

Katharina Wieland (Halle-Wittenberg)

## Varietäten des Spanischen in der Lehrersprache – zwischen monolingualem Habitus und Translanguaging

The article<sup>1</sup> provides insight into an ongoing research project with pre-service teachers in Germany that deals with their awareness of and attitudes towards using one or more standard varieties of Spanish. The aim of the project is to document how these pre-service teachers experience their competence and explore their attitudes towards using their variety of Spanish before, during and after a five-month internship. The topics of analysis will be the varieties they use and under which conditions they adapt their use of varieties.

### 1 Einleitung

Viele Fremdsprachenlernende (und deren Eltern) sind von der Authentizität „muttersprachlicher“ Lehrkräfte überzeugt und entsprechend hochofrend, wenn eine Lehrkraft mit der zu lernenden Fremdsprache als L1 sie (oder ihre Kinder) unterrichtet. Handelt es sich um Englischunterricht und kommt die Lehrkraft beispielsweise aus den USA, Australien oder auch Irland ist es klar, dass die Lehrkraft eine entsprechende Aussprache sowie weitere sprachliche „Besonderheiten“ mitbringt, die oft als bereichernd empfunden werden. Ähnlich sieht das für die englische Sprache auch die zum Thema der verschiedenen (Standard-)Varietäten langsam erstarkende fachdidaktische Forschung, die auch untersucht, wie in Zeiten von „Global English“ in Deutschland weniger frequente L1-Varietäten (z.B. indisches Englisch) evtl. diskriminierend wahrgenommen werden (Hehner 2023).

Für das Spanische als Weltsprache stellt sich die Frage nach der Rolle von Varietäten im Unterricht und in der Lehrersprache vor allem in Bezug auf die verschiedenen Standard-Varietäten (Moreno Fernández 2007). Hierzu schlägt Leitzke-Ungerer (2017) vor, dass das Ziel des Fremdsprachenunterrichts die produktive Beherrschung einer Standardvarietät bei gleichzeitiger rezeptiver Kompetenz in mehreren anderen Standardvarietäten sein sollte. Sie plädiert in diesem Zusammenhang dafür, dass Lehrkräfte in ihrer Unterrichtssprache den peninsularen Standard des Spanischen bei Anfänger:innen nutzen sollten, um die Lernenden nicht durcheinanderzubringen und zu überfordern. Von einer ähnlichen Haltung berichten angehende Lehrkräfte mit einer lateinamerikanischen Varietät des Spanischen (als L1 oder als L2), die im Schulpraktikum oder im Referendariat gebeten werden, sich an den peninsularen Standard des Spanischen anzupassen. Manche hinterfragen diese Anpassungen, andere fügen sich, sind aber bisweilen nicht in der Lage, die für sie ungewohnte Varietät konsistent zu sprechen. Es entstehen dann Mischungen von zwei oder mehr Varietäten, wie im folgenden Beispiel zu sehen ist:

*\*Imagináoos (sic!) que después de mandar sus papeles, la empresa les invita para una entrevista.* (Schriftliche Arbeitsanweisung, Praktikantin WS18/19).<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Der vorliegende Beitrag stellt eine überarbeitete und leicht erweiterte deutsche Fassung von Wieland (2023) dar.

<sup>2</sup> Im Beispiel einer Studierenden, die Spanisch in Puerto Rico gelernt hatte, treten mehrere Anredeformen gleichzeitig auf, das Verb *imaginar* wird gemäß Imperativ der 2. Person Plural wie in Spanien flektiert und das passende klitische Pronomen *os* genutzt. Der Possessivbegleiter und das klitische Pronomen richten sich hingegen nach einer 3. Person Plural, wie man es z.B. aus LA im *tratamiento unificado* kennt.

Bei einigen angehenden Lehrkräften führen diese Erfahrungen dazu, dass sie ihre eigene (fremd-)sprachliche Identität in Frage stellen. Aber auch solche, die mit dem peninsularen Standard des Spanischen vertraut sind, drücken ihre Unsicherheit bezüglich der Nutzung von Varietäten des Spanischen im Unterricht aus: „Ich hätte mir das Thema im Unterricht gewünscht, weil ich persönlich nichts über Varietäten weiß“ (ID 17<sup>3</sup>).

Die Beispiele werfen ein Licht auf bestimmte Problematiken im Umgang mit Varietäten im Spanischunterricht und in der Lehrerbildung, zum einen auf das sprachliche Lehrerhandeln, zum anderen auf die Frage, welche Rolle Varietäten im Unterricht und in der Lehrerbildung spielen sollten.

## 2 Ausgangslage

An einer schriftlichen Kurzbefragung mit dem Online-Umfragewerkzeug Limesurvey zu bei Studierenden vorhandenen Varietäten der Zielsprache Spanisch und deren Nutzung im Unterricht nahmen 22 von insgesamt 28 Studierenden aus der Kohorte des Praxissemesters im Wintersemester 2019/2020 teil. Der Befragungszeitpunkt lag am Ende des Praxissemesters im Januar 2020. Zehn Studierende gaben an, grundsätzlich selbst eine lateinamerikanische Varietät des Spanischen zu nutzen, fünf davon als L1. Nur drei dieser Studierenden hatte nach eigener Einschätzung die lateinamerikanische Varietät durchgängig im Praxissemester genutzt, die anderen hatten sich immer wieder der im Unterricht vorherrschenden Varietät der Lehrkraft bzw. des Lehrwerks angepasst. Bei neun der insgesamt 22 Studierenden wurden Varietäten des Spanischen in der ein oder anderen Klassenstufe mit den Lernenden – meist zur Verdeutlichung von Unterschieden in Lexik und Aussprache – thematisiert. Auf die Frage hin, ob die Studierenden andere Varietäten des Spanischen als die am häufigsten vertretene Varietät der Iberischen Halbinsel im Unterricht thematisieren oder nutzen würden, antwortete die Mehrzahl (17 Personen) mit „ja“, nur drei Personen hatten Angst vor eigener Überforderung. Als Gründe für die Beschäftigung mit Varietäten wurde hauptsächlich die Abbildung von sprachlicher Vielfalt (14 Nennungen) genannt, z.B. „Ich hätte mir gewünscht, dass auch das Spanisch aus Spanien markiert wird, als eine Standardvarietät unter vielen“ (ID 24). Aber auch die Verbesserung eigener Kenntnisse durch die Auseinandersetzung mit Varietäten spielt eine Rolle (drei Nennungen). Diese hier thematisierte Unkenntnis bzw. fehlende Varietätenkompetenz beschreibt auch Corti (2019: 243) in seiner Studie mit österreichischen Spanischstudierenden. Er konstatiert, dass die Studierenden sich darüber bewusst sind, dass es verschiedene Standard-Varietäten des Spanischen gebe, dass sie die spanische Sprache aber dennoch nur innerhalb des Raumes konzeptualisieren würden, den ihnen die vorhandenen Lehrmaterialien bereitstellen. Diese – im europäischen Raum meist auf das peninsulare Spanisch ausgelegte – Lehrbuchrealität bestimme dann den Diskurs und sei de facto die unhinterfragte Norm des Spanischen in den Köpfen der angehenden Lehrkräfte.

---

<sup>3</sup> Die Kürzel beziehen sich auf die im nächsten Kapitel vorgestellte Kurzumfrage, die in MAXQDA ausgewertet wurde.

### 3 Norm und Plurizentrik im Spanischunterricht

Warum setzen wir uns überhaupt mit der Frage von verschiedenen Varietäten im Spanischunterricht als Fremdsprache auseinander? Schumann (2009: 23) äußert sich dazu wie folgt:

Für [...] die Frage, welches Spanisch gelernt werden soll, bedeutet das, dass es nicht ausreicht, die Normsprache zu erwerben, sondern dass eine gewisse Kenntnis der diatopischen, diastratischen und diaphasischen Gliederung des Spanischen notwendig ist, um nicht nur eine schriftsprachliche, eher distanzorientierte, sondern auch eine mündliche, näherorientierte kommunikative Kompetenz aufbauen zu können.

Aus linguistischer Sicht mutet der Begriff der Normsprache im Singular für das Spanische seltsam an. Egal ob man von präskriptiver oder deskriptiver Norm ausgeht, ist für das Spanische die Frage nach „der einen Norm“ aus historischen und sprachpolitischen Gründen schwierig. Schumann (2009: 22) meint mit Normsprache die von den Sprachakademien propagierte „norma culta policéntrica“ und geht davon aus, dass diese in der Regel die Basis für Spanischlehrwerke ist. Mit Blick in die Linguistik stellt sich die Frage nach der Norm differenzierter dar. Zum einen finden wir hier u.a. die Idee einer „norma panhispánica“ (u.a. Polzin-Haumman 2014: 50; Lebsanft 2007; Moreno Fernández 2014) mit Bezug zu einer einheitlichen und Einheit schaffenden Norm der spanischen Sprache, die von der Real Academia und den lateinamerikanischen Sprachakademien gleichermaßen getragen wird. Moreno Fernández (2014: 59) betont, dass eine solche panhispanische Norm die Gemeinsamkeiten und die gegenseitige Verständlichkeit der Varietäten des Spanischen deutlich mache und wehrt sich gegen die ebenfalls in der Linguistik propagierte und aus seiner Sicht fragmentarische Vorstellung des Spanischen als einer plurizentrischen Sprache mit mehreren Standardvarietäten.

Spanisch gilt u.a. nach Bierbach (2000) oder Polzin-Haumman (2014: 44ff.) als plurizentrische<sup>4</sup> Sprache mit einem europäischen Zentrum (Spanien) und mehreren amerikanischen Zentren (z.B. Mexiko, Argentinien, Kolumbien) mit eigenen Kodifizierungspraktiken. Pöll (2012: 42) betrachtet Spanisch als plurizentrische Sprache mit dem besonderen Merkmal der langsamen Herausbildung einer breit akzeptierten panhispanischen Norm mit immer mehr amerikanischen Merkmalen, trotz der seiner Meinung nach stark ideologischen Sprachenpolitik der Real Academia.

Für das Spanische als Fremdsprache schlägt Moreno Fernández (2014: 53) für den internationalen Kontext vor, dass sich die gelehrte Varietät nach den Bedürfnissen der Lernenden richten solle und es keine allgemein zu präferierende Norm gebe. Auch sei es von Lehrkräften nicht zu verlangen, dass sie ihre eigene, innerhalb der spanischsprachigen Welt verständliche Standardvarietät zugunsten einer anderen in ihrer Unterrichtssprache aufgäben, solange sie Offenheit gegenüber Varietäten zeigten und diese im Unterricht thematisierten (siehe hierzu für deutsche Spanischlehrkräfte auch Zimmermann 2001: 33).

In der deutschen Fachdidaktik hat Reimann (2017) den Begriff der „rezeptiven Varietätenkompetenz“ geprägt. Gemeint ist damit die produktive Nutzung einer Varietät durch die Lernenden, meist die vom Lehrwerk verbreitete, sowie die sukzessive rezeptive Auseinandersetzung mit weiteren Varietäten der Zielsprache. Neben den großen Standardvarietäten plurizentrischer Sprachen können hier auch weitere diatopische, diastratische und diaphasische Varietäten einen Raum finden. Ebenso soll die diamesische Ebene der Mündlichkeit und Schriftlichkeit

<sup>4</sup> Plurizentrische Sprachen haben mehrere nationale oder (über)regionale Standardvarietäten. Die verschiedenen Standardvarietäten unterscheiden sich in Lexik, Phonetik, Orthographie und im Falle des Spanischen auch deutlich in der Morphosyntax, z.B. mit dem *voseo* oder dem *tratamiento unificado*. Ein wichtiges Merkmal der Plurizentrik ist ihre Verankerung im Bewusstsein der Sprecher, u.a. erreicht durch Kodifizierung und Sprachenpolitik (Bierbach 2000: 144-147; Sinner 2014). Wie viele solche Zentren und damit nationale bzw. supraregionale Standardvarietäten es für das Spanische gibt, ist allerdings unter Linguisten umstritten.

thematisiert werden. In den Bildungsstandards wird dem Rechnung getragen. Hier heißt es „Sprachlicher Orientierungspunkt sind Standardsprache(n) sowie Register, Varietäten und Akzente, deren Färbung ein Verstehen nicht generell behindert.“ (KMK 2012: 11 Auf Abitur-Niveau sollen die Lernenden im Hör- und Hörsehverstehen auch mit „repräsentativen“ Varietäten der Zielsprache umgehen können (KMK 2012: 12), auf erhöhtem Anforderungsniveau sollen sie sogar „Varietäten des Sprachgebrauchs sprachvergleichend einordnen“ (KMK 2012: 18).

Für die Sekundarstufe I finden sich in den Spanisch-Lehrplänen deutscher Bundesländer teilweise recht vage Äußerungen, z.B. „sind vertraut mit den geographischen Grundzügen des spanischen Sprachraums sowie der Sprachenvielfalt Spaniens und der Bedeutung des Spanischen als Weltsprache.“ (ISB 2017) Insgesamt wird deutlich, dass zunächst die europäische Varietät des Spanischen im Vordergrund stehen und mit zunehmenden Lernjahren eine sukzessive Erweiterung hin zu anderen Varietäten stattfinden soll. So heißt es im Lehrplan Spanisch Gymnasium für Sachsen-Anhalt für die 9. Klasse (3. Lernjahr): „einfache (auch authentische) Texte zu bekannten Themen weitgehend in Standardsprache (peninsulares Spanisch bzw. Standards der hispanoamerikanischen Länder) global und selektiv verstehen.“ (SAH 2022: 20)

Grundsätzlich erscheint der Ansatz der rezeptiven Varietätenkompetenz für die meisten Schüler:innen im deutschsprachigen Raum aus geographischen und praktischen Gründen (z.B. Kompatibilität mit dem Lehrwerk) naheliegend. Zu hinterfragen ist hier aber, ob die Varietätenrezeption in der Realität wirklich ausgebildet wird, zumal die durch Lehrwerke verfügbaren Materialien zwar Lateinamerika kulturell und geographisch abbilden<sup>5</sup>, in Bezug auf die Varietäten aber nicht über die Ebene des deklarativen Wissens hinausgehen und häufig nur Informationen über Wortschatz oder Hinweise auf morphosyntaktische Differenzen geben (Zimmermann 2001; Leitzke-Ungerer / Polzin-Haumann 2017). Vielfach wird zudem nicht zwischen den lateinamerikanischen Standardvarietäten differenziert, sondern die Illusion vermittelt, es gebe einen lateinamerikanischen Standard des Spanischen.

Auf Plurizentrismus und damit zusammenhängend auf die soziolinguistische Realität der spanischsprachigen Länder gehen Lehrwerke nicht ein. Es besteht so die Gefahr, dass Lernende einen allgemeingültigen und neutralen Standard für die spanischsprachige Welt annehmen, gleichwohl die präsentierte Lehrbuchvarietät nur eine – geographisch begrenzte – Varietät der spanischen Sprache ist (Corti 2019: 106; siehe hierzu auch für das Englische Wolfram / Friday 1997; Valdés 2020<sup>6</sup> und Xu / Shan 2021: 2). Die Diskrepanz ist dann umso größer, wenn die Lernenden anfangen, sich im digitalen öffentlichen Raum in der spanischen Sprache zu bewegen. Hier werden sie mit einer Vielzahl von Standard- und Nicht-Standard-Varietäten des Spanischen konfrontiert werden, die schnell von ihnen als unverständlich negativ konnotiert werden könnten. Auf diese Problematik gehen auch in Bezug auf das Englische Wolfram / Friday (1997) ein, die darauf hinweisen, dass Sprachenlernende manche Varietäten der L2 als unwürdig, nutzlos oder sozial benachteiligt einschätzen könnten. Die Autoren schlagen eine konstruktive Auseinandersetzung der Lernenden mit Varietäten vor, die neben Hörverstehen auch Varietätenvergleiche und Befragungen von Sprechern verschiedener L2-Varietäten umfasst. Xu / Shan (2021: 2ff.) betonen, dass die Auseinandersetzung mit mehreren Varietäten einer

<sup>5</sup> Laut Corti (2019: 181ff.) ist die dargestellte Auswahl kein Abbild der Wirklichkeit, sondern textuelle Strategie der Lehrbuchautoren und -verlage und es herrsche auch in Bezug auf die sprachlichen Modelle in Lehrwerken keine Ausgeglichenheit, genauso wenig wie in der Darstellung sozialer Gruppen.

<sup>6</sup> Valdés nimmt den „curricularisierten“ Sprachgebrauch in Institutionen in den Blick und betont, dass hier Sprache in ein System gezwungen werde, das so in der Kommunikation nicht existiere, sondern allein aus sprach- und bildungspolitischen Gesichtspunkten geschaffen werde. Dies geschieht zwar in der Diskussion um die Rolle der „Heritage Language“ Spanisch in den USA bzw. um die damit zusammenhängende Nutzung bzw. Nicht-Nutzung von Elementen des *translanguaging* zu pädagogischen und identitätsstiftenden Zwecken. Die Idee kann aber meines Erachtens auch auf die Frage der Nutzung bzw. des Zulassens von Varietäten im Unterricht übertragen werden. So führt Valdés auch weiter aus, dass zunehmend hinterfragt und abgelehnt werde, „that although national languages have different social and regional varieties, the goal of language teaching is to help learners to acquire the norms of the ‚standard‘ language as codified by pedagogical grammars and dictionaries“ (2020: 121).

Fremdsprache im Unterricht die soziolinguistische Realität abbilde. Beim Erlernen einer Varietät gehe es vorrangig um das Erlernen eines neuen Gebrauchssystems der Sprache, die mit dem zuerst gelernten Prototyp abgeglichen werde. Dies trage entscheidend zur Förderung von *multilingual literacies* und *language awareness* bei. Diesen Aspekt betont auch Reissner (2017: 252), wenn sie den Varietätenvergleich im Spanischunterricht als eine gute Möglichkeit zum mehrsprachigen Lernen hervorhebt und hierbei auch den Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA; Candelier 2012) als Referenzdokument heranzieht, wo Varietäten im Bereich des Sprachwissens thematisiert sind. Hierfür sind ihrer Meinung nach aber vor allem die Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber sprachlichen Varietäten ausschlaggebend, denn noch immer seien viel zu wenige Lehrkräfte in der Lage, verschiedene Varietäten des Spanischen überhaupt zu präsentieren.

Für die Lehrkräfte plädiert Leitzke-Ungerer (2017) dafür, dass diese im Anfangsunterricht selbst nur das pensinsulare Spanisch nutzen sollen, um die Schüler:innen nicht zu überfordern, selbst wenn ihnen dabei selbst manchmal Fehler unterlaufen könnten. Lehrkräfte mit einer anderen als der „Lehrbuch-Varietät“ halten diese Forderung für den Anfangsunterricht oft schwierig durch. Es entsteht in der Lehrersprache bisweilen eine „Mischung“ verschiedener Standardvarietäten, welcher Corti / Pöll (2017) in Bezug auf Blanco (2000) den Namen „español inexistente“ gegeben haben und betonen, dass durch die von den Lehrkräften vorgenommene Verstellung ihrer Sprache auch die Authentizität der Sprache als Element kultureller Identität verloren gehe.

## 4 Projektvorstellung

Zielsetzung des Gesamtprojekts ist es, die Varietätenbewusstheit und Varietätenkompetenz von angehenden Lehrkräften und Schüler:innen zu analysieren und Überlegungen anzustellen, wie beide gefördert werden können. Das Projekt gliedert sich in drei Teilprojekte, von denen das erste abgeschlossen ist und im Folgenden näher vorgestellt wird.

### 4.1 Aufbau des Teilprojekts I: Implizites Wissen, Einstellungen und sprachliches Handeln von angehenden Lehrkräften

Vor, während und nach dem fünfmonatigen Praxissemester an Berliner Schulen wurden Studierende mit einer lateinamerikanischen Varietät des Spanischen befragt. Im Mittelpunkt standen die Einstellungen dieser Sprecher:innen zu ihrer Varietät und zu deren Nutzung im Unterricht. Herausgearbeitet werden sollten die diesen Einstellungen unbewusst unterliegenden Repräsentationen und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für das sprachliche Handeln der Proband:innen im Unterricht.

## 4.2 Ablauf der Studie und Forschungsmethodologie



Abb. 1: Zeitlicher Ablauf der Studie

Die Auswahl der Proband:innen erfolgte im Sommersemester 2020 auf Basis von abgegebenen mündlichen Aufgaben (Erklärvideos) im Vorbereitungsseminar für das Praxissemester. Nachdem vier der angefragten Studierenden sich bereit erklärt hatten, an der Studie mitzuwirken und eine weitere ehemalige Studierende hinzukam, die am Beginn des Referendariats stand, wurden zusätzlich schriftliche Sprachproduktionsdaten erhoben, insbesondere um bei den Studierenden mit Spanisch als L2 einen Einblick in eine mögliche Mischung verschiedener Standardvarietäten des Spanischen zu erhalten. Weiterhin füllten die Proband:innen einen Fragebogen zu ihrer Sprachbiographie und eine Selbsteinschätzung zur Nutzung ihrer Varietät aus. Rund um das Praxissemester fanden dann insgesamt drei narrative Interviews mit den Proband:innen per Videokonferenz statt. Auf Unterrichtsbeobachtung musste leider pandemiebedingt verzichtet werden, so dass der Blick „von außen“ auf das tatsächliche sprachliche Handeln der Proband:innen nur durch die Interviews mit den Mentorinnen (d.h. die sie in der Schule anleitenden Lehrkräfte) gegeben war. Die durchweg weiblichen Mentorinnen gaben alle an, selbst die Standardvarietät der Iberischen Halbinsel gelernt zu haben bzw. als L1 zu sprechen und diese konsequent im Unterricht anzuwenden. Sie gaben aber alle an, gegenüber anderen Varietäten des Spanischen offen zu sein und starteten das Praxissemester bzw. das Referendariat (S5) mit der Vorstellung, dass angehende Lehrkräfte mit einer anderen Varietät des Spanischen eine Bereicherung für ihren Unterricht sein könnten.

Die Auswertung der Daten erfolgte als eine Triangulation der Interviewdaten mit den Sprachproduktions- und Fragebogendaten mit Hilfe des Programms MAXQDA. Die Interviews mit den Proband:innen waren als narrative Interviews konzipiert, die mit den Mentorinnen als Leitfragen-Interviews. Die Entscheidung für Leitfragen-Interviews erfolgte rein pragmatisch aus zeitsparenden Gründen, um die Mentorinnen möglichst wenig zusätzlich zu belasten. Der Entscheidung für narrative Interviews mit den Proband:innen hingegen liegt die Überlegung zu Grunde, dass die Einsicht in innere Einstellungen und Überzeugungen, also in die Hervorkehrung des „impliziten Wissen“ von Personen, nur schwer sichtbar gemacht werden kann (Kort-hagen / Vasalos 2005). Häufig findet Reflexion, auch Reflexion über das eigene sprachliche Verhalten, nur auf den leicht explizierbaren Ebenen des Nachdenkens über das eigene – unmittelbar messbare – Verhalten statt. Als Beispiel sei hier genannt, dass Studierende bei der Auswertung von Unterricht dazu neigen, über messbare Faktoren wie die Einhaltung der für eine Aufgabe geplanten Zeit oder die tatsächliche Realisierung einer Aufgabenstellung gegenüber der Planung dieser Aufgabenstellung zu reflektieren. Um auch an innere Überzeugungen heranzukommen, spielt nach Gerlach (2021, unter Bezug auf Neuweg 2014) das Erzählen eine

wichtige Rolle. Durch das Erzählen kann die Ebene des impliziten Wissens zumindest in Ansätzen explizit gemacht werden und dann erst kann durch Reflexion eine Brücke zwischen explizitem, d.h. durch Universität und Praxiserfahrung gelerntem, leicht äußerbarem Wissen und Handeln, hin zu implizitem Wissen geschlagen werden. Dies ist wichtig, denn das explizite Wissen von Lehrerinnen und Lehrern kann nur handlungsrelevant werden, wenn es mit passendem implizitem Wissen unterlegt ist. Gleichzeitig kann implizites Wissen nur weiterentwickelt oder auch geändert werden, wenn es explizit gemacht werden kann (Gerlach 2021: 42f.). Übertragen auf die Frage der Varietätenwahl der Lehrkraft im Unterricht könnte das bedeuten, dass je nach innerer Überzeugung und Einstellung zur eigenen Varietät, diese mehr oder weniger konsequent im Unterricht verwendet wird.

Bei der Gewinnung der Interviewdaten und bei deren Auswertung wurde das Verfahren der Grounded Theory herangezogen, welches durch einen beständigen Wechsel zwischen Auswertung und Erhebung geprägt ist (Aguado 2016: 246). So wurden die Interviews immer unmittelbar nach der Erhebung transkribiert und ausgewertet und die Ergebnisse flossen in die Konzeption der weiteren Interviews ein, um eine sukzessive Differenzierung und Verfeinerung der Kodierung vornehmen zu können. Durch dieses iterative Vorgehen war es möglich, verschiedene Schwerpunkte in den Interviews zu setzen, z.B. zunächst auf die Vorerfahrungen einzugehen und später diese mit dem Einfluss der Mentorinnen oder den im Unterricht stattgefundenen *critical incidents* zu vertiefen.

In der Phase des offenen Kodierens erfolgte eine induktive Kategorien- und Subkategorien-Bildung. Aus der sich anschließenden Phase des axialen Kodierens entwickelte sich die zentrale Kategorie der „Entwicklung einer positiven Einstellung gegenüber der eigenen Varietät in der Lehrersprache“ (vgl. Strübing 2008 zum Kodieren). Bei der Analyse der Ergebnisse werden die verschiedenen Kategorien zusammenfassend dargestellt, bevor in Absatz 5.4 dann auf die zentrale Kategorie eingegangen wird.

### 4.3 Informationen zu den Proband:innen

Tab. 1: Übersicht über die Proband:innen

Proband:in	L1	Lernjahre Spanisch	Varietät	Sicherheit produktiv (1-10)	Sicherheit rezeptiv (1-10)	Nutzungshäufigkeit (privat)	weitere Varietäten
S1	D	11	Chile	5	6	selten, meist rezeptiv	Spanien (o.A.)
S2	D	11	Arg. (RdIP) mündl. / Peru (Lima) schriftl.	9 bzw. 8	9	1h/Woche Telefon/Skype	Spanien (6)
S3	S	---	Kuba (Havanna)	10	10	tägl. mit Tochter, Telefon	---
S4	D(A)	29 (ab 4. Lebensjahr)	Arg. (RdIP)	10	10	tägl. mit Kindern	Chile (7), Spanien (6)
S5	S	---	Honduras	10	10	12h/Woche, Telefon/WhatsApp	---

Die insgesamt fünf Proband:innen teilen sich auf in zwei Sprecherinnen mit L1 Spanisch, einer Sprecherin mit L1 Deutsch (Österreich), die als Kleinkind, Jugendliche und junge Erwachsene in Argentinien (Río de la Plata) gelebt hat und entsprechend das Spanische als Zweitsprache spricht. Zwei weitere Sprecher:innen haben Spanisch als Fremdsprache gelernt und längere Zeit in Lateinamerika verbracht. Weiterhin sind der Tabelle die Selbsteinschätzung bezüglich der Sicherheit in Produktion und Rezeption der Varietät auf einer Skala von 1 (sehr gering) bis 10

(sehr hoch) zu entnehmen. Außer Proband S1 nutzen die anderen Probandinnen die Varietät wöchentlich bis täglich. Mit anderen Varietäten des Spanischen sind nach Selbsteinschätzung nur drei der Befragten einigermaßen vertraut.

## 5 Auswertungen der Ergebnisse

### 5.1 Erste Interviews

#### 5.1.1 Vorerfahrungen als Lernende

Den Einstieg in die Interviews bildete die Frage nach den Erfahrungen im Umgang mit Varietäten im selbst erlebten universitären Spanischunterricht, den alle Proband:innen, auch die mit L1 Spanisch, besucht hatten, sowie in weiteren universitären spanischsprachigen Seminaren. Diese Kategorie der Vorerfahrungen wurde im Laufe der Interviews immer wieder herangezogen und vertieft. Die Proband:innen haben mehrheitlich Dozierende mit einer peninsularen Varietät des Spanischen in der Sprachpraxis gehabt. Alle konnten in den Kursen ihre Varietät in Unterricht und Prüfungsformaten nutzen. S3 und S5 finden sehr positiv, dass die Varietäten des Spanischen Gegenstand der universitären Sprachpraxiskurse waren und sie in der Nutzung ihrer Varietät bestärkt wurden. Für S4 und S5 nehmen vor allem Seminare der Sprachwissenschaft, in denen es um Varietäten des Spanischen im Allgemeinen oder um die Varietäten des Spanischen in Argentinien ging, eine Schlüsselrolle ein:

Tal vez me sentía un poco insegura, mi español de Honduras que nadie conoce, y creo que eso me dio un poco de seguridad [...] y mi español está bien y como lo hago está bien. Me dio un arma que antes no tenía (S5, Interview 1).

#### 5.1.2 Vorerfahrungen als Lehrperson

Mehrere der Proband:innen bringen bereits Vorerfahrungen als Tutor an der Universität oder als Lehrkräfte an Sprachschulen mit. Während S1 in seiner Tutorentätigkeit vor allem spanische und katalanische Studierende betreuen durfte und sich diesen in der Nutzung der peninsularen Varietät des Spanischen angepasst hat, bringen S2, S4, S5 und vor allem S3 eigene Unterrichtserfahrungen aus Nachhilfe, ersten Praktika oder dem Unterricht an einer universitären Sprachbörse mit. Hier haben sie bisher ihre eigene Varietät nutzen können, auch wenn dies für die Lernenden teilweise ungewohnt war: „Am Anfang haben sie schon gesagt: Das hast du ja falsch gesagt, das sagt man doch anders. Bis man eben dahin kommt, dass man das auch so sagen kann, nur eben woanders“ (S2, Interview 1). S3 merkt für den universitären Kontext an, dass sie sich zwar der Diskrepanz ihrer Varietät mit der des genutzten Lehrbuches bewusst war, dass dies den Lernenden aber kaum aufgefallen wäre, wenn sie es nicht thematisiert hätte. Für ihren Unterricht stellte diese Diskrepanz kein Problem dar. Sie berichtet aber auch von einer Bewerbungssituation an einer Sprachschule, die sie als Lehrkraft abgelehnt hat, weil sie nicht „hochspanisch“ spreche (S3, Interview 1).

#### 5.1.3 Erwartungen an die Nutzung der Varietät

Bezüglich der Erwartungen an das eigene sprachliche Nutzungsverhalten während des Praxissemesters erwarten die Probandinnen S2, S3, S4 und S5, dass es ihnen gelingen wird, die eigene Varietät konsequent zu nutzen. S1, der vor dem Masterstudium längere Zeit die spanische Sprache nicht aktiv gesprochen hat, ist hier wesentlich unsicherer und macht vergleichsweise mehr Performanzfehler. Er geht davon aus, dass er sich eher der Varietät anpassen wird, welche seine Mentorin im Praxissemester nutzt (peninsularer Standard): „[...] dass ich mich dem eigentlich unterwerfe, dass ich dann dementsprechend sage, das ist jetzt das in der Mehrheit, was eben an



der Schule angewandt wird“ (S1, Interview 1). Die anderen Proband:innen gehen davon aus, ihre Varietät einsetzen zu können, aber durchaus Verwirrung bei den Lernenden in Bezug auf Anredepronomen und zugehörige morphologische Formen (insbesondere *voseo*, S2, S5) auszulösen oder selbst mit lexikalischen oder phonetischen Aspekten durcheinander zu kommen (S1, S2, S4).

## 5.2 Einstellungen zu Beginn des Praxissemesters

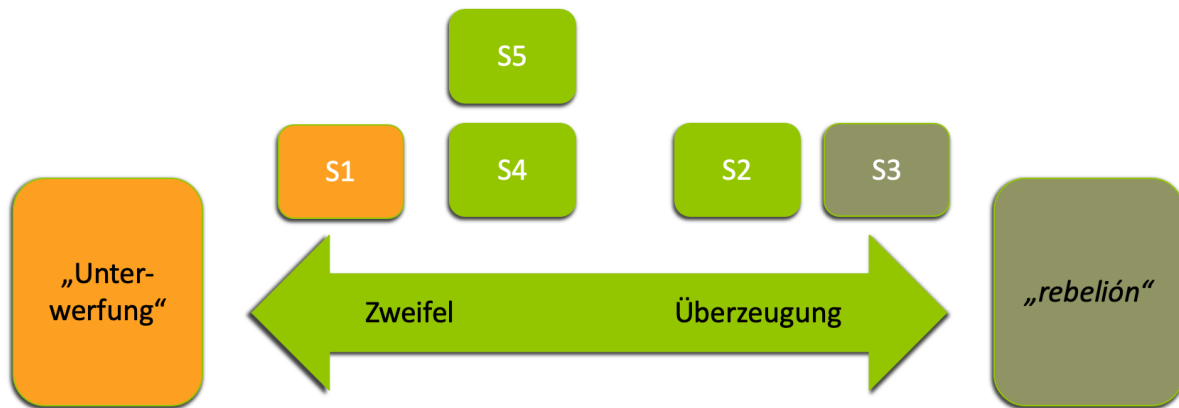


Abb. 2: Einstellungen der Proband:innen zu Beginn des Praxissemesters

Entsprechend dem bis hierher Dargestellten zeichnet sich nach dem ersten Interview folgendes Bild der Einstellungen zur eigenen Varietät im schulischen Spanischunterricht durch die Proband:innen ab: S1 zeigt sich am unsichersten und geht davon aus, sich der Varietät seiner Mentorin anzupassen, was er mit „dass ich mich dem unterwerfe“ kommentiert. Am anderen Ende des Kontinuums zwischen Zweifel und Überzeugung in Bezug auf die Nutzung der eigenen Varietät steht S3, welche von sich behauptet: „Nunca me he sentido insegura“ (S3, Interview 1). Sie berichtet von Erfahrungen in Lateinamerika, wo trotz der geographischen Ferne im Spanischunterricht die peninsulare Varietät des Spanischen vorherrschte und sieht den Gebrauch ihrer lateinamerikanischen Varietät auch im Lichte einer politischen Entscheidung: „[...] digamos una reacción de rebelión por anti-colonialista“ (S3, Interview 1).

S2 argumentiert eher aus einer Diversitätsperspektive und plädiert dafür „auch andere Varietäten zu fördern, zu zeigen, wir kommunizieren trotzdem einwandfrei“ (S2, Interview 1). Stärker von Zweifeln geprägt sind S4 und S5, die zwar die eigene Varietät nutzen wollen, diese aber durch ihre Wortwahl eher als minderwertig darstellen. S4 äußert beispielsweise, dass sie einen komischen Akzent hätte (Interview 1), S5 befürchtet, sie könnte ein negatives Beispiel für die Lernenden sein: „Intuitivamente por quién soy yo van a también aprender sin que yo lo quiera mucho mi variedad mi acento“ (S5, Interview 1).

## 5.3 Erweiterung der Kodierung – zweite und dritte Befragung und Befragung der Mentorinnen

Nach ca. sechs Wochen Praktikum erfolgte ein zweites narratives Interview mit dem sehr offen gehaltenen Impuls, über die ersten Erfahrungen im Praxissemester zu berichten, zu beschreiben, welche Varietäten im Spanischunterricht an der Schule genutzt wurde und wie sich aus sprachlicher Sicht erste eigene Unterrichtsversuche gestaltet haben. Zu diesem Zeitpunkt war S3 ausgeschieden, da sie aus persönlichen Gründen das Praxissemester abbrechen musste. Die anderen Proband:innen hatten vor allem Unterricht beobachtet und in einzelnen Fällen auch schon

selbst unterrichtet. Alle waren im Anfangsunterricht in den Klassenstufen 7 bis 11 eingesetzt. Das dritte Interview fand Ende Januar 2021 am Ende des Praxissemesters statt, ebenso die zweite Befragung der Mentorinnen. Die Befragung der Mentorinnen wurde durch Leitfragen gestützt, welche auf ihren eigenen Varietätengebrauch, ihre Einstellungen zu Varietäten, eventuelle Verabredungen der Spanischlehrkräfte der Schule dazu sowie ihre Beobachtungen zum Sprachgebrauch der Studierenden im Unterricht abzielten. Eine Unterrichtsbeobachtung durch die forschende Person konnte pandemiebedingt nicht stattfinden. Die Aussagen der Proband:innen können daher nur mit den Aussagen der Mentorinnen kontrastiert werden.

### 5.3.1 Vorerfahrungen als Lernende

Im zweiten wie im dritten Interview wurden von den Proband:innen immer wieder die eigenen Vorerfahrungen aus der Universität aufgegriffen. Sie betonten die Unterstützung, die sie in der Universität in Sprachpraxis und Sprachwissenschaft erfahren hatten (S4 und S5), andererseits formulierten sie auch Wünsche ans Studium oder auch ans Referendariat. Die Proband:innen messen den universitären Veranstaltungen ein großes Potenzial bei, eine reflexive und differenzierte Auseinandersetzung mit Varietäten bei angehenden Lehrkräften auszulösen (S5, Interview 3). S2 wünscht sich diesbezüglich noch eine stärkere fachdidaktische Auseinandersetzung dazu, wie Varietäten im Spanischunterricht einbezogen werden können (S2, Interview 3).

### 5.3.2 (Vor-)Erfahrungen als Lehrperson

Die Proband:innen, welche nach eigener Aussage tatsächlich die Varietät relativ konsequent genutzt hatten, berichten von zumeist positiven Reaktionen der Lernenden und Mentorinnen gegenüber einer weiteren Varietät des Spanischen im Unterricht. S2, S4 und S5 waren sich einig, dass die Lernenden sich schnell an ihre Varietät gewöhnt hätten. S5 äußerte jedoch auch die Vermutung, dass die meisten ihrer Lernenden im Anfangsunterricht die Unterschiede nicht bemerkt hätten, wenn sie sie nicht darauf hingewiesen hätte. Lediglich S4 berichtet von einer eher negativen Reaktion eines Lernenden in einer Online-Stunde, in der sie gemeinsam mit der Mentorin die Aussprache des peninsularen Standards und des Standards der Region Rio de la Plata kontrastiert hatten: „Un alumno dijo, pero el español de la Sra S. es mejor que el de la Sra. V [=S4] y después ella, la Sra. S., mi mentora, dijo que no, las dos son, las dos están bien, se pueden decir las dos cosas“ (S4, Interview 3).

### 5.3.3 Reaktionen und Aussagen der Mentorinnen

Die Mentorinnen gaben alle an, peninsulares Spanisch zu sprechen, eine Person, nämlich die Mentorin von S4, als L1. In den Schulen von S1 und S5 hat die Fachkonferenz den peninsularen Standard für den Anfangsunterricht als Empfehlung festgeschrieben. Dies wird vor allem durch die Nutzung dieses Standards im verwendeten Lehrwerk begründet sowie dem Wunsch der Lehrkräfte, „Eindeutigkeit in der Unterrichtssprache zu erzielen“ (Mentorin S5, Interview 1). Alle zeigten sich Praktikant:innen mit einer anderen Varietät gegenüber offen. Sie sprachen bereits im ersten Interview an, dass dies eine gute Gelegenheit sei, Varietäten im Unterricht zu thematisieren. Dies wurde rückblickend auch von allen Mentorinnen außer der Mentorin von S1 gemacht, wobei diese Aufgabe meist den Proband:innen übertragen und ihnen dabei sehr viel Freiheit in der Gestaltung der Unterrichtsreihen bzw. -stunden gelassen wurde, wie die Proband:innen auch bestätigten. Sie wussten dies einerseits zu schätzen und gerade für S4 stellte die Möglichkeit, gemeinsam mit ihrer Mentorin die Aussprache ihrer Varietäten sowie einzelne Lexeme zu kontrastieren, eine Wertschätzung ihrer Person dar und ließ sie eigenes Potenzial empfinden (S4, Interview 3). Die Proband:innen äußerten aber auch ein wenig Bedauern darüber, dass Varietäten ohne sie im Spanischunterricht der Lerngruppen keine Rolle gespielt hätten. Tatsächlich wurden dann im Unterricht bei S2, S4 und S5 Varietäten thematisiert und die

Proband:innen nutzten ihre Varietät auch in der eigenen Unterrichtssprache. Die Mentorin von S4 fand dies „sehr bereichernd in Aussprache und Wortschatz“ (Mentorin S4, Interview 2), die Mentorin von S2 spricht von einem Motivationsgewinn für die Lernenden, denn „Schüler haben es bemerkt und gleich nachgefragt“ (Mentorin S2, Interview 2). Bei den Proband:innen führt diese Haltung der Mentorinnen und auch die Neugier der Lernenden zu Erleichterung (S2, S4), weil sie selbst unsicher waren, wie sie thematisieren sollten, dass sie eine andere Varietät als ihre Mentorin sprechen. Den kaum stattgefundenen Einsatz der Varietät bei S1 begründet seine Mentorin als „begünstigt [...] durch folgende Umstände: Anfangsunterricht und Lehrwerk“ (Mentorin S1, Interview 2).

#### 5.3.4 (Erwartungen an die) eigene Nutzung der Varietät

Die Nutzung der eigenen Varietät wurde von S2, S4 und S5 als relativ konsequent eingestuft. S2 äußert hier jedoch ein wenig fatalistisch: „Wie ich das so einschätzen kann, war ich da sehr konsequent und hab da auch kaum ne andere Wahl“ (S2, Interview 3).

S4 und S5 haben die Varietät insofern „modifiziert“, als sie versucht haben die Anredeform *vos* und das zugehörige Verbalparadigma konsequent durch *tú* und das zugehörige Verbalparadigma zu ersetzen, was ihnen nach eigener Aussage aber nicht immer gelungen ist, je nach Grad der eigenen Konzentration. S5 hat weiterhin an sich beobachtet, dass sie mit zunehmender Unterrichtserfahrung dazu neigte, besonders saliente Aspekte ihrer Aussprache abzuschwächen, z.B. den stimmlosen postalveolaren Frikativ bei den Graphemen <y> oder <ll> lieber stimmhaft zu realisieren, da diese Realisierung schon etwas näher an der peninsularen Realisierung als Approximant [j] liegt. Sie fragt sich aber, ob das überhaupt notwendig sei und nicht eher aus eigener Unsicherheit heraus geschehe, als aus der Vorstellung heraus, die Lernenden könnten diese Realisierung besser verstehen (S5, Interview 3). Auch bei den anderen Proband:innen werden Unsicherheiten deutlich: S1 verfällt immer wieder in Varietätenmischungen, sowohl in der Morphosyntax als auch in der von ihm verwendeten Lexik, was bei ihm Unsicherheit und Unzufriedenheit mit seinem Versuch, sich dem peninsularen Spanisch der Mentorin anpassen zu wollen, auslöst. Auch S5 gerät immer wieder in Situationen, in denen sie die eigene Kompetenz im Spanischen in Frage stellt, weil sie zwischen der Varietät des Lehrwerks, in der sie Unsicherheiten hat, und der eigenen wechseln muss (S5, Interview 3). Dennoch stellt das Verschweigen der eigenen Varietät für die Proband:innen keine Option dar. Sie begründeten dies u.a. mit ihrer eigenen sprachlichen Identität, die sie nicht verschweigen wollen würden, aber auch mit dem Anspruch, den Lernenden die Vielfältigkeit der spanischsprachigen Welt von Beginn an nahebringen zu wollen. Ein weiterer Grund ist, laut S5, die Lehrerwechsel im Laufe des schulischen Spanischlernens. Sie fühle sich verpflichtet, die Lernenden explizit auf Aspekte ihrer Varietät hinzuweisen, da eine unbewusste Übernahme durch die Lernenden bei einer anderen Lehrkraft evtl. zu einer späteren Sanktionierung in einer Prüfungssituation führen könne.

#### 5.3.5 Didaktische Entscheidungen pro/contra Thematisierung von Varietäten

Im Hinblick auf die Thematisierung von Varietäten in ihrem jetzigen oder späteren Unterricht äußern die Proband:innen den Anspruch an sich, landeskundliche Themen, die u.a. im Lehrbuch vorhanden sind, aktiver durch varietätenrelevante Informationen zu ergänzen. Auch würden sie bereits in frühen Lernjahren hochfrequente Varianten in der Anrede (z.B. das lateinamerikanische *tratamiento unificado*) ansprechen, damit die Lernenden zunächst einmal davon wissen, um dann nach und nach auf rezeptiver Ebene damit vertraut zu werden. Auch in Bezug auf den Wortschatz sprechen sich einzelne Probandinnen für ein Thematisieren und auch die Nutzung von unterschiedlichen Varianten aus. S5 begründet dies an einem Beispiel zu Vorkenntnissen eines Schülers, der bei der Verwendung von „celular“ für Mobiltelefon auch fragt, ob das bisher von ihm genutzte „móvil“ auch korrekt sei. S5 betont aber gleichzeitig, dass sie im beruflichen

Gymnasium mit Spanisch als späteinsetzende Fremdsprache, welche von ihren Lernenden nicht als Abiturprüfungsfach gewählt werde, wahrscheinlich mehr Freiheiten genieße, eine andere als die Lehrbuchvarietät zu nutzen (S5, Interview 2).

Aber auch S2 unterstreicht, dass die Auseinandersetzung mit lexikalischen Varianten, gerade wenn es wie in ihrem Fall nur um den Vergleich zwischen zwei Varietäten gehe, bereichernd sei. Da auch die Mentorin echte Fragen zum Wortschatz der Praktikantin hatte, hätten sich auch die Lernenden immer mehr getraut, nach „argentinischen“ Wörtern zu fragen, und der Umgang mit der größeren Vielfalt an Bezeichnungen sei im Laufe des Halbjahres normal geworden (S2, Interview 3).

Schließlich spielen auch eher (sprachen-)politische Aspekte in den Überlegungen der Proband:innen zum Varietäteneinsatz eine Rolle. So äußert S1, dass er die Einbeziehung von Varietäten immer mehr als Wertschätzung gegenüber der spanischsprachigen Welt empfinde und dass man die Varietätenfrage in eine gesellschaftspolitische, weniger eurozentristische Perspektive auf den Spanischunterricht rücken solle:

wenn ich jetzt in Richtung Referendariat blicke, schon vorhabe, das ein bisschen klarer zu strukturieren, [...] und dann auch eher in die Varietät Chilenisch gehen würde als ins spanische Spanisch [...], einerseits ist es Bauchgefühl, andererseits weil ich denke, dass es eher auch noch mal eben diesen Blick weg, also den man ja auch im Lehrwerk hat, wo Spanien im Vordergrund steht ähm, das spanische Spanisch dementsprechend auch und da ein bisschen den Blick abzuwenden und ein bisschen mehr das marginalisierte Spanisch was ja [...] ja mehr mit einfließen zu lassen (S1, Interview 2).

### 5.3.6 Einstellung gegenüber Varietätenmischung

In Bezug auf die Mischung von Varietäten, bei sich selbst oder bei Lernenden, sind sich die Proband:innen bewusst, dass sie selbst auch keine reine Standardvarietät sprechen. S5 mit L1 Spanisch empfindet die Mischung als Bereicherung und berichtet, wie sie selbst durch Kontaktsituationen mit Sprecher:innen anderer Varietäten des Spanischen immer wieder ihren eigenen Wortschatz erweitere (S5, Interview 3). Auch die anderen Proband:innen geben an, dass es ihnen widerstrebe, Lernende für die Mischung von Varietäten zu sanktionieren, zumal Sprache im Alltag viel stärker gemischt sei, als es die schulische Realität vorgaukle (S1, zweites Interview). S4 sieht dies ähnlich, gibt jedoch auch möglich Verständnisschwierigkeiten oder *critical incidents* zu bedenken (S4, Interview 2).

## 5.4 Entwicklung der Einstellung der Proband:innen

Bei allen Proband:innen hat im Laufe des Praxissemesters eine Veränderung der Einstellung zur Nutzung ihrer Varietät im Unterricht stattgefunden. Am Anfang war die Einstellung gegenüber der eigenen lateinamerikanischen Varietät noch stark von Unsicherheit bezüglich der eigenen Varietätenkompetenz geprägt (S1) oder von negativen Erfahrungen mit Freunden oder im Berufsleben. Eine Ausnahme war S3, die die Frage der Varietätenwahl eher politisch betrachtete und eine sehr feste Überzeugung zur Nutzung der eigenen Varietät mitbrachte. Die Unsicherheit mancher Proband:innen wurde auch durch die Schule oder die Universität genährt, wo das peinsulare Spanisch gelehrt wurde. Gleichzeitig stellt gerade die Universität einen zentralen Faktor für die Entwicklung der Varietätenbewusstheit der Proband:innen dar, da Varietäten in sprachpraktischen Kursen und in sprachwissenschaftlichen Seminaren thematisiert und positiv konnotiert wurden.

Alle Proband:innen geben an, dass Sie ein größeres Vertrauen in die Nutzung ihrer Varietät des Spanischen gewonnen haben. Die größte Entwicklung verzeichnet S1, der seine eigene nicht konsequente Nutzung der chilenischen Varietät kritisch sieht und hier in Zukunft mehr von sich erwartet, aber auch dabei eine politische Position der Aufwertung von Varietäten im Blick hat.

Ob diese neue Einstellung dann auch mit seinem tatsächlichen Sprachgebrauch übereinstimmen wird, bleibt abzuwarten. Seine Bewusstheit für Varietäten des Spanischen im Unterricht wurde aber durch das Praktikum geschärft, gerade weil er seine eigene Varietät hier eher unterdrückt hat.

S4 und S5, welche zu Beginn relative große Zweifel gegenüber der Nutzung der eigenen Varietät gezeigt hatten und – wie man ihren einigen Aussagen zuschreiben könnte – lange dazu tendiert haben, die eigene Varietät in einem europäischen Kontext als eher minderwertig einzustufen, gewinnen im Laufe des Praktikums mehr Sicherheit. S4 äußert beispielsweise:

me puse muy contenta porque para ella también fue algo muy positivo para los alumnos también y de hecho se dieron cuenta del seseo del [...] sí, del yeísmo y bueno todo [...] y la mentora se puso contenta de que ellos se dieron cuenta de esos detalles (S4, Interview 3).

S5 ist ebenfalls noch mehr als zu Beginn überzeugt, dass es möglich ist, die eigene Varietät im Unterricht zu nutzen, zeigt sich hier aber immer noch etwas unsicher, weil es ihr nicht immer ganz gelingt, das eigene Sprachverhalten unter Kontrolle zu haben: „Me sale un poco como intuitivo [el vos] pero no se han dado cuenta“ (S5, Interview 3). S2, hingegen, die schon zu Beginn des Praktikums von ihrer Nutzung der eigenen Varietät überzeugt war, blickt auf die Zeit in der Schule als eine positive Erfahrung zurück. Sie erkennt aber auch, dass sie überhaupt keine Kompetenz im peninsularen Spanisch mitbringe, was bisweilen ein wenig hinderlich sei. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die zentrale Kategorie der „Entwicklung einer positiven Einstellung gegenüber der eigenen Varietät in der Lehrersprache“ neben einer im Vorfeld durch die universitären Kurse entwickelten allgemeinen Varietätenbewusstheit vor allem von zwei Faktoren abhängt: die Wertschätzung durch andere (Mentor:innen, Lernende) und das Erfahren von Selbstwirksamkeit. Dies gelingt den Probandinnen S2, S4 und S5 durch die Nutzung der eigenen Varietäten mit leichten Anpassungen/Abschwächungen von Phänomenen, die keine Entsprechung im peninsularen Spanisch haben (*voseo*, Varianten des *yeísmo*).

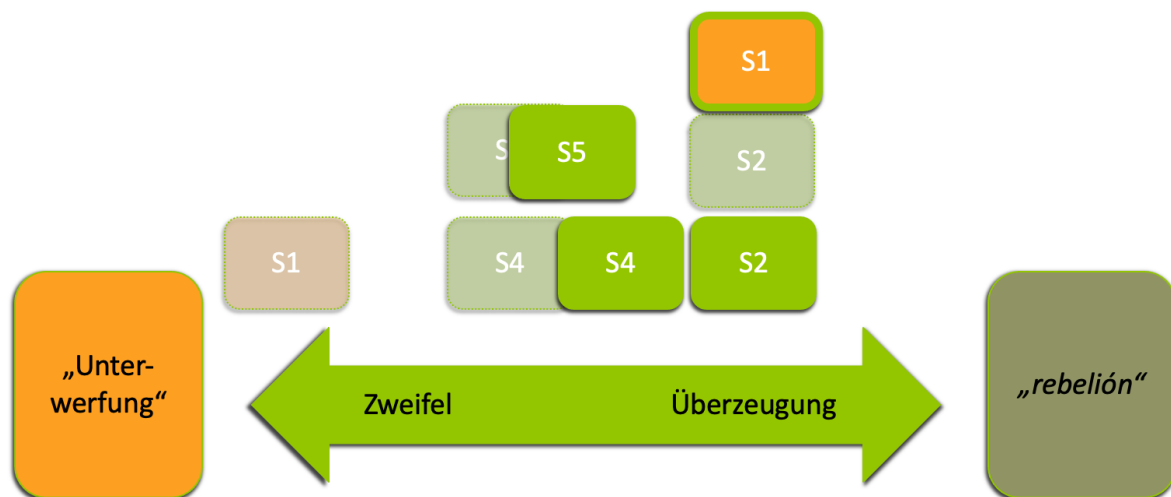


Abb. 3: Einstellungen der Proband:innen am Ende des Praxissemesters

## 6 Ausblick und offene Fragen

Insgesamt gilt für den Umgang mit Varietäten im Unterricht festzuhalten, dass es sowohl auf die Kompetenzen der Lehrenden als auch auf die Haltung und die Bedürfnisse der Lernenden ankommt, ob das Unterrichten in und mit Varietäten des Spanischen gelingen kann. In den weiteren Teilprojekten wird der Frage nachgegangen werden, wie Lernende Varietäten von Lehrkräften und in Materialien bzw. Medien, die von der Varietät des Lehrbuchs abweichen, tatsächlich wahrnehmen und bewerten. Auf Basis dieser Erkenntnisse sollen dann Materialien entwickelt werden bzw. digital recherchiert werden, welche zu einer rezeptiven Varietätenkompetenz bei den Lernenden beitragen können und die Lehrkräfte dabei entlasten, im Unterricht auf Varietäten des Spanischen einzugehen.

Abschließend möchte ich noch darauf eingehen, dass die Abschwächungen bzw. inkonsequente Nutzung der eigenen Varietät durch die Proband:innen zwangsläufig wieder die Mischungen von Varietäten und damit das „español inexistente“ hervorbringen, die eingangs erwähnt und problematisiert wurden. Bei aller Reflexion über das eigene Sprechverhalten wird das Mischen in der spontanen Kommunikation wahrscheinlich auch nicht vermeidbar sein. Varietäten existieren nicht als isolierte Größe, sondern bestehen aus verschiedensten Merkmalen im Sprachgebrauch (Valdés 2020). Gerade in der Mündlichkeit nähern sich Sprechende somit einer idealisierten Norm nur an, ohne sie tatsächlich zu erreichen (Sinner 2014). So kann man mit Corti (2019: 113) davon ausgehen, dass auch allein die Tatsache, über die Jahre mehrere Lehrkräfte zu haben, selbst wenn diese alle aus demselben spanischsprachigen Land kommen, in Kombination mit unterschiedlichsten Varietäten in Materialien und Medien bei den Lernenden zur Herausbildung einer Lernervarietät führt, die strikt genommen dem „español inexistente“ zugeordnet werden müsste. Die Frage nach der vermeintlichen „Reinheit“ von (Standard-)Varietäten des Spanischen ist also wesentlich komplexer als vielfach in der Literatur (u.a. Moreno Fernández 2007) angenommen. Und auch für die Lehrkräfte lässt sich festhalten, dass viele von ihnen das Spanische „nur“ als Fremdsprache gelernt haben, letztendlich auch nur eine – wenn auch weit fortgeschrittene – Lernervarietät sprechen. Aus Studien zum Englischen wissen wir, dass gerade Lehrkräfte, für die die Unterrichtssprache selbst eine Fremdsprache ist, inkonsistent in ihrem Varietätengebrauch sind und häufig den eigenen Sprachgebrauch bezüglich der Zuordnung zu einer Standardvarietät falsch einschätzen (Schlüter 2023).

Ein monolinguales, nur auf eine Standardvarietät ausgerichtetes Modell für die spanische Unterrichtssprache ist selbst im deutschsprachigen und damit aufgrund geographischer Nähe auf Spanien ausgerichteten Raum nicht mehr zeitgemäß. Zu global ist mittlerweile die Vernetzung, zu divers die Lehrerschaft mit einer gleichzeitig erstarkenden Bewusstheit für die Wertschätzung sprachlicher Varietäten. Und die Idee einer *norma culta pluricéntrica* oder *panhispánica* erkennt verschiedene Varietäten ja als gleichwertig an.

Betrachtet man die Mischung von Varietäten durch die Brille des *translanguaging*, so fällt es vielleicht leichter, diese dem individuellen Sprachgebrauch – von Lehrkräften, von Lernenden, von Sprecher:innen im digitalen Raum, die man über Medien in den Spanischunterricht holt oder außerhalb des Spanischunterrichts wahrnimmt – zuzuordnen und als Teil des Sprachlernprozesses zu begreifen. Dies im Unterricht zu thematisieren eröffnet meines Erachtens eine großartige Möglichkeit, die Sprachbewusstheit der Lernenden zu stärken, sowohl in ihrer kognitiven wie auch in ihrer sozio-kulturellen und durchaus auch politischen Dimension.

## Bibliographie

- Aguado, Karin (2016): „Grounded Theory und Dokumentarische Methode“, in: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (eds.) (2016): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 243–256.
- Bierbach, Mechthild (2000): „Spanisch – eine plurizentrische Sprache? Zum Problem von norma culta und Varietät in der hispanophonen Welt“, in: *Vox Romanica* 59, 143–170.
- Blanco, Carmen (2000): „El dominio del concepto de norma como presupuesto del profesor de ELE“, in Martín Zorraquino, M.A. / Diez Pelegrín, C. (eds.) (2000): *¿Qué español enseñar? Normas y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 181–190.
- Candelier, Michel et al. (eds.) (2012): *FREPA – A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures – Competences and Resources*. Europarat.
- Corti, Agustín (2019): *La construcción de la cultura en el Español como lengua extranjera (ELE)*. Münster: Waxmann.
- Corti, Agustín / Pöll, Bernhard (2017): „Pluralidad lingüística y cultural en la formación de profesores de E/LE: estado de la cuestión y desiderata“, in Leitzke-Ungerer, Eva / Polzin-Haumann, Claudia (eds.): *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht. Ihre Rolle in Schule, Hochschule, Lehrerbildung und Sprachenzertifikaten*. Stuttgart: ibidem, 225–242.
- Gerlach, David (2021): „Making knowledge work: fostering implicit reflection in a digital era of language teacher education“, in: *Langscape Journal* 3, 39–51. [<https://doi.org/10.18452/22340>]
- Hehner Stefanie (2023): „Encounters with Englishes: Language Learning Biographies as a Window to Teacher Students’ Cognitions“, in: Callies, Marcus & Stefanie Hehner (eds.): *Pluricentric Languages and Language Education: Pedagogical Implications and Innovative Approaches to Language Teaching*. London/New York: Routledge, 113–131. [<https://doi.org/10.4324/9781003248552-10>]
- ISB = Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2017): *LehrplanPlus Gymnasium 8. Klasse Spanisch*, <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/8/spanisch>.
- KMK = Ständige Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland (ed.) (2012): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*, [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf).
- Korthagen, Fred / Vasalos, Angelo (2005): „Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth“, in: *Teachers and Teaching: theory and practice* 11/1, 47–71.
- Lebsanft, Franz (2007): „Norma pluricéntrica del español y Academias de la Lengua“, in: Laferl, Christopher / Pöll, Bernhard (eds.): *Amerika und die Norm. Literatursprache als Modell?* Tübingen: Niemeyer, 227–246.
- Leitzke-Ungerer, Eva (2017): „Vosotros oder ustedes: Wie viele Standardvarietäten verträgt der Spanischunterricht in den ersten Lernjahren?“, in: Leitzke-Ungerer, Eva / Polzin-Haumann, Claudia (eds.): *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht. Ihre Rolle in Schule, Hochschule, Lehrerbildung und Sprachenzertifikaten*. Stuttgart: ibidem, 41–68.

- Leitzke-Ungerer, Eva / Polzin-Haumann, Claudia (2017): „Varietäten des Spanischen und Fremdsprachenunterricht. Plädoyer für einen Dialog zwischen (Varietäten)Linguistik und Fachdidaktik“, in: dies. (eds.): *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht. Ihre Rolle in Schule, Hochschule, Lehrerbildung und Sprachenzertifikaten*. Stuttgart: ibidem, 5–21.
- Moreno Fernández, Francisco (<sup>2</sup>2007): *Qué español enseñar*. Madrid: Arco Libros.
- Moreno Fernández, Francisco (2014). “Que español hablar – que español enseñar”, in: *Hispanorama* 145, 52–60.
- Neuweg, Georg H. (2014). „Das Wissen der Wissensvermittler: Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen“, in: Terhart, Ewald, Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (eds.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 583–614.
- Pöll, Bernhard (2012): „Situaciones pluricéntricas en comparación: El español frente a otras lenguas pluricéntricas“, in: Lebsanft, Franz / Mihatsch, Wiltrud / Polzin-Haumann, Claudia (eds.): *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Frankfurt am Main/Madrid: Vervuert/Iberoamericana, 29–45.
- Polzin-Haumann, Claudia (2014): „Standardsprache, Norm und Normierung“, in: Born, Joachim et al. (eds.): *Handbuch Spanisch. Sprache, Literatur, Kultur, Geschichte in Spanien und Hispanoamerika. Für Studium, Lehre, Praxis*. Berlin: Schmidt, 44–54.
- Reimann, Daniel (2017): „Rezeptive Varietätenkompetenz: Modellierung einer Teilkompetenz zwischen funktionaler kommunikativer Kompetenz und Sprachbewusstheit“, in: Leitzke-Ungerer, Eva / Polzin-Haumann, Claudia (eds.): *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht. Ihre Rolle in Schule, Hochschule, Lehrerbildung und Sprachenzertifikaten*. Stuttgart: ibidem, 69–96.
- Reissner, Christina (2017): „Das Spanische und seine Varietäten aus der Sicht zukünftiger Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer: Überlegungen zur Lehrerausbildung“, in: Leitzke-Ungerer, Eva / Polzin-Haumann, Claudia (eds.): *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht. Ihre Rolle in Schule, Hochschule, Lehrerbildung und Sprachenzertifikaten*. Stuttgart: ibidem, 243–259.
- SAH = Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt(ed.) (2022): *Lehrplan Gymnasium Spanisch*, <https://www.bildung-lsa.de/informationsportal/unterricht/gymnasium/spanisch/fachlehrplan.htm>.
- Schlüter, Julia (2023): „Language Corpora and the Teaching and Learning of English as an International Language“, in: Callies, Marcus / Hehner, Stefanie (eds.): *Pluricentric Languages and Language Education: Pedagogical Implications and Innovative Approaches to Language Teaching*. London/New York: Routledge, 166–189. [<https://doi.org/10.4324/9781003248552-14>]
- Schumann, Adelheid (2009): „Die Bedeutung der spanischen Sprache weltweit“, in: Grünewald, Andreas / Küster, Lutz (eds.) (2009): *Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett/Kallmeyer, 9–25.
- Sinner, Carsten (2014): *Varietätenlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Strübing, Jörg (2008): *Grounded theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: VS.
- Valdés, Guadalupe (2020): “Sandwiching, Polylinguaging, Translinguaging, and Codeswitching: Challenging Monolingual Dogma in Institutionalized Language Teaching”, in: Mac



- Swan, Jeff / Faltis, Christian J. (eds.): *Codeswitching in the Classroom. Critical Perspectives on Teaching, Learning, Policy and Ideology*. New York: Routledge, 114–147.
- Wieland, Katharina (2023): „Preservice Teachers and Their Awareness of Varieties of Spanish”, in: Callies, Marcus / Hehner, Stefanie (eds.): *Pluricentric Languages and Language Education: Pedagogical Implications and Innovative Approaches to Language Teaching*. London/New York: Routledge, 73–90. [<https://doi.org/10.4324/9781003248552-8>]
- Wolfram, Walt / Friday, William C. (1997): „The Role of Dialect Differences in Cross-cultural Communication: Proactive Dialect Awareness“, in: *Bulletin Suisse de linguistique appliquée* 65, 143–154.
- Xu, Hao / Shan, Zhibin (2021): „Teaching and Learning Multiple Varieties of a Foreign Language for Sustainable Multilingual Education“, in: *Sustainability* 13, 8004. [<https://doi.org/10.3390/su13148004>]
- Zimmermann, Klaus (2001): „Die nationalen Standardvarietäten im Fremdsprachenunterricht des Spanischen. Fremdsprachenpolitische und didaktische Aspekte“, in: *Hispanorama* 93, 30–43.