

Jannik Schwebel-Schmitt

***Demokratielernen im
Fremdsprachenunterricht***

Kompetenzen, Feedback und
Einstellungen von Lernenden

Eine explorative Studie
im Fach Spanisch

ibidem

Jannik Schwebel-Schmitt

Demokratielernen im Fremdsprachenunterricht

Kompetenzen, Feedback und Einstellungen von Lernenden

Eine explorative Studie im Fach Spanisch

Dissertation an der Universität Kassel

Fachbereich 02 Geistes- und Kulturwissenschaften

Jannik Schwebel-Schmitt

Datum der Dissertation: 09.07.2024

Jannik Schwebel-Schmitt

***DEMOKRATIELERNEN IM
FREMDSPRACHENUNTERRICHT***

Kompetenzen, Feedback und Einstellungen von Lernenden

Eine explorative Studie im Fach Spanisch

ibidem
Verlag

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek

The Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available on the Internet at <http://dnb.d-nb.de>.

ISSN 1862-2909

ISBN (Print): 978-3-8382-1987-5

ISBN (E-Book [PDF]): 978-3-8382-7987-9

© *ibidem*-Verlag, Hannover • Stuttgart 2025

Alle Rechte vorbehalten

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und elektronische Speicherformen sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form, or by any means (electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise) without the prior written permission of the publisher. Any person who commits any unauthorized act in relation to this publication may be liable to criminal prosecution and civil claims for damages.

Inhaltsverzeichnis

I. Einleitung

1. Hinführung zum Thema	9
2. Ziel der Arbeit.....	15
3. Aufbau der Arbeit	16

II. Theoretische Grundlagen

1. Gesellschaftliche Grundlagen des Demokratielernens	21
1.1. Geschichtliche Entwicklungen und Definitionen von Demokratie	21
1.2. Demokratie und Demokratielernen in der Schule.....	22
1.3. Politische Sozialisation im Jugendalter	30
1.4. Ergebnisse aktueller Studien zu Werten und Einstellungen von Jugendlichen	32
2. Bildungspolitische Vorgaben und fachdidaktische Diskurse zum Demokratie- und interkulturellen Lernen	36
2.1. Demokratielernen in den Fächern Spanisch sowie Politik und Wirtschaft	36
2.1.1. Analyse- und Methodenkompetenz als Basis für die Urteilsbildung.....	42
2.1.2. Urteilskompetenz	45
2.1.3. Handlungskompetenz nach vorangegangener Urteilsbildung.....	49
2.2. Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht	50
2.2.1. Fremdsprachendidaktische Debatten und Entwicklungen der interkulturell-kommunikativen Kompetenz.....	51
2.2.2. Ziele und Modellierungen der interkulturell-kommunikativen Kompetenz	57
2.3. Synopse: Interkulturelles Lernen und Demokratielernen	64
2.3.1. Interkulturelle Inhalte des Fremdsprachenunterrichts an der Schnittstelle zur politischen Bildung	65
2.3.2. Ein Modell-Vorschlag zur Verbindung der interkulturell-kommunikativen Kompetenz und der Demokratiekompetenzen ...	69
3. Methodische und mediale Zugänge des Demokratielernens.....	80
3.1. Mit Sachtexten und Literatur arbeiten	85
3.2. Fremdsprachliche Texte produzieren.....	89
3.3. Bilder und Karikaturen beschreiben und analysieren	93

3.4. Filme und Lieder einsetzen.....	95
3.5. Kreative Bildbearbeitung und Plakatgestaltung.....	98
3.6. Sprechen in Rollenspielen	100
3.7. Mit Webquests Informationen recherchieren.....	103

III. Forschungsdesign der explorativen Studie

1. Forschungsstand zum Demokratielernen im Spanischunterricht	106
2. Forschungsfragen	108
3. Methodische Vorüberlegungen.....	109
4. Darstellung und Begründung der Unterrichtseinheit <i>Conceptos familiares</i>	115
4.1. Sample: Teilnehmende der Studie	116
4.2. Erst-Erhebung	117
4.3. Abschluss-Erhebung	118
4.4. Fragebogen	119
4.5. Darstellung und Begründung der Auswahl einzelner Inhalte und Methoden aus der Unterrichtseinheit <i>Conceptos familiares</i>	121
4.5.1. Rollenstereotype. Gesellschaftliche Konstruktion von Frauen-Bildern	128
4.5.2. Familienbild im Wandel	138
4.5.3. Das Phänomen <i>machismo</i>	141
4.5.4. Gesellschaftliche Rezeptionen der LGBTI-Community	145
5. Datenauswertung.....	155
5.1. Die evaluative qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz.....	155
5.2. Datenmanagement	161
5.3. Kategorien	165
5.4. Gütekriterien	172

IV. Ergebnisse

1. Zwei ausgewählte Fallbeispiele.....	176
1.1. Luis	176
1.1.1. Demokratiekompetenzen und sprachliche Kompetenzen	176
1.1.2. Bewertung der didaktisch-methodischen Zugänge der Unterrichtseinheit	184

1.1.3. Einstellungen im Themenfeld <i>Conceptos familiares</i>	186
1.2. Ana	190
1.2.1. Demokratiekompetenzen und sprachliche Kompetenzen	190
1.2.2. Bewertung der didaktisch-methodischen Zugänge der Unterrichtseinheit	196
1.2.3. Einstellungen im Themenfeld <i>Conceptos familiares</i>	198
1.3. Fälle-mal-Kategorien-Vergleich	201
2. Die gesamte Gruppe	203
2.1. Demokratiekompetenzen und sprachliche Kompetenzen der Lernenden	203
2.1.1. Funktionale kommunikative Kompetenz	203
2.1.2. Demokratiekompetenzen	212
2.1.2.1. Analyse- und Methodenkompetenz als Basis für die Urteilsbildung	213
2.1.2.2. Urteilskompetenz	223
2.1.2.3. Handlungskompetenz	228
2.2. Bewertung der didaktisch-methodischen Zugänge der Unter- richtseinheit durch die Schülerinnen und Schüler	231
2.2.1. Umgang mit Bildern und Karikaturen	236
2.2.2. Literatur und Sachtexte bearbeiten	237
2.2.3. Rollenspiele	238
2.2.4. Arbeiten mit Liedern und Filmen	241
2.2.5. Webquests und digitale tools	243
2.3. Einstellungen der Lernenden im Themenfeld <i>Conceptos familiares</i>	245
2.3.1. Rollenstereotype. Gesellschaftliche Konstruktionen von Frauen-Bildern	246
2.3.2. Familienbild im Wandel	250
2.3.3. Das Phänomen <i>machismo</i>	252
2.3.4. Gesellschaftliche Rezeptionen der LGBTI-Community	255
3. Zusammenfassung der Ergebnisse	258

V. Fazit und Ausblick

1. Demokratielernen im wissenschaftlichen Diskurs der Fremdsprachendidaktik.....	267
2. Fokussierung des Demokratielernens im Fremdsprachen- unterricht	274
3. Forschungsdesiderate.....	279
Abbildungsverzeichnis	283
Tabellenverzeichnis	285
Abkürzungsverzeichnis.....	286
Danksagung.....	287
Literaturverzeichnis	288

I. Einleitung

1. Hinführung zum Thema

Die freiheitlich demokratische Grundordnung gilt als Kernelement der Verfassung der Bundesrepublik Deutschland. In Art. 20, Abs. 1 des Grundgesetzes heißt es dazu: „Die Bundesrepublik Deutschland ist ein demokratischer und sozialer Bundesstaat“, womit bereits einige der zentralen Verfassungsprinzipien definiert sind. Aus den historischen Erfahrungen heraus sind im Grundgesetz eine Reihe von Möglichkeiten implementiert, demokratiefeindlichen Tendenzen gegenüberzutreten. Die unter dem Schlagwort der ‚wehrhaften Demokratie‘ bekannten Maßnahmen¹ sollen den Fortbestand unseres demokratischen Herrschaftssystem gewährleisten und garantieren gleichermaßen eine präventive Funktion, damit antidemokratische Strömungen erst gar nicht erstarken (vgl. Rudzio 2006, 38 f.). Die „Mütter und Väter des Grundgesetzes“ (siehe z.B. Bundeszentrale für politische Bildung 2008) haben damit die Notwendigkeit einer seitens der Volkes zu unternehmenden fortwährenden Anstrengung zur Erhaltung dieses politischen System impliziert (vgl. Grotz/Schroeder 2021, 39).

Konkrete Ereignisse wie Verbote und Verbotsverfahren gegen rechts- und linksextreme Parteien in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland – z.B. 1952 die Feststellung des Bundesverfassungsgerichts, dass die SRP (Sozialistische Reichspartei) verfassungswidrig sei (vgl. Fuhrmann 2019, 60) – zeigen, dass die im Grundgesetz verankerten Möglichkeiten der Verteidigung des Rechtsstaats, hier am Beispiel von Parteiverbotsverfahren, wirken. Auch terroristischen Vereinigungen wie dem NSU (Nationalsozialistischer Untergrund) oder der RAF (Rote Armee Fraktion), die ebenfalls die „Ablehnung des demokratischen Verfassungsstaates“ (Gräfe 2018, 98) zum Ziel hatten, konnte der Rechtsstaat in der Historie erfolgreich begegnen und erwies sich als ‚wehrhaft‘.

1 Zu diesen rechtlichen und administrativen Möglichkeiten zählen u.a. die Verwirkung von Grundrechten, das Recht zum Widerstand gegen Verfassungsfeinde oder auch das Verbot verfassungswidriger Parteien (vgl. Rudzio 2006, 38).

Aber nicht nur diese konkret zu benennenden Vorkommnisse und Ereignisse stellten bisher für die Demokratie eine Gefahr dar. Auch negative gesellschaftliche Entwicklungen und Tendenzen können für den Rechtsstaat herausfordernd sein. In der Langzeitstudie zur „Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“² stellt der Soziologe Heitmeyer in seiner bekannten Reihe „Deutsche Zustände“ (z.B. Heitmeyer 2003, Heitmeyer 2009a) fest, dass in unserer Gesellschaft ein hohes Maß an gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit vorherrsche, obgleich das System an sich mit Prinzipien wie der Möglichkeit der Partizipation aller an Entscheidungsfindungsprozessen einen Ausgleich zwischen verschiedenen sozialen oder auch religiösen Gruppen evozieren wolle (vgl. Heitmeyer/Mansel 2003, 35). Dennoch sei etwa in der Bevölkerung eine soziale Spaltung (vgl. Heitmeyer 2009b, 45) und eine grundsätzliche Kritik und Ablehnung der Demokratie infolge von politischer Entfremdung (vgl. Klein/Küpper/Zick 2009, 100 f.) ausfindig zu machen. Die Querschnittserhebungen von rund 2000 Personen in den Studien Heitmeyers weisen allerdings weitere Befunde auf, die für das gesellschaftliche Zusammenleben und das demokratische System besorgniserregend ausfallen. So wird Fremdenfeindlichkeit (bei etwa einem Drittel der Befragten), eine Verbreitung von Rassismus (bei jeder bzw. jedem zehnten Deutschen) und Islamfeindlichkeit (bei etwa gut einem Viertel der Befragten) ebenso wie Abwertungen gegenüber Asylsuchenden (bei etwa der Hälfte der Befragten aus der Studie von 2011) diagnostiziert (vgl. Möller 2017, 428 f.).

Erklärungsansätze für diese Ergebnisse können vielfältig ausfallen: Im Übergang vom 20. zum 21. Jahrhundert mehren sich Diagnosen über „Krisen der Demokratien“, die sich durch Supranationalisierungsprozesse³ und den Verlust nationalstaatlicher Kompetenzen, aber auch durch Globalisierungsprozesse und wirtschaftliche Abhängigkeiten kennzeichnen lassen. Demokratien würden entkernt, der Begriff sei lediglich noch eine Hülse, denn Parteien und auch Interessenverbände würden die legitimierten Institutionen zu einer reinen „Fassade“ verkommen lassen. Crouch

2 Eine gute Überblicksdarstellung zur Langzeitstudie Heitmeyers und dem Konzept zur „Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“ stellt bspw. Grau in einem Beitrag zusammen (vgl. 2017, 7).

3 Unter Supranationalisierungsprozessen werden Entwicklungen verstanden, bei denen Nationalstaaten (in gewissen Politikfeldern) Beschlüsse und Vereinbarungen höherer Organisationsebenen (z.B. Europäische Union) umsetzen müssen. Aus dem Lateinischen kann das Wort „supranational“ mit übernational bzw. überstaatlich übersetzt werden (vgl. Schubert/Klein 2018, 330).

spreche in diesem Zusammenhang von der sog. „Postdemokratie“⁴ (vgl. Buchstein/Trimçev/Pohl 2021, 301 f.).

Ein Blick in die internationale Demokratie-Forschung im Zusammenhang mit der von Crouch postulierten ‚Postdemokratie‘ und den daraus resultierenden gesellschaftlichen Entwicklungen führt u.a. zur US-amerikanischen Politikwissenschaftlerin Brown und ihren Feststellungen von einem globalen Anstieg des Wirkens und der Erfolge rechtsextremer Kräfte. Sie bezieht die deutsche Partei AfD, italienische Neofaschisten, den Brexit, den Anstieg des Nationalismus in Schweden oder aber Phänomene wie den Trumpismus und ganz grundsätzlich den Rassismus in ihre Überlegungen mit ein (vgl. Brown 2019, 5).

Auf all diese Herausforderungen muss die Gesellschaft mit dem ihr zugrundeliegenden demokratischen System eine Antwort finden. Heutzutage gilt es daher als unumstritten⁵, dass es einen gesellschaftlichen Bedarf des ‚Demokratielernens‘ gibt. Unter Hinzuziehung weiterer Studien zum Verständnis von und der Kenntnis über Demokratie in Deutschland verdeutlicht Himmelmann die Notwendigkeit einer spezifischen Demokratieerziehung (vgl. 2005a, 251) in vielen Bereichen, so etwa auch im Bildungs- und Schulsystem. Auch der niederländische Politikwissenschaftler van Deth vertritt die These, dass man Demokratie lernen könne. Kinder und Jugendliche verfügten bereits früh über politische Orientierungen.

4 Mit dem Begriff „Postdemokratie“ möchte Crouch die Gefahren unseres liberalen Demokratieverständnisses ausdrücken, dass zwar die Demokratie de jure durch Wahlen und weitere charakteristische Elemente noch Fortbestand habe, sie aber ‚entleert‘ werde (vgl. Crouch 2008, 10). In diesem Zusammenhang seien auch Debatten um Privatisierung, Sozialabbau und Politikverdrossenheit zu sehen.

5 Die Frage, ob das „demokratische Bewusstsein“ etwa „naturwüchsig“ sei, thematisiert der Soziologe Busch in seinem Beitrag „Demokratische Persönlichkeit. Eine Annäherung aus der Perspektive politischer Psychologie“. Im 18. und 19. Jahrhundert wurde das demokratische Bewusstsein in den freiheitlichen Gesellschaften schlichtweg vorausgesetzt. Im 20. Jahrhundert hingegen eröffnete sich sodann die Fragestellung, was ein demokratisches Bewusstsein überhaupt sei. Die bloße Zuweisung dieses Rechtes allein, also z.B. partizipative Strukturen innerhalb des Rechtsstaates zu gewähren, löse de facto kein demokratisches Bewusstsein aus. Verschiedene historische Ereignisse zeigten sogar, dass das Gegenteil der Fall gewesen sei. Demokratische Gesellschaften seien durch „innere Gefährdungen“ und Faschismus erschüttert worden. Dieses beschriebene Phänomen wird heutzutage unlängst erkannt. Man versucht gegen demokratiiefeindliche Tendenzen vielfältig und interdisziplinär Wege aufzuzeigen, wie diese Gefährdungen zu bekämpfen seien. Der Faschismus Mitte des 20. Jahrhunderts sei u.a. der Auslöser gewesen, sich mit der Fragestellung zu befassen, wie sich das demokratische Bewusstsein erhalten könne (vgl. Busch 2007, 41 f.).

Daher erscheine es notwendig, frühzeitig in der Schule darauf einzugehen. Van Deth stellt fest, dass Demokratielernen dann möglich sei, wenn ein Schwerpunkt auf die politische Handlungskompetenz statt auf „die Entwicklung günstiger Prädispositionen“ (vgl. 2017, 114) gelegt würde. Klar ist, dass die Demokratie niemals ihre „Idealform“ erreichen werde. Aber gerade in Krisen- und Konfliktzeiten gelte es, sie immer wieder neu zu erfinden und weiterzuentwickeln. Dafür bedürfe es allerdings – gerade auch für die Heranwachsenden – einerseits einem Verständnis der „Spielregeln“ und andererseits einer „Haltung und Gesinnung“, die das demokratische System tragen können, denn eine „offene, sich stark verändernde Gesellschaft ist auf ein Mindestmaß an Kohäsion, an Zusammenhalt angewiesen“ (Platzbecker 2020, 19).

Demokratie muss gelernt werden. Dieses Ziel nimmt infolgedessen einen wichtigen Stellenwert im Bildungs- und damit konkret im Schulsystem ein. Veith/Förster/Weiß betonen bspw., dass die Demokratieerziehung zur Aufgabe habe, die Schülerinnen und Schüler für ihre „gesellschaftliche Vollmitgliedschaft“ (2020, 30) vorzubereiten. Um diesem Ziel gerecht zu werden, ist die Schaffung von Möglichkeits- und Erfahrungsräumen nötig. Politische Lernprozesse finden dabei nicht nur in formalen Lernzusammenhängen, sondern zusätzlich z.B. vermehrt im digitalen Raum statt⁶ (vgl. Kenner/Lange 2020, 186). Neben der (politischen) Sozialisation außerhalb von Bildungseinrichtungen gilt die Schule aber dennoch als ein wichtiger Ort, an dem Demokratieerfahrungen gesammelt werden können. Hier kann Demokratielernen vielfältig umgesetzt werden, z.B. durch Projektunterricht, Kooperation mit außerschulischen Akteurinnen und Akteuren, Planspiele und viele weitere Möglichkeiten, aber ebenso im regulären Unterricht, also auch im Fremdsprachenunterricht.

Innerhalb des Fächerkanons spielt die politische Bildung eine besondere Rolle, denn inwiefern die Demokratie in der Gesellschaft praktiziert werde, hänge entscheidend vom „Niveau der politischen Bildung ihrer Bürger“ (Greven 2005, 20) ab. Die Politikwissenschaft könne dabei als

6 Anhand einer Vielzahl zitierter Studien begründen die Autoren in ihrem Beitrag, wie intensiv Jugendliche digitale Medien und soziale Netzwerke nutzen (vgl. Kenner/Lange 2020, 179 ff.). Durch soziale Medien wie TikTok, Instagram und Youtube gelangen Jugendliche auch in informelle Lernprozesse hinsichtlich des Themenfelds „Demokratie“. Wichtig sei aber im Zusammenhang der vorgefilterten und auf das Individuum zugeschnittenen Informationen durch die sozialen Netzwerke, dass die Lernenden sich darüber bewusst werden, wie die Informationen konstituiert sind. Dies sei Herausforderung der digital citizenship education (vgl. Kenner/Lange 2020, 187).

wissenschaftliche Disziplin verstanden werden, die sich die Demokratieerziehung zur Aufgabe mache: „Auch die deutsche Politikwissenschaft, jedenfalls die nach dem Zweiten Weltkrieg neu aufgebaute, verstand sich ganz wesentlich als eine Wissenschaft nicht nur von der Demokratie, sondern auch für die Demokratie“ (Patzelt 2005, 27).⁷

Oftmals wird in der Debatte darauf aufmerksam gemacht, dass die Demokratie kein ‚Selbstläufer‘ sei. Es dürfe aus einem demokratiepädagogischen Verständnis heraus nicht sein, dass die Demokratie „als solche zum zentralen Motiv politischer Partizipation nur dort [würde], wo sie grundsätzlich verweigert wird“ (Greven 2005, 19). Politische Bildung sollte nicht als akute Bekämpfung von Politikverdrossenheit bzw. von antidemokratischen Haltungen missverstanden und eingesetzt werden. Der Nutzen könne sich erst in der langfristigen Wirkung entfalten (vgl. Patzelt 2005, 36). Es gehe innerhalb der politischen Bildung insgesamt um die Entwicklung „politischer und demokratischer Grundorientierungen“ (Gessner 2022, 53).

In den wissenschaftlichen Diskursen wird deswegen deutlich, dass Demokratie grundsätzlich als Bildungsziel verankert und folglich auch gelernt und gelebt werden müsse. Dies ist aber nicht allein durch den Fachunterricht in Politik zu erreichen, sondern muss eine fächerübergreifende Aufgabe sein. Jedes Fach, so auch der Spanischunterricht, sollte sich mit diesem Anliegen auseinandersetzen.

In den bildungspolitischen Vorgaben wird diesen wissenschaftlichen Debatten umfangreich Rechnung getragen. Demnach wird der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulen durch das Hessische Schulgesetz folgendermaßen definiert (Hessisches Kultusministerium 2023, 13):

Die Schulen sollen die Schülerinnen und Schüler befähigen, in Anerkennung der Wertordnung des Grundgesetzes und der Verfassung des Landes Hessen

1. die Grundrechte für sich und andere wirksam werden zu lassen, eigene Rechte zu wahren und die Rechte anderer auch gegen sich selbst gelten zu lassen,

2. staatsbürgerliche Verantwortung zu übernehmen und sowohl durch individuelles Handeln als auch durch die Wahrnehmung gemeinsamer

7 Der Politikwissenschaftler Patzelt unterscheidet drei Ebenen der Demokratieerziehung: Erstens die Bereitstellung des reinen Faktenwissens über demokratietheoretische Hintergründe, zweitens die Bilanzierung der Erfolge und Misserfolge gesellschaftlicher Demokratieerziehung sowie drittens die Wirkungen etwaiger demokratiepädagogischer Versuche als empirische Sozialforschung (vgl. 2005, 29).

Interessen mit anderen zur demokratischen Gestaltung des Staates und einer gerechten und freien Gesellschaft beizutragen,

3. die christlichen und humanistischen Traditionen zu erfahren, nach ethischen Grundsätzen zu handeln und religiöse und kulturelle Werte zu achten,

4. die Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Achtung und Toleranz, der Gerechtigkeit und der Solidarität zu gestalten,

5. die Gleichberechtigung von Mann und Frau auch über die Anerkennung der Leistungen der Frauen in Geschichte, Wissenschaft, Kultur und Gesellschaft zu erfahren,

6. andere Kulturen in ihren Leistungen kennen zu lernen und zu verstehen [...].

Die Zielsetzungen verdeutlichen, dass es um vielfältige Ebenen des Demokratielernens und den damit u.a. verbundenen Lernzielen nach der Ausübung der Grundrechte, insbesondere von Toleranz, Gleichberechtigung, Solidarität und der Anerkennung verschiedener Kulturen geht. Auch im hessischen Referenzrahmen für Schulqualität wird die Demokratieerziehung ausdrücklich benannt. Es sollen demokratische Werte vermittelt werden und dazu geeignete Strukturen etabliert werden. Ziel sei die Befähigung der Lernenden zur Teilhabe „am gesellschaftlichen, demokratischen und kulturellen Leben“ (Hessisches Kultusministerium/Hessische Lehrkräfteakademie 2022, 42, 61).

Da Demokratie und Demokratielernen im schulischen Kontext multidimensional angelegt sind, werden weitere Konzepte, wie bspw. „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE), damit in Verbindung gebracht. Im Hessischen Schulgesetz wird diese Idee als Zielvorgabe explizit ausgewiesen (vgl. Hessisches Kultusministerium 2023, 19). In dem im Jahr 2022 novellierten Hessischen Lehrkräftebildungsgesetz wird ebenso die Bedeutung der Demokratiebildung und der Bildung für nachhaltige Entwicklung (vgl. Bürgerservice Hessenrecht 2022, 8) bereits für die Ausbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer betont. Mit diesem Konzept

ist eine Bildung [gemeint], die Menschen zu zukunftsfähigem Denken und Handeln befähigt. Sie ermöglicht jedem Einzelnen, die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Welt zu verstehen (Bundesministerium für Bildung und Forschung o.D.).

Die Vereinten Nationen haben in diesem Zusammenhang als sog. „Agenda 2030“ im Rahmen der weltweiten Probleme und Herausforderungen wie Armut und Geschlechterungleichheit, Naturkatastrophen, Terrorismus und Klimawandel globale Ziele für nachhaltige Entwicklung etabliert (vgl.

Bundesministerium für Bildung und Forschung 2017, 7). Zu diesen Zielen gehören bspw. „Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen“, „Weniger Ungleichheiten“, „Geschlechtergleichstellung“, „Menschenwürde, Arbeit und Wirtschaftswachstum“ (ebd., 4). BNE gilt unlängst als schulische Querschnittsaufgabe (vgl. Bürgerservice Hessenrecht 2022, 9; Heinze 2022) und wird nicht nur auf den Projektunterricht oder die politische Bildung reduziert.

2. Ziel der Arbeit

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es mit Hilfe einer im Spanischunterricht erprobten Unterrichtseinheit zum Themenbereich ‚Gesellschaftliche Rollenvorstellungen und deren Entwicklungen‘ zu eruieren, inwiefern Demokratielernen im Spanischunterricht umgesetzt werden kann, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler in diesem spezifischen Lernfeld aufweisen, welche Einstellungen sie zu den Inhalten dieser Unterrichtseinheit haben und welche didaktisch-methodischen Herangehensweisen sie als motivierend und förderlich betrachten.

Die Aufgabe der Schule ist es, Lernwege zu eröffnen, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, Kompetenzen zu erwerben, die sie „zur aktiven Teilhabe an der demokratischen Gesellschaft“ (Hessisches Kultusministerium/Hessische Lehrkräfteakademie 2022, 42) benötigen. Damit wird dem Ziel der Demokratiebildung und weiteren Subdimensionen, wie sie bspw. in dem Konzept der BNE implementiert sind, der Erwerb konkreter Kompetenzen attribuiert.

Wenn diese Zielvorstellung ein gesamtschulisches Handlungsfeld darstellt, so müssen auch andere Fächer, die sich nicht genuin mit dem Thema der Demokratie auseinandersetzen, so etwa der Fremdsprachenunterricht, dem gerecht werden. Es stellt sich daher die Frage, wie Demokratielernen in der praktischen Umsetzung des Fremdsprachenunterrichts aufgegriffen werden kann.

In diesem Zusammenhang fällt im Kompetenzmodell des Fremdsprachenunterrichts der Teilbereich „Interkulturelle kommunikative Kompetenz“ (vgl. Hessisches Kultusministerium 2016, 12) besonders auf. Aber sind mit dieser Teilkompetenz die Zielsetzungen des Demokratielernens wirklich erfüllbar? Es gilt daher zunächst theoretisch zu analysieren, welche konkreten Kompetenzen und Handlungsfelder in den weitergehend zu differenzierenden bildungspolitischen Grundlagen (z.B. Kerncurricula)

aufsfindig zu machen sind, die mit dem Demokratielernen assoziiert werden.

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit ist es, empirisch zu untersuchen,

1. inwiefern diese Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht Spanisch bei Schülerinnen und Schülern nachzuweisen sind, indem mittels einer konzipierten und durchgeführten Unterrichtseinheit die von den Schülerinnen und Schüler erstellten Lernprodukte erhoben werden.

2. wie die durchgeführte Unterrichtseinheit seitens der Lernenden evaluiert wird, um Rückschlüsse für zu- und abträgliche didaktisch-methodische Vorgehensweisen eines Fremdsprachenunterrichts, der zum Ziel hat, Demokratielernen zu fördern, zu ziehen.

3. welche Einstellungen und Haltungen die Schülerinnen und Schüler zu den Themen der Unterrichtseinheit haben, was sich ebenfalls anhand der von ihnen abgegebenen schriftlichen Produkte erheben lässt.

3. Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist in vier Abschnitte gegliedert. In dem an die Einleitung anschließenden ersten Teil werden zunächst untersuchungsrelevante theoretische Grundlagen (vgl. Kap. II.) angebahnt. Zu Beginn werden gesellschaftliche Entwicklungen und Definitionsansätze des Demokratielernens vorgestellt (vgl. Kap. II.1.1.). Hierbei ist es wichtig, die Breite dieser Ansätze darzulegen, um auf die verschiedenen Dimensionen des Demokratielernens in der Folge Bezug nehmen zu können. Darauf aufbauend gilt es, die wissenschaftlichen Grundlagen der Demokratieerziehung an Schulen zu präsentieren (vgl. Kap. II.1.2.). Hierbei sollen die verschiedenen Anknüpfungspunkte des Demokratiebegriffes und deren schulische Bedeutungen mitgedacht werden. Da die empirische Untersuchung ebenfalls Einblicke in die Einstellungen und Haltungen der Jugendlichen zu dem Themengebiet der durchzuführenden Einheit anstrebt (vgl. Kap. I.2.), ist es notwendig, einerseits die Erkenntnisse zur politischen Sozialisation im Jugendalter (vgl. Kap. II.1.3.) zusammenzufassen und andererseits bestehende Jugendstudien hinsichtlich der inhaltlichen Schwerpunkte dieser Unterrichtsreihe zu analysieren und ihre Ergebnisse darzustellen (vgl. Kap. II.1.4.). Anknüpfend an die Darstellung dieser gesellschaftlichen Grundlagen des Demokratielernens (vgl. Kap. II.1.) sollen im Kap. II.2. die bildungspolitischen Vorgaben sowie fachdidaktische Diskurse zum

Demokratie- und interkulturellen Lernen skizziert werden. Zunächst sollen dazu die fachdidaktischen Diskussionen zum Demokratielernen und die Entwicklung damit in Verbindung stehender Kompetenzen aufgegriffen werden, ebenso wie die konkreten curricularen Kompetenzvorstellungen des Demokratielernens (vgl. Kap. II.2.1.). Da im Fach Spanisch Demokratiekompetenzen bisher eine eher untergeordnete Rolle spielen, werden ausgehend vom Kompetenzmodell für das Fach Politik und Wirtschaft konkrete Teilkompetenzen der Demokratiekompetenz sowie deren wissenschaftliche Grundlagen (vgl. Kap. II-2.1.1.- II.2.1.3.) beschrieben und für das Fach Spanisch adaptiert, da diese dann schließlich die Grundlage für die empirische Beforschung zum Demokratielernen im Fremdsprachenunterricht in diesem Projekt darstellen sollen. Für den Fremdsprachenunterricht selbst ist das interkulturelle Lernen prioritär, weniger das Demokratielernen. In dem sich anschließenden Unterkapitel (vgl. Kap. II.2.2.) soll daher zunächst ein kurzer Blick auf die Historie des fremdsprachlichen Unterrichts in Bezug auf die interkulturelle Kompetenz geworfen werden. Infolgedessen werden aktuelle Modelle dieser Kompetenzdimension gezeigt. Unterrichtspraktische Beispiele, die Aspekte des interkulturellen Lernens an der Schnittstelle zur politischen Bildung abbilden, werden analysiert und diskutiert (vgl. Kap. II.2.3.1.), bevor dann eine mögliche stärkere Integration des Demokratielernens in den Kompetenzbereich der interkulturellen Kompetenz betrachtet wird (vgl. Kap. II.2.3.2.). Während in den Kap. II.2.2. und II.2.3. v.a. die grundlegenden Entwicklungen im Bereich der interkulturellen Kompetenz und ein interdisziplinärer Bezug zu den Demokratiekompetenzen hergestellt wird, gilt es in dem abschließenden Teilkapitel (vgl. Kap. II.3.) unterrichtspraktische Umsetzungsmöglichkeiten vorzustellen, die das Demokratielernen unterstützen. Sowohl diese Materialien und Methoden als auch die in dem Kap. zuvor erarbeiteten Kompetenzgrundlagen dienen als Basis für die Entwicklung einer Unterrichtseinheit und der auszuwertenden schriftlichen Texte der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf zu erwerbende Demokratiekompetenzen. Mit diesen Ausführungen aus der Theorie und Praxis soll gezeigt werden, wie Demokratielernen im Fremdsprachenunterricht derweil stattfindet, sodass der empirische Teil dieser Arbeit entsprechend legitimiert ist und theoretische Fundamente, die der Untersuchung zugrunde liegen, kontextualisiert sind.

Das Kap. III. stellt das Forschungsdesign der explorativen Studie vor und wird mit einem Problemaufriss, dem Forschungsstand sowie den aus dem Forschungsinteresse und dem Forschungsziel resultierenden drei

Forschungsfragen (vgl. Kap. III.2.) begonnen. Die methodischen Vorüberlegungen (vgl. Kap. III.3.) sollen den wissenschaftlichen Zugang und die Forschungsansätze der drei aufgestellten Forschungsfragen begründen. Da für die Datenauswertung eine Unterrichtseinheit geplant und durchgeführt wird, muss diese dargelegt und begründet werden (vgl. Kap. III.4.). Dazu wird zunächst das Sample der Studie, also die Lerngruppe, charakterisiert (vgl. Kap. III.4.1.) sowie die Bestandteile der Unterrichtseinheit, die v.a. aufgrund der Anlage als Studie mitberücksichtigt werden, also die Zielsetzung und Aufgabenstellungen der Erst- und Abschlusserhebung sowie ein final umzusetzender Fragebogen (vgl. Kap. III.4.2. – III.4.4.), erklärt. In Kap. III.4.5. und seinen Unterkapiteln wird dann die Unterrichtseinheit mit dem Thema „*Conceptos familiares*. Die Förderung der interkulturellen-kommunikativen Kompetenz und der Demokratiekompetenzen am Beispiel sich verändernder Familienbilder“ einerseits sachanalytisch und andererseits curricular begründet. Die einzelnen Inhalte der Reihe werden präsentiert. Um ein besseres Verständnis von den Daten, also den erhobenen Produkten der Lernenden zu gewinnen, ist es notwendig, die einzelnen Unterrichtsbestandteile inkl. der methodischen Umsetzung und der konkreten Aufgaben und Arbeitsblätter darzustellen. Die Vorstellung der Unterrichtseinheit, die auf der Basis des hessischen Kerncurriculums für das Fach Spanisch (vgl. Hessisches Kultusministerium 2016) in der realen Lerngruppe umgesetzt werden muss und zugleich wissenschaftlich begleitet und ausgewertet wird, erfolgt nicht chronologisch. Es werden bei der Vorstellung einzelne, besonders für den Auswertungsteil (Kap. IV.) relevante Stunden und Inhalte dargestellt, die wiederum nach thematischen Schwerpunkten – mit der Intention der Ermöglichung einer einleitenden Sachanalyse für jedes Unterkapitel – zusammengefasst werden (vgl. Kap. III.4.5.1.- III.4.5.4.). Zum Abschluss dieses Kap. wird die Datenauswertung (vgl. Kap. III.5.) mithilfe der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (vgl. 2012) in Kap. III.5.1. begründet. Neben der Auswertungsmethode soll das Datenmanagement skizziert werden (vgl. Kap. III.5.2.). Ebenso erfolgt eine Herleitung der Kategorien für jede der drei Forschungsfragen (vgl. III.5.3.), bevor anerkannte und umgesetzte Gütekriterien (vgl. Kap. III.5.4.) für den Forschungsprozess aufgestellt werden.

Das Auswertungskapitel der Studie (vgl. Kap. IV.) beginnt zunächst mit zwei exemplarischen Fallbeispielen, um einen besseren Zugang zu den erhobenen Daten zu erhalten. Die Exponierung einzelner Fälle ist durchaus in der Grundlagenliteratur zum Forschungsansatz der evaluativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022, 170) gängig. Die Darstellung

der beiden Fälle soll am Ende dieses Teilkapitels durch eine Fälle-mal-Kategorien-Matrix in Tabellenform abgerundet werden (vgl. Kap. IV.1. inkl. Unterkapitel). Die Auswertung dieser Fallbeispiele, ebenso die Betrachtung der gesamten Gruppe, erfolgt entsprechend der drei aufgestellten Forschungsfragen und der dazugehörigen zugrundeliegenden Kategorien. So ist daher einerseits zu beachten, dass bei einem dargestellten Code nur die Analyseebenen der jeweiligen Fragestellung berücksichtigt sind, wenngleich womöglich der identische Code Rückschlüsse auf weitere Fragestellungen zuließe. Daher kann es vorkommen, dass die gleichen Textstellen mehrmals zur Analyse und Begründung im Auswertungsteil im Hinblick auf einen unterschiedlichen Fokus untersucht werden. Bei der Darstellung der Ergebnisse der gesamten Gruppe wird ebenso streng nach der Auswertung in Bezug auf die erste Teilforschungsfrage (vgl. Kap. IV.2.1.), auf die zweite Teilforschungsfrage (vgl. Kap. IV.2.2.) und die dritte Teilforschungsfrage (vgl. Kap. IV.2.3.) unterschieden. Die Ergebnisse werden entsprechend der Auswertungsmethode deskriptiv mit analytischen und evaluativen Anteilen dargestellt. Die Auswertung kann und soll aber keine rekonstruktive und interpretative Detailtiefe leisten; dazu ist der gewählte explorative Forschungsansatz, der einen ersten Zugang zu dem Themengebiet für die Fremdsprachendidaktik leisten soll, nicht geeignet.

Nach der Auswertung werden ausgewählte Aspekte im Diskussionskapitel (vgl. Kap. V.) aufgegriffen – erstens im Hinblick auf die Fremdsprachenlehr- und -lernforschung (Kap. V.1.) und zweitens im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht selbst (vgl. Kap. V.2.). Da im Fremdsprachenunterricht originär die interkulturelle Kompetenz berücksichtigt wird, soll einleitend in diesem Kap. diskutiert werden, inwiefern auf der Grundlage bestehender wissenschaftlicher Untersuchungen und den Ergebnissen dieser Studie Demokratiekompetenzen ein wichtiges Betrachtungsfeld für den Fremdsprachenunterricht sind und inwiefern das bestehende Kompetenzfeld um diesen Teilbereich erweitert werden kann. Da die Demokratiekompetenzen stark auf inhaltliches Lernen ausgerichtet sind und im Fremdsprachenunterricht sprachliche Ziele zentral sind, soll in der Folge die Debatte um inhaltliche versus sprachliche Ziele aufgegriffen und anhand der gewonnenen Ergebnisse angereichert werden. Bevor eine kritische Betrachtung der Studienanlage dieses Unterkapitel abschließt, wird die Debatte der Möglichkeiten und des Anspruchs der Messung um inhaltlich orientierte Kompetenzen, hier am Beispiel der Demokratiekompetenzen, im Kontext der Studienergebnisse aufgegriffen und

geführt. Diese Debatte in der schulischen Praxis soll ebenso in Kap. V.2. im Kontext der Bewertung von Demokratiekompetenzen in Klausuren geführt werden. Die Chancen fächerverbindenden Unterrichts und der Vernetzung von Themen durch curriculare Anpassungen beim Demokratielernen sollen gleichermaßen abgebildet und debattiert werden wie die Gelingensbedingungen des Demokratielernens im Fremdsprachenunterricht selbst (vgl. Kap. V.2.). Abschließend werden Forschungsdesiderate formuliert (vgl. Kap. V.3.).

II. Theoretische Grundlagen

1. Gesellschaftliche Grundlagen des Demokratielernens

1.1. Geschichtliche Entwicklungen und Definitionen von Demokratie

Die Demokratie hat sich im Laufe der Zivilisationsgeschichte fortwährend weiterentwickelt. Die Ursprünge der Demokratie, wie wir sie heute kennen, liegen in der vorchristlichen Zeit in der griechischen Antike.⁸ Seit der Antike hat sich das Demokratieverständnis aufgrund unterschiedlicher gesellschaftlicher, sozialer und wirtschaftlicher Entwicklungen stetig verändert. Es gibt heutzutage unterschiedliche Ansätze, die von der Verfassung implementierte Herrschaftsform Demokratie zu definieren. Die Reichweite dessen, was unter diesem Begriff zu subsumieren ist, ragt von einem engen bis hin zu einem weiten Demokratieverständnis. Schultze definiert Demokratie folgendermaßen (2015, 90):

Volksherrschaft, Herrschaft der Mehrheit, der Vielen, in Abgrenzung zu anderen Herrschafts- bzw. Staatsformen [...]. Nach der berühmten Gettysburg-Formel *Abraham Lincolns*, geprägt während des US-amerikan. Bürgerkriegs im Jahre 1863, ist [Demokratie] *„government of the people, by the people, for the people“*, d.h. in der [Demokratie] geht die Herrschaft aus dem Volk hervor, wird durch das Volk selbst und in seinem Interesse ausgeübt.

Schlägt man den Begriff in anderen Lexika nach, so findet sich außerdem eine über die Volksherrschaft hinausgehende Definition. So deuten

8 Bereits im fünften und vierten Jahrhundert vor Christus haben die Griechen in den antiken polis (Stadtstaaten) Selbstbestimmung und Partizipation in der Bürgerschaft praktiziert. Das Ziel war die „Interaktion“, das „Miteinander-Reden und Handeln, der geregelte Streit, die Verfolgung gemeinsamer Ziele durch kollektives Handeln [sowie] die Konstitution und Organisation familienübergreifender Kollektive und ihrer Beziehungen zueinander“ (Roth 2021, 18). Im öffentlichen Leben in der griechischen polis wurden bereits politische Versammlungen abgehalten. Die griechischen Stadtstaaten legten daher den Grundstein für unser heutiges Demokratie-Verständnis (vgl. Hölscher 2013, 49 f.).

Schubert/Klein Demokratie als einen „Sammelbegriff für moderne Lebensformen und politische Ordnungen“ (2018, 84). Dieser Definitionsansatz zeigt, dass unter Demokratie mehr verstanden werden kann als nur eine Herrschaftsform, die sich u.a. durch eine Gewaltenteilung und durch Wahlen kennzeichnet, so wie es das Grundgesetz durch Artikel 20 vorgibt.

Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs und der Entkolonialisierung haben sich viele diktatorische Systeme hin zu einer Demokratie gewandelt. Gleichermäßen hat auch die Forschung zum Demokratie-Begriff in dieser Zeit stark zugenommen (vgl. Buchstein 2021, 199; Frevel/Voelzke 2017, 176 ff.). Seither verstetigt sich ein Verständnis von Demokratie, das auch gesellschaftliche Vielfalt und Anerkennung von Diversität als zentral anerkennt. Die wissenschaftlichen bzw. demokratiethoretischen Diskurse in diesem Zusammenhang lenken den Fokus u.a. auf die Werke Fraenkels, der als Begründer der sog. Neopluralismus-Theorie gilt (vgl. dazu u.a. Massing 2021a, 270; Erdmann 1988, 39 ff.). In seinen Werken widerspricht er der Idee von Rousseau (*volonté générale*), dass der politische Wille durch Homogenität erzielt werden könne. Er setzt sich für die Anerkennung von Heterogenität und für eine Vielfalt von Interessen ein (vgl. Fraenkel/hrsg. und eingel. von Alexander v. Brünneck 2011, 271). Der Kern der wissenschaftlichen Arbeit Fraenkels bestand darin, die demokratischen Strukturen im Nachkriegsdeutschland zu stärken. Für ihn stand die Politikwissenschaft in einem engen Zusammenhang mit politischer Bildung⁹ (vgl. Massing 2021a, 269).

1.2. Demokratie und Demokratielernen in der Schule

So wie auch der Demokratiebegriff in der politischen Theorie heutzutage oftmals pluralistisch ausgelegt wird, versteht auch die (politische) Bildung ihren Auftrag darin, Demokratie facettenreich zu vermitteln. Für den Politikdidaktiker Massing ist das Zentrum des Politikunterrichts daher das Verständnis des Pluralismus als „gesellschaftliches Substrat der

9 Politikwissenschaft und politische Bildung als wissenschaftliche Disziplinen haben im Nachkriegsdeutschland gemein, dass sie zur Demokratie erziehen sollen. So gesehen sind sie als Demokratiewissenschaft für die Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie zuständig. In der politischen Bildung herrscht weitestgehend Konsens darüber, dass Demokratielernen als eine Aufgabe der Disziplin aufgefasst werden kann. Teils wird sogar gefordert den für die Didaktik der politischen Bildung so wichtigen Beutelsbacher Konsens (wird nähergehend in Kap. II.1.2. erläutert) um das Prinzip des Demokratielernens zu erweitern (vgl. Henkenborg 2009, 279).

Demokratie“ (2021b, 97). Dass Demokratie in der Schule nicht nur als bloße Systemlehre umgesetzt werden soll, macht auch der Politik- bzw. Demokratiedidaktiker Himmelmann deutlich (vgl. 2004, 2). Laut seinen Leitideen zur Demokratie-Erziehung kommt das Ziel der Erziehung hin zu Solidarität in manchen Teilbereichen der Erziehung zur Demokratie gleich. Damit ist der Bezug zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen abgedeckt, da sie in der Begegnung mit anderen in unserer freiheitlich-demokratischen Lebenswirklichkeit respektvoll und solidarisch auftreten sollten. Das Lernen von sozialen und moralischen Einstellungen, sozial erwünschten und kooperativen Handlungsarten kann nicht durch die Aneignung eines etatistisch geprägten Demokratiebegriffs erfolgen. Es ist nämlich den Kindern und Jugendlichen nicht möglich, einen Demokratiebegriff, der auf machtpolitischen oder rechtlichen Grundlagen unserer Verfassung beruht, auf die eigene Lebenswelt zu transferieren. Daher plädiert Himmelmann für eine praktische Umsetzung der Demokratie: „Demokratie darf sich nicht nur in Lippenbekenntnissen ausdrücken, sondern muss sich in konkreter Bereitschaft zu demokratischem Denken und Handeln niederschlagen“ (ebd., 3). Er resümiert: „Das Große fängt im Kleinen an. Demokratie-Erziehung setzt also bei den jungen Menschen und den zukünftigen Bürgern an“ (ebd., 7). Aus dieser Erkenntnis heraus entwickelt er seinen Demokratiebegriff. Er unterteilt ihn in drei Bereiche:

1. Demokratie als Herrschaftsform,
2. Demokratie als Gesellschaftsform und
3. Demokratie als Lebensform.

Demokratie als Herrschaftsform

Schon lange sind sich die Bildungstheoretikerinnen und -theoretiker einig, dass Demokratie keineswegs als gesicherter Zustand angesehen werden könne, sondern als „Instrument“ des sozialen Wandels und der Verbesserung der bestehenden Verhältnisse. Sie muss sich in einem „Selbst- und Neuerschöpfungsprozess“ stets bewähren. Der Begriff gewinnt „eine eigentümlich zukunftsgerichtete, auch normative Dynamik und wird zentral in das Blickfeld von Lernen, Schule, Bildung und Erziehung gerückt“ (Himmelmann 2002, 27). Mit Demokratie wird zunächst die Herrschaftsform assoziiert. Das bedeutet, dass Prinzipien wie die Rechtsstaatlichkeit, die Volkssouveränität oder die Gewährleistung von Menschen- und Bürgerrechten zentral für unser Demokratieverständnis sind, ebenso wie eine Gewaltenteilung in Judikative, Exekutive und Legislative für das repräsentativ-parlamentarischen System kennzeichnend ist. Demokratie als

Herrschaftsform ist v.a. Gegenstand der politischen Bildung, und damit also Unterrichtsinhalt. Schülerinnen und Schüler lernen dabei bspw. etwas über die Aufgaben und Funktionen des Staates, des Parlaments und der Regierung (vgl. Himmelmann 2004, 7).¹⁰

Demokratie als Gesellschaftsform

Für Himmelmann ist dieser etatistische Demokratiebegriff zu eng gefasst. Er denkt Demokratie nicht nur auf der Ebene des Staates, sondern auch auf der des gesellschaftlichen Zusammenlebens. Gerade in Bezug auf den in den 1990er-Jahren aus den USA übernommenen Diskurs über die Zivil- und Bürgergesellschaft zeige sich, dass der „etatistisch-vertikal interpretierte“ Demokratiebegriff auch in eine horizontale, gesellschaftliche Ebene übertragen werden müsse. Dies sei von besonderer Bedeutung gerade deswegen, weil die Demokratie in der Gesellschaft eine fundamentale Verankerung benötige, um lebensfähig zu bleiben (vgl. Himmelmann 2002, 27).

Gesellschaftslernen, worunter Himmelmann (vgl. 2004, 8) das Erlernen von demokratischen Gesellschaftspraktiken versteht, sei für Kinder und Jugendliche wichtig, damit sie begreifen, in welche Gesellschaft sie hineinwachsen. Demokratie als Gesellschaftsform schließe bspw. die Existenz des gesellschaftlichen Pluralismus¹¹ ein, der sich auf alle möglichen Subsysteme der Gesellschaft bezieht. So gibt es wirtschaftliche, soziale oder religiöse Interessengruppen, Freizeitvereine und Bürgerinitiativen. Des Weiteren gehe es bei dieser Form um das Verstehen der autonomen gesellschaftlichen Konfliktregulierung durch bspw. das Tarifvertragssystem bzw. die betriebliche Mitbestimmung durch Betriebsräte, um die Ausgestaltung der sozialen Marktwirtschaft, um die Nutzung der Öffentlichkeit sowie das Interesse und das Engagement zur Partizipation in der Bürgergesellschaft (vgl. ebd., 8).

¹⁰ Für den Fremdsprachenunterricht ist diese Dimension zweitrangig und u.U. nur bei Systemvergleichen oder -analysen mit den Zielsprachenländern wichtig. Auf Schulniveau sind derartige Inhalte meist fakultativ. Das Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe Hessen für das Fach Spanisch sieht grundsätzlich keine verpflichtende Systemlehre der Demokratie in Spanien oder in lateinamerikanischen Ländern vor.

¹¹ Die Vielfalt der Kulturen ist ein zentraler Inhalt des Spanischunterrichts. In Kap. II.2. wird darauf gezielter mit Blick auf den Fremdsprachenunterricht eingegangen.

Demokratie als Lebensform

Die dritte Interpretationsebene, Demokratie als Lebensform, umfasst die „alltagsspezifische Demokratie als Lebensform“, also die Formen des sozialen Zusammenlebens der Menschen. Demokratie als Lebensform fungiert als „Rückgrat“, als „Keimform“ und Voraussetzung dafür, dass Demokratie in den anderen beiden Ebenen, als Gesellschafts- und Herrschaftsform überhaupt funktionsfähig ist (vgl. ebd., 9). Unter diesem Interpretationsansatz versteht der Autor, dass Jugendliche wert- und handlungsorientiert erzogen würden, denn „jede Generation muss sich die Werte und Verhaltensweisen der Demokratie durch Assimilation und Adaption selbst aneignen“ (Himmelmann 2017, 22). Er macht deutlich, dass es nicht um eine Belehrung gehe, sondern um die Schaffung von Räumen, in denen Kinder selbstständig Erfahrungen sammeln könnten (vgl. ebd., 22). Kinder und Jugendliche lernten Toleranz gegenüber anderen Lebensstilen sowie Fairness und Zivilität und praktizierten solidarische Handlungsmuster (vgl. Himmelmann 2004, 18). Das Schulsystem hat einen wesentlichen Anteil bei der Förderung dieser Dimension.

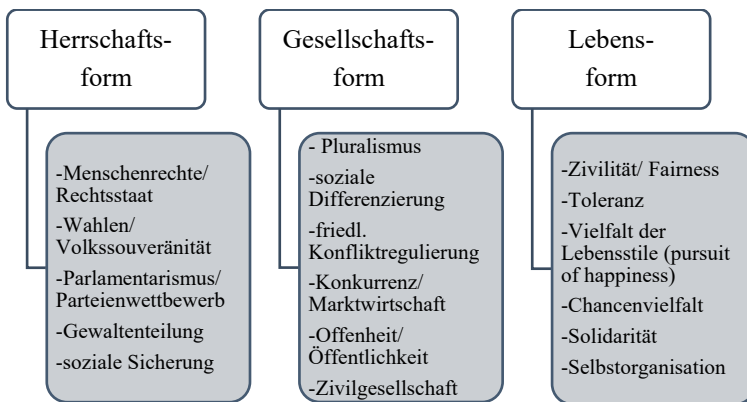


Abbildung 1: Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform. Eigene Darstellung nach Himmelmann 2017, 24

Demokratie versteht sich demzufolge nicht nur als Herrschafts-, oder Regierungsform, sondern wird auch auf einer kleineren Ebene praktiziert. „Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey 1949, 121).

Sucht man nach einem theoretischen Fundament für die Demokratie als Lebensform, wird man bei den Erkenntnissen Deweys (u.a. 1949) fündig. Der amerikanische Pädagoge forderte dazu auf, die Demokratie nicht nur mit den Organen und Strukturen der Regierung und des Staates gleichzusetzen, sondern sie auch als „soziale Kooperation“ zu betrachten. Er interpretiere Demokratie als „Prinzip des assoziierten Lebens“, als „Idee des Gemeinschaftslebens“, das bedeutet als „freien, gleichen und fairen wechselseitigen Verkehr der Menschen untereinander – jenseits von Dogmatismus, Ideologie, Letztbegründung oder Zwangsherrschaft“ (Himmelman 2004, 10 f.).

Dewey erlangte in den vergangenen Jahren nochmals erheblich an Popularität, indem er nicht nur als Demokratietheoretiker, sondern auch als Pädagoge Relevanz erfährt. So tritt er für die Ganzheitlichkeit in der Erziehung ein; nach ihm solle man Lernenden in der Schule von Beginn an aufzeigen, durch Erfahrungen zu lernen und dadurch Probleme lösen zu können und Kooperation zu üben. Für ihn sei die Demokratie keine abgeschlossene Erscheinungsform, sondern bedürfe der kontinuierlichen Arbeit – und dies nicht nur durch politische Gremien, sondern auch in anderen (sozialen) Subsystemen wie nicht zuletzt in der Schule. Anders als andere Zeitgenossen möchte er keine Herrschaft von aufgeklärten Eliten etablieren, sondern vielmehr die breite Masse befähigen, Demokratie mitzugestalten. Dies gelinge nur durch eine Demokratisierung sämtlicher Lebensbereiche. Für Dewey ist daher Demokratie nicht nur – so wie Himmelman einige Jahre später auch formuliert – eine Herrschafts-, sondern gleichermaßen eine Lebensform (vgl. Jörke/Liesenberg 2021, 222).

Der Erziehungswissenschaftler Brinkmann vertritt ebenfalls die Position, dass sich die Bildung bzw. Erziehung hin zu Demokratie nicht durch die Kenntnis über die politische Systemlehre oder auf politische Bildung begrenzen ließe und lenkt den Fokus dabei auf die Sprache. Seiner Auffassung zufolge treten heutzutage „Erfahrungen der Fremdheit, Andersheit, des Miss-Verstehens und des Konflikts“ (Brinkmann 2018, 91) in den Mittelpunkt. Er stellt sodann die Frage auf, wie diese Differenzen durch Sprache erfahren und pädagogisch nutzbar gemacht werden können. Unter Anlehnung an Jean-Luc Nancy spricht er von der Demokratie als Weise des „Mit-ein-ander-seins“. Mit dem Bezug zum Fremdsprachenunterricht fordere das durch Sprache geäußerte „Fremde“ eigene Antworten heraus (vgl. ebd., 91). Er konstatiert:

(Fremd-)Sprachenbildung als Mit-teilung zwischen Eigenem und Fremdem kann so als demokratisches Mit-ein-ander-sein bestimmt werden, in

dem sprachliches und leibliches Missverstehen, Nicht-Verstehen und Anders-Verstehen Anfang gemeinschaftlichen Lernens werden kann (ebd., 101).

In den an das Fachgebiet der Politikdidaktik angrenzenden Wissenschaften werden diese Kompetenzen, die der Förderung der Demokratie im ‚Nahbereich‘ dienlich sind, oftmals unter dem Begriff der ‚Sozialkompetenz‘ subsumiert. Soziale Kompetenzen umfassen kognitive, emotionale und auch Verhaltensaspekte und sie sind immer auf bestimmte Situationen bezogen und dienen dabei der „Balancierung eigener und fremder Interessen“ (Reinders 2008, 101). Soziale und personale Kompetenzen oder allgemeine Lebenskompetenzen können als Teil der demokratischen Bildung und damit der Demokratiekompetenzen verstanden werden. *Life Skills* beinhalten soziale und interpersonale Kompetenzen¹² wie bspw. Fähigkeiten im Bereich der Kommunikation und Kooperation aber auch personale Kompetenzen wie Selbstbewusstsein. Die Förderung dieser *life skills* sollte v.a. durch eine Handlungs- und Erfahrungsorientierung bei der Auswahl der Methoden erfolgen (vgl. Gerdes et al. 2020, 143). Der Bezug zur Demokratie dieser *life skills* wird in dem Beitrag von Gerdes et al. (ebd.) nochmals stark betont:

In einer erweiterten Perspektive sind mit allgemeinen Lebenskompetenzen auch Fähigkeiten gemeint, die geeignet sind, die demokratische Stabilität von modernen Gesellschaften zu erhalten und Einstellungen und Beiträge zu einer menschenrechtlichen Kultur und gerechten Gesellschaft zu fördern, wie z.B. kritisches Denken und das Eintreten für die Belange anderer Menschen und benachteiligter Gruppen (*advocacy skills*) (ebd., 143).

Die Förderung derartiger Fähigkeiten, welche demokratisches Handeln evozieren sollen, soll auch in der Schule stattfinden. Himmelmann definiert die Institution Schule als zentralen Ort des Demokratielernens:

Es ist ein Gemeinplatz der modernen Pädagogik, Bildung und Erziehung, dass jede Gesellschaft mit Vorrang jene Werte, Prinzipien und Maßstäbe auf die jüngere Generation zu übertragen sucht, die sie besonders schätzt. Das zentrale Instrument dieser Wertübertragung ist die Bildungspolitik.

12 Dass soziale Kompetenzen und Demokratiekompetenzen nicht voneinander trennbar sind, unterstreicht auch Edelstein. So seien soziale und moralische Kompetenzen und demokratische Kompetenzen eng miteinander verwoben (vgl. Edelstein 2005, 213). Diese sozialen Kompetenzen bzw. *life skills* samt ihrer vielfältigen Subdimensionen seien Bestandteil unterrichtlicher Handlungen und sollten daher bei einem demokratiefördernden Unterricht stets mitberücksichtigt werden.

Die zentrale Institution der Bildungspolitik ist wiederum die Schule und das zentrale Aufgabenfeld der Schule ist schließlich in diesem Sinne die gesellschaftliche Bildung (Himmelfmann 2017, 14).¹³

Ebenso hat bereits Mitte des 20. Jahrhunderts Dewey in seinem viel rezipierten Werk „Demokratie und Erziehung“ die Erziehung als Funktion der Gesellschaft und die Wirkung der Schule als Sozialisationsinstanz beschrieben. Er stellt fest, dass

Haltungen und Dispositionen, die für das ununterbrochene und fortschreitende Leben einer Gesellschaft notwendig sind, [...] in der Jugend nicht durch direkte Übertragung von Glaubenssätzen [...] entwickelt werden [können]. Diese Entwicklung vollzieht sich vielmehr durch das Medium der Umwelt (Dewey 1949, 41 f.).

Damit macht er deutlich, dass die Erziehung der Jugendlichen nicht durch einfache Indoktrinationen von Handlungsweisen gelingen könne, sondern, dass die Umwelt einen bedeutsamen Anteil daran trage. Diese Umwelt wird heutzutage von Plurikulturalität und Plurilingualität bestimmt, worauf Jugendliche vorbereitet werden müssen.

Dewey definiert die Schule als einen Ort, an dem Erziehung stattfinde. Die einzige Möglichkeit, diesen Erziehungsauftrag zu realisieren, bestehe darin, die Lernumgebung zu beeinflussen. Er erläutert infolgedessen seine Ansichten der Aufgaben von Schule, z.B. eine „vereinfachte Umwelt bereitzustellen“¹⁴ oder „den Einfluß wertloser und wertwideriger Züge“ auszuschalten oder auch verschiedene Faktoren der Umgebung auszubalancieren (vgl. ebd., 39 f.).

Die Aufgabe, „Wertwiderigkeiten“ auszuschalten, wurde knapp 30 Jahre später im Beutelsbacher Konsens auf unterschiedlichen Ebenen

13 Himmelfmann begründet anhand von verschiedenen Thesen verschiedener Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, dass Demokratie in der Schule, v.a. im Unterricht gelernt werden müsse (Himmelfmann 2017, 17):

- Niemand wird als Demokrat geboren! (Michael Greven)
- Demokraten fallen nicht vom Himmel! (Theodor Eschenburg)
- Noch nie war Demokratie ein Selbstläufer! (Siegfried Schiele)
- Demokratie ergibt sich nicht ‚naturwüchsig‘! (Jürgen Habermas)
- Demokratie wird nicht einfach vererbt! (Hans-Peter Bartels)
- Demokratie muss gelernt werden, um gelebt werden zu können! (K. G. Fischer)
- Demokratie muss gelebt werden, um gelernt werden zu können! (Giesela Behrmann)

14 Heute würde man vermutlich von ‚didaktischer Reduktion‘, ‚Lernarrangements‘ oder ‚classroom-management‘ sprechen.

postuliert. Der Beutelsbacher Konsens, gewissermaßen ein Grundlagenwerk insbesondere für Politikdidaktikerinnen und -didaktiker, aber gleichermaßen für alle Lehrerinnen und Lehrer¹⁵, formuliert drei zentrale Prinzipien für die politische Bildung. So fordert das Indoktrinationsverbot, auch Überwältigungsverbot, dass Lehrkräfte ihren Lernenden nicht ihre eigene Meinung aufdrängen, sondern sie zur freien Entfaltung eben dieser ermutigen und anleiten. Das Kontroversitätsgebot¹⁶ verlangt von den Lehrenden die Darstellung der in der Wissenschaft kontrovers diskutierten Themen in ihrer Vielfältigkeit im Unterricht. Und schließlich wird eine Schülerorientierung gefordert (Frech/Richter 2017, 12 f.).

Diese ‚Gebote‘ gelten als wichtige Grundlage für die Gestaltung von Demokratie lernen in der Schule. Das ‚Lernen‘ von Demokratie ist klassischerweise zunächst mit den Fächern des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabengebiets assoziiert. Hierunter fallen an allgemeinbildenden Gymnasien in Hessen zuallererst die Fächer Geschichte, Religion, Ethik, Erdkunde sowie Politik und Wirtschaft. Die politische Bildung ist in weiten Teilen Deutschlands im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld subsumiert (vgl. Sander 2022, 153 f.). Politische Bildung gilt dennoch als Unterrichtsprinzip aller Fächer, eben auch im Fach Spanisch, konzentriert sich aber traditionell auf das Fach Politik und Wirtschaft (Hessen). Die Etablierung dieses Unterrichtsfaches „Politik“ während des 20. Jahrhunderts hat zur Professionalisierung der politischen Bildung beigetragen (vgl. ebd., 152). Juchler definiert die politische Bildung als einen

Sammelbegriff für schulische wie außerschulische Bemühungen zur Vermittlung polit. Kompetenzen. [...] In der BRD wird v.a. die schulische p.B. als Möglichkeit für eine Erziehung zu polit. Mündigkeit und damit Urteilsfähigkeit erachtet, welche funktional ist für die gedeihliche Entwicklung der Demokratie (2015, 487).

Der Politikdidaktiker spricht hierbei bereits die Mündigkeit und Urteilsfähigkeit (vgl. Kap II.2.1.2) an und hält bei seiner Definition bewusst das

15 Dass der Beutelsbacher Konsens längst nicht nur Ausgangspunkt für die Arbeit im Politikunterricht ist, sondern darüber hinaus politische Bildung und damit die Anwendung dieses Konsens in allen Fächern stattfindet, darauf macht die Handreichung für hessische Lehrkräfte aufmerksam (vgl. Hessisches Kultusministerium 2021a, 32 ff.).

16 Die beiden ersten Prinzipien haben eine lange Tradition: „Schon die Gründergeneration der deutschen Politikwissenschaft postulierte das Indoktrinationsverbot und das Kontroversitätsgebot. Zu den Politikwissenschaftlern, die diese Grundprinzipien vorwegnahmen, gehörte[...] Ernst Fraenkel u. a.“ (Frech/Richter 2017, 12 f.).