

E-Book

Andreas Grünewald / Lutz Küster (Hrsg.)

Fachdidaktik Spanisch



Handbuch für Theorie und Praxis



Klett

Andreas Grünewald, Lutz Küster (Hrsg.)

Fachdidaktik Spanisch

Das Handbuch für Theorie und Praxis

von

Peter Bade

Andreas Grünewald

Barbara Hinger

Corinna Koch

Katharina Kräling

Lutz Küster

Jochen Plikat

Ernst Klett Sprachen GmbH

Stuttgart

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.

Fachdidaktik Spanisch

Das Handbuch für Theorie und Praxis

Herausgeber:

Prof. Dr. Andreas Grünewald und Prof. Dr. Lutz Küster

Autoren:

Peter Bade, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg

Prof. Dr. Andreas Grünewald, Arbeitsgruppe Didaktik der romanischen Sprachen an der Universität Bremen

Katharina Kräling, Herder Gymnasium Berlin

Univ.-Prof. Mag. Barbara Hinger, Institut für Fachdidaktik, Bereich Didaktik der Sprachen,
Universität Innsbruck

Jun.-Prof. Corinna Koch, Universität Paderborn

Prof. Dr. Lutz Küster, Arbeitsbereich „Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen“,
Humboldt-Universität zu Berlin

Dr. Jochen Plikat, Humboldt-Universität zu Berlin

2. überarbeitete Auflage 1 ^{Version 1} | 2020

ISBN 978-3-12-909095-4 (E-Book)

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Die in diesem Werk angegebenen Links wurden von der Redaktion sorgfältig geprüft, wohl wissend, dass sie sich ändern können. Die Redaktion erklärt hiermit ausdrücklich, dass zum Zeitpunkt der Linksetzung keine illegalen Inhalte auf den zu verlinkenden Seiten erkennbar waren. Auf die aktuelle und zukünftige Gestaltung, die Inhalte oder die Urheberschaft der verlinkten Seiten hat die Redaktion keinerlei Einfluss. Deshalb distanziert sie sich hiermit ausdrücklich von allen Inhalten aller verlinkten Seiten, die nach der Linksetzung verändert wurden. Diese Erklärung gilt für alle in diesem Werk aufgeführten Links.

© Ernst Klett Sprachen GmbH, 70178 Stuttgart 2017. Alle Rechte vorbehalten. www.klett-sprachen.de

Für den Vertrieb der Hardcover-Ausgabe: Kallmeyer in Verbindung mit Klett

Friedrich Verlag GmbH, D-30926 Seelze

Layoutkonzeption: Andreas Drabarek

Gestaltung und Satz: Reemers Publishing Services GmbH, Krefeld

Umschlaggestaltung: Andreas Drabarek

Titelbild: Shutterstock (Brian Kinney), New York

Inhalt

Vorwort zur zweiten Auflage	7
1 Spanischunterricht in Deutschland	11
1.1 Geschichte des Unterrichtsfaches in der Erwachsenenbildung und in der Schule	12
1.2 Veränderte Rahmenbedingungen und überfachliche Bildungsaufträge	17
1.2.1 Schulstrukturelle Veränderungen	17
1.2.2 Konzept der inklusiven Schule	20
1.3 Curriculare Vorgaben für den Spanischunterricht in Deutschland ..	28
1.3.1 Europäische Initiativen	28
1.3.2 Nationale Bildungsstandards (Sek. I und II)	31
1.3.3 Länderspezifische Lehrpläne und deren Implementierung	35
1.4 Die spanische Sprache als Lerngegenstand	37
1.5 Spanisch in den verschiedenen Schulstufen	42
1.5.1 Primarstufe	43
1.5.2 Allgemeinbildende Schulen Sek I und Sek II	44
1.5.3 Berufsbildende Schulen	45
1.5.4 Erwachsenenbildung	45
1.6 Spezifische Ausbildungsgänge	47
1.7 Spanisch im Kontext der Schulfächer	53
1.7.1 Verbindendes und Trennendes	53
1.7.2 Sprachenberatung und Sprachenwahl	56
2 Grundlagen und Bezüge einer Fachdidaktik Spanisch	59
2.1 Die Spanischdidaktik und ihre Bezugswissenschaften	60
2.1.1 Hispanistik	61
2.1.2 Erziehungswissenschaft und pädagogische Psychologie	70
2.1.3 Kognitionswissenschaften	82
2.1.4 Spracherwerbstheorien und ihre Bedeutung für die Aneignung des Spanischen	86

2.2	Perspektiven fremdsprachendidaktischer Forschung	96
2.2.1	Theoretische Fundierungen fremdsprachendidaktischer Forschung	99
2.2.2	Methodische Ansätze zur empirischen Erforschung von Sprachlernprozessen	101
2.2.3	Die Vernetzung von Forschung und Lehre	105
3	Didaktisch-methodische Prinzipien für den Spanischunterricht	111
3.1	Ein Rückblick auf die wichtigsten Methodenkonzeptionen der Fremdsprachenvermittlung	112
3.1.1	Die Grammatik-Übersetzungsmethode	112
3.1.2	Die direkte Methode oder Reformmethode	113
3.1.3	Die audiolinguale bzw. audiovisuelle Methode	113
3.1.4	„Alternative Methoden“	115
3.2	Plurimethodische Ansätze	119
3.2.1	Der kommunikative Ansatz	119
3.2.2	Der interkulturelle Ansatz	121
3.2.3	Lerner- und Prozessorientierung	125
3.2.4	Subjektorientierung und Ganzheitlichkeit	128
3.3	Gegenwärtige Leitkonzepte	131
3.3.1	Aufgabenorientierung	131
3.3.2	Bildungsanspruch und Inhaltsorientierung	135
3.3.3	Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik	139
3.3.4	Sprachbewusstheit	143
3.3.5	Heterogenität und Differenzierung	146
4	Unterrichtliche Ziel- und Handlungsfelder – Spanischunterricht gestalten	151
4.1	Förderung funktionaler kommunikativer Kompetenzen	152
4.1.1	Kommunikative Fertigkeiten	152
4.1.2	Verfügung über die sprachlichen Mittel	168
4.2	Förderung Interkultureller Bildung und Kompetenzen	183
4.2.1	Historische Aspekte der Landes- und Kulturkunde	183
4.2.2	Interkulturelle kommunikative Kompetenz	187
4.2.3	Inhalte und Methoden des interkulturellen Spanischunterrichts	191
4.2.4	Außerschulische Lernorte	195
4.3	Förderung der Text- und Medienkompetenz	200
4.3.1	Erweiterter Textbegriff	200
4.3.2	Sachtexte	202
4.3.3	Literarische Texte	206

4.3.4	Einsatz von Musik im Spanischunterricht	215
4.3.5	Film	218
4.3.6	Digitale Medien	227
4.4	Förderung methodischer Kompetenzen	245
4.4.1	Sprachlernkompetenz	245
4.4.2	Lernerautonomie und Individualisierung des Unterrichts	249
4.4.3	Lernstile und Lerntypus	254
5	Planung und Organisation von Unterricht	257
5.1	Unterrichtsplanung	259
5.1.1	Planungsvoraussetzungen und planerische Leitlinien	260
5.1.2	Planung von Einzelstunden, Phasierung von Unterricht	267
5.1.3	Planung von Unterrichtssequenzen, Dossierarbeit	271
5.2	Unterrichtsdurchführung	276
5.2.1	Unterrichtseinstiege	276
5.2.2	Unterrichtssteuerung	277
5.2.3	Die Arbeit mit dem Lehrwerk	280
5.3	Praktische Tipps	286
5.3.1	... für den Anfangsunterricht	286
5.3.2	... für lerneraktivierende Sozialformen	287
5.3.3	... für den Umgang mit Lernschwierigkeiten	290
5.4	Offener Unterricht, Projektunterricht	292
5.4.1	Merkmale und Besonderheiten offener Unterrichtsformen	292
5.4.2	Projektarbeit	296
5.4.3	Methodische Varianten des offenen Unterrichts	297
6	Diagnostik, Evaluation und Leistungsbewertung	303
6.1	Testen und Diagnostizieren	304
6.1.1	Diagnostik und individuelle Förderung / diagnostische Instrumente	304
6.1.2	Testen und Überprüfen sprachlicher Leistungen	307
6.1.3	Ermittlung mündlicher Leistungen	313
6.1.4	Ermittlung schriftlicher Leistungen	319
6.2	Leistungsbewertung	325
6.2.1	Funktionen der Leistungsbewertung	325
6.2.2	Formen der Bewertung	326
6.2.3	Umgang mit Fehlern im Spanischunterricht	331
6.3	Außerschulische Zertifikate	336
6.4	Von der Fremd- zur Selbstevaluation	340

7	Entwicklungsaufgaben	343
7.1	Perspektiven der Disziplinentwicklung	345
7.2	Perspektiven der individuellen Professionalisierung	350
	<i>Preguntas de uso frecuente (PUF)</i>	355
	Definitionen von Fachbegriffen	365
	Online-Links	377
	Literaturverzeichnis	379
8	Sachregister	405
9	Autoren	413

Vorwort zur zweiten Auflage

Seit der ersten Auflage der „Fachdidaktik Spanisch“ im Jahre 2009 hat der seinerzeit beschriebene Boom des Fachs an den Schulen im Wesentlichen angehalten. Speziell für diese Unterrichtssprache konzipierte Fachdidaktiken sind im deutschsprachigen Raum jedoch nach wie vor eher rar. Dies spiegelt sich in den recht hohen Verkaufszahlen, die das Buch seither erzielen konnte. Nach acht Jahren ist es nun aber an der Zeit, es in einer gründlichen, den veränderten Rahmenbedingungen und dem aktuellen fachdidaktischen Forschungsstand Rechnung tragenden Neubearbeitung erscheinen zu lassen. Es folgt hierbei den beiden Parallelwerken zum Englischen (Haß 2016) und Französischen (Nieweler 2017), die ebenfalls eine Aktualisierung erfuhren. Manche der Autorinnen und Autoren der ersten Auflage standen für unser Vorhaben aus Altersgründen nicht mehr zur Verfügung. Dies war für uns ein Anlass, die Konzeption in Teilen neu zu überdenken, indem bestimmte Themenbereiche jetzt ausführlicher zur Geltung kommen, wohingegen in anderen Kürzungen vorgenommen wurden. Erfreulicherweise gelang es uns, mit Corinna Koch, Katharina Kräling und Jochen Plikat drei Nachwuchskräfte an uns zu binden, die das Team (neben den beiden Herausgebern auch weiterhin Peter Bade und Barbara Hinger) kompetent verstärkten.

Wie schon die Erstauflage richtet sich das vorliegende Handbuch an alle, die professionell mit schulischem Spanischunterricht befasst sind bzw. sein wollen:

- Studierende der Lehramter werden in ihm nicht nur grundlegende Kenntnisse erwerben, sondern auch wissenschaftlich fundierte Anregungen zur Vorbereitung und Gestaltung ihrer schulpraktischen Studien bzw. ihres Praxissemesters oder ihrer Praktika finden können.
- Referendarinnen und Referendare zählen in besonderem Maße zu den Adressaten. Die Verknüpfung des aktuellen fachdidaktischen Kenntnis- und Diskussionsstandes mit vielfältigen Einblicken in Möglichkeiten praktischer Planung, Durchführung und Evaluation von Unterrichtsprozessen verleiht dem Werk – so unsere Hoffnung – die Qualität eines orientierungsstiftenden Handbuchs für die gesamte Dauer der zweiten Ausbildungsphase.
- Praktizierende Lehrer, besonders diejenigen, die sich noch in der Berufseingangsphase befinden, insgesamt aber alle, die auf dem neusten Stand bleiben wollen und/oder Anregungen suchen für eine Weiterentwicklung ihres didaktisch-methodischen Repertoires, können hier fündig werden.
- Für Aus- und Weiterbilder an den Universitäten, in den Studienseminaren, in den Landesinstituten will das Buch eine Art „Steinbruch“ sein, aus dem Material zur inhaltlichen Bereicherung eigener Lehrtätigkeit gewonnen werden kann. Dies gilt nicht zuletzt in Bezug auf die Entwicklungen der Kompetenz-, Standard- und Outputorientierung.

Bei allem Bemühen, neueren Tendenzen fachdidaktischer Theorie und unterrichtlicher Praxis gerecht zu werden, kommt auch Bewährtes in der „Fachdidaktik Spanisch“ zur Geltung. Vieles von dem, was jetzt einen Anspruch auf Innovation erhebt, ist am besten erst vor dem Hintergrund zurückliegender Entwicklungslinien zu verstehen. Daher nimmt die Darstellung sowohl der wissenschaftlichen Grundlagen der Fachdidaktik als auch der didaktisch-methodischen Prinzipien des Spanischunterrichts ihren Ausgang in kurzen historischen Rückblicken.

Der Aufbau des Buches folgt einer Aufteilung in sieben Kapitel. Das erste befasst sich mit dem Spanischunterricht in Deutschland, seiner Geschichte, den spezifischen bildungspolitischen Vorgaben und Organisationsformen, hier u. a. mit den Herausforderungen und Chancen inklusiven Unterrichts. Das zweite geht überblicksartig auf benachbarte wissenschaftliche Disziplinen ein, deren Forschungsergebnisse für die Spanischdidaktik eine besondere Relevanz besitzen; ferner skizziert es, welche eigenen Schwerpunkte in Forschung und Unterrichtsentwicklung gesetzt und welche Ergebnisse dabei erzielt wurden. Den didaktisch-methodischen Leitlinien vergangenen und vor allem gegenwärtigen Spanischunterrichts ist das dritte Kapitel gewidmet. Hier werden gängige unterrichtsmethodische Prinzipien der jüngeren Vergangenheit wie auch der Gegenwart vorgestellt, bevor in Kapitel 4 zentrale Zielkonzepte des Spanischunterrichts im Hinblick auf ihre Umsetzungsmöglichkeiten detailliert erörtert werden. Wie lassen sich die funktional-kommunikativen Kompetenzen, wie die Prozesse interkultureller Bildung, wie die methodischen und die in den Abiturstandards (KMK 2012a) aufgewerteten Text- und Medienkompetenzen unterrichtlich anbahnen bzw. fördern? Zu diesen zentralen Fragen skizziert das Kapitel verschiedene Antwortmöglichkeiten. Insbesondere für die zweite Ausbildungsphase, aber auch für die Fortbildungswünsche praktizierender Lehrkräfte und für Studierende im Praxissemester sind die betont praxisbezogenen Hinweise in Kapitel 5 konzipiert, in denen es konkret um die Planung und Organisation von Unterricht geht. Gerade in Zeiten der bildungspolitisch verankerten Output-Orientierung kommt der Diagnostik und Evaluation schulischen Spanischlernens eine gesteigerte Bedeutung zu. Mit diesen Themenfeldern befasst sich ausführlich das sechste Kapitel, bevor in einem kurzen Folgekapitel Entwicklungsperspektiven sowohl der Spanischdidaktik als forschender Disziplin als auch der individuellen Professionalisierung beleuchtet werden.

Ein Anhang formuliert Antworten auf häufig gestellte Fragen, ferner findet sich hier ein Glossar mit Erläuterungen zu den wichtigsten Fachbegriffen. Ein umfangreicher bibliographischer Anhang führt selbstverständlich alle erwähnten Publikationen auf. Um die Orientierung in den verschiedenen Gebieten zu erleichtern, werden darüber hinaus am Ende der Unterkapitel in begrenzter Auswahl auch Lesetipps zur Vertiefung angeboten. Inhaltlicher Vertiefung, vor allem aber der Veranschaulichung und Konkretisierung angesprochener Aspekte dienen schließlich die Online-Links, deren Inhalte im Anschluss an das Glossar aufgelistet sind. Sie lassen sich öffnen,

wenn man auf der Seite www.klett-sprachen.de den in den Marginalien angegebenen Code in die Suchmaske eingibt.

Die wenigsten Leserinnen und Leser werden das Buch von vorne bis hinten durchlesen. Dies kann zwar sehr wohl sinnvoll sein, da die einzelnen Teile aufeinander Bezug nehmen. Aber interessebezogen werden die meisten legitimerweise eine punktuelle, selektive Lektüre vorziehen. Um gleichwohl die Vernetzung der einzelnen Textteile untereinander zu verdeutlichen, haben wir häufig Querverweise eingefügt, die gemeinsam mit den übrigen Marginalien eine schnelle Orientierung im Buch erleichtern sollen.

Die vorliegende Fachdidaktik will möglichst die gesamte Breite des Gegenstandsfeldes in den Blick nehmen. Dennoch sind wir uns der Tatsache bewusst, dass dies stets nur annähernd gelingen kann. Immer und unvermeidlich spielen bei derartigen Vorhaben subjektive Wahrnehmungen und Wertungen eine große Rolle. Dadurch aber, dass das Autorenteam in seiner Zusammensetzung unterschiedliche Praxisfelder (s. S. 417 mit den Porträts aller Beitragenden) abdeckt, ist eine Breite von Sichtweisen gegeben.

Im Namen aller Autorinnen und Autoren wünschen wir eine ertragreiche Lektüre!

Die Herausgeber

1

**Spanischunterricht
in Deutschland**

1.1 Geschichte des Unterrichtsfaches in der Erwachsenenbildung und in der Schule

Das Interesse an der spanischen Sprache nimmt in Deutschland beständig zu. Spanisch wird bereits im gesamten Bildungssystem unterrichtet, vom Kindergarten bis zur Universität über die Berufsschulen in Weiterbildungskursen und in der Erwachsenenbildung. Walter Bernecker spricht sogar vom „Virus der Hispanophilie“, der in Deutschland um sich greife (vgl. Bernecker 2006a: 151). Zu der **steigenden Nachfrage** haben insbesondere folgende Aspekte beigetragen:

Aspekte, die zur steigenden Nachfrage des Spanischen beigetragen haben

- Die hohe Zahl Spanisch sprechender Menschen: Spanisch ist die Erstsprache von mehr als 472 Mio. Menschen und ist damit nach Englisch und Mandarin die dritthäufigst gesprochene Sprache weltweit (vgl. Instituto Cervantes 2016: 6ff.). Davon leben ca. 424 Mio. in Ländern mit Spanisch als offizieller Landessprache, ca. 46 Mio. in Ländern, in denen Spanisch nicht offizielle Amtssprache ist. Spanisch ist zudem nach Angaben der *Consejería de Educación* die Fremdsprache, die weltweit am zweithäufigsten gelernt wird.
- Spanisch ist Amtssprache in 21 Ländern, zudem anerkannte Minderheitensprache in Marokko und auf den Philippinen und damit, wie Bär (2016: 553) feststellt, auf vier Erdteilen offiziell präsent.
- Spanisch gewinnt als Welthandelsprache und in vielen internationalen Organisationen an Bedeutung (Handel mit dem *Mercosur* und entwicklungspolitische Hilfsprojekte).
- Der Verkehrswert der spanischen Sprache wird auch durch die Tatsache gesteigert, dass Spanien und Lateinamerika beliebte Reiseländer sind. Spanisch gewinnt dadurch zusätzlich ein positives Image.
- Die spanische Sprache eröffnet den Zugang zu den spanischen und lateinamerikanischen Kulturen und damit auch zu den zunehmend beliebter werdenden Kulturprodukten wie Literatur, Film, Musik und Tanz.
- Durch die nach wie vor anhaltende Migration von Spanisch-Muttersprachlern in verschiedene Länder Europas und in die USA wird Spanisch auch außerhalb Spaniens und Lateinamerika eine wichtige Verkehrssprache.
- Die Kulturinstitute (z.B. Instituto Cervantes), die Verbände (z.B. Deutscher Spanischlehrerverband oder Deutscher Hispanistenverband) und die vielen Institutionen im Bereich der Erwachsenenbildung leisten gute Arbeit.
- Spanisch gilt wegen seiner Aussprache und der grammatikalischen Struktur als leicht zu lernen, auch wenn dies nur bis zu einem gewissen Grad zutrifft (vgl. dazu Caspari/Rössler 2008: 65 f.).

Betrachtet man die **Geschichte des Unterrichtsfaches Spanisch**, so wird deutlich, dass (sprach)politische Entwicklungen bis heute einen großen Einfluss auf das Fremdsprachenangebot an deutschen Schulen haben. Im 18. und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts war Französisch – bis dahin an europäischen Höfen als Adelssprache ohnehin weit verbreitet – die erste moderne Fremdsprache vor Englisch. Spanischunterricht spielte zu dieser Zeit noch eine sehr untergeordnete Rolle. Das Spanische wurde Ende des 18. Jahrhunderts als Handelssprache aus bürgerlichem und kaufmännischem Interesse vor allem in den norddeutschen Hansestädten (Handel mit Mittel- und Südamerika), aber auch in den süddeutschen Handelszentren Nürnberg und Augsburg als Schulfremdsprache eingeführt (vgl. Voigt 1998a: 35).

Im 19. Jahrhundert fand das Spanische Eingang in Handels- und Kaufmannsschulen, aber auch in die zu dieser Zeit neu gegründeten Realschulen und Realgymnasien. In dieser Zeit entstand eine große Zahl an Spanischlehrwerken, was zu der Annahme führen könnte, dass Spanisch sich neben Englisch, Latein und Französisch als Schulfremdsprache etabliert habe. Voigt (ebd.: 41f.) führt jedoch aus, dass Spanisch an den höheren Schulen überwiegend außerhalb des obligatorischen Lehrplans ein freiwilliges Angebot für interessierte SuS darstellte oder lediglich für Handelskurse obligatorisch war. Zudem sei die Ausbildung der Spanischlehrkräfte zu dieser Zeit qualitativ und quantitativ unzureichend gewesen, da die Hispanistik an den philologischen Fakultäten der Universitäten nur schwach vertreten gewesen sei und die Schulverwaltungen entsprechende Unterrichtsbefähigungen so gut wie überhaupt nicht erteilt habe. Die Zahl der Spanischlehrenden und -lernenden blieb demzufolge klein, Spanisch kam als Schulfremdsprache eine nur geringe Bedeutung zu.

Nach dem Ersten Weltkrieg wandte man sich in Deutschland vom Kriegsgegner Frankreich ab und dem weitgehend neutral gebliebenen Spanien zu. An vielen Gymnasien wurde Spanisch als dritte Fremdsprache oder als fakultatives Angebot eingeführt und im Abitur alternativ zum Französischen zugelassen (ebd.: 43). In Hamburg und Bremen (beides Hansestädte, in denen Spanisch eine lange Tradition als Handelssprache hatte) wurde Spanisch stellenweise sogar als erste Fremdsprache angeboten. Nach der Reform des höheren Schulwesens, welche durch die Nationalsozialisten 1936 bis 1938 durchgeführt wurde, war Englisch vor Latein die meistgelernte erste Fremdsprache. Für die dritte Fremdsprache blieb im sprachlichen Zweig der Gymnasien die Wahl zwischen Französisch, Italienisch und Spanisch.

Nach dem Zweiten Weltkrieg war Franco-Spanien politisch isoliert. Die politische Affinität der Nationalsozialisten zu Franco und die nachfolgende Abkehr vom Franco-Regime hatten zur Folge, dass der Spanischunterricht in deutschen Schulen auf den Stand vor 1900 zurückgeworfen wurde (vgl. ebd.: 45). In den höheren Schulen wurde Spanisch kaum noch als reguläre Fremdsprache angeboten. Die Sprachen der Sieger hingegen wurden allesamt reguläre Schulfremdsprachen. Dies betraf nicht nur den Westen, wo Englisch neben Latein als erste Fremdsprache und später Französisch als zweite bzw. dritte Fremdsprache eingeführt wurden, sondern auch Ostdeutschland. Hier

Geschichte des
Spanischen als
Unterrichtsfach

18. Jahrhundert:
Spanisch wichtige
Verkehrssprache
der norddeutschen
Hanse

19. Jahrhundert:
Spanisch als Schul-
fremdsprache an
Handels- und Kauf-
mannsschulen

zwischen den
beiden Weltkriegen

Spanischunterricht
nach 1945 in West-
und in Ostdeutsch-
land

wurde 1951 Russisch als alleinige obligatorische erste Fremdsprache festgeschrieben (vgl. Helle 1993: 23). Die einseitige Förderung des Russischen führte zur Verdrängung anderer Fremdsprachen in der DDR, mit der Folge, dass Spanisch – zumindest bis zum Sieg der kubanischen Revolution und der Machtübernahme Castros – überhaupt keine Rolle spielte. Selbst im Schuljahr 1989/90 lernten in der DDR lediglich 421 SuS Spanisch; hinzu kamen weitere 3500 Lerner an Hochschulen und in der Erwachsenenbildung (vgl. ebd.).

Die Entwicklung seit den 1960er Jahren

Eine wichtige Bedeutung bei der **Konsolidierung des Spanischunterrichts** in der BRD kam den Richtlinien und Lehrplänen zu. Bremen war das erste Land, das nach dem Krieg – bereits im Jahr 1950 – Lehrpläne für Spanisch herausgab. Mit Beginn der 1970er Jahre setzte dann eine intensivere Lehrplanarbeit für Spanisch in fast allen Ländern ein (vgl. Bernecker 2006a: 157). Während Französisch als Unterrichtsfach in den 1960er Jahren in einem *top-down*-Prozess durch die Freundschaftsverträge politisch verankert und massiv gefördert wurde, kann die aufkommende Nachfrage nach Spanisch als Unterrichtsfach als *bottom-up*-Prozess beschrieben werden. Durch den deutsch-französischen Rahmenvertrag (1963) und den Vertrag von Poitiers (2003) erhielt die Schulfremdsprache Französisch hervorragende institutionelle Rahmenbedingungen, durch Austauschprogramme und die Einrichtung von Organisationen wie z. B. dem Deutsch-Französischen Jugendwerk wurde sie zudem systematisch weiter gefördert. Die sicher auch durch den aufkommenden Tourismus bedingte Steigerung der Nachfrage nach Spanischunterricht wurde hingegen noch 1973 vom niedersächsischen Kultusministerium mit dem Hinweis unberücksichtigt gelassen, man wolle nicht die Staatssprache des diktatorischen Franco-Regimes fördern (vgl. Zapp 2003: 9).

1970er Jahre:
3. oder 4. Schul-
fremdsprache an
Gymnasien

Mit der Reform der gymnasialen Oberstufe Mitte der 1970er Jahre haben die dritten Fremdsprachen (seinerzeit vor allem Italienisch, Russisch und Spanisch) neue schulsprachenpolitische Chancen erhalten. Spanisch wurde da, wo es die Kapazitäten und die Schulpolitik zuließen, als spät beginnende dritte oder vierte Fremdsprache ab Jahrgang 11 angeboten. Caspari und Rössler (2008: 64 ff.) zufolge lag das Prestige des Französischen bis in die 1980er Jahre weit über dem des Spanischen, seither jedoch verschiebe sich das Verhältnis langsam zugunsten des Spanischen. In der Tat ist in den vergangenen Jahren das Spanische als Schulfach kontinuierlich im Aufwind.

Die Situation des Spanischunterrichts nach der Wiedervereinigung

Ein wichtiges sprachenpolitisches Thema der 1990er Jahre betraf den Spanischunterricht in den neuen Bundesländern. Der Entwicklung des Spanischunterrichts in der ehemaligen DDR stand einerseits ein eklatanter Mangel an Spanischlehrenden gegenüber, da dort über Jahrzehnte hinweg keine Spanischlehrerausbildung stattgefunden hatte. Andererseits war Russisch als Fremdsprache noch immer stark im Schulsystem verankert. Bezogen auf die Bundesrepublik insgesamt wird die dynamische Entwicklung des Spanischen in der gesamten Bundesrepublik dadurch gebremst, dass Unterrichtsangebote der gestiegenen Nachfrage nicht nachkamen:

“Las cifras de crecimiento no son tan satisfactorias. La oferta de español en el sistema educativo no crece al ritmo de la demanda y se muestra tozuda e iritantamente rígida. Todos conocemos las causas: las limitaciones presupuestarias limitan el crecimiento de las plazas, sin las que no hay nuevos alumnos ni estímulos para que se formen más profesores”. (Iñiguez Hernández 2003: 31)

Der Spanischunterricht wird in manchen Bundesländern weiterhin politisch nicht gefördert. Walter Bernecker (2006a: 162) gibt dazu ein Beispiel aus dem Bundesland Bayern, das bis heute aktuell ist. Dort werden im Zuge der Einführung des achtjährigen Gymnasiums eine alte Fremdsprache (Latein) und eine einzige neue Fremdsprache (Französisch) als zweite Fremdsprache nach Englisch festgeschrieben. Die mangelnde Berücksichtigung des Spanischen werde damit begründet, dass nicht ausreichend Spanischlehrer zur Verfügung stünden. Andererseits würden in Bayern auch keine Anstrengungen unternommen, ausreichend Spanischlehrer auszubilden, womit der Schluss naheliege, dass Spanisch als zweite bzw. dritte Fremdsprache in Bayern durch administrative Vorgaben und Lobbyismus verhindert werden solle. Franz Josef Hausmann (2006) unterstreicht diese Vermutung. In seinem schriftlich vorliegenden Vortrag mit dem Titel „Schulfremdsprachenpolitik in Bayern – auf der Höhe der Zeit?“ anlässlich der Eröffnung des Gründungskongresses des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen führt er aus, dass „die Öffentlichkeit [...] unzureichend informiert [ist] über die Blockaden in der Wahlmöglichkeit von Schulfremdsprachen. Urheber dieser Blockaden sind das Kultusministerium und einige Universitätsfächer. Der Hauptnutznießer der Blockaden ist das Fach Latein, das in Bayern in besonderer Weise protegirt wird.“ Dies geht auf Kosten weiterer moderner Fremdsprachen wie Französisch, Spanisch und Italienisch. Traditionell hoch sind die Lernerzahlen in den Hansestädten Bremen und Hamburg (Spanisch ist dort die meistangewählte 2. Fremdsprache) sowie in den Bundesländern Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. Aktuell geraten die Lernerzahlen in allen Bundesländern unter Druck, weil die KMK im Jahr 2016 eine Förderung der naturwissenschaftlichen Fächer auf Kosten der 2. und 3. Fremdsprachen beschlossen hat (Pflichtbelegung von zwei Naturwissenschaften in der E-Phase bei gleichzeitiger Aufhebung der Pflicht zwei Fremdsprache weiterzuführen, wenn eine zweite Fremdsprache bereits ab Klasse 6 belegt wurde).

In der **Erwachsenenbildung** blickt Spanisch auf eine lange Unterrichtstradition zurück. Dadurch, dass Spanien schon lange das beliebteste Reiseziel der Deutschen ist, besteht seit Langem ein großer Bedarf an Sprachkenntnissen im touristischen Bereich. Die Volkshochschulen erkannten frühzeitig die zunehmende Bedeutung von Spanischkenntnissen und erweiterten ihr Unterrichtsangebot entsprechend, nicht zuletzt durch zertifikatsorientierte Kurse. An den deutschen Volkshochschulen haben um die Jahrtausendwende ca. 223.000 Erwachsene Spanisch gelernt (vgl. Christ 2004: 78). Im Jahr 2007 war Spanisch hier nach Englisch – ohne Berücksichtigung von DAF/DAZ – die meistgelernte Fremdsprache mit über 231.000 Lernern (vgl. Reichart/Huntemann 2008: 32, Hernández 2004: 204). Für Hochschulen, private Sprachschulen und viele andere Einrichtungen der Weiterbildung in

aktuelle Tendenzen

Förderung der MINT-Fächer auf Kosten der 2. und 3. Fremdsprache

Spanisch in der Erwachsenenbildung

der Industrie durch Handelskammern usw. liegt kein verlässliches Zahlenmaterial vor. Es besteht jedoch kein Zweifel daran, dass die Nachfrage nach Spanischunterricht auch in diesen Institutionen stetig zugenommen hat.

Empfohlene Literatur:

Bär, Marcus (2016): Spanisch. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke. 553-558.

Instituto Cervantes (Hrsg.) (2016): *El español una lengua viva. Informe 2016*. URL: <http://tinyurl.com/hb6mwgj> (30.10.2016).

Voigt, Burkhard (1998): Zur Geschichte des Spanischunterrichtes in Deutschland. In: ders. (Hrsg.): *Spanischunterricht heute. Beiträge zur spanischen Fachdidaktik*. Bonn: Romanistischer Verlag. 23–52.