

Netiquette, Voting & Feedbackkultur

Demokratiebildung in der digitalen Französisch-/Spanisch-Lehrer*innen-Bildung

Janina Reinhardt^{1,*}

¹ *Universität Bielefeld*

** Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Fachdidaktiken und kulturelle Bildung,
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
janina.reinhardt@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Dieser Beitrag soll aufzeigen, inwiefern aktuelle Ansätze und Formate der Fremdsprachen(didaktik)-Lehre zur demokratisch-politischen Bildung beitragen können. Neben einer fachspezifischen Begriffsbestimmung und einer Verortung im fremdsprachendidaktischen Diskurs werden dafür auch konkrete Implementierungsversuche aufgezeigt, die illustrieren sollen, wie Demokratiebildung im Französisch-/Spanischunterricht und in der romanistischen Fremdsprachen-Lehrer*innen-Bildung gefördert werden kann. Da hierbei auch die zunehmende Digitalisierung eine wichtige Rolle spielt und derzeit überwiegend Distanzlehre praktiziert wird, werden insbesondere digitale Umsetzungsmöglichkeiten vorgestellt. Ziel dieses Beitrags ist die Dokumentation, Reflexion und Neukonzeption fachbezogener Demokratiefördermöglichkeiten, welche als Anregungen für die universitäre Lehre und auch direkt im schulischen Fremdsprachenunterricht genutzt werden können.

Schlagwörter: Demokratiebildung, Digitalisierung, Diskursfähigkeit, Französisch, Fremdsprachendidaktik, Spanisch



1 Einleitung

Im fremdsprachendidaktischen Diskurs spielte Demokratiebildung bislang eher eine untergeordnete Rolle: Auch wenn damit verbundene Querschnittsthemen wie Inklusion oder Interkulturalität recht häufig diskutiert wurden, nahm man Konzepte wie *Demokratie-Lernen* und *Demokratie-Pädagogik* nur vereinzelt oder eher beiläufig in den Blick.

Da dieses Thema jedoch fundamentaler Bestandteil der Lehrer*innenbildung werden soll (vgl. Europarat, 2010; KMK, 2018; Meinhold-Henschel, 2018), stellt sich die Frage, wie es auch in die fachspezifische Ausbildung zukünftiger Fremdsprachenlehrkräfte Einzug erhalten kann bzw. wie Lehramtsstudierende der modernen Fremdsprachen fachbezogen auf ihren Erziehungs- und Demokratieförderungsauftrag vorbereitet werden können. Dementsprechend ergeben sich auch Fragen bezüglich der inhaltlichen und methodischen Konzeption fremdsprachendidaktischer Lehrveranstaltungen: Wodurch werden die nötigen Voraussetzungen geschaffen, damit Berufseinsteiger*innen von Anfang an Demokratiebildung in ihren Fremdsprachenunterricht integrieren können? Woran lassen sich demokratieförderliche Inhalte im Fremdsprachenunterricht anknüpfen? Welche demokratieförderlichen Unterrichtsformen und -methoden können in der universitären Lehre eingesetzt werden, um angehenden Fremdsprachenlehrenden ein Modell für den eigenen schulischen Unterricht zu bieten? Wie können diese Ideen in der (aktuell praktizierten) Distanzlehre umgesetzt werden bzw. welche neuen Möglichkeiten bieten digitale Medien in diesem Rahmen?

Die tentative Beantwortung dieser Fragen soll den Kern dieses Beitrags bilden. Dabei sollen sowohl inhaltliche als auch methodische Beispiele aufgezeigt werden, die im schulischen Fremdsprachenunterricht und in der fachdidaktischen Hochschullehre eingesetzt werden können. Hierfür wird einerseits dokumentiert, was bereits in romanistischen Fachdidaktikkursen an der Universität Bielefeld umgesetzt wurde; andererseits werden weitere Ideen skizziert, die als neue Anregungen dienen und in kommenden Semestern ausprobiert werden sollen. Vor der Präsentation dieser konkreten Implementierungsmöglichkeiten soll zudem noch geklärt werden, was man im fremdsprachendidaktischen Kontext überhaupt unter Demokratiebildung versteht und in welchem Zusammenhang dieser Begriff dort vorrangig Erwähnung findet.

2 Versuch einer romanistischen Begriffsbestimmung

Wie Widmaier (2018; vgl. Titel des Artikels) bemerkt, kursieren verschiedene trennscharfe Begriffe, die alle zumindest partiell synonym mit *Demokratiebildung* verwendet werden: *Demokratieförderung*, *Demokratiepädagogik*, *Demokratieerziehung*, *Demokratiedidaktik*, *Demokratielernen* und *Demokratieentwicklung* dürften wohl nicht die einzigen Termini sein, die in diesem Rahmen Verwendung finden. Diese „neue Unübersichtlichkeit in der politischen Bildung“ (Widmaier, 2018, Untertitel) resultiert vermutlich nicht zuletzt aus den vielfältigen Auslegungsmöglichkeiten des angestrebten Paradigmenwechsels von der Wissensaneignung bezüglich politischer Systeme und Debatten hin zu einer generellen Erziehung zur Mündigkeit und sozialen Teilhabe. Während es im klassischen Sinne politischer Bildung im Fremdsprachenunterricht eher um den inter- und transkulturellen Vergleich politischer Entitäten geht (z.B. hinsichtlich der unterschiedlichen Ausprägungen des Föderalismus durch die spanischen *comunidades autónomas* und die deutschen Bundesländer), soll auch das Demokratieprinzip verstärkt in den Fokus gerückt werden. Wie es der Duden formuliert, soll also das „Prinzip der freien und gleichberechtigten Willensbildung und Mitbestimmung in gesellschaftlichen Gruppen“ (Duden Online, o.J., s.v. *Demokratie*) eingeübt, unterstützt und gegebenenfalls auch weiterentwickelt werden. Gemein sind allen Auslegungen somit die Ermächtigung des Volkes – bzw. der Schüler*innen-/Studierendenschaft – und die grundsätzliche Mög-

lichkeit des Zu-Wort-Kommens jedes Individuums einer Gesellschaft – also jeder einzelnen Lernperson. Dabei soll Unterricht gleichzeitig als Spiegelbild der aktuellen und als Vorbild für die zukünftige Gesellschaft dienen (vgl. Haar, 2018). Da Individuum und Gesellschaft stark voneinander abhängen (vgl. Haar, 2018), gilt es letztendlich, Schüler*innen zu – durchaus kritischen – Staatsbürger*innen zu erziehen, die ihre individuellen Fähigkeiten (für sich selbst und) zum Wohle der Allgemeinheit einsetzen.

2.1 Die Definition des Europarats als mehrsprachige Basis

Wie im Deutschen gibt es auch in anderen Sprachen gleich mehrere Begriffe, die sich auf die Förderung demokratischer Werte, die gemeinschaftliche Erarbeitung von Wissen und die Erziehung von Schüler*innen zu mündigen Bürger*innen unserer Gesellschaft(en) beziehen. Eine Möglichkeit, den recht weit verstandenen Begriff der *Demokratiebildung* zu übersetzen, bietet die Wortwahl des Europarats (2010, S. 7): *éducation à la citoyenneté démocratique* (Französisch) bzw. *educación para la ciudadanía democrática* (Spanisch).

Definiert wird dieser Begriff dort wie folgt:

Español	Français	Deutsch
“La educación para la ciudadanía democrática” se refiere a	«L’ <i>éducation à la citoyenneté démocratique</i> » couvre	„Politische Bildung“ (<i>Education for Democratic Citizenship</i>) [umfasst]
la educación, la formación, la sensibilización, la información, las prácticas y las actividades que,	l’ <i>éducation</i> , la formation, la sensibilisation, l’ <i>information</i> , les pratiques et les activités qui visent,	Bildung, Ausbildung, Bewusstseinsbildung, Information, Praktiken und Aktivitäten, deren Ziel es ist,
además de aportar a los alumnos conocimientos,	en apportant aux apprenants des connaissances,	Lernende durch die Vermittlung von Wissen,
competencias y comprensión	des compétences et une compréhension,	Kompetenzen und Verständnis
y de desarrollar sus actitudes y su comportamiento,	et en développant leurs attitudes et leurs comportements,	sowie der Entwicklung ihrer Einstellungen und ihres Verhaltens
aspiran a darles los medios para ejercer y defender sus derechos y responsabilidades democráticas en la sociedad,	à leur donner les moyens d’exercer et de défendre leurs droits et leurs responsabilités démocratiques dans la société,	zu befähigen, ihre demokratischen Rechte und Pflichten in der Gesellschaft wahrzunehmen und zu verteidigen,
para apreciar la diversidad y para jugar un papel activo en la vida democrática,	d’apprécier la diversité de jouer un rôle actif dans la vie démocratique,	den Wert von Vielfalt zu schätzen und im demokratischen Leben eine aktive Rolle zu übernehmen,
con el fin de promover y proteger la democracia y el estado de derecho.	afin de promouvoir et de protéger la démocratie et la primauté du droit.	in der Absicht, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit zu fördern und zu bewahren[.]

Vereinfachend gesprochen geht es also darum, die Bereitschaft, Kenntnisse und Fertigkeiten zu schaffen, um Vielfalt und das demokratische System selbst zu achten und politische und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Diese mehrsprachig ausformulierte Definition des Europarats wird derzeit in romanistischen Fachdidaktik-Seminaren als Ausgangspunkt für Diskussionen und die Unterrichtsmaterialerstellung gewählt.

Als generelle Leitfrage dient dabei, wie dieses Konzept fachspezifisch (d.h. im Französisch-/Spanischunterricht) umgesetzt werden kann. Erste Antwortmöglichkeiten auf diese Frage finden sich bereits im fremdsprachendidaktischen Diskurs.

2.2 Versuch einer Verortung im romanistischen Didaktikdiskurs

Wenn wir von Laclau und Mouffe (1985, S. 105ff.) ausgehen, bezeichnet *Diskurs* die Gesamtheit versprachlichender Praktiken, wobei es in jedem Diskurs zentralere und weniger zentrale Begriffe bzw. Themen gibt. Bedeutungen und Relationen bleiben daher dynamisch und konstituieren sich immer wieder neu. Diesem Gedankengang folgend soll die aktuelle Position des Begriffs der *Demokratiebildung* in aktuellen (vorwiegend universitären) Versprachlichungen zum Fremdsprachenunterricht – wie z.B. Vortragsreihen und Publikationen – identifiziert werden. In Zusammenhang mit diesem Begriff (oder entsprechenden Synonymen) lassen sich mindestens vier Themenfelder im fremdsprachendidaktischen Diskurs finden: Kulturdidaktik & Werteerziehung (vgl. Kap. 2.2.1), Inklusion & Individualisierung (vgl. Kap. 2.2.2), Diskussions- & Feedbackkultur (vgl. Kap. 2.2.3) und Digitalisierung & Medienkompetenz (vgl. Kap. 2.2.4). Diese Themenfelder sind selbstverständlich nicht voneinander isoliert, sondern weisen zahlreiche Verknüpfungen und Überschneidungen auf.

2.2.1 Kulturdidaktik & Werteerziehung

Die beiden Begriffe *Kulturdidaktik* und *Werteerziehung* stehen in einem engen Verhältnis zueinander: Das Verstehen soziokultureller Bräuche und die Sozialisierung in einer kulturell geprägten Lebenswelt gehen in aller Regel auch mit der Aneignung bestimmter Perspektiven, Einstellungen und Haltungen einher. So hält es Lohmann (2018, S. 6) für wichtig, „Einstellungen, Haltungen und Werte wie Gleichbehandlung, Gerechtigkeit, Rechtssicherheit und Solidarität“ zu vermitteln, um Demokratie zu fördern. Wie es auch in der von Lotta König im Wintersemester 2020/21 organisierten Ringvorlesung *unterricht_kultur_theorie* mehrfach zur Sprache kam, beinhaltet ein modernes Verständnis des Kulturbegriffs jedoch zugleich eine gewisse Dynamik und Offenheit für Aus- und Neuverhandlungen – etwas, das bei der Vermittlung normativer Werte ursprünglich wohl eher weniger mitgedacht wurde.

Zumindest auf den ersten Blick mag man daher nicht verstehen, wieso offene Handlungsräume und die Vermittlung von Normen im Zusammenhang mit Demokratiebildung oftmals gemeinsam genannt werden. Diese vermeintlichen Gegenpole werden in fremdsprachendidaktischen Texten jedoch sogar sehr häufig miteinander verbunden: Wie Schröder (2018) betont, sollen Schulen keine ideologiefreien Räume sein, sondern vielmehr solche, in denen traditionelle und neue Werte diskursiv entdeckt und ausgehandelt werden. Zielkonstrukte, wie z.B. Gewaltfreiheit (vgl. Koch & Yilmaz, 2017, S. 26), sollen daher nicht nur vermittelt werden, sondern es gilt auch, die Sinnhaftigkeit solcher Maximen transparent zu machen.¹ Letztendlich soll der Fortbestand der Demokratie durch die (sprach- und kulturübergreifende) Partizipation an gesellschaftlichen und politischen Praktiken aktiv gefördert werden (vgl. Schröder, 2018; Hallet, 2017, S. 183), wobei das System einer ständigen Prüfung und Optimierung unterzogen wird.

Grundsätzlich wird also davon ausgegangen, dass Demokratie ein sich selbst regulierendes System darstellt. In diesem Kontext lassen sich auch Forderungen nach Kontroversität, Vielstimmigkeit und Multiperspektivität (vgl. Hallet, 2008, 2011, 2017; Koch & Yilmaz, 2017; Plikat, 2017) deuten: Letzten Endes sind sie Voraussetzung dafür, dass Aushandlungsprozesse (im Sinne kontroverser Diskussionen und des Aushaltens anderer Meinungen) überhaupt erst zustande kommen. Aktiver Austausch, mehrfacher Wechsel des Blickwinkels und kritisches Hinterfragen sind grundlegende Praktiken, auf

¹ Eine Möglichkeit wäre beispielsweise, ihren gesellschaftlichen Nutzen durch die Kopfstandmethode (=>Was würde passieren, wenn man *Gewaltfreiheit* abschaffen würde?) erschließen zu lassen.

denen das Demokratieprinzip fußt. Da Schüler*innen durch fremde Sprachen, Bräuche und Lebensformen neue Einblicke erhalten (vgl. Michler, 2015, S. 123) und ihre Kontaktmöglichkeiten erweitern, kann durch Fremdsprachenunterricht und interkulturelles Lernen generell eine Perspektiv-Vervielfältigung erreicht werden. *Diskursfähigkeit* (Hallet, 2008, 2012) kann somit als Grundstein der Demokratiebildung gesehen werden.

2.2.2 Inklusion & Individualisierung

Wie aus der Definition des Europarats (vgl. Kap. 2.1) hervorgeht, stellt die Förderung der Akzeptanz und aktiven Nutzung von Diversität/Vielfalt einen Teilbereich der Demokratiebildung dar. So ist es wenig überraschend, dass Demokratiebildung in der modernen Fremdsprachendidaktik häufig im Zusammenhang mit Inklusion, Individualisierung und der Beziehung Individuum/Kollektiv erwähnt wird (vgl. u.a. Brinkmann, 2018; Carro, 2001). Auch in der Einleitung zum *Inklusions-Material Spanisch* von Plötner und Schlaak werden politische Bildung und soziale Teilhabe erwähnt:

„Inklusion ist an den universellen Menschenrechten und der Bürgerrechtsbewegung orientiert und wendet sich gegen jede Form von Diskriminierung und Marginalisierung, also jede Tendenz, eine Person aufgrund jeglicher Zuschreibungen und/oder exklusiver Strukturen und Rahmenbedingungen an den Rand zu drängen und für sie Barrieren für Selbstbestimmung und gleichberechtigte Partizipation aufzubauen oder beizubehalten.“ (Hinz, zit. in Plötner & Schlaak, 2017, S. 9f.)

Wie Haar (2018, S. 364f.) klarstellt, sollte das Ziel von Demokratieförderung sein, jede einzelne Person am Wohl der Gesellschaft mitwirken zu lassen – und zwar alle auf ihre individuelle Art und Weise. In diesem Sinne bedeutet Demokratieförderung, dass sich die Lernenden als Individuen einer Gesellschaft gewinnbringend einsetzen können. Ein aktueller Ansatz der Fremdsprachendidaktik besteht beispielsweise darin, die individuelle Mehrsprachigkeit der Lernenden für die Partizipation im Sinne sozialer Teilhabe nutzbar zu machen und so auch die Entstehung eines Gemeinschaftsgefühls zu unterstützen (vgl. Abendroth-Timmer, Frevel & Pohl, 2017; Plötner & Schlaak, 2017, S. 44).

Inklusive Ansätze der Fremdsprachendidaktik lassen sich also oft auch im Lichte der Demokratiebildung sehen. Hinweise auf „vertiefte Einblicke in die Vielfalt der Lebenswirklichkeiten frankophoner Kultur- und Sprachräume“ (MSW NRW, 2014a, S. 11) und „in die geographische und gesellschaftliche Vielfalt Spaniens und Lateinamerikas“ (MSW NRW, 2014b, S. 48) können daher nicht nur als Didaktisierungsversuch der fremdsprachlichen und -kulturellen Realität, sondern auch als eine fachspezifische curriculare Implementierung von Demokratiebildung verstanden werden.

2.2.3 Diskussions- & Feedbackkultur

Interessanterweise erscheint der Begriff *Demokratie(fähigkeit)* im Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik nur zweimal: einmal im Rahmen kulturdidaktischer Überlegungen (s.v. *Kulturdidaktik*; vgl. Kap. 2.2.1) und das andere Mal im Rahmen von Qualitätssicherung (s.v. *Qualität*): „Q.s-Management geschieht in Demokratien im Gespräch mit den Akteuren.“ (Kubanek, 2017, S. 293) Auch wenn Kubanek bei dieser Aussage eher auf Vergleichsarbeiten zur Überprüfung der Erreichung von Standards oder Interviews mit Lehrkräften referiert, weist diese Aussage auf einen interessanten Aspekt von Demokratie hin: Qualität wird in demokratischen Kontexten interaktiv verhandelt, d.h., Gütekriterien und Beurteilungen werden mit den Beteiligten ausdiskutiert. Das heißt selbstverständlich nicht, dass Lernende plötzlich eigenmächtig die Kompetenzanforderungen anpassen könnten – Leistungsbeurteilung bleibt letzten Endes den Lehrenden überlassen –, aber Lernende können und sollen aktiv in den Evaluationsprozess sowie weitere Unterrichtsprozesse eingebunden werden.

Im französisch- und spanischdidaktischen Bereich kann dies beispielsweise bedeuten, dass Lernende in die Erstellung der für die Bewertung von Lernprodukten (z.B. Kurzpräsentationen, Personenbeschreibungen oder Videoclips) verwendeten Kriterienraster miteinbezogen werden, indem sie sie um weitere Kriterien ergänzen oder eine individuelle Gewichtung vornehmen. Ebenso wäre es denkbar, Schüler*innen bei der Planung von Vokabeltests zu beteiligen: So kann beispielsweise zur Wahl gestellt werden, ob zwei kürzere oder ein längerer Test geschrieben werden, oder es können mehrere Termine zur Auswahl gestellt werden. Darüber hinaus sollte im Unterricht auch Raum für Rückmeldungen an die Lehrkraft angeboten werden – beispielsweise durch Umfragen oder Hinweise (für digitale Umsetzungsmöglichkeiten vgl. Willems, 2020). Idealerweise wird jegliche Ab-, Rück- und Mitsprache natürlich so aufbereitet, dass sie als Sprech Anlass genutzt und somit – zumindest teilweise – in der Fremdsprache durchgeführt werden kann.

Letzten Endes ist der Erwerb kommunikativer Kompetenzen nichts anderes als eine Befähigung zur diskursiven Beteiligung – und genau diese steht im Zentrum jeden Fremdsprachenunterrichts. Es gilt daher grundsätzlich, die Lernenden in die Lage zu versetzen, eigene Ideen und Meinungen ausdrücken und ggf. illustrativ und argumentativ stützen zu können. Diese Art von Beteiligungskultur spiegelt sich in den letzten Jahr(zehnt)en auch verstärkt im fremdsprachendidaktischen Diskurs wider: So gab es beispielsweise praxisbezogene Themenhefte zu *Meinungen und Meinungsmache* (Vences, 2009) und *Donner un feedback* (Kraus, 2015). Demokratiebildung lässt sich unter diesem kommunikationsorientierten Blickwinkel auch erfassen als die Befähigung, *mitreden* zu können. Diese Ermächtigung zur *Mit-Sprache* soll sich selbstverständlich nicht nur auf das direkte Unterrichtsgespräch beziehen, sondern auch auf die außerunterrichtliche Lebenswelt.

2.2.4 Digitalisierung & Medienkompetenz

In einer zunehmend digitalen Lebenswelt spielt auch die Mit-Gestaltung von Wissen und Wirklichkeit durch die aktive Nutzung des Internets eine wichtige Rolle: Beim *Web 2.0*, dem *Mitmachnetz*, werden Nutzer*innen selbst zu *agents* und sollen die Kontrolle über die Daten haben (vgl. Viebrock, 2010, 2012). Dieses Ziel der kontrollierten Nutzung, Überarbeitung und Erstellung von Daten transformiert auch die Kompetenzen, die im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts erworben werden sollen. In einer Zeit, in der man sich innerhalb von wenigen Sekunden durch Sprachassistenten wie *Alexa* oder *Siri* Vokabeln vorsagen und buchstabieren lassen kann oder man gar per *copy/paste* von Online-Übersetzern wie *DeepL* einen ganzen französischen oder spanischen Text übersetzt bekommt, stellen sich völlig andere Herausforderungen für das Fremdsprachenlernen als früher:

„Es stellt sich heute die Aufgabe, in der Welt von Google, Yahoo usw. festzulegen, was gelehrt und gelernt werden muss, und gleichzeitig wie es der Schüler anstellen muss, um nicht als hilfloser Abhängiger, sondern als selbstsicherer ‚Wissender‘ die Suchmaschinen [und digitalen Tools] mit all ihrer Datenflut, mit, darin verborgen, ihren wertvollen Hinweisen, aber auch ihren fehlerhaften Angaben und geschickten Manipulationen, sinnvoll und zuverlässig nutzen zu können. Nur so werden keine unselbstständigen und abhängigen, d.h. leicht manipulierbare Bürger geboren.“ (Haar, 2018, S. 124)

Eine kompetente Mediennutzung kann somit nicht nur als Teil einer zeitgemäßen Methoden- und Sprachlernkompetenz, sondern auch als essenzieller Teil von Demokratiebildung aufgefasst werden. Bei Decke-Cornill und Küster (2015) erscheint der Begriff *Demokratie* bezeichnenderweise auch genau in diesem Zusammenhang: unter „Medien des Fremdsprachenunterrichts im Wandel“ (Decke-Cornill & Küster, 2015, S. 127) und „Methodische Kompetenzen“ (Decke-Cornill & Küster, 2015, S. 204). Um Schüler*innen zu autonomen, selbstbestimmten und verantwortlichen Mitgliedern unserer Wis-

sengesellschaft zu erziehen, muss ihnen also beigebracht werden, wie sie sich zielführend informieren und eigene – gründlich durchdachte – Botschaften adressatenorientiert vermitteln und verbreiten können. Hierfür gilt es, im Rahmen des Französisch- und Spanischunterrichts den Zugang zu zielsprachigen Informationsquellen (z.B. durch das Erschließen und Hinterfragen des Inhalts französischer/spanischer YouTube-Videos) sowie die Erstellung zielsprachiger Botschaften (z.B. Erstellung eines eBooks zur Vorstellung der eigenen Person) zu ermöglichen.

3 Implementierungsversuche der romanistischen Didaktiklehre

Im Rahmen der Lehrer*innen-Bildung kann Demokratiebildung auch so verstanden werden, dass Studierende ihre Möglichkeiten als Fremdsprachenlehrkraft kennenlernen und in die Lage versetzt werden, Spielräume zielgerichtet zu nutzen. So sollten sie die Vorgaben durch Curricula, Schulgesetz und Urheberrecht kennen und lernen, diese nicht nur einzuhalten, sondern auch Freiräume pädagogisch und didaktisch sinnvoll auszugestalten. Auf lange Sicht sollen sie ihre systembedingten Rechte und Pflichten kennen und beachten, wobei sie ihre pädagogischen Freiheiten zielorientiert einsetzen können. In diesem Abschnitt soll es um einen präziseren Teilbereich dieser Kompetenzen gehen: Die Studierenden sollen für fachbezogene Demokratiebildung sensibilisiert werden und diese selbst fördern können, d.h., sie sollen wissen, wie man Demokratiebildung im schulischen Fremdsprachenunterricht umsetzen kann.

Derzeit wird diese Art der multiplikatorischen Demokratiebildung in der Ausbildung der Französisch- und Spanischlehrkräfte auf drei Ebenen gefördert: bei der fundierten fachdidaktischen Meinungsbildung, bei der Unterrichtsmitgestaltung und bei der Sichtung und Erstellung demokratieförderlichen Unterrichtsmaterials. Da alle fremdsprachendidaktischen Lehrveranstaltungen sowohl im Sommersemester 2020 als auch im Wintersemester 2020/2021 digital durchgeführt wurden, beziehen sich die nachfolgenden Beispiele auf digitale Formate. Einer Übertragung auf analoge Unterrichtsformen dürfte aber nichts entgegenstehen.

3.1 Stärkung der fachdidaktischen Urteilskraft und Handlungskompetenz

Um die Theorie von Demokratiebildung fachspezifisch zu erarbeiten, bietet sich zunächst eine Aufarbeitung des akademischen Fachdiskurses (vgl. Kap. 2.2) an. Studierende der Fächer Französisch und Spanisch können beispielsweise den Auftrag erhalten, arbeitsteilig verschiedene Texte oder Textsorten (z.B. Kernlehrpläne, Handbücher der Fremdsprachendidaktik, praxisorientierte Zeitschriftenartikel und forschungsorientierte Publikationen) nach Inhalten zu diesem Querschnittsthema zu durchsuchen. Dadurch wird erschlossen, wie Demokratieförderung aktuell in der Fremdsprachendidaktik verstanden und versprachlicht wird. Darüber hinaus erarbeiten sich die Studierenden nicht nur das eigentliche Thema, sondern werden gleichzeitig auch in wissenschaftliche Arbeitsweisen der Fremdsprachendidaktik eingeführt und auf Hausarbeiten vorbereitet. Letztendlich handelt es sich hier um eine Ermächtigung zur Beteiligung am fachdidaktischen Diskurs, d.h., die Studierenden werden dazu in die Lage versetzt, sich aktiv in fremdsprachendidaktische Diskussionen einzubringen.

Ziele einer solchen Initiation in den fachdidaktischen Diskurs sind u.a. die generelle Analysefähigkeit fachbezogener Erwartungen, aber auch die Anbahnung einer Befähigung zur aktiven Mitgestaltung von Schul- und Fachkonferenzen und die Vorbereitung auf Situationen, in denen eine argumentativ gestützte Auflehnung gegen Mehrheits- oder Obrigkeitsmeinungen von Nöten ist. Diese Ermächtigung wird dadurch herbeigeführt, dass Studierende den aktuellen fremdsprachendidaktischen Diskurs kennen bzw. wissen, wie man in diesem über bestimmte Themen – im aktuellen Fall also *Demokratiebildung* – spricht und schreibt. Um sich aktiv zu beteiligen, müssen sie jedoch nicht nur die entsprechende Terminologie beherrschen, sondern bisherige Versprachlichungen auch

reflektieren und sich eine eigene Meinung dazu bilden. Eine Möglichkeit, die dafür nötigen Kompetenzen zu fördern, bietet die offene Diskussion konkreter Zitate. Neben Definitionen können unterrichtsphilosophische Aussagen wie die folgende herangezogen werden:

“La autonomía docente te la quitan. La Administración te impone todo lo que tienes que enseñar y, además te especifica que las evaluaciones del rendimiento de cada estudiante tienen que ser cuantitativas de cero a diez.”² (Torres, 2019, o.S.)

Auch die Diskussion von Statistiken und Forschungsergebnissen – selbstverständlich immer unter Einbezug eigener Erfahrungen – kann eine Ermächtigung bewirken. Im Zusammenhang mit Demokratiebildung könnte z.B. die Studie der Bertelsmann Stiftung von Schneider und Gerold (2018) diskutiert werden. Ein möglicher Kritikpunkt wäre aus fremdsprachendidaktischer Perspektive beispielsweise, dass hier Fremdsprachen (im Gegensatz zu Erdkunde) als nicht-demokratiebildungsaffin klassifiziert wurden.

Selbst digitale Tools wie *Poll Everywhere*, *Tricider* oder *PlagScan*³ können als Gesprächsanlass genutzt werden, um Demokratiebildung zur Sprache zu bringen. Hier ergeben sich möglicherweise interessante Diskussionen, inwiefern Umfragen, Abstimmungen und Plagiatsvermeidung eigentlich demokratieförderlich sind und wie solche Aktivitäten in den Fremdsprachenunterricht eingebunden werden können.

3.2 Unterrichtsmitgestaltung im Sinne einer (digitalen) Beteiligungskultur

Das Vorleben demokratieförderlicher Fremdsprachendidaktik-Lehre dürfte den Weg zur Demokratieförderung in der eigenen Fremdsprachen-Lehre ebnen. Dementsprechend wird versucht, in fremdsprachendidaktischen Kursen eine Kultur der aktiven Beteiligung zu etablieren. Dieser Versuch erfolgt auf vier Ebenen: Eruiere von Rahmenbedingungen (vgl. Kap. 3.2.1), Mitgestaltung von Inhalten (vgl. Kap. 3.2.2), Mitgestaltung von Methoden (vgl. Kap. 3.2.3) und Mitgestaltung durch Selbstgestaltung (vgl. Kap. 3.2.4).

3.2.1 Eruiere von Rahmenbedingungen und Wünschen

Für viele Studierende haben sich die Umstände durch die Umstellung auf digitale Distanzlehre grundlegend verändert: Ein Mangel an Rückzugsräumen, die Übernahme von Betreuungsaufgaben oder zeitliche Einschränkungen durch Nebenjobs haben teilweise nicht nur das Privatleben, sondern auch den Studienalltag stark beeinflusst. Zur Einbeziehung dieser Gegebenheiten in die Lehrplanung wurden in den romanistischen Fachdidaktikkursen bereits vorab im LernraumPlus⁴ die aktuellen Rahmenbedingungen erfragt.

Im aktuell durchgeführten Seminar *Grundlagen und Methoden der Diagnostik und Förderung (Schwerpunkt Inklusion)*, in dem das Verhältnis synchroner und asynchroner Aufgaben leicht anzupassen ist, wurden neben den Rahmenbedingungen auch Präferenzen zur Unterrichtsform abgefragt: Die Studierenden konnten also abstimmen, wie häufig sie sich gerne in Zoom treffen möchten. Da sich eine Mehrheit für 14-tägige Treffen aussprach und die Rahmenbedingungen grundsätzlich damit vereinbar waren, konnten die Studierenden die Frequenz der Zoom-Sitzungen durch Mehrheitsbeschluss wählen. In der letzten Sitzung des Seminars sollen solche Mitbestimmungsmöglichkeiten und die konkrete Durchführung des Seminars in dieser hybriden Form noch reflektiert werden.

² Die Lehrerautonomie wird Ihnen entzogen. Die Verwaltung schreibt Ihnen alles vor, was Sie unterrichten müssen, und gibt zusätzlich vor, dass die Leistungsbewertungen jedes Schülers/jeder Schülerin quantitativ von null bis zehn erfolgen müssen. [Übersetzung aus dem Spanischen durch J.R.]

³ Mit *Poll Everywhere* (<https://www.polleverywhere.com/>) lassen sich anonyme Umfragen erstellen und durchführen, mit *Tricider* (<https://www.tricider.com/>) können Ideen gesammelt und Abstimmungen durchgeführt werden und mit *PlagScan* (<https://www.plagscan.com/>) kann die Authentizität von Texten überprüft werden.

⁴ Der LernraumPlus ist eine Moodle-basierte Lernplattform der Universität Bielefeld.

3.2.2 Mitgestaltung von Inhalten

Auch bei der inhaltlichen Gestaltung der Seminarsitzungen wird versucht, Auswahlmöglichkeiten zu bieten – teilweise durch individuelle oder Gruppen-Entscheidungen, teilweise per Mehrheitsbeschluss. Darüber hinaus werden Fragen, Anregungen und Wünsche kontinuierlich gesammelt, besprochen und in die weitere Planung einbezogen. Erfahrungsgemäß wird hier jedoch eine breite Beteiligung nur erreicht, wenn konkrete Vorgaben definiert sind. So wurde im Rahmen des VPS-Kurses⁵ beispielsweise festgelegt, dass jede Gruppe eine andere qualitative Auswertungsmethode vorstellen sollte – wie die konkrete Auswahl und Verteilung aussehen sollte, wurde dann im Plenum diskutiert. Solche Zwänge mögen auf den ersten Blick dem demokratischen Grundgedanken widersprechen, doch letzten Endes impliziert jedes demokratische System eben auch Pflichten. Um die Definition des Europarats (vgl. Kap. 2.1) aufzugreifen, umfasst Demokratiebildung sämtliche Aktivitäten, die das Ziel verfolgen, Rechte und Pflichten in der Gesellschaft nicht nur zu achten, sondern auch aktiv wahrzunehmen – und dafür bedarf es manchmal der Anregung von außen.

3.2.3 Mitgestaltung von Methoden

Derzeit erfolgt die Mitgestaltung von Methoden auf drei Ebenen: bei der Mitbestimmung der Netiquette (z.B. Absprachen zum Meldeverhalten), bei der Konkretisierung von Aufgabenstellungen (z.B. Mitsprache bei Zeitvorgaben und der Wahl der Sozialform) und beim Geben von Feedback (z.B. durch Optimierungsvorschläge für die Lehre). Diese Mitgestaltung erfolgte bisher eher nebenbei, soll im nächsten Semester jedoch noch genauer thematisiert und dadurch für eine praxeologische Perspektive auf Demokratiebildung genutzt werden. Ziel der Reflexion von Möglichkeiten der methodischen Mitgestaltung ist es, den Studierenden Demokratiebildung nicht nur vorzuleben, sondern diese unterrichtlichen Praktiken auch bewusst zu machen, zu hinterfragen und ggf. weiterzuentwickeln. Um dies zu illustrieren, wird im Folgenden das Vorgehen der Behandlung der Netiquette skizziert.

Da Zoom im Sommersemester 2020 zum ersten Mal eingesetzt wurde, mussten sich zunächst neue Abläufe einspielen. So zeigte sich beispielsweise, dass ein Zu-Wort-Kommen je nach Kontext anders umgesetzt wurde: durch direktes Sprechen, Einschalten des sonst lautlos gestellten Mikrofons, eine virtuelle Meldung per Hand-Symbol oder ein reales Handzeichen in die Kamera. Im Sommersemester 2021 sollen diese sozialen Codes nun zum ersten Mal explizit thematisiert werden, um mit den angehenden Französisch-/Spanischlehrkräften über die Aushandlung von Verhaltensregeln im Unterricht zu sprechen. In der ersten Zoom-Sitzung werden daher gemeinsam mit den Studierenden Richtlinien für die elektronische Kommunikation – d.h. die Zoom-Sitzungen selbst, den E-Mail-Kontakt mit der*dem Dozent*in und die Erwartungen an Abläufe von Online-Sprechstunden – festgelegt. Anders als in Sitzungen, in denen Organisatorisches nur kurz angesprochen wird, soll es neben einem Erfahrungsaustausch (z.B. Fragen wie: *In welchen Kursen meldete man sich bisher wie zu Wort?* oder *Wie schreiben andere eigentlich E-Mails an Dozent*innen?*) auch eine Inputphase mit fremdsprachlichen Texten zum Stichwort *netiqueta/nétiquette* und ein mediales Endprodukt mit gemeinsam festgelegten Regeln geben. Abschließend wird dann auf der Meta-Ebene noch ein Transfer auf den schulischen Unterricht stattfinden (Leitfragen: *Warum diskutiert man eigentlich Regeln? Wie könnte eine solche Diskussion im Französisch-/Spanischunterricht umgesetzt werden?*).

⁵ Der französisch-/spanischdidaktische Kurs *Vorbereitung des Praxissemesters* (VPS) soll die Studierenden insbesondere auf die im Praxissemester durchzuführenden Studienprojekte vorbereiten, indem sie in fremdsprachendidaktische Forschungsmethodik eingeführt werden.

3.2.4 Mitgestaltung durch Selbstgestaltung

Wie Koch und Yilmaz (2017, S. 25) erläutern, müssen Mitglieder einer Demokratie nicht nur kooperationsfähig, sondern auch selbstständig sein. Dementsprechend gilt es, die Förderung von kooperativem Lernen mit der Förderung von Lernerautonomie zu verbinden. Eine Möglichkeit einer solchen Verbindung besteht darin, kooperative Arbeitsphasen *selbst* – und eben nicht nur *mit* – gestalten zu lassen. Da die Durchführung von Aufgaben grundsätzlich flexibel bleibt,⁶ sollten angehende Fremdsprachenlehrkräfte ohnehin für die Konsequenzen der Wahl von Sozialformen, Zeitangaben und Medienwahl sensibilisiert werden. In romanistischen Fachdidaktikkursen wird aus diesem Grund öfters aktiv nachgefragt, wie lange für eine Aufgabe veranschlagt werden soll oder in welcher Form die Breakout Sessions (z.B. Partner- vs. Gruppenarbeit oder fachgleich vs. fächerübergreifend) stattfinden sollen.

Solche Möglichkeiten, Lernende den fremdsprachendidaktischen Unterricht selbst gestalten zu lassen, können durch den Ansatz *Lernen durch Lehren* noch konsequenter umgesetzt werden. Dieser Ansatz wird derzeit sowohl in Kleinformen (studentische Moderation in der Ergebnissicherungsphase und Erstellung von Erklärvideos als Studienleistung) als auch in einer Großform (Übernahme ganzer Sitzungen im Rahmen des Begleitseminars⁷) umgesetzt. Hierfür werden zunächst Modelle sowie Rahmenbedingungen vorgegeben. Im Fall der Übernahme ganzer Sitzungen wird z.B. die erste Sitzung von der*dem Dozent*in durchgeführt, wobei auch Einblick in die Unterrichtsplanung gewährt wird. Außerdem werden Vorgaben zu Absprachen mit den Dozent*innen, Zeiteinteilung und Arbeitsformen – möglichst gemeinsam mit den Studierenden – festgelegt. Gerade dieser Ansatz hat sich in der Praxis als ausgesprochen zielführend erwiesen: Die Studierenden werden sich so nicht nur der einzelnen Planungsschritte und Stolpersteine bewusst, sondern erhalten auch die Möglichkeit, Team-Teaching zu erproben, eigene inhaltliche Schwerpunkte zu bestimmen und den studentischen Austausch innovativ zu gestalten.

3.3 Materialsichtung und -erstellung für den Fremdsprachenunterricht

Um angehende Fremdsprachenlehrkräfte aktiv auf ihren Auftrag der Demokratiebildung vorzubereiten, bietet es sich an, in fremdsprachendidaktischen Seminaren auch konkretes Unterrichtsmaterial zu sichten, zu bewerten und ggf. anzupassen oder neu zu entwickeln. Im Folgenden werden daher drei Beispiele skizziert, wie sie in der romanistischen Fachdidaktik bereits angewandt oder für die nahe Zukunft geplant werden.

3.3.1 *Das gibt's doch auch auf Deutsch!* Mehrsprachiges Arbeiten mit Wikipedia

Im Rahmen des Medienbildungstags 2020 wurde ein Workshop konzipiert, der auch als einzelne Sitzung eines fachdidaktischen Seminars durchgeführt werden kann. Er besteht aus insgesamt drei Aktivitäten, die alle auf die Förderung von Mehrsprachigkeit und Demokratisierung von Wissen(svermittlung) ausgerichtet sind. Ziel ist es, den Teilnehmenden Perspektiven aufzuzeigen, wie Mehrsprachigkeit und Wikipedia gewinnbringend im Fremdsprachenunterricht thematisiert werden können. Durch die Kombination dieser beiden Aspekte sollen (angehende und praktizierende) Lehrkräfte insbesondere eine konkrete Methode kennenlernen, die (sugerierte) Mehrsprachigkeit von Wikipedia zu nutzen, um eine kritische(re) Quellennutzung zu fördern.

⁶ Wie eine Lehrbuchanalyse zeigte, benennen Lehrbücher ohnehin nur selten konkrete Methoden (vgl. Koch & Yilmaz, 2017, S. 26).

⁷ Beim *Begleitseminar* handelt es sich um eine 14-tägige Veranstaltung an der Universität Bielefeld, die Praxissemester-Studierende auf fachdidaktischer Ebene begleiten soll, d.h., Lern-, Lehr- und Forschungsprozesse sollen fachdidaktisch reflektiert werden.

In der ersten Aktivität wählen die Teilnehmenden eine Sprache (oder einen Dialekt) ihrer Wahl, in der (oder dem) sie drei Informationen übermitteln. Wenn sich die Teilnehmenden noch nicht kennen, können sie beispielsweise ihren Namen, ihre studierten/unterrichteten Fächer und die Sprachen, die sie sprechen, nennen. Alternativ könnte auch bereits die persönliche Nutzung von Wikipedia (z.B. Häufigkeit, inhaltliche Anwendungsbereiche und genutzte Sprachen) in den Fokus gerückt werden. Die anderen versuchen, beim Zuhören sowohl die Sprache als auch die Informationen herauszufinden. So wird sprachliche Vielfalt sichtbar gemacht, und weniger privilegierte sprachliche Varietäten erhalten durch ihre Thematisierung eine gewisse Anerkennung. Werden die Informationen dann noch in die Gemeinsprache (d.h. im Fremdsprachenunterricht in die Zielsprache) übertragen, werden auf spielerische Art und Weise funktionale kommunikative Kompetenzen genutzt, um Mehrsprachigkeit auszubauen und wertzuschätzen.

Die zweite Aktivität beinhaltet die Sichtung und Diskussion eines Videos (vgl. <https://youtu.be/D1J9mpyz5dk>) über Wikipedia und deren Thematisierung im schulischen Unterricht. Die Teilnehmenden beantworten bzw. diskutieren dazu im *Think-Pair-Share*-Verfahren drei Leitfragen:

- (1) Was erfahren Sie über Wikipedia?
- (2) Für wie verlässlich halten Sie die Quelle dieses Videos?
- (3) Inwiefern ist Wikipedia (nicht) demokratisch?

Mit dieser Vorgehensweise erfahren die Teilnehmenden nicht nur wichtige Hintergrundinformationen über Präkonzepte von Schüler*innen zu Wikipedia, sondern werden auch selbst dazu angehalten, mit dieser Quelle kritisch umzugehen und deren Inhalt zu hinterfragen. Insbesondere die Diskussion, inwiefern Wikipedia als demokratische Wissensform anzusehen ist, kann dabei der Sensibilisierung für Demokratiebildung dienen.

In der letzten Aktivität wird Wikipedia dann selbst zum Untersuchungsgegenstand: Die Teilnehmenden erhalten den Auftrag, sich arbeitsteilig auf www.wikipedia.org in jeweils einer bestimmten Sprache zu informieren, auf wie vielen Sprachen es Wikipedia gibt, welche Sprachversionen die erfolgreichsten⁸ sind und welche interessanten Details über die Mehrsprachigkeit von Wikipedia man dort sonst noch erfährt. Je nach Teilnehmer*innen-Anzahl kann es dabei sinnvoll sein, die Informationssuche in Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit durchzuführen. In jedem Fall sollten die Ergebnisse jeweils auf Karten gesammelt und anschließend gemeinsam an der Tafel geordnet und verglichen werden (digital z.B. mit Hilfe der Kartenabfrage auf www.oncoo.de umsetzbar). So konnte am 27. November 2020 beispielsweise sichtbar gemacht werden, dass der französische, spanische und russische Artikel zum Stichwort *Wikipédia/Wikipedia/Буқунедия* bezüglich der Anzahl der verfügbaren Sprachen zwar in etwa übereinstimmen, aber die konkreten Zahlen auseinandergingen (316 vs. > 300 vs. 290). Interessant war auch, dass in diesen drei Artikeln nicht weiter auf das Editierverhalten der jeweiligen Community eingegangen wurde, wohingegen der deutsche Artikel auch eine Studie zitierte, die belegte, dass in der deutschsprachigen Wikipedia deutlich häufiger Text gelöscht wurde als in der französischen. Solche Gemeinsamkeiten, Widersprüche und Unterschiede im Informationsgehalt können so deutlich gemacht werden und zeigen, warum es durchaus gewinnbringend sein kann, Wikipedia in mehreren Sprachen – und stets kritisch reflektiert – zu verwenden.

⁸ Durch die Wortwahl eröffnet sich ein Interpretationsraum, der anschließend ausdiskutiert werden kann: Gilt eine Sprache automatisch als „erfolgreich“, wenn in ihr viele Artikel publiziert wurden? Wenn nicht, wie lässt sich „erfolgreich“ dann definieren?

3.3.2 *¡Incluycamos a tod@s!* – Lernaufgabe zu genderneutraler Sprache

Die Webseite der Vereinten Nationen (<https://www.un.org>) stellt eine wertvolle Ressource für den Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe II dar. Aufgrund der multilingualen und sprachparitätischen Ausrichtung der Organisation sind Texte generell in mehreren Sprachen verfügbar, sodass aktuelle soziopolitische Themen sprachübergreifend erarbeitet werden können.

Selbst Dokumente zu genderinklusive Sprache – einem Thema, das aktuell nicht nur von sprachlichem, sondern auch von demokratisch-gesellschaftlichem Interesse ist – sind hier zu finden. Besonders interessant ist dabei, dass es zwar durchaus sprachübergreifende Richtlinien zu genderinklusive Sprache gibt, diese jedoch immer einzelsprachlich ausdifferenziert werden. Dementsprechend existieren dazu Materialien in allen sechs offiziellen Sprachen der UN (d.h. Arabisch, Chinesisch, Englisch, Französisch, Russisch und Spanisch), wobei die konkreten Umsetzungsvorschläge sprachspezifisch ausgearbeitet worden sind (vgl. z.B. <https://www.un.org/es/gender-inclusive-language> für Spanisch). Dieses Material bietet sich in besonderem Maße für eine komplexe Lernaufgabe an: Analog zu dem bereits vorhandenen Material können Materialien zu weiteren Sprachen entworfen, die Sinnhaftigkeit von Sprachnormierungen diskutiert und anschließend die Ergebnisse zu Richtlinien für die Nutzung von Sprachen im Schulalltag umgearbeitet werden.

Eine solche Lernaufgabe ließe sich in fünf Teile gliedern:

- (1) Materialien der Zielsprache und einer weiteren Sprache sichten und auswerten
- (2) Materialien für nicht vorhandene Sprachen (Deutsch, Türkisch, ...) entwerfen
- (3) Neue Materialien in der Zielsprache präsentieren und kooperativ überarbeiten
- (4) Diskussion über die Sinnhaftigkeit von Gendering & anderen Normen
- (5) Mehrsprachige Charta für Sprachen im Schulalltag entwickeln und aushängen

Dieses Aufgabengerüst kann von fortgeschrittenen Studierenden oder bereits praktizierenden Lehrkräften im Rahmen ihrer Aus- oder Weiterbildung ausgearbeitet werden. Dabei wenden sie nicht nur ihre fachdidaktischen Kenntnisse an und lernen eine konkrete Möglichkeit der Erfahrbarmachung von Sprachpolitik kennen, sondern sie entwickeln auch direkt einsetzbares Unterrichtsmaterial. Darüber hinaus werden sie für genderinklusive Sprache sensibilisiert, und es kann sich eine (selbstverständlich offene!) Diskussion über gendersensible Lehrer*innensprache anschließen.

3.3.3 *Délégué.e de classe* – Klassensprecher*innen-Wahl in der Fremdsprache

Eine weitere Möglichkeit, Demokratie im Fremdsprachenunterricht zu thematisieren und direkt erfahrbar zu machen, ist die fremdsprachliche Vorbereitung der Klassensprecher*innen-Wahl. Hier bieten sich neben der Einführung der äquivalenten Begriffe (frz. *délégué.e de classe*, spa. *delegad@ de la clase*) und interkulturellen Vergleichen auch die Erstellung von Wahl-Slogans, -Plakaten und/oder -Reden an. Selbst Interviews oder Podiumsdiskussionen (in Anlehnung an lebensweltliche TV-Duelle) können inszeniert werden. Anstatt – wie wohl vielerorts üblich – in einer Klassenlehrerstunde direkt die Wahl der Klassenvertreter*innen durchzuführen, kann man dieses schullebensweltliche Ereignis also fremdsprachendidaktisch aufgreifen und zum Anlass für die Erarbeitung relevanter sprachlicher Mittel, Analysen politischer Wahltexte oder interkulturelle Vergleiche nehmen.

Für die Diskussion konkreter Materialien können in Seminaren zur Französisch-/Spanischdidaktik beispielsweise folgende Texte zur Verfügung gestellt werden:

Tabelle 1: Inputtext-Beispiele für fremdsprachendidaktische Seminare

	Lesetext	Hörsehtext
Französisch	https://www.education.gouv.fr/les-representants-des-eleves-au-college-et-au-lycee-7514 (Offizielle Informationsseite des französischen <i>Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports</i>)	https://youtu.be/uXjYmoRaCe0 (Satirischer Sketch, in dem die französische Präsidentschaftswahl von 2017 als Klassensprecher*innen-Wahl karikiert wird)
Spanisch	http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublogs/iescasasnuevas/files/2016/12/guiadelegado2016cnuevas2.pdf (Leitfaden für Klassensprecher*innen eines Schulzentrums auf Gran Canaria)	https://youtu.be/GNqLr7_6yLI (Folge zur Klassensprecherwahl der Onlinesoap <i>Las Historias de mi Cole</i> , in der Alltagsschulgeschichten inszeniert werden)

Da diese Texte alle sehr anspruchsvoll sind, wäre ihr Einsatz in der Schule höchstens in der Oberstufe denkbar; in universitären Seminaren können sie aber für die zielsprachliche Einarbeitung in die Thematik der Klassensprecher*innen-Wahl sowie zur grundsätzlichen Vertiefung fremdsprachlicher Textarbeit dienen. Im Anschluss an die eigene Einarbeitung könnte dementsprechend auch thematisiert werden, nach welchen Kriterien eigentlich solche Input-Texte ausgewählt werden sollten. Zum Schluss können dann Texte gesucht werden, die für den schulischen Einsatz geeigneter wären. Idealerweise werden zu diesen auch noch Hör-/Leseverstehensaufgaben entworfen.

4 Fazit

Wie aus den zuvor genannten Beispielen hervorgeht, ist neben der fachspezifischen Behandlung demokratierelevanter Themen auch die Einsozialisierung in eine demokratische (Schul-)Kultur wichtig. Dies bedeutet jedoch nicht einfach nur die Integration bestimmter Inhalte und Methoden, sondern deren Auswahl und Ausgestaltung sollte stets wohl überlegt und (zumindest teilweise) zur offenen Diskussion gestellt werden bzw. neu verhandelbar sein:

„Methodische Rezeptologie allein führt nicht weiter. Autonomes Denken ist gefragt, bei Lehrenden und Lernenden. Reflektierte didaktische Entscheidungen, gerade auch im Bereich der Wertevermittlung, explizites Aushandeln, Konsensbildung und Hinterfragen sind die Voraussetzungen für die Entwicklung von Demokratiefähigkeit und Demokratietransfer.“ (Schröder, 2018, S. 46)

Allerdings ist diese suggerierte Offenheit auch nicht misszuverstehen: Demokratieförderung beinhaltet nicht nur, den Lernenden Mit- und Selbstgestaltungsmöglichkeiten zu bieten, sondern eben auch die *Grenzen* der Mit- und Selbstbestimmung auszuhandeln und Entscheidungen bzw. Rahmenvorgaben transparent und nachvollziehbar zu machen. Demokratie bedeutet keineswegs Anarchie – das Volk ist ein Kollektiv, und entscheiden mag zwar prinzipiell die Mehrheit, aber es handelt sich um ein institutionalisiertes System. Dass dieses auf bestimmten Vorbedingungen aufbaut, ist etwas, das man letztendlich erfahren muss.

Literatur und Internetquellen

- Abendroth-Timmer, D., Frevel, C., & Pohl, B. (2017). Politische Bildung und Sprachbewusstheit. In A. Grünewald (Hrsg.), *Praxismaterial: Politische Bildung im Spanischunterricht. Didaktische Grundlagen, Methoden, Materialien* (S. 11–24). Stuttgart: Klett.
- Brinkmann, M. (2018). Bildung, Sprache, Demokratie im (Fremdsprachen-)Unterricht. Sozial- und demokratietheoretische Überlegungen mit Humboldt und Nancy. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 47 (1), 88–104.
- Busch, M. (2019). *55 Webtools für den Unterricht*. Augsburg: Auer.
- Carro, L. (2001). *Educación inclusiva. Materiales didácticos telemáticos para la formación de profesionales de la educación*. Zugriff am 21.04.2021. Verfügbar unter: https://www.luiscarro.es/inclusion/Educacion_para_Todos/democracia.htm.
- Decke-Cornill, H., & Küster, L. (2015). *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Francke.
- Demokratie. *Duden online*. Zugriff am 21.04.2021. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Demokratie>.
- Europarat. (2010). *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Zugriff am 21.04.2020. Verfügbar unter: <https://www.coe.int/en/web/edc/charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education>.
- Haar, C. (2018). *Demokratieförderung im Fremdsprachenunterricht*. Aachen: Shaker.
- Hallet, W. (2008). Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. In M.K. Legutke (Hrsg.), *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision* (S. 76–96). Tübingen: Narr.
- Hallet, W. (2012). Die komplexe Kompetenzaufgabe. Fremdsprachige Diskursfähigkeit als kulturelle Teilhabe und Unterrichtspraxis. In W. Hallet & U. Krämer (Hrsg.), *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele* (S. 8–19). Seelze: Kallmeyer.
- Hallet, W. (2017). Kulturdidaktik. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (2., aktual. u. erw. Aufl.) (S. 180–184). Stuttgart: J.B. Metzler.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i.d.F. vom 11.10.2018. Zugriff am 21.04.2021. Verfügbar unter: www.kmk.org/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf.
- Koch, C., & Yilmaz, N. (2017). Politische Bildung durch die methodische Gestaltung des Spanischunterrichts. In A. Grünewald (Hrsg.), *Praxismaterial: Politische Bildung im Spanischunterricht. Didaktische Grundlagen, Methoden, Materialien* (S. 25–43). Stuttgart: Klett.
- Kraus, A. (Hrsg.). (2015). Donner und feedback. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 25 (136).
- Kubaneck, A. (2017). Qualität. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (2., aktual. u. erw. Aufl.) (S. 291–294). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.
- Lohmann, C. (2018). Ein Plädoyer für Demokratieerziehung im Fremdsprachenunterricht. *Praxis Englisch*, 5 (4), 6–8.
- Meinhold-Henschel, S. (2018). *Thema Demokratie kommt in Schulen zu kurz*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 21.04.2021. Verfügbar unter: <https://www.bertel>

- smann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/Pressemitteilung_Demokratiebildung_in_Schulen_20181030.pdf.
- Michler, C. (2015). *Einführung in die Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen*. Bamberg: University of Bamberg Press.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW). (2014a). *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe II in Nordrhein-Westfalen – Französisch*. Zugriff am 21.04.2021. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/121/KLP_GOST_Franzoesisch.pdf.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW). (2014b). *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe II in Nordrhein-Westfalen – Spanisch*. Zugriff am 21.04.2021. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/s/KLP_GOST_Spanisch.pdf.
- Plikat, J. (2017). *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit als Zielkonstrukt des Fremdsprachenunterrichts. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Interkulturellen Kompetenz*. Dissertation. Frankfurt a.M.: Lang. <https://doi.org/10.3726/b10728>
- Plötner, K., & Schlaak, C. (2017). *Inklusions-Material Spanisch Klasse 5–10*. Berlin: Cornelsen.
- Schneider, H., & Gerold, M. (2018). *Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 21.04.2021. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Jungebewegt/Lehrerbefragung_Demokratiebildung_final.pdf.
- Schröder, K. (2018). Werte-Orientierung in Schule und Fremdsprachenunterricht. Inwiefern prägen Ideologien die Werteerziehung in der Schule? *Praxis Englisch*, 5 (4), 44–46.
- Torres, J. (2019). *El mundo del capitalismo cognitivo depende de la instrumentalización del sistema educativo*. Zugriff am 21.04.2021. Verfügbar unter: <https://jurjotorres.com/?tag=educacion-democratica>.
- Vences, U. (Hrsg.). (2009). Meinungen und Meinungsmache. *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, (25).
- Viebrock, B. (2010). Fremdsprachenlernen ohne etwas zu sagen zu haben? Einige kritische Überlegungen zu den Kommunikationsstrukturen des Web 2.0. In M. Engelhardt & W. Gehring (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik. Neue Aspekte in Forschung und Lehre* (S. 161–179). Oldenburg: BIS.
- Viebrock, B. (2012). Zwischen Medieneuphorie und vermeintlicher „Demokratisierung des Lernens“: Einige kritische Überlegungen zur Nutzung des Web 2.0 im Englischunterricht. In M. Reinfried & L. Volkmann (Hrsg.), *Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht. Einsatzformen, Inhalte, Lernerkompetenzen*. Beiträge zum IX. Mediendidaktischen Kolloquium an der Friedrich-Schiller-Universität Jena (S. 185–200). Frankfurt a.M.: Lang.
- Widmaier, B. (2018). Demokratiebildung, Demokratieförderung, Demokratiepädagogik, Demokratieerziehung, Demokratiedidaktik, Demokratielernen, Demokratieentwicklung ... wie jetzt? Die neue Unübersichtlichkeit in der politischen Bildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 68 (3), 258–266.
- Willems, A. (2020). Unterrichtsfeedback mittels digitaler Tools: Möglichkeiten zur Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts. *Praxis Fremdsprachenunterricht Französisch*, 17 (2), 4–6.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Reinhardt, J. (2021). Netiquette, Voting & Feedbackkultur. Demokratiebildung in der digitalen Französisch-/Spanisch-Lehrer*innen-Bildung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (3), 39–54. <https://doi.org/10.11576/pflb-4358>

Online verfügbar: 26.04.2021

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

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