

Frank Heisel

Politische Bildung im Fremdsprachenunterricht

Eine Analyse aktueller Lehrbücher für den Spanischunterricht

Frank Heisel

**POLITISCHE BILDUNG IM
FREMDSPRACHENUNTERRICHT**

Eine Analyse aktueller Lehrbücher
für den Spanischunterricht

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

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

D.30

ISSN 1862-2909

ISBN-13: 978-3-8382-1734-5

© *ibidem*-Verlag, Stuttgart 2022

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 does any unauthorized act in relation to this publication may be liable to criminal prosecution and civil claims for damages.

Printed in the EU

*Für meine Großmutter,
Gisela Pohl*

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	17
1.1 Zum Verhältnis von schulischer, politischer und fremdsprachlicher Bildung	17
1.2 Vorgehen und Aufbau der Untersuchung	24

I. Theoretische Grundlegungen

2. Grundlagen der schulischen politischen Bildung	35
2.1 Historische Entwicklungslinien der schulischen politischen Bildung in Deutschland	40
2.2 Das fachliche Profil schulischer politischer Bildung	55
2.2.1 Leitkonzepte der politischen Bildung: Demokratie und Mündigkeit	55
2.2.2 Kompetenzorientierung in der politischen Bildung	60
2.2.2.1 Politische Bildung in der sozialwissenschaftlichen Perspektive – Zur Rolle des Wissens und der Inhalte	62
2.2.2.2 Analysekompetenz	78
2.2.2.3 Urteilskompetenz	80
2.2.2.4 Handlungskompetenz	84
2.2.2.5 Methodenkompetenz	88
2.2.3 Didaktisch-methodische Prinzipien in der politischen Bildung	89
2.2.3.1 Exemplarisches Lernen	91
2.2.3.2 Problemorientierung	92
2.2.3.3 Konfliktorientierung	96
2.2.3.4 Handlungsorientierung	98
2.2.4 Überfachliche Aufgaben der politischen Bildung	101
2.2.4.1 Wertebildung	101
2.2.4.2 Prävention gegen Autoritarismus	103
2.2.4.3 Interkulturelles Lernen und globales Lernen	104

	2.2.4.4 Medienbildung.....	112
2.2.5	Politische Bildung als Demokratie-Lernen? – Zur Unterscheidung von politischem und sozialem Lernen.....	114
2.3	Politische Bildung als fächerübergreifendes Prinzip.....	121
3.	Die politische Dimension des Fremdsprachenunterrichts	129
3.1	Fremdsprachenunterricht zwischen Bildungsanspruch, Kompetenz- und Inhaltsorientierung.....	136
3.2	Ansatzpunkte einer politischen Bildung an den Leitlinien des modernen Fremdsprachenunterrichts	146
3.2.1	Ebene der Leitkonzepte und Kompetenzen	146
3.2.1.1	Von der Kultur- und Landeskunde zur interkulturellen Kompetenz.....	147
3.2.1.2	Interkulturelle und transkulturelle kommunikative Kompetenz	159
3.2.1.3	Fremdsprachliche Diskursbewusstheit im Kontext einer Kritischen Fremdsprachendidaktik	167
3.2.1.4	Globales Lernen.....	170
3.2.1.5	Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz	176
3.2.1.6	Text- und Medienkompetenz.....	181
3.2.2	Ebene der didaktisch-methodischen Prinzipien	187
3.2.2.1	Handlungsorientierung	187
3.2.2.2	Aufgabenorientierung.....	192
3.2.2.3	Lerner- und Prozessorientierung	196
3.2.2.4	Lernerautonomie.....	198
3.2.3	Überfachliche Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts.....	205
3.3	Fremdsprachenunterricht als Politikum – Ein Blick auf den schulischen Spanischunterricht.....	213
3.4	Zwischenfazit: Leitprinzipien einer politischen Bildung im Fremdsprachenunterricht.....	218

4.	Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht.....	227
4.1	Das Lehrwerk als Medium im Fremdsprachenunterricht.....	231
4.2	Das Lehrwerk als Mediator einer politischen Bildung im Kontext des Fremdsprachenunterrichts	238
4.3	Wissenschaftliche Untersuchung fremdsprachlicher Lehrwerke	242
4.3.1	Zur Entstehung von Lehrwerkanalyse und -kritik	245
4.3.2	Methodische Verfahren von Lehrwerkanalysen	247
4.4	Lehrwerkanalysen unter besonderer Berücksichtigung einer politischen Bildung im Fremdsprachenunterricht	254
4.4.1	Total- und Gesamtanalysen fremdsprachlicher Lehrwerke.....	255
4.4.2	Aspektanalysen zum landeskundlichen, interkulturellen und globalen Lernen im Fremdsprachenunterricht.....	257
4.4.3	Lehrwerkanalysen zur politischen Dimension des Fremdsprachenunterrichts	263

II. Lehrbuchanalyse für den schulischen Spanischunterricht

5.	Lehrbücher auf dem Prüfstand – Methodisches Vorgehen der Lehrbuchanalyse	273
5.1	Verankerung potentiell politisch relevanter Themen und Inhalte in den bildungspolitischen Rahmenrichtlinien ausgewählter Bundesländer	273
5.2	Korpus der Lehrbuchanalyse	283
5.3	Verfahren und Kriterien der Lehrbuchanalyse	288
5.3.1	Inhaltsfelder der Lehrbuchanalyse	292
5.3.2	Kriterienkatalog zur Beurteilung der politischen Bildung in fremdsprachlichen Lehrbüchern	293
5.3.2.1	Thematisch-inhaltliche Analysekriterien	294
5.3.2.2	Didaktisch-methodische Analysekriterien	295

6.	Facetten des politischen Lebens.....	297
6.1	Funktionsweise politischer Systeme in spanischsprachigen Ländern.....	297
6.1.1	Das politische Systems Spaniens.....	298
6.1.2	Politische Repräsentant*innen.....	305
6.2	Möglichkeiten politischer und gesellschaftlicher Partizipation	314
6.2.1	Parteien.....	315
6.2.2	Wahlen.....	318
6.2.3	Alternative Partizipationsformen.....	320
6.3	Historische Entwicklungen im politischen Kontext.....	325
6.3.1	Spanien zwischen Demokratie, Monarchie und Diktatur.....	325
6.3.1.1	Von der Zweiten Spanischen Republik zum spanischen Bürgerkrieg.....	326
6.3.1.2	Von der Diktatur zur Demokratie in Spanien.....	330
6.3.1.3	Der heutige Umgang mit dem geschichtlichen Erbe in Spanien.....	334
6.3.2	Geschichtliche Aspekte der Länder Hispanoamerikas.....	338
6.3.2.1	Von der Entdeckung der ‚neuen Welt‘ bis zur Unabhängigkeit.....	338
6.3.2.2	Diktaturen in Mexiko, Chile und Argentinien im 20. Jahrhundert und ihre Transitionen zur Demokratie.....	343
6.4	Aktuelle politische Krisen und Herausforderungen.....	350
6.4.1	Unabhängigkeitsbewegungen in den autonomen Gemeinschaften Spaniens.....	351
6.4.2	Politische Herausforderungen in Hispanoamerika.....	357
6.5	Zusammenfassende Betrachtung.....	364
7.	Aspekte einer modernen und multikulturellen Gesellschaft.....	371
7.1	Jugend und Adoleszenz.....	371
7.2	Gesellschaftliches Zusammenleben.....	385
7.2.1	Diversität als gesellschaftliche Realität.....	389

7.2.1.1	Diversität von Lehrbuchpersonen	390
7.2.1.2	Diversität als Thema in Lehrbüchern	394
7.2.2	Soziale Ungleichheit und Diskriminierung.....	399
7.2.2.1	Armut als gesellschaftliches Stigma	401
7.2.2.2	Geschlechterungleichheit und -diskriminierung	406
7.2.2.3	Umgang mit der ethnischen Gruppe der Roma in Spanien.....	415
7.2.2.4	Situation der indigenen Bevölkerung in Hispanoamerika.....	419
7.2.3	Migration und Integration	425
7.2.3.1	Migration von und nach Spanien.....	433
7.2.3.2	Migration auf dem amerikanischen Kontinent	445
7.3	Leben in der Mediengesellschaft.....	452
7.4	Zusammenfassende Betrachtung	466
8.	Wirtschaftliches Handeln im globalen Wandel.....	473
8.1	Berufliche Orientierung als Teil der persönlichen Entwicklung.....	473
8.2	Ökonomische Globalisierung im Zeichen der Nachhaltigkeit	483
8.2.1	Umgang mit natürlichen Ressourcen, nachhaltige Produktion und nachhaltiger Konsum.....	492
8.2.2	Fairer Handel.....	506
8.2.3	Umwelt- und Klimaschutz	511
8.2.4	Nachhaltiger Tourismus.....	518
8.3	Aktuelle ökonomische Krisen und Herausforderungen	528
8.4	Zusammenfassende Betrachtung	535

III. Ergebnisse und Perspektiven

9.	Abschließende Diskussion der Forschungsergebnisse und Ausblick.....	541
9.1	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.....	541
9.2	Empfehlungen für die Bildungspraxis und Bildungspolitik.....	553

10. Bibliographie und Verzeichnisse	559
10.1 Bibliographie	559
10.1.1 Primär- und Sekundärliteratur.....	559
10.1.2 Bildungspolitische Rahmenrichtlinien.....	605
10.1.3 Untersuchte Lehrbücher.....	609
10.1.3.1 Cornelsen.....	609
10.1.3.2 Klett.....	609
10.1.3.3 Diesterweg (Westermannverlagsgruppe).....	610
10.1.3.4 Schöningh (Westermannverlagsgruppe).....	610
10.2 Verzeichnisse.....	611
10.2.1 Abbildungsverzeichnis.....	611
10.2.2 Tabellenverzeichnis.....	613
10.2.3 Abkürzungsverzeichnis.....	613
11. Anhang	617
11.1 Themen- und Inhaltsübersicht Baden-Württemberg.....	617
11.2 Themen- und Inhaltsübersicht Bayern.....	619
11.3 Themen- und Inhaltsübersicht Berlin.....	621
11.4 Themen- und Inhaltsübersicht Hessen.....	623
11.5 Themen- und Inhaltsübersicht Nordrhein-Westfalen.....	626
11.6 Themen- und Inhaltsübersicht Schleswig-Holstein.....	628
11.7 Themen- und Inhaltsübersicht Thüringen.....	630

„Few, if any, instruments shape national culture more powerfully than the materials used in schools.”

The Economist 13.–19.10.2012: 25

Danksagung

Die vorliegende Forschungsarbeit über den Beitrag des Fremdsprachenunterrichts zur politischen Bildung wurde im Jahr 2021 als Dissertationsschrift dem Fachbereich Neuere Philologien der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main eingereicht. Mit Abschluss des Promotionsvorhabens möchte ich mich bei all den Menschen bedanken, die mich bei der Verwirklichung unterstützt und begleitet haben.

Mein herzlicher Dank gilt meiner Doktormutter Frau Prof. Dr. Heide Schrader, die bereits seit dem Studium meinen Weg in die Fremdsprachendidaktik prägte und mit Geduld, Vertrauen und wertvollen Ratschlägen diese Arbeit von der ersten Idee bis zur Fertigstellung begleitete.

Herrn Priv. Doz. Dr. Jochen Strathmann danke ich nicht nur für seine Gutachter-tätigkeit, sondern auch für den fachlichen Austausch und sein entgegengebrachtes Engagement.

Großer Dank gebührt ferner der Stiftung der Deutschen Wirtschaft für die in der Studien- sowie Promotionsförderung erhaltene Unterstützung, ohne die der Grundstein für dieses Vorhaben nicht hätte gelegt werden können.

Schließlich möchte ich all jenen Menschen danken, die mich während der Phase meiner Promotion begleitet und ermutigt haben, und die mich insbesondere auch darin bestärkt haben, mein Ziel auf dem Weg nicht aus den Augen zu verlieren. Besonderer Dank gilt vor allem Svea, Lisa, Raphael, Domenic, Christina, Katharina, Janine, Laura und Katrin, die alle auf ihre Weise zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

Ebenso gilt mein Dank meinen Eltern, Margrit und Peter, ohne deren Unterstützung, Verständnis, Zuspruch, Rückhalt und Glauben an die Verwirklichung das vorliegende Promotionsvorhaben und der vorangegangene Bildungsweg nicht hätten realisiert werden können. Auch ihnen sei diese Arbeit gewidmet.

Zuletzt und vor allen Dingen danke ich Amelie – für alles.

1. Einleitung

1.1 Zum Verhältnis von schulischer, politischer und fremdsprachlicher Bildung

Schule als bedeutende und sekundäre Sozialisationsinstanz ist in einen geschichtlich gegebenen, gesellschaftlichen Funktionszusammenhang eingebunden. Ihre Aufgabe als Sozialisationsinstanz bezieht sich dabei mit ihrer doppelten Funktion zum einen auf die Vergesellschaftung des Individuums und zum anderen auf die Individuation des Menschen und somit seiner Auseinandersetzung mit der Gesellschaft in Wechselwirkung mit der Person und anderen Sozialisationsinstanzen, wodurch Schule gesellschaftliche Funktionen zugeschrieben werden (vgl. Fend 1980: 6ff., 2009: 49ff.): Schule übt eine Qualifizierungs- und Ausbildungsfunktion aus, indem sie jeweils schulartspezifisch und auf unterschiedlichen Niveaus gesellschaftlich relevante Qualifikationen respektive Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wissen und Einstellungen vermittelt, die im Kontext des gesellschaftlichen und individuellen (Re-)Produktionsprozesses benötigt werden könnten, einen ökonomischen Wert tragen und zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigen (vgl. Fend 2009: 50; vgl. Wegner 2011: 52). Als Selektions- und Allokationsfunktion wird die durch Schule stattfindende Auslese und Zuordnung zwischen unterschiedlich hohen Qualifikationen und beruflichen Laufbahnen bezeichnet, die sich auf ihren Zugang zu sozialen Positionen auswirken (vgl. Gudjons 2012: 321; vgl. Haug 2014: 562). Zudem übernimmt Schule eine Integrations- und Legitimationsfunktion in Form einer gesellschaftlichen und politischen Integration, durch die „die Reproduktion von solchen Normen, Werten und Weltansichten institutionalisiert [wird], die zur Stabilisierung der politischen Verhältnisse dienen“ (Fend 2009: 50) und eine Rechtfertigung der demokratischen Ordnung stattfindet (vgl. Wegner 2011: 53). Eine weitere Aufgabe wird unter dem Begriff der Enkulturationsfunktion oder der Kulturüberlieferung zusammengefasst, die durch die schulische Institutionalisierung der Reproduktion kultureller Sinnsysteme in Form grundlegender kultureller Fertigkeiten und kultureller Verständnisformen realisiert wird (vgl. Fend 2009: 49). Anhand dieser vier Funktionen wird die gesellschaftliche wie auch politische Relevanz von Schule deutlich.

Bildung und Erziehung fungieren als zentrale Elemente schulischer Sozialisationsprozesse und werden von ihnen eingebettet (vgl. Hummrich/Kramer

2017: 18). Mit diesen Begrifflichkeiten werden zwar grundlegend allgemeine Prozesse der Wissensvermittlung und Menschwerdung umschrieben, „[d]urch ihre kulturelle und politisch-ökonomische Überformung jedoch (die sich ja im Erziehungs- und Bildungssystem manifestiert) entfalten sie systematisch auch eine [funktionale; Anm. F.H.] [...] Wirkung“ (Grundmann/Hoffmeister 2007: 128). So besitzen Schulen in demokratischen Gesellschaften einen allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrag: Jede Lehrkraft hat bestimmte Vorstellungen, auf welche Bildungsziele der eigene Unterricht ausgelegt sein und wie dieser die Lernenden bilden soll. Dabei werden solche Theorien und Reflexionen jedoch selten explizit gemacht, meist bleiben sie unkonkret, was nicht verwundert, da gerade der Bildungsbegriff im Alltag gar inflationär verwandt wird und die Vorstellungen von Bildung in der über 200-jährigen Tradition des Begriffes gesellschaftlich und wissenschaftlich sehr uneinheitlich und kontrovers sind (vgl. Sander 2014a).

Wilhelm von Humboldt hat den Bildungsbegriff so entscheidend geprägt, dass sein Name bis heute untrennbar mit ihm verbunden ist. Dabei wird in der Tradition des Humanismus der einzelne Mensch in den Mittelpunkt der Überlegungen gestellt, dessen Zweck nach Humboldt „die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1960/1792: 64) sei, wobei Bildung stets als zweckfreie Selbstbildung verstanden wird, die sich in der Auseinandersetzung mit der Welt entfaltet. In diesem Verständnis wird Bildung als lebenslanger Prozess eines reflektierten Selbst-, Fremd- und Weltverstehens aufgefasst (vgl. Siebert 2012: 15ff.). Bildung versteht sich in diesem Sinne als die Herausbildung der Vernunft mit Mündigkeit als zentralem Element. Dabei sind Mündigkeit und Bildung seit der Aufklärung miteinander verbunden (vgl. Neuß 2014: 177): So kann Mündigkeit als die Perspektive des „*Ausgang[s] des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit*“ (Kant 2010/1784: 9; Hervorh. im Orig.) dargestellt werden, während Bildung als der Modus begriffen wird, durch den das Vermögen „sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (ebd.) verstanden werden kann. „*Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen*“ (ebd.; Hervorh. im Orig.) kann so als Aufruf zur (Selbst-)Bildung aufgefasst werden. Dieses Verständnis von Bildung ist immanent politisch, sie „hinterfragt Herrschaftsansprüche, sie delegitimiert scheinbar natürliche Ordnungen und sie eröffnet politische Partizipation und gesellschaftliche Teilhabe“ (Greco/Lange 2017: 9).

Noch heute wird sich stark am humboldtschen Bildungsbegriff orientiert und dieses Bildungsverständnis reformuliert, wobei die Vorstellung des aufgrund einer möglichst umfassenden Bildung in sich ruhenden, geschlossenen, ‚ganzen‘ Individuums problematisiert wird (vgl. Plikat 2017b: 136): In postmodernen Ansätzen wird von durch Unabgeschlossenheit, Fragmentierung und Widersprüchlichkeit charakterisierten Identitäten ausgegangen. Die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse nach Koller (2012) geht in ihrem zeitgemäßen Bildungsverständnis aufgrund dieser pluralen und hybriden Identitäten davon aus, dass Bildung in einer grundlegenden Veränderung der Art und Weise besteht, in der Menschen sich zur Welt, zu anderen und zu sich selbst verhalten. Solche Prozesse werden krisenhaft ausgelöst, indem den Lernenden fremde Diskurse gegenüberstehen, zu deren Bewältigung ihre bisherigen Mittel und Möglichkeiten nicht ausreichen. Dies impliziert, dass Bildungsprozesse auf Alteritätserfahrungen der Lernenden angewiesen sind, es müssen also gegebene Welt- und Selbstverhältnisse überschritten und mit anderen Welt- und Selbstverhältnissen konfrontiert werden, wobei sich die Lernenden zur Selbstbildung mit dem Fremden aktiv und reflektiert mit ihm auseinandersetzen müssen (vgl. Plikat 2017b: 137). Im Gegensatz zu Bildung findet hierbei Lernen innerhalb gegebener Welt- und Selbstverhältnisse statt, während Bildung für deren Überschreitung, Infragestellung und gegebenenfalls Neuordnung steht (vgl. Koller 2012: 15).

Ausgehend von diesem Bildungsverständnis wird hier in Einklang mit Fäcke, Plikat und Tesch (2017b: 5) sowie Akbari (2008: 277) die These vertreten, dass Bildung immer politisch ist und daher schulische Bildung und auch fremdsprachliche Bildung, die sich im schulischen Fremdsprachenunterricht manifestiert, einen elementaren Beitrag zur politischen Bildung leisten muss. Dabei wird unter anderem Bezug genommen auf die Konzeption einer fremdsprachlichen Diskursfähigkeit als Zielkonstrukt des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Plikat 2017a). Hier wird davon ausgegangen, dass sich Themen und Inhalte schulischen Lernens an realweltlichen Diskursen orientieren müssen. (Fremd-)Sprachliches Handeln sei demnach immer diskursives Handeln. Es müsse das eigentliche Bildungsziel allen sprachlichen Lernens in der Schule sein, den Lernenden den Zugang und die Fähigkeiten zur Teilhabe an Diskursen zu ermöglichen (vgl. Hallet 2011: 55). Jedes Schulfach pflegt einen eigenen Weltzugriff und damit einen eigenen Diskurs, der den Lernenden in der Regel zunächst fremd ist. Jede Auseinandersetzung mit diesen Diskursen kann dabei für einzelne Lernende eine soziale Relevanz und eine

politische Dimension erhalten. Fäcke et al. (2017b: 5) sehen hierbei politische Bildung gar als „Tautologie, da jedes Fach und fast jedes Thema für den individuellen Bildungsprozess in diese Kategorie fallen kann“ (ebd.), was gerade durch die „kulturelle Heterogenität“ der Lernenden verstärkt würde. Diese Heterogenität habe so zur Folge, dass jedes Thema bei einzelnen Lernenden zu Fremderfahrungen und Konflikten im Sinne der Bildungsprozesse führen könne. In diesem Verständnis wird selbstverständlich auch auf die politische Dimension des Fremdsprachenunterrichts rekurriert (vgl. ebd.).

In Ergänzung zur vorgestellten Bildungsaufgabe besitzen Schulen einen Erziehungsauftrag. Erziehung versteht sich in Kontrast zu Bildung als die bewusste und geplante Einflussnahme auf die Entwicklung von Menschen. Somit ist Erziehung immer „ein Interaktionsprozess, durch den Kinder und Jugendliche mithilfe bestimmter methodischer Verfahren beeinflusst werden (sollen), um ihre Integration in die Gesellschaft zu erreichen“ (De Florio-Hansen 2015: 52) und ihnen zu helfen, soziale Kompetenzen zu entwickeln und sich mit moralischen Standards zu identifizieren. Dabei strebt Erziehung stets den Zustand der Bildung an und fördert dessen Realisierung (vgl. Halirsch 2014: 538).

Wie durch die gesellschaftlichen Funktionen von Schule und den schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag dargestellt, wird Schule eine Doppelaufgabe der Sozialisation zugeschrieben, die sich auf die Erhaltung der Gesellschaft und die Förderung des mündigen Individuums im Sinne einer individuellen Persönlichkeitsbildung bezieht. Dabei stehen die vorgestellten gesellschaftlichen Funktionen von Schule im Widerspruch zur pädagogisch-normativen Orientierung an der Mündigkeit des Subjekts (vgl. Leser 2018: 81): Demokratische Gesellschaften stehen vor dem Spagat, dass sich schulische Bildung einerseits – in Anlehnung an ein humboldtsches Bildungsverständnis – an der zentralen Stellung des mündigen Individuums, der individuellen Freiheit und der Singularität des Menschen „als Bezugspunkt allen demokratischen und humanen Denkens“ (Hallet 2011: 29) und andererseits an dem Mindestmaß an Gemeinsamkeiten und kulturellem Konsens orientiert, auf das alle demokratischen Gesellschaften angewiesen sind und das Schulen reproduzieren.

Wenn die Herausbildung einer mündigen Persönlichkeit [...] als [...] Zielmarke schulisch-institutionalisierter Bildung gilt, dann gerät diese Aufgabe zweifellos in ein antinomisches Spannungsverhältnis zu jener Sozialisationsfunktion, nach der Schule eine legitime gesellschaftliche Ordnung zu repräsentieren und diese auch gegen partikulare Interessen der Schülerinnen und Schüler durchzusetzen hat. [...]

[So] besteht der erzieherische Aspekt schulischer Bildung darin, den Heranwachsenden zuzumuten, selbst tätig zu werden. Die Zumutung besteht darin, sie auf die verbindliche Auseinandersetzung mit sich und der Welt zu verpflichten. Das heißt im Wechsel von Vertiefung und Besinnung selbst Erkenntnisse zu gewinnen, die für sie handlungsleitend werden können. Daraus leitet sich letztlich nicht nur der Bildungsanspruch demokratiepädagogischer Partizipationsinstrumente und des politischen Unterrichts, sondern jeder pädagogischen, auch sozialpädagogischen, Interaktion und eines jeden Fachunterrichts ab. Und in dieser Hinsicht ist schulische Bildung immer zugleich als Persönlichkeitsbildung zu verstehen. (Leser 2018: 89)

Zwar bleibt „[d]ieser Spagat zwischen der Individualität und der Gesellschaftlichkeit von Bildung [...] letztlich ein unaufhebbarer Widerspruch“ (Hallet 2011: 29), dennoch muss sichergestellt werden, dass schulische Bildungsprozesse „einerseits für alle Heranwachsenden zu Ergebnissen führen, die ihnen die selbstständige Teilhabe an Gesellschaft [...] ermöglichen“, andererseits zudem „einen Mindeststandard an kultureller Gemeinsamkeit, die ‚Basisfähigkeiten‘, sichern, auf die alle Gesellschaften angewiesen sind – das ist die Idee der grundlegenden Allgemeinbildung“ (Klieme et al. 2007: 59).

Gerade innerhalb eines transformatorischen Bildungsverständnisses fungiert der Begriff der Teilhabe oder Partizipation als Schlüsselbegriff, über den die Rollen von Individuen und Bedürfnisse von Gesellschaften ermittelt werden. In diesem Begriff subsumiert sich nämlich die Grundvorstellung, dass demokratische Gesellschaften „nur über die aktive Mitwirkung der Individuen überhaupt konstatiert werden, und dass [...] die an ihr teilhabenden Individuen sowohl die Art und Form dieser Gesellschaft als auch die Arten und Weisen ihrer Teilhabe und ihres Lebens in dieser Gesellschaft bestimmen“ (Hallet 2011: 29). Zentral sind hier die Übernahme sozialer Verantwortung und die gesellschaftliche Teilhabe. Diese Integration von Individualität und Vergesellschaftung von Bildung wird von der ‚Klieme-Expertise‘ wie folgt formuliert:

Für moderne, der Tradition der Aufklärung verpflichtete und demokratisch organisierte Gesellschaften gilt dann ein Bild von Individualität als leitend, in dem – wie es das Grundgesetz sagt – die Würde des Menschen und die freie Entfaltung der Persönlichkeit oberste Maximen sind. Zu allgemeinen Bildungszielen werden diese Prämissen, weil erst im Prozess des Aufwachsens zu sichern ist, dass alle Heranwachsenden einer Generation, und zwar unabhängig von Herkunft und Geschlecht, dazu befähigt werden, in der selbständigen Teilhabe an Politik, Gesellschaft und Kultur und in der Gestaltung der eigenen Lebenswelt diesem Anspruch gemäss [sic] zu leben und als mündige Bürger selbstbestimmt zu handeln. (Klieme et al. 2007: 63)

Schulische Bildung und Erziehung hat somit insgesamt die Aufgabe, die Lernenden zur Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen und Prozessen und zur

selbstbestimmten Gestaltung ihres eigenen Lebens und ihrer Lebenswelt als mündige Bürger*innen unter dem Leitbild der Demokratie zu befähigen.¹ Dieses Ziel wird vorwiegend dem Politikunterricht und damit der schulischen politischen Bildung zugeschrieben. Dabei versteht sich politische Bildung sowohl als individuelles Unterrichtsfach, als auch als fächerübergreifendes Prinzip gesamtschulischer Bildung. Dies formuliert die Kultusministerkonferenz im Hinblick auf den Auftrag schulischer Bildung wie folgt:

Er [der Auftrag schulischer Bildung, Anm. F.H.] zielt auf Persönlichkeitsentwicklung und Weltorientierung, die sich aus der Begegnung mit zentralen Gegenständen unserer Kultur ergeben. Schülerinnen und Schüler sollen zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern erzogen werden, die verantwortungsvoll, selbstkritisch und konstruktiv ihr berufliches und privates Leben gestalten und am politischen und gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können. (Kultusministerkonferenz 2005a: 6f.)

Unter dieser Zielperspektive schulischer Bildung hält die Kultusministerkonferenz zu den allgemeinen Bildungszielen des deutschen Schulwesens fest, wie sie 1973 erstmals formuliert und seitdem nur punktuell angepasst wurden (vgl. Kultusministerkonferenz 1973: 2f.):

Die Schule soll

- Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten (i.S. von Kompetenzen) vermitteln,
- zu selbstständigem kritischem Urteil, eigenverantwortlichem Handeln und schöpferischer Tätigkeit befähigen,
- zu Freiheit und Demokratie erziehen,
- zu Toleranz, Achtung vor der Würde des anderen Menschen und Respekt vor anderen Überzeugungen erziehen,
- friedliche Gesinnung im Geiste der Völkerverständigung wecken,
- ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte verständlich machen,
- die Bereitschaft zu sozialem Handeln und zu politischer Verantwortlichkeit wecken,
- zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft befähigen,
- über die Bedingungen in der Arbeitswelt orientieren. (Kultusministerkonferenz 2005a: 7)

Solche ‚staatsbürgerlichen Verantwortungen‘ der Lernenden sind trotz unterschiedlicher Formulierungen in den entsprechenden Landesverfassungen, (Schul-)Gesetzen, Rechts- und Verwaltungsvorschriften und bildungspolitischen Rahmenrichtlinien des Bundes und der Länder im Kern identisch festgehalten, sie

1 Die funktionale und institutionelle Widersprüchlichkeit schulischer Bildung, wie sie Horstkemper und Tillmann (2016: 29f.) formulieren, sowie die grundsätzliche Infragestellung der Möglichkeit einer (demokratischen) politischen Bildung in einem hochgradig undemokratischen und hierarchisch organisierten Schulsystem bei Leser (2011) sollen an dieser Stelle außer Acht gelassen werden.

sind somit grundlegend als gesamtschulische Aufgabe in allen Unterrichtsfächern gleichermaßen zu berücksichtigen und zeigen anschaulich die politische Dimension schulischer Bildung.

Aus diesen theoretischen Grundsatzüberlegungen wird deutlich, dass schulische Bildung immer eine politische Dimension besitzt, sie der politischen Bildung zuarbeitet und auch der institutionalisierte Fremdsprachenunterricht als Teil des schulischen Fächerkanons einen Beitrag zur politischen Bildung der Lernenden leisten muss. Das ‚Politische‘ stellt „ein Konstituens, ein Definitionsmoment jeder ‚Sache““ (Fischer 1970: 119) und damit der Bildungsinhalte sämtlicher Fächer und ihrer Vermittlung dar. Dies unterstreicht Sander (2016: 48), wenn er konstatiert, dass es keinen unpolitischen Unterricht gäbe. Insofern stellt politische Bildung ein überfachliches Unterrichtsprinzip dar, welches sich in allen Unterrichtsfächern expliziert.

Eine Schlüsselrolle des Fremdsprachenunterrichts für eine politische Bildung im Sinne schulischer Bildung liegt neben den vorgestellten inhaltlichen, institutionellen und normativen Setzungen in der Sprache als Lerngegenstand. Bereits bei Humboldts bildungstheoretischen Grundannahmen findet die dargestellte Wechselwirkung zwischen dem Individuum und der Welt in erster Linie in Form von Sprache statt, denn sie sei die wichtigste „Mittlerin“ zwischen „Ich“ und „Welt“, sodass Sprache als „das bildende Organ des Gedanken“ (Humboldt 1960/1792: 235f.) bezeichnet wird. Nünning fasst den hohen Stellenwert von Sprache für Bildung im humboldtschen Verständnis wie folgt zusammen:

- Erstens ist die Sprache [...] insofern grundlegende Bedingung für die Bildung des Menschen, als der Mensch nur durch Sprache Zugang zur Welt hat und Denken und Sprechen untrennbar miteinander verknüpft sind.
- Zweitens sind Sprachen Voraussetzungen für Dialog, Geselligkeit und Fremdverstehen. Humboldt vertritt die Ansicht, dass "das lebendig einander ergriffende, Ideen und Empfindungen wahrhaft austauschende Wechselgespräch [...] der Mittelpunkt der Sprache" [...] ist und dass "die gesellige Mittheilung durch Sprache" dem Menschen Überzeugung und Anregung gewährt.
- Durch das Lernen von Sprachen erwerben Menschen drittens nicht nur bestimmte Kenntnisse und sprachliche Fertigkeiten, sondern sie lernen zugleich auch neue Weltansichten – heute würden wir vielleicht sagen: 'Kulturen' – kennen. (Nünning 2007: 154)

Küster (2013: 52) verortet den Bildungswert des Fremdsprachenlernens gerade in diesem implizierten Doppelcharakter: im Erlernen der sprachlich-kulturellen Standortbedingtheit der eigenen Weltansicht im sprachgrenzenüberschreitenden Austausch sowie in der Erweiterung des eigenen subjektiven Horizontes.

Grundlegend stellt sprachliches Handeln immer diskursives Handeln auf verschiedenen Ebenen dar (vgl. Abendroth-Timmer/Frevel/Pohl 2017: 11), was der fremdsprachliche Kompetenzbereich der Sprachbewusstheit aufgreift. Dabei ist ein reflektierter Umgang mit Sprache zudem Grundlage politisch bewussten Handelns und Denkens, sodass „schulische Bildung auf der Basis demokratischer Werte [...] der [reflexiven; Anm. F.H.] Auseinandersetzung mit sprachlich vermittelten Normen und Vorstellungen“ (ebd.) bedarf. Aber auch im Umkehrschluss geht reflektiertes politisches Handeln immer mit Sprachbewusstheit einher (vgl. ebd.: 12). Sprache ist „eine Voraussetzung von sozialer Teilhabe und Wirksamkeit. Da aber das Erlernen von Sprache [...] eine Lernpraxis und ein Lernen durch Praxis ist, gilt zugleich der umgekehrte Zusammenhang: handelnde Teilhabe ist das Medium, in dem Sprache erlernt wird“ (Mecheril/Quehl 2006: 358). Aufgabe des schulischen Fremdsprachenunterrichts ist somit im Sinne einer fremdsprachlichen Diskursbewusstheit nach Plikat (2017a: 293f.) unter anderem, die Lernenden zu befähigen, die für den Fremdsprachenunterricht relevanten Diskurse und Praxen aus ethischer und politischer Sicht auf ihre Auswirkungen für das Zusammenleben in und die Partizipation an Diskursgemeinschaften zu befragen und eventuelle Machtverhältnisse zu reflektieren. Eine so konzipierte fremdsprachliche Diskursbewusstheit steht in enger Verbindung zur Konzeption einer Kritischen Fremdsprachendidaktik nach Gerlach, die „die Kommunikation und Interaktion im fremdsprachlichen Klassenzimmer zur Förderung sozialer und demokratischer Verantwortung, zur Reflexion sozialer Ungleichheit, zum respektvollen Miteinander und zum pflichtbewussten Handeln“ (Gerlach 2020a: 24) vergegenständlicht.

Vor diesem Hintergrund leistet der Fremdsprachenunterricht zwingend auch einen Beitrag zur politischen Bildung. Es stellt sich also nicht die Frage, ob der Fremdsprachenunterricht politisch ist, sondern vielmehr, inwiefern sich der Fremdsprachenunterricht seiner politischen Dimension bewusst ist und diese aktiv mitgestaltet.

1.2 Vorgehen und Aufbau der Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung geht somit grundlegend von der Prämisse aus, dass der Fremdsprachenunterricht eine politische Dimension besitzt. Wenn von einer politischen Dimension des Fremdsprachenunterrichts die Rede ist, so ist dies nicht

im Sinne einer sprachenpolitischen Dimension zu verstehen, sondern als Manifestation von Elementen politischer Bildungsprozesse innerhalb der Disziplin der Fremdsprachendidaktik, die ihre Ausformung im schulischen Fremdsprachenunterricht findet. Das Lehren und Lernen einer Fremdsprache findet nicht in einem in sich geschlossenen Wirklichkeitsbereich statt, vielmehr müssen die unterrichtlichen Lehr- und Lernprozesse in ihrer Verflechtung mit gesellschaftlichen, kulturellen, politischen und ökonomischen Diskursen betrachtet werden. Gleichzeitig wird durch den Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule die Profilierung politischer Bildung als fächerübergreifende Bildungsaufgabe geschärft (vgl. Krisanthan/Engartner 2016: 69). Daher wird in der vorliegenden Forschungsarbeit ein breites Politikverständnis vertreten, das Politik und politische Bildung, verstanden als demokratische politische Bildung, in einer sozialwissenschaftlichen Perspektive betrachtet. In einem solchen Verständnis kommt auch dem Fremdsprachenunterricht eine besondere Verantwortung im Bereich der politischen Bildung zu.

Folglich bedarf es einer näheren Untersuchung der möglichen und tatsächlichen Integration einer politischen und ökonomischen Bildung in den Fremdsprachenunterricht und einer gezielten Auseinandersetzung mit der Thematik der Umsetzbarkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht, um Fragen der schulischen Unterrichtspraxis zu klären und konkrete Bezüge zum möglichen Umgang mit und Einsatz von politischer Bildung herzustellen. Die Notwendigkeit dieses Forschungsauftrags fasst Ulshöfer wie folgt zusammen:

Der politische Bildungsauftrag der Fächer muß untersucht und formuliert werden, weil [...] die Schule als staatliche Institution einen gesellschaftspolitischen Auftrag zu erfüllen hat, [...] die Fachwissenschaften sich ihres gesellschaftspolitischen Auftrags immer stärker bewußt werden und den Prozeß wissenschaftlichen Forschens als einen Bestandteil der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung begreifen; [...] der Lernprozeß an der Schule ebenfalls ein Bestandteil des gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsprozesses ist [...] [und] die mit der Erkenntnis der politischen Dimension der Fachwissenschaft und des Fachunterrichts verbundene Gefahr parteipolitisch-ideologischer Zielsetzung des Unterrichts verhindert werden muß. (Ulshöfer 1975: 13)

Die Diskussion um den Beitrag des Fremdsprachenunterrichts zur politischen Bildung ist jedoch keineswegs neu. Vor allem in Zeiten einer deutlichen gesellschaftlichen Politisierung immer wieder Überlegungen angestellt wurden, einen Schwerpunkt auf die politischen Bildungsprozesse im fremdsprachlichen Unterricht zu legen. In jüngster Zeit wurden zudem einerseits vermehrt

unterrichtspraktische Vorschläge für den Fremdsprachenunterricht mit weitestgehend politischen Inhalten vorgestellt, andererseits fanden unter anderem durch die Arbeiten von Hammer (2012) und vor allem Kuhn (2019) für den Englischunterricht, von Plötner und Willems (2020) für den Französischunterricht und von Grünewald (2017e) für den Spanischunterricht auch auf fachdidaktischer Ebene Überlegungen zur Integration einer politischen Bildung in den Fremdsprachenunterricht statt.

Um einen Einblick in die Repräsentation politischer Bildung in der Praxis des modernen Fremdsprachenunterrichts zu erhalten, können Lehrbücher als Indikator herangezogen werden (vgl. Grünewald 2011: 64), da sie noch immer als unangefochtenes Leitmedium im fremdsprachlichen Unterricht dienen und so die unterrichtliche Praxis bestimmen. Lehrbücher als staatlich zugelassene Unterrichtsmedien, die „mit der verfassungsmäßigen Ordnung und den Aufgaben der politischen Bildung“ (Neuner 2007: 401) übereinstimmen müssen, und in denen sich im Sinne kultureller Produkte „gesellschaftliche, ökonomische, bildungs- und sprachenpolitische sowie fremdsprachendidaktische und -methodische Einflussfaktoren [...] zu einem komplexen Ganzen“ (Börner/Vogel 1999b: V) bündeln und konkretisieren, bilden Instrumente der Sozialisation und Orte eines ideologischen Diskurses, in denen Kinder und Jugendliche unter anderem an kulturelle, politische und sozioökonomische Ordnungssysteme herangeführt werden (vgl. Anton 2017: 16). Entsprechend kommt den fremdsprachlichen Lehrbüchern eine besondere Rolle bei der Integration einer politischen Bildung in den Fremdsprachenunterricht zu. Bisher fehlen weitestgehend jedoch kritische Analysen zur politischen Dimension der Lehrbücher für den Fremdsprachenunterricht und dazu, welchen Beitrag sie zur Vermittlung einer politischen Bildung der Lernenden leisten.

Die vorliegende Untersuchung setzt genau an dieser Forschungslücke an und möchte mit Blick auf den Spanischunterricht den beiden folgenden, übergeordneten **Forschungsfragen** nachgehen:

1. Inwiefern kann der Fremdsprachenunterricht einen Beitrag zur Förderung einer politischen Bildung leisten?
2. Wie spiegelt sich dieses Potential in aktuellen Lehrbüchern für den schulischen Spanischunterricht wider?

Schon allein vor dem Hintergrund der bildungstheoretischen Begründung des Forschungsvorhabens wird davon ausgegangen, dass sich eine Vielzahl an

Ansatzpunkten auf konzeptionell-inhaltlicher und didaktisch-methodischer Ebene des Fremdsprachenunterrichts für eine politische Bildung bieten, denen entsprechend auch die Lehrbücher für den Spanischunterricht gerecht werden müssen. Gleichzeitig wird jedoch auch angenommen, dass aufgrund der bisher ausgebliebenen, expliziten Bewusstwerdung der politischen Dimension des Fremdsprachenunterrichts, die zu untersuchenden Lehrbücher noch immer einen deutlich ausgeprägten Fokus auf die sprachliche Arbeit setzen, der die inhaltliche Arbeit zurückstellt.

Insgesamt gliedert sich die Arbeit in drei große Themenblöcke. Während im ersten Themenblock zunächst die theoretischen Grundlegungen der Arbeit dargestellt werden, folgt als zweiter Block weiterführend eine hermeneutische Lehrbuchanalyse für den schulischen Spanischunterricht, sodass in einem abschließenden Block die abzuleitenden Ergebnisse diskutiert und entsprechende Empfehlungen für die Bildungspraxis vorgestellt werden können.

Ein solch interdisziplinäres Forschungsvorhaben bedarf zunächst einer ausführlichen theoretischen Grundlegung zur Identifizierung der für die Untersuchung bedeutsamen Schnittmenge aus der Politikdidaktik sowie der Fremdsprachendidaktik. Um sich dem Forschungsgegenstand auf theoretischer Ebene anzunähern, wird hierzu in **Kapitel 2** zunächst die schulische politische Bildung in ihren historischen Entwicklungslinien sowie in ihrer Konzeption als Unterrichtsfach und als überfachliches Prinzip in den Blick genommen. Hier geht es vor allem darum, relevante Themen- und Inhaltsfelder herauszuarbeiten und die didaktisch-methodische Zugangsweise aus Sicht der Politikdidaktik zu beschreiben. Zu diesem Zweck dient ebenfalls ein Abriss der überfachlichen Aufgaben der politischen Bildung.

Kapitel 3 betrachtet die politische Dimension des schulischen Fremdsprachenunterrichts und analysiert ausgehend von bisherigen theoretischen Überlegungen zur Integration einer politischen Bildung ihre konzeptionell-inhaltlichen sowie didaktisch-methodischen Ansatzpunkte an den Leitlinien des modernen Fremdsprachenunterrichts, wobei auch die besondere Rolle der von der Kultusministerkonferenz beschlossenen überfachlichen Aufgaben hervorgehoben werden soll, bevor die Institution des Fremdsprachenunterrichts als Politikum analysiert wird. Dabei wird in diesem Kapitel herausgearbeitet, welche Leitprinzipien sich für ihre Integration in den fremdsprachlichen Unterricht identifizieren lassen.

Das **vierte Kapitel** bietet einen allgemeinen Überblick über die Bedeutung des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht, um herauszuarbeiten, welchen Beitrag Lehrbücher für den fremdsprachlichen Unterricht zur Vermittlung einer politischen Bildung leisten können. Grundsätzliche Überlegungen gelten dabei dem Lehrwerk als Mediator einer politischen Bildung im Kontext des Fremdsprachenunterrichts sowie der wissenschaftlichen Untersuchung fremdsprachlicher Lehrwerke, wobei auch der Forschungsstand im Hinblick auf Lehrwerkanalysen unter besonderer Berücksichtigung einer politischen Bildung im Fremdsprachenunterricht dargestellt werden soll.

Ausgehend von den theoretischen Grundlagen der ersten Kapitel wird in **Kapitel 5** der Fokus auf Lehrbücher für den schulischen Spanischunterricht gelegt und das methodische Vorgehen der Lehrbuchanalyse dargestellt. In einem ersten Schritt werden die bildungspolitischen Rahmenrichtlinien ausgewählter Bundesländer auf die curriculare Stellung potentiell politisch relevanter Themen zur Förderung einer politischen Bildung im Spanischunterricht hin untersucht, um entsprechende Themenfelder für die Lehrbuchanalyse zu identifizieren. Dem Forschungsvorhaben liegt ein Textkorpus aus 20 aktuellen Lehrbüchern der drei großen Schulbuchverlagshäuser Cornelsen, Klett und der Westermannverlagsgruppe (hier: Diesterweg und Schöningh) für den Spanischunterricht im gymnasialen Bildungsgang als dritte Fremdsprache für die Sekundarstufe I sowie für Spanisch als neueinsetzende und fortgeführte Fremdsprache in der Sekundarstufe II zugrunde. Für die vorliegende Arbeit wird ein rein qualitatives Vorgehen der hermeneutischen Lehrbuchanalyse anhand eines Kriterienkataloges mit thematisch-inhaltlichen Kriterien zur Beurteilung der inhaltlichen Qualität sowie didaktisch-methodischen Kriterien zur Beurteilung der didaktischen Qualität der Lehrbücher gewählt. Der Katalog wird vor dem Hintergrund der Erkenntnisse aus den theoretischen Grundlegungen aufgestellt und stellt dar, wie und mit welchen Kriterien die Förderung politischer Bildung in Lehrbüchern für den Fremdsprachenunterricht überprüft werden kann.

Die **Kapitel 6 bis 8** erarbeiten die Ergebnisse der Untersuchung. Anhand des Kriterienkataloges werden die entsprechenden Inhaltsfelder analysiert, interpretiert und die Lehrbücher vergleichend betrachtet. Die Analyse stagniert jedoch nicht bei einer rein deskriptiven Darstellung des untersuchten Materials, sondern geht einher mit einer kritischen Bewertung des Materialstands. Diese Bewertung wird zudem mit Empfehlungen zur Defizitbehebung und zur Ausrichtung der Lehr-

buchkonzeption an einer Förderung der politischen Bildung im Spanischunterricht verbunden. Während hierzu in **Kapitel 6** unterschiedliche Facetten des politischen Lebens analysiert werden, wird in **Kapitel 7** der Blick auf die vielfältigen Aspekte einer modernen und multikulturellen Gesellschaft gelenkt, bevor abschließend im **achten Kapitel** aus ökonomischer Perspektive das wirtschaftliche Handeln im globalen Wandel in den Mittelpunkt des Untersuchungsinteresses gerückt wird. Dabei wird herausgearbeitet, in welchem Maße politische Bildung in aktuellen Lehrbüchern für den schulischen Spanischunterricht gefördert wird.

Zum Abschluss der Arbeit bietet das **neunte Kapitel** einen komprimierten Überblick zu den im Rahmen der vorliegenden Studie gewonnenen, zentralen Ergebnissen und eröffnet ihre Diskussion. Weiterführend werden an dieser Stelle weitere Forschungsdesiderate identifiziert und Empfehlungen für die Bildungspraxis und die Bildungspolitik gegeben.