

**Privilegien, check! – Eine Aktivität für den
Fremdsprachenunterricht zur Förderung kritischen
Bewusstseins**

***Privileges, check! - An activity for the foreign language
classroom to promote critical consciousness***

Svenja Dehler

Georg-August-Universität Göttingen, Alemania

svenja.dehler@uni-goettingen.de

ZUSAMMENFASSUNG

Kritische Ansätze wie die Kritische Pädagogik (Freire, 1976) und die Kritische Fremdsprachendidaktik (Gerlach, 2020a) sind in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum im Zuge zahlreicher gesellschaftlicher, politischer und wirtschaftlicher Veränderungen zunehmend populärer geworden. Neben funktional kommunikativen Kompetenzen, der interkulturellen kommunikativen Kompetenz und einer digitalen Kompetenz ist die Förderung eines kritischen Bewusstseins bei den Lernenden mittlerweile ein wichtiges Ziel im inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht. Die hier vorgestellten Ergebnisse sind im Zuge einer CLIL-Unterrichtsreihe zum Thema *Feminismus, Gewalt an Frauen und Femizide in spanischsprachigen Ländern* in einer elften Klasse eines Gymnasiums in Deutschland entstanden. Neben der Entwicklung eines kritischen Bewusstseins lag der Fokus auf dem Globalen Lernen und darauf, die Perspektive auf ein global vorkommendes und wichtiges, gesellschaftliches Thema mit Hilfe von Unterrichtsaktivitäten zu schärfen. Erste Ergebnisse der Analyse und deren Diskussion zeigen, dass die Schüler*innen anfangen, sich mit Fragen der sozialen Gerechtigkeit auseinanderzusetzen, Gesellschaftskritik zu äußern sowie ihr Empathievermögen zu schulen. Außerdem manifestierte sich ein kritisches Bewusstsein der Lernenden für globale Themen in den Ergebnissen.

Schlüsselwörter: Kritisches Bewusstsein, Globales Lernen, CLIL

ABSTRACT

Critical approaches such as critical pedagogy (Freire, 1976) and critical foreign language didactics (Gerlach, 2020a) have become increasingly popular in German-speaking countries in recent years in the wake of numerous social, political and economic changes. In addition to functional communicative competence, intercultural communicative competence and digital competence, the promotion of critical consciousness among learners is an important goal in content-oriented

foreign language teaching. The results presented here were developed in the course of an CLIL teaching unit on feminism, violence against women and femicides in Spanish-speaking countries in an eleventh grade of a grammar school in Germany. In addition to developing a critical consciousness, the focus was on global education and sharpening the perspective on a globally occurring and important social issue. Initial results of the analysis and discussion show that the learners are beginning to deal with issues of social justice, express social criticism and train their empathy. In addition, a critical consciousness of global issues among the learners manifested itself in the results.

Keywords: critical consciousness, global education, CLIL

1. EINLEITUNG UND EIN ERSTER ÜBERBLICK: KRITISCHE ANSÄTZE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Die Weltgemeinschaft sieht sich einer Vielzahl gesellschaftlicher Herausforderungen und Entwicklungen entgegen, die in ihrer Gesamtheit und Komplexität kaum (mehr) fassbar sind: Globale Erwärmung, Wetterkapriolen und Extremwetterereignisse aufgrund des Klimawandels; zahlreiche (wiederaufkommende) Kriege, sich daraus ergebende steigende Flüchtlingszahlen; eine zunehmend politische Polarisierung und das (Wieder-)Erstarken populistischer Parteien bei gleichzeitiger, zunehmender Politikverdrossenheit; Diskriminierung von Minoritäten und Genderungerechtigkeit; außerdem der herausfordernde Umgang mit unerschöpflichen (Falsch)Informationen aus dem Internet. Und wären dies nicht bereits genügend Herausforderungen, die einzeln betrachtet schon die Ressourcen einer oder mehrere Generation(en) fordern würden, kommen noch die Folgen der Covid-19-Pandemie hinzu. Wie kann jungen und alten Menschen Wissen und Kompetenzen vermittelt werden, mit dieser Komplexität umzugehen?

Der Schule als Spiegel der Gesellschaft kommt dahingehend eine besondere Verantwortung zu: Sie hat die Aufgabe, Schüler*innen beizubringen, Informationen und Aussagen zu hinterfragen, ein kritisches Bewusstsein für soziale, strukturelle und kulturelle Ungerechtigkeit(en) zu wecken (Watts et al., 2011), empathisch zu handeln sowie die Fähigkeit(en) zu entwickeln, kritisch und eigenständig zu denken, sich in verschiedene Perspektiven hineinzuversetzen und so aktiv an gesellschaftlichen Prozessen und Veränderungen teilhaben zu können – kurzum kritisch diskursfähig zu sein.

Jeder Diskurs oder allein die Auseinandersetzung mit ihm kann dabei – manchmal auf kaum vorhersehbare Weise – für einzelne Lernende sozial relevant sein und eine politische und machtbezogene Dimension erhalten (Gerlach, 2020b, 9).

Multiperspektivisch auf globale, lokale und regionale Themen und Herausforderungen zu schauen (Cates, 2002, 353-354; De Florio, 2016) und gleichzeitig interkulturell kommunikativ und kritisch kompetent zu sein, sollte durch Lehrkräfte und ihren Fachunterricht vermittelt werden. "Die Diskursfähigkeit der Schülerinnen und Schüler muss vielmehr dazu beitragen, ein Bewusstsein für soziale Gerechtigkeit nach außen zu

tragen und eine Haltung einzunehmen“ (Gerlach, 2020c, 34). Der Fremdsprachenunterricht bietet dabei eine ganz besondere Gelegenheit, um global wichtige Themen zu diskutieren, kulturelle Perspektiven zu vergleichen und sowohl über diese als auch über die eigene Sichtweise und Privilegien sowie (Un)Gerechtigkeit(en) nachzudenken und schlussendlich als Schüler*innen “a stance on their own rights and those of others” einzunehmen (Matz, 2020, 53).

Auch wenn kritische Ansätze im Sinne einer Kritischen Pädagogik im schulischen Kontext und im Fremdsprachenunterricht als immer wichtiger bzw. wieder wichtiger werdende Handlungsmaxime angesehen werden (Crookes, 2009; Gerlach, 2020b, 8), ist die Anzahl an empirischen Arbeiten wie bspw. Unterrichtsbeispielen im deutschsprachigen und auch im europäischen Raum immer noch selten (Gerlach, 2020c, 33, 224). Gerlach (2020a) hat diesbezüglich mit seinem Sammelband zur Kritischen Fremdsprachendidaktik ein erstes, wichtiges Einführungs- und Überblickswerk für die deutschsprachige wissenschaftliche Community zur Thematik herausgegeben, das, “sowohl verschiedene kritische Bezugstheorien und -perspektiven [...], als auch die jeweils herangezogenen Gegenstände und Bereiche [abdeckt]” (ebd. 33).

In diesem Beitrag wird nun ein Beispiel einer Unterrichtsaktivität vorgestellt, das im Rahmen einer *Content Language Integrated Learning*-(CLIL)-Unterrichtsreihe im Spanischunterricht einer elften Klasse an einem Gymnasium in Deutschland durchgeführt wurde. Eingebettet ist die Aktivität in eine von der Autorin selbstständig entwickelten Unterrichtsreihe zum global vorkommenden Thema *Feminismus, Gewalt an Frauen und Femizide in spanischsprachigen Ländern (Sustainable Development Goal (SDG) 5 Gender Equality)* (United Nations, 2023). Ziel war es, ein kritisches Bewusstsein der Schüler*innen für ein globales Thema, anhand von kreativen Aufgaben und Aktivitäten, die auf authentischen Materialien (Kurzfilm, Videos, Fotos und Bilder, Interviews, etc.) fußen, zu wecken und zu fördern. Die während einer von diesen Aktivitäten entstandenen Schüler*innenprodukte dienen als Datenmaterial und sollen die Grundlage bilden, um der Frage nachzugehen, ob und wie durch die vorgestellte Unterrichtsaktivität ein kritisches Bewusstsein bei den Schüler*innen angeregt wurde und sich anhand welcher Schüler*innenaussagen manifestiert.

Nach der Vorstellung der zurgrunde liegenden theoretischen Hintergründe zum Globalen Lernen und zum kritischen Bewusstsein folgt im Anschluss die Vorstellung des Erhebungskontexts. Im vierten Kapitel werden die Spezifika der Aktivität “Un paso adelante” und die Besonderheiten der hiesigen Durchführungsrunde vorgestellt. Der Hauptfokus liegt im fünften Kapitel, auf der Vorstellung ausgewählter exemplarischer Beispiele von Schüler*innenaussagen nach der Durchführung der Aktivität. In diesem Abschnitt sind auch eine kurze Reflexion zum Vorgehen und Schüler*innenmeinungen zur Übung selbst inbegriffen. Der Artikel endet mit einem Fazit und möglichen Schlussfolgerungen.

2. THEORETISCHER RAHMEN

Im Zuge des Paradigmenwechsel hin zu einem kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht sind insbesondere die funktional kommunikativen Kompetenzen in den Fokus des Spanischunterrichts gerückt (Bär & Franke, 2016). Dies ist auch dahingehend wichtig, um in der Zielsprache kommunikativ, der Situation

entsprechend, handelnd agieren zu können (ebd.). Daneben ist zudem die interkulturelle kommunikative Kompetenz als eine der wichtigsten, übergreifenden Kompetenzen zu sehen, ergänzt um eine digitale Kompetenz, die besonders in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus aller Phasen der Lehramtsausbildung und auch den Spanischunterricht gerückt ist (Grünwald et al., 2021; KMK, 2017; KMK, 2022 – siehe hier Thüringen und Bayern). Doch darüber hinaus gibt es noch weitere Kompetenzen bzw. übergeordnete Schwerpunkte und die Weiterentwicklung bereits bestehender Ansätze, um in einer komplexen, diversen und herausfordernden Welt kompetent agieren zu können (Gaudelli, 2002, 49): Konzepte wie Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Kombination mit den *17 Sustainable Development Goals* (SDGs) (United Nations, 2023) sind in aller Munde (Surkamp, 2022a). Mit ihren auf eine komplexe, globalisierte Welt ausgerichteten Ziele zum Erhalt der Lebenswelt, wie wir sie kennen, und einem friedvollen Zusammenleben, vereinen die beiden Konzepte mehr als nur thematische Inhalte und die Vermittlung von Sprachkenntnissen (im Falle des (Fremd-)Sprachenunterrichts). Bei beiden Konzepten werden eine kritische Reflexion und Stellungnahme bzw. die Kompetenz zum kritischen Denken als eine der Kernkompetenzen benannt (Schreiber & Siege, 2016, 97; Cates, 2002, 41; Rieckmann 2019, 84, 88). Diese anzustrebenden Ziele beim Globalen Lernen und BNE schließen wiederum an das in den letzten Jahrzehnten zunehmend Aufmerksamkeit erfahrene Forschungsfeld der Kritischen Pädagogik (Freire 1976; Giroux 1983) und der Kritischen Fremdsprachendidaktik (Gerlach, 2020a) an. Ziele dieser kritischen Ansätze sind "die wachsende Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler, Förderung demokratischen Denkens gegen jedwede Entstehung von Machtstrukturen, die Erstarkung antiautoritärer Erziehung sowie reformpädagogischer Konzepte" (Gerlach, 2020b, 12). Aufgrund vieler Überschneidung ist es sicherlich sinnvoll Globales Lernen mit kritischen Ansätzen innerhalb einer Unterrichtsreihe zu kombinieren, um so Kompetenzen wie das Erkennen und Wertschätzen von Vielfalt, Perspektivenwechsel und Empathie, kritisches Denken und kritisches Bewusstsein, Verständigung und Konfliktlösung sowie Partizipation und Mitgestaltung in einer globalisierten Welt in Form von Unterricht zusammenzubringen. Schließlich handelt es sich hierbei alles um Fähigkeiten, die junge (und alte) Menschen in einer komplexen, vernetzten und digitalen Welt brauchen.

In den beiden nachfolgenden Kapitel werden deshalb zunächst die Konzepte des Globalen Lernens und von BNE und im Anschluss des kritischen Bewusstseins als Teil der Kritischen Pädagogik (Freire, 1976) und der Kritischen Fremdsprachendidaktik (Gerlach, 2020a) näher betrachtet.

2.1 Globales Lernen und BNE

Die Konzepte des Globalen Lernens und BNE haben viele Gemeinsamkeiten und unterscheiden sich hauptsächlich in ihren Ursprüngen, nämlich in der entwicklungspolitischen Bildung (Globales Lernen) und in der Umweltbildung (BNE) (Danninger & Schank, 2010, 12). Mittlerweile sind die theoretischen und inhaltlichen Prämissen beider Konzepte so ähnlich, gar deckungsgleich, dass beide Begrifflichkeiten oftmals synonym verwendet werden.

Auf der "Plattform für Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung" wird Globales Lernen als eine Möglichkeit gesehen, "Menschen [dazu] zu befähigen, sich als

Teil einer größeren, über die Grenzen des eigenen Staates hinausreichenden, Gesellschaft wahrzunehmen und daraus resultierende – individuelle und kollektive – Verantwortlichkeiten zu erkennen“ (Bildung 2030, 2023). Auch die Europäische Kommission hat eine Definition für Globales Lernen herausgegeben, in der sie von Globalem Lernen als pädagogischen Ansatz spricht, der “multiple perspectives and the deconstruction of stereotypes” fördert und “on a learner centred approach” baut, um “critical consciousness of global challenges and engagement for sustainable lifestyles” zu fördern (Europäische Kommission, 2023). Kip Cates als einer der bekanntesten englischsprachigen Vertreter von Globalem Lernen konkretisiert diese Definitionen und beschreibt vier Schritte bzw. Ziele für Globales Lernen: (1) Das Wissen um aktuelle und global herausfordernde Probleme, als substanzielle Basis; (2) Das Aneignen von Kompetenzen und Fähigkeiten wie kommunikative Fähigkeiten, kritisches und kreatives Denken, kooperative Problemlösungsstrategien, Konfliktbewältigung, Perspektivenwechsel und Multiperspektivität; (3) globale Einstellungen, wie globales Bewusstsein, Neugierde für Unbekanntes, Wertschätzung anderer Kulturen, Anerkennung von Diversität sowie Empathie; (4) (lokale) Handlungsfähigkeit und demokratische Teilhabe: “The final goal of global education is action” (Cates, 2002, 41). Noch einen Schritt weiter in der Konkretisierung von Globalem Lernen auf Unterrichtsebene geht der *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*. Hier wird im Bereich *Bewerten* unter Punkt 6. *Kritische Reflexion und Stellungnahme* als eine Kernkompetenz des Lernbereichs Globale Entwicklung genannt:

Die SchülerInnen können durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen Stellung beziehen und sich dabei an der internationalen Konsensbildung, am Leitbild Nachhaltiger Entwicklung und an den Menschenrechten orientieren (Schreiber & Siege, 2016, 95).

Von 2007 wurde der Orientierungsrahmen in erster Auflage, 2016 schließlich in der überarbeiteten, zweiten Auflage veröffentlicht bzw. aktualisiert und dient als Grundlage zur Integration von BNE in all seinen Facetten (ökologisch, ökonomisch, sozial, kulturelle, politisch), angelehnt an die Agenda 2030 der UN (United Nations, 2023), in das deutsche Schulsystem (Surkamp, 2022b, 16). Wichtig dabei ist,

dass mit BNE keine Erziehung zu nachhaltigem Verhalten angestrebt wird, sondern dass Lernende im Sinne eines weiten Kompetenzbegriffs, der neben Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Haltungen, Bereitschaften und Motivationen einschließt, die Befähigung zu eigenständigen Bewertungen und innovativem Handeln in Bezug auf Nachhaltigkeitsfragen erwerben sollen (Surkamp, 2022b, 15).

Globales Lernen und BNE adressieren also aktuelle, globale Herausforderungen mit lokalem Ausmaß und integrieren verschiedene, relevante Inhalte und Kompetenzen für ein Leben in einer globalisierten, hochkomplexen und schnelllebigen Welt. An den Stellen, an denen das Konzept der interkulturellen kommunikativen Kompetenz “schnell an seine Grenzen” stößt (Gerlach, 2020c, 33, 34), können Globales Lernen und BNE weitere Handlungsspielräume für den (Fremdsprachen)Unterricht eröffnen, indem u.a. der Kulturbegriff differenzierter betrachtet wird (König, Schädlich & Surkamp, 2022), als

nur in seiner Binariät, und hin zum Konzept der Transkulturalität geht (Surkamp, 2022c, 26) sowie *global issues* in ihrer räumlichen und zeitlichen Komplexität in den Unterricht integriert werden können (ebd. 33, 34).

Fortan wird maßgeblich der Terminus *Globales Lernen* genutzt, wobei jedoch davon ausgegangen wird, dass beide Begriffe – BNE und Globales Lernen – in der heutigen Ausprägung und Definition synonym verwendet werden.

2.2 Kritisches Bewusstsein als Teil Kritischer Pädagogik und Kritischer Fremdsprachendidaktik

Innerhalb kritischer Konzepte wie der Kritischen Pädagogik (Freire, 1976) und der Kritischen Fremdsprachendidaktik, im deutschsprachigen Raum nach David Gerlach (2020a), findet sich neben der Fähigkeit des kritischen Denkens und des kritischen Reflektierens auch das Entwickeln und Fördern eines kritischen Bewusstseins. Als Komponente eines mündigen Menschen in der Weltgesellschaft kommt dem kritischen Bewusstsein innerhalb der Kritischen Pädagogik große Bedeutung zu. Die Kritische Pädagogik fußt dabei auf den seit Mitte der 1920er Jahren von der Frankfurter Schule entwickelten Kritischen Theorie, die sie auf die Bereiche Bildung und Erziehung (Gerlach, 2020b, 11-14) überträgt. Die Kritische Pädagogik "steht für eine kritische Herangehensweise an kulturell und politisch geprägte Machtgefüge mit dem Ziel der Befähigung von Lehrenden und Lernenden, diese Strukturen zu erkennen, zu hinterfragen und unter demokratischen Bedingungen zu verändern" (Abendroth-Timmer, 2020, 200). Kritisches Bewusstsein als Teil Kritischer Pädagogik besteht darin, ein tiefergehendes Verständnis für die Welt, für soziale, politische und ökonomische Widersprüche und Ungerechtigkeiten zu entwickeln, gegen diese unfairen, unterdrückenden Umstände vorzugehen und Maßnahmen zu ergreifen (Freire, 1976). Kein kritisches Bewusstsein zu haben, bedeutet im Freire'schen Sinne Stillstand oder gar Rückschritt (Freire, 1976; Giroux 1983). Für Colleen Lundy ist kritisches Bewusstsein "both reflection on and an understanding of dehumanizing social structures [that] includes action directed at changing societal conditions" (Lundy, 2011, 172). Watts et al. (2011) geben drei Stufen für kritisches Bewusstsein vor, an denen die Entwicklung zu einem kritisch bewussten Menschen systematisch und nachvollziehbar festgemacht werden kann: "critical reflection, political efficacy, and critical action" (ebd., 46), die wiederum Freires dreistufigen kritisch-theoretischen Konzept (1) *Naming*, (2) *Reflection* und (3) *Action* (Freire, 1976) ähneln¹:

In der Naming-Phase geht es um die Beschreibung und Identifizierung eines (sozialen, machttheoretischen) Problems oder einer Fragestellung, während der Reflection-Phase werden mögliche Ursachen hierfür ergründet, um in der letzten Phase (Action) Lösungen und Optionen zu erarbeiten (Gerlach, 2020b, 13).

Die erste Stufe bei Watts et al. (2011), ähnlich zu Freire, ist es, sich gesellschaftlichen, strukturellen und kulturellen Ungerechtigkeiten zunächst bewusst zu werden und diese zu erkennen (ebd.). Dies bedeutet eventuell auch, die eigenen Privilegien zu hinterfragen und als solche anzuerkennen. Auch der Blick weg von einer egozentrischen hin zu einer gesellschaftlichen gleichberechtigten Perspektive (Goodspeed et al., 2023,

867) gehört zu dieser ersten Stufe und mündet gleichzeitig in die zweite Stufe. Auf der zweiten Ebene geht es darum, sich als ein eigenständiges und aktiv handelndes Subjekt in der pluralen (Welt-) Gesellschaft zu betrachten. Selbst eine Stimme zu haben, sich gegen Ungerechtigkeiten erheben zu können und durch das eigene Handeln etwas bewirken zu können, sind Aspekte, die auf der zweiten Stufe zum Tragen kommen. Dieses Wissen um die eigene Handlungsfähigkeit und Handlungserlaubnis bzw. -aufforderung leitet in die dritte Stufe über, der Aktion. Aktiv zu werden – alleine oder als Kollektiv – und somit aktiv Veränderungen anzustoßen, gehört zur dritten Stufe von kritischem Bewusstsein (Watts et al. 2011, 46, 47).

2.2.1 Verbindung zwischen Globalem Lernen und kritischem Bewusstsein

Die Übereinstimmungen zwischen Globalem Lernen und kritischem Bewusstsein sind evident und bereits punktuell angeklungen. Dabei wird deutlich, dass sowohl bei kritischem Bewusstsein als auch beim Globalen Lernen die letzte Stufe bzw. das finale Ziel "action" ist. Cates formuliert dies für Globales Lernen wie folgt: "The final goal of global education is action – democratic participation in the local and global community to solve world problems" (Cates, 2002, 41). Watts et al. (2011) und Freire (1976) benennen dies ebenfalls auf der letzten Stufe für kritisches Bewusstsein.

Beide Konzepte haben also viele Überschneidungen mit unterschiedlichen Schwerpunkten und könnten im Konzept einer *critical global education* zusammengedacht werden: "Globalization provokes questions about the new dimensions of power, as well as the new challenges and possibilities for democracy which critical education must analyze and explore" (De Lissovoy, 2009, 189). Geht es beim Globalen Lernen vordergründig um einen gesamtgesellschaftlichen, globalen und lokalen Fokus, in dem verschiedene weltpolitisch wichtige Themen, also das "Was", kritisch betrachtet wird, fokussiert die kritische Fremdsprachendidaktik mehr das "Wie". Hier werden ebenfalls global relevante Themen besprochen, jedoch geht es nicht primär um Inhalte, sondern um die Art wie Inhalte besprochen und über sie gesprochen wird; wie die Nachrichten sowohl in den Inhalten als auch zwischen den Textzeilen gelesen werden und dass diesen gleichzeitig kritisch reflektiert begegnet wird.

3. DATENERHEBUNG UND ERHEBUNGSKONTEXT

Die hier vorgestellten Daten sind im September 2021 entstanden. Die Klasse bestand aus 23 Schüler*innen, die seit der sechsten Klasse Spanisch als zweite Fremdsprache erlernten und wovon 22 Schüler*innen in der beschriebenen Unterrichtsstunde anwesend waren. Da sie zu dem Erhebungszeitpunkt in der elften Klasse waren, befanden sie sich entsprechend im fünften Lernjahr. Das Sprachniveau hätte dabei einem B1-Niveau laut Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) entsprechen müssen, was jedoch bei der Mehrheit der Lernenden nicht der Fall war. Vielmehr besaßen die meisten Schüler*innen ein A1–A2-Niveau laut GER.

Die Datenerhebung fand im Kontext einer Projektwoche an der Schule statt. In dieser Klasse, im Fach Spanisch, handelte es sich um die erstmalige Durchführung einer CLIL-Unterrichtsreihe zum Thema "Feminismus, Gewalt an Frauen und Femizide in

spanischsprachigen Ländern“ über mehrere Wochen hinweg.² Diese wurde, angelehnt an Aktionsforschung, von der Forscherin zunächst eigenständig entwickelt und anschließend in der Schulklasse durchgeführt. Während des Unterrichts saß die eigentliche Spanischlehrkraft im hinteren Teil des Klassenraums und sollte eine beobachtende Funktion einnehmen, um hinterher der Forscherin-Lehrerin eine Rückmeldung zu geben. Die Forscherin-Lehrerin lernte die Klasse erst mit der Zeit, im Verlauf der mehrwöchigen Unterrichtsdurchführung kennen.

Das Unterrichtsgeschehen selbst wurde mittels Videografie, Diktiergeräten und Feldtagebuchaufzeichnungen der Forscherin-Lehrerin festgehalten. Daraus ergaben sich schriftliche, mündliche und visuell-bewegte Produkte sowohl der Schüler*innen als auch der Forscherin-Lehrerin. Als Hauptdaten der explorativen Forschungsarbeit stehen dabei maßgeblich die schriftlichen Produkte der Lernenden im Mittelpunkt, ergänzt um die mündlichen und haptischen Produkte wie selbsterstellte Plakate und visuelle Produkte wie beispielsweise Tafelbilder.

Von den insgesamt 23 Lernenden liegen 19 Schüler*innen-Mappen mit bearbeiteten Arbeitsblättern vor, die durchschnittlich eine Drittel-Seite Text, in Satz- oder Stichpunktform zur durchgeführten Unterrichtsaktivität “Un paso adelante - Privilegiencheck”, umfassen.

Die grundsätzlichen Forschungsfragen, an denen sich der Artikel und dessen Datenauswertung orientieren, lautet: Wie manifestiert sich ein kritisches Bewusstsein für (globale) Ungerechtigkeiten in den Lernendenprodukten und worin liegt in diesem Zusammenhang das Potenzial der vorgestellten Unterrichtsaktivität “Un paso adelante – Privilegiencheck”? Ein Merkmal und Kriterium, dass kritisches Bewusstsein in den Schüler*innenprodukten sichtbar wurde, ist, dass die Heterogenität und Diversität von Menschen als solche von den Schüler*innen in ihren Aussagen festgestellt wird. Als weiteres Kriterium für kritisches Bewusstsein gilt außerdem, wenn sich die Lernenden eines globalen Problems bewusstwerden und dieses auf eine lokale Ebene, also auch auf ihre Lebenswirklichkeit, übertragen können (Cates, 2002, 353-354).

Für den hiesigen Artikel werden nun ausgewählte schriftliche Schüler*innenaussagen zu der durchgeführten Unterrichtsaktivität und deren Analyseergebnisse vorgestellt.

4. DIE UNTERRICHTSAKTIVITÄT “UN PASO ADELANTE – PRIVILEGIENCHECK”

Bei dieser Übung, die ursprünglich aus dem Ethikunterricht kommt und vielfältig im Schulkontext eingesetzt werden kann, versetzen sich die Lernenden in vorab verteilte Rollen. Um möglichst viel Zeit zur Erarbeitung der Rolle, ihren Lebensumständen und Gefühlen zu haben, können sich die Schüler*innen in Vorbereitung auf die Durchführungsstunde bereits mit ihren Rollenkarten vertraut machen. Diese enthalten meistens den Namen und das Alter der Person, ihre Lebensumstände und je nach Rolle, weitere ergänzende Angaben, z.B. zur familiären und/oder gesundheitlichen Situation, zum Bildungsweg, zum Beruf, zur Herkunft und der sexuellen Orientierung und/oder Identität.

Die Übung ist unter verschiedenen Namen bekannt, wobei die am häufigsten genutzten Namen die “Ein-Schritt-nach-vorne“-Übung (Pädagogische Hochschule

Luzern, o.J.) oder der Privilegiencheck (Bliss, 2023) sind. Wie beide Namen bereits erahnen lassen, geht es also darum, im Unterricht über Ungleichheit als Ursache von Diskriminierung und Ausgrenzung zu sprechen und sich der eigenen Privilegien bewusst zu werden und diese zu hinterfragen. Nach der Beantwortung von "ja" oder "nein"-Aussagen, wie zum Beispiel *"Si has sufrido maltrato o discriminación por tus orígenes familiares o tu sexo, un paso para atrás"* oder *"Si la ley del país en que vives te protege o por lo menos intentar protegerte a ti y tus derechos, un paso adelante. Si es lo contrario, un paso para atrás."* dürfen die Schüler*innen, entsprechend ihrer Rolle und deren (vermeintlichen) Antwort, einen Schritt nach vorne gehen, bleiben bei einer nicht möglichen Beantwortung oder bei einem "nein" auf ihrem Platz stehen oder müssen gar, bei ,schwerwiegenderen" "nein"-Antworten einen Schritt zurückgehen. Am Ende entsteht ein breitgefächertes Standbild, je nach Antworten der Schüler*innen. Dies gibt wiederum den Anlass und Raum für Diskussion und Reflexion. Zunächst werden im Plenum allgemeine Fragen zu dem Ablauf der Übung gefragt und die Schüler*innen können ihre dabei empfundenden Gefühle mitteilen. In einem nächsten Schritt werden dann (teilweise) die Rollen bekannt gegeben. Auch dies gibt erneut Gesprächsanlass und die Frage, warum die Person an jener Stelle steht, kann beantwortet und reflektiert werden. Eine anschließende Vertiefungsphase in Kleingruppen während der zweiten Unterrichtsphase kann eine weitere sinnvolle Ergänzung zur tiefergehenden, kritischen Auseinandersetzung mit (sozialer) (Un)Gerechtigkeit und individuellen Privilegien von bestimmten Personen(gruppen) sein. Hierbei sollen die Schüler*innen Fragen zur Durchführung der Übung selbst und was diese zeigen soll, sowie Fragen zu ihrer eigenen Rolle, auf zuvor ausgeteilten Arbeitsblättern beantworten. Die konkreten Fragen lauten: *Wie hast du dich während der Übung gefühlt? Was zeigt die Übung? Ist dir etwas besonders während der Übung aufgefallen?* Sich erneut in die Rolle versetzend, sollten die Lernenden außerdem die folgenden Fragen beantworten: *Wie has du dich als Mann/Frau/nonbinäre Person gefühlt? Hast du ein gutes/glückliches Leben? Welche Träume hast du? Was würdest du gerne im Leben sehen/erleben/ausprobieren? Bist du traurig/glücklich/erleichtert/ruhig oder bist du unzufrieden?* Diese in der Gruppenarbeitsphase bearbeiteten Fragen wurden anschließend mit allen Teilnehmenden punktuell noch einmal im Plenum aufgegriffen und besprochen.

Das Besondere in der hiesigen Variante der Übung war nicht nur das Thema *Gender(un)gerechtigkeit und Feminismus* an sich, sondern auch die Interkonnektivität von einzelnen Rollen. So gab es beispielsweise eine Vaterrolle, die nur eines seiner beiden Kinder zur Schule schicken konnte. Seine Wahl fiel auf seinen Sohn Juan Pablo, obwohl dieser weniger ambitioniert und wissbegierig wie seine Schwester Isabela war. Die Gründe dafür waren, dass seine Tochter ihm im Haushalt half und er für seinen Sohn, mehr Chancen auf dem Arbeitsmarkt sah. Diese Situation wurde auch aus der Sicht von Isabela und Juan Pablo, in Form jeweils einer Rolle, betrachtet. Die drei Schüler*innen wussten nichts von der Existenz der anderen Rollen in der Klasse, sodass die Auflösung und Gefühls- und Meinungsäußerung nach Ende der Übung besonders interessant waren.

Rollenkarte 1

¡Buen día! Me llamo Gustavo, tengo 38 años y soy padre de dos hijos, Isabela de 15 años y Juan Pablo de 14 años. Su madre, mi mujer Viola, murió durante el parto de Juan Pablo. Desde entonces soy viudo e intento criar a mis dos queridos hijos de la mejor manera que puedo. Lamentablemente, no gano mucho como obrero de fábrica y no tengo suficiente dinero para enviar ambos hijos a la secundaria. Es una situación muy precaria y difícil para mí, porque quiero que Isabela y Juan Pablo reciban una buena educación. Al final, decidí enviar solo al chico al colegio, porque Isabela me echa una mano en la casa y Juan Pablo tiene más oportunidades en el mercado laboral.

Abbildung 1. Rollenkarte des Vaters Gustavo

Rollenkarte 2

Hola, soy Isabela, hija de Gustavo y tengo 15 años. Con la muerte de mi mamá hace 14 años mi papá nos ha criado a mi hermano Juan Pablo y a mí él solo. Como no tenemos mucho dinero, mi padre no puede financiarnos a ambos la secundaria. Es una decisión difícilísima para él. Como soy la mayor, desde el principio estoy ayudando más en casa. Aunque me gusta mucho aprender y continuar mi formación escolar en el colegio, mi padre decidió enviar a Juan Pablo. Dice que yo le puede ayudar mejor en casa. Estoy triste, pero no estoy enfadada con mi papá. Tuvo que aguantar tanto en su vida. Él hace todo por nosotros y nos ama incondicionalmente. Por eso estoy muy agradecida.

Abbildung 2. Rollenkarte der Tochter Isabela

Rollenkarte 3

Hola, me llamo Juan Pablo, tengo 14 años y soy hijo de Gustavo y hermano menor de Isabela. Mi madre murió cuando nací yo. Desde entonces somos solamente nosotros tres. Todavía me siento un poco culpable por su muerte. Vivimos en un barrio pobre de Managua, la capital de Nicaragua. Nuestro papá gana poco, sin embargo, él siempre nos ha apoyado para que pudiéramos ir a la escuela. Siempre nos ha tratado igual. Como Isabela tiene un año más que yo, siempre tenía que ayudar más en casa. Eso era también la razón por la que mi papá me envió a mí a la secundaria en vez de a mi hermana, aunque ella es mayor, más inteligente y más apasionada en los estudios que yo. Otra vez me siento mal por quitar a alguien que quiero la oportunidad de una vida (mejor).

Abbildung 3. Rollenkarte des Sohns Juan Pablo

Neben passenden Themen wie Menschenrechte allgemein, Diskriminierung, Armut, soziale und kulturelle Ausgrenzung (vgl. PH Luzern) und Ungerechtigkeiten im Zuge des Klimawandels können auch andere Themenbereiche wie Gender(un)gerechtigkeit und Feminismus, wie hier aufgezeigt, für die Übung adaptiert werden.

5. AUSGEWÄHLTE EXEMPLARISCHE ERGEBNISSE

Die nun vorgestellten Ergebnisse sind aus den schriftlichen Reflexionen der Schüler*innen zur Unterrichtsaktivität "Un paso adelante" entnommen. Da es sich um ein teils sehr emotional belastendes Thema handelt, war es den Schüler*innen freigestellt, ihre Antworten auf Spanisch oder Deutsch festzuhalten, weshalb viele Antworten in der Erstsprache Deutsch beantwortet wurden³.

Insgesamt waren die Antworten auf die Frage "Was zeigt die Übung?" in sich sehr ähnlich. Gleichzeitig waren die Antworten auf der Mikroebene differenziert: Alle Schüler*innen äußerten, dass es sich hierbei um eine Reflexionsübung über die Unterschiede und diversen Lebenssituationen von Menschen (weltweit) handelte (Theo; Maren)⁴. Die Aussagen unterschieden sich dabei auf der Mikroebene hinsichtlich der

inhaltlichen Schwerpunktsetzung, wie an den verschiedenen Formulierungen sichtbar wurde: "Die unterschiedlichen sozialen Stände" (Sandra); "Como funciona nuestra sociedad con diversidad" (Johanna); „Die Übung soll zeigen, das[s] man nicht alleine ist" (Johann).

Aus allen abgegebenen schriftlichen Schülern*innenäußerungen konnte entnommen werden, dass die Lernenden sich der existierenden Ungerechtigkeiten bewusst sind und teilweise auch benennen, wie zum Beispiel Luisa. Sie äußerte, dass "viele Menschen benachteiligt" und die "Gesellschaft [...] aufgeteilt [wird]". Konkreter und plakativer beschreibt es Marian: "Die Übung soll zeigen, dass es eine zwei-Klassen-Gesellschaft gibt. Die vorne stehen haben meist viel Geld oder sind sozial glücklich und die weiter hinten stehen, sind nicht glücklich" bzw. sie soll "la diferencia entre una vida buena y una mala" aufzeigen, wie Jacinda für sich festgehalten hat. Maren wiederum formuliert die Absicht der Aktivität wie folgt: Sie solle zeigen, "wie es unterschiedlichen Menschen mit unterschiedlichen Lebensweisen und Ereignissen auf der Welt geht". Nicht nur erkennt sie hier die Diversität von Menschen und Lebensentwürfen an, sondern sie kann diese auf eine größere Ebene mit gleichzeitig lokalem Ausmaß bringen – ein Kernerlement von Globalem Lernen (Cates, 2002, 353-354). Durch die gemachten Aussagen scheinen die Schüler*innen auch, zumindest punktuell, ihre eigenen Privilegien zu hinterfragen, wie folgende Aussage von Theo, in seiner Rolle als Frau, zeigt. Auf die Frage "Qué te gustaría ver/vivir/experimentar en tu vida?" antwortet er: „Wie weit ich als Mann kommen würde" (Theo). Er erkennt also an, dass es Frauen, wie seine Rollenperson, es im Leben tendenziell schwerer haben als Männer und in dieser Hinsicht weniger privilegiert sind. Eine ähnliche Antwort auf die gleiche Frage gibt Achim in seiner Rolle als weibliche *Person of Colour (PoC)*: "Die Vorteile eines weißen Menschen zu genießen" (Achim). Achim geht hier nicht wie Theo primär auf das Geschlecht, sondern vielmehr auf Hauptfarbe und Ethnie ein, ebenfalls Merkmale von (strukturell) diskriminierten Gruppen bzw. Minderheiten, die täglicher Ausgrenzung sowie sichtbarer und subtiler Rassismusanfeindungen ausgesetzt sind. Die Antworten von Theo und Achim sind nicht nur Aussagen zur sozialen (Un)Gerechtigkeit, sondern auch in sich gesellschaftskritisch.

Die zweite Ebene von kritischem Bewusstsein nach Watts et al. wird nur vereinzelt von Schüler*innen erreicht, wie die Aussage von Jette zeigt. Auf die Frage, ob sie ein gutes/glückliches Leben hat, antwortet sie: "Nein, da sich die Situation heute immer noch nicht geändert hat und wir weiterhin für unsere Rechte kämpfen müssen". Sie bleibt hier vermeintlich in ihrer Rolle – gleichzeitig, erkennt sie als Schüler*in durch das Aufschreiben ihrer Antwort, dass Menschen aktiv handelnde Subjekte in der Gesellschaft sind, die für sich und ihre Rechte eintreten und kämpfen können.

Die dritte Stufe nach Watts et al. und Freire's "(critical) action" wird (noch) bei keiner*m der Lernenden erreicht bzw. wird vielmehr nicht in den (schriftlichen) Produkten sichtbar.

Neben der Förderung eines kritischen Bewusstseins haben die Lernenden durch die Übung zudem gelernt, mit ihren Mitschüler*innen mitzufühlen, indem sie "Mitleid für die [hatten,] die nach hinten gingen" (Luisa), wodurch zumindest Luisa ihr Empathievermögen schulte. Des Weiteren wurden durch die Aktivität ein Perspektivwechsel und Meinungs Austausch angestoßen, indem es "hineinversetzbare Personen" (Fridolin), also Rollen, gab, mit denen sich die Schüler*innen identifizieren

konnten und "man [...] sich über das Leben der Personen ausgetauscht und seine eigene Meinung gesagt" hat (Jette). Viele Schüler hatten weibliche und Schülerinnen männliche Rollen (z.B. Theo; Sandra; Johann). Darüber hinaus hatte ein Schüler eine transgender Rolle (Fridolin); andere Schüler*innen mussten sich in die Rolle einer körperlich eingeschränkten Person (blind; im Rollstuhl sitzend – Jonas; Ida) oder einer *People of Colour* (PoC) hineinversetzen (Achim). Sie übten durch den Perspektivwechsel sowie das Handeln und die Beantwortung der Fragen in der Rolle ihr Reflexionsvermögen und ihr kritisches Bewusstsein für die Herausforderungen des Alltags mancher Personen(gruppen) und ihrer erlebten Ungerechtigkeiten. Viele Lernende vertraten zudem die Meinung, dass auf diese Weise Diversität, "Disparitäten" und globale Ungerechtigkeiten deutlich und anschaulich aufgezeigt werden konnten. Mit der Übung wurde außerdem die Bedeutung von unterschiedlichen Ursachen als benachteiligende Faktoren wie Herkunft, Sexualität (vgl. Jonas) und Geschlecht (vgl. Jacinda) deutlich.

Aus den Aussagen der Schüler*innen lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen: Schüler*innen fangen an, sich mit Fragen zur sozialen Gerechtigkeit und strukturellen Ungerechtigkeiten auseinanderzusetzen, um u.a. Gesellschaftskritik zu äußern. Außerdem versetzen sie sich in andere Perspektiven und Rollen, in denen sie agieren, und schulen so ihr Reflexionsvermögen, erweitern ihr Empathievermögen und fördern ihr kritisches Bewusstsein generell und spezifisch für lokale und globale Probleme und deren Ursachen.

Der konstante Austausch zwischen der Lehrkraft und den Schüler*innen in Form von tiefergehenden und kritischen Nachfragen sowie der Dialog der Lernenden untereinander in der Gruppenarbeit half den Schüler*innen ihre Meinung zu vertreten und eine kritische Haltung zum Thema aufzubauen. Wie anschaulich, anhand von Beispielen gezeigt, wurde von allen Lernenden die erste Stufe im dreiphasigen Modell für kritisches Bewusstsein nach Watts et al., und Stufe zwei von einzelnen Schüler*innen erreicht. Ebenfalls kommen Aspekte und Kernelemente Globalen Lernens, wie bereits aufgezeigt, zum Tragen, sodass auch hier geschlussfolgert werden kann, dass die Unterrichtsaktivität "Un paso adelante" zuträglich für die Prinzipien und Ziele Globalen Lernens und der Förderung eines kritischen Bewusstseins ist.

5.1 Schüler*innenrückmeldung zur Methode

Die nach der Übung schriftlich abgefragte Rückmeldung, die nicht Teil der schriftlichen Reflexion zur Übung ist, war größtenteils (sehr) positiv. Besonders der innovative, kreative Charakter als "anschauliche Art von Unterricht" (Jonas), der "abwechslungsreich, interaktiv und anders als normaler Unterricht" (Jacinda) war und "Spaß" machte (Hayo), wurde gelobt. Durch diese Aussagen kann zumindest eine Teilantwort auf die eingangs gestellte Forschungsfrage nach dem Potenzial der vorgestellten Unterrichtsaktivität gegeben werden: Innovation, Kreativität und Abwechslung sind Aspekte, die Lust auf eine tiefere Durchdringung der Unterrichtsinhalte machen und somit auch in Bezug auf die Auseinandersetzung mit kritischen Themen und im Hinblick auf soziale (Un-)Gerechtigkeit auf globaler und lokaler Ebene.

5.2 Reflexion zur Durchführung der Methode und zur Aufgabenstellung

In den schriftlichen Rückmeldungen der Schüler*innen wurden auch Aspekte genannt, die Kritik an der Durchführung der Methode benennen und woraus sich Handlungsmaßnahmen zur Anpassung der Aufgabenstellung und Reflexionsfragen ergeben. Zu kritischem Bewusstsein als Teil der Freire'schen Kritischen Pädagogik gehört neben einem tiefergehenden Verständnis für die Welt und für soziale, politische und ökonomische Widersprüche und Ungerechtigkeiten auch die vorab vorherrschende Offenheit für Multiperspektivität und Meinungsvielfalt. In diesem Sinne wäre es unangebracht, die Nichtbenennung von Kritik an der Übung zu übergehen. Eine kritische Perspektive entsteht also auch durch die (Meta-)Kritik an den Inhalten und der methodischen Umsetzung selbst.

So wurde beispielsweise von den Lernenden beobachtet, dass teilweise Personen mit ähnlichen Rollen an ähnlichen Positionen standen (Ida) – dazu muss gesagt werden, dass die Rollen möglichst divers gewählt wurden, was Geschlecht, sozio-ökonomischer Status, Minderheiten (eingeschränkte Personen, ethnisch, Migrant*innen), Lebensweg und -stil, etc. angeht. Dies ist anscheinend jedoch nicht gleichermaßen bei der Durchführung der Übung zum Vorschein gekommen. Zum einen wurden nur einzelne Rollen im Plenum aufgedeckt und zum anderen haben die Schüler*innen darüber hinaus nur wenig weitere Rollen in der anschließenden Gruppenarbeit kennengelernt. Dabei war die Wahrscheinlichkeit gegeben, dass ähnliche Rollenkarten zusammenarbeiteten und eine eher homogene Rollenverteilung das Fazit der Schüler*innen war. Eine lösungsorientierte Handlungsmaßnahme wäre, die Auflösung der Rollen methodisch anders darzustellen, beispielsweise durch ein kurzes Kugellager, bei dem jede*r mit jeder*m sich kurz über die jeweilige Rolle austauschen kann. Als Vorbereitung könnte von den Lernenden gefordert werden, dass sie z.B. maximal zehn Wörter zur Personenbeschreibung in Form von Schlagwörtern nutzen dürfen, um ihre Rolle kompakt vorzustellen. Eine genauere Erklärung von einzelnen Rollen erfolgt dann in der zuvor bereits angedachten und beschriebenen Gruppenarbeit.

Ein zweiter Kritikpunkt war die wenige Verwendung von Spanisch, was jedoch auch gleichzeitig ein positiv hervorgehobenerer Aspekt war. Eine Mehrheit der Schüler*innen fand es gut, dass die Übung auf Deutsch durchgeführt wurde, da sie so mehr verstanden haben (z.B. Sandra; Karina; Hayo). Aus Lehrerinnenperspektive ist außerdem der Faktor Zeit zu nennen. Dies bestätigte sich in einer ersten Durchführungsrunde der Übung mit einer anderen elften Klasse mit ähnlichem Fremdsprachenniveau, bei der das konsequente Sprechen auf Spanisch zu Verständnisschwierigkeiten und somit auch zu Problemen bei der Übung selbst geführt hat. Aufgrund der wenig vorhandenen Spanischkenntnisse bei einem Großteil der Lernenden und den fehlenden zeitlichen Ressourcen alles von den Schüler*innen übersetzen zu lassen, wurde sich deshalb entschieden, die Übung in diesem Durchlauf auf Deutsch durchzuführen. Allen Schüler*innen war es dennoch freigestellt, die schriftlichen Aufgaben auf Spanisch zu beantworten – sie wurden sogar dazu ermuntert, auch wenn es vielen bei Aufgaben mit hohem Reflexionsanteil eher schwerer fiel die Fragen in der Fremdsprache mit dem wenig vorhandenen Vokabular zu beantworten.

Im Hinblick auf die Formulierung der Aufgabenstellung und Reflexionsfragen muss festgestellt werden, dass diese zu unpräzise formuliert wurden, wie der Output der Schüler*innenantworten zeigte. Obwohl gefordert wurde, jene Aufgabe aus der Sicht

der Rollenperson zu beantworten, wurden dort teils eigene Meinungen der Schüler*in wiedergegeben. Außerdem kritisierte ein*e Schüler*in, dass man "nicht zu jeder Frage eine Antwort" geben konnte und man deshalb "auf seinem Platz [blieb], obwohl es hätte anders aussehen können" (Jette). Auch hier war es anscheinend von der Lehrperson nicht klar kommuniziert worden, dass ein Nicht-Beantworten der Fragen nicht schlimm war. Die Rollen waren sogar so divers angelegt, dass nicht alle auf alles antworten konnten und es somit intendiert war, dass sich das Bild so ergab, wie es letztlich entstanden ist.

Aus diesen Kritikpunkten ergibt sich die Konsequenz, dass sowohl die schriftlichen als auch die mündlichen Erklärungen zur Aufgabe und der Aufgabenstellung klarer formuliert und bei einem nächsten Mal präziser, mehrmals wiederholt und betont werden müssen.

6. ABSCHLIESSENDE BETRACHTUNG UND SCHLUSSFOLGERUNGEN

In den kommenden Jahren und Jahrzehnten wird es für den Fremdsprachenunterricht unerlässlich sein, kritische Ansätze, Perspektiven und Themen in sich zu integrieren, während gleichzeitig Prinzipien und Ziele Globalen Lernens berücksichtigt werden. Die Bedeutung beider Themengebiete wird auch in der Zukunft einen hohen Stellenwert einnehmen, um Schüler*innen die Fähigkeiten mitzugeben, aktive, kritisch denkende und reflektierte Gestalter*innen einer dekomokratischen Gesellschaft von morgen zu werden.

Unterrichtsaktivitäten, wie die hier vorgestellte, können dahingehend erste Impulse und Ideen geben, wie Schüler*innen kreativ und innovativ auf ihrem Weg zu mündigen Weltbürger*innen lernen und begleitet werden können. Dabei stehen die Förderung eines kritischen Bewusstseins für soziale, strukturelle und kulturelle Ungerechtigkeit(en) mit an vorderster Stelle, wenn es um die Ausbildung einer kritischen Diskursfähigkeit geht. Empathievermögen, die Bereitschaft zum Perspektivwechsel, Reflexionsvermögen sowie das Hinterfragen von (eigenen) Privilegien ergänzen diesen Ansatz.

Die Analyse der Unterrichtsaktivität "Un paso adelante" anhand der schriftlichen Schüler*innenaussagen hat gezeigt, dass fast alle Schüler*innen in der Lage sind, (strukturelle) Diskriminierungen auf lokaler und globaler Ebene und soziale Ungerechtigkeiten zu identifizieren. Dies zeigt, dass sie die erste Stufe kritischen Bewusstseins nach Watts et al. (2011) erreicht haben. Außerdem haben vereinzelt Schüler*innen die Wichtigkeit der eigenen Mündigkeit als selbstständig agierendes Subjekt in ihren Antworten geäußert – dies entspricht der zweiten Stufe kritischen Bewusstseins nach Watts et al. (ebd.). Auch wenn die dritte Stufe nach Watts et al. (ebd.) nicht in den Produkten ersichtlich wurde, kann dennoch aus den gegebenen Schüler*innenantworten geschlussfolgert werden, dass die Unterrichtsaktivität "Un paso adelante" förderlich für den Auf- bzw. Ausbau von kritischem Bewusstsein im Kontext Globalen Lernens ist.

Die Integration einer solchen Unterrichtsaktivität kann somit eine Antwort sein, um den Spanischunterricht attraktiver und holistischer zu gestalten, um den vielfältigen Ansprüchen an einen modernen, zeitgemäßen Fremdsprachenunterricht im 21.

Jahrhundert, wie dem Aufbau einer kritischen Diskursfähigkeit in Zusammenhang mit Globalem Lernen, gerecht zu werden und gleichzeitig innovativ und anregend zu sein.

ENDNOTEN

- 1 Dieses Modell hat jedoch auch Freire von einer kirchlichen Organisation übernommen. (Crookes, 2009, 183)
- 2 Die Schule befindet sich auf dem Weg einen deutsch-spanisch bilingualen Zweig an der Schule zu etablieren. Das Projekte galt somit als Auftakt- und Modellprojekt, wie CLIL auf Spanisch umgesetzt werden kann.
- 3 Es muss erwähnt werden, dass die Lernenden, ungeachtet der jeweiligen Aufgabenstellung, die Fragen sowohl aus ihrer eigenen Perspektive als auch aus der ihrer Rollen beantwortet haben. In beiden Fällen werden die Schüler*innenaussagen als (Teil-)Wiedergabe der eigenen Meinung angesehen und ausgewertet.
- 4 Bei allen verwendeten Namen handelt es sich um Pseudonyme.
- 5 Auf diese Aussagen sollte in einer weiteren Stunde noch einmal vertiefter eingegangen werden, um die Binarität in diesen Aussagen zu hinterfragen und ggf. aufzulösen. Schließlich gibt es auf dem Kontinuum von *unglücklich* bis *glücklich* und von *schlecht* bis *gut* viele Abstufungen und Zwischentöne.

LITERATURVERZEICHNIS

- Abendroth-Timmer, D. (2020). Kritisch-reflexive Professionalisierung von Fremdsprachenlehrenden: Ein dramapädagogisch-hochschuldidaktischer Ansatz. In D. Gerlach (Hrsg.). *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 199-216.
- Bär, M., Franke, M. (Hrsg.) (2016). *Spanisch -Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Bildung 2030. *Plattform für Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Globales Lernen*. <https://bildung2030.at/globales-lernen/was-ist-globales-lernen/> [18.12.2023].
- Bliss, C. (2023). Partizipative Bildungsmethoden – Privilegiencheck. In *wb-web*. <https://wb-web.de/material/lehren-lernen/partizipative-bildungsmethoden-privilegiencheck.xml> [19.12.2023].
- Cates, K. A. (2002). Teaching for a Better World: Global Issues and Language Education. *Human Rights Education in Asian Schools*, 5, 41-52, <https://www.hurights.or.jp/archives/pdf/asia-ed/v05/06cates.pdf> [18.12.2023].
- Crookes, G. (2009): *Values, Philosophies, and Beliefs in TESOL: Making a Statement*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Danninger, E., Schank, K. (2010). *Handbuch: Globales Lernen im Spanischunterricht*. Berlin: FDCL. www.fdcl.org/wp-content/uploads/2010/12/HandbuchGlobLernen_PDF_Web.pdf [06.01.2024].
- De Florio, I. (2016). *Effective Teaching and Successful Learning. Bridging the Gap between Research and Practice*. Cambridge/N. Y. IDFH.
- Europäische Kommission (2023): *Global Education*, <https://www.coe.int/en/web/north-south-centre/global-education> [19.12.2023].
- Freire, P. (1976). *Education: The Practice of Freedom*. London: Writers and Readers.
- Gaudelli, W. (2002): *Teaching and Learning in Global Times*. London: Routledge.
- Gerlach, D. (Hrsg.) (2020a). *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Gerlach, D. (2020b). Einführung in eine Kritische Fremdsprachendidaktik. In D. Gerlach (Hrsg.). *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 7-32.
- Gerlach, D. (2020c). Die Beiträge in diesem Sammelband. In D. Gerlach (Hrsg.). *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 33-36.
- Giroux, H. (1983): *Theory and Resistance in Education*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Goodspeed, L., Paesani, K., Menke, M., Ruf, H. (2023). Postsecondary French, German, and Spanish teachers' conceptualizations of social justice: A case study. *Foreign Language Annals*, 56, 867–887. <https://doi.org/10.1111/flan.12724>.
- Grünewald, A., Abendroth-Timmer, D., Arriagada, M., Fäcke, C., Koch, C., Kräling, K., Plikat, J., Pohl, B., Reuber, A., Röder, M., Tesch, B. (2021). *Digitalisierung im Spanischunterricht*. <https://www.klett.de/inhalt/digitalisierung-im-spanischunterricht/vorwort/153143> [06.01.2024].
- De Lissovoy, N. (2009): Towards a critical pedagogy of the global. In S. L. Macrine (Hrsg.). *Critical Pedagogy in Uncertain Times. Education, Politics, and Public Live*. New York: Palgrave Macmillan, 189-205.
- KMK (2017). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. (07.12.2017)*. <https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html> [06.01.2024].
- KMK (2022). *Sachstand in der Lehrerbildung (25.10.2022). II A/Allgemeinbildendes Schulwesen*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2022-10-25-Sachstand-LB_veroeff-2022.pdf [06.01.2024].
- König, L., Schädlich, B., Surkamp, C. (2022). *unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken*. Berlin, Heidelberg: J.B. Metzler.
- Lundy, C. (2011). *Social Work, Social Justice, and Human Rights*. University of Toronto Press: Toronto, ON, Canada.
- Matz, F. (2020). Taking a stance: The role of critical literacies in learning with literature in a world at risk. In D. Gerlach (Hrsg.). *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 53-68.

- Pädagogische Hochschule Luzern (o.J.). "Ein Schritt nach vorn". [https://www.composito-zmrb.ch/uebungen/index.html@tx_browser_pi1\[showUId\]=13&cHash=2471dd9782.html](https://www.composito-zmrb.ch/uebungen/index.html@tx_browser_pi1[showUId]=13&cHash=2471dd9782.html), [18.12.2023].
- Rieckmann, M. (2019). Beiträge einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zum Erreichen der Sustainable Development Goals: Perspektiven, Lernziele und Forschungsbedarfe. In I. Clemens, S. Hornberg, M. Rieckmann (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen*. Berlin/Toronto: Opladen, 79-94.
- Schreiber, J.-R., Siege, H. (Hrsg.) (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*. In Zusammenarbeit mit der KMK und dem BMZ. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf [18.12.2023].
- Surkamp, C. (Hrsg.) (2022a). *Bildung für nachhaltige Entwicklung im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Hannover: Klett | Kallmeyer.
- Surkamp, C. (2022b). Blick zurück: Geschichte und Ziele einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In C. Surkamp (Hrsg.). *Bildung für nachhaltige Entwicklung im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Hannover: Klett | Kallmeyer, 7-19.
- Surkamp, C. (2022c). Blick nach vorn: Der Beitrag des Englischunterrichts im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In C. Surkamp (Hrsg.). *Bildung für nachhaltige Entwicklung im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Hannover: Klett | Kallmeyer, 20-40.
- United Nations (2023). *Agenda 2030*. <https://unric.org/en/united-nations-sustainable-development-goals/> [18.12.2023].
- Watts, R. J., Diemer, M. A., Voight, A. M. (2011). Critical consciousness: Current status and future directions. In C. A., Flanagan, B. D. Christens (Hrsg.). *Youth Civic Development: Work at the Cutting Edge*, 134, 43-57.