Ziel der *Deconstruction*-Phase ist es ein Bewusstsein für die Textsorte zu schaffen. Das bedeutet in Bezug auf die Textsorte Politisches Urteil, dass die Schüler*innen zusammen mit der Lehrkraft an einem Modelltext die Funktion entsprechender sprachlicher Handlungen erarbeiten und verstehen, warum genau diese verwendet werden. Ein Modelltext ist ein sprachlich und fachlich bestmöglich verfasster Text, der den Lernenden Orientierung bietet und sie musterhaft, strukturiert durch die jeweilige Textsorte führt. Im Unterricht könnte ein solcher Text projiziert und die verschiedenen Textstrukturteile gemeinsam herausgestellt werden (z.B. Einleitung, Argumente dafür/dagegen, begründete Positionierung am Schluss). Beabsichtigt ist ein Verständnis über die soziale und strukturelle Funktion der Textsorte. In der Feinanalyse werden die fachlichen und sprachlichen Besonderheiten der Textsorte identifiziert, z. B. die Kontextualisierung und Nennung der Fragestellung in der Einleitung eines politischen Urteils: „Die Verschmutzung der Meere und die Auswirkungen von Plastikmüll auf Tier und Mensch stehen auf der globalen Agenda für nachhaltige Entwicklung. Es werden unterschiedliche Maßnahmen diskutiert, um Plastikmüll zu verringern. Zu der Frage, ob Plastiktüten verboten werden sollten, gibt es Meinungen dafür und dagegen.“ Die eingesetzten sprachlichen Mittel sind grundsätzlich diskutabel, und die Schüler*innen sollen argumentativ begründen, warum manche Ausdrücke fachlich und sprachlich angemessener sind als andere.

Im politischen Urteil...

- werden die *Argumente* durch *Kohäsionsmittel* eingeleitet, um Begründungszusammenhänge herzustellen.
- wird der *Konjunktiv* verwendet, um die Problemfrage aus eigener Perspektive zu beantworten und den *hypothetischen* Charakter dieser beizubehalten.
- werden *Positionen* und *Argumente* durch die Verwendung von Konjunktionen (obwohl), Adjektiven, Adverbien (allerdings, dennoch),

Präpositionen (im Gegenteil) voneinander *abgewogen* und *gewichtet*.

Der Modelltext dient dazu, Strukturen und Muster für ein Entscheidungsurteil zu etablieren. Zusätzlich kann ein Metatext eingesetzt werden, der die soziale Funktion und den Aufbau der Textsorte erläutert. *Wofür fällt man politische Entscheidungs-*

urteile? Teilweise gibt es Metatexte bereits in Schulbüchern unter der Rubrik Methodenwissen. Darin besteht auch der Vorteil der Arbeit mit Textsorten im Fachunterricht: Sie sind spiralcurricular über mehrere Jahrgangsstufen hinweg einsetzbar und können immer wieder aufgegriffen und vertieft werden.

In der *Joint Construction*-Phase wird in Partner- oder Gruppenarbeiten gemeinsam die Textsorte konstruiert. Hier bieten sich Scaffolding-Elemente an wie z. B. Strukturierungshilfen, Satzanfänge, Übersichtslisten für sprachliche Mittel, Glossare. Ein Scaffold für einen typischen Abschlusssatz könnte lauten: „Abschließend kann man festhalten, dass es unterschiedliche Argumente dafür und dagegen gibt. Ich bin aber weiterhin der Meinung, dass ... Denn vor allem das Argument ... ist für mich besonders entscheidend.“ Häufig sind Satzanfänge alleine für Schüler*innen keine ausreichende Unterstützung. Auch Textlupe können das fachliche Schreiben unterstützen (Abb. 3). Sie können für die Textkonstruktion und die Überarbeitung in unterschiedlichen Phasen des textsortenbasierten Lehr-Lern-Zyklus, und des Unterrichts allgemein, eingesetzt werden. Ziel dieser Phase ist, die Lernenden anzuleiten und auf das selbstständige Schreiben vorzubereiten.

In der letzten Phase der *Independent Construction* sollen die Schüler*innen basierend auf ihren gemeinsamen Erfahrungen selbständig und schriftlich ein Entscheidungsurteil fällen. Die Lehrkraft kann die eigenständige Konstruktion durch die strukturierte Reflexion der vorhergehenden Gruppenarbeit vorbereiten. Beispieltex-te können vorgelesen und gemein-

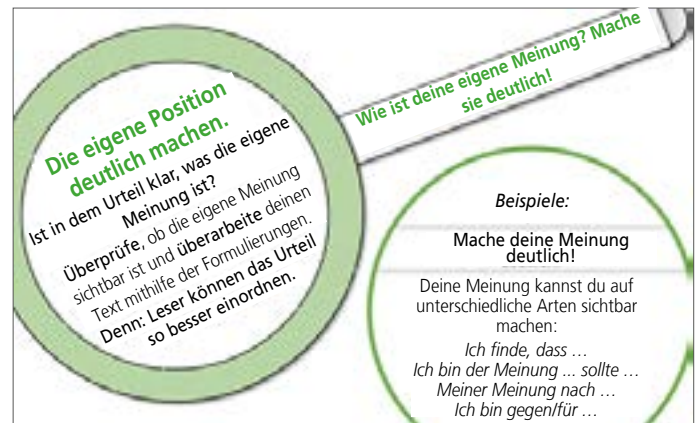


Abb. 3: Beispiel für eine Textlupe zur Unterstützung des Schreibens eines politischen Urteils

sam in Bezug auf die Kriterien für ein politisches Urteil geprüft werden.

In der Einzelarbeit sind die sprachlichen Strukturhilfen je nach Lerngruppe fast abgebaut (Fading von Scaffolds), die Lernenden schreiben selbstständig ihr Entscheidungsurteil. Das im Beispiel oben präsentierte vorstrukturierte Arbeitsblatt stellt eine Möglichkeit dar, das eigenständige Schreiben der Schüler*innen weitergehend zu unterstützen. Es kann auch als Teil einer Binnendifferenzierung dienen und den Lernenden optional angeboten werden. In der Nachbereitung kommt es darauf an, den Lernenden eine Rückmeldung zu den erbrachten Textprodukten zu geben und Raum zur Überarbeitung zu lassen. Schüler*innen können sich z. B. über Ergebnispräsentationen ihrer Textprodukte innerhalb der Klasse austauschen und Fortschritte erkennen.

Potentiale und Herausforderungen des textsortenbasierten Lehr-Lern-Zyklus

Der textsortenbasierte Lehr-Lern-Zyklus als didaktisches Modell dient der Unterstützung des Schreibens im Fachunterricht. Wie oben genannt, bietet ein strukturiertes Lernen von Textsorten im Fachunterricht mit Hilfe des vorgestellten Modells gerade in der Wiederholung die Chance auf nachhaltiges Lernen eines systematischen Umgangs mit fachspezifischen Textsorten. Die musterhafte Struktur und der formale Aufbau sind neben der Textproduktion auch für die Textrezeption hilfreich (vgl. Roll et al. 2019, S. 36).

Über die fünfte und letzte Phase, die Bezugnahme zu anderen Textsorten, kann ein textsorten- und fächerübergreifendes Lernen

Beispiel für ein vorstrukturiertes Arbeitsblatt zur eigenständigen Konstruktion

	Ihr führt eine Pro-Kontra-Debatte in der Schule und diskutiert: <i>Sollten Plastiktüten zum Schutz der Umwelt weltweit verboten werden? Begründe deine Position.</i>
Worum geht es? Was wird diskutiert?	----- -----
Was ist deine Position?	----- -----
Welche Argumente und Beispiele gibt es <u>für</u> und <u>gegen</u> deine Position?	----- -----
Wie lautet dein abschließendes Urteil?	----- -----

angeregt werden. Im Fächerverbund Gesellschaftslehre in NRW (Erdkunde, Geschichte und Politik) bietet es sich beispielsweise an, sprachliche und fachliche Besonderheiten, u. a. in Bezug auf Textsorten, Schüler*innen transparent zu machen. Die sprachliche Handlung des Beschreibens in Physik in Form eines Versuchsprotokolls unterscheidet sich z. B. vom Beschreiben in Politik in Form eines Feststellungsurteils (ebd., S. 173f.). Denn die einzelnen sprachlichen Handlungen fordern je Fach häufig unterschiedliche Lösungen. Während das politische Urteil auf die Multiperspektivität und das Gegenüberstellen und Abwägen von Argumenten und Beispielen unter politischen Wertmaßstäben ausgerichtet ist, gilt im historischen Sachurteil vielmehr die Vereinbarkeit mit empirischer Triftigkeit als zentral. Ciklasahin et al. (2019) beschreiben z. B. einen Dreischritt von historischer Einordnung, Analyse und Schlussfolgerung mit dem Ziel, ein „nicht-wertendes, reflektiertes und plausibles Urteil zu fällen“ (S. 393), worin sich eindeutige Unterschiede zum politischen Urteil aufzeigen lassen.

Gleichmaßen ist eine Koordinierung über einen schulischen Fächerverbund hinweg anhand des textsortenbasierten Lehr-Lern-Zyklus möglich. Roll et al. (2019) zeigen, wie eine solche Koordinierung u. a. zwischen dem Fach- und Herkunftssprachen- bzw. Deutschunterricht möglich ist. Dabei können Schüler*innen ihre schriftsprachlichen Fähigkeiten fächerübergreifend aufbauen und gezielt,

funktional für das Fachlernen einsetzen. Allerdings stellt eine solche Koordinierung eine organisatorische Herausforderung im Schulalltag dar, die grundlegend dazu führt, dass eine engere Zusammenarbeit sowie ein kollegialer Austausch im Lehrerzimmer gefordert sind.

Konkret für den Politik-/SoWi-Unterricht ergibt sich aus der hier vorgestellten Anwendung des textsortenbasierten Lehr-Lern-Zyklus, dass Schüler*innen, aber auch Lehrer*innen die Möglichkeit erhalten, sich sprachlicher und fachlicher Strukturen der Textsorte bewusst zu werden. Anhand der unterschiedlichen Phasen lässt sich einerseits Unterricht planen und ein Schreiben im Politik-/SoWi-Unterricht systematisch anleiten. Andererseits hilft es, eigene Texte nach bestimmten Mustern zu strukturieren und nachvollziehbar zu gestalten. Das Merkblatt zum Politischen Urteil, veröffentlicht von Manzel (2019), bietet hierzu Schüler*innen eine Anleitung zu den wichtigsten Punkten für das Schreiben. Zu beachten ist darüber hinaus, dass das Schreiben an sich im Unterrichtsalltag der sogenannten *kleinen* Fächer eher eine Seltenheit darstellt. Dementsprechend gilt es, Schüler*innen in einem besonderen Maß zu motivieren und das Schreiben systematisch zu integrieren. Unabhängig vom TLZ hat die Schreibmotivation einen Einfluss auf das Lernen und kann das Gelingen oder Nicht-Gelingen ebenso beeinflussen. Dies ist in der Entwicklung der Materialien ebenso wie in der Unterrichtsplanung und -durchführung zu

berücksichtigen. Es wird nicht *die* Lösung für jede Klasse, für alle Lernenden geben. Mehr noch eröffnet der Ansatz des TLZ die Möglichkeit und damit einhergehend auch die Herausforderung, individuell auf die Bedarfe der Schüler*innen einzugehen und gleichzeitig von unterschiedlichen Lehrpersönlichkeiten für die eigene Praxis adaptiert zu werden.

Auch wenn sich der textsortenbasierten Lehr-Lern-Zyklus als ein praktischer Ansatz für die Förderung von sprach- und fachintegriertem Lernen anbietet, steht die Überprüfung Wirksamkeit für das Politische Lernen in empirischen Studien im Fachunterricht noch aus.

Anmerkung

- 1 SchriFT = Schreiben im Fachunterricht unter Einbeziehung des Türkischen, BMBF-Förderkennzeichen: 01JM1405, Universität Duisburg-Essen, <https://www.uni-due.de/schrift/>

Literatur

- Ciklasahin, A. et al. (2019): Beschreiben und Erklären in Technischer Analyse und Historischem Sachurteil. In: Caruso, C. et al. (Hg.): Sprache im Unterricht, Trier, S. 389–403.
- Detjen, J. et al. (2012): Politikkompetenz – ein Modell, Wiesbaden.
- Gibbons, P. (2002): Scaffolding Language, Scaffolding Learning, Portsmouth.
- Gürsoy, E. (2018): Genredidaktik, Essen. https://www.uni-due.de/imperia/md/images/prodaz/genredidaktik_guersoy.pdf (7.1.2020).
- Luft, C. et al. (2015): Scaffolding als Unterstützungssystem im sprachsensiblen Fachunterricht. <https://cives-school.de/wp-content/uploads/2015/11/CIVES-Forum3.pdf> (5.3.2020).
- Manzel, S./Nagel, F. (2019): Sprachliches Lernen und Wissenserwerb im Politikunterricht. In: Roll, H. et al. (Hg.): Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen, Münster, S. 149–172.
- Manzel, S. (2019): Klimawandel und Feinstaub-Alarm. CIVES-Praxistest #8. https://cives-school.de/wp-content/uploads/2019/11/CIVES-Praxistest_8_online.pdf (20.07.2020).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW (o. J.). Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft. Übersicht über die Operatoren. <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabiturgost/faecher/getfile.php?file=4037> (3.3.2020).
- Roll, H. et al. (Hg.) (2019): Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen, Münster.
- Thürmann, E./Vollmer, J. (2017): Sprachliche Dimensionen und fachliches Lernen. In Becker-Mrotzek, M./Roth, H. J. (Hg.), Sprachliche Bildung, Münster, S. 299–320.



Impuls
Termine
Personen
Berichte

DVPB aktuell

IMPULS

Von der Alltagssprache zum Racial Profiling

von Gülcen Akkaya

Alltägliche Diskriminierung, struktureller Rassismus und rassistischer Diskurs

Seit der gewaltsamen Tötung von George Floyd am 25. Mai 2020 in den USA haben Tausende von Menschen weltweit gegen



Dr. Gülcen Akkaya war 2008 bis 2019 Vizepräsidentin der Eidgenössischen Kommission gegen Rassismus. Sie lehrt und forscht zu den Schwerpunkten Grund- und Menschenrechte, Rassismus, Diskriminierung, Migration und Zivilgesellschaft an der Hochschule Luzern, Schweiz.

Rassismus und Racial Profiling protestiert. Auch in Europa hat die „Black Lives Matter“-Bewegung Debatten über den strukturellen Rassismus entfacht. Es ist offensichtlich: Das Thema rassistische Diskriminierung ist gerade auch im Kontext der Polizeigewalt verstärkt ins öffentliche Bewusstsein gelangt. Inzwischen wird nicht nur über rassistische Sprache gestritten, sondern auch über Denkmäler kolonialer Entdecker, Kinderbücher oder Straßenbezeichnungen. Die Wogen ge-

hen hoch. Ist es etwa angezeigt, die Berliner „Mohrenstraße“ umzubenennen, oder reicht eine historische Kontextualisierung? Bis zu welchem Punkt ist sprachlicher Rassismus Teil einer Alltagsnormalität und wann wird er zum Skandal?

Rassismus und Diskriminierungen kommen in den verschiedensten Bereichen vor. Gemeinhin werden sie an den gesellschaftlichen Rändern verortet, als individuelles Fehlverhalten abgetan, als Ausländerfeindlichkeit, Fremdenhass oder Ausdruck rechts-extremistischer Gewalt. Wer sich davon betroffen fühlt, wird nicht selten als dünnhäutig oder übersensibel dargestellt. In den wenigsten Fällen werden Rassismus und Diskriminierung als Phänomene anerkannt, die über das Individuelle hinaus auch institutionelle und strukturelle Ursachen haben und mitten in unseren Gesellschaften anzutreffen sind. Menschen mit entsprechenden Diskriminierungserfahrungen sind dabei Sensoren für diesen Alltagsrassismus. Die Anerkennung, dass Rassismus und Diskriminierung über das Fehlverhalten Einzelner hinausgeht und mitunter auch Ausdruck von Machtverhältnissen sind, fällt schwer. Gleichzeitig können Machtssysteme den latenten Rassismus und damit

Benachteiligungen und diskriminierendes Verhalten legitimieren (vgl. Rommelspacher 2002, S. 133). Durch die Legitimierung wiederum kann etwa ein rassistischer Diskurs zur akzeptierten Norm werden.

Wirksamer Ansatzpunkt im Kampf gegen Rassismus ist deshalb weniger der inflationäre und zunehmend schwammige, terminologisch unscharfe Gebrauch des Begriffs im oberflächlichen Talk-Show-Modus als vielmehr die vertiefte Auseinandersetzung mit seinen verschiedenen individuellen, strukturellen und institutionellen Ausdrucksformen, latent oder offenkundig, und zwar von der Mitte der Gesellschaft heraus gedacht bis an die Ränder, wo er krasse und zerstörerische Formen annehmen kann.

Reflexion und Aufklärung als Auftrag der politischen Bildung

Tatsächlich müssen die aktuellen Ereignisse und Erkenntnisse uns vor Augen führen: Wir kommen nicht umhin die zahlreichen individuellen und institutionellen Handlungen, angefangen bei der Sprache bis zur offenen Gewalt, kritisch zu reflektieren. Eine Plattform für diese Aufklärungsarbeit wäre die politische Bildung. Die jüngsten Entwicklun-

gen aufzugreifen wäre eine ihrer wichtigen Aufgaben. Der Schutzanspruch vor Rassismus und Diskriminierung bildet das Fundament des Rechtsstaates und trägt zur friedlichen Koexistenz in der Gesellschaft bei (vgl. Eidgenössische Kommission gegen Rassismus 2017).

Darauf, dass Rassismus in seiner Erscheinungsform des Rechtspopulismus, des Nationalismus und des Autoritarismus die gesellschaftliche Kohäsion, den Rechtsstaat und die Demokratie gefährden kann, weist schon die Tatsache hin, dass sich der Staatsschutz zunehmend mit politischen Bewegungen auseinandersetzen muss, bei denen rechtspopulistische Rhetorik zum Standardrepertoire gehört. Unter dem Deckmantel der freien Meinungsäußerung wird die Würde der Menschen angegriffen und deren Gleichwertigkeit offen infrage gestellt. Die Hemmschwellen sind gesunken und der rassistische Diskurs schlägt sich auch in der öffentlichen Debatte nieder. Rassistische Äußerungen und Verhaltensweisen sind in der Politik auch deshalb besonders verwerflich, weil Politikerinnen und Politiker, dem Grundgesetz verpflichtet, in der Verantwortung stehen, rassistische Diskriminierung und Hetzkampagnen gegenüber Minderheiten nicht nur selber zu unterlassen, sondern ihnen auch öffentlich entgegenzutreten.

Das schwierige Thema „Racial Profiling“

Neben dem Rassismus in der Politik – ein Thema, bei dem der politischen Bildung ein wichtiger Aufklärungsauftrag zukommt – erweist sich Rassismus in Verbindung mit der Staatsgewalt als besonders heikles Thema. Inmitten der Ordnungskräfte, die für die Sicherheit aller zuständig sind, können sich, oft über lange Zeit unbeobachtet, Zellen und Nischen bilden, in denen rassistisches Gedankengut gedeiht und sich zur gruppeninternen Norm verdichtet. Keine Institution ist gegen diese Form des Rassismus gefeit. Schon deshalb ist es zentral, sich mit Formen des institutionellen Rassismus auseinanderzusetzen. Dabei zeigt uns die aktuelle Debatte über das Racial Profiling, dass dies so einfach nicht ist. Das Phänomen anzusprechen ist in Deutschland und auch in der Schweiz nach wie vor schwierig, obwohl es seit Jahren bekannt ist. Wissenschaftliche Studien, zivilgesellschaft-

liche Akteure und die betroffenen Menschen sowie die Medien belegen seine Existenz. Gleichzeitig wird Racial Profiling bestritten oder allenfalls als Problem US-amerikanischer Polizeikräfte dargestellt.

Von „Racial Profiling“ sprechen wir, wenn die Sicherheitsbehörden ohne einen konkreten Anlass und nur aufgrund der Hautfarbe oder physischer Merkmale, die auf eine bestimmte ethnische Herkunft deuten, Personenkontrollen durchführen. Schwarze Menschen und generell Personen, die aufgrund ihrer äußeren Merkmale als „anders“ wahrgenommen werden, werden im öffentlichen Raum von der Polizei häufiger und besonderen Kontrollen unterworfen – ohne Vorliegen eines sachlichen Grundes oder Anlasses. Betroffene berichten von unverhältnismäßigem Verhalten der Polizei, welches sie als demütigend empfinden. Die Folge: Sie verlieren ihr Vertrauen in die staatlichen Ordnungskräfte.

Polizeiorgane ihrerseits stellen rundweg in Abrede, dass Racial Profiling zu ihren Arbeitsmethoden gehöre. Racial Profiling wird als individuelles Verhalten einzelner Polizisten und Polizistinnen dargestellt und nicht als strukturelles Phänomen diskutiert.

De facto haben internationale Menschenrechtsgremien, so der UNO-Ausschuss gegen Rassismus und die Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz, in den letzten Jahren Deutschland und die Schweiz mehrfach aufgefordert, die Problematik des Racial Profiling anzugehen, präventive Maßnahmen zu ergreifen und die Polizei zu sensibilisieren. Aktuell verlangt die Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz (ECRI) eine intensivere Prävention und Bekämpfung von Racial Profiling und Rassismus. Eine Studie über Racial Profiling durch die Polizei sei bei Bund und Ländern in Auftrag zu geben (vgl. Sixth ECRI Report on Germany 2020). Im Juni 2020 kündigte die deutsche Regierung eine Studie zu rassistischer Diskriminierung durch die Polizei an, knapp einen Monat später machte das Innenministerium einen Rückzieher. Eine der Begründungen lautet, dass sich Racial Profiling in der polizeilichen Tätigkeit per se verbiete, weshalb es gar nicht erst untersucht werden müsse (vgl. Schneider 2020, S. 4).

Dabei wären wissenschaftliche Studien und eigene polizeibehördliche Datenerhebungen wichtig, um den Grad der Verbrei-

tung des rassistischen Profiling als Erscheinungsform strukturellen und institutionellen Rassismus zu erfassen. Nicht nur für die Bundesrepublik und für die Schweiz gilt: Es fehlen nationale Statistiken und es besteht ein Mangel an empirisch erhärtetem Grundlagenwissen. Solche Daten müssten eigentlich im ureigenen Interesse der Polizei und der Sicherheitsbehörden sein, um die eigene Tätigkeit kritisch zu reflektieren und den Diskurs zu versachlichen.

Polizeiliches Handeln muss sich an den Grund- und Menschenrechten orientieren

Die Polizei bewegt sich anerkanntermaßen in einem Spannungsfeld zwischen staatlichem Gewaltmonopol und dem Anspruch, bei ihrer Tätigkeit die Grund- und Menschenrechte einschließlich das Gebot der Gleichbehandlung zu beachten (vgl. Akkaya 2020, S. 8). Rassistisches Profiling verstößt klar gegen das Diskriminierungsverbot und ist damit auch völkerrechtswidrig (vgl. Humanrights.ch 2020). Um das Diskriminierungsverbot in der Polizeiarbeit wirksam zu verankern, reichen Normen erfahrungsgemäß nicht aus. Erforderlich sind eine stärkere Vermittlung von menschen- und grundrechtlichem Wissen und dessen Kontextualisierung sowie die Auseinandersetzung mit dem Rassismus in der konkreten Polizeiarbeit. Sowohl in der Aus- als auch in der Fortbildung der Polizei sollte dem Thema Raum gegeben werden (vgl. Cremer 2013). Zentral sind die Präventionsarbeit und die Sensibilisierung der Polizeikräfte.

Hilfreich wäre es auch, Rassismus in den eigenen Reihen nicht zu tabuisieren, sondern eine Fehlerkultur zu entwickeln, in der die Themen angesprochen werden können, wie in anderen sensiblen Arbeitsbereichen moderner Unternehmen auch. Damit wird latenter Rassismus und das Phänomen des Racial Profiling nicht abgedrängt, sondern als wichtige Angelegenheit der gesamten Institution anerkannt. Dies erst ermöglicht es, den strukturellen Schwachstellen nachzugehen. Solche Schwachstellen sind beispielsweise der Mangel an unabhängigen Beschwerdestellen und Untersuchungsinstanzen.

In der Schweiz gibt es seit einigen Jahren Schritte in die richtige Richtung zu verzeichnen. Das Thema des Racial oder Ethnic Pro-

filing wird wahrgenommen und in der polizeilichen Ausbildung werden die Menschenrechte thematisiert. In größeren Städten wie Zürich und Bern wurden Runde Tische mit der Polizei, diversen Organisationen, Betroffenen und zivilgesellschaftlichen Akteuren eingerichtet, um die Probleme rund um Situationen, in denen möglicherweise strukturelle Gewalt im Spiel ist, zu reflektieren und den Dialog zu fördern.

Solche Maßnahmen haben sich zwar bewährt und sind ein erster Schritt, jedoch reichen sie nicht. Die Menschenrechtsbildung und die Bewusstmachung von Racial Profiling müssen verstärkt werden und es gilt das Wissen über die Grund- und Menschenrechte im Rahmen polizeilicher Einsätze zu vermitteln sowie die kritische Reflexion anzuregen (vgl. Cremer 2020).

Ein offener Umgang mit Fehlern und Verstößen wäre zudem der Schlüssel, um strukturellen Rassismus zu erkennen und die Mitverantwortung der Institution bei der Bekämpfung von Rassismus anzuerkennen.

Literatur

- Akkaya, Gülcan (2020): Wer als „fremd“ erscheint, wird häufiger kontrolliert. Gastkommentar in der Neuen Zürcher Zeitung vom 24. Juni 2020. S. 8.
- Cremer, Hendrik (2020): Analyse Politische Bildung in der Polizei. Zum Umgang mit rassistischen und rechtsextremen Positionen von Parteien. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/ANALYSE/Analyse_Politische_Bildung_Polizei.pdf
- Cremer, Hendrik (2013): „Racial Profiling“ – Menschenrechtswidrige Personenkontrollen nach § 22 Abs. 1 a Bundespolizeigesetz. Empfehlungen an den Gesetzgeber, Gerichte und Polizei. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Studie/Racial_Profiling_Menschenrechtswidrige_Personenkontrollen_nach_Bundespolizeigesetz.pdf
- Eidgenössische Kommission gegen Rassismus (2017): Empfehlungen zum Thema Rassismus gegenüber Schwarzen Menschen in der Schweiz, Bern.
- European Commission against Racism and Intolerance (2020): ECRI Report on Germany (sixth monitoring cycle) <https://rm.coe.int/ecri-report-on-germany-sixth-monitoring-cycle/-16809ce4be>
- Humanrights.ch. Rassistisches Profiling: Internationales Recht: <https://www.humanrights.ch/de/ipf/menschenrechte/rassismus/dossier/rassistisches-profiling/internationales-recht/>
- Schneider, Anna (2020): Seehofer sagt Rassismus-Studie der Polizei ab. NZZ vom 7. Juli 2020, S. 4.
- Rommelspacher, Birgit (2002): Anerkennung und Ausgrenzung. Deutschland als multikulturelle Gesellschaft, Frankfurt/Main.



Klaus Ahlheim (1942–2020) – ein Nachruf

„Solange politische Erwachsenenbildung an dem Ziel eines autonomen Subjekts festhält, kann sie auf rationale Aufklärung nicht verzichten.“ (Klaus Ahlheim)

Am 17. Juni verstarb Prof. Dr. Klaus Ahlheim in seiner Wahlheimat Berlin.

Klaus Ahlheim war Professor für Erwachsenenbildung. Entgegen allen konstruktivistischen, affirmativen und modernistischen Konjekturen hielt er an einer emanzipatorischen und an Aufklärung orientierten Bildung, vor allem der politischen Bildung fest. Der bildungspolitisch durchgesetzten Markt- und Verwertungsideologie hat er sich argumentationsstark widersetzt. Um diese Themen kreisen viele seiner zahlreichen bedeutenden Schriften; die wichtigste dürfte sein 1990 veröffentlichtes und 2008 neu aufgelegtes Buch mit dem programmatischen Titel „Mut zur Erkenntnis“ sein.

Ahlheim studierte Theologie, zunächst in Marburg. Dort machte er die Erfahrung, dass die NS-Zeit keine Rolle spielte und manche seiner Professoren „erzreaktionär“ waren. Hier liegt wohl ein Schlüssel für seine Abwehr gegen Nationalismus und Fundamentalismus. Sein Studium setzte Ahlheim in Berlin und Mainz fort. Hier konkretisierte sich sein pädagogisches Grundverständnis, das er so beschreibt: „Solide Information, Wissen, Erkenntnis, auch wenn sie mühsam und unbequem sind, haben etwas Befreiendes, machen auch politisches Handeln erst möglich, ohne sie ist Pädagogik Zurichtung und Indoktrination.“

1972 promovierte Ahlheim in München mit einer Arbeit über Max Webers Religionssoziologie. 1971 wurde er Vikar in Ingelheim am Rhein. Ein Jahr später ging er als Studentenpfarrer nach Frankfurt, das blieb er bis 1981. Diese Zeit war für ihn, wie er schreibt, „eine Befreiung“. Denn Ahlheim öffnete seine Arbeit für kritische Positionen und Vertreter der nachwirkenden Studentenunruhe.

1981 habilitierte er sich in Frankfurt mit einem Thema zur Arbeiterbildung in der protestantischen Erwachsenenbildung. Im folgenden Jahr wurde er auf eine Professur für „Erwachsenenbildung und Außerschulische Jugendbildung“ in Marburg berufen. Hier wandte er sich auch der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit zu.

1994 nahm er einen Ruf der Gesamthochschule Essen, später Universität Duisburg-Essen, an. Seine Themen in Seminaren, Vorträgen und Veröffentlichungen waren Arbeiterbildung, Vorurteilsforschung, Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und weitere Akzentuierungen einer emanzipatorischen politischen Bildung.

Nach seiner Emeritierung zog er Bilanz: Er kritisierte das „betriebswirtschaftliche Neusprech“ in der Weiterbildung. Die Universität wurde für ihn zu einer „modernen Berufszurichtungsanstalt“.

An seinem letzten Wohnsitz veröffentlichte er eine Reihe von Schriften, die sich kritisch mit dem Zustand der politischen Bildung, dem Rechtsextremismus und Ethnozentismus beschäftigten.

Klaus Ahlheim war eine kantige, kraftvolle und konfliktproben Person, bis zuletzt ein meinungsstarker Vertreter einer kritischen politischen Bildung.

Klaus-Peter Hufer

BERICHTE

1. Sitzung 2020 des Beirats der Fachstelle politische Bildung: Aktivitäten, aktuelle Entwicklungen und Ausblick

Die Fachstelle politische Bildung ist ein Projekt von Transfer für Bildung e.V. und die DVBP ist als Fachverband seit Gründung Mitglied im Beirat, der regelmäßig tagt und die differenzierten Arbeits- und Handlungsfelder fachlich begleitet. Seit der Corona-Pandemie sind die Aktivitäten ins Netz verlagert und der Beirat tagte am 29. Mai 2020 als Online-Konferenz.

Die Arbeitsergebnisse sind dokumentiert unter <https://transfer-politische-bildung.de/transfermaterial/veranstaltungsberichte/mitteilung/artikel/1-sitzung-2020-des-beirats-der-fachstelle-politische-bildung-aktivitaeten-aktuelle-entwicklungen/>

hab



© FpB

v.l.n.r.: Annabell Brosi (FpB), Chantal Filipiak (FpB), David Heemann (FpB), Marita Klink (FpB), Dr.in Helle Becker (FpB), Sigrid Meinhold-Henschel (Bertelsmann Stiftung), Melanie DENSE (Robert Bosch Stiftung GmbH), Barbara Menke (ARBEIT UND LEBEN e.V.), Prof.in Dr.in Anja Besand (TU Dresden), Prof. Dr. Tonio Oeftering (DVVP e.V.), Prof. Dr. Andreas Thimmel (TH Köln), Helmut A. Bieber (DVVP e.V.), Ina Bielenberg (AdB e.V.), Benedikt Sturzenhecker (Universität Hamburg), Prof.in Dr.in Sabine Achour (FU Berlin), Prof. Dr. Andreas Klee (Universität Bremen), Dr. Tobias Diemer (Stiftung Mercator GmbH), Thomas Krüger (bpb), Prof. Dr. Monika Oberle (Universität Göttingen)

Brandenburg

Politische Bildung unter Corona-Bedingungen – Erfahrungsbericht aus einem Brandenburger Gymnasium

Es hatte sich abgezeichnet und doch traf der Lock-down unsere Schule – wie vermutlich viele andere auch – weitestgehend unvorbereitet. Eilig mussten Konzepte für das Distanzlernen entwickelt und Lehrkräfte geschult werden. Zwar existierte bereits die Lernplattform moodle an unserer Schule, sie wurde aber nur von wenigen Lehrkräften aktiv angewandt. Entsprechend stockend startete der Fernunterricht. Viele Schülerinnen und Schüler brauchten neue Passwörter, über Nacht mussten zahlreiche moodle-Kurse eingerichtet und mit Unterrichtsmaterialien gefüllt werden.

Auch die Politische Bildung musste sich beim Distanzlernen umstellen. Kooperative Arbeitsformen und Diskussionen waren nicht mehr unmittelbar möglich. Damit wurde dem Politikunterricht sein elementares Charakteristikum genommen. Technische Möglichkeiten wie moodle mussten innerhalb kürzester Zeit erprobt werden. Daraus ließ sich einerseits Potenzial schöpfen. Kooperation wurde auf digitale Kanäle verlagert, z.B. in eingerichtete Foren. Diskussionen wurden nun schriftlich geführt, was häufig zu intensiverer Durchdenken und präziser formulierten Antworten führte. Zudem haben sich digitale Wege Schülerinnen und Schüler an Diskussionen beteiligt, die sich im Unterrichtsgespräch eher selten getraut

haben. Andererseits litt bisweilen die Dynamik der Diskussionen, wenn die Antworten erst einige Stunden später kamen. Die Diskussion aufrecht und sachbezogen zu erhalten, war somit eine besondere Herausforderung für die Diskussionsleitung.

Vielversprechend schienen Videokonferenzen zu sein und die Zahl der Anbieter stieg schnell. Dennoch zeigten sich in der Praxis Schwierigkeiten. Wenn nun die eigenen Kinder statt in der Kita zu Hause sind, ist es für die Lehrkräfte kaum möglich, längere Videokonferenzen abzuhalten. Insbesondere für Lehrende mit kleinen Kindern ergaben sich daher enorme Herausforderungen. Darüber hinaus zeigte sich, dass einige Lernende nicht über die notwendigen Endgeräte oder Arbeitsplätze verfügen oder im ländlichen Raum Brandenburgs zahlreiche Dörfer über kein ausreichendes Internet verfügen. Dadurch war es auch technisch nicht möglich, den Unterricht einfach stundenplankonform auf digitale Kanäle zu verlagern. Diese infrastrukturellen Probleme werden unsere Möglichkeiten vermutlich noch lange begrenzen.

Hinzu kam bei Lehrkräften die Unsicherheit, welche Kommunikationswege datenschutzkonform sind. Gewisse Anbieter für Videokonferenzen galten zunächst als datenschutzkonform, was später revidiert wurde und eine Umstellung für alle Beteiligten bedeutete. Eine neue Hoffnung – bei einem etwaigen zweiten Shutdown – ist an dieser Stelle daher die HPI Schul-Cloud zur Kommunikation zwischen Lehrern, Schülern und Eltern. Die HPI Schul-Cloud Brandenburg ist ein Pilotprojekt des Landes Brandenburg

mit dem Hasso-Plattner-Institut in Potsdam (HPI). Die Pilotierung begann mit dem Schuljahr 2019/20 mit 50 Brandenburger Schulen (plus 3 MINT-EC Schulen) und wurde seit dem 1. April 2020 kurzfristig um ca. 300 Schulen erweitert.¹ Auch unsere Schule ist jetzt dabei. Um künftig besser vorbereitet zu sein und die Digitalisierung voranzutreiben, wird an unserer Schule fortan die Arbeit mit der Schul-Cloud forciert.

Nach gewissen Anlaufschwierigkeiten gewöhnten sich jedoch Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte an die neuen Bedingungen. Aufgaben wurden hochgeladen, bearbeitet und die Ergebnisse digital eingereicht. Lehrkräfte stellten Erwartungshorizonte zur Verfügung oder gaben eine digitale Rückmeldung zu den eingereichten Ergebnissen. Eine ausführliche schriftliche Rückmeldung zu den Ergebnissen wäre besonders wichtig, war aber unter den gegebenen Bedingungen kaum machbar.

Patrick Zok,
Lehrer für Politische Bildung und Latein
am Bertolt-Brecht-Gymnasium Brandenburg

Anmerkung

- 1 Weitere Informationen zur Pilotierung und aktuellen Entwicklungen finden Sie auf dem Blog zur HPI Schul-Cloud unter <https://hpi.schul-cloud.org/>.

Thüringen

Landesverband verlieh zum 11. Mal in Folge den Abiturpreis

Normalerweise hätten sich am 10. Juli 2020 engagierte Abiturientinnen und Abiturienten im Thüringer Landtag in Erfurt zur Preisverleihung des diesjährigen Abiturpreises zusammengefunden. Die Abstands- und Hygienemaßnahme im Zuge der Corona-Krise verhinderten jedoch eine zentrale Feierstunde. Aus diesem Grund entschied sich der Vorstand des Landesverbandes die Ehrungen der Preisträger an ihren Schulen und Wohnorten durchzuführen und überreichte die Preise direkt in Heiligenstadt, Jena und Weida.

Der Vorstand des Landesverbandes der DVPB Thüringen wählte in einer geheimen Jurysitzung im Mai unter den zahlreichen Bewerbungen aus ganz Thüringen die Preisträger aus.

„Der Thüringer Abiturpreis zählt zu den wichtigsten Auszeichnungen für unsere Schülerinnen und Schüler. Er ist ein Gradmesser unserer hohen Bildungsqualität und steht für Spitzenleistungen.“ erklärte die Landtagspräsidentin Birgit Keller in einer Videobotschaft.

Unter allen Bewerber überzeugten die Jury die Arbeit und die Leistungen von drei Schülerinnen und Schülern besonders.

Katharina Brodmann vom St.-Elisabeth-Gymnasium aus Heiligenstadt beeindruckte die Jury durch ihre herausragenden Leistungen im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich und ihre umfangreichen ehrenamtlichen Aktivitäten. Als Mitglied der AG-Toleranz unterstützte sie deren Aufbau und die praktische Arbeit, half im Schuljahr 2015/16 beim Aufbau eines Nachmittagsangebotes für Flüchtlingskinder, zur Förderung der Sprachkompetenz und unterstützte damit deren Integrationsprozess aktiv. Aus diesem Projekt heraus entwickelte sich eine Kooperation mit dem YFU Netzwerk „Colored Glasses“, um gemeinsam für Toleranz und interkulturelles Zusammenleben einzustehen. Als Landeskoordinatorin von Thüringen und Mitteleuropa organisierte sie deutschlandweit Toleranzworkshops und leitete diese auch

TERMINE

Weitergehende Informationen finden Sie auf den Hompages der Landesverbände.

September 2020

17.09.2020

Thüringen

Politiklehrertag zum Thema „Politische Urteilsbildung im Distanzunterricht“

Oktober 2020

27.10.2020

Nordrhein-Westfalen

Digital Politisch Bilden – Landesforum der dvpb-nw e.V.
Das Landesforum 2020 findet in digitaler Form statt und bietet somit die Möglichkeit „grenzüberschreitender“ Teilnahme! <https://dvpb-nw.de/event/landesforum-2020>



November 2020

17.11.2020

Thüringen

Feierstunde zum 30jährigen Jahrestag der Gründung des Landesverbandes der DVPB Thüringen

selbst. Während der Corona-Pandemie engagierte sich die Preisträgerin gesellschaftlich aktiv, im Rahmen der zivilgesellschaftlichen Initiative „Solidarische Nachbarschaftshilfe Eichsfeld“ und übernahm für ältere Menschen und Angehörige der Risikogruppe Besorgungen des täglichen Bedarfs. Zur Verleihung in der Aula des St.-Elisabeth-Gymnasiums in Heiligenstadt waren am 11.07.2020 neben Lehrern und den stolzen Eltern auch Bürgermeister Thomas Spielmann (BI) und Landrat Werner Henning (CDU) gekommen.

Philipp Kirmse von der IGS „Grete Unrein“ aus Jena erhielt im Rahmen der Abiturfeier am 10.07.2020 den zweiten Preis überreicht und Paul Metzmacher vom Dörffel-Gymnasium aus Weida erhielt den dritten Preis. Während Paul Metzmacher die Jury u.a. durch sein Engagement im Kinder- und Jugendparlament der Stadt Weida überzeugte, deren Vorsitzender er drei Jahre lang war, punktete Philipp

Kirmse durch seinen kommunalpolitischen Einsatz vor Ort in Jena und seinen ehrenamtlichen Einsatz in Zeiten der Corona-Epidemie.

Alle Preisträger erhielten neben einer Urkunde, ein Buchpräsent des Landesverbandes und eine einjährige kostenlose Mitgliedschaft im Landesverband. Die Landtagspräsidentin als Schirmherrin des Abiturpreises dankt allen Preisträgern in Form einer Einladung in den Thüringer Landtag am 23.09.2020 mit privater Hausführung, einer Gesprächsrunde und einem Mittagessen.

Toralf Schenk
(2. Landesvorsitzender der DVPB Thüringen)

Landesverband feiert im November sein 30-jähriges Bestehen

Auch wenn gegenwärtig der Schwerpunkt der täglichen und damit auch bildungspolitischen Arbeit anderen Herausforderungen gilt, plant der Landesverband Thüringen ein erfreuliches Ereignis. Den Anlass dafür bietet das 30-jährige Gründungsjubiläum des Landesverbandes der DVPB. Im Herbst 1990 erfolgte die offizielle Gründung im Augustiner-Kloster in Erfurt. Auch wenn eine Rückkehr an den Gründungsort leider ausgeschlossen ist, lädt der Landesverband am Dienstag, dem 17.11.2020, nach Jena zur Jubiläumsfeier ein. Neben einer Gesprächsrunde mit ehemaligen und aktiven Verbandsmitgliedern zur Geschichte und Entwicklung des Landesverbandes und der Politischen Bildung in Thüringen, werden auch Prof. Dr. Wolfgang Sander und der Bundesvorsitzende der DVPB Prof. Dr. Tonio Oeftering als Gäste und Redner an diesem Tag begrüßt.

Über das genaue Programm informiert der Landesverband seine Mitglieder und Gäste rechtzeitig.

Toralf Schenk
(2. Landesvorsitzender der DVPB Thüringen)



Toralf Schenk vom Landesverband überreicht an Katharina Brodmann den Abiturpreis Sozialkunde 2020 in der Aula des St.-Elisabeth-Gymnasiums in Heiligenstadt

Nordrhein-Westfalen

Die neuen Kernlehrpläne für Gesellschaftslehre an Gesamtschulen/ Sekundarschulen und Wirtschaft an Realschulen und Hauptschulen in NRW für die Sekundarstufe I

Ein kritischer Blick

Ein Blick in die Tagesordnung der GL-Fachkonferenzen in NRW zu Schuljahresbeginn 20/21 verdeutlicht, dass der neue Kernlehrplan (KLP) für GL an nordrhein-westfälischen Gesamtschulen Realität geworden ist. „Der neue KLP – Arbeit am schulinternen Curriculum“ lautet der übliche Tagesordnungspunkt bei Einführung eines neuen Lehrplanes.

Mit dem neuen Kernlehrplan, der nun für die Fächer Wirtschaft-Politik, Erdkunde, Geschichte gilt (vorher: Politik, Erdkunde, Geschichte) treten auch für die Realschulen (Politik, Wirtschaft, Erdkunde und Geschichte) und Hauptschulen (Wirtschaft und Arbeitswelt) die neuen Kernlehrpläne in Kraft.

„Business as usual“ möchte man denken. Doch weit gefehlt. Treten doch hier neue Lehrpläne in Kraft, denen es bei der Erstellung nicht an öffentlich wirksamem Gegenwind gemangelt hat.

Im Februar 2018 meldete der Informationsdienst des Instituts für deutschen Wirtschaft, dass die im Jahr 2017 gebildete christdemokratisch-liberale Regierung in NRW ein eigenständiges Pflichtfach Wirtschaft an allgemeinbildenden Schulen einführen möchte.

Ein Schelm, wer Böses denkt. Die dvpb-nw nahm diese Veröffentlichung ob des Erscheinungsorts und des Inhaltes mit Befremden auf.

Auch das im Mai 2018 stattgefundene Werkstattgespräch der FDP-Landtagsfraktion NRW zur Einführung eines Schulfaches Wirtschaft irritierte. Einladungen gingen an Schulleitungen, Verbände wurden nicht informiert.

Ende 2018 kündigte das Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW an, das Fach Wirtschaft an Schulen einzuführen. Die dvpb-nw erwartete schon seit Längerem, dass sie bei der Konzeption der Lehrpläne als außerschulischer Akteur eingebunden würde, was aber nicht geschah. Stattdessen wurde sie bei einer diesbezüglichen Anfrage an das Schulministerium auf die Verbändeanhörung vertröstet. Somit war zu befürchten, dass der größte Verband für politisch-ökonomische Bildung in NRW den Lehrplanentwicklungsprozess nicht begleiten konnte, stattdessen aber dominant Wirtschaftsverbände und Interessenverbände vertreten sein würden, die bisher für ein monodisziplinäres und monoparadigmatisches Unterrichtsfach plädiert haben. (siehe auch: <https://dvpb-nw.de/stellungnahme-der-dvpb-nw-zur-oekonomischen-bildung/>)

Auch Elternverbände kritisierten zu diesem Zeitpunkt dieses Vorhaben, gestützt in ihrer kritischen Haltung von einer Studie der Uni Bielefeld, wonach den Schüler*innen in den Klassen 5-10 bereits viel Zeit für ökonomische Themen eingeräumt wurde. Im Vergleich zu politischen Themen nahmen diese bereits eine dominierende Rolle in ihrer Gesamtlernzeit ein.

Nachdem im Februar 2019 dann ein erster Entwurf des KLP Gymnasien Sek I Wirtschaft/ Politik für die Verbändebeteiligung veröffentlicht wurde, formulierte die dvpb-nw in einer Stellungnahme die von der Hausleitung politisch-motivierte einseitige Neuausrichtung des Kernlehrplans.

In einem offenen Brief an die Schul- und Bildungsministerin Yvonne Gebauer, den die dvpb-nw gemeinsam mit anderen Verbänden im September 2019 veröffentlichte, wird eindringlich die einseitige ökonomische Bildung und mangelhafte Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Herausforderungen kritisiert. (nachzulesen unter: <https://dvpb-nw.de/14434-2/>)

Mit dem Aufruf zur Verbändebeteiligung im Januar 2020 war die Frustration groß, wurde doch der Wunsch nach einer Anhörung und Mitgestaltung des Lehrplanes schlicht ignoriert. Alternative Wege, Einfluss über die bildungspolitischen Sprecher der einzelnen Fraktionen auszuüben, wurden von der dvpb-nw gegangen und mündeten zum Teil in hoffnungsvollen Gesprächen.

Die dvpb-nw hat sich dann dazu entschlossen, trotz des zu bemängelnden gesellschaftlichen Legitimationsdefizits und pseudodemokratischen Verfahrens Stellungnahmen zu den einzelnen Kernlehrplänen der jeweiligen Schulen abzugeben. In einem kleinen Kraftakt gelang es den einzelnen Vorstandmitgliedern der dvpb-nw zu den Entwurfsplänen der Schulformen Stellungnahmen und Verbesserungsvorschläge zu formulieren.

Im Fall der Bildungspläne im Fach Politik/Gesellschaftslehre am Berufskolleg führte die umfangreiche Stellungnahme gar dazu, dass das Ministerium für Schule und Bildung in Absprache mit QUA-LIS nach den Sommerferien 2020 eine Bildungsplankommission einberufen wird.

Bei den in Kraft getretenen KLP für die Realschule und Gesamtschulen zeigt ein Vorher/Nachher-Vergleich, dass einige der von der dvpb-nw geforderte Änderungswünsche umgesetzt wurden.

(Die Stellungnahmen der dvpb-nw sowie anderer Verbände zu den KLP finden sich unter

https://sowi-online.de/blog/transparenz_schaffen_debatte_zu_den_neuen_kernlehrplaenen_nordrhein-westfalen_den_stellungnahmen.html)

Es obliegt nun den Fachkonferenzen der einzelnen Schulen, bei der Umsetzung der Kernlehrpläne in schulinterne Curricula die hinzugekommenen wirtschaftlichen Inhalte sozialwissenschaftlich einzubetten. Politische und gesellschaftliche Inhalte dürfen nicht zu Gunsten ökonomischer Inhalte auf „Grundlagen“ reduziert werden. Es gilt, die Schüler*innen als politische Menschen zu sehen, die befähigt werden müssen gesellschaftliche Herausforderungen zu erfassen, demokratische Handlungsfähigkeit zu entwickeln und gesellschaftliche Orientierung zu gewinnen.

Die Kernlehrpläne bieten dahingehend Gestaltungsspielraum für die Ausarbeitung schulinterner Curricula. Er muss genutzt werden.

Antje Menn,

Studienrätin an der

Willy-Brandt-Gesamtschule Castrop-Rauxel,

Mitglied des erweiterten Vorstands der dvpb-nw

Berlin

#aktiveSchüler_innen2020

Bereits zum vierten Mal zeichnete der Landesverband Berlin der DVBP aktive Schüler*innen für ihr politisches Engagement aus. In diesem Jahr lautete das Thema: „Politisch aktiv für Nachhaltigkeit im schulischen oder außerschulischen Kontext – für den Klimaschutz und eine nachhaltige Gesellschaft!“

Aufgrund der Corona-Pandemie konnte der Preis nicht wie geplant im Berliner Rathaus verliehen werden, sondern wurde am 16.06.2020 im Rahmen einer Videokonferenz unter der Schirmherrschaft der Bildungssenatorin Sandra Scheeres übergeben.

Die Auszeichnung ist mit einem Preisgeld in Höhe von 200 EUR dotiert, welches von der DVBP Berlin zur Verfügung gestellt wurde. Die Jury beschloss den Preis auf zwei Bewerbungen zu verteilen und zusätzlich zwei Engagementpreise zu vergeben:

Der erste **Hauptpreis** ging an die berufsvorbereitende Klasse „Umwelt und Technik“ der August-Sander-Schule (Berlin). Die Schüler*innen haben sich auf die Fahnen geschrieben, die eigene Schule klimagerecht zu gestalten. Besonders gefallen hat der Jury die Umsetzung der Klimacheckliste, die dafür sorgt, dass es klare Verantwortliche für den Klimaschutz in jedem Raum gibt. Mit der Klimaschutzkonferenz in der Schule hat das Projektteam die Mitschüler*innen am Projekt beteiligt.

Weiterhin ging der zweite **Hauptpreis** an die Berliner Schülerin Hannah Pirot. Hannah ist 16 Jahre alt und hoch engagiert in mehreren AGs von Fridays for Future. Besonders hat die Jury beeindruckt, mit wie viel Engagement, Zeit und Leidenschaft sie sich bei Fridays for Future einbringt, Forderungen mitformuliert und mit medialem Einsatz dem Anliegen eine wichtige und relevante Stimme verleiht – hinter der Kamera, auf Social Media und mit Presseanfragen.

Für ihr **Engagement** ausgezeichnet wurde die Umwelt-AG der Kurt-Schwitters-Schule (Berlin). Schwerpunkt des Engagements der Umwelt-AG bildet die nachhaltige Gestaltung des schulischen Lebens. So haben sich die Mitglieder u.a. intensiv mit dem Energiekonzept ihrer Schule auseinandergesetzt und nach Möglichkeiten der Verbesserung gesucht. Außerdem konnte die AG durchsetzen, dass in der Schulkantine nun jeden Montag ein veganes Menü angeboten wird.

Einen **Engagementpreis** erhielt schließlich auch die Grundschule am Barbarossaplatz (Berlin). Ziel der Nachhaltigkeits- und Koch-AG ist ein langfristiges und ganzheitliches Umdenken. Ganzheitlich, weil die Schüler*innen Umweltschutz in verschiedenen Bereichen entdecken, wie der bewussten Verwendung von Lebensmitteln beim Kochen, der Wiederverwendung von Reststoffen in der Werkstatt, der Erstellung von nachhaltigen Sportgeräten und der inhaltlichen Beschäftigung mit vielen Umweltschutzthemen.

Sämtliche Preisträger*innen sowie einen Audio-Mitschnitt der Online-Preisverleihung findet sich auf der Landesverbandsseite dvpb-berlin.de



Informativ, praktisch, systematisch – für Studierende und politische Bürgerinnen und Bürger

Josef Klein: Politik und Rhetorik. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS 2019, 219 Seiten, 19,99 Euro



Politik wird ganz wesentlich mit und durch Sprache gestaltet und über Sprache vermittelt. In einem demokratischen Staat sollte jeder Bürger über Wissen und Kompetenzen verfügen, um politische Kommunikation analytisch hinterfragen zu können, Emotionalisierungsstrategien zu entlarven und Argumente auf ihre Triftigkeit zu überprüfen. Der vorliegende Band bietet dazu das nötige Handwerkszeug. Die kompakte Einführung in die politische Rhetorik stellt damit unerlässliches Methodenwissen für Oberstufenschüler und Studierende, aber auch für Lehrende der Politikwissenschaft und der Germanistik zur Verfügung.

Der Verfasser Josef Klein ist ausgewiesener Experte auf dem Gebiet der Politolinguistik – und er kennt den politischen Betrieb auch als ehemaliger Bundestagsabgeordneter von innen. In seinem neuesten Werk bringt er seine jahrzehntelange umfassende Beschäftigung mit der Sprache in der Politik praxisorientiert und interdisziplinär auf den Punkt; das Buch eignet sich damit ideal als Grundlage für Seminare und Übungen zum Thema politische Sprache.

Klar strukturiert und gut lesbar spannt Klein einen weiten thematischen Bogen, indem er zunächst den Ort der Rhetorik in der Politik skizziert, wobei hier insbesondere Mehrfachadressierung und Medialität zentrale Rahmenbedingungen setzen. Unter den sich anschließenden Dimensionen politischer (Persuasions-)Rhetorik sind die hier erstmals vorgelegte Typologie der politisch relevanten Emotionen (S. 45-54) ebenso wie die Überlegungen zur Emittent-Adressaten-Beziehung „zwischen völliger Identifizierung [...] und maximaler Distanzierung“ (S. 58) hervorzuheben.

Kapitel 4 („Politische Rhetorik als sprachliches Handeln“) bildet das Herzstück des Buches: Hier beschreibt Klein anschaulich und strukturiert, wie politische Sprache beschrieben und analysiert werden kann. Berücksichtigt werden dabei Wort-, Satz- und Textebene ebenso wie die textübergreifenden Strukturen der Diskurse und Kampagnen. Argumentieren wird als „der zentrale sprachliche Handlungstyp politischer Rhetorik“ definiert (S. 65); hierfür erläutert Klein ausführlich und anschaulich die Methodik der Topik-Analyse. Auch zur Untersuchung der im politischen Diskurs verwendeten Begrifflichkeit werden dem Leser hilfreiche Werkzeuge an die Hand gegeben, mit denen etwa Schlagworte, Metaphorik, Bedeutungsstruktur, Bezeichnungs- und Bedeutungskonkurrenz analysiert werden können. Auf Satzebene werden u.a. Sprechakte und Stilmittel in ihrer Bedeutung für die politische Sprache erläutert.

Sehr hilfreich sind insbesondere die informativen Übersichten, etwa über „Die 10 wichtigsten rhetorischen Figuren“ (S. 118-122), über Beispiele, Eigenschaften und Funktionen salienter Sätze (S. 123-127) sowie über das komplexe topische Muster, das „die politische Rede kulturenübergreifend und von der Antike bis zur Gegenwart“ prägt: [Datentopos + Valuationstopos + Prinzipientopos + Finaltopos] -> Konklusion (S. 130). Mit Hilfe dieses Musters werden eine Rede von Bundeskanzlerin Angela Merkel zur Euro-Rettung (S. 131-134) sowie die Präambel der

UN-Charta analysiert (S. 135-138) und damit die Praxis-tauglichkeit der ebenso konzisen wie erhellenden Methode vorgeführt, (nicht nur) politische Texte kritisch auf ihre Argumentationsstruktur und -güte hin zu überprüfen.

Gerade im Kontext von Lehrveranstaltungen hervorragend einsetzbar und jederzeit aktualisierbar sind nicht zuletzt Kapitel 4.4.6, in dem drei große Reden verschiedener Gattungen (Gedenk-, Protest und visionäre Staatsrede) exemplarisch vorgestellt werden, sowie Kapitel 4.5.1, wo Josef Klein unterschiedlich ausgerichtete Wahlkampagnen miteinander vergleicht (Obama 2008, Trump 2016, CDU 2013). Auch das Kapitel zu Topik-Konzepten in Diskursen untersucht mit dem Migrationsdiskurs von 2015/16 in den beiden Ausprägungen des Willkommensdiskurses und des migrationskritischen Gegendiskurses aktuelle und gesellschaftlich nach wie vor hochrelevante Argumentationsstrukturen. Nicht zuletzt werden die Funktionen erzählender Elemente in Diskursen diskutiert, die als Exemplum, Narrativ oder Mythos dienen können.

Abschließend führt Klein Überlegungen zur Kommunikationsethik an, wobei er einerseits Verstöße im Kontext der populistischen Rhetorik sowie beliebte Kaschier-Praktiken aufzeigt, andererseits die Ziele politisch korrekter Sprache thematisiert. Eine knappe, kommentierte Bibliographie zur Politolinguistik zählt grundlegende Werke zum Thema Sprache und Politik auf und bietet damit Hinweise für die weitere Lektüre.

Der schmale Band (219 Seiten) ist durchgehend hochinformativ und sowohl für den politisch interessierten Bürger wie in Lehrveranstaltungen hervorragend einsetzbar. Die fokussierten und konzisen Überlegungen werden durch eine Vielzahl an authentischen Beispielen belegt und durch übersichtliche Tabellen veranschaulicht. Fazit: Eine rundum empfehlenswerte Einführung in ein Thema, das in einem demokratischen Staat jeden angeht!

Elisabeth Demleitner (Nürnberg)

Ein Appell, verantwortungsvoll zu sprechen

Kübra Gümüşay: Sprache und Sein. Berlin München: Hanser Verlag 2020, 206 Seiten, 18,00 Euro.



Sprachbildung ist auf den ersten Blick ein Mittel zum Zweck. Es soll alle Schüler*innen integrieren und dazu befähigen, sich am Politikunterricht zu beteiligen. Sprachbildung ist aber mehr als Scaffolding. Denn die Lehrkraft, die sich mit Sprache beschäftigt, wird rasch in eine Phase der Selbstreflexion kommen und die Verwendung der eigenen Sprache überprüfen. Wer diesen Weg geht, dem sei das Buch „Sprache und Sein“ von Kübra Gümüşay dringendst empfohlen. Trotz der Kürze des Buches von knapp 206 Seiten ist das Buch ein- und nachdrücklich: Es fordert auf, die gesellschaftlichen und individuellen Folgen von Sprache zu überdenken. Obwohl viele hier aufgeführten Aspekte der diskriminierenden oder vorurteilsbehafteten Sprache bereits schon bekannt sind, gelingt es Kübra Gümüşay einen Schritt weiter zu gehen. Darüber hinaus geht es der Autorin darum zu zeigen, dass wir mit unserer Sprache das Sein von Personen außerhalb der Mehrheitsgesellschaft begrenzen. Immer wieder webt Kübra Gümüşay in die Lektüre ein, was es mit ihr (oder anderen) macht, wenn sie stetig und ständig Stereotypen ausgesetzt ist. Was bedeutet es insbesondere für Kinder? „Mit welchem Wissen muss es (das Kind) ausgestattet sein, um sein zu dürfen? (...) Muss es begründen, weshalb seine Haut die Farbe hat, die sie hat? Viele Kinder müssen das nicht. Wenn ihre Haut creme- oder beigefarben ist (...). Diese Kinder müssen nicht die Beziehung und das Sexualleben ihrer Eltern erklären. Sie müssen nicht wissen, wo ihre Eltern und Großeltern und Urgroßeltern geboren wurden, warum sie nicht woanders sind, sondern hier. Es sind die anderen Kinder, die Kinder der Anderen, die nicht dieser Norm ent-

sprechen. Sie müssen von klein auf lernen, solche Fragen zu beantworten“ (80f). Bereits in diesen jungen Jahren verändert sich das Bewusstsein. So ergeht es auch der Autorin selbst, als sie bei einem Praktikum in London nicht nach dem Tragen ihres Kopftuches gefragt wird, sondern, welche Musik sie hört, oder was sie studieren will (82). Sie erzählt, wie sie in dieser Begegnung ein echtes Interesse an ihrer Person erfährt und nicht nur ein Interesse für eine „Repräsentantin des Islams“ wie es ihr in Deutschland vielfach ergeht (ebd.).

Schon im Alter von zwanzig Jahren wird Kübra Gümüşay als eben diese Repräsentantin des Islam in Talkshows eingeladen. Sie kämpft gegen Vorurteile gegenüber Muslimen. Ihre Motivation ist es, Stereotype abzubauen. Jedoch entsteht ein Widerspruch, der unter anderem auch im Wesen der Talkshow liegt: Repräsentation als Prinzip sorgt zur Festigung von Kategorien und im schlechtesten Fall von Vorurteilen. Diese Zuschreibungen will die Autorin jedoch abbauen. Hinzu kommt, dass sie als Vertreterin einer ganzen Gruppe gesehen wird. Eine Verantwortung, der man als einzelne Person nicht gerecht werden kann. Zudem kommt der Widerspruch, wie Talkshows ablaufen. Hier formuliert die Autorin Gümüşay eine explizite Medienkritik. Den vielfach befördern die vordergründig aufklärerischen Talkshows das Gegenteil, indem sie ihrer Logik folgend polarisieren. „Der Kampf um absolute Wahrheiten ist zur einer Aufmerksamkeitsmaschine geworden. (...) Doch dieser Kampf um abschließende Wahrheiten über eine ganze Bevölkerungsgruppe ergibt keinen Sinn. Wir stagnieren. Als Gesellschaft. Und die Missstände? Sie bestehen fort. Und so saß ich in diesen Sendungen und sagte: Ja, aber ... Ich versuchte, auf Ursachen von Problemen hinzuweisen, ich versuchte, stigmatisierende Diskussionen zu konstruktiven Diskussionen zu machen. Meine Aufgabe war die einer intellektuellen Putzfrau (...) War immer wieder auf Abruf bereit, dem nächsten rassistischen Hirnriss entgegenzutreten, der uns als intellektuelle Debatte oder legitime Islamkritik verkauft wurde“ (98f).

Die Autorin Gümüşay hat viel Erfahrungen mit den Medien gemacht. Sie berichtet sowohl von Zeitungen als auch den Social-Media-Kanälen. Ihre Kritik, insbesondere auf spezielle Medienformate bezogen, ist sehr fundiert. Ihre Erfahrung, dass Journalist*innen ihrer journalistischen Sorgfaltspflicht nicht immer gerecht werden, dass Journalisten eine Verantwortung dafür tragen, Fehler, Lügen und Manipulationen aufzudecken (103) ist begründet. Gümüşay rekurriert auf Thilo Sarrazin, der „die Grenzen des Sagbaren unumkehrbar verschoben hat“ (106). Mit der Sprache der Rechten ist der Hass Teil unserer Sprache geworden. Auf Worte folgen Taten, mahnt Gümüşay immer wieder an und zitiert Victor Klemperer: „Worte können sein wie winzige Arsendosen, und nach einiger Zeit ist die Wirkung da“. In diesem Sinn kritisiert die Autorin auch den gesellschaftlichen Umgang mit der Sprache der Rechten: „Wir haben die AfD so groß gemacht, wie sie es heute ist. Indem wir ihre Provokationen durch unsere Diskussionen legitimierten. Indem wir ihren Hass zur Meinung erkoren haben. Indem wir ihre Menschenfeindlichkeit, ihren Rassismus, ihren Antisemitismus, ihren Sexismus zur legitimen Perspektive geädelt haben“ (128).

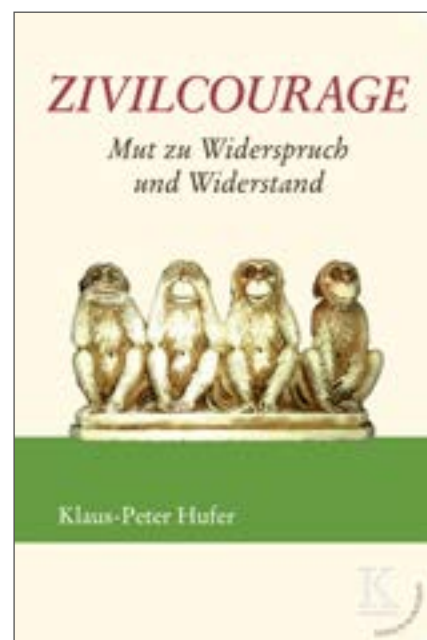
Kübra Gümüşay hat ein wertvolles Buch geschrieben, welches uns Leser*innen auch die eigene Verantwortung aufzeigt, die Sprache mit sich bringt. Sie hat kein Buch nur über Migration, nur über Rassismus

oder Gender geschrieben. Stattdessen verbindet sie eloquent diese Aspekte und führt sie im Dreh- und Angelpunkt „Sprache“ zusammen. Auch in der politischen Bildung ist Sprache ein zentraler Ankerpunkt. Geht es schließlich vielfach um das Ziel, eine Befähigung zur politischen Teilhabe (voice) zu vermitteln. Für die Reflexion ist es aber sicherlich hilfreich sich vor Augen zu führen, was Kübra Gümüşay wie folgt ausdrückt: „Wer Jahre damit verbracht hat, sich spezifisches Wissen anzueignen, sollte auch wissen, dass es ein unmögliches Unterfangen ist, jemals zu Ende zu lernen. Ein offenerer Blick auf die Architektur unseres Seins ist vielmehr ein Geschenk: eine Gelegenheit, die Mauern zu sehen, die zwischen uns und dem Rest der Welt stehen“ (138).

Tessa Debus

„Nicht die Hände in den Schoß legen!“

Klaus-Peter Hufer, Zivilcourage – Mut zu Widerspruch und Widerstand. Hamburg: Edition Konturen 2020, 192 Seiten, 24,80 Euro.



Wer kennt sie nicht? Die drei Affen, von denen sich der erste den Mund, der zweite die Augen und der dritte die Ohren zuhält. Nichts sehen, nichts hören und nichts sagen. Auf dem Umschlag des neuen Buches von Klaus-Peter Hufer haben die drei einen vierten Kameraden erhalten, der die Hände in den Schoß legt, also nichts tut. Das Sinnbild der drei respektive vier Affen steht im deutlichen Gegensatz zum Titel „Zivilcourage: Mut zu Widerspruch und Widerstand“ des sehr schön gestalteten, sogar mit Lesebändchen versehenen und in der Edition Konturen erschienenen Bandes.

Hufer nähert sich der Thematik, indem er zwei grundlegende Überlegungen anstellt, die die Bandbreite und die Schwierigkeiten eindeutiger Definitionen aufzeigen: Zum einen geht es ihm um die uralte

Frage nach der Legitimität des „Tyrannenmordes“ als Form des Widerstandes, zum anderen um den Aspekt der Selbstgefährdung, der man sich aussetzen könne, zeige man individuell Zivilcourage. Zivilcouragiertes Handeln erfordere deshalb Mut, um unmittelbare und mittelbare Formen von Gewalt zu verhindern. Dabei wird Mut als „sozialer Mut“ verstanden, da es um die Wahrung der Menschenwürde, die Einhaltung der Menschenrechte und um soziale Verantwortung und Gerechtigkeit gehe.

Hufer fragt sowohl nach den Gründen, die Menschen veranlassen, Zivilcourage zu zeigen, als auch danach, was Zivilcourage verhindert. Da es zahlreiche unterschiedliche Motive gebe, die zu zivilcouragiertem Engagement führten, beschäftigt er sich nur mit wenigen (Moral, innere Richtschnur, Vernunft, Gewissen, Empathie, Verantwortung) um einen Orientierungsrahmen für eigenes Entscheiden und Handeln abzustecken. Die Überlegungen, die er dazu anstellt, führen ein in philosophisches und sozialpsychologisches Denken. Menschen, die über sozialen

Mut verfügten und zivilcouragiert handelten, zeigten Persönlichkeitsmerkmale, die Hufer mit dem Begriff der Autonomie zusammenfasst.

Mut zu haben, Widerspruch zum Ausdruck zu bringen, Zivilcourage zu zeigen und letztlich Widerstand zu leisten, könne man lernen und trainieren, so ist Hufer überzeugt. Dazu benötige man auch argumentatives Handwerkszeug. Den meisten seiner Leserinnen und Lesern dürfte sein überaus erfolgreiches Buch „Argumentationstraining gegen Stammtischparolen“ bestens vertraut sein. Lernen könne man auch von positiven Vorbildern. Und so nehmen die Portraits von couragierten Frauen und Männern einen breiten Raum in dem Band ein. So kann man beispielsweise von den beeindruckenden Taten bekannter Persönlichkeiten wie Mahatma Gandhi, Martin Luther King, Nelson Mandela oder Rosa Parks lesen. Aber auch weniger bekannte, werden von Hufer gewürdigt. So das Ehepaar Otto und Elise Hampel, dem bereits Hans Fallada in seinem Roman „Jede stirbt für sich allein“ ein Denkmal gesetzt hatte, weil

es Widerstand gegen den Nationalsozialismus leistete, oder auch die Schriftstellerin Bettine von Armin, die sich sozial engagierte.

Nicht nur diese Portraits, auch die vielen Beispiele couragierten und mutigen Handelns aus dem Alltag, die Hufer immer wieder anführt, um seine theoretischen Überlegungen zu illustrieren, ermöglichen den Einsatz des Bandes in der Bildungsarbeit. Die Lektüre des Bandes macht in Zeiten wie diesen, in denen Rechtsextremismus und Populismus ein ungeahntes Ausmaß angenommen haben, auf jeden Fall Mut. Also: Hinschauen, hinhören, Widerspruch äußern und Zivilcourage zeigen, geht es letztlich „um die Bewahrung und Verteidigung einer zivilen, humanen, offenen und demokratischen Gesellschaft“ (S.172).

mt

Die nächsten Hefte

POLIS 4/2020 (22. Dezember): Politische Bildung als Extremismusprävention?

POLIS 1/2021 (1. April): Inclusive Citizenship

POLIS 2/2021 (1. Juli): Klimapolitik

POLIS 3/2021 (1. Oktober): Internationale Politik

Liebe Leserinnen und Leser,

haben Sie Wünsche und Vorschläge für zukünftige Heftthemen?

Wollen Sie selbst einen Beitrag schreiben? Reizt es Sie, auf einen bereits erschienenen Beitrag zu antworten? Oder: Möchten Sie einfach nur Ihre Kritik an einem veröffentlichten Artikel übermitteln? In jedem Fall: Schreiben Sie an die Redaktion:

Lichtweg 12, 36039 Fulda, tschirner@em.uni-frankfurt.de.

Impressum

POLIS

Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung
Herausgegeben von der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung durch den Bundesvorsitzenden Prof. Dr. Tonio Oeftering (www.dvpb.de)
24. Jahrgang 2020

Leitende Redakteurin

Dr. Martina Tschirner
Lichtweg 12, 36039 Fulda
Tel.: 0661 9621133

Verlag

Wochenschau Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Eschborner Landstraße 42–50
60489 Frankfurt/M.
www.wochenschau-verlag.de

Redaktion

Dr. Martina Tschirner (MT) (V.i.S.d.P.)
Helmut A. Bieber (hab)
Dr. Moritz Peter Haarmann (MPH)
Dr. Gudrun Heinrich (GH)
Steve Kenner (SK)
Prof. Dr. Dirk Lange (DL)
Dr. Luisa Girnus (lu)
Hans-Joachim von Olberg (vO)
Prof. Dr. Bernd Overwien (BO)
Prof. Dr. Armin Scherb (AS)

Verantwortlich für diese Ausgabe

Dr. Luisa Girnus

Verantwortlich für die DVPB aktuell

Helmut A. Bieber

Buchbesprechungen

Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare können nicht zurückgesandt werden.

Abonnentenbetreuung

Bestellungen und Fragen zum Abonnement richten Sie bitte an info@wochenschau-verlag.de, Tel.: 069-7880772-0. Bestellungen von Einzelheften richten Sie bitte an wochenschau@brocom.de oder Tel.: 07154/132730.

Herstellung

Susanne Albrecht, Opladen

Layoutentwurf

Wochenschau Verlag

Druck

Tolek Printing House

Erscheinungsweise

4 Hefte jährlich.

Preise

Einzelheft: 8,20 € zzgl. Versandkosten.

Digitale Ausgabe: 7,99 €

Abonnement: 26,00 € zzgl. Versandkosten.

Anzeigenpreise

Preisliste Nr. 1 vom 1. Januar 2020

Anzeigen

Christiane Klär
Tel.: 069 7880772-23
christiane.klaer@wochenschau-verlag.de

Bankverbindung

Volksbank Weinheim
IBAN DE59 6709 2300 0001 2709 07
BIC GENODE61WNM

© Wochenschau Verlag

Alle Rechte vorbehalten. Ein Nachdruck darf nur mit vorheriger Einwilligung des Verlages erfolgen.

Beilagen-/Beihefterhinweis

Dem Heft liegt eine Verlagsbeilage bei: Katalog „Fachbücher und Materialien für guten Unterricht“

ISSN: 1433-3120, Bestell-Nr.: po3_20

PDF ISBN 978-3-7344-0974-5

Bildnachweise

Aufmacherfotos der Rubriken:

„Zeitung“: © Gina Sanders, fotolia.com;

„Fachbeiträge“: © raven, fotolia.com; „Forum“:

Franz Pfluegl, fotolia.com; „Didaktische Werkstatt“:

© Robert Neumann, fotolia.com; „Literatur“:

© adistock, fotolia.com