

---

**Band 61**    **Romanische Sprachen und ihre Didaktik**  
Herausgegeben von Michael Frings, Andre Klump & Sylvia Thiele

---

Eva Leitzke-Ungerer & Claudia Polzin-Haumann (edd.)

*Varietäten des Spanischen  
im Fremdsprachenunterricht*

Ihre Rolle in Schule, Hochschule,  
Lehrerbildung und Sprachenzertifikaten

*ibidem*

Eva Leitzke-Ungerer und Claudia Polzin-Haumann (edd.)

# **VARIETÄTEN DES SPANISCHEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT**

Ihre Rolle in Schule, Hochschule,  
Lehrerbildung und Sprachenzertifikaten

*ibidem*-Verlag  
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.

## **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>.

∞

Gedruckt auf alterungsbeständigem, säurefreiem Papier  
Printed on acid-free paper

ISSN 1862-2909

ISBN: 978-3-8382-6865-1

© *ibidem*-Verlag  
Stuttgart 2018

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.

## Inhaltsverzeichnis

EVA LEITZKE-UNGERER & CLAUDIA POLZIN-HAUMANN Varietäten des Spanischen und Fremdsprachenunterricht. Plädoyer für einen Dialog zwischen (Varietäten)Linguistik und Fachdidaktik .....	5
---	---

### Varietäten des Spanischen im Unterricht an Schule und Hochschule

JUDITH VISSER

Formen der Anrede im Spanischunterricht .....	25
---	----

EVA LEITZKE-UNGERER

<i>Vosotros</i> oder <i>ustedes</i> : Wie viele Standardvarietäten verträgt der Spanischunterricht in den ersten Lernjahren? .....	41
---	----

DANIEL REIMANN

Rezeptive Varietätenkompetenz: Modellierung einer Teilkompetenz zwischen funktionaler kommunikativer Kompetenz und Sprachbewusstheit .....	69
---	----

CHRISTIAN KOCH

[j]o me [j]amo [j]olanda. Überlegungen zur Akzeptabilität von Ausprachevarietät bei Spanisch-Lehrkräften .....	97
---	----

CHRISTOPH BÜRCEL

Überlegungen zur Anbahnung nächstsprachlicher Kommunikationsfähigkeit im Spanischunterricht .....	115
--	-----

KATHARINA PATER

Von ¡Hola tío! bis zu ¿Qué onda, güey? Jugendsprachliche Anredeformen spanischsprachiger Varietäten als Beitrag zur Förderung von <i>Language Awareness</i> .....	139
---	-----

CORINNA KOCH

<i>Onomatopeyas e interjecciones</i> : Interkulturell-kommunikative Kompetenz durch Comics verschiedener Sprachen und Varietäten des Spanischen .....	163
--	-----

JULIA MONTEMAYOR & VERA NEUSIUS  
Diatopik im Unterricht romanischer Sprachen:  
Eine kontrastive Analyse zu Varietäten des Spanischen und Französischen  
am Beispiel ausgewählter Lehrwerke ..... 179

BENJAMIN MEISNITZER  
*Español neutro* im Fremdsprachenunterricht? Potenzial und Grenzen ..... 201

### **Varietäten des Spanischen in der Lehrerbildung**

AGUSTÍN CORTI & BERNHARD PÖLL  
Pluralidad lingüística y cultural en la formación de profesores de E/LE:  
estado de la cuestión y desiderata ..... 225

CHRISTINA REISSNER  
Das Spanische und seine Varietäten aus der Sicht zukünftiger Fremdsprachen-  
lehrerinnen und -lehrer. Überlegungen zur Lehrerausbildung ..... 243

### **Varietäten des Spanischen in Sprachenzertifikaten**

CARLA AMORÓS NEGRE  
Análisis de la pluralidad normativa en la certificación del Español  
como Lengua Extranjera: los DELE ..... 263

KAROLIN MOSER  
El CELU: Examen de ELE argentino con orientación pluricéntrica ..... 283

AUTORINNEN UND AUTOREN ..... 303

**Varietäten des Spanischen und Fremdsprachenunterricht.  
Plädoyer für einen Dialog  
zwischen (Varietäten)Linguistik und Fachdidaktik**

Eva Leitzke-Ungerer & Claudia Polzin-Haumann

Dass eine Sprache wie das Spanische keine einheitliche Größe darstellt, sondern durch Variation gekennzeichnet ist, ist keine Erscheinung, die erst in der Gegenwart erkannt wurde. Viele ältere Autoren thematisieren bereits Phänomene innersprachlicher Variation, wenn auch in ganz unterschiedlichen Zusammenhängen. So zieht Juan de Valdés in seinem *Diálogo de la lengua* (entstanden 1535, veröffentlicht allerdings erst 1737) mehrfach die Autorität von Antonio de Nebrija, dem Verfasser der ersten Grammatik des Spanischen (*Gramática de la lengua castellana*, 1492), mit dem Hinweis auf dessen andalusische Herkunft in Zweifel (z.B. „[...] no se puede negar que era andaluz [...]“; „[...] porque él era de Andalucía, donde la lengua no sta muy pura“ (1535/1998, 124), was Rückschlüsse auf die geographische Variation im spanischen Sprachraum seiner Zeit erlaubt. Zu Beginn des 17. Jahrhunderts konstatiert der Historiker Aldrete Unterschiede im Spanischen zu beiden Seiten des Atlantiks und verbindet dies mit einem Werturteil zugunsten des Spanischen in Spanien (vgl. Polzin-Haumann 2006, 275). Auch in der frühen spanischen Lexikographie, im *Tesoro de la lengua castellana, o española* von Covarrubias (1611), finden sich Beobachtungen zur Variation des Kastilischen; so werden Lemmata u.a. als *aldeano, bajo, ciudadano, bárbaro, termino de caçadores* gekennzeichnet (vgl. Mühlischlegel 2000, 157-159). Und im metasprachlichen Diskurs des 18. Jahrhunderts werden Fragen der sozialen, geographischen und situativen Variation aufgegriffen und im Kontext normativer Diskurse in Bezug zu dem durch die Real Academia Española definierten Standard gesetzt (vgl. Polzin-Haumann 2006, 210-224). Diese ausgewählten Beispiele – die Liste ließe sich verlängern – zeigen zum einen, dass die Auseinandersetzung mit sprachlicher Variation im Laufe der Geschichte häufig, ja im Grunde von Beginn an in metasprachlichen Aktivitäten präsent ist, auch wenn hierin nicht die eigentliche Zielsetzung der Autoren be-

steht. Zum zweiten wird deutlich, dass diese Auseinandersetzung oft mit Bewertungen verbunden ist, in deren Zuge Variation als ‚Abweichung‘ von einem ‚Standard‘ wahrgenommen wird.

Dabei ist unter *Standard(sprache)* zunächst nichts anderes als eine Erscheinungsform einer Sprache und damit ebenfalls eine ‚Varietät‘ zu verstehen (im Folgenden ist daher auch von *Standardvarietät* die Rede). Im Gegensatz zu anderen Varietäten handelt es sich allerdings um eine normierte Varietät, die in Form von Regeln für den korrekten mündlichen und schriftlichen Gebrauch kodifiziert ist (z.B. in wissenschaftlichen Wörterbüchern und Grammatiken). Das Besondere an der Standardsprache sind ihre allgemeine Akzeptanz in der jeweiligen Sprachgemeinschaft und ihre kommunikative Reichweite; entsprechend hoch ist das Prestige, das ihr „durch das Bewusstsein ihrer Sprecher“ zugeschrieben wird (Pöll 2000, 52; vgl. insgesamt auch Polzin-Haumann 2012, 45).

Historisch gesehen, rückte die systematische Dokumentation der ‚Abweichungen‘ von der Standardsprache zunächst in der dialektologischen bzw. sprachgeographischen Forschung in den Mittelpunkt, die sich im 19. Jahrhundert zum deutschsprachigen Raum, in der Romania ausgehend von Isaia Graziadio Ascoli in Italien und Gaston Paris, Jules Gilliéron u.a. in Frankreich entwickelt (vgl. Weinhold & Wolf 2001, 829-831). Die kartographische Erfassung des französischen Sprachraums im *Atlas linguistique de la France* (1902-1910) gilt vielfach als Begründung der modernen Sprachgeographie.

Die für die Entwicklung der heutigen differenzierenden Varietätenlinguistik wichtigen Begrifflichkeiten werden in den 1950er Jahren geprägt und in der Romanistik vor allem durch Eugenio Coseriu etabliert. Die Termini *diatopisch* und *diastratisch* stammen ursprünglich von Leiv Flydal, ebenso wie *Architektur der Sprache*; den Terminus *diaphasisch* fügte Coseriu später hinzu und erweiterte damit das *diasystematische* Konzept (vgl. Sinner 2014, 63-66). Diese Terminologie bildet bis heute das Kerninstrumentarium der Varietätenlinguistik. So ist es üblich, von *diatopischer Variation* (in geographischer Hinsicht), *diastratischer Variation* (in sozialer Hinsicht) und *diaphasischer Variation* (in situativer Hinsicht) zu sprechen. Darüber hinaus wird bisweilen eine *diamesische* Variationsebene angenommen, die sich auf die Ebene Schriftlichkeit/Mündlichkeit bezieht. Die Frage nach der Einordnung der medialen/konzeptionellen Realisie-

zung von Sprache ist allerdings sehr komplex und, wie Sinner (2014, 209-231) zeigt, keineswegs unumstritten. Ein weit verbreitetes Modell ist das Nähe-Distanz-Kontinuum, das von Koch & Oesterreicher (<sup>2</sup>2011 [1990]) entwickelt wurde (vgl. auch den Überblick in Koch & Oesterreicher 2001).

Sinner (2014, 9-17) weist weiterhin auf die Vielfalt der Standpunkte und Fragestellungen hin und unterstreicht auch den Beitrag soziolinguistischer Forschungsansätze für die Herausbildung der heutigen Varietätenlinguistik. Es handelt sich keineswegs um eine homogene Disziplin; auch der Terminus *Varietät* wird nicht einheitlich gehandhabt: „I.d.R. geht man davon aus, dass sich eine sprachliche Varietät dadurch auszeichnet, dass [...] bestimmte Realisierungsformen des Sprachsystems in vorhersehbarer Weise mit bestimmten sozialen und funktionalen Merkmalen kookkurieren (gemeinsam auftreten)“ (ebd., 19; vgl. auch ebd., 20-28 und Ammon & Arnuzzo-Lanszweert 2001, 793f.).

Charakteristisch für die aktuelle varietätenlinguistische Forschung ist eine deskriptive Herangehensweise, d.h. es geht darum, eine Varietät empirisch zu erfassen und in ihrem Funktionieren zu beschreiben. Dabei ist zu beachten, dass hier eine Vereinfachung insofern vorliegt, als jeder Sprecher einer historischen Einzelsprache verschiedene Varietäten beherrscht und ‚eine Varietät‘ in der Regel nicht als isolierte Größe existiert – ein Aspekt, den auch die Beiträge dieses Bands widerspiegeln. Vielmehr handelt es sich um ein auf der Forschungsebene fokussiertes Bündel an Merkmalen im Sprachgebrauch, das zu bestimmten Parametern in Bezug gesetzt wird. Wenn dann bestimmte Merkmale zu einer bestimmten Zeit als kennzeichnend für eine bestimmte Varietät gelten, liegt weniger eine feste, unveränderliche Größe vor als ein (in einer sozialen Gruppe, einem Gebiet etc.) in einem gewissen Umfang generalisiertes Phänomen des Sprachgebrauchs.

Zunächst wurden varietätenlinguistische Fragen für das Spanische vielfach aus sprachgeographischer Perspektive („el español en...“) aufgegriffen (vgl. dazu die Überblicksdarstellungen in Holtus & Metzeltin & Schmitt 1992, Born et al. 2012, Herling & Patzelt 2013). Eine spezifische Perspektive wird aktuell im Kontext der Plurizentrikforschung eingenommen, die die Existenz unterschiedlicher Standardvarietäten postuliert: Amerikanisches und australisches Englisch neben britischem Englisch, *français québécois* neben *français hexogonal* und für

das Spanische das Nebeneinander von (latein)amerikanischen Standardvarietäten und europäischem (kastilischem) Standard. In diesem Ansatz werden Phänomene der diatopischen Variation sowie Sprachnormen und ihre Kodifizierung in Verbindung mit Fragen des Sprachbewusstseins und der Sprachpolitik betrachtet (vgl. z.B. Bierbach 2000, Lebsanft 2004, Lebsanft & Mihatsch & Polzin-Haumann 2012a und 2012b). Bereichert wird das Spektrum der Varietäten außerdem durch *lingua franca*-Varietäten wie *International English*, für das ebenfalls schon der Status einer Standardvarietät reklamiert wurde (vgl. Howatt & Widdowson 2005, 361), sowie durch nur eingeschränkt auftretende ‚Kunstvarietäten‘ wie das *español neutro*, das bisher nur im Medienbereich wie z.B. der Synchronisation von Filmen Anwendung findet (vgl. Polzin-Haumann 2005, 282, Lebsanft & Mihatsch & Polzin-Haumann 2012b, 13). Diese Beobachtungen illustrieren exemplarisch die oben angesprochene Heterogenität der varietätenlinguistischen Forschung und deren vielfältige Bezüge zu verschiedenen anderen Disziplinen.

Überblickt man die Entwicklung der Varietätenlinguistik aus fremdsprachendidaktischer Sicht, so lassen sich durchaus parallele Entwicklungen beobachten, die Anlass zu einem Dialog zwischen den beiden Bereichen sein sollten. Ausgangspunkt war auch in der Didaktik die Dominanz einer Standardvarietät, die im Fremdsprachenunterricht zum ‚Lehr- und Lernstandard‘ erhoben wurde und an dem sich alle Beteiligten – Lehrpläne und Lehrwerke, Lehrkräfte und Lernende – auszurichten hatten.

Über die Notwendigkeit und den Nutzen eines solchen Lehr- und Lernstandards, der insbesondere in der Spracherwerbsphase die Funktion einer Orientierungsnorm hat und für die Schülerinnen und Schüler eine Lernerleichterung darstellt, besteht relativ breiter Konsens. Was kritisch gesehen wurde und wird, ist die Begrenztheit dieses Ansatzes, denn ‚die‘ Standardsprache (bzw. eine einzige Standardvarietät im Fall der plurizentrischen Sprachen) spiegelt nun einmal nicht die komplexe sprachliche Realität der Zielsprachen wider, an die die Lernenden herangeführt werden sollen. Auch wenn diese Realität im institutionellen Fremdsprachenunterricht, der seinerseits diversen Restriktionen unterworfen ist, sicher nicht in allen ihren Facetten vermittelt werden kann, so kristallisieren sich doch zwei Hauptpunkte der Kritik heraus: Zum einen die fehlende Einbeziehung

von Nicht-Standard-Varietäten wie Umgangs- oder Jugendsprache, zum anderen die Fixierung des Fremdsprachenunterrichts im deutschsprachigen Raum auf die *europäischen* Standardvarietäten, im Fall des Englisch-, Französisch- und Spanischunterrichts also auf das britische Englisch, das *français hexagonal* bzw. das kastilische Spanisch. Dies hat zur Folge, dass andere Standardvarietäten wie z.B. *American English*, *français québécois* oder die amerikanischen Standards des Spanischen keine oder nur eine geringe Berücksichtigung erfahren. So erschöpft sich etwa die Begegnung mit dem amerikanischen Englisch in den Lehrwerken der vor-kommunikativen Zeit in der Regel in einer Wortschatzliste, in der amerikanischer Alltagswortschatz den entsprechenden britischen Pendant gegenübergestellt wird (z.B. AmE *elevator, fall, vacation* – BrE *lift, autumn, holiday*).

Erste kritische Stimmen zu dem in dieser doppelten Weise ‚geschlossenen‘ Fremdsprachenunterricht sowie Forderungen nach einer Öffnung bezüglich weiterer Standard- sowie von Nicht-Standard-Varietäten finden sich bereits im Anschluss an die kommunikativen Wende der 1970er Jahre (für Französisch z.B. Baum 1979, Kramer 1979, Meißner 1980). Gezielte Anstöße für eine varietätenbezogene Öffnung kommen ab den 1980er und 1990er Jahren aus der Didaktik des interkulturellen Lernens, aus der *Language Awareness*-Forschung sowie aus der Lehrwerkkritik. Den genannten Ansätzen ist gemeinsam, dass das Ziel des Fremdsprachenunterrichts im Erwerb einer umfassenden sprachlich-kommunikativen und interkulturellen Handlungsfähigkeit gesehen wird, welche durch Sprachbewusstheit, also die Fähigkeit zur Reflexion über Sprache und Sprachgebrauch, eine zusätzliche Stützung erfährt; der in puncto Varietäten nach wie vor zu sehr geschlossene Fremdsprachenunterricht vermag diese Ziele jedoch nicht zu erreichen.

Die Kritik entzündet sich insbesondere an den Lehrwerken dieser Zeit. So stellt Franz-Joseph Meißner in seinem Basisartikel zum Themenheft „Sprachliche Varietäten im Französischunterricht“ (1995) fest, dass die Frage *Quel français enseigner?* in den Lehrwerken „zur Erstellung eines pädagogisch-linguistischen Konstrukts“ geführt habe, „das in der sprachlichen Realität der Frankophonie keine Entsprechung besitzt“ (1995, 4). Meißner plädiert für eine verstärkte Berücksichtigung von konzeptioneller Mündlichkeit, vor allem in den

Lehrwerk-Dialogen, und bezieht sich damit explizit auf das oben erwähnte Modell von Koch & Oesterreicher (<sup>2</sup>2011 [1990]) zur Nähe- und Distanzsprache.

Mehr in den Fokus der Forschung rückt das Thema ‚Varietäten im Fremdsprachenunterricht‘ ab der Jahrtausendwende. Die Initiative dazu geht von der Linguistik aus: Im Kontext der Plurizentrikforschung (Pöll 2000 für Französisch, Zimmermann 2001 und 2006 für Spanisch, Hensel 2000 sowie Baßler & Spiekermann 2001 für DaF) wird eine verstärkte Wahrnehmung dieser Sprachen als plurizentrisch und damit eine Abkehr vom traditionellen ‚Ein-Standard-Unterricht‘ gefordert.

Der ebenfalls um diese Zeit aufkommende Diskurs zur Kompetenzorientierung findet allerdings erst mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung Berücksichtigung, so dass erst ab ca. 2010 die Frage erörtert wird, welche Kompetenzen die Lernenden in Bezug auf welche Arten von Varietäten erwerben sollen. Für die deutsche Französischdidaktik spiegelt sich dies etwa in dem von Michael Frings und Frank Schöpp herausgegebenen Band *Varietäten im Französischunterricht* (2011) wider. So plädiert Frank Schöpp (2011, 81) dafür, dass wichtige Charakteristika der gesprochenen Alltagssprache von den Lernenden nicht nur rezeptiv, sondern auch aktiv beherrscht werden sollten; ähnlich wird in den Beiträgen zur Jugendsprache argumentiert. Daniel Reimann, der das Konzept einer „plurizentrischen Didaktik“ einführt (2011, 125-128), stellt die damit verbundene Förderung von inter- und transkultureller Kompetenz in den Vordergrund.

Auch in der Englischdidaktik werden die bisher genannten Fragestellungen diskutiert, auch hier werden grundsätzlich eine varietätenbezogene Öffnung des Unterrichts und eine plurizentrische Didaktik favorisiert. Die Meinungen scheiden sich aktuell jedoch an der Frage, wie mit der Entwicklung des Englischen zur *lingua franca* und damit zu einer ‚internationalen Varietät‘ umzugehen sei. Soll diese Varietät Eingang in den Englischunterricht finden? Befürworter halten ihre Einbeziehung für dringend geboten (z.B. Schubert 2014), Gegner warnen angesichts ihrer sprachlichen Instabilität und ihrer mangelnden Anbindung an eine englischsprachige Zielkultur davor (z.B. Gnutzmann 2007). Ähnliche Probleme ergeben sich – wenn auch in viel geringerem Maß – für den Umgang

mit dem *español neutro* – vgl. den Beitrag von Meisnitzer im vorliegenden Band.

Was die fachdidaktische Auseinandersetzung mit Varietäten im Spanischunterricht betrifft, so kam eine Fülle von Anregungen von zwei Publikationen, die den ELE-Unterricht (*español como lengua extranjera*) aus spanischer Sicht betrachten. Unter dem Titel *¿Qué español enseñar?* befassen sich Francisco Moreno Fernández (<sup>2</sup>2007 [2000]) sowie María Antonia Martín Zorraquino & Cristina Díez Pelegrín (2001) aus verschiedenen Perspektiven mit der Frage nach dem Stellenwert von Varietäten und den Möglichkeiten ihrer Einbindung in Sprachlehr- und Sprachlernszenarien. Während Moreno Fernández eher diatopisch orientiert ist (vgl. auch neuere Publikationen, insbes. 2010 und 2014), umfassen die Beiträge in Martín Zorraquino & Díez Pelegrín ganz unterschiedliche Facetten von Varietäten, von Schriftlichkeit/Mündlichkeit über Jugend- und Umgangssprache und situative Spezifika bis hin zu Textsorten, die für den Unterricht des Spanischen als Fremdsprache geeignet sind.

Von Seiten der deutschen Spanischdidaktik ist das Thema *Varietäten* bisher allerdings kaum behandelt worden (vgl. aktuell aber z.B. Leitzke-Ungerer, erscheint). Deshalb haben die beiden Herausgeberinnen eine Sektion zu diesem Thema im Rahmen des 20. Deutschen Hispanistentags (Heidelberg, 18.-22. März 2015) initiiert. Der Grundgedanke dabei war, dass die verstärkte Verzahnung von fachwissenschaftlicher und praxisorientierter Forschung sowohl der Didaktik als auch der linguistischen Varietätenforschung aufschlussreiche Impulse vermitteln kann. Der außerordentlich fruchtbare und konstruktive Austausch in der Sektion hat dies bestätigt. Der vorliegende Band versammelt eine Reihe von Beiträgen aus der Heidelberger Sektion und möchte sowohl einem fachdidaktisch interessierten Publikum als auch linguistisch orientierten Leserinnen und Lesern einen neuen Blick auf die Thematik ermöglichen.

In vielen Beiträgen spiegelt sich die Komplexität des Phänomens der Varietäten; häufig sind – wie nach den Erfahrungen der Varietätenforschung zu erwarten – mehrere Varietätendimensionen zugleich präsent, d.h. nicht nur die räumliche, sondern gleichermaßen auch die soziale und/oder die situative Dimension. Des Weiteren ist auch im Hinblick auf den ‚Dialogpartner‘ eine Differenzierung erkennbar: Die Relevanz varietätenlinguistischer Erkenntnisse betrifft oftmals

verschiedene Instanzen (den Spanischunterricht an Schule und Hochschule, aber etwa auch die Lehrerbildung und die Sprachenzertifikate). Trotzdem war es möglich, jeden Beitrag primär einem der Bereiche zuzuordnen, so dass diese Zuordnung als Gliederungsprinzip für den Sammelband gewählt werden konnte, dessen Beiträge im Folgenden kurz vorgestellt werden.

Ausgangspunkt des Beitrags von JUDITH VISSER „Formen der Anrede im Spanischunterricht“ ist die zentrale Bedeutung einer passenden Anrede des Gesprächspartners für eine erfolgreich verlaufende Kommunikation. Schülerinnen und Schülern ist diese Anforderung grundsätzlich aus der Muttersprache bekannt; in der Fremdsprache liegt hier ein komplexes Anforderungsprofil vor, bei dem darum geht, den korrekten Einsatz der sprachlichen Mittel und die soziale Dimension der Kommunikation gleichermaßen zu beachten. So besteht in der europäischen Norm mit *tú/vosotros* für die vertraute und *usted/ustedes* für die distanzierte Anrede ein überschaubares System, doch ist im europäischen Spanisch der *tuteo* üblicher als das Duzen im Deutschen. In vielen Ländern Hispanoamerikas sowie in Teilen Andalusiens dagegen nimmt im Standard *ustedes* die Stelle von *vosotros* ein; es gibt weiterhin spezifische Verwendungskontexte von *usted* und *tú* sowie in einigen Ländern *vos* anstelle von oder neben *tú* gebraucht. VISSER systematisiert zunächst sowohl die Formen der Anrede im Spanischen als auch die relevanten Faktoren für ihren Gebrauch und untersucht dann, wie aktuelle Lehrwerke mit dieser komplexen Situation umgehen. Sie zeigt auf, dass die Grammatik im Vordergrund steht und insofern Varietäten durchaus Eingang in Lehrwerke gefunden haben. Andere für die Ausbildung einer interkulturellen kommunikativen Kompetenz zentrale Dimensionen sind demgegenüber zu wenig präsent.

EVA LEITZKE-UNGERER nimmt in ihrem Beitrag „*Vosotros* vs. *ustedes*: Wie viele Standardvarietäten verträgt der Spanischunterricht in den ersten Lernjahren?“ die Varianz der Anredeformen sowie weiterer varietätensensitiver Phänomene zum Anlass, um generell über das Problem der Koexistenz unterschiedlicher Standardvarietäten im Spanischunterricht zu reflektieren; im Zentrum steht dabei die Spracherwerbsphase, in der sich die SuS die Fremdsprache erst aneignen und daher in besonderem Maße einer Orientierung in Bezug auf einen bestimmten Standard bedürfen. Da die Lehrwerke der deutschen Schulbuchverlage

ausschließlich das kastilische Spanisch als Lehr- und Lernstandard verwenden, treten insbesondere dann Divergenzen auf, wenn eine Lehrkraft mit amerikanischem Standard unterrichtet. Dieses Nebeneinander von Varietäten wird zunächst für den Spanischunterricht der Anfangsphase und hier wiederum mit Blick auf die besonders kritischen Bereiche der Aussprache und der Anredeformen untersucht; aufgrund der aufgezeigten Probleme plädiert die Autorin für die konsequente Verwendung eines einzigen, und zwar des kastilischen Lehrwerkstandards. In der restlichen Spracherwerbsphase können und sollen hingegen auch amerikanische Varietäten berücksichtigt werden, allerdings nur rezeptiv. Als Zielvorstellung ergibt sich die Formel ‚produktive Ein-Standard-Kompetenz plus rezeptive Kompetenz in mehreren Standardvarietäten‘.

Die letztgenannte Kompetenz steht auch im Mittelpunkt des Beitrags von DANIEL REIMANN ‚Rezeptive Varietätenkompetenz: Modellierung einer Teilkompetenz zwischen funktionaler kommunikativer Kompetenz und Sprachbewusstheit‘. Nach einer Begriffsdefinition, die den Fokus auf das Hörverstehen von diatopischen Varietäten und Regionalstandards des Spanischen legt, und der Verortung der Kompetenz an der Schnittstelle von allgemeiner Hörverstehens-, inter-/transkultureller Kompetenz und Sprachbewusstheit, entwickelt der Autor das Konzept einer ‚Didaktik des plurizentrischen Spanisch‘, das er sowohl theoretisch als auch unterrichtspraktisch fundiert. Dazu werden, nach einem Überblick aus linguistischer Sicht über ausgewählte, für den Spanischunterricht relevante varietätenspezifische Phänomene, Gründe für die Auswahl bestimmter diatopischer Varietäten diskutiert und Vorschläge für ein Curriculum zur Entwicklung rezeptiver Varietätenkompetenz im Spanischunterricht unterbreitet. Der Beitrag schließt mit zwei Praxis-Beispielen zur Förderung der rezeptiven Varietätenkompetenz.

Anknüpfend an einige von LEITZKE-UNGERER und REIMANN thematisierte Aspekte beschäftigt sich CHRISTIAN KOCH mit der komplexen Frage der Aussprachenorm. In seinem Beitrag ‚[ʃ]o me [ʃ]amo [ʃ]olanda. Überlegungen zur Akzeptabilität von Aussprachevarietät bei Spanisch-Lehrkräften‘ zeigt er den Stellenwert und die vielfältigen Facetten dieser Frage zwischen der gerade für das interkulturelle Lernen wichtigen Wertschätzung der sprachlich-kulturellen Vielfalt einerseits und der – ebenso notwendigen wie berechtigten – Anlehnung

an eine Standardvarietät andererseits (im Falle des Fremdsprachenunterrichts Spanisch in Deutschland die kastilische). In seinem Beitrag, der den schulischen und (im Kontext der Lehrerbildung) den universitären Spanischunterricht gleichermaßen betrifft, zeigt der Autor den besonderen Stellenwert der eng mit der Lernerbiographie verbundenen Aussprache im Vergleich z.B. zur Lexik und Morphosyntax und die daraus resultierenden spezifischen Schwierigkeiten auf. An konkreten Beispielen aus hispanophonen Varietäten werden Fragen der Akzeptabilität einer diatopisch markierten Aussprache diskutiert. KOCH kommt zu dem Schluss, dass die universitäre Ausbildung kaum Einfluss auf die (u.a. durch Auslandsaufenthalte geprägte) Aussprache angehender Lehrkräfte nehmen kann, sondern dass ihre Rolle vielmehr darin liegt, diesen Fragenkomplex zu reflektieren, potenzielle Probleme zu benennen und Kriterien für den Umgang mit praktischen Fragen zur Verfügung zu stellen.

CHRISTOPH BÜRCEL konstatiert in seinem Beitrag „Überlegungen zur Anbahnung nächsprachlicher Kommunikationskompetenz im Spanischunterricht“, dass die Nähe- bzw. Alltagskommunikation, die im Wesentlichen durch ein nahe- bzw. umgangssprachliches Spanisch gekennzeichnet ist, für die meisten Lernenden eine große Herausforderung darstellt und daher intensiver als bislang üblich gefördert werden muss. Der Autor hat dazu ein Verfahren zur Entwicklung nächsprachlicher Kommunikationsfähigkeit entwickelt. Es basiert darauf, dass den Lernenden ausgewählte „kommunikative Formate“ der spanischen Alltagssprache (z.B. ‚etwas als positiv oder negativ bewerten‘) vermittelt werden, d.h. bestimmte, auf die jeweilige Sprechabsicht zugeschnittene rhetorisch-stilistische Verfahren der Nähesprache; im Sinne der Bewusstmachung wird dabei auch kontrastiv (Vergleich von Spanisch und Deutsch) gearbeitet. Nach einer linguistischen und didaktisch-methodischen Fundierung des Konzepts wird eine Unterrichtseinheit zum Format des ‚Bewertens‘ – hier: Bewertung von Ferienaktivitäten – vorgestellt, die die Bewusstmachung des Formats, das Einüben der sprachlichen Mittel sowie die Anwendung in Dialogsituationen vorsieht.

Im Zentrum des Beitrags von KATHARINA PATER „Von ¡Hola tío! bis zu ¿Qué onda güey? Jugendsprachliche Anredeformen ausgewählter spanischsprachiger Varietäten als Beitrag zur Entwicklung kommunikativer Kompetenz“ stehen Besonderheiten im Sprachgebrauch Jugendlicher, insbesondere Anrede- und Gruß-

formeln, die nicht nur für die Kontaktaufnahme und -sicherung wichtig sind, sondern auch als Ausdruck der sozialen Beziehung zwischen den Sprechern fungieren und nicht zuletzt wichtige Funktionen für die Strukturierung und Steuerung der Kommunikation erfüllen. Ihre Relevanz für den aktuellen Fremdsprachenunterricht steht damit außer Frage. Nach einer Beschreibung der entsprechenden Inventare ausgewählter hispanoamerikanischer Varietäten inklusive ihrer Funktionen werden anhand von Arbeitsblättern Aufgaben vorgestellt, die den Lernenden einen authentischen Zugang zu den verschiedenen jugendsprachlichen Varietäten eröffnen sollen. Dieser Zugang müsse, so die Autorin, über die Sprachbewusstheit der Schülerinnen und Schüler sowie deren interkulturelle Sensibilisierung verlaufen, denn angesichts der erheblichen regionalen und sozialen Variation sowie des schnellen Wandels jugendsprachlicher Kommunikation sei die Vermittlung konkreter sprachlicher Phänomene wenig sinnvoll.

Der Beitrag von CORINNA KOCH „*Onomatopeyas e interjecciones: Interkulturell-kommunikative Kompetenz durch Comics verschiedener Sprachen und Varietäten des Spanischen*“ stellt das Medium ‚Comic‘ in den Mittelpunkt und konzentriert sich auf ein sprachliches Charakteristikum der Gattung: die gehäufte Verwendung von Lautmalereien und Interjektionen. Während erstere nur sprachspezifische Differenzen aufweisen (z.B. span. *ja ja ja* vs. dt. *hahaha* für ‚Lachen‘), kommen bei letzteren varietätenspezifische Unterschiede hinzu. Ziel des Beitrags ist es, die Lernenden mit diesen Phänomenen vertraut zu machen, da diese nicht nur in Comics, sondern auch im Alltag (etwa in jugendsprachlicher digitaler Kommunikation) eine Rolle spielen. Anhand einer Vielzahl von Beispielen zeigt die Autorin, inwiefern die Auseinandersetzung mit Onomatopoeitika und Interjektionen aus unterschiedlichen Ländern der Hispanophonie zur Förderung der sprachlich-interkulturellen Kompetenz und der Sprachbewusstheit beitragen kann.

Ausgangspunkte des Beitrags von JULIA MONTEMAYOR & VERA NEUSIUS „Diatopik im Unterricht romanischer Sprachen: Eine kontrastive Analyse zu Varietäten des Spanischen und Französischen am Beispiel ausgewählter Lehrwerke“ sind die bildungspolitische Vorgabe, wonach der Fremdsprachenunterricht zur „sozialen, kulturellen und beruflichen Handlungsfähigkeit“ führen solle (Sprachenkonzept Saarland 2011), sowie die Feststellung, dass ein dazu not-

wendiger thematischer Bereich – die Varietäten der modernen Fremdsprachen – bislang nur eine marginale Stellung im Unterricht hat. Im Zentrum des Beitrags steht eine kontrastive Lehrwerkanalyse, in der die Autorinnen der Frage nachgehen, in welchem Umfang und auf welche Art und Weise diatopische Varietäten in neueren und neuesten Lehrwerken für den Französisch- und den Spanischunterricht repräsentiert sind. Von besonderem Interesse ist dabei, ob die Darstellung in den Lehrwerken das Kriterium der Ausgewogenheit erfüllt (z.B. angemessene Thematisierung spanischer und lateinamerikanischer Varietäten) und somit nicht nur der Förderung von (rezeptiver) Sprachkompetenz dient, sondern auch von Sprachbewusstheit und interkultureller Kompetenz. Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass hier trotz guter Ansätze noch Defizite bestehen.

BENJAMIN MEISNITZER diskutiert in seinem Beitrag „*Español neutro* im Fremdsprachenunterricht? Potenzial und Grenzen“ den Stellenwert dieser vorrangig mit den Medien verbundenen Varietät im Fremdsprachenunterricht. Hierfür wird zunächst das *español neutro* innerhalb des Varietätengefüges des Spanischen als plurizentrischer Sprache verortet und an Beispielen die zentrale Bedeutung der Massenmedien, insbesondere der Synchronisation und der Übersetzung, aufgezeigt. Die Hypothese, dass gerade angesichts seiner panamerikanischen Verbreitung das *español neutro* ideal für den Fremdsprachenunterricht sein müsste, sieht der Autor allerdings schließlich als widerlegt an, da authentische kommunikative Kontexte, eine kulturelle Verankerung und letztlich auch die Akzeptanz seitens der Sprecher fehlen. Das *español neutro* könne daher allenfalls in spezifischen Lehr-Lernkontexten wie z.B. Fachsprachenkurse für Wirtschaftskommunikation zum Einsatz kommen. Entsprechende Lehrmaterialien bilden allerdings bislang ein Desiderat.

Zwei Beiträge widmen sich ganz dem Komplex der Varietäten des Spanischen in der Lehrerbildung. AGUSTÍN CORTI & BERNHARD PÖLL greifen in ihrem Beitrag „Pluralidad lingüística y cultural en la formación de profesores de E/LE: estado de la cuestión y desiderata“ die wichtige Frage nach der sprachlichen Norm und ihren kulturellen Implikationen auf. Sie zeigen anhand verschiedener Materialien, dass die Entscheidung für eine sprachliche Norm gerade auch im Falle einer plurizentrischen Sprache wie dem Spanischen nicht ohne einen entsprechenden kulturellen Kontext auskommt, der im Spanischunterricht nahezu

normativ wirke. Für angehende Spanischlehrkräfte aus einem anderen kulturellen Kontext, die diese Kultur in einem ersten Schritt lernen und in einem zweiten selbst lehren, sei diese Erkenntnis zentral, da sie, so die Autoren, unmittelbar mit dem Stellenwert der kommunikativen interkulturellen Kompetenz zusammenhänge. Diese sei hier anders zu definieren sei als in Fällen, in denen die Lernenden für sich selbst diese Kompetenz ausbilden. Obgleich sich die Autoren auf den germanophonen Kontext und das österreichische Curriculum beziehen, werden in diesem Beitrag Überlegungen von allgemeiner Bedeutung für die Ausbildung von Spanischlehrkräften formuliert.

Im Zentrum des Beitrags von CHRISTINA REISSNER „Das Spanische und seine Varietäten aus der Sicht zukünftiger Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer. Überlegungen zur Lehrerausbildung“ steht die Frage, welchen Stellenwert Lehramtsstudierende des Spanischen der Hispanophonie und ihrem Varietätenreichtum für die spätere Unterrichtstätigkeit beimessen. Die Ergebnisse einer entsprechenden Fragebogenerhebung zeigen, dass zwar ein gewisses Bewusstsein für die Relevanz der Varietäten vorhanden ist, dass jedoch die Mehrzahl der Studierenden die Plurizentrik des Spanischen und damit verbundene (sozio-)linguistische und interkulturelle Aspekte als eher marginal für den Unterricht einschätzt. Die Autorin plädiert daher dafür, dass dieser Themenkomplex im Lehramtsstudium Spanisch mehr Gewicht erhalten sollte, und macht Vorschläge für die gezielte Entwicklung von „Varietätenkompetenz“ im Rahmen der Lehrerausbildung.

In zwei weiteren Beiträgen werden abschließend Fragen der Varietäten des Spanischen in Sprachenzertifikaten angeschnitten.

CARLA AMORÓS NEGRE befasst sich in ihrem Beitrag „Análisis de la pluralidad normativa en la certificación del Español como Lengua Extranjera: los DELE“ mit dem auch in Deutschland angebotenen *Diploma de Español como Lengua Extranjera*. Ihre Analyse konkreter Prüfungsmaterialien zeigt – insbesondere nach einer 2008 erfolgten Reform – eine Bandbreite an sprachlichen Merkmalen, die verschiedenen spanischen Standardnormen angehören, mithin also durchaus eine plurizentrische Orientierung. Die Analyse deckt aber auch problematische Aspekte im Bereich der Korrektoren- und Prüferschulung auf. Angesichts verschiedener Entwicklungen, die eine plurizentrische Ausrichtung

und Durchführung der Arbeiten im Bereich der internationalen Zertifizierung fördern, schließt der Beitrag mit einer optimistischen Einschätzung.

KAROLIN MOSER unterzieht in ihrem Beitrag „El CELU: Examen de ELE argentino con orientación pluricéntrica“ das argentinische Sprachenzertifikat CELU, das auch in einer Reihe anderer Länder (u.a. Deutschland) abgelegt werden kann, einer kritischen Prüfung in Bezug auf den Umgang mit den diatopischen Varietäten des Spanischen. Die Analyse ausgewählter Dokumente (Eigendarstellung der CELU-Koordinatoren, Materialien zur Vorbereitung auf das Examen, ausgewählte Prüfungsaufgaben) zeigt, dass CELU keineswegs das argentinische Spanisch favorisiert, sondern eindeutig plurizentrisch orientiert ist. So werden in den Prüfungen im Bereich Sprachproduktion alle Standardvarietäten des Spanischen akzeptiert; in der Sprachrezeption wird das Verstehen von Texten aus unterschiedlichen Standardvarietäten erwartet. Trotz dieser klaren Linie ist die Korrektur nicht immer einfach, wie die Autorin abschließend am Beispiel des *voseo* zeigt.

Mit den hier versammelten Beiträgen – die freilich nur einen kleinen Ausschnitt aus der Vielzahl der Forschungsgegenstände an der Schnittstelle von Varietätenlinguistik und Fremdsprachendidaktik abdecken – hoffen wir, den Dialog zwischen den Disziplinen ein Stück vorangebracht zu haben. Wir würden uns freuen, wenn sich hieraus Anregungen sowohl für die weitere Forschung als auch für die Unterrichtspraxis ergeben.

Abschließend möchten wir uns bei den Beiträgerinnen und Beiträgern für die angenehme Sektionsarbeit bedanken. Zu Dank verpflichtet sind wir außerdem Lisa Gaida und Philipp Schwender (Saarbrücken) sowie Caroline Krüger (Halle/Saale) für ihre Unterstützung bei den Korrekturdurchgängen. Den Herausgebern der Reihe „Romanische Sprachen und ihre Didaktik“, Dr. Michael Frings und Prof. Dr. Andre Klump, danken wir für die Aufnahme in die Reihe. Valerie Lange vom Ibidem-Verlag sei herzlich für die verlegerische Betreuung gedankt.

Halle (Saale) und Saarbrücken, im Januar 2017

Eva Leitzke-Ungerer und Claudia Polzin-Haumann

## Literaturverzeichnis

- AMMON, Ulrich & ARNUZZO-LANDSZWEERT, Anna M. 2001. „Varietätenlinguistik“, in: Holtus & Metzeltin & Schmitt. edd. 2001, 793-823.
- BABLER, Harald & SPIEKERMANN, Helmut. 2001. „Dialekt und Standardsprache im DaF-Unterricht. Wie Schüler urteilen – wie Lehrer urteilen“, in: *Linguistik online* 9/2. <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/966/1622> (15.01.17).
- BAUM, Richard. 1979. „Zielsprache Französisch – aber welches Französisch?“, in: Rattunde, Eckhard. ed. *Sprachnorm(en) im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/M.: Lang, 45-61.
- BORN, Joachim et al. edd. 2012. *Handbuch Spanisch. Sprache, Literatur, Kultur, Geschichte in Spanien und Hispanoamerika. Für Studium, Lehre, Praxis*. Berlin: Schmidt.
- BIERBACH, Mechtild. 2000. „Spanisch – eine plurizentrische Sprache? Zum Problem von *norma culta* und Varietät in der hispanophonen Welt“, in: *Vox Romanica* 59, 143-170.
- FRINGS, Michael & SCHÖPP, Frank. edd. 2011. *Varietäten im Französischunterricht*. Stuttgart: ibidem.
- GNUTZMANN, Claus. 2007. “Teaching and Learning English in a Global Context. Applied-linguistic and Pedagogical Perspectives”, in: Volk-Birke, Sabine & Lippert, Julia. edd. *Anglistentag 2006 Halle. Proceedings*. Trier: WVT, 319-330.
- HENSEL, Sonja N. 2000. „Welches Deutsch sollen wir lehren? Über den Umgang mit einer plurizentrischen Sprache im DaF-Unterricht“, in: *Zielsprache Deutsch* 31/1, 31-39.
- HERLING, Sandra & PATZELT, Carolin. edd. 2013. *Weltsprache Spanisch: Variation, Soziolinguistik und geographische Verbreitung. Handbuch für das Studium der Hispanistik*. Stuttgart: ibidem.
- HOLTUS, Günter & METZELTIN, Michael & SCHMITT, Christian. edd. 1992. *Lexikon der romanistischen Linguistik*. Bd. VI/1: Aragonesisch/Navarresisch, Spanisch, Asturianisch/Leonesisch, Tübingen: Niemeyer.
- HOLTUS, Günter & METZELTIN, Michael & SCHMITT, Christian. edd. 2001. *Lexikon der romanistischen Linguistik*. Bd. I/2: Methodologie (Sprache in der Gesellschaft/ Sprache und Klassifikation/ Datensammlung und -verarbeitung). Tübingen: Niemeyer.
- HOWATT, Anthony P.R. & WIDDOWSON, Henry G. 2005. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- KOCH, Peter & OESTERREICHER, Wulf. 2001. „Gesprochene und geschriebene Sprache“, in: Holtus & Metzeltin & Schmitt. edd. 2001, 584-627.
- KOCH, Peter & OESTERREICHER, Wulf. 2011 [1990]. *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Berlin: De Gruyter.
- KRAMER, Johannes. 1979. „Sprachunterricht und Sprachvarietäten“, in: *Französisch heute* 8, 99-107.
- LEBSANFT, Franz. 2004. „Plurizentrische Sprachkultur in der spanischsprachigen Welt“, in: Gil, Alberto & Osthus, Dietmar & Polzin-Haumann, Claudia. edd. *Romanische Sprachwissenschaft. Zeugnisse für Vielfalt und Profil eines Faches. Festschrift für Christian Schmitt zum 60. Geburtstag*. Frankfurt/M.: Lang, 205-220.
- LEBSANFT, Franz & MIHATSCH, Wiltrud & POLZIN-HAUMANN, Claudia. edd. 2012a. *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Frankfurt a.M./Madrid: Vervuert/ Iberoamericana.

- LEBSANFT, Franz & MIHATSCH, Wiltrud & POLZIN-HAUMANN, Claudia. 2012b. „Variación diatópica, normas pluricéntricas y el ideal de una norma panhispánica“, in: Dies. edd., 2012a, 7-18.
- LEITZKE-UNGERER, Eva. erscheint. „Diatopische Aussprachevarietäten im Spanischunterricht. Ein Plädoyer für ein frühzeitiges systematisches Hörverstehenstraining“, in: Bürgel, Christoph & Reimann, Daniel. edd. erscheint. *Sprachliche Mittel im Unterricht der romanischen Sprachen. Aussprache, Wortschatz und Morphosyntax in Zeiten der Kompetenzorientierung*. Tübingen: Narr.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia & DIEZ PELEGRÍN, Cristina. edd. 2001. *¿Qué español enseñar? Normas y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_xi.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xi.htm) (15.01.17).
- MEIBNER, Franz-Joseph. 1980. „Zu: Sprachunterricht und Sprachvarietäten. Gedanken zu Johannes Kramers Beitrag aus der Sicht der Praxis“, in: *Französisch heute* 9, 293-301.
- MEIBNER, Franz-Joseph. 1995. „Sprachliche Varietäten im Französischunterricht“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 18, 4-8.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. 2007 [2000]. *Qué español enseñar*. Madrid: Arco libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. 2010. *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. 2014. „Qué español hablar – qué español enseñar“, in: *Hispanorama* 145, 52-60.
- MÜHLSCHLEGEL, Ulrike. 2000. *Enciclopedia, vocabulario, diccionario. Spanische und portugiesische Lexikographie im 17. und 18. Jahrhundert*. Frankfurt a.M./Madrid: Vervuert/Iberoamericana.
- PÖLL, Bernhard. 2000. „Plurizentrische Sprachen im Fremdsprachenunterricht (am Beispiel des Französischen)“, in: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus. edd. *Normen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 51-63.
- POLZIN-HAUMANN, Claudia. 2005. „Zwischen *unidad* und *diversidad* – sprachliche Variation und sprachliche Identität im hispanophonen Raum“, in: *Romanistisches Jahrbuch* 56, 271-295.
- POLZIN-HAUMANN, Claudia. 2006. *Sprachreflexion und Sprachbewusstsein. Beitrag zu einer integrativen Sprachgeschichte des Spanischen im 18. Jahrhundert*. Frankfurt/M.: Lang.
- POLZIN-HAUMANN, Claudia. 2012. „Standardsprache, Norm und Normierung“, in: Born, Joachim et al. edd. *Handbuch Spanisch. Spanien und Hispanoamerika. Sprache – Literatur – Kultur*. Berlin: Schmidt, 44-54.
- REIMANN, Daniel. 2011. „Diatopische Varietäten des Französischen, Minderheitensprachen und Bilinguismus im transkulturellen Fremdsprachenunterricht“, in: Frings & Schöpp. edd., 123-168.
- SCHÖPP, Frank. 2011. „Konzeptionelle Mündlichkeit im Französischunterricht – où en est-on?“, in: Frings & Schöpp. edd., 79-102.
- SCHUBERT, Christoph. 2014. „Internationale Varietäten des Englischen. Aktuelle Ansätze der Sprachwissenschaft im Fremdsprachenunterricht“, in: Gehring, Wolfgang & Merkl, Matthias. edd. *Englisch lehren, lernen, erforschen*. Oldenburg: BIS, 233-251.
- SINNER, Carsten. 2014. *Varietätenlinguistik. Eine Einführung*, Tübingen: Narr.
- VALDÉS, Juan de [1535]. *Diálogo de la lengua*. Edición de Cristina Barbolani. Madrid: Cátedra 1998.

- WEINHOLD, Norbert & WOLF, Lothar. 2001. „Areallinguistik“, in: Holtus & Metzeltin & Schmitt. edd. 2001, 823-835.
- ZIMMERMANN, Klaus. 2001. „Die Frage der nationalen Standardvarietäten im Fremdsprachenunterricht des Spanischen: Fremdsprachenpolitische und didaktische Aspekte“, in: *Hispanorama* 93, 30-43.
- ZIMMERMANN, Klaus. 2006. „La selección de una variedad nacional como variedad principal para la enseñanza del español como lengua extranjera“, in: Terborg, Roland & Garcá Landa, Laura. edd. *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. Vol. 2. México: CELE/ UNAM, 565-590.



**Varietäten des Spanischen  
im Unterricht an Schule und Hochschule**



# Formen der Anrede im Spanischunterricht

Judith Visser

## Einleitung

Jede Form der Kommunikation ist geprägt von der Frage, wie man sein Gegenüber anredet. Die Anrede sagt etwas aus über das Verhältnis der Kommunizierenden zueinander, die Situation, das Geschlecht, den sozialen Status, das Alter, die Bildung und regionale Herkunft der Interaktionspartner und nicht zuletzt über gültige Konventionen und Traditionen. Verstöße gegen geltende Normen können als unhöflich empfunden werden und eine erfolgreiche Kommunikation verhindern; es liegt also im Interesse der Kommunizierenden, sie zu vermeiden. In vielen Situationen des alltäglichen Lebens entscheiden wir uns intuitiv für eine Form der Anrede; weniger alltägliche Situationen stellen uns vor Entscheidungsfragen. Schon bei der Kommunikation in der Muttersprache erlebt jeder von uns Momente, in denen er über die Wahl der korrekten Anrede reflektieren muss. Das Ausmaß an Reflexion und die Gefahr von Normenverstößen erhöhen sich, sobald die Kommunikation in einer Fremdsprache erfolgt.

Das Englische als klassische erste Fremdsprache erscheint den Lernenden aufgrund der im Pronominalbereich heute fehlenden Differenzierung zwischen vertrauter und distanzierter Anrede wohl zunächst unproblematisch, auch wenn sie sich bei der nominalen Anrede durchaus Fragen stellen müssen wie: Wann gebraucht man *Miss*, *Mrs.* oder *Sir*? Ist es üblich, Personen mit dem Vor- oder Nachnamen anzusprechen? Auch im Französischen ist das pronominale Anredesystem für den deutschen Lerner auf den ersten Blick nicht schwierig, weil die Einteilung *tu – vous* dem deutschen *Du – Sie* wenn auch nicht grammatikalisch, so zumindest funktional zu entsprechen scheint. Im Italienischen dagegen verkompliziert sich das System aus deutscher Sicht im Plural dadurch, dass je nach Kontext die Formen *voi* oder *loro* gebraucht werden können (Schwarze 2009, 237f.). Noch komplexer sieht die Situation im Spanischen aus. Es verfügt in der europäischen Norm sowohl im Singular als auch im Plural über ein zweigliedriges System, in dem *tú* und *vosotros* die Stelle der vertrauten Anrede überneh-

men, *usted* und *ustedes* diejenige der distanzierten (RAE & ASALE 2009, §16.15). Deutsche Fremdsprachenlerner können schon sehr früh die Erfahrung machen, dass im europäischen Spanisch der *tuteo* generalisierter ist als das Duzen im Deutschen, beispielsweise wenn sie als OberstufenschülerInnen mit dem für deutsche Verhältnisse unüblichen *pronombre de confianza* angesprochen werden. Auch moderne Lehrwerke gehen auf diesen Unterschied ein. So heißt es in *Línea verde* von Klett, konzipiert für Spanisch als dritte Fremdsprache, in einem Informationskästchen in Band 1:

¿**Tú o usted?** Die Verwendung von *tú* ist in Spanien viel üblicher als im Deutschen. *Usted* wird vor allem in formellen Situationen, gegenüber hochgestellten oder sehr viel älteren Personen gebraucht. [...]

(*Línea verde* 2006, 82)

In hispanoamerikanischen Ländern tritt – ebenso wie in Teilen Andalusiens – *ustedes* in der Norm an die Stelle von *vosotros*. Im Singular sind die Verwendungskontexte von *usted* und *tú* anders als in Europa; in einigen Ländern wird außerdem *vos* an Stelle von *tú* gebraucht oder koexistiert mit *tú*. Wenn *Línea verde* (ebd.) die SchülerInnen also außerdem darüber informiert, dass

[i]n Lateinamerika [...] *ustedes* anstelle von *vosotros* verwendet [wird], in vielen Ländern auch *usted* statt *tú*,

weist es auf diatopische Besonderheiten im Bereich des *tratamiento* hin, nimmt aber eine didaktische Reduktion vor. Ist *Línea Verde* repräsentativ für den Umgang mit der Anredeproblematik in heutigen Lehrwerken?

Auf der Basis eines Überblicks über die Formen der Anrede im Spanischen und die für die Wahl der Anrede relevanten Faktoren soll in aktuellen Lehrwerken die Behandlung des Bereichs *Anrede* untersucht werden. Gehen diese bei der Auseinandersetzung mit Anrede über die Ebene der Wissensvermittlung hinaus und wenn ja, wie ist das Vorgehen zu bewerten? Welchen Stellenwert und Nutzen hat das Thema bei der Ausbildung der in den Kernlehrplänen von NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2009, 2013) geforderten kommunikativen Kompetenz und interkulturellen Handlungsfähigkeit? Angesichts der Komplexität des Gegenstands liegt der Fokus auf der pronominalen Anrede.

## 1. Formen der Anrede im Spanischen

### 1.1 Diatopik

Die Verwendung der Anredepronomina unterliegt, wie bereits angemerkt, u.a. diatopischer Variation. Fontanella de Weinberg unternimmt 1999 (1399ff.) den Versuch, die Systeme der Hispanophonie zu typologisieren, eine Typologie, die Medina Morales als „mejor sistematización hecha hasta el momento“ (2010, 32) würdigt. Unterschieden wird zwischen vier Systemen, die sich in die Kategorien *intimidad*, *confianza* und *formalidad* unterteilen (vgl. Abb. 1):

SYSTEM	KATEGORIE	SINGULAR	PLURAL
1	confianza formalidad	<i>tú</i> <i>usted</i>	<i>vosotros/as</i> <i>ustedes</i>
2	confianza formalidad	<i>tú</i> <i>usted</i>	<i>ustedes</i> <i>ustedes</i>
3a	confianza formalidad	<i>vos ~ tú</i> <i>usted</i>	<i>ustedes</i> <i>ustedes</i>
3b	intimidad confianza formalidad	<i>vos</i> <i>tú</i> <i>usted</i>	<i>ustedes</i> <i>ustedes</i> <i>ustedes</i>
4	intimidad formalidad	<i>vos</i> <i>usted</i>	<i>ustedes</i> <i>ustedes</i>

Abb. 1: Anredesysteme in der Hispanophonie (nach Fontanella de Weinberg 1999, 1399ff.)

System 1 gilt für Spanien mit Ausnahme bestimmter Teile Andalusiens. System 2, das in weiten Teilen Andalusiens, den Kanarischen Inseln und denjenigen Ländern Amerikas anzutreffen ist, die nicht den *voseo* verwenden, zeichnet sich durch die Substitution von *vosotros* durch *ustedes* aus. System 3a (Teile Boliviens, Ecuadors, Kolumbiens, Süden Perus, Westen Venezuelas, angrenzende Gebiete Panamas und Costa Ricas, süd mexikanischer Bundesstaat Chiapas) charakterisiert sich auf der Ebene der vertrauten Anrede durch eine Koexistenz von *vos* und *tú*, bei der *vos* eher von ungebildeten Sprechern und in informelleren Situationen verwendet wird; in System 3b (Uruguay) liegt eine funktionale Differenzierung in *intimidad* und *confianza* vor. System 4 weist eine vollständige Verbreitung von *vos* im Bereich der vertrauten Anrede im Singular auf (v.a. Argentinien, Teile Costa Ricas, Nicaragua, Guatemala, Paraguay). Das Subjektprono-

men *vos* wird in Kombination mit den dem *tú*-Paradigma zuzuordnenden Objekt-, Possessiv- und Reflexivpronomina gebraucht. Im *presente de indicativo* koexistieren je nach Region Verbformen des Typs *cantas*, *cantás* oder *cantáis*; im Futur *cantarás*, *cantarés* und *cantaréis*, im Imperativ *canta* und *cantá*.

Die Grenzen der verschiedenen Ausformungen der Anrede-systeme entsprechen nicht den Ländergrenzen. In der Vergangenheit sind verschiedene Versuche unternommen worden, die Verbreitung des *voseo* kartographisch zu illustrieren (z.B. Rona 1967, 61). Diese Versuche sind nicht zuletzt deshalb defizitär, weil die Verwendung der Anredepronomina je nach sozialer Zugehörigkeit der Kommunizierenden und der Situation variiert; diesem Umstand kann auf eindimensionalen Karten nicht Rechnung getragen werden.

## 1.2 Diastratik

Der Zusammenhang zwischen dem Verhältnis der Kommunizierenden zueinander und der Verwendung von Anredepronomina zeigt sich besonders deutlich im *Atlas Lingüístico-Etnográfico de Colombia* (ALEC), der zahlreiche Karten zum *tratamiento* enthält. Je nach Konstellation dominieren unterschiedliche Pronomina (vgl. Abb. 2):

KARTE NR.	ANREDEVERHÄLTNIS	PRONOMENGEBRAUCH
39	de personas mayores a niños	<i>usted ~ vos ~ tú</i>
45	entre compadres	<i>usted &gt;&gt; vos &gt; tú</i>
46	de los niños a sus padrinos	<i>usted &gt;&gt; su(-)merced</i>
76	entre amigos	<i>usted ~ vos ~ tú &gt;&gt; su(-)merced</i>
77	de los dueños de la casa a los sirvientes	<i>usted ~ vos ~ tú</i>
78	de los sirvientes a los dueños de la casa	<i>usted &gt;&gt; su(-)merced &gt;&gt; vos/tú</i>
80	para el tío	<i>usted &gt; su(-)merced &gt; vos &gt; tú</i>
81	entre esposos	<i>usted ~ vos ~ tú ~ su(-)merced</i>
82	de los hijos a los padres	<i>usted ~ su(-)merced ~ vos ~ tú</i>

Abb. 2: ALEC: Karten zum *tratamiento*

Legende: ~: ähnliche Anzahl; >: mehr; >>: erheblich mehr

Der Gebrauch der Anredepronomen variiert außerdem je nach Bildungsstand, Geschlecht und Alter der Sprechenden. Dies kann anhand einer Karte aus dem *Atlas Lingüístico de México (ALMex)* illustriert werden (vgl. Visser 2010, 401ff.), bei der der *tratamiento de hijos a padres* mittels Fragebogen ermittelt wurde (Karte 560, Band 2.4). Für den mexikanischen Sprachatlas wurden Personen unterschiedlichen Geschlechts, Alters und Bildungsniveaus befragt. Die soziolinguistischen Daten sind aufgrund der Zusammensetzung statistisch nicht valide; dennoch geben sie Hinweise auf Zustand und Entwicklung des Pronominalsystems im mexikanischen Spanisch. Bei der Anrede der Eltern verwendeten 25% der Informanten die Variante *tú*, 72% die Variante *usted* (vgl. Abb. 3):

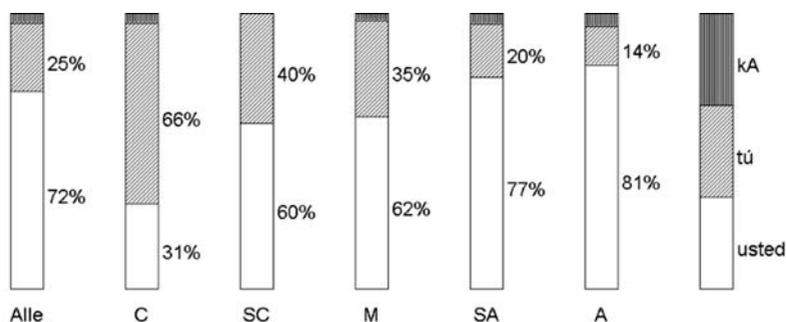


Abb. 3: ALMex: Verteilung der Anredepronomen *tú* / *usted* nach Bildungskategorien (C = *cultos*, SC = *semicultos*, M = *personas de cultura media*, SA = *semianalfabetos*, A = *analfabetos*)

Dieses Beispiel einer asymmetrischen Anredesituation innerhalb der Familie untermauert sehr deutlich die in *Linea Verde* den SchülerInnen gegenüber behauptete Präferenz hispanoamerikanischer Sprecher für das formelle Anredepronomen.

Die Differenzierung der Antworten nach Bildungskategorien macht jedoch deutlich, dass unter den gebildeten Sprechern die vertraute, symmetrische Anrede vorherrscht. Die diasexuelle Differenzierung der Antworten legt offen, dass die Wahl des Pronomens außerdem abhängig ist vom Geschlecht des Sprechenden (vgl. Abb. 4):