

Spanisch an der Universität gemeinsam lernen

Eine empirische Studie über das Lernen der Sprache und der Kultur, wenn Studierende mit und ohne spanischsprachigen Familienhintergrund gemeinsam an Sprachveranstaltungen teilnehmen

Inauguraldissertation

Zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie

Im Fachbereich Neuere Philologien

Der Johann Wolfgang Goethe-Universität

Zu Frankfurt am Main

vorgelegt von

Giselle Zenga

aus Buenos Aires, Argentinien

Einreichungsjahr 2018

Erscheinungsjahr 2019

Inhaltsverzeichnis

1	Gemeinsam die Sprache lernen, aber wie?	6
1.1	Spanisch in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten lernen und lehren	10
1.1.1	Studierende mit spanischsprachigem Familienhintergrund (SmsF)	11
1.1.2	Studierende ohne spanischsprachigen Familienhintergrund (SosF)	13
1.1.3	Sprachdozentinnen und Sprachdozenten	14
1.2	Theoretischer Ansatz	17
1.2.1	Die soziokulturelle Theorie	17
1.2.2	Die ökosystemische Theorie	20
1.3	Der institutionelle Rahmen: Kerncurriculum, Studienordnung und Unterrichtsinhalte	21
1.4	Forschungsmethodologie	22
1.5	Datenanalyse	23
1.6	Beantwortung der Forschungsfragen, Forschungsergebnisse und Ausblick	24
2	Die Sprache gemeinsam lernen: Theoretische Grundlagen	26
2.1	Sprachlich und kulturell vielfältige Lernkontexte	27
2.2	Sprachliche und kulturelle Vielfalt als Ressource	30
2.2.1	Irreführendes Konzept der Muttersprachlichkeit	30
2.2.2	Sprachliche und kulturelle Vielfalt anstatt <i>heritage language speakers</i>	32
2.2.3	Mehrsprachige Studierende	33
2.3	Soziokulturelle und ökosystemische Perspektiven von Sprachlernprozessen und von gemeinsamem Lernen	40
2.3.1	Ökosystemische Theorie	40
2.3.2	Sprachliche und kulturelle Vielfalt anstatt <i>heritage language speakers</i>	44
2.3.3	Mehrsprachige Studierende	46
2.4	Soziokulturelle und ökosystemische Perspektiven von Sprachlernprozessen und von gemeinsamem Lernen	53
2.4.1	Ökosystemische Theorie	53
2.4.2	Die soziokulturelle Theorie und der Sprachlernprozess nach Vygotskji	57
2.4.3	<i>Affordances</i> als Ressource, <i>Mittlungsfunktion</i> und <i>Peerfunktion</i>	62
2.4.4	Der Lernkontext in sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen und die Kompetenz, den <i>dritten Ort</i> zu gestalten	67
2.4.5	Sprachenlernen und Identitätsbildung in sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen	72
2.5	Der Lernkontext als Ort der sprachlichen und kulturellen Begegnung	76
3	Institutionelle Rahmenbedingungen und Richtlinien	80
3.1	Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen Sekundarstufe I. Gymnasium. Moderne Fremdsprachen	81
3.1.1	Überfachliche Kompetenzen, personale Kompetenzen und Identitätsbildung durch Sprache	83
3.1.2	Entwicklung einer individuellen Mehrsprachigkeit, Sprachlernbewusstheit und Sprachlernkompetenzen	86
3.1.3	Transkulturelle Kompetenz	87

3.1.4	Das vom HKC-Sekl vermittelte Bild des Faches Spanisch	88
3.1.5	Das HKC-Sekl im Rahmen dieser Forschung	90
3.2	Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe. Moderne Fremdsprachen – Spanisch	91
3.2.1	Sprachkompetenzen	92
3.2.2	Interkulturelle kommunikative Kompetenz	92
3.2.3	Entwicklung einer individuellen Mehrsprachigkeit, Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstheit	94
3.2.4	Spanisch im HKC-OS	97
3.2.5	Das HKC-OS im Rahmen dieser Forschung	98
3.3	Studien- und Prüfungsordnung Lehramt (SPoL) in ihrem fachspezifischen Anhang für das Studienfach Spanisch für das Lehramt an Gymnasien L3	99
3.3.1	Die Fremdsprachenausbildung laut SPoL	101
3.3.2	Norm und Varietäten des Spanischen sowie Mehrsprachigkeit	104
3.3.3	Anleitung und Einschätzung von Sprachlernprozessen	104
3.3.4	Bewertung der SPoL für diese Forschung	106
3.4	Das HKC-Sekl, das HKC-OS und die SPoL im Rahmen der vorliegenden Forschung	107
4	Forschungsmethodologie	112
4.1	Begründung zur Anwendung qualitativer Forschungsverfahren	113
4.1.1	Methodisches Spektrum und Gegenstandsangemessenheit	113
4.1.2	Kontextualität, Orientierung am Alltagsgeschehen und Berücksichtigung der Perspektiven der Beteiligten	114
4.1.3	Prinzip der Offenheit und Verstehen als Erkenntnisprinzip	115
4.1.4	Reflexivität der Forscherin	115
4.1.5	Qualitative Forschung als Textwissenschaft	115
4.1.6	Fallanalyse als Ausgangspunkt, Konstruktion der Wirklichkeit, Entdeckung als Ziel und Theoriebildung	115
4.2	Forschungsdesign	116
4.2.1	Zielsetzung der vorliegenden Studie	117
4.2.2	Theoretischer Rahmen	118
4.2.3	Formulierung der Fragestellung	118
4.2.4	Methodische Herangehensweise und Auswahl des empirischen Materials	119
a.	Durchführung und Transkription der leitfadengestützten Interviews	120
b.	Inhaltsanalyse nach Mayring	122
4.2.5	Grad an Standardisierung und Kontrolle	126
4.2.6	Generalisierungsziele sowie zeitliche, personelle und materielle Ressourcen	127
5	Inhaltsanalyse der Interviews mit den Dozentinnen und Dozenten sowie mit den Studierenden	128
5.1	Inhaltsanalyse der Interviews mit den Dozentinnen und Dozenten	133
5.1.1	Inhaltsanalyse des Interviews mit der Dozentin Elisa	135
5.1.2	Inhaltsanalyse des Interviews mit dem Dozenten Víctor	145
5.1.3	Inhaltsanalyse des Interviews mit der Dozentin Miriam	151
5.1.4	Inhaltsanalyse des Interviews mit dem Dozenten Gustavo	157

5.2	Analysekategorien anhand der Interviews mit den Dozentinnen und Dozenten	164
5.2.1	Beobachtung bzw. Wahrnehmung des Sprachlernfortschritts der Studierenden seitens der Dozentinnen und Dozenten	167
5.2.2	Kultur, Mehrsprachigkeit, Sprachenlernen und Identitätsentwicklung	170
5.2.3	Studierende mit spanischsprachigem Familienhintergrund (SmsF) im Unterricht	175
5.2.4	Zusammenarbeit und Beziehung zwischen SmsF und SosF	177
5.2.5	Beziehung der DuD zu den SmsF und Dozentenfunktion im Unterricht mit sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen	177
5.2.6	Lernerwartungen, Lernziele und Unterrichtsinhalte	179
5.2.7	Kriterien der Leistungsbewertung	179
5.3	Erste Forschungserkenntnisse anhand der Inhaltsanalyse der Interviews mit den Dozentinnen und Dozenten (DuD)	181
5.4	Inhaltsanalyse der Interviews mit den Studierenden	184
5.4.1	Analyse des Interviews mit der SosF Helen	187
5.4.2	Analyse des Interviews mit der SosF Andrea	193
5.4.3	Analyse des Interviews mit der SosF Daniela	197
5.4.4	Analyse des Interviews mit dem SosF Marius	201
5.4.5	Analyse des Interviews mit der SmsF Remedios	204
5.4.6	Analyse des Interviews mit der SmsF Narcisa	210
5.4.7	Analyse des Interviews mit dem SmsF Johannes	214
5.5	Analysekategorien anhand der Interviews mit den Studierenden	218
5.5.1	Gemeinsam die Sprache lernen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten und <i>Peerfunktion</i>	220
5.5.2	Sprachnorm und Leistungsbewertung in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten	223
5.5.3	Kognitiver und emotionaler Bezug zur Sprache und Kultur	225
5.5.4	Sprachlernprozesse sowie sprachliche und kulturelle Biografien	227
5.5.5	Individuelle und überindividuelle Sprachlernprozesse sowie sprachliche Entwicklung	230
5.5.6	Sprachbewusstsein und Identitätsentwicklung durch das Lernen einer Sprache	231
5.5.7	<i>Mittlungsfunktion</i> und Positionierung <i>im dritten Ort</i> zwischen Sprachen und Kulturen	233
6	Gemeinsames Lernen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten. Forschungsergebnisse	236
6.1	Wie entstehen und entwickeln sich Sprachlernprozesse in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten?	236
6.1.1	Entstehung und Entwicklung von Sprachlernprozessen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten bei SmsF	238
6.1.2	Entstehung und Entwicklung von Sprachlernprozessen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten bei SosF	248
6.2	Wie zeichnet sich das gemeinsame Lernen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten aus?	257
6.2.1	Die Beziehungen zwischen den Akteuren in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten	258
a.	Die Beziehung zwischen den DuD und den SosF	260
b.	Die Beziehung zwischen den DuD und den SmsF	261
6.2.2	Konflikte, die in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten entstehen	265
6.2.3	<i>Mittlungsfunktion</i> zwischen Sprachen und Kulturen	271
6.2.4	Die <i>Peerfunktion</i>	272

6.3	Welche sprachlichen und kulturellen Ressourcen können für die sprachliche und kulturelle Förderung genutzt und bewusst eingesetzt werden?	277
6.3.1	Sensibilisierung für die Eigenschaften von sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen	278
6.3.2	Die <i>Mittlungsfunktion</i> sowie die <i>Peerfunktion</i> bewusst machen	280
6.3.3	Didaktische Maßnahmen zur Gestaltung und Förderung von gemeinsamen Sprachlernprozessen	280
7	Abschließende Diskussion der Forschungsergebnisse und Ausblick	284
8	Bibliografie	292
ANHANG 1		304
	Expertenbefragung Nr. 1	306
	Expertenbefragung Nr. 2	314
	Expertenbefragung Nr. 3	322
	Expertenbefragung Nr. 4	330
ANHANG 2		338
	Interview Nr.1- Dozentin Elisa	340
	Interview Nr.2 - Dozent Víctor	350
	Interview Nr.3 - Dozentin Miriam	356
	Interview Nr.4 - Dozent Gustavo	364
ANHANG 3		372
	Interview Nr.5 - Studentin Helen	374
	Interview Nr.6 - Studentin Andrea	380
	Interview Nr.7 - Studentin Daniela	386
	Interview Nr.8 - Student Marius	392
	Interview Nr.9 - Studentin Remedios	398
	Interview Nr.10 - Studentin Narcisa	404
	Interview Nr.11 - Student Johannes	412
ANHANG 4	Analysekategorien, Themen und Textabstrakte aus den Interviews mit den Dozentinnen und Dozenten	418
ANHANG 5	Analysekategorien, Themen und Textabstrakte aus den Interviews mit den Studierenden	428
	Teil 1	428
	Teil 2	454

1 Gemeinsam die Sprache lernen, aber wie?

Als Schullehrerin und Universitätsdozentin im Fach Spanisch unterrichte ich täglich Schülerinnen und Schüler (SuS) sowie Studierende, die sich Spanisch im Kreis der Familie aneigneten und diese Sprache in ihrem privaten Alltag regelmäßig anwenden. Selbstverständlich nehmen sie aktiv an meinem Unterricht teil, neben SuS bzw. Studierenden, die Spanisch als Fremdsprache lernen.

Dass Lernende, die eine Sprache im Kreis der Familie sprechen, am Fremdsprachenunterricht ihrer Familiensprache teilnehmen, ist kein neues Phänomen. Beiträge in Fachzeitschriften der Lehrerverbände kann man seit mindestens den 90er Jahren lesen, in denen beispielsweise über die „unhomogene“ (Wielandt 2003) Lernsituation im Schulunterricht Russisch geschrieben wird. Dort erzählen Lehrkräfte über ihre Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht mit Kindern von Migrantinnen und Migranten aus der ehemaligen Sowjetunion, die über gute bis sehr gute Kenntnisse der russischen Sprache verfügen und sich den Unterricht mit „echten“ (ebd. 355) Sprachanfängern teilen. Ich selbst war in Fachkonferenzen und Dozententreffen mehrmals Zeugin von Äußerungen der Kolleginnen und Kollegen aus den Fächern Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch über ihr Bedenken im Umgang mit Klassen, in denen SuS zusammenarbeiten, die migrationsbedingt über unterschiedliche Kenntnisse der Zielsprache verfügen.

Aus der Fachdidaktik kamen bisher aber leider kaum Beiträge, die Lernkontexte wie die oben beschriebenen in Deutschland behandeln. Die meisten Beiträge, die sich mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit bzw. Mehrkulturalität im Fremdsprachenunterricht befassen, sind im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik (u.a. Gogolin 1994, 2007, 2013, Hu 2003, 2007, Erfurt / Amelina 2008, Fäcke / Martinez / Meißner 2012), im Bereich interkultureller Forschung (u.a. Bredella / Delanoy 1999, Hu / Byram 2009), im Bereich mehrsprachiger Identität (zum Beispiel De Florio-Hansen / Hu 2003, Burwitz-Melzer / Frank / Riemer 2013) oder im Bereich der Heterogenität insbesondere mit Schwerpunkt Binnendifferenzierung (u.a. Doff 2016) entstanden.

Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf dem gemeinsamen Lernen von Studierenden mit und ohne spanischsprachigen Familienhintergrund in Sprachveranstaltungen des Spanischen an der Universität. Anders als in Deutschland ist dieses Forschungsgebiet in den Vereinigten Staaten seit einigen Jahren fest etabliert. Der Fokus richtet sich dort insbesondere (aber nicht ausschließlich) auf die lateinamerikanischen spanischsprachigen Migrantinnen bzw. Migranten, die in der zweiten, dritten oder vierten Generation in den USA leben. Eine der bekanntesten Wissenschaftlerinnen in der Forschung spanischsprachiger Lernender in amerikanischen Bildungskontexten ist Guadalupe Valdés, deren Forschung sich mit Minderheitssprachen in der Bildung (1995), bilingualen Studierenden (1997) und *heritage language speakers* (1998, 1999, 2000, 2001, 2008 u.a.) befasst. Die Forschung im Gebiet der *heritage language speakers* ist in den letzten zehn Jahren wichtiger geworden, sodass man seit 2008 über die Entstehung eines Forschungsgebiets redet (s. dazu Brinton / Kagan / Bauckus 2008) und sich nun bereits seit 2010 über einen internationalen Kongress erfreuen kann, der alle vier Jahre vom *National Heritage Language Resource Center* der University of California veranstaltet wird (s. dazu die Homepage dieses Forschungszentrums). Die meisten der in diesem Gebiet in den Vereinigten Staaten untersuchten Lernkontexte werden aus drei theoretischen Blickwinkeln durchleuchtet: Aus der angewandten Linguistik, aus der Soziolinguistik oder aus der Aktionsforschung.

So wie in der Forschung über *heritage language speakers* werde ich mich in der vorliegenden Arbeit mit Lernkontexten befassen, in denen Sprecherinnen bzw. Sprecher des Spanischen mit Lernenden, die Spanisch als Fremdsprache lernen, gemeinsam am Sprachunterricht teilnehmen. Im Unterschied zu den bisherigen Forschungen auf diesem Gebiet werde ich jedoch von einer soziokulturellen sowie von einer ökosystemischen theoretischen Grundlage ausgehen.

Ausschlaggebend für die Wahl dieser theoretischen Grundlagen war, dass sie die Möglichkeit bieten, Lernkontexte in ihrer Ganzheit als *System* zu betrachten. Lernkontexte als System zu begreifen, erlaubt, den Fokus auf drei für die vorliegende Forschung grundlegende Elemente zu richten:

1. auf die sprachliche und kulturelle *Vielfalt* der Personen und der Dinge, die im Lernkontext miteinander interagieren;
2. auf die *Interaktion* zwischen den Personen und den Dingen, die im Lernkontext gemeinsam die Sprache lernen;
3. und auf die Gesamtheit im Lernkontext, ohne die einzelnen Personen und Elemente aus dem Blick zu verlieren.

Dem ökosystemischen Ansatz nach ist *Vielfalt* von herausragender Bedeutung für ein System, denn sie ist eine Bedingung für die Entstehung, Entwicklung und Aufrechterhaltung des Systems selbst. Je vielfältiger die Elemente des Systems sind, desto interaktiver und produktiver ist das System. Die treibende Kraft im System ist dabei die *Interaktion*, wodurch neue Verbindungen und neue Beziehungen entstehen, die für die Entwicklung des gesamten Systems sorgen.

Lernkontexte, die aus sprachlicher und kultureller Vielfalt bestehen, gedeihen dann am besten, wenn Beziehungen potenziert werden; wenn Menschen in Kontakt miteinander treten und gemeinsam etwas machen – in dem hier untersuchten Fall gemeinsam eine Sprache lernen. *Gemeinsam lernen* ist deshalb für diese Forschung eines der Hauptkonzepte, das als interaktive Beziehung unter den Lernenden sowie zwischen den Lernenden und dem Lernkontext verstanden werden soll.

Lernende, die mit unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Backgrounds und Kenntnissen gemeinsam die gleiche Sprache und Kultur lernen, entwickeln unterschiedliche Herangehensweisen, um sich die Sprache und die Kultur anzueignen. Diese individuellen Sprachlernprozesse, die jede bzw. jeder für sich entwickelt, werden von Menschen und Elementen, die am Sprachlernprozess mitwirken, unterstützt (Vygotskji 2002). Je stärker und je vielfältiger die Beziehungen zwischen den Menschen sind, die am gleichen Sprachlernprozess teilnehmen, desto mehr entfalten sich die einzelnen Sprachlernprozesse und gleichzeitig die Sprachlernprozesse der gesamten Lerngemeinschaft. (Lantolf 1995, 2002, 2007; Leo van Lier 2007, Kramsch 2011, u.a.)

Den ökosystemischen und soziokulturellen Theorien entsprechend werde ich deswegen im Folgenden Lernkontexte, in denen Lernende mit und ohne

spanischsprachigen Familienhintergrund gemeinsam Spanisch lernen, als *sprachlich und kulturell vielfältige Lernkontexte* bezeichnen. Dabei werde ich diesen Theorien konform von der Annahme ausgehen, dass *sprachlich und kulturell vielfältige Lernkontexte eine günstige Lernsituation darstellen, von der alle Beteiligten sowohl in sprachlicher als auch in kultureller Hinsicht profitieren können.*

Von dieser Annahme ausgehend habe ich die Absicht, herauszuarbeiten, *welche qualitativen Beziehungen zwischen den Akteuren in den erforschten Lernkontexten entstehen.* Weiterhin beabsichtige ich, herauszufinden, ob die in solchen Lernkontexten beteiligten Personen unterschiedliche Beziehungen zur Sprache und Kultur herstellen, was sich womöglich in der Art auszeichnet, wie sie die Sprache lernen bzw. lehren.

In dieser Hinsicht soll deshalb festgestellt werden, *worin sich die Sprachlernprozesse von Lernenden mit spanischsprachigem Familienhintergrund von den Sprachlernprozessen von Lernenden ohne spanischsprachigen Familienhintergrund genau unterscheiden, wenn sie gemeinsam die Sprache lernen.* Hier sollen die Sprachlernprozesse selbst im Mittelpunkt stehen: sowohl die individuellen als auch die überindividuellen Sprachlernprozesse, d.h. Sprachlernprozesse, die in der Interaktion mit den anderen Unterrichtsakteuren entstehen und sich entwickeln.

Drittens beabsichtige ich, zu untersuchen, *welche der zur Verfügung stehenden Ressourcen, die sich aus der sprachlichen und kulturellen Vielfalt ergeben, für die sprachliche und kulturelle Förderung im Unterricht mit sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen genutzt und eingesetzt werden können.*

Die drei oben dargelegten Forschungsabsichten werden in folgenden Forschungsfragen konkretisiert:

1. Wie entstehen und entwickeln sich Sprachlernprozesse in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten?
2. Wie zeichnet sich das gemeinsame Lernen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten aus?
3. Welche sprachlichen und kulturellen Ressourcen können für die sprachliche und kulturelle Förderung genutzt und bewusst eingesetzt werden?

Im Folgenden werde ich theoretische und empirische Einzelheiten sowie die Vorgehensweise präzisieren, die dabei helfen sollen, diesen Forschungsfragen nachzugehen.

1.1 Spanisch in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten lernen und lehren

Die oben dargestellten Forschungsfragen bedürfen qualitativer Antworten auf empirischer Grundlage. Daher führte ich Interviews mit Dozenten und Dozentinnen (DuD) sowie mit Studierenden, die Spanisch in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten lehren bzw. lernen. Die in den Interviews ausgedrückten Einsichten, Erfahrungen und Meinungen dienen als empirische Datenbasis des vorliegenden Forschungsvorhabens.

Die Interviewten sind Studierende und DuD, die in sprachpraktischen Veranstaltungen im Rahmen des Lehramtsstudiums im Fach Spanisch an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main Spanisch lernen bzw. lehren. Die leitfadengestützten narrativen Interviews wurden innerhalb eines Semesters von mir selbst durchgeführt und lieferten das nötige Datenmaterial, um die unterschiedlichen Perspektiven auf den untersuchten Lernkontext zu erkennen und analysieren zu können. Unter den interviewten Studierenden befanden sich Studierende mit spanischsprachigem Familienhintergrund (SmsF) und Studierende ohne spanischsprachigen Familienhintergrund (SosF). Die interviewten DuD waren alle der Zeit

beschäftigte Lektorinnen und Lektoren für das Fach Spanisch am Institut für Romanische Sprachen und Literaturen an der obengenannten Universität.

Um einen Überblick über die Akteure in solchen Lernkontexten zu liefern, werde ich im Folgenden SmsF, SosF und DuD kurz darstellen. Zwecks einer besseren Forschungsstrukturierung werden sie zunächst einzeln analysiert. Auf diese Weise wird es möglich sein, die verschiedenen Perspektiven zu erkennen, eine Voraussetzung für die Analyse der unterschiedlichen Sprachlernprozesse. Jedoch soll man alle Elemente als Teil eines Systems verstehen, die gemeinsam den Lernkontext bilden.

1.1.1 Studierende mit spanischsprachigem Familienhintergrund (SmsF)

Laut Studien- und Prüfungsordnung für das Studienfach Spanisch L3 (SPoL 2015) müssen alle Lehramtsstudierende des Fachs zu Beginn ihres Studiums mindestens das sprachliche Niveau A2 im Spanischen (GeR) nachweisen. Während ihres Studiums müssen sie dann insgesamt 21 credit points (CP) in Veranstaltungen der Fremdsprachenausbildung erwerben¹. Angesichts dieser Regelung ist das sprachliche Niveau der Studierenden in den Sprachveranstaltungen – zumindest in den ersten Studiensemestern – sehr unterschiedlich, da neben Studierenden im Sprachniveau A2 diese Veranstaltungen auch von Studierenden besucht werden, die über ein höheres sprachliches Niveau verfügen, unten anderen auch von Studierenden, die in einer spanischsprachigen Umgebung aufgewachsen sind.

Der Anteil der SmsF in den Veranstaltungen der Fremdsprachenausbildung ist nicht unbeträchtlich. Dies belegt eine von mir in der Voruntersuchungsphase dieser Forschung durchgeführte Befragung unter spanischen Lektorinnen und Lektoren an der untersuchten Universität. (S. Anhang 1) Laut dieser Befragung weisen circa 8 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Sprachveranstaltungen Spanisch einen spanischsprachigen Familienhintergrund auf. Von dieser Prozentzahl sind 75% Bildungsinländer und die restlichen 25% Bildungsausländer, die aus unterschiedlichen

¹ Eine ausführliche Beschreibung und Analyse der SPoL folgt in Kapitel 3.

spanischsprachigen Regionen und Ländern stammen. Angesichts dieser Daten kann festgestellt werden, dass die SmsF, die an diesen Veranstaltungen teilnehmen, in sich keine sprachlich und kulturell homogene Gruppe darstellen und, dass sich ihre individuellen sprachlichen und kulturellen Voraussetzungen voneinander sehr unterscheiden können.

Um ein genaues Bild darüber zu gewinnen, wie die Sprachlernprozesse der SmsF in den untersuchten Lernkontexten verlaufen und wie sie sich auf die anderen Akteure beziehen, werde ich mich in dieser Studie mit emotionalen, kognitiven sowie mit fachdidaktischen Aspekten befassen, die das Lernen der spanischen Sprache und Kultur aus Sicht der SmsF betreffen. Zu klären ist zunächst, aus welchen Gründen sie sich für ein Lehramtsstudium im Fach Spanisch entschieden. Ferner soll ergründet werden, ob und wie sie sich der spanischen Sprache und Kultur emotional bzw. kognitiv verbunden fühlen. Und wenn ja, ob sich der emotionale und kognitive Bezug, den sie zur spanischen Sprache und Kultur herstellen, von dem Bezug, den die SosF herstellen, qualitativ unterscheidet.

Aus einem unterrichtsdidaktischen Gesichtspunkt heraus soll außerdem in Erfahrung gebracht werden, wie und ob sich SmsF im Fremdsprachunterricht des Spanischen zurechtfinden. Haben sie das Gefühl und/oder die Gewissheit, dass sie in diesen Sprachveranstaltungen sprachlich etwas lernen? Wie positionieren sie sich gegenüber ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen ohne spanischsprachigen Familienhintergrund? Wie schätzen die DuD ihre Unterrichtsmitarbeit ein? Wie schätzen ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen, die SosF, ihre Mitarbeit ein? Wie schätzen sie selbst ihre eigene Beteiligung am Unterricht ein?

Diese Fragen sollen Antworten darauf liefern, wie die SmsF die Lernsituation in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten einschätzen, empfinden und erleben.

Im folgenden Kapitel werde ich die SosF vorstellen.

1.1.2 Studierende ohne spanischsprachigen Familienhintergrund (SosF)

Die Lehramtsstudentenschaft des Fachs Spanisch an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, die keinen spanischsprachigen Familienhintergrund hat, bildet in sich keine sprachlich und kulturell homogene Gruppe. Wie sich in den Interviews herausstellte, weisen sie unterschiedliche Lebens-, Sprach- sowie Bildungsbiografien auf. Neben Deutsch können sie andere Sprachen, die sie in der Schule, in Sprachschulen oder durch Aufenthalte im Ausland erworben haben. Spanisch haben sie sich ebenfalls auf unterschiedlichen Wegen angeeignet.

Wie oben erwähnt, müssen alle Lehramtsstudierende des Fachs Spanisch laut SPoL (2015) vor dem Studienbeginn das Niveau A2 im Spanischen (GeR) nachweisen, einige von ihnen verfügen jedoch über ein höheres sprachliches Niveau. Wie ebenfalls oben dargestellt, sind sie während des Studiums verpflichtet, 21 CP in Veranstaltungen der Fremdsprachenausbildung zu belegen. In diesen Veranstaltungen treffen dann Kommilitoninnen und Kommilitonen aufeinander, für die Spanisch die Familiensprache darstellt. Wie fühlen sich die SosF dabei? Sind sie der Meinung, dass eine derartige Gruppenzusammensetzung Vorteile oder eher Nachteile für das Sprachenlernen mit sich bringen?

Um ein genaues Bild über die Lernsituation in Sprachveranstaltungen aus Sicht der SosF zu bekommen, werde ich mich bei ihnen ebenfalls mit emotionalen, kognitiven sowie mit fachdidaktischen Aspekten befassen, die das Lernen der spanischen Sprache und Kultur in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten betreffen. So möchte ich über diese Studierendengruppe herausfinden, aus welchen Gründen sie sich für ein Lehramtsstudium im Fach Spanisch entschieden haben. Herauszustellen ist, ob ihre Motive deckungsgleich mit denen ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen mit spanischsprachigem Familienhintergrund sind, und wenn nicht, in welcher Hinsicht sie sich voneinander unterscheiden. Ferner möchte ich erforschen, inwieweit die SosF sich emotional und kognitiv mit der spanischen Sprache und Kultur verbunden fühlen, ob diese Verbundenheit sich von derjenigen der SmsF unterscheidet.

Aus einer unterrichtsdidaktischen Perspektive will ich untersuchen, wie sie den alltäglichen Unterricht erleben, wenn an den Sprachveranstaltungen SmsF

teilnehmen. Vertreten sie eine positive oder negative Meinung über die Teilnahme dieser Studierenden am Sprachunterricht? Empfinden sie, dass ihre Teilnahme zur sprachlichen und kulturellen Bereicherung des Unterrichts beiträgt? Stellt sie ihrer Meinung nach eher eine Belastung für den Unterricht und den Unterrichtsablauf dar? Ist ihnen die Teilnahme dieser Kommilitoninnen und Kommilitonen gleichgültig?

Die Antworten auf diese Fragen und auf die Fragen, die die SmsF betreffen, werden ein Gesamtbild über emotionale, kognitive und fachdidaktische Aspekte des gemeinsamen Lernens in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten aus der Sicht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Sprachveranstaltungen liefern. Jedoch kann man die Lernsituation ohne die Einbindung der Meinung der DuD, die die Veranstaltungen der Fremdsprachenausbildung im Rahmen des Lehramtsstudiums leiten, nicht vollständig erforschen. Im Folgenden werde ich diese Akteure vorstellen.

1.1.3 Sprachdozentinnen und Sprachdozenten

Die DuD, die ich im Rahmen dieser Forschung interviewt habe, waren alle in der Zeit der Datenerhebung als spanische Lektorinnen und Lektoren am Institut für Romanische Sprachen und Literaturen der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main tätig. Es handelt sich dabei um zwei Dozentinnen und zwei Dozenten, die in spanischsprachigen Familien aufgewachsen sind. Alle weisen unterschiedliche Sprach-, Kultur- und Bildungsbiografien auf, denn sie haben in unterschiedlichen Ländern bzw. Regionen gelebt, sie haben unterschiedliche berufliche und akademische Laufbahnen durchgemacht und sie sprechen unterschiedliche Varietäten des Spanischen.

Aufgrund ihrer sprachlichen, kulturellen sowie beruflich-akademischen Vielfalt könnte man erwarten, dass ihre persönlichen Erfahrungen sich im Unterricht in irgendeiner Weise bemerkbar machen. Vorstellbar wäre zum Beispiel, dass sie inhaltliche Schwerpunkte in ihren Veranstaltungen setzen, die ihre persönlichen Sprach- und Kulturbio graphien widerspiegeln. Eine solche Schwerpunktsetzung wäre möglich, denn am Institut für Romanische Sprache und Literaturen dürfen DuD selbst bestimmen, welche Unterrichtsinhalte sie in ihren Veranstaltungen vermitteln möchten.

Wie oben schon erwähnt, ist die Fremdsprachenausbildung im Lehramtsstudiengang Spanisch durch die SPoL (2015) geregelt, dieses Dokument legt jedoch nur die Rahmenbedingungen fest, innerhalb deren die Sprachveranstaltungen stattfinden sollen. So bestimmt die SPoL Reihenfolge und Umfang der Sprachveranstaltungen und legt die sprachlichen Niveaus und die Leistungen fest, welche die Studierenden erbringen sollen. Ferner gibt sie einen generellen Rahmen der Unterrichtsziele vor, die in jeder Studienphase erreicht werden sollen. Durch das Dokument werden aber weder Unterrichtsinhalte noch unterrichtsdidaktische Bestimmungen geregelt. Diese dürfen von den DuD selbst gewählt und umgesetzt werden. Außerdem legt die SPoL nicht fest, welche sprachliche(n) Varietät(en) des Spanischen im Unterricht bevorzugt werden solle(n). Die Entscheidung darüber liegt wiederum bei den Sprachdozentinnen und -dozenten selbst.

In Hinsicht auf die Bestimmungsmöglichkeiten der Unterrichtsinhalte, Unterrichtsmethoden und sprachlichen Varietäten ergeben sich einige Fragen, die im Laufe dieser Forschung geklärt werden sollen: Welche Themen und Inhalte werden in den Sprachveranstaltungen behandelt und nach welchen Kriterien werden diese gewählt? Sind die persönlichen Neigungen der DuD ausschlaggebend bei der Themenauswahl? Lehnen sie sich bei der Themenauswahl doch eher an den Lernwünschen der Studierenden an? Spielt bei der Festlegung des Unterrichtsinhaltes eine Rolle, ob an den Veranstaltungen Studierende mit vielfältigen sprachlichen und kulturellen Erfahrungen teilnehmen? Werden die Inhalte im Laufe des Semesters an die Lernbedürfnisse der Unterrichtsteilnehmerinnen und -teilnehmer angepasst?

In Hinblick auf die Unterrichtsmethoden soll dann herausgefunden werden, ob die DuD bestimmte Unterrichtsmethoden anwenden, die sich in der Arbeit mit sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen als besonders hilfreich erwiesen haben.

Ein zentrales Thema dieser Arbeit ist der Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt im Fremdsprachenunterricht (FSU). Wie Adelheid Hu in ihrer Studie über

Mehrsprachigkeit in der deutschen Schule feststellen konnte², sind *Sprache, Kultur* und *Identität* für Schülerinnen und Schüler (SuS) zentrale Kategorien, die von der Lehrkraft kaum wahrgenommen und im FSU nicht konstruktiv mit einbezogen werden (Hu 2003: 286). Angesichts dessen, dass die in der vorliegenden Forschung untersuchten DuD selbst vielfältige sprachliche und kulturelle Erfahrungen aufweisen, könnte man erwarten, dass sie für diese Themen sensibilisiert sind. Ist eine solche Sensibilisierung tatsächlich vorhanden? Wird die Verbindung zwischen Sprache, Kultur und Identität im FSU thematisiert?

Eine vorhandene Sensibilisierung für Sprache, Kultur und Identität bedeutet jedoch nicht, dass alle Varietäten und kulturellen Ausprägungen im FSU gleichwertig akzeptiert und im FSU integriert werden. Werden alle Varietäten sowie kulturelle Hintergründe gleichermaßen behandelt und in den Unterricht eingebunden? Kann man in dieser Hinsicht Unterschiede feststellen? An welcher sprachlichen Norm orientieren sich die DuD in ihrem Unterricht? Und wenn Studierende am Unterricht teilnehmen, die Sprecherinnen oder Sprecher einer anderen Varietät sind, werden diese akzeptiert?

Eine für diese Studie zentrale Frage ist, ob *das sprachlich und kulturell gemeinsame Lernen* in den Sprachveranstaltungen gefördert wird. Unter *sprachlich und kulturell gemeinsamem Lernen* verstehe ich nicht das nebeneinander Lernen, sondern das Bewusstsein darüber, dass jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer in einer Lerngruppe einen wichtigen Beitrag zum Lernerfolg der gesamten Lerngruppe leistet. In diesem Zusammenhang ist festzustellen, ob die sprachlichen und kulturellen Kenntnisse und Erfahrungen, die alle Studierenden mit sich bringen, als Ressource für den Sprachunterricht verstanden und genutzt werden.

Nicht zuletzt möchte ich in Bezug auf die DuD erforschen, ob sie emotionale Aspekte des Lehrens und Lernens von Sprachen (z.B. Vorurteile, Stereotype, Wahrnehmung von Fremdheit, Motivation) berücksichtigen: Geben sie im Unterricht den Raum für

² Einzelheiten über ihre Studie kann man dem Kapitel 2.2.3 in der vorliegenden Arbeit entnehmen.

sprachliche und kulturelle Selbstreflexion? Wird im FSU über den Lehrerberuf und über das Lehrersein in einer sprachlichen und kulturellen vielfältigen Gesellschaft reflektiert?

Von den Antworten auf diese Frage verspreche ich mir, eine Einsicht in die Unterrichtsarbeit mit sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen aus der Perspektive der DuD zu bekommen. Ihre Sicht über die Lernsituation innerhalb solcher Lerngruppen soll mit den Perspektiven der Studierenden verglichen und zusammen analysiert werden, sodass ein Gesamtbild über sprachlich und kulturell vielfältige Lernkontexte entsteht.

1.2 Theoretischer Ansatz

Um Antworten auf die Forschungsfragen zu bekommen, stütze ich mich in dieser Studie auf die beiden folgenden theoretischen Ansätze: Die soziokulturelle Theorie und die ökosystemische Theorie. Ich begründe diese theoretische Wahl damit, dass beide Theorien eine holistische Forschungssichtweise vertreten, sodass alle Elemente, Personen und Aspekte, die zur Untersuchung gehören, ganzheitlich berücksichtigt und als System erfasst werden können. Dies erlaubt mir, den gesamten untersuchten Lernkontext wie ein ganzes Phänomen und unter Berücksichtigung der Perspektiven aller Akteure zu betrachten.

1.2.1 Die soziokulturelle Theorie

Im Einklang mit der soziokulturellen Theorie verstehe ich unter sprachlicher Entwicklung einen Prozess, der durch die Interaktion mit Personen und Elementen der Umgebung entsteht und sich entfaltet. Dabei stütze ich mich vor allem auf die Arbeiten von Lev Semenovic Vygotskji (1978, 1981, 2002), James P. Lantolf (1995, 2002, 2007¹ und 2007²), Leo van Lier (2007, 2008) und Claire Kramsch (1995, 2002, [1993] 2004, 2011, u.a.), die ich im Folgenden skizzieren werde.

Laut Vygotskji (1978, 1981, 2002) entstehen und entwickeln sich Lernprozesse, wenn Lernende mit ihrer Umgebung interagieren. Dabei sind Spracherwerb und kulturelle Sozialisation zwei Seiten desselben Prozesses, die nicht voneinander getrennt betrachtet werden können. Nach Vygotskjis Theorie bearbeiten Lernende die

Eindrücke, die sie von der umgebenden Welt gewinnen, anhand von Zeichen. Mittels dieser Zeichen vermitteln sie dann zwischen den Elementen und den Personen ihrer Umgebung und zwischen diesen und sich selbst. Nach der soziokulturellen Theorie sind die Lernenden selbst der Motor des eigenen Lernprozesses, an dem sie sich aktiv beteiligen (Lantolf 1995, 2002, 2007¹ und 2007²).

Konkret beim Fremdsprachenlernen setzen sich die Lernenden mit einer sprachlichen und kulturellen Welt auseinander, die sie nicht kennen. Diese neue Welt ist aus historisch entwickelten und kulturell geprägten symbolischen Formen gebildet. Den symbolischen Gehalt der ‚neuen‘ Sprache und Kultur wahrzunehmen, ist die erste Aufgabe, die Sprachenlernende zu bewältigen haben. Die Fähigkeit zu entwickeln, ihren symbolischen Gehalt zu erkennen, anzuerkennen und interpretieren zu können ist die nächste Aufgabe. Die große Herausforderung beim Sprachenlernen ist aber die Fähigkeit „ein zwischensprachiges Bewusstsein, eine transkulturelle Mentalität“ zu entwickeln, die Sprecherinnen und Sprechern erlaubt, „zwischen den Sprachen zu operieren“ (Kramsch 2011: 39, m.Ü.). Diese Fähigkeit nennt Claire Kramsch *symbolische Kompetenz*. Sie ist die Kompetenz, sich *im dritten Ort* zwischen den Sprachen und den Kulturen positionieren zu können, um gemeinsame Kontexte für den kommunikativen Austausch zwischen Sprachen und Kulturen zu schaffen. (Kramsch 2004, 2006, 2008²)

Dieses Konzept ist für die vorliegende Studie grundlegend, weil sie die Möglichkeit eröffnet, sprachlich und kulturell vielfältige Lerngruppen als eine Lerngemeinschaft zu betrachten, in der jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer von der eigenen Sprache und Kultur ausgehend bereits im Sprachunterricht erlernen kann, einen gemeinsamen Kontext der sprachlichen und kulturellen Kommunikation zu schaffen. In der Tat sind sprachlich und kulturell vielfältige Lerngruppen Lerngemeinschaften, in denen auf natürlicher Basis eine mehrkulturelle und mehrsprachige Begegnung stattfindet (siehe dazu Punkt 1.2.2 dieser Arbeit). Eine Aufgabe im Sprachunterricht soll den Prinzipien der soziokulturellen Lerntheorie folgend daraus bestehen, die Interaktion der vorhandenen sprachlichen und kulturellen Anreize – oder *affordances* nach van Lier (2007) – zu fördern.

Aus diesem Grund ist für die vorliegende Forschung wichtig, herauszufinden, welche Art der Interaktion zwischen den Menschen einerseits und zwischen den Menschen und dem hier untersuchten Lernkontext andererseits stattfindet. Dabei werden die *Mittlungsfunktion* (die Funktion, die die Akteure einnehmen, um zwischen dem Lernkontext und der Realität außerhalb des Lernkontexts zu vermitteln) und die *Peerfunktion* (die Funktion, die die Akteure einnehmen, wenn sie als Unterstützerinnen bzw. Unterstützer im Sprachlernprozess der Mitlernenden wirken) eine besondere Rolle spielen.

Nicht zuletzt hat für die Beantwortung der Forschungsfragen die Beziehung zwischen *Sprachenlernen* und *Identitätsbildung* eine große Bedeutung. Der soziokulturellen Theorie entsprechend lösen Sprachlernprozesse nicht rückgängig zu machenden Veränderungen in den Menschen aus, die sie erleben, und in der Umgebung, die im Prozess wirkt. In diesem Sinne ist in dieser Studie ebenfalls zu erforschen, welchen Platz das Verhältnis zwischen Sprache, Kultur und Identität beim Lernen einer Sprache in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten einnimmt. Der Fokus der Untersuchung wird dabei auf sprachliche und kulturelle Identität gerichtet und darauf, welche identitätsbildende Prozesse beim Lernen des Spanischen stattfinden und, ob diese Prozesse bei SmsF und SosF gleich verlaufen.

1.2.2 Die ökosystemische Theorie

Um die Interaktion in sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen zu erfassen, wird die ganze Lerngemeinschaft als ein System betrachtet, zu dem sowohl Studierende als auch DuD gehören. Nach der ökosystemischen Auffassung sind Lerngemeinschaften soziale Ökosysteme, die sich in der gleichen Art und Weise wie natürliche Ökosysteme verhalten.

Wie oben bereits erklärt, ist in Anlehnung an die ökosystemische Theorie der von mir geprägte Begriff *sprachlich und kulturell vielfältiger Lernkontext* entstanden. Wie die ökosystemische Theorie, verstehe ich als sprachliche und kulturelle Vielfalt sowohl die Einzigartigkeit als auch die Mannigfaltigkeit der Sprachen und der Kulturen, die in einem Lernkontext aufeinandertreffen. Diese Vielfalt fungiert als eine Quelle für den Austausch und die Entfaltung der Kreativität. Demnach ist die sprachliche und kulturelle Vielfalt genauso wichtig für die Aufrechterhaltung von menschlichen Gruppen, wie die biologische Vielfalt für die Aufrechterhaltung der Natur (u.a. Skutnabb-Kangas / Phillipson 2008, Finke 1996, Alwin 1996, 2001; Kramsch 2002, 2008; Pahl 2008; van Lier 2008).

Sprachliche und kulturelle Vielfalt bedeutet auch, dass jeder Mensch und jede menschliche Aktion einzigartig im Universum sind, und es dementsprechend verdient, wertgeschätzt zu werden. Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit der Terminus Vielfalt dem der Heterogenität vorgezogen, obwohl sie oft synonym verwendet werden (siehe z.B. Doff 2016). Meiner Meinung nach weist Heterogenität auf die Abweichung von einer für die Regel gehaltenen Homogenität hin. Ich gehe jedoch davon aus, dass sprachliche und kulturelle Vielfalt die Regel und Homogenität die Ausnahme ist. Die vorliegende Studie reiht sich somit in die Linie solcher wissenschaftlichen Studien ein, die unsere Gesellschaft als eine mehrsprachige (siehe u.a. Lüdi 1996, 2007) und mehrkulturelle Migrationsgesellschaft ansehen (siehe u.a. Gogolin 1994, 2007, 2013; Hu 2003, 2007).

Wie in der ökosystemischen Theorie, betrachte ich sprachlich und kulturell vielfältige Lerngemeinschaften als ein System, in dem Interaktionen zwischen den Lernenden und zwischen Lernenden und den DuD entstehen und sich entwickeln. So verstehe

ich die Interaktion von Menschen, die vielfältige sprachliche und kulturelle Hintergründe haben, als eine Ressource, die sowohl individuell als auch überindividuell (also gemeinschaftlich) lernförderlich wirkt.

In Kapitel 2 „Die Sprache gemeinsam lernen: Theoretische Grundlagen“ befindet sich eine ausführliche Darstellung der hier nur kurz skizzierten Theorien sowie eine Auseinandersetzung mit den hier erwähnten Konzepten.

1.3 Der institutionelle Rahmen: Kerncurriculum, Studienordnung und Unterrichtsinhalte

Nicht nur die involvierten Personen haben Einfluss auf den hier untersuchten Lernkontext. Da er in einem institutionellen Rahmen stattfindet, sind die entsprechenden Studien- und Schulbestimmungen zu berücksichtigen, denn sie bilden den Kontext, in dem das Lehramtsstudium des Fachs Spanisch im Institut für Romanische Sprachen und Literaturen an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main stattfindet.

In Kapitel 3 „Institutionelle Rahmenbedingungen und Richtlinien“ werde ich deshalb eine Analyse folgender Dokumente durchführen:

1. *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen Sekundarstufe I. Gymnasium. Moderne Fremdsprachen* (Hessisches Kultusministerium 2010 – ab jetzt HKC-SekI)
2. *Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe. Moderne Fremdsprachen – Spanisch* (Hessisches Kultusministerium 2016 - ab jetzt HKC-OS)
3. *Studien- und Prüfungsordnung Lehramt (SPoL) in ihrem fachspezifischen Anhang für das Studienfach Spanisch für das Lehramt an Gymnasien* (Hessische Lehrkräfteakademie sowie Goethe Universität Frankfurt am Main, Juli 2015)

Ziel der Analyse dieser drei Dokumente ist es, die institutionellen Rahmenbedingungen des Fremdsprachenunterrichts Spanisch in der Schule in Hessen (der zukünftige Arbeitsplatz der hier untersuchten Lehramtsstudierenden) sowie in der Fremdsprachenausbildung innerhalb des Lehramtsstudiums im Fach Spanisch an der

Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main zu analysieren. Dabei wird ergründet, welche Möglichkeiten sich im Rahmen der vorhandenen Richtlinien für das Sprachenlernen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen eröffnen. In diesem Sinne soll untersucht werden, ob sprachliche und kulturelle Vielfalt in der Schule und im Studium als Ressource verstanden werden. Darüber hinaus soll festgestellt werden, ob die gesetzlichen Richtlinien einen Rahmen anbieten, innerhalb dessen die Einbeziehung der von der Schülerschaft und der Studentenschaft mitgebrachten sprachlichen und kulturellen Ressourcen in den Sprachunterricht ermöglicht wird.

1.4 Forschungsmethodologie

Um das Lernen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten zu erforschen, eignet sich die Anwendung von qualitativen Methoden der Datenerhebung und der Dateninterpretation. Damit wird beabsichtigt, Einsichten in die Erfahrungen, Vorstellungen und Erwartungen der beteiligten Personen zu erlangen, um Abläufe, Deutungsmuster sowie Strukturmerkmale dieser Lernkontexte zu offenbaren. Die gewählten Forschungsinstrumente sind die Durchführung von leitfadengestützten Interviews mit DuD, SmsF und SosF sowie die Methode der Inhaltsanalyse nach Mayring (2009, 2010) als Instrument der Interpretation der anhand der Interviews erhobenen Daten.

Es wurden insgesamt zwölf Interviews durchgeführt: vier mit DuD und acht mit Studierenden. Alle Probanden haben freiwillig am Forschungsprojekt teilgenommen. Seitens der DuD wurden alle vier in der Zeit der Datenerhebung tätigen Lektorinnen und Lektoren am Institut für Romanische Sprachen und Literaturen der Goethe Universität Frankfurt am Main interviewt. Bei den Studierenden handelte es sich um Lehramtsstudierende, die an Sprachveranstaltungen der oben genannten Lehrenden teilnahmen. Alle Interviews fanden innerhalb eines Semesters statt und wurden von mir selbst durchgeführt. Die Interviewten durften zwischen den Interviewsprachen Deutsch oder Spanisch wählen.

Alle Interviews wurden transkribiert und nach Kriterien der Inhaltsanalyse kategorisiert und verglichen. Erst dann fiel die Entscheidung, welche Probanden sich für eine

Fallanalyse eignen, die Flick folgend (2009²: 253-4) nach den Kriterien der Aussagekraft bezüglich der Fragestellung und der Vergleichbarkeit ausgewählt wurden. So wurden alle Interviews mit den DuD als Fall gewählt und als solche analysiert. Bei den Studierenden wurden sieben von den acht Interviews ausgewertet: vier mit SosF und drei mit SmsF. Alle Interviews wurden aufgenommen und unmittelbar danach von mir selbst transkribiert und anonymisiert. Alle Transkriptionen wurden nochmals mit der Tonbandaufzeichnung verglichen und wenn nötig korrigiert. Jedes Interview beinhaltet ein Interviewprotokoll, in dem wichtige Daten über die Interviewsituation festgehalten wurden. Die transkribierten Interviews befinden sich in Anhang 2 und 3.

Zur Analyse der Interviews habe ich die Auswertungstechnik der *qualitativen Inhaltsanalyse* gewählt. Es ist eine Auswertungs- und Interpretationsmethode, die darauf abzielt, eine Analyse von Textinhalten unter Berücksichtigung formaler Aspekte der Textproduktion sowie latenter Sinngehalte durchzuführen. (Mayring 2009: 468-9) Der Inhalt wurde nach der Technik der *inhaltlichen Strukturierung* analysiert und daraus ein Kodierungssystem entwickelt. Dabei wurde die von Aguado (2013²) geübte Kritik an Mayrings Methode berücksichtigt und mit einbezogen (s. dazu Kapitel 4.2.4.b). Es kamen insgesamt 14 Analysekatoren zustande.

Mit einer detaillierten Darstellung der methodologischen Vorgehensweise befasst sich das Kapitel 4 „Forschungsmethodologie“.

1.5 Datenanalyse

In Kapitel 5 „Inhaltsanalyse der Interviews mit den Dozentinnen und Dozenten sowie mit den Studierenden“ werden die durch die Interviews erhobenen Daten inhaltlich analysiert. Zwecks einer übersichtlichen Strukturierung der Analyse, werden die Akteure zunächst einzeln analysiert. Danach werden Daten aus den einzelnen Analysen verglichen und die Analysekatoren dargestellt.

Dabei werden zuerst die Interviews mit den DuD einzeln und dann im Vergleich zueinander analysiert. Die Analysekatoren, die aus dem Textmaterial selbst

entstehen, werden anschließend dargelegt. Im dritten Teil des Kapitels werden die ersten Forschungserkenntnisse aus der Inhaltsanalyse mit den DuD dargestellt.

Im vierten Teil des Kapitels wird der Fokus auf die Studierenden gerichtet, deren Interviews nacheinander einzeln analysiert werden. Im fünften Teil erfolgen dann die Darstellung der Analysekategorien sowie ihre Interpretation.

Die Ergebnisse der Interviewanalysen mit den Studierenden fließen in Kapitel 6 in die Beantwortung der Forschungsfragen ein.

1.6 Beantwortung der Forschungsfragen, Forschungsergebnisse und Ausblick

In Kapitel 6 „Gemeinsames Lernen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten. Forschungsergebnisse“ werden die Forschungsfragen unter Einbeziehung der gesamten in Kapitel 5 gewonnenen Erkenntnisse ausführlich beantwortet.

Der erste Teil des Kapitels befasst sich mit der ersten Forschungsfrage *Wie entstehen und entwickeln sich die Sprachlernprozesse in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten?* Dabei werden die gewonnenen Erkenntnisse über die Sprachlernprozesse bei SmsF und bei SosF aus Kapitel 5 gedeutet. Die Einsichten der DuD werden dabei mit einbezogen.

Im zweiten Teil des Kapitels wird der zweiten Forschungsfrage nachgegangen *Wie zeichnet sich das gemeinsame Lernen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten aus?* Dort wird der Fokus auf die Beziehungen zwischen allen Akteuren und den wichtigen Funktionen, die sie einnehmen, gelegt: Die Funktion des Mittlers bzw. der Mittlerin zwischen Sprachen und Kulturen und die *Peerfunktion* im Unterrichts-geschehen.

Im dritten Teil des Kapitels wird die dritte und letzte Forschungsfrage beantwortet: *Welche sprachlichen und kulturellen Ressourcen können für die sprachliche und kulturelle Förderung genutzt und bewusst eingesetzt werden?* Dabei werden Einsatzmöglichkeiten diskutiert, die sich auf die gewonnenen Erkenntnisse stützen.

In Kapitel 7 wird diskutiert, wie aus den gewonnenen Erkenntnissen die Zukunft in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten gestaltet werden kann, und neue Forschungsfelder werden aufgezeigt.

Am Ende dieser Arbeit befinden sich fünf Anhänge. In Anhang 1 findet man die Fragebögen, die in der Voruntersuchungsphase von Lektorinnen und Lektoren im Fach Spanisch ausgefüllt wurden. Die Auswertung ihrer Antworten lieferte wichtige Daten, die zum endgültigen Design dieses Forschungsvorhabens beigetragen haben. In Anhang 2 findet man die Transkriptionen der in dieser Arbeit analysierten Interviews mit den DuD. In Anhang 3 findet man die Transkriptionen der in dieser Arbeit analysierten Interviews mit den Studierenden. In Anhang 4 und 5 befinden sich die Tabellen mit den Analysekategorien und die dazugehörigen Textabstrakte aus den Interviews.

2 Die Sprache gemeinsam lernen: Theoretische Grundlagen

In diesem Kapitel werden die theoretischen Grundlagen dargestellt, die dieser Forschung zugrunde liegen. Dabei wird zuerst eine Definition von *sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten* geliefert, die auf Konzepten der soziokulturellen und der ökosystemischen Theorie beruht. In Übereinstimmung mit dieser Definition wird erklärt, weshalb ich mich von Konzepten wie *Muttersprachlichkeit* und *heritage language speaker* distanzieren und mich für die Analyse der Sprachlernprozesse der Studierenden auf die Konzepte *Mehrsprachigkeit* und *Mehrkulturalität* stütze.

Sowohl die soziokulturelle Theorie als auch die ökosystemische Theorie vertreten die Auffassung, dass eine Sprache in der Interaktion des Menschen mit seiner Umgebung entsteht und sich entwickelt. Beide Theorien stützen sich dabei auf die Sprachlerntheorie Vygotskjis, die in diesem Kapitel ebenfalls ausführlich erklärt wird. Danach wird der Fokus auf theoretische Begriffe gelegt, die auf wichtige Aspekte des Sprachlernprozesses in sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen verweisen. Diese Begriffe sind:

- *Affordances*: Sie sind handlungsförderliche Umweltgegebenheiten, die auf den Lernenden lernförderlich wirken. Im untersuchten Lernkontext wird die sprachlich und kulturell vielfältige Lernsituation wie eine *affordance* betrachtet, die didaktisch genutzt werden kann, um individuelle und überindividuelle Sprachlernprozesse zu fördern.
- *Mediatisierung*: Ausgehend von der vygotskjischen Theorie entwickelt sich das Lernen stets mittels Personen oder Dingen, die den Lernenden helfen, im Lernprozess voranzukommen. Für diese Forschung sind die daraus resultierenden *Mittlungsfunktion* und *Peerfunktion* von großer Bedeutung. Erstere weist auf die Einnahme einer Funktion als Mittler bzw. Mittlerin zwischen Sprachen und Kulturen hin. Zweitere bezeichnet die Beziehungen, die zwischen Personen in einem Lernkontext entstehen.

- *Der dritte Ort*: Diesen Begriff hat Claire Kramsch (2006, u.a.) in die didaktische Forschung übertragen. Er bezeichnet den Ort, in dem die symbolische Begegnung stattfindet, und in dem gemeinsame symbolische Kontexte geschaffen werden können. Sprecherinnen und Sprecher, die über die Fertigkeit verfügen, gemeinsame symbolische Kontexte zu schaffen, sind laut Kramsch symbolisch kompetent. Sprachlich und kulturell vielfältige Lerngemeinschaften werden in dieser Arbeit als Lernkontexte begriffen, in denen *der dritte Ort* bereits im Moment des Unterrichts entstehen kann.
- *Sprachenlernen als identitätsbildender Prozess*. Gestützt auf die soziokulturelle Theorie und auf Forschungen im Bereich der Fremdsprachendidaktik im deutschsprachigen Raum wird auf das Zusammenspiel zwischen Sprache bzw. Sprachenlernen und Identität mit Fokus auf die hier untersuchten sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexte hingewiesen. Sprachenlernen und Identitätsbildung werden als zwei Prozesse betrachtet, die einander bedingen. Wie die SmsF und die SosF die Prozesse des Sprachenlernens und der Identitätsbildung erleben und ob sich das Zusammenspiel der beiden Prozesse positiv auf die sprachliche Entwicklung auswirkt, wird im Verlauf dieser Arbeit aus der Perspektive der Studierenden und der DuD analysiert.

2.1 Sprachlich und kulturell vielfältige Lernkontexte

Als *sprachlich und kulturell vielfältige Lernkontexte* werden in dieser Studie solche Lerngemeinschaften bezeichnet, deren Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufgrund ihrer mannigfaltigen sprachlichen und kulturellen Lebens- und Lernbiografien unterschiedliche Beziehungen zur Sprache und Kultur aufbauen, was sich in ihrer Lernmotivation, den Lerninteressen und in der Art, *wie* sie lernen, niederschlägt. In dieser Definition wird der Begriff Vielfalt dem der Heterogenität vorgezogen, die in der didaktischen Diskussion oft synonym verwendet werden (siehe z.B. Doff 2016). Der Grund für diese Entscheidung ist, dass der Begriff Heterogenität vor allem im Bereich Deutsch als Zweitsprache im Rahmen der Diskussion über Deutsch als Bildungssprache angewendet wird, insbesondere wenn es darum geht, unterdurchschnittliche Leistungsergebnisse von Schülern und Schülerinnen mit

Migrationshintergrund zu verbessern (vgl. Fürstenau 2013). Diese Diskussion, die überwiegend aus der Perspektive der interkulturellen Erziehungswissenschaft herausgeführt wird, hat das Ziel, Bildungschancen für Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Familien zu ermöglichen. Hintergrund dieser Diskussion ist jedoch eine normative Vorstellung von Bildung und von Deutsch als Bildungssprache, die „auf der Grundlage impliziter Normalitätserwartungen“ (ebd.: 221) geführt und bildungspolitisch gefördert wird. Der Begriff der *sprachlichen und kulturellen Heterogenität* steht in dieser Diskussion in Verbindung mit einer normativen pädagogischen Programmatik (ebd.). Er geht außerdem von einer dichotomischen Denkweise über Sprache, Kultur und Identität aus, die – wie Adelheid Hu feststellt – auf einer Polarisierung zwischen *eigen* und *fremd* (Hu 2003: 299) basiert. In ihrer Studie über migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in schulischem Fremdsprachenunterricht fand sie heraus, dass diese dichotomische Denkweise sowohl auf institutioneller Ebene im deutschen Schulsystem als auch auf der theoretischen Ebene der Fremdsprachendidaktik herrscht. So werden SuS von der schulischen Bürokratie nach Konzepten wie „fremd und eigen, außen – innen, Sesshaftigkeit – Migration“ (ebd.) klassifiziert, welche sich in der gängigen Terminologie niederschlagen. Termini wie *Muttersprache*, *Zielsprache*, *Fremdsprache*, *Herkunftssprache* oder *Ausgangssprache* weisen auf das idealisierte Leitbild eines *native speaker* hin (s. mehr dazu Kapitel 2.2.). Selbst die sprachwissenschaftlichen Begriffe L1, L2, L3 sind zu simplifizierend, um die sprachlichen und kulturellen Biographien globalisierter Menschen beschreiben zu können (vgl. Hu 2003: 299).

In der vorliegenden Studie wird das Augenmerk nicht auf den Unterschied und auf die Dichotomie, sondern auf das gemeinsame Lernen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten gerichtet. Der Begriff der *Heterogenität* ist aufgrund seines Fokus auf Polarisierung, Trennung und ‚Anderssein‘ unangebracht, da er sprachliche und kulturelle Abgrenzung und nicht die gemeinsame Konstruktion von Bedeutungen, Lern- und symbolischen Kontexten betont. Die Wahl des Begriffs *Vielfalt* eröffnet in der Diskussion neue Perspektiven und erlaubt die Entwicklung neuer Möglichkeiten für den FSU.

Der Begriff *Vielfalt* stammt aus der ökosystemischen Theorie und wird oft als Synonym für *diversity* – im deutschen kulturtheoretischen Sprachraum auch oft *Diversität* – verwendet. Doch anders als *diversity* betont *Vielfalt* nicht die Verschiedenheit, sondern die Mannigfaltigkeit von Menschen, Sprachen und Kulturen, die sich gemeinsame gesellschaftliche Räume teilen und zusammen gesellschaftliche und kulturelle Kontexte schaffen. Der Begriff *diversity* stammt aus dem lateinischen *diversus* (ungleichartig, verschieden) und geht nicht zuletzt aufgrund seiner etymologischen Bedeutung in kulturellen, politischen und gesellschaftlichen Diskussionen oft mit einem Diskurs der „Ethnisierung von Lebenslagen und gesellschaftlichen Konflikten“ (Wagner 2012: 4) einher. Bei *Vielfalt* wird der Akzent auf die Vielseitigkeit gelegt, bei *diversity* – wie auch bei *Heterogenität* – auf die Unterscheidung zwischen dem Eigenen und dem Fremden.

Aus einer ökosystemischen Perspektive ist Vielfalt eine grundlegende Gegebenheit eines jeden biologischen und kulturellen Ökosystems. Sie sorgt für die Aufrechterhaltung des Ökosystems und ist eine Bedingung dafür, dass es wächst, gedeiht und weiter besteht. Vielfalt verleiht dem Ökosystem Kreativität und Anpassungsfähigkeit. Je vielfältiger die Elemente und die Lebewesen innerhalb eines Ökosystems sind, desto vielseitiger und abwechslungsreicher gestaltet sich die Interaktion. Vielfalt wird hier als „Quelle des Austauschs, der Erneuerung und der Kreativität“ (Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt – UNESCO 2001) verstanden.

In dieser Studie legt der Begriff *Vielfalt* die Grundlage für ein Konzept des Fremdsprachenunterrichts das berücksichtigt, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer – sowohl Studierende als auch DuD – aufgrund ihrer unterschiedlichen Lebens- und Bildungsbiographien verschiedene Beziehungen zur Sprache und Kultur entwickelt haben, welche sich in der Art, wie sie lernen bzw. lehren niederschlägt. Vielfalt wird hier als Motor für die Entstehung und (Weiter)Entwicklung von Lernprozessen und somit als ein zentrales Konzept für die Entwicklung individueller und überindividueller Sprachlernprozesse sowie für die Konstruktion gemeinsamer Lernkontexte verstanden.

2.2 Sprachliche und kulturelle Vielfalt als Ressource

Menschen, die in sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen zusammenarbeiten, bringen in den Unterricht sehr unterschiedliche und vielseitige Erfahrungen über Kultur, Sprache, Lernen und Bildungssysteme mit. Lebenserfahrungen, Lebensumstände, Familiengeschichten, Wohnorte und Orte, denen man affektiv verbunden ist, gestalten die Beziehung, die jede Person zur Sprache und zur Kultur herstellt, und schaffen die Basis einer sprachlichen und kulturellen Identität.

Um zu verstehen, woraus sprachliche und kulturelle Vielfalt besteht, sollen Konzepte wie *Muttersprachler*, *heritage language speaker* und *Mehrsprachigkeit* vorab geklärt werden.

2.2.1 Irreführendes Konzept der Muttersprachlichkeit

Als *Muttersprachlerinnen* oder *Muttersprachler* werden im engen Sinne Sprecher bzw. Sprecherinnen bezeichnet, die sich die Sprache ihrer Eltern als Erstsprache angeeignet haben. Generationen von Sprachwissenschaftlerinnen und Sprachwissenschaftlern haben diesen Begriff auf das ideale Vorbild eines monolingualen Sprechers bezogen, der in einem monolingualen Gebiet aufgewachsen ist und die entsprechende Sprache als Erstsprache in der Kindheit gelernt hat. So ging man von der Annahme aus, dass eine Muttersprachlerin oder ein Muttersprachler intuitiv über grammatikalische Korrektheit Auskunft geben sowie einen in jedem Kontext angemessenen Sprachgebrauch aufweisen kann und, dass sie oder er über breite lexikalische Kenntnisse verfügt (Davies 1991 zitiert nach Chacón Beltrán 2000, zur Diskussion vgl. Paikeday 1985).

Diese Vorstellung von einem kultivierten muttersprachlichen Sprecher ist trotz jahrzehntelanger sprachwissenschaftlicher Debatten als Leitbild für den Fremdsprachenunterricht in den deutschen Bildungsinstitutionen fest verwurzelt. Wie Gogolin bereits 1994 belegte und wie in dieser Studie bestätigt wird, wird im FSU immer noch danach gestrebt, die sprachliche Norm einer Hochkultur zu vermitteln, ohne ein klares Verständnis darüber zu haben, wie sich Mehrsprachigkeit individuell und in sozialen Kontexten entwickelt und welche mehrsprachige Realität die

Sprachlernenden alltäglich erleben.³ (Gogolin 1994, Hu 2003, Budach / Erfurt/ Kunkel 2008 und Kapitel 2.2.3, 5.2.2, 5.2.3 sowie Kapitel 6 dieser Arbeit)

In der Diskussion über Muttersprache sind im Rahmen dieser Studie ein paar Präzisierungen notwendig. Die erste bezieht sich auf das Kulturkonzept, das dem Begriff *Muttersprachler* zugrunde liegt und in folgender Frage verdeutlicht ist: Was bedeutet, ein kultivierter Sprecher zu sein?

Ein kultivierter Sprecher ist ein sprachlicher Referent einer bestimmten Schicht einer bestimmten Gesellschaft, die über Bildung verfügt, was in dieser Gesellschaft als hoch angesehen gilt. Was als kultiviert gilt oder nicht, ist die Konsequenz von politischen, historischen und hegemonialen Gegebenheiten. Folgt man im FSU dem Leitbild eines kultivierten Sprechers, akzeptiert man implizit die Lebenseinstellungen und Werte einer bestimmten gesellschaftlichen Schicht aus einer bestimmten Region oder einem bestimmten Land, die für ideal gehalten werden. Im Fall des Spanischunterrichts in Deutschland ist die iberische akademische Norm das Vorbild zumindest für den Schulunterricht, selbst wenn allmählich soziokulturelle Inhalte aus anderen spanischsprachigen Regionen einen Platz in den Curricula finden. Die Inhaltskriterien sind aber nicht immer durchsichtig und diskursiv nicht neutral (s. Corti 2019), obwohl Spanisch sich als eine plurizentristische Sprache mit unterschiedlichen linguistischen Normen präsentiert (s. dazu auch die Analyse der hessischen Kerncurricula in Kapitel 3 dieser Arbeit).

Die zweite Präzisierung bezieht sich auf das Selbstverständnis von Muttersprachlichkeit im Zeitalter umfassender Migrationsbewegungen, in dem sich täglich Menschen unterschiedlicher Nationen, Ausbildungen, Lebens- und Lernbiografien, Vorstellungen und Werte begegnen und zusammenkommen. In diesem sich stetig verändernden Kontext wachsen die meisten Menschen in mehreren Sprachen und Kulturen auf. Aus dieser Perspektive wirkt das Konzept *Muttersprache* per se veraltet.

³ Eine ausführliche Erklärung darüber folgt in Kapitel 2.2.3

Wie wir in Kapitel 5.2.2, 5.2.3 sowie 6 dieser Forschungsarbeit sehen werden, sind die untersuchten DuD durchaus für das Konzept der Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit Sprachenlernen sensibilisiert. Jedoch besteht bei drei der vier interviewten DuD eine unterschwellige Erwartung daran, dass die SmsF sich sprachlich als gebildete, monolinguale Muttersprachlerinnen und Muttersprachler zeigen. Dies deutet darauf hin, dass auch DuD an der Universität das traditionelle Konzept der Muttersprache verinnerlicht haben und im Umgang mit sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen von diesem Konzept ausgehen. Welche Konsequenzen dies für den untersuchten Lernkontext hat, wird sich im Verlauf dieser Arbeit herausstellen.

2.2.2 Sprachliche und kulturelle Vielfalt anstatt *heritage language speakers*

Ähnliche Überlegungen wie beim Begriff *Muttersprache* gelten auch für den des *heritage language speaker*, der Lernende bezeichnet, die eine historisch-biografische Beziehung zu einer Sprache haben, die nicht die Mehrheitssprache ihrer Umgebung ist (Valdés 2008: 117-118).

Guadalupe Valdés definiert diese Sprecherinnen und Sprecher nach zwei Kriterien: a) als Menschen, die einen historischen oder individuellen Bezug zu einer vom Verschwinden bedrohten einheimischen Sprache oder zu einer Sprache haben, die nicht die reguläre Sprache der Bildungsinstitutionen ist; und b) als Lernende im FSU, deren Familiensprache nicht die Gesellschaftssprache ist, die ihre Familiensprache sprechen oder zumindest verstehen, und die eine gewisse Zweisprachigkeit aufweisen (ebd. 2001: 37-38).

Aus der von Guadalupe Valdés vorgeschlagenen Definition eines *heritage language speaker* wird deutlich, dass diesem Begriff das Konzept der Muttersprache zugrunde liegt, und dass damit solche Sprecherinnen und Sprecher gemeint sind, welche die Minderheit in einer von einer anderen Sprache dominierten Umgebung darstellen. Meines Erachtens legt dieser Begriff das Augenmerk treffend auf die unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Lern- und Lebensbiografien der Lernenden, doch damit wird gleichzeitig betont, dass ihre zu Hause gesprochene Sprache (nach diesem Ansatz auch Herkunftssprache genannt) anders ist, als die als Norm geltende Sprache

der meisten Lernenden innerhalb der Bildungsinstitutionen. Wie Lacorte und Canabal anmerken, steckt hinter dieser Definition ein verdecktes Urteil darüber, dass Lernende mit einer anderen Herkunftssprache „*quasi-native speaker, bilingual speaker, semilingual speaker or residual speaker*“ (Lacorte und Canabal 2003: 110) seien. Eine solche Klassifizierung impliziert, dass solche Lernenden über mangelnde Kenntnisse der institutionell bevorzugten Bildungssprache verfügen. Diese auf Differenzierung beruhende und nach sprachlichem Purismus ausgerichtete theoretische Position steckt hinter den Begriffen *Muttersprache* und *heritage language speaker*. Gleichzeitig lässt der Begriff erkennen, dass *Monolingualismus* als Norm und *Mehrsprachigkeit* als eine Abweichung von dieser Norm verstanden werden. In diesem Begriff steckt der monolinguale Sprecher als Vorbild, dem es zu entsprechen gilt, wenn man Integration und Chancengleichheit verfolgt.

In dieser Studie wird davon ausgegangen, dass alle vorhandenen sprachlichen und kulturellen Ressourcen eine Bereicherung für den FSU darstellen und in den Unterricht integriert werden sollten. Wie im Rahmen meiner eigenen Lehrpraxis beobachtet und mit den erhobenen Daten im Verlauf dieser Arbeit belegt wird, werden SmsF, die in einer nicht spanischsprachigen Umgebung aufgewachsen sind und am Spanischunterricht teilnehmen, von den DuD oft als Sprecherinnen und Sprecher angesehen, die keine vollständige sprachliche Bildung erhalten haben: Sie werden eben wie *heritage language speakers* betrachtet. Wie wir später sehen werden, erwächst dieses Bild aus der oft nicht erfüllten Erwartung, dass diese Studierenden die idealisierte muttersprachliche Kompetenz mitbringen. Einerseits werden sie als sprachlich nicht kompetent genug angesehen. Andererseits werden sie als zu kompetent eingeschätzt, um am Sprachunterricht teilzunehmen. Die Meinung der DuD diesbezüglich sowie die daraus folgenden Konsequenzen für den Sprachunterricht, werden im Verlauf dieser Arbeit im Detail analysiert.

2.2.3 Mehrsprachige Studierende

Mehrsprachigkeit – und nicht *Monolingualismus* – ist in der heutigen deutschen Gesellschaft die verbreite sprachliche Praxis, wie aus der Definition von Georges Lüdi (1996) hervorgeht. Für ihn ist mehrsprachig,

wer sich irgendwann in seinem Leben, im Alltag regelmäßig zweier oder mehrerer Sprachvarietäten bedient und auch von der einen in die andere wechseln kann, wenn dies die Umstände erforderlich machen, aber unabhängig von der Symmetrie der Sprachkompetenz, von den Erwerbsmodalitäten und von der Distanz zwischen den beteiligten Sprachen. (Lüdi 1996: 234 hier zitiert nach Erfurt/Amelina 2008)

Nach dieser Definition sind fast alle SuS und Studierende in den deutschen Bildungsinstitutionen mehrsprachig, weil dabei alle Sprachen, auch die, die regelmäßig im Rahmen schulischen bzw. universitären Unterrichts gelernt werden, mitzählen.

SuS sowie Studierende mit einem so genannten Migrationshintergrund, die innerhalb der Familie eine andere Sprache als die der Bildungsinstitutionen sprechen, sind sich bewusst, dass ihre Lebenswelt mehrsprachig ist. Diese sprachliche und kulturelle Erfahrung bringen sie dann in den Bildungsprozess ein (vgl. Gogolin 1994: 9). Diese Idee will Adelheid Hu hervorheben, wenn sie über *lebensweltliche Mehrsprachigkeit* (Hu 2003: 39) redet, ein Begriff, der „die sprachliche Praxis im alltäglichen Leben sowie [...] das subjektive Erleben der eigenen Sprachlichkeit“ (ebd.) zum Ausdruck bringt.

Sowohl die Definition eines *mehrsprachigen Sprechers* von Lüdi als auch die von Hu der *lebensweltlichen Mehrsprachigkeit* decken die Idee auf, dass Sprachlichkeit nicht „nativistisch oder essentialistisch“ sondern in der Interaktion mit der sozialen Umgebung entsteht und sich entwickelt, und dass sie „je nach kommunikativen Erfordernissen“ herausgebildet wird (Erfurt / Amelina 2008: 21). Mehrsprachigkeit wird zudem als eine Ressource verstanden, die nach Bedarf gebraucht und ausgebaut wird.

Wie wird aber mit Mehrsprachigkeit im FSU in den deutschen Bildungsinstitutionen umgegangen? Ein kleiner Exkurs kann diese Frage zumindest in Bezug auf das deutsche Schulwesen beantworten.

Im Jahre 1994 veröffentlichte Gogolin eine Studie über Multilingualismus im deutschen Schulwesen. Ihre Hauptthese war, dass dem deutschen Bildungswesen ein monolinguales Selbstverständnis zugrunde liege, das sich im Zuge zunehmender Pluralisierung aufgrund von Migrationsbewegungen als dysfunktional erweise. Ihre

Untersuchung konzentrierte sich darauf, „Entwicklung, Wandlung und Erscheinungsformen der monolingualen Orientierung im Lehrberuf aufzuzeigen“ (Gogolin 1994: 3).

Mit dieser Studie konnte sie belegen, dass in den von ihr untersuchten Schulen die Lehrerschaft zwar in der Praxis eine gewisse Innovationskraft im Umgang mit Mehrsprachigkeit ihrer SuS zeigt und versucht, sie einzusetzen. Die Rahmenbedingungen in den Schulen seien aber nicht dafür geschaffen, ihr Innovationspotenzial auszubauen und dauerhafte Veränderungen in den Schulen zu bewirken.

Am Beispiel einer der untersuchten Schule stellte Gogolin Folgendes fest:

[Der Fall der «Faberschule»] zeigt eine Lehrerschaft, die ein Potenzial zur Anpassung an die gewandelten Verhältnisse aktiviert hat, und die Bandbreite der Praktiken, die in diesem Zuge entwickelt wurden. Aber er zeigt zugleich, dass die Lehrerinnen und Lehrer dieser Schule allseits an Grenzen ihres eigenen Veränderungspotenzials stoßen – in dem nach ihrer Ansicht Machbaren ebenso wie im für sie Denkbaren. Mit der Ausbeutung der Innovationskraft der Lehrkräfte allein ist demnach die Entwicklung eines vernunftgemäßen, zukunftssträchtigen Bildungswesens kaum wahrscheinlich. (Gogolin 1994: 265)

Im Anschluss an ihre Studie plädiert Gogolin daher dafür, die bereits bestehenden Anstrengungen zur Überwindung des monolingualen Habitus des Bildungswesens auf bildungspolitischen, administrativen und erziehungswissenschaftlichen Ebenen öffentlich zu unterstützen. (Ebd.)

Angesichts der Ergebnisse dieser und anderer Studien, die in den 1990er Jahren realisiert wurden (Hermann-Brenecke 1992, Thürmann 1994, Bauer 1995), und mit Fokus auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im Rahmen des FSU führte Hu 2003 eine empirische Forschung durch. In ihrer Forschung ging sie davon aus, dass

[d]er konkrete Sprachunterricht [...] nach wie vor oft auf Sprach- und Kulturkonzepten sowie methodischen Prinzipien zu basieren [scheint], die an monolingualen Lerngruppen orientiert sind. (Hu 2003: 18)

Konkret suchte sie in ihrer Forschung Antwort auf folgende Fragen:

Was muss sich in der Fremdsprachendidaktik und -methodik ändern, um den Lernenden und der aktuellen Situation gerecht zu werden? [...] Welche Konzepte von Sprache, Identität, Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität werden von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern sowie Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern vertreten? Inwieweit bzw. in welchen Punkten

genau bestehen zwischen den Selbst- und den Fremdbeschreibungen Diskrepanzen? [...] Stellt die lebensweltliche Zwei- oder Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler ein Potential dar, das für den Sprachunterricht genutzt werden kann? Wenn ja, wie und unter welchen Bedingungen? Wie empfinden mehrsprachige Jugendliche ihren aktuell erlebten Fremdsprachenunterricht? Welchen Einfluss hat dieser Fremdsprachenunterricht für ihre Motivation und ihr sprachlich-kulturelles Selbstverständnis? (Ebd.: 21)

Hu war daran interessiert, herauszufinden, wie die SuS über ihre eigene sprachliche und kulturelle Biographie erzählen und wie sie die zu Hause erworbene und die in der Schule gelernten Sprachen emotional besetzen. In Bezug auf die Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer wollte sie ergründen, welche Einstellung die Lehrenden gegenüber der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in ihren Klassen haben, und ob sie bei ihrem Unterrichtsstil auf die mehrsprachigen und mehrkulturellen Umstände eingehen. Die Ergebnisse ihrer Studie lauteten:

Während für die Schülerinnen und Schüler Mehrsprachigkeit und sprachlich-kulturelle Identität zentrale Kategorien sind [...], spielen diese für die Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer kaum eine Rolle. Nicht nur werden die biographischen sprachlich-kulturellen Erfahrungen und Erinnerungen der Schüler kaum wahrgenommen oder konstruktiv im Unterricht miteinbezogen – auch die jeweiligen Konzepte von Sprache divergieren stark: Für die Jugendlichen spielen emotionale und identitätsbezogene Gesichtspunkte eine große Rolle, bei den Lehrenden ist ein leistungs- und prüfungsorientiertes Sprachverständnis vorherrschend [...]. Durch die biographischen Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit in unterschiedlichen Ländern ist auch eine deutliche Sensibilität bei den Schülerinnen und Schülern für Fragen der kulturellen Normen, der kulturellen Identität und dem Zusammenhang von *Sprache* und *Kultur* erkennbar. (Hu 2003: 286)

Und weiter:

Zwar werden tendenziell von den Fremdsprachenlehrern die „ausländischen“ Schüler auch wegen ihrer Arbeitshaltung gelobt und stellen von daher in ihren Augen „kein Problem“ dar, man vermisst aber auch hier die Bereitschaft bzw. überhaupt das Erkennen der Möglichkeit, das sprachliche Potential der Schüler im Fremdsprachenunterricht mit einzubinden, Sprache und Kultur werden auch hier nicht miteinander in Zusammenhang gebracht; die Chance, Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht stattfinden zu lassen, wird nicht genutzt: Von keiner der befragten Lehrkräfte des fremdsprachlichen Regelunterrichts wurde Fremdsprachenunterricht als *interkulturell* beschrieben. Dagegen wurde als methodische Änderung im Hinblick auf die sprachlich-kulturelle Heterogenität lediglich erwähnt, dass der Unterricht größere Anteile in der deutschen Sprache enthalte [...] (Ebd: 289).

Die Mehrsprachigkeit der SuS und ihre mehrkulturelle Erfahrung werden im Unterricht in den untersuchten Schulen in der Regel nicht mit einbezogen, weder auf linguistischer noch auf interkultureller Ebene. Mehrsprachigkeit selbst wird laut Studie von den Lehrenden nicht immer als ein positiver Faktor angesehen, nur dann

wenn es sich um Sprachen handelt, die mit wirtschaftspolitisch effizienten Ländern gleichgesetzt werden, wenn sie Jugendliche kennzeichnet, die aus bildungsnahen und sozial gesicherten Familien stammen, und in ganz besonderer Weise, wenn es sich um vertraute Sprachen wie Englisch oder Französisch handelt. Treffen diese Faktoren nicht zu, steht es um die Anerkennung mehrsprachiger Kompetenzen schlecht: Sie werden dann vielmehr als lernhemmender Faktor oder als Bedrohung wahrgenommen und erfahren eine kulturelle Abwertung. (Ebd. 290)

In Bezug auf linguistische Normorientierung und Ziele des FSU stellte Hu Folgendes fest:

Die Tradition der lange Zeit systemlinguistisch und am *ideal native speaker* homogener Sprachgemeinschaften orientierten Fremdsprachendidaktik ist nach wie vor lebendig. Die gerade in der Fremdsprachendidaktik verwurzelte Gleichsetzung von Nation, Sprache und Kultur, verbunden mit einer starken Zielsprachen- und Normorientierung, verhindert somit weniger bewusst sprachpolitisch als vielmehr durch spezifische (unbewusste) Normalitätsvorstellungen über die Methodik von Fremdsprachenvermittlung innovative Wege. Dies führt dazu, dass selbst diejenigen Fremdsprachenlehrer, die auf einer allgemeinen Ebene durchaus Mehrsprachigkeit begrüßen, in ihren didaktisch-methodischen Handlungsmustern an althergebrachten und dadurch sehr vertrauten Traditionen festhalten (Ebd.: 291)

Als Fazit für die gesamte Studie hielt sie fest, dass sich

Theoriebildung und Lebens- bzw. hier Schulpraxis als einander gegenseitiges Korrektiv [dringend benötigen]. Darüber hinaus zeigt sich deutlich: Die Kluft zwischen Alltagswissen bzw. dem innerhalb des Rahmens der Institution Schule perpetuierten Wissen und dem durch theoretische und nicht direkt praxeologisch-anwendungsbezogene Reflexion gewonnenen Wissens ist eindeutig zu groß (Ebd.: 294).

Angesichts dieser Ergebnisse hob sie einige Aspekte vor, mit denen man sich ihrer Meinung nach in der Lehrerbildung tiefergehend befassen sollte. Unter anderen nannte sie dabei,

1. emotionale Aspekte des Lehrens und Lernens von Sprachen (z.B. Vorurteile, Stereotype, Wahrnehmung von Fremdheit, Motivation)

2. bildungstheoretische Aspekte vom Sprachenlernen (z.B. Relativierung der eigenen Weltsicht, Toleranzerziehung, Selbstreflexion, Fähigkeit zum Perspektivenwechsel)
3. die Vermittlung eines Verständnisses von Sprache als kultureller Praxis, die im engen Verhältnis zur Identitätsbildung steht. (Ebd.: 295)

Gogolins und Hus Studien zeigten, dass Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt keineswegs eine Ausnahme im deutschen Bildungswesen darstellen und dass die von den SuS mitgebrachten mehrsprachigen Kenntnisse sowie ihre mehrkulturellen außerschulischen Erfahrungen nur bedingt integriert und in den FSU einbezogen werden. Außerdem zeigten sie, dass das Innovationspotenzial der Lehrkraft vom eigenen persönlichen Verständnis über Sprache, Kultur, Identität, Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität abhängt. Aber selbst dann, wenn sie über ein Alltagswissen über Mehrsprachigkeit verfügen, wird dieses Wissen in der didaktischen Praxis nicht umgesetzt.

An diese Ergebnisse möchte ich anknüpfen, und zwar aus zwei Gründen: Erstens, weil sie sich auf die deutsche Schule beziehen, den zukünftigen Arbeitsplatz der Studierenden, die in der vorliegenden Arbeit erforscht werden. Und zweitens, weil die Studien Hus und Gogolins Fragen aufwerfen, die grundlegend für diese Forschung sind: Wird an der Universität die sprachliche und kulturelle Erfahrung der Studierenden im Unterricht mit eingebunden? Befasst sich der FSU mit subjektiven Aspekten des Sprachenlernens und -lehrens? Wird im FSU die Verbindung zwischen Sprache, Kultur und Identität hergestellt? Welche Einstellungen und Vorstellungen über Sprachenlernen und -lehren vertreten die Studierenden? Und welche die DuD?

Auf diese Fragen werde ich im Laufe dieser Arbeit immer wieder zurückkommen müssen, weil sie sich auf wichtige Themen des Sprachunterrichts in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten beziehen. Zudem möchte ich mich noch mit einem weiteren Aspekt der Mehrsprachigkeit befassen, die grundlegend für das Verständnis tiefliegender Sinnstrukturen im erforschten Lernkontext sind.

In Kapitel 5, in dem die Interviews mit den DuD und mit den Studierenden analysiert werden, wird man erkennen können, dass *alle* Probanden mehrsprachig im Sinne

Lüdis (1996) sind und eine alltägliche mehrsprachige Erfahrung besitzen, wie Hu (2003) in ihrer Studie beschreibt. Nichtsdestotrotz werden solche Studierenden, die sich Spanisch im Kreis der Familie angeeignet haben und in einer nicht spanischsprachigen sozialen Umgebung aufgewachsen sind, wodurch ihr Spanisch typische Merkmale dieser Art der sprachlichen Sozialisation aufweist, als sprachlich ungebildet und deren Sprache als akademisch ungeeignet bezeichnet (s. dazu insbesondere die Interviews mit den Dozentinnen Elisa, Interview 1 in Kapitel 5.1.1 sowie Miriam, Interview 3 in Kapitel 5.1.3).

Ich habe in meiner Lehrpraxis oft festgestellt und werde im Verlauf dieser Forschungsarbeit empirisch belegen, dass selbst Lehrkräfte, die mehrsprachig sind und für die Wirkungen von Mehrsprachigkeit im FSU sensibilisiert sind, sprachliche Äußerungen der Studierenden, die von der erwarteten standardisierten sprachlichen Norm abweichen, als sprachliche Defizite auffassen. Dieser Meinung entsprechend, werden dann die sprachlichen Leistungen dieser Studierenden bewertet.⁴ Aus diesem Grund ist es hier angebracht, sich das im Folgenden präsentierte Modell der Mehrsprachigkeit von Herdina und Jessner anzuschauen, das interessante Anhaltspunkte für die Arbeit im FSU mit mehrsprachigen Sprachlernenden anbietet.

Herdina und Jessner (2002) haben ein dynamisches Modell der Mehrsprachigkeit entwickelt, das Sprachen als offene Systeme auffasst. Für sie verhält sich das Sprachsystem als ein dynamisches System, das sich ständig verändert, anpasst und das lernfähig ist. Das Sprachsystem besteht aus Subsystemen, die nicht autonom agieren, sondern voneinander abhängig sind und miteinander interagieren.

Nach diesem Modell unterscheidet sich die Sprachentwicklung von mehrsprachigen Menschen von der einsprachiger Menschen darin, dass bei ersteren mehrere Sprachsysteme im Spiel sind. Diese interagieren in allen Richtungen miteinander und rufen dynamische Effekte hervor (s. Allgäuer-Hackl 2011).

⁴ Zur Problematik der Leistungsbewertung in sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen siehe Kapitel 5.2.7 und 5.5.2 in dieser Arbeit.

Für den FSU mit mehrsprachigen Menschen ist unter Berücksichtigung dieses Modells zu bemerken, dass Mehrsprachigkeit nicht als kumulative Einsprachigkeit in mehreren Sprachen verstanden werden soll und dass mehrsprachige Menschen über wichtige Fähigkeiten verfügen, wie z.B. einen erweiterten Sinn für zwischensprachige und transkulturelle Kommunikation und ein sprachübergreifendes Bewusstsein, welche beim Drittsprachlernen erfolgreich eingesetzt werden können. Mehrsprachige Studierende sollten insofern nicht an Normen gemessen werden, die auf Einsprachigkeit ausgerichtet sind. Viele Fehler und Defizite in einzelnen Sprachen sind dem Einfluss von Mehrsprachigkeit geschuldet (ebd. 280 und 287-288).

Auf Herdinas und Jessners dynamisches Modell der Mehrsprachigkeit, das m.E. neue Perspektiven für die Analyse eines sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexts eröffnet, werde ich im Verlauf dieser Arbeit zurückkommen, um Konsequenzen der Mehrsprachigkeit in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten zu analysieren.

2.3 Soziokulturelle und ökosystemische Perspektiven von Sprachlernprozessen und von gemeinsamem Lernen

In der vorliegenden Studie wird sprachliche und kulturelle Vielfalt als Ressource für individuelle und überindividuelle Sprachentwicklung verstanden. Theoretisch wird diese Annahme mit der soziokulturellen Theorie und der ökosystemischen Theorie begründet, die sich als holistische Theorien verstehen, welche komplexe Phänomene ganzheitlich erfassen können. Dabei stützen sie sich auf Prinzipien der vygotkskischen Theorie, der Aktionstheorie und der Diskurstheorie Bachtins.

2.3.1 Ökosystemische Theorie

Nach der ökosystemischen Theorie verhalten sich Menschengemeinschaften, Sprachen und Kulturen wie Systeme, die permanent mit sich selbst und mit ihrer Umwelt interagieren. Diese Systeme verhalten sich dementsprechend wie Natursysteme, was bedeutet, dass sie offen, dynamisch, komplex und vielfältig sind. Vielfalt ist eine sehr wichtige Eigenschaft von kulturellen, sprachlichen und Natursystemen, weil sie Kreativität und Anpassungsfähigkeit fördert, und damit für die Stabilität des gesamten Systems sorgt. (Haugen 2001:57)

Analysiert man Sprachlernprozesse im Rahmen der ökosystemischen Theorie, versteht man Spracherwerb und sprachliche Sozialisation als zwei Teile desselben Prozesses, denn laut dieser Theorie entsteht und entwickelt sich eine Sprache in der aktiven Interaktion des Menschen mit seiner Umgebung. Sie soll als ein Prozess verstanden werden, in dem ein wechselwirkendes Zusammenspiel zwischen Menschen und Umwelt stattfindet. Dabei wirken lernende Menschen auf die Elemente, Personen sowie sprachliche und kulturelle Gegebenheiten ihrer Umgebung und diese wirken auf die Menschen zurück, die sich dabei sprachlich, kulturell und in ihrer Persönlichkeit (weiter)entwickeln.⁵ (Finke 2001, Kramsch 2008²)

Dem ökosystemischen Postulat nach entstehen Sprachen und Kulturen in der Interaktion von Menschen mit ihrer Umwelt. Demnach werden Sprachen und Kulturen als Systeme betrachtet, die je vielfältiger, desto anpassungsfähiger sind, und die dazu beitragen, dass das gesamte System aufrechterhalten wird. Sprache und Kultur existieren stets nebeneinander, interagieren miteinander und beeinflussen sich gegenseitig. Sprachliche und kulturelle Vielfalt wird dabei als eine Ressource betrachtet, ohne die sich Systeme nicht weiterentwickeln. (Finke 1996)

Sprachengemeinschaften – und eben auch Sprachengemeinschaften in Lernkontexten – verhalten sich laut ökosystemischer Theorie genauso wie soziale Systeme:

Heute treten uns die kulturellen Ökosysteme als von ihren natürlichen Muttersystemen weitgehend getrennte Systeme entgegen. Dieser Eindruck aber täuscht, denn erstens bleiben sie auf den funktionsfähigen Fortbestand der natürlichen Ökosysteme als ihrer physischen Basis weiter angewiesen und sind damit tatsächlich nur Sub- oder Episysteme von diesen, zweitens sind sie mit ihren lebenden Trägersystemen, den Individuen und Gruppen von Individuen weiterhin verbunden, und drittens gibt es in der Sprache ein auffälliges erhaltenes Verbindungsglied zu den natürlichen Systemen. (Finke 1996: 37)

⁵ Eine ausführliche Beschreibung des Lernprozesses findet sich in Kapitel 2.3.2, 2.3.3 und 2.3.4, wo auch deutlich wird, dass das Lernen einer Sprache identitätsbildende Prozesse hervorruft.

Für den Sprachlernprozess bedeutet dies, dass sowohl individuelle als auch kontextuelle Faktoren Einfluss darauf haben, dass man eine Sprache lernt und wie man sie lernt. Zu den individuellen Faktoren zählen persönliche Neigungen und Motivationen, Biografien, Lernbiografien und Lernziele. Zu den kontextuellen Faktoren zählen alle Elemente des mittelbaren und des unmittelbaren Lernkontextes der Menschen. Das kann eine konkrete Unterrichtssituation sein als auch die in der Gesellschaft verbreitete Meinung über Fremdsprachenlernen und Mehrsprachigkeit.

Untersucht man sprachlich und kulturell vielfältige Lernkontexte im Licht der systemökologischen Theorie, gehören zur Analyse alle Interakteure: die Personen, die sprachlichen und kulturellen Elemente sowie der Kontext, in dem die Sprachvermittlung und der Spracherwerb stattfinden. Deshalb soll die Analyse aus mehreren Ebenen bestehen.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit sind diese Ebenen:

- *Die Rahmenbedingungen*, unter denen der untersuchte Lernkontext stattfindet. Unter diesem Aspekt werden die Dokumente berücksichtigt, die den FSU Spanisch in der Schule im Land Hessen regeln sowie die Studien- und Prüfungsordnung für das Lehramt im Studienfach Spanisch an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main⁶.
- *Die individuelle Ebene*. Dazu gehört die Interaktion zwischen den Studierenden selbst (SmsF sowie SosF) und zwischen den Studierenden und den DuD.
- *Die überindividuelle Ebene*. Hier wird vor allem auf dem Kontext geachtet, in dem die Interaktion stattfindet. Dazu gehören sprachliche, kulturelle und gesellschaftliche Aspekte, die direkt oder indirekt den FSU beeinflussen.

⁶ Diese sind: Die *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen Sekundarstufe I. Gymnasium. Moderne Fremdsprachen* genehmigt vom Hessischen Kultusministerium im Jahr 2010 sowie das *Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe. Moderne Fremdsprachen – Spanisch*. Hessisches Kultusministerium, 2016. Die *Studien- und Prüfungsordnung Lehramt in ihrem fachspezifischen Anhang für das Studienfach Spanisch für das Lehramt an Gymnasien* genehmigt von der Hessischen Lehrkräfteakademie sowie vom Präsidium der Johann Wolfgang Goethe-Universität im Juli 2015.

Konkret ist Folgendes zu berücksichtigen: Lernbiografien, kulturelle Hintergründe, sprachliche Repertoires, Identitätsvorstellungen und Beziehungen, die zwischen den Menschen im Unterrichtskontext entstehen sowie Beziehungen, welche die Akteure zu(r) spanischen Sprache(n) und Kultur(en) herstellen.

Zwecks einer Systematisierung des Forschungsverfahrens werden zuerst die oben genannten Dokumente analysiert (s. dazu Kapitel 3). In Kapitel 5 werden dann die Interviews mit den einzelnen Probanden als Fälle präsentiert, damit im Folgenden alle Personen, Elemente und Rahmenbedingungen als Ganzes analysiert werden können. Diese Präzisierung ist wichtig, weil systemökologisch betrachtet sowohl einzelne Elemente als auch die Gesamtheit von herausragender Bedeutung für den gesamten Lernkontext sind. So können einzelne Individuen, einzelne Unterrichtssituationen, einzelne sprachliche Äußerungen auf wichtige Lernmomente hindeuten, die sowohl das individuelle als auch das gemeinsame Lernen prägen. Einzeln und gemeinsam sind alle Individuen in ihrer Besonderheit für das gesamte Ökosystem wichtig.

Wie die Gegebenheiten der Umgebung auf das Individuum und seine Sprache(n) wirken ist unvorhersehbar. Denn alle Systeme – so auch sprachliche und kulturelle Systeme – sind dynamisch, nicht linear, komplex und gehorchen dem Chaosprinzip, was bedeutet, dass unregelmäßige und unvorhersehbare Vernetzungen stattfinden können⁷ (Larsen-Freeman 1997: 142-143). So gesehen ist der Sprachlernprozess auch unvorhersehbar, denn er ist nicht linear, er ist komplex und er gehorcht dem Chaosprinzip (ebd.: 145ff).

Diese Idee im FSU zu verfolgen, ist für das Verstehen der Sprachlernprozesse der Studierenden von großer Bedeutung. Denn die tatsächliche sprachliche Entwicklung

⁷ Als bildhaftes Beispiel eines unvorhersehbaren Effektes sei das des Schmetterlings genannt, der eine Lawine auslöst. Als Beispiel für das sprachliche Ökosystem können neu gebildete Begriffe dienen, die viral in den Sprachgebrauch einfließen, wie z.B. journalistische Wortschöpfungen, Äußerungen von Politikern oder Lehnwortschöpfungen. Es ist nicht vorhersehbar, wann und ob und in welcher Weise sich ein Neologismus etabliert.

kann eine Weile als interner Prozess laufen, bevor sie sich als beobachtbarer Output manifestiert. Dies heißt konkret, dass eine sprachliche Entwicklung in der Tat stattfinden kann, selbst wenn diese für Außenstehende (z.B. für die DuD) nicht feststellbar ist. Das bedeutet, dass das Empfinden, etwas zu wissen oder etwas gelernt zu haben, von den Personen, die den Lernprozess der Lernenden von Außen wahrnehmen, nicht unbedingt entspricht.⁸

Um beide Perspektiven zu berücksichtigen und beide auch begrifflich differenzieren zu können, werde ich bei der Analyse der Interviews mit den DuD und der Interviews mit den Studierenden unterschiedliche Begriffe verwenden, wenn es darum geht, die *sprachliche Entwicklung* der Studierenden zu bezeichnen. Bei der Analyse mit den DuD werde ich den Begriff *Sprachlernfortschritt* verwenden und bei der Analyse der Interviews mit den Studierenden *sprachliche Entwicklung*. Aus dieser Weise unterscheide ich zwischen dem subjektiven Sprachlernprozess, so wie ihn die Studierenden empfinden, und dem vom außen betrachteten Sprachlernprozess, so wie von den DuD wahrgenommen wird.

Im nächsten Kapitel werde ich mich mit dem Begriff des Sprachlernprozesses beschäftigen und zwar damit, wie ihn die soziokulturelle Theorie versteht. So wird deutlich, dass die ökosystemische und die soziokulturelle Theorie ihrer Auffassung über Entstehung und Entwicklung des Sprachlernprozesses auf gleichen Prinzipien basieren.

2.3.2 Sprachliche und kulturelle Vielfalt anstatt *heritage language speakers*

Ähnliche Überlegungen wie beim Begriff *Muttersprache* gelten auch für den des *heritage language speaker*, der Lernende bezeichnet, die eine historisch-biografische

⁸ In diesem Sinne sind auch die Internalisierungs- und Externalisierungsprozesse zu beachten, die Vygotskji beschrieb und die in Kapitel 2.3.2 erklärt werden.

Beziehung zu einer Sprache haben, die nicht die Mehrheitssprache ihrer Umgebung ist (Valdés 2008: 117-118).

Guadalupe Valdés definiert diese Sprecherinnen und Sprecher nach zwei Kriterien: a) als Menschen, die einen historischen oder individuellen Bezug zu einer vom Verschwinden bedrohten einheimischen Sprache oder zu einer Sprache haben, die nicht die reguläre Sprache der Bildungsinstitutionen ist; und b) als Lernende im FSU, deren Familiensprache nicht die Gesellschaftssprache ist, die ihre Familiensprache sprechen oder zumindest verstehen, und die eine gewisse Zweisprachigkeit aufweisen (ebd. 2001: 37-38).

Aus der von Guadalupe Valdés vorgeschlagenen Definition eines *heritage language speaker* wird deutlich, dass diesem Begriff das Konzept der Muttersprache zugrunde liegt, und dass damit solche Sprecherinnen und Sprecher gemeint sind, welche die Minderheit in einer von einer anderen Sprache dominierten Umgebung darstellen. Meines Erachtens legt dieser Begriff das Augenmerk treffend auf die unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Lern- und Lebensbiografien der Lernenden, doch damit wird gleichzeitig betont, dass ihre zu Hause gesprochene Sprache (nach diesem Ansatz auch Herkunftssprache genannt) anders ist, als die als Norm geltende Sprache der meisten Lernenden innerhalb der Bildungsinstitutionen. Wie Lacorte und Canabal anmerken, steckt hinter dieser Definition ein verdecktes Urteil darüber, dass Lernende mit einer anderen Herkunftssprache „*quasi-native speaker, bilingual speaker, semilingual speaker or residual speaker*“ (Lacorte und Canabal 2003: 110) seien. Eine solche Klassifizierung impliziert, dass solche Lernenden über mangelnde Kenntnisse der institutionell bevorzugten Bildungssprache verfügen. Diese auf Differenzierung beruhende und nach sprachlichem Purismus ausgerichtete theoretische Position steckt hinter den Begriffen *Muttersprache* und *heritage language speaker*. Gleichzeitig lässt der Begriff erkennen, dass *Monolingualismus* als Norm und *Mehrsprachigkeit* als eine Abweichung von dieser Norm verstanden werden. In diesem Begriff steckt der monolinguale Sprecher als Vorbild, dem es zu entsprechen gilt, wenn man Integration und Chancengleichheit verfolgt.

In dieser Studie wird davon ausgegangen, dass alle vorhandenen sprachlichen und kulturellen Ressourcen eine Bereicherung für den FSU darstellen und in den Unterricht integriert werden sollten. Wie im Rahmen meiner eigenen Lehrpraxis beobachtet und mit den erhobenen Daten im Verlauf dieser Arbeit belegt wird, werden SmsF, die in einer nicht spanischsprachigen Umgebung aufgewachsen sind und am Spanischunterricht teilnehmen, von den DuD oft als Sprecherinnen und Sprecher angesehen, die keine vollständige sprachliche Bildung erhalten haben: Sie werden eben wie *heritage language speakers* betrachtet. Wie wir später sehen werden, erwächst dieses Bild aus der oft nicht erfüllten Erwartung, dass diese Studierenden die idealisierte muttersprachliche Kompetenz mitbringen. Einerseits werden sie als sprachlich nicht kompetent genug angesehen. Andererseits werden sie als zu kompetent eingeschätzt, um am Sprachunterricht teilzunehmen. Die Meinung der DuD diesbezüglich sowie die daraus folgenden Konsequenzen für den Sprachunterricht, werden im Verlauf dieser Arbeit im Detail analysiert.

2.3.3 Mehrsprachige Studierende

Mehrsprachigkeit – und nicht *Monolingualismus* – ist in der heutigen deutschen Gesellschaft die verbreitete sprachliche Praxis, wie aus der Definition von Georges Lüdi (1996) hervorgeht. Für ihn ist mehrsprachig,

wer sich irgendwann in seinem Leben, im Alltag regelmäßig zweier oder mehrerer Sprachvarietäten bedient und auch von der einen in die andere wechseln kann, wenn dies die Umstände erforderlich machen, aber unabhängig von der Symmetrie der Sprachkompetenz, von den Erwerbsmodalitäten und von der Distanz zwischen den beteiligten Sprachen. (Lüdi 1996: 234 hier zitiert nach Erfurt/Amelina 2008)

Nach dieser Definition sind fast alle SuS und Studierende in den deutschen Bildungsinstitutionen mehrsprachig, weil dabei alle Sprachen, auch die, die regelmäßig im Rahmen schulischen bzw. universitären Unterrichts gelernt werden, mitzählen.

SuS sowie Studierende mit einem so genannten Migrationshintergrund, die innerhalb der Familie eine andere Sprache als die der Bildungsinstitutionen sprechen, sind sich bewusst, dass ihre Lebenswelt mehrsprachig ist. Diese sprachliche und kulturelle Erfahrung bringen sie dann in den Bildungsprozess ein (vgl. Gogolin 1994: 9). Diese

Idee will Adelheid Hu hervorheben, wenn sie über *lebensweltliche Mehrsprachigkeit* (Hu 2003: 39) redet, ein Begriff, der „die sprachliche Praxis im alltäglichen Leben sowie [...] das subjektive Erleben der eigenen Sprachlichkeit“ (ebd.) zum Ausdruck bringt.

Sowohl die Definition eines *mehrsprachigen Sprechers* von Lüdi als auch die von Hu der *lebensweltlichen Mehrsprachigkeit* decken die Idee auf, dass Sprachlichkeit nicht „nativistisch oder essentialistisch“ sondern in der Interaktion mit der sozialen Umgebung entsteht und sich entwickelt, und dass sie „je nach kommunikativen Erfordernissen“ herausgebildet wird (Erfurt / Amelina 2008: 21). Mehrsprachigkeit wird zudem als eine Ressource verstanden, die nach Bedarf gebraucht und ausgebaut wird.

Wie wird aber mit Mehrsprachigkeit im FSU in den deutschen Bildungsinstitutionen umgegangen? Ein kleiner Exkurs kann diese Frage zumindest in Bezug auf das deutsche Schulwesen beantworten.

Im Jahre 1994 veröffentlichte Gogolin eine Studie über Multilingualismus im deutschen Schulwesen. Ihre Hauptthese war, dass dem deutschen Bildungswesen ein monolinguales Selbstverständnis zugrunde liege, das sich im Zuge zunehmender Pluralisierung aufgrund von Migrationsbewegungen als dysfunktional erweise. Ihre Untersuchung konzentrierte sich darauf, „Entwicklung, Wandlung und Erscheinungsformen der monolingualen Orientierung im Lehrberuf aufzuzeigen“ (Gogolin 1994: 3).

Mit dieser Studie konnte sie belegen, dass in den von ihr untersuchten Schulen die Lehrerschaft zwar in der Praxis eine gewisse Innovationskraft im Umgang mit Mehrsprachigkeit ihrer SuS zeigt und versucht, sie einzusetzen. Die Rahmenbedingungen in den Schulen seien aber nicht dafür geschaffen, ihr Innovationspotenzial auszubauen und dauerhafte Veränderungen in den Schulen zu bewirken.

Am Beispiel einer der untersuchten Schule stellte Gogolin Folgendes fest:

[Der Fall der «Faberschule»] zeigt eine Lehrerschaft, die ein Potenzial zur Anpassung an die gewandelten Verhältnisse aktiviert hat, und die Bandbreite der Praktiken, die in diesem Zuge entwickelt wurden. Aber er zeigt zugleich, dass die Lehrerinnen und Lehrer dieser Schule allseits an Grenzen ihres eigenen Veränderungspotenzials stoßen – in dem nach ihrer Ansicht Machbaren ebenso wie im für sie Denkbaren. Mit der Ausbeutung der Innovationskraft der

Lehrkräfte allein ist demnach die Entwicklung eines vernunftgemäßen, zukunftssträchtigen Bildungswesens kaum wahrscheinlich. (Gogolin 1994: 265)

Im Anschluss an ihre Studie plädiert Gogolin daher dafür, die bereits bestehenden Anstrengungen zur Überwindung des monolingualen Habitus des Bildungswesens auf bildungspolitischen, administrativen und erziehungswissenschaftlichen Ebenen öffentlich zu unterstützen. (Ebd.)

Angesichts der Ergebnisse dieser und anderer Studien, die in den 1990er Jahren realisiert wurden (Hermann-Brenecke 1992, Thürmann 1994, Bauer 1995), und mit Fokus auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im Rahmen des FSU führte Hu 2003 eine empirische Forschung durch. In ihrer Forschung ging sie davon aus, dass

[d]er konkrete Sprachunterricht [...] nach wie vor oft auf Sprach- und Kulturkonzepten sowie methodischen Prinzipien zu basieren [scheint], die an monolingualen Lerngruppen orientiert sind. (Hu 2003: 18)

Konkret suchte sie in ihrer Forschung Antwort auf folgende Fragen:

Was muss sich in der Fremdsprachendidaktik und -methodik ändern, um den Lernenden und der aktuellen Situation gerecht zu werden? [...] Welche Konzepte von Sprache, Identität, Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität werden von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern sowie Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern vertreten? Inwieweit bzw. in welchen Punkten genau bestehen zwischen den Selbst- und den Fremdbeschreibungen Diskrepanzen? [...] Stellt die lebensweltliche Zwei- oder Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler ein Potential dar, das für den Sprachunterricht genutzt werden kann? Wenn ja, wie und unter welchen Bedingungen? Wie empfinden mehrsprachige Jugendliche ihren aktuell erlebten Fremdsprachenunterricht? Welchen Einfluss hat dieser Fremdsprachenunterricht für ihre Motivation und ihr sprachlich-kulturelles Selbstverständnis? (Ebd.: 21)

Hu war daran interessiert, herauszufinden, wie die SuS über ihre eigene sprachliche und kulturelle Biographie erzählen und wie sie die zu Hause erworbene und die in der Schule gelernten Sprachen emotional besetzen. In Bezug auf die Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer wollte sie ergründen, welche Einstellung die Lehrenden gegenüber der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in ihren Klassen haben, und ob sie bei ihrem Unterrichtsstil auf die mehrsprachigen und mehrkulturellen Umstände eingehen. Die Ergebnisse ihrer Studie lauteten:

Während für die Schülerinnen und Schüler Mehrsprachigkeit und sprachlich-kulturelle Identität zentrale Kategorien sind [...], spielen diese für die Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer kaum eine Rolle. Nicht nur werden die biographischen sprachlich-kulturellen Erfahrungen und Erinnerungen der Schüler kaum wahrgenommen oder konstruktiv im Unterricht miteinbezogen – auch die jeweiligen Konzepte von Sprache divergieren stark: Für die Jugendlichen spielen emotionale und identitätsbezogene Gesichtspunkte eine große Rolle, bei den Lehrenden ist ein leistungs- und prüfungsorientiertes Sprachverständnis vorherrschend [...]. Durch die biographischen Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit in unterschiedlichen Ländern ist auch eine deutliche Sensibilität bei den Schülerinnen und Schülern für Fragen der kulturellen Normen, der kulturellen Identität und dem Zusammenhang von *Sprache* und *Kultur* erkennbar. (Hu 2003: 286)

Und weiter:

Zwar werden tendenziell von den Fremdsprachenlehrern die „ausländischen“ Schüler auch wegen ihrer Arbeitshaltung gelobt und stellen von daher in ihren Augen „kein Problem“ dar, man vermisst aber auch hier die Bereitschaft bzw. überhaupt das Erkennen der Möglichkeit, das sprachliche Potential der Schüler im Fremdsprachenunterricht mit einzubinden, Sprache und Kultur werden auch hier nicht miteinander in Zusammenhang gebracht; die Chance, Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht stattfinden zu lassen, wird nicht genutzt: Von keiner der befragten Lehrkräfte des fremdsprachlichen Regelunterrichts wurde Fremdsprachenunterricht als *interkulturell* beschrieben. Dagegen wurde als methodische Änderung im Hinblick auf die sprachlich-kulturelle Heterogenität lediglich erwähnt, dass der Unterricht größere Anteile in der deutschen Sprache enthalte [...] (Ebd: 289).

Die Mehrsprachigkeit der SuS und ihre mehrkulturelle Erfahrung werden im Unterricht in den untersuchten Schulen in der Regel nicht mit einbezogen, weder auf linguistischer noch auf interkultureller Ebene. Mehrsprachigkeit selbst wird laut Studie von den Lehrenden nicht immer als ein positiver Faktor angesehen, nur dann

wenn es sich um Sprachen handelt, die mit wirtschaftspolitisch effizienten Ländern gleichgesetzt werden, wenn sie Jugendliche kennzeichnet, die aus bildungsnahen und sozial gesicherten Familien stammen, und in ganz besonderer Weise, wenn es sich um vertraute Sprachen wie Englisch oder Französisch handelt. Treffen diese Faktoren nicht zu, steht es um die Anerkennung mehrsprachiger Kompetenzen schlecht: Sie werden dann vielmehr als lernhemmender Faktor oder als Bedrohung wahrgenommen und erfahren eine kulturelle Abwertung. (Ebd. 290)

In Bezug auf linguistische Normorientierung und Ziele des FSU stellte Hu Folgendes fest:

Die Tradition der lange Zeit systemlinguistisch und am *ideal native speaker* homogener Sprachgemeinschaften orientierten Fremdsprachendidaktik ist nach wie vor lebendig. Die gerade in der Fremdsprachendidaktik verwurzelte Gleichsetzung von Nation, Sprache und Kultur, verbunden mit einer starken Zielsprachen- und Normorientierung, verhindert somit weniger bewusst sprachpolitisch als vielmehr durch spezifische (unbewusste) Normalitätsvorstellungen über die Methodik von Fremdsprachenvermittlung innovative Wege. Dies führt dazu, dass selbst diejenigen Fremdsprachenlehrer, die auf einer allgemeinen Ebene durchaus Mehrsprachigkeit begrüßen, in ihren didaktisch-methodischen Handlungsmustern an althergebrachten und dadurch sehr vertrauten Traditionen festhalten (Ebd.: 291)

Als Fazit für die gesamte Studie hielt sie fest, dass sich

Theoriebildung und Lebens- bzw. hier Schulpraxis als einander gegenseitiges Korrektiv [dringend benötigen]. Darüber hinaus zeigt sich deutlich: Die Kluft zwischen Alltagswissen bzw. dem innerhalb des Rahmens der Institution Schule perpetuierten Wissen und dem durch theoretische und nicht direkt praxeologisch-anwendungsbezogene Reflexion gewonnenen Wissens ist eindeutig zu groß (Ebd.: 294).

Angesichts dieser Ergebnisse hob sie einige Aspekte vor, mit denen man sich ihrer Meinung nach in der Lehrerbildung tiefergehend befassen sollte. Unter anderen nannte sie dabei,

4. emotionale Aspekte des Lehrens und Lernens von Sprachen (z.B. Vorurteile, Stereotype, Wahrnehmung von Fremdheit, Motivation)
5. bildungstheoretische Aspekte vom Sprachenlernen (z.B. Relativierung der eigenen Weltsicht, Toleranzerziehung, Selbstreflexion, Fähigkeit zum Perspektivenwechsel)
6. die Vermittlung eines Verständnisses von Sprache als kultureller Praxis, die im engen Verhältnis zur Identitätsbildung steht. (Ebd.: 295)

Gogolins und Hus Studien zeigten, dass Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt keineswegs eine Ausnahme im deutschen Bildungswesen darstellen und dass die von den SuS mitgebrachten mehrsprachigen Kenntnisse sowie ihre mehrkulturellen außerschulischen Erfahrungen nur bedingt integriert und in den FSU einbezogen werden. Außerdem zeigten sie, dass das Innovationspotenzial der Lehrkraft vom eigenen persönlichen Verständnis über Sprache, Kultur, Identität, Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität abhängt. Aber selbst dann, wenn sie über ein Alltagswissen über

Mehrsprachigkeit verfügen, wird dieses Wissen in der didaktischen Praxis nicht umgesetzt.

An diese Ergebnisse möchte ich anknüpfen, und zwar aus zwei Gründen: Erstens, weil sie sich auf die deutsche Schule beziehen, den zukünftigen Arbeitsplatz der Studierenden, die in der vorliegenden Arbeit erforscht werden. Und zweitens, weil die Studien Hus und Gogolins Fragen aufwerfen, die grundlegend für diese Forschung sind: Wird an der Universität die sprachliche und kulturelle Erfahrung der Studierenden im Unterricht mit eingebunden? Befasst sich der FSU mit subjektiven Aspekten des Sprachenlernens und -lehrens? Wird im FSU die Verbindung zwischen Sprache, Kultur und Identität hergestellt? Welche Einstellungen und Vorstellungen über Sprachenlernen und -lehren vertreten die Studierenden? Und welche die DuD?

Auf diese Fragen werde ich im Laufe dieser Arbeit immer wieder zurückkommen müssen, weil sie sich auf wichtige Themen des Sprachunterrichts in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten beziehen. Zudem möchte ich mich noch mit einem weiteren Aspekt der Mehrsprachigkeit befassen, die grundlegend für das Verständnis tiefliegender Sinnstrukturen im erforschten Lernkontext sind.

In Kapitel 5, in dem die Interviews mit den DuD und mit den Studierenden analysiert werden, wird man erkennen können, dass *alle* Probanden mehrsprachig im Sinne Lüdís (1996) sind und eine alltägliche mehrsprachige Erfahrung besitzen, wie Hu (2003) in ihrer Studie beschreibt. Nichtsdestotrotz werden solche Studierenden, die sich Spanisch im Kreis der Familie angeeignet haben und in einer nicht spanischsprachigen sozialen Umgebung aufgewachsen sind, wodurch ihr Spanisch typische Merkmale dieser Art der sprachlichen Sozialisation aufweist, als sprachlich ungebildet und deren Sprache als akademisch ungeeignet bezeichnet (s. dazu insbesondere die Interviews mit den Dozentinnen Elisa, Interview 1 in Kapitel 5.1.1 sowie Miriam, Interview 3 in Kapitel 5.1.3).

Ich habe in meiner Lehrpraxis oft festgestellt und werde im Verlauf dieser Forschungsarbeit empirisch belegen, dass selbst Lehrkräfte, die mehrsprachig sind und für die Wirkungen von Mehrsprachigkeit im FSU sensibilisiert sind, sprachliche Äußerungen der Studierenden, die von der erwarteten standardisierten sprachlichen

Norm abweichen, als sprachliche Defizite auffassen. Dieser Meinung entsprechend, werden dann die sprachlichen Leistungen dieser Studierenden bewertet.⁹ Aus diesem Grund ist es hier angebracht, sich das im Folgenden präsentierte Modell der Mehrsprachigkeit von Herdina und Jessner anzuschauen, das interessante Anhaltspunkte für die Arbeit im FSU mit mehrsprachigen Sprachlernenden anbietet.

Herdina und Jessner (2002) haben ein dynamisches Modell der Mehrsprachigkeit entwickelt, das Sprachen als offene Systeme auffasst. Für sie verhält sich das Sprachsystem als ein dynamisches System, das sich ständig verändert, anpasst und das lernfähig ist. Das Sprachsystem besteht aus Subsystemen, die nicht autonom agieren, sondern voneinander abhängig sind und miteinander interagieren.

Nach diesem Modell unterscheidet sich die Sprachentwicklung von mehrsprachigen Menschen von der einsprachiger Menschen darin, dass bei ersteren mehrere Sprachsysteme im Spiel sind. Diese interagieren in allen Richtungen miteinander und rufen dynamische Effekte hervor (s. Allgäuer-Hackl 2011).

Für den FSU mit mehrsprachigen Menschen ist unter Berücksichtigung dieses Modells zu bemerken, dass Mehrsprachigkeit nicht als kumulative Einsprachigkeit in mehreren Sprachen verstanden werden soll und dass mehrsprachige Menschen über wichtige Fähigkeiten verfügen, wie z.B. einen erweiterten Sinn für zwischensprachige und transkulturelle Kommunikation und ein sprachübergreifendes Bewusstsein, welche beim Drittsprachlernen erfolgreich eingesetzt werden können. Mehrsprachige Studierende sollten insofern nicht an Normen gemessen werden, die auf Einsprachigkeit ausgerichtet sind. Viele Fehler und Defizite in einzelnen Sprachen sind dem Einfluss von Mehrsprachigkeit geschuldet (ebd. 280 und 287-288).

Auf Herdinas und Jessners dynamisches Modell der Mehrsprachigkeit, das m.E. neue Perspektiven für die Analyse eines sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexts

⁹ Zur Problematik der Leistungsbewertung in sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen siehe Kapitel 5.2.7 und 5.5.2 in dieser Arbeit.

eröffnet, werde ich im Verlauf dieser Arbeit zurückkommen, um Konsequenzen der Mehrsprachigkeit in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten zu analysieren.

2.4 Soziokulturelle und ökosystemische Perspektiven von Sprachlernprozessen und von gemeinsamem Lernen

In der vorliegenden Studie wird sprachliche und kulturelle Vielfalt als Ressource für individuelle und überindividuelle Sprachentwicklung verstanden. Theoretisch wird diese Annahme mit der soziokulturellen Theorie und der ökosystemischen Theorie begründet, die sich als holistische Theorien verstehen, welche komplexe Phänomene ganzheitlich erfassen können. Dabei stützen sie sich auf Prinzipien der vygotskjischen Theorie, der Aktionstheorie und der Diskurstheorie Bachtins.

2.4.1 Ökosystemische Theorie

Nach der ökosystemischen Theorie verhalten sich Menschengemeinschaften, Sprachen und Kulturen wie Systeme, die permanent mit sich selbst und mit ihrer Umwelt interagieren. Diese Systeme verhalten sich dementsprechend wie Natursysteme, was bedeutet, dass sie offen, dynamisch, komplex und vielfältig sind. Vielfalt ist eine sehr wichtige Eigenschaft von kulturellen, sprachlichen und Natursystemen, weil sie Kreativität und Anpassungsfähigkeit fördert, und damit für die Stabilität des gesamten Systems sorgt. (Haugen 2001:57)

Analysiert man Sprachlernprozesse im Rahmen der ökosystemischen Theorie, versteht man Spracherwerb und sprachliche Sozialisation als zwei Teile desselben Prozesses, denn laut dieser Theorie entsteht und entwickelt sich eine Sprache in der aktiven Interaktion des Menschen mit seiner Umgebung. Sie soll als ein Prozess verstanden werden, in dem ein wechselwirkendes Zusammenspiel zwischen Menschen und Umwelt stattfindet. Dabei wirken lernende Menschen auf die Elemente, Personen sowie sprachliche und kulturelle Gegebenheiten ihrer Umgebung und diese

wirken auf die Menschen zurück, die sich dabei sprachlich, kulturell und in ihrer Persönlichkeit (weiter)entwickeln.¹⁰ (Finke 2001, Kramsch 2008²)

Dem ökosystemischen Postulat nach entstehen Sprachen und Kulturen in der Interaktion von Menschen mit ihrer Umwelt. Demnach werden Sprachen und Kulturen als Systeme betrachtet, die je vielfältiger, desto anpassungsfähiger sind, und die dazu beitragen, dass das gesamte System aufrechterhalten wird. Sprache und Kultur existieren stets nebeneinander, interagieren miteinander und beeinflussen sich gegenseitig. Sprachliche und kulturelle Vielfalt wird dabei als eine Ressource betrachtet, ohne die sich Systeme nicht weiterentwickeln. (Finke 1996)

Sprachengemeinschaften – und eben auch Sprachengemeinschaften in Lernkontexten – verhalten sich laut ökosystemischer Theorie genauso wie soziale Systeme:

Heute treten uns die kulturellen Ökosysteme als von ihren natürlichen Muttersystemen weitgehend getrennte Systeme entgegen. Dieser Eindruck aber täuscht, denn erstens bleiben sie auf den funktionsfähigen Fortbestand der natürlichen Ökosysteme als ihrer physischen Basis weiter angewiesen und sind damit tatsächlich nur Sub- oder Episysteme von diesen, zweitens sind sie mit ihren lebenden Trägersystemen, den Individuen und Gruppen von Individuen weiterhin verbunden, und drittens gibt es in der Sprache ein auffälliges erhaltenes Verbindungsglied zu den natürlichen Systemen. (Finke 1996: 37)

Für den Sprachlernprozess bedeutet dies, dass sowohl individuelle als auch kontextuelle Faktoren Einfluss darauf haben, dass man eine Sprache lernt und wie man sie lernt. Zu den individuellen Faktoren zählen persönliche Neigungen und Motivationen, Biografien, Lernbiografien und Lernziele. Zu den kontextuellen Faktoren zählen alle Elemente des mittelbaren und des unmittelbaren Lernkontextes der Menschen. Das kann eine konkrete Unterrichtssituation sein als auch die in der Gesellschaft verbreitete Meinung über Fremdsprachenlernen und Mehrsprachigkeit.

¹⁰ Eine ausführliche Beschreibung des Lernprozesses findet sich in Kapitel 2.3.2, 2.3.3 und 2.3.4, wo auch deutlich wird, dass das Lernen einer Sprache identitätsbildende Prozesse hervorruft.

Untersucht man sprachlich und kulturell vielfältige Lernkontexte im Licht der systemökologischen Theorie, gehören zur Analyse alle Interakteure: die Personen, die sprachlichen und kulturellen Elemente sowie der Kontext, in dem die Sprachvermittlung und der Spracherwerb stattfinden. Deshalb soll die Analyse aus mehreren Ebenen bestehen.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit sind diese Ebenen:

- *Die Rahmenbedingungen*, unter denen der untersuchte Lernkontext stattfindet. Unter diesem Aspekt werden die Dokumente berücksichtigt, die den FSU Spanisch in der Schule im Land Hessen regeln sowie die Studien- und Prüfungsordnung für das Lehramt im Studienfach Spanisch an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main¹¹.
- *Die individuelle Ebene*. Dazu gehört die Interaktion zwischen den Studierenden selbst (SmsF sowie SosF) und zwischen den Studierenden und den DuD.
- *Die überindividuelle Ebene*. Hier wird vor allem auf dem Kontext geachtet, in dem die Interaktion stattfindet. Dazu gehören sprachliche, kulturelle und gesellschaftliche Aspekte, die direkt oder indirekt den FSU beeinflussen. Konkret ist Folgendes zu berücksichtigen: Lernbiografien, kulturelle Hintergründe, sprachliche Repertoires, Identitätsvorstellungen und Beziehungen, die zwischen den Menschen im Unterrichtskontext entstehen sowie Beziehungen, welche die Akteure zu(r) spanischen Sprache(n) und Kultur(en) herstellen.

Zwecks einer Systematisierung des Forschungsverfahrens werden zuerst die oben genannten Dokumente analysiert (s. dazu Kapitel 3). In Kapitel 5 werden dann die

¹¹ Diese sind: Die *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen Sekundarstufe I. Gymnasium. Moderne Fremdsprachen* genehmigt vom Hessischen Kultusministerium im Jahr 2010 sowie das *Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe. Moderne Fremdsprachen – Spanisch*. Hessisches Kultusministerium, 2016. Die *Studien- und Prüfungsordnung Lehramt in ihrem fachspezifischen Anhang für das Studienfach Spanisch für das Lehramt an Gymnasien* genehmigt von der Hessischen Lehrkräfteakademie sowie vom Präsidium der Johann Wolfgang Goethe-Universität im Juli 2015.

Interviews mit den einzelnen Probanden als Fälle präsentiert, damit im Folgenden alle Personen, Elemente und Rahmenbedingungen als Ganzes analysiert werden können. Diese Präzisierung ist wichtig, weil systemökologisch betrachtet sowohl einzelne Elemente als auch die Gesamtheit von herausragender Bedeutung für den gesamten Lernkontext sind. So können einzelne Individuen, einzelne Unterrichtssituationen, einzelne sprachliche Äußerungen auf wichtige Lernmomente hindeuten, die sowohl das individuelle als auch das gemeinsame Lernen prägen. Einzeln und gemeinsam sind alle Individuen in ihrer Besonderheit für das gesamte Ökosystem wichtig.

Wie die Gegebenheiten der Umgebung auf das Individuum und seine Sprache(n) wirken ist unvorhersehbar. Denn alle Systeme – so auch sprachliche und kulturelle Systeme – sind dynamisch, nicht linear, komplex und gehorchen dem Chaosprinzip, was bedeutet, dass unregelmäßige und unvorhersehbare Vernetzungen stattfinden können¹² (Larsen-Freeman 1997: 142-143). So gesehen ist der Sprachlernprozess auch unvorhersehbar, denn er ist nicht linear, er ist komplex und er gehorcht dem Chaosprinzip (ebd.: 145ff).

Diese Idee im FSU zu verfolgen, ist für das Verstehen der Sprachlernprozesse der Studierenden von großer Bedeutung. Denn die tatsächliche sprachliche Entwicklung kann eine Weile als interner Prozess laufen, bevor sie sich als beobachtbarer Output manifestiert. Dies heißt konkret, dass eine sprachliche Entwicklung in der Tat stattfinden kann, selbst wenn diese für Außenstehende (z.B. für die DuD) nicht feststellbar ist. Das bedeutet, dass das Empfinden, etwas zu wissen oder etwas gelernt zu haben, von den Personen, die den Lernprozess der Lernenden von Außen wahrnehmen, nicht unbedingt entspricht.¹³

¹² Als bildhaftes Beispiel eines unvorhersehbaren Effektes sei das des Schmetterlings genannt, der eine Lawine auslöst. Als Beispiel für das sprachliche Ökosystem können neu gebildete Begriffe dienen, die viral in den Sprachgebrauch einfließen, wie z.B. journalistische Wortschöpfungen, Äußerungen von Politikern oder Lehnwortschöpfungen. Es ist nicht vorhersehbar, wann und ob und in welcher Weise sich ein Neologismus etabliert.

¹³ In diesem Sinne sind auch die Internalisierungs- und Externalisierungsprozesse zu beachten, die Vygotskji beschrieb und die in Kapitel 2.3.2 erklärt werden.

Um beide Perspektiven zu berücksichtigen und beide auch begrifflich differenzieren zu können, werde ich bei der Analyse der Interviews mit den DuD und der Interviews mit den Studierenden unterschiedliche Begriffe verwenden, wenn es darum geht, die *sprachliche Entwicklung* der Studierenden zu bezeichnen. Bei der Analyse mit den DuD werde ich den Begriff *Sprachlernfortschritt* verwenden und bei der Analyse der Interviews mit den Studierenden *sprachliche Entwicklung*. Aus dieser Weise unterscheide ich zwischen dem subjektiven Sprachlernprozess, so wie ihn die Studierenden empfinden, und dem vom außen betrachteten Sprachlernprozess, so wie von den DuD wahrgenommen wird.

Im nächsten Kapitel werde ich mich mit dem Begriff des Sprachlernprozesses beschäftigen und zwar damit, wie ihn die soziokulturelle Theorie versteht. So wird deutlich, dass die ökosystemische und die soziokulturelle Theorie ihrer Auffassung über Entstehung und Entwicklung des Sprachlernprozesses auf gleichen Prinzipien basieren.

2.4.2 Die soziokulturelle Theorie und der Sprachlernprozess nach Vygotskji

Vygostkji belegte in zahlreichen Forschungen, dass das Lernen sich in der aktiven Interaktion des Individuums mit Personen und Dingen seiner Umgebung entwickelt. Diese Interaktion geschieht nicht direkt, sondern mittels Artefakten oder Zeichen, die dem Individuum helfen, seine Umgebung wahrzunehmen und sich auf sie zu beziehen. Dies bedeutet, dass das Lernen für Vygostkji stets mediatisiert ist. (Vygostkji 2002: 155-156, 404, siehe mehr dazu Kapitel 2.3.3 dieser Arbeit)

Artefakte und Zeichensysteme, mit denen das Individuum in seiner Umgebung interagiert, sind kulturell geprägt und werden von Generation zu Generation weitergegeben. Mit der Zeit werden sie modifiziert, sodass neue sprachliche, kulturelle und soziale Formen entstehen. Die dadurch verursachten Veränderungen geschehen

sowohl individuell (auf persönlicher Ebene) als auch überindividuell (auf gesellschaftlicher und kultureller Ebene). (vgl. Lantolf 2007: 1-3)

Denn für Vygotskji besteht der (Sprach)Lernprozess aus der dialektischen Beziehung zwischen einem Internalisierungs- und einem Externalisierungsprozess. Der Gesamtprozess entsteht, wenn der Mensch die Dinge und Gegebenheiten seiner Umgebung wahrnimmt, die dadurch entstandenen Eindrücke werden intern verarbeitet und mit der externen Umgebung verglichen. Man kann sagen, dass jemand gelernt hat, wenn das Produkt der Interaktion zwischen dem Menschen und der Umwelt internalisiert wird.

Eine Internalisierung ist eine interne Bedeutungsfixierung, die vom Individuum als ein magisches Moment wahrgenommen wird. Es ist das Moment, in dem ein gewisser Sachbestand oder ein gewisser Begriff plötzlich Sinn ergibt. Eine Internalisierung ist keine bloße Übernahme externer Strukturen. Das Individuum imitiert während des Lernprozesses das, was die Lernbegleiterinnen oder Lernbegleiter (Eltern, Lehrkraft, Kommilitoninnen oder Kommilitonen, gleichaltrige oder ältere Spielpartnerinnen und Spielpartner) ihm zeigen oder beibringen. Das Imitieren ist jedoch auch keine bloße Nachahmung, es ist eine hoch komplexe Aktivität:

Even in those cases in which experts and novices do come together, as in a teaching situation, novices do not merely copy the experts' capabilities; rather they transform what the experts offer them as they appropriate it. The key of transformation resides in *imitation*, which along with collaboration in the ZPD, 'is the source of all the specifically human characteristics' of development (Vygotsky 1987: 210). Imitation in the ZPD unlike copying (the verbatim mimicking of what the expert appears to do), is a complex activity in which the novice is treated not as a repeater but as a communicative being [...] (Lantolf 2007: 17-18)

Der Internalisierungsprozess hängt vom Prozess der Externalisierung ab. Beide Prozesse sind voneinander abhängig und wirken aufeinander ein. Gemeinsam konstituieren sie eine Zone der Fusion zwischen einem vom Individuum ausgehenden Prozess (Externalisierung) und einem von der sozialen Ebene her eingehenden Prozess (Internalisierung). Diese Prozesse laufen im Tandem ab und nur dann, wenn das Individuum die psychische Disposition und die Reife mitbringt, die es ihm ermöglicht, bestimmte soziale Gegebenheiten auf sich wirken zu lassen. Ist dieses Moment erreicht, befindet sich das Individuum in einem kritischen Moment der

Entwicklung, in der so genannten *Zone der Nächsten Entwicklung* (ZNE, im Englischen ZPD).

Per Definition ist die ZNE die Distanz zwischen der aktuellen zu entwickelnden Ebene, auf die sich das Individuum auf der Suche nach der Lösung eines gewissen Problems begibt, und der Ebene der potenziellen Entwicklung, auf der die Lösung des Problems gefunden wird. Eine Entwicklung kann definitionsgemäß nur in einer Zone emergenter Beziehungen stattfinden, wenn folgende drei Voraussetzungen erfüllt sind: Erstens, dass das Individuum ein bestimmtes Alter und eine bestimmte Reife erreicht hat. Zweitens, dass das Individuum sich in einer Entwicklungskrise befindet, die eine potenzielle Entwicklung ermöglicht, sodass es die Reize seiner Umwelt wahrnehmen kann. Drittens, dass die alte Entwicklungssituation zusammenbricht und sich neue Wege für eine potenzielle Entwicklung öffnen. (Lantolf 2007, van Lier 2007)

In seinen Forschungen hat Vygotskji außerdem die unterschiedlichen Entwicklungsprozesse untersucht, die entstehen, wenn ein Mensch eine Muttersprache und eine Fremdsprache¹⁴ lernt. Beim Lernen der Muttersprache übernimmt das Kind allmählich Begriffe, die in direktem Bezug zu einem Objekt seiner Umgebung stehen. Die Bedeutung, die das Kind diesem Objekt zuteilt, muss jedoch nicht mit der des Erwachsenen übereinstimmen (Vygotskji 2002: 226). Mit zunehmendem Alter versteht das Kind, die dem Objekt von dem Erwachsenen zugeteilte Bedeutung zu abstrahieren und zu synthetisieren, bis Wort und Bedeutung übereinstimmen. Mit der Synthese als Hauptform des Denkens lernt das Kind, die es umgebende Wirklichkeit zu verstehen. Diesen Prozess nennt Vygotskji die *spontane Begriffsbildung*.

In der sprachlichen Entwicklung eines Kindes spielt nicht nur die spontane sondern auch die *wissenschaftliche Begriffsbildung* eine wichtige Rolle. Wissenschaftliche Begriffe lernt das Kind hauptsächlich in der Schule, und sie werden vom Lehrer bewusst vermittelt. Diese kann das Kind erst verstehen, wenn es ihm gelungen ist, spontane Begriffe zu entwickeln. Die Bildung wissenschaftlicher Begriffe unterscheidet sich von der spontanen Begriffsbildung in mehreren Punkten: Spontane Begriffe sind

¹⁴ Hier verwende ich die von Vygotskji selbst gewählten Begriffe.

Begriffe des alltäglichen Lebens, die das Kind erst internalisiert, dann verbalisiert. Wissenschaftliche Begriffe sind dagegen Konzepte, die zuerst verbalisiert und erst dann internalisiert werden. Spontane Begriffe entstehen, wenn das Kind mit realen Dingen konfrontiert ist. Sie werden zwar von einem Erwachsenen erklärt, entscheidend ist jedoch ihre enge Verbindung zum realen Gegenstand. Wissenschaftliche Begriffe entstehen nicht aus der unmittelbaren Konfrontation zum Objekt, sondern aus einem durch den Lehrer vermittelten Bezug zum Objekt (ebd.: 345). Die Aneignung von wissenschaftlichen Begriffen ist der Ausgangspunkt für die Entwicklung höherer Denkformen (ebd.: 258).¹⁵

Für das gemeinsame Lernen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten ist dies relevant, weil Vygotskji die Begriffsbildung spontaner und wissenschaftlicher Begriffe mit den Prozessen des Erlernens einer Mutter- und einer Fremdsprache vergleicht. So verläuft die Entwicklung einer Muttersprache unterschiedliche, sogar entgegengesetzte Wege als die einer Fremdsprache: Während die Entwicklung einer Muttersprache wie die Bildung spontaner Begriffe von unten nach oben verläuft (vom direkten Gegenstandsbezug zum intellektuellen Konzept), entwickelt sich eine Fremdsprache wie die Bildung wissenschaftlicher Begriffe von oben nach unten (vom intellektuellen Konzept zum Gegenstandsbezug). Beide Prozesse unterstützen sich jedoch gegenseitig und wirken aufeinander ein. (Ebd.: 274)

So wie die Bildung wissenschaftlicher Begriffe nach dem Lernen spontaner Begriffe geschieht, lernt ein Kind eine Fremdsprache in der Schule, nachdem es seine Muttersprache entwickelt hat. Die Lernbedingungen sind dabei unterschiedlich:

Diese Unterschiede, so groß sie auch sein mögen, dürfen jedoch die Tatsache nicht verdecken, dass beide Entwicklungsprozesse so viel gemeinsam haben, dass sie im Grunde zu einer einheitlichen Klasse von Prozessen der Entwicklung des Sprechens gehören, an die sich von der anderen Seite wiederum der außerordentliche Entwicklungsprozess des schriftlichen Sprechens anschließt, der keinen einzigen der vorangegangenen Prozesse wiederholt, sondern eine weitere

¹⁵ Die Himmelsrichtungen sind ein Beispiel wissenschaftlicher Begriffe: Kinder lernen zuerst die Bedeutung der Wörter Norden, Süden, Osten und Westen, ohne dass sie diese internalisieren. Eine Internalisierung dieser Begriffe geschieht im Nachhinein.

Variante im Rahmen des einheitlichen Prozesses der Entwicklung des Sprechens darstellt. Mehr noch, alle drei Prozesse – Entwicklung von mutter- und fremdsprachlichem sowie schriftlichem Sprechen – stehen in komplizierter Wechselwirkung zueinander, was zweifelsfrei auf die Zugehörigkeit zur gleichen Klasse genetischer Prozesse und auf ihre innere Einheit hinweist. Wie bereits oben erwähnt, ist die Aneignung der Fremdsprache deshalb ein eigenartiger Prozess, weil sie die ganze semantische Seite der Muttersprache nutzt, die im Verlauf einer langen Entwicklung entstanden ist. (Ebd.: 272)

Die Lernprozesse einer Mutter- und einer Fremdsprache sind zwar unterschiedlich, stützen aber aufeinander und beeinflussen sich gegenseitig.

Untersuchungen zeigen aber, dass die Fremdsprache sich deshalb selbst auf das muttersprachige Sprechen des Kindes stützen und in Abhängigkeit von ihrer eigenen Entwicklung darauf zurückwirken kann, weil sie nicht den Entwicklungsweg der Muttersprache wiederholt und weil Stärken und Schwächen von Muttersprache und Fremdsprache verschieden sind. (Ebd.: 272-273)

So wie das Lernen einer Fremdsprache an die Entwicklung der Muttersprache anknüpfen kann, unterstützt das Lernen einer Fremdsprache die Entwicklung in der Muttersprache, und treibt die Entwicklung höherer mentaler Formen voran. Diese Idee ist für meine Forschung insoweit relevant, als sich innerhalb sprachlich und kulturell vielfältiger Lerngruppen Studierende befinden, deren Sprachlernprozesse im Spanischen in den zwei oben beschriebenen Richtungen verlaufen: Nach oben (bei SmsF) und nach unten (bei SosF).

Aus diesem Grund ist die Beantwortung der ersten Forschungsfrage *Wie entstehen und entwickeln sich Sprachlernprozesse in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten?* grundlegend. Denn nur wenn man ergründet, wie individuelle Sprachlernprozesse verlaufen, ist man in der Lage, gemeinsame Sprachlernprozesse zu verstehen. Nichtsdestoweniger ist hier anzumerken, dass sich Vygotskjis Beschreibung des Sprachlernprozesses auf monolinguale Sprecherinnen bzw. Sprecher stützt. In der vorliegenden Forschung wird das Augenmerk aber auf Mehrsprachigkeit gelegt, weil alle Probanden mehrsprachige Sprecherinnen und Sprecher sind. In dieser Hinsicht ist es angebracht, Vygotskjis Theorie der Sprachaneignung mit Rücksicht auf das dynamische Modell der Mehrsprachigkeit von Herdina und Jessner (2002) zu betrachten, das in Kapitel 2.2.3 dargestellt wurde.

Deswegen wird anhand der erhobenen Daten eine empirische Überprüfung beider theoretischer Modelle notwendig sein.

Ein weiterer für diese Studie interessanter Punkt der vygotkijischen Theorie ist, dass für Vygostkji Sprache und Denken zwei Prozesse sind, die sich gegenseitig in ihrer Entwicklung unterstützen. Dies heißt, dass für ihn Sprachenlernen gleichzeitig Persönlichkeitsentwicklung bedeutet. Da beide Prozesse in permanenter Auseinandersetzung mit der Umgebung stattfinden, wirken persönliche Veränderungen auf die Umgebung und lösen überindividuelle Prozesse aus. Anders ausgedrückt, Sprachenlernen ist aus einer vygotkijischen Perspektive ein individueller und gleichzeitig ein überindividueller Identitätsbildungsprozess. (S. auch Kramsch 2009², Aguado 2013¹)

Auf diesen Punkt werde ich später zurückkommen, nachdem ich im nächsten Kapitel die soziokulturelle Überarbeitung der vygotkijischen Theorie präsentiert habe.

2.4.3 Affordances als Ressource, Mittlungsfunktion und Peerfunktion

Basierend auf Konzepten sowohl der vygotkijischen Theorie als auch der ökosystemischen Theorie ging Leo van Lier (2007) der Frage nach, wodurch sich die Interaktion des Individuums mit seiner Umgebung auszeichnet. Dabei stellte er fest, dass die Umwelt einem Individuum potenzielle Bedeutungen anbietet, die auf unterschiedliche Weise auf dieses einwirken. Diese potenziellen Bedeutungen nannte er *affordances*.

Van Lier übernimmt den Begriff *affordances* vom Psychologen James Gibson (1979), um handlungsförderliche Umweltgegebenheiten zu bezeichnen, die für einen wahrnehmungsfähigen Menschen relevant sind. Für Van Lier wirken nicht alle Umweltgegebenheiten auf das Individuum wie *affordances*, sondern nur diejenigen, die für ein Individuum von Bedeutung sind und es zu weiteren Handlungen auffordern. Die *affordances* fordern das Individuum zu weiteren Handlungen auf, aber sie verursachen seine Handlungen nicht und sie lösen seine Handlungen nicht unbedingt aus. Was *affordances* sind, hängt davon ab, was das Individuum tut, was es will und was für es von Nutzen ist. Im engen Sinne sind *affordances* weder Eigenschaften der

Umwelt noch des Individuums, sondern sie entstehen aus der Interaktion von beiden.
(Van Lier 2007: 252)

An affordance is a particular property of the environment that is relevant –for good or for ill— to an active, perceiving organism in the environment. An affordance affords further action (but does not cause or trigger it). What becomes an affordance, depends in what the organism does, what it wants, and what is useful for it. In the forest a leaf can offer very different affordances to different organisms. It can offer crawling on for a tree frog, cutting for an ant, food for a caterpillar, shade for a spider, medicine for a shaman, and so on. In all cases, the leaf is the same: its properties do not change; it is just that different properties are perceived and acted upon by different organisms. Parallels to language can easily be drawn. If the language learner is active and engaged, she will perceive linguistic affordances and use them for linguistic action. (Ebd.)

Für Van Lier ist die Umwelt, in der das Individuum sich bewegt und handelt, kein bloßer Lieferant von Inputs, denen der Mensch passiv begegnet. Er versteht die Umwelt vielmehr als einen semiotischen Haushalt, in dem eine aktive oder ein aktiver Lernende/r sich gemeinsam mit kompetenteren, weniger kompetenten oder genauso kompetenten Menschen in bedeutungsvollen Aktionen engagiert.

Unter semiotischem Haushalt versteht van Lier die Anzahl der Gelegenheiten (*opportunities*), die in einer bestimmten Situation die Lernenden zu bedeutungsvollen Handlungen auffordern. *Affordances* sind nicht immer Gelegenheiten im positiven Sinne. *Affordances* können genauso gut Hindernisse sein, über die das Individuum in der Interaktion mit seiner Umwelt stolpert. In dieser Interaktion entwickelt das Individuum „immer effektiverer Verfahren, um mit der Umwelt und deren Sinngehalt kompetent zu handeln“ (van Lier 2007: 246-7 m.Ü, vgl. auch Kramsch 2002¹: 11).

Bei der Aneignung einer Fremdsprache ist für den Lernenden die Interaktion mit den *affordances* der Umwelt eine doppelte Herausforderung, denn der semiotische Haushalt der fremden Kultur besteht aus einem Zeichensystem, dessen Bedeutungen das Individuum gleichzeitig deutet, und diese mit den Bedeutungen in der eigenen Kultur konfrontiert. So van Lier:

[L]earners are [not] merely empty heads that reverberate harmoniously with the environment. Rather, [...] cognition and learning rely on both representational (schematic, historical, cultural, and so on) and ecological (perceptual, emergent, action-based) processes and systems [...]. Language itself is [...] both representational and ecological. Its definition, its structure, and its use are inherently dialogical, as Bakhtin already saw [...], and as was immanent, if not always explicit, in Peirce's semiotic scheme [...]. (van Lier 2007: 247)

Die Interaktion mit der Umwelt der neuen Kultur ist viel komplexer als die Interaktion mit der vertrauten Kultur. Um die Art der Begegnung zu definieren, die mit einer anderen Kultur stattfindet, ist das Konzept des Dialogismus von Bachtin von Nutzen. Anders als Vygotskji, der den Lernprozess als einen dialektischen Prozess beschreibt, versteht Bachtin (und auch van Lier) diesen als einen kommunikativen Prozess zwischen zwei Stimmen, die miteinander in Dialog treten. In diesem Dialog werden Sinngehalte zwischen dem Menschen und seiner Umgebung nicht nur ausgetauscht, sondern vielmehr werden die Äußerungen eines Dialogpartners interpretiert und erwidert.

Für Bachtin ist eine individuelle Sprecherin bzw. ein individueller Sprecher jemand, dessen Aussagen sozial und kulturell determiniert sind. Sprecher äußern sich, indem sie sich Aussagen bedienen, die für ihre Gesellschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt möglich sind und dort gebraucht werden. Aus der Perspektive Bachtins enthält deshalb eine Aussage immer mindestens zwei Stimmen, die individuelle Stimme und die gesellschaftliche Stimme. So überbringt eine vom Sprecher oder Sprecherin getroffene Aussage zwei Sinngehalte, den gesellschaftsüberlieferten Sinn und den von den Sprechern in der Äußerung aktualisierten Sinn. (S. dazu Wertsch 1997: 49-63)

Beim kommunikativen Austausch zwischen Kulturen treten die Gesprächspartnerinnen oder -partner in eine dialogische Interaktion, in der sehr unterschiedliche gesellschaftliche und kulturelle Stimmen miteinander konkurrieren, die versuchen, den eigenen symbolischen Sinngehalt durchzusetzen.

Menschen, die in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten gemeinsam eine Sprache lernen, sind bereits im Unterricht nicht nur der Sprache und der Kultur des Anderen ausgesetzt, sondern auch den Überzeugungen und Vorstellungen sowie den unausgesprochenen und sogar unbewussten kulturellen Einstellungen der Anderen. Dies zu veranschaulichen, damit umgehen zu können, die angemessenen Bedeutungen jeder Aussage interpretieren und ihnen die eigene Meinung entgegenzusetzen zu können, sind Ziele des FSU, die in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten auf natürlicher Basis gelernt werden können. Nimmt man die gemeinsame Lernsituation als *affordance* kann man die sprachlichen und kulturellen

Unterschiede als Ressourcen für den Sprachunterricht gewinnen. Die Herausforderung dabei ist, selbst im Unterricht Kontexte der effektiven Kommunikation in der zwischensprachigen und mehrkulturellen Interaktion zu gestalten.

Im Verlauf dieser Arbeit wird deshalb davon ausgegangen, dass der Ort der Begegnung zwischen SmsF und SosF ein Ort voller *affordances* ist, welche man didaktisch nutzen kann, um lernförderliche Kontexte der sprachlichen und kulturellen Kommunikation zu gestalten. Wie dieser Ort der Begegnung aussieht, hängt unter anderem von den Beziehungen ab, welche die Personen zueinander und zu den Dingen herstellen, die zum Lernkontext gehören.

Hauptsächlich werde ich mich hier mit zwei Arten der Beziehung befassen, die im untersuchten Lernkontext entstehen: Die Beziehung zwischen den Lernenden im Lernkontext – die *Peerfunktion* – und die Beziehung, welche die Lernenden in ihrer Funktion als Mittlerinnen und Mittler zwischen den Sprachen und den Kulturen herstellen – die *Mittlungsfunktion*. Bei beiden Funktionen handelt es sich um Mediatisierungsformen nach der Vorstellung Vygotskjis.

Wie in Kapitel 2.3.2 bereits erklärt, wird das Lernen stets mediatisiert. Das heißt, dass zwischen dem Lernenden und dem, was er oder sie lernt, stets ein Objekt, ein Zeichen oder ein Zeichensystem (wie die Sprache oder die Gestik), ein Artefakt oder ein Mensch steht, die als Mittler für das Lernen fungieren. Artefakte und Zeichen haben einen symbolischen Sinngehalt, der eine bestimmte Gesellschaft oder Kultur ihnen zugeteilt hat. Mittels dieser Artefakte oder Zeichen vermittelt eine Gesellschaft oder Kultur ihren Kindern symbolische Werte, mit denen sie ihre Realität nach den Regeln und Normen der Gesellschaft interpretieren, akzeptieren oder manipulieren können. (Vygotskji 2002: 155-156, 404)

Ein besonderer Mittler zwischen Individuum und Realität sind die menschlichen Handlungen, da sie ein Ausdruck des individuellen Willens sind, der in der Realität ausgeübt wird. Handlungen sind jedoch immer mediatisierte Handlungen, was heißt, dass sie Zeichenträger sind, bzw. dass sie mittels Artefakten ausgeübt werden. Die Veranlassung eines Individuums, eine bestimmte Handlung auszuüben und nicht eine andere, hängt von den *affordances* ab, die vom Individuum wahrgenommen werden

und es dazu bringen, auf eine bestimmte Weise zu agieren und mit der Umwelt zu interagieren. (Wertsch 1997: 32ff, Lantolf 2007)

Auf Vygotskji basierend beschreibt Lantolf das Lernen einer Fremdsprache als einen Prozess, der aktiv vom Lernenden initiiert wird. Indem der Lernende eine motivierte Handlung auf sozialer Ebene ausübt (etwa durch die Bereitschaft, sich eine Fremdsprache anzueignen), setzt er sich mit seiner Umwelt auseinander und lernt, mit ihr umzugehen. So ist er oder sie aufgefordert, neue Zusammenhänge zu erkennen, sich neuen Bedingungen anzupassen und die eigenen Kenntnisse und Überzeugungen zu bestätigen bzw. zu revidieren. Allmählich versucht der bzw. die Lernende mithilfe der Objekte und Personen seiner bzw. ihrer Umgebung die Bedeutungen, die die fremde Kultur durch die Sprache übermittelt, zu kontrollieren, und wird dabei selbst von der Lernumgebung verändert, in einem Prozess, der stets persönlichkeitsförderlich wirkt. (Lantolf 2007: 6)¹⁶

Um Lernkontexte von sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen zu analysieren, ist das Konzept der Mediatisierung zentral. Denn die Lernenden positionieren sich während des Sprachlernprozesses im Lernkontext auf mindestens zwei Weisen: zwischen den Sprachen und den Kulturen und im Unterricht selbst, in dem sie eine Position im Unterrichtsgeschehen einnehmen. Nehmen sie eine solche Positionierung bewusst oder unbewusst vor, fungieren sie selbst wie Mittler bzw. Mittlerinnen im Sprachlernprozess der Personen im Lernkontext.

Wenn die Lernenden als Mittler bzw. Mittlerinnen zwischen den Sprachen und Kulturen fungieren, üben sie eine symbolische Funktion auf zwei Ebenen aus. Die erste Ebene

16 Dieser Lernprozess ähnelt sehr dem der kindlichen Entwicklung, die Vygotskji beschreibt. In ihrer Persönlichkeitsentwicklung gewinnen Kinder Kontrolle über die Bedeutungen, die ihre Kultur einem gewissen Objekt (z.B. der Sprache) gibt, um das Objekt in interpersonalen (sozialen Aktivitäten) und intrapersonalen (Denken) Aktivitäten anwenden zu können. Dabei durchlaufen sie Phasen, in denen sie zuerst vom Objekt und von ihrer Umwelt kontrolliert werden. Erst dann, und nachdem ihnen von einer Person ihres Umfeldes geholfen wird, sind sie in der Lage, sich die Bedeutungen anzueignen, die ihre Kultur und ihre Gesellschaft dem entsprechenden Objekt zuschreibt. Die Kontrolle über ihre eigene soziale und kognitive Aktivität gewinnen sie nur dann als dritte Phase dieses Prozesses.

ist die sprachliche. Hier fungieren sie als Mittler und Mittlerinnen zwischen allen Sprachen, die im Lernkontext koexistieren. Dazu zählen die früher gelernten Sprachen und diejenige, die im Moment gemeinsam gelernt wird. In diesem Sinne sind die Lernenden Mittler und Mittlerinnen in einem mehrsprachigen Kontext. Die zweite Ebene ist die kulturelle. Dazu zählen alle Kulturen, die im Lernkontext koexistieren. Dies heißt, dass die Lernende dann als Mittler und Mittlerinnen eines zwischenkulturellen Kontexts fungieren. Die *Mittlungsfunktion* ist somit eine Funktion, welche die Lernenden bewusst oder unbewusst als Mittler und Mittlerinnen in dem mehrsprachigen und zwischenkulturellen Lernkontext einnehmen und die sich auf die Realität außerhalb des unmittelbaren Lernkontextes bezieht.

Die *Peerfunktion* ist ihrerseits eine Funktion, die auf die Beziehungen zwischen den Personen *innerhalb* des Lernkontextes verweist. Es ist eine Funktion, die eine Person dann ausübt, wenn sie den Lernprozess einer anderen Person begleitet und ihr dazu verhilft, zur *Zone der nächsten Entwicklung* (ZNE) zu erreichen. Alle Personen im Lernkontext können diese Funktion ausüben. Bei einigen Personen geschieht die Ausübung der *Peerfunktion* bewusst (wie z.B. bei der Lehrkraft), bei anderen unbewusst (wie z.B. bei einem oder einer Mitlernenden).

Anhand empirischer Daten wird in Kapitel 5 und 6 analysiert, wie sich die jeweiligen untersuchten Akteure (DuD, SmsF und SosF) zwischen den Sprachen und Kulturen und im Unterricht positionieren, d.h. welche der zwei hier dargestellten Funktionen (die *Mittlungs-* oder die *Peerfunktion*) sie ausüben, ob sie sie bewusst oder unbewusst ausüben und welche Konsequenzen dies für die Entwicklung von individuellen und überindividuellen Sprachlernprozessen mit sich bringt.

2.4.4 Der Lernkontext in sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen und die Kompetenz, den *dritten Ort* zu gestalten

In diesem Kapitel möchte ich den Blick auf die sprachliche und kulturelle Begegnung richten, auf den Ort, in dem sprachliche und kulturelle Vielfalt zusammentreffen. In diesem Sinne werde ich mich im Folgenden mit dem Begriff der *symbolischen Kompetenz* und dem theoretischen Konzept des *dritten Orts* auseinandersetzen, die neue Perspektiven für die sprachliche und kulturelle Zusammenkunft und somit für die

Analyse von überindividuellen Sprachlernprozessen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten anbieten.

Claire Kramersch nennt die Fähigkeit, sprachliche und kulturelle Kontexte zu verstehen, zu manipulieren und mitzugestalten *symbolische Kompetenz*. Für sie sind symbolisch kompetente Sprecherinnen bzw. Sprecher Personen, die verstehen, wie symbolische Prozesse entstehen und wie sie manipuliert werden können, um den Kontext, in dem sie stattfinden, mitzugestalten. Dieser Begriff lehnt sich an das Konzept von *sens pratique* des französischen Soziologen Pierre Bourdieu an. (Kramersch 2006)

Für Bourdieu ist *sens pratique* die Ausübung eines *Habitus*, den er als ein System dauerhafter Dispositionen innerhalb einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe konzipiert. Diese Dispositionen sind gleichzeitig strukturiert und geeignet, strukturierend zu wirken (Bourdieu 1976: 175). Das bedeutet, dass diese Dispositionen das Feld reproduzieren, das sie selbst erzeugen. Somit ist ein *Habitus* sowohl ein Produkt der gesellschaftlichen Strukturen innerhalb einer bestimmten Gruppe als auch ein generatives Erzeugungsprinzip der Praktiken dieser Gruppe. Ein *Habitus* ist kein Handlungsprinzip, sondern ein Erzeugungsprinzip von sozialen Praktiken, der im *sens pratique* ausgeübt wird.

Ähnlich wie *sens pratique* ist eine *symbolische Kompetenz* die Fähigkeit, symbolische Formen in einem von symbolischen Formen bereits ausgeformten Feld auszuüben. Ist man symbolisch kompetent, reproduziert man die symbolischen Praktiken und übt gleichzeitig eine Veränderung dieser Praktiken sowie des Kontextes aus, in dem die Praktiken wirken. In anderen Worten: Jeder Mensch, der soziale und kulturelle Praktiken ausübt, bildet den Kontext nach, aus dem diese Praktiken ursprünglich stammen. Durch seine Praktiken reproduziert er den Habitus einer bestimmten Gruppe und erzeugt gleichzeitig dadurch einen neuen Sinn, der aus der dialogischen Beziehung zwischen individuellen Praktiken und kollektivem Kontext entsteht.

Anders als in den 1960er bis 1980er Jahren, als Bourdieu seine soziologischen Forschungen durchführte, sind die Gesellschaften heute viel komplexer. Der Habitus eines globalen Menschen – so Kramersch – konstituiert sich aus Fragmenten verschiedener symbolischer Systeme, die in unterschiedlichen Kontexten ausgeübt

werden. Der Habitus eines globalen Menschen ist eine individuelle Verkörperung seines sozialen und biographischen Gedächtnisses, das er in jedem kommunikativen Austausch in einem globalisierten Raum aktualisiert. (Kramersch 2006)

Deswegen ist es für Kramersch nicht ausreichend nur eine kommunikative interkulturelle Kompetenz im FSU zu fördern. Denn:

Not all communicative situations are amenable to straightforward talk in a brief, concise, and sincere manner, and negotiation of meaning often flounders not because of a lack of linguistic comprehension, but because of a lack of understanding and trust of interlocutors' intentions. What often needs to be negotiated nowadays is not how to achieve the task, but the nature and the purpose of the task itself. [...] What is at stake is not only the communicative competence of nonnative speakers, but how they are to position themselves in the world, that is, find a place for themselves on the global market of symbolic competences. (Ebd.: 250)

Für Sprachlernende ist es wichtig, die eigene Positionierung im Kontext des symbolischen Austausches zu erkennen, damit sie global handeln und interagieren können. Um sich als Subjekt zu positionieren, bedürfen sie einer profunden Kenntnis darüber, woraus das eigene symbolische System und das des Anderen bestehen. Doch das allein reicht nicht aus. Ihnen soll bewusst werden, dass symbolische Systeme (wie alle Zeichensysteme) willkürlich sind und weiterentwickelt werden können.

Symbolische Systeme sind Orte des kollektiven Gedächtnisses. Baut man ein gemeinsames Gedächtnis auf, öffnen sich Dialogmöglichkeiten mit Blick auf die Zukunft. In der Praxis ist Dialog aber nur dann möglich, wenn man die semiotischen Codes des Anderen kennt und effektiv anwendet. So sind *Subjektivität (subjectivity)*, *Historizität (historicity)* und *Performativität (performativity)* die drei Voraussetzungen eines symbolisch kompetenten kommunikativen Austausches. (Kramersch / Wellmon 2008³: 219-220)

Symbolisch kompetente Sprachlernende sind fähig, einen gemeinsamen Raum zu schaffen, in dem etablierte Konventionen und Normen manipuliert werden und neue Formen des Zusammentreffens erfunden werden können. Ein neuer, gemeinsamer Kontext begünstigt die Kreation neuer Bedeutungen, Gedanken und Aktionen, welche die Entwicklung neuer individueller und überindividueller Identitäten fördern. Die

Fähigkeit, einen neuen Rahmen für die Interaktion zu schaffen, nennen Kramersch und Wellmon Neueinrahmung (*reframing*). (Ebd.)

Aus allen diesen Aspekten konstituiert sich eine *symbolische Kompetenz*. So kann man sie als Fähigkeit definieren, das eigene und das fremde symbolische System zu kennen, zu erkennen und zu interpretieren, um gemeinsam neue Kontexte für einen gelungenen kommunikativen Austausch zu gestalten. Eine symbolische Kompetenz soll so gesehen ein übergeordnetes Ziel des FSU sein, das dem kommunikativen Ziel nicht widerspricht. Dabei sollte man mit Blick auf eine symbolische Kompetenz Themen und Inhalte des FSU neu bestimmen, denn – wie Kramersch beteuert – *symbolische Kompetenz* hat nicht mit verständlichen Inputs und adäquaten Outputs sondern mit Bewältigung, Vermittlung und Deutung von symbolischen Systemen zu tun, denn

[i]n the real world the input has become inordinately complex: Marketing techniques, newspeak, and political propaganda have commodified meanings and blurred the genres; the Internet has diversified the modalities of meaning making. Today is no sufficient for learners to know how to communicate meanings; they have to understand the practice of meaning making itself. (Kramersch 2006: 251)

Vor allem steht *symbolische Kompetenz* im Zusammenhang mit einem sprachökologischen Verständnis darüber, wie sich Lernprozesse entwickeln:

Attention to form, genre, style, register, and a focus on social semiotics are back, as well as an interest in how linguistic form shapes mental representation, that is what word choices reveal about the mind of speakers. This inclusion is not a return to the formal competence of the 1950s. Rather, the current discursive turn is an ecological one: Language learners are not just communicators and problem solvers, but whole persons with hearts, bodies and minds, with memories, fantasies, loyalties, identities. Symbolic forms are not just items of vocabulary or communication strategies, but embodied experiences, emotional resonances, and moral imaginings. [...] Symbolic competence does not do away with the ability to express, interpret and negotiate meanings in dialogue with others, but enriches it and embeds it into the ability to produce and exchange symbolic goods in the complex global context in which we live today. (Ebd., Hervorhebung i. O.)

In einem sprachökologischen Rahmen eingebettet bedeutet *symbolische Kompetenz* nicht allein der Sprache des Anderen zu begegnen und sie sich anzueignen, es bedeutet vor allem den Kontext mitgestalten zu können, in dem die Sprache gelernt und gebraucht wird. Dies setzt voraus, dass der Mensch sich sowohl mit seiner Umwelt

als auch mit sich selbst auseinandersetzt. In der Interaktion mit seiner Umwelt, soll sie oder er mit Vielfalt, Konflikten und Widersprüchen umgehen können, die im Handeln mit unterschiedlichen symbolischen Systemen entstehen. In dieser Interaktion setzt sich die oder der Sprachlernende mit neuen Vorstellungen und Überzeugungen auseinander, die eine Reihe von Widersprüchen und Konflikten auslösen können. Auf diese Weise werden Persönlichkeit und Identitäten der Lernenden gebildet.

Die Arbeit mit Studierenden in einer globalen Welt stellt eine besondere Herausforderung dar, auf die der (Fremd)Sprachenunterricht sich einstellen sollte. Denn den Akzent allein auf kommunikative und interkulturelle Kompetenzförderung zu legen, genügt nicht, um Sprachenlernende auf das symbolische Handeln vorzubereiten. Ist man sich indes bewusst, dass Sprachenlernende in der Lage sein sollen, selber den Kontext zu kreieren, in denen ihre kommunikative Performance stattfindet, öffnen sich für den Sprachenunterricht vielversprechende, kreative Möglichkeiten.

The advantage of taking semiotic theory as a point of departure for studying language learning is that learning another tongue can be seen as an another way of creating, conveying, and exchanging signs, not primarily of acquiring new grammatical and lexical tools that are then put to use in a social context. The meaning of these signs can be viewed as indexical, iconic, or symbolic, but it has to be viewed within a dialogic framework, in which each spoken or written utterance is a response to others and thereby fundamentally multivalent [...]. (Kramersch 2007¹: 140)

Darum sieht Kramersch den Ort der Begegnung zwischen Sprachen und Kulturen nicht als eine Grenzlinie, welche die fremden Kulturen voneinander trennt. Vielmehr versteht sie ihn als eine Intersektion, in der unterschiedliche sprachliche, kulturelle und soziale Möglichkeiten zusammentreffen; und auch als ein Ort, in dem jede Person, die Chance hat, sich selbst nach den Möglichkeiten ihrer multiplen Identitäten zu definieren. Dieser Ort, der bereits im (Fremd)Sprachenunterricht konstruiert werden kann, nennt Kramersch *den dritten Ort*. (vgl. Kramersch [1993] 2004, Kap. 8)

Inwieweit und unter welchen Bedingungen das Lernen einer Sprache in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten die Konstruktion von gemeinsamen symbolischen Kontexten fördert, sind Fragen, die im Laufe dieser Forschung und anhand empirischer Daten beantwortet werden sollen. Im Voraus kann diesbezüglich gesagt werden, dass

die hier untersuchten Lerngemeinschaften privilegierte Lernkontexte für die Förderung einer symbolischen Kompetenz und für die Gestaltung *des dritten Orts* darstellen. Denn bereits im Unterricht kann ein gemeinsamer Raum entstehen, in dem die vorhandenen Sprachen und Kulturen sich begegnen. Wird der Begegnung bewusst gefördert, trägt dies zur sprachlichen und kulturellen Verständigung und zur individuellen und gemeinsamen sprachlichen Entwicklung bei.

2.4.5 Sprachenlernen und Identitätsbildung in sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen

Nachdem ich in diesem Kapitel den Fokus auf Sprachlernprozesse und auf die Entwicklung von gemeinsamen Lernkontexten gelegt habe, möchte ich mich hier auf einen wichtigen Punkt des Sprachlernprozesses konzentrieren, und zwar auf die Bedeutung des Sprachenlernens für die sprachliche und kulturelle Identitätsbildung.

Vygotskji zufolge sind Sprachentwicklung und Identitätsbildung zwei Prozesse, die sich gegenseitig bedingen und die sich – wie jeder Lernprozess – in der Auseinandersetzung mit der Umgebung entwickeln. Denn für ihn treiben sich die Prozesse der Sprachentwicklung und der des Denkens gegenseitig an und unterstützen sich, was Veränderungen in der Persönlichkeit der lernenden Person ausübt (Vygotskji 2002: Kap. 7). Wie eine Person auf den Kontext reagiert und wie sie mit ihm interagiert, hängt nicht allein von ihr ab, sondern wird im großen Maße von den semiotischen Möglichkeiten des Kontextes determiniert, also von den *affordances* (van Lier 2007), denen sie im Laufe des Prozesses begegnet. So löst die Auseinandersetzung mit den *affordances* einen Prozess der Selbstfindung, der Anpassung und der Abgrenzung aus, welcher eine Reflexion und die Hinterfragung der eigenen individuellen sprachlichen und kulturellen Identität anstößt. (Vgl. Lemke 2002, Kramsch 2007, Pavlenko 2007)

Identität wird als ein Prozess verstanden, welcher der Person eine Verhaltenskontinuität verleiht, während sie unterschiedliche Rollen in der Interaktion mit einem neuen Kontext einnimmt. Identität fungiert demnach als Zusammenhang zwischen gegenwärtigen, zukünftigen und vergangenen Aktionen und den immer wieder veränderbaren Persönlichkeitsausdrücken. Lemke definiert sie als

[...] die sprachliche und nicht sprachliche Durchführung einer Zusammensetzung von Lebenseinstellungen, Überzeugungen und Werten, die eine anzuerkennende Kohärenz innerhalb der Kriterien einer bestimmten Gemeinschaft verleiht. (Lemke 2002: 72, m. Ü.)

Martinez versteht Identität ihrerseits

[...] als einen dynamischen Prozess, in dessen Verlauf die oder der Einzelne ein Selbstkonzept aufbaut. Dieser Prozess verläuft sowohl durch Identifizierung mit seinen Mitmenschen als auch durch Abgrenzung von diesen und geht gleichzeitig einher mit der Anerkennung von Differenz. (Martinez 2013: 171)

Aus beiden Definitionen wird deutlich, dass Identität keine statische Größe ist, sondern ein komplexer Prozess, der in der Auseinandersetzung mit den Mitmenschen erfolgt. Lemke spricht sogar von Identitäten im Plural, denn jede Person bringt eine Identität zum Ausdruck, je nachdem welche Geschlechts-, Alters- oder Berufsrolle sie gerade einnimmt und welche *affordances* sie von ihrer Umwelt wahrnimmt. Identitäten sind so gesehen Antwortmöglichkeiten auf die Vielfalt der eigenen Umwelt. Es sind Stellungnahmen zu den *affordances*, die sich aus Fragmenten unterschiedlicher Kulturen, Sprachen, Werten, Lebenseinstellungen und Überzeugungen konstituieren. So bildet eine Person ihre fragmentarischen Identitäten aus Vorbildern vergangener und einmaliger Momente, aus Klassen- oder Geschlechtszugehörigkeiten und auch aus Überzeugungen. (Lemke 2002: 73)

Die Zusammensetzung unserer Identitäten ist Lemke zufolge in der globalisierten Welt sehr komplex geworden:

We are what we eat, how we dress, where we walk, what we read and write, hear and say, to this other and to that, in this repeated type and that. But increasingly we are no so bound to the habitus of class, gender, sexuality, or culture as Bourdieu's idealized model of modernist identity presumes. Many of us simply do not live our lives entirely within the institutions and milieux of a single culture and social class and, even when we do, the forces of social control they exert to deny us wider latitude in our behavior grow weaker as we are presented with more alternatives by larger society. We do not have to obey or believe parents, clergy, teachers, bosses, governments, or media to the extent that we have other feasible options. Moreover, few communities today insulate their members effectively from the subversive texts and values of other communities. Barriers between cultures and languages are weaker today; our loyalties to them are moderated by our multiple lives and lifestyles. (Lemke 2002: 74-5)

Die globalisierte Realität macht den Kontext unseres kulturellen und kommunikativen Austausches noch komplexer als noch vor ein paar Jahrzehnten, weil Menschen

unterschiedlicher kultureller Hintergründe ähnliche Ansichtsweisen in Bezug auf Mode, Wirtschaft oder Lebensqualität teilen, während Menschen aus der gleichen kulturellen Umgebung ganz unterschiedliche Lebensvorstellungen haben können.

Im Umgang mit einer neuen Kultur können sich jedoch Ähnlichkeiten durch kulturelle Nuancen maßgeblich unterscheiden. Diese Nuancen zu erkennen, stellt eine enorme Herausforderung für Sprachenlernende dar, die ihre eigenen Überzeugungen, Lebenserfahrungen und Lebensvorstellungen im neuen Kontext konfrontieren und ggf. revidieren müssen. Aus diesem Grund spielt das Lernen einer neuen Sprache eine entscheidende Rolle in der Konstruktion der eigenen Identität(en) und erfordert eine stetige Neugestaltung des eigenen Selbst.

Martinez unterscheidet deshalb zwischen vier Funktionen, die die Wirkung, die das Sprachenlernen auf die Identität ausübt, verdeutlichen. So wirkt das Sprachenlernen *identitätsstiftend*, da Sprache(n) einen wichtigen Bestandteil der Konstruktion des eigenen Selbstkonzepts bilden; *identitätsstärkend*, da es das Selbstwertgefühl des Lernenden fördert; *identitätsverändernd*, da es den Zugang zu anderen Kulturen ermöglicht, und so die eigene Identität weiterentwickelt; doch auch *identitätsbedrohend*, denn das Lernen einer Sprache ist mit Risiken verbunden, weil das vorhandene Selbstkonzept des oder der Lernenden Hinterfragungen ausgesetzt ist. (Martinez 2013: 171-173)

Das Zusammenspiel zwischen Sprachenlernen und Identitätsentwicklung ist für die vorliegende Forschung von großer Bedeutung, da in den untersuchten Lernkontexten eine reale sprachliche und kulturelle Begegnung sowie eine authentische sprachliche und kulturelle Konfrontation bereits im Unterricht stattfindet. Dies verursacht die Auseinandersetzung mit der eigenen sprachlichen und kulturellen Identität im Moment des Sprachlernens selbst und löst die Hinterfragung bisheriger sprachlicher und kultureller Überzeugungen aus. Dass dieser Prozess identitätsstärkend aber auch identitätsbedrohend vor allem auf die SmsF wirken kann, wird anhand empirischer Daten in Kapitel 5 nachgewiesen. Hier möchte ich mich zunächst auf einer theoretischen Ebene mit dem Lernkontext auseinandersetzen und erörtern, unter welchen Voraussetzungen er auf die Identitätskonstruktion wirken kann.

Aus einer soziokulturellen und ökosystemischen Perspektive liefert die Realität – der natürliche Kontext des sprachlichen und kulturellen Austausches – eine Vielfalt an semiotischen Ressourcen, die in Form von *affordances* dem Einzelnen verhelfen, sich mit ihnen zu identifizieren, sich von ihnen abzugrenzen und dadurch das eigene Selbstkonzept zu fördern. Je vielfältiger die *affordances* sind, desto identitätsförderlicher wird der Prozess.

In unserer globalen Welt sind sprachliche Vielfalt und die Auseinandersetzung mit neuen symbolischen Systemen sprachlicher und nicht sprachlicher Art alltäglich geworden. Dies verlangt die stetige Überprüfung und Befragung der eigenen und der sozial konstruierten Überzeugungen. Setzt man sich bewusst mit den *affordances* auseinander, dann steigt die eigene Fähigkeit, neue Repertoires an Identitäten zu schaffen, was wiederum neue Möglichkeiten für die sprachliche und kulturelle Begegnung eröffnet.

Die sprachliche und kulturelle Begegnung und die Auseinandersetzung mit den eigenen vorhandenen sprachlichen und kulturellen Ressourcen sind im natürlichen Kontext in vielen Regionen Europas alltäglich geworden. Dementsprechend besteht seit einiger Zeit in der (Fremd)Sprachendidaktik der Konsens, dass das Ziel des Sprachenunterrichts die Konstruktion von einer mehrsprachigen und mehrkulturellen Identität sein soll, die u.a. durch die Förderung von authentischen Begegnungen erreicht werden soll (s. dazu z.B. den GeR, Europarat 2001). Trotzdem wird in den deutschen Bildungsinstitutionen „das sprachliche und didaktische Potenzial der mehrsprachigen und mehrkulturellen Lerner in den Fremdsprachenunterricht [nicht einbezogen]“ (Martinez 2013: 175), wie die Studien von Hu (2003) und De Florio-Hansen / Hu (2003) u.a. vor einigen Jahren bereits zeigten und wie weiterhin in der aktuellen Fachliteratur bestätigt wird (z.B. Martinez ebd.).

Die in dieser Forschung untersuchten sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen bieten die Möglichkeit, den zwischensprachigen und mehrkulturellen Kontakt bereits im Moment des Unterrichts zu begünstigen. Denn sie stellen einen Lernkontext dar, in dem vielfältige kulturelle und sprachliche Manifestationen konvergieren, die didaktisch

als *affordances* für die sprachliche und kulturelle sowie für die identitätsbildende Förderung genutzt werden könnten.

In diesem Sinne wird in dieser Forschung das Thema der sprachlichen und kulturellen Identität immer präsent sein. Dabei wird der Frage nachgegangen, ob die vorhandenen mehrsprachlichen und mehrkulturellen Ressourcen für die Förderung nicht nur individueller, sondern auch überindividueller Identitätskonstruktionen genutzt werden. Dafür soll herausgefunden werden, wie die Studierenden die Entwicklung ihrer eigenen sprachlichen und kulturellen Identität erleben und wie die DuD diesen Prozess wahrnehmen.

2.5 Der Lernkontext als Ort der sprachlichen und kulturellen Begegnung

In diesem Kapitel wurden die theoretischen Grundlagen dargestellt, auf denen diese Forschung basiert. Die hier dargestellten Theorien wurden nur insoweit behandelt, als sie Anhaltspunkte für die Analyse der empirisch erhobenen Daten anbieten. Weitere Präzisierungen und Vertiefungen werden – wenn nötig – in Kapitel 5 während der Interviewanalysen selbst durchgeführt. Zuletzt möchte ich jedoch noch auf einige Punkte aufmerksam machen, die die Umsetzung der dargestellten Theorie betreffen.

Sowohl die soziokulturelle als auch die ökosystemische Theorie vertreten ein holistisches Forschungsverständnis. Dies bedeutet, dass alle Personen und Elemente, die mit dem untersuchten Objekt in irgendeiner Form in Verbindung stehen, ein System bilden, das in seiner Gesamtheit erforscht werden sollte. Charakteristisch für ein solches Forschungsverständnis ist, dass scheinbar nicht zusammenhängende Phänomene als Teile eines Systems, also als vernetzte Elemente und Geschehnisse erkannt und in die Forschung einbezogen werden können. Die Herausforderung liegt dann darin, das Einzelne und gleichzeitig das Ganze in Betracht zu ziehen und mit zu analysieren.

Der Vorteil eines solchen Forschungsverständnisses ist, dass beide theoretischen Ansätze die Möglichkeit anbieten, die vorhandene sprachliche und kulturelle Vielfalt in

den untersuchten Lernkontexten als miteinander verbundene Elemente zu betrachten. Vielfalt ist dadurch eine Ressource, die den DuD zur Verfügung steht und die mit ausgewählten didaktischen Mitteln gefördert werden kann.

Die Betrachtung eines Lernkontexts als System bedeutet ebenfalls, dass die Interaktion der Elemente nicht nach einem vordeterminierten Muster geschieht. Vielmehr vernetzen sich die Elemente miteinander – der Chaostheorie entsprechend. Wie in Kapitel 2.3.1 kurz dargestellt, heißt dies, dass Sprachlernprozesse unvorhersehbar, nicht linear und komplex verlaufen (s. dazu Larsen-Freeman 1997) und dass Änderungen im Einzelnen Änderungen im ganzen System verursachen (können)¹⁷. Um Sprachlernprozesse nach dieser Auffassung zu erforschen, werden die Aussagen der interviewten DuD und Studierenden zuerst individuell analysiert und erst dann miteinander verglichen. So wird es möglich, die Perspektiven der Einzelnen und die Perspektive des Ganzen besser zu erkennen.

Diese Vorgehensweise bedarf einer permanenten offenen Forschungshaltung, um bislang nicht entdeckte Nuancen als relevant für individuelle und für überindividuelle Sprachlernprozesse zu erkennen und sie in die Analyse einzubeziehen. Eine offene Forschungshaltung ist in einer qualitativen Forschung durchaus erwünscht. Andererseits besteht aber das Risiko, dass die Subjektivität der Forscherin eine zu gewichtige Rolle während des Forschungsprozesses einnimmt. Im Bewusstsein dieser Hürde habe ich deshalb gewisse Vorkehrungen getroffen, um eine möglichst objektive Rolle als Forscherin einzunehmen. Eine dieser Vorkehrungen war, keine Aktionsforschung zu betreiben, obwohl ich selber Dozentin in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten bin, denn es schien mir wichtig, die Meinung anderer Akteure in die Analyse einzubeziehen, um einen perspektivisch breiteren Blick auf das gesamte Forschungsobjekt werfen zu können.

Meine Perspektive als Dozentin und Didaktikerin wird man im Verlauf dieser Arbeit aber immer wieder erkennen können. Vor allem dann, wenn es darum geht, sprachlich

¹⁷ In Begriffen der soziokulturellen Theorie: Individuelle Sprachlernprozesse haben Konsequenzen auf überindividuelle, gemeinsame Sprachlernprozesse.

und kulturell vielfältige Lernkontexte als Orte der sprachlichen und kulturellen Begegnung zu fördern. Dies entsteht aus meiner persönlichen Überzeugung, dass sprachlich und kulturell vielfältige Lernkontexte Orte der symbolischen Kommunikation sind, in denen *Gemeinsames* gestaltet werden kann. *Vielfalt* stellt dabei kein Problem für den Unterricht dar, sondern ist eine Bereicherung und eine Ressource, die didaktisch für die Entwicklung individueller und überindividueller Sprachlernprozesse genutzt werden kann und m.E. sollte.

3 Institutionelle Rahmenbedingungen und Richtlinien

Versteht man den Lernkontext als ein System, gehören die Rahmenbedingungen, in denen das Sprachenlernen stattfindet, zu den Elementen, die in dieser Forschung analysiert werden sollen. Deshalb wird in diesem Kapitel der Blick auf die drei Dokumente gerichtet, die für den FSU im Fach Spanisch in der hessischen Schule und an der Universität maßgeblich sind. Diese sind:

1. *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen Sekundarstufe I. Gymnasium. Moderne Fremdsprachen* genehmigt vom Hessischen Kultusministerium im Jahr 2010 (im Folgenden HKC-Sekl).
2. *Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe. Moderne Fremdsprachen – Spanisch*. Hessisches Kultusministerium, 2016 (im Folgenden HKC-OS).
3. *Studien- und Prüfungsordnung Lehramt in ihrem fachspezifischen Anhang für das Studienfach Spanisch für das Lehramt an Gymnasien* genehmigt von der Hessischen Lehrkräfteakademie sowie vom Präsidium der Johann Wolfgang-Goethe Universität im Juli 2015 (im Folgenden SPoL).

Ziel der Analyse dieser drei Dokumente ist es, die institutionellen Rahmenbedingungen des FSU Spanisch in der Schule in Hessen sowie in der Fremdsprachenausbildung innerhalb des Lehramtsstudiums im Fach Spanisch an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main zu ergründen. Dabei wird analysiert, welche Möglichkeiten sich im Rahmen der vorhandenen Richtlinien für das Sprachenlernen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten eröffnen.

In Fragen ausgedrückt wird in diesem Kapitel Folgendes analysiert:

- Wird im Sprachenunterricht in der Schule und im Studium sprachliche und kulturelle Vielfalt als Ressource verstanden?
- Bilden die gesetzlichen Richtlinien einen Rahmen, innerhalb dessen die Einbeziehung der von der Schülerschaft und der Studentenschaft mitgebrachten sprachlichen und kulturellen Ressourcen in den Sprachenunterricht ermöglicht wird?

In diesem Kapitel wird keine umfassende Analyse der drei Dokumente angestrebt. Vielmehr werden im Folgenden nur diejenigen Themen analysiert, die im Hinblick auf die Fragestellungen der vorliegenden Studie von Belang sind:

- Sprachkompetenzen
- Sprachlernkompetenzen
- Das Konzept von Sprache und Kultur
- Interkulturalität und Transkulturalität
- Die spanische Sprache, ihre Normen und Varietäten
- Personale Kompetenzen
- Identitätsbildung durch Sprachenlernen
- Mehrsprachigkeitsentwicklung
- Die Entwicklung von Sprachbewusstheit
- Sprachlernprozesse

Die Themenauswahl ergibt sich aus der in den Dokumenten behandelten Inhalten, die mit den Forschungsfragen im Zusammenhang stehen. Vorab ist zu sagen, dass nicht alle Aspekte in allen Dokumenten gleichermaßen vorkommen, oder sie in den drei Dokumenten mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen erfasst sind. Deshalb werde ich jedes Dokument zuerst einzeln analysieren, sodass die oben genannten Themen im jeweiligen Dokumentzusammenhang betrachtet werden können. Erst dann werde ich sie miteinander vergleichen und mich in Hinblick auf die Fragestellung der vorliegenden Forschung mit ihnen befassen.

3.1 *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen Sekundarstufe I. Gymnasium. Moderne Fremdsprachen*

Das HKC-SekI ist die verbindliche curriculare Grundlage für den Fremdsprachenunterricht in den Sprachen Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch und Russisch in der Sekundarstufe I im Land Hessen. Konzeptuell basiert es auf dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GeR) (Europarat 2001), auf den *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch /*

Französisch) für den mittleren Schulabschluss (Kultusministerkonferenz der Länder der BRD, Beschluss vom 4.12.2003) sowie auf den bis zum Inkrafttreten des HKC-SekI geltenden Lehr- und Bildungsplänen des Landes Hessen.

Wie in den ersten beiden Dokumenten zielt das hessische Kerncurriculum auf einen kumulativen Kompetenzaufbau, der aus Leistungskompetenzen und überfachlichen Kompetenzen besteht. Kompetenzen werden hier als die „Verbindung von Wissen und Können“ verstanden (HKC-Sek I 2010: 5). Dementsprechend verfolgt das HKC-SekI das Ziel, dass alle SuS am Ende der Sekundarstufe I in der Lage sind, eine erfolgreiche Kommunikation sowohl auf sprachlicher als auch auf interkultureller Ebene zu bewältigen. Inhaltlich stützt sich das HKC-SekI auf die hessischen Lehr- und Bildungspläne und greift auf die dort fachdidaktisch und pädagogisch begründeten Bildungs- und Erziehungsziele zurück.

Das Dokument besteht aus zwei Teilen: Im Teil A werden Konzepte, Struktur und Ziele sowie die zu entwickelnden überfachlichen Kompetenzen dargestellt; im Teil B werden das Konzept der Kompetenzorientierung sowie der Beitrag des Fachs zur Bildung, die Kompetenzbereiche und die Inhaltsfelder vorgestellt.

Im Rahmen der vorliegenden Forschung und im Sinne der hier verfolgten Fragestellungen möchte ich einen näheren Blick auf folgende im HKC-SekI behandelten Themen richten: 1. die *überfachlichen Kompetenzen*, darunter insbesondere die *personalen Kompetenzen* und die *Identitätsbildung durch Sprache* 2. die Entwicklung einer *individuellen Mehrsprachigkeit*, einer *Sprachbewusstheit* sowie *Sprachlernkompetenzen*; 3. die *transkulturellen Kompetenzen* und 4. das Bild, das das HKC-SekI vom Spanischen vermittelt.

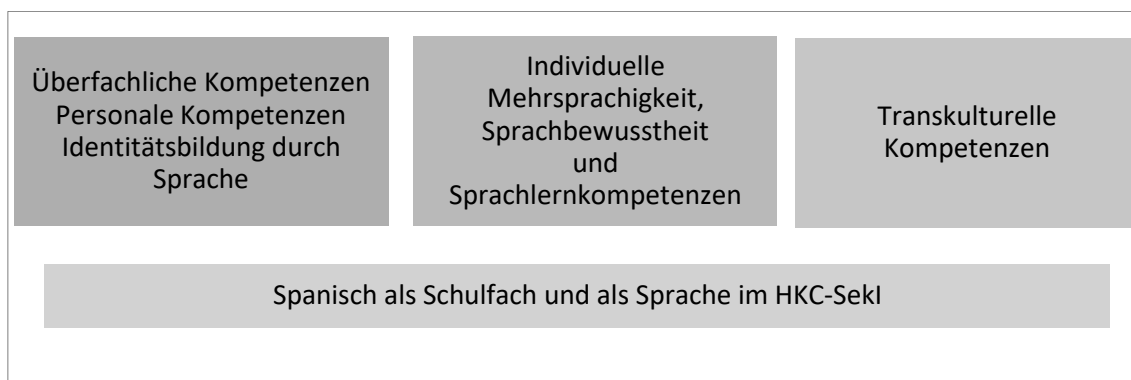


Abbildung 1 Themen des HKC-SekI, die im Rahmen der vorliegenden Forschung analysiert werden.

3.1.1 Überfachliche Kompetenzen, personale Kompetenzen und Identitätsbildung durch Sprache

Laut Definition sind *überfachliche Kompetenzen* „ein Zusammenwirken von Fähigkeiten und Fertigkeiten, personalen und sozialen Dispositionen sowie Einstellungen und Haltungen“ (ebd.: 8) und bestehen aus vier Teilaspekten: Lernkompetenz, Sprachkompetenz, Sozialkompetenz und personalen Kompetenzen. Alle Bereiche beinhalten kognitions-, motivations- und handlungsbezogene Aspekte. Eine Besonderheit der überfachlichen Kompetenzen ist, dass sie sich im Gegensatz zu den fachlichen „der Normierung sowie der empirischen Überprüfung“ (ebd.) weitgehend entziehen. Außerdem wird darauf hingewiesen, dass die Entwicklung personaler Kompetenzen „durch schulische Erziehungs- und Bildungsprozesse nur in begrenztem Maße zu beeinflussen“ (ebd.: 9) seien.

Lernkompetenz wird als ein Zusammenwirken von Problemlösekompetenz, Arbeitskompetenz und Medienkompetenz verstanden. Die Sprachkompetenz wird in Lese- und Schreibkompetenz sowie in Kommunikationskompetenz unterteilt.

Unter Sozialkompetenz sind Aspekte wie soziale Wahrnehmungsfähigkeit, Rücksichtnahme und Solidarität, Kooperation und Teamfähigkeit, Umgang mit Konflikten, gesellschaftliche Verantwortung und interkulturelle Verständigung mit einbegriffen. Bezweckt wird, dass die SuS durch Empathie und Perspektivenübernahme in der Lage sind, Meinungen und Verhaltensweise anderer zu respektieren, Ideen und Gedanken mit anderen auszutauschen und eine allgemeine

Teamfähigkeit zu entwickeln. Ferner sollen sie in kommunikativen Austauschsituationen inner- und außerhalb des Unterrichts die eigene Position begründen können und bei Konflikten zu konstruktiven Lösungen beitragen. Sie sollen außerdem im Umgang mit Menschen anderer kultureller Prägung eine Sensibilität für Kommunikation, Handlungen, Werthaltungen und Einstellungen entwickeln. Die interkulturelle Kompetenz ist in diesem Dokument anders als im HKC-OS (siehe dazu 3.1.2) der Sozialkompetenz untergeordnet.

Zu den personalen Kompetenzen zählen Selbstwahrnehmung, Selbstkonzept und Selbstregulierung. In Hinblick auf meine Fragestellungen werde ich mich im Folgenden detailliert mit Kompetenzen befassen, die als überfachliche Kompetenzen verstanden werden.

Die personalen Kompetenzen werden im Dokument in Selbstwahrnehmung, Selbstkonzept und Selbstregulierung unterteilt. So sollen die SuS aus der Reflexion über die eigenen Potenziale, Fähigkeiten, Gefühle und Bedürfnisse heraus „gesellschaftliche Anforderungen bewältigen und mit ihren Möglichkeiten aktiv und verantwortungsvoll am gesellschaftlichen Leben teilhaben können“. (Ebd.: 9)

Die personalen Kompetenzen werden als ein wichtiger Aspekt des Sprachenlernens behandelt. In diesem Sinne befasst sich ein wesentlicher Teil des Dokumentes mit dem Thema Persönlichkeits- und Identitätsbildung. Bereits am Anfang werden die bewusste Wahrnehmung sowie die stetige Reflexion über die eigenen persönlichen Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen als Voraussetzungen für ein erfolgreiches Sprachenlernen dargestellt. Dementsprechend wird die Idee verfolgt, dass ein positives Selbstbild die Basis für soziale Interaktion und somit für ein selbstbewusstes kommunikatives Handeln kreiert:

Im Fremdsprachenunterricht stehen die Identität der Lernenden und deren kommunikative Auseinandersetzung mit der Welt im Mittelpunkt. Die persönliche Lebenswelt der Lernenden wird im Prozess des Fremdsprachenlernens erweitert. Daher erstrecken sich die Inhalte von der Sphäre des Individuums über die Gesellschaft bis hin zur globalisierten Welt. (HKM, HKC-Sek I 2010: 11)

Mit Inhalten, die unter den Überschriften „Ich und die Anderen“, „Ich und die Gesellschaft“ und „Ich und die Welt“ konzipiert sind, wird im Kerncurriculum die oder

der Lernende als bewusst handelnde Person dargestellt, die in kommunikativer Auseinandersetzung mit ihrer Welt stehe. Hier wird Identität als ein Prozess verstanden, der sich in der Kommunikation weiterentwickelt, und der sich durch die Interaktion aus dem Individuum heraus zur globalisierten Welt konstruiert. Diese Idee wird auf Seite 17 ausführlicher formuliert:

Das Erlernen moderner Fremdsprachen ist ein wichtiger Beitrag zur Persönlichkeitsbildung und befähigt zur Mitwirkung an gemeinschaftlichen Aufgaben in Schule, Beruf und Gesellschaft. Nahezu alle gesellschaftlichen Prozesse sind sprachlich-diskursiv gefasst. In den offenen Gesellschaften eines zusammenwachsenden Europas und einer globalisierten Welt erlangt Diskursfähigkeit dadurch eine große und zunehmende Bedeutung für den Alltag vieler Menschen. Dazu ist es notwendig, kommunikative, transkulturelle und sprachlernbezogene Kompetenzen aufzubauen, die für ein erfolgreiches und verantwortungsvolles Handeln erforderlich sind.

Wenn Kinder und Jugendliche Fremdsprachen lernen, begegnen sie anderen Lebenswelten und Kulturen, deren Geschichte und Literatur. Diese Erfahrung führt zu einer Offenheit für Neues, denn sie ermöglicht einen Perspektivenwechsel, der gleichzeitig den Blick auf die eigene Identität freigibt. Hieraus ergeben sich Chancen zur Selbstreflexion und zur Entwicklung neuer Handlungsmöglichkeiten.

Die eigene Kultur und Sprache sind der Ausgangspunkt, um kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede wahrzunehmen und transkulturelle Kompetenz zu erwerben. Die Lernenden erfahren, in welchem Maße ihre individuelle und kollektive kulturelle Identität durch vielfältige Bezüge und Begegnungen mit anderen Kulturen geprägt ist. Kooperation erfolgt auf der Basis eines selbstbewussten Umgangs mit der eigenen Identität. Auf diese Weise erwerben die Lernenden die Fähigkeit, mit Menschen anderer Kulturen zu kooperieren und tolerant umzugehen. (HKC-Sek I 2010: 17)

Das Lernen von Sprachen ist eine Aktion, die das Individuum in seiner persönlichen Entwicklung weiterbringt, und die ihm gleichzeitig ermöglicht, seine Aufgaben in der Gesellschaft verantwortungsvoll zu erfüllen. Als Gesellschaft wird hier sowohl die unmittelbare Umgebung des Lernenden verstanden als auch die mittelbare, die in Zeiten der Globalisierung die gesamte Welt umfasst. Somit ist das Sprachenlernen Mittel und gleichzeitig Motor für die Entwicklung von Prozessen des Sprachenlernens und Persönlichkeitsbildung, die durch eine kommunikative und transkulturelle Diskursfähigkeit zum verantwortlichen Handeln führen sollen.

Das hierdurch vermittelte Lernerbild ist das eines selbstbewussten, transkulturell sensibilisierten Individuums, das in der Lage sein soll, über sich selbst und über seine Interaktion in der Gesellschaft und in der Welt zu reflektieren, um aus der Reflexion heraus verantwortlich zu handeln. Der Akzent wird auf das Erlangen einer

kommunikativen interkulturellen Kompetenz gesetzt, die tolerante und kooperative (inter)kulturelle Begegnungen ermöglichen soll.

Wie Kurtz (2013: 138) vermerkt, wird in der Identitätskonzeption des hessischen Kerncurriculums der Fokus auf die eigene Identität und nicht auf die Identitätsentwicklung über Selbstrelativierungsprozesse gerichtet:

Im Vordergrund des hessischen Kerncurriculums steht letztlich eine Identitätskonstitution, die auf Beständigkeit im Wandel ausgerichtet ist. Es geht letztlich um das bessere Verstehen der „eigenen Identität“ über eine zielsprachlich vermittelte Grenzüberschreitung von Eigenheit (*sameness/uniqueness*) und Fremdheit (*otherness*), nicht jedoch um eine tiefgreifende langfristig angelegte *Identitätsentwicklung* über Selbstrelativierungsprozesse, d.h. über eine behutsame Problematisierung der diversen sprachlichen, psychosozialen und kulturellen Referenzpunkte des Selbst in seinen vielfältigen Facetten, auch als fragile schülerseitige Patchwork- bzw. Transversalidentität, innerhalb und außerhalb des fremdsprachlichen Klassenraums. (Kurtz 2013: 138, Hervorhebung im Original)

Diese Konzeption von Identitätsbildung basiert auf einer individualisierten Vision des Selbst, die im Bezug auf den Anderen reflektiert wird. Infrage zu stellen ist, ob in der Reflexion über die eigene sprachliche und kulturelle Identität, der Andere in irgendeiner Form als Teil des Selbst inbegriffen ist, was meines Erachtens grundlegend für die Entwicklung gemeinsamer Kommunikationskontexte *als dritten Ort* (Kramsch 2004, 2006; s. auch Kapitel 2.3.4 in dieser Arbeit) ist.

3.1.2 Entwicklung einer individuellen Mehrsprachigkeit, Sprachlernbewusstheit und Sprachlernkompetenzen

Interessanterweise wird im HKC-Sekl nicht nur der Prozess der Identitätsbildung aus einer individuellen Perspektive betrachtet. Auch die Entwicklung der Mehrsprachigkeit wird im Dokument als eine individuelle Aufgabe gesehen:

Die modernen Fremdsprachen erfüllen vielfältige Funktionen. Die Lernenden können sie nutzen, um persönliche Kontakte herzustellen und Sprachgrenzen zu überwinden. Darüber hinaus dienen sie unter anderem als Brückensprachen zum Erlernen weiterer Fremdsprachen und stellen damit einen Beitrag zur Mehrsprachigkeit dar, wie sie von der Europäischen Union gefordert wird. Somit eröffnen sich den Lernenden Chancen für eine individuelle Lebensgestaltung und für größere Mobilität. (HKC-Sek I 2010: 11-12)

Mehrsprachigkeit ist für das HKC-Sekl ein individueller Prozess, der durch das Lernen von Fremdsprachen entwickelt wird. An drei Stellen (Seiten 11, 12 und 13) wird die Wichtigkeit der Entwicklung einer Mehrsprachigkeit hervorgehoben, es werden aber

keine Hinweise auf eine mehrsprachige Identitätsbildung gegeben. Vielmehr werden die funktionalen Aspekte des mehrsprachigen Sprachenlernens herausgestellt, was auf die Entwicklung einer Handlungskompetenz hinweist.

Mehrsprachigkeit wird nicht als gesellschaftliches Phänomen behandelt und auch nicht als Erscheinung innerhalb des Klassenraumes thematisiert, was den Anschein eines homogenen Sprach- und kulturellen Bildes unserer Gesellschaft und unserer Lernerschaft vermittelt. Die vor der Einschulung vorhandene mehrsprachige und multikulturelle Erfahrung der Schülerinnen und Schüler sowie die *lebensweltliche Mehrsprachigkeit* (Hu 2003) in ihrem Alltag außerhalb der Schule werden nirgendwo erwähnt.

Mehrsprachigkeit soll durch die Entwicklung einer Sprachlernbewusstheit bzw. einer Sprachlernkompetenz gefördert werden. Laut HKC-Sekl umfasst Sprachlernkompetenz

[...] fachliche und überfachliche Fähigkeiten, die zu Sprachlernbewusstheit (Entwicklung von Bewusstsein und Wissen über das eigene Sprachlernen) führen. Über die Sprachlernbewusstheit wird in zunehmendem Maße selbstgesteuertes, kooperatives und reflektiertes Sprachlernverhalten gewährleistet und somit auch zu einem besseren Verständnis der Muttersprache beigetragen. Sprachlernkompetenz ist die Grundlage für den Erwerb weiterer Sprachen und dient dem lebenslangen, selbstständigen Lernprozess. (Ebd.: 16)

Somit ist die Verfügung über Sprachlernkompetenz eine Voraussetzung zum lebenslangen Lernen, das im Sinne der Handlungsorientierung des hessischen Kerncurriculums zur Entwicklung einer Diskursfähigkeit führt, die sich im bewussten kommunikativen Handeln abbilden soll.

3.1.3 Transkulturelle Kompetenz

Diskursfähigkeit ist mit Persönlichkeitsentwicklung eng verknüpft und zeigt sich unter anderem in der Möglichkeit, das eigene Verhalten zu reflektieren und eine bessere sprachlich-kulturelle Verständigung zu erreichen. Diskursfähigkeit besteht laut Dokument aus kommunikativer Kompetenz in der Fremdsprache, Sprachlernkompetenz (s. oben) und transkultureller Kompetenz. (Ebd: 13)

Einen näheren Blick auf die hier definierte transkulturelle Kompetenz lässt wiederum die Idee von *otherness* als etwas Getrenntem vom Eigenen erkennen, die auch in den Konzepten der Identitätsbildung sowie der Mehrsprachigkeit vorhanden ist:

Transkulturelle Kompetenz beinhaltet die Fähigkeit und Bereitschaft, unterschiedliche kulturelle Perspektiven wahrzunehmen, sie zu respektieren und von ihnen zu lernen. Dazu gehört die Einsicht, dass das Denken, Handeln und Verhalten zwar immer von der eigenen Kultur geprägt ist, jedoch auch verändert werden kann. Transkulturelle Kompetenz umfasst darüber hinaus das Wissen über die eigene Kultur und andere Kulturen. Sie ermöglicht einen differenzierten Blick auf ökologische und ökonomische Aspekte in einer globalisierten Welt. Eine selbstbewusste, offene und wertschätzende Haltung gegenüber anderen Kulturen zeigt sich im Denken, Fühlen und Handeln. (Ebd.: 16)

Im Konzept der transkulturellen Kompetenz kann man wiederum erkennen, dass das HKC-SekI zwar den Beitrag zur Persönlichkeits- und Identitätsbildung anerkennt, der das Sprachenlernen leisten kann. Dennoch beruht dies auf einer Idee eines von der Gesamtheit getrennten Individuums, das als „Ich“ dem Anderen gegenübergestellt wird. Auch fehlt hier die Förderung zur Problematisierung „sprachlicher, psychologischer bzw. kultureller Referenzpunkte“ (s. Zitat von Kurtz 2013 oben), die Selbstrelativierungsprozesse einleiten könnten. Damit bleibt kein Raum für die Konstruktion gemeinsamer Identitäten, die auf mehrsprachigen und multikulturellen Kommunikationskontexten basieren, weder innerhalb noch außerhalb des Klassenraumes.

3.1.4 Das vom HKC-SekI vermittelte Bild des Faches Spanisch

Bevor ich im nächsten Kapitel das *Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe. Moderne Fremdsprachen – Spanisch* analysiere, möchte ich mich mit dem Bild befassen, das das HKC-SekI über die spanische Sprache vermittelt.

Da das KKC-SekI als Gesamtdokument für alle in der Sekundarstufe I in der hessischen Schule unterrichteten modernen Fremdsprachen konzipiert wurde, wird nur am Ende des 3. Kapitels „Kompetenzorientierung und Beitrag des Faches zur Bildung“ (ebd.: 11ff.) eine kurze Darstellung der Sprachen vorgenommen, mit denen sich das Dokument befasst: Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch und Russisch.

Im HKC-SekI wird das Lernen des Spanischen wie folgt begründet:

Spanisch ist eine der meistgesprochenen Sprachen der Welt. Sie wird außer in Spanien auch in Süd- und Zentralamerika, Äquatorialguinea, auf den Philippinen sowie in den USA gesprochen; dort nimmt die Zahl der Sprecher stetig zu. Damit kommt dem Spanischen als Weltsprache in Wirtschaft und Kultur eine besondere Bedeutung zu. Spanisch ist Welthandels- und Konferenzsprache und als Amts- und Verkehrssprache in vielen internationalen Organisationen vertreten. (Ebd.: 13)

Spanisch wird als eine Weltsprache präsentiert, die in vier Kontinenten gesprochen wird. Damit wird auch ihre Bedeutung insbesondere in der Wirtschaft begründet.

Aufgrund gemeinsamer Wurzeln erleichtert die Kenntnis des Spanischen das Verstehen und Erlernen anderer romanischer Sprachen und leistet so einen wichtigen Beitrag zur angestrebten Mehrsprachigkeit. (Ebd.)

Weiterhin wird Spanisch als eine Sprache dargestellt, die aufgrund seiner lateinischen Wurzeln, als sprachliche Brücke zum Verstehen und zum Erlernen anderer Sprachen und somit zur Entwicklung der Mehrsprachigkeit beitragen kann.

Die spanische Sprache eröffnet darüber hinaus den Zugang zu ganz unterschiedlichen europäischen und außereuropäischen Kulturen, denn sie bietet gleichermaßen Einblicke in die regionale Vielfalt der iberischen Halbinsel und in die Traditionen, Kulturen und heterogenen Gesellschaften der hispanoamerikanischen Länder. Die Kenntnis der spanischen Sprache ermöglicht es den Lernenden auch, Zusammenhänge zwischen westeuropäischen und hispanoamerikanischen Lebenswirklichkeiten zu verstehen. (Ebd.)

Da es sich bei Spanisch um eine Weltsprache handelt, wird durch das Erlernen dieser Sprache der Zugang zu verschiedenen Traditionen, Kulturen und Gesellschaften ermöglicht. Es ist hervorzuheben, dass in diesem Teil des Dokuments nur die europäischen und hispanoamerikanischen Kulturen und nicht die aus Äquatorialguinea, den Philippinen oder der Vereinigten Staaten genannt werden. Diese Regionen wurden im Absatz, in dem Spanisch als Wirtschaftssprache dargestellt wurde, jedoch berücksichtigt (ebd.).

So ist das Bild, das im HKC-SekI vom Spanischen vermittelt wird, das einer wirtschaftlich und kulturell relevanten Weltsprache. Das Lernen dieser Sprache wird außerdem aufgrund seines lateinischen Ursprungs zur Entwicklung einer individuellen Mehrsprachigkeit empfohlen. Vermisst wird im Dokument zumindest die Erwähnung der verschiedenen sprachlichen Varietäten des Spanischen, die sich als Konsequenz seiner kulturellen Vielfalt und Weltpräsenz entwickelt haben. Welche sprachliche(n) Varietät(en) des Spanischen im Schulunterricht gelehrt wird bzw. werden und welche

kulturellen Ausprägungen, Traditionen und Einflüsse im Unterricht behandelt werden (sollen), wird im Dokument weder festgelegt noch diskutiert.

3.1.5 Das HKC-SekI im Rahmen dieser Forschung

Zusammenfassend kann man festhalten, dass für das HKC-SekI das Lernen einer Sprache in der Schule einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung einer individuellen Mehrsprachigkeit und zur individuellen Identitätsbildung leistet. Mehrsprachigkeit wird nicht als ein gesellschaftliches Phänomen dargestellt und die Tatsache, dass SuS mit unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Hintergründen am schulischen FSU teilnehmen, wird im Dokument nicht erwähnt.

Selbst wenn die Entwicklung von Mehrsprachigkeit und einer transkulturellen Kompetenz als wichtige Ziele des FSU behandelt werden, beschränken sich diese Ziele auf die Entwicklung einer Diskursfähigkeit, die zur Verständigung und zu einer kommunikativen Handlungsfähigkeit führt. Die gemeinsame Konstruktion von symbolischen Kontexten im Sinne des Schaffens *eines dritten Orts* der Kommunikation zwischen Sprachen und Kulturen wird nicht berücksichtigt.

Die Begründung des Schulfaches Spanisch basiert auf der wirtschaftlichen und kulturellen Bedeutung von spanischsprachigen Ländern im internationalen Kontext. Auf kultureller Ebene wird die Vielfalt, die aus der Weltpräsenz des Spanischen hervorgeht, zwar berücksichtigt. Das HKC-SekI befasst sich aber nicht mit der sprachlichen Vielfalt und den unterschiedlichen Varietäten des Spanischen, die sich aus seiner Internationalität ergeben. Somit fehlt im Dokument jegliche Diskussion darüber, welche Varietät(en) des Spanischen in der Schule unterrichtet und welcher Platz den unterschiedlichen Varietäten im Schulunterricht eingeräumt werden soll. Auf diesen Punkt werde ich in Kapitel 5 der vorliegenden Forschung zurückkehren, wenn anhand empirischer Daten gezeigt wird, dass nicht alle spanischen Varietäten im Unterricht gleichbehandelt werden. (S. dazu Analyse des Interviews 7, Kapitel 5.4.3 und des Interviews 9, Kapitel 5.4.5 in der vorliegenden Arbeit)

Im Folgenden werde ich nun das zweite Dokument analysieren, das den FSU im Fach Spanisch in der Schule in Hessen regelt, das *Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe. Moderne Fremdsprachen – Spanisch*.

3.2 Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe. Moderne Fremdsprachen – Spanisch

Das HKC-OS ist die curriculare Grundlage für den FSU im Fach Spanisch in der Oberstufe im Land Hessen. Es knüpft an Lernziele und Inhalte des HKC-Sekl an und differenziert diese weiter aus. Seine Ziele werden wie folgt beschrieben:

So zielt der Unterricht auf den Erwerb profunden Wissens sowie auf die Vertiefung sowie Erweiterung von Sprachkompetenz, verstanden als das Beherrschen kulturell bedeutsamer Zeichensysteme. Der Unterricht fördert Team- und Kommunikationsfähigkeit, lernstrategische und wissenschaftspropädeutische Fähigkeiten und Fertigkeiten, um zunehmend selbstständig lernen zu können, sowie die Fähigkeit, das eigene Denken und Handeln zu reflektieren. (HKC-OS 2016: 4)

Dementsprechend vertritt das HKC-OS ein Konzept von Sprache, das nicht von Kultur getrennt verstanden werden kann, und versteht das Lernen, als einen Prozess, der sich in der kommunikativen Interaktion (weiter)entwickelt. Das pädagogisch-didaktische Konzept des HKC-OS ist wie auch das des HKC-Sekl auf den Erwerb von Kompetenzen ausgerichtet. Das Dokument unterscheidet drei Strukturelemente: Überfachliche Kompetenzen, Bildungsbeitrag und didaktische Grundlagen sowie Bildungsstandards und Unterrichtsinhalte.

Im Folgenden werde ich mich nur mit den in diesem Dokument behandelten Aspekten befassen, die für die hier verfolgten Fragen relevant sind. Diese sind: Sprachkompetenzen, interkulturelle kommunikative Kompetenz, die Entwicklung einer individuellen Mehrsprachigkeit, Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstheit und das Bild vom Spanischen, das im Dokument vermittelt wird. Wohlgermerkt decken sich diese Themen nicht hundertprozentig mit den Themen, die im HKC-Sekl analysiert wurden. Dies lässt sich damit begründen, dass die Dokumente selbst sich in ihren Begrifflichkeiten zum Teil voneinander unterscheiden, wie im Laufe dieses Kapitel verdeutlicht wird.

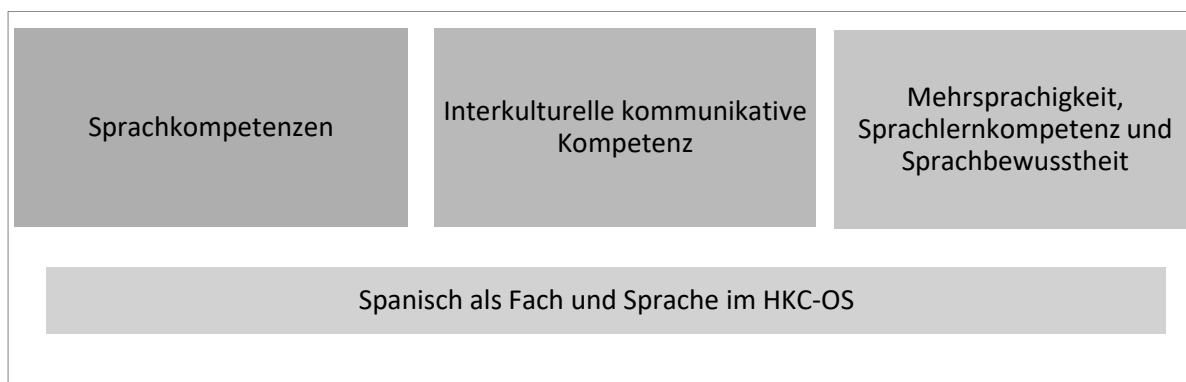


Abbildung 2 Themen des HKC-OS, die im Rahmen der vorliegenden Forschung analysiert werden.

3.2.1 Sprachkompetenzen

Sprachkompetenzen werden als eine Dimension der überfachlichen Kompetenzen dargestellt. Darunter wird das Sprachkonzept definiert, welches das HKC-OS vertritt. So wird *Sprache* im Sinne eines „erweiterten“ Sprachbegriffs (ebd.: 8) als unterschiedliche Zeichensysteme verstanden, wie „Verkehrssprache, Mathematik, Fremdsprachen, Naturwissenschaften, symbolisch-analoges Sprechen (wie etwa in religiösen Kontexten), Ästhetik, Informations- und Kommunikationstechnologien“ (ebd.). In Übereinstimmung mit dieser Definition wird von den SuS erwartet, dass sie „sich in den unterschiedlichen Symbol- und Zeichengefügen ausdrücken und verständigen; Übersetzungsleistungen erbringen; Verständigung zwischen unterschiedlichen Sprachniveaus und Zeichensystemen ermöglichen.“ (Ebd.)

So wird Sprache im HKC-OS als ein System definiert, das aus Zeichen und Symbolen verschiedener Art konstituiert ist. Sprachkompetenz ihrerseits wird als eine Fähigkeit dargestellt, die durch das Verstehen sowie durch das aktive Handeln mit Zeichen und Symbolen zum Verständnis von eigenen und anderen Zeichensystemen führt.

3.2.2 Interkulturelle kommunikative Kompetenz

Im HKC-OS wird *interkulturelle kommunikative Kompetenz* in zwei Teilen des Dokuments behandelt: In Kapitel 1.3. „Überfachliche Kompetenz“ (ebd.: 7ff.) und in Kapitel 2 „Bildungsbeitrag und didaktische Grundlagen“ (ebd.:10ff). Sie wird neben der

Entwicklung einer individuellen Mehrsprachigkeit als eines der zwei Hauptziele des FSU in der Oberstufe wie folgt definiert:

Interkulturelle Kompetenz (im Sinne des Stiftens kultureller Kohärenz): Menschen aus verschiedenen soziokulturellen Kontexten und Kulturen vorurteilsfrei und im Handeln reflektiert begegnen; sich kulturell unterschiedlich geprägter Identitäten, einschließlich der eigenen, bewusst sein; die unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechte achten und sich an den wesentlichen Traditionen der Aufklärung orientieren; wechselnde kulturelle Perspektiven einnehmen, empathisch und offen das Andere erleben; Ambiguitätstoleranz üben. (Ebd.: 9)

Interkulturelle Kompetenz wird somit als eine Kompetenz definiert, die in der Begegnung und durch die Reflexion der eigenen und der fremden kulturellen Identitäten zu entwickeln bzw. zu fördern ist. Wie bei den Sprachkompetenzen geht es auch hier darum, die eigenen und die fremden kulturellen Werte zu erkennen und zu verstehen.

In Kapitel 2 „Bildungsbeitrag und didaktische Grundlagen“ wird das Konzept einer interkulturellen kommunikativen Kompetenz erweitert dargestellt. So wird von den SuS erwartet, dass sie ihr Wissen im Sinne der interkulturellen Kommunikation einsetzen, sprachlich und kulturell adäquat handeln und eine empathische Einstellung gegenüber dem Anderen einnehmen. Als wichtiger Aspekt des kommunikativen Austauschprozesses gilt es, den eigenen Standpunkt zu reflektieren und zu hinterfragen:

Gelingende interkulturelle Kommunikation setzt bei Lernenden neben Wissen und dem Verfügen über Strategien angemessene Einstellungen voraus. Dazu zählen insbesondere die Bereitschaft und Fähigkeit, anderen respektvoll zu begegnen, sich kritisch mit ihnen auseinanderzusetzen und beim eigenen Sprachhandeln sprachliche und inhaltliche Risiken einzugehen.

Im Prozess interkulturellen Verstehens und Handelns spielt außerdem Bewusstheit eine wichtige Rolle. Die Lernenden entwickeln die Fähigkeit und Bereitschaft, ihr persönliches Verstehen und Handeln zu hinterfragen und mit den eigenen Standpunkten Unvereinbares auszuhalten und in der interkulturellen Auseinandersetzung zu reflektieren. (Ebd.: 15)

Weiterhin wird auf Seiten 27 und 28 detailliert dargestellt, was für das HKC-OS interkulturelle kommunikative Kompetenz bedeutet:

Die Lernenden können

I1 ihr Orientierungswissen über die Zielkulturen in vielfältigen Situationen anwenden: Aspekte der Alltagskultur und Berufswelt, Themen und Probleme junger Erwachsener, gegenwärtige politische und soziale Bedingungen, historische und kulturelle Entwicklungen einschließlich literarischer Aspekte sowie Themen von globaler Bedeutung,

- I2 ihr Wissen über Kommunikation anwenden und fremdsprachige Konventionen beachten, u. a. zur Signalisierung von Distanz und Nähe,
- I3 ihre Wahrnehmungen und (Vor-)Urteile erkennen, hinterfragen, relativieren und ggf. revidieren,
- I4 einen Perspektivenwechsel vollziehen sowie verschiedene Perspektiven vergleichen und abwägen,
- I5 Werte, Haltungen und Einstellungen ihrer zielsprachigen Kommunikationspartner erkennen und unter Berücksichtigung des fremdkulturellen Hintergrundes einordnen,
- I6 fremdsprachige Texte und Diskurse in ihrer fremdkulturellen Dimension erfassen, deuten und bewerten,
- I7 fremde und eigene Werte, Haltungen und Einstellungen im Hinblick auf international gültige Konventionen (z. B. die Menschenrechte) einordnen,
- I8 ihr strategisches Wissen nutzen, um Missverständnisse und sprachlich-kulturell bedingte Konfliktsituationen zu erkennen und zu klären,
- I9 sich trotz des Wissens um die eigenen begrenzten kommunikativen Mittel auf interkulturelle Kommunikationssituationen einlassen und ihr eigenes sprachliches Verhalten in seiner Wirkung reflektieren und bewerten,
- I10 auch in für sie interkulturell herausfordernden Situationen reflektiert agieren, indem sie sprachlich und kulturell Fremdes auf den jeweiligen Hintergrund beziehen und sich konstruktiv-kritisch damit auseinandersetzen. (HKC-OS 2016: 27-28)

So wird zur Entwicklung einer interkulturellen kommunikativen Kompetenz die Relativierung der eigenen Position des sprechenden Subjekts erwartet. Darüber hinaus wird gefordert, dass die SuS sich im sprachlichen und kulturellen Handeln engagieren und dabei versuchen, neue Kommunikationskontexte zwischen Kulturen zu schaffen. Daraus kann man entnehmen, dass die interkulturelle kommunikative Kommunikation im Dokument als eine Fähigkeit verstanden wird, die sich aus der Zusammensetzung von Verstehen, Handeln, Wissen, Bewusstheit und Einstellungen entwickelt.

3.2.3 Entwicklung einer individuellen Mehrsprachigkeit, Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstheit

Als wichtiges Ziel des FSU im Fach Spanisch in der Oberstufe wird die Entwicklung einer individuellen mehrsprachigen Kommunikationsfähigkeit genannt:

Mit Blick auf Europa als Kultur- und Wirtschaftsraum und die zunehmende Globalisierung gewinnt das Fremdsprachenlernen mit dem Ziel individueller Mehrsprachigkeit weiter an Bedeutung. (Ebd.: 10)

Mehrsprachigkeit wird dabei – wie auch im HKC-Sekl (s. Kap. 3.1.2 in der vorliegenden Forschung) – als eine individuelle sprachliche Erfahrung verstanden. Anders als das

HKC-SekI thematisiert aber das HKC-OS die vor- und außerschulische mehrsprachige Erfahrung der Lernenden sowie den Bezug zwischen ihrer Erstsprache bzw. den außerschulischen gesprochenen Sprachen und denen, die sie in der Schule lernen. Zudem werden die sprachlichen schulischen und außerschulischen Erfahrungen der Lernenden als grundlegend für die Entwicklung der Mehrsprachigkeit angesehen:

Dem schulischen Fremdsprachenunterricht kommt eine besondere Bedeutung für die Entwicklung von Mehrsprachigkeit und im Hinblick auf lebensbegleitendes Sprachenlernen zu. Die in der gymnasialen Oberstufe weiter zu entwickelnde Verstehens- und Mitteilungsfähigkeit in der Zielsprache ist stets im Zusammenhang mit den bereits vorhandenen Sprachkenntnissen bzw. kommunikativen Kompetenzen zu betrachten. Dazu gehören vor allem die Erstsprache sowie Erfahrungen mit der ersten Fremdsprache und mit weiteren Fremdsprachen, die in der Schule oder auch außerschulisch gelernt werden. (HKC-OS 2016:10)

Aus diesem Zitat wird deutlich, dass im Dokument, wie auch im HKC-SekI, die Entwicklung einer individuellen Mehrsprachigkeit verfolgt wird. Jedoch kann man im Vergleich zum HKC-SekI (s. Kapitel 3.1.2) im HKC-OS eine Erweiterung des Mehrsprachigkeitskonzepts feststellen, denn Mehrsprachigkeit wird hier nicht nur als individuelles, sondern auch als gesellschaftliches Phänomen angesehen. Leider wird im HKC-OS nicht thematisiert, dass die gesellschaftliche mehrsprachige Erfahrung als gemeinsame Erfahrung der Lerngruppe im (Fremdsprachen)Unterricht behandelt werden könnte. Ebenso wenig befasst sich das HKC-OS mit der aus der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit resultierenden sprachlichen und kulturellen Vielfalt innerhalb des Klassenraumes.

Hervorzuheben ist, dass das HKC-OS Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstheit als wichtige Grundlagen zur Entwicklung einer individuellen Mehrsprachigkeit versteht. Sprachlernkompetenz wird dementsprechend wie folgt definiert:

Sprachlernkompetenz beinhaltet die Fähigkeit und Bereitschaft, das eigene Sprachenlernen selbstständig zu analysieren und bewusst zu gestalten, wobei die Lernenden auf ihr mehrsprachiges Wissen und auf individuelle Sprachlernerfahrungen zurückgreifen.

Sprachlernkompetenz zeigt sich erstens im Verfügen über sprachbezogene Lernmethoden und in der Beherrschung daraus abgeleiteter, konkreter Strategien. Sie zeigt sich zweitens in der Beobachtung und Evaluation der eigenen Sprachlernmotivation, -prozesse und -ergebnisse sowie drittens in der Bereitschaft und Fähigkeit, begründete Konsequenzen daraus zu ziehen.

Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz haben überdies einen eigenen Bildungswert, sowohl im Hinblick auf die Persönlichkeitsbildung der jungen Erwachsenen als auch auf Berufs- und Wissenschaftspropädeutik.

Die Lernenden können ihre sprachlichen Kompetenzen und ihre vorhandene Mehrsprachigkeit (Erstsprache, ggf. Zweitsprache, Fremdsprachen) selbstständig und reflektiert erweitern. Dabei nutzen sie zielgerichtet ein breites Repertoire von Strategien und Techniken des reflexiven Sprachenlernens. (HKC-OS 2016: 16-17)

Wie im HKC-Sekl wird auch hier der Beitrag zur Persönlichkeitsbildung erfasst, den das Lernen einer Sprache leistet. Darüber hinaus wird Sprachlernkompetenz als ein bewusst und strategisch steuerbarer Prozess dargestellt, der für Leben, Beruf und Studium von großem Nutzen sein kann. Die Anwendung von Lern- und Sprachstrategien, die aus der eigenen sprachlichen Erfahrung hergeleitet werden, wird im Dokument ausdrücklich empfohlen.

Als Grundlage zur Entwicklung der Mehrsprachigkeit gilt ebenfalls die Entwicklung einer Sprachbewusstheit:

Sprachbewusstheit bedeutet Sensibilität für und Nachdenken über Sprache und sprachlich vermittelte Kommunikation. Sie ermöglicht Lernenden, die Ausdrucksmittel und Varianten einer Sprache bewusst zu nutzen; dies schließt eine Sensibilität für Stil und Register sowie für kulturell bestimmte Formen des Sprachgebrauchs, z.B. Formen der Höflichkeit, ein. Die Reflexion über Sprache richtet sich auch auf die Rolle und Verwendung von Sprachen in der Welt, z.B. im Kontext kultureller und politischer Einflüsse.

Da Sprache stets soziokulturell geprägt ist, führt Sprachbewusstheit darüber hinaus zu einer sensiblen Gestaltung der sprachlich-diskursiven Beziehungen mit anderen Menschen. Damit leistet die Entwicklung von Sprachbewusstheit einen wichtigen Beitrag zum Aufbau fremdsprachiger Kompetenz und über diese hinaus zum interkulturellen Lernen sowie zur Persönlichkeitsbildung. Die Lernenden können ihre Einsichten in Struktur und Gebrauch der Zielsprache und anderer Sprachen nutzen, um mündliche und schriftliche Kommunikationsprozesse sicher zu bewältigen. (Ebd.: 16)

Sprachbewusstheit schließt Sensibilität und Reflexion, Persönlichkeitsbildung und konkretes Handeln ein. Eine Sprache entwickelt sich in einem soziokulturellen Kontext und sollte deshalb in ihrem soziokulturellen Rahmen verstanden und angewandt werden. Dies beinhaltet die angemessene Anwendung von sprachlichen und kulturellen Varianten sowie von angemessenem Register, ebenso die adäquate Verwendung der Sprache in unterschiedlichen kulturellen und politischen Kontexten. Sprache wird hier in ihren regionalen, sozialen, kulturellen, politischen Dimensionen dargestellt und konzipiert. So sind das Lernen einer Sprache und ihre soziokulturell adäquate Anwendung voneinander abhängige Aspekte, die zur Persönlichkeitsbildung der Lernenden beitragen.

3.2.4 Spanisch im HKC-OS

Im Dokument wird dem Lernen des Spanischen eine wichtige Rolle zur Entwicklung einer individuellen Mehrsprachigkeit zugesprochen:

Dem Spanischen kommt als Schulfach hinsichtlich der Ausbildung einer individuellen Mehrsprachigkeit, die einen Beitrag zur gesellschaftlichen Teilhabe junger Erwachsener im beruflichen und privaten Bereich leistet, eine zentrale Rolle zu. (Ebd.:11)

Spanisch wird an hessischen Schulen meist als zweite oder dritte Fremdsprache gelernt, nachdem in der Regel Englisch, Französisch und/oder Latein gelernt wurden. In dieser Hinsicht leistet das Fach Spanisch als zweite, dritte oder sogar vierte Fremdsprache einen großen Beitrag zur Bildung der individuellen Mehrsprachigkeit. Laut HKC-OS kommt der Sprache aber noch weitere Bedeutung zu:

Die spanische Sprache ist mit über 400 Millionen Sprechern nach Chinesisch und Englisch eine der meistgesprochenen Sprachen der Welt. Unter den romanischen Sprachen nimmt das Spanische sogar Platz eins unter den meistgesprochenen Sprachen ein. Das Sprachgebiet umfasst vier Kontinente. Neben Spanien und den hispanophonen Ländern des amerikanischen Kontinents (einschließlich der USA) gibt es Sprecher in Äquatorial-Guinea, der Westsahara und den Philippinen. Spanisch ist in mehr als 26 Staaten Europas und Amerikas Amtssprache und genießt einen offiziellen Status in der UNO und in zahlreichen weiteren internationalen Organisationen. Als zweite Handelssprache nach Englisch besitzt das Spanische eine Relevanz, die auch und besonders in den wirtschaftlichen Beziehungen Deutschlands zu Spanien und den lateinamerikanischen Ländern deutlich wird. Gelernt wird das Spanische von mindestens 14 Millionen Menschen in über 85 Ländern und ist in vielen dieser Länder als schulische Fremdsprache oder an der Universität fest verankert.

Das Spanische nimmt insofern eine kulturelle Mittlerfunktion ein, als es Lernenden einen Zugang sowohl zum europäischen als auch lateinamerikanischen Kulturraum ermöglicht. Nicht zuletzt eröffnen literarische Werke, Filme und Musik den Zugang zur hispanophonen Kulturvielfalt. (Ebd.: 11)

Spanisch wird im HKC-OS, wie auch im HKC-Sekl, als internationale Sprache dargestellt, deren Legitimation als Schulfach eben auf ihrer Internationalität beruht. Wie im HKC-Sekl werden auch im HKC-OS die spanischsprachigen Regionen aufgezählt, mit denen die oben genannte Internationalität begründet wird, wobei hier die Region Westsahara neu hinzugefügt wird. Es wird ebenfalls die Relevanz des Spanischen in der Wirtschaft, in der Politik und in der Kultur hervorgehoben, weswegen das Lernen des Spanischen empfohlen wird.

Obwohl die Betonung überwiegend auf der Tatsache liegt, dass Spanisch eine Weltsprache ist, fehlt im HKC-OS wie auch im HKC-Sekl die Erwähnung und dadurch

auch die Auseinandersetzung mit der Diskussion über die verschiedenen sprachlichen Varietäten des Spanischen und darüber, welche der spanischen Varietäten im Unterricht gelehrt bzw. gelernt werden.

3.2.5 Das HKC-OS im Rahmen dieser Forschung

Aus der Analyse vom HKC-OS kann man festhalten, dass das HKC-OS einen im Vergleich zum HKC-Sekl erweiterten Sprachbegriff vertritt. In diesem Sprachbegriff werden alle Zeichensysteme mit einbegriffen, die der menschlichen Kommunikation dienen. Das Lernen einer Sprache bedeutet demnach, die Fähigkeit zu erwerben, Zeichen und Symbole des jeweiligen Sprachsystems zu verstehen und sie manipulieren zu können. Somit stimmt der im HKC-OS behandelte Sprachbegriff mit dem Sprachbegriff überein, der in der vorliegenden Forschung verwendet wird (s. Kapitel 2 in der vorliegenden Forschung, insbesondere 2.3.2 und 2.3.5).

Das Sprachkonzept des HKC-OS postuliert die Idee von interkultureller Kommunikation, die sich nicht allein im Verstehen der anderen Sprache und Kultur erschöpft (eine Idee, die im HKC-Sekl vertreten wird, s. dazu Kapitel 3.1.3 in der vorliegenden Arbeit). Für das HKC-OS ist interkulturelle kommunikative Kompetenz eine Fähigkeit, die die Relativierung der eigenen Position des Subjekts voraussetzt. Anders als im HKC-Sekl basiert im HKC-OS die interkulturelle Begegnung auf Verstehen, Handeln und Wissen über das eigene und das fremde Zeichensystem. Um dies zu erreichen, ist die Förderung eines sensiblen und reflektierten Nachdenkens über die eigene und die fremden Sprache und Kultur notwendig, also die Entwicklung einer ausgeprägten Sprachbewusstheit.

Das Hauptziel des FSU im Fach Spanisch ist laut HKC-OS das Erlangen einer mehrsprachigen, interkulturell angemessenen Diskursfähigkeit. Der Weg dahin soll nicht mit dem Schulabschluss enden. Bezweckt wird ein lebenslanges Lernen, dessen Basis in der Schule angelegt wird, welches die SuS in ihrem zukünftigen Leben, Studium und Beruf weiterhin begleitet. Deswegen werden das Bewusstwerden und die Reflexion über den eigenen Sprachlernprozess als konstitutiver Teil des schulischen

FSU angesehen, dessen Verankerung im FSU vom HKC-OS ausdrücklich gefordert wird.

Dem Lernen des Spanischen wird im HKC-OS ein wichtiger Bildungsauftrag zugesprochen. Dieser beruht zum einen auf der Internationalität der Sprache und auf der Möglichkeit, die sie bietet, den sprachlichen und kulturellen Zugang zu verschiedenen spanischsprachigen Ländern und Regionen in großen Teilen der Welt zu öffnen. Zudem wird dem Spanischen als Schulfach ein wichtiger Beitrag zur Entwicklung einer individuellen Mehrsprachigkeit zugesprochen, nicht zuletzt wegen seiner lateinischen Wurzeln.

Mit den Analysen des HKC-Sekl und HKC-OS habe ich mich nun mit den Dokumenten befasst, die das Schulfach Spanisch in Hessen regeln. Als letztes Dokument werde ich im Folgenden die *Studien- und Prüfungsordnung Lehramt (SPoL) in ihrem fachspezifischen Anhang für das Studienfach Spanisch für das Lehramt an Gymnasien L3* analysieren, welches das Studium des Spanischen in der Johann Wolfgang Goethe-Universität regelt.

3.3 Studien- und Prüfungsordnung Lehramt (SPoL) in ihrem fachspezifischen Anhang für das Studienfach Spanisch für das Lehramt an Gymnasien L3

Die SPoL wurde von der Hessischen Lehrkräfteakademie sowie von der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main im Juli 2015 genehmigt. Die allgemeinen Studienziele werden am Anfang des Dokuments spezifiziert:

Das Studium legt die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Grundlagen für das angestrebte Lehramt an Gymnasien im Fach Spanisch.

Das Studienfach Spanisch hat die spanische Sprache und ihre Varietäten und die spanischsprachigen Literaturen und Kulturen in Spanien und Lateinamerika zum Inhalt. Ein besonderer Schwerpunkt des Studiengangs liegt auf Fragen der Vermittlung dieser Inhalte an Studierende auf fachdidaktischer Grundlage. (SPoL 2015: 1)

Das Studium ist nach einem Modulsystem organisiert, sodass im Laufe des Studiums insgesamt 88 Kreditpunkte in 10 aufeinanderfolgenden Modulen in vier fachwissenschaftlichen Bereichen absolviert werden sollen. Diese Bereiche sind:

1. Literaturwissenschaft der spanischen und lateinamerikanischen Literaturen
2. Sprachwissenschaft der spanischen Sprache und ihrer Varietäten
3. Fremdsprachenausbildung unter systematischer Einbeziehung kultureller Aspekte.
4. Theorie und Praxis der Fremdsprachenvermittlung / Didaktik des Spanischunterrichts.

In allen vier Bereichen werden Veranstaltungen im Basis-, Aufbau- und Qualifizierungsmodul angeboten, die hintereinander absolviert werden sollen. In den ersten drei Bereichen Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft und Fremdsprachenausbildung werden fachwissenschaftliche Grundlagen vermittelt, die wie folgt beschrieben werden:

Das Studium vermittelt fachspezifisches Wissen über Erscheinungsformen und Entwicklungen der Literatur, Sprache und Kultur in Spanien und in weiteren spanischsprachigen Räumen. Ziel des Studiums ist es, dass die Studierenden in diesem Bereich grundlegende Fragestellungen, Theorien, Methoden und Inhalte der Literaturwissenschaft sowie der Sprachwissenschaft unter Berücksichtigung geschichtlicher, kultureller und landeskundlicher Aspekte kennen lernen und diese Kenntnisse an exemplarischen Gegenständen vertiefen. Die Studierenden sollen dabei zum einen lernen, literarische Texte als Produkte kultureller, gesellschaftlicher und transkultureller Sinnbildungs- und Kommunikationsprozesse methodisch gestützt zu analysieren, und dabei sprach-, literatur- und kulturgeschichtliche Zusammenhänge zu erkennen und reflektieren. Sie sollen zum zweiten die spanische Gegenwartssprache in ihrer Struktur, ihrer Geschichte, mit ihren Normen und Varietäten beschreiben können, auch in Hinblick auf Phänomene von Mehrsprachigkeit. Besonderer Wert wird zum dritten daraufgelegt, dass sie die vier Sprachkompetenzen – Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben – entwickeln und perfektionieren. (Ebd.)

Im vierten Bereich Theorie und Praxis der Fremdsprachenvermittlung werden fachdidaktische Grundlagen vermittelt, die im Dokument wie folgt beschrieben sind:

Die Studierenden reflektieren die erworbene fachwissenschaftliche und sprachliche Kompetenz im Hinblick auf das Tätigkeitsfeld Schule. Sie setzen sich mit grundlegenden Theorien zum Lehren und Lernen im Spanischunterricht auseinander und erhalten Einblick in die fremdsprachendidaktische Forschung. Sie machen sich mit den Zielen und Inhalten des Spanischunterrichts vertraut und lernen methodische Möglichkeiten kennen, Sprachlernprozesse anzuleiten und einzuschätzen. Darüber hinaus erwerben sie erste unterrichtspraktische Erfahrungen. Das Studium des Faches Spanisch für das Lehramt an Gymnasien (L3) vermittelt die in § 1 der Verordnung zur Umsetzung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (HLbG-UVO) aufgeführten fachdidaktischen Kompetenzen. (Ebd.: 2)

Somit werden im Dokument von Anfang an die vier fachwissenschaftlichen Bereiche differenziert, in denen das Studium aufgeteilt ist. Interdisziplinäre sowie modulüber-

greifende Veranstaltungen werden vom Dokument nicht ausdrücklich angeregt, diese werden aber auch nicht untersagt.

Im Sinne der hier verfolgten Fragen werde ich im Folgenden die SPoL mit Fokus auf die Fremdsprachenausbildung analysieren. Darüber hinaus werde ich folgende Themen verfolgen, die für diese Forschung von Interesse sind: Normen und Varietäten des Spanischen, Mehrsprachigkeit und die Einleitung bzw. Einschätzung von Sprachlernprozessen. Wie bereits bei der Analyse der anderen beiden Dokumente vermerkt, weichen auch diese Themen zum Teil von denen ab, die Gegenstand der anderen Dokumente sind. Die Erklärung in diesem Fall ist, dass dieses Dokument, anders als die HKC-Sekl und HKC-OS, sich auf reglementierende Aspekte des Studiums beschränkt und sich kaum mit inhaltlichen oder bildungspädagogischen Aspekten des Sprachenlernens beschäftigt, wie im Laufe der Analyse deutlich wird.

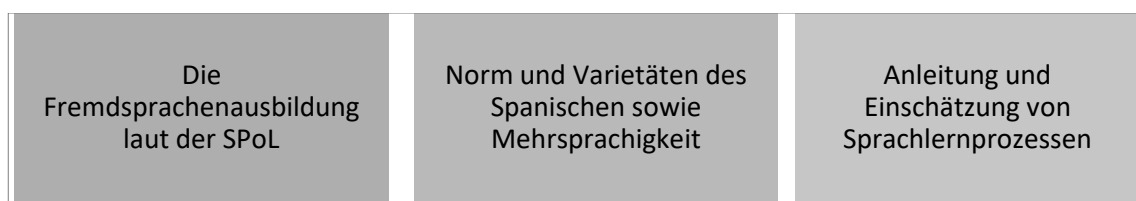


Abbildung 3 Grafische Darstellung der im Rahmen der Analyse der SPoL berücksichtigten Aspekte.

3.3.1 Die Fremdsprachenausbildung laut SPoL

In der SPoL wird geregelt, dass zu Beginn des Lehramtsstudiums im Fach Spanisch die Studierenden über das Niveau A2 (GeR) in der spanischen Sprache sowie über eine gute Ausdrucksfähigkeit in der deutschen Sprache verfügen sollen. Die spanischen Sprachkenntnisse auf Niveau A2 sollen vor dem Studienbeginn nachgewiesen werden, wie in der *Ordnung zum Nachweis französischer, spanischer oder italienischer Sprachkenntnisse für die Studienbewerberinnen und Studienbewerber der Lehrämter Französisch, Spanisch und Italienisch an der Johann Wolfgang Goethe-Universität* (2015) festgehalten wird. Gute Kenntnisse in einer weiteren romanischen Sprache werden erwünscht. Im Laufe des Studiums werden

Auslandsaufenthalte im spanischsprachigen Ausland zwar „dringend empfohlen“ (SPoL 2015: 2-3), diese zu absolvieren ist aber nicht verpflichtend.

Die Fremdsprachenausbildung in der SPoL ist in Übereinstimmung mit dem GeR nach Kompetenzniveaus organisiert. Während des Studiums werden Sprachveranstaltungen vom Niveau B1 bis zum Niveau C1 mit Schwerpunkt auf die Vermittlung von sprachlichen Kompetenzen und sprachlichen Mitteln, von Übersetzung, Textanalyse und Landeskunde angeboten. In allen Veranstaltungen der Fremdsprachenausbildung soll die Sprache unter Einbeziehung kultureller Aspekte vermittelt werden.

Ziel der Fremdsprachenausbildung ist, dass die Studierenden sich mit theoretischen und praktischen Aspekten der mündlichen und schriftlichen Rezeptions- und Produktionskompetenzen, mit Themen der Grammatik, Phonetik, Fehleranalyse sowie mit der Entwicklung von Übersetzungsstrategien befassen (ebd.: 5,10,14). Darüber hinaus ist für die Veranstaltungen in der Fremdsprachenausbildung vorgesehen, dass soziale, kulturelle sowie literarische Themen unterrichtet werden, mit dem Ziel, punktuelle und systematische Kenntnisse kultureller Konnotationen des spanischsprachigen Raums zu vermitteln (ebd.: 14).

So werden im Basismodul innerhalb der Veranstaltungen „Destrezas Integradas 1, Niveau B1.1“ und „Destrezas Integradas 2, Niveau B1.2“ folgende Kompetenzen vermittelt:

[Das Modul vermittelt], theoretisch und praktisch, integrierte sprachliche Kompetenzen: grundlegende mündliche und schriftliche Rezeptions- und Produktionskompetenzen, Grundlagen der Phonetik und Prosodie, eine Sensibilisierung für grammatische Problemfelder sowie für Übersetzungsstrategien. (Ebd.: 3)

Im Aufbaumodul legt die SPoL folgende Inhalte und Kompetenzen im Bereich der Fremdsprachenausbildung fest:

Das Modul vermittelt komplexe mündliche und schriftliche Rezeptions- und Produktionskompetenzen; die adäquate Anwendung von Hilfsmitteln (Wörterbüchern, Grammatiken usw.); eine theoretische und praktische Vertiefung grammatischer Problemfelder; Kompetenzen der Fehleranalyse mit dem Ziel der Selbst- und Fremdkorrektur; vertiefte Übersetzungsstrategien; punktuelle Kenntnisse im Bereich der Sozial- und Kulturgeschichte des studierten Sprachraumes.

Das Modul vermittelt theoretische und praktische Kompetenzen in der Teilfertigkeit Schriftliche Produktion auf dem Niveau B2.

Kompetenzen: Nach Abschluss des Moduls verfügen die Studierenden über die mündlichen und schriftlichen Kompetenzen des Niveaus B2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen. (Ebd.: 10)

Nach Modulbeschreibung sind im Aufbaumodul drei Veranstaltungen mit folgenden Bezeichnungen zu belegen: „Comprensión lectora / Análisis de textos (Niveau B1.2)“, „Análisis de textos (Niveau B2.1)“ und „Redacción / Traducción (Niveau B2.2)“.

Im Qualifizierungsmodul werden folgende Inhalte und Kompetenzen vermittelt:

Das Modul vermittelt komplexe, fachspezifische mündliche und schriftliche Rezeptions- und Produktionskompetenzen; Methoden der Selbstreflexion zur Entwicklung von Lernstrategien; ein systematisches Training der grammatikalischen Schlüsselkompetenzen und der Analyse der Fehlerursachen; eine fortgeschrittene Übersetzungskompetenz beim Bewusstwerden der literarischen und kulturellen Konnotationen; punktuelle und systematische Kenntnisse und eigenständige Recherchestrategien im Bereich der Sozial- und Kulturgeschichte des studierten Sprachraumes.

Kompetenzen: Nach Abschluss verfügen die Studierenden über die mündlichen und schriftlichen Kompetenzen des Niveaus C1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen. (Ebd.: 14)

Im Qualifizierungsmodul müssen die Studierenden die Veranstaltungen „Español oral (Niveau C1)“ und „Historia cultural y social (Niveau C1)“ belegen.

Den Modulbeschreibungen im Bereich der Fremdsprachenausbildung ist zu entnehmen, dass die SpoL nur allgemeine Richtlinien über die zu vermittelnden Inhalte und Kompetenzen vorgibt. Sehr allgemein sind auch die Bezeichnungen der Veranstaltungen, die laut Modul belegt werden sollen. Die Inhalte, die in den Veranstaltungen tatsächlich behandelt werden, werden von den DuD selbst bestimmt und festgelegt.

Bei den Modulbeschreibungen im Bereich der Fremdsprachenausbildung fällt auf, dass der Schwerpunkt in der Vermittlung von sprachlichen Kompetenzen sowie sprachlichen Mitteln liegt. Soziokulturelle Inhalte werden der Kompetenzvermittlung untergeordnet und im Rahmen von Veranstaltungen der Lesekompetenz, in Übersetzungsveranstaltungen sowie in Veranstaltungen der mündlichen Kompetenz vermittelt. In einer einzigen Veranstaltung im Qualifizierungsmodul liegt der Schwerpunkt auf kulturellen und landeskundlichen Themen.

3.3.2 Norm und Varietäten des Spanischen sowie Mehrsprachigkeit

Im Dokument sind Inhalte mit Schwerpunkt auf *Normen und Varietäten des Spanischen* im Bereich der Sprachwissenschaft angesiedelt. So ist in der Inhaltsbeschreibung des Aufbaumoduls im genannten fachwissenschaftlichen Bereich Folgendes zu lesen:

Inhalte: Das Modul widmet sich den Grundlagen der einzelsprachlichen Beschreibung des Spanischen. Es vertieft und erweitert die in der Basisphase erworbenen Kenntnisse im Bereich der Strukturen und Grammatik der spanischen Sprache sowie ihrer Geschichte und Varietäten. (Ebd.: 7)

So trägt eine der zwei Veranstaltungen im Aufbaumodul Sprachwissenschaft die Bezeichnung „Geschichte, Strukturen und Varietäten des Spanischen“, ohne dass spezifiziert wird, welche Varietäten zum Studienobjekt gemacht werden sollen.

Der Schwerpunkt „Mehrsprachigkeit“ ist laut SPoL, wie der Schwerpunkt „Normen und Varietäten des Spanischen“, nur im Bereich der Sprachwissenschaft angesiedelt, und zwar im Qualifizierungsmodul. Dieses wird wie folgt beschrieben:

Inhalte: Dieses Modul vertieft vorhandene Kenntnisse im systemlinguistischen Bereich sowie in den Bereichen der Sprachentwicklung (monolingualer und bilingualer Erst- und Zweitspracherwerb, Sprachgeschichte) und der sprachlichen Variation. (Ebd.: 11)

Die Veranstaltungen dieses Modules tragen die allgemeinen Bezeichnungen „Vertiefungsseminar I“ und „Vertiefungsseminar II“. So ist die Sprachentwicklung im Rahmen des monolingualen und bilingualen Spracherwerbs in der Modulbeschreibung zwar vorgesehen. Die Veranstaltungsbezeichnungen lassen aber großen Raum für die Festlegung von Themen und Inhalten.

3.3.3 Anleitung und Einschätzung von Sprachlernprozessen

Zu den Inhaltszielen des fachdidaktischen Bereichs zählt, „Sprachlernprozesse anzuleiten und einzuschätzen“ (Ebd.: 2). Der Begriff *Sprachlernprozess* erscheint zwar als Fachziel innerhalb der fachdidaktischen Bereiche am Anfang des Dokumentes, in den Modulbeschreibungen wird dieser Begriff aber nicht wiederverwendet. Den fachdidaktischen Modultexten ist zu entnehmen, dass mit Sprachlernprozessen die didaktisch-methodische Förderung, Anleitung und Evaluation von sprachlichen

Kompetenzen in Bezug auf den spanischsprachigen gesellschaftlichen und kulturellen Kontext gemeint ist.

In der Beschreibung des Basismoduls im fachdidaktischen Bereich ist zum Beispiel zu lesen, dass das Modul einen „Überblick über die Grundlagen der Fachdidaktik Spanisch und über die Ziele, Inhalte und Methoden des Spanischunterrichts in ihrem fachlichen und gesellschaftlichen Kontext“ gibt (ebd.: 5). Dieser wird in der einzigen fachdidaktischen Veranstaltung des Basismoduls „Einführung in die Fachdidaktik Spanisch“ vermittelt.

Das Aufbaumodul im fachdidaktischen Bereich wird seinerseits wie folgt beschrieben:

Inhalte: Das Modul vertieft und erweitert die in der Basisphase erworbenen Kenntnisse hinsichtlich der Planung, Durchführung und Evaluation von kompetenzorientiertem Unterricht. Es wird insbesondere auf die Bereiche Aussprache, Wortschatz und Grammatik eingegangen sowie auf die Förderung mündlicher und schriftlicher Kompetenzen.

Kompetenzen: Nach Abschluss des Moduls können die Studierenden methodische Ansätze zur Gestaltung eines kompetenzorientierten Spanischunterrichts erläutern und diese in die Planung von eigenem Unterricht einbringen. (Ebd.: 9)

In diesem Modul werden die Veranstaltungen „Kompetenzentwicklung im Spanischunterricht (1)“ sowie „Kompetenzentwicklung im Spanischunterricht (2)“ angeboten. Dieses Modul ist das einzige, in dem der soziokulturelle Kontext im Bereich der Fachdidaktik nicht explizit genannt wird. Darauf bezieht sich wiederum das Qualifizierungsmodul im gleichen fachwissenschaftlichen Bereich:

Inhalte: Das Modul vertieft das fachdidaktische Wissen über den Umgang mit den landeskundlichen und kulturellen Inhalten des Spanischunterrichts. Es vermittelt grundlegende literatur- und mediendidaktische Kenntnisse.

Kompetenzen: Nach Abschluss des Moduls sind die Studierenden in der Lage, Lehr- und Lernmaterialien zu analysieren und im Hinblick auf ihren Einsatz im Spanischunterricht zu beurteilen. Sie besitzen praktische Erfahrungen in der Anwendung von Medien. (Ebd.: 13)

In diesem Modul werden die Veranstaltungen „Inhaltsorientierter Spanischunterricht“ und „Medien, Materialien und Methoden“ angeboten, womit der Schwerpunkt auf Inhalt und Medien gelegt wird.

Das Studium der Sprachlernprozesse liegt somit laut SPoL im Rahmen der Fachdidaktik und ist im Dokument innerhalb der Fremdsprachenausbildung nicht vorgesehen.

3.3.4 Bewertung der SPoL für diese Forschung

Das Lehramtsstudium im Fach Spanisch ist nach Kompetenzen aufgebaut und verfolgt das Ziel der Kompetenzentwicklung in vier fachwissenschaftlichen Bereichen. So bezieht sich die SPoL hauptsächlich auf die Festlegung der zu erreichenden Kompetenzen und auf die allgemeine Bestimmung von Schwerpunkten in den oben genannten Bereichen. Inhalte werden in der SPoL nicht angegeben. Nichtsdestotrotz wird im Dokument auf die systematische Einbeziehung von kulturellen Themen hingewiesen. Der kulturelle Bezug wird an den wenigen Stellen, in denen er genannt wird, mit Spanisch in Spanien und Lateinamerika hergestellt. Andere spanischsprachige Regionen werden im Dokument nicht berücksichtigt.

Da das Lehramtsstudium in fachwissenschaftliche Bereiche aufgeteilt ist, werden Inhalte und Schwerpunkte in einem bestimmten Bereich angesiedelt. Da ihre fach- und modulübergreifende Behandlung nicht explizit gefördert wird, hängen die interdisziplinäre Erfassung von Themen und Inhalten sowie die Konzipierung von fachübergreifenden Veranstaltungen allein vom persönlichen Interesse und der Initiative der DuD ab.

Für den Bereich Fremdsprachenausbildung sieht die SPoL die Behandlung von Themen der sprachlichen Kompetenzentwicklung unter Einbeziehung kultureller Aspekte vor. Mit welchen kulturellen Aspekten sich die Fremdsprachenausbildung befassen soll, wird aber nicht spezifiziert. Im Aufbaumodul ist die Behandlung von Texten und Textanalyse festgelegt, wobei Thematik und Genre nicht angegeben werden. Im Qualifizierungsmodul bestimmt die SPoL die Behandlung von sozio-kulturellen Themen, die tatsächlichen Inhalte, mit denen sich die Veranstaltungen befassen sollen, werden allerdings auch hier nicht festgelegt. Die Behandlung fachdidaktischer Themen innerhalb der Fremdsprachenausbildung wird im Dokument nicht aufgegriffen.

Welche sprachliche Varietät des Spanischen im Rahmen der Fremdsprachenausbildung gelehrt und gelernt wird, wird im Dokument ebenfalls nicht bestimmt. Wie bei der Auswahl und Festlegung der Inhalte, hängt die Entscheidung über die Unterrichtssprache von den DuD ab, die die Veranstaltungen leiten. Die theoretische Diskussion über Normen und Varietäten des Spanischen ist als Inhalt im sprachwissenschaftlichen Bereich vorgesehen. Vermisst wird die Erfassung der theoretisch-praktischen Diskussion über Normen und Varietäten im Rahmen der Fremdsprachenausbildung, deren Einbeziehung wiederum von den Forschungs- sowie persönlichen Interessen der DuD abhängt.

Ähnliches gilt für die Behandlung der Themengebiete „Entwicklung von Sprachlernprozessen“ sowie „Mehrsprachigkeitsentwicklung im FSU“, denn diese werden laut SPoL aus einer fachdidaktischen bzw. aus einer sprachwissenschaftlichen Perspektive in den jeweiligen fachwissenschaftlichen Bereichen erfasst. Die Erfassung dieser Themen im Bereich der Fremdsprachenausbildung ist in der SPoL nicht vorgesehen.

Nicht zuletzt ist festzuhalten, dass Prozesse der Persönlichkeits- sowie Identitätsentwicklung durch das Lernen einer Sprache und einer Kultur keine Erwähnung im Dokument finden, genauso wenig wie die Behandlung interkultureller bzw. symbolischer Aspekte des sprachlichen und kulturellen Lernens.

3.4 Das HKC-Sekl, das HKC-OS und die SPoL im Rahmen der vorliegenden Forschung

Die drei analysierten Dokumente erfassen das Sprachenlernen im Sinne einer Kompetenzorientierung, die handlungsbezogene sowie kulturelle Aspekte beinhaltet bzw. beinhalten soll. Der Bildungsauftrag, der mit dem Lernen einer Fremdsprache erfüllt wird, wird sowohl im HKC-Sekl als auch im HKC-OS hervorgehoben. In diesen zwei Dokumenten wird nicht nur auf fachliche, sondern auch auf motivationale und überfachliche Aspekte des Sprachenlernens geachtet, zudem wird auch großer Raum für die Entwicklung der Persönlichkeit und der Identität der SuS gegeben. In diesem

Sinne wird der Reflexion über die eigene und die fremde Sprache und Kultur einen wichtigen Platz im Sprachlernprozess in beiden Dokumenten eingeräumt.

Mit identitäts- und persönlichkeitsbildenden Aspekten des Sprachenlernens befasst sich die SPoL nicht. Die SPoL beschränkt sich vielmehr auf reglementierende Aspekte des Studiums, auf die Festlegung der Studienbereiche sowie auf die Beschreibung der Module und ihrer Reihenfolge. Inhaltliche Aspekte werden lediglich in sehr knapper Form in den Modulbeschreibungen und in den Veranstaltungsbezeichnungen innerhalb der Module erwähnt.

Anders ist es mit Mehrsprachigkeit, ein Thema, mit dem sich alle drei Dokumente befassen. Im HKC-SeKI und im HKC-OS werden individuelle Aspekte der mehrsprachigen Entwicklung berücksichtigt. Mehrsprachigkeit wird in beiden Kerncurricula als ein individuell zu erreichendes Ziel angesehen, das zur Entwicklung einer mehrsprachigen interkulturellen und kommunikativen Diskurskompetenz führen soll. Ziel einer mehrsprachigen Entwicklung ist letztendlich, dass die SuS bessere Chancen in ihrem beruflichen Leben erhalten. Gesellschaftliche Aspekte des mehrsprachigen Sprachenlernens werden in keinem der Dokumente weitführend behandelt. Lediglich wird im HKC-OS kurz erwähnt, dass sowohl die Erstsprache(n) bzw. die außerschulisch gesprochenen Sprachen als auch diejenigen Sprachen, die in der Schule gesprochen und gelernt werden, zur individuellen Mehrsprachigkeitsentwicklung beitragen.

In der SPoL ist Mehrsprachigkeit als Studienggebiet im sprachwissenschaftlichen Bereich erfasst. Sie wird während des Studiums im Zusammenhang mit linguistischen Entwicklungen im spanischsprachigen Raum behandelt. Zwar kann man den im Dokument geäußerten Wunsch, Kenntnisse in einer weiteren romanischen Sprache außer Spanisch zu haben (s. SPoL 2015: 2-3 und Kapitel 3.3.1 vorliegender Arbeit), in gewissem Sinne als eine Forderung nach der Entwicklung einer individuellen Mehrsprachigkeit interpretieren. Jedoch wird die mehrsprachige Entwicklung der Studierenden als Studienziel nicht angegeben. In allen drei Dokumenten vermisste ich die Diskussion über und die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit als

linguistische Realität der Schülerschaft, der Studentenschaft sowie der Gesellschaft und ihre Einbindung im FSU in Schule und Universität.

Mit der interkulturellen bzw. transkulturellen Dimension¹⁸ des Fremdsprachenlernens befassen sich die zwei Kerncurricula. Das HKC-SekI behandelt die transkulturelle Dimension unter dem Aspekt der zwischenkulturellen Begegnung und der kulturellen Verständigung, mit dem Ziel, eine kommunikativ und kulturell adäquate Diskursfähigkeit zu entwickeln bzw. zu erreichen. Im HKC-OS kann man ein erweitertes Konzept *interkultureller Kommunikation* feststellen, welche die sensibilisierte Reflexion über die eigene Sprache und Kultur und über die Sprache(n) und Kultur(en) der Anderen voraussetzt. Ein solcher erweiterter Interkulturalitätsbegriff entspricht dem im HKC-OS verwendeten Sprachbegriff, der Sprache als Zeichensystem in weiterem Sinne versteht. Dadurch bietet das HKC-OS die Möglichkeit, Sprachen und Kulturen in ihrer symbolischen Dimension zu erfassen, was sich wiederum in einer interkulturellen kommunikativen Kommunikation niederschlägt, die als ein Zusammenwirken von Verstehen, Handeln, Wissen, Bewusstheit und eigener Positionierung verstanden wird.

In der SpoL sind die Begriffe *Interkulturalität* und *Transkulturalität* nicht zu finden. Die Fremdsprachenausbildung wird im Dokument im Sinne eines kommunikativen Kompetenzaufbaus verstanden, die linguistische Aspekte „unter systematischer Einbeziehung kultureller Aspekte“ (SpoL 2015: 1) konzipiert. Es scheint, dass nicht die Entwicklung einer *interkulturellen* Kompetenz durch das Studium des Spanischen angestrebt wird, sondern die Entwicklung einer *linguistischen* Kompetenz, die den Studierenden ermöglicht, kulturelle Merkmale bzw. Darstellungen des spanischsprachigen Kulturraums zu verstehen und adäquat zu deuten. Der im Dokument vorhandene Kulturbegriff wird eindeutig dem der Bildung gleichgesetzt. Darüber hinaus priorisiert das Dokument einige spanischsprachige Kulturräume.

¹⁸ Im HKC-SekI wird der Begriff *transkulturelle Kompetenz* und im HKC-OS der Begriff der *interkulturellen kommunikativen Kompetenz* angewendet. In den jeweiligen Kapiteln wurden sie bereits im Rahmen des Sprach- und Kulturkonzepts analysiert, das beiden Dokumenten zugrunde liegt.

Die im Unterricht zu behandelnden Themen und Inhalte werden im HKC-SekI sowie im HKC-OS in Inhaltsfeldern in Form von Themengebieten und Überschriften angegeben. Die Auswahl der Lehrwerke, der anzuwendenden Materialien und der Lektüre wird in den jeweiligen Schulen bzw. von den Lehrern und Lehrerinnen selbst getroffen. Gleiches gilt für die Themenauswahl und die Veranstaltungsinhalte im Rahmen der Fremdsprachenausbildung an der Universität. In der SPoL findet sich keinerlei Angaben zu behandelnden Themenfeldern, nur eine grobe Beschreibung fachwissenschaftlicher Gebiete und des zu erreichenden Sprachniveaus in jedem Modul. Leitgedanke der offen gelassenen Inhaltsangaben ist, dass die DuD je nach Forschungsinteressen und Fachspezialisierung die Inhalte ihrer Veranstaltungen selbst wählen und diese unterrichten. Desgleichen geschieht im Bereich der Fremdsprachenausbildung, in dem je nach Dozenteninteresse, Veranstaltungen mit Schwerpunkt auf Literatur, Sprachwissenschaft, Landeskunde unter anderen angeboten werden können. Die Konsequenz ungenauer Inhaltsangaben könnte sein, dass bestimmte Themen, die nicht im Forschungsgebiet der unterrichtenden DuD liegen, im Verlauf des Studiums überhaupt nicht behandelt werden.

In diesem Zusammenhang und in Bezug auf die in der vorliegenden Forschung untersuchte sprachlich und kulturell vielfältigen Lernsituation ist zu bemerken, dass die Behandlung von Themen, die sprachliche und kulturelle Vielfalt innerhalb des FSU betreffen, letztendlich vom Grad der Sensibilisierung bzw. vom Interesse der DuD selbst abhängen, welche die Sprachveranstaltungen leiten. So könnten Themen wie Mehrsprachigkeit oder sprachliche Identitätsbildung zu kurz kommen, obwohl eine tiefgründige Auseinandersetzung unter dem Gesichtspunkt des Sprachenlernens im Moment des Sprachlernens individuelle und überindividuelle Sprachlernprozesse beschleunigen bzw. fördern könnte.

Als letzten Punkt möchte ich mich mit dem Themengebiet „Normen und Varietäten des Spanischen“ befassen, das nur in der SPoL und nicht in den beiden Kerncurricula behandelt wird. Obwohl in beiden Kerncurricula Spanisch als Weltsprache präsentiert wird und deren kulturelle und regionale Prägungen als positives Beispiel von Vielfalt dargestellt werden, setzt sich keines der beiden Dokumente mit den Varietäten des

Spanischen auseinander. Zudem wird weder diskutiert noch geregelt, welche der Varietäten des Spanischen im Schulunterricht gelehrt bzw. gelernt werden sollen. In der SPoL ist das Studium des Spanischen und seiner Varietäten im Bereich der Sprachwissenschaft angesiedelt. Mit welchen Varietäten sich das Studium befasst, ist im Dokument nicht festgelegt. Im Bereich der Fremdsprachenausbildung ist die Behandlung der Normen und Varietäten des Spanischen nicht vorgesehen.

Zum Schluss möchte ich auf die zwei Fragen zurückkommen, die am Anfang dieses Kapitels gestellt wurden:

Wird im Sprachenunterricht in der Schule und im Studium sprachliche und kulturelle Vielfalt als Ressource verstanden?

Bieten die gesetzlichen Richtlinien einen Rahmen an, innerhalb dessen die Einbeziehung der von der Schülerschaft und der Studentenschaft mitgebrachten sprachlichen und kulturellen Ressourcen in den Sprachenunterricht ermöglicht wird?

Nach Analyse der drei Dokumente kann festgestellt werden, dass sich zwar alle mit Aspekten der sprachlichen und kulturellen Vielfalt befassen, die das Lernen einer Sprache betreffen. Die Behandlung dieser Aspekte ist aber unterschiedlich sowie auch ihre Schwerpunktsetzung. Sprachliche Vielfalt wird in allen drei unter dem Begriff *Mehrsprachigkeit* behandelt. Mehrsprachigkeit wird aber hinsichtlich des Sprachenlernens stets als ein *individuelles* Ziel verstanden. Obwohl im HKC-OS, wie auch in der SPoL, Mehrsprachigkeit ebenfalls als gesellschaftliches Phänomen verstanden wird, wird die Möglichkeit, die Mehrsprachigkeit des bzw. der Lernenden als Ressource für den Unterricht zu nutzen, nicht in Erwägung gezogen. Gleiches gilt für das Einbeziehen der von den Lernenden mitgebrachten (mehr)kulturellen Erfahrungen.

Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass in keinem der Dokumente die Teilnahme am Sprachunterricht von Lernenden mit sprachlichem und kulturellem Familienhintergrund der Zielsprache thematisiert wird.

4 Forschungsmethodologie

Um ein tiefgreifendes Verständnis vom Lernen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten zu bekommen, eignet sich die Anwendung von qualitativen Methoden der Datenerhebung und der Dateninterpretation. (S. Flick 2009²) Damit wird beabsichtigt, Einsichten in die Erfahrungen, Vorstellungen und Erwartungen der beteiligten Personen zu erlangen, um Abläufe sowie Deutungsmuster in diesen Lernkontexten zu offenbaren.

Nach einer Voruntersuchungsphase anlehnend an Methoden der Aktionsforschung (Altrichter und Posch 1998) wurde als Instrument der Datenerhebung die Durchführung von leitfadengestützten Interviews mit den DuD, SmsF und SosF gewählt. Dieses Instrument gewährt Einsicht in die Perspektive der verschiedenen Akteure der untersuchten Lernkontexte. (Nohl 2012)

Die Interviews wurden dann anhand der Inhaltsanalyse nach Mayring (2009, 2010) interpretiert, und zwar unter Anwendung der Analysetechnik der *inhaltlichen Strukturierung*, mit den von Aguado (2013²) vorgeschlagenen Veränderungen, die ich in Punkt 4.2.4.b spezifizieren werde.

Diese Forschung folgt den Prinzipien der ökosystemischen Theorie. Dies heißt, die erforschten Lernkontexte werden als ein System betrachtet, in dem alle Akteure miteinander interagieren. Aus Forschungsgründen wurde aber zuerst jedes Interview mit den DuD einzeln analysiert und dann miteinander verglichen. Danach wurden die Interviews mit den Studierenden einzeln analysiert und miteinander verglichen. So wurden Deutungsmuster und Strukturmerkmale gefunden, die erlaubten, die Interviews mit den DuD und mit den Studierenden zusammen zu analysieren, sodass ein Gesamtbild des untersuchten Lernkontextes entstehen konnte.

4.1 Begründung zur Anwendung qualitativer Forschungsverfahren

Die Entscheidung, die vorliegende Forschung anhand qualitativer Methoden durchzuführen, wurde in Anlehnung an den von Flick et al. (2009: 13 ff.) vorgeschlagenen Kriterien getroffen, die in folgender Tabelle aufgelistet und in den nächsten Punkten näher erklärt werden:

1. Methodisches Spektrum statt Einheitsmethode
2. Gegenstandsangemessenheit von Methoden
3. Kontextualität als Leitgedanke
4. Orientierung am Alltagsgeschehen und /oder am Alltagswissen
5. Perspektiven der Beteiligten
6. Verstehen als Erkenntnisprinzip
7. Prinzip der Offenheit
8. Reflexivität der Forscherin
9. Qualitative Forschung als Textwissenschaft
10. Fallanalyse als Ausgangspunkt
11. Konstruktion der Wirklichkeit als Grundlage
12. Entdeckung und Theoriebildung als Ziel

Abbildung 4 Kennzeichen qualitativer Forschungspraxis, die der Wahl qualitativer Forschungsverfahren zugrunde liegen. (Quelle: Flick et. al 2009: 24)

4.1.1 Methodisches Spektrum und Gegenstandsangemessenheit

Qualitative Forschungsmethoden bieten die Möglichkeit, einen Forschungsgegenstand aus unterschiedlichen Perspektiven und unter Anwendung mehrerer Untersuchungsmethoden zu erforschen. Diese methodische Offenheit, die ein Charakteristikum qualitativer Forschung ist, erlaubte mir, je nach Forschungsphase unterschiedliche Methoden auszuwählen und anzuwenden.

Im Voruntersuchungsstadium, das sich durch die ersten Reflexionen im Umgang mit sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngemeinschaften auszeichnete, habe ich mich selbst als Sprachdozentin sowie meine eigenen Sprachveranstaltungen an der

Universität zum Forschungsgegenstand gemacht. In dieser Phase, die grundlegend für die Festlegung des endgültigen Forschungsdesigns war, wendete ich Methoden der Aktionsforschung an, wie direkte Unterrichtsbeobachtungen mit anschließender Protokollierung sowie die Führung von informellen Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen sowie mit Studierenden (vgl. Altrichter / Posch: 119 ff.). Ziel war es, das Forschungsobjekt genau zu bestimmen und erste Anhaltspunkte für die Forschung zu determinieren.

In einer zweiten Phase der Voruntersuchung war es wichtig, quantitative Daten zu erheben, die über die Dimension, die Art und die Häufigkeit des untersuchten Phänomens Auskunft geben konnten. In dieser Phase wurde ein Fragebogen entwickelt, der unter Kolleginnen und Kollegen verteilt wurde. Er lieferte Daten, die später zu den genauen Formulierungen der Fragestellungen führten. (S. Anhang 1)

Das Forschungsobjekt, das in der vorliegenden Arbeit untersucht wird, hätte ohne die Voruntersuchungsphase nicht präzisiert werden können, denn erst nach der beschriebenen Vorarbeit war es möglich, die theoretische Grundlage sowie die Methoden zur Datenerhebung und zur Dateninterpretation festzulegen. Die Daten, die dieser Untersuchung zugrunde liegen, wurden – wie oben bereits erwähnt – anhand leitfadengestützter Interviews erhoben und anhand der Methode der Inhaltsanalyse interpretiert worden.

4.1.2 Kontextualität, Orientierung am Alltagsgeschehen und Berücksichtigung der Perspektiven der Beteiligten

Die Auswahl qualitativer Forschungsverfahren ergab sich somit aus den Charakteristika des Forschungsgegenstandes selbst und aus der daraus entstehenden Möglichkeit,

1. die einzelnen Perspektiven der Personen zu berücksichtigen,
2. die einzelnen Perspektiven miteinander zu vergleichen, um den Blick auf das Einzelne und gleichzeitig auf das gesamte Phänomen richten zu können und
3. den Lernkontext als Ort der Interaktion berücksichtigen zu können und in die Forschung mit einzubeziehen.

4.1.3 Prinzip der Offenheit und Verstehen als Erkenntnisprinzip

Da in diesem Forschungsprojekt verschiedene Perspektiven und Elemente berücksichtigt werden sollen, die sich in unterschiedlichen Ebenen aufeinander beziehen, ist es erforderlich, keine vordeterminierte Haltung in Bezug auf Forschungserkenntnisse sowie -ergebnisse zu haben. Offenheit und die Bereitschaft, neue, komplexe Zusammenhänge zu entdecken, zu erkennen und in Bezug auf den Lernkontext interpretieren zu können, sind für diese Forschung wichtige Aspekte, die für die Auswahl eines qualitativen Forschungsverfahrens sprechen.

4.1.4 Reflexivität der Forscherin

Die Forscherin ist bei qualitativen Forschungsverfahren ein Akteur im Geschehen. Dabei ist es wichtig, eine ständige reflektierte Haltung zum eigenen Handeln sowie zur eigenen Wahrnehmung einzunehmen. Aus diesem Grund beschloss ich, während der Voruntersuchungsphase eine wissenschaftliche Grenze zwischen meiner Lehr- und meiner Forschungstätigkeit zu ziehen, um der vorliegenden Forschung die notwendige Objektivität zu gewähren. In diesem Sinne verabschiedete ich mich im Verlauf der Arbeit von Aktionsforschungsverfahren und wählte andere qualitative Methoden der Datenerhebung und der Dateninterpretation. Mit der Entscheidung, Interviews mit DuD sowie mit Studierenden zu führen, die mir einen objektiv analysierbaren Textkorpus liefern konnten, wurde die Objektivität und Reflexivität gewährleistet.

4.1.5 Qualitative Forschung als Textwissenschaft

Mit der Transkription der durchgeführten Interviews wurde ein schriftlicher Textkorpus erstellt, der nach Vergleich und Kategorisierung als Interpretationsbasis für die Untersuchung fungierte.

4.1.6 Fallanalyse als Ausgangspunkt, Konstruktion der Wirklichkeit, Entdeckung als Ziel und Theoriebildung

Qualitative Forschung strebt nicht nach standardisierter Generalisierung. Vielmehr ist ihr Zweck, einzelne Fälle zu analysieren, zu interpretieren und mit anderen Fällen zu vergleichen und verborgene Zusammenhänge zu entdecken, welche die Wirklichkeit in neuem Licht erscheinen lässt. Das ultimative Ziel der qualitativen Forschung ist es,

eine Theorie zu bilden, die dem Umgang mit dem erforschten Objekt neue Möglichkeiten verleiht.

Dementsprechend befasst sich diese Forschung mit der Fallanalyse von Studierenden und DuD, die über ihre Erfahrung in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten berichten. Ihre Aussagen werden einzeln analysiert und miteinander verglichen, sodass Kategorien definiert werden können, die wichtige Einsichten in laufende Sprachlernprozesse und die Interaktion der Akteure in solchen Lernkontexten liefern.

Nach der Begründung für die Auswahl von qualitativen Methoden für die vorliegende Untersuchung, folgt im nächsten Kapitel eine genaue Beschreibung des Forschungsdesigns.

4.2 Forschungsdesign

Flick entsprechend (2009²: 252ff.) wurden folgende Aspekte für die Planung der Forschung berücksichtigt: die Zielsetzung der Studie; der theoretische Rahmen; die konkrete Fragestellung; die Auswahl empirischen Materials; die methodische(n) Herangehensweise(n); der Grad an Standardisierung und Kontrolle; die Generalisierungsziele und die Bestimmung der zeitlichen, personellen und materiellen Ressourcen. (S. Abbildung 5)

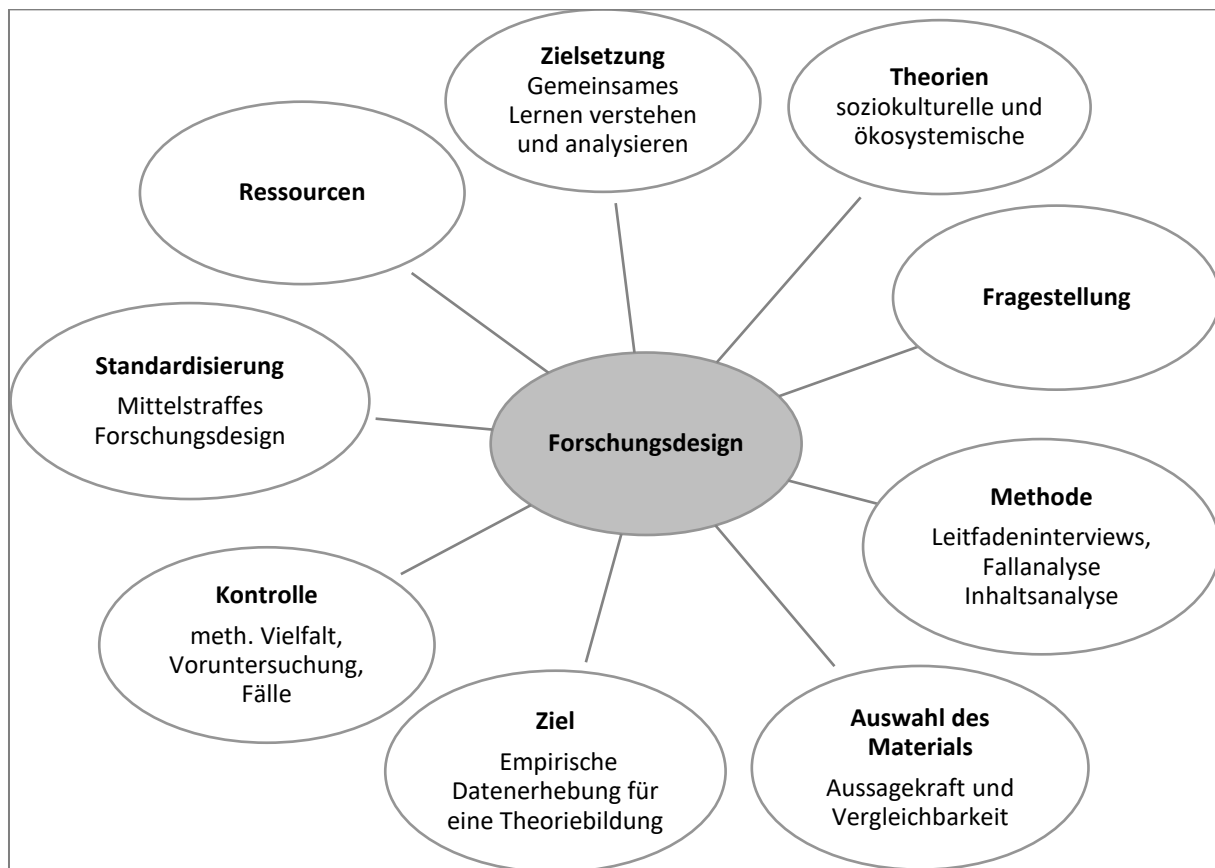


Abbildung 5 Komponenten qualitativen Forschungsdesigns der vorliegenden Forschung (Quelle: Flick 2009: 264 mit eigenen Ergänzungen)

4.2.1 Zielsetzung der vorliegenden Studie

Zweck der vorliegenden Studie ist, das gemeinsame Lernen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten im FSU in der Lehrerbildung zu verstehen und zu analysieren. Dabei werden die Veranstaltungen im Bereich der Fremdsprachenausbildung im Fach Spanisch untersucht, in denen Studierende zusammentreffen, die unterschiedliche sprachliche und kulturelle Biografien aufweisen und die Spanisch auf unterschiedlichen Wegen erworben haben. Es geht darum, herauszufinden, wie sich das gemeinsame Lernen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten auszeichnet. Dabei soll aufgedeckt werden, wie Sprachlernprozesse in solchen Lernkontexten entstehen und wie diese sich entwickeln. Außerdem sollen die sprachlich und kulturell vorhandenen Ressourcen der

vielfältigen Studentenschaft im Unterricht integriert und für die gemeinsame sprachliche und kulturelle Förderung genutzt werden.

4.2.2 Theoretischer Rahmen

Um das gemeinsame Lernen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen theoretisch zu erfassen, stützte ich mich in dieser Studie auf die soziokulturelle Theorie und auf Prinzipien der ökosystemischen Theorie. Da beide Theorien eine holistische Forschungssichtweise vertreten, sollten Forschungsmethoden eingesetzt werden, welche die unterschiedlichen Perspektiven und den Lernkontext gleichzeitig erfassen. In diesem Sinne sollten sie ermöglichen, den Blick sowohl auf das Individuelle als auch auf das Überindividuelle zu richten.

Der ökosystemischen Theorie entsprechend wurden alle Probanden als Teil einer Lerngemeinschaft verstanden, die sich als ein System verhält. Es war deshalb notwendig, solche Forschungsinstrumente anzuwenden, welche die nicht direkt beobachtbaren Interaktionen zwischen den Studierenden und zwischen Studierenden und DuD aufdecken, um Erkenntnisse über Entstehung und Entwicklung von sprachlichen und kulturellen Prozessen zu gewinnen.

4.2.3 Formulierung der Fragestellung

Um das Forschungsziel zu erreichen, habe ich mich von folgenden Fragen leiten lassen:

1. Wie entstehen und entwickeln sich Sprachlernprozesse in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten?
2. Wie zeichnet sich das gemeinsame Lernen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten aus?
3. Welche sprachlichen und kulturellen Ressourcen können für die sprachliche und kulturelle Förderung genutzt und bewusst eingesetzt werden?

Diesen drei Forschungsfragen liegen Konzepte der soziokulturellen Theorie sowie der ökosystemischen Theorie zugrunde, wie ich bereits in Kapitel 2 dargestellt und erklärt habe.

4.2.4 Methodische Herangehensweise und Auswahl des empirischen Materials

Es wurden insgesamt zwölf Interviews durchgeführt: Vier mit DuD und acht mit Studierenden. Alle Probanden haben freiwillig am Forschungsprojekt teilgenommen. Seitens der DuD wurden alle vier zur Zeit der Datenerhebung tätigen Lektorinnen und Lektoren am Institut für Romanische Sprachen und Literaturen der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main interviewt. Bei den Studierenden handelte es sich um Lehramtsstudierende, die an Sprachveranstaltungen der oben genannten DuD teilnahmen. Nach einer knappen Vorstellung des Forschungsprojekts in verschiedenen Veranstaltungen haben sie sich bei mir gemeldet und Interviews mit mir vereinbart. Alle Interviews fanden innerhalb eines Semesters statt und wurden von mir selbst in einem Büro der Universität durchgeführt. Die Interviewten durften zwischen den Interviewsprachen Deutsch oder Spanisch wählen.

Alle Interviews wurden von mir transkribiert und anonymisiert und danach nach Kriterien der Inhaltsanalyse kategorisiert und verglichen¹⁹. Erst dann fiel die Entscheidung, welche Probanden sich für eine Fallanalyse eigneten. Die Auswahlkriterien waren Flick folgend (ebd.: 253-4):

1. Aussagekraft bezüglich der Fragestellung und
2. Vergleichbarkeit

So wurden alle Interviews mit den DuD als Fall gewählt und als solche analysiert. Bei den Studierenden wurden sieben von den acht Interviews gewählt: vier von Studierenden ohne spanischsprachigen Familienhintergrund (SosF) und drei von Studierenden mit spanischsprachigem Familienhintergrund (SmsF).

¹⁹ Unten folgt eine detaillierte Beschreibung des methodischen Verfahrens.

a. Durchführung und Transkription der leitfadengestützten Interviews

Leitfadengestützte Interviews sind offene, narrativ fundierte Interviews, in denen die Themen nacheinander vom Forschenden vorgegeben werden. Sie sind offen, weil das Thema zwar vom Forschenden vorgegeben wird, es werden aber keinerlei Vorgaben für die Antworten gegeben. Sie sind narrativ, weil die befragte Person über die eigenen Erfahrungen, Meinungen, Alltagstheorien und Einschätzungen erzählen. Mit einem Leitfaden, den die oder der Forschende im Voraus konzipiert, wird der Fokus des Interviews auf das Forschungsinteresse gelenkt. Jedoch folgt ein Leitfaden keinem standardisierten Ablaufschema, sondern ist eine „Gedächtnisstütze für den Interviewer“ (Witzel 1982: 90 zitiert nach Nohl 2012: 15), die jederzeit flexibel gehandhabt wird, um die Erzählung nicht zu unterbinden und, damit im Interview entstandene Themen ergänzt und vertieft werden können. (Nohl 2012: 13-17)

Diesen methodischen Vorgaben entsprechend habe ich vor der Interviewdurchführung Fragen formuliert, die als Leitfaden fungierten. Da die Perspektive der DuD und die der Studierenden grundsätzlich anders sind, und da die SmsF und die SosF sich auch aufgrund ihrer sprachlichen und kulturellen Biografien unterscheiden, habe ich Leitfragen für die jeweiligen Akteure konzipiert, wie man der folgenden Tabelle entnehmen kann.

	Leitfragen an DuD	Leitfragen an SmsF	Leitfragen an SosF
1.	Wie kam es dazu, dass Sie Sprachlehrer / Sprachlehrerin wurden?	Wann sind Sie nach Deutschland gekommen?	Wann und wo haben Sie Spanisch gelernt?
2.	Wann sind Sie nach Deutschland gekommen?	Wann sprechen Sie Spanisch im Alltag?	Sprechen Sie Spanisch außerhalb der Universität?
3.	Welche Lernziele verfolgen Sie, wenn Sie eine Sprachveranstaltung konzipieren?	Warum studieren Sie Spanisch?	Warum lernen Sie bzw. studieren Sie Spanisch?
4.	Was erwarten Sie, dass die Lernenden lernen?	Welchen Bezug haben Sie zu den anderen Lernenden im Spanischunterricht?	Welchen Bezug haben Sie zu den anderen Lernenden im Spanischunterricht?

5.	Erkennen Sie den sprachlichen Fortschritt der Lernenden? Wenn ja, wie?	Welchen Bezug haben Sie zu den DuD im Spanischunterricht?	Welchen Bezug haben Sie zu den DuD im Spanischunterricht?
6.	Was erwarten Sie von den SmsF im Sprachunterricht?	Haben Sie das Gefühl, dass Ihr Spanisch sich verbessert hat, seitdem Sie am Sprachunterricht teilnehmen?	Haben Sie das Gefühl, dass Ihr Spanisch sich verbessert hat, seitdem Sie am Sprachunterricht teilnehmen?
7.	Erkennen Sie den sprachlichen Fortschritt bei den SmsF? Wie?	Wenn ja, wie erkennen Sie die eigene sprachliche Entwicklung?	Wenn ja, wie erkennen Sie die eigene sprachliche Entwicklung?
8.	Wie misst man die Leistung der SmsF? Werden sie anders korrigiert bzw. wird ihre Leistung anders bewertet?	Wie wird Ihre Leistung im Sprachunterricht bewertet?	Wie wird Ihre Leistung im Sprachunterricht bewertet?
19.	Warum nehmen die SmsF am Unterricht teil?	Haben Sie das Gefühl, dass Sie mehrsprachig sind?	Haben Sie das Gefühl, dass Sie mehrsprachig sind?
10.	Haben Sie das Gefühl, dass Sie mehrsprachig sind?		

Abbildung 6 Auflistung der Leitfragen für die Interviews mit Dozenten und Dozentinnen sowie mit Studierenden

Alle Interviews wurden aufgenommen und unmittelbar danach von mir selbst transkribiert und anonymisiert. Alle Transkriptionen wurden nochmals mit der Tonbandaufzeichnung verglichen und wenn nötig korrigiert.

Für die Transkription folgte ich einheitlichen Transkriptionsregeln und lehnte mich dabei an die von Nohl (2012: 123) und Kallenbach (1996:103) vorgeschlagenen an:

Transkription	Bedeutung
<u>Nein</u> (unterstrichen)	betont
sooo	Dehnung
Vielleicht-	Abbruch eines Wortes
(unverständlich)	Unverständliche Äußerung
[Lachen]	parasprachliche Ereignisse und Anmerkungen der Forscherin
mmmh	Hörersignal der Interviewerin
,	kurzer Abbruch eines Satzes, kurze Pause
. , .. oder ...	lange Pause
(5:23)	Aufzeichnungszeit
<i>asistente</i>	kursiv, Wörter in einer anderen Sprache
Eingerückt und untereinander geschrieben	Überlappung der Redebeiträge
„stark“	Anführungszeichen: direkte Rede

Abbildung 7 Tabelle über die Transkriptionsregeln angelehnt an Nohl (2012:123) und Kallenbach (1996:103)

Jedes Interview beinhaltet ein Interviewprotokoll, in dem wichtige Daten über die Interviewsituation, und wie diese von den Beteiligten erlebt wurden, festgehalten wurden. Die transkribierten Interviews befinden sich in Anhang 2 und 3.

b. Inhaltsanalyse nach Mayring

Zur Analyse von leitfadengestützten Interviews habe ich die Auswertungstechnik der *qualitativen Inhaltsanalyse* gewählt. Es ist eine Auswertungs- und Interpretationsmethode, die aus den Kommunikationswissenschaften stammt und darauf abzielt, eine Analyse von Textinhalten unter Berücksichtigung formaler Aspekte der Textproduktion sowie latenter Sinngehalte durchzuführen. (Mayring 2009: 468-9)

Einer systematischen Vorgehensweise folgend habe ich nach der Durchführung und Transkription der Interviews das vorhandene schriftliche Material gelesen und den endgültigen Textkorpus nach den oben genannten Kriterien (Aussagekraft und

Vergleichbarkeit) festgelegt. Danach habe ich die Analysetechnik der *inhaltlichen Strukturierung* gewählt, die aufgrund des zu analysierenden Materials und unter Berücksichtigung der Fragestellung sowie der theoretischen Grundlage am geeignetsten ist (Mayring 2010: 92 ff.).

Ziel der Analysetechnik der *inhaltlichen Strukturierung* ist es, eine bestimmte Struktur aus dem vorhandenen Material herauszufiltern. Praktisch geht man so vor, dass man zuerst eine oder mehrere Kodierungseinheiten in Übereinstimmung mit der zugrunde liegenden Theorie entwickelt. Dann unternimmt man einen Probedurchlauf, indem man im Text Stellen markiert, die kategorisiert werden. Hier entsteht ein erstes Kategoriensystem. Die markierten Textstellen, die unter eine bestimmte Kategorie fallen, werden verglichen. Nach mehrmaliger Überprüfung wird dann das Kategoriensystem festgelegt.

Das Kategoriensystem wurde im Laufe dieser Forschung mindestens drei Mal revidiert und teilweise neu festgelegt. Der Grund dafür liegt in der Eigenschaft der qualitativen Forschung selbst, die auf subjektiven Erwartungen der Forscherin bzw. des Forschers sowie auf deren Vorwissen konstruiert wird. Im Laufe der Analyse neu gewonnener Daten werden latente Sinnstrukturen im Forschungsmaterial aufgedeckt, die ohne diese neuen Daten verborgen blieben. So kann man schlummernde Prozesse entdecken und tiefliegende Zusammenhänge besser verstehen. Aguado beschreibt dieses, der qualitativen Forschung eigene Verfahren, wie folgt:

Spätestens seitdem konstruktivistische Überlegungen auch in die Methodendiskussion Einzug eingehalten haben, wissen wir, dass jede Wahrnehmung zwingend vom jeweiligen Vorwissen und den daraus resultierenden Erwartungen geprägt ist bzw. konstruiert wird. Bei qualitativen Analysen ist das Verstehen sowohl die Voraussetzung als auch das Ziel der Interpretation von Texten – insbesondere wenn es um die (Re-)Konstruktion von latenten Sinnstrukturen und kommunikativen Absichten geht. Je mehr Vorwissen vorhanden ist, desto mehr und besser können wir verstehen bzw. begründete Hypothesen über die Bedeutung und Funktion von Texten aufstellen. Die im Rahmen empirischer Forschungen daraus zu ziehende Konsequenz ist die maximale Offenlegung und Reflexion dieses den gesamten Forschungsprozess steuernden Vorwissens. (Aguado 2013²: 124-125)

Die hier betriebene Forschung ist eine sehr komplexe und behandelt ein bisher unerforschtes Thema. Sie verlangt dementsprechend nach Verarbeitungs-, Interpretations- und Auswertungsverfahren, die sowohl ein Bild des gesamten Phänomens liefern, als auch der Subjektivität der einzelnen Akteure sowie der Intersubjektivität zwischen den Akteuren gerecht werden. Eine bereits am Forschungsanfang festgelegte Kategorienbildung würde die während des Forschungsprozesses gewonnenen Daten unbeachtet lassen.

Anlehnend an Aguado veränderte ich deswegen im Laufe der Untersuchung die Analysentechnik der *inhaltlichen Strukturierung* von Mayring (2010: 92 ff.) und stützte mich für die Kategorienbildung nicht nur auf deduktive Verfahren (d.h. aus der Theorie abgeleiteten Kriterien, wie Mayring sie vorsieht) sondern auch auf induktive Verfahren der Kategorienbildung (d.h. auf Kriterien, die aus dem Datenmaterial hervorgegangen sind). (Aguado 2013²: 131 und 133). In diesem Sinne habe ich nach der ersten Festlegung des Kategoriensystems und der ersten Analyse des gesamten Datenmaterials aussagekräftige Stellen im Text extrahiert und – wenn nötig – zusammengefasst. Anhand von Tabellen (s. Anhang 4 und 5) habe ich die zentralen inhaltstragenden Abschnitte jedes Interviews eingetragen, sodass sie auch inhaltlich verglichen werden konnten. Daraus entstand in der Folge das endgültige Kategoriensystem.

Während dieses Prozesses wurde festgestellt, dass für die Beantwortung der Forschungsfragen unterschiedliche Kategorien für die Analyse der Interviews mit den DuD und für die Analyse der Interviews mit den Studierenden benötigt werden. In der folgenden Tabelle werden deshalb die jeweiligen Analysekatoren zum Vergleich aufgelistet:

Analysekategorien anhand der Interviews mit den DuD		Analysekategorien anhand der Interviews mit den Studierenden	
1	Beobachtung bzw. Wahrnehmung des Sprachlernfortschritts der Studierenden	1	Sprachlernprozesse und Sprachbiografien
2	Kultur, Mehrsprachigkeit, Sprachenlernen und Identitätsentwicklung	2	Sprachbewusstsein und Identitätsentwicklung durch das Lernen einer Sprache
3	SmsF im Unterricht	3	Kognitiver und emotionaler Bezug zur Sprache und Kultur
4	Zusammenarbeit und Beziehung zwischen SmsF und SosF	4	Individuelle und überindividuelle Sprachlernprozesse und sprachliche Entwicklung
5	Beziehung der DuD zu den SmsF und Dozentenfunktion im Unterricht in sukVL ²⁰	5	<i>Mittlungsfunktion</i> und Positionierung im <i>dritten Ort</i> zw. Sprachen und Kulturen
6	Lernerwartungen, Lernziele und Unterrichtsinhalte	6	Gemeinsam die Sprache lernen in sukVL und <i>Peerfunktion</i>
7	Kriterien der Leistungsbewertung	7	Sprachnorm und Leistungsbewertung in sukVL

Abbildung 8 Analysekategorien der Interviews mit den Dozentinnen und Dozenten sowie mit den Studierenden und ihre Vergleichbarkeit

Wie man der Tabelle entnehmen kann, sind die Analysekategorien, die aus den Interviews mit den DuD und mit den Studierenden hervorgegangen sind, unterschiedlich. Dies liegt darin, dass die Perspektiven der DuD und der Studierenden verschiedenartig sind. Jedoch kann man in den erstellten Kategorien thematische Schwerpunkte erkennen, die eine Vergleichbarkeit ermöglichen, wie in Kapitel 6 gezeigt wird.

Eine Auflistung der Themen und der vorläufigen Kategorien, aus denen die oben dargestellten endgültigen Analysenkategorien entstanden sind, findet man in Kapitel

²⁰ Sprachlich und kulturell vielfältige Lernkontexte

5.2 bei den Interviewanalysen mit den DuD und in Kapitel 5.5 bei den Interviewsanalysen mit den Studierenden.

4.2.5 Grad an Standardisierung und Kontrolle

Wie Flick darstellt (2009²: 261), leiden Untersuchungen, die straffe Forschungsdesigns vorziehen, an Offenheit gegenüber dem untersuchten Feld und dem empirischen Material. In der vorliegenden Forschung, die einen Lernkontext untersucht, der bisher nicht erforscht wurde, ist m.E. Offenheit eine wichtige Forschungshaltung, um unerwartete Zusammenhänge aufdecken zu können.

Aus diesem Grund entschied ich mich für ein *mittelstraffes Forschungsdesign* (ebd.). Dieses basiert zwar auf einer konkreten Fragestellung und auf vorgelegten Forschungsverfahren, doch sowohl die Fragestellung als auch die Forschungsverfahren wurden erst nach einer explorativen Phase (Voruntersuchung) festgelegt, die sich durch ein lockeres Forschungsdesign kennzeichnet. Außerdem entschied ich mich in der eigentlichen Untersuchungsphase für die Durchführung von Interviews, die – wie oben bereits dargestellt – aus nicht standardisierten Fragen bestehen, sodass ich auf neue, von den Interviewten selbst aufgegriffene Themen spontan eingehen konnte. Über das flexible Verfahren der Kategorienbildung wurde bereits oben ausführlich berichtet.

Was die Kontrolle der erhobenen Daten angeht, erfolgte diese nach zwei Kriterien: Das erste Kriterium war die Überprüfung des Forschungsverfahrens nach der Voruntersuchungsphase, die zur Wahl neuer Verfahren der Datenerhebung und der Datenanalyse führte. Das zweite Kriterium war die Auswahl unterschiedlicher Untersuchungsfälle. Denn – wie Flick vermerkt – fungieren die Gegenüberstellung und Analyse von möglichst unterschiedlichen Fällen, die verschiedene Perspektiven über das gleiche Phänomen liefern, als eine zusätzliche Kontrolle für die Datenanalyse (ebd.: 260).

4.2.6 Generalisierungsziele sowie zeitliche, personelle und materielle Ressourcen

Ziel dieser Untersuchung ist, empirische Daten für die Bildung einer Theorie über das gemeinsame Lernen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten zu liefern. Da es sich in diesem Fall um eine erste Forschung dieser Art handelt, werden hier keine Generalisierungsziele verfolgt. In dieser Forschung werden eher aussagekräftige Daten über Sprachlernprozesse – und wie diese in solchen Lernkontexten verlaufen – erhoben und analysiert. Außerdem werden die Beziehungen genau untersucht, die zwischen den Akteuren entstehen. Am Ende soll herausgefunden werden, welche sprachlichen und kulturellen Ressourcen genutzt werden können, um das gemeinsame Lernen zu fördern.

Die mir zur Verfügung stehenden Möglichkeiten sind im Rahmen einer Dissertation zeitlich und materiell begrenzt. Sowohl die Voruntersuchung als auch die konkrete Forschung wurden von mir alleine betrieben, und sie erfolgten nicht im Rahmen eines institutionell gebundenen Projektes.

5 Inhaltsanalyse der Interviews mit den Dozentinnen und Dozenten sowie mit den Studierenden

Im empirischen Teil dieser Arbeit werde ich auf Grundlage von insgesamt elf Interviews mit DuD sowie mit Studierenden analysieren, unter welchen Voraussetzungen das Lernen des Spanischen an der Universität stattfindet. Der Blick wird auf sprachlich und kulturell vielfältige Lernkontexte gerichtet, in denen ein Teil der Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmer einen spanischsprachigen Familienhintergrund haben.

Wie in Kapitel 4 dargestellt, werden hier vier Interviews mit DuD sowie sieben Interviews mit Studierenden des Fachs Spanisch inhaltlich analysiert. Im Sinne der soziokulturellen Theorie und der für diese Arbeit zugrundeliegenden ökosystemischen Forschungsperspektive werden die durch die Interviews erhobenen Daten als Fragmente einer zusammenhängenden Realität verstanden, die als ein Ganzes betrachtet und analysiert werden sollen. Zur besseren Übersichtlichkeit wird jedoch zuerst die Analyse der Interviews mit den DuD und im Nachhinein die Analyse der Interviews mit den Studierenden vorgenommen. Erst danach werden beide Perspektiven miteinander verglichen und zusammen analysiert, sodass am Ende dieser Arbeit eine ganzheitliche Perspektive auf die untersuchten Lernkontexte gewonnen werden kann.

Anhand der Inhaltsanalyse der Interviews soll erkannt werden, wie Studierende, die sich Spanisch als Familiensprache angeeignet haben und Studierende, die keinen spanischsprachigen Familienhintergrund haben, in Sprachveranstaltungen an der Universität gemeinsam die Sprache lernen. Dabei soll veranschaulicht werden, wie dieser bestimmte Lernkontext auf den Sprachlernprozess der Studierenden wirkt. In dieser Hinsicht soll die erste Forschungsfrage beantwortet werden: *Wie entstehen und entwickeln sich Sprachlernprozesse in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten?*

Da Sprachlernprozesse Prozesse sind, die introspektiv *und* in der Interaktion mit der Lernumgebung stattfinden (vgl. u.a. Vygotskji 2002), wurden für die Analyse sowohl die innere (individuelle) als auch die äußere (auf den Lernkontext bezogene)

Perspektive berücksichtigt. Um beide Perspektiven zu erfassen, wurden die interviewten Studierenden gebeten, über die eigenen Erfahrungen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten zu berichten. Um die äußere Perspektive des Sprachlernprozesses der Studierenden zu erfassen, wurden die DuD interviewt, die zum einen von der Lernsituation in solchen Lernkontexten aus ihrer eigenen Erfahrung und zum anderen von der Beobachtung des Sprachlernfortschritts ihrer Studierenden berichteten. Die Analyse aller Interviews soll ein komplettes Bild des gesamten Lernkontextes liefern.

Um zwischen den verschiedenen Perspektiven zu unterscheiden, werde ich während der Analyse drei verschiedene Begriffe verwenden – *Sprachlernprozess*, *sprachliche Entwicklung* und *Sprachlernfortschritt* –, welche ich im Folgenden definieren möchte.

Wie oben gesagt, wird *Sprachlernprozess* in dieser Untersuchung als die dialogische Beziehung zwischen Internalisierungs- sowie Externalisierungsprozessen verstanden, die bei der Aneignung einer Sprache stattfinden (vgl. Vygotskji 2002 sowie Wertsch 1997, van Lier 2007, Lantolf 2007¹ und 2007²). Der Sprachlernprozess konstituiert sich dementsprechend aus inneren Prozessen und aus Prozessen, die sich in der Auseinandersetzung mit der Umgebung vollziehen.

Sprachlernprozesse sind leider nicht unmittelbar beobachtbar. Außerdem kann zwischen den Internalisierungs- und Externalisierungsphasen des Prozesses eine zeitliche Verschiebung entstehen, die von vielen internen sowie externen Faktoren abhängt. Dies heißt, dass eine Person spüren kann, dass sie etwas Neues gelernt hat. Und dennoch wird ihr Sprachlernfortschritt von externen Personen, die den Sprachlernprozess beobachten (in unserem Fall von den DuD oder von den anderen Unterrichtsteilnehmerinnen und -teilnehmern), nicht unbedingt als Sprachlernfortschritt wahrgenommen. In der Unterrichtspraxis bedeutet dies, dass ein Lernender oder eine Lernende etwa eine grammatische Struktur gelernt und verstanden hat und diese trotzdem nicht sofort richtig anwendet. Oft haben deshalb Lehrende und Lernende eine unterschiedliche Meinung über die Sprachlernfortschritte, weil die einen und die anderen die eintretende sprachliche Entwicklung anders wahrnehmen.

Zudem ist der *Sprachlernprozess* ein mehrdimensionaler, nicht linearer Prozess, der während des Lernens einer Sprache stattfindet. Er entsteht, wenn eine Person mit ihrer Umgebung interagiert. In diesem Prozess treten Veränderungen auf, sowohl im Subjekt selbst als auch in der Umgebung, in der das Lernen stattfindet. Beim Lernen setzt sich die Person mit Sprache(n), Kultur(en), Lernstoff sowie mit Personen und Dingen auseinander, was eine Überprüfung der eigenen Position als Subjekt, in Form von Motivation, Lernbereitschaft, veränderten Einstellungen zu Personen oder Dingen zur Folge hat. Individuelle Sprachlernprozesse entwickeln sich in sozialen Kontexten, so dass deren Entwicklung nicht nur zur Konstruktion der eigenen, *individuellen Identität* sondern auch zur Konstruktion einer *überindividuellen Identität* beitragen kann.

Der zweite Begriff, den ich hier definieren möchte, ist der der *sprachlichen Entwicklung*. Dieser Begriff wird hier als das *Empfinden* sowie die *Meinung* verstanden, die die Studierenden über die eigenen Sprachlernprozesse haben.

Der dritte Begriff ist *Sprachlernfortschritt*. Er bezieht sich auf den Sprachlernprozess der Studierenden, so wie er von den DuD beobachtet bzw. wahrgenommen wird. In diesem Punkt ist zu vermerken, dass in den Interviews auch die in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten beteiligten Studierenden nach ihrer Meinung über den Sprachlernfortschritt ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen befragt wurden. Ihre Meinungen bilden ebenfalls eine *externe* Perspektive, sodass in diesem Fall auch der Begriff *Sprachlernfortschritt* verwendet wird. Der Unterschied zwischen *sprachlicher Entwicklung* und *Sprachlernfortschritt* liegt dementsprechend in ihrer perspektivischen Differenzierung. (S. Abbildung 9)

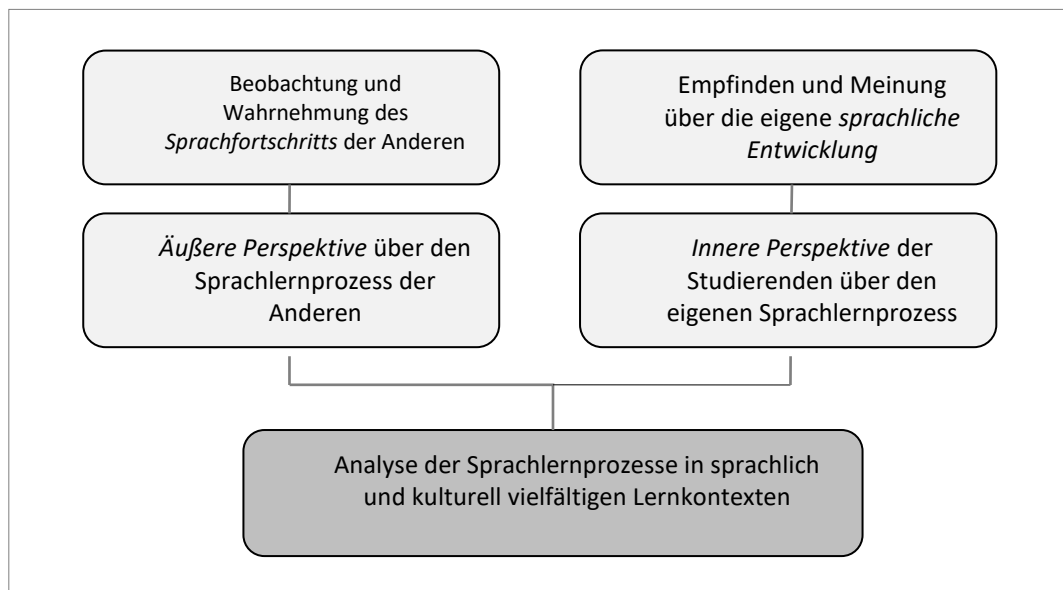


Abbildung 9 Perspektiven, die zur Analyse der Sprachlernprozesse in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten herangezogen werden. Analyse in Hinblick auf die erste Forschungsfrage.

Wie oben erklärt, entstehen und entwickeln sich Sprachlernprozesse in der Interaktion mit der Umgebung. Deshalb soll analysiert werden, welche Art von Beziehungen zwischen den beteiligten Personen bestehen, sowie zwischen den Personen und anderen Elementen, die zum Sprachlernprozess gehören. So soll zum einen herausgefunden werden, welche Beziehungen zwischen den beteiligten Personen entstehen, und ob diese Beziehungen im Unterricht seitens der DuD gefördert werden. Da es in dieser Forschung um das Lernen einer Sprache geht, soll zum anderen die Beziehung analysiert werden, welche die Beteiligten zur spanischen Sprache und deren Kulturen herstellen. Das Ziel ist es, ein gesamtes Bild darüber zu bekommen, wie und/oder ob die Sprache in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten *gemeinsam*, das heißt *miteinander* gelernt wird. Diese Informationen sollen helfen, die zweite Forschungsfrage zu beantworten: *Wie zeichnet sich das gemeinsame Lernen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten aus?*

Um die Beziehungen zu analysieren, die zwischen den beteiligten Personen im Unterricht entstehen, ist das Konzept eines *peer* hilfreich (Vygotskji 2002, Lantolf 2007²; s. dazu Kapitel 2.3.3 in der vorliegenden Arbeit). Anhand der Daten aus den Interviews soll dementsprechend herausgefunden werden, wie sich die verschiedenen

Akteure im Lernkontext positionieren und wie sie sich am Sprachlernprozess der Anderen beteiligen und diesen unterstützen. Nehmen die beteiligten Personen in der Tat eine *Peerfunktion* ein, so wie die soziokulturelle Theorie annimmt? Wenn ja: Ist die Einnahme einer *Peerfunktion* bewusst oder unbewusst? Diese Fragen werden im Laufe der Analyse beantwortet.

Um die Beziehungen zu analysieren, welche die Akteure zu den Sprache(n) und Kultur(en) herstellen, werde ich mich auf das Konzept des Mittlers bzw. der Mittlerin stützen. (S. dazu Kapitel 2.3.3) In diesem Zusammenhang soll herausgefunden werden, wie sich die Akteure im Kontext des Austausches zwischen Sprachen und Kulturen positionieren (Kramsch 2004, 2008 u.a.) und welche Konsequenzen die jeweilige Positionierung für das gemeinsame Lernen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten hat.

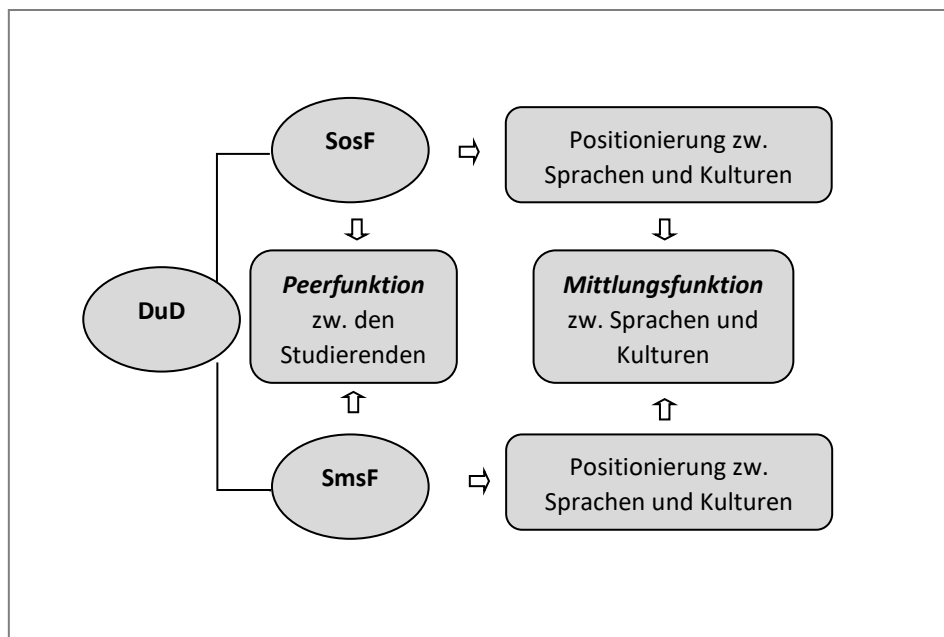


Abbildung 10 Beziehungen, die im Unterricht zwischen den Akteuren und Beziehungen, die die Akteure zur Sprache und Kultur herstellen. In Hinblick auf die zweite Forschungsfrage soll herausgefunden werden, ob die Akteure eine *Peerfunktion* und/oder eine *Mittlungsfunktion* einnehmen.

Die dritte Frage, die im Laufe der vorliegenden Arbeit beantwortet werden soll, lautet: *Welche sprachlichen und kulturellen Ressourcen können für die sprachliche und kulturelle Förderung genutzt und bewusst eingesetzt werden?* Diese dritte

Forschungsfrage wird erst anhand der Erkenntnisse aus den Interviewsanalysen und Antworten auf die vorherigen zwei Forschungsfragen beantwortet werden können. Dementsprechend wird sie erst in Kapitel 6.3 behandelt.

Das vorliegende Kapitel 5 ist wie folgt aufgebaut: Zuerst werde ich die Inhaltsanalyse der Interviews mit DuD durchführen (Kapitel 5.1). Darauffolgend werden die aus den Analysen gewonnenen Analysekategorien dargestellt und erörtert (Kapitel 5.2). Anschließend werden die Ergebnisse der Inhaltsanalyse der vier Interviews mit den DuD präsentiert (Kapitel 5.3).

In Kapitel 5.4 und 5.5 werden die Interviews mit den Studierenden analysiert und daraus Analysekategorien gewonnen, die uns bei der Beantwortung der Forschungsfragen helfen werden. Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse der Interviews mit den Studierenden werden anhand der Gesamtanalyse aller in diesem Kapitel gewonnenen Erkenntnisse und innerhalb der Beantwortung der Forschungsfragen in Kapitel 6 erfolgen. Dort werden die drei Forschungsfragen beantwortet.

5.1 Inhaltsanalyse der Interviews mit den Dozentinnen und Dozenten

Wie bereits erläutert, wurden insgesamt vier Interviews mit DuD durchgeführt. Es handelte sich dabei um alle Lektorinnen und Lektoren für Spanisch, die zur Zeit der Datenerhebung am Institut für Romanische Sprachen und Literaturen der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main tätig waren. Die interviewten DuD sind:

1. Elisa: Sie wurde in Zentralspanien geboren und lebte eine Zeit lang in England, bevor sie nach Frankfurt umzog. Ihr Studium schloss sie in Spanien ab. Im Alltag spricht sie regelmäßig Spanisch, Deutsch und Englisch. Seit mehreren Jahren unterrichtet sie Spanisch in universitären Veranstaltungen. Sie besitzt eine langjährige Erfahrung als Dozentin in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten. (Interview 1)
2. Víctor: Er ist in Deutschland geboren und aufgewachsen. Sein Vater stammt aus Nordspanien. Spanisch hat er zu Hause mit seinem Vater gelernt und

später in der deutschen Schule im Spanischunterricht sowie während seines Studiums der Romanistik an einer Universität in Norddeutschland. Er pflegte schon immer und pflegt noch den Kontakt zu seiner spanischen Familie. (Interview 2)

3. Miriam: Sie stammt aus Südspanien. Seit mehreren Jahren lebt sie in Deutschland. Ihr Studium hat sie in Spanien und ihre Promotion in Spanien und in Deutschland abgeschlossen. An der Universität arbeitet sie seit einigen Jahren, wo sie viel Erfahrung im Umgang mit sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngemeinschaften sammeln konnte. (Interview 3)
4. Gustavo: Er ist in Argentinien geboren und lebte dort, bis er nach Deutschland kam. Er schloss ein Lehramtstudium in seinem Heimatland ab, wo er als Spanischlehrer arbeitete. Zur Zeit des Interviews lebte er seit ca. drei Jahren in Deutschland und war bereits seit einigen Monaten als Lektor für Spanisch an der Universität tätig. Erst an der Universität kam er in Kontakt mit sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen. (Interview 4)

Die Interviews, die ich mit den vier DuD führte, wurden als offene, leitfadengestützte Interviews konzipiert. Dementsprechend hatte ich die Fragen, die ich in den Interviews stellte, im Voraus herausgearbeitet und als „Gedächtnisstütze“ (Nohl 2012: 15) parat. Dennoch habe ich den Interviewten jederzeit die Möglichkeit gegeben, frei zu erzählen und eigene Schwerpunktsetzungen in ihre Narrative zu legen. Die von mir herausgearbeiteten Fragen waren folgende:

1. Wie kam es dazu, dass Sie Sprachdozent / Sprachdozentin wurden?
2. Wann sind Sie nach Deutschland gekommen?
3. Welche Lernziele verfolgen Sie, wenn Sie eine Sprachveranstaltung konzipieren?
4. Haben Sie das Gefühl, dass Sie mehrsprachig sind?
5. Was erwarten Sie, dass die Studierenden in Ihren Veranstaltungen lernen?
6. Erkennen Sie den Sprachlernfortschritt der Studierenden? Wenn ja, wie?
7. Was erwarten Sie von den SmsF im Sprachunterricht?
8. Erkennen Sie den Sprachlernfortschritt bei den SmsF? Wie?

9. Wie misst man die Leistung der SmsF? Werden sie anders korrigiert bzw. wird ihre Leistung anders bewertet?

10. Warum nehmen die SmsF am Unterricht teil?

Abbildung 11 Stützfragen für die Interviews mit den Dozentinnen und Dozenten.

Am Anfang der Interviews mit Elisa, Miriam und Gustavo stellte ich eine Frage zu ihrer Ankunft in Deutschland und zu ihren ersten Kontakten mit der deutschen Sprache. Diese erste Frage diente der Doppelfunktion, das Eis zu brechen und einen Einblick in die Sprachbiografie aller DuD zu bekommen. Das Interview mit dem in Deutschland geborenen Dozenten Víctor fing spontan an. Noch vor Beginn der Tonaufnahme erzählte er über seinen Bezug zum Spanischen, daher befasste sich meine erste Frage an ihn mit seiner Berufswahl. In den vier Fällen verliefen die Interviews ungezwungen. Alle sprachen offen über sich, über ihre Rolle als Sprachdozentinnen bzw. Sprachdozenten und über die Studierenden, sodass ich sie leicht an die Themen heranführen konnte, die diese Forschungsarbeit anbelangen.

Im Folgenden werde ich die Inhaltsanalyse der vier Interviews durchführen. Anschließend werden die Analysenkategorien vorgestellt, anhand derer die Forschungsfragen aus der Perspektive der DuD beantwortet werden können.

5.1.1 Inhaltsanalyse des Interviews mit der Dozentin Elisa

Elisa ist eine spanische Dozentin, die seit einigen Jahren Spanisch in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten an der Universität unterrichtet. Für das Interview trafen wir uns in ihrem Büro in der Universität. Ihrerseits sind mehrere Interviewtermine abgesagt worden, was ich im Voraus als Unwilligkeit interpretiert hatte. Doch das Interview, das fast eine Stunde dauerte, verlief ungezwungen.

Anfangs stellte ich eine Frage zu ihrer Ankunft in Deutschland und dazu, wie sie sich zu den von ihr gelernten Sprachen verhält, darunter auch zur deutschen Sprache. Auf meine Frage antwortete sie ausführlich, indem sie darüber erzählte, wie sie Englisch und Französisch lernte und welche Beziehung sie insbesondere zum Englischen aufbauen konnte. Deutsch habe sie erst nach ihrer Ankunft in Deutschland gelernt. Zur

deutschen Sprache habe sie aber keine Beziehung aufbauen können, weil sie in ihrem Alltag überwiegend Englisch oder Spanisch spreche. Dies erklärt sie wie folgt:

Aussage 1:

A: ¿Cuál es tu relación con el alemán?

B: Bueno, el gran problema para mí es que no tengo relación con el alemán.

A: Con la lengua me refiero.

B: Sí, exacto. Es que para mí, me parece fundamental. Cuando yo aprendí el inglés era diferente porque mi pareja, yo tenía una pareja inglesa, con lo cual mi relación con el inglés en Inglaterra fue totalmente diferente que la relación que he tenido con el alemán. Porque ni laboralmente ni personalmente tengo una relación con el alemán. Y es para mí el problema que yo nunca daré el salto en alemán que yo di en inglés. Y no lo voy a poder dar porque no tengo una relación con nativos. Eso yo lo veo por ejemplo que porque el problema es que yo no hablo con nativos. (Interview 1, Z. 59-67)

Ihre Erklärung dafür, warum sie niemals Deutsch lernen werde, wie sie einst Englisch gelernt habe, nahm weitere 5 Minuten in Anspruch (Interview 1, Z. 60-106), wobei sie immer wieder zur Kernaussage zurückkehrte, dass sie keinen Bezug zum Deutschen habe, weil sie im Alltag kein Deutsch spreche. Da sie in ihrer Aussage eine Differenzierung in der Beziehung zu den verschiedenen Sprachen herstellte, war mir wichtig zu wissen, was sie unter Mehrsprachigkeit versteht, und ob sie von sich selbst behaupten würde, sie sei mehrsprachig. Ihre Antwort darauf war:

Aussage 2:

A: Sin embargo tenés contactos con varias lenguas y la pregunta mía es si te sientes que eres plurilingüe.

B: Bueno, qué queremos decir con plurilingüe. La sociedad es plurilingüe, en ese sentido yo vivo en una sociedad plurilingüe, sí. Ahora, evidentemente, yo no me considero plurilingüe en el sentido de dominar varias lenguas, pero me considero en una sociedad plurilingüe en la que se cruzan diferentes lenguas y diferentes culturas y eso es algo continuo en... Es decir, yo acá he ido a tomar un café con Andrea y hablamos parte alemán, hablamos parte italiano, parte español, yo creo que él no habla español y yo tampoco hablo italiano pero podemos entendernos, entonces hay una comunicación plurilingüe da igual en qué lengua hablamos, no lo pensamos. Y, en realidad, la mayoría de las relaciones que tengo cada vez más, van siendo cada vez más plurilingües. (Interview 1, Z. 107 -117)

In dieser Aussage sowie im folgenden Teil des Interviews (bis Z. 145) unterscheidet Elisa zwischen einer gesellschaftlichen und einer individuellen Mehrsprachigkeit. Beide seien in ihrem alltäglichen Leben in einer Form präsent, die an die von Hu beschriebene *lebensweltliche Mehrsprachigkeit* erinnert (Hu 2003: 21). Interessant ist dabei, dass Elisa sich selbst nicht als mehrsprachig einschätzt. Ihre Einschätzung

begründet sie damit, dass sie zwar mehrere Sprachen könne, diese aber nicht beherrsche.

In welcher Weise ihr Mehrsprachigkeitskonzept auf die Einschätzung über den Sprachlernfortschritt ihrer Studierenden wirkt, werde ich später analysieren. Jetzt möchte ich zunächst den folgenden Teil des Interviews darstellen, in dem sie erklärt, woran sie den Sprachlernfortschritt ihrer Studierenden erkennt:

Aussage 3:

[M]e he dado cuenta de que la gente que progresa ha progresado en todo, es decir en todas las destrezas. Porque normalmente esta gente que ha progresado, en primer lugar, ha empezado desde el principio tomándose en serio, esta gente habla. En los temas del futuro, por ejemplo, veo un progreso increíble, pero de la gente que trabaja. Es decir, el semestre pasado tuve un curso de Redacción y tenía gente desde el Curso Básico y, realmente, ha progresado, en el tema gramatical también. (Interview 1, Z. 184-189)

Elisa stellt fest, dass die Studierenden, bei denen sie einen Sprachlernfortschritt feststellen könne, diejenigen seien, die das Lernen von Anfang an ernst genommen haben. Den Lernfortschritt könne sie in solchen Fällen in allen kommunikativen Fertigkeiten sowie im Bereich der Grammatik feststellen.

Bezieht sich Elisa speziell auf die SmsF (s. Aussage 4), geht sie ins Detail und schlägt eine dreifache Eingruppierung dieser Studierenden nach ihrer sprachlichen, kulturellen, Bildungs- und Lernbiografie vor. Die drei Gruppen bestehen aus a) Studierenden, die ihre Schulausbildung in einem spanischsprachigen Land abgeschlossen haben, b) Studierenden, die in Deutschland innerhalb einer spanischsprachigen Familie aufgewachsen sind, und c) Studierenden, die in Spanien studieren und in Deutschland ein Auslandsemester absolvieren. In Elisas Worten:

Aussage 4:

A: En estos cursos ya sabemos que tienes un cierto porcentaje de hispanohablantes, me gustaría saber si notas progreso en ellos.

B: Bueno, no podría generalizar. El problema con los hispanohablantes que yo veo es que también hay hispanohablantes en diferentes niveles de lengua y niveles culturales. Tenemos el hispanohablante con su carrera universitaria ya hecha en el país de origen que viene a Alemania a estudiar. Yo creo que a ese grupo lo dejaría a un lado porque esta gente domina la lengua porque es su lengua materna.

A: ¿Y ese grupo qué actitud tiene en clase?

B: Bueno, hay algunos que tienen actitud colaboradora, es decir saben que están allí para cubrir unos créditos y que no pueden escapar de algunos cursos y ven su rol como un apoyo a los demás.

A: ¿Y ellos aprenden?

B: Vamos a ver. Sí...hay algunos que aprenden, fundamentalmente, conceptos. Conceptos que ellos no dominan bien, a aplicar los conceptos. Eh, los hay algunos también conflictivos, ahora tengo un caso en concreto, que ya en un par de ocasiones he tenido que decirle a esta persona, "por favor, no me interrumpas constantemente cuestionando reglas que tú no tienes que aprender porque tú las usas instintivamente y como nativa, pero aquí hay gente que necesita una serie de reglas a las que agarrarse para usar eso", ¿no? [...] Tengo esos problemas cuando hay algunas personas de un nivel cultural...más bajo.

A: O sea que estaríamos en el segundo grupo.

B: Estaríamos en el segundo grupo. O sea, si el grupo es, el que te comentaba, el primer grupo, ese tipo de grupo y en ese tipo de cursos [de gramática], me han dicho, "mira, a mí me gusta este curso porque, probablemente, algún día yo voy a tener que explicar la gramática a extranjeros y de eso yo no sé. ¿Cómo explico yo mi lengua a un extranjero?" Y efectivamente, cuando una estudiante me pregunta "¿y cuándo se usa esto?, yo sé que lo uso pero no cuándo o cómo se lo explico". Entonces en ese sentido lo que aprenden es más una cuestión didáctica...

A: Hay un tipo de aprovechamiento...

B: Sí hay un tipo de aprovechamiento. Ninguno me ha dicho que tenga la sensación de estar perdiendo el tiempo, porque claro, sí están estudiando aquí una Filología, que no la han hecho, o sea que algo les aporta el hecho de explicar la gramática o si es otro curso cualquiera, es decir, cómo uno presenta ese curso ¿no?

A: ¿Y otro grupo?

B: Después tenemos otro grupo que es la gente que ha nacido aquí, o ha venido aquí de niña, y no ha tenido una enseñanza formal a través de la lengua castellana, la habla pero no la domina y está en estos cursos ¿no?

A: ¿Cuando decís que no la domina te referís a algo en especial?

B: Bueno, por ejemplo, problemas a la hora de escribir, faltas de ortografía, errores fosilizados. Claro, para mí el mayor problema es el tema de norma y uso ¿no? Gente que ha aprendido un castellano en su casa, que no es un castellano de nivel cultural alto, porque han aprendido un castellano de unos padres o abuelos a veces no escolarizados y, bueno, a veces no dominan el tema del registro, por ejemplo, falta reflexión formal, falta vocabulario, es decir, no ha tenido una instrucción formal en castellano. No han leído en castellano, no han escrito en castellano, y ese es otro grupo para mí ¿no? Y este grupo, a veces, resulta problemático en el sentido de que no es consciente de sus limitaciones y ese es el mayor problema. Es muy complicado decirle a una persona que se cree bilingüe o que se cree que su lengua materna es el castellano, "no, eso no es así, eso tal vez lo dice tu abuela, en su pueblo, pero no extendamos eso a una categoría de decir, bueno, eso es así ¿no?" Y hay gente, por lo menos, que es más humilde y lo acepta y otra gente, simplemente, no lo cree y lo cuestiona y ahí es el conflicto. Son los menos, pero sí que hay algunos que efectivamente... es duro pensar que no eres ni lo uno ni lo otro, hay una cuestión de identidad ¿no? No sólo el tema de la lengua, sino lo de qué te sientes, porque a lo mejor tampoco domina el alemán, porque tampoco es su lengua materna el alemán, y eso es un choque duro, porque tampoco tienes un nivel de lengua C2 o te falta vocabulario.

A: ¿Y ahí ves progreso?

B: No. Yo sí que ahí mucho progreso no veo.

A: ¿A qué se debe? ¿Se debe a actitud, a falta de autoanálisis?

B: Yo creo que un poco a ambas cosas. Autoanálisis es una parte. Porque también es cómodo digamos. Hay gente de esta que me ha preguntado y yo siempre le recomiendo que deberían leer, deberían leer, es decir, porque en la mayoría de las ocasiones les falta un discurso académico, les falta toda una enseñanza formal que nosotros como nativos en nuestra lengua hemos tenido y, claro, probablemente, ese nivel de lengua que tienen es suficiente para dedicarse aquí a ser profesor de lengua, pero todo depende a qué quieran llegar, quieres llegar a no tener esos errores tanto en lo que es la comunicación oral como lo es la comunicación escrita, ¿no? Porque hay gente que escribe muy mal ¿no?, pero porque no han tenido una formación académica o de enseñanza de la lengua. Entonces yo les invito a escribir y les invito a leer, y siempre estamos en lo mismo: “para qué voy a escribir si yo ya sé...” Cuando yo mando los deberes escritos [...] normalmente el nativo dice, “ah, si yo ya escribo” y a lo mejor te sorprende cuando te dan...las ces, las uves, es decir, cosas muy básicas, porque no han tenido esa instrucción formal ¿no? Y yo tampoco puedo dedicarme a eso en las clases. Y yo a esta gente la invito a leer mucho, a escribir, que me escriba lo que quiera que yo lo corrijo con gusto, pero claro, hay gente que se conforma con eso porque al final van a obtener su titulación y van a poder ser profesores de español en el instituto... o quieren realmente, bueno, progresar en la lengua ¿no? (Interview 1, Z. 202-293)

Die erste Eingruppierung, die Elisa vorschlägt, bildet sich aus Studierenden, die eine Schulausbildung in einem spanischsprachigen Land abgeschlossen haben und in Deutschland ihr Studium absolvieren. Studierende dieser Charakteristik beherrschen bereits die Sprache, sodass Elisa keinen Grund sieht, diese Studierenden als Sprachlernende zu berücksichtigen. Sie bezeichnet sie als Muttersprachler, die am Sprachunterricht nur deshalb teilnehmen, weil die Studienordnung sie dazu verpflichtet. Ein paar Zeilen später gibt sie jedoch zu, dass diese Gruppe in irgendeiner Form vom Unterricht profitiere und sogar etwas lerne. Dass diese Studierenden sich hauptsächlich Konzepte und Lehrstrategien aneignen, wird dann von Elisa betont, indem sie folgende Studierendenaussage wiedergibt: „me han dicho, mira, a mí me gusta este curso porque, probablemente, algún día yo voy a tener que explicar la gramática a extranjeros y de eso yo no sé. ¿Cómo explico yo mi lengua a un extranjero?“ (S.o. Aussage 4)

Analysiert man Elisas Aussagen über die Studierenden, die eine Schulausbildung in einem spanischsprachigen Land abgeschlossen haben, kommt man zu dem Schluss, dass sie aus einer rein linguistischen Perspektive keinen Sprachlernfortschritt ausweisen können, da sie die Sprache bereits beherrschen. Deshalb schlägt Elisa vor, diese Studierenden nicht als Sprachlernende zu bezeichnen. Einen Sprachlernfortschritt könne sie zwar auf einer rein linguistischen Sprach-

ebene nicht feststellen, sehr wohl aber auf einer metalinguistischen und einer methodischen, didaktischen Ebene, da sie sich – wie die Studierenden selbst feststellen – im FSU eher didaktische Unterrichtsaspekte aneignen. DuD sowie Studierende würden erkennen, dass der Unterrichtsbesuch keine verlorene Zeit bedeute, und dass sie nicht nur mit ihrer Anwesenheit, sondern auch durch die Übernahme einer kooperativen Rolle zum Sprachlernfortschritt der Kommilitoninnen bzw. Kommilitonen und ihrer selbst beitragen.

Die zweite Gruppe besteht aus denjenigen Studierenden, die in Deutschland geboren oder als Kind nach Deutschland gezogen sind und die Spanisch innerhalb der Familie gesprochen und gelernt haben. Ein Merkmal dieser Studierenden sei, dass sie Spanisch sprächen aber nicht beherrschten. Die Frage danach, was es bedeuten würde, Spanisch nicht zu beherrschen, beantwortet Elisa mit einer Aufzählung der Ausdrucksschwierigkeiten sowie der linguistischen und grammatischen Fehler, die sich bei diesen Studierenden bemerkbar machen: Schwierigkeiten beim Schreiben, Orthografiefehler, Fossilisierung, eingeschränktes Vokabular und Schwierigkeiten bei formeller Sprachanwendung.

Elisas Auffassung nach hängen die sprachlichen Schwierigkeiten dieser Studierenden eng mit der Tatsache zusammen, dass sie das Spanische bei Eltern oder Großeltern ohne Schulbildung erworben hätten. Die Schwierigkeit im Umgang mit diesen Studierenden sei es, dass sie ihre „sprachlichen Grenzen“ (Interview 1, Z. 264-265) nicht erkennen könnten. Es handele sich um ein Problem nicht nur linguistischer Natur, sondern vor allem von sprachlicher Identität. Diese Studierenden behaupten von sich selbst, sie seien zweisprachig, eine Annahme die Elisa mit diesen Studierenden nicht teilt. Elisa vermutet, dass weder Spanisch noch Deutsch die Muttersprache dieser Studierendengruppe sei.

Elisas Aussage deckt die Verflechtung zwischen Sprache und Identität auf, der sie sich als Sprachdozentin durchaus bewusst ist. Bei einer gründlicher Analyse ihrer Aussage kann man feststellen, dass für sie sprachliche Identität eines bilingualen Menschen auf der Idee basiert, man beherrsche beide Sprachen auf einem hohen sprachlichen Niveau, das mit dem eines hochgebildeten Muttersprachlers oder mit

dem Niveau C2 des GeR gleichgesetzt wird. Sie scheint aber diese Studierenden nicht als Muttersprachler einordnen zu können, sodass sie die sprachliche Identität ihrer bilingualen Studierenden hinterfragt. Sind sie spanische oder deutsche Muttersprachler? Sie antwortet darauf: Wahrscheinlich weder noch. Für sie sind sie keine Muttersprachler, weil sie keine der beiden Sprachen nach der akademischen Norm beherrschen.

Wie oben schon erwähnt, spricht Elisa täglich Deutsch, Spanisch und Englisch. Französisch habe sie in der Schule gelernt, obwohl sie letztere Sprache fast vergessen habe. Jedoch verstehe sie sich selbst nicht als mehrsprachig. Anscheinend legt sie zur Selbstbeurteilung den gleichen Maßstab an, wie für ihre Studierenden. So behauptet sie von sich, nicht mehrsprachig zu sein – vermutlich, weil sie weder Muttersprachlerin in allen Sprachen ist, noch alle Sprachen auf einem hohen Niveau beherrscht.

Ihren Aussagen entsprechend beruht Elisas sprachliche Identität auf ihrer spanischen Muttersprachlichkeit, und in ihrer Rolle als Sprachdozentin versteht sie sich als Vermittlerin der akademischen Norm der spanischen Sprache. In diesem Sinne sieht sie die zweisprachige Identität der Studierenden mit spanischsprachigem Familienhintergrund kritisch und zweifelt sogar an ihrem Sprachlernfortschritt. Diese Studierenden würden der Bemühungen der Dozentin zum Trotz wenig lernen, um – wie sie sagt – ihre sprachliche Identität nicht zu hinterfragen.

Aus dem Interview kann man entnehmen, dass es für Elisa so etwas wie den ‚muttersprachlichen Instinkt‘ gibt. Den besäßen aber nur diejenigen Studierenden, die in spanischsprachigen Ländern aufgewachsen sind. Dies deutet sie an, wenn sie über das Unterrichtsverhalten der Studierenden der ersten Gruppe erzählt:

Aussage 5:

„[L]os hay algunos también conflictivos, ahora tengo un caso en concreto, que ya en un par de ocasiones he tenido que decirle a esta persona, por favor, no me interrumpas constantemente cuestionando reglas que tú no tienes que aprender porque tú las usas instintivamente y como nativa, pero aquí hay gente que necesita una serie de reglas a las que agarrarse para usar eso, ¿no?“ (Interview 1, Z. 234-237).

Im Unterricht entstehen konfliktgeladene Situationen, wenn diese Studierenden dem muttersprachlichen Instinkt folgen, anstatt sich an die grammatischen Regeln zu halten, die sie ihnen beizubringen versucht.

Die dritte Gruppe von Studierenden, die Spanisch als Erstsprache erworben haben, und Elisas Veranstaltungen besuchen, sind die Erasmus-Studierenden. Es sind Studierende aus spanischen Universitäten, die als Austauschstudierende in Deutschland einige Studiensemester absolvieren:

Aussage 6:

B: Bueno, el otro grupo es Erasmus. Y con los Erasmus es mejor pegarse un tiro. [Lachen]

A: ¿A qué te refieres con pegarse un tiro...?

B: Bueno, porque es una cuestión que no creo que nos afecte, yo creo que ahí hay una cuestión de administración, que hay algo que no está contemplado ahí, que algún párrafo falta, ya que te encuentras con esta gente que estudia algo que casi no tiene que ver con lo que está estudiando, tienen que cubrir una serie de créditos y se te presentan en una clase de la que dices y, bueno, y para qué estás haciendo esto. Porque hay pérdida de tiempo. A mí esa gente básicamente me da pena. Porque se ha perdido un tiempo maravilloso y está cumpliendo algunos créditos que tendría que cumplir en una clase en alemán, que aparte y además, no habla ni una palabra de alemán. Pero ahí yo siento que no es mi competencia. Es decir, los acepto porque no puedo echarlos. Los acepto, tienen que hacer unos mínimos... (Interview 1, Z. 375-386)

Bezeichnend für diese Studierenden sei die Tatsache, dass sie kaum über Kenntnisse der deutschen Sprache verfügten, was sie am Besuch einer deutschsprachigen Veranstaltung ihres Faches hindere. Sie kämen zu FSU Spanisch, um lediglich die obligatorischen Credits zu erwerben. Elisa hält sich daher nicht dafür zuständig, diese Studierenden zu unterrichten. Weder Sprachlernfortschritt noch Interesse am Fach seien bei diesen Studierenden zu beobachten und auch kein Interesse, mit anderen Studierenden zu interagieren.

Zusammenfassend kann man bei der Analyse von Elisas Interview feststellen, dass die dreifache Eingruppierung der Studierenden mit spanischsprachigem Familienhintergrund auf einem Konzept des FSU basiert, das den monolingualen, gebildeten

Sprecher zum Vorbild hat. Jedoch werden sogar Studierende, die dieses Bild erfüllen²¹, nicht in den Unterricht integriert, weil sie nicht ihren Erwartungen als Fremdsprachenstudierenden entsprechen. Diesen Studierenden gegenüber positioniert sich Elisa in ihrer Rolle als *Fremdsprachenlehrerin*, die Spanisch als *Fremdsprache* unterrichtet. Im Angesicht der sprachlich und kulturell vielfältigen Studentenschaft überdenkt sie ihre Lehrerrolle und ihre an Einsprachigkeit angelehnte sprachliche Identität nicht. Obwohl sie erkennt, dass Studierende sich nach Lern-, Schulbildungs- und Sprachbiografie unterscheiden, wagt sie den Schritt nicht, das Potenzial der Vielfalt als Ressource für den Unterricht zu nutzen. Ebenfalls behauptet sie, dass fehlender Sprachlernfortschritt vom Mangel an Reflexion über die eigene Identität abhängig ist. Auf diesen Punkt werde ich zurückkommen, wenn im folgenden Kapitel die Interviews mit den Studierenden analysiert werden.

Zum Schluss möchte ich Elisas Aussagen bezüglich der Beurteilung bzw. Bewertung der Leistung bei SmsF und bei SosF, die sie – wie wir in der folgenden Aussage sehen werden – mit unterschiedlichen Maßstäben durchführt:

Aussage 7:

A: ¿Cómo calificas a esos alumnos?

B: Bueno, a la hora de calificar a los alumnos, bueno, los baremos son diferentes, son diferentes. Para mí son diferentes.

A: ¿Qué calificas en unos y qué calificas en otros? Estamos hablando de hispanohablantes y de no hispanohablantes.

B: Sí, los baremos para mí son diferentes. Normalmente, por ejemplo, cuando yo corrijo algo a nivel, por ejemplo de escritura, tomo siempre tres criterios que son bueno, la idea del contenido, después de comunicación, es decir toda la estructura de la comunicación, la unión de la estructura del discurso conexión y cohesión y si quieres, después, el aspecto gramatical, el aspecto gramatical, sintáctico, ortográfico, etc. Entonces me baso en esos tres baremos a la hora de corregir un trabajo escrito o, por ejemplo, cuando es una exposición oral. Y al hablar de nativo, lógicamente, le califico según otros baremos porque, teniendo en cuenta eso yo sé que ellos muchas veces en cuestión gramatical no tienen problemas pero lo tienen en cuestión ortográfica, entonces, lógicamente a esa parte le voy a dar menos puntuación ¿no? O, por ejemplo, a un estudiante extranjero, pues le puedo pasar algunos acentos pero a un nativo no se los puedo pasar, porque el asunto está en que los nativos siempre pasarían los cursos de lengua, pero también hay una responsabilidad por parte del profesor de que te sirva de algo lo que estás haciendo ¿no? O para el tema de contenido hay que tratar también el

²¹ Die Studierenden mit einer Schulausbildung in spanischsprachigen Ländern und die Erasmus-Studierenden

tratamiento del léxico y hay hispanohablantes que tienen un léxico muy reducido. [Y] después también del esfuerzo que se nota que han puesto o no. Cuando yo recibo dos o tres páginas de una persona que no es nativa y ves que realmente ha hecho una gran inversión de tiempo que luego le va a revertir positivamente ¿no? Yo creo que a lo mejor han hecho esto en el U-Bahn y que lo notas también en la letra, bueno la falta de interés, yo no lo corrijo, o sea, está haciendo el curso, y yo te voy a calificar, pero tienes que cumplir unos mínimos. Hay una serie de baremos que lógicamente, porque yo creo que es importante que se lleven algo, y hay algunos que tienen más peso que otros, no.

A: Esa diferencia de calificación...lo notan ellos, lo saben.

B: Sí, bueno claro, yo se los digo.

A: Lo saben unos y lo saben los otros, es algo dicho, que lo saben también los no hispanohablantes.

B: Sí.

A: ¿Se tematiza eso o lo escuchaste alguna vez tematizar? Positiva o negativamente.

B: No, no, no, no. Ni positiva ni negativamente pero yo creo que ellos también le ven una cuestión de sentido común en ocasiones. Porque lo que sí a veces se ha tematizado es, por parte del hablante extranjero, la idea de bueno, si este es nativo, pues bueno, entonces ya el curso lo tiene aprobado. Y yo se los dejo muy claro: no, unos y otros vais a tener que pasar el curso según una serie de requerimientos y estos requerimientos tienen que ser cumplidos por uno y por otros. Entonces, se va a juzgar el discurso oral, se va a juzgar el discurso escrito, etc., etc. porque lo que sí que ha pasado es que ha llegado un nativo y se ha sentado. Bueno, yo le he dicho así no. Haces el curso o no lo haces. Si tú estás aquí en este curso vas a tener que trabajar como todos los demás y se te juzgará por tu trabajo y tienes que cumplir una serie de requerimientos. (Interview 1, Z. 321-357)

Elisa beurteilt die Leistung der Studierenden in ihren Kursen nach zwei Kriterien: Nach der sprachlichen Leistung und nach dem Arbeitspensum, das die Studierenden für das Erreichen ihres Sprachzieles investieren sollen. Dabei macht sie eine klare Unterscheidung zwischen SmsF und SosF, die sie damit begründet, dass erstere sich im Unterricht und in der Erledigung der Hausaufgaben weniger Mühe geben würden. Um zu belegen, dass dies der Fall sei, bringt sie ein paar Beispiele von SmsF ein, die in den Veranstaltungen sitzen würden, ohne sich wirklich am Unterricht zu beteiligen oder schnell verfasste Texte abgäben.

In diesem Zusammenhang ist interessant, dass – erstens – Elisa eine Verallgemeinerung der Lernattitüde der SmsF macht. Auf diesen Punkt werde ich bei der Analyse der Interviews mit den Studierenden zurückkommen. Und zweitens, dass eine Leistungsbeurteilung nach Arbeitspensum bzw. „sich Mühe geben“, von einer pädagogischen Vorstellung der Lehrerrolle abhängt, wie Elisa diese offensichtlich versteht. So würde ich den Satz „porque el asunto está en que los nativos siempre pasarían los cursos de lengua, pero también hay una responsabilidad por parte del profesor de que te sirva de algo lo que estás haciendo ¿no?“ (s.o. Aussage 7) als

die Ausübung eines pädagogischen Auftrags interpretieren, mit dem sie die unterschiedliche Leistungsbeurteilung rechtfertigt. In diesem Sinne nimmt Elisa eine unterschiedliche Lehrerrolle ein, je nachdem ob es sich um SosF oder um SmsF handele. Bei den ersteren ist sie Fremdsprachendozentin, bei den zweiten schlüpft sie in eine rein pädagogische²² Rolle.

Wie die anderen interviewten DuD die Arbeit mit sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen betrachten, und ob sie ähnliche Meinungen wie Elisa vertreten, werde ich in den folgenden Kapiteln darstellen und analysieren.

5.1.2 Inhaltsanalyse des Interviews mit dem Dozenten Víctor

Víctor unterrichtet seit mehreren Jahren Spanisch an der Universität. Er ist in Deutschland aufgewachsen und hat einen spanischen Vater, mit dem er Spanisch spricht. Als 14-Jähriger begann er das Fach Spanisch als dritte Fremdsprache in der Schule zu besuchen. Über seine Motive, am Spanischunterricht teilnehmen zu wollen, erzählt er:

Aussage 8:

[Y]o tenía unos catorce o quince años, empecé a estudiar el español como un niño de cinco años, o sea que empecé..Claro, porque yo sabía muchas cosas, sabía cómo se construye el indefinido, pero tenía que encontrar un camino para mí, para saber escribir y explicarlo. Entonces, siendo un niño de catorce o quince años..a aprender la gramática tal como se debe, ¿no? [...] [A]unque [en el Gymnasium y después en la Universidad] la mayoría de los cursos me eran demasiado fáciles..Porque, el problema era ese, que el español escrito mío no era muy fuerte pero el hablado sí. (Interview 2, Z. 46-55)

Víctors mündliche Kompetenz im Spanischen war seiner Aussage nach stark, nicht aber seine schriftliche Kompetenz, die er bei der Teilnahme am Spanischunterricht in der Schule und später an der Universität verbessern wollte. Der Spanischunterricht sei ihm anfangs zu leicht gewesen, doch daran teilzunehmen, sei die einzige Möglichkeit gewesen, schriftliches Spanisch und die spanische

²² Selbstverständlich ist eine Lehrerrolle immer pädagogisch. Hier verwende ich jedoch diesen Begriff, um darauf hinzuweisen, dass die DuD öfter eine pädagogische Rolle übernehmen, um die Leistung der SmsF zu beurteilen und zu bewerten als bei den SosF. Mit ‚pädagogischer Leistungsbeurteilung bzw. -bewertung‘ meine ich, dass die DuD das geleistete Arbeitspensum und das „sich Mühe geben“ bei den SmsF strenger beurteilen.

Grammatik systematisch zu lernen. Sein Wunsch, die Kenntnisse des Spanischen zu vertiefen, motivierte ihn dazu, Romanistik zu studieren:

Aussage 9:

B: [En]la universidad lo mismo, empecé con el, como si fuera aquí el Curso Básico pero que todavía tenía menos nivel que el Curso Básico, así que incluso el docente que era amigo de mi padre me decía „Tú, si empiezas así con Gramática 1, 2 y 3 aquí vas a perder mucho tiempo,” pero yo le expliqué eso, que yo quería repasar todo leyéndolo en libros y aprendiéndolo, eh, como se debe ¿no? O sea que ahí sí, perdí algún tiempo, pero mejor así..

A: Pero, ¿no sentiste que lo perdiste o sí sentiste que lo perdiste?

B: No, bueno, a lo mejor, claro, a lo mejor muchas cosas las sabía.. Un ejemplo, el famoso problema con la be larga y ve corta como dicen en Latinoamérica, por ejemplo, yo leía cuando era niño muchas cartas de mi familia de Galicia que escribían venir con be y, no sé, otra palabra al revés, así que esto yo no sabía cómo era y tenía que irlo aprendiendo con sistema, por así decirlo, y por eso, no había más remedio y por eso no creo que haya perdido tiempo. [...] Porque era necesario, había que aprender las reglas desde el principio si no, no iba a funcionar conmigo. (Interview 2, 81-94)

Dass er, um seine Kenntnisse in der spanischen Sprache zu systematisieren, Fremdsprachenveranstaltungen für Anfänger besuchte, empfindet er heute noch als den einzigen möglichen Weg, sein Ziel erreichen zu können. Ein Weg, den er trotz Gegenempfehlungen seiner damaligen Lehrer entschlossen weiterverfolgte. Was er in diesen Fremdsprachenveranstaltungen lernte, waren vor allem die Grammatikregeln des Spanischen, seine Orthographie und der schriftliche Ausdruck; jene Kompetenzen, die seine Verwandten in Galicien nicht beherrschten. Diese Themengebiete (Grammatikregeln, Rechtsschreibung, schriftliche Kompetenz) sind die gleichen, die heute jene Studierende, die eine ähnliche Sprachbiografie haben wie er, bei ihm lernen möchten:

Aussage 10:

Yo he tenido muchos latinoamericanos sobre todo, que me han dicho lo que querían aprender. Yo les dije, bueno, pregunto de vez en cuando, “bueno, ¿qué piensas tú que va a ser para ti el provecho de este curso?” Te dicen, “bueno, es que yo la gramática o también la estructuración de un texto ahí tengo cierto déficit” y eso espero que lo aprendan al final ¿no?(Interview 2, 187-191)

Dass nicht alle dieser Studierenden von seinen Sprachkursen gleich profitieren, ist ihm bewusst, und genau wie Elisa (Aussage 3) ist er der Meinung, dass dies mit der Lerneinstellung der Einzelnen zusammenhänge. Dabei vergleicht er sich gerne mit seinen jetzigen Studierenden, wie wir der folgenden Aussage entnehmen können:

Aussage 11:

Entonces, el problema es que muchas veces, sobre todo este alumno que tiene fondo o familia latinoamericana o española, depende mucho de su voluntad de ver el curso como una cosa que o le sirve para progresar un poco, para aprender algo, o no. Entonces la postura que tiene el estudiante, en mi caso era lo mismo. Yo, por ejemplo, partí de la idea de que siempre había algo que aprender y sigo allí. Yo, para mí, muchos cursos de nivel tres que damos son más difíciles que para vosotros [den anderen Lektorinnen bzw. Lektoren, m.A.]. para llegar a vuestro nivel siempre me falta un tanto que está claro que es así. Entonces, eso yo cuando era estudiante intentaba de verlo así, de que siempre había algo para aprender y muchas veces, en los cursos que yo estoy dando hay gente que se incorpora de esta manera y dice, "bueno yo sé, yo soy nativo pero al mismo tiempo me falta alguna cosita". Y si la postura es esa la gente se aprovecha mucho. Saca mucho provecho de los cursos. A algunos a lo mejor tampoco les corresponde, ¿no? o sea que nunca se sabe. Pero de vez en cuando también hay nativos que entran ya con la postura esa de, bueno, como necesito un certificado estoy aquí, pero aquí yo no aprenderé nada. Yo casi, casi soy mejor profesor que el profesor mismo, así con ese tipo, tipo soberbio o arrogante, ¿no? un poquito. Yo creo que depende mucho de eso. O sea que claro también depende de la habilidad del profesor de incorporar al grupo pero esto te ocurre con todo tipo de grupos. O sea que también en un curso donde hay solamente alemanes vas a tener alguno que ha estado ya dos veces en España o en Latinoamérica y tienes alguno que acaba de hacer el Curso Básico y es el nivel que tiene o sea que, también en estos grupos ocurre lo mismo. O sea que eso depende mucho de la voluntad de los estudiantes, creo yo, no sé. (Interview 2, Z.142-162)

Für Víctor sind die Lerneinstellung sowie die Attitüde, die die Studierenden im Unterricht einnehmen, für einen Sprachlernfortschritt grundlegend. Dabei unterscheidet er nicht zwischen SmsF und SosF und behauptet zudem, dass sprachliche Unterschiede und unterschiedliche Lerneinstellungen es auch in Lerngruppen gäbe, an denen nur deutsche Studierende teilnähmen. Interessant ist, dass Víctor seine eigene damalige Lerneinstellung mit denen der Studierenden vergleicht. Diese Lerneinstellung habe er aber auch immer noch, sodass auch er sich mit den anderen DuD, die – anders als er – Spanisch im spanischen Sprachraum erworben haben, vergleicht. Somit will er klarstellen, dass der einzige Weg zum erfolgreichen Spracherwerb eine konsequente und lebenslange engagierte Lerneinstellung sei. Diese Meinung beruht auf seiner eigenen Erfahrung als Sprachlerner. Deswegen ist er auch vorsichtiger als Elisa, wenn er über den Sprachlernfortschritt derjenigen Studierenden mit spanischsprachigem Familienhintergrund spricht:

Aussage 12:

[E]n el caso de los nativos es más difícil [ver el progreso] ya porque son, generalmente, pocas las cosas que cambian. Ya tienen una madurez con la lengua especial que, eh.. A mí me pasa lo mismo. Si yo me pongo en una clase de alemán ahora, a lo mejor, me cuesta más aprender algo nuevo. No es por no quererlo, sino porque uno tiene algo así ya, la tranquilidad de dominar el idioma, ¿no? Entonces allí es más difícil medir el progreso. (Interview 2, Z. 182-187)

Anstatt wie Elisa, die den Sprachlernfortschritt der SmsF anzweifelt, mit Bequemlichkeit begründet und mit der Infragestellung ihrer Zweisprachigkeit argumentiert (Aussage 4), verwendet Víctor Begriffe wie Entspannung und sprachliche Reife, um ihre Beziehung zur Sprache zu beschreiben. So sei seiner Meinung nach der Sprachlernfortschritt bei *nativos* weniger bemerkbar, weil es weniger sprachliche Bereiche gäbe, in denen Sprachlernfortschritte auftreten können. Dabei verwendet er den Begriff *nativo* für alle Studierenden, die einen spanischsprachigen Familienhintergrund haben, ohne nach ihrer Sprachbiografie zu unterscheiden.

Stellt man Elisas und Víctors Aussagen gegenüber, kann man von einer Konstruktion des sprechenden Subjekts reden, die auf unterschiedlichen Lebens- und Lernerfahrungen beruht. Elisa konstruiert sich im Diskurs als eine spanische Muttersprachlerin, die mehrere Fremdsprachen gelernt hat und beruflich als Fremdsprachenlehrerin tätig ist. Víctor übernimmt hingegen die Position eines Sprechers, der es mit Mühe und Systematisierung geschafft hat, als Universitätsdozent im Fach Spanisch tätig zu sein. Den sprachlichen Weg vom mündlichen Spanisch, das er bei seinem galicischen Vater gelernt hatte, bis zum Erlangen eines akademischen Spanisch hat er selbst eingeschlagen. Laut eigener Aussage hätte er es bequemer haben können, wenn er zum Beispiel dem Rat seines Lehrers gefolgt wäre (Aussage 9), doch sein sprachlicher Erfolg bestünde gerade darin, dass er sich die nötige Mühe gegeben habe, systematisch Spanisch zu lernen. Auch sein Verständnis über Zweisprachigkeit ist ansatzweise anders als bei Elisa: Víctor erkennt die Überlegenheit seiner deutschen Sprachkompetenz gegenüber dem Spanischen (Aussagen 11 und 12), zweifelt er aber nicht daran, dass er zweisprachig sei.

Elisas und Víctors Erwartungen über den Sprachlernfortschritt der Studierenden klaffen deshalb auseinander, weil sie auf unterschiedlichen Lebens- und Lernerfahrungen beruhen. Das Gleiche gilt für ihre Vorstellungen von Muttersprache und Zweisprachigkeit, die letztendlich im Unterricht ihre Verwirklichung finden. Während Elisa die Reflexion über Identität bei ihren Studierenden vermisst, spricht Víctor das Thema nicht an. Für ihn führen Lerneinstellung und Systematisierung zur sprachlichen Beherrschung *und* zur Entspannung („tranquilidad de dominar el idioma“, Aussage 12). Vielleicht befürwortet Víctor aufgrund seiner eigenen Erfahrung als Sprachlerner deshalb eine Miteinbeziehung aller Studierenden im Unterricht, was er als eine Aufgabe des Dozenten ansieht:

Aussage 13:

A: O sea que, de alguna manera, lo relacionabas con cualquier otro tipo de estudiantes que tiene motivación o no tiene motivación. ¿Te entendí bien así? O sea, si está motivado saca provecho, si no está motivado no saca provecho..

B: No, así ya es muy duro decirlo porque también tu responsabilidad como docente es que saquen aprovechado los que no están motivados, o sea que tendrías que trabajar un poco más para que se motiven, ¿no? Pero yo creo que desde un principio es así que la voluntad de incorporarse al curso y de trabajar de los estudiantes es lo principal para que saquen provecho, creo yo.. Aunque repito que nosotros, claro, no somos docentes pasivos. El profesor intenta de contribuir al curso para que todos aprendan algo, ¿no? O sea que eso está claro. Pero..(Interview 2, Z. 162-170)

Bezüglich der Leistungsbeurteilung macht er auch keine Unterschiede zwischen SmsF und SosF, wie folgender Aussage²³ zu entnehmen ist:

Aussage 14:

A: ¿Lo notas eso? ¿Si aprenden o no aprenden? ¿Hay alguna manera de evaluar, no de evaluar, no quiero usar la palabra evaluar, de medir, digamos, de medir que hay progreso?

B: Bueno. hay cursos en los que veo que es más fácil y otros en donde es más difícil. Un curso de Gramática, por ejemplo, pues simplemente, medir el progreso, como tú dices, hablando con el estudiante, lo que sabía antes lo que no sabe..Muchas veces ellos de por sí no te dan ese *feed back*, ese famoso. O sea que solamente ves las competencias que tienen más o menos pero muchas veces no ves las que tenían antes de empezar con el curso, y al final del curso, o sea que eso en muchos cursos me parece bien difícil evaluarlo. Pero en cursos, por ejemplo, en cursos de Redacción, ¿no? si me entregan cada dos semanas una redacción.. yo he tenido muchos casos en los que sí, que veía que las cosas que trabajamos entre la redacción que escriben, entre las redacciones que escriben, que sí, eh, otra vez, si

²³ Ein Teil dieser Aussage wurde bereits in Aussage 12 ausgeführt.

tienen la voluntad de seguir lo que estamos haciendo se ve que hay una progresión también, ¿no? Pero eso en el caso de los nativos es más difícil ya porque son, generalmente, son pocas las cosas que cambian. Ya tienen una madurez con la lengua especial que, eh.. A mí me pasa lo mismo. Si yo me pongo en una clase de alemán ahora, a lo mejor, me cuesta más aprender algo nuevo. No es por no quererlo sino porque uno tiene así ya, la tranquilidad de dominar el idioma, ¿no? Entonces allí es más difícil medir el progreso. Yo he tenido muchos latinoamericanos sobre todo, que me han dicho lo que querían aprender. Yo les dije, bueno, pregunto de vez en cuando, “bueno, ¿qué piensas tú que va a ser para ti el provecho de este curso?” Te dicen, “bueno, es que yo la gramática o también la estructuración de un texto ahí tengo cierto déficit” y eso espero que lo aprendan al final ¿no?

A: ¿Y esos son los temas que nombran, te acuerdas cuáles son los temas que nombran?

B: Sí, bueno, en este semestre no he preguntado tanto pero en los cursos compactos que tenía el semestre pasado, como es otro tipo de cursos, había mucho espacio, o yo concebí mucho espacio para hablar de esas cosas y tenían que decirme tanto antes de comenzar el curso lo que esperaban del curso y también a mitad me tenían que dar un pequeño *feed back* de medio tiempo, por así decirlo

A: Y eso para todos los alumnos...

B: para todos, para todos sí. Y al final, si al final se cumplió con lo que ellos habían querido hacer o aprender, ¿no? O sea que ahí sí lo hice pero en los otros cursos ya menos. Lo hago así intentando de ver, o mirando problemas que hay, e intentando, desarrollando los problemas y solucionándolos sobre todo. (Interview 2, Z. 171-202)

Víctor bemerkt, dass es schwieriger sei, den Sprachlernfortschritt von SmsF festzustellen. Dennoch macht er im Moment der Leistungsbeurteilung keine Unterschiede zwischen den Studierenden. Vielmehr bespricht er, wenn es zum Veranstaltungskonzept passt, die Veranstaltungsziele mit allen Studierenden am Anfang und während des Semesters, sodass diese Ziele alle Studierenden mit einbeziehen. Somit muss er nicht bei der Leistungsbeurteilung unterschiedliche Maßstäbe setzen.

Aus dem Interview mit Víctor ist zu entnehmen, dass er sowohl in der Konzeption und der Umsetzung der Sprachveranstaltungen als auch bei der Leistungsbeurteilung der Studierenden seine eigene Erfahrung als Lerner in sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen einsetzt. Im Fall von Elisa konnten wir auch feststellen, dass sie aus ihrer sprachlichen Erfahrung heraus, die sprachliche Leistung der SmsF beurteilt. Mir scheint, dass die DuD im Umgang mit sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen sich von der eigenen Lebens- und Lernerfahrung leiten lassen, was sich nicht nur in der Art, wie sie die Studierendenleistung wahrnehmen, sondern auch wie sie diese beurteilen,

bemerkbar macht. Diese Idee werde ich bei der Analyse der Interviews mit der Dozentin Miriam und dem Dozenten Gustavo weiterverfolgen.

5.1.3 Inhaltsanalyse des Interviews mit der Dozentin Miriam

Miriam ist eine Universitätsdozentin aus Südspanien, die seit mehreren Jahren in Deutschland lebt und arbeitet. Ein Bezug zu Deutschland und zur deutschen Sprache hatte sie bereits als Kind, da ihre Eltern eine Zeit lang in Deutschland lebten und seitdem Kontakt zu deutschen Freunden pflegen. Ihr Studium hat sie in Spanien und ihre Promotion in Spanien und in Deutschland abgeschlossen. Zur Zeit des Interviews war sie schon ca. drei Jahre als Lektorin an der Universität tätig.

Als ich sie nach dem Sprachlernfortschritt der Studierenden in ihren Veranstaltungen fragte, bemerkte sie den Unterschied zwischen den Studierenden, die Spanisch innerhalb der Familie gelernt haben und Studierenden, für die Spanisch eine Fremdsprache ist:

Aussage 15:

En el caso del alemán que está estudiando español como lengua extranjera para mí lo importante es que haya una fluidez entre idea y habla, entre pensamiento y habla y eso lo ves sobre todo en las clases en las que se puede hacer *Referat* oral donde se puede expresar el alumno. Y el progreso es para mí el ir de un balbuceo a realmente llegar un día en un nivel 3 y decir “bueno, he venido a hablaros sobre la poesía de Pedro Salinas”, con acento, sin acento, pero con un discurso fluido que se entienda bien y en el que se pueda, sobre todo, apreciar que hay ideas y reflexiones sobre el tema propuesto. Soy más condescendiente con el tipo de registro, pero es que nuestros alumnos aquí, cuando aprenden español lo aprenden para un determinado tipo de registro que es el registro universitario. (Interview 3, Z. 335-343)

Der Sprachlernfortschritt ihrer deutschen Studierenden zeichne sich für sie durch die Redegewandtheit und die Möglichkeit aus, Ideen und Reflexionen verständlich auszudrücken. Das Zusammenspiel zwischen sprachlichen Kompetenzen und Inhalt sei ihr vor allem wichtig, selbst wenn ein ausländischer Akzent zu erkennen sei und Schwankungen im akademischen Sprachregister vorkämen.

Bei Studierenden, die Spanisch innerhalb der Familie gelernt haben, sei die Aneignung eines akademischen Sprachregisters für sie ein zentraler Punkt:

Aussage 16:

Bueno, yo creo que el progreso en el caso del alumno nativo que ha ido aquí al colegio y que viene aquí a la universidad, para mí el progreso que puede realizar ese alumno en relación a la lengua es ampliar los registros, ampliar el registro del uso de la lengua. Una cosa es la lengua que tú hablas en casa con tus padres, lo que puedas hablar con tus primos cuando vayas a España, cuando vayas a Colombia, por poner... Otra cosa es elaborar un discurso científico en español y ahí sí que sería la línea de progreso que yo le prestaría atención en el caso del nativo. Los tenemos, por ejemplo en Redacción 2 y tienen, digamos, una competencia escrita aceptable y también oral perfecta pero a la hora de escribir una carta formal, a parte del "Estimado Señor" luego no son capaces de mantener ese registro de formalidad, por ejemplo. [...] Eso les cuesta trabajo porque ampliar el registro es difícil, eso me lo puedo imaginar. [...] ¿Cuál es el registro que le pido a un nativo en un ámbito universitario?, pues el mismo que me pediría a mí. Y ahí es donde yo veo la línea de progreso, y todavía no llevo tanto tiempo en la universidad como para ver si fructifica. (Interview 3, 319-354)

Das Sprachregister, das Studierende mit spanischsprachigem Familienhintergrund in privaten Kontexten anwenden, ist für Miriam nicht das, welches von ihnen an der Universität erwartet wird. Sie ist sich darüber bewusst, dass es ein schwieriges Unterfangen sei, sich ein akademisches Sprachregister anzueignen. Doch sie verlange dies von den Studierenden, wie sie es von sich selbst verlangen würde. Ob dies realistisch sei, wisse sie aufgrund ihrer erst dreijährigen Lehrtätigkeit als Lektorin noch nicht.

Wie man Miriams Aussagen entnehmen kann, erwartet sie unterschiedliche Sprachlernfortschritte je nach Sprachbiografie der Studierenden. Wie bei Elisa und Víctor bereits beobachtet, nimmt sich auch Miriam selbst als Maßstab, um ihre Erwartungen über den Sprachlernfortschritt der SmsF zu beschreiben („es el mismo que me pediría a mí“, s.o. Aussage 16). Desgleichen tut sie auch an anderen Stellen des Interviews, zum Beispiel, wenn sie darüber erzählt, welche sprachlichen Fehler diese Studierenden meist begehen, wie der nächsten Aussage zu entnehmen ist:

Aussage 17:

B: [...] A nivel oral...yo creo que alguno de nuestros alumnos a nivel de competencia oral la mejoran en el ámbito científico, aprender a expresarse en cursos como, por ejemplo, el que tú das Expresión Oral, incluso Expresión Oral 3, es el más adecuado para eso. Tener presencia, saber como construir un discurso en español. Eso sí mejoran pero también tenemos el problema que son gente que tiene ya una lengua muy formada y entonces es más difícil quitarles el callo...sí, que han ido, digamos, desarrollando a lo largo de los años, incluso se resisten ¿no? Pero bueno es que yo siempre lo he dicho así...es el tema, han llegado a un nivel alto, podrían llegar más alto pero les exige más esfuerzo y no todos están dispuestos, no todos.

A: No todos están dispuestos a eso.

B: No.

A: Podés dar algún ejemplo de algunos de esos callos de los que estás hablando. ¿Qué tipo de cosas son por ejemplo las que no hacen..?

B: Mhm, las podríamos dividir en dos ámbitos. Una cuestión es la comunicación no verbal, el que – como tú sabes – define mucho el discurso. No es lo mismo un alemán soltando un discurso en español que un español soltando el mismo discurso en español...la expresividad, eh, la timidez, la rigidez, la falta de flexibilidad, pero es de la propia educación que tienen en la escuela o en el instituto...muletillas, pues eso, “pues, y bueno y esto ahora” que son fallos que tiene también cualquier español que no asista, que no tenga una educación universitaria. Es decir no es un fallo grandísimo pero a la hora de hacer un *Referat* en español tienen ese tipo de problemas de introducción al discurso, eh, o el uso de expresiones de enlace entre una idea y otra “de esta manera, tomando como referencia este punto” ese tipo de, sí, de fórmulas no las dominan, no las tienen integradas en el discurso, hay que apuntárselas ¿no? y luego la ven y dicen a sí, claro. Eh, qué más, eh, cuestiones de pronunciación algunos ¿no? Tienen la pronunciación del español que tienen de sus padres y eso se nota, por ejemplo, en gente que viene del sur como yo, que se les nota el acento fuerte y que a veces no se entiende bien y, luego sí, verbos irregulares, participios irregulares “ha decidido” ¿no? Ese tipo de cosas, que además lo sueltan tipo ¡ala! y tienes que decirles cuidado, “a sí es verdad, verdad”. Se nota que la lengua en algunos momentos no es automática sino que se construye al hablar. ¿No? Como nosotros hablamos en alemán, nosotros en un momento dado...”*Ich habe gebracht, ich habe gebracht*” puede pasar que tienes que estar pendiente de que se te cuele la palabra que no quieres decir, que pasa, por lo menos a mí. Algunos... (Interview 3, Z. 119-150).

Hier vergleicht sich Miriam auf vier verschiedenen Ebenen mit ihren Studierenden. Zuerst vergleicht sie die Elemente nicht sprachlicher Kommunikation der deutschen und der spanischen Kultur, um festzustellen, dass die Studierenden, die ihre Schullaufbahn in der deutschen Schule gemacht haben, sich unflexibler und gehemmter ausdrücken. Hier macht sie einen bildungsspezifischen Vergleich. Auf einer zweiten Ebene vergleicht sie die Anwendung von Füllwörtern bei Menschen mit und ohne universitäre Ausbildung. Hier geschieht ein Vergleich auf Bildungsebene. Dann vergleicht sie die normative Aussprache mit der regionalen Aussprache in Südspanien, die sie als unverständlich einschätzt, obwohl sie selbst aus Südspanien stammt. Hier vergleicht sie auf soziolinguistischer Ebene Normsprache mit Regionalsprache. Als letztes vergleicht sie die nicht fließende Redeweise und die grammatischen Fehler der Studierenden mit ihrer eigenen Erfahrung als Sprecherin und Lernenden der deutschen Sprache, auf der Ebene der Erfahrung eines Sprachlernenden. So wird deutlich, dass sie, indem sie sich mit den Studierenden als Sprecherin, Sprachlehrerin und Sprachlernerin vergleicht, sie

gleichzeitig ihre Erwartungen über korrekten, akademischen Sprachgebrauch äußert, den sie von sich selbst und von ihren Studierenden verlangt.

Diese Erwartungen spielen im Moment der Leistungsbeurteilung eine große Rolle. Auf meine Frage, nach welchen Kriterien sie die schriftlichen Aufgaben (hier ging es vor allem um Übersetzungen) der Studierenden korrigiert, antwortet Miriam:

Aussage 18:

Vamos a ver, si es un hispanohablante que ha ido acá a la escuela – siempre me suelo informar, yo normalmente a la gente siempre le suelo preguntar “y tú aquí, ¿cuánto tiempo llevas estudiando?”. Si son gente que han ido aquí a la escuela y en un examen de traducción me aparece una cosa así como ha comido sin hache soy condescendiente ¿sí? Bueno lo marco, chac, chac, *hier großer Fehler* pero no suspendería a nadie por eso, digamos que ahí valoro la competencia de traducción, ha entendido el texto, sabe de qué va, bueno, alguien se ha tragado una hache no ha estudiado español, no ha ido a la escuela española o latinoamericana, hay fallos que todo el mundo comete...Con los latinoamericanos que vienen aquí a estudiar soy pero más dura ¿no?, porque creo que eso no está tan justificado y en el momento en que uno ha tenido una formación escolar en castellano todos sabemos que en “ha comido” ha es con hache, y eso no es discutible. Y en un examen, no porque estés en Alemania...en un examen tú tienes que pensar en eso ¿de acuerdo? Y ahí sí a veces tengo problemas yo misma con mi consciencia, porque digo: “a este lo vas a aprobar y a este otro que tiene el mismo fallo lo vas a suspender”. Sí, es que son diferentes raseros, no se puede evaluar del mismo modo a aquel que ha ido a la escuela no española al que ha ido a una escuela latinoamericana o española, porque sabemos...Yo he tenido una formación de escuela en España y ortografía hemos hecho mucho ¿no? mucho, mucho, mucho. (Interview 3, Z. 262-278)

Sie unterscheidet zwischen denjenigen SmsF, die eine Schullaufbahn in einem spanischsprachigen Land durchgemacht haben und denjenigen, die die deutsche Schule besuchten. So sind ihre Erwartungen an eine korrekte Sprachanwendung (zum Beispiel in der Rechtsschreibung) bei ersteren höher als bei zweiteren. Außerdem erwartet sie von ersteren, dass sie das akademische Sprachregister beherrschen, wie sie selbst. Diese Erwartungen entstehen meiner Ansicht nach aus Miriams eigener Einstellung als Muttersprachlerin. Bei den SmsF, die in Deutschland aufgewachsen sind, erwartet sie nach ihren eigenen Worten auch dasselbe, nur dass sie dann diese Studierenden nicht so streng bewertet. Dass sie aber dann beide mit unterschiedlichen Maßstäben bewertet, bereitet ihr Gewissensbisse. Aus welchem Grund sie die SmsF, die in Deutschland aufgewachsen sind, anders bewertet als die SmsF, die eine Schullaufbahn in Spanien oder Lateinamerika gemacht haben, werden wir gleich analysieren.

Zuerst möchte ich aber zeigen, dass Miriams Erwartungen an den Sprachlernfortschritt der SosF auch von ihren eigenen persönlichen Erfahrungen herrühren. Ihre Erwartungen sind aber diesmal nicht die einer *Muttersprachlerin* sondern die einer *Sprachlernerin*. Dies kann man z.B. der nächsten Aussage entnehmen, als Antwort auf die Frage, welche subjektive Beziehung sie zu den von ihr gelernten Sprachen aufgebaut hat:

Aussage 19:

B: Hombre, a mí me gusta mucho aprender lenguas, pero desde luego es una cosa...Yo me he liberado de la utopía del famoso *fehlllos*, yo de eso me he liberado. Durante mucho tiempo – y yo creo que esa es una de las malas formaciones cuando uno aprende un idioma: “No, yo tengo que hablar perfecto” y de eso me he liberado con el alemán. O sea cuando yo estudiaba inglés y francés todavía tenía esa como utopía en la cabeza, “Algún día hablaré perfecto y escribiré perfecto y todo lo entenderé”. Hoy mi relación con la lengua es una relación muchísimo más relajada. Sé que cometo fallos hablando alemán, sé que esos fallos no son lo suficientemente graves como para que no se me entienda, sé que tengo un gran desnivel entre la lengua oral y la lengua escrita ¿no? Si por ejemplo en un nivel oral en alemán puedo tener un B2/ C1 yo en un alemán escrito tengo un B1 y con problemas. Es lo que estamos hablando, a la hora de construir un discurso académico puedo pasarme días para hacer un *exposé* de diez página, ¿ya? Ahí noto que me cuesta trabajo formular ideas y pasarlas al papel. O sea que yo lo del bilingüismo en mi caso no se da, no se ha dado nunca...

A: ¿Qué consideras que es ser bilingüe, eso sería interesante...?

B: Eso yo lo veo con nuestros alumnos ¿no? Sí hay alumnos que se han criado con las dos lenguas, pero una de las dos lenguas siempre pierde ¿no? [...] O sea que yo me pregunto ¿el bilingüismo es una realidad o simplemente es una manera de decir, bueno, hay gente que se ha criado en los dos idiomas? Pero de alguna manera, yo creo que siempre va a haber un desnivel, no sé por qué, por la propia asimetría de la vida, del ser, uno no es simétrico, ¿no? Uno no funciona igual con la derecha que con la izquierda, por mucho que entrenes la izquierda...o sea que el bilingüismo me parece como idea tope perfecta, pero no debería de ser, no debería de agobiarlo al alumno, a mí me ha agobiado durante mucho tiempo. (Interview 3, Z. 154-181)

Als Sprachlernerin der deutschen Sprache habe sie die Erfahrung gemacht, dass Zweisprachigkeit nicht bedeute, beide Sprachen auf dem gleichen sprachlichen Niveau zu beherrschen. Die Idee einer fehlerlosen Sprachanwendung in beiden Sprachen betrachte sie daher als eine Utopie. Sie selbst habe in Deutsch unterschiedliche Kompetenzen im Mündlichen und im Schriftlichen und das gleiche beobachte sie auch bei ihren Studierenden, sogar bei denen, die zweisprachig aufgewachsen seien. Ihre Aufgabe als Dozentin (von SosF) sehe sie daher darin, die Studierenden von der Vorstellung einer perfekten Zweisprachigkeit und einer

fehlerlosen Sprachanwendung zu entlasten. Diese Vorstellung habe sie jahrelang bedrückt und dies wolle sie ihren Studierenden ersparen.

Stellt man Aussage 18 und Aussage 19 gegenüber, kann man erkennen, dass ihre Erwartungen als Sprachdozentin unterschiedlich sind, je nachdem, welche Studierenden gerade gemeint sind. Denn während sie von den SmsF, die eine Schullaufbahn in Spanien oder Lateinamerika absolviert haben, ein hohes akademisches Sprachregister erwartet, will sie die SosF mit der Utopie einer fehlerlosen Sprachanwendung nicht belasten.

Was ist aber mit den SmsF, die in Deutschland aufgewachsen sind? Bei diesen ist Miriam nachgiebiger als bei den anderen SmsF, was die sprachliche Beurteilung angeht. Ihre Haltung bei den Studierreden, die zweisprachig aufgewachsen sind, entspricht meiner Meinung nach einem asymmetrischen Mehrsprachigkeitskonzept. Miriam ist sich, anders als Elisa, als Sprachlernerin bewusst, dass – erstens – die fehlerlose Sprachanwendung eine Utopie ist und, dass – zweitens – man selbst bei Menschen, die mehrsprachig aufgewachsen sind, eine asymmetrische Mehrsprachigkeit beobachten kann, d.h., dass sie sich nicht in allen gelernten Sprachen und in allen sprachlichen Bereichen gleich korrekt ausdrücken. Einer asymmetrischen Mehrsprachigkeit folgend, bewertet sie die SmsF, die eine Schullaufbahn in Spanien oder Lateinamerika durchmachten, und die SmsF, die in Deutschland aufgewachsen sind, deshalb nach unterschiedlichen Maßstäben.

Betrachten wir die von mir im vorherigen Kapitel erstellte These, dass die Erwartungen des Sprachlernfortschritts und die Beurteilung der sprachlichen Leistung der SmsF seitens der DuD der jeweiligen eigenen Erfahrungen als Sprachlernende entspricht, kann man bei Miriam eine doppelte Positionierung als Sprachlehrende und als Sprachlernende erkennen, die sie (unbewusst?) bei der Wahrnehmung des Sprachlernfortschritts sowie bei der Leistungsbeurteilung der jeweiligen Studierenden einsetzt. Bei den SmsF, die in einem spanischsprachigen Raum aufgewachsen sind, vergleicht Miriam deren Kompetenzen mit ihren eigenen als Muttersprachlerin. Bei den SosF vergleicht sie deren Kompetenzen mit ihren eigenen als Sprachlernerin. Bei den SmsF, die in Deutschland aufgewachsen sind,

setzt sie ihre doppelte Erfahrung als Muttersprachlerin und als Sprachlernerin ein, um deren Leistung anders als die der anderen Studierenden zu beurteilen.

Im Vergleich zu den Analysen, die am Anfang des Kapitels bei Elisa und Víctor gemacht wurden, kann man in Miriams Interview erkennen, dass diese Dozentin sich irgendwo zwischen Elisa und Víctor befindet, was die Beurteilung bzw. Bewertung des Sprachlernfortschritts der SmsF und ihrer sprachlichen Leistung angeht. Sie ist nicht zweisprachig aufgewachsen wie Víctor, sodass sie die Lernsituation in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten nicht aus der eigenen Erfahrung kennt. Jedoch kann sie aus ihrer eigenen Erfahrung als Sprachlernerin erkennen, dass der Sprachlernfortschritt der zweisprachigen Studierenden nicht aus Faulheit oder aus Angst vor Identitätsverlust (s. Elisas Aussage 4) anders verläuft. Vielmehr interpretiert sie die sprachliche Leistung dieser Studierenden als Erscheinung einer asymmetrischen Mehrsprachigkeit und nicht wie Elisa als Ausdruck eines niedrigen kulturellen Niveaus (Ebd.).

Im nächsten Kapitel werde ich analysieren, wie der vierte Dozent – Gustavo – den Sprachlernfortschritt der SmsF und der SosF wahrnimmt, sodass man schließlich eine Vergleichsanalyse der Interviews der vier DuD unternehmen kann.

5.1.4 Inhaltsanalyse des Interviews mit dem Dozenten Gustavo

Der letzte Sprachdozent, dessen Interview analysiert wird, ist Gustavo, ein Lektor für Spanisch, der zur Zeit des Interviews gerade seit knapp zwei Semestern an der Universität unterrichtete. Er ist in Argentinien geboren und aufgewachsen, wo er auch sein Studium absolvierte. Er spricht außer Spanisch auch Deutsch, Englisch und Italienisch. Als Sprachlehrer konnte er schon in seinem Heimatland viel Erfahrung sammeln. An der Universität ist diese seine erste Stelle.

Über seine Anfangserfahrungen als Universitätsdozenten erzählt er als Erstes, dass er eine viel lerninteressiertere Studentenschaft erwartet habe. Dass dies aber nicht der Fall sei, habe ihn enttäuscht (Interview 4, Z. 170-185). Auf meine Frage nach dem Sprachlernfortschritt der Studierenden in seinen Veranstaltungen, antwortet er wie folgt:

Aussage 20:

Es que es un poco difícil, hoy hablaba eso con Miriam, me daba cuenta ayer que es un proceso un poco difícil de evaluar en gente que la tienes en clase tres meses y si tienes un curso con treinta y cinco personas, muy difícil llegar a ver...Primero que en tres meses no sé qué tanto puede evolucionar una persona, que tanto puede mejorar esa persona en español. O sea, evidentemente sí, pero es un poco difícil cuando tienes clases con tanta gente hacer un seguimiento y ver, bueno, en realidad [...] en algunos casos sí. [E]l año pasado cuando tuve Expresión Oral y noté algunos cambios en gente que le había hecho así como unas observaciones en la manera de hablar, en los gestos, la representación física, ahí se nota sí eso que les dije, pero bueno es un poco difícil, serán tres meses de clase que estás con esa gente, los ves una mes por semana 90 minutos y, ya te digo, tienes un curso de 40, eso me lo planteaba ayer en el curso de lectura que tenía 44, cómo yo voy a hacer para que, cómo yo voy a verificar si esta gente realmente está cumpliendo con los objetivos del, o sea desarrollando estrategias de lectura, cómo...si son 42. ¿No? Como que se me plantea un poco esa pregunta, o sea, con 15 sí te lo puedes plantear pero con 42, o sea, a mí me parece un poco, me parece un poco difícil. (Interview 4, Z. 189-209)

Er findet es schwierig, den Sprachlernfortschritt der Studierenden festzustellen, weil die Veranstaltungen überfüllt seien, und weil sehr wenige Stunden pro Semester für Sprachveranstaltungen vorgesehen seien. Nachgefragt, ob er einen Sprachlernfortschritt bei SmsF feststellt, antwortet er wie folgt:

Aussage 21:

B: En algunos cursos me parece que hay gente que no debería estar, que la Universidad debería tener un sistema o algún medio de darles alguna manera de equivalencia porque la verdad es que esa gente ahí no está aprovechando el curso.

A: ¿A qué cursos te estás refiriendo?

B: Por ejemplo, en un curso de Expresión Oral ¿no? En un Expresión Oral 3 este semestre no tengo ni un solo nativo pero el semestre pasado tenía muchos nativos y daba la casualidad de que era gente que estaba muy bien preparada, muy bien preparada. Y yo digo: "Esta gente acá ¿qué se va a llevar de este curso?" No sé. Y quizás podrían tener...la Universidad debería tener un control, o debería tener...es un poco una utopía, pero algún tipo de curso que esa gente lo pueda aprovechar mejor ¿no? O sea más un curso si se quiere de Retórica más para un nativo, al que tienes que enseñarle otras cosas a un nativo...Pero bueno están. Son 35 alemanes y 5 nativos. Uno tampoco puede dar un curso como si fuera para...pero quizás hay gente que no, que no los aprovecha. Muchos se ponen en el lugar de yo soy mejor que el profesor, que es lo que me está pasando ahora, y no sé por qué, ya, no te lo dicen, pero es un poco la idea, "no sé por qué ese está ahí dando la clase y no estoy yo. Si yo también soy profesor. Y hablo español igual que él, no sé por qué no estoy ahí." En el semestre pasado también me ha pasado, bueno, que se pongan un poco en el lugar de igual a igual y que te discutan las cosas. Y que no están ahí para... te das cuenta de que no están ahí para aprender sino que están para probarte y de vez en cuando tirarte algunas cosas para ver "a este a dónde lo agarro." [...]

A: Con respecto a esos estudiantes que estabas hablando de Expresión Oral 3, qué sentís que aprendieron ¿aprendieron, hubo progreso o no al final del semestre?

B: Hubo gente en la que sí, pero más relacionado en lo de, o sea, había puntos que no tenían en cuenta al presentar un trabajo oral, que tenía que ver con la postura o con la voz. No sé si aprendieron pero por lo menos tomaron consciencia de que tenían que prestar atención a eso

¿no? Y veo que en la última ponencia que hicieron sí lo hicieron. Y dijeron, vio que yo no me rasqué, o no me torcí o no puse el brazo así. [Er lacht]

A: ¿Y a nivel lingüístico?

B: Yo creo que no. O sea había gente que no, que no tenía ningún problema, o sea. Bueno sí, un poco se corrigió eso de la postura, con el cuerpo y eso, y otra cosa también eran las muletillas, ese ehh, mhm, ah, todo el tiempo, que eran como los dos errores que yo detectaba más en los nativos. Pero así hablan o cuando escriben y les encuentras errores, unas cosas que se les escapa, en algún subjuntivo, en algún imperfecto, porque nacieron acá y el español es un poco pasivo y lo aprendieron de la mamá que de vez en cuando habla. Pero esos errores gramaticales o errores de...tuve 5 personas y la verdad es que eran observaciones que tenían que ver con eso, no tanto que ver con la lengua. Porque algunos que depende el grado de educación que tengan, que tienen a veces cuando, la gente que yo tuve la verdad que no, la verdad que no. Y en realidad ¿si aprendieron más español? quizás, no sé, reflexionaron un poco sobre los temas. Temas sobre los que reflexionaron, contenido de curso ¿no? la lengua, la identidad, la marginación a partir de la lengua, los acentos, mucho prejuicio, que noto en general, no sólo en los nativos, sino de los estudiantes en general sobre la lengua, el español, Latinoamérica, qué es más correcto, qué es menos correcto, qué se aprende con usted, ¿voy a ir a España y me van a entender? que si esta "ye" no se dice, que si esto es español o no es español. Y eso también lo veo en los nativos y a veces se ponen en un lugar de que saben más que el profesor y afirman, son como los representantes de Latinoamérica ¿no? o el representante de España, como que la función del profesor está un poco ahí, bueno, en decirle "en tu país se dirá así pero en el mío no", también Latinoamérica es una unidad pero es grande y hay diferencias, o sea, que no todos hablamos de la misma manera. (Interview 4, Z. 216-273)

Gustavo ist – wie Elisa (s.o. Aussage 4) – der Meinung, dass SmsF in der Regel keinen Sprachlernfortschritt im linguistischen Bereich aufweisen können. Doch dann erwähnt er – genau wie sie – metalinguistische Lernbereiche, Inhalte und Kompetenzen, in denen einen gewissen Lernfortschritt zu beobachten sei: Das Lernen von Methodenkompetenzen (adäquater Einsatz der Körpersprache bei mündlichen Präsentationen) und die Reflexion über Unterrichtsthemen wie Sprachvarietäten, Sprachpolitik und sprachliche Machtverhältnisse. Trotzdem denkt er, dass diese Studierenden nicht von den Sprachveranstaltungen profitieren, die eigens für Fremdsprachlernende konzipiert wurden. Er schlägt deshalb vor, Sonderveranstaltungen anzubieten, eine Idee, die er später nur aufgrund der finanziellen Schwierigkeiten, in denen sich heute die Universitäten befänden, als utopisch verwirft.

Man könnte auf den ersten Blick vermuten, dass Gustavo sich allein aus organisatorischen Gründen mit der Tatsache zufrieden gibt, dass Studierende, die in einem spanischsprachigen Land aufgewachsen sind, seine Fremdsprachen-

veranstaltung besuchen. Wieder eine Gemeinsamkeit mit Elisa, als sie zum Beispiel in der Aussage 4 zugibt „los acepto porque no puedo echarlos“ (Interview 1, Z. 385-386). Doch Gustavos und Elisas Aussagen unterscheiden sich in der Art und Weise, in der sie den Lernfortschritt ihrer Studierenden beurteilen, sowie in den Kriterien, die sie zur Beurteilung in Betracht ziehen.

Elisa, deren berufliches Fachgebiet in der didaktischen Ausbildung liegt, betrachtet den Lernfortschritt ihrer Studierenden nach metalinguistischen und didaktischen Kriterien. So versteht sie unter Sprachlernfortschritt die Aneignung von kommunikativen Fertigkeiten und die adäquate sprachliche Anwendung der Normsprache „para mí el mayor problema es el tema de norma y uso“ (vgl. Aussage 2) und Aussage 1 “[M]e he dado cuenta de que la gente que progresa ha progresado en todo, es decir en todas las destrezas”. Gustavo, dessen beruflicher Schwerpunkt in der Sprach- und Kulturwissenschaft liegt, stellt das Inhaltliche in den Vordergrund und analysiert auf dieser Ebene den Sprachlernfortschritt. Die Kriterien für die Beurteilung des Sprachlernfortschritts liegen somit in unterschiedlichen Lernbereichen, die allem Anschein nach mit dem eigenen Fachinteressen bzw. Erfahrungen der Dozenten übereinstimmen.

Bei Gustavo kann man anhand seiner Aussage beobachten, dass die Reflexion über die Sprache und den Unterricht in zwei verschiedene Richtungen geht. Einerseits setzt er sich mit seiner Dozentenrolle auseinander, andererseits macht er sich Gedanken über seine Position als Lateinamerikaner, der in einer europäischen Universität unterrichtet. So kann man die Sätze “como que la función del profesor está un poco ahí, bueno, en decirle en tu país se dirá así pero en el mío no” oder „te das cuenta de que no están ahí para aprender sino que están para probarte y de vez en cuando tirarte algunas cosas para ver a este a dónde lo agarro“ (Aussage 21) als ein Einblick in diese Reflexion verstehen. Bezeichnend dafür, dass die zweifache Reflexion als Universitätsdozent und Lateinamerikaner einen Platz in seinem Unterricht einnimmt, ist die Themenauswahl in seinen Sprachveranstaltungen: Sprachvarietäten, Sprachpolitik und sprachliche Macht-

verhältnisse. Vielleicht sieht er aus diesem Grund die Präsenz der SmsF als eine Art Untergrabung seines Unterrichts und seiner Dozentenrolle.

Über die Beziehung zwischen den Studierenden und den DuD hat keine(r) der anderen Interviewten so deutliche Aussagen gemacht wie Gustavo. Dies war für mich Anlass, ihn nach der Beziehung zwischen den Studierenden selbst zu fragen. Darauf antwortet Gustavo wie folgt:

Aussage 22:

A: ¿Y la relación entre ellos y sus compañeros? ¿De ida y vuelta?

B: ¿O sea, entre los nativos y los no nativos? En general creo que es una relación de colaboración ¿no? que alguna vez ellos mismo se dan cuenta los nativos que dicen, bueno, dejémosles la oportunidad a ellos de que hablen ¿no? cuando trabajaban en grupos, o sea participaban del grupo pero cuando había que nombrar a alguien en representación del grupo siempre como que el nativo dejaba que, bueno, que aproveche la ocasión de hablar, yo hablo todos los días español. O sea como colaboración o para explicar cosas...y también me sirven en la clase, se transforman como una especie de colaborador, también.

A: También esa reacción

B: Sí, sí. Ya te digo están las dos cosas. Está la gente que se pone en colaborador y está la gente que te das cuenta que te está evaluando y que está esperando que te mandes una, pero bueno, esos son, de las experiencias que yo tuve hasta ahora son la minoría pero también existe eso. Como que estamos en el mismo nivel de español y te puedo corregir, cosa que no haría otro estudiante. Pero que uno de ellos sí lo haría. (Interview 4, Z. 274-288)

Die Beziehung zwischen den Studierenden beschreibt Gustavo als sehr kooperativ. Interessant ist vor allem seine Beschreibung über die Gruppendynamik und den Platz als Assistenten, den dabei die SmsF spontan einnehmen. Gustavo schätzt diese kooperative Haltung gegenüber ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen und zeigt auf einmal die Rolle der SmsF im Unterricht in einem anderen Licht: Wenn SosF in eine kooperative Rolle schlüpfen, helfen sie dabei nicht nur den anderen Studierenden sondern auch dem Dozenten selbst, da sie so den Unterricht und den gemeinsamen Lernprozess unterstützen. In diesem Zusammenhang relativiert Gustavo sogar seine Meinung, dass die SmsF im Unterricht den Dozenten auf Probe stellen (Aussage 21) und sagt, dass die prüfende Haltung von einigen eingenommen wird, während andere als Unterrichtsassistenten wirken.

Da Gustavo hier aus seiner eigenen Perspektive und aus der Perspektive der SmsF erzählte, wollte ich wissen, wie die Zusammenarbeit aus der Perspektive der SosF aussähe, und wie diese auf sie wirke:

Aussage 23:

A: ¿Y qué crees que sienten los hablantes alemanes o no nativos, o los que tienen la lengua 1 en otro lado, con respecto a los estudiantes españoles?

B: Creo que muchos se sienten un poco intimidados, algunos me lo han dicho ¿eh? algunos me lo han dicho, dicen a veces en los cursos hay tantos nativos que nos da un poco, nos da vergüenza hablar, y escuchan hablar. Si un nativo levanta la mano y ellos ven que habla con esa fluidez y con esa naturalidad yo digo, pero eso es normal, si cambiáramos la conversación al alemán, si tuviera que participar en alemán yo también necesitaría más tiempo, me detendría a pensar, cometería errores...pero algunos me lo han dicho, o sea, expresamente. O sea no es una suposición mía sino que me dijeron que...eso fue el semestre pasado unas chicas que creo que eran rusas que dijeron, no es que no queremos pero a veces escuchamos que hay tantos y que hablan tan bien que uno ya después se siente un poco intimidado y, como que tienen miedo un poco al ridículo, una cosa es el profesor y otra cosa es que haya otra gente que te esté escuchando, que es nativo y dice, buah, mirá cómo habla esta, o sea que mal que habla este. En parte sí, en parte yo creo que a veces se sienten intimidados. Por eso es que pienso que también no estaría mal pensar, como algo también especial ¿no? una especie de curso, algo especial para esta gente, porque yo creo que necesitan otra cosa, creo que necesitan otra cosa. Ya sea en Redacción o en Expresión Oral necesitan otro nivel de clase. Porque yo doy Expresión Oral 3, se supone que es un nivel C, pero los alemanes que estaban ahí no tenía nadie un nivel C, eran – como mucho – un nivel B2.

A: ¿Y es bueno que estén ahí, en ese caso, si no tienen un nivel C?

B: Ehhh...

A: ¿Había progreso por parte de los no nativos cuando están los nativos ahí?

B: Bueno, de alguna manera se benefician los no nativos por trabajar con los nativos. Yo creo que sí, en el trabajo, por ejemplo, trabajaban mucho en grupos, y funcionaban ellos, como de alguna manera pequeño asesor del grupo. Como que el grupo se podía poner un poco de acuerdo, bueno, si faltaba alguna palabra el otro puede ayudar, como esa cosa cooperativa entre grupos. Esa es un poco la cuestión, quizás ellos ayudan a los otros pero no sé en qué medida se benefician ellos, los nativos. ¿No? Como que ellos le pueden ayudar al alemán a mejorar su español pero yo no sé si ellos ahí están, si realmente se están llevando algo de ese curso. Creo que sí, que algo se llevan pero tendría que ser un curso pensado como más específico, más específico para ellos, creo que no estaría mal. O sea, no estoy diciendo que haya que separarlos ni que no haya nativos en las clases de alemanes y que sean solo alemanes, pero sí un camino extra para que esa gente quizás lo que no puede adquirir en esa clase, que pueda tener una clase en la que.. (Interview 4, Z. 288-321)

Gustavo ist der Meinung, dass die Zusammenarbeit in sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen für die SosF nicht nachteilig sei. Im Gegenteil. Die SosF würden von den SmsF lernen und sprachlich von ihrer Anwesenheit profitieren. Jedoch würden sie sich die SosF selbst eingeschüchtert fühlen und sich nicht trauen, sich am Unterricht rege zu beteiligen. Zu bemerken ist, dass Gustavo, wenn er die gemeinsame Unterrichtsarbeit aus der Perspektive der SosF erzählt, er erneut seine in den oberen Aussagen eher härtere Position gegen die Anwesenheit der SmsF im Unterricht relativiert. Hier spricht er sich sogar gegen eine Trennung

der SmsF vom Unterricht aus, nur plädiert er dafür, dass die SmsF zusätzlich andere Veranstaltungen besuchen. Welche Themen sollten solche Veranstaltungen zum Inhalt haben? Über die passenden Inhalte gibt er in der folgenden Aussage Auskunft:

Aussage 24:

A: ¿Se te ocurrirían un par de contenidos u objetivos?

B: Por ejemplo hay mucha gente a la que le vendría bien, por ejemplo, redacción, pero redacción a un nivel de nativo, no una redacción “¿Qué hice el fin de semana pasado?” o “La película que vi en el cine”. Trabajar más con conceptos de gramática textual, de cohesión de ese tipo de cosas porque a veces te das cuenta que tienen. pero ya sería un nivel más alto ¿no? Y en expresión oral, sí, presentar, por ejemplo, un. que es más o menos lo que intenté hacer ¿no? presentar un texto académico. Lo puedes hacer. Si es un curso de escritura, pero de texto académico, o sea no de texto general, y en Expresión Oral podría ser algo más, es lo que intenté hacer ¿no? eehh, una especie de oratoria, como una especie de retórica. No tanto... vamos a presentar hoy, que lo que yo hice estaba combinado. El tema no era tan complejo y para un nativo hablar 15 minutos sobre la Conquista de América no es tan difícil, pero para un alemán sí. Se lo tiene que preparar super bien, pero para un nativo se busca la información y 15 minutos sobre la conquista de México creo que puede hablar cualquiera mejor, peor, con menor entonación, pero más corregir eso el cuerpo, la postura, la entonación, la reversión, o sea como cursos que estén más pensados para un nativo, lo que hace un nativo un curso de...yo tenía ¿qué tenía yo en la universidad? Análisis del Discurso o algo así ¿no? que esté más para un nivel, pero bueno, quizás sea algo ideable. (Interview 4, Z. 322-338)

Während er über die Inhalte erzählt, mit denen sich eine Veranstaltung für *nativos* – wie er sie nennt – befassen sollte, sagt er zwei Mal, dass er selbst solche Inhalte in seine Veranstaltung integriere. Er merke aber, dass dies nicht reiche, und schlägt gegen Ende seiner Aussage vor, eine Veranstaltung über Diskursanalyse für SmsF anzubieten, wie er sie selbst als Universitätsstudent besucht habe. Wiederum kann man in diesem Interview beobachten, dass der Dozent auf die eigene Erfahrung zurückgreift, um Lösungen für den Unterricht zu finden.

In den Aussagen 22, 23 und 24 ist vor allem auffallend, dass Gustavo, obwohl er sich in der Situation eines Dozenten von sprachlich und kulturell gemeinsamen Lerngruppen nicht sehr wohl fühlt, einen Überblick über die Sprachlernprozesse hat, die sich zwischen den Studierenden untereinander und zwischen den Studierenden und dem Dozenten entwickeln. Außerdem ist er bereit, spontan auf die Bedürfnisse der Lerngruppe einzugehen und Inhalte anzubieten, die für alle von Nutzen sind. Die Bereitschaft des Dozenten, die Unterrichtsinhalte den Bedürfnissen der

Lerngruppe anzupassen, wurde in keinem der anderen Interviews so deutlich geäußert wie bei Gustavo.

Mit dieser Feststellung möchte ich die Analyse der einzelnen Interviews mit den DuD abschließen. Im nächsten Kapitel werde ich nun die gewonnenen Erkenntnisse im Zusammenhang analysieren, und Analysekategorien, die aus den Interviewinhalten entstanden sind, erstellen und kommentieren.

5.2 Analysekategorien anhand der Interviews mit den Dozentinnen und Dozenten

Aus der Analyse der Interviews mit den DuD sind Themen ans Licht gekommen, die für die Untersuchung der Lernsituation in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten von Bedeutung sind. Diese Themen sind:

Themen, die aus der Interviewanalyse mit den DuD erkennbar sind	
1	Beobachtung bzw. Wahrnehmung des Sprachlernfortschritts aller Studierenden
2	Charakterisierung des Sprachlernfortschritts bei SmsF
3	Lernattitüde und Lerneinstellung der Studierenden
4	Beziehung zwischen Sprachlernfortschritt und Kultur
5	Zusammenhang von Sprachlernfortschritt und Identität
6	Mehrsprachigkeit
7	Klassifizierung der SmsF
8	Funktion der SmsF im Unterricht
9	Zusammenarbeit und Beziehung zwischen SosF und SmsF
10	Beziehung der DuD zu den SmsF
11	Funktion der DuD in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten
12	Was möchten (oder müssen) die SmsF lernen?
13	Was möchten die SosF lernen?
14	Unterrichtsinhalt(e)

15	Nach welchen Kriterien konzipieren die DuD die Sprachkurse?
16	Leistungsbewertung und Evaluationskriterien

Abbildung 12 Themen, die aus der Interviewanalyse mit den Dozentinnen bzw. Dozenten erkennbar sind.

Nicht alle der in der oberen Tabelle aufgelisteten Themen kamen *in allen* Interviews mit den DuD vor, da die narrative Schwerpunktsetzung von den Interviewten selbst erfolgte. Jedoch lassen sich die behandelten Themen miteinander verbinden, und es können daraus Kategorien entwickelt werden, die eine globale Analyse der Interviews mit den DuD ermöglichen. Das Ziel ist, ein Gesamtbild davon zu bekommen, wie die DuD die Lernsituation in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten wahrnehmen, welchen Sprachlernfortschritt der Studierenden in solchen Lernkontexten erwarten, wie sie mit dieser Lernsituation umgehen, welche didaktische Ressourcen sie anwenden und nach welchen Kriterien sie die sprachliche Leistung der Studierenden in solchen Veranstaltungen beurteilen und bewerten.

So habe ich in der folgenden Tabelle die oberen Themen aufgelistet (linke Spalte) und daraus Kategorien erstellt, die mir bei der Analyse der Interviews mit den DuD helfen werden (rechte Spalte).

Themen, die aus der Interviewanalyse mit den DuD erkennbar sind		Analysekategorien anhand der Interviews mit den DuD
1	Erwartungen über bzw. Wahrnehmung des Sprachlernfortschritts aller Studierenden	1. Beobachtung bzw. Wahrnehmung des Sprachlernfortschritts der Studierenden
2	Charakterisierung des Sprachlernfortschritts bei SmsF	
3	Lernattitüde und Lerneinstellung der Studierenden	
4	Beziehung zw. Sprachlernfortschritt und Kultur	2. Kultur, Mehrsprachigkeit, Sprachenlernen und Identitätsentwicklung
5	Zusammenhang von Sprachlernfortschritt und Identität	
6	Mehrsprachigkeit	

7	Klassifizierung der SmsF	3. SmsF im Unterricht
8	Funktion der SmsF im Unterricht	
9	Zusammenarbeit und Beziehung zwischen SosF und SmsF	4. Zusammenarbeit und Beziehung zwischen SmsF und SosF
10	Beziehung der DuD zu den SmsF	5. Beziehung der DuD zu den SmsF und Dozentenfunktion im Unterricht mit sukVL
11	Funktion der DuD in sukVL	
12	Was möchten (oder müssen) die SmsF lernen?	6. Lernerwartungen, Lernziele und Unterrichtsinhalte
13	Was möchten die SosF lernen?	
14	Unterrichtsinhalt(e)	
15	Nach welchen Kriterien konzipieren die DuD die Sprachveranstaltungen?	
16	Leistungsbewertung	7. Kriterien der Leistungsbewertung

Abbildung 13 Themen, die aus der Interviewanalyse mit den DuD erkennbar sind sowie Analysekatogrien anhand der Interviews mit den DuD

5.2.1 Beobachtung bzw. Wahrnehmung des Sprachlernfortschritts der Studierenden seitens der Dozentinnen und Dozenten

Anhand der Interviewanalyse mit den DuD wurde festgestellt, dass für alle Interviewten ein enger Zusammenhang zwischen Sprachlernfortschritt und Lernattitüde bzw. Lerneinstellung besteht: So sind alle DuD der Meinung, dass eine positive Lernattitüde und eine positive Lerneinstellung zum Sprachlernfortschritt führen. Im Folgenden möchte ich deshalb ergründen, was *Sprachlernfortschritt*, *Lernattitüde* und *Lerneinstellung* für die DuD bedeutet, um die Beziehung zwischen den drei Begriffen analysieren zu können.

Zum Begriff *Sprachlernfortschritt* wurde in Kapitel 2.3.1 sowie am Anfang des vorliegenden Kapitels erörtert, dass er die externe Perspektive des Sprachlernprozesses bezeichnet, so wie ihn die DuD beobachten bzw. wahrnehmen. *Sprachlernfortschritt* ist in diesem Zusammenhang einerseits eine *Beobachtung*, die die DuD von der Entwicklung des Sprachlernprozesses ihrer Studierenden machen. Andererseits ist der *Sprachlernfortschritt* aber auch eine *Wahrnehmung* der DuD über den Sprachlernprozess der Studierenden, der aus inneren und äußeren Prozessen besteht und dadurch nicht unmittelbar beobachtet werden kann. So gesehen ist *Sprachlernfortschritt* keine objektive, sondern eine subjektive Größe, da er eine Teilperspektive bezeichnet, die vom Beobachtungs- bzw. Wahrnehmungsvermögen der DuD abhängt.

Anhand der Interviews mit den DuD wurde in der Tat festgestellt, dass drei von ihnen (Elisa, Miriam und Gustavo) unterschiedliche Vorstellungen von Sprachlernfortschritt entwickeln, je nachdem um welche Studierende es geht, ob es sich dabei um SosF oder um SmsF mit oder ohne Schullaufbahn im spanischsprachigen Raum handelt. Außerdem wurde konstatiert, dass im Moment der Einschätzung bzw. der Leistungsbeurteilung des Sprachlernfortschritts der Studierenden alle vier DuD auf ihre eigenen Erfahrungen als Sprecherinnen bzw. Sprecher sowie als Sprachlernende zurückgreifen und sich dabei selbst oft als Maßstab nehmen. So kann man erkennen, dass in der Einschätzung bzw.

Leistungsbeurteilung des Sprachlernfortschritts der Studierenden die *subjektive Einstellung* der jeweiligen DuD eine wichtige Rolle spielt.

Subjektiv ist auch die Perzeption darüber, was eine *positive Lerneinstellung* und eine *positive Lernattitüde ausmachen*. Aus den Interviews kann man ableiten, dass eine *positive Lerneinstellung* sich durch das regelmäßige Lernen bzw. Arbeiten und durch eine interessierte Haltung zum Unterrichtsinhalt und Unterrichtsgeschehen auszeichnet. Unter *positive Lernattitüde* verstehen die interviewten DuD eine bestimmte Art des Auftretens der Studierenden im Unterricht, das gewissen *erwarteten* Regeln entspricht. Zu diesen Regeln gehört – dies kann man wiederum aus den Interviews ableiten – ein kooperatives Verhalten gegenüber Kommilitoninnen und Kommilitonen und den DuD.

Für die Interviewten ist eine *positive Lerneinstellung* eine Grundhaltung, die jede Studentin und jeder Student mitbringen sollte, um eine Sprache zu lernen. Deswegen unterscheiden sie hier nicht zwischen SmsF und SosF. Zur positiven Lerneinstellung gehören Motivation (Interview 3, Z. 419; Interview 4, Z. 172-174) und Interesse nicht nur am Sprachenlernen (Interview 1, Z. 185-188; Interview 2, Z. 145-151) sondern auch an der Kultur (Interview 4, Z. 404-409; Interview 4, Z. 167-182). Alle Interviewten vertreten die Meinung, dass eine positive Lerneinstellung zu schnellem und effektivem Lernen führt.

Was eine *positive Lernattitüde* angeht, wurde in den Interviews nur die Lernattitüde der SmsF beachtet, an der kritisiert wurde, dass diese Studierenden sich in der Regel nicht verhalten würden, wie von den DuD erwartet. So ist den DuD aufgefallen, dass eine positive Lernattitüde seitens der SmsF – also ein Verhalten im Unterricht gemäß der Erwartung der DuD – zu einem guten Unterrichtsklima führe, von dem sowohl SmsF als auch SosF profitierten. Alle DuD sind außerdem der Meinung, dass die Lernattitüde der SmsF von ihrem sprachlichen Niveau abhängt, wobei sie nicht einer Meinung sind, ob es die sprachlich kompetenten oder die sprachlich weniger kompetenten sind, die eine positive Lernattitüde einnehmen.

So beschreiben drei der DuD (Elisa, Víctor und Miriam), dass oft gerade solche SmsF, die sprachlich nicht sehr kompetent und sich der eigenen sprachlichen

Schwächen nicht bewusst seien, keine positive Lernattitüde zeigen, was manchmal zu Konfliktsituationen im Unterricht führe. Die sprachlich schwachen SmsF würden vom Besuch des spanischen Sprachkurses wenig profitieren, im Unterricht die Erklärungen der DuD infrage stellen und ständig „*reinrufen*“, sodass die DuD sich gezwungen sähen, auf ihr Verhalten hinzuweisen und sie zu bitten, ihre rege Wortmeldungen zu kontrollieren (Interview 1, Z. 233-237, 287-290 und 301-317; Interview 2, Z. 286-289; Interview 3, Z. 95-127, 208-215, 219-221 und 227-230).

Anders als seine Kolleginnen und sein Kollege glaubt Gustavo, dass gerade die sprachlich *kompetenteren* Studierenden konfliktgeladene Situationen im Unterricht auslösen würden, weil sie meinten, sie seien besser als der Dozent selbst und, dass sie ihn auf die Probe stellen wollten (Interview 4, Z. 217-231). Eine „arrogante“ Attitüde gegenüber dem Dozenten verzeichnet ebenfalls Víctor (Interview 2, Z. 155-157). Miriam bezeichnet ihrerseits SmsF auch als arrogant allerdings nicht gegenüber den DuD sondern gegenüber den SosF (Interview 3, Z. 209-214).

Zusammengefasst kann man sagen, dass alle DuD davon ausgehen, dass eine positive Lernattitüde die Basis für Sprachlernfortschritt bei SmsF ist. Jedoch wurde der Sprachlernfortschritt in keinem der Interviews näher charakterisiert. Genannt sind lediglich Bereiche, anhand derer man den Sprachlernfortschritt der Studierenden erkennen könne. Diese Bereiche sind Orthografie, Textproduktion, Grammatik und mündliche Präsentationen. Der Sprachlernfortschritt, den die DuD in den genannten Bereichen erwarten, ist die Beherrschung eines akademischen Sprachregisters. Was die DuD aber darunter verstehen, wird erst im Laufe der nächsten Kapitel deutlich, wenn weitere Elemente zur Analyse der Dozenten-aussagen herangezogen werden.

5.2.2 Kultur, Mehrsprachigkeit, Sprachenlernen und Identitätsentwicklung

Bei der Analyse des Interviews mit den DuD wurde ebenfalls festgestellt, dass das Konzept von *Sprachlernfortschritt*, das die DuD vertreten, in enger Beziehung zu Konzepten wie *Kultur*, *Mehrsprachigkeit* und *Identitätsbildung* steht. Es wurde aber wiederum festgestellt, dass die DuD unterschiedliche Ideen über diese drei Konzepte haben. Die einzelnen Begriffe sowie ihre Beziehung zu *Sprachlernfortschritt* werden im Folgenden nicht isoliert betrachtet, da sie sich gegenseitig bedingen und die interviewten DuD selbst unterschiedliche Bezüge dazu herstellen.

Elisa erwähnt das Wort *Kultur* während des Interviews in zwei verschiedenen Zusammenhängen. Als ersten Zusammenhang nennt sie das Zusammenleben in Frankfurt. (Im Folgenden Interview 1, Z. 110-112) Hier trafen unterschiedliche Sprachen und Kulturen aufeinander, also Menschen aus unterschiedlichen Orten der Welt. In diesem Sinne ist für sie die Frankfurter Gesellschaft mehrsprachig. *Individuelle Mehrsprachigkeit* ist für sie die Beherrschung mehrerer Sprachen auf einem hohen Niveau, das sie als Mutterspracheniveau oder C2 bezeichnet. Da sie die Sprachen, die sie spricht, nicht alle auf einem hohen Niveau beherrsche, bezeichnet sie sich selbst nicht als mehrsprachig, sondern als eine Person, die täglich mit unterschiedlichen Sprachen und Kulturen umgehe, weil sie in einer mehrsprachigen und mehrkulturellen Gesellschaft lebe.

In einem anderen Teil des Interviews (im Folgenden Interview 1, Z. 232-240, s. auch Punkt 5.1.1 in dieser Arbeit) wendet sie die Bezeichnung *nivel cultural* im Sinne von Bildungsniveau einer bestimmten gesellschaftlichen Schicht an. In diesem Zusammenhang erzählt sie von „personas de un nivel cultural más bajo“ und meint damit, spanische oder lateinamerikanische Migrantinnen und Migranten, die in Deutschland leben, Spanisch als Familiensprache pflegen und zum Teil keine schulische Ausbildung genossen haben. Das Spanische, das ihrer Meinung nach diese Migrantinnen und Migranten mit ihren Kindern bzw. Enkelkindern sprächen, entspräche nicht der spanischen Hochnorm. Elisa argumentiert weiter, dass es

dieses bildungsferne Spanisch sei, das ein Teil der SmsF sprächen, die ihren Unterricht besuchen. Sie meint, dass für diese Studierenden wahrscheinlich weder das Spanische noch das Deutsche ihre Muttersprache sei, und sie weder die eine noch die andere Sprache auf einem hohen Niveau beherrschten. Dieser Tatsache seien sich diese Studierenden nicht bewusst – oder wollten sich darüber nicht bewusst werden, weil dies sonst einen Identitätskonflikt auslösen könnte.

Für die vorliegende Untersuchung ist es von Elisas Argumentation von Bedeutung, dass sie den schleppenden Sprachlernfortschritt dieses Teils der SmsF mit einem fehlenden sprachlichen Bewusstsein und der Gefahr begründet, in einen sprachlichen und kulturellen Identitätskonflikt zu geraten. Es scheint außerdem, dass sie eine *mehrsprachige* und *mehrkulturelle Identitätsbildung* dieser Studierenden nicht in Betracht zieht. Denn ihrer Ansicht nach ist *individuelle Mehrsprachigkeit* die Beherrschung mehrerer Sprachen auf dem gleichen hohen Niveau (s.o.). Für sie steht Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit dem Niveau der muttersprachlichen Kompetenz, und ist im Fall von Studierenden, die in mehrsprachiger Umgebung aufgewachsen sind, vom *nivel cultural*, also vom Bildungsgrad und der schulischen Ausbildung abhängig, die sie in der jeweiligen Sprache erreicht haben. Kultur und Mehrsprachigkeit verbindet sie auch mit dem Konzept der *sprachlichen Identität*, die – wie wir ihrer Aussagen entnehmen können – auf der Idee von *nativ speaker* in traditionellem Sinne basiert.

Elisa ist nicht die einzige Dozentin, die eine Verbindung zwischen Sprachenlernen, *Kultur*, *Identität* und *Mehrsprachigkeit* sieht. Diese Konzepte werden im gleichen Zusammenhang ebenfalls von Miriam und Gustavo in ihren Interviews verwendet, wenn auch die jeweiligen Interviewten ihnen eine persönliche Bedeutung zuschreiben.

Wenn Miriam den Begriff *cultura* verwendet, bezieht sie sich nicht wie Elisa auf eine multikulturelle Gesellschaft oder auf eine Idee von Kultur durch Bildung, sondern auf *Herkunftskultur*. (Hier und im Folgenden s. Interview 3, Z. 82-94) Mit diesem Begriff beschreibt sie das Verhalten der SmsF im Unterricht und auch die von ihr beobachteten Unterschiede zwischen der spanischen bzw. lateinamerikanischen

und der deutschen Unterrichtskultur. Miriam ist der Ansicht, dass die Herkunftskultur der SmsF, die in Deutschland aufgewachsen sind, von ihnen selbst zum Teil idealisiert wird. Als Beispiel nimmt sie die Erfahrung der SmsF, die ein Auslandssemester in Spanien absolvieren und sich dort zum ersten Mal mit dem alltäglichen Leben und dem spanischen Bildungssystem konfrontiert sehen. Wenn sie zurückkämen, seien sie einerseits in kommunikativer Hinsicht kompetenter. Andererseits seien sie oft vom spanischen Bildungssystem enttäuscht und einige würden sogar einen Kulturschock erleben. In ihren Sprachkursen müsse sie selbst in sprachlich und kulturell vielfältigen Sprachveranstaltungen mit zwei unterschiedlichen Unterrichtskulturen umgehen (im Folgenden Interview 3, Z. 250-259). Sie erzählt zum Beispiel, dass SosF ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen mit spanischsprachigem Familienhintergrund als zu laut im Unterricht empfänden. Als Reaktion darauf würden sich einige SosF zurückziehen und sich mündlich nicht mehr am Unterricht beteiligen, andere (die wenigen engagierteren) dagegen würden Spaß daran finden, andere seien wiederum dadurch genervt und würden die SmsF um Ruhe bitten.

Auf das Konzept der *Herkunftskultur* bezieht sich Miriam auch, wenn sie in den Zeilen 103-104 (Interview 3) die Beweggründe der SmsF für das Spanischstudium erklärt. In diesem Teil des Interviews gibt sie an, dass diese Studierenden „una *Sehnsucht* de los orígenes“ hätten (sic, ebd.). Mit der Aufnahme eines Spanischstudiums würden sie ihrer Meinung nach versuchen, Fragen nach der eigenen sprachlichen und kulturellen Identität zu beantworten: „Woher ich komme, was bin ich, welche ist meine (Mutter)Sprache.“ (Ebd., Z. 104, m.Ü.) An der Entscheidung der SmsF, Spanisch zu studieren, sieht Miriam aber eine doppelte Motivation. Einerseits seien sie neugierig, und würden dadurch ihre Herkunftssprache und ihre Herkunftskultur besser kennenlernen bzw. vertiefen wollen. Andererseits seien sie bequem und würden sie sich für ein Spanischstudium entscheiden, um sich nicht zu sehr anstrengen zu müssen, weil sie die Sprache schon könnten. Gerade Bequemlichkeit sei für Miriam der Grund, wieso die SmsF keine großen Sprachlernfortschritte verzeichnen würden (weil sie sich nicht

anstrengen, die Sprache besser zu lernen), und nicht die fehlende Hinterfragung ihrer sprachlichen und kulturellen Identität, wie Elisa vermutet.

Es ist anzumerken, dass sowohl Elisa als auch Miriam einen Zusammenhang zwischen Identitätsbildung und Sprachenlernen sehen. Miriam sieht in der Auseinandersetzung mit der eigenen sprachlichen und kulturellen Identität aber, anders als Elisa, kein Hindernis, um die Sprache zu lernen. Vielmehr wecke die mehrsprachige Identität solcher Studierenden eine gewisse Neugier, die sie dazu brächte, die Sprachkenntnis zu vertiefen und sie sogar zum Mittelpunkt ihrer beruflichen Karriere zu machen. Analysiert man Miriams und Elisas Ansichten, kann man erkennen, dass dahinter auch ein unterschiedliches Konzept von Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit steckt. Diese Idee werde ich im Folgenden darstellen.

Anders als für Elisa, deren Idee von symmetrischer Mehrsprachigkeit auf der Beherrschung einer Muttersprache sowie Sprachen auf einem C2-Niveau basiert, entfernt sich Miriam ausdrücklich von der Idee einer „fehlerlosen“ (Interview 3, Z. 153) Beherrschung mehrerer Sprachen, weil sie dies für utopisch hält. Wie sie selber im Interview zugibt, ist ihre Beziehung zur Sprache mit der Zeit entspannter geworden und sie erkennt, dass sie selbst über unterschiedliche sprachliche Niveaus in den verschiedenen Sprachen verfügt, die sie spricht, sogar in den verschiedenen sprachlichen Kompetenzen innerhalb einer Sprache. Gleiches gelte für die Studierenden, die ihren Sprachunterricht besuchen. Für Miriam – anders als für Elisa – besteht sowohl eine asymmetrische Beziehung zwischen den gesprochenen Sprachen als auch eine asymmetrische Beziehung zwischen den Kompetenzen innerhalb einer Sprache.

Zusammenfassend kann man sagen, dass beide Dozentinnen zwar einen Zusammenhang zwischen *Sprachenlernen* und *Identitätsbildung* erkennen. Jedoch baut dieser Zusammenhang für beide auf unterschiedlichen Ideen von *Kultur* und *Mehrsprachigkeit* auf und wie diese in den Sprachlernprozess eingebunden werden.

Wie Elisa und Miriam befasst sich auch Gustavo im Interview mit den Begriffen *Kultur*, *Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit* und *Identitätsbildung* durch das Sprachenlernen, jedoch wiederum in einem anderen Sinne als seine Kolleginnen.

Wenn Gustavo im Interview über *Kultur* spricht, bezieht er sich vor allem auf *Kultur als Unterrichtsinhalt*, und auf die *hispanophone Zielkultur*, denen sich die Spanischstudierenden während des Studiums widmen sollten. Er geht dabei davon aus, dass Studierende, die Spanisch als Studium gewählt haben, ein grundsätzliches Interesse an der Sprache und an der hispanophonen Kultur haben sollten. Leider könne er dieses Interesse bei den Studierenden nicht feststellen, eine Tatsache, die ihn als Dozenten zum Teil frustriert. Gustavo erwartet von den Studierenden, dass sie über *Kultur, Sprache* und *sprachliche Identität* reflektieren, denn schon eine in Gang gesetzte Reflexion darüber sei ein Teil des Sprachlernprozesses. (Interview 4, Z. 170-185 und 262-268)

Anders als seine Kolleginnen spricht Gustavo während des Interviews den Stellenwert der lateinamerikanischen Sprachvarietäten im Unterricht an. Er erzählt, dass eine Art Rivalität zwischen SmsF entsteht, wenn im Unterricht Wörter oder Redewendungen anderer Varietäten als die von den Studierenden gewohnten verwendet werden. Die Hinterfragung seiner eigenen Art, Spanisch zu sprechen, sieht Gustavo als eine Untergrabung seiner Dozentenrolle und Infragestellung seiner Sprachkenntnisse (Interview 4, Z. 230-234). Außerdem spüre er, dass es Vorurteile gegenüber den lateinamerikanischen Sprachvarietäten des Spanischen gebe.

Auch Víctor erwähnt die lateinamerikanischen Varietäten und macht eine Aussage über die Rolle, die man den unterschiedenen Varietäten im Unterricht zuspricht. Die Einstellung von Víctor dazu ist, dass das Spanische eine weltweit verbreitete Sprache sei, sodass kein Mensch alle Wörter oder Redewendungen kennen könne, die in der spanischen Welt gebraucht werden. Anders als Gustavo versucht Víctor nach eigener Aussage, die vertretenen Varietäten zu integrieren, um zu zeigen, wie vielfältig das Spanische sei. Denn er wisse, dass er selbst als Halbgalicier nicht alle Vokabeln kennen könne. (Interview 2, Z. 268-276) Es ist zu vermerken, dass Víctor in keinem Teil des Interviews sich auf das Konzept der *Kultur* bezieht.

In der Gegenüberstellung von Gustavos und Víctors Einstellungen, und aus der Art, wie sie die verschiedenen sprachlichen Varietäten im Unterricht integrieren, könnte

man vermuten, dass die eigene Sprach- und Lebensgeschichte einen Einfluss darauf hat, wie die DuD mit sprachlicher und kultureller Vielfalt im Unterricht umgehen. Zur gleichen Schlussfolgerung könnte man bei dem Konzept von Kultur und Mehrsprachigkeit kommen, das Elisa und Miriam zugrunde legen. Der Zusammenhang zwischen der eigenen Meinung und den eigenen Lebens- bzw. Sprachlernerfahrungen ist offensichtlich und zeigt, dass ihre Wahrnehmung über den Sprachlernprozess der Studierenden vom Verständnis abhängt, das sie von Kultur und Identität haben.

Auf diese Idee werde ich im Laufe der nächsten Kapitel zurückkommen, wenn ich die Art analysiere, wie die verschiedenen DuD die sprachliche Leistung sowie die sprachliche Entwicklung der Studierenden beurteilen.

5.2.3 Studierende mit spanischsprachigem Familienhintergrund (SmsF) im Unterricht

Bezüglich der SmsF unterscheiden alle vier DuD zwischen denjenigen, die über eine hohe oder eine niedrigere Sprachkompetenz verfügen. Drei der vier DuD²⁴ stellen fest, dass diejenigen SmsF mit einer höheren Sprachkompetenz in der Regel eine kooperative Rolle im Unterricht übernehmen und eine positive Attitüde gegenüber ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen, zu den DuD und zum Unterricht mitbringen, obwohl es gerade diese Studierenden seien, die *sprachlich* nicht viel vom Sprachkurs profitieren würden. Diese Studierenden wüssten, was sie lernen möchten, und seien sich ihrer förderungsbedürftigen Sprachlernbereiche – meist Rechtschreibung, Textverarbeitung und Aneignung von Fachvokabular – bewusst. Sprachlich schwächere SmsF hätten in der Regel eine negative Attitüde gegenüber den DuD und dem Unterricht und würden dazu neigen, deren Erklärungen in Frage zu stellen, was zu einer Verschlechterung des Unterrichtsklimas führe. Bei diesen Studierenden verlaufe der Sprachlernfortschritt langsamer, weil sie sich ihrer eigenen sprachlichen Schwäche nicht bewusst seien.

²⁴ Nur Gustavo ist der Meinung, dass die SmsF mit hoher Sprachkompetenz dem Dozenten gegenüber nicht kooperativ sind. (S. Kapitel 5.1.4)

Miriam und Elisa beschreiben SmsF besonders detailliert. Miriam fokussiert ihre Ausführungen auf soziolinguistische Aspekte wie Distanz oder Nähe zur Elternkultur und auf Aspekte sprachlicher Aneignung aus dem Standpunkt des Geschlechterunterschieds heraus. So z.B., wenn sie erklärt, dass Studierende, die einen engeren Kontakt zur Kultur ihrer Eltern haben und dadurch einen engeren Kontakt zur spanischen Sprache, und die vermutlich öfter spanischsprachige Texte gelesen haben, die Sprache besser beherrschten als Studierende ohne ständigen Kontakt mit der spanischsprachigen Kultur. Weiter bemerkt sie, dass es ein Unterschied darstelle, ob beide Elternteile spanischsprachig seien oder nur eines. Man merke sogar den Unterschied, welches der beiden Elternteile spanischsprachig sei und es ließe sich ebenfalls ein Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Studierenden feststellen. Ihre Theorie ist, dass Frauen im Allgemeinen eine höhere Sprachaneignung der Ursprungssprache ihrer Eltern aufweisen als Männer (Interview 3, Z. 66-96).

Die Dozentin Elisa ihrerseits macht eine aufwendige Klassifizierung der SmsF, der Konzepte *symmetrischer Mehrsprachigkeit* und *Kultur* – wie in Kapitel 5.2.2 analysiert – zugrunde liegen, die zwischen einer durch Bildung erlangter und einer bildungsfernen Kultur unterscheidet. Anders als seine Kolleginnen stellt Víctor fest, dass zwar sprachlich kompetente und sprachlich weniger kompetente SmsF am Unterricht teilnehmen. Die Möglichkeit, die eigene Sprache weiterzuentwickeln, hängt aber ausschließlich von der Lernbereitschaft ab, welche die Einzelnen mitbringen. Gustavo unterscheidet ebenfalls zwischen sprachlich kompetenten und sprachlich weniger kompetenten SmsF. Seine Überlegungen gehen dabei aber lediglich darum, ob sie vom Sprachunterricht profitieren oder nicht.

Interessant für die vorliegende Untersuchung ist in diesem Punkt nicht nur die Einschätzung der DuD, wie sprachlich kompetent die SmsF sind, sondern wie sie sich im Unterricht verhalten bzw. welche Rolle oder Funktion sie im Unterricht übernehmen. Dazu geben alle vier DuD Auskunft. Sie berichten, dass sie meistens die Funktion einer Unterrichtsassistentin oder eines Unterrichtsassistenten übernehmen, indem sie den Mitstudierenden einiges erklären oder ihnen in

kooperativer Gruppenarbeit bei der Lösung sprachlicher Aufgaben helfen. Diese Funktion überlassen die DuD ihnen gerne insbesondere dann, wenn der Unterricht eine Phase der Gruppenarbeit durchläuft. Kooperative Gruppenphasen scheinen eine sehr geeignete Methode für die Arbeit innerhalb sprachlich und kulturell vielfältiger Lerngruppen zu sein.

5.2.4 Zusammenarbeit und Beziehung zwischen SmsF und SosF

Die DuD berichten, dass im Allgemeinen ein gutes Arbeitsklima zwischen SosF und SmsF herrsche. Problematisch sei die Zusammenarbeit im Unterricht, wenn SmsF, die sprachlich nicht sehr kompetent seien, versuchten, sich im Unterricht durchzusetzen. Diese SmsF würden sich langweilen, die Aufgaben schnell aber nicht immer genau erledigen und erwarten, dass die anderen schneller arbeiten. (z.B. Interview 2, Z. 279-301)

In solchen Situationen entstehen Konflikte zwischen den Kursteilnehmerinnen bzw. Kursteilnehmern mit und ohne spanischsprachigen Familienhintergrund. Miriam erzählt beispielsweise, dass die SosF ihre Mitstudierenden mit spanischsprachigem Familienhintergrund als anstrengend und als zu laut empfinden. Einige würden sich von den SmsF bedrängt fühlen, andere würden sie ignorieren. Leider nur die Engagierteren würden aus eigener Initiative den Kontakt mit den SmsF suchen und von ihnen lernen. (Interview 3, Z. 250-259)

Die Zusammenarbeit zwischen allen Studierenden – im Sinne von *gemeinsam* die Sprache lernen, wie in der vorliegenden Arbeit befürwortet wird – wird ausdrücklich nur von Víctor gefördert, wie wir im folgenden Kapitel sehen werden.

5.2.5 Beziehung der DuD zu den SmsF und Dozentenfunktion im Unterricht mit sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen

Es scheint, dass die DuD eine positivere Beziehung zu sprachlich kompetenteren SmsF haben als zu sprachlich weniger kompetenten. Eine positive Beziehung drücke sich mit einer kooperativen Teilnahme im Unterricht seitens der SmsF aus und durch das nicht Widersprechen der Dozentenaussagen sowie der Anerkennung

der Autorität des Dozenten. Nur Gustavo sieht eine Art Bedrohung seiner Rolle als Dozent, wenn sprachlich kompetente SmsF an seinem Unterricht teilnehmen.

Von allen vier DuD findet nur Víctor selbstverständlich, die SmsF aktiv in den Unterricht einzubeziehen. Dies sieht er als seine Dozentenaufgabe, da sich in jeder Veranstaltung Studierende mit unterschiedlichen sprachlichen Niveaus befänden. Er sehe keinen Unterschied, ob jemand ein Muttersprachler sei oder über ein gutes spanisches Sprachniveau verfüge, weil er oder sie sich eine Zeitlang in einem spanischsprachigen Land aufgehalten habe. Sein einziges Bedenken sei nur, dass man manchmal dazu tendiere, im Unterricht mit den besseren Studierenden zu arbeiten, weil sie sich z.B. öfters meldeten. Die Dozentenaufgabe dabei sei, weniger gute Studierende nicht zu vernachlässigen. (Interview 2, Z. 279-301) Auch eine negative Lernattitüde kann laut Víctor durch integrative pädagogische Maßnahmen gelenkt werden, damit der ganze Kurs gemeinsame Lernziele erreichen kann.

Elisa, Miriam und Gustavo finden hingegen, dass die SmsF sich an das Sprachniveau der jeweiligen Veranstaltungen anpassen und dass sie die eigenen sprachlichen Defizite individuell beheben sollten – zum Beispiel durch mehr Lektüre oder das Schreiben von Texten. Darüber hinaus spricht sich Gustavo als einziger für gesonderte Veranstaltungen für SmsF mit Schwerpunkt auf Rhetorik oder Textverarbeitung aus.

Auffällig ist, dass nur Víctor sprachlich und kulturell vielfältige Lerngruppen als eine Selbstverständlichkeit annimmt, welche die heutige deutsche Großstadtgesellschaft widerspiegeln. Interessant dabei ist, dass z.B. Elisa die soziale Mehrsprachigkeit als eine Gesellschaftsrealität akzeptiert und diese im Unterricht erkennt, aber dann nicht weiter z.B. durch gezielte didaktische Maßnahmen berücksichtigt.

Auch bezüglich der Rolle der DuD in der Arbeit mit sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen ist zu konstatieren, dass jeder Dozent und jede Dozentin eine individuelle Pädagogik entwickelt hat, die die Vielfalt im Unterricht mehr oder weniger bündelt. Die Art wie sie unterrichten und wie sie die Vielfalt im Alltags-

unterricht einbeziehen steht meines Erachtens in direkter Verbindung mit den eigenen sprachlichen und kulturellen Erfahrungen als Sprachlernende.

5.2.6 Lernerwartungen, Lernziele und Unterrichtsinhalte

Wie im vorherigen Punkt dargestellt, sind nicht alle DuD einer Meinung, welche Inhalte sie in Veranstaltungen mit sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen unterrichten sollen und ob diese sich dem Niveau bzw. den Lernbedürfnissen einer solchen Lerngruppe anpassen sollen oder nicht.

Was den Unterrichtsinhalt angeht, legen die DuD diesen vor Semesteranfang fest. Nehmen am Unterricht SmsF teil, wird der festgelegte Unterrichtsinhalt nicht geändert. Nur Víctor hat angegeben, während des Semesters in einigen (nicht von ihm spezifizierten) Veranstaltungen eine Befragung zum Unterrichtsinhalt unter den Studierenden durchzuführen. Wenn von den Studierenden erwünscht, werden dann nicht vorgesehene Unterrichtsinhalte nachträglich integriert.

Von den vier DuD ist Gustavo der einzige, der sich über Sonderkurse für SmsF Gedanken macht und schlägt vor, Kurse für diese Studierenden zu veranstalten, die das Verfassen von Fachtexten, Textgrammatik und Fachpräsentationen zum Inhalt haben sollten (Interview 4, Z. 313-335). Diese Themen werden von den anderen DuD auch als diejenigen beschrieben, bei denen die meisten SmsF Nachholbedarf haben.

5.2.7 Kriterien der Leistungsbewertung

Die Anwendung unterschiedlicher Bewertungskriterien für die sprachliche Leistung war ein Thema, das in jedem Interview angesprochen wurde. Meines Erachtens ist dies eines der kontroversesten Themen in Hinblick auf das gemeinsame Lernen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen. Im Allgemeinen kann man sagen, dass selbst DuD, die im Umgang mit homogenen Lerngruppen transparente und klar festgelegte Bewertungskriterien anwenden, bei sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen von diesen abweichen. So wird die Leistung von SmsF in der Regel nicht nach objektiven, für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer gültigen Kriterien evaluiert, sondern oft mit Kriterien, die eine ‚pädagogische‘ Funktion (s.

Fußnote 17) haben sollen. Für Dozentin Elisa zum Beispiel ist die Anwendung unterschiedlicher Bewertungskriterien notwendig, weil die Defizite bei SmsF in anderen sprachlichen Bereichen liegen als bei SosF. Dementsprechend bewertet sie erstere in den Bereichen Orthografie und Lexik strenger als die SosF und achtet sehr darauf, dass sie ein ähnliches Arbeitspensum wie ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen aufbringen. Sie begründet dies damit, dass SmsF gewiss alle Sprachkurse erfolgreich bestehen würden, es aber in der Verantwortung der DuD läge, dass auch sie von der Teilnahme am Sprachkurs in irgendeiner Weise profitieren. Die Anwendung strengere Evaluationskriterien würde genau dies bewirken. Sie sagt, dass sie die Studierenden über die differenzierten Bewertungskriterien im Voraus informiere (Interview 1, Z.323-357).

Wie Elisa wendet auch Miriam unterschiedliche Kriterien bei der Leistungsbewertung von SmsF und SosF an. Sie unterscheidet aber dabei zwischen denjenigen Studierenden, die ihre Schullaufbahn in Deutschland absolviert haben und denjenigen, die sie in einem spanischsprachigen Land durchlaufen haben. Mit letzteren sei sie strenger. Die unterschiedliche Leistungsbewertung betreffe, wie auch bei Elisa, die sprachlichen Bereiche der Orthografie und der Lexik, aber auch die Grammatik. Sie gibt zu, sie habe Gewissensbisse, weil sie innerhalb derselben Veranstaltung die sprachlichen Leistungen mit zweierlei Maß messen würde, rechtfertigt sich jedoch gleichzeitig damit, dass sie weniger streng evaluere wie an einer spanischen Universität üblich. Die Anwendung unterschiedlicher Evaluationskriterien wird im Unterricht nicht offen angesprochen und sie bittet mich ausdrücklich darum, dies nicht gegenüber ihren Studierenden zu kommentieren (Interview 3, Z. 260-311).

Bei Gustavo wird das Thema Leistungsbewertung im Interview zwar angesprochen, er geht allerdings nicht so detailliert darauf ein wie seine Kolleginnen. Im Allgemeinen findet er, dass es in überfüllten Sprachveranstaltungen mit bis zu 44 Studierenden sehr schwierig sei, zu evaluieren, ob die Studierenden die Kursziele erreicht haben oder nicht (Interview 4, Z. 200-206). Víctor seinerseits glaubt, dass in Universitätsveranstaltungen die Bewertungsmöglichkeiten eingeschränkt seien,

weil man als Dozent wenig Rückmeldung von den Studierenden bekomme. Er als Dozent bereite sein Veranstaltungskonzept vor, ohne zu wissen, wer an seiner Veranstaltung teilnehme, und bewerte alle Studierenden gleich nach erreichten oder nicht erreichten Zielen (Interview 2, Z. 136-142).

Bezüglich der Leistungsbewertung kann man festhalten, dass alle DuD eine persönliche Form entwickelt haben, die sie als gerecht empfinden. Mir scheint, dass hinsichtlich der Kriterien der Leistungsbewertung in sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen eine reflektierte pädagogische Diskussion fehlt. Wie dieses Thema von den Studierenden empfunden wird, wird im nächsten Kapitel vertieft behandelt.

5.3 Erste Forschungserkenntnisse anhand der Inhaltsanalyse der Interviews mit den Dozentinnen und Dozenten (DuD)

Nach der Inhaltsanalyse der Interviews mit den DuD können jetzt erste Ergebnisse präsentiert werden. Zunächst kann festgehalten werden, dass die Einstellung der DuD gegenüber sprachlicher und kultureller Vielfalt von den jeweiligen biografischen und Lernerfahrungen beeinflusst ist. Wie die empirischen Daten belegen, verstehen Elisa, Miriam und Gustavo, die selbst als Studierende keine Erfahrung als Lernerin bzw. Lerner mit sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen sammeln konnten, ihre Rolle als DuD solcher Lerngruppen in mehreren Punkten auf eine andere Weise als Víctor, der als Schüler und Student damit langjährige Erfahrung gewinnen konnte. Für Víctor besteht die Rolle eines Dozenten darin, alle Studierenden zu integrieren und somit das gemeinsame Lernen in der Vielfalt zu fördern. Die anderen drei DuD halten die SmsF für eine Art Sondergruppe innerhalb der Lerngruppe, für deren Ausbildung sie sich nicht unbedingt zuständig fühlen. Aufgrund dieser Grundhaltung der DuD werden SmsF als Ressource für den Unterricht nicht systematisch berücksichtigt, weder als Sprecherin bzw. Sprecher der Unterrichtssprache noch als Vertreterin oder Vertreter der hispanophonen Kultur. Allein in kooperativen Gruppenarbeiten werden sie als Assistentinnen bzw. Assistenten der DuD geschätzt. Als Beispiel dafür kann der Kommentar von Miriam über das Verhalten der SmsF im Unterricht gelten, das

nicht zum Verhalten in einem deutschen Seminar passe, wenn sie sich z.B. vor einem mündlichen Beitrag nicht melden (s. Interview 3, Z. 208-213).

Dementsprechend kann man vonseiten der DuD keine gezielte Förderung zur Konstruktion gemeinsamer Lernkontexte feststellen. Víctor, der als einziger Dozent das Thema Integration von SmsF im Unterrichtsgeschehen anspricht, gibt leider keine Details über Unterrichtsmethoden, die das gemeinsame Lernen fördern könnten. Vielleicht, weil er mögliche Integrationspraktiken eher unbewusst einsetzt.

Ferner gab keine der DuD an, lernförderliche didaktische Maßnahmen – zum Beispiel spezifische Unterrichtsinhalte oder Unterrichtsmethoden – anzuwenden, die dem Zweck dienen, einen Kontext des gemeinsamen Lernens zu schaffen. Differenzierende Maßnahmen sind dagegen im Rahmen der Bewertung studentischer Leistungen erkennbar. Damit wird die Leistung von SmsF und SosF unterschiedlich beurteilt. Inwieweit diese Bewertungsmaßnahmen auf alle Studierenden transparent wirken, und ob sie sich den nötigen Reliabilitäts- bzw. Objektivitätsgeboten unterziehen, ist schwer einzuschätzen. Deutlich wurde, dass bei SmsF Bewertungskriterien eingesetzt werden, die im engen Zusammenhang mit ihrer Lernattitüde stehen. In diesem Sinne scheint weniger der tatsächliche Sprachlernzuwachs ein Bewertungskriterium zu sein, als ihre Lernattitüde, die von den DuD subjektiv wahrgenommen bzw. interpretiert wird.

Víctor unterscheidet sich von seinen Kolleginnen und Kollegen auch darin, wie er die verschiedenen spanischen und lateinamerikanischen Sprachvarietäten im Unterricht integriert. Nach eigener Angabe (Interview 2, Z. 268-276) profitiere er selbst im Unterricht von den sprachlichen Unterschieden und meint, dass er sogar oft dazulerne. Gustavo übernimmt eine defensive Haltung in Bezug auf Varietätenunterschiede und empfindet, dass viele Studierende Vorurteile gegenüber seiner eigenen Sprachvarietät hätten (Interview 4, Z. 265-270). Seine Rolle als Lehrer sieht er darin, die Sprachdifferenzen zu markieren. Es ist dem Interview aber nicht zu entnehmen, ob er die verschiedenen Sprachvarietäten im Unterricht integriert. Die zwei spanischen Dozentinnen Elisa und Miriam ihrerseits sind sich sehr sicher, dass die Unterrichtssprache der akademischen Sprachnorm

entsprechen soll und lehnen deswegen (vor allem volkstümliche) Regionalismen ab. Dabei wird aber nicht klar definiert, was sie unter akademische Norm verstehen.

Drei der DuD sind der Meinung, dass, je höher die Sprachkompetenz der SmsF sei, desto kooperativer sei ihr Verhalten im Unterricht. Diesbezüglich wäre meines Erachtens wichtig zu überprüfen, ob Kooperation tatsächlich vom Grad der Sprachkompetenz oder von der Tatsache abhängt, dass diese Studierenden sich ihrer Rolle als kompetente Sprecherinnen bzw. Sprecher bewusst sind und sich somit als solche im Unterricht besser positionieren können. Auf diese Frage werde ich zurückkommen, wenn die Interviews mit den Studierenden analysiert werden.

Bezüglich der SmsF mit einer höheren Sprachkompetenz sind die DuD weiterhin der Meinung, dass diese sich ihrer Sprachdefizite bewusst seien. In der Regel möchten diese Studierenden ihre Rechtschreibung verbessern, das Verfassen von Sachtexten erlernen und sich Fachvokabular aneignen.

Zusammenfassend und bezüglich der Forschungsfragen kann anhand der Inhaltsanalyse der Interviews mit den DuD belegt werden, dass alle DuD über den Unterricht mit sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen durchaus reflektiert und sich damit auseinandergesetzt haben, dieser Reflexion jedoch keine bewusst eingesetzten didaktischen Konsequenzen folgten. Daher kann man weder von einer Förderung gemeinsamer Lernkontexte reden noch von einer Förderung der Interaktion zwischen den unterschiedlichen Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern, die zur Bildung überindividueller Lernprozesse führen könnten. Selbst Víctor bezieht sich auf den individuellen und nicht auf den überindividuellen Lernprozess, vielleicht weil er selbst diesen Weg ohne Beistand seiner ehemaligen Spanischlehrer einschlagen musste.

Das Thema Konstruktion sprachlicher und kultureller Identitäten kam bewusst oder unbewusst in jedem Interview zum Vorschein²⁵. Es ist zu bemerken, dass auch in

²⁵ Zum Beispiel bei den Themen, welche die DuD als Schwerpunkt gesetzt haben: Der Bezug zwischen Sprachlernfortschritt und Identität, die Suche nach individuellen Wegen der Sprachaneignung als SmsF, die Verbindung zwischen Selbsterfahrung und Fremderwartung und

diesem Bereich die DuD eher individuelle als überindividuelle Identitätskonstruktionen in Betracht zogen. Der Bezug von Sprachenlernen und Identitätskonstruktionen wird im nächsten Kapitel im Rahmen der Inhaltsanalyse der Interviews mit den Studierenden weiterverfolgt, wie auch die Frage, wie individuelle und überindividuelle Prozesse unter Gesichtspunkten von Studierenden eingeschätzt werden.

Ferner ist bei den Interviews mit den Lehramtsstudierenden zu erforschen, ob diese ihren eigenen Sprachlernfortschritt in der gleichen Weise empfinden, wie er von ihren DuD wahrgenommen wird. Wenn Sprachlernfortschritt von den DuD stets in Verbindung mit Lernattitüde gebracht wird, soll die Lerneinstellung der Studierenden anhand eigener Angaben analysiert werden.

5.4 Inhaltsanalyse der Interviews mit den Studierenden

Wie in Kapitel 4 dargestellt, wurden insgesamt acht Interviews mit Studierenden durchgeführt. Es handelte sich um Lehramtsstudierende des Faches Spanisch der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, die an Sprachveranstaltungen des Spanischen teilnahmen. Alle haben sich freiwillig zum Interview gemeldet. Unter den freiwillig gemeldeten Studierenden habe ich diejenigen ausgewählt, die nach dem Kriterium „sprachliche und kulturelle Vielfalt“ für meine Untersuchung am geeignetsten waren, da sie unterschiedliche Familien- und Sprachbiografien auswiesen.

Nachdem alle acht Interviews transkribiert und analysiert wurden, wurde festgestellt, dass eines davon nicht dem Analysenkriterium *Aussagekraft bezüglich der Fragestellung* entsprach, sodass es für die Fallanalyse nicht ausgewählt wurde. So werden in diesem Kapitel sieben Interviews mit Studierenden dargestellt und analysiert: vier mit SosF und drei mit SmsF.

Im Folgenden stelle ich die SosF, deren Interview ich analysierte, kurz vor:

die subjektive Positionierung im Lernkontext als Resultat des Vergleichs des Selbst mit dem Anderen.

1. *Helen*, eine Studentin im ersten Semester, die Spanisch in der Schule gelernt und vor ihrem Studium eine kaufmännische Ausbildung absolviert hat (Interview 5);
2. *Andrea*, eine deutsche Studentin in höherem Semester, die Spanisch in Nicaragua lernte (Interview 6);
3. *Daniela*, eine deutsche Studentin, die mehrmals in Lateinamerika unterwegs war und zur Zeit des Interviews als Spanischlehrerin in einer Schule arbeitete (Interview 7);
4. *Marius*, ein Student, der bereits Lehrer an einer beruflichen Schule war und zur Zeit des Interviews ein Zusatzstudium in Spanisch L3 machte. Seine Spanischkenntnisse erwarb er in Spanien (Interview 8).

Die ausgewählten SmsF sind:

5. *Remedios*, eine in Deutschland geborene Spanierin, deren Familiensprache Spanisch ist und die ihre Schullaufbahn in Deutschland und auf Deutsch absolvierte. Ihr erster Kontakt mit schriftlichem Spanisch hatte sie im Schulalter im Muttersprachenunterricht (Interview 9);
6. *Narcisa*, eine peruanische Studentin, die zur Zeit des Interviews seit vier Jahren in Deutschland lebte. Sie studiert in Deutschland Spanisch und Deutsch auf Lehramt. Englisch lernte sie in der Schule und Deutsch in Deutschland (Interview 10);
7. *Johannes*, ein deutsch-kolumbianischer Student, dessen schulische Ausbildung teils in Kolumbien, teils in Deutschland stattfand (Interview 11).

Mit ihnen – wie mit den DuD – führte ich offene, leitfadengestützte Interviews. Bei der Interviewsprache durften sie selbst zwischen Spanisch und Deutsch wählen. Mein Eindruck sowohl zur Zeit des Interviews als auch während der Durchführung der Inhaltsanalyse war, dass alle Studierenden offen und gerne von sich erzählten, sodass ich sie leicht an die Themen heranzuführen konnte, die meine Forschungsarbeit anbelangen.

Wie bei den Interviews mit den DuD hatten die Studierenden die Möglichkeit, frei zu erzählen und eigene Schwerpunktsetzungen in ihre Narrative zu legen. Dennoch

habe ich im Voraus folgende Leitfragen herausgearbeitet, die als Impuls gestellt wurden:

Leitfragen an SosF
1. Wann und wo haben Sie Spanisch gelernt?
2. Sprechen Sie Spanisch außerhalb der Universität?
3. Warum lernen Sie bzw. studieren Sie Spanisch?
4. Welchen Bezug haben Sie zu den anderen Studierenden im Spanischunterricht?
5. Welchen Bezug haben Sie zu den DuD im Spanischunterricht?
6. Haben Sie das Gefühl, dass Ihr Spanisch sich verbessert hat, seitdem Sie am Sprachunterricht teilnehmen?
7. Wenn ja, wie erkennen Sie die eigene sprachliche Entwicklung?
8. Wie wird Ihre Leistung im Sprachunterricht bewertet?
9. Haben Sie das Gefühl, dass Sie mehrsprachig sind?
Leitfragen an SmsF
1. Wann sind Sie nach Deutschland gekommen?
2. Wann sprechen Sie Spanisch im Alltag?
3. Warum studieren Sie Spanisch?
4. Welchen Bezug haben Sie zu den anderen Studierenden im Spanischunterricht?
5. Welchen Bezug haben Sie zu den DuD im Spanischunterricht?
6. Haben Sie das Gefühl, dass Ihr Spanisch sich verbessert hat, seitdem Sie am Sprachunterricht teilnehmen?
7. Wenn ja, wie erkennen Sie die eigene sprachliche Entwicklung?
8. Wie wird Ihre Leistung im Sprachunterricht bewertet?
9. Haben Sie das Gefühl, dass Sie mehrsprachig sind?

Abbildung 14 Leitfragen an die SmsF und die SosF

Im Folgenden wird die Analyse der Interviews mit den Studierenden durchgeführt.

5.4.1 Analyse des Interviews mit der SosF Helen

Ich hatte die Gelegenheit eine Sprachveranstaltung des Niveaus B1 für Lehramtsstudierende zu leiten, die aus zehn Studierenden bestand. Zu den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zählten eine in Deutschland geborene, aus einer andalusischen Familie stammende Studierende (Leonor) und neun SosF. Am Ende des Semesters habe ich mit zwei dieser Studierenden²⁶ Interviews geführt. Dabei war es mir wichtig, herauszufinden, wie sie die Teilnahme in einem sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontext wahrgenommen haben und wie sie ihre eigene sprachliche Entwicklung und die ihrer spanischsprachigen Kommilitonin einschätzten. Im Folgenden wird das Interview mit einer dieser Studierenden – Helen – dargestellt.

Nach ihrem Schulabschluss hatte Helen drei Jahre lang eine Berufsausbildung gemacht, bevor sie ihr Studium anfang. Spanisch lernte sie in der Schule. Zur Zeit des Interviews hatte sie gerade ihr erstes Studiensemester hinter sich. Auf die Frage danach, ob sie den Eindruck habe, dass ihre sprachliche Kompetenz sich innerhalb eines Semesters entwickelt habe, antwortete sie:

Aussage 25:

Ja, auf jeden Fall. Erstmal so diese Zeiten, die wir hatten, hatte ich fast alle nicht in der Schule. Die waren mir fast alle neu. Auch der Gebrauch. Ich kann es jetzt nicht auswendig, wenn ich *subjuntivo* benutze oder so, aber ein paar Ausdrücke, kann ich mir schon merken. Nicht alles perfekt aber ein paar Sachen schon. Und ich habe das Gefühl, wenn ich was erzählen würde, ist die Hemmung nicht mehr da. Weil früher dachte ich, egal was ich sage, die Zeit ist ehe falsch. Überall im Präsens. nd jetzt fällt es mir leicht, sie zu bilden. Das auf jeden Fall. [...] (Interview 5, Z. 82-87)

Es hat ein paar Wochen gedauert und da war dieses eine Spiel, das du hattest, mit dem Kärtchen, mit dieser Geschichte, da haben wir geredet und geredet und dann kam es ganz locker raus, und nach der Stunde habe ich gedacht, na, geht doch! Es ist noch was da, ich habe gedacht, da ist nichts mehr und dann ging es richtig gut und dann hatte ich doch mehr Selbstbewusstsein, weil es sonst so war, wenn ich in den Raum reingekommen bin, habe ich (unverständlich) ich habe mich nichts getraut zu sagen, und dann hatten wir dieses Spiel und dann ging es besser. Das war ganz gut gewesen. (Ebd., Z. 73-79)

²⁶ Es sind die Studentin Helen (Interview 5) und Marius (Interview 8)

Helen baut ihre Antwort erst rund um die Grammatikthemen auf, die im Unterricht behandelt wurden, um anschließend über ihre persönlichen Gefühle in Bezug auf das Erlernte zum Ausdruck zu bringen. So beschreibt sie den Übergang von 'sich nicht trauen zu sprechen' zu 'sich trauen zu sprechen' mit Wörtern wie „Gefühl“, „Hemmung“ und „Selbstbewusstsein“, eine bedeutungsvolle Wortwahl, die auf den progressiven Aufbau ihrer individuellen Beziehung zur Sprache hindeutet. In ihrer Beschreibung davon, wie sie allmählich anfing, die Sprache kommunikativ umzusetzen, wird sie sehr persönlich, so sehr, dass sie sogar aufhört, über die Sprache in ihrer linguistischen Dimension zu reden und anfängt, über sich selbst und ihre Gefühle zu sprechen. Auffallend ist, dass sie einen konkreten Zeitpunkt nennt, der wie ein Wendepunkt in ihrem Lernprozess fungierte, weil ab diesem Moment ihre bisherige Wahrnehmung zum Unterricht und zur Sprache einer Veränderung erlag – als hätte ein einziges Lernspiel einen Strich gezogen, der die zurückhaltende Sprachenlernerin von der vertrauensvollen Spanischsprecherin trennte. Was hat sich durch das Lernspiel geändert? Vielleicht nicht ihre Sprachenkenntnisse aber sicherlich ihre Einstellung zum Spanisch und zum Unterricht. Ihrer Beschreibung nach gewann sie dadurch ein Gefühl des Selbstvertrauens.²⁷

Was den Lernprozess angeht, kann man an Helens Worten den Übergang von internalisierten sprachlichen Strukturen zur Externalisierung dieser Strukturen erkennen, der durch ein Mittlungsobjekt (Lernspiel) und die Interaktion mit Kommunikationspartnerinnen bzw. -partnern erfolgte. Der kommunikative

²⁷ Interessanterweise empfand ich selbst damals als ihre Dozentin dieses Lernspiel als entscheidenden Wendepunkt im Seminar. Ich konnte das Davor und das Danach spüren, die sich in den engeren persönlichen Beziehungen der Studierenden miteinander, mit mir und dem Unterrichtsinhalt gegenüber niederschlug. Es handelte sich dabei um ein Lernspiel mit Bildkärtchen, mit denen man beliebige Geschichten zusammenreimen konnte, mit dem Ziel, die Kursteilnehmerinnen bzw. die Kursteilnehmer zur mündlichen Sprachanwendung anzuregen. Um das Spiel durchzuführen, hatte ich sie darum gebeten, in Dreiergruppen zu arbeiten, doch anders als von mir aufgefordert, beschlossen die zehn Studierenden alle gemeinsam zu arbeiten. Gemeinsam die Sprache zu lernen, war ab diesem Moment und bis zum Ende des Semesters eine Selbstverständlichkeit geworden, die zu einer sehr angenehmen Arbeitsatmosphäre führte.

Austausch und das Lernspiel förderten den Sprachlernprozess und bewirkten den „Aha-Effekt“, im vygotskischen Sinne, des Übergangs zum Zentrum der nächsten Entwicklung.

Nach der soziokulturellen Sprachlerntheorie kann die *Mittlungsfunktion* sowohl durch ein Objekt, als auch durch eine bestimmte Aktion/Situation oder Person erfolgen (vgl. Lantolf 2007¹: 17, Kap. 2.6 in dieser Arbeit). In der nächsten Aussage wird deutlich, dass die spanischsprachige Studentin Leonor diese *Mittlungsfunktion* in der Lerngruppe unbewusst verkörperte. Als ich von Helen wissen wollte, ob sie den Eindruck habe, dass Leonor sich sprachlich innerhalb des Semesters gebessert habe, war ihre Antwort:

Aussage 26:

B: Ich glaube, für sie war es so, dass sie gemerkt hat, wie viel sie noch überdenken muss. Obwohl es ihre Muttersprache ist, da ist Einiges, das sie nicht weiß. Ich glaube, das hat sie jetzt gemerkt. Ich weiß nicht, ob sie das schon früher gemerkt hat: „Da ist etwas, das ich nicht weiß.“ Dass es sich vielleicht ein Denkprozess bei ihr ausgelöst hat, das kann ich mir vorstellen. [...] (Interview 5, Z. 95-99)

Und was ich noch sagen wollte, wir haben eine Übung im Unterricht gemacht, die ich richtig hatte, und die Leonor, sie hat die falsch gehabt. [Sie lacht] Und dann dachte ich, wenn ich sie jetzt frage, kann ich mich nicht auf sie verlassen, weil sie es vielleicht auch falsch macht.

A: Und was denkst du? Warum es so gekommen ist, dass sie es falsch hatte und du nicht?

B: Weil es ihre Muttersprache ist, und meine Fremdsprache. Weil ich anders an die Sprache rangehe. Ich habe versucht, es zu hinterblicken, die Logik und das Gewebe, die dahinterstecken. Und sie hat nach Gefühl gemacht. Und so umgangssprachlich vielleicht auch. Und das habe ich nicht gemacht, ich habe mich an die Regeln gehalten. Und ich habe versucht, so wie ich es gelernt habe, es umzusetzen. Und sie hat es nicht gelernt.

A: Weißt du genau, was für eine Übung das war?

B: Ich überlege...ich glaube das war im Grammatikbuch, das war was mit Konditional gewesen, glaube ich. Und sie hat gesagt, ich glaube, es ist so, und Marie hat auch gesagt: „Ja, das glaube ich auch.“ Und ich habe aber gesagt: „Nein, das ist nicht so. Ich glaube, das ist nicht so.“ Und ich hatte recht gehabt. Und dann habe ich gemerkt, „OK, vielleicht soll ich mich auf mich verlassen.“ (Interview 5, Z. 168-183)

Helen beschreibt hier einen weiteren, für sie wichtigen Lernmoment, in dem ihr bewusst wurde, dass sie sich auf sich selbst und auf ihre Sprachkenntnisse verlassen kann. Wie früher das Lernspiel war diesmal der direkte Vergleich mit Leonor das entscheidende Element zur Förderung ihres Sprachlernprozesses, wodurch sie weiterhin an sprachlichem Selbstvertrauen gewann. Durch diesen Vergleich ist Helen bewusst geworden, dass sie die spanische Grammatik auch

kann, sogar besser als Leonor, weil sie – wie sie erklärte – in der Lage sei, „die Logik und das Gewebe“ des Spanischen zu hinterblicken. Die Mühe des Grammatiklernens hatte sich gelohnt, weil sie, anders als Leonor, die Übung korrekt ausführen konnte. Leonor setzte hingegen ihr Sprachgefühl zur Lösung der Aufgabe ein, ohne Erfolg.

Über die Funktion eines *peer* hinaus, das durch Interaktion Helen verhilft, ihren Lernprozess voranzutreiben, verkörpert Leonor in der beschriebenen Lernsituation die Funktion einer Mittlerin zwischen Helen und der Sprache und Kultur, die Helen in der Veranstaltung lernt. Die kooperative Funktion, die die DuD den SmsF zusprechen²⁸, gewinnt hier daher eine ganz andere Bedeutung, denn diese Studierenden fungieren nicht nur als *peer* im Unterricht, sondern sind oft unbewusste Mittlerinnen bzw. Mittler zwischen der Sprache im Unterricht und die Sprache und Kultur außerhalb des Unterrichts, wie wir in der folgenden Aussage erkennen werden.

Denn interessanterweise erzählt Helen im Interview ein paar Minuten später, dass sie Leonor erneut um Hilfe gebeten habe:

Aussage 27:

[Ich habe Leonor gefragt], ob sie über meinen Text mal lesen kann.[...] Und dann hat sie gesagt, ja, OK. Und dann hat sie gesagt, „ja, ist gut“. Und ich habe dann gefragt, gibt es da irgendwas. und dann hat sie gesagt, Helen, ich kann deinen Text nicht verändern, der ist schon in Ordnung so, ich kann dir nicht sagen, wie du schreiben solltest. Und dann habe ich selbst noch Mal gekuckt, und dann habe ich gesagt, OK, selbst wenn sie etwas sagen würde, das ist anders, würde ich ja nicht machen, weil ich wollte, dass es meine eigenen Worte sind. Und dann war gut, sie hat es ja gelesen und den von der Marie auch, und dann hat sie gesagt, das war blöd, dass sie es gemacht hat, weil sie will, auch einen Text schreiben, und jetzt hat sie unsere Sachen im Kopf. Also es fiel ihr dann sehr schwer ihren eigenen Text zu schreiben,

²⁸ Die DuD sprachen in ihren Interviews an verschiedenen Stellen über die Berater- bzw. Assistentenfunktion, die manchmal SmsF im Unterricht übernehmen. So etwa Gustavo: „Bueno, de alguna manera se benefician los no nativos por trabajar con los nativos. Yo creo que sí, en el trabajo, por ejemplo, trabajaban mucho en grupos, y funcionaban [los nativos] como – de alguna manera – pequeño asesor del grupo. Como que el grupo se podía poner un poco de acuerdo, bueno, si faltaba alguna palabra el otro puede ayudar, como esa cosa cooperativa entre grupos. (Interview 4, Z. 310-313)

weil wie sie gemeint hat, sie hatte jetzt die ganze Zeit unsere Ideen im Kopf. Und deswegen hat sie lange dazu gebraucht und hat sie es ganz zum Schluss geschrieben. Weil sie [unsere Texte] erst mal aus dem Kopf kriegen wollte. Und dann habe ich gedacht, Oh je, hätte ich es ihr nicht gegeben. Aber für mich war noch mal so eine Unterstützung, dass sie gesagt hat, das ist in Ordnung so. Habe ich ja gedacht, also nicht komplett falsch, ja? Weil ich lange dafür gebraucht habe, und ich habe gedacht schon, dass es nicht so falsch ist.

A: Aber das war dir wichtig.

B: Ja, das sie sagt OK. Ich wollte gar nicht, dass sie sagt, macht es anders, ich wollte nur, dass sie sagt, das ist in Ordnung so. Das sie jetzt sagt, man kann es schon verstehen. Aber bei den Grammatikübungen habe ich sie nicht um Hilfe gebeten, weil ich wusste, dass sie selbst nicht so genau weiß. Da habe ich gedacht, das hilft doch nicht, weil sie in der Klausur ja nicht helfen kann. (Interview 5, Z. 139-158)

Tage danach bittet Helen Leonor darum, einen von ihr verfassten Text vor der Abgabe zu lesen. Helen, die schon eine schlechte Erfahrung mit der Grammatikübung gemacht hatte, bittet Leonor dennoch erneut um Hilfe. Dabei erklärt sie, dass selbst wenn Leonor ihr Verbesserungsvorschläge gemacht hätte, sie diese nicht übernommen hätte. Welches Ziel verfolgt Helen mit der Aktion, Leonor um das Lesen ihres Textes zu bitten? Meine Vermutung ist, dass Helen sich von Leonor (unbewusst) keine Textkorrektur, sondern eine Bestätigung holen wollte. Um welche Art der Bestätigung handelt es sich hier? Offensichtlich haben sich Helens Erwartungen gegenüber Leonor nach der ersten Episode mit der Grammatikübung geändert. Sie weiß jetzt, dass sie sich auf Leonors Grammatikkenntnisse nicht verlassen kann. Was sich anscheinend aber nicht geändert hat, ist Helens Empfinden, dass sich auf Leonors Sprachgefühl weiterhin verlassen kann. Leonor ihrerseits erkennt ihre eigenen Grenzen und sagt Helen deutlich, dass sie nicht in der Lage sei, ihren Text zu verbessern, was darauf hindeutet, dass sie vielleicht sich selbst ihrer Sprachkenntnisse nicht mehr ganz sicher ist.²⁹ Die Rolle, die Leonor in dieser Unterrichtssituation spielt, ist nicht die einer Beraterin. Und Helen empfindet sie offenbar auch nicht als solche.

²⁹ Das Leonor sich sprachlich nicht mehr sicher fühlt, können wir zwar nur aus Helens Aussagen erahnen. Jedoch berichtet auch Remedios, eine Lehramtsstudierende mit spanischsprachigem Familienhintergrund deren Interview später in diesem Kapitel analysiert wird, über sprachliche Unsicherheitsgefühle, die ihr während des spanischen Sprachveranstaltungen vorkamen. (Interview 9, Z. 83-86, 101-110)

Die Funktion, die Leonor in der Unterrichtssituation um die Grammatikaufgabe verkörpert hatte, hat sich in dieser zweiten Episode qualitativ verändert. Denn sie fungiert hier nicht mehr als *peer* zwischen dem Lernenden und dem zu erlernenden Unterrichtsstoff, sondern als Mittlerin zwischen der Realität innerhalb und der Realität außerhalb des Unterrichtszimmers. Meines Erachtens erwartet Helen mit dieser Aktion, nicht die Korrektur ihres Textes sondern die Bestätigung, dass er für eine SmsF verständlich ist. Meine Interpretation ist, dass Leonor in dieser Unterrichtssituation nicht nur die *Peerfunktion* im Lernprozess verkörpert, sondern eine *Mittlungsfunktion* zwischen dem FSU und der ‚authentischen‘ spanischen Sprache und Kultur außerhalb des Unterrichtsraumes. Die Mittlungsfunktion, die Leonor somit verkörpert, findet in einer symbolischen Dimension statt, deren Referenz außerhalb des FSU liegt.

Lernende in einer sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppe, die keinen spanischsprachigen Familienhintergrund haben, erwarten von SmsF nicht unbedingt, das zu lernen, was sie sowieso von ihren DuD lernen werden. Sie erwarten eher eine sprachliche und kulturelle Referenz, die über den Unterricht hinausgeht. Diese Idee wird im nächsten Punkt vertieft, wenn die Interviewanalyse der Studentin Andrea (Interview 6) dargestellt wird.

Anhand des Interviews mit Helen kann man den Sprachlernprozess, den ein SosF innerhalb einer sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppe durchmacht, gut verfolgen. Helen, die mit geringen Sprachkenntnissen, welche sie aus Schule sowie einem Sprachkurs mitbrachte, in eine universitäre Sprachveranstaltung einsteigt, an der eine SmsF teilnimmt, fühlt sich anfangs sprachlich sehr verunsichert (Interview 5, Z. 60-63). Als sie aber merkt, dass auch Leonor, ihre Kommilitonin mit spanischsprachigem Familienhintergrund, vor allem in der Grammatik Lernbedarf hat, gewinnt sie allmählich an sprachlichem Selbstvertrauen (ebd., Z. 63-69). Wichtige Meilensteine ihres Sprachlernprozesses waren dabei die kooperative Gruppenarbeit mittels eines Lernspiels (ebd., Z. 73-79) und die zwei Male, an denen Helen Leonor um Hilfe gebeten hatte (ebd. Z. 139-158 und 168-183). Sie durchlebt dabei einen Sprachlernprozess, wie Vygotskji ihn beschreibt (siehe Kapitel 2.3.2.

dieser Arbeit), in dem sich die Fremdsprache – im Gegensatz zur Muttersprache – vom oben nach unten, also vom Wortkonzept zum Gegenstand entwickelt. An der vygotskijischen Theorie anlehnend wirken sowohl das Lernspiel als auch die SmsF als Mittler zwischen der zu erlernenden Sprache und Kultur einerseits und dem Lernenden selbst andererseits. Dabei spielt die Lerngruppe, die *gemeinsam* die Sprache lernt sowie die unterstützende Lernumgebung eine überragende Rolle, die den Sprachlernprozess vorantreibt.

Leonor erlebt ihrerseits den Sprachlernprozess in eine gegensätzliche Richtung, also vom Gegenstand zum Wortkonzept, vom täglichen Sprachgebrauch zum konzeptuellen Grammatikverständnis. Helens Aussage kann man entnehmen, dass zu ihrem Sprachlernprozess auch ein Moment der sprachlichen Verunsicherung gehörte, die sie daran hinderte, die Rolle eines *peer* freiwillig zu übernehmen oder sogar die Unterrichtsaufgabe zu erledigen (ebd. Z. 139-150). Ich kann als Dozentin bestätigen, dass Leonor sich mit ihrer Situation als Sprechpartnerin für ihre Mitstudierenden nur allmählich abgefunden hat, und dass sie zu einem späteren Zeitpunkt den Text tatsächlich abgegeben hat. Obwohl der Sprachlernprozess bei ihr anders als bei ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen verlief, fand dieser tatsächlich statt.

An dieser Stelle möchte ich hervorheben, dass der Sprachlernprozess, den Helen und Leonor durchmachten, m.E. die These bestätigt, dass das *gemeinsame* Lernen der Sprache innerhalb sprachlich und kulturell vielfältiger Lerngruppen sowohl zur individuellen sprachlichen Entwicklung als auch zur sprachlichen Entwicklung der gesamten Lerngruppe führen kann. Diese These werde ich im Laufe dieser Arbeit anhand weiterer Ergebnisse belegen.

5.4.2 Analyse des Interviews mit der SosF Andrea

Andrea ist eine deutsche Studentin, die nach ihrem Abiturabschluss im Rahmen eines Entwicklungsprojektes für sechs Monate nach Nicaragua reiste. Dort lernte sie Spanisch. Einige Zeit später kehrte sie während eines Auslandssemesters nach Nicaragua zurück, wo sie weitere sieben Monate verbrachte. Zum Zeitpunkt des

Interviews befand sie sich fast am Ende ihres Studiums, sodass sie in universitären Sprachveranstaltungen bereits viel Erfahrung als Studentin in sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen sammeln konnte. Ihre Erfahrungen schildert sie wie folgt:

Aussage 28:

B: Am Anfang meines Studiums habe ich mich ein bisschen gehemmt gefühlt. Ich habe mich nicht frei gefühlt einfach quasi zu sprechen. Obwohl ich gedacht hatte, OK nach Nicaragua würde vielleicht gehen, da hatte ich nicht so viele Hemmungen aber da war ja trotzdem ein bisschen- Inzwischen habe ich mich daran gewöhnt und jetzt hemmt mich das weniger als Andere.

A: Was hat dich gehemmt?

B: Einfach zu denken, dass sie sprechen ja perfekt Spanisch und mhh ich nicht, so ungefähr. Und dass ich mich halt unsicher fühle.

A: Und was hat sich jetzt geändert?

B: Einfach der Gedanke, dass es ja klar, dass manche es auch schon als Kind gelernt haben, das ist ja logisch, dass sie es besser können so zu sagen. Und ich habe selber gemerkt halt, dass ich Fortschritte gemacht habe, in einer gewissen Weise (Interview 6, Z. 89-100)

Andrea beschreibt ihre Erfahrung in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten als ein Prozess, der sich im Laufe ihres Studiums entwickelt hat. Die Anwesenheit von SmsF hat sie anfangs gehemmt, sich auf Spanisch im Unterricht auszudrücken. Diese Hemmung hat nach ihrem zweiten Aufenthalt in Nicaragua ein bisschen nachgelassen. Erst als sie sich über ihre eigene sprachliche Entwicklung bewusst war, ist es ihr gelungen, sich in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten zu positionieren und ihren Platz in solchen Lernkontexten zu finden.

In ihrem Prozess sind zwei Elemente von großer Bedeutung, die ihr halfen, die Sprachhemmungen zu überwinden. Das erste Element war ihre eigene sprachliche Entwicklung. Denn je sicherer sie sich in der Sprache fühlte, desto mehr konnte sie ihre Hemmungen abbauen. Das zweite Element ist ihr zweiter Aufenthalt in Nicaragua. Um dieses zweite Element näher betrachten zu können, möchte ich hier einen Teil eines Briefes zur Analyse heranziehen, den Andrea mir eine Woche nach der Interviewführung zukommen ließ:

Aussage 29:

[...]con respecto a la entrevista de la semana pasada quería decirte todavía que para mi es algo completamente diferente comparando los cursos de español con los de portugueses. En los cursos de español veo a los hispanohablantes como enriquecedores.

En los cursos de portugués me siento incomoda por los “nativos”. Creo que es importante ahí la diferencia: el español lo aprendí en Centroamérica, el portugués nada más lo estoy aprendiendo en la universidad. [...] (sic) (Interview 6, Auszug aus einem Brief von Andrea)

Andrea reflektiert ihr Gefühl als Studierende in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten, in dem sie ihre Erfahrung im Spanisch- und im Portugiesischunterricht vergleicht. Sie stellt dabei fest, dass ihre Gefühle je nach Sprache unterschiedlich sind. Um ihre Empfindungen zu beschreiben, thematisiert sie aber nicht ihr Sprachniveau in Spanisch und Portugiesisch, sondern die Tatsache, dass sie sich Spanisch vor Ort und Portugiesisch nur in formalem Sprachunterricht an der Universität angeeignet hat. Der Unterschied zwischen ihrem Selbstbewusstsein im Spanischen und im Portugiesischen liegt also nicht nur im sprachlichen Bereich (zum Beispiel im Sprachniveau) sondern in der Möglichkeit, die Menschen und die Kultur durch einen Aufenthalt im Land selbst erleben und reflektieren zu können. Die Auseinandersetzung mit den Menschen und der Kultur fehlt Andrea allem Anschein nach im Portugiesischen, und dies macht sich im Unterricht in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten für sie bemerkbar. Dies kann ein Indiz dafür sein, dass nicht nur das sprachliche Niveau, sondern vor allem das kulturelle Verständnis über Land und Menschen eine wichtige Rolle beim gemeinsamen Lernen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten spielt.

Anhand von Andreas Erlebnis sollte man darüber nachdenken, inwieweit in universitären Sprachveranstaltungen, die für zukünftige Lehrer und Lehrerinnen angeboten werden, der symbolische Austausch (Kramsch 1993) zwischen Sprachen und Kulturen unterstützt wird. Ferner ist zu bedenken, ob in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten die *kulturelle* Interaktion zwischen den Studierenden gezielt gefördert wird, sodass auch das kulturelle Verständnis steigt.

Denn aus Andreas Aussagen in anderen Teilen ihres Interviews kann man erkennen, dass im Unterricht SmsF und SosF wenig miteinander interagieren, und dass sie sich zum Teil als zwei getrennte Lerngruppen im gleichen Unterrichtszimmer verstehen. So erzählt Andrea, dass die SmsF von sich aus „nicht so viel geben“ (Interview 6, Z. 135) und dass erst, wenn man auf sie zugehe, man ihre Hilfe bekomme (Ebd., Z. 135-138). Weiter sagt sie, dass die SmsF den DuD

Fragen stellen, welche die anderen Studierenden manchmal nicht verstehen würden. Dazu sagt sie, dass den SosF die Basis oder erweiterte Kenntnisse fehlen, um ihre Beiträge zu verstehen (Ebd., Z. 152-153). Diese Aussagen geben Hinweis darauf, dass – eins – die Interaktion zwischen SmsF und SosF nicht sehr rege ist und – zwei –, dass die von den SmsF gestellten Fragen womöglich für die SosF nicht verständlich behandelt bzw. diese nicht für alle verständlich erklärt werden.

Obwohl ihre Aussagen kritisch klingen mögen, weiß Andrea zu schätzen, gemeinsam mit den SmsF zu lernen. In diesem Sinne sagt sie, dass es zum Beispiel im Übersetzungsunterricht „einfach interessant [ist,] auch die Version von den Muttersprachlern selbst zu hören, und verschiedene Ideen und einfach auch mehr Stimmen von Muttersprachlern zu hören“ (ebd., Z.187-189). Diesbezüglich bringt sie folgendes Argument an:

Aussage 30:

Was mir schon in Italien oder in Nicaragua auch schon immer sehr aufgefallen ist, ist, dass man sich sehr daran gewöhnt an einen Akzent von einer Person halt, und sobald der Akzent oder die Region, aus der ein Anderer kommt, sich ändert, versteht man schon wieder nicht so gut und, aber das weicht dann ein bisschen ab, dadurch dass es mehr Muttersprachler in den Kursen sind. (Ebd., Z.196-200)

Die SmsF bieten Andrea die Möglichkeit, Akzente aus verschiedenen Regionen zu hören und sich mit ihnen schon während des Unterrichts auseinanderzusetzen. Aus Andreas Perspektive finden dadurch eine Schulung ihres Hörverstehens aus natürlichem Weg und eine Annäherung zur authentischen spanischsprachigen Welt außerhalb des Unterrichts statt. Diese Idee bekräftigt auch meine im letzten Punkt geäußerte Vermutung, dass die SmsF neben einer *Peerfunktion* auch eine unbewusste *Mittlungsfunktion* im Unterricht verkörpern.

Zusammenfassend kann man anhand der Interviewanalyse mit Andrea erkennen, dass SosF in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten einen Sprachlernprozess durchmachen, der sich in der Auseinandersetzung mit der Sprache und der Kultur ihrer Kommilitoninnen bzw. Kommilitonen mit spanischsprachigem Familienhintergrund weiterentwickelt. Ihr Sprachlernprozess geht durch eine Phase der sprachlichen Hemmung bis hin zu einer Phase der

Bewusstwerdung der eigenen sprachlichen Entwicklung, die zum sprachlichen Selbstbewusstsein führt. In diesem Prozess fungieren die SmsF und die von ihnen in den Unterricht mitgebrachte(n) Sprache(n) und Kultur(en) als Mittlerinnen bzw. Mittler zwischen den SosF und der Zielsprache und -kultur.

Sowohl Andrea als auch Helen berichten darüber, dass sie im Unterricht die SmsF um Hilfe bitten. Sie betonen, dass diese Hilfe aber nicht ungefragt kommt.³⁰ Andrea bemängelt die Interaktion mit diesen Kommilitoninnen und Kommilitonen. Fungieren die SmsF als Mittlerinnen bzw. Mittler im Sprachlernprozess ihrer Mitlernenden, sollte im Unterricht die Interaktion zwischen beiden gefördert werden.

5.4.3 Analyse des Interviews mit der SosF Daniela

Daniela ist eine deutsche Studentin im höheren Semester, die bereits Spanisch in einer kooperativen Gesamtschule unterrichtet. Spanisch hat sie an der Universität und in Lateinamerika gelernt. Sie ist in der Arbeit in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten als Lehrerin und als Studentin doppelt involviert. Denn als Studentin nimmt sie gemeinsam mit SmsF an Sprachveranstaltungen teil, und als Lehrerin unterrichtet sie in einer Klasse, in der einer ihrer Schüler zu Hause mit seiner argentinischen Mutter Spanisch spricht. Zu ihren Erfahrungen als Studentin in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten erzählt sie:

Aussage 31:

[Ich habe die Anwesenheit von Muttersprachlern im Unterricht] immer als positiv gesehen, weil ich ja nur davon profitieren kann. Und ehm natürlich denke ich manchmal: „Mensch, wenn die auch hier die Klausuren schreiben, dann komme ich ja niemals zu einer guten Note“. Ja, und ich denke, dass es vielleicht sogar ein bisschen ungerecht ist. Aber gut dafür studiere ich auch auf der einen Seite Germanistik, und da sind auch viele anderen deren Muttersprache es auch nicht ist. Es hebt sich ja dann wieder auf und- Was ich hier halt schön finde, ist, dass es unheimlich viele Lateinamerikaner sind. Und lateinamerikanisches Spanisch, das mir viel mehr liegt und das ich viel lieber höre. Es ist melodischer. Also ich mag es einfach zu hören. Und sage ich mal so: Diese Erfahrungen auszutauschen. Also ich finde es in dem Kurs montags, in *Traducción*, so schön, dass ehm es gleich zu Beginn so hieß: „Wer kommt aus welchem Land?“ Und dann können wir auch alle Einflüsse nutzen und Ausdrücke und so weiter und sofort und Übersetzungen. Das finde ich halt schön, dass man davon einfach mehr profitiert als wenn wir unter uns wären. Und allein schon wenn ein Muttersprachler was sagt, da sind oft neue Wörter dabei. Ich denke, dass die Deutschen oft die gleichen Wörter

³⁰ In beiden Fällen wurde von den Interviewten selbst initiierten Interaktionen berichtet.

benutzen. Also da habe ich mal das Gefühl. Und dann höre ich mal wieder ein neues Wort, das ich aufschnappe: "Mensch, das ich jetzt ein neues, das kommt jetzt in meinen Wortschatz". So, so, das ist jetzt wirklich positiv. (Interview 7, Z. 142-156)

In Danielas Aussage wird deutlich, dass sie ein ambivalentes Gefühl dafür hat, was das Lernen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen angeht und, dass ihre Reflexion nicht nur eine sprachliche und kulturelle, sondern vor allem eine emotionale Dimension beinhaltet. Einerseits empfindet Daniela eine gewisse Unruhe, wenn sie an ihre Examensnote denkt, sollte sie nach den Maßstäben der SmsF korrigiert und benotet werden. So provoziert die Anwesenheit von SmsF eine Fülle an Überzeugungen, persönlichen Gefühlen und Unsicherheiten, die mit ihrer Leistung in Verbindung stehen.

Andererseits berichtet Daniela darüber, dass sie durch die Anwesenheit ihrer lateinamerikanischen Mitstudierenden Wortschatz lernt, den sie sonst nur außerhalb des Unterrichtsraumes lernen würde. Es sind aber nicht nur neue Wörter, die diese Kommilitoninnen und Kommilitonen in den Unterricht bringen, sondern auch neue Ausdrücke und Einflüsse. Wie Andrea hebt sie die Möglichkeit hervor, bereits im Unterricht mit unterschiedlichen spanischen Varietäten in Kontakt zu kommen, insbesondere mit den lateinamerikanischen Varietäten, eine Tatsache, die sich an ihren Tonfall bemerkbar macht. Diese Hervorhebung ist sehr aussagekräftig, denn – wie wir bei den Interviews mit den DuD gesehen haben und später bei der Analyse der Interviews mit SmsF sehen werden – gilt die iberische Hochnorm immer noch als die anzustrebende Varietät im universitären Spanischunterricht. Interessant in Danielas Fall ist, dass sie als Lehrerin von ihren SuS erwartet, dass sie die iberische Norm sprechen, wie wir in ihrer nächsten Aussage lesen werden. Hier spricht sie in ihrer Lehrerinnenrolle über ihren Schüler mit spanischsprachigem Familienhintergrund:

Aussage 32:

B: Ja, also sprachlich kann er mir was vormachen, sage ich, natürlich. Ich finde es sehr schön, dass er mit anderen Ausdrücken, die im Argentinischen benutzt werden, den Unterricht, dann sage ich mal, bereichert. Ich sage dann, da sagen wir was anderes, und es ist nicht so toll, ich nehme es aber immer auf. Und ich habe den Kindern gesagt, dass wir hier die Möglichkeit haben, ein anderes Spanisch zu hören. Er selbst, sage ich mal, ruht sich ein wenig darauf aus, dass er eben Spanisch kann, und er hat zum Beispiel in beiden Arbeiten nur in

Anführungsstrichen, ja eine 2 ist gut, Zweier geschrieben, während andere Einser durchaus bekommen haben. Weil er, ich glaube, dass er sich die Vokabeln nicht so genau anguckt [...]

A: Und Vokabeln, das ist ein interessanter Punkt. Was beobachtest du da? Es sind Vokabeln, die er schon kennen sollte? Sind es andere Varietäten? Wieso kommt er mit den Vokabeln nicht klar?

B: Ja, es geht eigentlich darum, dass er- Ich hatte mal mit der Mutter und mit anderen erfahrenen Lehrern gesprochen. Er hat im Vokabeltest Wörter hingeschrieben, die durchaus richtig sind, die aber eben nicht die waren, die in der Lektion abgefragt wurden, die halt eben neu waren. Und dann ist die Frage. OK, es ist richtig aber es ist nicht das was da drin steht. Hättest du es dir überhaupt angeguckt, dann wärest du auf die anderen gekommen. Und so Sachen. Und das erste Mal habe ich es so stehen lassen und als richtig gewertet. Und dann bin ich halt mit anderen Lehren und eben auch mit der Mutter übereingekommen, dass wir dann werten, was eben im Buch ist oder das, was die anderen Kinder im Vokabelheft stehen haben. [...]

A: Welches ist das Ziel, dass er tatsächlich diese Vokabeln und nicht die anderen einsetzt? Also die Mutter ist damit einverstanden und die anderen Lehrer auch, und du?

B: Ich prinzipiell hätte jetzt nichts dagegen, das ist ja auch richtig, er weiß sich ja auszudrücken und ich mache dann ein Häckchen hinten. Gut, wir müssen halt hier das *castellano* unterrichten, und deswegen muss er sich eben auch Begriffe- Er kann ja da nicht *jugo* schreiben, er muss halt *zumo* schreiben. Und es sind solche Sachen. Ich muss dann in Klammern Häckchen machen. Also ich erkläre: „halt bei uns, in Anführungsstrichen in Spanien, in *castellano*: *zumo*.“

A: Also es ist euch wichtig, anscheinend nicht nur dir, dass er sich das *castellano* aneignet, dass er es lernt.

B: Jaaa.. Ich sage mal. Also ich bin der Meinung, dass es ehmm. Also von der Grammatik her, muss er es auf jeden Fall können. Ich sage den anderen Kindern auch gleichzeitig, man kann ja. Wenn ihr mal in Lateinamerika seid, kann man auch das Wort *jugo* hören. Ich habe es auch durchaus an die Tafel geschrieben. Und sie wissen es auch. Also sie nehmen es mit in ihren Vokabelheften durchaus auch. Weil ich möchte, dass sie nicht nur an das Wort *zumo* festmachen. Dieses eine kennt sie, wenn sie dann nach Lateinamerika gehen, werden sie ein anderes dafür hören. Oder auch *papas* und *patatas* zum Beispiel. Es sind Begriffe, die sie schon lernen sollen, finde ich. Also das können sie auch, sie verstehen sie auch. Wir haben auch darüber gesprochen, dass es in jedem Land anders ist. Und wir geben Beispiele aus dem Deutschen. In irgendwelchen deutschen Dialekten heißen Tiere so und in anderen halt so. Das verstehen sie ja auch, sie sind jung aber, und klein aber [Lachen] (Interview 7, Z.55-98)

Wie in ihrer Rolle als Studentin sagt Daniela auch als Lehrerin, dass die argentinischen Ausdrücke ihres Schülers den Unterricht bereichern, und dass sie seine Ausdrücke als richtig bewerten würde. Außerdem ist sie der Meinung, dass ihre SuS die lateinamerikanischen Ausdrücke wie *papa* oder *jugo* auf jeden Fall wissen sollten, da es diese Begriffe sind, die in Lateinamerika benutzt werden. Deswegen werden sie an die Tafel geschrieben. Ebenfalls thematisiert sie im

Unterricht die Tatsache, dass es regionale Unterschiede im Spanischen gibt, wie es auch im Deutschen unterschiedliche Dialekte³¹ gibt.

Gleichzeitig widerspricht sie sich dabei, wenn sie erzählt, dass sie die argentinischen Ausdrücke ihres Schülers ungern aufnimmt („Ich sage dann, da sagen wir was anderes, und es ist nicht so toll, ich nehme es aber immer auf“). Dies begründet sie dann damit, dass man in der deutschen Schule die kastilische Varietät und vor allem die kastilische Grammatik unterrichten soll. Ihr Widerspruch wird dann problematisch, wenn sie ihrem Schüler auf Empfehlung älterer Lehrerkolleginnen und -kollegen Vokabeltests in der Weise korrigiert, dass richtige Begriffe als falsch bewertet werden („Er hat im Vokabeltest Wörter hingeschrieben, die durchaus richtig sind, die aber eben nicht die waren, die in der Lektion abgefragt wurden“) und seine Note dadurch beeinträchtigt wird („er hat zum Beispiel in beiden Arbeiten nur in Anführungsstrichen, ja eine 2 ist gut, Zweier geschrieben, während andere Einser durchaus bekommen haben. Weil er, ich glaube, dass er sich die Vokabeln nicht so genau anguckt“).

Am Beispiel von Daniela werden die Widersprüche deutlich, mit denen der Spanischunterricht in Deutschland an der Universität und in der Schule zu kämpfen hat. Einerseits ist in Bezug auf die unterschiedlichen Varietäten des Spanischen ein pluralistischer Gedanke vorhanden. Andererseits hat die kastilische Sprachnorm Präeminenz in der formalen Bildung. Aus Sicht der spanischen Didaktik hat dieser Widerspruch deutliche Konsequenzen, wenn in der spanischen akademischen Welt anerkannte Varietäten im deutschen Schul- und Universitätssystem nicht in gleicher Form anerkannt werden. In Bezug auf die vorliegende Forschung ist mir wichtig hervorzuheben, dass Daniela in ihrer Doppelrolle als Sprachlernende und Lehrerin im Kampf gegen die eigenen Überzeugungen steht, und dass sie, selbst wenn sie aufgrund ihrer sprachlichen Biografie anders entscheiden würde, den akade-

³¹ Dass die spanischen Regionalvarietäten einen ganz anderen Status in der formalen Erziehung haben als die deutschen Dialekte, wird von der Probandin übersehen.

mischen Diskurs übernimmt, anstatt die sprachliche Realität des Spanischen in ihren Unterricht gelten zu lassen.

Die gleiche Verunsicherung gilt für ihre Rolle als Studentin. Denn einerseits freut sie sich darüber, Spanisch gemeinsam mit SmsF zu lernen, andererseits fühlt sie den Leistungsdruck, ihr Studium mit einer guten Note abschließen zu wollen. Vielleicht spielen ihre eigenen Leistungsängste unbewusst eine Rolle bei der Leistungsbewertung ihres spanischsprachigen Schülers.

Die Analyse des Interviews mit Daniela hat gezeigt, dass sie, wie auch Helen und Andrea, vom Unterricht in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten nicht nur profitiert, sondern ihn als Bereicherung für den Spracherwerb ansieht. Viel deutlicher sind bei Daniela jedoch ihre widersprüchlichen Gefühle im Zusammenhang mit der Leistungsbewertung von den Studierenden in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten ans Licht gekommen. Denn während Helen und Andrea die sprachlichen Hemmungen in ihren Sprachlernprozessen ausführlich beschrieben, kamen bei Daniela ihre Ängste am deutlichsten zum Vorschein. Diese Ängste haben vermutlich Konsequenzen bei ihrer Tätigkeit als Lehrerin in einem sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontext.

Denn der Fall von Daniela zeigt auch, dass man als Studierende wie auch als DuD (oder Lehrerin) in der Arbeit mit sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen mit gegensätzlichen Gefühlen zu kämpfen hat. Einerseits erkennt man es als eine sprachliche und kulturelle Bereicherung, gemeinsam mit SmsF Spanisch zu lernen. Andererseits sieht man in der sprachlichen und kulturellen Vielfalt im Unterricht eine Bedrohung des etablierten institutionellen Brauchs (z.B. der Festlegung auf eine bestimmte Sprachnorm oder auf bestimmte Kriterien für die Benotung) in der schulischen und akademischen Bildung.

5.4.4 Analyse des Interviews mit dem SosF Marius

Marius ist ein Student, der zur Zeit des Interviews bereits Lehrer an einer beruflichen Schule war. An der Universität studierte er nun L3 mit der Fächerkombination

Spanisch und Englisch. Er nahm an derselben Sprachveranstaltung wie Helen (s. Interview 5) teil.

Über seine Erfahrung beim Sprachenlernen erzählte er:

Aussage 33:

B: Ich habe eine schlechte Geschichte. Meine erste Berufskarriere habe ich mit sehr schlechten Sprachnoten geendet. Die Faszination Sprache kam eigentlich erst durch Erfahrung im Ausland in Amerika erstmal drei Monate, dann in Afrika, erstmal Madrid und dann Afrika, und dann wieder Madrid und dann wieder in Afrika.

A: Und dann hast du gedacht-

B: Es ist essentiell, wichtig für das Leben, für die Kommunikation, *para ser hombre*. (Interview 8, Z. 37-43)

Im Ausland ist Marius bewusst geworden, dass Sprachen einen essentiellen Bestandteil der menschlichen Entwicklung darstellen. So essentiell, dass er trotz schlechter Erfahrung mit Sprachen während seiner Berufsausbildung Sprachen im Studium zum Mittelpunkt seines zukünftigen Berufes macht und eine Ausbildung zum Sprachlehrer anstrebt. Das Moment, in dem er seine berufliche Entscheidung getroffen hat, schilderte er wie folgt:

Aussage 34:

Es waren diese Momente in Madrid als ich gar kein Geld hatte, die Karten, die eine war gesperrt, die andere war verloren. Ich hatte kein Geld und war –Gott sei dank– von meinem kolumbianischen Freund durchgefüttert und habe mich mit dem Zeitungshändler um die Ecke über die Politik beschwert. Die Sonne ist mir ins Gesicht geschehen, und ich habe gedacht, ich bin reich ohne Geld, einfach durch die Sprache.

A: Und du hast dich dabei auf Spanisch unterhalten... Das ist ja eine schöne Erfahrung.

B: Essentiell, das war diese Schlüsselerfahrung, die mich dazu ermutigt, dass ich die Sprache weitergeben möchte. Weil Englisch ist OK, aber Spanisch ist dann noch mal ein Drittel mehr der Welt.

A: Also das ist dir wichtig, dass es eine Weltsprache ist.

B: Ja, das ist mir wichtig. Diese Universalität.

A: Die Universalität der Sprache ist dir wichtig.

B: Eben der Gebrauch, natürlich auch die Philosophie aber primär das praktisch Anwenden (Interview 8, Z. 48-61)

Nach dieser – wie er sie nennt – Schlüsselerfahrung ist für Marius deutlich geworden, dass er die Sprache weitergeben möchte. Seine Äußerung gibt über seinen engen Bezug zur Sprache und Kultur Auskunft und über die Möglichkeit, den Schatz der Sprache weiterzugeben und dadurch zu ihrer Universalität beizutragen.

Die spanische Sprache und Kultur weiterzuvermitteln, beschloss er, obwohl er schlechte Erfahrungen mit dem Sprachenlernen gemacht hatte und obwohl er über ein Sprachniveau verfügte, das schätzungsweise nicht höher als das Niveau A2 war. Er entschied sich dazu, obwohl er von der sprachlichen Leistung her ein unterdurchschnittlicher Sprachlerner war, was ihm durchaus bewusst war.

Am Beispiel von Marius kann man sehen, dass die Positionierung zwischen den Sprachen und den Kulturen weniger mit hoher Sprachkompetenz zu tun hat, als vielmehr mit dem Bewusstsein und dem Wunsch als Mittler zwischen Kulturen Stellung zu nehmen. Aus der Perspektive der Fremdsprachendidaktik sollte man sich die Frage stellen, in wieweit der FSU dazu beiträgt, dass die Lernenden einen Platz im Kontext des symbolischen Austauschs zwischen Sprachen und Kulturen (Kramsch 2004) finden, um sich – wie Claire Kramsch sie nennt – *im dritten Ort* positionieren zu können.

Als leistungsmäßig unterdurchschnittlicher Lernender verfügt Marius über ein überdurchschnittliches Sprachbewusstsein.

Jedoch spricht er das Thema „Leistungsdruck“ an, als er von seiner spanischen Kommilitonin und über die Konsequenzen erzählt, die ihre Anwesenheit seiner Meinung nach für den Rest der Lerngruppe hat. Denn als ich ihn fragte, ob er denkt, dass die SmsF Leonor ihr Spanisch innerhalb des Semesters verbessert hat, antwortet er:

Aussage 35:

B: Pffff...Ganz subjektiv dann dachte ich, dass sie womöglich unterfordert war, und auf der anderen Seite, wir dadurch so ein bisschen einen zusätzlichen Druck bekommen haben. Leistungsdruck oder beziehungsweise, wenn man sensibel ist dafür, oder wenn man die falsche Einstellung dazu hat so einen Eindruck hat, ich bin nicht genug, gut genug.

A: Das fühltest du?

B: Nein, mir war das OK, ich weiß, ich lerne für mich alleine. Ich bin ein autonomer Lerner, ich kann, es geht mich nichts an, wie die anderen lernen, ich lerne anders, ich lerne, so wie ich lerne. Und ich messe mich nur sehr bedingt an anderen. Ganz autonom bin ich auch noch nicht aber. Wenn man als ungefestigter Lerner in so einer Situation ist, dann kommt man an einem Gefühl von ungenügend gegenüber einem solch starken, guten Spanischsprechenden. (Interview 8, Z. 68-77)

Er konstruiert sich im Diskurs als einen erfahrenen Lernenden, der mit der Situation, gut umgehen kann, dass eine SmsF am Sprachunterricht teilnimmt. Nicht für ihn – wie er meint – jedoch für den Rest der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer, die jünger sind, entsteht durch die Anwesenheit der SmsF ein Leistungsdruck. So spricht Marius wie Daniela die Tatsache an, dass Leistung und Leistungsvergleich eine Rolle in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten spielt. Diesen Interviewten betrifft der Leistungsdruck seiner Aussage nach nicht, was man anhand des Interviews kann nicht verifizieren kann. Was man jedoch feststellen kann, ist, dass er das Thema Leistungsdruck vor sich aus zur Sprache bringt, was vermuten lässt, dass er sich darüber bereits Gedanken gemacht hat.

Wichtig ist m.E. vor allem, dass man in Marius' ein reflektiertes Nachdenken über das Sprachlernen eine Entwicklung seines Sprachbewusstseins erkennen kann. So spricht er im Laufe des Interviews oft über sich selbst als Mensch, Lerner und Sprecher in Bezug auf verschiedene Sprachen und – ohne sie so zu nennen – über *Identitätsbildung* durch und anhand von Sprache(n).

Er – wie Andrea – konstruierte sein Sprachbewusstsein außerhalb des FSU, im Kontakt mit Menschen der Zielkultur. Er bringt seine Erfahrung in den Unterricht ein, was ihm hilft, mit der sprachlich und kulturell vielfältigen Situation zurechtzukommen. Die Frage, die es für eine Didaktik der sprachlichen und kulturellen Vielfalt zu beantworten gilt, ist: Wie konstruiert man den Kontext des Austausches und die Identität durch Sprache im Unterrichtszimmer unter Nutzung der sprachlichen und kulturellen Erfahrungen aller Kursteilnehmerinnen bzw. Kursteilnehmer?

5.4.5 Analyse des Interviews mit der SmsF Remedios

In den vier letzten Kapiteln wurden Einsichten von SosF präsentiert, sie zeigen, wie sie ihre eigene sprachliche Entwicklung in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten erleben und diese beschreiben. Im Interview mit Helen haben wir darüber hinaus die Möglichkeit, ihre Meinung über den Sprachlernprozess ihrer Kommilitonin mit spanischsprachigem Familienhintergrund zu erfahren. In den

nächsten drei Kapiteln werden Interviews mit SmsF analysiert, sodass wir Einsichten des Sprachlernprozesses dieser Studierenden aus erster Hand bekommen können.

Eine dieser Studierenden ist Remedios, eine in Deutschland geborene Spanierin, deren Eltern aus einem Dorf in Andalusien stammen. Sie war zum Zeitpunkt des Interviews fast am Ende ihres Lehramtstudiums und arbeitete schon als Spanischlehrerin in einer Schule. Außerdem war sie Tutorin eines Sprachkurses an der Universität, in dem sie eine Studierendengruppe unter Anleitung einer der Lektorinnen leitete. Im Laufe des Interviews stellte sich heraus, dass sie viel über ihre Familiengeschichte und ihre Sprachbiografie reflektiert hatte. Ich wollte von ihr wissen, wie sich ihr Spanisch entwickelt hat, seitdem sie Spanisch studiert:

Aussage 36:

A: ¿En qué tipo de cosas notaste un progreso?

B: En que tengo otra, cierta sensibilidad hacia la lengua española. Antes [...] lo usaba intuitivamente, lo decía porque estoy acostumbrada a decir ciertas cosas, o traducía porque me sonaba y [ahora] ya sé por qué puedo argumentar, por qué hago esto, por qué uso esta forma, por qué hago lo otro y dejo lo otro. Eso es un progreso para mí. (Interview 9, Z. 164-168)

Für Remedios bedeutet sprachliche Entwicklung ein metasprachliches Bewusstsein, dass ihr erlaubt, Spanisch nicht nur intuitiv, sondern auch bewusst anzuwenden. Sie bezeichnet es als Einfühlungsvermögen, was darauf hindeutet, dass es sich dabei nicht allein um eine kognitive sondern vor allem um eine emotionale Fähigkeit handelt, etwa eine erweiterte Sprachwahrnehmung.

Weiter erzählt sie:

Aussage 37:

B: Bueno empecé con el Curso Básico como todos. Allí me sentí un poco rara porque no sabía muy bien porque yo- no es que yo crea que yo sepa más que la otra gente, no, pero me sentía un poco aburrida, sí, porque no le sacaba yo el provecho que quería pero luego, como fue un salto muy grande. Después ya en Traducción 2, ya empezando por ahí, ya noté que el nivel iba aumentando muy rápido y muy deprisa y ahí ya noté yo un impacto. Empecé yo con el Curso Básico que era tan simple me creía yo bueno no va a ser esto ningún problema pero después llegué yo a Redacción 2, a Traducción 2 que ya llegué yo a un nivel que yo decía ¡uy! aquí tengo también que trabajar yo. [...]

A: Mhm, me gustaría saber qué es lo que sentías ahí, cuál es la relación que tenías con el profesor, o sea, me refiero bueno, no sé, ¿me podés describir esa situación?

B: Sí bueno, al principio como te sientes un poco rara porque más que nada son alemanes los que están allí. Y, y yo no me atrevía a decir muchas cosas, cuando decía algo muchos decían. Bue, lo que ha dicho no he entendido o- con la profesora, desde el principio me llevé bien. Era con María sí, y siempre me apoyó.

A: ¿Cómo te apoyaba, cómo?

B: Cuando tenía preguntas, que había cosas que no entendía porque yo en la gramática en el col- en las clases de lengua materna. Cuando tenía preguntas ella siempre me las contestaba, mhm, aunque fuesen tontas o raras o lo que sea siempre estaba a disposición mía, sí.

A: ¿Y las correcciones? ¿Cómo eran?

B: Eran de otra manera. Por ejemplo en el curso ya de Redacción 2 cuando escribía yo textos me los corregían no ya como a los otros tal vez, que corregían que estaba mal escrito, sino ya estructuras de frases que no sé cómo explicarlo [...] Ehm, como que estaba muy rojo ese papel. Y yo creía que lo había entregado más o menos bien. Y siempre era como un impacto. Y creía que mis conocimientos de español eran fatales porque veía a los otros que tenían también lo tenían rojo pero no tan rojo y yo ya decía ¡uy! (Interview 9, Z. 57-88)

Remedios erzählt in diesem Teil des Interviews, wie sie ihren Sprachlernprozess empfand und erlebte. Auch sie – genau wie die SosF, die oben analysiert wurden – fühlte sich anfangs gehemmt, sich am Unterricht mündlich zu beteiligen. Ihre Begründung ist, dass ihre Kommilitoninnen bzw. Kommilitonen sie nicht verstanden hätten. Nachdem das sprachliche Niveau im Unterricht steigt und sie anfängt, an ihrem eigenen Sprachvermögen zu zweifeln, beteiligt sie sich mehr am Unterricht und beschließt, mehr an ihrem Spanisch zu arbeiten. Wie wir in Kapitel 5.2.1. über die Studentin Leonor bereits feststellten, wird hier bestätigt, dass der Sprachlernprozess bei SmsF sich in entgegengesetzter Richtung wie bei den SosF entwickelt. Interessant dabei ist festzustellen, dass bei *allen* anfangs eine Sprachhemmung besteht, die sich allmählich auflöst. Noch interessanter ist die Tatsache, dass steigendes Sprachbewusstsein bei SosF zu einem vertrauten Umgang mit der Zielsprache führt, während dieses bei SmsF eher zur Hinterfragung der eigenen Sprachkenntnisse führt.

Remedios' Sprachlernprozess hat eine introspektive und eine extrospektive Seite. Die erste ist die individuelle Seite, die sich im Zweifeln an das eigene Sprachvermögen darstellt. Darauf werde ich später zurückkommen. Die zweite Seite entsteht im Umgang mit der Lernumgebung und entwickelt sich im Vergleich zu Menschen und Lernsituationen. Um die extrospektive Seite von Remedios

Sprachlernprozess zu veranschaulichen, soll auf folgende drei Momente ihrer Beschreibung in Aussage 37 geachtet werden. Der erste Moment bezieht sich auf den ersten Kontakt mit ihren Mitstudierenden in Sprachveranstaltungen und auf ihre Sprachhemmungen, die sie daran hindern, sich mündlich am Unterricht zu beteiligen:

Allí me sentí un poco rara porque no sabía muy bien porque yo- no es que yo crea que yo sepa más que la otra gente, no, pero me sentía un poco aburrída

und:

Sí bueno, al principio como te sientes un poco rara porque más que nada son alemanes los que están allí. Y, y yo no me atrevía a decir muchas cosas

Der zweite Moment fängt an, als sie merkt, dass das sprachliche Niveau der Veranstaltung steigt, und sie sich gezwungen fühlt, sich anzustrengen:

¡uy! aquí tengo también que trabajar yo

Der dritte Moment ihres Sprachlernprozesses beginnt mit dem Zweifeln an ihrem Sprachvermögen, weil in ihren Texten mehr Fehler vermerkt waren als in denen ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen:

Y creía que mis conocimientos de español eran fatales porque veía a los otros que tenían. también lo tenían rojo pero no tan rojo

In diesen Aussagen kann man erkennen, dass der Sprachlernprozess von Remedios nicht nur introspektiv verläuft, sondern auch im Vergleich mit den anderen Studierenden. Auf der gleichen Weise wie wir bei der SosF Helen gesehen haben, deren Sprachlernprozess sich auf den Vergleich mit ihrer Kommilitonin mit spanischsprachigem Familienhintergrund stützt und sich so weiterentwickelt, weisen Remedios Aussagen darauf hin, dass der Sprachlernprozess einer oder eines SmsF im Vergleich mit den anderen Lernenden ohne spanischsprachigen Familienhintergrund ebenfalls vorankommt. So verkörpern die SosF unbewusst eine *Mittlungsfunktion* zwischen den SmsF und dem akademischen Spanisch als Zielsprache, genauso wie im Fall der SmsF für die SosF.

Ein wichtiges Element in diesem Sprachlernprozess stellt die Sprachdozentin dar, die als *peer* fungiert. So entwickelt sich der Sprachlernprozess von Remedios nicht

nur im Vergleich mit den anderen Studierenden sondern auch in der Auseinandersetzung mit der Beurteilung ihrer Sprachdozentin über ihre sprachliche Kompetenz. Denn die penible Korrektur von Remedios' Texten sowie die Hinweise über Remedios' regionalgeprägtem Spanisch löst bei ihr Verzweiflung aus, die zur Hinterfragung der eigenen Sprachkompetenz führt. Ein weiterer Beweis dazu liefert folgende Aussage:

Aussage 38:

[...] *Asín*, yo siempre decía *asín* y como uso mucho esa palabra la profesora me dijo, "no, eso no puedes decirlo en una ponencia." Y yo, claro, en ese momento no lo noté, pero luego, cuando reflexiono, me digo, claro, eso no se dice cuando una hace una ponencia ya de forma más- Pero esas son cosas que no me doy cuenta. Porque yo me he criado con un español coloquial de mis padres que son andaluces, de pueblo, y ese es el español que yo aprendí y yo aquí estoy aprendiendo otro registro y llegar a ese registro académico me cuesta, me cuesta mucho. [...] (Interview 6, Z. 96-101)

I: ¿A qué te refieres cuando dices que no tan coloquial?

R: Que intento usar otras palabras, a ver, un ejemplo...También dejar un poco el acento andaluz, las cosas feas, como el *asín* [...] (Interview 9, Z. 174-176)

Als Sprachlernerin, die Spanisch zu Hause spricht, bestätigt Remedios die Tatsache, dass der Sprachlernprozess bei SmsF im Sprachunterricht nicht nur tatsächlich stattfindet, sondern dass er sich durch die Hinterfragung vorhandener Identitätskonstruktionen (weiter)entwickelt. Denn indem Remedios ihr andalusisches, dorfgeprägtes Spanisch hinterfragt, kann sie ihre sprachliche und kulturelle Identität als zukünftige Lehrerin bilden. Dies geschieht auf Basis der standardisierten, universitäts- und schultauglichen spanischen Sprachnorm.

Ihr gewonnenes sprachliches Einfühlungsvermögen führte nicht nur dazu, ihre sprachlichen Grenzen zu erkunden und zu erweitern. Es bewirkte auch den Versuch, ihr andalusisch geprägtes Spanisch, das sie als hässlich bezeichnet, aufzugeben. Im akademischen Milieu hat ihr in der Familie gelerntes Spanisch keinen Platz, weder für sie selbst noch für ihre Dozentin. So übernimmt Remedios nicht nur das akademische Sprachregister sondern auch den akademischen Diskurs, der das Normspanisch bevorzugt.³²

³² Die Dozentin Miriam (auch eine Südspanierin) ist der gleichen Meinung wie Remedios, als sie über den starken Akzent einiger Studierenden aus Südspanien beim Halten eines Referats sprach

Wohlgermerkt nannten die Studentinnen Andrea und Daniela die Möglichkeit, während des Studiums mit unterschiedlichen Akzenten des Spanischen in Kontakt zu kommen, einen der positiven Aspekte der Zusammenarbeit mit SmsF. In der Analyse des Interviews mit Daniela wurde dann festgestellt, dass in der Schule die kastilische Hochnorm als Unterrichtssprache bevorzugt wird. In diesem Zusammenhang möchte ich darauf aufmerksam machen, dass die Diskussion über sprachliche und kulturelle Authentizität und den Bezug zwischen Unterrichtsinhalt und Realität, in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten eine neue Dimension gewinnt. Es scheint, dass zwischen Unterricht und Realität eine unsichtbare Mauer errichtet wird, die den FSU von der mehrsprachigen Realität außerhalb der Universität trennt. In diesem Sinne lassen sich mindestens drei Fragen stellen: Welcher Platz wird der Außenrealität im FSU eingeräumt? Inwieweit trägt die sprachliche und kulturelle Vielfalt zur Konstruktion sprachlicher und kultureller Identität im FSU bei, wenn Unterrichtsinhalte homogenisierend wirken? Und welche Rollen spielen Außenrealität, sprachliche und kulturelle Vielfalt und sprachliche und kulturelle Identitätskonstruktionen im Sprachunterricht und in der Lehrerbildung?

Wenn wir versuchen, diese Fragen anhand Remedios' Aussagen zu beantworten, können wir davon ausgehen, dass die akademische und die außerakademische Realität zwei unterschiedliche Welten bilden, zumindest wenn es um die Anwendung regionalgeprägte Varietäten des Spanischen geht. Für Remedios bedeutet dies, dass sie gezwungen ist, sich eine sprachliche und kulturelle Identität zu konstruieren, die im akademischen Milieu tauglich ist. Dabei wird ihre zu Hause gelernte Varietät vernachlässigt.

Remedios ist eine in Deutschland geborene und aufgewachsene Spanischsprecherin. In den nächsten zwei Kapiteln werden die Interviews mit zwei Studierenden analysiert, die ihre Schullaufbahn ganz (Narcisa) oder zum Teil

(Aussage 13). Dass in der akademischen Ausbildung die kastilische Hochnorm den lateinamerikanischen Varianten bevorzugt wird, wurde bereits in der Interviewanalyse mit Daniela (Interview 7) und mit dem Dozenten Gustavo (Interview 4) diskutiert.

(Johannes) in einem spanischsprachigen Land durchliefen. Dadurch werden wir in der Lage sein, Sprachlernprozesse von SmsF zu vergleichen, deren formale Sprachausbildung unterschiedlich verlief.

5.4.6 Analyse des Interviews mit der SmsF Narcisa

Narcisa ist eine peruanische Studentin, die in Lima bereits zwei Jahre Germanistik studierte, bis sie beschloss, ihr Lehramtstudium in Deutschland in der Fächerkombination Spanisch und Deutsch fortzusetzen. Im Rahmen ihres Studiums muss sie einige Sprachveranstaltungen in Spanisch belegen. Nach eigener Angabe besucht sie diese Veranstaltungen gerne. Ein Grund, den sie nennt, ist, dass sie in solchen Veranstaltungen deutsche Studierende kennen lerne, die sich für die Sprache und die Kultur Lateinamerikas interessieren würden oder sich sogar bereits eine zeitlang in Lateinamerika aufgehalten hätten. Narcisa findet, dass solche Studierende aufgeschlossener seien („de mente más abierta“, Interview 10, Z. 187). Der zweite Grund, den sie nennt, ist die Möglichkeit, Themen der spanischen Grammatik zu wiederholen, die sie während der vier Jahre, in denen sie sich hauptsächlich der deutschen Sprache widmete, vergessen habe. Ein Erlebnis in der Übersetzungsveranstaltung Deutsch-Spanisch schildert sie wie folgt:

Aussage 39:

Bueno, a principios, cuando recién empezó la, la clase estaba no sé por qué como un poco perdida aunque era en español pero como no llevé los primeros cursos pensé tal vez no, no es, tal vez estoy en un nivel muy alto y los otros han aprendido cosas que yo ya me he olvidado, entonces, no sé, me sentía un poco rara [Lachen] Pero yo pienso que sí, por ejemplo en Gramática yo me estoy recordando algunas cosas que he aprendido ¿no? porque mucho de eso yo ya lo he aprendido o simplemente por, porque uno habla el idioma también se deduce, entonces pienso que, que lo estoy mejorando, que me había olvidado en estos cuatro años que por supuesto para hablar un idioma uno no piensa en gramática ni acentuación ni en nada de eso, pero cuando uno tiene que escribir ya son cosas que ponerlo con s o con c o la tilde o no, entonces pienso otra vez que sí que estoy entrando en el ritmo del español ¿no? En las, no sé, por ejemplo en las traducciones también que no tenía ese sentimiento de la, del, no sé de la lectura, de la comprensión, entonces, he aprendido que ciertas cosas hay que también darle un poco de uno mismo ¿no? no tiene que ser todo del alemán hacerlo exactamente al español porque no tiene sentido sino intentarlo, darle un poco de lo que uno comprende, no sé escribirlo más bonito, darle esas cosas que tiene el español ¿no? escribir un poco de cierta manera, con esos adornos que tiene el español ¿no? Yo pienso que a mí me sirven esas clases porque estoy aprendiendo mejor mi idioma o recordando mejor dicho. (Interview 10, Z. 149-165)

Anfangs fühlte sie sich in der Übersetzungsveranstaltung verloren, weil sie dachte, dass sie nicht das richtige Niveau für den Kurs besäße. Später merkte sie, dass ihr nicht die nötigen Kenntnisse, sondern ein gewisses Einfühlvermögen beim Lesen und Leseverstehen fehlten. Dann habe sie begriffen, dass es mit den Übersetzungen besser klappe, wenn sie in sich gehe und aus sich heraushole, was sie verstehe. Diesen Prozess beschreibt sie als „estoy entrando en el ritmo del español“ (Interview 10, Z. 158), eine rhythmische Rückkehr zur spanischen Sprache nach vier Jahren im Takt der deutschen Sprache. Somit kann man ihren Sprachlernprozess als einen Prozess der Wiedererkennung und Wiedererinnerung bezeichnen.

Narcisa beschreibt ihre Annäherung an die spanische Sprache und Kultur vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit einer anderen Sprache und Kultur. Dann schlägt sie den Weg zurück ein und entdeckt, was sie selbst von der eigenen Sprache und Kultur in sich trägt und weitergeben kann. Sie genießt es, die eigene Sprache zu erkunden und mit Anderen zusammen zu sein, die ihre Sprache und Kultur mögen. Ihre Kultur ist ihr sehr wichtig, und durch das Studieren ihrer Sprache und ihrer Kultur entdeckt sie sich selbst. Dies wurde deutlicher, als ich mich nach der Verbesserung ihrer mündlichen Sprachkompetenz beim Besuch des Kurses *Expresión Oral* erkundigte:

Aussage 40:

A: Y con respecto a tu español ¿crees que mejora en algo en los cursos de expresión oral?

B: Tal vez sí, porque tenemos que leer mucho, entonces hay algunas cosas que- palabras, palabras que un- entre comillas nuevas para mejorar la forma de hablar también porque cuando uno tiene otro nivel intelectual se puede decir, tiene que utilizar otras palabras ¿no? No la forma de diario, entonces pienso que sí, que, porque también los textos son también los textos de formación, entonces, los temas de los que se habla

A: ¿Qué tipo de textos son?

B: Eeh, Migración, después tenemos eeh, lenguas indígenas hemos tratado también, después, si uno, por ejemplo si una persona ha nacido en un país extranjero de padres, por ejemplo alguien que ha nacido en Alemania y sus padres son italianos y se identifica, con qué lugar se identifica, y qué idioma le parece su idioma. Nosotros hemos tratado después extranjeros de Europa que emigran a otro país europeo, cómo son las estadísticas y eso, son más dar opiniones en una clase ¿no? Que me parece a mí, los temas me parecen bastante interesantes, y me incluyen un poco a mí ¿no?, de cierta manera también. (Interview 10, Z. 189-202)

Für Narcisa ist die Verbesserung ihres Spanischen wichtig, um sich wie eine Akademikerin ausdrücken zu können. Dazu gehören sowohl die Erweiterung des Wortschatzes als auch die Auseinandersetzung mit Bildungstexten. Dafür sind die Texte, die im Unterricht behandelt werden, nicht nur geeignet, sondern sogar ziemlich interessant, weil sie über Themen handeln, die sie als Migrantin persönlich betreffen. Es sind Unterrichtsinhalte die sich mit ihren Lebens- und Sprach-erlebnissen befassen, mit Fragen wie Wer bin ich? Welche Sprache ist meine Sprache? und In welchem Land fühle ich mich zu Hause?’

Als Bildungsausländerin, die einen Schulabschluss in einem spanischsprachigen Land erlangte, beschreibt Narcisa ihren Sprachlernprozess wie das Wieder-erkennen der eigenen Sprache und Kultur. Um das akademische Spanisch zu erlernen, sieht sie sich dabei nicht gezwungen, das sprachliche und kulturelle bereits Vorhandene zu vernachlässigen oder abzulehnen, denn sie kann darauf aufbauen – zum Beispiel durch Wortschatzerweiterung und das Lesen von akademischen Texten. Der Sprachlernprozess findet bei ihr auch in universitären Sprachveranstaltungen statt und ist wie bei Remedios mit der Konstruktion einer akademischen sprachlichen und kulturellen Identität verbunden. In Narcisas Fall erfolgt die Identitätskonstruktion in der Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache und bezieht sich auf ihre Erfahrungen als Migrantin und auf die Suche einer sprachlichen und kulturellen Identität als solche.

Der Beweis, dass Narcisas Sprachlernprozess nicht nur individuell verläuft sondern auch in der Auseinandersetzung und im Vergleich mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen stattfindet, kann man folgenden Aussagen entnehmen:

Aussage 41:

A: ¿Son importantes, es importante para ti saber las reglas?

B: Sí.

A: ¿Por qué es importante?

B: Porque es mi idioma [Lachen] y pienso que si hablo en español debería conocerlo bien, debería saberlo bien. Eso lo aprendí yo en la escuela ¿no? Entonces debería demostrar a los otros que sé lo que estoy hablando no, no que lo estoy haciendo porque lo aprendí alguna vez y porque ya y porque nací en un lugar donde se habla español y punto ¿no? No, creo que no es así, me gusta demostrar que sé de lo que estoy hablando. (Interview 13, Z.137-145)

[P]or ejemplo en estos cursos en donde estoy la mayoría o casi todos hablan muy bien el español. Y algunos lo hablan, no sé, o saben las reglas gramaticales mucho mejor que yo. Ahí yo me siento un poco, eehh, con vergüenza porque cómo es posible que no sepa mi idioma ¿no? Pero pasa mucho con el alemán también que yo pregunto algo sobre el alemán y me dicen es así y no tengo ni idea por qué ¿no? pero es así. Entonces yo digo estamos ahí en las mismas pero, si estoy en clase de gramática quisiera saber también cómo, qué es lo que estoy hablando ¿no? No cualquier cosa, ni por sentimiento qué sé yo [Lachen] que te salen las palabras. No, no, me parecen que tienen un porqué y hay que, me gustaría saberlo ¿no? (Interview 13, Z. 241-248)

[C]uando yo escucho lo que ellos han traducido y son a veces palabras muy específicas, y son palabras muy, no sé, muy bonitas, así ¿no? muy intelectuales, digo Dios mío cómo no he podido hacer, eehh, escribir esa palabra que yo la conozco, pero no, en ese momento no se me ocurrió y la otra persona que es hablante extranjero, o sea que habla el idioma como lengua extranjera lo escribió, entonces como que me da un poco de vergüenza, oh Dios qué estoy haciendo yo aquí, tengo que fijarme más en los detalles y tratar de alguna manera de acordarme de estas palabras que a veces son muy claves y que no me las recuerdo siempre en el momento de traducir ¿no? (Interview 10, Z. 272-279)

Interessanterweise ist ein wichtiger Motor für Narcisas Sprachlernprozess das Schamgefühl, das sie überkommt, wenn sie sich in ihrer eigenen Sprache nicht akkurat genug ausdrücken kann. Das Wort *vergüenza* in gleichem Kontext benutzt sie drei Mal im Laufe des Interviews (Ebd., Z. 243, 254, 277). Da sie sich gegenüber ihren deutschen Kommilitoninnen und Kommilitonen schämt, weil sie ihnen nicht alles erklären kann, wonach sie sie fragen, versucht sie ihre Kenntnisse über das Spanische zu verbessern.

Wie bei Remedios konnte bei Narcisa festgestellt werden, dass ihr Sprachlernprozess nicht nur eine individuelle Seite hat, sondern noch eine weitere, die sich in der Auseinandersetzung mit dem Lernkontext und den daran beteiligten Menschen niederschlägt. Außerdem ist nach der Analyse beider Interviews festzuhalten, dass die Konstruktion sprachlicher und kultureller Identität in der Auseinandersetzung mit den eigenen sprachlichen und kulturellen biografischen Erlebnissen erfolgt. Der Unterschied in beiden Fällen ist, dass während Remedios ihre sprachliche und kulturelle Identität hinterfragt, um sich an die akademischen Aufforderungen anzupassen, Narcisa den Weg zurück zu ihrer (eingeschlafenen) sprachlichen und kulturellen Identität als spanischsprachige Muttersprachlerin geht und versucht, sie in der Auseinandersetzung mit ihrer jetzigen Realität zu (re)konstruieren. Dieser Unterschied ist meines Erachtens auf das sprachliche und

kulturelle Bewusstsein zurückzuführen, das Narcisa in ihren Schuljahren in einem spanischsprachigen Land entwickeln konnte, eine Erfahrung, die Remedios mit ihr nicht teilt.

Im Folgenden werde ich das Interview mit Johannes analysieren, ein Lehramtsstudent, der sowohl in Kolumbien als auch in Deutschland aufwuchs und zur Schule ging.

5.4.7 Analyse des Interviews mit dem SmsF Johannes

Johannes ist ein Student aus Kolumbien, dessen Mutter Deutsche und dessen Vater Kolumbianer deutscher Abstammung ist. Seine Schullaufbahn absolvierte er teils in Deutschland, teils in einer deutschen Schule in Kolumbien, in der er Spanisch, Deutsch und Englisch lernte. Seinen Schulabschluss erlangte er in Kolumbien. Um in Deutschland studieren zu dürfen, musste er dann das Studienkolleg absolvieren. Seine Lebens- und Sprachbiografien weichen von denen Narcisas und Remedios' in vielerlei Hinsicht ab, was man in seiner Einstellung zur Sprache, Kultur und Berufswahl erkennen kann. Er schildert seine Erfahrung in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten folgendermaßen:

Aussage 42:

A: Y tú estás en clases de español junto con otros hablantes del español que lo aprendieron en su casa y con hablantes para los que el español es una lengua extranjera, en todos sus detalles como lengua extranjera. A mí me gustaría saber cuál es tu sentimiento ¿sí? ¿Qué sientes? ¿Cómo te sientes en clase? ¿Si crees que asistir a clase te trae alguna ventaja, te trae algún progreso, cómo lo notas?

B: Bueno, siendo hispanohablante y teniendo un título colombiano yo hubiera podido tener la oportunidad de saltarme todos los cursos de lengua. Yo hubiera podido tener la oportunidad. Pero yo pienso que pues, ir a esos cursos siempre ayuda. No importa si uno es hispanohablante. Bueno, yo simplemente no quería que me regalaran nada. Yo quería pues trabajar por las notas y, obviamente, no sé cómo se llama ese fenómeno, pero yo sé que a los alemanes también les pasa. Que si uno les pide que le expliquen a uno la gramática ellos no saben, ellos simplemente la utilizan y pues, específicamente en esos cursos de gramática de español, pues yo sé utilizar la gramática pero explicarla a veces se me dificulta mucho. Por eso es que refrescar mi memoria, pues, obviamente, me ayuda.

A: Y realmente piensas que sacas provecho de esos cursos.

B: Sí, definitivamente.

A: Eh, ¿lo notas a nivel de conocimientos metalingüísticos solamente o también a nivel de lengua?

B: Los dos. Además que gracias a la diversidad de los estudiantes, también de hispanohablantes uno tiene la oportunidad de interactuar con muchas variedades del español y eso, obviamente, ayuda, aumenta la competencia de comunicación, pues para mí,

obviamente, hablar con un colombiano no es problema pero hablar con un español, o con un docente español, eso representa, bueno, no es como un reto pero [Lachen] [...] (Interview 8, Z. 160-181)

A: [...] Pero, entonces, tú crees que el hecho de poder asistir a una clase Español Lengua Extranjera te trae beneficios.

B: Claro, claro que sí. Además, pues, siendo estudiante de Lehramt yo pues empiezo a analizar a los docentes, si me puedo copiar algún truco que meten, sí, y sí. (Interview 11, Z. 235-238)

Johannes – wie übrigens alle interviewten SmsF – gibt an, dass er sich in den Sprachveranstaltungen metalinguistische Konzepte und didaktische Tricks aneigne. Als Kolumbianer, der den großen Teil seiner Schullaufbahn auf Spanisch absolvierte, ist auffallend, wie vorbehaltlos er seine Überzeugung ausdrückt, dass seine kommunikativen Kompetenzen durch die Teilnahme an den Sprachkursen gefördert werden. Seine sprachliche Entwicklung erklärt er dadurch, dass er durch die Teilnahme an den Sprachkursen die Möglichkeit habe, mit Mitstudierenden und DuD zu interagieren, die unterschiedlichen Varietäten des Spanischen sprechen. Bei der Erklärung verwendet er den Begriff „Herausforderung“. Seiner Aussage kann man entnehmen, dass diese Herausforderung auf zweierlei Weisen geschehe, in der Auseinandersetzung mit iberischen Varietäten des Spanischen und in der Auseinandersetzung mit dem akademischen Register spanischer DuD.

In der Wortwahl Johannes' erkennt man einen qualitativen Unterschied zwischen seiner Aussage und der von Narcisa und Remedios. Denn er sieht seinen Sprachlernprozess nicht wie sie als einen Weg an, den man mit Introspektion und Mühe einschlagen muss, sondern als eine Herausforderung, der er sich stellen möchte (Interview 11, Z. 160-181). Aus welchem Grund er seinen Sprachlernprozess als eine Herausforderung empfindet, kann man meines m.E. aus seiner Biografie herauslesen, wie in folgender Aussage deutlich wird:³³

Aussage 43:

³³ Der Anfang dieser Aussage wurde nicht aufgenommen, weil sie *off the record* geschah. Am Ende unseres Interviews, als ich das Diktiergerät schon ausgeschaltet hatte, fing er an, über seine Identifizierung mit den Sprachen zu reden. Zum Glück durfte ich das Diktiergerät wieder einschalten und diese aussagenkräftigen Worte aufnehmen.

B: -el hecho de identificarse con una lengua. Pues, yo siempre tuve como el sentimiento de ser extranjero, en Colombia o en Alemania o donde quiera que esté. Porque yo, pues, nací en Colombia y mi nombre es Johannes Weissmüller, en Colombia la gente ni siquiera supo pronunciar ese nombre, bueno, dígame Juan, Juan Vázquez, cualquier cosa. Entonces, para mí, a pesar de ser colombiano, nacido en Colombia, yo siempre he sido también muy alemán, también por mi apariencia. En Colombia yo era muy blanco para ser colombiano, a pesar de que, pues, la diversidad de razas, entre comillas, es muy grande. Yo siempre he sido tratado como un extranjero en Colombia. Los que me conocen mucho tiempo no, obviamente no, pero a primera vista sí, siempre me han tratado como a un extranjero. Y en Alemania también, en Alemania soy muy oscuro para ser alemán. Entonces para mí ha sido una experiencia en la que yo aprendo los idiomas pero me quedo a una distancia. Porque yo he conocido los dos continentes, me crié en los dos continentes. Entonces yo simplemente no sé si yo soy colombiano o alemán. O sea, primero sé que soy una persona y después, afortunadamente, por mi experiencia de vida, yo puedo integrarme en un ambiente latino, yo puedo integrarme también en un ambiente alemán, pero mucho tiene que ver con la lengua, con el uso de la lengua. Porque si yo hablo en Colombia un español registro elevado no va a funcionar, van a notar que, que yo no vengo de allá, obviamente, y en Alemania igual, en Alemania igual. [...] (Interview 11, 249-265)

A: Y es una reflexión permanente para ti o es algo que, bueno, a veces, ahora que estamos hablando de la lengua pienso en eso pero

B: No, yo reflexiono constantemente porque eso es mi relación con el lenguaje. De cierto modo define quién soy yo en relación a los demás. (Interview 11, Z. 272-276)

Johannes hatte sein Leben lang das Gefühl, sowohl in Deutschland als auch in Kolumbien Ausländer zu sein. Als Erklärung bringt er sein Aussehen ein, denn es könne weder dem klassischen kolumbianischen noch dem klassischen deutschen Typ zugeordnet werden. Vielleicht bekennt er sich aus diesem Grund weder als Deutschen noch als Kolumbianer. Seine Identifikation mit beiden Kulturen geschehe vielmehr durch die Sprachen und die Möglichkeit, sich durch angemessene Sprachanwendung in beiden Gesellschaften zu integrieren. Die Sprachen ermöglichen ihm, sich selbst in Bezug auf die Anderen zu definieren. In diesem Sinne sind Sprachen für Johannes ein Instrument der Integration einerseits und der Identitätsbildung andererseits. Sprachen sind so gesehen ein Mittel zum Zweck der Kommunikation zwischen ihm und den Anderen. Dies kann man auch folgender Aussage entnehmen, in der er definiert, was es heißt, mehrsprachig zu sein, eine Definition, die ihn miteinschließt:

Aussage 44:

Mhh, poder integrarme a una masa de personas que manejan esa lengua. Poderme integrar, y no sólo comunicar sino integrar, hablar las jergas, utilizar perífrasis, conocer las costumbres también, haber estado allá, haber vivido allá. No solo con los conocimientos de una lengua

no bastan sino toca saber realmente comunicar con las personas, conocer los dialectos, los sociolectos. (Interview 11, 114-117)

Johannes versteht sich als mehrsprachig, weil er sich durch die Sprachen in beiden Sprachgemeinschaften integrieren könne, weil er verschiedene regionale und soziokulturelle Sprachvarianten erkennen bzw. sprechen könne, und weil er die Sitten beider Gesellschaften kenne. Diese Kenntnisse erlaubten ihm, mit dem Menschen zu kommunizieren und ein Mitglied der Sprachgemeinschaften zu werden.

Sprachliche Entwicklung bedeutet für Johannes Schritte in Richtung Integration und Identitätsbildung. Seine Lebenserfahrung hat ihm gezeigt, dass Sprachen Instrumente sind, mit denen er sich integrieren kann, aber gleichzeitig eine Plattform, aus der er das kulturelle und gesellschaftliche Geschehen aus Distanz (vgl. Aussage 43) beobachten kann. In der doppelten Position eines Akteurs und eines Beobachters konstruiert er seinen Platz in beiden Sprachgemeinschaften und bildet er seine mehrsprachige Identität. Darüber ist er sich so bewusst, dass er damit seine Studienwahl begründet:

Aussage 45:

A: Y ¿cuál es la razón por la que estás estudiando español aquí? ¿Qué estás estudiando? Empezando por ahí.

B: Yo estudio *Lehramt 3 para Gymnasien*, eh, yo pienso que es casi como una responsabilidad.

A: ¿Por qué?

B: Porque yo sé que hay muy pocos profesores de español en Alemania que realmente son competentes. O sea, no quiero, no quiero valorar porque yo sé que hay muchos que son muy buenos pero se trata de que hay muy pocos. Porque yo sé que hay muchos colegios que quisieran ofrecer español como L3 pero simplemente hay muy pocos. Y yo también sé que hay muchos estudiantes que quisieran aprender. Y pues entonces yo veo que es como una responsabilidad porque yo, pues, me siento competente porque yo he vivido allá la mayor parte de mi vida, eh, yo conozco la cultura y por eso yo siento como una responsabilidad. (Interview 11, Z. 147-157)

Johannes begründet seine Studien- und Berufswahl mit dem seiner Ansicht nach bestehenden Kompetenzmangel vieler Spanischlehrerinnen bzw. Spanischlehrer in Deutschland, welcher ihm quasi dazu verpflichte, Spanischlehrer zu werden. Um diesen Mangel zu beheben, versteht er es als seine Verantwortung, sein kulturelles Wissen weiterzugeben. So versteht er sich als Experte, der seinen zukünftigen

deutschen SuS die Sprache und Kultur, die er gut kennt, beibringen kann (und soll). Johannes' Berufswahl entsteht aus der von ihm empfundenen Herausforderung, sich in beiden Kulturen zu integrieren. Als deutscher Lehrer, der Spanisch unterrichtet, vereint er seine beiden kulturellen Identitäten und fungiert als Mittler zwischen beiden Sprachen und Kulturen. Mit seiner Berufswahl positioniert er sich bewusst im *dritten Ort*, im Raum des symbolischen Austausches zwischen der deutschen und der kolumbianischen Kultur (vgl. Kramsch 2004).

Weder bei Remedios noch bei Narcisa konnte eine so klare Positionierung *im dritten Ort* festgestellt werden, vermutlich weil sie sich noch auf dem Reflexionsweg dahin befinden. Nach meiner Interpretation ist ihre Studienwahl jedoch auch ein Teil des Wegs zur Vereinigung ihren kulturellen und sprachlichen Identitäten. Für Remedios ist sie – zusätzlich – die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit ihrer Familiengeschichte und mit der Stigmatisierung aufgrund ihres andalusisch geprägten Spanischen. Alle drei Fälle vereint der Zusammenhang zwischen sprachlichem sowie kulturellem Bewusstsein und der Möglichkeit, sich als Mittlerin bzw. Mittler zwischen Sprachen und Kulturen positionieren zu können. In der konkreten Unterrichtssituation jedoch übernehmen sie diese Rolle nur, wenn sie danach gefragt werden (Interview 9, Z. 115-118; Interview 10, Z. 93-110; Interview 11, Z. 190-198).

5.5 Analysekategorien anhand der Interviews mit den Studierenden

Nach der Inhaltsanalyse der Interviews mit den Lehramtsstudierenden konnten folgende Themen identifiziert werden, die für eine Analyse meiner Forschungsfragen relevant sind:

Themen, die aus der Interviewanalyse mit SmsF und SosF erkennbar sind	
1	Gemeinsam die Sprache lernen in sukVL
2	Der Bezug zu den anderen Studierenden in sukVL
3	Die Sprache gemeinsam lernen aus der Sicht einer zukünftigen Schullehrkraft

4	Sprachnorm und Sprachvarietäten in universitärem und schulischem Spanischunterricht
5	Korrektur und Leistungsbewertung in sukVL
6	Spanisch studieren und Spanisch lernen
7	Der individuelle Bezug zur Sprache und Kultur
8	Kognitiver und emotionaler Bezug zur Sprache und Kultur
9	Sprachlernprozess und Sprachbiografie
10	Sprachlernprozesse bei SmsF und bei SosF
11	Individuelle und überindividuelle sprachliche Entwicklung
12	Sprachbewusstsein und Identitätsentwicklung durch das Lernen einer Sprache
13	Positionierung <i>im dritten Ort</i> zwischen Sprachen und Kulturen
14	<i>Peerfunktion</i> zwischen den Lernenden und <i>Mittlungsfunktion</i> zwischen Sprache(n) und Kultur(en)

Abbildung 15 Themen, die aus der Interviewanalyse mit SosF und SmsF erkennbar sind

Nicht alle der in der oberen Tabelle aufgelisteten Themen kamen in allen Interviews mit den Studierenden vor, denn jede(r) Interviewte hat einen eigenen narrativen Schwerpunkt gesetzt. Jedoch kann man die behandelten Themen miteinander verbinden und daraus Kategorien entwickeln, die eine globale Analyse der Interviews mit den Studierenden ermöglichen. Das Ziel ist, ein Gesamtbild davon zu bekommen, wie die Studierenden mit und ohne spanischen Familienhintergrund im Unterricht eine Beziehung aufbauen, wie sie die sprachlich und kulturell vielfältige Lernsituation erleben und damit umgehen, wie ihr Bezug zur Sprache und Kultur ist und wie sich ihre sprachliche Kompetenz in solchen Gruppenzusammensetzungen entwickelt.

Auf Abbildung 16 werden die oberen Themen und Forschungsfragen aufgelistet (linke Spalte) und daraus Kategorien erstellt, die bei der Analyse der Interviews mit den Studierenden helfen werden (rechte Spalte). (S. Abbildung 16)

Themen, die aus der Interviewanalyse mit SmsF und SosF erkennbar sind		Analysekategorien anhand der Interviews mit den Studierenden
1	Gemeinsam die Sprache lernen in sukVL	1. Gemeinsam die Sprache lernen in sukVL. <i>Peerfunktion</i>
2	Der Bezug zu den anderen Studierenden in sukVL	
3	Die Sprache gemeinsam lernen aus der Sicht einer zukünftigen Schullehrkraft	2. Sprachnorm und Leistungsbewertung in sukVL
4	Sprachnorm und Sprachvarietäten in universitärem und schulischem Spanischunterricht	
5	Korrektur und Leistungsbewertung in sukVL	
6	Spanisch studieren und Spanisch lernen	3. Kognitiver und emotionaler Bezug zur Sprache und Kultur
7	Der individuelle Bezug zur Sprache und Kultur	
8	Kognitiver und emotionaler Bezug zur Sprache und Kultur	
9	Sprachlernprozess und Sprachbiografie	4. Sprachlernprozesse und Sprachbiografien
10	Sprachlernprozesse bei SmsF und bei SosF	5. Individuelle und überindividuelle Sprachlernprozesse und sprachliche Entwicklung
11	Individuelle und überindividuelle sprachliche Entwicklung	
12	Sprachbewusstsein und Identitätsentwicklung durch das Lernen einer Sprache	6. Sprachbewusstsein und Identitätsentwicklung durch das Lernen einer Sprache
13	Positionierung <i>im dritten Ort</i> zwischen Sprachen und Kulturen	7. <i>Mittlungsfunktion</i> und Positionierung im dritten Ort z. Sprachen und Kulturen
14	<i>Mittlungsfunktion</i> zwischen Sprache(n) und Kultur(en)	

Abbildung 16 Analysekategorien anhand der Interviews mit den Studierenden

5.5.1 Gemeinsam die Sprache lernen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten und *Peerfunktion*

Ein für die vorliegende Forschung grundlegendes Thema, das in den Interviews mit den Lehramtsstudierenden behandelt wurde, bezieht sich auf die alltägliche Situation im Unterricht, in der SmsF und SosF gemeinsam die Sprache lernen. Wie

oben bereits dargestellt, berichten SosF, dass sie Hemmungen haben, Spanisch zu sprechen, wenn an den Sprachveranstaltungen SmsF teilnehmen. In solchen Lernkontexten fühlen sich die SosF durch die Anwesenheit ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen mit spanischsprachigem Familienhintergrund gehemmt und zum Teil verunsichert. Die Hemmungen verschwinden dann allmählich, wenn sie ein sprachliches Bewusstsein entwickeln. Interessanterweise steht die Entwicklung eines sprachlichen Bewusstseins bei den untersuchten SosF weniger in Verbindung mit der Entwicklung einer sprachlichen Kompetenz als mit der bewussten Positionierung im Unterricht und zwischen den Sprachen und den Kulturen. (S. dazu Interview 6, Zettelauszug am Ende des Interviews) Positionieren sie sich im Unterricht bewusster, sehen sie die Teilnahme der SmsF am Unterricht eher als Vorteil, weil sie von ihrem sprachlichen und kulturellen Wissen profitieren können. (Ebd.; Interview 5, Z. 61 und 64-70; Interview 7, Z. 154-160 und Interview 8, Z. 73-78)

Als konfliktiv in solchen Lernkontexten nannten zwei der interviewten SosF die Befürchtung, dass womöglich ihre Leistung mit den SmsF verglichen wird (Interview 7, Z. 141-160 und 164-171 und Interview 8, Z. 68-78). Trotz solcher Bedenken sehen SosF ihre spanischsprachigen Kommilitoninnen und Kommilitonen mit spanischsprachigem Familienhintergrund als Bereicherung für den Unterricht, vor allem, weil sie dadurch schon während des Studiums mit unterschiedlichen Varietäten des Spanischen konfrontiert werden. Diese zwei Themen – Leistungsbewertung und Sprachnorm im Spanischunterricht – werde ich im nächsten Punkt ausführlicher analysieren.

Die Sprache gemeinsam zu lernen in Sprachveranstaltungen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten ist für SmsF eine Herausforderung anderer Art. Einerseits fühlen sie sich im Spanischen sicher, andererseits merken sie, dass ihr zu Hause erworbenes Spanisch für die universitären Anforderungen nicht ausreicht (Interview 9, Z. 94-99; Interview 10, Z. 189-194). Diese Tatsache löst Gefühle der Scham, der Hilflosigkeit und der Verantwortung zugleich aus. Scham empfinden sie, weil sie von ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen als Muttersprachlerinnen bzw.

Muttersprachler angesehen werden, aber die eigenen Wissenslücken bemerken. Hilflos fühlen sie sich, weil sie oft nicht in der Lage sind, die sprachlichen Fragen ihrer Mitstudierenden zu erklären (Interview 9, Z. 75-76, 83-86, 112-116; Interview 10, Z.77-95, 269-274). Scham und Hilflosigkeit lösen ein Verantwortungsgefühl aus: Es handelt sich um „die eigene Sprache“, die sie beherrschen und erklären lernen möchten (Interview 9, Z. 112-116; Interview 10, Z. 93-105; Interview 11, Z. 147-157). Wie wir anhand der Analyse sahen, haben auch die SmsF im Laufe ihrer Sprachlernprozesse Momente der Sprachhemmung, in denen sie sich nicht trauen, sich am Unterricht zu beteiligen. (Interview 9, Z. 57)

Die SosF berichten, dass der Kontakt zu den SmsF sich auf die Zusammenarbeit in Gruppen während des Unterrichts beschränkt. Die Studentinnen Andrea und Daniela, die durchaus spanischsprachige Freundinnen und Freunde außerhalb der Universität haben, erzählen, dass sie zu ihren Mitstudierenden mit spanischsprachigem Familienhintergrund keine privaten Beziehungen pflegen. Der Kontakt mit ihnen beschränkt sich auf kooperative Lernaufgaben im Unterrichtsrahmen (Interview 6, Z. 108; Interview 7, Z. 161-163). Die SmsF erzählen ihrerseits, dass sie gerne mit deutschen Kommilitoninnen und Kommilitonen in Kontakt treten. Die Peruanerin Narcisa gibt auch zu, dass sie die Beziehungen zu deutschen Studierenden sucht, nicht zuletzt um Deutsch zu üben. (Interview 10, Z. 225-226) Der Deutsch-Kolumbianer Johannes erzählt, dass er im Studium und außerhalb der Universität fast nur deutsche Freunde hat (Interview 11, Z. 224-226).

Anhand der Interviews konnte festgestellt werden, dass in den von den interviewten Studierenden besuchten Veranstaltungen zwar die kooperative Zusammenarbeit als unterrichtsdidaktische Methode angewendet wird (siehe auch dazu die Aussagen der interviewten DuD). In den Aussagen der SmsF und der SosF kann man aber erkennen, dass in der Regel keine Zusammenarbeit im Sinne der Bildung einer sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngemeinschaft von den DuD angeboten wird, die auf das *mit* und *voneinander* Lernen basiert.

Dass für eine Art des Unterrichts, in dem Studierende verschiedener sprachlicher und kultureller Hintergründe von den Kenntnissen und Erfahrungen der

Mitstudierenden lernen, prinzipiell Interesse vorhanden ist, kann man allen Interviews mit SmsF und mit SosF entnehmen. Außerdem kann man erkennen, dass die SosF und die SmsF ihre Leistungen vergleichen. Dennoch wird eine bewusste Einnahme der *Peerfunktion* nur beim SmsF Johannes erkannt, der einzige, der auch eine bewusste Positionierung zwischen Sprachen und Kulturen einnimmt (Interview 11, s. insbesondere Aussage 45). Es lässt sich dadurch vermuten, dass die Einnahme einer *Peerfunktion* zwischen SmsF und SosF in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten im Zusammenhang mit der bewussten Einnahme einer *Mittlungsfunktion* zwischen Sprachen und Kulturen steht. Diese Idee wird im Laufe dieses und des nächsten Kapitels weiterverfolgt. (S. dazu Kapitel 5.5.7 und 6.1.1, 6.1.2 und insbesondere 6.2)

5.5.2 Sprachnorm und Leistungsbewertung in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten

Da es sich in allen erforschten Fällen um Studierende handelt, die ein Lehramtstudium absolvieren, ist zu untersuchen, welche Gedanken sie sich als zukünftige Lehrerinnen und Lehrer machen, die möglicherweise sprachlich und kulturell vielfältige Lerngruppen unterrichten werden. In diesem Sinne bekam ich nur von den Studentinnen eine konkrete Antwort, die bereits als Schullehrerinnen Erfahrung sammeln konnten (Daniela und Remedios). Denn danach gefragt, welche Inhalte und nach welchen Methoden sie sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen unterrichten würden, erörterten die restlichen Studierenden, wie und was sie *individuell* lernen möchten, was *ihnen* Spaß macht sowie was *ihnen* schwer falle, sodass es scheint, dass sie sich noch keine Gedanken über didaktische Maßnahmen für den Sprachunterricht in solchen Lernkontexten gemacht haben. Lediglich die Studentinnen Daniela und Remedios haben sich während des Interviews mit dem Thema auseinandergesetzt. So erzählte Daniela über die Einbindung im Unterricht von einem spanischsprachigen Schüler und darüber, wie sie ihm Spanisch vermittelt (Interview 7, Z. 67-80). Wie wir aber oben in der Interviewanalyse feststellen konnten, hatte sie ihre Erfahrung als Lernerin (zumindest bis zum Moment des Interviews) nicht unbedingt in ihrem Unterricht

eingebunden. Vielleicht, weil es ihr nicht bewusst war, dass sie als Studentin eine solche Unterrichtssituation alltäglich erlebt. (S. Interview 7, Z. 142).

Die SmsF Remedios berichtet über die Teilnahme am Spanischunterricht eines Schülers aus Honduras, der sich aller Anschein nach in seiner Situation als einziger Schüler mit spanischsprachigem Familienhintergrund nicht sehr wohl fühle und sich nicht traue, sich am Unterricht mündlich zu beteiligen. Seine Lerneinstellung bzw. Lernattitüde verwirrte Remedios teilweise, die von ihm eine engagierte mündliche Beteiligung erwartete (Interview 9, Z. 130-148). Interessanterweise ist auch hier festzustellen, dass die eigene Erfahrung als Lernerin in solchen Lerngruppen anscheinend keine pragmatische Anwendung im eigenen Unterricht findet. In diesen zwei Fällen (Daniela und Remedios) könnte die Bewusstwerdung der eigenen Situation als Lernerinnen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten eine Möglichkeit darstellen, aus der eigenen Erfahrung zu lernen und die Arbeit in solchen Lernkontexten zu erleichtern.

Zum Thema *Korrektur und Leistungsbewertung* innerhalb sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen gab es Äußerungen von SosF und SmsF. Dieses wurde bereits oben als eines der Themen erwähnt, das eine gewisse Unruhe bei SosF verursacht. Für sie ist die Vorstellung, nach gleichen Kriterien wie ihre Kommilitoninnen bzw. Kommilitonen mit spanischsprachigem Familienhintergrund bewertet zu werden, besorgniserregend (Interview 7, Z. 141-160 und 164-171, Interview 8, Z. 167-170). Die Studentin Daniela äußerte ihre Besorgnis darüber, dass sie und die SmsF am Ende das gleiche Examen schreiben würden. Sie befürchtete, dass sie dadurch nie zu einer guten Note kommen könne (Interview 7, Z. 141-160 und 164-171). Der SosF Marius äußerte ähnliche Gedanken, obwohl er diese nicht auf sich selbst bezog, sondern auf die nach seiner Aussage weniger erfahrenen Studierenden. Trotz solcher Bedenken sehen SosF ihre spanischsprachigen Kommilitoninnen und Kommilitonen mit spanischsprachigem Familienhintergrund als Bereicherung für den Unterricht, vor allem, weil sie selbst dadurch schon im Moment des Unterrichts mit unterschiedlichen Varietäten des Spanischen konfrontiert werden.

Für die SmsF ist wiederum Leistung ein Thema, dem sie mit Mühe entgentreten. Anders als die verbreitete Meinung ihrer DuD, die behaupteten, dass diese Studierenden oft keine sehr positive Einstellung zum Lernen zeigen würden (s. oben in diesem Kapitel), geben sie an, dass sie sich sehr bemühen, ihre Leistung zu verbessern (Interview 9, Z. 202-209; Interview 11, Z. 229-234; Interview 10, Z. 140-145, 251-270), nicht zuletzt, weil sie sich für ungenügende sprachliche Kenntnisse vor ihren Mitstudierenden und ihren DuD schämen.

Das Thema *Sprachnorm und Sprachvarietäten im Spanischunterricht* wurde auch oft angesprochen. Sowohl SmsF als auch SosF haben eine Vorliebe für eine bestimmte Varietät des Spanischen entwickelt. Viele bewerten es positiv, unterschiedliche Varietäten des Spanischen im Unterricht zu hören. Nichtsdestotrotz kann man nach Inhaltsanalyse der Interviews die Tendenz erkennen, dass die kastilische Hochnorm als die zu erlernende sprachliche Norm auf Universitätsniveau vorgezogen wird (Interview 9 Z. 175-177), einige Studierende würden sogar diese als Norm in ihrem Schulunterricht bevorzugen (Interview 5, Z. 128-130, 193-201, 221-224; Interview 7, Z. 67-80, 150-160). In diesem Zusammenhang ist die Studentin Daniela ein aussagekräftiger Fall, den ich bereits analysiert habe. Sie gab an, die lateinamerikanischen Varietäten als Sprecherin zu bevorzugen, doch verlangt sie in ihrem Schulunterricht von ihrem argentinischen Schüler, dass er die kastilische Norm lernt und in den Lernaufgaben anwendet (Interview 7, Z. 67-80, 150-160).

Die SmsF Remedios, die mit ihren Eltern die andalusische Varietät des Spanischen spricht, bemüht sich sehr darum, sich von ihren Regionalismen, die sie als „hässlich“ bezeichnet, zu befreien (Interview 9, Z. 175-177).

5.5.3 Kognitiver und emotionaler Bezug zur Sprache und Kultur

In den Interviews konnte man erkennen, dass die ausschlaggebenden Gründe, Spanisch zu studieren, für die SosF der Spaß an der Sprache und der Kultur darstellen sowie die Tatsache, dass Spanisch eine Weltsprache ist (Interview 5, Z.25-33; Interview 8, Z. 59). Die Studentin Helen gab zusätzlich an, dass die

Arbeitschancen als Schullehrerin im Fach Spanisch gut seien (Interview 5, Z. 32-33).

Danach gefragt, aus welchen Gründen sie denken, dass ihre Kommilitoninnen bzw. Kommilitonen mit spanischsprachigem Familienhintergrund das Spanischstudium gewählt haben, nannte die Studentin Daniela die Tatsache, dass für diese Studierenden Spanisch einfacher sei und bestimmt ein guter Ausgleich zum zweiten Fach, das in der Regel auf Deutsch studiert wird (Interview 6, Z.124-128). Die anderen Interviewten äußerten sich nicht zu der Studienwahl der SmsF. Zwei Interviewte (Helen und Marius) kommentierten jedoch, dass die SmsF an Sprachveranstaltungen der Zielsprache Spanisch aufgrund der Studienordnung teilnehmen müssen, was ihrer Meinung nach für diese Studierenden eine Unterforderung darstelle (Interview 5, Z. 61-64, Interview 8, Z. 68).

Wenn die SmsF über die eigenen Gründe erzählen, warum sie Spanisch studieren, nennen sie die Möglichkeit, ihre sprachlichen Kenntnisse zu vertiefen und ihre kommunikativen Kompetenzen durch die Erweiterung ihres sprachlichen Registers zu verbessern. Keine/r der Befragten hat beanstandet, an Sprachveranstaltungen teilnehmen zu müssen. Danach gefragt, antworteten sie lediglich, dass sie in Sprachveranstaltungen Grammatik lernten, und vor allem lernten, Grammatik zu erklären, was für ihren zukünftigen Lehrerberuf Voraussetzung sei. (Interview 9, Z. 101-110; Interview 10, Z. 123-137; Interview 11, Z. 187-188).

Der persönliche Bezug zur Sprache und zur spanischsprachigen Kultur wurde auch als Grund genannt, um das Studium anzufangen. SmsF haben aber eine qualitativ andere Beziehung zur spanischen Sprache und Kultur als SosF, denn während SosF Spanisch mit dem Gefühl der Geselligkeit und des Lockerseins verbinden, und es als ein Instrument der Weltkommunikation sehen (Interview 5, Z. 55-58; Interview 8, Z. 56-57), verbinden SmsF das Spanische mit Gefühlen wie Liebe (Interview 9, Z. 220-221), Identifikation und/oder Zugehörigkeit (Interview 10, Z. 196-203; Interview 11, Z. 249-265). Bei allen SmsF ist zudem ein gewisses Sprachgefühl vorhanden, das sich in der intuitiven Anwendung der Sprache niederschlägt (Interview 6, Z. 21-23; Interview 9, Z. 123, Interview).

So kann man erkennen, dass neben dem kognitiven Bezug zur Sprache auch ein emotionaler Bezug vorhanden ist, der dazu führt, dass die SmsF Spanisch als Studium wählen.

5.5.4 Sprachlernprozesse sowie sprachliche und kulturelle Biografien

Es wurde festgestellt, dass es eine Verbindung zwischen den Sprachlernprozessen gibt, welche die Studierenden durchlaufen, und ihrer sprachlichen und kulturellen Biografie.

Im Fall der SmsF kann festgehalten werden, dass ihre sprachliche und kulturelle Biografie vor dem Studium die Sprachentwicklung während des Studiums beeinflusste. So beeinflussen der Ort des Aufwachsens, die Sozialisation sowie die Schulsprache ihren Sprachlernprozess im Rahmen von Sprachveranstaltungen an der Universität.

Anhand der Interviewanalysen kann man bezüglich der Sprachbiografie der SmsF festhalten, dass Sozialisierungsumgebung und Schulbildung ihr Spanisch mit bestimmten sprachlichen und kulturellen Merkmalen geprägt haben. Dies ist ein wichtiger Punkt, weil herausgefunden wurde, dass dies die eigene Positionierung im Kontext des Austausches zwischen Sprachen und Kulturen sowie ihre Positionierung im Unterricht selbst beeinflusst.

Ein schneller Überblick der hier untersuchten SmsF kann uns eine Idee davon verschaffen, wie unterschiedlich ihre Sprachbiografien sind und welche Folgen dies für ihr Verhalten im Unterricht hat. Narcisa (Interview 10) ist in Peru in einer spanischen Umgebung aufgewachsen, bis sie in der Schule Englisch und dann nach der Schule Deutsch lernte. Ihre Schullaufbahn verlief hauptsächlich auf Spanisch. Johannes (Interview 11) ist in einer zweisprachigen Familie, zum Teil in einer spanischen, zum Teil in einer deutschen Umgebung aufgewachsen. Zur Schule ging er sowohl in Kolumbien (wohlgemerkt in eine deutsche Schule) als auch in Deutschland. Remedios (Interview 9) ist in Deutschland aufgewachsen, wo sie zur Schule ging. Spanisch lernte sie im Kreis der Familie und in Muttersprachenunterricht.

Jetzt – zum Vergleich – ein kurzes sprachliches und kulturelles Gesamtbild von ihnen, wie sie es von sich selbst im Interview vermittelt haben: Narcisa versteht Spanisch als *ihre* Sprache. (Interview 10, Z. 81, vier Mal 124-134, 141, 165, 226, 243, 257 und drei Mal 257-260) Deswegen will sie ihre sprachlichen und kulturellen Kenntnisse vertiefen. (Ebd., z.B. Aussage 39) Von ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen sowie von DuD in sprachlich und kulturell vielfältigen Sprachveranstaltungen des Spanischen an der deutschen Universität wird sie als Lateinamerikanerin angesehen, die eine sprachliche und schulische Sozialisierung in Lateinamerika hatte. Dementsprechend erwartet sie von sich selbst eine gewisse Leistung. Wenn sie diese nicht erbringt, schämt sie sich darüber (ebd.).

Bei Johannes konnte festgestellt werden, dass er sich selbst als einen mehrsprachigen Sprecher versteht, der sich in beiden Sprachen zuhause fühlt. Seine sprachlichen Kenntnisse im Spanischen zu vertiefen und sich ein akademisches Register des Spanischen anzueignen, stellt für ihn eine Herausforderung dar. Als *peer* für dieses Unternehmen hat er sich die DuD ausgesucht. (Interview 11, Z. 180-181)

Remedios behauptete von sich, gute Spanischkenntnisse zu haben, bis sie merkte, dass ihre Leistungen nicht dem entsprachen, was erwartet wurde. Anfangs hat sie sich selbst gezügelt, am Unterricht mündlich teilzunehmen, weil ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen sie nicht verstanden haben. Danach hat sie gemerkt, dass sie mehr Lernzeit investieren sollte, um sich dem Rhythmus der Veranstaltung anzupassen. Sie will ihre Sprachkenntnisse unbedingt vertiefen, weil sie die Sprache liebt. Dies kostet sie aber sehr viel Mühe. (Interview 9, Z.101)

Um den Sprachlernprozess zu analysieren, den alle drei SmsF durchliefen, muss aus der Perspektive ihrer Sprachbiografie beachtet werden, dass Konzepte wie *Muttersprachlerin* bzw. *Muttersprachler* sowie *nativa* bzw. *nativo* nicht ausreichen, um alle drei SmsF zu beschreiben und somit die Komplexität des Phänomens zu erfassen. In diesem Sinne reicht das vygostkijische Modell zur Aneignung einer

Mutter- und einer Fremdsprache nicht³⁴, das in Kapitel 2.3.2 vorgestellt wurde, um den Sprachlernprozess zu analysieren. Meines Erachtens soll das vygotksjische Modell durch ein Modell erweitert werden, das die Beziehung zwischen den verschiedenen von einer Person angeeigneten Sprachen als ein *System* berücksichtigt. In diesem Sinne hilft das Modell von Herdina und Jessner (2002), das die Aneignung mehrerer Sprachen als ein dynamisches System versteht. Wie in Kapitel 2.2.3 bereits dargestellt, wird die Aneignung mehrerer Sprachen nach diesem Modell nicht kumulativ verstanden, sondern als ein ganzes Sprachsystem, das aus Sprachsubsystemen besteht. Diese Subsysteme sind nicht unabhängig voneinander, vielmehr beeinflussen sie sich gegenseitig.

Ohne die sprachwissenschaftlichen Aspekte vertiefen zu wollen, die diese Arbeit sprengen würden, möchte ich hier nur darauf aufmerksam machen, dass eine dynamisch-systemische Betrachtung der Aneignung mehrerer Sprachen uns im Sprachunterricht helfen kann, den Sprachlernprozess zu verstehen, den die Sprachlernenden durchmachen. Eine dynamisch-systemische Betrachtung kann uns darüber hinaus helfen zu verstehen, dass gewisse sprachliche Merkmale auf die gleichzeitige Aneignung mehrerer Sprache(n) zurückzuführen sind.

Bezüglich der SmsF kann gesagt werden, dass diese Studierenden unterschiedliche Zugänge zur spanischen Sprache und Kultur haben, weil sie auch unterschiedliche sprachliche und kulturelle Biografien ausweisen. Dementsprechend sind ihre Performanzen im Unterricht unterschiedlich, wie aus den Interviewanalysen ersichtlich wird. Meine Interpretation ist,

- dass die Entwicklung eines sprachlichen und kulturellen Bewusstseins von der eigenen sprachlichen und kulturellen Biografie abhängt und

³⁴ Siehe dazu das Modell Vygotskjis von spontaner Begriffsbildung zur wissenschaftlichen Begriffsbildung (2002 und Kapitel 2.3.2 in dieser Arbeit).

- dass die eigene Positionierung im Kontext des Austausches zwischen Sprachen und Kulturen vom eigenen sprachlichen und kulturellen Bewusstsein determiniert wird.

Dies hat nicht nur Konsequenzen in Sprachlernprozess, sondern auch in den Erwartungen, Einstellungen und Attitüden, die die Studierenden in den Unterricht mitbringen bzw. die sie im Unterricht einnehmen. Zu den Erwartungen zählen zum Beispiel ihre Vorstellungen darüber, was sie lernen wollen oder lernen müssen. Von den Einstellungen und Attitüden hängt dann der Bezug ab, den sie zum Unterricht und zu den anderen Personen im Unterricht herstellen. Aus Erwartungen, Einstellungen und Attitüden wird die Position eingenommen, die sie im Lernkontext beziehen.

Was in diesem Kapitel über die SmsF gesagt wurde, kann im gleichen Maße über die SosF auch gesagt werden. Dies heißt, dass die Sprachbiografie der SosF die Entwicklung eines sprachlichen und kulturellen Bewusstseins beeinflusst, das seinerseits die Sprachlernprozesse, den Bezug zur Sprache und Kultur und den Bezug zu den anderen Personen im Unterricht bedingt. Dass der Schwerpunkt dieses Kapitels auf die SmsF gelegt wurde, schränkt diese Erkenntnis auf eine bestimmte Studierendengruppe nicht ein. Im Laufe dieser Untersuchung wurde jedoch festgestellt, dass die DuD von den SmsF gewisse Vorstellungen haben, wie *alle* SmsF sich im Unterricht verhalten sollen, selbst wenn den DuD bewusst ist, dass sie unter sich verschieden sind, weil sie unterschiedliche sprachliche und kulturelle Biografien ausweisen. Zu diesem Punkt werde ich dann zurückkommen, wenn die Ergebnisse dieser Forschung präsentiert werden.

5.5.5 Individuelle und überindividuelle Sprachlernprozesse sowie sprachliche Entwicklung

Sowohl SmsF als auch SosF geben an, dass sie vom Sprachunterricht profitieren, und dass sie ihre sprachliche Entwicklung im Spanischen deutlich spüren. Alle sehen die sprachliche Entwicklung als individuellen Prozess, und nicht als einen der gesamten Lerngruppe. Es lässt sich aber ein Unterschied feststellen, was SmsF und SosF unter sprachliche Entwicklung verstehen. Für SosF bedeutet sprachliche

Entwicklung eine Verbesserung aller ihrer kommunikativen Kompetenzen und die Erweiterung ihres Wortschatzes. Die Grammatik erfüllt dabei die Aufgabe, Strukturen zu lernen, die sie funktional umsetzen können, um ihre kommunikativen Kompetenzen zu erweitern (dies wird vor allem in Interview 5, Z. 78-79, 87-88, 90-91 deutlich).

Wenn SmsF ihre sprachliche Entwicklung beschreiben, beziehen sie sich dabei auf die Erweiterung ihres sprachlichen Registers, von einem umgangssprachigen zu einem akademischen Sprachgebrauch. Dabei spielt das Nachdenken über die Sprache eine wichtige Rolle, die durch das Erlernen der Grammatik unterstützt wird. Die Studentin Remedios beschreibt diesen Prozess als ein gewonnenes Einfühlungsvermögen über die sprachlichen Strukturen, das ihr erlaubt, sich mit der Sprache auseinanderzusetzen und bewusst zu entscheiden, welche Strukturen und welchen Wortschatz sie einsetzt (Interview 9, Z. 163-171, Z. 182-189). Die Studentin Narcisa, die ihre Schulausbildung in Peru absolvierte, beschreibt diesen Prozess als ein „sich wieder erinnern“; als eine Rückkehr auf „den Takt des Spanischen“ (Interview 10, Z. 146-165).

5.5.6 Sprachbewusstsein und Identitätsentwicklung durch das Lernen einer Sprache

Aus der Analyse der Interviews konnte erkannt werden, dass die interviewten SmsF vor ihrem Studium eine emotionale Bindung zur hispanophonen Sprache und Kultur hatten, welche sich während des Studiums durchaus vertieft hat, aufgrund einer bewussten Reflexion über Sprache und Kultur. Man kann erkennen, dass Reflexion und emotionale Bindung wiederum zur Entwicklung eines Sprachbewusstseins führte. Alle diese Entwicklungsbereiche zeichnen sich dadurch aus, dass so nicht nur der Sprachlernprozess vorangetrieben wurde, sondern dass sie in verschiedenen Phasen zur Hinterfragung, Widerlegung und Bestätigung der eigenen Identität als Sprecherin bzw. Sprecher führten.

Das Thema *sprachliche und kulturelle Identität* wurde in allen drei Interviews mit SmsF angesprochen, jeweils in Verbindung mit der individuellen sprachlichen und kulturellen Sprachgeschichte bzw. Sprachbiografie der Interviewten. Aus diesem

Grund wird offensichtlich, dass sprachliche und kulturelle Identität ein wichtiger Faktor des Sprachlernprozesses dieser Studierenden darstellt. Außerdem kann man den Interviews entnehmen, dass die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und mit dem eigenen Sprachlernprozess nicht als Hinderung der sprachlichen Entwicklung angesehen wird.³⁵ Ganz im Gegenteil, für alle drei SmsF gilt, dass diese Auseinandersetzung als ein Motor für sprachliche Weiterentwicklung wirkt.

Bei SosF hat die Auseinandersetzung mit dem Erlernen der spanischen Sprache und Kultur ebenfalls Konsequenzen in der eigenen Identitätsbildung. Obwohl dies nicht so deutlich ausfällt, wie bei den SmsF, kann man den Interviews mit den SosF entnehmen, dass der Kontakt mit der spanischen Sprache und Kultur bei ihnen nicht nur einen Prozess auslöst, den man als *interkulturell* bezeichnen kann. Darüber hinaus kann man diesen Prozess als eine Auseinandersetzung mit vorhandenen Überzeugungen bezeichnen. Am deutlichsten ist dies bei dem SosF Marius zu erkennen, wenn er in zwei Momenten des Interviews beschreibt, warum er sich entschieden hat, Spanisch zu studieren. Das erste Mal, als er von seiner „Faszination Sprache“ (Interview 8, Z. 38) erzählt, und darüber als er dazu kam, Sprachen als essentiell für das Menschensein einzuschätzen (ebd., Z. 42ff.). Später im Interview berichtet er dann, wie er sich in einer sehr schwierigen Situation während seines Spanienaufenthalts trotz finanzieller Schwierigkeiten reich fühlte, weil er die Sprache beherrschte. (Ebd., Z. 52 ff.) Beide Ereignisse hinterließen in Marius einen tiefen Eindruck, der ihn dazu brachte, Sprachen als mehr als ein bloßes Kommunikationsmittel zu betrachten. Sie sind jetzt fester Bestandteil seines Lebens geworden und helfen ihm, sich als Mensch weiterzuentwickeln.

Bei den anderen SosF kann man feststellen, dass alle eine ganz persönliche Beziehung zu der oder den spanische(n) Sprache(n) und Kultur(en) herstellen, die sich in der Annäherung zur spanischen Sprache und Kultur widerspiegelt, ob es sich

³⁵ Vergleiche diese Idee mit der Meinung der Dozentin Elisa (Interview 1, Z. 271), die behauptet, dass die fehlende sprachliche Entwicklung bei SmsF daran liege, dass sie sich mit der eigenen sprachlichen und kulturellen Identität nicht auseinandersetzen (wollen).

um ein besonderes Gefühl der Freude handelt (Interview 5) oder eine Vorliebe für eine bestimmte Kultur (Interview 6 und Interview 7).

Im Unterricht selbst ist der Abbau der sprachlichen Hemmung (z.B. sich trauen, sich mündlich am Unterricht zu beteiligen) nicht nur auf die Aneignung sprachlicher Kenntnisse zurückzuführen. Wie mit den Interviews mit den SosF belegt werden kann, hat dies vielmehr mit Selbstvertrauen und sprachlichem Bewusstsein zu tun, zwei wichtige Komponenten sprachlicher Identitätsbildung. Es ist deshalb zu überlegen, wie und inwieweit die Einbindung und Bewusstwerdung dieser Prozesse im Unterricht zu effektiver sprachlicher Entwicklung führen können.

5.5.7 Mittlungsfunktion und Positionierung im dritten Ort zwischen Sprachen und Kulturen

Für zukünftige Spanischlehrerinnen und -lehrer ist die Bewusstwerdung ihrer Stellung als Vermittlerinnen und Vermittler der spanischen Sprache und Kultur grundlegend. Grundlegend ist meines Erachtens aber auch die Bewusstwerdung der Positionierung, die jede Lehrerin und jeder Lehrer im symbolischen Austausch zwischen den Sprachen und den Kulturen einnimmt. Was Kramersch als *dritten Ort* bezeichnet, ist kein fester Ort, sondern eine Suche nach der eigenen Stellung im Kontext des symbolischen Austausches zwischen Sprachen und Kulturen. (Kramersch 2004, Kap. 8)

Den Interviews mit den Studierenden kann man entnehmen, dass diese Positionierung einigen mehr, anderen weniger bewusst ist. Es kann wiederum festgestellt werden, dass je bewusster die Entwicklung der eigenen sprachlichen und kulturellen Identität ist, desto bewusster der Platz, den sie im Kontext des symbolischen Austausches einnehmen.

Für die Analyse der Lernsituation in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten ist diese Positionierung zwischen Sprachen und Kulturen deshalb wichtig, weil der symbolische Austausch schon im Unterricht selbst stattfindet. Ist einer oder einem Studierenden ihre oder seine Positionierung im Kontext des symbolischen Austausches bewusst, kann sie oder er bereits im Sprachunterricht

eine bewusste Rolle als Mittlerin oder Mittler zwischen Sprachen und Kulturen einnehmen.

Bei den SmsF ist der Zusammenhang zwischen sprachlichem und kulturellem Bewusstsein und der Möglichkeit, sich als Mittlerin bzw. Mittler zwischen Sprachen und Kulturen positionieren zu können, am deutlichsten zu beobachten. Über seine *Mittlungsfunktion* redet Johannes (Interview 11, Z. 147-157) am offensten. Von ihm wird schon seine Studienwahl damit begründet, dass er Mittler zwischen den Kulturen sein will.

Weder bei Remedios noch bei Narcisa konnte eine so klare Positionierung im *dritten Ort* festgestellt werden, vermutlich weil sie sich noch auf dem Reflexionsweg dahin befinden. Jedoch ist meiner Analyse ihrer Interviews zu entnehmen, dass bereits ihre Studienwahl als eine Möglichkeit zur Verbindung ihrer kulturellen und sprachlichen Identitäten interpretiert werden kann. Für Remedios ist sie die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit ihrer Familiengeschichte und ihrer deutsch-spanischen Sprachbiografie. Bei Narcisa ist die Entwicklung einer transkulturellen sprachlichen und kulturellen Identität, die sie als erwachsene Peruanerin in Deutschland entwickelt.

Interessanterweise wurde festgestellt, dass die SmsF in der konkreten Unterrichtssituation die Rolle eines Mittlers bzw. einer Mittlerin nur einnehmen, wenn sie von den DuD oder von den Mitstudierenden befragt bzw. aufgefordert werden. Begründet wird dies von Narcisa damit, dass sie den anderen Studierenden nicht die Möglichkeit rauben wollen, sich mehr am Unterricht zu beteiligen (Interview 10, Z. 222-226), was eine gewichtigere Rolle im Unterricht seitens der SmsF womöglich behindert. Von allen interviewten Studierenden ist Johannes der Student, der sich seiner Position sowohl im Unterricht als auch zwischen den Sprachen und Kulturen am meisten bewusst ist. Dies lässt vermuten, dass die Einnahme einer *Mittlungsfunktion* und die einer *Peerfunktion* zusammenhängen (s. dazu Kapitel 6.2).

Es ist auch anhand des Interviews festzustellen, dass die Positionierung *im dritten Ort* keineswegs eine Stellung ist, die allein SmsF bewusst einnehmen. Auch nicht

eine, die nur sprachlich kompetentere Sprecher bzw. Sprecherinnen einnehmen. Den Interviews ist zu entnehmen, dass die Positionierung im symbolischen Austausch zwischen Sprachen und Kulturen von der Reflexion über die eigene Stellung im Kontext des Austausches und von der Entwicklung eines Selbstbewusstseins als Sprecher bzw. als Sprecherin abhängt. Und dies ist nicht nur den SmsF zuzuschreiben. Am Beispiel vom Studenten Marius ist z.B. zu erkennen, dass seine Positionierung *im dritten Ort* seiner bewussten Entscheidung zugrunde lag, Anderen die Sprache vermitteln zu wollen und dazu beizutragen, dass sie bessere Menschen werden (s. Interview 8, Z. 37-44). Auch Andrea reflektiert über ihre Position im symbolischen Austausch als Deutschsprachige, die mit den hispanophonen Kulturen und mit der portugiesischen Kultur in Kontakt tritt. In diesem Sinne stellt sie fest, dass ihr sprachliches und kulturelles Bewusstsein im Spanischen mit ihrer sprachlichen und kulturellen Auseinandersetzung in Nicaragua (also vor Ort und im direkten Kontakt mit der Kultur) zusammenhängt (Interview 6, im angehängten Brief).

Meines Erachtens hat daher die Positionierung *im dritten Ort* weniger mit kommunikativ kompetentem Sprachgebrauch zu tun, als vielmehr mit dem Bewusstsein und dem *Wunsch* als Mittlerin oder Mittler zwischen Kulturen Stellung zu beziehen. Wenn dies so ist, können Sprachlernende einen Platz im Kontext des symbolischen Austauschs in früheren Stadien ihres Sprachlernens finden, wenn sie bewusst über die eigene sprachliche und kulturelle Positionierung nachdenken.

Meiner Meinung nach ist der FSU in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten ein privilegierter Ort, in dem eine bewusste Positionierung schon im Moment des Unterrichts gefördert werden kann.

Die Erkenntnisse, die anhand der Interviews mit den Lehramtsstudierenden gewonnen wurden, werden zusammen mit den Antworten auf die in der vorliegenden Arbeit nachgegangenen Forschungsfragen im folgenden Kapitel vorgestellt. Dabei werde ich auch auf die Erkenntnisse aus den Interviews mit den DuD zurückkommen.

6 Gemeinsames Lernen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten. Forschungsergebnisse

Nach der Inhaltsanalyse der Interviews mit den Studierenden sowie mit den DuD sollen jetzt die gewonnenen Erkenntnisse Antworten auf die Forschungsfragen liefern, denen ich in der vorliegenden Arbeit nachgehe. Zur Erinnerung führe ich sie im Folgenden noch einmal auf:

1. Wie entstehen und entwickeln sich Sprachlernprozesse in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten?
2. Wie zeichnet sich das gemeinsame Lernen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten aus?
3. Welche sprachlichen und kulturellen Ressourcen können für die sprachliche und kulturelle Förderung genutzt und bewusst eingesetzt werden?

6.1 *Wie entstehen und entwickeln sich Sprachlernprozesse in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten?*

Die Inhaltsanalyse der Interviews mit den Studierenden und mit den DuD gewährte einen Einblick in die Sprachlernprozesse der Studierenden in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten. Anhand der Analyse konnten drei grundsätzliche Erkenntnisse gewonnen werden:

1. Ein wichtiger Bestandteil des Sprachlernprozesses der Studierenden in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten ist die *emotionale Seite*, die zusammen mit den kognitiven Aspekten den gesamten Sprachlernprozess vorantreibt.

Die emotionale und die kognitive Seite des Sprachlernprozesses ist als ein sich gegenseitig bedingender Prozess zu verstehen. Beide Aspekte sind voneinander abhängig und unterstützen die weitere Entwicklung des gesamten Sprachlernprozesses. Dies wurde durchaus von Vygotskij in seinen Unter-

suchungen beschrieben und von zahlreichen Forschungen belegt, wie ich bereits in Kapitel 2 dieser Arbeit erörtert habe (vgl. Kapitel 2.3.2 der vorliegenden Arbeit). Was anhand der empirischen Daten meiner eigenen Forschung ans Licht kam, ist die Art und Weise, *wie* der Sprachlernprozess in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten verläuft und wie sich seine zwei Komponenten (die emotionale und die kognitive) bei SmsF und bei SosF manifestieren. In Übereinstimmung mit den analysierten Daten kann gesagt werden, dass bei SmsF und SosF die Sprachlernprozesse qualitativ unterschiedlich verlaufen und die emotionalen sowie kognitiven Eigenschaften dieser Prozesse ebenfalls variieren, wie ich in den nächsten Kapiteln darlegen werde.

2. Die *sprachliche und kulturelle Erfahrung* sowie die *Sprachbiografie* der Studierenden haben Einfluss auf den eigenen Sprachlernprozess.

Studierende schlagen individuelle Wege ein, um sich die Sprache anzueignen, und einen eigenen Umgang mit der sprachlich und kulturell vielfältigen Lernsituation zu finden. Dennoch kann man Gemeinsamkeiten sowohl innerhalb der Forschungsgruppe der SosF als auch innerhalb der Forschungsgruppe der SmsF erkennen. Daher werde ich im Folgenden die Erkenntnisse über die Sprachlernprozesse der SmsF und der SosF getrennt darstellen und erörtern, bevor ich meine Schlussfolgerungen darlege, die den gesamten Lernkontext betreffen. Dabei werde ich ihre sprachlichen und kulturellen Biografien berücksichtigen und einen Zusammenhang zu ihren Lernattitüden herstellen. Letzteres wird zum Teil bei der Beantwortung dieser Forschungsfrage, zum Teil in Kapitel 6.2 erfolgen, wenn die zweite Forschungsfrage beantwortet wird, welche die Beziehungen zwischen den Akteuren in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten berücksichtigt.

3. Die Sprachlernprozesse der Studierenden, die in dieser Forschung untersucht wurden, bestehen aus einer *individuellen* und aus einer *überindividuellen* Seite, welche zusammen zur Entwicklung des eigenen Sprachlernprozesses und des Sprachlernprozesses der gesamten Lerngemeinschaft beitragen.

Dies bedeutet, dass die Sprachlernprozesse aller Studierenden sich in der Auseinandersetzung mit anderen am Unterricht teilnehmenden Personen entwickeln. Diese Auseinandersetzung kann mit Personen der jeweils anderen erforschten Studierendengruppe erfolgen (bei den SmsF in der Auseinandersetzung mit den SosF und bei den SosF in der Auseinandersetzung mit den SmsF).³⁶ Bei zwei der drei interviewten SmsF wurde festgestellt, dass ihre Sprachlernprozesse ebenfalls in Auseinandersetzung mit den DuD stattfanden.

Im Folgenden werde ich mich auf die emotionale, kognitive, individuelle und überindividuelle Seite der Sprachlernprozesse von SmsF und SosF beziehen.

6.1.1 Entstehung und Entwicklung von Sprachlernprozessen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten bei SmsF

Wie oben bereits erwähnt, verläuft der Sprachlernprozess bei SmsF und bei SosF qualitativ unterschiedlich, was unter anderem auf die individuellen sprachlichen und kulturellen Biografien zurückzuführen ist. Wie in Kapitel 5.5.4 ausgeführt wurde, sollen die Sprachlernprozesse der SmsF nicht allein anhand von Vygotskjis Modell der spontanen Begriffsbildung bei einer Muttersprache und der wissenschaftlichen Begriffsbildung bei einer Fremdsprache beschrieben (2002: 226ff., Kapitel 2.3.2 in dieser Arbeit; siehe dazu auch Kapitel 5.5.4), sondern auch unter Berücksichtigung des dynamisch-systemischen Modells von Herdina und Jessner (2002, s. Kapitel 2.3.2 in dieser Arbeit) analysiert werden.

So konnte insbesondere bei der SmsF Remedios festgestellt werden, dass ihr Spanisch Eigenarten aufweist, die eine Aneignung des Spanischen in deutschsprachiger Umgebung erkennen lassen. Zwar ist ihr Spanisch durch umgangssprachliche Merkmale sowie Regionalismen gekennzeichnet, die sie von ihren in einem andalusischen Dorf geborenen und seit Jahrzehnten in Deutschland

³⁶ Es ist zu bemerken, dass in den Interviews die Auseinandersetzung mit Studierenden der gleichen Studierendengruppe nicht erwähnt wurde, was wahrscheinlich durch den Fokus dieser Forschung auf sprachlich und kulturell vielfältige Lernkontexte bedingt wurde. Dass eine lernförderliche Auseinandersetzung mit anderen Personen innerhalb der Studierendengruppe besteht, wird hier nicht bestritten.

lebenden Eltern und Großeltern gelernt hat.³⁷ Doch ihre sprachliche Entwicklung sieht sie selbst in der Bemühung, sich von solchen Merkmalen zu entfernen und Spanisch auf systematische Weise zu lernen, um so die zu Hause gelernte spanische Varietät dem an der Universität erwarteten akademischen Standard anzupassen. Da ihr dies nicht immer gelingt, empfindet sie ihren Sprachlernprozess als mühsam (Interview 9, Z. 101).

Auf ihre mehrsprachige Biografie zu achten, um ihren Sprachlernprozess zu interpretieren, finde ich gerade aus didaktischer Hinsicht äußerst wichtig. Vor allem, weil Studierende wie Remedios von den DuD als „unkultiviert“ (z.B. Interview 1, Z. 258-260) eingeschätzt werden. Deshalb möchte ich an dieser Stelle besonders darauf hinweisen, dass die Analyse von Remedios Sprachlernprozess ohne Berücksichtigung ihrer Sprachbiografie nicht vollständig wäre. Betrachtet man ihren Sprachlernprozess im Sinne des dynamischen Modells von Herdina und Jessner (2002), kann man die von den DuD als unkultiviert eingeschätzten Sprachmerkmale als Erscheinung einer mehrsprachigen und mehrkulturellen Biografie deuten. Auf diesen Punkt werde ich daher noch einmal zurückkommen, wenn die didaktischen Aspekte im Umgang mit sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen thematisiert werden.

Jetzt möchte ich mich weiter mit der Analyse Remedios' Sprachlernprozesses beschäftigen, der wie bereits erwähnt, eine kognitive Seite und eine emotionale Seite beinhaltet, welche einen wichtigen Bestandteil des Sprachlernprozesses in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten darstellen. Die kognitive Seite ihres Sprachlernprozesses ist dadurch gekennzeichnet, dass sie sich von den typischen sprachlichen Merkmalen der andalusischen Varietät bewusst entfernt (als Beispiel gibt sie die Vermeidung des Ausdrucks „asín“ zugunsten von „así“; s. Interview 9, Z. 175-176), um sich den spanischen akademischen Standard anzunähern. Außerdem gibt sie an, dass ihre mündlichen und schriftlichen

³⁷ Ich beziehe mich hier auf ihre Selbsteinschätzung, wie man der Aussage 38 entnehmen kann.

Fertigkeiten sich verbesserten, was auf eine Entwicklung ihrer kommunikativen Kompetenzen hindeutet.

Die emotionale Seite ihres Sprachlernprozesses ist vor allem durch ihre affektive Bindung zur spanischen Sprache und Kultur gekennzeichnet, die sie dazu bewegt, sich sprachlich weiterzuentwickeln. So beschreibt sie ihren Bezug zur spanischen Sprache und Kultur mit den Worten „es que le tengo cierto cariño a esa lengua“ (Ebd, Z. 223) und ihre Bemühungen, sich das akademische Register des Spanischen anzueignen mit den Worten „llegar a ese registro académico me cuesta, me cuesta mucho“ (Ebd. Z. 101).

Remedios' Aussagen kann man entnehmen, dass ihre sprachliche Entwicklung im Spanischen einen qualitativen Sprung erfahren hat, seitdem sie Spanisch studiert. Doch um diese Entwicklung in Gang zu setzen, musste sie sich mit ihrer andalusischen sprachlichen Identität auseinandersetzen und sich von Ausdrucksweisen distanzieren, die sie in ihrer familiären Umgebung immer hörte und benutzte. Diese Auseinandersetzung stellt den emotionalen Kern ihres Sprachlernprozesses dar.

Welche Rolle spielt in Remedios' sprachlicher Entwicklung die Tatsache, dass sie Spanisch in einem sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontext lernt? Dem Interview kann man entnehmen, dass dieser Lernkontext eine nicht unwichtige Rolle in ihrem Sprachlernprozess spielt, weil sie an verschiedenen Stellen ihres Interviews ihre eigene sprachliche Entwicklung mit der ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen ohne spanischsprachlichen Familienhintergrund vergleicht (ebd., Z. 88, 93-94, 194-204). Die kognitive Seite ihres Sprachlernprozesses, die sich durch den Wunsch nach Verbesserung ihrer sprachlichen Kompetenzen auszeichnet, vermischt sich wiederum mit der emotionalen Seite, die sich in Schamgefühl ausdrückt, weil sie ihrer Meinung nach in Spanisch kompetenter sein sollte, was durchaus auch von den DuD erwartet wird (ebd., Z. 85-88).

In ihrem Sprachlernprozess kann man drei gut definierte Momente erkennen, die mit den Aussagen der DuD (vor allem der Dozentin Elisa) über die Lernattitüde einiger SmsF übereinstimmen. Die von Remedios selbst beschriebenen drei

Momente darüber, wie sie sich im Sprachunterricht verhalten hat, sind: erstens, eine Unterrichtsverweigerung aus Angst, dass ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen sie nicht verstehen würden; zweitens, die Bewusstwerdung ihrer sprachlichen Schwächen und der Tatsache, dass sie selbst sich auch bemühen muss, um dem Unterricht folgen zu können und drittens, den Mut aufzubringen, sich am Unterricht zu beteiligen. Auf diese Momente oder Phasen werde ich bei der Beantwortung der nächsten Forschungsfrage zurückkommen und sie hinsichtlich des gemeinsamen Lernens in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten interpretieren. (S. Kapitel 6.2) Hier möchte ich vorbringen – und später ausführlich erklären –, dass diese Phasen auf einen Prozess der Auseinandersetzung mit ihrer eigenen sprachlichen und kulturellen Entwicklung und mit ihrer sprachlichen und kulturellen Identität hinweisen.

So kann man die Forschungsfrage *„Wie entstehen und entwickeln sich Sprachlernprozesse in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten?“* im Fall Remedios' derart beantworten, dass die beiden im Kindesalter erlernten Sprachen Deutsch und Spanisch ein zweisprachiges System bilden. Deutsch wurde in ihrer Entwicklung durch systematische schulische Bildung unterstützt. Spanisch dagegen wurde zwar auch durch die Teilnahme am Mutterspracheunterricht systematisch erlernt, aber nicht im gleichen Maße wie Deutsch. Im Studium erlebte Remedios' Sprachlernprozess dann einen Durchbruch, der sowohl kognitive als auch emotionale Konsequenzen mit sich brachte. Die kognitive Seite kann man an ihrer sprachlichen Entwicklung erkennen. Die emotionale Seite zeigt sich anhand der Hinterfragung ihrer sprachlichen Fertigkeiten als Muttersprachlerin. Diese Hinterfragung wird in Gang gesetzt, weil sie Spanisch auf einem akademischen Niveau in einem Milieu lernen muss, in dem hauptsächlich SsF mitlernen. Da die DuD zusätzlich bestimmte Erwartungen an ihre sprachliche Kompetenz haben, entsteht bei Remedios ein Prozess der sprachlichen und kulturellen Selbstfindung, den sie als mühsam empfindet.

Die anderen zwei SsF, die im Laufe dieser Untersuchung interviewt wurden, weisen Sprachbiografien auf, die von der Remedios' abweichen, was m.E. dazu

führt, dass ihre Sprachlernprozesse anders verlaufen. Wie ich im Folgenden darstellen werde, kann man bei diesen Studierenden ähnliche emotionale Prozesse wie bei Remedios erkennen, die jedoch andere Charakteristika aufweisen.

Im Fall Johannes' wurde konstatiert, dass er wie Remedios ebenfalls zweisprachig aufgewachsen ist. Anders als Remedios lebte er aber länger Zeit in einer spanischsprachigen (kolumbianischen) Umgebung, bevor er nach Deutschland kam. Nach eigener Aussage versteht er sich selbstverständlich als mehrsprachig und hat ein ausgeprägtes sprachliches und kulturelles Bewusstsein, wie sich im Laufe des Interviews erwies (Interview 11, z.B. Aussage 45 in Kapitel 5.4.7). Seine – soweit sich dies beurteilen lässt – tiefe Reflexion über seine sprachliche und kulturelle Identität bewegte ihn laut eigener Aussage dazu, ein Lehramtsstudium im Fach Spanisch aufzunehmen, weil er es als seine Verantwortung empfinde, seine sprachlichen Kenntnisse und kulturellen Erfahrungen weiterzuvermitteln (ebd., Z. 149).

Schon immer habe er sich über seine Identitäten als Kolumbianer *und* als Deutscher Gedanken gemacht, unter anderem, weil sein Äußeres weder als typisch kolumbianisch noch als typisch deutsch bezeichnet werden könne und er einen deutschen, für Kolumbianer schwer aussprechbaren Namen trage (Ebd., Z. 249ff.). Seitdem er Spanisch an der deutschen Universität studiere, setze er sich zudem mit seiner *sprachlichen* Identität auseinander. So versteht er es als Herausforderung, andere Varietäten des Spanischen sowie die spanische akademische Norm, welche die DuD vermitteln, zu verstehen und sich diese anzueignen. Gegen Ende des Interviews spricht er sogar aus, dass es eigentlich die Sprachen sind, die seine Identität bilden, und dass er sich mit ihnen identifiziert. Denn er sei allein durch die Sprache(n) in der Lage, sich als Teil der jeweiligen kulturellen Gemeinschaft zu fühlen, da dort seine Art zu sprechen, als einheimisch erkannt und anerkannt würde.

In seiner privilegierten Situation, sowohl in der kolumbianischen als auch in der deutschen Schule eine Bildung genossen zu haben, besteht die Auseinandersetzung mit den DuD und seinen Kommilitoninnen und Kommilitonen ohne spanischsprachigen Familienhintergrund nicht darin, einen – laut Kramsch –

Platz im Kontext des symbolischen Austausches zwischen Sprachen und Kulturen zu finden (Kramersch 2004, 2006 u.a.; Kapitel 2.3.5. in dieser Arbeit). Er positioniert sich selbstverständlich dazwischen und nimmt die Möglichkeit, sich die spanische akademische Norm anzueignen, als eine Herausforderung an.

Daran, dass sich im Laufe dieses Prozesses seine sprachliche Kompetenz weiterentwickelt, hat Johannes in keinem Moment des Interviews gezweifelt. Sein durchlaufener Sprachlernprozess beinhaltet auch bei ihm eine kognitive und eine emotionale Seite. Die kognitive Seite besteht aus der Erweiterung seines sprachlichen Registers, sowohl im akademischen Bereich als auch in der Aneignung von Ausdrücken und einem Wortschatz aus verschiedenen spanischen Varietäten. Darüber hinaus wird der kognitive Sprachlernprozess auch in einem metalinguistischen Verständnis der spanischen Sprache und der Anwendung didaktischer „Tricks“ (ebd., Z. 237-238, m.Ü.) zur Vermittlung der spanischen Sprache sichtbar.

Die emotionale Seite seines Sprachlernprozesses besteht vor allem darin, dass er bewusst eine bestimmte Stellung im symbolischen Kontext einnimmt, darüber reflektiert und dabei bewusst seine mehrsprachige und multikulturelle Identität konstruiert.

Sowohl bei der kognitiven als auch bei der emotionalen Seite seines Sprachlernprozesses kann man auch bei Johannes die Auseinandersetzung mit seiner Lernumgebung beobachten, vor allem mit den DuD. Remedios vergleicht sich mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen ohne spanisch sprachigen Familienhintergrund, Johannes dagegen misst sich lieber an den DuD, die er als zukünftige Kolleginnen und Kollegen ansieht.

Auch bei Johannes kann man erkennen, dass sein Sprachlernprozess sich in der Spannung zwischen einer individuellen und einer überindividuellen Seite in der Interaktion mit der Umgebung weiterentwickelt. Diese Spannung empfindet er als „Herausforderung“ (ebd., Z. 181) und versteht dabei die DuD als Gegenüber.

Hierbei ist es besonders hilfreich, die Verknüpfung zu den Aussagen der DuD herzustellen. Wie bereits in Kapitel 5.1 dargestellt und analysiert, nehmen die DuD die Beteiligung der SmsF im Unterricht unterschiedlich wahr, je nach sprachlicher Kompetenz der SmsF, und je nach sprachlicher und kultureller Biografie der SmsF. Dabei wurde unterschiedlich bewertet, wer sich im Unterricht „arrogant“ (z.B. Interview 3, Z. 215 oder Interview 2, Z. 156) verhält oder die Erklärungen der DuD hinterfragt – diejenigen, mit einer höheren oder diejenigen mit einer niedrigeren sprachlichen Kompetenz. Auf diesen Punkt werde ich bei der Beantwortung der zweiten Forschungsfrage detaillierter eingehen.

An dieser Stelle möchte ich nun die These aufstellen, dass die Lernattitüde der SmsF nicht nur von der sprachlichen und kulturellen Biografie und nicht in erster Linie von der sprachlichen Kompetenz der SmsF abhängt. Nach den gewonnenen Erkenntnissen aus den Interviews mit Remedios und Johannes kann festgehalten werden, dass *die Lernattitüde der SmsF eher von der Phase abhängt, in der sich diese Studierenden in ihrem Sprachlernprozess gerade befinden: Wenn sie sich ihrer Positionierung zwischen Sprachen und Kulturen bewusst sind, sie sich im Klaren darüber sind, welche sprachliche Kompetenz sie verfügen und sie ein sprachliches Bewusstsein entwickelt haben, dann sind sie bereit, am Unterrichtsgeschehen aktiv teilzunehmen.*

Wohlgemerkt sind *Positionierung* zwischen Sprachen und Kulturen, *Bewusstwerdung* der eigenen sprachlichen Kompetenz und *Entwicklung* eines sprachlichen Bewusstseins drei sehr wichtige Faktoren, die auf die Konstruktion einer sprachlichen und kulturellen Identität hindeuten (s. dazu Kapitel 2.3.5 in dieser Arbeit). Die Idee, dass Lernattitüde bzw. Lerneinstellung und Identität zusammenhängen, wurde auch von der Dozentin Elisa in ihrem Interview ausgedrückt (s. Interview 1, Z. 271). Anders aber als von Elisa vermutet, dass die Auseinandersetzung mit der eigenen sprachlichen Identität den Sprachlernprozess hemmen würde, kam ich in dieser Forschung zu der Erkenntnis, dass *die Reflexion über die eigene sprachliche und kulturelle Identität stets einen lernförderlichen Prozess darstellt, dessen unterschiedliche Phasen sich in einer positiven bzw.*

negativen Unterrichtsaktuation dieser Studierenden widerspiegeln. Was im Unterricht als eine interessierte oder uninteressierte, arrogante oder angepasste Lernattitüde zum Vorschein kommt, sind vielmehr die unterschiedlichen Phasen, welche die SmsF in ihrem identitätsbildenden Sprachlernprozess durchmachen.

Diese Erkenntnis kann man anhand des Sprachlernprozesses der dritten interviewten SmsF, Narcisa, ebenfalls belegen. Sie ist als Sprecherin des Spanischen in einer spanischsprachigen (peruanischen) Umgebung aufgewachsen. Spanisch war auch ihre Schulsprache. Englisch lernte sie in der Schule und Deutsch erst nach der Schule, während ihrer Studienzzeit in Peru. Aufgrund eines Auslandssemesters kam sie nach Deutschland und blieb dort. Ihre Sprachbiografie ist somit weder mit der Remedios' noch mit der Johannes' vergleichbar. Sie ist als Kind – abgesehen vom Schulenglisch – als Spanischsprachige in einer überwiegend einsprachigen Umgebung aufgewachsen.

Bezeichnenderweise nennt sie das Spanische dreizehnmal im Laufe des Interviews „mi idioma“ (Interview 10, Z. 81, vier Mal 124-134, 141, 165, 226, 243, 257 und drei Mal 257-260). Sie fühlt sich selbstverständlich als spanische Muttersprachlerin. Deswegen schämt sie sich vor ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen ohne spanischsprachigen Familienhintergrund, wenn sie nicht die Beste im Unterricht ist oder nicht die richtige grammatische Antwort parat hat. Bezüglich ihrer sprachlichen Kompetenz ist ihr Ziel, die akademische Norm des Spanischen zu beherrschen.

Sie gibt an, dass ihre Sprachkompetenz des Spanischen sich im Laufe des Studiums tatsächlich verbessert hat. Als Beispiel ihrer sprachlichen Entwicklung nennt sie die Aneignung von metalinguistischen Kenntnissen und von Fachwortschatz, vor allem im Bereich der Grammatik und der Kulturwissenschaft. Die emotionale Seite ihres Sprachlernprozesses lässt sich im Fall Narcisas daran erkennen, dass sie sich als eine Vertreterin ihrer Sprache und Kultur in Deutschland versteht. Deswegen sei es ihr wichtig, eine „intellektuelle Redeweise“ (ebd., Z. 192, m.Ü.) zu beherrschen. Auch ihr ausgeprägtes persönliches Interesse am Themenbereich Kultur–Nation–Identität–Sprache ist dafür bezeichnend (ebd., Z. 201-202).

Ihr Sprachlernprozess ist auch ein Prozess der Selbstfindung, den sie im Vergleich mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen ohne spanischsprachigen Familienhintergrund konstruiert. So gibt sie an, dass sie ihre sprachliche Gewandtheit verbessern möchte, um vorzuweisen, dass sie nicht nur Spanisch kann, weil sie Peruanerin ist. Vielmehr will sie zeigen, dass sie die Sprache beherrscht, weil sie sie studiert (Interview 10, Z. 140-145). Daher kann man sagen, dass ihr Sprachlernprozess vorangetrieben wird, indem sie einerseits den Blick auf sich selbst richtet und andererseits, indem sie die Umgebung beobachtet und auf positive Reaktionen achtet. Auch bei ihr verläuft der individuelle Sprachlernprozess als Prozess der Internalisierung und der Externalisierung im vygotksjischen Sinne (2002: 155-156, 404, Lantolf 2007, siehe auch Kapitel 2.3.2 in dieser Arbeit), ein Prozess, der die permanente Auseinandersetzung mit sich selbst und der eigenen Umgebung beinhaltet. Vor allem jedoch handelt es sich um einen Sprachlernprozess, der sich um die Frage nach der eigenen sprachlichen Identität dreht.

Nach der Analyse der Sprachlernprozesse der drei untersuchten SmsF kann man die Forschungsfrage *Wie entstehen und entwickeln sich Sprachlernprozesse in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten?* im Falle der SmsF wie folgt beantworten:

- Bei der Entwicklung des Sprachlernprozesses der SmsF spielt die eigene Sprachbiografie eine wichtige Rolle. Wie es sich herausstellte, können einige sprachliche Eigenschaften, die die Sprache der SmsF ausmachen, auf eine mehrsprachige Sprachaneignung zurückgeführt werden. Dies ist insbesondere bei den SmsF zu berücksichtigen, die in einer nicht spanischsprachigen Umgebung aufgewachsen sind.
- Sowohl in der Entstehung als auch in der Entwicklung der Sprachlernprozesse der drei untersuchten SmsF ist ein emotionaler Faktor vorhanden, der durch eine bewusste Reflexion über die eigene sprachliche und kulturelle Identität gekennzeichnet ist. Für die emotionale Seite des Sprachlernprozesses ist folgend bezeichnend:
 1. Es besteht ein affektiver Bezug zur spanischen Sprache und Kultur.

2. Es besteht eine Reflexion über die eigene sprachliche und kulturelle Identität.
 3. Anhand der Aussagen konnte man feststellen, dass eine Entwicklung ihres Sprachbewusstseins im Laufe des Studiums stattgefunden hat.
 4. Es sind Gefühle im Spiel, die von Hemmung, Zuneigung und Scham bis zu einem Gefühl der Herausforderung reichen, die im Unterricht in Form einer (phasenweisen) positiven oder negativen Lernattitüde zum Vorschein kommen.
 5. Der emotionale Faktor wirkte in den drei untersuchten Fällen lernfördernd auf den Sprachlernprozess.
- Die *kognitive Seite* des Sprachlernprozesses kann man in folgenden Punkten erkennen:
 1. Aneignung eines akademischen Registers des Spanischen oder zumindest eine Tendenz in diese Richtung
 2. Ausbau kommunikativer Kompetenzen
 3. Aneignung von Fachvokabular
 4. Ausbau metalinguistischer Kenntnisse, insbesondere systematischer Kenntnisse der spanischen Grammatik
 - In den drei untersuchten Fällen hat die Reflexion über die eigene sprachliche und kulturelle Identität eine positive Auswirkung auf den Sprachlernprozess.
 - Die Entwicklung der Sprachlernprozesse der drei SmsF besteht aus einer individuellen und einer überindividuellen Seite. Für die überindividuelle Seite des Sprachlernprozesses ist die Auseinandersetzung mit den SosF bzw. mit den DuD bezeichnend, die jedoch bei den drei untersuchten SmsF unterschiedliche Charakteristika aufweist, welche aus der jeweiligen Sprachbiografie heraus entstehen. Was für alle drei untersuchten SmsF gilt, ist, dass in Übereinstimmung mit der soziokulturellen Theorie ihre Sprachlernprozesse aus einer individuellen und einer überindividuellen Seite bestehen, die sich gegenseitig unterstützen, um den gesamten Sprachlernprozess voranzutreiben. In diesem Zusammenhang konnte hier bestätigt werden, dass die untersuchte soziale Umgebung, d.h. die

Lernsituation in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten, für die SmsF sprachlernförderlich wirkte.

- Die Art und Weise wie sie sich die jeweiligen Studierenden mit der Umgebung auseinandersetzen, hängt zum Teil von der eigenen Sprachbiografie, zum großen Teil aber von der Entwicklung eines sprachlichen Bewusstseins ab, was wiederum ihre Positionierung im Kontext des Austauschs zwischen Sprachen und Kulturen beeinflusst.³⁸
- Der Sprachlernprozess durchläuft verschiedene Phasen, die auch durch die Reflexion über die eigene sprachliche und kulturelle Identität beeinflusst werden. Die durchlaufenen Prozessphasen widerspiegeln sich im Unterricht, in der Auseinandersetzung mit den anderen Personen der Lerngemeinschaft, aber auch in den Interessen an bestimmten Unterrichtsthemen und -inhalten.

Für eine ausführliche Antwort auf die hier behandelte Forschungsfrage sollen im folgenden Punkt die Ergebnisse der Interviewanalyse mit den SosF berücksichtigt werden.

6.1.2 Entstehung und Entwicklung von Sprachlernprozessen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten bei SosF

In Bezug auf die Forschungsfrage *Wie entstehen und entwickeln sich Sprachlernprozesse in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten?* kann anhand der Inhaltsanalyse der Interviews mit den SosF als erstes festgehalten werden, dass auch bei diesen Studierenden ein wichtiger Bestandteil des Sprachlernprozesses der emotionale Faktor ist. Laut Aussagen dieser Studierenden ist der emotionale Aspekt bei ihnen im Hinblick auf den Sprachlernprozess nicht immer lernfördernd.

³⁸ Eine detaillierte Analyse dieses und des nächsten Punktes wird später erfolgen, wenn die Forschungsfrage *Wie zeichnet sich das gemeinsame Lernen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten aus?* in Kapitel 6.2 beantwortet wird.

Die Entwicklung einer affektiven Zuneigung zur Sprache und der spanischen bzw. lateinamerikanischen Kultur(en) ist einer der positiven Aspekte der emotionalen Seite des Sprachlernprozesses. Ein weiterer positiver Aspekt ist die Entwicklung eines Sprachbewusstseins, welches meist in direkter Verbindung mit einer spürbaren sprachlichen Entwicklung steht.

So haben drei der vier interviewten SosF (Helen, Andrea und Daniela) ausgesagt, dass ihr emotionaler Bezug zur spanischen Sprache und Kultur während des Studiums gewachsen ist (Interview 5, Z. 56 und 86, Interview 6, Z. 91-94 und Interview 7, Z. 149-159). In diesem Sinne beschreibt Helen im Interview, wie sich ihr Sprachbewusstsein in den Momenten entfaltete, in denen sie spürte, dass sie sich sprachlich entwickelte. Dabei hat sie sprachliche Sicherheit gewonnen, die ihr dazu verhalf, weitere sprachliche Entwicklungen zu machen *und* ihren eigenen Sprachlernprozess zu reflektieren.

In Helens Sprachlernprozess spielt die Auseinandersetzung mit ihrer Kommilitonin mit spanischsprachigem Hintergrund – Leonor – eine bemerkenswerte Rolle. Denn im Vergleich mit Leonor und den von ihr erbrachten Leistungen wurde Helen sich über die eigene sprachliche Entwicklung bewusster. Leonor ihrerseits verkörperte in Helens Sprachlernprozess die Funktion des (unbewussten) *peer*, das Helen verhalf, zur *Zone der nächsten Entwicklung* zu kommen (s. dazu die Analyse des Interviews mit Helen in Kapitel 5.4.1 und vgl. Vigotskji 2002, Lantolf 2007, van Lier 2007, siehe auch Kapitel 2.3.2. dieser Arbeit).

Die *Peerfunktion* teilt sich Leonor dabei mit anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Lerngruppe. Helen selbst nennt als herausragenden Faktor ihrer sprachlichen Entwicklung die lernförderliche Lerngemeinschaft, die in der Sprachveranstaltung, die sie besuchte, entstanden war. Dass es so schnell zur Bildung einer positiven Lerngemeinschaft kam, sei ihrer Meinung nach dem Spanischen selbst zu verdanken, eine Sprache, die bewirke, dass Menschen zusammenkommen (Interview 5, Z. 56). Mit dieser Aussage kann man dann zwei Merkmale des Sprachlernprozesses, den Helen durchmachte, erkennen. Das erste Merkmal ist die überindividuelle Seite ihres Sprachlernprozesses, was die

Wichtigkeit der Lerngemeinschaft für die sprachliche Entwicklung bestätigt, wie sie die soziokulturelle Theorie versteht (s. Kapitel 2.3. in dieser Arbeit). Das zweite Merkmal von Helens Sprachlernprozess ist die Intensivierung ihres Bezuges zur spanischen Sprache und Kultur im Laufe des Lernprozesses, was erneut eine emotionale Seite dieses nicht nur kognitiven Prozesses aufdeckt.

Auch bei der SosF Andrea spielt der emotionale Faktor des Sprachlernprozesses eine Rolle, wenngleich sie anders als Helen ihre sprachliche Sicherheit außerhalb des Klassenzimmers entwickeln musste. Wie Andrea berichtet, ist ihr Sprachbewusstsein in Nicaragua (insbesondere während ihres zweiten Aufenthalts dort) gewachsen und – interessanterweise – ist es ihr erst durch das in Nicaragua gewachsene Sprachbewusstsein gelungen, sprachliche Hemmungen in der Interaktion mit SmsF im Unterricht an der Universität zu überwinden (Interview 6, Z. 90-97 und Auszug des Zettels am Ende des Interviews). Die Entwicklung von Andreas Sprachlernprozess sowie die Tatsache, dass sie nicht im Unterricht sondern im ‚ungeschützten‘ Raum außerhalb des Unterrichts ihre Sprachhemmungen abbaute, bringt uns zur Erkenntnis, dass – eins – die Präsenz von SmsF für einige SosF tatsächlich hemmend wirkt und – zwei –, dass womöglich im Unterricht in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten zu wenig Raum für Hemmungsabbau sowie für die emotionale Seite des Sprachlernprozesses eingeräumt wird. Diese Idee wird bei der Beantwortung der zweiten Forschungsfrage in Kapitel 6.2 vertieft.

Wenn man die Unterrichtserfahrungen der zwei SosF Helen und Andrea vergleicht, kann man erkennen, dass die Unterrichtsbeziehungen zwischen SosF und SmsF sowohl lernhemmend als auch lernförderlich auf den Sprachlernprozess der SosF wirken können. Aus didaktisch-pädagogischer Sicht stellt sich deshalb die Frage, welche Unterrichtsmethoden und Unterrichtsstrategien die DuD anwenden sollen, um eine Verbesserung der Beziehungen zwischen den teilnehmenden

Studierenden zu erzielen. Denn wie festgestellt wurde, kann eine gute Beziehung auf den Sprachlernprozess lernförderlich wirken.³⁹

Auch die SosF Daniela sagte aus, dass ihr Spanisch sich verbessert habe, seitdem sie diese Sprache an der Universität studiere (Interview 7, Z. 149-159). Vom Unterricht mit SmsF habe sie auch dadurch profitiert, dass sie unterschiedliche Varietäten des Spanischen hörte, was sich positiv auf die Erweiterung ihres Wortschatzes ausgewirkt habe. In Bezug auf ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen mit spanischsprachigem Familienhintergrund hat sie zwiespältige Gefühle, da sie es zum Teil „schön“ (ebd., Z. 57) finde, dass sie am gleichen Sprachunterricht teilnähmen, zum anderen spricht sie offen darüber, dass es ihr Ängste verursache, sollte ihre Leistung mit der der SmsF verglichen werden (ebd., Z. 149-173).

Wie bei den zwei oben analysierten SosF kann man eine kognitive und eine emotionale Seite im Sprachlernprozess Danielas erkennen. Was die kognitive Seite angeht, sieht sie in der Zusammenarbeit im Unterricht mit SmsF eine sprachliche Entwicklung, unter anderem in lexikalischer Hinsicht. Bezüglich der emotionalen Seite ihres Sprachlernprozesses spielt der Faktor Leistungsbeurteilung bzw. Leistungsbewertung eine emotional negative Rolle (durch Angst), die die positive Seite der sprachlichen und kulturellen Begegnung im Unterricht zum Teil trübt. Hier stellt sich deswegen die Frage, welche Maßnahmen für die Leistungsbeurteilung und die Leistungsbewertung in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten ergriffen werden sollten, die allen Veranstaltungsteilnehmern gerecht erscheinen ohne Ängste zu produzieren. (S. dazu Kapitel 6.3)

Beim letzten analysierten Fall eines SosF – Marius – konnte anhand des Interviews festgestellt werden, dass er (wie auch Andrea) sein Sprachbewusstsein außerhalb der Sprachveranstaltungen entwickelte. Außerdem sagte er aus, dass er selbst während des Semesters kaum eine sprachliche Entwicklung gespürt habe. Zum

³⁹ Zum didaktischen Aspekt im Unterricht siehe bitte Kapitel 6.3 der vorliegenden Arbeit

Teil, weil er sich selbst als einen langsamen Lerner einschätze und zum Teil, weil er das Veranstaltungstempo sehr schnell empfunden habe. So wie Daniela spricht er das Thema Leistungsbewertung innerhalb sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngemeinschaften als womöglich beängstigend für unerfahrene Lernende an. Er selbst sei ein erfahrener Lerner, sodass die Angst vor einer niedrigeren Note als die SmsF ihn nicht betreffe. Daher spricht er im Interview über den Einfluss der Präsenz von SmsF im Unterricht in Bezug auf die anderen Lernenden, nicht auf ihn.

Sein Sprachlernprozess im Unterricht in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten ist aufgrund seiner bewussten Distanzierung zu den restlichen Veranstaltungsteilnehmenden nicht einfach zu durchschauen. Jedoch kann man feststellen, dass er durch Reflexion über Grammatik und sprachliche Mittel im Allgemeinen eine sprachliche Entwicklung auf metakognitiver Ebene durchmachte (Interview 8, Z. 176). Inwiefern sich dies in tatsächlicher kommunikativer Kompetenz umsetzt, ist wahrscheinlich eine Frage der Zeit.⁴⁰ Die emotionale Ebene seines Sprachlernprozesses erkennt man in seinen Aussagen über die Bedeutung des Sprachenlernens, „um ein Mensch zu sein“ (ebd., Z. 42, m.Ü.). In dieser Aussage kommt die Ebene seiner Identitätskonstruktion durch das Spanisch lernen ans Licht. Bei den SosF kann man die Entwicklung eines sprachlichen und kulturellen Bewusstseins erkennen, die sich in der Auseinandersetzung mit den vorhandenen Überzeugungen über die Sprache und die Kultur entfaltet. Dies kann man als identitätsbildende Prozesse verstehen, die sich in den verschiedenen analysierten SosF unterschiedlich zeigten. Für alle gilt jedoch, dass dieser Prozess sich durch Selbstvertrauen, die Entwicklung eines sprachlichen Bewusstseins und eine engere Bindung zur spanischen Sprache und Kultur auszeichnet.

Nach der Analyse der Sprachlernprozesse der vier untersuchten SosF kann man die Forschungsfrage *Wie entstehen und entwickeln sich Sprachlernprozesse in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten?* wie folgt beantworten:

⁴⁰ Wie er selbst auf Zeilen 176 bis 182 vermutet (Interview 8).

- Sowohl in der Entstehung als auch in der Entwicklung der Sprachlernprozesse der vier interviewten SosF ist neben einem kognitiven auch ein emotionaler Faktor vorhanden, der sich in verschiedenen Weisen zeigt:
 1. Als emotionalen Bezug zur spanischen Sprache und Kultur
 2. Als Ausbau eines sprachlichen Bewusstseins
 3. In Form von positiven sowie negativen Gefühlen, die aus der Unterrichtssituation in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten entstehen. Diese Gefühle sind: Ängste, Hemmung, Scham, sich Einlassen können, sprachliche Sicherheit u.a.
- Die *kognitive Seite* des Sprachlernprozesses kann man in der sprachlichen Entwicklung erkennen, d.h. in den Fortschritten, die die Studierenden im sprachlichen Bereich durchmachen.
- Die Präsenz in Sprachveranstaltungen von SmsF kann für die SosF sowohl lernförderlich als auch lernhemmend wirken.
 Dass eine lernförderliche Beziehung zwischen SmsF und SosF entsteht, hängt nicht unbedingt davon ab, wie gut die sprachliche Kompetenz der SosF ist.⁴¹ Vielmehr spielen dabei individuelle emotionale Faktoren wie sprachliche Sicherheit, ein entwickeltes Sprachbewusstsein und das sich Einlassen können auf eine Beziehung mit SmsF im Unterricht eine bedeutendere Rolle.
- In den Fällen, in denen die Interaktion im Unterricht mit SmsF stattfand, wurde dies von den SosF als positiver Einfluss auf die eigene sprachliche Entwicklung eingeschätzt.

In der nächsten Tabelle (Abbildung 17) ist eine Übersicht der Sprachlernprozesse von SmsF und von SosF abgebildet. Die gewonnenen Erkenntnisse über die Sprachlernprozesse der SosF und der SmsF in sprachlich und kulturell

⁴¹ Vergleiche die Einstellungen von Helen (einer Studentin im ersten Semester ihres Studiums mit einer kommunikativen Kompetenz im Spanischen des Niveaus B1) und von Andrea (einer Studentin fast am Ende ihres Studiums, die über ein Niveau C1 verfügt).

vielfältigen Lernkontexten werden im nächsten Kapitel in Zusammenhang mit der zweiten Forschungsfrage dargestellt.

Übersicht der Sprachlernprozesse bei SmsF und SosF		
Aspekte der Sprachlernprozesse	Sprachlernprozesse bei den SmsF	Sprachlernprozesse bei den SosF
1. Emotionale Aspekte des Sprachlernprozesses	<ul style="list-style-type: none"> • Ggf. Abgewöhnung einer nicht universitätstauglichen sprachlicher Varietät • Phasenweise: Gefühle wie Scham, Hemmung, Zuneigung und Herausforderung • Hinterfragung eigener sprachlicher Kompetenzen • Entwicklung eines Sprachbewusstseins • Prozess der sprachlichen und kulturellen Selbstfindung (sprachliche und kulturelle Reflexion) • Emotionaler Bezug zu spanischen bzw. lateinamerikanischen Sprach(en) und Kultur(en) • Reflexion über sprachliche und kulturelle Identität wirkt lernförderlich auf den Sprachlernprozess. Lernattitüde ist aber nicht immer positiv 	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung eines affektiven Bezugs zur spanischen Sprache und zu den spanischsprachigen Kulturen • Unmut aufgrund Leistungsvergleichs • Hemmung, sich mündlich im Unterricht zu beteiligen • Gewinn an Sicherheit durch sprachliche Entwicklung
2. Kognitive Aspekte des Sprachlernprozesses	<ul style="list-style-type: none"> • Verbesserung einiger kommunikativen Kompetenzen (z.B. schriftlichen) • Aneignung einer standardisierten, akademischen Hochnorm und von Fachvokabular • Erweiterung der Ausdrucksweise, auch bezüglich anderer Varietäten • Aneignung metalinguistischer sowie didaktischer Aspekte des Sprachenlernens • Erweiterung kultureller Kenntnisse 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbesserung aller kommunikativen Kompetenzen • Metalinguistische Entwicklung • Sprachliche Entwicklung • Aneignung einer standardisierten, akademischen Hochnorm und Fachvokabular sowie Vokabeln anderer Varietäten durch Präsenz von SmsF

Abbildung 17 Übersicht der Sprachlernprozesse bei SmsF und SosF

Übersicht der Sprachlernprozesse bei SmsF und SosF (Fortsetzung)		
Aspekte der Sprachlernprozesse	Sprachlernprozesse bei den SmsF	Sprachlernprozesse bei den SosF
3. Individueller Sprachlernprozess	<ul style="list-style-type: none"> • Einfluss der Sprachbiografie auf den Sprachlernprozess. Zu beachten ist, ob eine zweisprachige Aneignung des Spanischen stattfand und, ob sie in einer spanischsprachigen oder in einer nicht spanischsprachigen Umgebung erfolgte • Entwicklung eines sprachlichen und kulturellen Bewusstseins wirkt sich positiv auf den Sprachlernprozess aus • Bewusstwerdung der eigenen sprachlichen Kompetenz wirkt sich positiv auf den Sprachlernprozess aus • Reflexion über den eigenen Sprachlernprozess wirkt lernförderlich 	<ul style="list-style-type: none"> • Einfluss der Sprachbiografie auf den Sprachlernprozess • Entwicklung eines sprachlichen Bewusstseins verlief in zwei Fällen außerhalb des Unterrichts • Metalinguistische Entwicklung • Sprachliche Entwicklung
4. Überindividueller Sprachlernprozess	<ul style="list-style-type: none"> • Einfluss der Sprachbiografie auf den Bezug zur Lernumgebung • Vergleich mit den SosF • Vergleich mit den DuD • Bewusste bzw. unbewusste Einnahme einer <i>Peerfunktion</i> • Bezug zu den SosF wirkt lernförderlich. Je bewusster die Positionierung zwischen den Sprachen und Kulturen ist, desto bewusster die Positionierung im Unterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Vergleich mit SmsF • Bezug zu den SmsF wirkt manchmal lernförderlich, manchmal lernhemmend. Dies hängt weniger vom sprachlichen Niveau als vom sprachlichen Bewusstsein ab • Interaktion von SmsF und SosF im Unterricht wirkt stets positiv auf die Entwicklung der Sprachlernprozesse

Abbildung 17 Übersicht der Sprachlernprozesse bei SmsF und SosF (Fortsetzung)

6.2 Wie zeichnet sich das gemeinsame Lernen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten aus?

Im letzten Kapitel wurden die Sprachlernprozesse dargestellt, die die SmsF und die SosF in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten durchmachen. In diesem Kapitel möchte ich die Forschungserkenntnisse darstellen, die zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage *Wie zeichnet sich das gemeinsame Lernen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten aus?* beitragen.

Um diese Frage zu beantworten, gehe ich von der im letzten Kapitel dargestellten Erkenntnis aus, dass Sprachlernprozesse in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten aus einem individuellen und aus einem überindividuellen Prozess bestehen, die sich gegenseitig unterstützen. Im letzten Kapitel wurden beide Seiten des Sprachlernprozesses dargestellt, mit Schwerpunkt auf den individuellen Prozess. Hier werde ich mich auf die *überindividuelle* Seite des Sprachlernprozesses konzentrieren. Dabei werde ich das Augenmerk auf die Beziehungen zwischen den drei Akteuren legen, die den Unterricht gestalten: die SosF, die SmsF und die DuD.

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage ist die Klärung folgender Punkte signifikant:

1. Welche Beziehungen entstehen zwischen DuD, SosF und SmsF? Was erwarten die verschiedenen Akteure voneinander? Wie gehen sie miteinander um?
Hier wird der Fokus auf die Erwartungen und Vorstellungen der verschiedenen Akteure gelegt. Außerdem werde ich mich mit der Rolle der DuD befassen und damit, ob sie wechselnde Rollen in Bezug auf die SosF und auf die SmsF einnehmen.
2. Welche Konflikte entstehen, wenn SosF und SmsF gemeinsam die spanische Sprache lernen? Warum entstehen sie? Wie zeichnen sich die Konflikte aus?
3. Woraus besteht die *Mittlungsfunktion* zwischen Sprachen und Kulturen? Wer nimmt diese Funktion ein und unter welchen Voraussetzungen?

Die Einnahme einer Mittlungsfunktion hängt davon ab, wie sich die Studierenden zwischen den Sprachen und den Kulturen positionieren, d.h. welchen Bezug sie zu den Sprachen und den Kulturen herstellen, wie sie die eigene sprachliche und kulturelle Identität reflektieren, wie und ob sie ein sprachliches Bewusstsein entwickeln und ob sie sich der eigenen sprachlichen Kompetenz bewusst sind. Dabei ist wichtig zu beachten, welche Rolle die DuD bei der Förderung gemeinsamer Lernkontexte spielen, die eine Kommunikation zwischen Sprachen und Kulturen ermöglicht.

4. Woraus besteht die *Peerfunktion*? Wer übernimmt diese Funktion und unter welchen Voraussetzungen?

Die Mittlungsfunktion setzt eine bestimmte Positionierung zwischen Sprachen und Kulturen voraus; die *Peerfunktion* bedingt ihrerseits die Positionierung im Unterricht selbst, im Lernkontext. Fördern die DuD die Beziehung zwischen den Studierenden im Unterricht? Sind die Studierenden sich ihrer Funktion als *peer* bewusst?

Im Folgenden werde ich diese Fragen aus der Perspektive der verschiedenen Akteure beantworten. Daraus wird ein Gesamtbild entstehen, welches das gemeinsame Lernen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten unter Berücksichtigung aller seiner Komponenten erklären soll.⁴²

6.2.1 Die Beziehungen zwischen den Akteuren in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten

Welche Beziehungen entstehen zwischen DuD, SosF und SmsF? Was erwarten die verschiedenen Akteure voneinander? Wie gehen sie miteinander um?

⁴² Eine Übersicht der Komponenten, die zur Beantwortung der zweiten Forschungsfragen herangezogen wird, bieten die Abbildungen 18 und 19. Auf Abbildung 18 sind Aspekte der Beziehungen zwischen SmsF und SosF sowie die Konflikte dargestellt, die zwischen ihnen entstehen (können). Auf Abbildung 19 sind Aspekte der Beziehungen zwischen DuD und SosF sowie zwischen DuD und SmsF und die Konflikte dargestellt, die im Unterricht entstehen (können).

In der Darstellung der individuellen Sprachlernprozesse in Kapitel 6.1 wurde festgestellt, dass Studierende der einen Studierendengruppe einen beträchtlichen Einfluss auf die Entwicklung von Sprachlernprozessen einzelner Studierender der jeweils anderen Studierendengruppe ausüben. Hier möchte ich die Beziehungen zwischen den Studierenden unter sich und zwischen den Studierenden und den DuD in den untersuchten Lernkontexten näher betrachten und zeigen, wie aus diesen Beziehungen überindividuelle Sprachlernprozesse entstehen und sich entwickeln.

Seitens der SosF: Es wurde festgestellt, dass die SosF von ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen mit spanischsprachigem Familienhintergrund Erwartungen haben, die zum Teil widersprüchlich sind: Einerseits sehen sie die SmsF als Mittlerinnen bzw. Mittler zwischen der/den spanischen Sprache(n) und Kultur(en) und dem Geschehen im Unterricht. In diesem Sinne erwarten die SosF von den SmsF, dass sie sie in ihrer sprachlichen Entwicklung unterstützen. Interessanterweise erwarten einige SosF aber gleichzeitig, dass die SmsF im Unterricht eine zurückhaltende Attitüde einnehmen, und dass sie z.B. mit Fragestellungen, die die SosF nicht betreffen und zum Teil nicht verstehen (s. Interview 6, Z. 154) den Unterrichtsverlauf nicht aufhalten.

Zudem betrachten die SosF ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen mit spanischsprachigem Familienhintergrund wie eine Studierendengruppe innerhalb der Lerngruppe, die mit wenig Mühe bessere Noten als sie selbst erzielen (können). In dieser Hinsicht entsteht ein gewisser Unmut seitens der SosF aufgrund eines möglichen Leistungsvergleichs zugunsten der SmsF.

Seitens der SmsF wurde festgestellt, dass die Sprachlernprozesse in Phasen verlaufen, die mit der Reflexion der Studierenden über die eigene sprachliche und kulturelle Identität zusammenhängen. Die Phase, in der sich ein oder eine SmsF befindet, beeinflusst seine bzw. ihre Lerneinstellung und Lernattitüde im Unterricht. Es wäre deshalb denkbar, dass wechselnde Lernattitüden die Beziehung bestimmen, die die SmsF zu den SosF und zu den DuD aufbauen.

Seitens der DuD: Im Aufbau einer lernförderlichen Beziehung zwischen den SmsF und den SosF ist die Rolle der DuD als Leiterinnen bzw. Leiter der Veranstaltungen ausschlaggebend. Denn es liegt in ihrer Hand, alle Studierenden in den Unterricht zu integrieren, eine lernförderliche Gruppendynamik zu entwickeln und mögliche konfliktsituationen zu vermeiden.

Die Analyse der Interviews mit den DuD ergab jedoch, dass drei der vier interviewten DuD (alle außer Víctor, s. dazu Interview 2) differenzierte Beziehungen zu den SosF und zu den SmsF aufbauen und die SmsF als eine Sondergruppe innerhalb ihrer Veranstaltungen betrachten. Diese Betrachtungsweise erschwert eine Integration beider Studierendengruppen in die Lerngemeinschaft und begünstigt eher die Entstehung von Konfliktsituationen zwischen den Studierenden. Wie und wodurch sich die Beziehungen zwischen den DuD und den SmsF bzw. zwischen den DuD und den SosF auszeichnen, wird im Folgenden dargestellt.

a. Die Beziehung zwischen den DuD und den SosF

Es wurde festgestellt, dass die Beziehung zwischen den SosF und den DuD in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten ebenfalls auf Grundlage gegenseitiger Erwartungen und Vorstellungen aufgebaut ist. Dies kann man anhand folgender drei Punkte veranschaulichen:

- a) **Unterrichtsziele:** Die DuD legen Unterrichtsziele für die Sprachveranstaltungen fest, die auf den Kompetenzstufen des GeR sowie auf Unterrichtsinhalte basieren, die sie selbst auswählen. Hier entsteht i.d.R. kein Konflikt, weil die von den DuD festgelegten Unterrichtsziele mit denen übereinstimmen, die die SosF erwarten.
- b) **Transparente Kriterien der Leistungsbewertung:** Den Unterrichtszielen entsprechend werden die Kriterien für die Leistungsbewertung gelegt. Eine Konfliktquelle zwischen den SosF und den DuD kann aber trotzdem entstehen, wenn die Kriterien für die Leistungsbewertung von SmsF für die gesamte Lerngruppe nicht transparent sind.

- c) **Klare Rolleneinnahme sowie Einstellung als Fremdsprachendozenten bzw. Fremdsprachendozentinnen:** In Sprachveranstaltungen nehmen die DuD die Rolle eines Fremdsprachenvermittlers ein. Da dies den Erwartungen der SosF entspricht, entstehen zwischen DuD und SosF keine Konflikte, die auf falsche Erwartungen zurückzuführen sein könnten.

b. Die Beziehung zwischen den DuD und den SmsF

Jetzt werden die Themen erörtert, die in Hinsicht auf die Beziehung zwischen DuD und SmsF betrachtet werden sollen:

- a) **Festgelegte Unterrichtsziele entsprechen nicht den Lernbedürfnissen der SmsF:** Die DuD legen Lerninhalte für die Sprachveranstaltungen fest, die auf den Kompetenzstufen des GeR sowie auf selbstausgewählten Themen basieren. Diese sind aber nicht unbedingt die Unterrichtsziele, die die SmsF brauchen, um ihre sprachliche und kulturelle Kompetenz zu erhöhen. Wie aus der Analyse der Interviews mit Studierenden und DuD hervorgeht, sind alle der Meinung, dass die SmsF Förderung in bestimmten Sprachgebieten wie Grammatik, Rechtschreibung und Textverarbeitung brauchen. Nehmen SmsF an den Sprachveranstaltungen teil, werden die Unterrichtsziele jedoch nicht ihre Lernbedürfnisse angepasst.
- b) **Intransparente Kriterien der Leistungsbewertung:** Die Kriterien für die Leistungsbewertung, die die DuD bei den SmsF anwenden, basieren teils auf den festgelegten Unterrichtszielen, teils auf Kriterien, die für Leistungsbewertung von Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern geeignet sind, teils auf persönlichen Vorstellungen darüber, welche Lerneinstellung die SmsF zum Unterricht haben bzw. welche Lernattitüde die SmsF im Unterricht einnehmen. Diesbezüglich gaben die DuD zu, dass sie Gewissensbisse haben, weil die von ihnen angewandten Kriterien für die Leistungsbewertung der SmsF nicht transparent sind bzw. nicht die gleichen sind, die sie bei der Leistungsbewertung der SosF anwenden.

Dabei wurde festgestellt, dass die Sprachlernprozesse der SmsF phasenweise verlaufen und, dass es nach eigener Angabe der SmsF Phasen gibt, in denen sie sich am Unterricht aus Hemmung oder Scham nicht gerne beteiligen. Es kann deshalb vermutet werden, dass diese Phasen von den DuD möglicherweise als uninteressierte Lerneinstellung oder als nicht kooperative Lernattitüde wahrgenommen werden.

- c) **Konzept der Muttersprachlichkeit, die auf Sprachpurismus und auf der Idee eines Monolinguisms basiert:** DuD bewerten die Ausdrücke von Studierenden, die zweisprachig aufgewachsen sind (z.B. umgangssprachliche sowie regionalgeprägte Ausdrücke, die der akademischen Norm nicht entsprechen), als akademisch nicht passend oder sogar als unkultiviert (s. Interview 1).
- d) **Wechselnde Rolleneinnahme und Einstellung der DuD:** Gegenüber der SmsF nehmen die DuD eine mehrdeutige Dozentenrolle ein, denn sie agieren abwechselnd als
1. *Fremdsprachendozentinnen bzw. -dozenten*, wenn sie von den SmsF eine sprachliche Entwicklung erwarten, welche der eines Fremdsprachenlernenden entspricht.
 2. *Fachdozentinnen bzw. -dozenten*, wenn sie von den SmsF eine sprachliche Entwicklung erwarten, der die eines muttersprachigen Philologiestudierenden in einer spanischsprachigen Universität entspricht.
 3. *Pädagoginnen bzw. Pädagogen*, wenn sie von den SmsF eine bestimmte Lernattitüde bzw. Lerneinstellung erwarten, welche den Vorstellungen der DuD darüber entsprechen, wie sich die SmsF im Unterricht verhalten sollen.

Die nähere Betrachtung der Beziehungen zwischen den Akteuren in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten zeigt, dass Konflikte entstehen, wenn die gegenseitigen Erwartungen nicht erfüllt werden und, wenn die Vorstellungen, die

die Akteure voneinander haben, mittels eines verzerrten Bildes vom Anderen sowie auf Unkenntnis der laufenden Sprachlernprozesse basieren. In diesem Sinne kann festgehalten werden, dass die gegenseitigen Vorstellungen und Erwartungen oft aus präkonzipierten Ideen darüber bestehen, wie die Anderen sind und wie sie sich im Unterricht verhalten sollten.

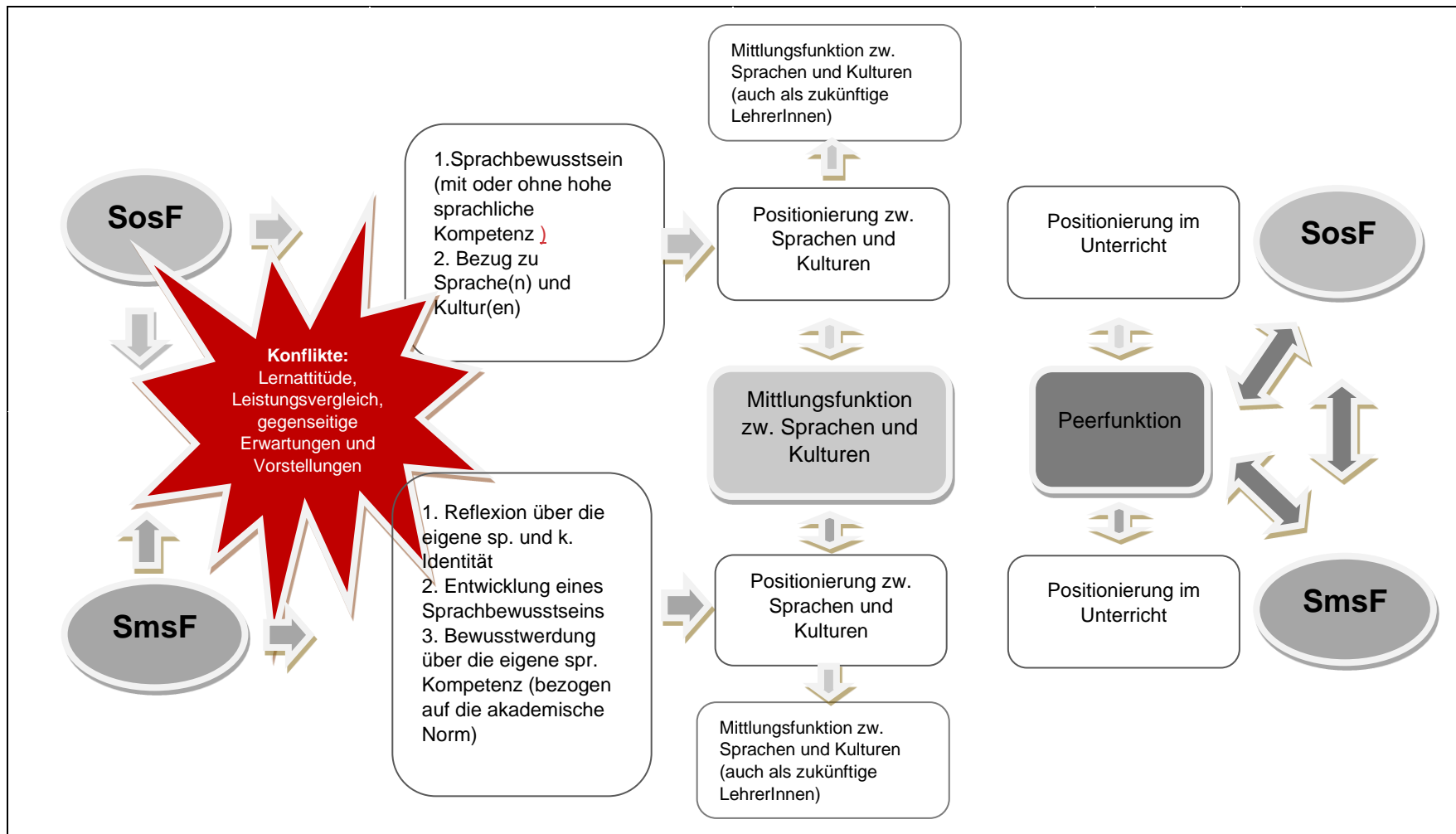


Abbildung 18 Zweite Forschungsfrage: Wie zeichnet sich das gemeinsame Lernen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten aus? Aspekte der Beziehungen zwischen SosF bzw. SmsF, Konflikte, die zwischen ihnen entstehen, sowie Darstellung der Mittlungs- und der Peerfunktion.

Im nächsten Punkt werde ich mich deshalb mit den Ursachen der Konflikte befassen, die entstehen, wenn SmsF und SosF die spanische Sprache gemeinsam lernen. Dann werde ich mich mit der Lösung der hier geschilderten Konfliktsituationen befassen, die wie ich denke, durch die Förderung bzw. die bewusste Einnahme einer *Mittlungsfunktion* sowie einer *Peerfunktion* angestrebt werden kann.

6.2.2 Konflikte, die in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten entstehen

Wie oben bereits verdeutlicht wurde, entstehen Konflikte an den Stellen, an denen die Erwartungen, die die verschiedenen Akteure voneinander haben, nicht erfüllt werden oder wenn die Akteure Vorstellungen voneinander haben, die zum Teil unrealistisch sind. Aber: Wie zeichnen sich diese Konflikte genau aus?

In der Interviewanalyse wurden hauptsächlich drei Konfliktquellen detektiert, die die Arbeit in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten erschweren. Diese sind:

1. Keine Berücksichtigung der Tatsache, dass individuelle Sprachlernprozesse bei SmsF und bei SosF unterschiedlich verlaufen
2. Unterrichtsziele, die nicht allen entsprechen, sowie Intransparenz bei der Leistungsbewertung
3. Keine Förderung von überindividuellen Sprachlernprozessen

1. Keine Berücksichtigung der Tatsache, dass individuelle Sprachlernprozesse bei SmsF und bei SosF unterschiedlich verlaufen.

Anhand der Interviewanalysen wurde deutlich, dass eine häufige Konfliktquelle ihre Ursache im unterschiedlichen Verlauf der Sprachlernprozesse bei den SosF und bei den SmsF hat. Denn bei näherer Betrachtung stellte sich heraus, dass es einen Zusammenhang zwischen der Entwicklung des Sprachlernprozesses bei den Studierenden und der Beziehung gibt, die sie zu ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen der jeweils anderen Studierendengruppe sowie zu ihren DuD aufbauen.



Abbildung 19 Zweite Forschungsfrage: Wie zeichnet sich das gemeinsame Lernen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten aus? Aspekte der Beziehungen zwischen DuD und SosF bzw. SmsF, sowie Konflikte, die zwischen ihnen entstehen

Bei den SosF wurde festgestellt, dass je entwickelter ihr Sprachbewusstsein und je stärker ihren Bezug zur/zu den spanischen Sprache(n) und Kultur(en) ist, desto offener sind sie für die Zusammenarbeit mit SmsF im Unterricht. Wie bereits in Kapitel 5.4.4 dieser Arbeit erörtert wurde, hängt die Entwicklung des Sprachbewusstseins der SosF weniger vom Niveau ihrer Sprachkompetenzen ab, als vielmehr mit dem erreichten Grad an Reflexion über die eigene Position als Sprecher bzw. Sprecherin im Kontext des Austausches zwischen Sprachen und Kulturen. Diese Tatsache lässt sich dadurch erklären, dass eine Person, die sich ihrer eigenen Position zwischen Sprachen und Kulturen bewusst ist, kulturelle Zusammenhänge besser verstehen, akzeptieren und letztendlich auch manipulieren kann.⁴³

Diese Erkenntnis entspricht dem Konzept Kramsschs der *symbolischen Kompetenz*, nach dem ein Sprecher bzw. eine Sprecherin über die Fähigkeit verfügt, das eigene und das fremde symbolische System zu kennen, zu erkennen und zu interpretieren, um gemeinsam neue Kontexte für einen gelungenen kommunikativen Austausch zu gestalten (Kramsch 2006, Kramsch/Wellmon 2008, u.a., sowie Kapitel 2.3.4 in dieser Arbeit). Wie Kramsch postuliert, reichen sprachliche Kompetenzen nicht aus, um mit Menschen einer anderen Kultur Kontexte der gemeinsamen Verständigung zu schaffen. Ist man symbolisch kompetent, um *den dritten Ort* mitzugestalten, gelingt die Kommunikation zwischen Sprachen und Kulturen am besten (Kramsch 2004).

Bei den SmsF wurde festgestellt, dass die Reflexion über die eigene sprachliche und kulturelle Identität sowie die Bewusstwerdung über die eigene sprachliche Kompetenz (auch in Bezug auf die spanische akademische Hochnorm) den Verlauf des Sprachlernprozesses bestimmen. Aus den Ergebnissen der Interviews kann man ableiten, dass die Positionierung der SmsF im Kontext zwischen den Sprachen und Kulturen sowie ihre Positionierung im Unterrichtskontext von diesen zwei

⁴³ Als konkretes Beispiel davon, wie das Verstehen von kulturellen Hintergründen die Beziehung zwischen SmsF und SosF erleichtern könnte, ist das Akzeptieren des ‚Reinrufens‘ (also, dass die SmsF sich nicht melden, bevor sie etwas im Plenum sagen), als ein gängiges Verhalten der spanischen und lateinamerikanischen Unterrichtskultur.

Faktoren abhängen. Sie beeinflussen sowohl die Attitüde, die die SmsF im Unterricht einnehmen als auch die Beziehung, die sie zu den anderen Akteuren im Unterricht aufbauen.

2. Unterrichtsziele, die nicht allen entsprechen, und Intransparenz bei der Leistungsbewertung. Am Anfang dieses Kapitels wurde dargelegt, dass die Unterrichtsziele und die Unterrichtsinhalte nicht angepasst werden, wenn an den Veranstaltungen SmsF teilnehmen, die andere Lernbedürfnisse haben als SosF. Diese Tatsache kann aber vor allem durch Leistungsvergleiche sowie intransparente Leistungsbewertung Unmut zwischen den Studierenden verursachen.

Für die SosF stellt sich die Möglichkeit eines Leistungsvergleichs mit den SmsF als beunruhigend dar. Sie gehen davon aus, dass ihre sprachliche Leistung nie das Niveau der SmsF erreichen würde und äußern ihr Bedenken, dass womöglich ihre Noten darunter leiden könnten. Aber auch für die SmsF ist die Bewertung ihrer sprachlichen Leistung ein Motiv des Unmuts, denn sie wissen oft nicht, nach welchen Kriterien ihre Leistungen bewertet werden. Oft merken die SmsF auch, dass die Korrekturen ihrer Texte strenger ausfallen, als die der Texte der SosF.

In der Tat haben die Dozentinnen Elisa und Miriam angegeben, dass sie unterschiedliche Kriterien bei der Leistungsbewertung von SosF und SmsF anwenden. Nach Angaben beider Dozentinnen, werden für die Leistungsbewertung bei den SosF Kompetenzkriterien herangezogen, die sich an den Unterrichtszielen orientieren.

Die Leistungsbewertung der SmsF erfolgt hingegen unter Anwendung mindestens vier unterschiedlicher Kriterien:

1. Nach Kompetenzkriterien in Anlehnung an die Unterrichtsziele
2. Nach Bewertungskriterien für Muttersprachlerinnen und Muttersprachler
3. Nach persönlichen (subjektiven) Bewertungskriterien
4. Nach pädagogischen⁴⁴ Bewertungskriterien

Die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung ausgewählten Sprachveranstaltungen, an denen die Studierenden teilnehmen und in denen die DuD unterrichten, sind nach den Stufenkriterien des GeR konzipiert. Dementsprechend werden die Leistungen nach Kompetenzkriterien bewertet, die für Lernende einer *Fremdsprache* entwickelt wurden. Für die Leistungsbewertung von SmsF reichen sie aber nicht aus, weil die sprachliche Entwicklung, welche die SmsF durchlaufen, nicht die einer *Fremdsprache* entspricht. Aus diesem Grund greifen die DuD oft auf Bewertungskriterien zurück, die sie bei Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern an einer spanischsprachigen Universität anwenden würden. (S. Interview 3, Z. 352-354) Den Interviews konnte man entnehmen, dass die Anwendung dieser oder jener Kriterien eher spontan und dadurch oft willkürlich entschieden wird, weil diese Entscheidung auf subjektiver Basis erfolgt.

Bei der Entscheidung darüber, wie die DuD die Leistung der SmsF bewerten, spielen zwei subjektive Faktoren eine Rolle: Erstens, die eigene persönliche Sprachlernerfahrung der DuD, und zweitens, die auch von der persönlichen Sprachlernerfahrung abhängige Wahrnehmung darüber, wie sich die SmsF sprachlich entwickeln. (S. Kapitel 5.2.7 in der vorliegenden Arbeit)

In mehreren Teilen dieser Arbeit wurde bereits dargelegt, dass Lernen ein nicht linearer Prozess ist, der sich sowohl intern als auch extern entwickelt, sodass der Sprachlernfortschritt beim Lernenden selbst und beim Lehrenden unterschiedlich wahrgenommen wird. Deshalb ist eine Leistungsbewertung, die (wenn auch nur

⁴⁴ Siehe dazu Fußnote 17 in der vorliegenden Arbeit.

zum Teil) auf Wahrnehmung basiert, durchaus subjektiv und widerspiegelt den realen Lernstand nicht unbedingt. Auf Grundlage der erhobenen Daten wurde außerdem festgestellt, dass die interviewten DuD die eigene Sprachlernerfahrung einbringen, um den Sprachlernfortschritt der SmsF einzuschätzen und zu bewerten (siehe dazu z.B. Aussage 18).

Auch die Lernattitüde sowie die Lerneinstellung der SmsF, zwei Faktoren, mit denen ich mich ausführlich in Kapitel 5.2.1 befasst habe, werden subjektiv wahrgenommen und als Grundlage für die Leistungsbewertung herangezogen. In diesem Zusammenhang, wurde auch festgestellt, dass die Wahrnehmung der DuD durch das Verhalten der Studierenden im Unterricht beeinflusst wird, was nach eigenen Angaben auch vom kulturellen Hintergrund der jeweiligen Studierenden abhängt.

Die Leistungsbewertung der SmsF beinhaltet somit auch eine Seite, die ich als *pädagogisch* bezeichne. Diese basiert auf die Vorstellung der DuD darüber, mit welchem Elan sich die SmsF dem Unterricht widmen und welches Arbeitspensum sie investieren sollen. Diese Kriterien spielen den Angaben der DuD nach eine viel größere Rolle bei der Leistungsbewertung der SmsF als bei der SosF (s. Aussage 7, Aussage 18).

3. Keine Förderung von überindividuellen Sprachlernprozessen. Die dritte aber nicht weniger wichtige Konfliktquelle ist die mangelnde Integration der SmsF und der SosF im Unterricht. Wenn überindividuelle Sprachlernprozesse von den DuD gefördert werden, beschränken sie sich auf Phasen der kooperativen Zusammenarbeit. Lediglich im Interview mit dem Dozenten Victor (Interview 2) konnte festgestellt werden, dass er alle Studierenden als Teile einer Lerngemeinschaft betrachtet, in der alle dazu beitragen, gemeinsame Ziele zu erreichen. Wie ich gleich erörtern werde, kann die Förderung einer Positionierung als Mittlerin bzw. Mittler sowie als *peer* eine Möglichkeit bieten, überindividuelle Sprachlernprozesse zu begünstigen.

6.2.3 *Mittlungsfunktion* zwischen Sprachen und Kulturen

Bei näherer Betrachtung der Konfliktquellen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten wurde erkannt, dass die Förderung der folgenden zwei Prozesse das gemeinsame Lernen und somit die Entwicklung von überindividuellen Sprachlernprozessen begünstigt: Erstens, die eigene Positionierung der Studierenden im Kontext des Austausches zwischen Sprachen und Kulturen, und zweitens der Aufbau einer lernförderlichen Beziehung zwischen allen Akteuren.

Ersteres bezieht sich auf die eigene bewusste oder unbewusste Positionierung zwischen Sprachen und Kulturen, die ich in dieser Arbeit die *Mittlungsfunktion* nenne. Zweiteres bezieht sich auf die bewusste oder unbewusste Unterstützung des Lernprozesses eines bzw. einer Mitlernenden, welche ich als *Peerfunktion* bezeichne. Diese zwei Funktionen sind eng miteinander verbunden und bedingen sich gegenseitig, wie ich in den nächsten beiden Punkten zeigen werde.

Den Interviews mit den Studierenden konnte entnommen werden, dass einige Studierende die *Mittlungsfunktion* bewusst, andere unbewusst einnehmen. Bei denjenigen Studierenden, die eine bewusste *Mittlungsfunktion* eingenommen haben, wurde festgestellt, dass sie

1. über die eigene sprachliche und kulturelle Kompetenz reflektierten
2. ein sprachliches und kulturelles Bewusstsein entwickelten
3. sich bewusst zwischen den Sprachen und den Kulturen positionierten

Diese drei Bedingungen können zu einem unterschiedlichen Zeitpunkt erfolgen und müssen nicht in der oben genannten Reihenfolge geschehen. Vielmehr wurde erkannt, dass es Unterschiede zwischen den Sprachlernprozessen der SmsF und der SosF gibt.

Die interviewten SmsF bauten den Bezug zur Sprache und Kultur biografisch bedingt schon vor ihrer Studienaufnahme auf. Während des Studiums (wenn nicht bereits früher) fingen sie an, über die eigene sprachliche und kulturelle Kompetenz zu reflektieren. Es kann in diesen Fällen festgehalten werden, dass die bewusste Positionierung als Mittler bzw. Mittlerin zwischen Sprachen und Kulturen aus der

Entwicklung eines Sprachbewusstseins sowie aus der Reflexion über die eigene sprachliche und kulturelle Identität entstanden ist.

Die interviewten SosF bauten ihrerseits den Bezug zur Sprache und Kultur bereits vor dem Studium auf, und dieser entwickelte sich im Verlauf des Studiums allmählich weiter. Bei den SosF wurde festgestellt, dass eine bewusste Positionierung zwischen Sprachen und Kulturen nicht unbedingt vom Grad an sprachlicher Kompetenz abhing. Vielmehr war dafür die Entwicklung eines Sprachbewusstseins verantwortlich.

Die tatsächliche Einnahme der *Mittlungsfunktion* bei den interviewten SosF konnte nur in einem Fall festgestellt werden (Marius, Interview 7). Bei zwei der interviewten SosF (Andrea und Daniela, Interviews 6 bzw. 8) konnte eine Entwicklung ihres Bewusstseins als Sprecherinnen im Laufe der Studienzeit festgestellt werden. Dies geschah aber außerhalb des Unterrichts im Kontakt mit Menschen aus lateinamerikanischen Ländern. Bei einer weiteren interviewten SosF (Helen, Interview 5) entwickelte sich das sprachliche Bewusstsein im Unterricht und nachweislich in der Auseinandersetzung mit einer SmsF, ihre Kommilitonin Leonor. Es ist zu erwarten, dass die Einnahme einer bewussten *Mittlungsfunktion* spätestens dann geschieht, wenn die SosF als Lehrkräfte die Aufgabe übernehmen, ihren SuS die Sprache und Kultur zu vermitteln.

Sowohl bei SmsF als auch bei SosF erleichtert eine bewusste Reflexion über die eigene Positionierung zwischen den Sprachen und den Kulturen zwar den Aufbau der Beziehungen zu den anderen Akteuren im Unterricht. Jedoch konnte man den Daten entnehmen, dass bei den SmsF die sprachliche und die kulturelle Reflexion und die daraus resultierende bewusste Positionierung eine wichtige Voraussetzung für den Aufbau einer lernförderlichen Beziehung zu den anderen Akteuren im Unterricht darstellt.

6.2.4 Die Peerfunktion

Die *Peerfunktion* ist die Funktion, die Lernende einnehmen, wenn sie bewusst oder unbewusst einen Lernpartner oder eine Lernpartnerin in seinem bzw. ihrem

Sprachlernprozess unterstützen. Anders als die *Mittlungsfunktion*, die eine bestimmte Positionierung zwischen Sprachen und Kulturen voraussetzt, bedingt die *Peerfunktion* einer Positionierung im Unterricht selbst, im Kontext, in dem das Lernen geschieht. Wie oben dargelegt, stehen diese Funktionen insbesondere bei den SmsF in einem engen Zusammenhang.

Es wurde festgestellt, dass die SosF die SmsF sowohl als Mittler bzw. Mittlerinnen zwischen Sprachen und Kulturen als auch als *peer* in Unterrichtssituationen ansehen. In ihrer *Mittlungsfunktion* werden die SmsF von den SosF häufig darum gebeten, ihre sprachlichen und kulturellen Kenntnisse mit ihnen zu teilen. Es ist zu vermuten, dass dadurch die SosF eine Bestätigung ihrer sprachlichen Kompetenzen suchen.

Als *peer* werden aber nur diejenigen SmsF erkannt, die im Unterrichtsgeschehen integriert sind. Bewusst werden SmsF von den SosF über sprachliche Phänomene i.d.R. befragt, wenn die SosF merken, dass die SmsF über eine metalinguistische Kompetenz verfügen und in der Lage sind, sie zu erklären. Es ist aber zu vermerken, dass die SosF manchmal wissen, dass die SmsF über keine metalinguistische Kompetenz verfügen und sie trotzdem um Hilfe bitten. M.E. lässt sich dies dadurch erklären, dass die SmsF von den SosF als Mittler bzw. Mittlerinnen zwischen Kulturen erkannt werden und, dass sie just als Mittler bzw. Mittlerinnen gefragt werden, eine *Peerfunktion* einzunehmen. So sind Mittler- und Peerfunktion bei den SmsF schwer voneinander zu unterscheiden.⁴⁵

⁴⁵ Ein gutes Beispiel für die Überlappung der zwei Funktionen ist die Unterrichtssituation, über die die SosF Helen in Aussage 27 berichtet. Dort bittet Helen ihre Kommilitonin mit spanischsprachigem Familienhintergrund Leonor, dass diese einen von Helen verfassten Text vor der Abgabe liest. Dabei erklärt Helen, dass selbst wenn Leonor ihr Verbesserungsvorschläge gemacht hätte, sie sie nicht übernommen hätte. Ihre Begründung war, dass die Korrekturen von Leonor womöglich falsch gewesen wären.

In der berichteten Unterrichtssituation kann man erkennen, dass Helen durchaus Leonor als *peer* erkennt. Leonors Meinung zählt aber nur, weil sie für Helen die Funktion einer Mittlerin der spanischen Kultur verkörpert und nicht weil sie über gute Sprachkenntnisse verfügt und diese Helen beibringen könnte. (Für eine detaillierte Analyse Helens Aussage s. Kapitel 5.4.1)

Die SosF werden von den SmsF ebenfalls als *peer* angenommen, wie zwei der drei interviewten SmsF erzählen (s. Interviews 9 und 10). Denn in den zwei Fällen kam heraus, dass die Sprachlernprozesse dieser SmsF auch in der Auseinandersetzung mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen ohne spanischsprachigen Familienhintergrund stattfand. Allerdings bitten SmsF die SosF nicht bewusst um Hilfe, um sprachliche Fragen zu klären.

Obwohl die Präsenz des Anderen eine wichtige Komponente für die Entwicklung überindividueller Sprachlernprozesse darstellt, wird seitens der DuD die Peerfunktion im Unterricht leider wenig unterstützt.

Die folgende Tabelle bietet eine Zusammenfassung der Erkenntnisse aus der Beantwortung der zweiten Forschungsfrage. (Abbildung 20) Im nächsten Kapitel werde ich mich der Beantwortung der dritten Forschungsfrage widmen.

Gemeinsames Lernen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten	
1. Beziehungen zwischen den Akteuren in sukvL	<ul style="list-style-type: none"> • SosF haben widersprüchliche Erwartungen und Vorstellungen über die SmsF: Sie werden als MittlerInnen erkannt, fühlen sie sich z.T. durch die Präsenz im Unterricht der SmsF gehemmt • SmsF haben phasenweise eine positive bzw. eine negative Lernattitüde. Ihre Beziehung zu DuD und SosF hängt vom eigenen Sprachlernprozess ab • DuD haben unterschiedliche Erwartungen von SmsF und von SosF: SosF werden als Fremdsprachenlernende angesehen; SmsF werden als MuttersprachlerInnen angesehen
2. Mögliche Konflikte zwischen den Akteuren in sukvL	<ul style="list-style-type: none"> • Inhalte nur auf Fremdsprachenunterricht gerichtet • Intransparente bzw. widersprüchliche Kriterien der Leistungsbewertung • Trotz des Verständnisses für Mehrsprachigkeit halten einige DuD an einem Konzept der Muttersprachlichkeit fest, das auf Monolingualismus basiert • Wechselnde Dozentenrolle je nachdem, um welche Studierendengruppe es sich handelt. Mit SosF: FremdsprachendozentInnen; mit SmsF: FremdsprachendozentInnen, PädagogInnen und DozentInnen von MuttersprachlerInnen • Wechselnde positive und negative Lernattitüde der SmsF • Widersprüchliche Erwartungen und Vorstellungen bezüglich der Rolle im Unterricht seitens der SmsF (MittlerInnen zwischen Sprachen und Kulturen? AssistentInnen der DuD? <i>Peer</i>? Zurückhaltung im Unterrichtsgeschehen?)

Abbildung 20 Beantwortung der zweiten Forschungsfrage: Wie zeichnet sich das gemeinsame Lernen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten auf? Übersicht

Gemeinsames Lernen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten (Fortsetzung)	
3. Mittlungsfunktion	<ul style="list-style-type: none"> • Positionierung zwischen den Sprachen und den Kulturen hängt bei SosF vom Aufbau eines Bezuges zu den spanischen Sprachen und Kulturen und von der Entwicklung eines sprachlichen Bewusstseins ab. Der Grad an sprachlicher Kompetenz spielt dabei eine untergeordnete Rolle • Positionierung zwischen den Sprachen und den Kulturen hängt bei SmsF vom Bezug zu den Sprachen und Kulturen und von der Bewusstwerdung über die eigene sprachliche Kompetenz. Dabei spielt die Reflexion über die eigene sprachliche und kulturelle Identität eine herausragende Rolle • SmsF werden stets von SosF als MittlerInnen angesehen • Die Einnahme einer bewussten Mittlungsfunktion soll im Unterricht bei SmsF und bei SosF unterstützt werden
4. Peerfunktion	<ul style="list-style-type: none"> • Positionierung als <i>peer</i> hängt bei SmsF von ihrer Integration im Unterrichtsgeschehen ab. SosF fragen sie nach linguistischen Inhalten, wenn SmsF eine metalinguistische Kompetenz entwickelt haben. Zu kulturellen Fragen werden sie immer als MittlerInnen angesehen. • Positionierung als <i>peer</i> bei SosF wird nicht wahrgenommen. Trotzdem vergleichen sich die SmsF mit ihnen aufgrund ihrer sprachlichen und metalinguistischen Kompetenz

Abbildung 20 Beantwortung der zweiten Forschungsfrage: Wie zeichnet sich das gemeinsame Lernen in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten auf? Übersicht. (Fortsetzung)

6.3 Welche sprachlichen und kulturellen Ressourcen können für die sprachliche und kulturelle Förderung genutzt und bewusst eingesetzt werden?

Ich bin in dieser Forschung von der Annahme ausgegangen, dass sprachlich und kulturell vielfältige Lernkontexte ein privilegierter Ort des sprachlichen und kulturellen Austausches sind, deren Ressourcen für die sprachliche und kulturelle Förderung genutzt werden können. Im Laufe dieser Arbeit wurde der Verlauf der Sprachlernprozesse untersucht, die SmsF und SosF durchmachen, wenn sie eine Sprache gemeinsam lernen. Außerdem wurden die Beziehungen erforscht, die zwischen den Akteuren in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten entstehen. Weiterhin wurde der Bezug analysiert, den die SmsF und SosF zur spanischen Sprache und der spanischsprachigen Kultur bzw. den spanischsprachigen Kulturen herstellen. Nun ist es Zeit, auf die Nutzung der sprachlichen und kulturellen Ressourcen zu kommen, mit denen die sprachliche und kulturelle Entwicklung von SmsF und von SosF gefördert werden kann.

Um welche Ressourcen handelt es sich? Es sind sprachliche, kulturelle und symbolische Ressourcen, die die SmsF und die SosF in den Unterricht mitbringen. Sie entstehen und gedeihen in dem Bezug zur Sprache und Kultur, welchen die Sprecherinnen und Sprecher im Laufe ihrer Biografie hergestellt haben und weiterhin herstellen. In dieser Forschung wurde deutlich, dass der Bezug zur Sprache und Kultur bei SmsF und SosF unterschiedlich ist. Gerade dieser Unterschied macht die Spannung zwischen allen Akteuren in sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen aus.

Die Herausforderung ist, aus der existierenden Spannung gemeinsame Lernkontexte zu gestalten, welche die Kommunikation zwischen Sprachen und Kulturen fördern und die individuellen sowie überindividuellen Sprachlernprozesse ankurbeln. Die Rolle der DuD ist in der Gestaltung neuer Lernkontexte in sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen fundamental, denn ihnen steht zu, die Interaktion zu aktivieren und den Studierenden dazu zu ermuntern, gemeinsam miteinander und voneinander die Sprache zu lernen.

Die Hauptaufgabe besteht deshalb darin, alle Studierenden zu ermutigen, eine bewusste *Peerfunktion* innerhalb der Lerngruppe einzunehmen. Diese kann aber nur geschaffen werden, wenn DuD für die Besonderheiten in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten sowie die daraus resultierenden Möglichkeiten für den Sprachunterricht sensibilisiert werden.

6.3.1 Sensibilisierung für die Eigenschaften von sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen

Die Sensibilisierung soll in mindestens drei Bereichen erfolgen.

1. Der erste Bereich betrifft das Konzept des Sprachenlernens als einen individuellen und gleichzeitig überindividuellen Prozess. In Übereinstimmung mit der soziokulturellen Theorie wurde im Laufe dieser Arbeit belegt, dass der Sprachlernprozess aus einer individuellen und einer überindividuellen Seite besteht, welche die Sprachlernprozesse in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten vorantreibt. In der Tat verglichen sich die Studierenden einer Forschungsgruppe in verschiedenen Phasen ihrer Sprachlernentwicklung mit Studierenden der jeweils anderen Forschungsgruppe, welche dann als *peer* des jeweils eigenen Sprachlernprozesses fungierten.

Um beide Prozesse zu unterstützen soll dementsprechend das Augenmerk auf das *Voneinander* und *Miteinander* gerichtet werden, was nur möglich ist, wenn *alle* Studierenden als eine Lerngemeinschaft angesehen werden, die es zu integrieren gilt.

Zu bemerken dabei ist, dass die DuD, insbesondere für die SmsF, selbst in die Funktion eines *peer* aufrücken. In dieser Hinsicht ist es wichtig, dass die DuD sich über die eigene Funktion bewusst werden und als Bestandteil des gesamten Lernprozesses verstehen.

2. Der zweite Sensibilisierungsbereich betrifft *Mehrsprachigkeit* als Phänomen der heutigen Gesellschaft, das den Sprachunterricht im besonderen Maße angeht. Wir gingen in dieser Forschung von der Annahme aus, dass alle

Studierenden, die die Sprachveranstaltungen im Spanisch an der Universität besuchen, eine mehrsprachige Erfahrung besitzen. Dies wurde in der Tat bestätigt, sowie auch bestätigt wurde, dass alle befragten DuD in ihrem Alltag Mehrsprachigkeit ausgesetzt sind.

Was im Laufe dieser Untersuchung ebenfalls belegt werden konnte, ist, dass mehrsprachige und mehrkulturelle Erscheinungen, die auf eine zweisprachige Biografie zurückzuführen sind, im Unterricht von den DuD als umgangssprachlich und unkultiviert interpretiert wurden. Dies betrifft in besonderem Maße SmsF, die innerhalb spanischsprachiger Familien in einem nicht spanischsprachigen Land aufgewachsen sind und somit keine und oder für akademische Maßstäbe ungenügende schulische Ausbildung im Spanischen genossen haben.

Diese Studierenden verfügen jedoch über wertzuschätzende mehrsprachige und mehrkulturelle (in Worten Kramsschs symbolische) Kompetenzen, die im Unterricht eingebunden werden können, um gemeinsame Kontexte der zwischensprachlichen und zwischenkulturellen Kommunikation bereits im Moment des Sprachenlernens zu schaffen.

3. Der dritte Sensibilisierungsbereich betrifft die kognitive und die emotionale Seite des Sprachenlernens, darunter auch die Förderung von mehrsprachigen und mehrkulturellen Identitätskonstruktionen, die beim Lernen einer Sprache stattfinden. In dieser Forschung konnte herausgefunden werden, dass die Reflexion über die eigene Positionierung als Sprecher bzw. als Sprecherin ein wichtiger Bestandteil des individuellen Sprachlernprozesses ist.

Um gemeinsame Sprachlernprozesse zu fördern und um zu bewirken, dass kollektive Identitätskonstruktionen gebildet werden, sollten überindividuelle Sprachlernprozesse unterstützt werden. Die Reflexion über die Positionierung im zwischensprachlichen und zwischenkulturellen Kontext der Kommunikation als Lerngemeinschaft kann dazu beitragen, dass alle Studierende sich als wichtigen Teil des Ganzen fühlen und so den Platz beziehen, der ihnen als Mittler bzw.

Mittlerinnen zwischen Sprachen und Kulturen und als *peer* im Sprachlernprozess ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen gerecht wird.

Damit dies geschehen kann, sollten im Unterricht die unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Bedingungen von SmsF und SosF thematisiert und über die unterschiedlichen Sprachlernprozesse gesprochen werden. Eine wertschätzende Haltung der DuD gegenüber dem sprachlichen und kulturellen Background aller Studierenden ist dabei unabdingbar. Die spannende Frage bleibt jedoch, welche sprachliche Norm und welche Varietät(en) im Unterricht angewendet, gelehrt und akzeptiert werden soll(en). In dieser Hinsicht ist nicht nur eine sprachwissenschaftliche sondern auch eine didaktische Diskussion notwendig.

6.3.2 Die *Mittlungsfunktion* sowie die *Peerfunktion* bewusst machen

Es geht letztendlich darum, alle Studierenden bei der Suche des eigenen individuellen Weges der sprachlichen Entwicklung zu begleiten, bei gleichzeitiger Förderung der überindividuellen sprachlichen und kulturellen Entwicklung.

Dabei soll bedacht werden, dass die eigene Positionierung zwischen Sprachen und Kulturen – und somit die Einnahme einer *Mittlungsfunktion* – eng damit zusammenhängt, wie man sich im Unterricht positioniert und dazu beiträgt, andere als *peer* im Sprachlernprozess zu unterstützen.

Eine bewusste Einnahme der *Mittlungs-* sowie der *Peerfunktion* sollte bereits im Studium anfangen, damit die Studierenden früh ihre Aufgaben als Mittler bzw. Mittlerinnen zwischen Sprachen und Kulturen und ihre Funktion als aktive *peer* im Sprachlernprozess Anderer erkennen und ausüben können.

6.3.3 Didaktische Maßnahmen zur Gestaltung und Förderung von gemeinsamen Sprachlernprozessen

Nun möchte ich als Letztes auf die didaktischen Maßnahmen zu sprechen kommen, die in der Arbeit mit sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen eingesetzt werden sollten.

Alle didaktischen Maßnahmen sollten das Ziel verfolgen, das gemeinsame Lernen zu unterstützen und zu fördern. Dazu gehört:

1. Der bewusste Einsatz von kooperativen Aufgaben, welche die Interaktion zwischen Studierenden mit unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Bedingungen fördern. Dabei sollen gemeinsame Aufgaben gelöst werden, welche unterschiedlichen Fertigkeiten voraussetzen, wie z.B. das gemeinsame Verfassen von Fachtexten.
2. Die unterschiedliche Positionierung zwischen den Sprachen und Kulturen soll im Unterricht thematisiert werden. In dieser Hinsicht sollen Aufgaben konzipiert und angeboten werden, die den symbolischen Austausch ins Bewusstsein rücken. Dazu gehören Aufgaben zur sprachlichen Mittlung, die auf zwischen-kulturellen Situationen basieren, wie z.B. Geschäftsverhandlungen.
3. Es ist wichtig, dass sowohl grammatische als auch inhaltliche Themen im Unterricht behandelt werden, die für beide Studierendengruppen von Interesse sind. Bei der Auswahl der Ziele und der Inhalte sollen auf jeden Fall die Lernbedürfnisse sowohl der SsmF als auch der SosF berücksichtigt werden.

Es gibt eine Reihe von Themen, die die SsmF besonders interessieren, und die ebenfalls für SosF von Interesse sind. Dazu gehören Textgrammatik, Verfassung von Sach- und literarischen Texten und Orthografie, wenn man schriftliche Kompetenzen fördern möchte. Zur Förderung mündlicher Kompetenzen soll der Schwerpunkt auf sachliche Diskussionen, Debatten und Präsentationen gelegt werden. Sowohl schriftlich als auch mündlich sollen Strategien erklärt werden, die zur Bewältigung der o.g. Aufgaben eingesetzt werden können. Inhaltlich stößt die Behandlung von politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Themen i.d.R. auf große Beliebtheit seitens der Studierenden, sowie Themen wie Sprache und Identität oder Einheit und Vielfalt des Spanischen, die stets fruchtbare Diskussionen auslösen.

4. Die emotionale Seite des Sprachlernprozesses soll angesprochen und als Lerngemeinschaft in den verschiedenen Phasen der Sprachlernprozesses thematisiert werden. Aufgaben und Lernspiele, welche die rechte Gehirnhälfte ansprechen, können dabei eine unschätzbare Hilfe leisten. Wichtig ist es, der Raum zu schaffen, um über Gefühle wie z.B. Sprachhemmung sprechen zu können.
5. Die Akzeptanz aller Varietäten des Spanischen soll im Unterricht gewährleistet werden. Außerdem soll eine Diskussion darüber stattfinden, welche sprach-lichen Register im Unterricht akzeptiert werden.
6. Ein Thema, das in der Arbeit mit sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen Unmut verursacht, ist das des Leistungsvergleichs zwischen SmsF und SosF und der damit verbundenen oft unübersichtlichen Leistungsbewertung. Mein Vorschlag ist, die Kriterien der Leistungsbewertung bereits am Anfang einer Veranstaltung zu thematisieren, sodass sie für alle transparent sind. Damit kann man von Beginn an klare Regeln für die Arbeit im Unterricht und für die zu erbringende Leistung stellen.

In der folgenden Abbildung findet man in schematischer Form, die Aspekte, die auf den Weg zur Konstruktion gemeinsamer Lernkontexte beachtet werden sollten. Im nächsten und letzten Kapitel wird die abschließende Diskussion über die Forschungsergebnisse stattfinden.



Abbildung 21 Aspekte, die für die Konstruktion gemeinsamer Lernkontexte beachtet werden sollen.

7 Abschließende Diskussion der Forschungsergebnisse und Ausblick

In dieser Forschung bin ich von der Annahme ausgegangen, dass sprachlich und kulturell vielfältige Lernkontexte eine günstige Lernsituation darstellen, von der sowohl SosF als auch SmsF sprachlich und kulturell profitieren. Diese Annahme konnte nun anhand empirischer Daten belegt werden. Doch vielmehr als eine Bestätigung der o.g. Annahme zu liefern, trägt diese Forschung dazu bei, *das Gewebe der Interaktion zwischen den Akteuren in solchen Lernkontexten durchzuschauen und die verschiedenen durchlaufenen Sprachlernprozesse zu verstehen.*

Dank der gewonnenen Erkenntnisse konnten die Sprachlernprozesse beschrieben werden, die Studierende in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten durchlaufen. Zudem wurde deutlich, dass die Beziehungen, welche die Studierenden untereinander und zu ihren DuD aufbauen, eine sehr wichtige Voraussetzung für die Entwicklung sowohl individueller als auch überindividueller Sprachlernprozesse darstellen. In dieser Hinsicht konnten die Ansätze der soziokulturellen Theorie sowie der ökosystemischen Theorie bestätigt werden, nach denen Sprachlernprozesse in der Interaktion mit Menschen und Dingen der Umgebung entstehen und sich weiterentwickeln.

Die Besonderheit in der Interaktion der beteiligten Akteure in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten besteht jedoch darin, dass die Akteure aufgrund ihrer sprachlichen und kulturellen Biografien unterschiedliche Bezüge zur Sprache und Kultur herstellen. In solchen Kontexten geht es nicht nur darum, die Sprache zusammen zu lernen, sondern vielmehr darum, Kontexte der sprachlichen und kulturellen Kommunikation zu schaffen, mit dem Ziel, Sprache und Kultur *gemeinsam* zu lernen. In diesem Sinne basiert diese Forschung auf dem Konzept der *symbolischen Kompetenz* von Claire Kramsch, das m.E. den *dritten Ort*, den Ort der Begegnung zwischen Sprachen und Kulturen, sehr treffend erläutert.

Hinsichtlich des Konzepts von Kramersch habe ich am Anfang dieser Forschung sprachlich und kulturell vielfältige Lernkontexte als einen privilegierten Ort der Begegnung verstanden, in dem nicht nur die Sprache gelernt wird, sondern der zwischenkulturelle Umgang bereits im Moment des Unterrichts erlebt und geübt werden kann. Nachdem die empirischen Daten analysiert wurden, kann jetzt bestätigt werden, dass solche Lernkontexte immer dann als sprachliche und kulturelle Begegnungsorte fungieren, wenn das Miteinanderlernen gefördert wird. In diesem Sinne ist eine wichtige Erkenntnis dieser Forschung, dass *die untersuchten Studierende sowohl sprachlich als auch kulturell von der Begegnung profitieren, wenn ein Raum für die Entfaltung ihrer sprachlichen und kulturellen Möglichkeiten entsteht.*

Soweit die hier gewonnenen Daten einen Einblick in die Unterrichtspraxis boten, konnte eine leider nur geringe Förderung der Interaktion zwischen SmsF und SosF seitens der DuD erkannt werden. Diese geringe Interaktionsförderung kann meiner Interpretation nach auf drei Faktoren zurückgeführt werden: 1. Darauf, dass drei der DuD keine persönliche Erfahrung als Sprachenlernende in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten hatten; 2. Das Fehlen einer gezielten Aus- und Weiterbildung im Umgang mit sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen; 3. Das Fehlen von institutionellen Rahmenbedingungen sowie gesetzlichen Richtlinien, auf welche die DuD sich beziehen können, um die von der Studentenschaft mitgebrachten sprachlichen und kulturellen Ressourcen in den Sprachunterricht einzubeziehen.

Mit diesen drei Faktoren werde ich mich im Folgenden befassen.

1. Wie ich im Laufe dieser Untersuchung mehrmals zeigen konnte, griffen die DuD sowohl für den Umgang im Unterricht mit SmsF als auch für die Bewertung ihrer Leistungen auf Strategien und Kriterien zurück, die sie aus eigener Erfahrung als Sprachenlernende kannten und als nützlich für die Entwicklung der eigenen Sprachlernprozesse empfanden. Nur einer der vier interviewten DuD hat Spanisch in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten studiert und war selber zu seiner Studienzeit ein SmsF. Vergleicht man diesen Dozenten mit den anderen

dreien, merkt man, dass er als Einziger die Lerngemeinschaft als eine Einheit betrachtete und als Einziger angab, integrierende Unterrichtsstrategien und einheitliche Bewertungs-kriterien für die Leistung aller Studierenden anzuwenden. Die anderen DuD betrachteten die SmsF hingegen als eine Sondergruppe von Studierenden innerhalb der Lerngruppen.

Diesbezüglich kann hier nur wiederholt werden, was bereits in Kapitel 6.3.1 erörtert wurde: Die DuD sollten für die Arbeit mit sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen sensibilisiert und ausgebildet werden. Dies führt uns zum nächsten Punkt.

2. Die fehlende Erfahrung im Umgang mit sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen kann leider noch nicht mit der entsprechenden Ausbildung behoben werden. Denn es fehlen Ausbildungs- sowie Weiterbildungsangebote in einem Gebiet, das in der Didaktik des Spanischen in Deutschland noch nicht erkundet wurde.

In diesem Sinne möchte ich darauf hinweisen, dass das hier untersuchte Phänomen vermutlich immer häufiger vorkommen, und nicht allein den Spanischunterricht betreffen wird, wenn Deutschland sich als Einwanderungsland begreift und Menschen aus anderen Teilen der Welt aufnimmt. Dementsprechend wäre es sinnvoll, dass angehende Lehrende sich bereits in der Lehrerbildung mit dieser Situation auseinandersetzen.

3. Die Möglichkeit, *sprachliche und kulturelle Ressourcen* der Studentenschaft (oder der Schülerschaft, wenn man die Schule auch berücksichtigt) für den Sprachunterricht zu nutzen, ist in keinem der in dieser Arbeit analysierten offiziellen Dokumente vorgesehen. (S. dazu Kapitel 3) Die SpoL beschränkt sich in Bezug auf die Fremdsprachenausbildung auf die Festlegung der zu erreichenden Sprachkompetenzen und auf die allgemeine Bestimmung von Schwerpunkten, die die Veranstaltungen im Bereich der Fremdsprachenausbildung berücksichtigen sollen: Vermittlung von sprachlichen Kompetenzen und sprachlichen Mitteln, Übersetzung, Textanalyse und Landeskunde. Dort findet man keine Angaben zu den zu

behandelnden Themenfeldern. Inhalte, die sich mit sprachlicher und kultureller Vielfalt befassen, werden dementsprechend nur angeboten, wenn sich die DuD aus persönlichen Gründen oder aus Forschungsinteresse mit diesen Themen auseinandersetzen.

Auch darüber, welche *Varietät des Spanischen* als Unterrichtssprache vermittelt wird, entscheiden die DuD selbst. Eine Entscheidung, die aus persönlicher Neigung bzw. aus Vertrautheit zu einer bestimmten Varietät aufgrund der eigenen sprachlichen und kulturellen Biografie getroffen wird. Zu überprüfen ist in dieser Hinsicht, ob alle Varietäten des Spanischen im Unterricht akzeptiert und gleichbehandelt werden. Denn die Studierenden – wie in dieser Forschung gezeigt wurde – identifizieren sich mit einer bestimmten Varietät des Spanischen, zu der sie einen affektiven Bezug herstellen.

Mit *identitäts- und persönlichkeitsbildenden Aspekten* des Sprachenlernens befasst sich die SpoL auch nicht, im Gegensatz zu den Dokumenten, die das Lernen des Spanischen in den hessischen Schulen bestimmen (das HKC-SekI und das HKC-OS, s. Kapitel 3.1 und 3.2), in denen diesem Bereich viel Platz eingeräumt wird. Wie in dieser Forschung bereits erörtert wurde und insbesondere im Fall der hier erforschten SmsF gezeigt werden konnte, spielt sprachliche und kulturelle Identität eine sehr wichtige Rolle in der Entwicklung sowohl individueller als auch überindividueller Sprachlernprozesse. Ebenso wenig befasst sich die SpoL im Bereich der Didaktik und im Bereich der Fremdsprachenausbildung mit theoretischen, praktischen oder didaktischen Aspekten der Mehrsprachigkeit, obwohl sie zur individuellen und zur gesellschaftlichen Realität der Studierenden gehören und womit sie zunächst als Lernende und später als Lehrende konfrontiert werden.

Die Förderung der Interaktion und die kognitive sowie emotionale Einbeziehung aller Studierenden in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten hängen in erster Linie von der Sensibilität und von der persönlichen bzw. beruflichen Erfahrung der DuD ab. Positiv daran ist, dass der Raum für innovative Unterrichtsideen frei steht, um die sprachlichen und kulturellen Ressourcen der Studierenden

einzubinden, um die Entwicklung der sprachlichen und kulturellen Identität aller Studierenden zu fördern und um die eigene Reflexion als Sprecherinnen und Sprecher sowie als Mittlerinnen und Mittler zwischen Sprachen und Kulturen zu erlauben. Das Negative daran ist, dass es nicht allen DuD gelingt, die sprachliche und kulturelle Situation in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten als Ressource zu nutzen.

Denn es geht darum, dass die DuD das Potenzial des *gemeinsamen Lernens*, des Voneinander- und Miteinanderlernens erkennen. Aber vor allem darum, dass ihnen bewusst wird, dass an sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten Sprachenlernende teilnehmen, die unterschiedlichen Zugänge zur Sprache und Kultur haben, welche wertzuschätzen und zu integrieren sind. Für die Arbeit im Unterricht bedeutet dies konkret:

- Sprachlernprozesse verlaufen nicht linear. Sie unterziehen sich viel mehr Lernphasen, deren Grundlagen nicht nur kognitiv, sondern auch emotional sind.

Gerade in universitären Lernkontexten soll mehr auf emotionale (nicht nur kognitive) Aspekte des Sprachenlernens geachtet werden. Dazu gehören die Entwicklung eines sprachlichen und kulturellen Bewusstseins und die Identitätsbildung in Bezug auf Sprache und Kultur. Aber auch emotionale Aspekte in Hinsicht auf Gruppendynamik und Einbeziehung aller Veranstaltungsteilnehmer, Motivation, aber auch Abbau von Ängsten, Hemmungen und Scham.

- Man sollte bei der Festlegung der Unterrichtsziele auf Lerninhalte achten, die Studierende mit unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Lebensbiografien ansprechen.

Die Behandlung von Themen der sprachlichen und kulturellen Identität wird sehr gern von den Studierenden angenommen. Sie bieten außerdem Diskussionsstoff, die den sprachlichen und kulturellen Austausch anregen. Ich plädiere außerdem für Flexibilität, um auf die Wünsche der Studierenden zu reagieren, bestimmte Themen zu behandeln.

- Sprachlernprozesse verlaufen auf einer internen und auf einer externen Ebene. Wenn man fördert, dass die Lerngemeinschaft die Sprache und die Kultur gemeinsam lernt, potenziert man damit den Lerneffekt nicht zuletzt, weil affektive Bindungen zwischen allen Akteuren hergestellt werden. Methodologisch ist der Einbau von Phasen der kooperativen Arbeit zu empfehlen, in der kommunikative Aufgaben überwiegen.
- Es soll darauf geachtet werden, dass die Kriterien für Leistungsbewertung für alle transparent sind. Sie sollen im Voraus festgelegt und mit der gesamten Lerngemeinschaft besprochen werden, damit keine falschen Vorstellungen entstehen.
- Das vorhandene Wissen der Studierenden soll als ein wertvolles Gut verstanden und dementsprechend in den Unterricht integriert werden, damit alle davon profitieren. Die Wertschätzung der von den Studierenden mitgebrachten sprachlichen und kulturellen Kenntnisse und Erfahrungen fördert die Entwicklung ihres sprachlichen und kulturellen Bewusstseins, eine Voraussetzung, um die eigene Positionierung als Sprecher bzw. Sprecherin zwischen Sprachen und Kulturen zu finden.
- Vor allem sollten DuD und Studierende lernen, die sprachliche und kulturelle Vielfalt als *affordance* im Sinne van Liers (2007) zu erkennen, um die Konstruktion gemeinsamer Kontexte der Kommunikation durch Mitwirkung aller Akteure des Unterrichts zu schaffen. Denn es geht vor allem darum, eine symbolische Kompetenz zu fördern, die für mehrkulturelle Verständigung innerhalb und außerhalb des FSU sorgen kann.

Zum Schluss möchte ich auf weitere Forschungsfelder sowie didaktische Möglichkeiten hinweisen, die sich in dem hier untersuchten Bereich eröffnen.

Es fehlen noch empirische Untersuchungen in deutschen Schulen und Hochschulen, die sich mit den in dieser Arbeit erforschten Lernkontexten befassen. Mit Schwerpunkt auf der Beziehung zwischen den Akteuren im Unterricht sind Untersuchungen notwendig, die auf Aktionsforschung basieren. Denn den

Lehrenden ist der Einblick in das alltägliche Miteinanderlernen am besten gewährt und sie verfügen über ein *situatives Verstehen* (Altrichter und Posch 1998:16) von dem, was im Unterricht geschieht. Vor allem soll die in der vorliegenden Arbeit erkannte *Mittlungs- und Peerfunktion* in der Praxis, im alltäglichen Unterricht, analysiert werden, um mögliche verdeckte Zusammenhänge zwischen beiden Funktionen herauszuarbeiten. Eine denkbare Herangehensweise einer solchen Untersuchung wäre, eine Motivationsanalyse der Lernenden durchzuführen, um herauszufinden, wann und unter welchen Bedingungen sie die Rolle eines *peer* ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen einnehmen.

Ein weiteres Forschungsthema, das sowohl aus der Perspektive der Aktionsforschung als auch aus einem didaktisch theoretischen Gesichtspunkt untersucht werden sollte, ist der Umgang mit den sprachlichen und kulturellen Ressourcen, welche die Lernenden in den Unterricht mitbringen. Ausgangspunkt einer solchen Forschung können Begriffe wie *Akzeptanz* und *Wertschätzung*, aber auch *Machtverteilung* zwischen den Akteuren in sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen darstellen.

In den letzten Jahren sind zwar zahlreiche sehr gute Forschungen erschienen, die sich mit der Vernetzung von Mehrsprachigkeit und Identität in institutionellen Bildungskontexten befassen. Doch obwohl in meiner eigenen als auch in anderen Forschungen (s. z.B. Hu 2003: 290ff) belegt werden konnte, dass die Lehrkraft in der Tat über Alltagswissen über Mehrsprachigkeit und sprachliche und kulturelle Identität verfügen, ist leider immer noch festzustellen, dass dieses Wissen in der Unterrichtspraxis kaum umgesetzt wird. Wie Hu erklärt: „Die Tradition der langen Zeit systemlinguistisch am *ideal native speaker* homogener Sprachgemeinschaften orientierten Fremdsprachendidaktik ist nach wie vor lebendig. [...] Dies führt dazu, dass selbst diejenigen Fremdsprachenlehrer, die auf einer allgemeinen Ebene durchaus Mehrsprachigkeit begrüßen, in ihren didaktisch-methodischen Handlungsmustern an althergebrachten und dadurch sehr vertrauten Traditionen festhalten.“ (Ebd.: 291) Es ist daher wünschenswert, dass diese theoretischen Erkenntnisse ihren Weg in die Praxis finden.

Im Bereich der Sprachwissenschaft, der Soziolinguistik sowie der angewandten Sprachwissenschaft erscheinen regelmäßige Studien über den Umgang mit den verschiedenen Varietäten des Spanischen in sozialen Kontexten. Leider gibt es zu wenige Studien, die sich damit im FSU und aus einer didaktischen Sicht befassen. In diesem Sinne wären didaktische Forschungen wünschenswert, die sich auf interdisziplinäre Erkenntnisse stützen und neue Wege für den Spanischunterricht einschlagen.

Nicht zuletzt vermisse ich sowohl im theoretischen als auch im unterrichtspraktischen Bereich die Erforschung emotionaler Aspekte des Sprachenlernens, die sich spezifisch mit dem FSU in Hochschulen befasst.

Ich hoffe, mit meiner langjährigen Forschung einen Beitrag geleistet zu haben, der sowohl theoretische als auch unterrichtspraktische Perspektiven für die Arbeit in sprachlich und kulturell vielfältigen Lernkontexten eröffnet. Mein Wunsch ist, dass jetzige und künftige Lehrer- und Dozentengenerationen sensibler mit sprachlicher und kultureller Vielfalt umgehen, sodass in jedem Sprachunterricht Räume für die zwischensprachige und zwischenkulturelle Kommunikation ermöglicht werden.

8 Bibliografie

Abendroth-Timmer, Dagmar / Bär, Marcus / Roviró, Bárbara / Vences, Ursula (Hrsg.) (2011) *Kompetenzen beim Lernen und Lehren des Spanischen. Empirie und Methodik*, Peter Lang: Frankfurt am Main, 243-256.

Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) (2002). El español, lengua de mestizaje y la interculturalidad. In: <http://formespa.rediris.es/biblioteca/asele.htm>.

Aguado, Karin (2013¹) *Chunks*, Imitation und Ko-Konstruktion: Wie nicht kindliche Fremdsprachenlernende ihre L2 Identität(en) entwickeln können. In: Burwitz-Melzer, Ewa / Königs, Frank / Riemer, Claudia (Hrsg.) *Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Verlag.

Aguado, Karin (2013²) Die qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung: Grenzen, Potenziale, Desiderata. In: Aguado, Karin, Heine Lena / Schramm, Karen (Hrsg.) *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 120-135.

Akademie der Wissenschaft zu Göttingen. Wissenschaftsgeschichte der Aufklärung (o.Z.). In: <https://adw-goe.de/forschung/forschungskommissionen/wissenschaftsgeschichte-der-aufklaerung/> (Zugriff: 22.10.16).

Alcón, Eva / Safont Jordà, Maria Pilar (2008) Pragmatic Awareness in Second Language Acquisition. In: Cenoz, Jasone and Hornberger, Nancy (2008) (Hrsg.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd ed., Volume 6: Knowledge about Language, Springer Science + Business Media LLC, 193-204.

Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2012) Komplexität und Dynamik der multiplen Sprachentwicklung. In: Bär Marcus / Bonnet, Andreas / Decke-Cornill, Helene / Grünwald, Andreas / Hu, Aldelheid (Hrsg.) (2012) *Globalisierung – Migration – Fremdsprachenunterricht*. Dokumentation zum 24. Kongress für Fremdsprachendidaktik der DGFF, Hamburg 2011.

Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt, UNESCO, November 2001, Paris. <http://www.unesco.de/infothek/dokumente/unesco-erklarungen/erklarung-vielfalt.html> (Zugriff: 31.3.2016).

Aljaafreh, A. / Lantolf, J.P. (1994) Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. In: *The Modern Language Journal* 78: 465-83.

Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt. UNESCO. In: <http://www.unesco.de/443.html>. (Zugriff: 25.7.14).

Altrichter, Herbert und Peter Posch (1998) *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methode der Aktionsforschung*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Alvarez Baz, Antxon (2002). La interculturalidad en la clase de ELE. Estudio de campo. In: *Actas de ASELE XIII*, <http://formespa.rediris.es/biblioteca/asele.htm>, 120-129. (Zugriff: 3.3.2012)

Antón, M. / Di Camilla, F. (1998) Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. In: *The Canadian Modern Language Review* 54/3, 314-42.

Areizaga, Elisabet (2003) La interculturalidad en el aula de español como lengua extranjera. In: *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, julio 2009, 34, 27-43.

Atienza de Frutos, David / García-Ramos Gallego, David (2002). Paradoja e Interculturalidad. In: *Actas de ASELE XIII*, <http://formespa.rediris.es/biblioteca/asele.htm>, 141-151.

- Bär, Marcus/ Bonnet, Andreas/ Decke-Cornill, Helene/ Grünewald, Andreas / Hu, Aldelheid (2012) (Hrsg.) Globalisierung – Migration – Fremdsprachenunterricht. Dokumentation zum 24. Kongress für Fremdsprachendidaktik der DGFF, Hamburg 2011.
- Baker, C. (2001) Review of Tove Skutnabb-Kangas, Linguistic genocide in education—or worldwide diversity and human rights? In: *Journal of Sociolinguistics* 5, 2, 279-283.
- Baker, Colin (2008) Knowledge about bilingualism and multilingualism. In: Cenoz, Jasone / Hornberger, Nancy (Hrsg.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd ed., Volume 6: Knowledge about Language, Springer Science + Business Media LLC, 315-327.
- Baquero, Antonio u.a. (2010) *¡Adelante! Nivel elemental*. Stuttgart und Leipzig: Ernst Klett Verlag.
- Baralo, Marta (2002). Mestizaje e interculturalidad en la variación diatópica y su incidencia en el Español/LE. In: *Actas de ASELE XIII*, <http://formespa.rediris.es/biblioteca/asele.htm>, 152-164. (Zugriff: 3.6.2011)
- Barros García, Pedro, María del Pilar López García y Jerónimo Morales Cabezas (2002). La lengua en su entorno. Implicaciones intra e interculturales aplicadas a la enseñanza de lenguas. In: *Actas de ASELE XIII*, <http://formespa.rediris.es/biblioteca/asele.htm>, 165-173. (Zugriff: 3.6.2011)
- Bauer, Hans Meter (1995) Von der babylonischen Sprachenverwirrung zum internationalen Diskurs. In: *Praxis der fremdsprachlichen Unterrichts* 42, 227-231.
- Bhawuck, D.P.S. / Richard Brislin (1999). The Measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. In: *International Journal of Intercultural Relations*, 16, Pergamon Press, 413-436.
- Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den mittleren Schulabschluss*. Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 4.12.2003. München: Luchterhand.www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/bildungsstandards.htm (Zugriff: 12.2.2016).
- Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Gymnasium. Moderne Fremdsprachen* (2010) Hessisches Kultusministerium (HKM) http://lsa.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/LSA_Internet/med/4c2/4c22d584-b546-821f-012f-31e2389e4818,22222222-2222-2222-2222-222222222222, (Zugriff: 29.3.2015)
- Blackledge, Adrian (2008) Language Ecology and Language Ideology. In: Creese, Angela / Martin, P. / Hornberger, N. (Hrsg.) *Encyclopedia of Language and Education*, Band 9, New York: Springer Science and Media LLC, 27-40.
- Bourdieu, Pierre (1976) *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*, Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, Pierre ([1982] 2005) *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Baumüller: Wien.
- Bredella, Lothar / Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999) *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Brinton, Donna / Kagan, Olga / Bauckus, Susan (Hrsg.) (2008) *Heritage Language Education: A New Field Emerging*, New York, NY: Taylor & Francis.
- Budach, Gabriele/Jürgen Erfurt/Melanie Kunkel (Hrsg.) (2008) Zweisprachig lehren und lernen. Begehung eines Forschungs- und Praxisfelds. In: Ders. *Écoles plurilingues – multilinguals schools: Konzepte, Institutionen und Akteure. Internationale Perspektiven*. Frankfurt: Peter Lang.

Burwitz-Melzer, Ewa/ Königs, Frank / Riemer, Claudia (Hrsg.) (2013) *Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Verlag.

Byram, Michael (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilinguals Matters Ltd.

Byram, Michael and Michael Flemming (1998) (Hrsg.) *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography*, Cambridge: University Press.

Caspari, Daniela (2003) *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Cenoz, Jasone / Hornberger, Nancy (2008) (Hrsg.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd ed., Volume 6: Knowledge about Language, Springer Science + Business Media LLC.

Cenoz, Jasone / Gorter, Durk (2011) Focus on Multilingualism: A study of trilingual writing. In: *The Modern Language Journal*, 95, iii, 356-369.

Cerrolaza, Óscar (1996) La confluencia de diferentes culturas: cómo conocerlas e integrarlas en la clase. In: *Didáctica del español como lengua extranjera* /3, Madrid: Expolingua.

Chacón Beltrán, Rubén (2000) El „hablante nativo“ de la lengua meta: ¿Qué importancia tiene para la enseñanza de la L2?, *Revista Elia* I, Universidad de Sevilla.

Contursi, María Eugenia (2007) Evolución y cambio lingüístico: teorías, representaciones y prácticas áulicas de docentes de lenguas. In: *SIGNOS ELE*, November 2007, <http://www.salvador.edu.ar/signoele/>, ISSN: 1851-4863 (Zugriff: 5.5.2012)

Corti, Agustín (i.D.) Kulturelle Inhalte im Fremdsprachenunterricht. Eine Untersuchung der Auswahlkriterien am Beispiel von Lehrplänen des Spanischen als Fremdsprache. In: Schleicher, Regina / Giselle Zenga-Hirsch, *Fremdsprachendidaktik und Bildung*, Stuttgart: Ibidem Verlag.

Cots Josep (2008) Knowledge about Language in the Mother Tongue and Foreign Language Curricula. In: Cenoz, Jasone / Hornberger, Nancy (Hrsg.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd ed. Volume 6: Knowledge about Language, Springer Science + Business Media LLC, 15-30.

Creese, Angela und Peter Martin (2008) Introduction to Volume 9: Ecology of Language. In: Creese, Angela et al. (Hrsg.) *Encyclopedia of Language and Education*, Band 9, New York: Springer Science and Media LLC, S. xiii-xx.

Daniels, Tobias (2006) Praktikumsbericht: Muttersprachlerinnen im Italienischunterricht, Ruhr-Universität Bochum. Seminar für Sprachlehrforschung. Sommersemester 2006.

Davies, Alan (1991) *The Native Speaker in Applied Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

De Cillia, Rudolf (2011) Spracherwerb in der Migration – Deutsch als Zweitssprache. Bifie, Zentrum für Innovation und Qualitätsentwicklung, Wien. Online Ressource: https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_cillia_spracherwerb_migration_2011-10-11.pdf, (Zugriff: 28.6.2014).

De Florio-Hansen, Inez / Hu, Adelheid ([2003] 2007) (Hrsg.) *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*, Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Delanoy, Werner (1999) Fremdsprachenunterricht als dritter Ort bei interkultureller Begegnung. In: Bredella, Lothar / Delanoy, Werner (Hrsg.), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Doff, Sabine (Hrsg.) (2016) *Heterogenität im Fremdsprachenunterricht. Impulse–Rahmenbedingungen–Kernfragen–Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

- Donato, R. (1994) Collective scaffolding in second language learning. In: Lantolf, J.P. / Appel, G. *Wygotskian Approaches to Second Language Research*, Norwood, NJ: Ablex Press. Brooks, F.P. (1992) Communicative competence and the conversation course: A social interaction perspective. In: *Linguistics and Education* 4, 219-46.
- Donato, Richard (2007) Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: Lantolf, James (Hrsg.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford Univ. Press, 27-50.
- Døør, J. / Bang, J. (1996) Language, Ecology, and Truth – Dialogue & Dialectics. In: Fill, Alwin (Hrsg.) *Sprachökologie und Ökolinquistik*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 17-25.
- Edwards, John (2008) The Ecology of Language: Insight and illusion. In: Creese, Angela et al. (Hrsg.) *Encyclopedia of Language and Education*, Band 9, New York: Springer Science and Media LLC, S. 15-26.
- Ellenberg, Heinz (Hrsg.) (1973) *Ökosystemforschung*. Heidelberg: Springer Verlag.
- Ellis, Nick (2008) Implicit and explicit knowledge about language. In: Cenoz, Jasone / Hornberger, Nancy (Hrsg.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd ed., Volume 6: Knowledge about Language, Springer Science + Business Media LLC, 119-131.
- Erfurt, Jürgen und Maria Amelina (2008) Elitenmigration – ein blinder Fleck in der Mehrsprachigkeitsforschung? In: *OBST*, 75, November 2008, 5-42.
- Fäcke, Christiane / Martinez, Hélène / Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.) (2012) *Mehrsprachigkeit: Bildung – Kommunikation – Standards*. 3. Bundeskongress des GMF, 16. – 18. September 2010, Universität Ausburg. Stuttgart: Klett.
- Feist, Katrin (2012) *Puente als Español 1*. Braunschweig: Diesterweg.
- Fenner, Anne-Brit (2008) Cultural Awareness in the Foreign Language Classroom. In: Cenoz, Jasone / Hornberger, Nancy (2008) (Hrsg.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd ed., Volume 6: Knowledge about Language, Springer Science + Business Media LLC, 273-285.
- Fill, Alwin (Hrsg.) (1996) *Sprachökologie und Ökolinquistik*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Fill, Alwin (1996) Ökologie der Linguistik – Linguistik der Ökologie. In: Fill, Alwin (Hrsg.) *Sprachökologie und Ökolinquistik*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 3-16.
- Fill, Alwin / Mühlhäusler, Peter (2001) *The ecolinguistics reader*. London und New York: Continuum.
- Fill, Alwin (2001) Ecolinguistics: State of the art. In: Fill, Alwin / Mühlhäusler, Peter. *The ecolinguistics reader*. London und New York: Continuum, 43-53.
- Finke, Peter (1996) Sprache als *missing link* zwischen natürlichen und kulturellen Ökosystemen. Überlegungen zur Weiterentwicklung der Sprachökologie. In: Fill, Alwin (Hrsg.) *Sprachökologie und Ökolinquistik*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 27-48.
- Finke, Peter (2001) Identity and Manifoldness. New Perspectives in Science, Language and Politics. In: Fill, Alwin / Mühlhäusler, Peter, *The ecolinguistics reader*. London und New York: Continuum, 84-90.
- Flick, Uwe / Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hrsg.) (2009¹) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe (2009²) Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Ders. *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt, 252- 265.

- Flick, Uwe (2009³) Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Ders. *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt, 309-318.
- Friebertshäuser, Barbara / Prengel, A. (2003) *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. München: Juventa.
- Fürstenau, Sara (2013) Schulqualität im Kontext sprachlich-kultureller Heterogenität: Eine Fallstudie zu durchgängiger Sprachbildung in der Grundschule. In: Gogolin, Ingrid et al. (Hrsg.) *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster: Waxmann.
- García Canclini, Néstor (1997). El malestar en los estudios culturales. In: *Fractal*, 6, Juli-September, Jahr 2, Band II, 45-60.
- Geertz, Clifford (1995) *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Europarat (2001) <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> vom 5. September 2001. (Zugriff: 9.8.2014).
- Gibson, James (1979) *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Gomes de Matos, Francisco (2002). Derechos interculturales y misión humanizadora del profesorado de español como lengua extranjera. In: *Actas de ASELE XIII*, <http://formespa.rediris.es/biblioteca/asele.htm>, 40-51. (Zugriff: 4.3.2014)
- Gogolin, Ingrid (1994) *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2007) „Das ist doch kein gutes Deutsch“ – Über Vorstellungen von „guter“ Sprache und ihren Einfluss auf Mehrsprachigkeit. In: De Florio-Hansen, Inez / Adelheid Hu (Hrsg.) *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*, Tübingen: Stauffenburg Verlag, 59-71.
- Gogolin, Ingrid et al. (Hrsg.) (2013) *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster: Waxmann.
- Halliday, M.A.K. (1978) *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Arnold.
- Halliday, M.A.K. (2001) New Ways of Meaning. The Challenge to Applied Linguistics. In: Fill, Alwin/ Mühlhäusler, Peter, *The ecolinguistics reader*. London und New York: Continuum, 175-202.
- Haugen, Einar (2001) The ecology of language. In: Fill, Alwin / Mühlhäusler, Peter, *The ecolinguistics reader*. London und New York: Continuum, 57-66.
- Herdina, Philip / Jessner, Ulrike (1996) Interaktionsphänomene im multilingualen Menschen: Erklärungsmöglichkeiten durch einen systemtheoretischen Ansatz. In: *Sprachökologie und Ökolinquistik. Referate des Symposions Sprachökologie und Ökolinquistik an der Universität Klagenfurt 27.-28. Oktober 1995*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 217-229.
- Herdina, Philip / Jessner, Ulrike (2002) *A Dynamic Model of Multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hermann-Brennecke, Gisela (1992) Ob mit ausländischen Kindern in der Klasse oder ohne sie: Die fremde Zunge bringt es an den Tag. In: Dieter Buttjes / Klippel, Friederike (Hg.) *Neue Brennpunkte des Englischunterrichts*. Frankfurt am Main: Lang, 222-234.
- Herwartz-Emden, Leonie (2010) Migrant/-innen im Deutschen Bildungssystem. In: *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen. Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 7-24.

Hornberger, Nancy H. (2008) Continua of Biliteracy. In: Creese, Angela et al. (Hrsg.) *Encyclopedia of Language and Education*, Band 9, New York: Springer Science and Media LLC, S. 275-290.

Hornberger, Nancy / Wang, Shuhan (2008) Who are our Heritage Language Learners? Identity and Biliteracy in Heritage Language Education in the United States. In: Brinton, Donna / Kagan, Olga / Bauckus, Susan (Hrsg.) *Heritage Language Education: A New Field Emerging*, New York, NY: Taylor & Francis, 3-35.

Hu, Adelheid (2003) *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.

Hu, Adelheid (2007) Mehrsprachigkeit, Identitäts- und Kulturtheorie: Tendenzen der Konvergenz. In: De Florio-Hansen, Inez / Hu, Adelheid (Hrsg.) *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*, Tübingen: Stauffenburg Verlag, 1-23.

Hu, Adelheid und Byram, Michael (2009) (Hrsg.) *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie. Evaluation*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Hymes, D.H. (1972), On Communicative Competence. In: Pride, J.B. / Holmes, J. (Hrsg.), *Sociolinguistics*, Middlesex: Penguin Books.

Internationalisierung des Studiums – Ausländische Studierende in Deutschland – Deutsche Studierende im Ausland. Ergebnisse der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS. Hrsg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Referat Wissenschaftlicher Nachwuchs, Wissenschaftliche Weiterbildung, Bonn/ Berlin, 2010.

Jæger, Kirsten (1995) Teaching Intercultural Competence to University Students. In: Aarup Jensen / Jæger / Lorentsen (Hrsg.) *Intercultural Competence. A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe*, Band II: The Adult Learner, Aalborg: Universität Aalborg, 265-283.

Juárez Medina, Antonio (1998) Aspectos interculturales en la enseñanza del español en Alemania: Acercamientos metodológicos, ejemplos y modelos didácticos. In: Voigt, Burkhard (Hrsg.), *Spanischunterricht heute*. Beiträge zur spanischen Fachdidaktik, Bonn: Romanistischer Verlag, 67-82.

Jessner, Ulrike (2007) Das multilinguale Selbst: Perspektiven der Veränderung. In: De Florio-Hansen, Inez / Hu, Adelheid (Hrsg.) *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen* Tübingen: Stauffenburg Verlag, 25-37.

Kallenbach, Christiane (1996) *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachen denken*. Tübingen: Günther Narr Verlag.

Katz, Stacey (2003) Near-Native Speakers in the Foreign-Language Classroom: The Case of Haitian Immigrant Students. In: Blyth, Carl (Hrsg.) *AAUSC. The sociolinguistics of Foreign-Language Classrooms: Contributions of the Native, the Near-Native, and the Non-Native Speaker*, Boston: Heinle, 131-155.

Kerncurriculum Gymnasiale Oberstufe – Spanisch. Hessisches Kultusministerium (HKM) (2016) <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kcgo-sp.pdf> (Zugriff: 6.10.2016)

Kramersch, Claire (1995) Andere Orte – Andere Werte. Zum Verhältnis von Sprache und Kultur. In: Bredella, Lothard (Hrsg.) *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* Bochum: Brockmeyer, 51- 66.

Kramersch, Claire (1998) The privilege of the intercultural speaker. In: Byram, Michael / Flemming, Michael (Hrsg.) *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography*, Cambridge: University Press.

- Kramersch, Claire (1999) Response to Carmen Chaves Tesser and Eugene Eoyang. In: *ADFL Bulletin*, Fall 1999, Vol. 31, N° 1: 33-35.
- Kramersch, Claire (2000) Literacy, Equity, Access for the Immigrant Learner. In: Olshtain, Elite / Horenczyk, Gabriel, *New Vistas in Education and Society*, Series, Jerusalem: The Hebrew University Magnes Press: 325-338.
- Kramersch, Claire (Hrsg.) (2002¹) *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives*, London und New York: Continuum.
- Kramersch, Claire (Hrsg.) (2002²) "How can we tell the dancer from the dance" in: Ders. (Hrsg.) *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives*, London und New York: Continuum, S. 1-30.
- Kramersch, Claire ([1993] 2004) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, Claire (2006): From communicative competence to symbolic competence. In: *The modern Language Journal*, 90, 249-252.
- Kramersch, Claire (2007¹) Social discursive constructions of self in L2 learning. In: Lantolf, James (Hrsg.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford Univ. Press, 133-154.
- Kramersch, Claire (2007²) The multilingual subject. In: De Florio-Hansen, Inez / Hu, Adelheid (Hrsg.) *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*, Tübingen: Stauffenburg Verlag, 107-124.
- Kramersch, Claire (2008¹) The Intercultural Yesterday and Today: Political Perspectives. In: Schulz, Renate A. / Tschirner, Erwin (Hrsg.) *Communicating across Borders. Developing Intercultural Competence in German as Foreign Language*, München: Iudicium.
- Kramersch, Claire / Steffensen, Sune Vork (2008²) „Ecological perspectives on second language acquisition and socialization" In: Hornberger, Nancy / Duff, Patricia (Hrsg.) *Encyclopedia of Language and Education* (2. Ausgabe), Band 8: Language socialization, Philadelphia: Springer, S. 17-28.
- Kramersch, Claire / Wellmon, Michael Chad (2008³) "From *Bildung* durch Sprache to Language Ecology: The Uses of Symbolic Competence" in: Doff, Sabine / Hüllen, Werner / Klippel, Friederike (Hrsg.), *Visions of Languages in Education*, München: Langenscheidt ELT, S. 214-223.
- Kramersch, Claire / Whiteside, Anne (2008⁴) Language Ecology in Multilingual Settings. Towards a Theory of Symbolic Competence. In: *Applied Linguistics* 29/4: 645-671. Oxford University Press.
- Kramersch, Claire (2009¹) *The Multilingual Subject*. Oxford University Press: Oxford.
- Kramersch, Claire (2009²) Discourse, the symbolic dimension of Intercultural Competence. In: Hu, Adelheid / Byram, Michael (Hrsg.) *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie. Evaluation*, Tübingen: Gunter Narr Verlag: 107-121.
- Kramersch, Claire (2011): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 44/2011 Fremdsprache Literatur, Hueber Verlag, 35-40.
- Krippendorff, K (1980) *Content Analysis. An introduction to its methodology*. London: Sage.
- Kurtz, Jürgen (2013) Kompetenzorientierung und Identitätsentwicklung im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: Burwitz-Melzer, Ewa / Königs, Frank / Riemer, Claudia (Hrsg.) *Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung*. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Verlag.

- Küpers, Hannelore (1999). 'Wahr'nehmen- eine Voraussetzung für das interkulturelle Lernen? In: Altmann, Werner / Vences, Ursula (Hrsg.), *Vom Lehren und Lernen: neue Wege der Didaktik des Spanischen*, Berlin: Frey Verlag, 203-224.
- Lacorte, Manel / Canabal, Evelyn (2003) Interaction with Heritage Language Learners in Foreign Language Classrooms. In: Blyth, Carl (Hrsg.) *AAUSC. The sociolinguistics of Foreign-Language Classrooms: Contributions of the Native, the Near-Native, and the Non-Native Speaker*, Boston: Heinle, 107-129.
- Lagerberg, D. (1975) Kontext och funktion. Summary: Contribution to the Theory and Method of Content Analysis. Uppsala: Dissertation.
- Lantolf, James P. / Aljaafreh, A. (1995) Second language learning in the zone of proximal development: A revolutionary experience. In: *International Journal of Educational Research* 23: 619-32.
- Lantolf, James P. / Genung, Patricia B. (2002) 'I'd rather switch than fight': An activity- theoretic study of power, success and failure in a foreign language classroom. In: Kramsch, Claire (Hrsg.) *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives*, London und New York: Continuum, 175-196.
- Lantolf, James (2007¹) Introducing sociocultural theory. In: Lantolf, James (Hrsg.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford Univ. Press.
- Lantolf, James (Hrsg.) (2007²) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford Univ. Press.
- Larsen-Freeman, Diane (1997) Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. In: *Applied Linguistics*, Band 18, Nr. 2, Oxford: Oxford University Press, 141- 165.
- Larsen-Freeman, Diane (2006) The Emergence of Complexity, Fluency, and Accuracy in the Oral and Written Production of Five Chinese Learners of English. In: *Applied Linguistics* 27/4, Oxford University Press, 580-619.
- Leitzke-Ungerer, Eva / Polzin-Haumann, Claudia (Hrsg.) (2017) *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht. Ihre Rolle in Schule, Hochschule, Lehrerbildung und Sprachenzertifikaten*, Stuttgart: Ibidem.
- Lemke, Jay L. (2002) Language development and identity: Multiple timescales in the social ecology of learning. In: Kramsch, Claire (Hrsg.) *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives*, London und New York: Continuum, 68-87.
- Luria, A.R. (1979) *The Making of Mind. A Personal Account of Soviet Psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lüdi, Georges (1996) Mehrsprachigkeit. In: Goebel, Hans et. all (Hrsg.) *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin: Walter de Gruyter, 233-245.
- Lüdi, Georges (2007) Mehrsprachige Repertoires und plurielle Identität von Migranten: Chancen und Probleme. In: De Florio-Hansen, Inez / Hu, Adelheid (Hrsg.) *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*, Tübingen: Stauffenburg Verlag, 40-58.
- Mar-Molinero, Clare (2006) The European Linguistic Legacy in a Global Era: linguistic Imperialism, Spanish and the *Instituto Cervantes*. In: Mar-Molinero, Clare / Stevenson, Patrick (Hrsg.) *Language ideologies, policies and practices. Language and the future of Europe*, Hampshire: Palgrave Macmillan, 76-88.
- Martí Anándiz, Otilia / Safont Jordà, Maria Pilar (Hrsg.) (2008): *Achieving multilingualism: wills and ways*, Publicaciones de la Universitat Jaume I: Castelló de la Plana, 346-356.

Martinez, Hélène (2013) Ich lerne (Fremd-)Sprachen, also bin ich! – Zur Entfaltung der Lerneridentität. In: Burwitz-Melzer, Ewa/ Königs, Frank / Riemer, Claudia (Hrsg.) *Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung*. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Verlag, 171-193.

Martos Villa, Pilar u.a. (2016) *¡Qué Pasa!* Band 1. Braunschweig: Diesterweg.

Mayring, Phillip (2009) Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe / von Kardorff, Ernst / Steinke, Ines (Hrsg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt, 468-475.

Mayring, Phillip (2010) Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Merkens, Hans (2009) Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, Uwe / von Kardorff, Ernst / Steinke, Ines (Hrsg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt, 286-299.

Merrel, F. (1997) Do we really need Peirce's whole decalogue of signs? In: *Semiotica* 114: 193-286.

Montrul, Silvina (2010) Current Issues in Heritage Language Acquisition. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, Cambridge University Press, 3-23.

National Heritage Language Resource Center, University of California:
<http://international.ucla.edu/NHLRC/home> (Zugriff: 14.4.2017).

Nohl, Arnd-Michael (2012) *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Heidelberg: Springer.

Norton, Bonny (2013) *Identity and Language Learning. Extending the Conversation*. Bristol, Buffalo and Toronto: Multilingual Matters.

Oliveras, Àngels (2000) *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una Lengua extranjera. Estudio del choque cultural y de los malentendidos*, Madrid: Edinumen.

Ohta, A.S. (1995) Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse: Learner – learner collaborative interaction in the zone of proximal development. In: *Issues in Applied Linguistics* 6: 93-121.

Ohta, A.S. (1997) The development of pragmatic competence in learner-learner classroom interaction. In: L. Bouton (Hrsg.): *Pragmatics and Language Learning*. Monograph Series Volume 8 (223-42). Urbana-Champaign, IL: University of Illinois.

Ohta, Amy Snyder (2007) Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In: Lantolf, James (Hrsg.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford Univ. Press, 51-78.

Ordnung zum Nachweis französischer, spanischer oder italienischer Sprachkenntnisse für die Studienbewerberinnen und Studienbewerber der Lehrämter Französisch, Spanisch und Italienisch an der Johann Wolfgang Goethe-Universität (2015). Unireport vom 16. Oktober 2015. Internetseite: http://www.abl.uni-frankfurt.de/58721863/L3_151016_Sprachnachweis_FR-SP-IT.pdf (Zugriff: 20.11.2016)

Pahl, Kate (2008) "The ecology of literacy and language: Discourses, identities and practices in homes, schools and communities" in: Creese, Angela et al. (Hrsg.) *Encyclopedia of Language and Education*, Band 9, New York: Springer Science and Media LLC, S. 305-316.

Paikeday, Thomas (1985) The native speaker is dead. An informal discussion of a linguistic myth with Noam Chomsky and other linguists, philosophers, psychologists and lexicographers. Toronto and New York: Lexicography Inc.

Parodi, Claudia (2008): Stigmatized Spanish Inside the Classroom and Out. A Model of Language Teaching to Heritage Speakers. In: Brinton, Donna / Kagan, Olga / Bauckus, Susan (Hrsg.) *Heritage Language Education: A New Field Emerging*, New York, NY: Taylor & Francis, 199-214.

Pavlenko, Aneta (2007) Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In: Lantolf, James (Hrsg.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford Univ. Press, 155-177.

Peirce, Charles S. (1972) *Semiótica e Filosofia*. São Paulo: Cultrix.

Peyton, Joy Kreeft (2008) Spanish for Native Speakers Education. The State of the Field. In: Brinton, Donna / Kagan, Olga / Bauckus, Susan (Hrsg.) *Heritage Language Education: A New Field Emerging*, New York, NY: Taylor & Francis, 199-214.

Ranta, Leila (2008) Metalinguistic knowledge and oral production. In: Cenoz, Jasone / Hornberger, Nancy (2008) (Hrsg.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd ed., Volume 6: Knowledge about Language, Springer Science + Business Media LLC, 205-216.

Resources for those working with the growing U.S. Spanish-speaking population, Spanish for Native Speakers (SNS) Education: The State of the Field. Internetseite: <http://www.cal.org/sns/resources/stateofthefield.html> (Zugriff: 2.2.2017).

Robbins, Dorothy (2003) *Vygotsky's and A.A. Leontiev's Semiotics and Psycholinguistics. Applications for Education, Second Language Acquisition, and Theories of Language*. Westport, Connecticut and London: Praeger.

Roebuck, Regina (2007) Subjects speak out: How learners position themselves in a psycholinguistic task. In: Lantolf, James (Hrsg.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford Univ. Press, 79-95

Schlaak, Claudia (2014) Inklusion im Fremdsprachenunterricht. Umsetzung und Gute-Praxis-Beispiele. Online veröffentlicht auf dem: Publikationsserver der Universität Potsdam URL <http://pub.ub.uni-potsdam.de/volltexte/2014/7237/> (Zugriff: 20.1.2018)

Schmid, Monika / Keijzer, Merel (2009) First language attrition and reversion among older migrants. In: *International Journal of the Sociology of Languages*, 200 (2009): 83-101.

Schmidt, Christiane (2003) "Am Material": Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Frieberthäuser, Barbara / Prengel, A. *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. München: Juventa, 544-568.

Schulz, Renate A. / Tschirner, Erwin (Hrsg.) (2008) Communicating across Borders. *Developing Intercultural Competence in German as Foreign Language*, München: Iudicium.

Sedano, Mercedes (2001) Normas regionales y socioculturales en el español de Venezuela. Congresos Internacionales de la Lengua Español, Valladolid 2001. Internetzugriff: http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/sedano_m.htm (Zugriff: 21.4.2016)

Steinke, Ines (2009) Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe / von Kardorff, Ernst / Steinke, Ines (Hrsg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt, 319-331.

Skutnabb-Kangas, Tove / Phillipson, Robert (2008) "A human rights perspectives on language ecology", in: Creese, Angela et al. (Hrsg.) *Encyclopedia of Language and Education*, Band 9, New York: Springer Science and Media LLC, S. 3-13.

Steveker, Wolfgang (2010) Individualisierung im Fremdsprachenunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, Jahrgang 8, Heft 28, 1. Quartal, Velber: Friedrich Verlag, 4-10.

Stevenson, Patrick (2006) National Languages in Transnational Contexts: Language, Migration and Citizenship in Europe, in: Mar-Molinero, Clare / Stevenson, Patrick (Hrsg.) *Language ideologies, policies and practices. Language and the future of Europe*, Hampshire: Palgrave Macmillan, S. 147-161.

Swain, Merrill (2007) The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: Lantolf, James (Hrsg.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford Univ. Press, 97-114.

Schwartz, Ana María (2001) Preparing Teachers to Work with Heritage Language Learners. In: Peyton, J.K. / Ranard, D.A. / McGinnis, S. (Hrsg.) *Heritage Languages in America: Preserving a national resource*, Washington DC, McHenry, IL: Center for Applied Linguistics/Delta Systems, 229-252.

*Studien- und Prüfungsordnung für die Lehramtsstudiengänge. Hessische Lehrkräfteakademie Goethe universität Frankfurt am Main. Fachspezifischer Anhang für das Studienfach Spanisch für das Lehramt an Gymnasien (L3) vom 27. Mai 2015; Genehmigt vom Hessischen Kultusministerium durch die Hessische Lehrkräfteakademie am 16. Juli 2015; Genehmigt vom Präsidium in der Sitzung am 28. Juli 2015. In: <http://www.uni-frankfurt.de/58532221/L3-Spanisch-zur-Veroeffentlichung-mit-Datum1.pdf>
(Zugriff: 6.10.16)*

Thompson, John B. ([1991] 2005) Einführung zu Bourdieu, Pierre ([1982] 2005) *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*, Baurmüller: Wien, 1-35.

Thürmann, Eike (1994) Fremdsprachenunterricht, Landeskunde und interkulturelle Erziehung. In: *Die neueren Sprachen* 93, 4, 316-334.

Trampe, Wilhelm (1996) Ökosysteme und Sprache-Welt-Systeme. In: Fill, Alwin (Hrsg.) *Sprachökologie und Ökoinguistik*. Tübingen: Stauffenburg Verlag 59-75

Valdés, Guadalupe (1995) The Teaching of Minority Languages as Academic Subjects: Pedagogical and Theoretical Challenges. In: *The Modern Language Journal*, 79, 333-346.

Valdés, Guadalupe (1997) The Teaching of Spanish to Bilingual Spanish-Speaking Students: Outstanding Issues and Unanswered Questions. In: Colombi, M. / Alarcón, F. (Hrsg.) *La Enseñanza del Español a Hispanohablantes*, Boston, MA: Houghton Mifflin, 8-44.

Valdés, Guadalupe (1998) The Construct of the Near-Native Speaker in the Foreign Language Profession: 1998: *Perspectives on Ideologies about Languages*, 151-160. New York, NY: MLA.

Valdés, Guadalupe (1999) Nonnative English Speakers: Language Bigotry in English Mainstream Classrooms. In: *ADFL Bulletin* 31 (1): 43-48.

Valdés, Guadalupe (2000) The ACTFL-Hunter College FIPSE Project and its Contributions to the Profession. In: Webb, J. / Miller, B. (Hrsg.) *Teaching Heritage Language Learners: Voices from the Classroom*, Yonkers, NY: ACTFL, 235-251.

Valdés, Guadalupe (2001) Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. In: Peyton, Joy Kreeft / Ranard, Donald / McGinnis, Scott (Hrsg.) *Heritage Languages in America. Preserving a national resource*, Washington DC, McHenry, IL: Center for Applied Linguistics/Delta Systems, 37-77

Valdés, Guadalupe / González, Sonia / López García, Dania / Márquez, Patricio (2008) Heritage Languages and Ideologies of Language: Unexamined Challenges. In: Brinton, Donna / Kagan, Olga / Bauckus, Susan (Hrsg.) *Heritage Language Education: A New Field Emerging*, New York, NY: Taylor & Francis, 107-130.

- Van Hooff, Andreu / Korzilius, H. / Planken, B. (2002) La conciencia intercultural y la adquisición de segundas lenguas. ¿Predice el dominio de segundas lenguas el desarrollo de la conciencia intercultural? In: *Actas de ASELE XIII*, <http://formespa.rediris.es/biblioteca/asele.htm>, 52- 77.
- Van Hooff, Andreu / Korzilius, H. / Planken, B. (2005) El aprendizaje de segundas lenguas (L2) y la adquisición de la conciencia intercultural II. Un estudio longitudinal. In: *IDEAS* (FH-Heilbronn), N° 1, marzo de 2005.
- Van Lier, Leo (2007) From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In: Lantolf, James (Hrsg.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford Univ. Press, 245-259.
- Van Lier, Leo (2008) "The ecology of Language Learning and sociocultural theory" in: Creese, Angela et al. (Hrsg.) *Encyclopedia of Language and Education*, Band 9, New York: Springer Science and Media LLC, S. 53-65.
- Vygotskji, L.S. (1978) *Mind and Society*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotskji (1981) The instrumental method in Psychology. In: Wertsch (Hrsg.) *The concept of activity in Soviet Psychology*, Armonk, New York: M. E. Sharpe.
- Vygotskji, Lev Semenovic (2002) *Denken und Sprechen*. Wienheim und Basel: Beltz Verlag.
- Wagner, Bernd (2012) Von der Multikultur zur Diversity. In: <http://www.kubi-online.de/artikel/multikultur-zur-diversity> (Zugriff: 11.7.2014)
- Webb, John / Miller, Barbara (Hrsg.) (2000) *Teaching Heritage Language Learners: Voices from the Classroom*. New York: ACTFL.
- Wertsch, James V. (Hrsg.) (1985a) *Culture, Communication and Cognition. Vygotskian Perspectives*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, James V. (1985b) *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, James V. (1997) *Voices of the mind: A sociocultural Approach to Mediated Action*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Witzel, Andreas (1982) *Verfahren der qualitativen Sozialforschung – Überblick und Alternativen*. Frankfurt: Campus.
- Wielandt, Irmgard (2003) Russische Muttersprachler in homogenen und inhomogenen Lerngruppen. Herausforderung für den Russischunterricht. In: *Fremdsprachenunterricht* 47 (56) 5, S. 355-360.
- Zenga, Giselle (2008) La competencia simbólica y el reto de las instituciones educativas en relación con los alumnos plurilingües. In: Martí Arnándiz, Otilia / Safont Jordà, Maria Pilar (Hrsg.) *Achiving multilingualism: wills and ways. Proceedings of the 1st International Conference on Multilingualism (ICOM)*. Castellón: Universitat Jaume I.
- Zenga-Hirsch, Giselle (2011) Cómo evaluar en clase de E/LE basándose en el concepto de competencia. In: Abendroth-Timmer, Dagmar / Bär, Marcus / Roviró, Bárbara / Vences, Ursula (Hrsg.) *Kompetenzen beim Lernen und Lehren des Spanischen. Empirie und Methodik*, 2011, Frankfurt am Main: Peter Lang, 243-256.

ANHANG 1

Expertenbefragung (Voruntersuchungsphase)

Expertenbefragung Nr. 1

La siguiente encuesta se realiza en el marco de mis estudios de doctorado. Todos los datos que aquí se recopilen tendrán un uso exclusivamente científico. Por razones de espacio y claridad se utilizará el género masculino, entendiéndose que me estoy refiriendo en todos los casos a personas de ambos sexos.

Desde ya te agradezco tu colaboración y el tiempo que inviertas en completarlo. ¡Muchísimas gracias!

- 1) ¿Cuántos alumnos tienes en tus cursos universitarios para los cuales español es su primera lengua (L1)?

Indica la cantidad: **6**

- 2) ¿Cuántos alumnos tienes en total en tus cursos universitarios?

Indica la cantidad: **75**

- 3) En el caso concreto de estudiantes con español como L1 ¿Dónde aprendieron el español tus alumnos y cuál es su tipo de escolarización? Indica la cantidad de alumnos que corresponden a cada caso

	¿Cuántos?
Nacieron en Alemania en familias de inmigrantes y asistieron a la escuela en Alemania	4
Nacieron y asistieron a la escuela en un país donde el español es lengua oficial	2
Nacieron en Alemania pero asistieron a la escuela en un país donde el español es lengua oficial	
Nacieron en un país donde el español es lengua oficial pero asistieron a la escuela en Alemania	
Otros casos ¿cuáles?	
No sé	

4) ¿Qué estudian?

Estudios	¿Cuántos?
Su estudio principal son las Filologías Románicas (Bachelor)	✓
Su estudio principal son las Filologías Románicas (Lehramt)	✓
Su estudio principal son las Ciencias Económicas	
Su estudio principal es la Pedagogía de las Ciencias Económicas (Wirtschaftspädagogik)	
Otros estudios. Indica cuáles	
No sé	<i>No sé exactamente qué hace quién</i>

5) ¿Por qué asisten a tu clase de español? Aquí puedes elegir varias respuestas.

Razón	Cantidad
Porque forma parte obligatoria de sus estudios	6
Para mejorar su competencia en español	
Porque quieren vivir en un país de habla hispana	
Porque quieren trabajar en un país de habla hispana	
No sé	

6) ¿Cuál es la variedad del español que hablan? Indica la cantidad y la región o país de la variedad que hablan.

Variedad	Cantidad	Región o país
Español de España. Si es así indica de qué región	1	<i>Cataluña</i>
Español de Latinoamérica. Si es así indica de qué país	5	<i>Argentina, Colombia, Perú</i>
Otra variedad del español. Si es así indica de qué país		

7) ¿Cuál es el nivel del curso al que asisten?

Niveles	¿Cuántos?
A1	
A2	
B1	
B2	
C1	6
C2	

8) ¿Cuál es la actitud de tus alumnos –según tu opinión – en relación al tipo de curso que asisten? A continuación encontrarás una lista de actitudes posibles, indica con una cruz sí o no según fuera el caso, escribe cuál es el nivel del curso en el que puedes observar esa actitud (A2, B1, etc.) y, en la columna de la derecha, cuál es la denominación del curso a la que te estás refiriendo (Gramática, Curso básico, Español Económico 3, etc.):

Actitud	Sí	No	Nivel	Denominación del curso
Se aburren				
No intervienen				
Intervienen regularmente				
Interfieren el desarrollo de la clase				
Ayudan a sus compañeros	✓		C1	<i>Temas de gramática 3, Lectura 3</i>
Están perfectamente integrados a la clase	✓		C1	
Cuestionan las actividades que propones con una actitud positiva				
Cuestionan las actividades que propones con una actitud negativa				
Te ayudan a ti	✓		C1	
Otras actitudes. Indica cuáles: _____				

**Expertenbefragung Nr. 1
(Voruntersuchungsphase)**

9) Esta pregunta se refiere al grado de competencia lingüística y comunicativa del español que demuestran tus alumnos. Indica con una cruz la opción correspondiente.

Competencia	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Expresión oral					✓	
Comprensión oral					✓	
Expresión escrita				✓		
Comprensión escrita					✓	
Interacción oral					✓	
Gramatical				✓		
Lexical				✓		

10) ¿Crees que existe una relación entre el dominio de las diferentes competencias y la variedad del español que hablan?

sí no ✓

11) Si en la pregunta 10 has respondido que sí, indica de qué competencia se trata y cuál es la variedad que hablan los alumnos a los que te refieres. Indica con una cruz la opción correspondiente. Si has respondido que no, pasa a la pregunta 12.

Competencia	A1	A2	B1	B2	C1	C2	Variedad/es
Expresión oral							
Comprensión oral							
Expresión escrita							
Comprensión escrita							
Interacción oral							
Gramatical							
Lexical							

12) Respecto a la totalidad de los alumnos que tienen al español como lengua L1, responde en qué tipo de competencias lingüísticas y comunicativas sacan provecho de su asistencia a clase y en cuáles no. Indica con una cruz la opción correspondiente.

Competencia	Sacan mucho provecho	Sacan poco provecho	No sacan provecho
Expresión oral			
Comprensión oral			
Expresión escrita	✓		
Comprensión escrita			
Interacción oral			
Gramatical	✓		
Lexical	✓		
Intercultural	<i>Pues a veces también ya que algunos no han sido educados en el país de sus padres</i>		

13) ¿Cuál es la disposición al trabajo que demuestran tus estudiantes de L1 español respecto de las diferentes actividades de clase? Indica con una cruz la opción correspondiente.

Tipo de actividad	Mucha disposición al trabajo	Mediana disposición al trabajo	Poca disposición al trabajo
Actividades gramaticales		✓	
Discusión	✓		
Juegos didácticos	✓		
Actividades de comprensión oral		✓	✓
Actividades de expresión oral	✓		
Actividades de comprensión escrita			✓

Expertenbefragung Nr. 1
(Voruntersuchungsphase)

Actividades de expresión escrita			✓
Actividades relacionadas con temas de actualidad		✓	
Actividades relacionadas con temas culturales		✓	
Proyectos de clase		✓	
Otras actividades. Indica cuáles _____			

14) ¿Cuál es la disposición al trabajo que demuestran tus estudiantes de L1 español respecto de las formas sociales de trabajo dentro de la clase? Indica con una cruz la opción correspondiente.

Forma social en clase	Mucha disposición al trabajo	Mediana disposición al trabajo	Poca disposición al trabajo
Actividades grupales	✓		
Actividades individuales			✓
Actividades en parejas		✓	
Actividades en pleno		✓	
Otras actividades. Indica cuáles _____			

15) ¿Cuál es la actitud que adoptan estos alumnos en relación con sus compañeros?

Actitud	Sí	No	Depende
Cooperan con sus compañeros de igual a igual	✓		
Cooperan con sus compañeros con una actitud de superioridad		✓	
Compiten con sus compañeros		✓	
Hacen su trabajo individualmente y esperan sin intervenir a que los otros terminen		✓	
Hacen su trabajo individualmente y tratan de demostrar sus conocimientos		✓	
Otras actitudes. Indica cuáles: _____			

16) Si en la respuesta 15) has elegido la opción “depende” te pido que explícites en qué tipo de situaciones puedes observar un determinado tipo de conducta.

¿Qué actitud adoptan los demás alumnos de la clase respecto del alumno hablante de español como L1? Puedes elegir varias respuestas. Si eliges la opción “depende” comenta en qué situaciones se da el caso.

Actitud	Sí	No	Depende: ¿cuándo?
Aprovechan la asistencia a clase de un hablante de la lengua que están aprendiendo haciéndole preguntas y hablando con él	✓		
Se sienten intimidados por la presencia de un hablante de la lengua que están aprendiendo y prefieren no intervenir		✓	
Toman al hablante de español como L1 como un integrante más de la clase y no lo consideran ni mejor ni peor	✓		
Reaccionan frente a las intervenciones del hablante de L1 dando su opinión personal sobre el tema o, llegado el caso, discutiendo		✓	
Otras actitudes. Indica cuáles:			

17) ¿En que situaciones consideras que la presencia de los alumnos de español como L1 realizan aportes enriquecedores a tus clases? Puedes elegir varias opciones. Si lo consideras pertinente puedes aclarar tu elección en la opción “¿por qué?”

	Sí	No	¿Por qué?
En temas de gramática			<i>No siempre ya que en ocasiones no la conocen bien</i>
En referencia al léxico	✓		
En temas culturales	✓		
En situaciones comunicativas	✓		
En otros ámbitos. Indica cuáles:			

18) ¿En qué momentos sientes que la presencia de estos alumnos son un factor de empobrecimiento o de disturbio de las actividades de clase?

A veces hay que negociar con ellos qué esperas de ellos, de lo contrario no entienden muy bien su papel en la clase y para qué están allí. Hay que dejar claro que todos podemos aprender de todos y en ningún momento empobrecen sino lo contrario, enriquecen las actividades.

¡Muchísimas gracias!

Expertenbefragung Nr. 2

La siguiente encuesta se realiza en el marco de mis estudios de doctorado. Todos los datos que aquí se recopilen tendrán un uso exclusivamente científico. Por razones de espacio y claridad se utilizará el género masculino, entendiéndose que me estoy refiriendo en todos los casos a personas de ambos sexos.

Desde ya te agradezco tu colaboración y el tiempo que inviertas en completarlo. ¡Muchísimas gracias!

- 1) ¿Cuántos alumnos tienes en tus cursos universitarios para los cuales español es su primera lengua (L1)?

Indica la cantidad: **8**

- 2) ¿Cuántos alumnos tienes en total en tus cursos universitarios?

Indica la cantidad: **90**

- 3) En el caso concreto de estudiantes con español como L1 ¿Dónde aprendieron el español tus alumnos y cuál es su tipo de escolarización? Indica la cantidad de alumnos que corresponden a cada caso

	¿Cuántos?
Nacieron en Alemania en familias de inmigrantes y asistieron a la escuela en Alemania	
Nacieron y asistieron a la escuela en un país donde el español es lengua oficial	3
Nacieron en Alemania pero asistieron a la escuela en un país donde el español es lengua oficial	
Nacieron en un país donde el español es lengua oficial pero asistieron a la escuela en Alemania	
Otros casos ¿cuáles? _____	
No sé	5

4) ¿Qué estudian?

Estudios	¿Cuántos?
Su estudio principal son las Filologías Románicas (Bachelor)	4
Su estudio principal son las Filologías Románicas (Lehramt)	
Su estudio principal son las Ciencias Económicas	
Su estudio principal es la Pedagogía de las Ciencias Económicas (Wirtschaftspädagogik)	
Otros estudios. Indica cuáles _____	
No sé	4

5) ¿Por qué asisten a tu clase de español? Aquí puedes elegir varias respuestas.

Razón	Cantidad
Porque forma parte obligatoria de sus estudios	2
Para mejorar su competencia en español	
Porque quieren vivir en un país de habla hispana	
Porque quieren trabajar en un país de habla hispana	
No sé	6

6) ¿Cuál es la variedad del español que hablan? Indica la cantidad y la región o país de la variedad que hablan.

Variedad	Cantidad	Región o país
Español de España. Si es así indica de qué región		
Español de Latinoamérica. Si es así indica de qué país	8	<i>Colombia, Perú, México</i>
Otra variedad del español. Si es así indica de qué país		

7) ¿Cuál es el nivel del curso al que asisten?

Niveles	¿Cuántos?
A1	
A2	
B1	
B2	
C1	8
C2	

8) ¿Cuál es la actitud de tus alumnos –según tu opinión – en relación al tipo de curso que asisten? A continuación encontrarás una lista de actitudes posibles, indica con una cruz sí o no según fuera el caso, escribe cuál es el nivel del curso en el que puedes observar esa actitud (A2, B1, etc.) y, en la columna de la derecha, cuál es la denominación del curso a la que te estás refiriendo (Gramática, Curso básico, Español Económico 3, etc.):

Actitud	Sí	No	Nivel	Denominación del curso
Se aburren				
No intervienen				
Intervienen regularmente				
Interfieren el desarrollo de la clase	✓		B2 – C1	<i>Proseminar cultura histórica y social</i>
Ayudan a sus compañeros				
Están perfectamente integrados a la clase	✓		B2 – C1	<i>Proseminar cultura histórica y social</i>
Questionan las actividades que propones con una actitud positiva				
Questionan las actividades que propones con una actitud negativa				
Te ayudan a ti	✓		B2 – C1	<i>Proseminar cultura histórica y social</i>
Otras actitudes. Indica cuáles: <i>Cierta arrogancia frente a los otros estudiantes no nativos.</i>				

9) Esta pregunta se refiere al grado de competencia lingüística y comunicativa del español que demuestran tus alumnos. Indica con una cruz la opción correspondiente.

Competencia	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Expresión oral						✓
Comprensión oral						✓
Expresión escrita				✓	✓	
Comprensión escrita						✓
Interacción oral						✓
Gramatical				✓	✓	
Lexical						✓

10) ¿Crees que existe una relación entre el dominio de las diferentes competencias y la variedad del español que hablan?

sí no *no sé exactamente*

11) Si en la pregunta 10 has respondido que sí, indica de qué competencia se trata y cuál es la variedad que hablan los alumnos a los que te refieres. Indica con una cruz la opción correspondiente. Si has respondido que no, pasa a la pregunta 12.

Competencia	A1	A2	B1	B2	C1	C2	Variedad/es
Expresión oral							
Comprensión oral							
Expresión escrita							
Comprensión escrita							
Interacción oral							
Gramatical							
Lexical							

12) Respecto a la totalidad de los alumnos que tienen al español como lengua L1, responde en qué tipo de competencias lingüísticas y comunicativas sacan provecho de su asistencia a clase y en cuáles no. Indica con una cruz la opción correspondiente.

Competencia	Sacan mucho provecho	Sacan poco provecho	No sacan provecho
Expresión oral		✓	
Comprensión oral		✓	
Expresión escrita	✓		
Comprensión escrita		✓	
Interacción oral			✓
Gramatical		✓	
Lexical		✓	
Intercultural	✓		

13) ¿Cuál es la disposición al trabajo que demuestran tus estudiantes de L1 español respecto de las diferentes actividades de clase? Indica con una cruz la opción correspondiente.

Tipo de actividad	Mucha disposición al trabajo	Mediana disposición al trabajo	Poca disposición al trabajo
Actividades gramaticales		✓	
Discusión	✓		
Juegos didácticos		✓	
Actividades de comprensión oral		✓	
Actividades de expresión oral		✓	
Actividades de comprensión escrita			✓
Actividades de expresión escrita			✓

Expertenbefragung Nr. 2
(Voruntersuchungsphase)

Actividades relacionadas con temas de actualidad		✓	
Actividades relacionadas con temas culturales	✓		
Proyectos de clase		✓	
Otras actividades. Indica cuáles _____			

14) ¿Cuál es la disposición al trabajo que demuestran tus estudiantes de L1 español respecto de las formas sociales de trabajo dentro de la clase? Indica con una cruz la opción correspondiente.

Forma social en clase	Mucha disposición al trabajo	Mediana disposición al trabajo	Poca disposición al trabajo
Actividades grupales	✓		
Actividades individuales	✓		
Actividades en parejas	✓		
Actividades en pleno	✓		
Otras actividades. Indica cuáles _____			

15) ¿Cuál es la actitud que adoptan estos alumnos en relación con sus compañeros?

Actitud	Sí	No	Depende
Cooperan con sus compañeros de igual a igual			✓
Cooperan con sus compañeros con una actitud de superioridad	✓		
Compiten con sus compañeros		✓	
Hacen su trabajo individualmente y esperan sin intervenir a que los otros terminen		✓	
Hacen su trabajo individualmente y tratan de demostrar sus conocimientos	✓		
Otras actitudes. Indica cuáles: _____			

16) Si en la respuesta 15) has elegido la opción “depende” te pido que explícites en qué tipo de situaciones puedes observar un determinado tipo de conducta.

A veces observo poca paciencia con sus compañeros que no dominan el español como L1. También advierto cierta necesidad de por lo menos una vez dejar al alumno alemán en evidencia. No es frecuente pero ocurre.

17) ¿Qué actitud adoptan los demás alumnos de la clase respecto del alumno hablante de español como L1? Puedes elegir varias respuestas. Si eliges la opción “depende” comenta en qué situaciones se da el caso.

Actitud	Sí	No	Depende: ¿cuándo?
Aprovechan la asistencia a clase de un hablante de la lengua que están aprendiendo haciéndole preguntas y hablando con él			<i>Sobre todo del nivel de español que tengan. También del sexo de los interlocutores.</i>
Se sienten intimidados por la presencia de un hablante de la lengua que están aprendiendo y prefieren no intervenir	✓		
Toman al hablante de español como L1 como un integrante más de la clase y no lo consideran ni mejor ni peor		✓	
Reaccionan frente a las intervenciones del hablante de L1 dando su opinión personal sobre el tema o, llegado el caso, discutiendo			<i>En raras ocasiones pero lo he vivido. Las discusiones suelen ser muy interesantes.</i>
Otras actitudes. Indica cuáles: <i>Cierta vagancia y relajación. Moto: “Que lo hagan ellos que pueden”</i>			

18) ¿En que situaciones consideras que la presencia de los alumnos de español como L1 realizan aportes enriquecedores a tus clases? Puedes elegir varias opciones. Si lo consideras pertinente puedes aclarar tu elección en la opción “¿por qué?”

	Sí	No	¿Por qué?
En temas de gramática		✓	<i>En ocasiones confunden aún más a los alumnos.</i>
En referencia al léxico	✓		<i>En relación a tema de las variedades del español. También me enriquezco yo.</i>
En temas culturales	✓		<i>Por la misma razón anterior.</i>
En situaciones comunicativas	✓		<i>Agilidad y dinamismo en clase.</i>
En otros ámbitos. Indica cuáles:			

19) ¿En qué momentos sientes que la presencia de estos alumnos son un factor de empobrecimiento o de disturbo de las actividades de clase?

Cuando no prestan atención por considerar los contenidos muy fáciles. Hay que hacerles entender que también pueden aprender algo. Aunque no se trate de contenidos sino de formas con las que transmitirlos en un futuro.

¡Muchísimas gracias!

Expertenbefragung Nr. 3

La siguiente encuesta se realiza en el marco de mis estudios de doctorado. Todos los datos que aquí se recopilen tendrán un uso exclusivamente científico. Por razones de espacio y claridad se utilizará el género masculino, entendiéndose que me estoy refiriendo en todos los casos a personas de ambos sexos.

Desde ya te agradezco tu colaboración y el tiempo que inviertas en completarlo. ¡Muchísimas gracias!

- 1) ¿Cuántos alumnos tienes en tus cursos universitarios para los cuales español es su primera lengua (L1)?

Indica la cantidad: **15**

- 2) ¿Cuántos alumnos tienes en total en tus cursos universitarios?

Indica la cantidad: **195-200**

- 3) En el caso concreto de estudiantes con español como L1 ¿Dónde aprendieron el español tus alumnos y cuál es su tipo de escolarización? Indica la cantidad de alumnos que corresponden a cada caso

	¿Cuántos?
Nacieron en Alemania en familias de inmigrantes y asistieron a la escuela en Alemania	<i>No sé</i>
Nacieron y asistieron a la escuela en un país donde el español es lengua oficial	<i>No sé</i>
Nacieron en Alemania pero asistieron a la escuela en un país donde el español es lengua oficial	<i>No sé</i>
Nacieron en un país donde el español es lengua oficial pero asistieron a la escuela en Alemania	<i>No sé</i>
Otros casos ¿cuáles? _____	<i>No sé</i>
No sé	<i>No sé</i>

4) ¿Qué estudian?

Estudios	¿Cuántos?
Su estudio principal son las Filologías Románicas (Bachelor)	
Su estudio principal son las Filologías Románicas (Lehramt)	
Su estudio principal son las Ciencias Económicas	
Su estudio principal es la Pedagogía de las Ciencias Económicas (Wirtschaftspädagogik)	
Otros estudios. Indica cuáles _____	
No sé	✓

5) ¿Por qué asisten a tu clase de español? Aquí puedes elegir varias respuestas.

Razón	Cantidad
Porque forma parte obligatoria de sus estudios	✓
Para mejorar su competencia en español	✓
Porque quieren vivir en un país de habla hispana	
Porque quieren trabajar en un país de habla hispana	
No sé	✓

6) ¿Cuál es la variedad del español que hablan? Indica la cantidad y la región o país de la variedad que hablan.

Variedad	Cantidad	Región o país
Español de España. Si es así indica de qué región	2	<i>Andalucía, Cataluña</i>
Español de Latinoamérica. Si es así indica de qué país	13	<i>Colombia, Perú, México...</i>
Otra variedad del español. Si es así indica de qué país		

7) ¿Cuál es el nivel del curso al que asisten?

Niveles	¿Cuántos?
A1	
A2	
B1	1
B2	5
C1	4
C2	9

8) ¿Cuál es la actitud de tus alumnos – según tu opinión – en relación al tipo de curso que asisten? A continuación encontrarás una lista de actitudes posibles, indica con una cruz sí o no según fuera el caso, escribe cuál es el nivel del curso en el que puedes observar esa actitud (A2, B1, etc.) y, en la columna de la derecha, cuál es la denominación del curso a la que te estás refiriendo (Gramática, Curso básico, Español Económico 3, etc.):

Actitud	Sí	No	Nivel	Denominación del curso
Se aburren		✓		
No intervienen		✓		
Intervienen regularmente	✓		B1-B2 C1-C2	Curso básico, lectura 3, Traducción 3, Expresión oral 3, Redacción 2
Interfieren el desarrollo de la clase		✓		
Ayudan a sus compañeros	✓			
Están perfectamente integrados a la clase	✓			
Cuestionan las actividades que propones con una actitud positiva	✓			
Cuestionan las actividades que propones con una actitud negativa		✓		
Te ayudan a ti		✓		
Otras actitudes. Indica cuáles:				

9) Esta pregunta se refiere al grado de competencia lingüística y comunicativa del español que demuestran tus alumnos. Indica con una cruz la opción correspondiente.

Competencia	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Expresión oral <i>Algunos son nacidos aquí en Alemania y carecen de registro formal.</i>				<i>La mayoría</i>	<i>3</i>	<i>4 o 5</i>
Comprensión oral						✓
Expresión escrita				<i>Como expresión oral más o menos</i>		
Comprensión escrita						✓
Interacción oral				<i>Como expresión oral más o menos (según registro).</i>		
Gramatical					✓	✓
Lexical				✓	✓	✓

10) ¿Crees que existe una relación entre el dominio de las diferentes competencias y la variedad del español que hablan?

sí no

11) Si en la pregunta 10 has respondido que sí, indica de qué competencia se trata y cuál es la variedad que hablan los alumnos a los que te refieres. Indica con una cruz la opción correspondiente. Si has respondido que no, pasa a la pregunta 12.

Competencia	A1	A2	B1	B2	C1	C2	Variedad/es
Expresión oral							
Comprensión oral							
Expresión escrita							
Comprensión escrita							
Interacción oral							
Gramatical							
Lexical							

12) Respecto a la totalidad de los alumnos que tienen al español como lengua L1, responde en qué tipo de competencias lingüísticas y comunicativas sacan provecho de su asistencia a clase y en cuáles no. Indica con una cruz la opción correspondiente.

Competencia	Sacan mucho provecho	Sacan poco provecho	No sacan provecho
Expresión oral	<i>En Expresión Oral 3</i>	<i>En Expresión Oral 3</i>	
Comprensión oral	<i>En Expresión Oral 3</i>	<i>En Expresión Oral 3</i>	
Expresión escrita	✓		
Comprensión escrita	✓		
Interacción oral	✓	✓	
Gramatical	<i>En Temas de gramática</i>	<i>En el Curso Básico</i>	
Lexical	<i>Cursos de lectura y traducción al español</i>		
Intercultural	✓		

13) ¿Cuál es la disposición al trabajo que demuestran tus estudiantes de L1 español respecto de las diferentes actividades de clase? Indica con una cruz la opción correspondiente.

Tipo de actividad	Mucha disposición al trabajo	Mediana disposición al trabajo	Poca disposición al trabajo
Actividades gramaticales		✓	
Discusión	✓		
Juegos didácticos	✓		
Actividades de comprensión oral	✓	✓	
Actividades de expresión oral			
Actividades de comprensión escrita	✓		

Expertenbefragung Nr. 3
(Voruntersuchungsphase)

Actividades de expresión escrita	✓		
Actividades relacionadas con temas de actualidad	✓		
Actividades relacionadas con temas culturales	✓		
Proyectos de clase	✓	✓	
Otras actividades. Indica cuáles <i>Extra-universitarias, cine, seminarios...</i>		✓	

14) ¿Cuál es la disposición al trabajo que demuestran tus estudiantes de L1 español respecto de las formas sociales de trabajo dentro de la clase? Indica con una cruz la opción correspondiente.

Forma social en clase	Mucha disposición al trabajo	Mediana disposición al trabajo	Poca disposición al trabajo
Actividades grupales	✓		
Actividades individuales		✓	
Actividades en parejas	✓		
Actividades en pleno	✓	✓	
Otras actividades. Indica cuáles			

15) ¿Cuál es la actitud que adoptan estos alumnos en relación con sus compañeros?

Actitud	Sí	No	Depende
Cooperan con sus compañeros de igual a igual	✓		
Cooperan con sus compañeros con una actitud de superioridad			<i>Del alumno, en general, sí, sin embargo, no.</i>
Compiten con sus compañeros		✓	
Hacen su trabajo individualmente y esperan sin intervenir a que los otros terminen	✓		
Hacen su trabajo individualmente y tratan de demostrar sus conocimientos		✓	
Otras actitudes. Indica cuáles:			

16) Si en la respuesta 15) has elegido la opción “depende” te pido que explícites en qué tipo de situaciones puedes observar un determinado tipo de conducta.

En todo caso por cuestiones personales o de carácter. En general no lo hacen pero en ocasiones puede darse el caso de que, por una vez, al sentirse lingüísticamente más seguros, adopten actitudes de poca cooperación. Por ejemplo, cursos de traducción.

17) ¿Qué actitud adoptan los demás alumnos de la clase respecto del alumno hablante de español como L1? Puedes elegir varias respuestas. Si eliges la opción “depende” comenta en qué situaciones se da el caso.

Actitud	Sí	No	Depende: ¿cuándo?
Aprovechan la asistencia a clase de un hablante de la lengua que están aprendiendo haciéndole preguntas y hablando con él	✓		
Se sienten intimidados por la presencia de un hablante de la lengua que están aprendiendo y prefieren no intervenir			<i>Solo cuando el nativo es dominante y arrogante. Ocurre en pocos casos.</i>
Toman al hablante de español como L1 como un integrante más de la clase y no lo consideran ni mejor ni peor			<i>Lo toman como un diccionario. Mejor porque sabe más lengua. Pero en ocasiones peor porque falla en la estructuración, argumentación...</i>
Reaccionan frente a las intervenciones del hablante de L1 dando su opinión personal sobre el tema o, llegado el caso, discutiendo	✓		
Otras actitudes. Indica cuáles:			

- 18) ¿En que situaciones consideras que la presencia de los alumnos de español como L1 realizan aportes enriquecedores a tus clases? Puedes elegir varias opciones. Si lo consideras pertinente puedes aclarar tu elección en la opción “¿por qué?”

	Sí	No	¿Por qué?
En temas de gramática	✓		<i>Se pueden ver las diferentes variedades.</i>
En referencia al léxico	✓		<i>Se pueden ver las diferentes variedades.</i>
En temas culturales	✓		<i>Se pueden ver las diferentes variedades.</i>
En situaciones comunicativas	✓		<i>Se pueden ver las diferentes variedades.</i>
En otros ámbitos. Indica cuáles: <i>Prosodia y entonación</i>	✓		

- 19) ¿En qué momentos sientes que la presencia de estos alumnos son un factor de empobrecimiento o de disturbo de las actividades de clase?

Nunca.

¡Muchísimas gracias!

Expertenbefragung Nr. 4

La siguiente encuesta se realiza en el marco de mis estudios de doctorado. Todos los datos que aquí se recopilen tendrán un uso exclusivamente científico. Por razones de espacio y claridad se utilizará el género masculino, entendiéndose que me estoy refiriendo en todos los casos a personas de ambos sexos.

Desde ya te agradezco tu colaboración y el tiempo que inviertas en completarlo. ¡Muchísimas gracias!

- 1) ¿Cuántos alumnos tienes en tus cursos universitarios para los cuales español es su primera lengua (L1)?

Indica la cantidad: **2**

- 2) ¿Cuántos alumnos tienes en total en tus cursos universitarios?

Indica la cantidad: **7**

- 3) En el caso concreto de estudiantes con español como L1 ¿Dónde aprendieron el español tus alumnos y cuál es su tipo de escolarización? Indica la cantidad de alumnos que corresponden a cada caso

	¿Cuántos?
Nacieron en Alemania en familias de inmigrantes y asistieron a la escuela en Alemania	2
Nacieron y asistieron a la escuela en un país donde el español es lengua oficial	
Nacieron en Alemania pero asistieron a la escuela en un país donde el español es lengua oficial	
Nacieron en un país donde el español es lengua oficial pero asistieron a la escuela en Alemania	
Otros casos ¿cuáles? _____	
No sé	

4) ¿Qué estudian?

Estudios	¿Cuántos?
Su estudio principal son las Filologías Románicas (Bachelor)	
Su estudio principal son las Filologías Románicas (Lehramt)	
Su estudio principal son las Ciencias Económicas	1
Su estudio principal es la Pedagogía de las Ciencias Económicas (Wirtschaftspädagogik)	
Otros estudios. Indica cuáles _____	
No sé	

5) ¿Por qué asisten a tu clase de español? Aquí puedes elegir varias respuestas.

Razón	Cantidad
Porque forma parte obligatoria de sus estudios	
Para mejorar su competencia en español	2
Porque quieren vivir en un país de habla hispana	
Porque quieren trabajar en un país de habla hispana	2
No sé	

6) ¿Cuál es la variedad del español que hablan? Indica la cantidad y la región o país de la variedad que hablan.

Variedad	Cantidad	Región o país
Español de España. Si es así indica de qué región	1	<i>Andalucía</i>
Español de Latinoamérica. Si es así indica de qué país	1	<i>México</i>
Otra variedad del español. Si es así indica de qué país		

7) ¿Cuál es el nivel del curso al que asisten?

Niveles	¿Cuántos?
A1	
A2	
B1	
B2	2
C1	
C2	

8) ¿Cuál es la actitud de tus alumnos - según tu opinión - en relación al tipo de curso que asisten? A continuación encontrarás una lista de actitudes posibles, indica con una cruz sí o no según fuera el caso, escribe cuál es el nivel del curso en el que puedes observar esa actitud (A2, B1, etc.) y, en la columna de la derecha, cuál es la denominación del curso a la que te estás refiriendo (Gramática, Curso básico, Español Económico 3, etc.):

Actitud	Sí	No	Nivel	Denominación del curso
Se aburren		✓	B2	<i>Español Económico 3</i>
No intervienen		✓		
Intervienen regularmente	✓			
Interfieren el desarrollo de la clase		✓		
Ayudan a sus compañeros	✓			
Están perfectamente integrados a la clase	✓			
Cuestionan las actividades que propones con una actitud positiva	✓			
Cuestionan las actividades que propones con una actitud negativa		✓		
Te ayudan a ti				
Otras actitudes. Indica cuáles:				

9) Esta pregunta se refiere al grado de competencia lingüística y comunicativa del español que demuestran tus alumnos. Indica con una cruz la opción correspondiente.

Competencia	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Expresión oral			✓✓			
Comprensión oral			✓			
Expresión escrita		✓				
Comprensión escrita			✓			
Interacción oral			✓			
Gramatical			✓			
Lexical			✓			

10) ¿Crees que existe una relación entre el dominio de las diferentes competencias y la variedad del español que hablan?

sí no

11) Si en la pregunta 10 has respondido que sí, indica de qué competencia se trata y cuál es la variedad que hablan los alumnos a los que te refieres. Indica con una cruz la opción correspondiente. Si has respondido que no, pasa a la pregunta 12.

Competencia	A1	A2	B1	B2	C1	C2	Variedad/es
Expresión oral							
Comprensión oral							
Expresión escrita							
Comprensión escrita							
Interacción oral							
Gramatical							
Lexical							

12) Respecto a la totalidad de los alumnos que tienen al español como lengua L1, responde en qué tipo de competencias lingüísticas y comunicativas sacan provecho de su asistencia a clase y en cuáles no. Indica con una cruz la opción correspondiente.

Competencia	Sacan mucho provecho	Sacan poco provecho	No sacan provecho
Expresión oral		✓	
Comprensión oral		✓	
Expresión escrita	✓		
Comprensión escrita	✓		
Interacción oral		✓	
Gramatical	✓		
Lexical	✓		
Intercultural	✓		

13) ¿Cuál es la disposición al trabajo que demuestran tus estudiantes de L1 español respecto de las diferentes actividades de clase? Indica con una cruz la opción correspondiente.

Tipo de actividad	Mucha disposición al trabajo	Mediana disposición al trabajo	Poca disposición al trabajo
Actividades gramaticales	✓		
Discusión	✓		
Juegos didácticos	✓		
Actividades de comprensión oral	✓		
Actividades de expresión oral	✓		
Actividades de comprensión escrita	✓		
Actividades de expresión escrita	✓		
Actividades relacionadas con temas de actualidad	✓		
Actividades relacionadas con temas culturales	✓		
Proyectos de clase	✓		
Otras actividades. Indica cuáles _____			

14) ¿Cuál es la disposición al trabajo que demuestran tus estudiantes de L1 español respecto de las formas sociales de trabajo dentro de la clase? Indica con una cruz la opción correspondiente.

Forma social en clase	Mucha disposición al trabajo	Mediana disposición al trabajo	Poca disposición al trabajo
Actividades grupales	✓		
Actividades individuales		✓	
Actividades en parejas	✓		
Actividades en pleno	✓		
Otras actividades. Indica cuáles _____			

15) ¿Cuál es la actitud que adoptan estos alumnos en relación con sus compañeros?

Actitud	Sí	No	Depende
Cooperan con sus compañeros de igual a igual	✓		
Cooperan con sus compañeros con una actitud de superioridad		✓	
Compiten con sus compañeros		✓	
Hacen su trabajo individualmente y esperan sin intervenir a que los otros terminen		✓	
Hacen su trabajo individualmente y tratan de demostrar sus conocimientos		✓	
Otras actitudes. Indica cuáles: _____			

16) Si en la respuesta 15) has elegido la opción “depende” te pido que explícites en qué tipo de situaciones puedes observar un determinado tipo de conducta.

17) ¿Qué actitud adoptan los demás alumnos de la clase respecto del alumno hablante de español como L1? Puedes elegir varias respuestas. Si eliges la opción “depende” comenta en qué situaciones se da el caso.

Actitud	Sí	No	Depende: ¿cuándo?
Aprovechan la asistencia a clase de un hablante de la lengua que están aprendiendo haciéndole preguntas y hablando con él	✓		
Se sienten intimidados por la presencia de un hablante de la lengua que están aprendiendo y prefieren no intervenir		✓	
Toman al hablante de español como L1 como un integrante más de la clase y no lo consideran ni mejor ni peor	✓		
Reaccionan frente a las intervenciones del hablante de L1 dando su opinión personal sobre el tema o, llegado el caso, discutiendo	✓		
Otras actitudes. Indica cuáles:			

18) ¿En que situaciones consideras que la presencia de los alumnos de español como L1 realizan aportes enriquecedores a tus clases? Puedes elegir varias opciones. Si lo consideras pertinente puedes aclarar tu elección en la opción “¿por qué?”

	Sí	No	¿Por qué?
En temas de gramática		✓	
En referencia al léxico	✓		
En temas culturales	✓		
En situaciones comunicativas	✓		
En otros ámbitos. Indica cuáles:			

19) ¿En qué momentos sientes que la presencia de estos alumnos son un factor de empobrecimiento o de disturbio de las actividades de clase?

¡Muchísimas gracias!

ANHANG 2

Interviews mit den Dozentinnen und Dozenten

Interview Nr.1- Dozentin Elisa

Ort: Büro in der Universität

Länge: 53'36"

Folder: C/3

Zur Interviewsituation: Wir sitzen in einem Büro der Universität. Es wurden ihrerseits mehrere Interviewtermine abgesagt, bis dieser stattfinden konnte. Sie ist in Nordspanien geboren und hat dort studiert. Sie lebte ein paar Jahre in England. Alltäglich spricht sie Englisch, Spanisch und Deutsch, wobei sie sich im Deutschen nicht sehr kompetent fühlt.

A: Forscherin

B: Dozentin Elisa

- 5 **A:** Primero quiero que me cuentes cómo llegaste a Alemania, cuál es tu relación con el alemán. Yo sé que hablas también inglés, no sé si hablas otras lenguas más, qué relación tienes con todas las lenguas, por qué las estudiaste.
- 10 **B:** Bueno, primero, mi primer contacto con una lengua extranjera fue con el francés, esa fue mi primera lengua extranjera porque yo estudié con las dominicas francesas y empecé con el francés una vez por semana con las monjitas.porque yo alemán nunca estudié hasta venir aquí. No era una lengua que me atrajera en absoluto. Pues, empecé con el francés y el francés era una lengua que me gustaba y que me gusta, por ejemplo, porque me gusta como suena. Y, después, por un cambio de colegio, empecé con inglés y dejé con el francés. Es decir, nada pedagógico, nada didáctico, después de ocho años habiendo estudiado francés cambio de escuela y empiezo a estudiar inglés. Yo no recuerdo especialmente si me gustaba el inglés, pues, por ejemplo como la
- 15 gente de las generaciones ahora, bueno, pues, por la música, pero bueno, yo vengo de una generación en la que realmente tampoco es que se escuchara mucha música inglesa o de habla inglesa en España. Yo a estudiar inglés empecé en el año '83. Y mi profesora era, en cierta manera, un poquito revolucionaria en su momento porque era una persona que había vivido en
- 20 Inglaterra, lo cual era una diferencia con otras profesoras de lengua, hasta entonces las profesoras de lengua que yo había tenido, en realidad enseñaban una lengua pero nunca habían estado en el país, o nunca habían estado donde se hablara esa lengua. Y Alicia, la recuerdo Alicia Moreno, esta profesora, digamos que era esa imagen de una mujer que nos hablaba mucho de su vida en Inglaterra, y eso me empezó de alguna manera a gustar. No sé si me gustaba la lengua pero me
- 25 gustaba ella. Yo asociaba al inglés a algo que por ejemplo no tenía el francés, pero por las profesoras que me lo habían dado, el francés era una lengua mucho más tradicional, conservadora, las hermanitas, y sin embargo esta señora transmitía esto."ah! cuando yo me fui allí yo blablaba", y entonces, yo creo que empezó un poco la idea de que yo también quiero salir. Entonces fue un poco asociado a la idea lengua, la idea de salir. Empecé con el inglés, aunque la
- 30 profesora era buena, el asunto era todavía muy gramatical, porque claro, estábamos 38 personas en clase. Y yo lo estudiaba, por ejemplo, la gramática es algo que siempre me ha gustado, con lo cual yo nunca tenía problemas para entender la gramática. Es lo mismo que me pasa con la gramática alemana, la gramática alemana me encanta, porque es como un juego. Y el latín también me encantaba, porque me gustaba la gramática y me gusta ver una frase y esto qué puede ser y aquí dónde lo pongo, y la gramática inglesa que es tan fácil, que no hay eso de [Lachen] que no hay mucho que pensar. Y bueno empecé a ir a cursos de verano en Irlanda. Entonces, Irlanda fue mi primer país de habla inglesa en cursos de verano (4:03)
- 35 **A:** ¿También fue el primer país al que fuiste?
- 40 **B:** Sí, bueno había estado en Francia. En Francia había estado porque bueno, pasar a Francia viviendo en Huesca, los Pirineos, es nada ¿no? Pero como estancia de lengua y de aprendizaje en inmersión fue Irlanda, Dublín, cursos de inglés en verano. Y allí era curioso porque los españoles, bueno nos hacían el *test* de ingreso, los españoles siempre dábamos los niveles más altos de gramática pero éramos los que peor hablábamos. Entonces era siempre un problema para

45 ubicarnos. Y a mí me daba mucha vergüenza hablar (4:48) porque no me sentía segura. Durante los años de universidad estudiaba también inglés en el Centro de Lenguas de la Universidad. Estudiaba bastante pero era otra vez la idea de tampoco tenía contacto con gente de habla inglesa, entonces era muy aislado hasta que me fui después a Inglaterra, me fui por nueve meses y me quedé tres años. Me fui allá y allí sí que estudié seriamente inglés. Obtuve un diploma para ser profesora de inglés allá. Y allí, en Inglaterra, empecé de nuevo con el francés. Porque la idea era, después de estar en Inglaterra, yo sabía que en Inglaterra no me iba a quedar para toda la vida. No veía que ese era el lugar donde estar (unverständlich) pero pensaba, tal vez, Francia o Italia, Alemania nunca entró en mis planes, era la idea de o francés o italiano para irme a otro país, o Francia o Italia. Vivía con una italiana entonces organizábamos algún tipo de no sé, ella tenía un novio español entonces quería aprender español, yo quería aprender italiano, entonces empecé con una chica francesa y una italiana a hacer un poquito algo así informal. Y cuando me fui, mientras tanto regresé a España, continué con el francés. Con la idea ya de tal vez irme a Francia. Pero, bueno, lo conocí a mi marido y me vine a Alemania, entonces empecé con el alemán. Pues ahí empecé mi historia con el alemán y sigo con el alemán ¿no?

A: ¿Cuál es tu relación con el alemán?

60 **B:** Bueno, el gran problema para mí es que no tengo relación con el alemán.

A: Con la lengua me refiero.

B: Sí, exacto. Es que para mí, me parece fundamental. Cuando yo aprendí el inglés era diferente porque mi pareja, yo tenía una pareja inglesa, con lo cual mi relación con el inglés en Inglaterra fue totalmente diferente que la relación que he tenido con el alemán. Porque ni laboralmente ni personalmente tengo una relación con el alemán. Y es para mí el problema que yo nunca daré el salto en alemán que yo di en inglés. Y no lo voy a poder dar porque no tengo una relación con nativos. Eso yo lo veo por ejemplo que porque el problema es que yo no hablo con nativos alemán. Cuando alguien me corrige algo o me manda un e-mail veo una expresión y se me queda. La uso, una vez, dos veces y ya la tengo ahí. Pero esos contactos son tan esporádicos. mientras que cuando yo estaba en Inglaterra eso era constante con lo cual la cantidad de información que yo recibía las 24 hs. del día en inglés era tanta, bueno, yo asimilaba parte, pero es que al día siguiente era lo mismo. En alemán, en siete años que estoy aquí no he tenido el contacto con el alemán que yo tuve con el inglés en los primeros seis meses.

70 **A:** ¿Y eso se debe a tu vida, a una particularidad del alemán?

75 **B:** A mi vida y también a como es la relación con la lengua cuando llegas a un país. Cuando yo llegué a Inglaterra, la gente en Inglaterra hablaba inglés. (9:29) La gente no hablaba español. Entonces, desde el primer momento yo tuve que usar el poco inglés que tenía. Y la lengua de comunicación era el inglés. Aparte de todo eso yo tuve una enseñanza formal del inglés que no he tenido del alemán. Me dediqué durante el primer año yo sólo y exclusivamente estaba estudiando inglés además de que trabajaba, pero mi ocupación fundamental era el inglés. Cuando yo llegué a Alemania, el alemán era algo accidental incluso estando en Alemania. En primer lugar ya empiezas con que no necesitas el alemán para sobrevivir en Alemania, especialmente en Frankfurt donde hay un porcentaje muy alto de gente que habla inglés y luego, aparte, hay una comunidad latina muy grande. A los dos meses de llegar aquí empecé a trabajar como profesora de español y mi pareja es de habla inglesa. Y al empezar a trabajar tan rápido tampoco tuve un tiempo, que tal vez tendría que haber dicho, bueno, un año solo y exclusivamente alemán, pero aún con todo el punto está en que de nuevo hubiera sido diferente del inglés porque hubiera sido a lo mejor las tres, cuatro horas y después desconectar. Y cuando tú tienes una relación con una persona en una lengua después es muy difícil cambiarlo. Y es lo mismo que le ha pasado a mi marido. Mi marido cuando llegó aquí no hablaba ni una sola palabra de alemán y entonces empezó a crear y a generar relaciones, aunque con alemanes, en inglés. Esas relaciones siguen, pero siguen en inglés. Así que da igual que algún día nosotros lleguemos a ser académicos de la lengua alemana, porque estos amigos seguirán hablándonos en inglés. Porque no puedes cambiar de un día a otro toda la relación que tenemos..mi marido, por ejemplo, doce años, aquí con ellos y ahora de repente vamos a cambiar. Porque generas unas relaciones en una lengua y después es muy difícil cambiarlas. Y entonces yo llegué aquí, mi marido tenía unas relaciones, que aunque eran con hablantes alemanes, eran en inglés, y además yo no hablaba ni una sola palabra de alemán, con lo cual todos me hablaron en inglés y continúan esas relaciones así. Amigos alemanes apenas tengo, pero también, la mayoría de los amigos alemanes o que he hecho después, bueno, en realidad yo no tengo amigos alemanes, yo no tengo una amiga con la que voy a tomar algo y hablamos alemán. Yo no tengo amigas alemanas. No he generado eso tampoco.

105 Por ejemplo, también a nivel de trabajo, en Inglaterra trabajaba en inglés. Hasta que yo empecé a trabajar como profesora de español tuve múltiples trabajos que eran en inglés. Y luego trabajaba en una escuela en la secretaría de la escuela, en inglés. Era muy diferente, muy diferente. Mi contacto con la lengua era constante. Y aquí, en realidad, no tengo un contacto con la lengua constante. (13:01)

A: Sin embargo tenés contactos con varias lenguas y la pregunta mía es si te sientes que eres plurilingüe.

110 **B:** Bueno, qué queremos decir con plurilingüe. La sociedad es plurilingüe, en ese sentido yo vivo en una sociedad plurilingüe, sí. Ahora, evidentemente, yo no me considero plurilingüe en el sentido de dominar varias lenguas, pero me considero en una sociedad plurilingüe en la que se cruzan diferentes lenguas y diferentes culturas y eso es algo continuo en.es decir, yo acá he ido a tomar un café con Andrea y hablamos parte alemán, hablamos parte italiano, parte español, yo creo que él no habla español y yo tampoco hablo italiano pero podemos entendernos, entonces hay una comunicación plurilingüe da igual en qué lengua hablamos, no lo pensamos. Y, en realidad, la mayoría de las relaciones que tengo cada vez más, van siendo cada vez más plurilingües.

115 **A:** ¿Plurilingües en el sentido de que las van cambiando a medida que van haciendo el diálogo?

B: Sí, por ejemplo. Se van mezclando.

A: Se van mezclando.

120 **B:** Bueno es el hecho de estar en una comunidad plurilingüe en las que nos vamos a sentar a una mesa y una parte son alemanes, una parte son hispanos, otra parte son de habla inglesa, etc., etc., es decir, también por la sociedad, especialmente en Frankfurt se crea esa constelación de gente de muchas partes. Y, de alguna manera, la conversación va fluyendo, y es difícil llegar a veces a un acuerdo ¿no? (15:00) Mira, estábamos el otro día en Munich y estaba Sandra, un amigo de mi marido, mi marido y yo. No hubo modo de llegar a un acuerdo de que qué lengua hablábamos: el amigo de mi marido es alemán pero educado en Estados Unidos pero habla también castellano. Sandra entiende el inglés pero no lo habla. Mi marido estudia español, lo entiende pero cuando lo habla no se siente tan cómodo en castellano como en el alemán y por supuesto en inglés, que es su lengua materna. Por supuesto que yo me siento más cómoda en inglés o en castellano que en alemán. Era imposible llegar a un acuerdo. Cuando nos sentamos dijimos, bueno, qué lengua. Todos dijimos, el alemán, porque estamos en Alemania, el alemán. Cada uno dijo en qué lengua se sentía mejor porque este tipo dijo, bueno, inglés, pero Sandra dijo, pero yo no hablo inglés, vale, entonces, fue imposible llegar a un acuerdo, cada uno hablaba como le salía. Y el que lo pillaba, contestaba. Entonces, no paramos de hablar en toda la noche, pero no fue posible llegar a un acuerdo de cuál era la lengua en la que íbamos a comunicarnos, y entonces, Sandra por supuesto optó entre castellano o alemán, yo opté entre castellano e inglés, Miles se quedó con el inglés y, de vez en cuando se metía en la conversación del castellano, cuando hablaba no nosotras sino él, su amigo, porque su amigo, claro, al hablar castellano como extranjero lo entiende mejor. Yo entiendo mucho mejor a Miles que a Günther, porque claro, Günther es alemán y Miles me entiende mucho mejor mi inglés.

130 **A:** ¿Es necesario llegar a un acuerdo?

135 **B:** No, porque aunque lo intentamos, en un principio dijimos alemán, nunca se quedó sólo en alemán. Alemán hablamos todos y la conversación fluía entre todos. A eso me refiero de que para mí eso es una conversación plurilingüe, es una sociedad plurilingüe ¿no? Y es una realidad que bueno, no puedes evitar, está ahí.

140 **A:** Evidentemente no. Y me interesaba saber cuál era tu relación con las lenguas porque eres profesora de lengua y a eso quiero llegar ahora. Dentro de la clase ¿qué estás esperando cuando tus alumnos aprenden español? O sea, algo ideal, habla, como dirían los alemanes de la barriga para afuera. ¿Qué te imaginas que puedan aprender tu alumnos en tus clases o que te gustaría que ellos aprendieran? (18:30)

145 **B:** En mis clases en concreto.

A: Si quieres puedes pensar en la Universidad tranquilamente.

150 **B:** En mis clases en concreto, para mí, básicamente cuatro cosas bien aprendidas. Aunque las condiciones de tiempo, a veces de espacio, son precarias, en muchas ocasiones. Lo que nosotros aportamos a los estudiantes son unos mínimos. Cuando yo llegué a la Universidad tenía más expectativas pero después me di cuenta de la realidad. La realidad es que tengo un grupo de gente, a veces muy grande, con diferentes niveles y para mí mi cometido es que queden cuatro

160 cosas claras, mejor que diez en el aire (19:34) y, dependiendo de cómo esté orientado el curso,
hoy tuve el Curso Básico, que queden cuatro cosas claras acerca de los pasados, algo básico, y
sobre todo despertar el interés para que ellos continúen más allá de la clase. Porque lo que yo
puedo aportar, teniendo en cuenta las consideraciones de espacio y tiempo, es muy poco. Por eso
yo siempre intento la idea de que el aprendizaje continúe después de alguna manera, motivarlos
de que eso continúe, plantear cuestiones, dejar abierto, y decirles si sólo os quedáis con esto es
un mínimo, especialmente cuando tenemos alumnos que quieren ser profesionales de la lengua o
165 bien porque van a dar clase o porque estudian una Filología etc. También se ve claramente
quiénes toman ese camino y hacen más y quiénes no. Antes tenía ciertos problemas de
consciencia, a veces cuando estás entre aprobar y suspender cuando ves a una persona que no
ha hecho nada y que, por estas cosas de la matemática le sale un cuatro, quiero suspenderla pero
no puedo, pero debería suspenderla, bueno, esta persona no ha tomado nada, ni siquiera a
170 tomado los mínimos que he intentado darle, no es ni va a ser una profesional de la lengua,
entonces dejémosla, dale un cuatro, la vida le juzgará. Yo he intentado darle unos mínimos y que
sigan...y otros te das cuenta de que son estudiantes profesionales desde un primer momento. Y
que esa gente llegará a ser algún día algo. Entonces, yo intento básicamente crear un camino,
esto es lo que os puedo dar en esta hora y media en la que nos reunimos una vez por semana o
175 en este semestre, pero tiene que haber más. Los que sólo se quedan con esto sois mediocres,
pero se van a quedar con esto en todo, o sea, hay gente que es así. Otra gente aspirará a llegar a
más. Es algo así como una inyección, como unas vitaminas básicas para la supervivencia. Pero
algunos, evidentemente, aprovecharán más. (22:21)

A: Estás desde hace varios semestres acá...

180 **B:** Estoy en el cuarto semestre y un Curso Básico, entonces un quinto semestre.

A: Hace cinco semestres que tenés más o menos los mismos estudiantes. ¿Qué progreso notás? O
cuál es la idea de progreso. Elegite el modelo que quieras, uno, en qué notas que progresa.

B: Sí, efectivamente, tengo varios que me sorprenden, hay un progreso porque hay gente que
185 empezó en el Curso Básico y que ahora tengo en Gramática 3, me he dado cuenta que la gente
que progresa ha progresado en todo, es decir en todas las destrezas. Porque normalmente estar
gente que ha progresado, en primer lugar, ha empezado desde el principio tomándose en serio,
esta gente habla, en los temas del futuro, por ejemplo, veo un progreso increíble pero de la gente
que trabaja. Es decir, el semestre pasado tuve un curso de Redacción y tenía gente desde el
Curso Básico y, realmente, ha progresado, en el tema gramatical, también. Pero cuando veo ahora
190 a mis alumnos del Curso Básico, yo te puedo decir cuáles van a progresar y cuáles se van a
quedar ahí en los próximos cinco semestres, a no ser que ocurra un milagro increíble. Porque tú
ya ves la actitud que tienen hacia la lengua y al aprendizaje. Y hay gente que le podría decir, así,
vete a hacer porcelana. Y, sin embargo, otra gente, ves que hay un interés. Hay gente que cuando
le corrijo los deberes le invito a que venga a ver la corrección, el próximo miércoles a las 10 yo
195 estoy ahí para ti. Y aquí no ha venido nadie. Hay otra gente, sin embargo, que le pongo un 1
menos y se está preguntando, por qué tiene un menos, y termina la clase y están allí con todas las
anotaciones que yo hice en la corrección y esto qué es y aquí qué pasa. Ahí está la gran diferencia
para mí. O sea el que tiene un cinco. nunca un estudiante que le he dicho repite esta composición
me la ha repetido. Jamás. (25:54) Esa gente que tiene consciencia de que lo de aquí no es
200 suficiente y lo amplían, y por eso avanzan. Ahora esos que sólo hacen lo que le damos aquí nada
más, o incluso no hacen lo que le damos aquí...imposible.

A: En estos cursos ya sabemos que tenés un cierto porcentaje de hispanohablantes, me gustaría
saber si notás progreso en ellos.

B: Bueno, no podría generalizar. El problema con los hispanohablantes que yo veo es que también
205 hay hispanohablantes en diferentes niveles de lengua y niveles culturales. Tenemos el
hispanohablante con su carrera universitaria ya hecha en el país de origen que viene a Alemania a
estudiar. Yo creo que a ese grupo lo dejaría a un lado porque esta gente domina la lengua porque
es su lengua materna.

- A:** ¿Y ese grupo qué actitud tiene en clase?
- 210 **B:** Bueno, hay algunos que tienen actitud colaboradora, es decir saben que están allí para cubrir unos créditos y que no pueden escapar de algunos cursos y ven su rol como un apoyo a los demás.
- A:** Y cómo lo hacen efectivamente (28:04)
- 215 **B:** Bueno, normalmente, en ese caso, pues trabajan con el resto de sus compañeros, algunos también tienen tandem también con sus compañeros, conversaciones, grupos de estudio, explican o intentan explicar, porque algunos a lo mejor no tienen el dominio de la gramática porque son nativos, pero bueno...colaboran, en general, ese estudiante que viene ya con una carrera desde su país y que no se ha formado en Alemania sino que se está formando ahora en Alemania normalmente colabora, ese es el colaborador, digamos.
- 220 **A:** ¿Cómo es tomada su colaboración en clase por sus otros compañeros?
- B:** En mi experiencia, positivamente.
- A:** ¿En todos los niveles?
- 225 **B:** Bueno, en este caso están en los cursos de nivel alto y la gente los ven como una persona de la que se pueden aprovechar. Yo intento también que a veces se varíen los grupos en los que esa personas están y hay un aprovechamiento de esas personas. Por ejemplo en el tema de la expresión oral, o la expresión escrita. Y bueno, a veces se dan cuenta de que el aspecto gramatical no lo dominan tanto, pero yo creo que la gente se quiere aprovechar de tener a esos compañeros ahí. Esa es mi experiencia, por ejemplo, con los cursos de Lectura 3, con los cursos de Temas de Gramática 3, que bueno la gente tiende a aprovecharse de ellos y ellos tienden a colaborar.
- 230 **A:** ¿Y ellos aprenden? (30:08)
- B:** Vamos a ver. Sí...hay algunos que aprenden, fundamentalmente, conceptos. Conceptos que ellos no dominan bien, a aplicar los conceptos. Eh, los hay algunos también conflictivos, eh, ahora tengo un caso en concreto, que ya en un par de ocasiones he tenido que decirle a esta persona, por favor, no me interrumpas constantemente cuestionando reglas que tú no tienes que aprender porque tú las usas instintivamente y como nativa, pero aquí hay gente que necesita una serie de reglas a las que agarrarse para usar eso, ¿no?
- 235 **A:** ¿En qué materia estás hablando?
- B:** Temas de gramática 3. Tengo esos problemas cuando hay algunas personas de un nivel cultural.más bajo.
- 240 **A:** O sea que estaríamos en el segundo grupo.
- B:** Estaríamos en el segundo grupo. O sea, si el grupo es, el que te comentaba, el primer grupo, ese tipo de grupo y ese tipo de cursos, me han dicho, mira, a mí me gusta este curso porque, probablemente, algún día yo voy a tener que explicar la gramática a extranjeros y de eso yo no sé.
- 245 ¿Cómo explico yo mi lengua a un extranjero? Y efectivamente, cuando una estudiante me pregunta y cuándo se usa esto, yo sé que lo uso pero no cuándo o cómo se lo explico. Entonces en ese sentido lo que aprenden es más una cuestión didáctica...
- A:** Hay un tipo de aprovechamiento...
- B:** Sí hay un tipo de aprovechamiento. Ninguno me ha dicho que tenga la sensación de estar perdiendo el tiempo, porque claro, sí están estudiando aquí una filología, que no la han hecho, o sea que algo les aporta el hecho de explicar la gramática o si es otro curso cualquiera, es decir, cómo uno presenta ese curso ¿no? (32:20)
- 250 **A:** ¿Y otro grupo?
- B:** Después tenemos otro grupo que es al gente que ha nacido aquí, o ha venido aquí de niña, y no ha tenido una enseñanza formal a través de la lengua castellana, la habla pero no la domina y está en estos cursos ¿no?
- 255

A: ¿Cuándo decís que no la domina te referís a algo en especial?

B: Bueno, por ejemplo, problemas a la hora de escribir, faltas de ortografía, errores fosilizados. Claro, para mí el mayor problema es el tema de norma y uso ¿no? Gente que ha aprendido un castellano en su casa, que no es un castellano de nivel cultural alto, porque han aprendido un castellano de unos padres o abuelos a veces no escolarizados y, bueno, a veces no dominan el tema del registro, por ejemplo, falta reflexión formal, falta vocabulario, es decir, no ha tenido una instrucción formal en castellano. No han leído en castellano, no han escrito en castellano, y ese es otro grupo para mí ¿no? Y este grupo, a veces, resulta problemático en el sentido de que no es consciente de sus limitaciones y ese es el mayor problema. Es muy complicado decirle a una persona que se cree que es bilingüe o que se cree que su lengua materna es el castellano, no, eso no es así, eso tal vez lo dice tu abuela, en su pueblo, pero no extendamos eso a una categoría de decir, bueno, eso es así ¿no? Y hay gente, por lo menos, que es más humilde y lo acepta y otra gente, simplemente, no lo cree y lo cuestiona y ahí es el conflicto. Son los menos, pero sí que hay algunos que efectivamente...eh, eh, eh, es duro pensar que no eres ni lo uno ni lo otro, hay una cuestión de identidad ¿no? no sólo el tema de la lengua, sino lo de qué te sientes, porque a lo mejor tampoco domina el alemán, porque tampoco es su lengua materna el alemán, y eso es un choque duro, porque tampoco tienes un nivel de lengua C2 o te falta vocabulario.

A: ¿Y ahí ves progreso?

B: No. Yo sí que ahí mucho progreso no veo.

A: ¿A qué se debe? ¿Se debe a actitud, a falta de auto-análisis?

B: Yo creo que un poco a ambas cosas. Autoanálisis es una parte. Porque también es cómodo digamos. Hay gente de esta que me ha preguntado y yo siempre le recomiendo que deberían leer, deberían leer, es decir, porque en la mayoría de las ocasiones les falta un discurso académico, les falta toda una enseñanza formal que nosotros como nativos en nuestra lengua hemos tenido y, claro, probablemente, ese nivel de lengua que tienen es suficiente para dedicarse aquí a ser profesor de lengua, pero todo depende a qué quieran llegar, quieres llegar a no tener esos errores tanto en lo que es la comunicación oral como lo es la comunicación escrita, no, porque hay gente que escribe muy mal ¿no? pero porque no han tenido una formación académica o de enseñanza de la lengua, entonces yo les invito a escribir y les invito a leer, y siempre estamos en lo mismo, para qué voy a escribir si yo ya sé...cuando yo mando los deberes escritos, bueno, porque he establecido unos obligatorios que tienen que entregar ¿no? pero, normalmente el nativo dice, ah, si yo ya escribo y a lo mejor te sorprende cuando te dan...las ces, las u ves, es decir, cosas muy básicas, porque no han tenido esa instrucción formal ¿no? y yo tampoco puedo dedicarme a eso en las clases. Y yo esta gente la invito a leer mucho, a escribir, que me escriba lo que quiera que yo lo corrijo con gusto, pero claro, hay gente que se conforma con eso porque al final van a obtener su titulación y van a poder ser profesores de español en el instituto o quieren realmente, bueno, progresar en la lengua ¿no?

A: Estás comentando que este grupo es mucho más problemático y, si resumo un poco, en general, generalmente es un grupo en el que no hay tanto progreso como en el otro que debería haber menos progreso de alguna forma ¿es eso no?

B: Aha, aha.

A: ¿Tenés algún tipo de hipótesis de a qué se puede referir ese tipo de actitud o, porque de alguna manera están acá estudiando filología, y, o sea, interés en la lengua hay, tienes algún tipo de hipótesis con respecto a eso de por qué su actitud generalmente es así? (38:38)

B: A mí se me ocurre que no haya consciencia del error, y luego hay también una cuestión de comodidad. En primer lugar no hay consciencia del error porque en la mayoría de los casos no son conscientes de los errores que cometen, entonces, si uno no es consciente del error tampoco va a hacer nada por redimirlo. Ellos se presentan como hablantes de la lengua, además como lengua materna en la mayoría de las ocasiones. Y yo los veo una vez por semana, las posibilidades que tienen esas personas de que alguien les corrija ciertos aspectos de la lengua a lo largo de la

310 carrera son mínimas, son mínimas. Entonces yo creo que el mayor problema es ese, es decir, qué posibilidades tienen esas personas de que les corrijan la lengua, esos errores, a lo largo de la carrera. En el caso de estos hispanohablantes que no dominan ¿cuántas posibilidades tienen? porque, bueno, estudian toda la filología y salvo algunas asignaturas que estudian en la lengua castellana, que bueno, es en la lengua alemana, a lo mejor su nivel de alemán progresa mucho, pero a no ser que haya un interés personal, a mí me han llamado la atención sobre este tema, es decir, tengo problemas de ortografía, yo no doy una clase de ortografía, hay gente que le he escrito, por favor, revisa las reglas de ortografía básicas, las más básicas, ya no es que tú sabes que a todos se nos puede escapar un acento pero cuando una persona no te pone ningún acento, o te pone todos ¿no? tú ves ahí un problema, bueno, no es que se me haya pasado uno, a ver este (unverständlich) se acentúa o no se acentúa ¿no?

A: ¿Cómo calificas a esos alumnos?

320 **B:** Bueno, a la hora de calificar a los alumnos, bueno, los baremos son diferentes, son diferentes. Para mí son diferentes.

A: ¿Qué calificas en unos y qué calificas en otros? Estamos hablando de hispanohablantes y de no hispanohablantes.

325 **B:** Sí, los baremos para mí son diferentes. Normalmente, por ejemplo, cuando yo corrijo algo a nivel, por ejemplo de escritura, tomo siempre tres criterios que son bueno, la idea del contenido, después de comunicación, es decir toda la estructura de la comunicación, la unión de la estructura del discurso conexión y cohesión y si quieres, después, el aspecto gramatical, el aspecto gramatical, sintáctico, ortográfico, etc. Entonces me baso en esos tres baremos a la hora de corregir un trabajo escrito o, por ejemplo, cuando es una exposición oral. Y al hablar de nativo, lógicamente, le califico según otros baremos porque, teniendo en cuenta eso yo sé que ellos muchas veces en cuestión gramatical no tienen problemas pero lo tienen en cuestión ortográfica, entonces, lógicamente a esa parte le voy a dar menos puntuación ¿no? O, por ejemplo, a un estudiante extranjero, pues le puedo pasar algunos acentos pero a un nativo no se los puedo pasar, porque el asunto está en que los nativos siempre pasarían los cursos de lengua, pero también hay una responsabilidad por parte del profesor de que te sirva de algo lo que estás haciendo ¿no? O para el tema de contenido hay que tratar también el tratamiento del léxico y hay hispanohablantes que tienen un léxico muy reducido. Y entonces hay algunos que también les digo, bueno vamos a ver, y después también del esfuerzo que se nota que han puesto o no. Cuando yo recibo dos o tres páginas de una persona que no es nativa y ves que realmente ha hecho una gran inversión de tiempo que luego le va a revertir positivamente ¿no? Yo creo que a lo mejor han hecho esto en el U-Bahn y que lo notas también en la letra, bueno la falta de interés, yo no lo corrijo, o sea, está haciendo el curso, y yo te voy a calificar, pero tienes que cumplir unos mínimos. (45:53) Hay una serie de baremos que lógicamente, porque yo creo que es importante que se lleven algo, y hay algunos que tienen más peso que otros, no.

A: Esa diferencia de calificación...lo notan ellos, lo saben.

345 **B:** Sí, bueno claro, yo se los digo.

A: Lo saben unos y lo saben los otros, es algo dicho, que lo saben también los no hispanohablantes.

B: Sí.

A: ¿Se tematiza eso o lo escuchaste alguna vez tematizar? Positiva o negativamente.

350 **B:** No, no, no, no. Ni positiva ni negativamente pero yo creo que (44:39) ellos también le ven una cuestión de sentido común en ocasiones. Porque lo que sí a veces se ha tematizado es, por parte del hablante extranjero, la idea de bueno, si este es nativo, pues bueno, entonces ya el curso lo tiene aprobado. Y yo se los dejo muy claro: no, unos y otros vais a tener que pasar el curso según una serie de requerimientos y estos requerimientos tienen que ser cumplidos por uno y por otros. Entonces, se va a juzgar el discurso oral, se va a juzgar el discurso escrito, etc., etc. porque lo que sí que ha pasado es que ha llegado un nativo y se ha sentado. Bueno, yo le he dicho así no.

Haces el curso o no lo haces. Si tú estás aquí en este curso vas a tener que trabajar como todos los demás y se te juzgará por tu trabajo y tienes que cumplir una serie de requerimientos.

A: ¿Y con este segundo grupo del que estamos hablando hay colaboración con los otros?

B: La hay pero yo tengo que controlar la colaboración. Porque estamos hablando de un grupo que tiene errores, estamos hablando de un grupo que tiene problemas y lo que no quiero es que transmitan los errores, problemas, a los otros. Pero, bueno, hay cosas de las que todos nos damos cuenta, están ahí, no hay que decirlas, cuando mis alumnos ven que tres veces un nativo me ha hecho una pregunta y yo le he tenido que corregir el comentario, la gente no es tonta, la gente lo pillas y dicen ¡ah! este no controla mucho. Esta idea de aprovecharme, de aprovecharme sí, pero se dan cuenta y eso lo ven. Porque yo en Temas de Gramática 3 tengo varios nativos pero de este tipo, nacidos aquí, con sus problemas de lengua, con sus errores, y te digo una cosa, se ve un clima muy diferente en clase, no le preguntan a ellos cuando tienen un problema, me preguntan a mí, porque ya desde el primer momento se han dado cuenta de que esta gente planteaba preguntas, de que esta gente tenía problemas y que no siempre estaba en lo correcto. Pero, por ejemplo, cuando tienen una pregunta, no se dirigen al nativo que tienen al lado, se dirigen a mí. Y sin embargo en otros cursos que hemos tenido nativos del otro tipo sí que se dirigían a ellos. El estudiante no hispanoparlante se da cuenta este controla o no controla, si ha le ha corregido dos o tres veces, parece que no, pues, mejor le preguntamos a Elisa que parece que ¿no?

A: ¿Hay otro grupo más o estos son dos los que definirías?

B: Bueno, el otro grupo es Erasmus. Y con los Erasmus es mejor pegarse un tiro. [Lachen]

A: [Lachen] A qué te refieres con pegarse un tiro.

B: Bueno, porque es una cuestión que no creo que nos afecte, yo creo que ahí hay una cuestión de administración, que hay algo que no está contemplado ahí, que algún párrafo falta, ya que ten encuentras con esta gente que estudia algo que casi no tiene que ver con lo que está estudiando, tienen que cubrir una serie de créditos y se te presentan en una clase de la que dices y, bueno, y para qué estás haciendo esto. Porque hay pérdida de tiempo. A mí esa gente básicamente me da pena. Porque se ha perdido un tiempo maravilloso y están cumpliendo algunos créditos que tendrían que cumplir en una clase en alemán, que aparte y además no hablan ni una palabra de alemán. Pero ahí yo siento que no es mi competencia. Es decir, los acepto porque no puedo echarlos. Los acepto, tienen que hacer unos mínimos en el curso de lectura de didáctica, que ella estudia Traducción e Interpretación en España, de Didáctica no ha oído hablar nada en su vida, es un curso para *Lehramt*, no tiene ni idea de nada, de nada, de nada, pues, bueno, ¿no puedes hacer otra cosa? Es que es el único que me queda y que por el horario es el único que me va bien y que necesito los créditos y que no hablo nada de alemán y que por favor, y bueno, vas a tener que hacer la de todos y leer los textos (49:56) ahora, maldita la pérdida de tiempo y lo que te vas a aburrir. Porque es que esto no te va ni te viene y no sabes nada del tema y dice no, nada, nada de nada, y es nativa, pero claro, del tema no tiene ni idea y ahí está pero tiene que estar. Es que en algún lugar tendría que estar escrito, por favor, no haga cursos en algo que no tiene nada que ver, y no podrías anotarte los créditos en Ingeniería Aeronáutica que a lo mejor te interesa más ¿no?

A: ¿Y a ella la aprovechan los otros alumnos?

B: No, no, no ves que no se entera de nada, del tema, de nada, qué va. Si los otros alumnos le explican a ella de qué estamos hablando. Porque además es un curso específico, es un curso de lectura y es un curso específico de didáctica, todos los textos que leemos son de (unverständlich) todos los textos que leemos son de mi Master en Didáctica, ella no tiene ni idea, pero si no es su campo.

A: Pero ya tuviste Erasmus en otras clases...

B: Bueno, Erasmus, en Redacción el semestre pasado dos que vinieron en la primera clase y les invité a que se marcharan y se marcharon porque les dije que tenían que trabajar y que tenían que

escribir, porque te digo que llegaron acá y se sentaron, sacaron el termo de café para tomar café, no, no, no. Aquí si venís os vais a poner en un grupo a trabajar y a escribir. Y les expliqué en qué consistía el curso y ya no volvieron más, no.

A: Y en esos Erasmus tampoco ves integración con los otros alumnos.

410 **B:** No, nada.

A: Ni en español ni en alemán.

B: Ni en español ni en alemán.

A: ¿Y los otros alumnos tampoco tratan de tener contacto con ellos?

415 **B:** El problema es que son un poco como tierra de nadie porque no son estudiantes de la Universidad y bueno, se juntan entre ellos, pasan por los cursos por una serie de créditos y, lo que pasa en estos casos es lo que hablábamos antes, aprovechan los cursos y aprenden alemán, pero otros no, ni siquiera eso. A mí no es un grupo que me competa en el sentido de que...porque no creo que es mi grupo ¿no? Porque yo no le puedo explicar a la niña lo que es una destreza, todos saben de qué hablamos cuando hablamos de una destreza. Pero bueno, hay alumnos que le explican en castellano lo que es una destreza de la lengua, y le explican a ella, pero ella no se entera de nada y, además, qué más le da, si se pasa las clases escribiendo, escribiendo, tomando notas, porque está asustadísima de que tiene que entregar estos protocolos.

420

A: Bueno, muchísimas gracias, Elisa.

Interview Nr.2 - Dozent Víctor

Ort: Büro in der Universität

Länge: 29' 53''

Folder: A/1

Zur Interviewsituation: Wir sitzen in einem Büro der Universität. Das Gespräch fing spontan an. Ich musste es kurz unterbrechen, um das Diktiergerät einzuschalten. Dies merkt man am Anfang der Aufzeichnung. Er ist seit mehreren Jahren Sprachdozent. Seine Mutter ist Deutsche, sein Vater ist Spanier. Er selbst ist in Deutschland geboren, besuchte die deutsche Schule und studierte Hispanistik in Deutschland. Spanisch spricht er innerhalb der Familie. Er hat sich von Anfang an bereit erklärt, interviewt zu werden. Über meine Forschung haben wir ein paar Mal gesprochen. Er kennt sie aber nicht im Detail.

A: Forscherin

B: Interviewter Víctor

5 **A:** ehh, por eso te decía que creo que es interesante la idea que tienes como profesor y, para mí eso es importante.en la entrevista también. Yo lo que había pensado en empezar la entrevista, que me cuentes un poco.

B: Sí.

A: eh, cómo llegaste, cómo llegaste a esto de ser profesor.

10 **B:** Sí.

A: ¿Sí?, de lenguas. Por eso te decía. Ya que lo estamos hablando y que lo vamos a tratar, sí que me lo cuentes ahora. ¿Cómo llegaste a esto? O sea, ¿Cómo llegaste a enseñar español? No acá en la facultad, sino en general ¿no?

15 **B:** Sí. En general. Bueno, es una casualidad. Por eso es un poco difícil. Eh, vamos a ver, cuando yo estudiaba el español, entonces, conocía a un estudiante de *Lehramt* que estaba bastante avanzado ya, que estaba terminando la carrera ya en la universidad. Y resulta que él daba clases en una *Volkshochschule* en esas.de español, y me preguntó a mí, porque sabía que tenía buen nivel de español, viendo que en la *Volkshochschule* necesitaban más profesores, me preguntó a mí, y yo dije, bueno, ¿por qué no? y sin ninguna experiencia de dar clase, o sea, creo que la primera vez incluso, que era una sustitución, o sea que eran como dos o tres semanas que entré yo dando clases, sin tener ninguna experiencia. Un libro de español muy malo, además

20 **A:** [Lachen]¿Qué libro era?

B: Eso sí, ¿lo conoces?

A: Sí [Lachen].

25 **B:** antiguo, que es muy antiguo, además. O sea que [Lachen] no era más. Me decía, bueno, la semana pasada yo he hecho esto y esto con ellos y a ver si puedes hacer esto y esto y así empecé, *learning by doing*, como dicen los ingleses. O sea que no tengo, no tengo experiencia profesional ¿no? Empecé así con un curso de español. Y después la cantidad de cursos y de libros de español que fui conociendo, fui aumentando y escogí siempre las cosas que me parecían buenas, o sea que es una casualidad ¿no? Porque yo, como sabes, no entré, no entré estudiando *Lehramt* ni para nada así que no tengo mucho fondo didáctico, la verdad.

30 **A:** Pero tú eras, eh, en casa...¿hablabas español?, ¿una parte o siempre? ¿Cómo era, cómo hacías?

35 **B:** Bueno, no se puede decir, bueno, una o la otra cosa. Muchas veces había conversaciones en las que yo hablaba español con mi padre y con mi madre alemán. O mi padre hablaba en español y yo respondía en alemán, o sea que es eso, y hoy es lo mismo. O sea que, ahora, con el nivel, por la profesión que tengo, subió un poco mi nivel de español, entonces hablo más español que cuando era niño, a lo mejor, ¿no?

40 **A:** ¿Y cómo, cómo llegaste, o sea, tenías ese *back ground* en tu casa de que, de que estabas, eh, de hablaban, o de que podían hablar, de que tenías la

posibilidad de hablar en español y de que tu madre te hablaba en alemán. Y ¿cómo llegaste a querer estudiarlo?

45 **B:** Bueno, llegué a querer estudiarlo por dos razones. Una que ya en el colegio, es que yo no tuve formación de español, no desde niño, o sea que lo que sabía era por hablar ¿no? Entonces yo
50 teniendo unos catorce o quince años, empecé a estudiar el español, como un niño de cinco años, o sea que empecé..Claro, porque yo sabía muchas cosas, sabía cómo se construye el indefinido, pero tenía que encontrar un camino para mí, para saber escribir y explicarlo. Entonces siendo un
55 niño de catorce o quince años..a aprender la gramática tal como se debe, ¿no? Y teníamos cursos de español, en la *Oberstufe*, ¿no? en el *Gymnasium*, entonces, me incorporé a eso y con un profesor de español normal, tomando clases de español y como funcionó bien, y como me interesaban los idiomas en general empecé a estudiar Romanística y, bueno así empecé la universidad. En la misma universidad también fui a clases de español, desde que había cursos de español en el instituto, para profundizar mis conocimientos, aunque la mayoría de los cursos me eran demasiado fáciles..Porque, el problema era ese, que el español escrito mío no era muy fuerte pero el hablado sí, igual, es así.no, no te puedo contar más. [Lachen]

A: [Lachen] No, me estás contando un montón. En el colegio, ¿no? cuando empezaste solo decías, cuando tenías catorce o quince años, empezaste a estudiar gramática ¿lo hacías solo o fuiste a clases?

60 **B:** Primero yo solo y después, no sé, no sé, cuando, ingresé a la *Oberstufe*, no sé cuántos años tendría, unos dieciséis, más o menos, y allí ya empecé a dar clases de español oficiales (5:00) y entonces ahí aprendí,pero aprendí, bueno con buenos días y buenas tardes, porque claro, estás ahí, ya lo sabes todo pero tienes que aprender la parte escrita y gramatical, desde cero ¿no?

65 **A:** ¿Y cómo te sentías?

B: Bueno eh yo intenté de no mostrar que yo sé hablar, para no tener problemas con los otros estudiantes, los otros alumnos, eh, aguanté lo más fácil, pero como la progresión en el colegio es bastante rápida y al pasar, yo que sé, un año, o medio año, un año, ya empezábamos con cosas como el pretérito perfecto, por ejemplo, que ya eran un poco más avanzaditas, ¿no? Entonces no pasé, no me aburrí mucho, eh no lo recuerdo exactamente, pero..

70 **A:** Pero, ¿tratabas de que no se dieran cuenta tus compañeros o el profesor también?

B: Bueno el profesor sabía que tenía padre español, así que ahí ya estaba claro que eh yo tenía un nivel más avanzado, pero yo le expliqué eso, que el español que hablo, que carece de fondo gramatical porque no tengo educación por escrito y por eso, había que adaptarse a eso ¿no?

75 **A:** ¿Hacías lo ejercicios o...te negabas?

B: Nooo, que va yo hacía todo como si fuera un alemán que aprendía español, ¿no? O sea que. Y con el tiempo se fue pasando, yo creo que incluso, la última clase antes del bachiller.. yo creo que dejé el español por un año. O sea que lo hice dos o tres años pero después cambié para otra asignatura para el bachiller, porque no quería que me fuera así de fácil así que cambié un poco, por el francés creo que lo cambié, o así... Pero en la universidad lo mismo, empecé con el, como si fuera aquí el Curso Básico pero que todavía tenía menos nivel que nuestro Curso Básico, así que incluso el docente que era amigo de mi padre me decía „Tú, si empiezas así con Gramática 1, 2 y 3 aquí vas a perder mucho tiempo, pero yo le expliqué eso, que yo quería repasar todo leyéndolo en libros y aprendiéndolo, eh, como se debe ¿no? O sea que ahí sí que perdí algún tiempo pero mejor así..

80 **A:** Pero, ¿no sentiste que lo perdiste o sí sentiste que lo perdiste? (7'30")

B: No, bueno, a lo mejor, claro, a lo mejor muchas cosas las sabía..Un ejemplo el famoso problema con la be larga y ve corta como dicen en Latinoamérica, por ejemplo, yo leía cuando era niño muchas cartas de mi familia de Galicia que escribían venir con be y, yo qué sé, otra palabra al revés, así que esto yo no sabía cómo era y tenía que irlo aprendiendo con sistema, por así decirlo, y por eso, no había más remedio y por eso no creo que haya perdido el tiempo. Yo he perdido tiempo en otras cosas [Lachen] pero ahí no, creo que no. Porque era necesario, había que aprender las reglas desde el principio si no, no iba a funcionar conmigo.

85 **A:** ¿Y con tus compañeros cómo era la situación, tanto en el colegio como en la universidad, cómo se sentían? O sea ¿te usaban de alguna manera o no les importaba? ¿Qué sensación tenés? (8:31)

100 **B:** Claro en el colegio era más fácil porque los que estaban conmigo en la clase ya sabían que yo sabía español o sea que no se ponían así, tipo, bueno éste qué quiere aquí, que ya lo sabe todo, o sea que comprendían que yo quería estar allí para aprender un poquito más o sea que no había problemas. En la universidad, no lo recuerdo //mmh// exactamente, pero muchos estudiantes, los vas conociendo y saben también que tienes familia española. Pero yo en las clases de hecho yo nunca me puse así en plan inteligente, o algo así. Si me preguntaban algo lo intentaba de responder y si no, pues me callaba, o sea que no..Yo creo que era más bien pasivo. Al ir avanzando los cursos, con el nivel incluso, porque allí teníamos ya como tres cursos de Gramática y dos de Español, de lengua, entonces yo, cuanto más (9:30) avanzaba el curso más me metí, más me lancé por así decirlo, porque ahí ya veía que los otros tenían más nivel también y no tenía tanto miedo de comportarme mal con el resto del grupo.

A: ¿Vos tenías ese sentimiento?

110 **B:** Un poco claro, un poco porque, sobretodo en los cursos fáciles tuve. normalmente sabes casi todas las respuestas pero no quieres que los otros piensen que eres el único en la clase, o algo así, así que entonces, me callaba más.

A: ¿Y recordás cómo reaccionaban tus profesores con respecto a eso?

115 **B:** Bueno, en Lübeck el problema era que los conocía a todos personalmente, a casi todos, porque claro, como había pocos españoles y mi padre, por ejemplo, los conoce a todos. Entonces, ya, sobre todo los lectores que yo tenía me conocían ya antes de entrar en el colegio o sea que era más bien un contacto personal (10:30) o familiar, lo que, por una parte es bueno, por otra es malo porque cuando quieres realmente avanzar, muchas veces te dicen “bueno, no, no vayas a ese curso, te puedo dar el certificado, convalidártelo, lo que sea”, pero yo quería eso ¿no? Y con otro lector que conocí, por ejemplo, que entró cuando yo ya había comenzado a estudiar, bueno, nos llevamos. así una relación muy estrecha también, pero siendo profesor fue igual de estricto conmigo que como con los otros así que...

A: ¿Igual? ¿De la misma manera?

B: Yo creo que sí.

A: ¿Te evaluaba de la misma manera?

125 **B:** Yo creo que sí. Yo no, no, no creo que haya hecho ninguna diferencia. Bueno, es difícil opinar, pero yo creo que no, que no hubo ninguna diferencia entre mi persona y las otras...

A: (11:30), es interesante tu caso, porque tú lo ves desde los dos puntos de vista, ¿no?

B: Sí, sí

A: Lo viviste y ahora sos el profesor de estos chicos, ¿no?

130 **B:** Sí.

A: Una de las preguntas que yo me hago siempre, es cómo se evalúa el progreso de estos alumnos con respecto a los otros, o en sí mismos.. ¿qué es lo que sientes, qué es lo que sientes o qué es lo que sabes o qué es lo que sentiste como profesor y como alumno, digamos sobre esto? (12:00)

135 **B:** Sí. El problema es que yo creo que las medidas que tiene el profesor, o las posibilidades, no son muy amplias, la verdad. Yo creo que la mayor parte depende de la voluntad del alumno. Porque yo, si yo consigo una clase o doy un curso, yo parto de ciertos requisitos que tiene el curso, tiene cierto nivel, bueno tienes el curso de Gramática III bueno, vamos a repasar el subjuntivo, por ejemplo, ¿no?, o las perífrasis verbales o lo que sea. Entonces, yo parto de un concepto de curso como profesor. Entonces, yo no sé ahí, en ese momento quién va a estar, si voy a tener cinco latinoamericanos o ninguno, si va a haber todos alemanes o un curso híbrido o lo que sea, ¿no? Entonces, el problema es que muchas veces, sobre todo este alumno que tiene fondo o familia latinoamericana o española, depende mucho de su voluntad de ver el curso como una cosa que o le sirve para progresar un poco, para aprender algo, o no. Entonces la postura que tiene el estudiante en mi caso era lo mismo. Yo, por ejemplo, partí de la idea de que siempre había algo que aprender y sigo allí. Yo, para mí, muchos cursos de nivel tres que damos son más difíciles que para vosotros..para llegar a vuestro nivel siempre me falta un tanto que está claro que es así. Entonces, eso yo cuando era estudiante intentaba de verlo así, de que siempre había algo para aprender y muchas veces, en los cursos que yo estoy dando hay gente que se incorpora de esta manera y dice, “bueno yo sé, yo soy nativo pero al mismo tiempo me falta alguna cosita”. Y si la postura es esa la gente se aprovecha mucho. Saca mucho provecho de los cursos. (14:00) A algunos a lo mejor tampoco les corresponde, ¿no? o sea que nunca se sabe. Pero de vez en

155 cuando también hay nativos que entran ya con la postura esa de, bueno, como necesito un certificado estoy aquí, pero aquí yo no aprenderé nada. Yo casi, casi soy mejor profesor que el profesor mismo, así con ese tipo, tipo soberbio o arrogante, ¿no? un poquito. Yo creo que depende mucho de eso. O sea que claro también depende de la habilidad del profesor de incorporar al grupo pero esto te ocurre con todo tipo de grupos. O sea que también en un curso donde hay solamente alemanes vas a tener alguno que ha estado ya dos veces en España o en Latinoamérica y tienes alguno que acaba de hacer el Curso Básico y es el nivel que tiene o sea
160 que, también en estos grupos ocurre lo mismo. O sea que eso depende mucho de la voluntad de los estudiantes, creo yo, no sé.

A: O sea que, de alguna manera, lo relacionabas con cualquier otro tipo de estudiantes que tiene motivación o no tiene motivación. ¿Te entendí bien así? O sea, si está motivado saca provecho, si no está motivado no saca provecho..

165 **B:** No, así ya es muy duro decirlo porque también tu responsabilidad como docente es que saquen provecho los que no están motivados, o sea que tendrías que trabajar un poco más para que se motiven, ¿no? Pero yo creo que desde un principio es así que la voluntad de incorporarse al curso y de trabajar de los estudiantes es lo principal para que saquen provecho, creo yo.. Aunque repito que nosotros, claro, no somos docentes pasivos. El profesor intenta de contribuir al curso para que todos aprendan algo, ¿no? O sea que eso está claro. Pero..

170 **A:** ¿Lo notas eso? ¿Si aprenden o no aprenden? ¿Hay alguna manera de evaluar, no de evaluar, no quiero usar la palabra evaluar, de medir, digamos, de medir que hay progreso?

175 **B:** Bueno. hay cursos en los que veo que es más fácil y otros en donde es más difícil. Un curso de Gramática, por ejemplo, pues simplemente, medir el progreso, como tú dices, hablando (16:30) con el estudiante, lo que sabía antes lo que no sabe.. Muchas veces ellos de por sí no te dan ese feed back, ese famoso. O sea que solamente ves las competencias que tienen más o menos pero muchas veces no ves las que tenían antes de empezar con el curso, y al final del curso, o sea que eso en muchos cursos me parece bien difícil evaluarlo. Pero en cursos, por ejemplo, en cursos de Redacción, ¿no? si me entregan cada dos semanas una redacción.. yo he
180 tenido muchos casos en los que sí, que veía que las cosas que trabajamos entre la redacción que escriben, entre las redacciones que escriben, que sí, eh, otra vez, si tienen la voluntad de seguir lo que estamos haciendo se ve que hay una progresión también, ¿no? Pero eso en el caso de los nativos es más difícil ya porque son, generalmente, son pocas las cosas que cambian. Ya tienen una madurez con la lengua especial que, eh.. A mí me pasa lo mismo. Si yo me pongo en una
185 clase de alemán ahora, a lo mejor, me cuesta más aprender algo nuevo. No es por no quererlo sino porque uno tiene así ya, la tranquilidad de dominar el idioma, ¿no? Entonces allí es más difícil medir el progreso. Yo he tenido muchos latinoamericanos sobre todo, que me han dicho lo que querían aprender. Yo les dije, bueno, pregunto de vez en cuando, "bueno, ¿qué piensas tú (18:00) que va a ser para ti el provecho de este curso?" Te dicen, "bueno, es que yo la gramática o también la estructuración de un texto ahí tengo cierto déficit" y eso espero que lo aprendan al final
190 ¿no?

A: ¿Y esos son los temas que nombran, te acuerdas cuáles son los temas que nombran?

195 **B:** Sí, bueno, en este semestre no he preguntado tanto pero en los cursos compactos que tenía el semestre pasado, como es otro tipo de cursos, había mucho espacio, o yo concebí mucho espacio para hablar de esas cosas y tenían que decirme tanto antes de comenzar el curso lo que esperaban del curso y también a mitad me tenían que dar un pequeño *feed back* de medio tiempo, por así decirlo

A: Y eso para todos los alumnos...

200 **B:** para todos, para todos sí. Y al final, si al final se cumplió con lo que ellos habían querido hacer o aprender, ¿no? O sea que ahí sí lo hice pero en los otros cursos ya menos. Lo hago así intentando de ver, o mirando (19:00) problemas que hay, e intentando, desarrollando los problemas y solucionándolos sobre todo.

A: ¿Y en esos cuestionarios o preguntas que hacías a mitad del curso, en esos también había, supongo, hablantes de lengua materna?

205 **B:** Sí, sí claro.

A: Y ahí había... ¿qué temas aparecían, qué temas te nombraban?

B: Sí, bueno, como esto era sobre todo un curso de Redacción, de Redacción III, entonces ahí yo tenía la impresión, y la tengo casi siempre con los hispanohablantes nativos, que ellos piensan que no, no, no les queda tanto por aprender en cuanto a la gramática o al idioma mismo o a la lengua misma si

210 no más bien en el, por ejemplo, en el proceso de cómo escribo yo esta redacción, la estructura, (20:00),
cómo introduzco el tema, cómo desarrollo el tema que trato, todas esas cosas técnicas y ahí sí que es
más fácil darles una ayuda. Es casi más fácil que para uno que sabe un poco o solo un poquito de
español que avance en un curso es más difícil, ¿no? Pienso yo, porque eso es un problema también
individual pero el otro es un problema que tiene la mayoría, ¿no? Entonces, eso es lo que los nativos
215 me suelen decir más, ¿no? Claro que muchos se equivocan también, porque hay muchos que
piensan, bueno yo no estoy aquí para aprender español, bueno ya lo sé, pero al final ven que
hay muchas cosas que no sabían tampoco, de la gramática, por ejemplo.

A: ¿Tuviste hablantes nativos en cursos de Expresión Oral?

220 **B:** Es que yo hace mucho que no doy, eh, clases de Expresión Oral. Creo que el curso de nivel 3 lo di
como una vez sola porque lo hacía Sara siempre y en el nivel 2 de expresión oral es que no te
vienen que es muy para eso, no. no me acuerdo la verdad en este momento. Me acuerdo que de
los cursos de nivel 3 de lectura, por ejemplo, había muchos, y el curso de lectura para ellos era
bien fácil porque tenían una ventaja enorme, pero en otros cursos, por ejemplo, los de traducción
de nivel 2 hay muchos nativos y ahí como suelo traducir al alemán ya a veces es más difícil. O sea
225 que conocen el idioma, la fuente. por así decirlo, pero bueno. (21:30)

A: ¿Tuviste el caso de alguna... le aconsejaste al alguien o dejar el curso o dejar de venir... o que
realmente no iba a sacar provecho de esos cursos...te pasó alguna vez?

230 **B:** Bueno, sí, con nativos me pasó alguna vez que veía que la persona estaba por encima del nivel
pero eso es casi siempre en el nivel 2, lógicamente, donde yo les decía bueno tú, si quieres estar
aquí, yo no te echo afuera, pero creo que para ti es flojo este curso, que tienes más nivel, pero
como no hay tanta gente en el nivel 2. en el nivel tres no es la opción porque tienen que hacer el
Schein al final y...yo, bueno yo tampoco tiendo a echar a la gente, porque yo pienso siempre si
está allí es que piensa que está allí correctamente aunque muchos [Lachen] no tienen razón, pero
bueno. Sobre todo yo y con gente, con alemanes o con gente que no es nativa, que no tienen que
235 ser alemanes siempre eeh no me acuerdo de ninguna vez que yo haya dicho que se vaya a un
curso más difícil, no me acuerdo, por lo menos. Lo que sí, ahí, ocurre, lo que digo es que no tiene
el nivel para este curso, o sea que tendrían que ir aun curso más bajito, sí, eso sí ocurre (23:05)

A: Eso sí lo has hecho con los nativos

240 **B:** Eso sí, sí lo he hecho pero no así del tipo //eh// bueno, escuché
hablar a esta persona dos veces y ya la echo si no siempre relacionada con alguna cosa, algún
trabajo que me han dado. Ahí sí que se ve mejor.

A: ¿Suele pasar que los alumnos que los alumnos nativos van directamente al curso 3 porque dicen
que el otro es muy fácil?

245 **B:** Puede ser...o sea que yo, no //eh// yo solamente si se van a otro curso sin decirme nada me
desaparecen o sea que no [Lachen] no puedo decirlo

A: [Lachen] claro...

250 **B:** pero, lo repito, lo que ocurre de vez en cuando es que yo les digo mejor que se vayan
a ese curso ¿no? El problema y eso tiene relación con la voluntad de la que hablé antes, el
problema es que muchos, sean nativos o no, muchos deciden simplemente según su, su
Stundenplan, su tabla que tienen, el horario que se hacen porque muchas veces dicen, bueno, yo
tendría que ir a la clase 2 pero allí no puedo porque allí tengo que tomarme un helado con mi
novia o lo que sea, entonces mucha gente decide así la cosa práctica y se hace su plan personal
siguiendo el horario, el mejor horario posible para ellos ¿no? es lo que ocurre mucho. Entonces no
se piensa en la progresión de cursos que tenemos sino en aspectos más prácticos (24:35)

255 **A:** ¿Cumplen alguna función estos alumnos en tu clase?

B: ¿Dices los, los nativos?

A: Si cumplen alguna función en especial. Con respecto al tema, con respecto a los otros
alumnos, con respecto a tu relación con ellos, ¿no?

260 **B:** Sí //eh// eso, tengo que repetirlo, depende mucho de cada persona. Yo generalmente tengo
buenas experiencias porque los nativos que están casi siempre son muy, muy amables y
ayudan mucho. No solamente me ayudan a mí sino también a los otros estudiantes...

A: ¿Y qué significa que ayudar en este caso? (25:30)

265 **B:** En este caso sería //eh// cuando hay una tarea que hay que resolver muchas veces, en vez de
decir bueno yo aquí me burro porque ya me lo sé todo eeh se incorporan más bien al curso y
ayudan a los compañeros de cualquier manera. No es que se levanten y vayan ayudando a todos

270 sino a los que están a su lado, algo así, siempre eeh siempre intentan de ayudar un poquito en la
medida posible. Y a mí, a mí muchas veces también porque, como sabemos que el mundo del
castellano es muy amplio y muchas veces para aclarar sobre todo con latinoamericanos una
expresión que se dice más bien en Europa o no, entonces ahí yo los integro también o sea que me
275 aprovecho yo de ellos también preguntando tú que eres peruana, en Perú cómo se dice eso, ¿no?
Y eso está bien también porque yo creo que una base fundamental de la enseñanza del español
es la diversidad que tiene y yo como galleg- medio gallego no puedo conocer todas las palabras,
yo sé alguna, yo sé que se dice más bien tomar que coger en algún país, eso sí, pero son cosas,
son muy pocas cosas, pero si tienes a una persona en tu curso de cierto país, pues yo creo que es
buena muestra para los otros también, para ver la diversidad que hay ¿no? (27:00)

A: ¿Y los otros alumnos? ¿Cómo lo sienten? O sea, ¿qué hacen? ¿qué tipo de reacciones
tienen? Te acuerdas de reacciones así específicas, o algún ejemplo o algo...?

B: Bueno yo generalmente a lo largo de los cursos yo no he visto por lo menos reacciones así
negativas como de rechazo porque son hispanohablantes, pero seguro que las hay, no sé si
280 entre ellos, entre los estudiantes alemanes o no nativos, no sé si hablarán cuando... "bueno,
este está aquí y ya lo sabe todo" y todo eso. Puede ser, pero yo en mis cursos no tengo esa
impresión en general. Habrá pasado alguna vez yo me acuerdo el curso de gramática ahí tenía
dos o tres pero una era mejicana y dos, creo, eran españoles, pero hace ya unos años, que eran
285 así un poco, que se imponían un poco al curso ¿no? Y claro los que se imponen casi siempre son
los nativos que no tienen muchas competencias a pesar de ser nativos. Eso es lo interesante, que
los más humildes siempre son, los más modestos, siempre son los que más saben y los otros
que son menos modestos que se imponen así "bueno yo soy el sábelo todo aquí" siempre son los
que más déficit tienen, son otras reglas, bueno entonces, este curso era un poco así conflictivo
290 que había eeh los españoles que hacían los ejercicios en dos minutos, o me ponían la cara así de
aburrimiento, e incluso había algún estudiante que decía bueno tú eres hispanohablante nativo
pero yo no lo soy, yo necesito más tiempo, así que ahí sí entraba un poco un conflicto pero era
como una vez en cinco años, o sea que no ocurre mucho. Aunque, claro, un peligro del profesor
es siempre trabajar solamente con esta gente, ese es un peligro que uno corre siempre, porque si
se ve que ellos hacen todo en la mitad del tiempo, o si por ejemplo quieren... si yo pregunto,
295 "¿quién quiere leer hoy la redacción que ha escrito?" claro a ellos no les resulta difícil levantar la
mano, ¿no? Y ahí sí que hay que tener un poco de cuidado de no trabajar solamente con los
buenos, entre comillas, ¿no? Pero eso ocurre también con otros cursos, también hay muchos
estudiantes que no son nativos y tienen mucho nivel y están muy avanzados y siempre corres el
riesgo, por el gusto de querer comunicarte con ellos, de dejar fuera al resto del grupo... y eso es un
300 problema siempre o sea que hay que tener mucho cuidado. (29:36)

A: Bueno, creo que sí, creo que no tengo otras preguntas. Buenos, cualquier cosa, en algún
momento te lo

B: Sí, me preguntas...

A: Porque estos eran los temas que. Bueno, muchísimas gracias Víctor ¿sí? Muchísimas gracias.

305 **B:** De nada, saludos. (29:53)

Interview Nr.3 - Dozentin Miriam

Ort: Büro in der Universität

Länge: 45' 23''

Folder: A/4

Zur Interviewsituation: Wir sitzen in einem Büro der Universität. Sie war von Anfang an einverstanden, interviewt zu werden. Ich war sehr positiv überrascht, wie ehrlich und offen sie auf meine Frage geantwortet hat. Ich spürte, dass sie kontinuierlich über die Arbeit mit sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen reflektiert.

A: Forscherin

B: Interviewte Miriam

- 5 **A:** Me gustaría también saber cómo llegaste a Alemania. Qué relación tenés con el alemán y a parte con el alemán como lengua.
- 10 **B:** Mi relación con la lengua viene de familia. Mis padres estudiaron aquí en el año '68. Mis padres vivieron en Munich entre el 68 y el 74. Iban y venían, tenían contacto con España, no estaban definitivamente instalados en Munich pero digamos que vivieron allí cinco años ¿no? Mi padre luego por profesión ha seguido manteniendo mucho el contacto con Alemania. Tiene muchos amigos alemanes. Siempre ha habido alemanes en mi casa que hablaban español, de alguna u otra manera con el tiempo hablaban español lo suficiente como para poder entenderse con los niños ¿no? conmigo y con mis hermanos. Sin embargo mis padres no eran una de esas personas que decidieron bueno llevamos a los niños a la *Deutsche Schule*, no. Yo fui a una escuela normal, a una escuela pública y lo que estudié en el colegio fue francés, porque mi generación en España todavía estudiaba francés, inglés aprendí fuera con una vecina que era inglesa y que nos daba clases particulares para ganarse la vida y el alemán surge a partir del año 92 y tiene mucho que ver con la caída del muro en Berlín y con que Berlín es una ciudad muy atractiva ¿no? Y yo siempre quise irme a estudiar fuera de Sevilla pero Madrid era muy cara. Bueno yo siempre me financié yo los estudios y entonces me parecía que para Madrid no me daba la plata y sobretodo en España no se podía conjugar eso de trabajar y estudiar. Entonces me vine a Berlín en el año 20 93, en verano, cuatro meses a hacer un curso de alemán y me encantó. La verdad era que yo en Berlín, perfecto, todo, todo maravilloso. Y ahí fue donde le cogí un poquito el gusto a la lengua. Luego, evidentemente, con la lengua no he tenido muchos problemas porque siempre que he tenido una pregunta o he tenido alguna dificultad mi padre habla muy bien alemán, entonces...Y cuando acabé los estudios en Sevilla porque no conseguí irme a Berlín a estudiar, en el año 25 96, entonces sí que decidí me voy. Era la condición que me habían puesto mis padres. Acabas la universidad y entonces eres una mujer libre y ya puedes hacer lo que quieras. Y yo me fui a vivir a Berlín y en Berlín yo me matriculé en la *Uni*, tuve que hacer un *PNdS-Prüfung*, me matriculé en *Theater- und Medienwissenschaften* y, bueno, yo no iba nunca a la *Uni*. Yo estaba viviendo por ahí, porque sobretodo yo ya tenía mi *Studium* (3:14)
- 30 **A:** Claro, claro. ¿Qué habías estudiado?
- 35 **B:** Comunicación, se llama Ciencias de la Comunicación en España, la rama de Periodismo y la Rama de Audiovisual. Bueno yo he llegado allí y me gustó mucho y empecé a tener contacto con la universidad alemana y me di cuenta de que era otro mundo distinto al español. Tuve mucha suerte en la universidad de Berlín, en la *Freie Universität*, uno de los profesores que daban clase era medio mexicano, medio norteamericano, hablaba muy bien castellano y fue la primera persona que me apoyó, y me dijo aprende bien alemán y mira a ver y tal. Qué pasó, que luego en Berlín pasé mucho frío. Yo en invierno...
- 40 **A:** [Lachen]
- 45 **B:** No, de verdad. Yo en Berlín vivía un poco, bueno hombre, no era ocupa.pero no tenía nada y entonces vivía en unas casas con hornos de carbón y yo no sabía cómo funcionaban, vivía con una italiana que sabía menos que yo y pasé un invierno muy malo. Pasé muy mal, mucho frío, muy triste y entonces este señor mexicano, mira, yo creo que esto tú no lo aguantas, ¿por qué no te vas a un sitio, a otro sitio en Alemania que esté más al sur donde no haya tanto frío? Y bueno, dónde voy a ir, yo conozco alguien aquí en la Universidad de Frankfurt. Llamamos por teléfono, como tenía el *PNdS* de Berlín aprobado aquí me lo convalidaron y me matriculé aquí. Y aquí me

50 quedé. Y aquí me quedé entre otras cosas porque encontré mi primer trabajo como, oficial, ¿no? Siempre había dado clases de español para extranjeros en Sevilla, Sevilla está llena de extranjeros ¿no? Y yo empecé a trabajar en la *Volkshochschule*, y claro, tener un trabajo, poder estudiar, eso no lo tenía en España, entonces ahí decidí que no volvía. Y así empecé ya a vislumbrar la idea de la tesis, de escribirla, de por hacer algo más que trabajar solo, y me quedé. Conocí a Marcus. Y así, poco a poco. Y durante todo ese tiempo lo que si he hecho fue eso. Vivo de eso, de dar clases de español. He dado clases en la *Volkshochschule*, en la *Lehrerkooperative*, he dado *Privatunterricht*, he dado clases en la *Lufthansa*, vamos un poco te curtes en todas las guerras, vamos al principio no tenía ni idea y por eso me empecé a matricular en los cursos de Formación del Cervantes porque dije necesito material, necesito. (5:38)

A: Aha ¿Y en el único caso en el que tenés alumnos que aprendieron español en casa fue acá en la universidad?

60 **B:** Solo, solo.

A: ¿Y en otros lado no los encontraste nunca?

B: No, no tengo...Entre otras cosas te voy a decir yo tengo contacto con españoles que han nacido aquí, que hablan español, pero que la lengua materna digamos que es el alemán pero son contactos privados de amistad, conozco mucho hijos de inmigrante aquí. Pero darles clase sólo aquí.

65 **A:** Sólo aquí. ¿Y qué tipo de estudiantes tenés acá?

B: Bueno, vamos a ver. Tengo a un par de hijos de españoles emigrados aquí y ahí se nota la diferencia también. Hay gente que sí que ha tenido más contacto con la lengua española, que la ha leído más, ha hablado más, se nota mucho si el padre y la madre son los dos de procedencia española o latinoamericana el idioma está ahí, se maneja bien y se habla y se escribe. Si uno de los dos es alemán o de otra nacionalidad se nota que la competencia idiomática del hijo o de la hija es menor, es reducida. Y también es interesante ver cuál es la diferencia cuando es el padre o la madre.

A: ¿Qué notas en eso?

75 **B:** Vamos a ver. También depende si es un hijo o una hija, ya. Pero también tengo mucho hijos de latinoamericanos, esa es la otra parte, si es hijo de español o de latinoamericano. Yo no entro mucho en la vida privada de mis alumnos, no lo sé, pero a veces noto que los hijos de matrimonios que se han separado en algún momento y que la madre era latina y o española y el padre no, si es un hijo no tiene tanta competencia. Pues esto es todo un análisis muy *allgemein* ¿no?

80 **A:** No importa. A mí lo que me interesa es lo que sentís con todo eso. (7:35)

B: Eh, sí. Si es una hija tiene más adquisición de lengua. A qué nivel tampoco lo puedo juzgar pero sí son gente que entran aquí en mi despacho y hablan directamente español. Tengo otros hijos de inmigrantes latinos o españoles que hablan conmigo alemán, porque se sienten inseguros, porque saben que van a cometer fallos, saben que no es un español perfecto e incluso se avergüenzan más por tener un apellido del ámbito iberoamericano, o sea que yo haría una distinción ahí entre sexos ¿no? y de la influencia si es de los dos padres, padre-madre, o si es solo uno de los padres, si es monoparental o biparental, ahí sí que lo diferencio. También la relación con la cultura de origen. Qué conocen ellos de España y a veces más no qué conocen sino cómo tienen idealizado el país ¿no? Tengo algunos alumnos hijos de españoles cuya primera experiencia de España de verdad es irse de Erasmus seis meses y cuando vienen, vienen desencantados, decepcionados, caótico, España no funciona, las clases son muy aburridas, son muy magistrales, digamos que ahí se nota el choque cultural, se han educado ¿no? y de repente aparecen en España y el contacto con la vida rutinaria española de ir a clases, de hacer exámenes les sorprende, les decepciona incluso ¿no? (9:08)

95 **A:** ¿Sabés o te imaginás por qué esos chicos están acá estudiando español en la universidad?

B: Algunos a los que les he preguntado –te digo que no tengo un contacto muy estrecho con todos – pero algunos a algunos a los que le he preguntado hay dos cosas. Primero es el tema de la comodidad. Es decir antes de ponerme a estudiar una lengua que no conozco de nada para eso me pongo a estudiar español porque con eso sé que voy a tener por lo menos la mitad de la *Miete* la tengo pagada. *Lehrämter* tienen esa tendencia, saben que después cuando den clase van a ser casi infalibles, también en el caso de los *Magister* no lo saben, ¡juy! alguna vez, quizás, volver a España, no lo sé, más inseguros ¿no? pero siempre hay como una – la palabra alemana es más plástica – una *Sehnsucht* de los orígenes. De dónde vengo, qué es lo que soy, de cómo es mi lengua. Muchos

105 de los estudiantes que tengo – bueno, muchos no – pero algunos quieren leer español, tener contacto con la literatura española, por ejemplo ¿no? o sea que hay un punto de curiosidad pero también la comodidad, en los *Lehrämter* yo lo veo, comodidad. (10:28)

A: O sea más que interés es comodidad...

B: Sí. El tema de luego llegar a la escuela y luego, sí, soy medio español y la lengua la domino ¿no?

110 **A:** Yo sé que es una pregunta un poco generalizadora la que te voy a preguntar porque como dijiste hay ...niveles y competencias diferentes, pero ¿notas progresos en esos alumnos?

B: En pocos, en pocos, en pocos, digamos que hay...el tema escrito es una grave carencia, o sea la escritura presenta fallos...ortográficos. Fallos ortográficos que por ejemplo en una escuela española, en una universidad española serían inadmisibles y con los que quizás nosotros, o yo soy quizás más benevolente. Es decir un “ha comido” y la ha sin hache...en España, bueno, no siguen leyendo el examen y yo sí sigo leyendo ¿no? O sea sí se ve que la competencia escrita es más reducida porque se lee menos en español y porque realmente lo que se hace es hablar, tú lo que haces con tus padres es hablar, no escribes, ¿no? Mucha deformación también por el tema del e-mail, muchas abreviaturas y mucho no saber como completar las cosas. (11:51) A nivel oral...yo creo que alguno de nuestros alumnos a nivel de competencia oral la mejoran en el ámbito científico, aprender a expresarse en cursos como, por ejemplo, el que tú das Expresión Oral, incluso Expresión Oral 3, es el más adecuado para eso. Tener presencia, saber como construir un discurso en español. Eso sí mejoran pero también tenemos el problema que son gente que tiene ya una lengua muy formada y entonces es más difícil quitarles el callo...sí, que han ido, digamos, desarrollando a lo largo de los años, incluso se resisten ¿no? Pero bueno es que yo siempre lo he dicho así...es el tema, han llegado a un nivel alto, podrían llegar más alto pero les exige más esfuerzo y no todos están dispuestos, no todos.

120 **A:** No todos están dispuestos a eso (12:40)

B: No.

130 **A:** Podés dar algún ejemplo de algunos de esos callos de los que estás hablando. ¿Qué tipo de cosas son por ejemplo las que no hacen..

B: Mhm, las podríamos dividir en dos ámbitos. Una cuestión es la comunicación no verbal, el que – como tú sabes – define mucho el discurso. No es lo mismo un alemán soltando un discurso en español que un español soltando el mismo discurso en español...la expresividad, eh, la timidez, la rigidez, la falta de flexibilidad, pero es de la propia educación que tienen en la escuela o en el instituto...muletillas, pues eso, “pues, y bueno y esto ahora” que son fallos que tiene también cualquier español que no asista, que no tenga una educación universitaria. Es decir no es un fallo grandísimo pero a la hora de hacer un *Referat* en español tienen ese tipo de problemas de introducción al discurso, eh, o el uso de expresiones de enlace entre una idea y otra “de esta manera, tomando como referencia este punto” ese tipo de, sí, de fórmulas no las dominan, no las tienen integradas en el discurso, hay que apuntárselas ¿no? y luego la ven y dicen a sí, claro. Eh, qué más, eh, cuestiones de pronunciación algunos ¿no? Tienen la pronunciación del español que tienen de sus padres y eso se nota, por ejemplo, en gente que viene del sur como yo, que se les nota el acento fuerte y que a veces no se entiende bien y, luego sí, verbos irregulares, participio irregulares “ha decidido” ¿no? Ese tipo de cosas, que además lo sueltan tipo ¡ala! y tienes que decirles cuidado, “a sí es verdad, verdad” (14:44) Se nota que la lengua en algunos momentos no es automática sino que se construye al hablar. ¿No? Como nosotros hablamos en alemán, nosotros en un momento dado...“*Ich habe gebracht, ich habe gebracht*” puede pasar que tienes que estar pendiente de que se te cuele la palabra que no quieres decir, que pasa, por lo menos a mí. Algunos...

145 **A:** Eso es interesante...Empecemos por ti, ¿cómo te consideras con respecto a las lenguas? No quiero usar la palabra bilingüe porque es un poco difícil, a menos que tú me digas qué es lo que significa bilingüe para ti. Me gustaría que la definieras ¿qué es lo que tú sientes en tu relación con las lenguas.

155 **B:** Hombre, a mí me gusta mucho aprender lenguas, pero desde luego es una cosa...yo me he liberado de la utopía del famoso *fehlerlos*, yo de eso me he liberado. Durante mucho tiempo y yo creo que esa es una de las malas formaciones cuando uno aprende un idioma, “no, yo tengo que hablar perfecto” y eso [unverständlich], y de eso me he liberado con el alemán. O sea cuando yo estudiaba inglés y francés todavía tenía esa como utopía en la cabeza, algún día hablaré perfecto

160 y escribiré perfecto y todo lo entenderé. Hoy mi relación con la lengua es una relación muchísimo más relajada. Sé que cometo fallos hablando alemán, sé que esos fallos no son lo suficientemente graves como para que no se me entienda, sé que tengo un gran desnivel entre la lengua oral y la lengua escrita ¿no? Si por ejemplo en un nivel oral en alemán puedo tener un B2/ C1 yo en un alemán escrito tengo un B1 y con problemas. Es lo que estamos hablando, a la oral de construir un discurso académico puedo pasarme días para hacer un exposé de diez páginas, ¿ya? Ahí noto que me cuesta trabajo formular ideas y pasarlas al papel. O sea que yo lo del bilingüismo en mi caso no se da, no se ha dado nunca...

A: ¿Qué consideras que es bilingüe, eso sería interesante...?

170 **B:** Eso yo lo veo con nuestros alumnos ¿no? Si hay alumnos que se han criado con las dos lenguas pero una de las dos lenguas siempre pierde ¿no? Porque si se trata de los estudiantes alemanes que viven en España y que han crecido allí, que tengo, tengo un caso excepcional, tengo una chica uruguaya de padres alemanes que ha vivido todo el tiempo en Uruguay, ha aprendido alemán allí con sus padres, en fin, y yendo a la escuela y se ha venido a estudiar ahora aquí. Su competencia idiomática en español es altísima, es la misma que pueda tener yo. En alemán, a la hora de escribir y traducir, la tengo en Traducción 2, estamos haciendo español al alemán, tiene los mismos problemas que yo. O sea que yo me pregunto ¿el bilingüismo es una realidad o simplemente es una manera de decir bueno hay gente que se ha criado en los dos idiomas pero de alguna manera, yo creo que siempre va a haber un desnivel, no sé por qué, por la propia asimetría de la vida, del ser, uno no es simétrico, ¿no? uno no funciona igual con la derecha que con la izquierda, por mucho que entrenes la izquierda...o sea que el bilingüismo me parece como idea tope perfecta, pero no debería de ser, no debería de agobiarlo al alumno, a mí me agobiado durante mucho tiempo.

A: Dijiste que te ha pasado cuando empezaste el alemán ¿se refiere al alemán o se refiere a tu momento de la vida cuando estudiaste alemán?

185 **B:** Se refiere fundamentalmente al alemán porque si estudias francés, tú también hablas francés ¿no? El francés tiene una estructura de lengua muy parecida. Y bueno sí, vale, la pronunciación es un poco más complicada, no sé los verbos irregulares, pero a la hora de construir un discurso a mí el francés me puede presentar menos problemas, a la hora de escribirlo y que me falte el acento y eso no pero escribir estructuras ¿no? El inglés. a mí el inglés me ha parecido una lengua un poco como juguetera, claro hay que saber las palabras y tal pero es una lengua que también la estructura es fácil...el alemán es un infierno...para mí.

A: O sea que te refieres al alemán como alemán. No a tu conciencia como aprendiente.

195 **B:** No, al alemán como idioma con una estructura que me resulta *fremd*, ajena, y que me tengo que plantear en un momento, dónde pongo el verbo y siempre ver dónde es que va un dativo, hablando sale automático porque hablando uno, también, no está pendiente de es una n o es una m. Pero cuando escribes desde luego dices pero esto qué es, es *der* o es *des*, la estructura de la lengua alemana a mí me plantea problemas todavía y lo noto aquí dando clases también, en una clase como Traducción 2, y esto como lo dices o lo traduces al alemán, pero mi estrategia en relación a eso yo soy muy *ofensiv*, me enfrento a ello y sobre todo lo hago adelante de los alumnos ¿no? Bueno ¿qué? ¿no se dice así o qué? Noooo, bueno, pues lo borramos, ¿cómo se dice? Intento de ahí también sacar provecho.

A: Claro, para aprender juntos de alguna manera sí. Y con tus alumnos estos hispanohablantes como los podríamos llamar...¿qué actitud tienen ellos en la clase? Los tienes en diferentes materias ¿no sé en cuáles tienes ejemplos como para...? (21:13)

205 **B:** Primero participativa. Si de algo llama la atención del nativo es que participa. Puede ser también que en las clases de español participa porque se siente cómo, ¡hombre, por fin, puedo decir algo, por fin estoy en un ambiente donde además puedo hablar español y no tengo que estar pensando en si estoy expresándome bien o no estoy entendiendo. Es muy participativo ¿no? También, en eso, se olvidan de ciertas reglas de comportamiento la alemana, es decir, levantar la mano ¿no? No porque estemos en un ámbito de hispanohablantes y hablando español vamos a perder las formas de lo que es un seminario alemán, y en un seminario alemán aquí todo el mundo respeta, también se dan a veces discusiones entre nativos que se dedican ellos a discutir y todos los demás estamos como esperando a que lleguen a una terrible conclusión, eso no se daría en un seminario alemán, en la relajación de las formas, la participación pero también un poquito, como se pierde el miedo te atreves a más, cierta arrogancia con respecto a compañeros alemanes..

- A:** En qué sentido, ¿me puedes dar un ejemplo?
- B:** Pues por ejemplo cuando los alemanes no entienden algo no entienden el sentido, entienden todas las palabras pero no saben realmente de qué va, “¡ah! pero hombre, si eso es super fácil” cuidado, es super fácil par ti. O sea tener al hispanohablante en la clase a veces hay que decirle
220 frena, frena que no estamos solamente entre hispanohablantes sino que hay también aquí alemanes ¿no?
- A:** ¿De qué tipo de clases estás hablando, por ejemplo?
- B:** Por ejemplo Traducción. En Traducción me ha pasado. En este *Proseminar* de México ahí eran
225 textos de Octavio Paz y textos un poquito más elaborados y había gente que no entendía ¿no? que no sabía a qué se refería exactamente con la definición de “pachuca”, y ahí el nativo, pero hombre cómo no sabes eso, relax, porque vosotros tampoco sabéis cuál es la capital de *Sachsen-Anhalt*. Es un poco tener que frenar al nativo, espera, frena ¿no? El hecho de que participan tanto
230 hace a veces que el resto de los alumnos se queden de espectadores, eso es una cosa con la que tengo que luchar y tratar además de transmitirla al alumno hispanohablante, no te sientas ofendido pero quiero que hablen también los demás, y luego el trato, el trato que tengo con los alumnos hispanohablantes no es el trato que tengo con los alumnos alemanes ¿no? Eh, hola, qué pasa qué tal, ven que voy a comer, un café, es mucho más cercano, mucho más cercano, mucho más...
- A:** Aunque sean, digamos, alemanes, si están criados acá ¿o ves alguna diferencia? (24:13)
- B:** Sí, sí hay una diferencia. Los que se han criado aquí siempre te tienen el respeto del
235 docente, un poco como tú eres la docente. Los que vienen de fuera, pero eso también al principio, en el momento que tú les ofreces un poco un campo se sienten cómodos y te cuentan más y se atreven a más, al principio, sí al principio es...pero ya te digo ese es el típico alumno que al principio habla conmigo en alemán a pesar de que se llama Martínez, y bueno hombre, te llamas Martínez, habla español, para mí es más fácil, y ahí con los que desde un primer momento tengo
240 muy buen contacto es con los alumnos latinoamericanos que están estudiando aquí. Con esos siempre, siempre, desde el primer momento. Alguno hay que te viene diciendo Doña Miriam, pero a mí eso me crea urticaria. no, Doña Miriam, no. Y ahí ya la broma esa ya rompe un poco los diques, también con esas personas hay que tener cuidado, sabes, por la edad, hay algunos nuestros que tienen tres o cuatro años menos que yo, bueno no, pero siete u ocho años, que no se te suban a la parra, que por ejemplo no entren aquí sin llamar, que puede pasar, sí, puede pasar.
- A:** Y ¿qué reacción tienen los otros estudiantes en clase? Lo demuestran, no lo demuestran, es una sensación para ti incómoda, difícil, diferente o qué sé yo, lo que acabas de describir o es para toda la clase.
- B:** Hay alumnos que se sienten intimidados y que ante el barullo de discurso en español en un nivel
250 2, por ejemplo, dice, pero bueno, dónde estoy y ya no dicen nada. Hay otros que lo disfrutan ¿no? y que incluso participan que tienen mucho contacto con...son pero los menos, son los más *engagiert*. Hay otros también que tienen una actitud un poco como, no sé, “ihr nervt”, sí, sobretudo cuando se dan discusiones, en una clase de traducción siempre hay mil y una historias que discutir, el tono de voz (unverständlich) No, pero no, no sé qué [schreiend]. Hay alumnos que dicen “tsch, tsch”, se nota, en realidad tienen que, un poco como, bueno, resolver el problema cultural que estamos teniendo aquí, que unos están gritando y los otros se sienten totalmente
255 acosados y, “no grites tanto que me está doliendo el oído”, pero eso sí, o sea de la indiferencia absoluta, esto no va conmigo hasta el *nervig sein, ich bin genervt*.
- A:** Pero en el momento de corregir ¿qué pasa? O sea ¿qué te planteas en el momento de corregir? Tienes los dos exámenes, las dos traducciones, por ejemplo, qué haces con eso?
- B:** Vamos a ver, si es un hispanohablante que ha ido acá a la escuela – siempre me suelo informar –yo normalmente a la gente siempre le suelo preguntar y tú aquí, ¿cuánto tiempo llevas estudiando? Si son gente que han ido aquí a la escuela y en un examen de traducción me aparece una cosa así
265 como ha comido sin hache soy condescendiente ¿sí? Bueno lo marco, chac, chac, *hier großen Fehler* pero no suspendería a nadie por eso, digamos que ahí valoro la competencia de traducción, ha entendido el texto, sabe de qué va, bueno, alguien se ha tragado una hache no ha estudiado español, no ha ido a la escuela española o latinoamericana, hay fallos que todo el mundo comete...Con los latinoamericanos que vienen aquí a estudiar soy pero más dura ¿no? porque creo que eso no está tan justificado y en el momento que uno ha tenido una formación
270 escolar en castellano todos sabemos que ha comido ha es con hache, y eso no es discutible y en

- un examen, no porque estés en Alemania, en un examen tú tienes que pensar en eso ¿de acuerdo? Y ahí si a veces tengo problemas ¿no? (28:51) Porque yo misma con mi consciencia porque digo a este lo vas a aprobar y este otro que tiene el mismo fallo lo vas a suspender, sí, es que son diferentes
- 275 raseros, no se puede evaluar del mismo modo a aquel que no ha ido a la escuela no española a que ha ido a una escuela latinoamericana o española, porque sabemos...yo he tenido una formación de escuela en España y ortografía hemos hecho saca mucho ¿no? mucho, mucho, mucho. Y yo le pido al alumno que viene de España o de Latinoamérica que se repase el examen y que me busque precisamente ese tipo de faltas de ortografía que no estoy dispuesta a tolerar en un nativo, no los voy suspender pero son dura...y con los acentos también. Con los acentos no soy tan dura con
- 280 gente que a lo mejor son hijos de padres pero que han ido aquí al colegio ahí soy menos dura o sea que hay una diferencia raseo pero esto queda entre nosotros, a los alumnos no se los digo...
- A:** Por supuesto...Puedes decirlo tranquilamente, son tus reflexiones. Las mismas reflexiones que tienes tú las tengo yo también pero de lo que estamos tratando es justamente...
- 285 **B:** Y no estoy segura de eso y varía mucho de alumno a alumno y si es un alumno que a lo mejor me ha entregado una serie de traducciones que estaban todas perfectas, que no han tenido ninguna falta y luego en el examen me pone un faltón soy muchísimo más condescendiente, no hay ningún problema, ahora si lo que tengo es una permanente entrega de trabajos en el qué interrogativa va sin acento, una palabra baño me la ponen con uve, no (30:38)
- 290 **A:** Y con respecto a...estás haciendo la diferenciación entre el que estudió o el que hizo la escuela en el país de origen, digamos, y los que no, pero también tienes alumnos, los típicos digamos, que nadie es típico, un alemán que estudió acá y que ahora estudia español, ahí ¿qué diferenciación de evaluación tienes?
- B:** Eso sí, al alemán que está estudiando aquí lengua varía mucho en un Curso Básico, Traducción 2, los niveles 2, ahí soy mucho más permisiva porque quizás lo que me interesa es que, lo que
- 295 estábamos hablando ayer, que empiecen a desarrollar *the skills*, las estrategias, y en ese desarrollo de la estrategia siempre hay fallos, siempre hay.pues eso.desorientaciones. En un nivel 3 soy más dura. O sea una Lectura 3 o una Redacción 3 con alumnos alemanes y sí que puedo...ahí corrijo igual que corrijo a...
- 300 **A:** Igual, igual, igual, o sea, entre nosotras. ¿La gramática igual, igual, igual?
- B:** No, la gramática igual, igual, igual no y la competencia léxica no. Si hay una creación, por ejemplo, describeme un viaje no sé cuánto, el que es nativo educado aquí siempre tiene una competencia léxica y semántica mayor que el otro y siempre hay una diferencia ¿no? en la complejidad del discurso. Pero con las faltas de ortografía soy siempre igual de condescendiente. Señalaría a un
- 305 alumno alemán que me...el famoso ha comido sin hache se lo señalo, gran fallo, no se comete más pero no por eso le tiraría el examen de vuelta, a un latinoamericano o aun español que ha estudiado afuera sí, y de hecho lo he hecho...
- A:** ¿Y al que ha estudiado acá?
- B:** Al que ha estudiado acá no, no, no.
- 310 **A:** Sé que es una pregunta difícil pero ¿qué significa para ti progresar en una lengua? O sea ¿qué significa como profesora, o como alumna o como hablante de una lengua extranjera? O sea qué es lo que pensamos desde un lado o desde el otro porque creo que es la frustración permanente que tenemos cuando vivimos con una lengua extranjera, pero ¿qué crees que es el progreso en una lengua y, ahora sí te pido, una persona que la estudió siempre como lengua extranjera y otra
- 315 persona que, bueno, la habló en casa y ahora solamente la está formalizando, pero ¿qué tipos de progresos estás esperando por lo menos? No te pido que inventes la pólvora...
- B:** Bueno, yo creo que el progreso en el caso del alumno nativo que ha ido aquí al colegio y que viene aquí a la universidad, para mí el progreso que puede realizar ese alumno en relación a la lengua es ampliar los registros, ampliar el registro del uso de la lengua. Una cosa es la lengua que tú hablas en casa con tus padres, lo que puedas hablar con tus primos cuando vayas a España, cuando vayas a Colombia por poner, otra cosa es elaborar un discurso científico en español y ahí sí que sería la línea de progreso que yo le prestaría atención en el caso del nativo (34:22) Los
- 320 tenemos en el Curso Básico, bueno si es nativo no hace el Curso Básico, lo tenemos, por ejemplo en Redacción 2 y tienen, digamos, una competencia escrita aceptable y también oral perfecta pero a la hora de escribir una carta formal, a parte del Estimado Señor luego no son capaces de mantener ese registro de formalidad, por ejemplo eso. Si me hacen un trabajo escrito cómo
- 325 formulan las ideas. Las formulan con cierta formalidad o son ideas que están formuladas como

330 cuando se las está contando al vecino, ahí es donde les intento apretarles las tuercas. Me ha
pasado en varias ocasiones me han entregado trabajos, buenos trabajos de ideas y reflexiones en
torno al tema pero en un registro que no, y lo dije, esto no es un trabajo para una universidad, esto
es un trabajo, qué te digo yo, para presentarlo en una *Volkshochschule* o en la escuela pero yo te
pido más y te pido eso que te elabores un discurso que te lo pienses más. Eso les cuesta trabajo
335 porque ampliar el registro es difícil, eso me lo puedo imaginar. En el caso del alemán que está
estudiando español como lengua extranjera para mí lo importante es que haya una fluidez entre
idea y habla, entre pensamiento y habla y eso lo vez sobre todo en las clases en las que se puede
hacer *Referats* oral, donde se puede expresar el alumno y el progreso es para mí el ir de un
balbuceo a realmente llegar un día en un nivel 3 y decir bueno he venido a hablaros sobre la
poesía de Pedro Salinas, con acento, sin acento, pero un discurso fluido que se entienda bien y en
340 el que se pueda, sobre todo, apreciar que hay ideas y reflexiones sobre el tema propuesto. Soy
más condescendiente con el tipo de registro, pero es que nuestros alumnos aquí, cuando
aprenden español lo aprenden para un determinado tipo de registro que es el registro universitario.
Entonces claro, en el caso del nativo que amplíe el registro, no me hables a mí como le hablas a tu
madre, ni como le hablarías a tu primo, por qué dices lo que dices y cómo lo razonas y
345 argumentas....el tema es que argumenten y que me argumenten, siempre se lo digo al alumno, no
me digas que me ha gustado mucho, por ejemplo el [unverständlich] me ha gustado mucho, ajá y
qué más, pues es que me ha gustado mucho y no es solamente pensar que el alumno es que es
vago sino que en muchas ocasiones a ese tipo de alumnos lo que le falta es el registro y esos
alumnos, yo no sé, yo siempre digo: lee, lee mucho, lee el periódico, lee revistas, lee ensayos, lee
350 novelas, leer ¿no? es el tema. Yo diría que la diferencia es el registro. Cuál es el registro que le
pido a un nativo en un ámbito universitario pues el mismo que me pediría a mí. Y ahí es donde yo
veo la línea de progreso y todavía no llevo tanto tiempo en la universidad como para ver si
fructifica.

A: Esa es segunda la pregunta que te quería hacer. O sea, ¿ves eso, es posible?, de nuevo, estos
objetivos que te planteaste, uno se lo plantea siempre los objetivos de trabajo, lo que quiero que
355 logren mis alumnos son esto y esto, y nuevamente ¿es probable, es posible esto que estás
diciendo y los nativos o los no nativos o sea llegan a eso? (38:18)

B: En el caso del nativo depende del interés real que haya ¿eh? De si uno está estudiando la carrera
porque tiene interés o porque quiere sacarse después el *Prüfung* o trabajar como *Lehrer* o qué sé
yo ¿ya? En el caso del nativo es el interés, definitivo. En el caso del alemán que estudia español
360 muy, eh, muy decisivo es la permanencia en un país donde se habla la lengua. Eso sí se ve. La
gente que vuelve después de estar seis meses en Chile o en México o de Erasmus es otra
historia. De repente es otro nivel de español, el propio alumno se atreve allá a confrontarte en
español y pide más. No pide ya el que le corrijas el texto sino “¿y cómo lo podría decir?” porque a
veces dices, bueno esto no queda claro, un poco confuso, bueno ¿y cómo lo digo? es que a mí me
365 falta este tipo de palabras para enlazar esta frase con la otra, tiene una aspiración con respecto a
la lengua más desarrollada. El que no sale de aquí se queda bien reducido ¿no? O sea que para
mí, por ejemplo, es esencial, y yo siempre se lo digo a mis alumnos, el que pueda ir y el que tenga
el dinero o que pueda obtener una beca que se vaya, que pierda ese semestre, si considera que
es una pérdida, pero que se vaya. Porque de repente la competencia aumenta yo creo que como
370 al cuadrado, o incluso al tres o al cuatro. Y los propios alumnos que están fuera te escriben y ya la
escritura del e-mail lo notas. Eh, mira, me ponías en un e-mail antes querida Miriam y todo lo
demás en alemán y ahora te ponen querida Miriam y aunque tiene problemas y hay fallos dicen,
eh, que está escribiendo en español ya se atreve a mandar un mensaje lleno de fallos pero que yo
entiendo y además yo ya le contesto en español. O sea que yo ya no tengo el miedo de no, se lo
375 voy a contestar en alemán porque si no no se entera. Eso para mí es satisfacción y eso pasa
mucho con los alumnos alemanes que se van de Erasmus o que se van a un país latinoamericano.
He tenido alumnos que han estado, por ejemplo, después del *Abitur* en Ecuador, eran tres, se ve
que eran tres amiguitos que se conocían del colegio y tal, estudiaban *Politikwissenschaft* y
Nebenfach Romanistik y bueno, los tuve el semestre pasado en Lectura 2, me hicieron un *Referat*
380 sobre la inmigración ilegal que ahí se veía que tenían reflexión sobre la *Politikwissenschaft* que era
el tema de la inmigración de los países del sur a los países del norte y luego una altísima
competencia para un Lectura 2, claro tienes que preguntar ¡Oye! ¿Dónde habéis aprendido el
español tan bien? Bueno, estuvimos dos meses en una escuela en Ecuador, enseñando y no sé
qué y dije ¡guau! se nota, se nota un mogollón ¿no? La actitud que tienen con respecto a la
385 lengua. Mucho más abierta. (41:32)

A: Notas que...me llama la atención que estés hablando de alumnos que tienen como carrera principal otra. ¿Notás eso, notás el progreso?

B: Sí. Yo no sé si se debe también que nosotros acá pedimos poco. Es cierto que en otras carreras, por ejemplo eso, *Politikwissenschaft*, *Soziologie*, ahí hay que *paucken*, ¿ya? Son alumnos que tienen mucha más disciplina de estudio, que saben, por ejemplo, cómo hacer un *Referat*, tenemos muchos alumnos aquí que en los primeros semestres están superperdidos, no saben cómo hacer un *Referat*, no saben cómo enfrentarse a un trabajo, no sé si para determinadas carreras hace falta un *Numerus Clausus* y por eso son mejores estudiantes del *Gymnasium*, no lo sé. Lo que sí noto es que el estudiante que está haciendo una *Politikwissenschaft*, una *Anthropologie* sabe que el idioma es fundamental y lo aprenden con un interés muchísimo más evidente porque saben que aprendo español y luego me voy a Ecuador y para hacer las cosas que quiero hacer en Ecuador tengo que saber el idioma. O sea que el que estudia meramente *Romanistik* y hace italiano, francés y alemán a veces me parecen alumnos más flojos que los que están estudiando *Romanistik* como *Nebenfach*. Alumnos de los que hacen *Vergleichende Literatur* y *Komparatistik*, muy buenos alumnos. Se enfrentan a los textos de otra manera ¿no? Aquí lo que nos falta al estudiante de *pur und reine Romanistik* lo que le falta es un poquito del mundo *außerhalb der Romanistik* ¿no? No sólo la lengua es lo que importa. Es muy difícil enseñar la lengua a gente que no tiene ni idea de la historia de Argentina, que no sabe ni siquiera cuál es la capital de Bolivia, que no tiene tampoco interés en eso, eso es muy complicado. Que le dices bueno vamos a hablar sobre el tema de la inmigración ilegal en España y la inmigración ilegal entre México y los Estados Unidos y no le interesa...A mí lo único que me interesa son las lenguas porque tengo buen oído y porque siempre las he aprendido bien, mhm, eso me aburre. Y hay alumnos que son así. El alumno que viene a nuestra carrera a mí es que el *Referat* de los inmigrantes me dejó...me trajeron teoría sobre la inmigración de los años 60, la elaboración del discurso...tenían muchos fallos ¿no? y de hecho les pedí la próxima vez que hagáis un *Referat* conmigo mandármelo antes, para que lo podamos corregir, para que sea de verdad bueno, bueno, bueno, pero aún así tenía una serie de reflexiones sobre lo que supone el ser un país de paso como lo es España, claro, el resto del curso, eso crea un poquito de impotencia, el resto de la gente se quedó alucinado porque dijo ¡uf! ¿y así tienen que ser todos los *Referats*? Mejor no hago ninguno. Me asustó al personal, pero a mí me dio una satisfacción. Estoy harta de tener malos *Referats*.

A: Bueno, es cuestión de que se motiven a partir de eso...

B: Es que hay mucha gente que no se motiva, Giselle, tengo tanta gente. Bueno, ¿qué te voy a contar? El vídeo ese, ¿eso que vídeo es? ¿cómo puedes llevar eso a una clase?

A: Yo quiero creer que esa persona...es un poco lo que decía Elisa, una irresponsabilidad total del alumno...bueno voy a cortar así te dejo tranquila, pero te agradezco muchísimo.

B: De nada, de nada.

Interview Nr.4 - Dozent Gustavo

Ort: Sein Büro in der Universität

Länge: 38'17"

Folder B/5

Zur Interviewsituation: Wir sitzen in einem Büro der Universität. Er war am Anfang des Interviews sichtlich skeptisch. Im Laufe des Interviews fühlte er sich dann aber gelassener und erzählte gerne über sich und den Unterricht.

A: Forscherin

B: Interviewter Gustavo

- 5 **A:** Lo que quería preguntarte es cómo llegaste a Alemania, cómo llegaste a hablar alemán, cuál es tu relación con el alemán.
- B:** OK, bueno, en realidad yo empecé a estudiar alemán ya estando aquí en Argentina. O sea yo empecé a estudiar alemán en la Universidad, en los cursos optativos. O sea no era obligatorio para mí estudiar alemán, o sea en los cursos de lengua. Y ¿Por qué empecé? Porque, en realidad
- 10 no lo necesitaba ni para una cuestión de créditos ni de nada sino porque empecé a trabajar en el 2003 como profesor de lengua extranjera y daba la casualidad que trabajaba mucho con alemanes porque trabajaba para una escuela que tenía un convenio para *Lufthansa* y trabajaba mucho con alemanes y, no lo necesitaba para las clases pero compartía, era gente que hacía cursos intensivos y que estaba todo el día ahí y en las pausas los escuchabas hablar alemán y pasabas
- 15 por los pasillos y escuchabas hablar alemán y se me despertó mucho la curiosidad... o sea nunca lo hice, bueno, aprendo esto porque me va a servir a mí para irme a Alemania, o me va a servir a mí para la clase. Bueno, quizás sí, bueno, a veces en la clase me ayudaba para tirarle una guía a la gente cuando no entiende, pero nunca fue con la idea de, bueno, me voy a ir a vivir a Alemania. Voy a estudiar alemán porque mi futuro está en Alemania jamás, jamás, jamás. Y después cuando
- 20 fue más o menos la inquietud de salir de Argentina era irme a otro lado, o sea no tenía idea a dónde, pero era una necesidad de salir y de irme a otro lado. Y bueno, me contacté con una escuela, dio la casualidad en Alemania que me podían ofrecer empezar a dar clases acá y dije, bueno, ¿por qué no? era aprender la lengua. Porque en Argentina era difícil aprender. Era una vez por semana con veinte personas, el tipo nos hablaba todo el tiempo en alemán, y creo que es una
- 25 lengua, no sé, uno entra a una clase de italiano, de portugués, sin tener idea y te enteras de algo, pero en una clase de alemán en Buenos Aires, no sé. Y un poco me frustró porque no lograba entender. O sea la gramática sí, la iba mejorando pero no lograba hablar ni lograr entender tampoco. Y por eso dije, bueno, cuando se presentó la posibilidad de venirme a Alemania dije, bueno, también me va a servir para entender la lengua (3:17)
- 30 **A:** ¿Y qué sentís ahora con el alemán?
- B:** Ahora tengo una relación más...no puedo decir familiar, pero ya me pasó, bueno hace tres años ya que estoy acá ¿no? y me pasó que la última vez estando en Buenos Aires, estando allá en lugares y escuchar gente hablar alemán y es un poco como una sensación de, no de estar en casa, pero como una cosa de familiaridad. No sé, como que no me suena, que a la gente ¿no? que no habla
- 35 alemán le suena como esta lengua ¡qué horrible! parece un ladrido, parece un perro...Y me acuerdo que estaba con una amiga y le decía eso, pero cuando la entiendes en realidad no es una lengua tan, tan dura, a mí ahora no me suena tan dura. Para mí antes también sonaba así. O sea cuando no entiendes suena como j,j,j, bueno, sí, como que tiene algo así de familiar.
- A:** ¿Crees que vas a ser en algún momento bilingüe, o lo sos o algo?
- 40 **B:** Eh, si en algún momento lo voy a ser... yo creo que no, no lo sé. Creo que no. De momento no lo soy. Eso está claro.
- A:** ¿Qué es lo que decidís? ¿Por qué creés que no lo sos?

B: Creo que no lo soy porque no puedo cambiar así automáticamente, mhm, o sea puedo, pero no lo puedo hacer tan rápido como alguien bilingüe. Y no tengo la misma seguridad para nada, en
45 alemán que en español. Para nada.

A: ¿A qué te referís con seguridad?

B: Que necesito buscar las palabras, que no es todo tan, que no es todo tan inmediato. En una conversación, o sea, no lo siento como una segunda lengua. Para nada. O sea, sí en este momento, si me decís, en qué lengua extranjera me puedo comunicar mejor, el alemán.

50 **A:** ¿Qué otra lengua sabés?

B: Hablo inglés y lo paradójico es que estudié mucho más años inglés, hice un año de profesorado de inglés en el [profesorado de enseñanza secundaria en Buenos Aires] y, o sea que estudié mucho inglés, pero en este momento, o sea, no me puedo comunicar. No puedo comunicarme en inglés. O sea, sé que está ahí y que necesito estar en un medio, o sea, necesito estar en inmersión y quizás
55 eso vuelva ¿no? Pero de momento me cuesta..me siento muy, muy, estoy muy filtrado por el alemán y decir cosas muy, muy simples en el inglés necesito pensarlas. En el alemán me siento mucho más seguro, cuando hablo italiano, también estudié italiano.en el italiano sí me siento seguro, quizás lo podría comparar un poco con el alemán, pero el italiano como lo tengo un poco ahí como en un lugar pasivo porque no lo uso casi nunca y el alemán lo uso prácticamente todos
60 los días, y lo escucho todo el día, entonces sí lo sé, yo diría que es la lengua extranjera que en este momento es la que mejor, la que mejor domino. Pero no siento, o sea, no me siento bilingüe, no me siento un hablante...o sea, no es que puedo hacer lo mismo en español y en alemán, nada (7:00)

A: ¿Y si no eres bilingüe te sientes plurilingüe? ¿Crees que hay un plurilingüismo?

65 **B:** ..¿Qué sería ser plurilingüe? Sería hablar..

A: Una buena pregunta

B: [Lachen] ¿No?

A: ¿Cuál es tu opinión en eso?

B: Bueno, lo que yo entiendo por un bilingüe, bueno uno puede manejar esas dos lenguas, cambiar de una lengua a la otra sin demasiado esfuerzo, las maneja más o menos en un mismo nivel ¿no? tanto escrito como oral, siempre hay una, eso, el absoluto creo que no existe, pero siempre hay una que vas a tener más activa o vas a hablar mejor que la otra ¿no? Y multilingüe, bueno, plurilingüe, me imagino más de dos lenguas, manejar más de dos lenguas pero creo que en ese nivel, porque yo, bueno, te puedo tener una conversación en italiano, podría tener una
75 conversación en inglés, podría tener una conversación en alemán. Pero no al mismo nivel. O sea no al mismo nivel. O sea, en inglés en este momento tardaría en reacc, porque no, no encuentro las palabras, no encuentro las palabras, no sé.

A: ¿Y el italiano cómo lo aprendiste?

B: El italiano, bueno el italiano lo escuché en dialecto en mi casa.

80 **A:** Hablaban en italiano en tu casa.

B: Bueno, mis abuelos sí. Mi mamá no. Mi mamá es también nacida en Italia, en Piamonte, y llegó a Argentina con seis, siete años, ella pasó toda la educación argentina o sea que habla como cualquier persona de Buenos Aires, o sea que no tiene ningún tipo de acento. Pero mis abuelos siempre hablaron un, ya a lo último ya hablaban una mezcla pero siempre hablaron en dialecto piamontés y
85 mi mamá siempre contestando en español, esos son los recuerdos que yo tengo. Y entonces para mí, o sea si yo escucho a alguien hablar en piamontés lo entiendo, no lo sé hablar pero lo entiendo, y cuando vi que el italiano, o sea es italiano pero es un dialecto del italiano ¿no? que el italiano, cuando uno estudia italiano estudia otra cosa. Y bueno ahí bueno, me puse a estudiar italiano y yo hice tres, cuatro años de italiano...

90 **A:** Como adulto ya...

B: Eh, diecinueve, veinte años tendría cuando empecé. O sea empecé con el inglés, después con el italiano y lo último fue el alemán. Bueno, en la facultad tuve francés pero el francés yo no lo puedo considerar, hablante de francés para nada (9:51)

A: Y el italiano lo estudiaste así normal, o hiciste algo más profundo con el italiano.

95 **B:** Hice los cursos normales de lengua. O sea, a nivel profesorado no lo hice nada. O sea, si te refieres a nivel profesorado.

A: Si lo has estudiado o algo así.

B: No, no. Hice los cursos de lengua normales y después hice cursos de, yo qué sé, cursos específicos de literatura, de teatro en italiano.

100 **A:** ¿En dónde?

B: Hice un poco en la Dante y después hice en el Instituto Italiano de Cultura. También, los últimos los hice ahí. Pero también es una lengua que tiene un significado muy, muy como familiar, pero diferente del alemán. No sabría qué explicar nada, tiene que ver con la familia, el alemán es como una sensación de eso que pasa cuando estos, o sea, eso que dije de Buenos Aires, o estar un par de días, no sé, en España o en Francia y volver acá, como esa cosa del alemán que ya tiene como un sentido de familiaridad, eso que nunca hubiera pensado.

105

A: ¿Y cómo empezaste a ser profesor de español?

B: Profesor de español empecé hace ya cuatro o cinco años, creo. Terminé la carrera de Letras en Buenos Aires y la Universidad, o sea el Laboratorio de Idiomas, tiene ahí este curso para especialización de Profesores de Español Lengua Extranjera, empecé a hacer eso porque me interesaba, y el primer año era solamente teórico hasta que en un momento dije, bueno, necesito empezar a trabajar, y entré a trabajar en un instituto con este boom de los extranjeros en Argentina después del 2001, eh, muchos institutos en inglés se convirtieron automáticamente en institutos de español, muchos profesores de inglés se convirtieron automáticamente en profesores de español [Lachen]

110

115

A: [Lachen]
(12:04)

B: Bueno, y empecé en un instituto así muy, muy chico. Y me acuerdo que me mandaban a observar clases pero vi mucha improvisación. En esas escuelas así chicas vi mucha improvisación. Que a una de las coordinadores le dije, yo no me considero Piaget ¿sí? pero me estás mandando a observar gente para que yo aprenda como se didactiza esto, y era unas cosas que me estaba mandando a observar, creo que las puedo hacer e incluso, con mucha modestia, un poco mejor. Vi mucha, mucha improvisación. Y empecé a trabajar en uno de estos institutos así privados. Bueno, en esa época, no sé como estará la situación ahora en Buenos Aires, por lo que me cuenta a veces María como que bajó un poco esa...pero en el año en el que yo trabajaba en el 2003 o en el 2004, o sea, yo podía trabajar desde las 8 de la mañana a las 8 de la noche, porque salían estudiantes de todas partes, estaba todo tan barato que había trabajo, trabajo. Y después entré en una fundación que es la Ortega y Gasset que es la que toma los DELE ahí en las Galerías Bolívar, empecé a trabajar ahí la cosa tomó...o sea, yo siempre me lo tomé en serio, pero quiero decir, trabajas en una escuela de idiomas común en el centro y es ir a dar tu clase y nadie te controla qué estás haciendo, o sea, firmas el papel "presenté indefinido", adiós, cobraste tu clase y se terminó. Y acá en la Fundación me hicieron hacer un curso ahí con una señora muy buena, ahora no me acuerdo cómo se llama Silvia no me acuerdo qué, pero muy, muy buena, y ahí ya tomó como una cosa más de formación, porque daban seminarios, hacían cursos. Me ofrecieron trabajar, ellos hacen el intercambio con la Universidad de Michigan y yo empecé a trabajar ahí, y ahí había que cumplir como ciertos requisitos ¿no? y había cursos, un estilo de lo que tenemos acá. (14:47)

120

125

130

135

A: Eran estudiantes de Michigan que venían a Quito a estudiar ahí...

B: Que hacían sus créditos en ese curso. Y tenían créditos de español y los sacaban de ahí. Pero bueno, tenían distintos nivel, tenían gramática y yo creo que hice dos veces un curso de español coloquial, que me costó muchísimo preparar porque, bueno, sabrás que en Buenos Aires conseguir material de español lengua extranjera es un parto. Bueno, sí, pidiéndolo y pagando una fortuna tienes de todo, pero quiero decir ¿no? si no puedes comprar todos los libros que están en España y pedir que te los manden a Buenos Aires cuesta. cuesta encontrar material y tuve que dar dos veces un curso de español coloquial y un poco de cine..

140

145 **A:** Y eran estudiantes como podían ser acá

B: Sí, pero no necesariamente de Filología. O sea, eran los créditos de lengua extranjera en español pero eran estudiantes de cine. O sea, no estaba orientado a, no eran necesariamente estudiantes de Filología. Y ahí es donde aprendí mucho y donde me metí también a dar cursos de DELE, al principio me daba un poco de cosa por toda esa cuestión de que es un examen español, toda esa historia que ya conocemos, que el examen está pensado para que la gente use cosas que quizás nosotros no usamos...pero, bueno, la gente se venía a preparar en Buenos Aires, o sea, eran únicamente profesores argentinos y lo que sí teníamos que hacer era preparar un poco más toda esta parte de expresiones. Nunca cambiábamos la manera de hablar, o sea ninguno de nosotros cambiaba la manera de hablar, pero sí teníamos que preparar toda la cuestión de las expresiones idiomáticas y todo eso. Y eso la verdad que fue una buena, sí, fue una buena experiencia. Después de eso ya ahí empecé a tener mucho contacto con, o sea, cada vez más contacto con esta cuestión del DELE y la idea del Cervantes, la idea, bueno, quizás estaría bueno trabajar un tiempo en eso me despertó un poco la curiosidad. Y porque después de trabajar ¿dos años trabajé ahí? A partir de esa fundación trabajé también un tiempo para una embajada, o sea no trabajando en la embajada sino que era la embajada de Catar dando cursos y eso también como que me abrió, como que conoces gente muy, que se pasó toda la vida dando vueltas y te da como ganas de, o sea, encuentras gente que habla siete idiomas y que vivió dos años en China, un año en Ucrania y tú dices, bueno, por qué no.

A: Y caíste acá [Lachen]

165 **B:** [Lachen] De todo lugar posible caíste acá.

A: Y me interesaría saber cuál es tu experiencia dando clases de español con nuestros estudiantes.

B: ¿En la universidad dices?

A: En la universidad, sí, en esta universidad. Bueno, hablaré como se te ocurra, yo te voy preguntando.

170 **B:** Bueno, una de las cosas que me pasa aquí con los estudiantes es que yo pensé que iba a encontrar un público más interesado, más interesado en el sentido con interés, más motivado por la lengua, por la cultura, y lo que noté.bueno yo empecé a trabajar con, noto la diferencia, el semestre pasado fue mi primer semestre y yo empecé con muchas ganas y tenía muchas ganas de trabajar, una experiencia nueva, y empecé a ver cómo era el nivel, cómo funcionan los estudiantes, y este semestre preparé el material también con las ganas, con todas las ganas, pero ahora que empezaron las clases, hoy ya es la segunda clase que tuve en casi todos los cursos y veo como la gente a veces no tiene mucho interés ¿no? que está sentada ahí por una cuestión de necesidad (19:22) ¿no? y que no tienen mucho interés extra, tu presentas algo en la clase y que la gente, algunos sí algunos no, cumple con lo que tienen que cumplir para tener el papelito pero yo me esperaba (unverständlich) además estudiantes de Filología, lo hay ¿no? pero creo que es minoría. Esa gente que se acerca y que te pregunta y dónde puedo conseguir esto y qué puedo leer ¿no? que era lo que me pasaba a mí en la universidad ¿no? que tenías materias que te gustaban mucho y que te querías leer todo y que le preguntabas al profesor ¿qué puedo leer? Y acá eso.está bien son cursos de lengua, pero uno dice, bueno, como ese acercamiento a lo que es la cultura hispanohablante, bueno, o quizás mis expectativas eran demasiado altas, no lo sé.

185 **A:** Con respecto a la lengua de estos estudiantes ¿notás que hay progreso?

B: Con mis estudiantes, o sea yo noto...

A: Sí con los estudiantes que vos tenés...

190 **B:** Es que es un poco difícil, hoy hablaba eso con Miriam, me daba cuenta ayer que es un proceso un poco difícil de evaluar en gente que la tienes en clase tres meses y si tienes un curso con treinta y cinco personas, muy difícil llegar a ver...Primero que en tres meses no sé qué tanto puede evolucionar una persona, que tanto puede mejorar esa persona en español. O sea, evidentemente sí, pero es un poco difícil cuando tienes clases con tanta gente hacer un seguimiento y ver, bueno, en realidad este está hablando.sí, en algunos casos sí. En el semestre pasado cuando hice el Curso Básico había gente que en las primeras semanas de clase, no sé si tanto en la lengua, se observa que.una cosa que veo de los estudiantes acá es que son muy dependientes, que les tienes que resolver todo, que no encuentro esto, que no encuentro el otro, que no sé cómo preparar esto, que no sé como preparar lo otro, que sí veo que empieza un ritmo, después de que

200 trabajas, no sé yo intento de que sean más independientes, que eso sí lo van logrando y que ya no
están todo el tiempo dependiendo del profesor, pero la lengua, sinceramente, se me hace un poco,
el año pasado cuando estuve Expresión Oral y noté algunos cambios en gente que le había hecho
así como unas observaciones en la manera de hablar, en los gestos, la representación física, ahí
se nota sí eso que les dije, pero bueno es un poco difícil, serán tres meses de clase que estás con
205 esa gente, los ves una mes por semana 90 minutos y, ya te digo, tienes un curso de 40, eso me lo
planteaba ayer en el curso de lectura que tenía 44, cómo yo voy a hacer para que, cómo yo voy a
verificar si esta gente realmente está cumpliendo con los objetivos del, o sea desarrollando
estrategias de lectura, cómo...si son 42. ¿No? Como que se me plantea un poco esa pregunta, o
sea, con 15 sí te lo puedes plantear pero con 42, o sea, a mí me parece un poco, me parece un
poco difícil (23:08)

210 **A:** En los cursos que tienes no solamente hay alemanes o extranjeros que hablan español sino que
además tienes hablantes de L1, para lo que el español es la lengua no materna o sí materna

B: Sí, sí...

A: ¿Cómo sentís que ellos están en esas clases? Seguramente los tuviste en diferentes clases..Me
gustaría un poco que analizaras la posición de ellos dentro de la clase, cuál es la posición de ellos
con respecto a los otros estudiantes y con vos mismo.

215 **B:** En algunos cursos me parece que hay gente que no debería estar, que la universidad debería
tener un sistema o algún medio de darles alguna manera de equivalencia porque la verdad es que
esa gente ahí no está aprovechando el curso.

A: ¿A qué cursos te estás refiriendo?

220 **B:** Por ejemplo, en un curso de Expresión Oral ¿no? En un Expresión Oral 3 este semestre no tengo
ni un solo nativo pero el semestre pasado tenía muchos nativos y daba la casualidad que era
gente que estaba muy bien preparada, muy bien preparada y yo digo esta gente acá qué se va a
llevar de este curso, no sé. Y quizás podrían tener, la Universidad debería tener un control, o
debería tener, es un poco una utopía, pero algún tipo de curso que esa gente lo pueda aprovechar
mejor ¿no? O sea más un curso si se quiere de Retórica más para un nativo, al que tienes que
225 enseñarle otras cosas a un nativo, pero bueno están, son 35 alemanes y 5 nativos uno tampoco
puede dar un curso como si fuera para...pero quizás hay gente que no, que no los aprovechan.
Muchos se ponen en el lugar de yo soy mejor que el profesor, que es lo que me está pasando
ahora, y no sé por qué, ya, no te lo dicen, pero es un poco la idea, no sé por qué ese está ahí
dando la clase y no estoy yo. Si yo también soy profesor. (25:28) Y hablo español igual que él, no
230 sé por qué no estoy ahí. En el semestre pasado también me ha pasado, bueno, que se pongan un
poco en el lugar de igual a igual y que te discuten las cosas y que no están ahí para, te das cuenta
que no están ahí para aprender sino que están para probarte y de vez en cuando tirarte alguna
cosas para ver a este a dónde lo agarro. Pero sí me parece que no sería una mala idea, con todos
los problemas que hay actualmente acá en la universidad, no sé si sería posible, hacer una,
235 pensar algo, para que la gente aproveche mejor los cursos, y que la gente no tenga que...tengo
gente ahora en el Curso Básico, que como no terminaron la educación, bueno no terminaron el
secundario en un país hispanohablante no se les reconoce el Curso Básico pero que no están
para un Curso Básico. Que yo tengo la sensación de que esa gente ahí está perdiendo el tiempo.
O sea que están resolviendo tarea que a ver, bueno, tiene esta foto, expresar suposiciones
240 expresando el futuro. Eso, para un hablante nativo, no supone ningún esfuerzo. O sea a nivel
cognitivo no está trabajando nada ahí. Quizás bueno, uno dice, le sistematiza un poco el futuro,
pero deberían tener otro tipo de curso, a esa gente se le debería ofrecer, repito ¿no? quizás es un
poco utópico, con los problemas que hay acá, pensar que la gente tenga algo especial y que un
profesor se encargue de dar esos cursos es un poco...

245 **A:** Con respecto a esos estudiantes que estabas hablando de Expresión Oral 3, qué sentís que
aprendieron ¿aprendieron, hubo progreso o no al final del semestre?

B: Hubo gente en la que sí, pero más relacionado en lo de, o sea, había puntos que no, que no
tenían en cuenta al presentar un trabajo oral, que tenía que ver con la postura o con la voz. No sé
si aprendieron pero por lo menos tomaron consciencia de que tenían que prestar atención a eso

250 ¿no? Y veo que en la última ponencia que hicieron sí lo hicieron. Y dijeron, vio que yo no me rasqué, o no me torcí o no puse el brazo así [Lachen]

A: ¿Y a nivel lingüístico?

B: Yo creo que no. O sea había gente que no, que no tenía ningún problema, o sea. Bueno sí, un poco se corrigió eso de la postura, con el cuerpo y eso, y otra cosa también eran las muletillas, ese ehh, mhm, ah, todo el tiempo, que eran como los dos errores que yo detectaba más en los nativos. Pero así errores gramaticales o errores de. tuve 5 personas y la verdad es que eran observaciones que tenían que ver con eso, no tanto que ver con la lengua. Porque algunos que depende el grado de educación que tengan, que tienen a veces cuando hablan o cuando escriben y les encuentras errores, una cosas que se les escapa, en algún subjuntivo, en algún imperfecto, porque nacieron acá y el español es un poco pasivo y lo aprendieron de la mamá que de vez en cuando habla (29:00) Pero esta gente, la gente que yo tuve la verdad que no, la verdad que no. Y en realidad ¿si aprendieron más español? quizás, no sé, reflexionaron un poco sobre los temas, temas sobre los que reflexionaron, contenido de curso ¿no? la lengua, la identidad, la marginación a partir de la lengua, los acentos, mucho prejuicio, que noto en general, no sólo en los nativos, sino de los estudiantes en general sobre la lengua, el español, Latinoamérica, qué es más correcto, qué es menos correcto, qué se aprende con usted, ¿voy a ir a España y me van a entender? que si esta "y" no se dice, que si esto es español o no es español. Y eso también lo veo en los nativos y a veces se ponen en un lugar de que saben más que el profesor y afirman, son como los representantes de Latinoamérica ¿no? o el representante de España, como que la función del profesor está un poco ahí, bueno, en decirle en tu país se dirá así pero en el mío no, también Latinoamérica es una unidad pero es grande y hay diferencias, o sea, que no todos hablamos de la misma manera.

A: ¿Y la relación entre ellos y sus compañeros? ¿De ida y vuelta?

B: ¿O sea, entre los nativos y los no nativos? En general creo que es una relación de colaboración ¿no? que alguna vez ellos mismo se dan cuenta los nativos que dicen, bueno, dejémosles la oportunidad a ellos de que hablen ¿no? cuando trabajaban en grupos, o sea participaban del grupo pero cuando había que nombrar a alguien en representación del grupo siempre como que el nativo dejaba que, bueno, que aproveche la ocasión de hablar, yo hablo todos los días español. O sea como colaboración o para explicar cosas...y también me sirven en la clase, se transforman como una especie de colaborador, también.

A: También esa reacción

B: Sí, sí. Ya te digo están las dos cosas. Está la gente que se pone en colaborador y está la gente que te das cuenta que te está evaluando y que está esperando que te mandes una, pero bueno, esos son, de las experiencias que yo tuve hasta ahora son la minoría pero también existe eso. Como que estamos en el mismo nivel de español y te puedo corregir, cosa que no haría otro estudiante. Pero que uno de ellos sí lo haría.

A: ¿Y qué crees que sienten los hablantes alemanes o no nativos, o los que tienen la lengua 1 en otro lado, con respecto a los estudiantes españoles?

B: Creo que muchos se sienten un poco intimidados, algunos me lo han dicho ¿eh? algunos me lo han dicho, dicen a veces en los cursos hay tantos nativos que nos da un poco, nos da vergüenza hablar, y escuchan hablar. Si un nativo levanta la mano y ellos ven que hablan con esa fluidez y con esa naturalidad yo digo, pero eso es normal, si cambiáramos la conversación al alemán, si tuviera que participar en alemán yo también necesitaría más tiempo, me detendría a pensar, cometería errores...pero algunos me lo han dicho, o sea, expresamente. O sea no es una suposición mía sino que me dijeron que...eso fue el semestre pasado unas chicas que creo que eran rusas que dijeron no es que no queremos pero a veces escuchamos que hay tantos y que hablan tan bien que uno ya después se siente un poco intimidado y, como que tienen miedo un poco al ridículo, una cosa es el profesor y otra cosa es que haya otra gente que te esté escuchando, que es nativo y dice, buah, mirá cómo habla esta, o sea que mal que habla este. En parte sí, en parte yo creo que a veces se sienten intimidados. (33:37) Por eso es que pienso que también lo estaría mal pensar, como algo también especial ¿no? una especie de curso, algo especial para esta gente, porque yo creo que necesitan otra cosa, creo que necesitan otra cosa.

305 Ya sea en Redacción o en Expresión Oral necesitan otro nivel de clase. Porque yo doy Expresión Oral 3, se supone que es un nivel C, pero los alemanes que estaban ahí no tenía nadie un nivel C, eran –como mucho- un nivel B2.

A: ¿Y es bueno que estén ahí, en ese caso, si no tienen un nivel C?

B: Ehhh...

A: ¿Había progreso por parte de los no nativos cuando están los nativos ahí?

310 **B:** Bueno, de alguna manera se benefician los no nativos por trabajar con los nativos. Yo creo que sí, en el trabajo, por ejemplo, trabajaban mucho en grupos, y funcionaban ellos, como de alguna manera pequeño asesor del grupo. Como que el grupo se podía poner un poco de acuerdo, bueno, si faltaba alguna palabra el otro puede ayudar, como esa cosa cooperativa entre grupos. Esa es un poco la cuestión, quizás ellos ayudan a los otros pero no sé en qué medida se benefician ellos, los nativos. ¿No? Como que ellos le pueden ayudar al alemán a mejorar su
315 español pero yo no sé si ellos ahí están, si realmente se están llevando algo de ese curso. Creo que sí, que algo se llevan pero tendría que ser un curso pensado como más específico, más específico para ellos, creo que no estaría mal. O sea, no estoy diciendo que haya que separarlos ni que no haya nativos en las clases de alemanes y que sean sólo alemanes, pero sí un camino extra para que esa gente quizás lo que no puede adquirir en esa clase, que pueda tener una clase
320 en la que..

A: ¿Se te ocurrirían un par de contenidos u objetivos?

B: Por ejemplo hay mucha gente a la que le vendría bien, por ejemplo, redacción, pero redacción a un nivel de nativo, no una redacción “¿Qué hice el fin de semana pasado?” o “La película que vi en el cine”. Trabajar más con conceptos de gramática textual, de cohesión de ese tipo de cosas
325 porque a veces te das cuenta que tienen. pero ya sería un nivel más alto ¿no? Y en expresión oral, sí, presentar, por ejemplo, un. que es más o menos lo que intenté hacer ¿no? presentar un texto académico. Lo puedes hacer. Si es un curso de escritura, pero de texto académico, o sea no de texto general, y en Expresión Oral podría ser algo más, es lo que intenté hacer ¿no? ehhh, una especie de oratoria, como una especie de retórica. No tanto...vamos a presentar hoy, que lo que yo hice estaba combinado. El tema no era tan complejo y para un nativo hablar 15 minutos sobre la Conquista de América no es tan difícil, pero para un alemán sí. Se lo tiene que preparar super bien, pero para un nativo se busca la información y 15 minutos sobre la conquista de México creo que puede hablar cualquiera (37:27) mejor, peor, con menor entonación, pero más corregir eso la, el cuerpo, la postura, la entonación, la reversión, o sea como cursos que estén más pensados
330 para un nativo, lo que hace un nativo un curso de...yo tenía ¿qué tenía yo en la universidad? Análisis del Discurso o algo así ¿no? que esté más para un nivel, pero bueno, quizás sea algo ideable.

335

A: Muchísimas gracias, Gustavo.

ANHANG 3

Interviews mit den Studierenden

Interview Nr.5 - Studentin Helen

Ort: Büro in der Universität

Länge: 33' 25''

Folder: SAMSA

Zur Interviewsituation: Sie ist eine der Studierenden in meiner Sprachveranstaltung des Niveaus B1 für Lehramtsstudierende. Sie war von Anfang an bereit, interviewt zu werden.

A: Forscherin

B: Interviewte Helen

- 5 **A:** Als Einleitung wollte ich dich fragen, was für Sprachen sprichst du? Welche Sprache sprichst du zu Hause?
- B:** Zu Hause gab es nur Deutsch und meine Eltern, pff, ich weiß nicht, was für Sprachen können die, ein Bisschen, also mein Vater ein Bisschen Englisch, von der Arbeit konnte er ihn und meine Mutter nur so ein Bisschen und ansonsten habe ich Englisch in der Schule gelernt ab der fünften
10 Klasse, war ganz OK, und Französisch auch, aber kann ich nicht, gar nichts mehr. Null. Und ich habe in der elften Klasse mit Spanisch. Drei Jahre gelernt aber wirklich nicht viel. Es war also ein Kurs in dem die Leute nicht so motiviert waren, und die Lehrerin hat sich Mühe gegeben aber es war schwierig. Ich hatte jetzt drei Jahre lang kein Englisch und auch kein Spanisch mehr gesprochen nach der Schule, weil ich auch eine Ausbildung gemacht habe. Gar nicht mehr. Und
15 wir hatten immer ein Ferienhaus in Spanien gehabt aber da war ich noch kleiner und meine Eltern haben noch mit Händen und Füßen. aber die kannten die Sprache auch nicht. Ansonsten kann man ihn auch nicht so anwenden, nicht? Hier in Deutschland ist schwierig, würde ich gerne mal, aber wenn man..es geht nicht so gut leider. (3:03)
- A:** Und dann hattest du drei Jahre Spanisch in der Schule und wie kam es dazu, dass du jetzt
20 Spanisch studierst.
- B:** Es hat mir super gut gefallen. Also die drei Jahre, wo ich nichts gesprochen habe, habe ich trotzdem in meine Schulbücher reingekuckt und dann war ich im Urlaub gewesen und ich habe mal zugehört mal Musik oder so und dann habe ich versucht es ein Bisschen zu sprechen und ich habe so ein VHS-Kurs mit meiner Mutter gemacht, ich habe gemerkt, dass ich es immer noch kann und es fällt
25 mir leicht und ich konnte besser Spanisch nach den drei Jahren als Englisch. Weil es mir noch so im Ohr war und hatte mir so gut gefallen und ich habe überlegt, ob ich Spanisch oder Englisch studieren soll, oh nein, Englisch ist langweilig, und ich mag auch nicht Amerika, oder England gefällt mir nicht, ich mag lieber Spanien, gefällt mir gut, weil ich auch da im Austausch war, zwar für zwei Wochen aber hat super viel Spaß gemacht. (4:09) Da habe ich super gut gelernt innerhalb von einer Woche.
30 Perfekt, war super. Und mir gefällt da die Kultur, die Leute, und das gefällt mir viel besser jetzt und dann bei der Studienberatung hat er gesagt, lieber Spanisch, bessere Chancen später und auch Auslandssemester kann ich nicht nach England oder Amerika, vergessen, keine Plätze, wenn dann nach Spanien, und so hörte es sich an als müsste ich das machen, gel? OK, dann mag ich es ein Bisschen exotisch vielleicht aber das macht Spaß aber Englisch macht da nicht so Spaß.
- 35 **A:** Und was für Fächerkombination machst du jetzt?
- B:** Deutsch und Spanisch.
- A:** Und machst Du Deutsch als normales Fach oder als Fremdsprache?
- B:** Erstmal als normales Fach. Vielleicht später als Fremdsprache aber erstmal als normales Fach, weil ich jetzt in Deutschland bleiben will und dann im Gymnasium brauche ich es so als
40 Muttersprache.
- A:** Und du hast ja vor, ein Auslandssemester zu machen
- B:** Ja, mit der Marie. Im Hauptstudium, im fünften Semester oder so und als Praktikum an einer Schule.
- A:** Also als Fremdsprachenassistentin.

- 45 **B:** Ja genau so. Da müssen wir uns schon informieren und anfangen, zu bewerben, weil das würde ich gerne machen, drei, vier Monate. Das habe ich nie gemacht, ich war nie mehr als zwei Wochen von zu Hause weg.
- A:** In unserem Kurs, da wart ihr 8, und unter diesen 8 war die Leonor, die Spanisch schon zu Hause gesprochen hat. Kannst du die Leonor schon davor?
- 50 **B:** Nee.
- A:** Also du kamst zum Unterricht und da saß die Leonor.
- B:** Ja, ich kannte niemanden.
- A:** Ich finde es toll, dass ihr eine so schöne Gruppe gebildet habt.
- B:** Es ist auch durch dieses Spanisches aber auch, dass es etwas besonders auch so, das macht ja nicht jeder, und unter jedem, der Spanisch redet. Marie hat auch mir eine E-Mail geschrieben, ich habe gesehen du studierst genau wie ich, so kommt man dann zusammen.
- 55 **A:** Und weißt du noch, was für ein Gefühl du hattest, als du gemerkt hast, dass die Leonor schon fließend Spanisch spricht.
- B:** Ich habe nur gedacht, Oh Gott, alle können Spanisch nur ich nicht. Ich habe erst gedacht, weil Maries Mutter Brasilianerin ist, Leonor Spanierin ist, und ich habe gedacht, nicht Michael aber ich habe gedacht, dass viele schon zu Hause es gesprochen haben, es perfekt können. Ich habe mich gefühlt als wäre ich die einzige, die es nicht kann. Dann habe ich gemerkt, dass die Leonor auch so, viele Übungen, wo sie gesagt hat, keine Ahnung. Weiß ich nicht. Sie hat das dann gewusst und auch können, aber ich kann auch keine Deutsche Grammatik, so die Theorie kann ich überhaupt nicht. Und dann ist mir klar geworden, es ist nicht so, dass sie auch Probleme damit hat, weil man nicht darüber nachdenkt, wenn man spricht. Und sie musste dann ja viel nachdenken. Deswegen ist mir später nicht nachgeblieben. OK, sie versteht die Vokabeln besser aber die Grammatik auch nicht viel besser.
- 60 **A:** Also am Anfang warst du schockiert, dass du da als einzige nicht Spanierin da warst, wann kamst du auf die Idee, das zu überdenken, es ist nicht so, wie es mir vorgestellt hatte. War es gleich gewesen oder dauerte es ein paar Wochen?
- B:** Es hat ein paar Wochen gedauert und da war dieses eine Spiel, das du hattest, mit dem Kärtchen, mit dieser Geschichte, da haben wir geredet und geredet und dann kam es ganz locker raus, und nach der Stunde habe ich gedacht, na, geht doch! Es ist noch was da, ich habe gedacht, da ist nicht mehr und dann ging es richtig gut und dann hatte ich doch mehr Selbstbewusstsein, weil es sonst so war, wenn ich in den Raum rein gekommen bin, habe ich (unverständlich) ich habe mich nichts getraut zu sagen, und dann hatten wir dieses Spiel und dann ging es besser. Das war ganz gut gewesen. (9:25)
- 75 **A:** Das freut mich zu hören. Ich freue mich, wenn es einen Kick gibt im Unterricht, dann kann man es besser. Hast du das Gefühl, das du in diesem Semester einiges gelernt hast?
- B:** Ja, auf jeden Fall. Erstmal so diese Zeiten, die wir hatten, hatte ich fast alle nicht in der Schule. Die waren mir fast alle neu. Auch der Gebrauch. Ich kann es jetzt nicht auswendig, wenn ich's *subjuntivo* benutze oder so, aber ein paar Ausdrücke kann ich mir schon merken, nicht alles perfekt aber ein paar Sachen schon, und ich habe das Gefühl, wenn ich was erzählen würde die Hemmung ist nicht mehr da. Weil früher dachte ich, egal was ich sage, die Zeit ist ehe falsch, überall im Präsenz, und jetzt fällt mir es leicht es zu bilden, das auf jeden Fall.
- 85 **A:** Also du merkst einen Fortschritt.
- B:** Nicht so von den Vokabeln, weil das fällt mir auch schwer, muss ich sagen. Aber von der Anwendung fällt es mir, glaube ich, leichter. Kann ich nicht so genau sagen, weil ich ja keine Übung habe. Aber ich fliege morgen nach Spanien, vielleicht...
- 90 **A:** Morgen schon!
- B:** Aber nach Mallorca. Mal kucken.
- A:** Aber ja natürlich. Hast du den Eindruck, dass Leonor irgendetwas gelernt hat?

- 95 **B:** Puff. Ich habe nicht viel mit ihr zu tun gehabt, muss ich sagen. Ich glaube, für sie war es so, dass sie gemerkt hat, wie viel sie noch überdenken muss. Obwohl es ihre Muttersprache ist, da ist einiges, das sie nicht weiß. Ich glaube, das hat sie jetzt gemerkt. Ich weiß nicht, ob sie das früher schon gemerkt hat, da ist was, dass ich nicht weiß. Dass es vielleicht ein Denkprozess sich ausgelöst hat bei ihr. Das kann ich mir vorstellen. (11:33)
- 100 **A:** Du wirst ja Lehrerin und ich hoffe oder ich meine, dass du den Unterricht schon reflektierst zum Teil, wie man eine Sprache beibringen kann...
- 105 **B:** Ja, ja. Ich mache mir schon Gedanken. Schon jede Stunde, wie war es jetzt, wie hat es jetzt gewirkt, ich wollte schon immer Lehrerin werden, und ich habe es mit der Ausbildung. und jetzt habe ich schon vor Augen dieses Ziel, weil ich würde es nicht abbrechen, ich ziehe es auch durch. Und ich habe schon ein Praktikum an der Schule gemacht, und ich habe schon selbst Unterricht gemacht. Und wir haben dann Rücksprache gehalten, wie hat es jetzt gewirkt. Man muss es jetzt schon ganz am Anfang sich überlegen, wie komme ich selbst damit klar, das soll man schon machen, denke ich.
- 110 **A:** Also du hast auch natürlich auch reflektiert, nachdem wir eine Unterrichtsstunde hatten und gab es Momente, wo du vielleicht sagtest, das würde ich anders unterrichten, oder das würde ich so unterrichten?
- 115 **B:** Also ich fand das gut, dass wir in jeder Stunde so ein Spiel gemacht haben. Um auch die Hemmung los zu werden, zu sprechen. Das fand ich sehr gut und die Grammatik musste sein, was ich schwierig fand, mit dem Subjuntivo seitenweise Regeln, Regeln, Regeln, Regeln. Das fiel mir sehr schwer, muss ich sagen. Weil wir haben etwas nur kurz gelesen und dann OK, ich habe Wochen gebraucht, bis ich das halbwegs konnte. Ich kann es jetzt nicht mehr. Sehr schwierig. Ich wüsste aber jetzt nicht, wie man es jetzt anders machen kann. Kann ich es nicht sagen. Das fand ich aber schwierig für mich.
- A:** Ja, ja. Den Eindruck hatte ich auch. Sollte ich es noch Mal machen, dann werde ich den Teil noch mal..
- 120 **B:** Andere Übungen vielleicht. Oder mehr Übungen. Weil da war nicht viel Übung und es war schwierig. Vielleicht mehr sprechen und mehr auf Signalwörter kucken. Also ich fand das sehr schwer. Ich habe es mir zusammengefasst auf sieben Seiten und dann versucht, versucht..
- 125 **A:** Und in Bezug darauf, wie ich euch als gemeinsame Gruppe geführt habe. und da sollst du auch in Betracht ziehen, dass Leonor auch da war. Gab es Momente, wo du das Gefühl hattest, dass ich den Unterricht nur auf euch oder nur auf Leonor gerichtet habe? (14:56)
- 130 **B:** Nee, das Gefühl hatte ich nicht. Ich habe am Anfang Probleme damit gehabt, dich zu verstehen, weil du auch ein Dialekt hast und ich drei Jahre kein Spanisch gehört habe, das war für mich schwer und dann habe ich gedacht, OK, da muss ich mich daran gewöhnen. Du spricht ja nur Spanisch, das fiel mir am Anfang schon schwer aber ich hatte nicht das Gefühl das es nur auf jemanden so war. Ich habe in nachhinein das Gefühl, das wir alle es viel besser können jetzt. Die Leonor ja natürlich, gar keine Frage aber trotzdem hat sie auch mit der Grammatik auch gehabt. Das hat sie uns auch gesagt, das kann sie gar nicht, hat sie gesagt, und sie ist auch keine Person, die sie besonders raus stechen wollte oder so, sondern sie hat sich auch angepasst. Ich glaube, dass wir alle es miteinander versucht. und ich habe dann versucht ein Bisschen nachzuziehen und
- 135 wir haben versucht, uns in die Mitte zu treffen. Hatte ich so das Gefühl eigentlich. Das jeder auch mitgekommen ist.
- A:** Hast du Leonor irgendwann nach Hilfe gefragt?
- 140 **B:** Ja, ich habe gefragt, ob sie über meinen Text mal lesen kann. Dieser 200 Wörter Text. Und dann hat sie gesagt, ja, OK, und dann hat sie gesagt, „ja, ist gut“. Und ich habe dann gefragt, gibt es da irgendwas. und dann hat sie gesagt, Helen ich kann deinen Text nicht verändern, das ist schon in Ordnung so, ich kann dir nicht sagen, wie du schreiben solltest. Und dann habe ich selbst noch Mal gekuckt und dann habe ich gesagt, OK, selbst wenn sie etwas sagen würde, das ist anders, würde ich ja nicht machen, weil ich wollte, dass es meine eigenen Worte sind. Und dann war gut, sie hat es ja gelesen und den von der Marie auch und dann hat sie gesagt, das war blöd, dass sie es
- 145 gemacht hat, weil sie will auch einen Text schreiben und jetzt hat sie unsere Sachen im Kopf. Also

es fiel ihr dann sehr schwer ihren eigenen Text zu schreiben, weil wie sie gemeint hat, sie hatte jetzt die ganze Zeit unsere Ideen im Kopf und deswegen hat sie lange dazu gebraucht und hat sie es ganz zum Schluss gemacht. Weil sie es erst mal aus dem Kopf kriegen wollte. Und dann habe ich gedacht oh je, hätte ich es ihr nicht gegeben. Aber für mich war noch mal so eine
150 Unterstützung, dass sie gesagt hat, das ist in Ordnung so. Habe ich ja gedacht, also nicht komplett falsch, ja? Weil ich lange dafür gebraucht habe, und ich habe gedacht schon, dass es nicht so falsch ist.

A: Aber das war dir wichtig.

B: Ja, das sie sagt OK. Ich wollte gar nicht, dass sie sagt, macht es anders, ich wollte nur, dass sie
155 sagt, das ist in Ordnung so. Das sie jetzt sagt, man kann es schon verstehen. Aber bei den Grammatikübungen habe ich sie nicht um Hilfe gebeten, weil ich wusste, dass sie selbst nicht so genau weiß. Da habe ich gedacht, das hilft doch nicht, weil sie in der Klausur ja nicht helfen kann.

A: Warst du nur im Curso Básico?

B: Nur im Curso Básico.

160 **A:** Was hast du jetzt vor? (18:25)

B: Erst habe ich gedacht, dass ich die deutschsprachigen Kurse mache, und dann im nächsten Semester habe ich viel Deutsch, sehr viel Deutsch, das ich hinter mich bringen will. Und ab vierten Semester lieber mehr Spanisch, und in den Semesterferien wollte ich einen Kurs hier machen, einen Spanischkurs, einen Vertiefungskurs. Und dann auf Spanisch sprechen, Spanisch 3 möchte
165 ich mich lieber später konzentrieren, wenn ich schon um ein Auslandssemester, um mich (unverständlich) ich glaube, das bringt mir mehr. Weil jedes Semester so ein Kurs, so eine Stunde pro Woche, das ist nicht so. Und was ich noch sagen wollte, wir haben eine Übung gemacht im Unterricht, die hatte ich richtig und die Leonor hat falsch gehabt (Lachen). Und dann dachte ich, wenn ich sie jetzt frage, kann ich mich nicht auf sie verlassen, weil vielleicht sie es auch falsch
170 macht.

A: Und was denkst du, dass es so gekommen ist, dass sie es falsch hatte und du nicht?

B: Weil es ihre Muttersprache ist und meine Fremdsprache. Weil ich anders an die Sprache rangehe. Ich habe versucht es zu hinterblicken, die Logik und das Gewebe, die da hinter stecken. Und sie hat nach Gefühl gemacht. Und so umgangssprachlich vielleicht auch. Und das habe ich nicht
175 gemacht, ich habe mich an die Regeln gehalten. Und ich habe versucht, so wie ich es gelernt habe es umzusetzen. Und sie hat es nicht gelernt. Sie hatte.

A: Weißt du genau, was für eine Übung das war? (20:35)

B: Ich überlege...ich glaube das war im Grammatikbuch, das war was gewesen mit Konditional, glaube ich. Und sie hat gesagt, ich glaube es ist so und Marie hat auch gesagt, ja, das glaube ich
180 auch. Und ich habe aber gesagt, nein, das ist nicht so, ich glaube, dass ich einfach mal, das ist nicht so. Und ich hatte recht gehabt. Und dann habe ich gemerkt, OK, vielleicht soll ich mich auf mich verlassen.

A: Und in Bezug auf meine Aussprache, hast du gesagt, dass du am Anfang Schwierigkeiten gehabt hast, weil du nicht daran gewöhnt warst.

185 **B:** Ja.

A: Kannst du noch sagen, wann war der Moment, in dem du gemerkt hast, jetzt geht es?

B: Ich würde sagen, es war eher fließend. So ein fließender Prozess, wo ich mich auch daran gewöhnt habe und nicht so verbissen versucht habe, alles zu verstehen. Ich muss sagen bis zum Schluss ist mir immer noch zu schwer gefallen, weil ich kein Spanisch in meiner Freizeit spreche,
190 und ich kenne nur dieses Schulspanisch, wie Hochdeutsch, ja? Nicht so Dialekt. Und ich finde es noch nicht so leicht, muss ich ehrlich sagen.

A: Soll ich mich bemühen, es spanischer klingeln zu lassen?

B: Ja, ich glaube es wäre besser. Das es besser wäre mehr Hochdeutsch als Spanisch wäre. Ein Bisschen weniger Dialekt vielleicht.

195 **A:** Wie meinst du, dass es Dialekt ist?

- 200 **B:** Weiß ich nicht genau, kann ich nicht sagen, weil ich den Umgang mit der Sprache nicht so habe. Aber es fiel mir schwerer so, war oft auch schnell, und das ist mir schwer gefallen, es war so schnell und dann noch ein Bisschen Dialekt und dann habe ich gar nicht mehr verstanden. Und dann habe ich die Marie gefragt, was hat sie gesagt, und die Marie, so und so. Und dann habe ich es mir überlegt und dann, OK, das stimmt, das kann sein.
- A:** Wäre ich eine Spanierin gewesen, hast du den Eindruck, dass du besser verstanden hättest? Weil die Spanier auch sehr schnell reden...wenn ich an die Andalusier denke, zum Beispiel.
- B:** Weiß ich nicht, weil ich habe nur eine deutsche Lehrerin gehabt. Also kann ich jetzt nicht sagen.
- 205 **A:** Manchmal kam es dazu, dass Leonor und ich miteinander redeten, wenn sie etwas gefragt hat und ich geantwortet habe, hast du sie besser verstanden als mich?
- B:** Ja. Ich glaube, sie hat noch schneller geredet aber, wenn sie sich bemüht hat, ein Bisschen langsamer zu reden, dann habe ich sie schon besser verstanden.
- A:** Du hast auch schon gesagt, dass Spanien dein Zielland für Spanisch ist. (24:01) Und dass du vorhast, dein Auslandssemester in Spanien zu verbringen. Hast du dir schon Gedanken gemacht wohin?
- 210 **B:** Das ist ein Bisschen schwierig, weil die Marie will unbedingt nach Barcelona, und die sprechen auch ein Dialekt, Katalanisch sprechen sie dort. Und dann muss ich mir überlegen, ob ich mir das zutraue, aber wo mein Austausch war, war ich auch in Andalusien, in einem kleinen Dorf. Und dann haben sie auch ein Dialekt gehabt, und trotzdem ging es gut. Also ich würde mir zutrauen...
- 215 **A:** Barcelona meinst du...
- B:** Ja, das würde ich mir zutrauen. Und man kann da billig hinfliegen und meine Mama und mein Freund sollen mich ja besuchen. Deswegen vielleicht, und ich war noch nicht da.
- A:** Und was für Spanisch würdest du gern sprechen? Du kannst schon Spanisch reden, das hast du auch schon gesagt, und was würdest du für Aussprache würdest du dir aneignen?
- 220 **B:** Welche Aussprache? Ich werde es versuchen, wie ich es mir meinen Schüler noch beibringen will. Weil mein Gedanken ist mein Lehrersein, dass meine Schüler mich verstehen, das was ich spreche. Also es ist sehr schwierig als Fremdsprachler mit Dialekt zu reden. Ich weiß gar nicht, ob es so gut geht. Aber so rein wie möglich, damit ich es auch beibringen kann.
- A:** Was meinst du unter rein. Weil das ist jetzt die Frage.
- 225 **B:** Deutlich. Deutlich.
- A:** Und vom Vokabular her zum Beispiel.
- B:** So viel wie möglich (25:59) Also mir kommt es an, dass ich spontan reagieren kann. Nicht so viel nachdenken. Und das fällt mir schwer. Daran muss ich viel, viel, viel arbeiten. Vokabeln lernen, das kann ich nicht viel. Das ist viel weggegangen nach den drei Jahren, das habe ich schon gemerkt.
- 230 Was ich so wichtig finde, sind dieses alltägliche Leben, weil es mir nicht viel bringt, wenn ich Fachspanisch kann und für Versicherung oder was kann, sondern wirklich, dass man dort leben kann und sich verständigen kann, wenn jemand fragt, was hast du gemacht und ich sagen kann, ich studierte, ich habe gearbeitet, was macht deine Familie, dieses Alltägliche wie die Menschen, nicht so fachlich. Oder mir geht es nicht so darum, dass ich eine Behörde irgendwie...das würde schon gehen. Ich werde es machen mit dem, was ich kann aber es geht mir um das alltägliche Leben, um einkaufen gehen, Tourismus und das, was man eben beibringt. Texte verstehen, wäre auch wichtig, dass sich da ein Bisschen bessert. Deswegen werde ich jetzt einiges lesen.
- 235 **A:** Was hast du vor, zu lesen?
- B:** Ich weiß nicht so genau. Ich habe drei Bücher. Es sind Kurzgeschichten und es ist ein Buch Deutsch Spanisch, eine Seite Spanisch und an der anderen Seite Deutsch. Es sind so Kurzgeschichten, Volksmärchen und so. Sie sind nicht so schwer, ich habe rein gekuckt.
- 240 **A:** Aber sie sind schon für die Schule gedacht oder für das Studium..?
- B:** Ja, doch, das ist so ein, da steht doch A1 oder A2..
- A:** Traust du dich nicht direkt einen Roman zu lesen?
- 245 **B:** Nein.

A: Ich finde es sehr schade, dass wir in unserem Kurs kein Tutorium hatten, weil die anderen tatsächlich dann doch einen Roman gelesen haben.

B: Ich habe es gehört, ja.

A: Und ich würde euch sagen, dass ihr das alleine versuchen könnt.

250 **B:** Hast du eine Empfehlung?

A: Das, was sie gemacht haben, ist Entre dos Aguas von Rosa Ribas. Und es ist ein Buch, das ich selber mit meinen Schülern lesen wollte. Wir haben es nicht gemacht aus finanziellen Gründen, weil sie nicht 17 Euro für ein Buch ausgeben wollten.

B: Ja, das ist schon viel...

255 **A:** Es ist das Problem, dass es ein spanisches Buch ist, und es wird hier nicht editiert, also der Verlag ist in Spanien. Aber wir haben tausende sehr tolle Bücher hier in der Bibliothek.

B: Ich muss vorbeikommen..Was ich noch gemerkt habe, fand ich jetzt interessant, in der Schule habe ich ein Buch gelesen, es hieß „soñar un crimen“ Es ist ein ganz dünnes Buch, es hat nicht viele Seiten, aber es ist für die Schule und ich hatte es damals nicht verstanden. Und jetzt habe ich
260 ein Praktikum gemacht, ich war in einer Klasse und die haben es gelesen, und ich habe jedes Wort verstanden. Obwohl ich drei Jahre lang kein Spanisch hatte. Trotzdem anscheinend habe ich mich ein Bisschen damit beschäftigt, und ich habe jedes Wort verstanden und vorher gar nichts. Das war schon komisch, weil ich kein Spanisch hatte.

A: Aber du hast andere Strategien entwickelt, anscheinend. Deswegen würde ich mich in deinem Fall schon trauen, ein richtiges Buch zu lesen, es aus der Bibliothek auszuleihen. Es wäre wichtig zu wissen, was würdest du machen, um dein Vokabular weiter zu entwickeln.
265

B: Also ich habe mir vorgenommen, ich habe meine alte Schulbücher. Sie sind schon so aufgebaut, wie man auf dem Land lebt, und wie man sich verständigt. Es sind ja kleine Texte, diese würde ich lesen, jeden Tag anderen, kucken, und dann kann man sich die Zeiten wieder aneignen, da kann
270 man kucken, es ist ein Bisschen aber es bringt schon was. Und was ich auch gerne machen möchte ist nach Spanien gehen, aber dieser Sommer ist halt kurzfristig und kostet Geld...

A: Aber morgen fliegst du nach Mallorca...

B: Wenn ich Spanisch sprechen kann, mache ich das.

A: Ich danke dir sehr.

Interview Nr.6 - Studentin Andrea

Ort: Büro in der Universität

Länge: 33'25"

Folder C/2

Zur Interviewsituation: Sie befindet sich fast am Ende ihres Studiums. Sie bevorzugte aber, das Interview auf Deutsch zu führen. Eine Woche später legte sie einen Zettel in mein Fach (s. letzte Seite dieses Interviews), auf den sie ein paar Gedanken über die Zusammenarbeit in sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen schrieb.

A: Forscherin

B: Interviewte Andrea

- 5 **A:** Podemos hacer la entrevista en alemán o en español. ¿Te sientes más en alemán segura?
B: Eh, quizás sí.
- A:** Wir können gerne es auf Deutsch führen. Dann hätte ich, dann mache ich die Fehler [Lachen] Wie kam es dazu, dass du Sprachen studierst? Wie bist du zum Romanistikstudium gekommen? Warum? Und was ist dein Bezug zu den Sprachen?
- 10 **B:** Ich habe nach dem Abitur fast ein Jahr in Italien gelebt und danach in Nicaragua und wollte eigentlich Regionalwissenschaft in Lateinamerika studieren. Dann mache ich hier an der Uni, da Regionalwissenschaft es hier nicht gibt, die Kombination Spanisch und Politik und Wirtschaft und jeweils im Schwerpunkt Lateinamerika, um es quasi so zu kombinieren.
- A:** Was ist genau Regionalwissenschaft?
- 15 **B:** Das gibt es in Köln zum Beispiel. Es bezieht sich eben nicht nur auf Sprachen sondern auf Geschichte, Politik, Wirtschaftszusammenhänge und. Also es ist ein bisschen weiter als das, was ich hier machen kann.
- A:** Und Italienisch hattest du schon in der Schule gelernt oder wie kam es, dass du nach Italien und danach nach Nicaragua gefahren bist?
- 20 **B:** Ich hatte Verwandte in Italien, und dann dachte ich, ich fahre mal hin, um dann eben. eine Arbeit gesucht dort und nach Lateinamerika wollte ich immer schon, also.
- A:** Weißt Du noch wieso oder aus welchen Gründen?
- B:** Ich habe irgendwann, da war ich 13-14 und habe immer wieder Leute kennen gelernt aus Nicaragua, dann aus anderen Ländern, die mir immer erzählt haben von den jeweiligen Ländern, und ich habe in verschiedenen Veranstaltungen. ich wollte dann immer FSJ oder irgendwas machen in Lateinamerika, eine Art Praktikum und mit Straßenkindern arbeiten oder irgendwie, eine Sozialarbeit halt machen (2:50)
- A:** Und was hast du dann in Nicaragua tatsächlich gemacht?
- 30 **B:** Tatsächlich habe ich mit Straßenkindern gearbeitet und mit den Kindern, die auf dem Hügelland leben und, also in verschiedenen Bereichen, mit Kindern, die schon länger in dem Projekt sind. Und klar am Anfang konnte ich nicht so schön mitmachen, weil ich kein Spanisch konnte, als ich da ankam
- A:** Überhaupt kein Spanisch?
- B:** Ich habe dieses vom Langenscheidt „Spanisch in 30 Tagen“ gemacht irgendwie
- 35 **A:** Alleine?
- B:** Alleine ja, und dann bin ich dahin gekommen. Und am Anfang habe ich ja deswegen nur gespielt mit den Kindern, oder Bändchen geknüpft, so Handarbeit. Und später habe ich versucht ein Bisschen Hausaufgaben mit denen zu machen, oder schreiben, lesen zu üben.
- A:** Hast Du dazwischen Spanisch gelernt, also institutionell auch oder hast du da beim Sprechen gelernt?
- 40 **B:** Ich habe in einer Gastfamilie gelebt und musste Spanisch sprechen also ich. Weil man mit Englisch da kommt einfach nicht weiter. Und ich war dazu gezwungen, um es so zu sagen, weil sie dann am 5. Tag dann sagten, „Mach was mit den Kindern“. Da hast du 20 Kinder, mach was mit denen, du hast bis 6 Uhr abends Zeit und dann [Lachen] muss man ja irgendwie [unverständlich]

- 45 **A:** Wie lange warst du da insgesamt? (4:21)
B: 7 Monate.
A: 7 Monate und du hast da keinen Spanischunterricht bekommen.
B: Mh, Mh.
A: Überhaupt keinen. Nach den 7 Monaten, wie fühltest du dich mit dem Spanischen?
- 50 **B:** Mhm, ja, ich habe mich immer besser zurecht gefunden im Laufe der Zeit aber, ich kam dann zurück und hier habe ich angefangen, zu studieren in der Zwischenzeit und war dann eben noch Mal dort zwei Jahre später und dann habe ich gemerkt, OK doch hier ist doch ein großer Unterschied. Jetzt habe ich doch mal Zeit gehabt, mich damit zu beschäftigen. Als ich zum zweiten Mal dort war, bin ich viel besser damit zurechtgekommen. Also am Ende dieser 6 Monate. (5:05)
- 55 **A:** Und wie ist dein Italienisch? Wie schätzt du dich sprachlich? Ich weiß nicht, wie viele Sprachen du kannst.
B: Ich kenne leider nicht so viele hier in Frankfurt mit denen ich Italienisch sprechen könnte regelmäßig, deswegen habe ich nicht so viel Übung da drin. Aber meistens ist es so, das wenn ich beides gleich übe oder spreche, dann geht es beides gleich gut ungefähr.
- 60 **A:** Wie viele Sprachen kannst du noch, Englisch und Französisch, nehme ich an.
B: Ich habe Englisch und Französisch in der Schule gehabt und Französisch kann ich inzwischen ein bisschen besser als Englisch, sprechen, verstehen nicht aber. Weil ich auf der Weinlese war, in Frankreich aber das war eine kurze Periode, deswegen kann ich nicht das damit vergleichen.
A: Könntest Du dich als mehrsprachig bezeichnen?
- 65 **B:** Mehrsprachig inwiefern?
A: Einfach wie du das verstehst. Ich würde gerne auch noch wissen, wie du das verstehen könntest also. Was ist für dich Mehrsprachigkeit?
B: Also ich habe spontan gedacht, dass es sich bezieht auf jemanden, der zweisprachig aufwächst und das hatte ich nicht also.
- 70 **A:** Das Gefühl hast Du nicht.
B: Mhm, nein (6:34) ich bin mit der deutschen Sprache aufgewachsen, oder mit schwedisch aber...
A: Ich habe bis jetzt verstanden, dass du dich mit Spanischen am sichersten fühlst.
B: Ja.
A: Hast Du das Gefühl, dass du alles sagen kannst, was du willst oder was fehlt dir?
- 75 **B:** Ja, zum teil fehlt mir Vokabular natürlich, und in der Grammatik bin ich auch unsicher.
A: Hast Du das Gefühl, dass das überwunden wird oder nicht?
B: Ja [Lächeln] ich hoffe es. Vielleicht kommt es mit Übung dann, wenn ich mal länger in einem spanischsprachigen Land bin oder so.
A: Das hast du vor noch?
- 80 **B:** Bis jetzt keine konkrete Pläne aber generell ja. Und ich denke halt, dass ich es halt nur so überwunden bekomme.
A: Und jetzt direkt zu unseren Kursen hier im Studium. Hier bist du im Studium zusammen mit Studenten, die Muttersprachler sind, traditionell gesehen, die mit Spanisch aufgewachsen sind. Kennst Du diese Situation aus dem Unterricht, kennst Du diese Situation, dass in den
85 Veranstaltungen solche Kommilitonen da sitzen?
B: Ja.
A: Wie fühlst Du dich im Vergleich zu ihnen oder ihnen gegenüber, oder kommst du zurecht mit der Situation, oder kommst du damit nicht zurecht? Es geht darum, wie du dich dabei fühlst.
- 90 **B:** Am Anfang meines Studiums habe ich mich ein bisschen gehemmt gefühlt. Ich habe mich nicht frei gefühlt einfach quasi zu sprechen. Obwohl ich gedacht hatte, OK nach Nicaragua würde vielleicht gehen, da hatte ich nicht so viele Hemmungen aber da war ja trotzdem ein bisschen- Inzwischen habe ich mich daran gewöhnt und jetzt hemmt mich das weniger als andere.
A: Was hat dich gehemmt?

- 95 **B:** Einfach zu denken, dass sie sprechen ja perfekt Spanisch und mhh ich nicht, so ungefähr. Und dass ich mich halt unsicher fühle.
- A:** Und was hat sich jetzt geändert?
- B:** Einfach der Gedanke, dass es ja klar, dass manche es auch schon als Kind gelernt haben, das ist ja logisch, dass sie es besser können so zu sagen. Und ich habe selber gemerkt halt, dass ich
100 Fortschritte gemacht habe in einer gewissen Weise (9:54)
- A:** Hast du direkten Kontakt zu den Studenten, die Muttersprachler sind? Hast du zum Beispiel die Erfahrung gemacht, mit denen zusammenzulernen oder sie Fragen zu stellen. Oder vielleicht auch privat nicht nur im Unterricht aber im Unterricht auch, in Gruppenarbeiten oder so? Kannst du dich an solchen Situationen erinnern und weißt du noch, was Du dabei gefühlt hast, wie du gearbeitet
105 hast oder wie diese Person gearbeitet hat.
- B:** Ehmm, ich habe mit denen direkt nichts zu tun, nein. Also außerhalb der Universität. Ich kenne viele spanischsprachigen Menschen hier in Frankfurt aber es sind keine Kommilitonen von mir. Die studieren etwas anderes oder an anderen Universitäten oder sind einfach Freunde, die gar nicht mehr studieren.
- 110 **A:** Und in Gruppenarbeiten kamst du dazu mit denen zusammen zu arbeiten irgendwann Mal oder nicht.
- B:** Ja.
- A:** Und wie ist dann die Dynamik in der Gruppenarbeit?
- B:** Dynamik generell glaube ich tendenziell nur mich betrifft, dass schon tendenziell sprechen sie untereinander und Kommilitonen und selbst auch manchmal glauben, sie sind nicht schnell genug
115 oder man sagt nicht zu viel, weil man sich nicht zutraut oder so.
- A:** Auch in Gruppenarbeiten meinst du, nicht nur im Plenum.
- B:** Auch in Gruppenarbeiten. Das war mein Eindruck. Wie gesagt, mir geht es mittlerweile nicht mehr so stark so [unverständlich]
- 120 **A:** Traust Du dich jetzt mehr langsam...
- B:** [Lachen] Ja, genau, ich traue mich jetzt ein Bisschen mehr.
- A:** Und hast du dir Gedanken drüber gemacht, wieso diese Kommilitonen Spanisch studieren?
- B:** Ja, ich habe mich es so oft gefragt ja, aber. Ich denke zum Einen, dass es vielleicht einfacher ist, wenn ein Fach zumindest Spanisch ist, dann hat man zumindest da eine Basis und die anderen
125 Fächer sind dann immer noch genug schwer eben, mit der Sprache, kann ich mir vorstellen, dass das ein Grund ist (12:12)
- A:** Aber direkt hast du es ihnen nie gesagt...
- B:** Nee.
- A:** Hast du vielleicht den Eindruck, dass sie mit euch nicht genug kooperieren oder doch, dass sie
130 vielleicht eher hilfsbereit sind. Was für einen Eindruck hast du?
- B:** Mhm, explizit hilfsbereit habe ich sie nicht empfunden, das muss ich leider sagen.
- A:** Hast du auch bereits einen dieser Kommilitonen um Hilfe gebeten?
- B:** Mhm...
- A:** Es sind einfach nur Fragen, damit du dich in der Situation wieder findest.
- 135 **B:** Also ich erlebe sie einfach so, dass sie nicht, zum Teil von sich aus einfach nicht so viel geben. Also man muss sie auch fragen, dann würde es gehen, dann würden sie schon, dann würden sie kooperieren und helfen, aber ich glaube, man muss wirklich auf sie zugehen, aber von alleine kommt das nicht. Habe ich den Eindruck.
- A:** Und im Bezug auf die Lehrer, das ist auch noch eine Kombination, für mich wäre es wichtig zu
140 wissen, was du fühlst in dieser Triade, du, ein Lehrer und ein Muttersprachler in der Klassendynamik. Hast du Beobachtungen schon gemacht oder hast du dir schon Gedanken darüber gemacht, wie es läuft und wie du dich dabei fühlst?
- B:** Jetzt so genau in dieser Kombination. Für mich ist, muss ich sagen, recht normal, weil ich hier an der Universität noch nie einen Kurs erlebt habe, wo es nicht so war.
- 145 **A:** Wie reagieren die Dozenten?
- B:** Auf Muttersprachler?

- A:** Ja, aber auch auf die Kombination.
- B:** Auf die Kombination, pff, eeh.
- 150 **A:** Du hast verschiedene Beispiele schon gehabt. Du brauchst sie auch nicht namentlich zu nennen. Welche Situation entsteht, wenn sich ein Muttersprachler und ein Nichtmuttersprachler im Fremdsprachenunterricht treffen? Darum geht es. Und was tut der Dozent dafür oder dagegen?
- B:** Eh, Muttersprachler an sich stellen andere Fragen einfach, wenn es zum Beispiel um Grammatik geht oder so. Wenn es uns die Basis oder weitere Verständnisse dafür fehlen. Und, ich bin mir nicht so sehr sicher in der Hinsicht aber zum Teil habe ich es so empfunden, weiß nicht, ob es nur
155 an mir lag oder die anderen auch so empfunden hätten.
- A:** Und wie fühlst Du dich in der Situation. Ja, das ist ja eher normal, das langt mir oder
- B:** Ich meine, in der Situation, wo etwas gefragt wird, wo ich die Grundlagen nicht so sicher dazu habe, dann bringt mir nicht sehr viel die Erklärung dafür, also dann bringt das mir nicht so viel, wenn der Dozent und die Muttersprachler dann eben darüber fach- [unverständlich] (16: 04)
- 160 **A:** Kannst du ein Beispiel nennen?
- B:** Vielleicht fällt mir später etwas dazu ein.
- A:** Das wäre schön, um genau zu wissen, was du mit Spanisch auf sehr hohes Niveau meinst. Bei Übersetzung vielleicht?
- B:** Ja, genau, bei Übersetzung, oder Grammatik „Indirekte Rede“ oder die ganzen Hochhypothesen
165 Zeitregeln, das ist was ich nicht so sicher darauf habe eben. Ich glaube, Verbenformen an sich, das ich nicht die Schwierigkeit aber welche Zeiten im Zwangseinsatz muss und warum, das ist mir manchmal nicht so klar. Also das ist mir generell nicht klar und wenn ein Muttersprachler einen ganz bestimmten Satz nimmt und daran fest macht, so zu sagen, dann ist es mir nicht ganz klar, warum ist es jetzt so und so, weil manchmal vielleicht der Kontext nicht da ist irgendwie oder die
170 Grundlage halt.
- A:** Und erweitert sich der Kontext, über den diskutiert wird zwischen dem Dozenten und dem Muttersprachler oder hast du eher das Gefühl das ist ihre Sache und jetzt verstehe ich gar nicht mehr?
- B:** Der Kontext finde ich geschaffen dadurch, dass es- Aber es wird immer wieder betont, dass es
175 quasi ohne Kontext auch nichts so sicher ist.
- A:** Ich meine, ob die Diskussion Dir dabei hilft deinen Kontext zu erweitern?
- B:** Jetzt konkret dazu glaube ich nicht. Also [Lachen] bestimmt gibt es Beispiele, wo es so ist aber in dem Fall habe ich für mich eben das Gefühl, dass die Grundlage mir einfach fehlte, um daran zu arbeiten. Auch eben mit Sätzen, die keinen größeren Kontext haben, fällt es mir auch schwierig
180 auch mal. Ich rede gerne auf Spanisch, es geht dann auch und ich verstehe es dann auch, aber ich könnte nicht erklären warum dann auch, welche Zeit eingesetzt wird. (18:55)
- A:** Und würdest Du, wenn es in deiner Macht wäre, würdest Du sagen, ich würde lieber ohne Muttersprachler im Unterricht sein.
- B:** Nee.
- 185 **A:** Wieso nicht?
- B:** Weil ich eben nur ein Beispiel genannt habe, wo ich für mich persönlich ein Bisschen unsicher war, ob das irgendwas bringt oder nicht, aber in Bezug auf andere Themen oder bei Traducción zum Beispiel ist interessant einfach auch die Version von den Muttersprachlern selbst zu hören, und verschiedene Ideen und einfach auch mehr Stimmen von Muttersprachlern zu hören.
- 190 **A:** Du hast so eher zwei unterschiedliche Gefühle, habe ich den Eindruck. Eher ein positives Gefühl oder ein negatives? Es geht wie gesagt eher um Gefühle nicht darum, was wir logisch denken. Ist es eher ein positives Gefühl mit jemandem zu sitzen, der, wie du ihn beschreibst, ja er weiß es ja schon. Oder ist es ein negatives Gefühl? (20:32)
- B:** Nein, eher ein positives. Also generell. Das war nur ein Beispiel, hat nicht soviel Aussagekraft. Ich denke, dass es nicht so wichtig als immer wieder Leute auf zu haben, wo man auch mal, weil der
195 Muttersprachler noch mehr fühlen kann einfach. Was mir schon in Italien oder in Nicaragua auch schon immer sehr aufgefallen ist, ist, dass man sich sehr daran gewöhnt an einen Akzent von einer Person halt, und sobald der Akzent oder die Region, aus der ein Anderer kommt, sich ändert, versteht man schon wieder nicht so gut und- aber das weicht dann ein bisschen ab, dadurch dass
200 es mehr Muttersprachler in den Kursen sind.

- A:** Und was würdest Du den Dozenten empfehlen zu tun in dieser Situation. Wie sollten sie damit umgehen? Was würde Dir gut tun?
- B:** Mhm, ich weiß nicht, dass manchmal eben an dem Beispiel setzen, dass noch mehr Grammatik erklärt wird. So jetzt in Bezug auf Grammatikkurse generell. Auf andere Kurse weiß ich nicht.
- 205 **A:** Kannst Du vielleicht ein Beispiel nennen zu der Grammatik. Wir sind zusammen in Grammatik 3 und die Situation kommt auch vor. Kannst du dich an ein Beispiel erinnern, wo du sagen kannst, das zum Beispiel wäre mir lieber, wenn du es anders gemacht hättest. Oder da finde ich gut, wie du da die Sache gemacht hast.
- 210 **B:** In manchen Themen wäre es für mich ganz gut gewesen, das noch mal ausführlicher zu erklären in der Grammatik, vielleicht habe ich es verpasst am Anfang, das weiß ich nicht genau. Aber ich glaube, dass da der Eindruck eben war auch von deiner Seite das ist klar, aber dass es sich vielleicht nicht auf alle bezogen hat, eben nur auf die Muttersprachler oder auf andere Gruppe auch aber.
- 215 **A:** Und hast du manchmal das Gefühl gehabt OK, das habe ich nicht verstanden. Oder dass ich mich nur auf einige bezogen habe. Und andersrum, etwas, das du siehst, dass es positiver sein könnte, wenn es so was gibt, eine positive Situation in der du dadurch gelernt hast.
- B:** Was ich super finde, ist, dass man eben so spielerisch da dran geht, immer verschiedene Gruppenarbeiten, das ist schön. Und ich glaube, dass es unheimlich schwierig –ich unterrichte selber Deutsch als Fremdsprache- ich finde auch immer sehr schwierig einfach zu kucken, ist es wirklich angekommen bei denen, die zwei haben es und die drei vielleicht nicht und deswegen glaube ich, dass ich selbst als Studentin so bin, dass ich es mir überlege, besser bis zum nächsten Mal als sofort nachzufragen. Es geht nicht alleine um den Dozenten, sondern, dass ich es nicht teile.oder dass mich die Diskussion verwirrt mit den Muttersprachlern dem Dozenten oder so.
- 220 **A:** Denkst Du manchmal, wenn die Muttersprachler nicht da wären, wäre die Situation anders? Würdest Du dich trauen, mehr zu fragen?
- 225 **B:** Nein, ich glaube, das macht für mich keinen großen Unterschied.
- A:** Es liegt an deiner Art...
- B:** Ja.
- A:** Vielen, vielen Dank.

Transkription eines Zettels, den sie mir eine Woche später einreichte. Folgende Transkription, gibt treugemäß nur den für diese Forschung relevanten Teil ihres Schreibens wieder:

Estimada Giselle,

con respecto a la entrevista de la semana pasada quería decirte todavía que para mi es algo completamente diferente comparando los cursos de español con los de portugues. En los cursos de español veo a los hispanohablantes como enriquecedores.

En los cursos de portugues me siento incomoda por los "nativos". Creo que es importante ahí la diferencia: el español lo aprendí en Centroamérica, el portugues nada más lo estoy aprendiendo en la universidad. [...]

Interview Nr.7 - Studentin Daniela

Ort: Büro in der Universität

Länge: 21'45"

Folder A/3

Zur Interviewsituation: Daniela ist noch Studentin und gleichzeitig Referendarin in einer Schule. Sie hat sich freiwillig für das Interview gemeldet. Wir sitzen in einem Büro. Sie kann Spanisch zwar fließend sprechen, es war jedoch ihr Wunsch, dass wir das Interview auf Deutsch führen.

A: Forscherin

B: Interviewte Daniela

- 5 **A:** Ok, ich hoffe, dass es klappt – auch mit den Hintergrundgeräuschen. Du bist ja Lehrerin an einer Schule. In welcher Schule arbeitest Du?
B: In der [Name der Schule].
A: Welche Klassen unterrichtest du?
B: Es ist eine kooperative Gesamtschule, das heißt, ich bin dort überwiegend in Gymnasialklassen, und bin jetzt im Moment in einer sechsten Klasse, die ich unterrichte, also zweite Fremdsprache, also Spanisch ab der sechsten Klasse.
- 10 **A:** Und da hast du mir von dem Fall eines Schülers erzählt...
B: ...einem Schüler, der ist Muttersprachler Spanisch, also seine Mutter kommt aus Argentinien und die sprechen auch Spanisch zu Hause.
- 15 **A:** Und der kommt zu Dir in den Unterricht. Und was hast du beobachtet, was hast du für ein Gefühl, wie er weiterkommt?
B: Ja [Lachen] Ja, zu Beginn wusste ich das auch nicht, weil sein Name, sein Nachname ist auch ein deutscher. Ich habe mir die Namensliste vor Beginn des Schuljahres angeguckt und da war ja Nichts irgendwie verdächtig Spanisches, und als wir dann die ersten Sätzchen geübt haben, „*me llamo*“, „*soy de*“ oder „*vivo en*“, habe ich dann gemerkt „aha, da ist was Spanisches dahinter“, er hat schon sprechen können. Und ich denke einfach, dass er auf gewisse Weise unterfordert ist. Er kennt das ja alles. Er kann ja fließend sprechen, und ich meine, das ist das Problem gerade am Anfang, wenn man wirklich nur sagen kann „ich komme aus“ und „ich wohne in“ und „ich heiße“. Und die Kinder müssen die Aussprache üben, die anderen. Das ist für die Kinder durchaus langweilig. Und ich habe immer versucht, ihn einzubinden als mein *asistente*. Er kommt gerne nach vorne, wenn wir Zahlenspiele wie Bingo machen, wo er dann mein Assistent ist. Er macht dann ?, oder mit den Präpositionen „*¿Dónde está el torito?*“ und dann kann er das vormachen (2:32)
- 20 **A:** Aha
B: Da hilft er mir dann, damit er da nicht ganz, sage ich mal, einschläft. Weil das Lehrbuch an sich, ist auch, sage ich mal, nicht für Muttersprachler geeignet.
- 25 **A:** Was für ein Buch?
B: Es ist *Encuentros*.
A: *Encuentros*
B: Ja.
- 30 **A:** Und, wie merkst du, dass er einschläft? [Lachen] Also dass es ihm langweilig ist? (2:56)
B: Er lenkt die Nachbarn ab.
A: Und wie? Auf Deutsch?
B: Auf Deutsch, ja natürlich. Auf Spanisch würden seine Nachbarn ihn ja nicht verstehen. Es ist ihr erstes Lernjahr.
- 35 **A:** Wieso ist er im Spanischunterricht?
B: Mmmhh. Das habe ich mich auch gefragt. Ich hatte die Klassenlehrerin natürlich zuerst gefragt und dann die Mutter auch, mit der ich ein Gespräch hatte. Sie ist der Meinung, dass er halt sprechen kann und trotzdem viele Fehler macht. Und sie möchte, dass er es macht. Und sie lässt es offen, ob sie dann mal nach Argentinien zurückgehen, dass er dann auch die Schriftsprache beherrscht. Und natürlich
- 40

45 auch, er ist sehr faul, dass er eben mit Französisch oder einer anderen Fremdsprache - wie Latein - überfordert ist, weil sie merkt in Deutsch ist er nicht so toll und auch im Englischen, dass er ein Fach hat, in dem er dann gut sein kann, und wo er auch ein bisschen einen Vorteil hat. Wie gesagt, die Schriftsprache ist der Mutter sehr wichtig.

A: Aha, die Schriftsprache. Ist das Kind in Deutschland geboren?

50 **B:** Ich meine ja. Also das weiß ich jetzt nicht. Aber aufgewachsen ist er hier auf jeden Fall, also die Grundschule hat er hier gemacht.

A: Hast du den Eindruck, dass er doch diese Ziele erreichen kann?

B: Ehm, die Ziele jetzt der Mutter oder des Unterrichts? [Lachen] Also irgendwie beides.

A: Mhmm, sagen wir mal-

55 **B:** Ja, also sprachlich kann er mir was vormachen, sage ich, natürlich. Ich finde es sehr schön, dass er mit anderen Ausdrücken, die im Argentinischen benutzt werden, den Unterricht, dann sage ich mal, bereichert. Ich sage dann, da sagen wir was anderes, und es ist nicht so toll, ich nehme es aber immer auf. Und ich habe den Kindern gesagt, dass wir hier die Möglichkeit haben, ein anderes Spanisch zu hören. Er selbst, sage ich mal, ruht sich ein wenig darauf aus, dass er eben
60 Spanisch kann, und er hat zum Beispiel in beiden Arbeiten nur in Anführungsstrichen, ja eine 2 ist gut, Zweier geschrieben, während andere durchaus Einser bekommen haben. Weil er, ich glaube, dass er sich die Vokabeln nicht so genau anguckt und dann Akzentfehler macht, die gar nicht setzt oder falsch setzt, und solche Dinge dann eben.

A: Du achtest schon auf die Akzente zum Beispiel, in der sechsten Klasse.(5:43)

65 **B:** Ja.

A: Und Vokabeln, das ist ein interessanter Punkt. Was beobachtest du da? Es sind Vokabeln, die er schon kennen sollte? Sind es andere Varietäten? Wieso kommt er mit den Vokabeln nicht klar?

B: Ja, es geht eigentlich darum, dass er- Ich hatte mal mit der Mutter und mit anderen erfahrenen Lehrern gesprochen. Er hat im Vokabeltest Wörter hingeschrieben, die durchaus richtig sind, die aber
70 eben nicht die waren, die in der Lektion abgefragt wurden, die halt eben neu waren. Und dann ist die Frage. Ok, es ist richtig, aber es ist nicht das, was da drin steht. Hättest du es dir überhaupt angeguckt, dann wärest du auf die anderen gekommen. Und so Sachen. Und das erste Mal habe ich es so stehen lassen und als richtig gewertet. Und dann bin ich halt mit anderen Lehren und eben auch mit der Mutter übereingekommen, dass wir dann werten, was eben im Buch ist oder das, was die anderen Kinder
75 im Vokabelheft stehen haben. Und bei ihm ist es so. Vieles wird im Argentinischen anders betont, und er setzt bei *eres* auf dem ersten „e“ einen Akzent zum Beispiel. Also, solche Fehler passieren ihm dann. Oder, dass er eben aufgrund ja..., er benutzt anstatt *vosotros ustedes* und andere Formen. Aber da habe ich ihm auch gesagt, das musst du lernen, und dann bin ich auch ein bisschen nachgiebig. Also im Moment sehe ich es gar nicht so streng.

80 **A:** Welches ist das Ziel, dass er tatsächlich diese Vokabeln und nicht die anderen einsetzt? Also die Mutter ist damit einverstanden und die anderen Lehrer auch, und du?

B: Ich prinzipiell hätte jetzt nichts dagegen, das ist ja auch richtig, er weiß sich ja auszudrücken und ich mache dann ein Häkchen dahinter. Gut, wir müssen halt hier das *castellano* unterrichten, und deswegen muss er sich eben auch Begriffe merken. Er kann ja da nicht *jugo* schreiben, er muss halt *zumo*
85 schreiben. Und es sind solche Sachen. Ich muss dann in Klammern Häkchen machen. Also ich erkläre: „halt bei uns, in Anführungsstrichen in Spanien, in *castellano*: *zumo*.“

A: Also es ist euch wichtig, anscheinend nicht nur dir, dass er sich das *castellano* aneignet, dass er es lernt.

B: Jaaa.. Ich sage mal. Also ich bin der Meinung, dass es ehmm..., also von der Grammatik her, muss er es auf jeden Fall können. Ich sage den anderen Kindern auch gleichzeitig, man kann ja, wenn ihr mal in Lateinamerika seid, kann man auch das Wort *jugo* hören. Ich habe es auch durchaus an die
90 Tafel geschrieben. Und sie wissen es auch. Also sie nehmen es mit in ihre Vokabelhefte auf. Weil ich möchte, dass sie nicht nur an dem Wort *zumo* hängen. Dieses eine kennen sie, wenn sie dann nach Lateinamerika gehen, werden sie dafür ein anderes hören. Oder auch *papas* und *patatas* zum Beispiel.
95 Es sind Begriffe, die sie schon lernen sollen, finde ich. Also das können sie auch, sie verstehen sie auch. Wir haben auch darüber gesprochen, dass es in jedem Land anders ist. Und wir geben Beispiele aus dem Deutschen. In irgendwelchen deutschen Dialekten heißen Tiere so und in anderen halt so. Das verstehen sie ja auch, sie sind jung und klein aber... [Lachen] (9:17)

A: Es ist die zweite Sprache für sie.

- 100 **B:** Ja.
A: Die zweite Fremdsprache.
B: Die zweite Fremdsprache.
A: Und du hast auch gesagt, dass du ihn manchmal als Assistenten holst.
B: Ja.
- 105 **A:** Wie fühlt er sich dabei? Wie ist die Situation im Unterricht, wenn das passiert?
B: Also ich hatte bisher zumindest das Gefühl, dass es ihm sehr gut gefällt. Also er strahlt auch immer über beide Ohren, er freut sich immer riesig. Das Problem ist, das er eben dann leicht nusshelt, und die Kinder ihn dann nicht so gut verstehen. Und dann redet er sehr schnell. Und ich sage ihm dann: „Ein bisschen langsamer“ und dann, das macht er gerne, unheimlich gerne.
- 110 **A:** Und wie fühlst Du dich als Lehrerin. Wir wissen, dass wir Lehrer manchmal das Zentrum des Geschehens sind. Wie fühlst du dich dann in einer solchen Situation als Lehrerin?
B: Mhm. Also ich habe damit gar keine Probleme. Ich möchte, dass er da irgendwie nicht einschläft, und dass er sich nicht langweilt, womöglich. Ich weiß auch zum Beispiel, dass Kinder oft von anderen Kindern besser lernen als von uns Erwachsenen, als von Lehrern auch. Und wenn es den Kindern Spaß macht. Ich habe auch schon andere Kinder nach vorne geholt, und dann dürfen sie irgendwelche Übung vormachen. Das macht den Kindern Spaß und ich nutze es dann auch. Also ich muss nicht immer im Mittelpunkt stehen. (10: 45)
- 115 **A:** Gab es schon Mal die Situation, in der er dann gesagt hat: „Ahh, das haben Sie falsch gesagt oder gemacht“? Gab es eine solche Situation schon oder gar nicht?
B: Er hat mich schon korrigiert, ja, ja.
- 120 **A:** Und wie hast du in der Situation reagiert? Wie ist dann die Situation in der Klasse? Also ich meine nicht nur deine Reaktion, sondern die Reaktion von ihm und die von der ganzen Klasse.
B: Da habe ich die Flucht nach vorne angetreten und gesagt, „Ja, du hast ja Recht, ich habe einen Fehler gemacht“. Und ich habe mich auch bedankt, ich sagte dann „dankeschön“ und „Oh, da müssen wir aufpassen“. Und ich habe es dann korrigiert. Ich hatte etwas falsch an die Tafel geschrieben und dann ja...
- 125 **A:** Und die Klasse? Wie hat die Klasse reagiert?
B: Also, normal, also irgendwie nicht negativ oder so. Ich sagte es auch positiv, „wie gut, das will ich ja haben, dass du korrigierst“ und dann „oh, dass wir es dann halt nicht falsch abschreiben in die Vokabelhefte oder ins Heft oder Grammatikheft“. Ja, ja das hat er schon gemacht.
- 130 **A:** Und wie fühlt er sich dabei? Oder was denkst du, wie er sich fühlt?
B: Ich weiß, dass er es auch zu Hause erzählt hat [Lachen] „Ich habe die Lehrerin verbessert“. Also ich denke, dass es ihm schon gefällt. Da war ich auch ehrlich, dass ich was falsch gemacht oder verwechselt habe. Ja, ja, ich glaube da schon, dass...
- 135 **A:** Motivierend.
B: Ja. [Lachen] Es ist auch gut, dann passt er vielleicht weiterhin gut auf. [Lachen] Vielleicht gibt es auch nochmals was, dass ich falsch anschreibe. (12:17)
- 140 **A:** Das wäre ja toll [Lachen] Und sag mal, du hast diese Situation nicht nur als Lehrerin im Unterricht. Du bist ja hier auch Studentin und hier bist du mit Muttersprachlern im Fremdsprachenunterricht zusammen. Hier in *Gramática* und in anderen Kursen bestimmt auch. Wie fühlst du dich als Studentin in der Situation, in der ein Muttersprachler neben dir im Unterricht sitzt?
B: Mhm, [Lachen] Ich habe es immer als positiv gesehen, weil ich ja nur davon profitieren kann. Und ehm natürlich denke ich manchmal: „Mensch, wenn die auch hier die Klausuren schreiben, dann komme ich ja niemals zu einer guten Note“. Ja, und ich denke, dass es vielleicht sogar ein bisschen ungerecht ist. Aber gut, dafür studiere ich auch auf der einen Seite Germanistik, und da sind auch viele andere, deren Muttersprache es auch nicht ist. Es hebt sich ja dann wieder auf und- Was ich hier halt schön finde, ist, dass es unheimlich viele Lateinamerikaner sind. Und lateinamerikanisches Spanisch, das mir viel mehr liegt und das ich viel lieber höre. Es ist melodischer. Also ich mag es einfach gern hören. Und sage ich mal so: Diese Erfahrungen auszutauschen. Also, ich finde es in dem Kurs
- 145 montags, in *Traducción*, so schön, dass ehm es gleich zu Beginn so hieß: „Wer kommt aus welchem Land?“ Und dann können wir auch alle Einflüsse nutzen und Ausdrücke und so weiter und sofort und Übersetzungen. Das finde ich halt schön, dass man davon einfach mehr profitiert als wenn
- 150

- wir unter uns wären. Und allein schon wenn ein Muttersprachler was sagt, da sind oft neue Wörter dabei. Ich denke, dass die Deutschen oft die gleichen Wörter benutzen. (14:16) Also da habe ich mal das Gefühl. Und dann höre ich mal wieder ein neues Wort, das ich aufschnappe: „Mensch, das ich jetzt ein neues, das kommt jetzt in meinen Wortschatz“. So, so, das ist jetzt wirklich positiv.
- A:** Nutzt Du die Situation privat aus, dass es Muttersprachler im Studium sind? Ich meine, ausnutzen ist vielleicht zu stark. Hast du Kontakt zu ihnen oder so?
- B:** Das leider wenig, eigentlich sogar kaum.
- 160 **A:** Aber im Unterricht hast du diese Einflüsse von verschiedenen Seiten. Du hast auch gesagt, dass du dir Gedanken darüber machst, ob sie mit euch verglichen werden. Dieser Gedanke kam.
- B:** Ja, ja.
- A:** Kannst du dich mit diesem Gedanken auseinandersetzen? Was für Ängste hast du, oder was für-?
- B:** Ehmm, ja. Also Ängste in dem Sinne ja nicht. Also, es ist nur so, meine, meine große Angst ist es einfach diese Schlussarbeit mit Übersetzung - *Traducción*- die man am Examen machen muss, und die müssen ja alle machen. Und dann denke ich: „Oweia, wenn dann die ganzen Muttersprachler da sind, und ich als einzige da sitze, die da mit ihrem furchtbaren Spanisch ankommt, da werde ich drei Mal durchrasseln und mein Examen ist futsch“. Das ist so meine Angst, das kann ich niemandem übel nehmen, dass er Muttersprachler ist. Und dann denke ich mir „Mensch, was kann ich da noch tun, damit es bei mir besser wird“ und dann.
- 170 **A:** Hast du dabei die Idee, dass Du es niemals schaffst? Oder glaubst du, dass du irgendwann Mal wirklich so gut Spanisch kannst?
- B:** Ehh, Neeeeein.
- A:** Vielleicht kannst Du es auch.
- 175 **B:** Ich werde es niemals behaupten. Also ich kann weder perfekt Deutsch, noch werde ich jemals perfekt Spanisch können. Ich mache im Deutschen Fehler also, werde ich immer, denke ich, Fehler in Spanisch machen. Bei mir ist das Problem, ich habe sozusagen Spanisch auf der Straße gelernt, nicht irgendwie Studiumgrammatik, und bin erst dann nach Spanien. Ich habe erst die Sprache gelernt und deswegen fällt es mir schwer, mich an Grammatikregeln zu halten. Also den *Subjuntivo*, ich glaube, den werde ich nie anwenden können [Lachen] Und, deswegen also [Lachen]
- 180 **A:** Kannst du von dir behaupten, du bist zweisprachig? Vielleicht kannst Du eine andere Sprache auch.
- B:** Nein. Ich bin Deutsch Muttersprachlerin, und sonst den Rest habe ich alles in der Schule oder dann im Studium gelernt.
- A:** Vielleicht bist du dann mehrsprachig. (17:19)
- 185 **B:** Ohweia, also mehrsprachig sicherlich aber also, sagen wir mal nicht von Geburt an, die sind ja keine Muttersprachen von mir.
- A:** Und was heißt es in deinem Fall, dass du mehrsprachig bist?
- B:** Mmmhh. Dass ich mich, zumindest im Spanischen - im Französischen, weiß ich nicht mehr -in Wort und Schrift gut ausdrücken kann. Ich habe sogar, das hat man mir gesagt, inzwischen einen spanischen Akzent - und ich konnte ohne Wörterbuch durch Lateinamerika reisen.
- 190 **A:** Konntest Du?
- B:** Ich konnte durchkommen [Lachen] [unverständlich] schon beherrsche, wobei ich einfach bei mir Defizite sehe und da einfach mal daran arbeiten soll. Ich muss auch.
- A:** Und jetzt zurück zum Unterricht mit Muttersprachlern. Könntest du sagen, dass die Muttersprachler Erfolg im Unterricht haben, oder ob es sich bei ihnen Erfolg beim Lernen zeigt. Wenn es der Fall ist, wie?
- 195 **B:** ...
- A:** Ich meinte es jetzt in der Schule und hier an der Uni, Du kennst die zwei Seiten.
- B:** Also ich denke mal, mhh...
- 200 **A:** Da kannst du jetzt an dein Beispiel denken, ob er Fortschritte macht oder nicht. (19:25)
- B:** Fortschritte insoweit, dass er vielleicht über Grammatik, über bestimmte Regeln nachdenkt. Also anfangs wird er noch nicht, aber das wird ja mit der Zeit mehr. Das ist mir erst bewusst geworden in dem Gespräch, das ich damals mit seiner Mutter geführt habe. Da sagte sie mir zum Beispiel: „Er benutzt keine Präpositionen“ oder wenig. Und dass sie ihn dann immer korrigieren- Zum Beispiel *jugar*

- 205 a, dass er Präpositionen einfach weglässt. Und dann, vielleicht durch den Unterricht in der Schule, dann sieht er „aha, da gibt es Regeln. Dann und dann benutzt man *de* und dann *a* und dann *en*“. Und so weiter und so fort. Und dass er sich dessen mehr bewusst wird. Und dann dadurch einfach die Möglichkeit hat, sein Spanisch zu verbessern, dass schon wirklich gut ist, aber dass er es auch mal vielleicht über die Grammatik verbessern kann. Also, dass er zum besseren Buchspanisch gelangt auf gewisser Weise.
- 210 **A:** Und in dem Fall von deinen Studienkollegen hier, wie würdest Du das schätzen? Dass sie hier irgendetwas lernen können oder nicht?
- B:** Doch das glaube ich auch, weil ich habe es schon oft gehört, dass sie selbst auch oft Probleme haben. Also sie können ja verstehen, die Texte verstehen und sie sprechen auch fließend, und doch gerade bei Übersetzungen dann gezwungen sind, sich mit der Grammatik intensiv auseinanderzusetzen, und sie dann auch durchschauen müssen „oweiä“ oder verschiedene Möglichkeiten in der Übersetzung finden.
- 215 **A:** Hast Du den Eindruck, dass Du dein Spanisch hier an der Uni verbessert hast?
- B:** Ja, auf jeden Fall.
- 220 **A:** Ja, gut. Super! Ich danke dir.
- B:** Es ist der einzige Ort, wo ich Spanisch sprechen kann, weil ich an der Schule mit Anfängern, es ist ja immer dasselbe: ¿*Qué tal?* ¿*Cómo estás?* [Lachen]
- A:** Du hast nur die sechste Klasse.
- B:** Die sechste ja.
- 225 **A:** Gut das kommt noch. Ich danke Dir vielmals.

Interview Nr.8 - Student Marius

Ort: Büro in der Universität

Länge: 34' 45

Folder : SAMSA

Zur Interviewsituation: Er war einer der Studierenden in meiner Sprachveranstaltung des Niveaus B1 für Lehramtsstudierende. Er war von Anfang an bereit, interviewt zu werden. Er war der leistungsschwächste Student dieser Lerngruppe.

A: Forscherin

B: Interviewter Marius

- 5 **A:** Und die erste Frage wäre, was für Sprachen kannst du schon?
B: Deutsch, Deutschmuttersprachler, ich spreche als Zweitsprache, wie in Deutschland eigentlich üblich, Englisch und habe dann erst sehr spät angefangen mit Spanisch, und es hat begonnen in Spanien mit muttersprachlichen Lehrern und es ging ganz gut, ganz schnell.
A: Du kannst Deutsch, Englisch, Spanisch. Kannst du noch eine Sprache?
- 10 **B:** Nicht wirklich, Fragmente Africans.
A: Ja, und das hast du gelernt vor Ort. Oder? Richtig so?
B: Mit einem Büchlein.
A: Und wie kamst du dazu?
B: Weil ich in Afrika war und eine Frau dort kennen gelernt habe, die ich geheiratet habe. Es hat natürlich nicht funktioniert, was heißt natürlich nicht, es hat nicht funktioniert. Und aber dadurch wollte ich Afrikans lernen, eben die *amor* hat mich dorthin gebracht. Und Spanisch, während meines Designstudiums hatte ich die Idee, dass ich in Spanisch womöglich bessere oder mehr Jobs finde in dem eingezielten Berufsbereich Film. Ich bin nach Madrid gegangen, mein letztes Geld für die Sprachschule ausgegeben. Während des Gesamtstudiums habe ich gedacht, wenn ich da ein Job wie *Platerista* oder *Ayudante de cámara* finde, dann bleibe ich dort, habe ich aber nicht gefunden und habe ich Gott sei dank mein Studium beendet. Also drei Monate oder sechs Monate Spanien haben mich dann zu dem gebracht, was ich jetzt habe.
- 15 **A:** Und du studierst jetzt auf Lehramt.
B: Ja, L3, habe ich schon L4, Berufsschullehramt Englisch und Druck- und Medientechnik.
- 20 **A:** Was du jetzt machst ist ein Zusatzstudium?
B: Das wird eine Zusatzprüfung dann werden.
A: Auch im Englischen.
B: Nein, Englisch habe ich schon abgeschlossen, im Spanischen dann, irgendwann, das wird sich wahrscheinlich ziehen.
- 25 **A:** Das weiß man nicht. Aber dadurch dass du L4 gelernt hast, wird es sofort anerkannt oder musst du noch etwas dazu machen?
B: Nein, dadurch, dass ich die erste Staatsprüfung schon habe, fange ich eben jetzt im Referendariat an, im nächsten Monat.
A: Und dann machst du die Kombination Englisch-Spanisch.
- 30 **B:** Englisch, Spanisch, Druck- und Medien Technik. Aber mit Spanisch wird eine Weile dauern.
A: Warum ich dich das frage, es geht darum, wie dein Bezug zu Sprachen ist.
B: Ich habe eine schlechte Geschichte. Meine erste Berufskarriere habe ich mit sehr schlechten Sprachnoten geendet. Die Faszination Sprache kam eigentlich erst durch Erfahrung im Ausland in Amerika erstmal drei Monate, dann in Afrika, erstmal Madrid und dann Afrika, und dann wieder Madrid und dann wieder in Afrika.
- 35 **A:** Und dann hast du gedacht-
B: Es ist essentiell, wichtig für das Leben, für die Kommunikation, *para ser hombre*.
- 40

- 45 **A:** Und du meinst, ja, du kannst mindestens drei Sprachen, hast du den Eindruck, dass du dich als mehrsprachig bezeichnen kannst?
- B:** Überdurchschnitt mehrsprachig, mehrsprachig, ja, ja, klar, mehr als eins ist ja mehrsprachig. Würde ich das Mal definieren. Aber es kommt dann auf die Definition an, (5:18) Es waren diese Momente in Madrid als ich gar kein Geld hatte, die Karten, die eine war gesperrt, die andere war
- 50 verloren, ich hatte kein Geld und war Gott sei dank von meinem kolumbianischen Freund durchgefüttert und habe mich mit dem Zeitungshändler um die Ecke über die Politik beschwert, die Sonne ist mir ins Gesicht geschehen, und ich habe gedacht, ich bin reich ohne Geld einfach durch die Sprache.
- A:** Und das hast du auf Spanisch gemacht. Das ist ja eine gute Erfahrung.
- 55 **B:** Essentiell, das war diese Schlüsselerfahrung, der mich dazu ermutigt, dass ich die Sprache weitergeben möchte. Weil Englisch ist OK, aber Spanisch ist dann noch mal ein Drittel mehr der Welt.
- A:** Also das ist dir wichtig, dass es eine Weltsprache ist.
- B:** Ja, das ist mir wichtig. Diese Universalität.
- 60 **A:** Die Universalität der Sprache ist dir wichtig.
- B:** Eben der Gebrauch, natürlich auch die Philosophie aber primär das praktisch Anwenden.
- A:** Und du hast dann hier angefangen, Spanisch zu studieren. Du hast Sprachkurse auch in Spanien gemacht.
- B:** *Don Quijote*, drei Monate, intensiv jeden Morgen, fünf Tage die Woche.
- 65 **A:** Und jetzt bist du hier und bist im Curso Básico gelandet. Und es war eine Gruppe von acht Personen, und unter Anderen war auch eine Studentin, die Spanisch Muttersprachlerin ist. Was dachtest du als du sie da getroffen hast?
- B:** Pffff...Ganz subjektiv dann dachte ich, dass sie womöglich unterfordert war, und auf der anderen Seite, wir dadurch so ein Bisschen einen zusätzlichen Druck bekommen haben. Leistungsdruck
- 70 oder beziehungsweise, wenn man sensibel ist dafür, oder wenn man die falsche Einstellung dazu hat so einen Eindruck hat, ich bin nicht genug, gut genug.
- A:** Das fühltest du?
- B:** Nein, mir war das OK, ich weiß, ich lerne für mich alleine. Ich bin ein autonomer Lerner, ich kann, es geht mich nichts an, wie die anderen lernen, ich lerne anders, ich lerne, so wie ich lerne. Und
- 75 ich messe mich nur sehr bedingt an anderen. Ganz autonom bin ich auch noch nicht aber. Wenn man als ungefestigter Lerner in so einer Situation ist, dann kommt man an einem Gefühl von ungenügend gegenüber einem solch starken, guten Spanischsprechenden.
- A:** Hast du das mit anderen Kollegen, Mitstudenten, darüber gesprochen oder hattest du das Gefühl, dass bei einigen ein gewisser Druck entstand? (9:31)
- 80 **B:** Gefühl, subjektives Gefühl also keine erfahrene oder keine gehörte Aussage.
- A:** Meine Frage entstand dadurch, weil ich natürlich mein Empfinden habe als Dozentin. Und ich würde gern hören, was aus eurer Seite kommt. Wenn du mich betrachtetest, ist da etwas, das ich gemacht habe, oder nicht gemacht habe, oder hätte machen können, damit der Unterricht besser oder vielleicht homogener abläuft.
- 85 **B:** Was du hättest besser machen können.
- A:** Ja, ob es mir gelungen ist oder nicht gelungen ist, abgesehen davon, dass ich die Lehrerin bin, so in dieser Lernsituation.
- B:** Das ist jetzt schwierig ganz direkt eine Antwort drauf zu geben. In generell ein Semester ist viel zu kurz für so viel Thema, so viel Stoff und da kam natürlich die Muttersprachlerin viel besser zu recht
- 90 wie wir als Deutsche. Für uns war eigentlich zu wenig Zeit, so viel Verschiedenes zu integrieren, würde ich sagen.
- A:** Hattest du das Gefühl, dass der Stoff ihr angepasst war und nicht euch angepasst war?
- B:** Sie kam damit sehr gut zu recht und bei uns sind schon die Haare geflogen, weil es schon sehr schnell ist, sehr schnelle Geschwindigkeit.
- 95 **A:** So ist es leider im Curso Básico.

B: So ist es, die Struktur leider.

A: Aber ich sehe schon, dass euch dadurch ein zusätzlicher Druck entstand.

100 **B:** Ja, es ist so. Das ist nicht zurückzuführen auf die Muttersprachlerin. Es ist die Kursstruktur als solche, die dann letztens zu bemängeln ist. Du hast auch vorgegeben, was du in diesem Semester durchführen musst. Wahrscheinlich.

A: Ja, es ist so, du kannst offen reden.

B: Aber wenn ich später mit meinem Lehrplan, du musst auch mit deinem Lehrplan so marschieren auf die Leute, ob es menschengerecht ist oder nicht.

105 **A:** Wir versuchen es, pädagogischer zu machen aber.

B: Aber in drei Monaten, maximal 12 Unterrichtsstunden, wie viele Zeiten haben wir durchgenommen? Futuro, Futuro Perfecto, Condicional, Imperativo, Imperativo Negativo, Subjuntivo. Das ist, ich leide natürlich als Lernender ein Bisschen unter einer Fossilisierung, weil ich fünf Jahre nicht gesprochen habe und nichts gemacht habe, aber auch für einen normalen Lerner ist viel.

110 **A:** Du hast Spanisch in Spanien gelernt und die Leonor ist auch Spanierin, also sie ist hier geboren aber sie hat eine spanische Aussprache.

B: In einem spanischen Umfeld groß geworden.

A: Hast du sie verstanden, als sie?

115 **B:** Ja, sehr gut.

A: Sehr gut. Und mich?

B: Du hast einen argentinischen Akzent und den kann man dir nicht abstreiten. Und da habe ich von Klassenkameraden eher gehört, sie haben dich nicht so gut verstanden. Ich habe schon ein Bisschen argentinische Filme studiert und mir ist es ein Bisschen *más familiar*, aber, ist anders, ist etwa schwieriger vielleicht für die Leute die jetzt von der Schule kommen.

120 **A:** Denkst du das wäre ein Hindernis, um Spanisch zu lernen?

B: Ein Hindernis. Höchstens insofern, dass wenn man nicht richtig versteht, also lernen tut man auch vom Hören ab. Es gibt da Studien, die sagen, dass Leute, die einfach nicht hören, nicht so gut Sprachen lernen können, weil sie das Gehör nicht entwickelt haben. Deshalb kann man jeden Lerner einfach nur empfehlen, Filme kucken und Radio hören und die Sprache einfach hören. Dass das Gehör für diese Sprache ausgebildet ist. Und eine klare Aussprache ist für einen Lehrer wichtig. Ein Hindernis einen Dialekt so zu sagen zu sprechen, ist es grundsätzlich nicht. Weil ja letztendlich gibt es ja auch im Englischen, weil Dialekte, nein Dialekte ist nicht sprachwissenschaftlich richtig ausgedrückt, auf jeden Fall, es gibt die englische Aussprache, es gibt die amerikanische Aussprache, dann gibt es noch die australische Aussprache und dann gibt es noch viele anderen Variationen vom Englischen und dasselbe haben wir auch im Spanischen. Der junge Mann, der am Anfang noch im Kurs war, der hat in Argentinien die Sprache gelernt und er kam mit deiner Aussprache perfekt klar. Weil er eben das Gehör entwickelt hat für deine Art des argentinischen Spanisches.

135 **A:** Und wie würdest du dann weiter machen. Also du wirst Lehrer sein und was würdest du für dich entscheiden, wie würdest du dann Spanisch unterrichten? Im Bezug auf die Varietäten, meine ich jetzt.

B: Interkulturell. Ich werde auf jeden Fall die Schüler und Schülerinnen mit möglichst vielen Variationen in Kontakt bringen. Filme kucken, Podcasts hören. Halt diese Art ein interkultureller autonomer Lerner, lernerzentriertes Lehren, in diese Richtung. (18:04) Ganz abstrakt gesagt.

140 **A:** Ja, ich verstehe dich schon, weil es eine Tatsache ist, das Spanisch so ist, aber nicht alle kommen damit zurecht. Also du würdest das befördern, das gibt es im Spanischen und in jedem Land, wo ihr hin geht, werdet ihr das verstehen können...

B: *Más o menos*, ja. Ja, klar, für Spanischlerner ist es sehr schwierig einen Menschen aus Andalusien zuzuhören und ein Bisschen ähnlich ist es vielleicht mit deinem argentinischen Spanisch, wenn du in Toledo oder Salamanca Spanisch gelernt hast, dann ist es schwierig für dich, aber du hast eine schöne, klare Aussprache gelernt und das Gehör muss sich einfach justieren für die Varietät. Keiner kann dir absprechen, dass du Spanisch sprechen kannst.

- 150 **A:** Aber die Frage ist nicht, was ich machen könnte oder nicht, sondern wie du als Lehrer agieren wirst. Deswegen ist mir wichtig, was du damit machen würdest, weil du auch damit konfrontiert bist oder wirst.
- B:** Ja, eben verschiedenste Medien einsetzen und verschiedene Arten vom Spanischen zu Konfrontation bringen.
- 155 **A:** Hast du den Eindruck, dass Leonor etwas gelernt hat? Ich bitte um deine Meinung einfach so aus dem Bauch heraus. Denkst du, dass sie etwas gelernt hat im Unterricht?
- B:** Kurze oder lange Antwort?
- A:** Lang. Gerne.
- 160 **B:** Ich glaube, je mehr man weiß, desto mehr lernt man. Wenn ich mich in einem Vortrag setze über Quantenphysik, dann kann ich vielleicht am Anfang überhaupt nichts verstehen und lerne ich auch sehr, sehr wenig. Das ist nicht ganz richtig, weil ich ein Bisschen, ich kenne mich damit schon aus. Aber wenn ich mit dem Thema schon etwas anfangen kann, dann lerne ich mit Sicherheit irgendwas noch dazu, als wenn ich von dem Thema noch gar keine Ahnung habe. Das heißt,
- 165 anderen *clue* oder Kniff noch dazu lernen. Sie konnte das eher stabilisieren, was sie nur quasi nebenbei gelernt hat, in ihrer Familie und so, das konnte sie ganz gut stabilisieren und soll dann. In Anbetracht dieser kurzer Zeit.
- A:** Und in Bezug auf dich?
- 170 **B:** Sehr viel. Teilweise habe ich schon gehabt, ja, die Hälfte der Zeiten habe ich schon mal gehört. Mir war es dennoch zu schnell, zu viel, und ich glaube, ich hatte heute noch auf dem Weg ein Bisschen noch das Gefühl, das kommt jetzt so langsam. Und Ausdrücke wie *mientras*, das kommt jetzt so langsam, dass wenn ich mich entspanne, kann ich es jetzt integrieren aber während des Studienstresses ist es eher schwierig, dann ist es eher ein Auswendig lernen und schnell in den Kopf rein, damit es schnell wieder reproduziert werden kann. (22:54)
- 175 **A:** Aber du glaubst, dass es in deinen Kopf rein gekommen ist.
- B:** Das ist jetzt in dem Kopf drinnen und vielleicht müsste ich ihn noch Mal hören. Vielleicht brauche ich noch einen Kurs, um vielleicht es. Und eben gerade um diese vielen Zeiten, die wir durchgenommen haben, wie viele waren die, sechs oder sieben, die alle jetzt zu integrieren und in einem Bruchteil einer Sekunde zu entscheiden, welche Zeit soll ich anwenden, das geht nicht in drei Monaten, es geht vielleicht eher in drei Jahren, ich würde sagen. Absage an dem Lehrplan. Absolute Absage an dem Lehrplan und ja, zum Sprachenlernen braucht man Zeit und *repetición* einfach viel Wiederholung, und wie ein Papagei das einfach reproduzieren und reproduzieren. (24:09)
- 180 **A:** Dadurch, dass es in unserem Kurs wenige Leute waren, hatten wir die Möglichkeit, mehr zu reden, als diejenigen, die zu vierzig im Kurs waren. Hast du den Eindruck, dass aus dieser Konstellation, in der ich nur auf Spanisch geredet habe und die Leonor auch nur auf Spanisch geredet hat, etwas dazu gebracht hat, dass es so viel geredet wurde? Ich habe doch den Eindruck, dass es viel geredet wurde. Hattest du auch diesen Eindruck?
- 190 **B:** Wie du sagst, wir haben die beste Konstellation gehabt, mehr Lerner in einer Sprachlernerklasse finde ich beinahe unproduktiv, wir haben so viel gesprochen, wie wir konnten. Kannst du weiter fragen?
- A:** Nein, nur, ob du glaubst, dass diese Konstellation mit Leonor und mir euch noch dazu gebracht zu reden oder eher weniger oder.
- B:** Du hast nach der Einsprachigkeit gefragt, oder?
- 195 **A:** Ich habe gefragt, ob die, also die Möglichkeit im Unterricht zu reden
- B:** Also, das haben wir so gut wie möglich gehabt, in einer schönen kleinen Gruppe möglichst viel geredet, ja, das war gut. Und jetzt ob Leonor dabei war oder nicht, sie hatte relativ denselben Redeanteil wie jeder anderer Schüler, ja.
- 200 **A:** Gab es Hemmungen bei dir?
- B:** Also ich habe keine Hemmungen Fehler zu machen, weil ich [unverständlich]. Das ist natürlich nicht bei jedem so (26:36) bei den Schüler, die vom Gymnasium kommen. Viele, die aus der

Schule kommen haben eher Hemmungen Fehler zu machen, aber ich habe ziemlich die Angst verloren.

205 **A:** Wenn du reden wolltest hättest du ohne Hemmungen gesagt, was du wolltest.

B: OK, meistens. Da musste man gerade einen Abstrich machen, wenn wir gerade über das Subjuntivo in einem ganz speziellen Fall geredet haben, dann habe ich natürlich schon so lange überlegt, bis ich halt keine Angst gehabt habe, sage ich jetzt, irgendwie, ob es jetzt denn richtig oder, also das war ein Bisschen schon aber in einer so kleinen Gruppe ist es wirklich Kinderkram, war nur beförderlich.

A: Vorausgesetzt wir hätten ein Bisschen mehr Zeit und wir sind durch die Studienzeit nicht so eingengt, wie würdest du diesen Kurs konzipieren? Wie würdest du denken, dass es besser wäre, anders?

215 **B:** Also ich denke, dass das Wichtigste ist die Anwendung, das Wichtigste ist die Sprache möglichst auf vielen Weisen anzuwenden, ich kann nur wiederum für mich als Lerner sprechen, aber ich denke, das kann man ein Bisschen verallgemeinern, dass ein. Da gibt es wieder mal ein Zitat, es gibt nichts Gutes außer man tut es, das war ein weiser Mann, das war nicht irgendwie, irgendjemand. Jetzt weiß ich nicht wen, es gibt nichts Gutes außer man tut es, ja, wenn ich die Sache nicht anwende, das brauche ich nicht zu lernen. Mir hat es sehr geholfen und deswegen habe ich versucht, möglichst durchzuhalten, jede Woche etwas zu schreiben, und die Sprache zu reproduzieren.

A: Vorbildlich hast du das gemacht.

225 **B:** Nee, nicht so. Es wäre besser gewesen, jede Woche es konstant zu machen, aber. Einfach, mehr reden, denke ich, ist gut. Mehr schreiben ist gut, und sonst keine Ahnung, wie man das machen kann, OK, wenn der Lehrplan uns nicht eingengt hätte, dann hätten wir mehr Zeit bei der Anwendung der einzelnen Zeiten verweilen können, und da ein Bisschen einzuschreiten, um das Gefühl zu erzeugen, und nicht nur um die Grammatik reinzupauken.

230 **A:** Du bist jetzt hier in Deutschland und nicht in Spanien. Kannst du dir vorstellen, wie du außerhalb des Kurses oder der Kurse zur Anwendung der Sprache kommen kannst?

B: Passiv kucke ich so viel wie möglich, also ich kucke momentan kein Fernsehen, aber wenn, dann kucke ich in den ganz schlechten spanischen Sendungen, die ich bekomme, oder kucke ich meine DVDs, die ich zuhause habe, auf Spanisch. Und wenn ich jetzt tatsächlich nach Frankfurt ziehe, irgendwie oder irgendwelche Konversationskurse oder Gruppe zu finden, einfach zu sprechen.

235 **A:** Und innerhalb der Universität hast du vielleicht Kontakte mit anderen Muttersprachlern. Leonor ist nicht die einzige, deswegen ist das so wichtig für meine Diss, weil wir in jedem Kurs Muttersprachler haben.

B: Das Problem ist das die, dass sie in Deutschland sind, dann eher Deutsch sprechen. Und auch sehr gut sprechen können, weil sie ja das Leben schon meist länger führen, für mich ist jetzt mehr Aufwand hier Spanisch zu reden als wenn ich am Anfang aus Spanien kam, es sehr, sehr gut konnte und dann mit Eltern meiner Freunde auf Spanisch geredet habe und lange und gerne. Aber jetzt natürlich und nach und nach, kriege ich ein Bisschen mehr Hemmungen, weil ich schon lange nicht mehr dort war und nicht wie der Fisch im Wasser die Sprache kann.

A: Ich habe keine Fragen mehr aber vielleicht hast du noch etwas, das du sagen möchtest.

245 **B:** Das ist institutionell, aber vielleicht für die Uni institutionell zu organisieren, vielleicht zu fragen, wie so gerade unser Kurs gerade kein Tutorium nebenbei hat. Klar Carolina hat es mir angeboten, ich kann bei ihr am Freitag mitmachen, aber eben da ich auf dem Land noch gewohnt habe und zwei Stunden Fahrt, beziehungsweise vier Stunden nur für das Tutorium gebraucht hätte, das ist nicht immer, ja, zu viel Stoff für zu wenig Zeit und ohne Tutorium, aber das ist sehr speziell für diesen Kurs. Sonst nicht.

250 **A:** Ich danke dir für das Gespräch.

Interview Nr.9 - Studentin Remedios

Ort: Büro in der Universität

Länge: 17' 39"

Folder B/2

Zur Interviewsituation: Sie ist eine in Deutschland geborene Spanierin, die sich fast am Ende ihres Studiums befindet. Auf meine Anfrage, interviewt zu werden, ging sie gerne ein.

A: Forscherin

B: Interviewte Studentin Remedios

5

A: [...] a grabar. Eh, bueno, como te decía es eso. En realidad lo que yo quiero saber es cómo llegan ustedes a estar en las clases estas, y cómo se sienten y si aprovechan y así.

B: Mh,

A: Eh, bueno, primero eso. ¿Te sientes bien hablando en español o prefieres que hablemos en alemán

10 **B:** No, yo prefiero en español. bueno, en realidad me da igual pero prefiero que hablemos en español también para practicar.

A: Bueno, está bien. Primero quiero que me cuentes un poco de tu historia. Tu historia de cómo llegaste a hablar en español y qué estudiaste antes o, o si estudiaste español, o

15 **B:** También de mis padres o [unverständlich]

A: Si quieres también. O sea cómo llegaste a tener que ver con el español y en el colegio si estudiaste, o cómo estudiaste, cómo te enseñaron el español.

20 **B:** Bueno, vale. Hablo español por mis padres, ehm, emigraron a Alemania como muchos hace ya más de treinta años y claro pues, tuve que aprender el español porque mis padres no hablan el alemán, hasta hoy no hablan alemán y desde pequeña me llevaron al colegio español, bueno, los colegios no eran, eran clase de lengua materna y pues desde chiquitita, desde los 10 años me parece que estuve yendo y, nada, y en el colegio normal no tuve español, sólo en las clases maternas y hablando en casa y al fin así aprendí un poco el español y siempre más que nada hablaba el español desde muy chiquitita. Luego ya cuando entré en el colegio entré también a hablar en alemán y más

25 o menos hablo las dos lenguas, no las hablo perfectas ninguna de las dos pero más o menos me puedo defender.

A: ¿Qué quieres decir que no hablas perfecto en esp

30 **B:** No hablo perfecto en español, tengo muchas cosas que digo, bueno, ehm, el, por ejemplo la traducción, uso muchas palabras o traduzco estructuras de frases de forma alemana y. pero también me pasa al revés que tal vez traduzco un texto del español al alemán y, y cojo la estructura de la frase española que. ehm, es muy raro y, nada, en la universidad estoy estudiando *Lehramt* Español y Filosofía

A: Mhm

35 **B:** Español y Filosofía, mhm, porque quería seguir con el español adelante. Quería profundizar mis conocimientos

A: Mhm

B: Y por eso estoy aquí...

A: Pero llegaste...cuando llegaste ya sabías escribir.

B: Ya sabía escribir, sí.

40 **A:** Ya habías hecho...eh y...eh, entraste acá a la universidad...o sea en el colegio nunca tuviste clases de español

B: Nunca, no

A: O sea lo que tenías era lo de lengua materna

45 **B:** que eran por las tardes. Eran, mhm, al principio eran tres veces a la semana, eran tres horas y luego ya eran dos veces por semana tres horas también.

A: ¿Y lo hacían con?

- B:** Eran eso de, del... ¡ay!, no sé cómo se llaman, del Consulado Español mandan a alguien aquí, de España y, y se ocupa de dar las clases a gente hispanohablante, de padres que son español, o, o latinoamericanos también había y, nada, allí te enseñaban a escribir, historia, política también era, mhm, sí y literatura también que dan muchas cosas, sí, me gustó mucho, me enriqueció mucho. y les agradezco mucho a mis padres que me hayan mandado.
- 50
- A:** Mhm, y entonces cuando llegaste a la universidad después te viste que tenías que hacer cursos de lengua española
- B:** Sí cursos...
- 55
- A:** Y te resultó raro, o, o.... ¿Qué cursos hiciste, empezando por ahí?
- B:** Bueno empecé con el Curso Básico como todos. Allí me sentí un poco rara porque no sabía muy bien porque yo- no es que yo crea que yo sepa más que la otra gente, no, pero me sentía un poco aburrida, sí, porque no le sacaba yo el provecho que quería pero luego, como fue un salto muy grande. Después ya en Traducción 2, ya empezando por ahí, ya noté que el nivel iba aumentando muy rápido y muy deprisa y ahí ya noté yo un impacto. Empecé yo con el Curso Básico que era tan simple me creía yo bueno no va a ser esto ningún problema pero después llegué yo a Redacción 2, a Traducción 2 que ya llegué yo a un nivel que yo decía ¡uy! aquí tengo también que trabajar yo.
- 60
- A:** Y en el Curso Básico, por ejemplo, fue en tu primer semestre acá...
- B:** Sí, en el primero...
- 65
- A:** Mhm, me gustaría saber qué es lo que sentías ahí, cuál es la relación que tenías con el profesor, o sea, me refiero bueno, no sé, ¿me podés describir esa situación?
- B:** Sí bueno, al principio como te sientes un poco rara porque más que nada son alemanes los que están allí. Y, y yo no me atrevía a decir muchas cosas, cuando decía algo muchos decían. Bue, lo que ha dicho no he entendido o- con la profesora, desde el principio me llevé bien. Era con María] sí, y siempre me apoyó.
- 70
- A:** ¿Cómo te apoyaba, cómo?
- B:** Cuando tenía preguntas, que había cosas que no entendía porque yo en la gramática en el col. en las clases de lengua materna. Cuando tenía preguntas ella siempre me las contestaba, mhm, aunque fuesen tontas o raras o lo que sea siempre estaba a disposición mía, sí.
- 75
- A:** ¿Y las correcciones? ¿Cómo eran?
- B:** Eran de otra manera. Por ejemplo en el curso ya de Redacción 2 cuando escribía yo textos me los corregían no ya como a los otros tal vez, que corregían que estaba mal escrito, sino ya estructuras de frases que no sé cómo explicarlo, te podría haber traído también una corrección.
- A:** ¿Tienes todavía?
- 80
- B:** Tengo todavía de María tengo todavía una, me parece que me la guardé. Si quieres. Si la encuentro...
- A:** Sí...podríamos sacar una copia...
- B:** Sí, claro, lo tengo que tener en casa. Ehm, como que estaba muy rojo ese papel. Y yo creía que lo había entregado más o menos bien. Y siempre era como un impacto. Y creía que mis conocimientos de español eran fatales porque veía a los otros que tenían- también lo tenían rojo pero no tan rojo y yo ya decía ¡uy!
- 85
- A:** ¿Y cómo llegaste a la conclusión de que te corregían diferente?
- B:** Bueno, María porque me lo dijo. En expresión oral, por ejemplo, me dijo que a mí me iba a tratar un poco de otra manera, yo también lo veía bien porque me he criado con esa lengua y usaba mucho, por ejemplo, en la ponencia al final usé mucho el acento andaluz, o usaba palabras coloquiales, que normalmente no se usan en una ponencia. Y ella me lo decía y me lo marcaba, y me decía que estaba mal. A los otros no tanto.
- 90
- A:** ¿Y qué tipo de...te acuerdas de algún ejemplo?
- B:** Ahm, asín, yo siempre decía asín y como uso mucho esa palabra me dijo, no, eso no puedes decirlo en una ponencia. Y yo claro en ese momento no lo noté pero luego cuando reflexiono me digo, claro, eso no se dice cuando una hace una ponencia ya de forma más- Pero esa son cosas que no me doy cuenta. Porque yo me he criado con un español coloquial de mis padres que son andaluces, de pueblo, y ese es el español que yo aprendí y yo aquí estoy aprendiendo otro registro y llegar a ese registro académico me cuesta, me cuesta mucho.
- 95
- A:** Te cuesta...

- 100 **B:** Me cuesta mucho.
A: ¿Te sigue costando?
B: Me sigue costando, sí.
A: ¿Dónde te das cuenta, por ejemplo, aparte de las traducciones en otro eh...?
B: En expresión oral me doy
- 105 mucho cuenta. Yo hice dos veces el curso, la primera vez
A: ¿Que expresión oral, 2 o 3?
B: 3, 3. Dejé el 2, yo estuve en el 2 pero allí bueno, no, no le saqué rendimiento y dije bueno lo voy a intentar con el tres y ahí ya yo tuve que creer je, que no soy tan buena como creía que era.
- 110 **A:** ¿Y en la relación con tus compañeros qué sientes?
B: NO, me da igual. Yo creo que hasta tienen de, de gramática. Yo uso la gramática intuitivamente. Ellos pueden dar explicaciones que yo no podría dar. Por ejemplo, en traducción mismo. Uno dice aquí se usa el *Perfekt* o el Pluscuamperfecto por esto y esto y yo digo y cuando me preguntan a mí yo digo porque creo que suena mejor, pero no puedo decirlo por qué suena mejor entonces me quedan mirando y entonces con el creo que suena mejor no puedo hacer nada.
- 115 **A:** ¿Ya has dado clases o todavía no has dado clases de español?
B: Sí, yo estoy trabajando de momento en un colegio y ahí estoy trabajando mucho con gramática y estoy aprendiendo mucho también. Tengo una octava clase donde ya hemos hecho el imperfecto y el indefinido, que hoy era. Y aprendo mucho, a ver enseñándole a mis niños aprendo yo también mucho porque las estructuras gramaticales que yo uso intuitivamente, de pronto tienen un por qué, por qué lo uso.
- 120 **A:** Y tus compañeros, alemanes, ¿qué sienten, o sea, cuál es la relación no dando clases sino en clase de lengua?, eso es. Qué reacciones hay, eh
B: Eh, bueno, yo no creo que, ehm, no sé cómo decirlo pero. yo no creo que se sientan un poco. yo no creo que se sientan intimidados o lo que sea. Yo creo que hablan.
- 125 **A:** No ves ningún tipo de diferencia, o sea.
B: Al principio sí, en el primer semestre sí, pero luego ya, hoy en día ya hay muchos que hablan muy bien el español, pueden, podrían ser también ya de lengua materna.
- 130 **A:** O sea que en eso no hay, y ahora que das clases, siendo tú profesora tienes algún caso como, así. de hablantes
B: No, no tengo ninguno. Pero una compañera mía sí tiene un hispanohablante, que es de Honduras, que acaba de venir, que está aprendiendo el alemán, eh, y ahí sé yo que no se siente muy a gusto en clase.
- 135 **A:** ¿Quién, el niño o?
B: El niño, el niño. No se siente a gusto en clase de español. Yo estuve hospedando en clase y me fijé mucho en él y no se sentía a gusto, no.
A: ¿Y qué quiere decir que no se sentía a gusto?
B: Que cuando le preguntaban algo él no, él no contestaba aunque yo creo que él puede contestar porque es evidente que puede hablar español. Era muy raro. Sí, pero el porqué, hasta hoy
- 140 **A:** ¿Y lo estuviste observando?
B: Lo estuve observando durante tres semanas porque era el *Praktikum* que fue ahora en otoño y lo estuve observando las tres semanas. Ya poquito a poco, cuando iba conociendo a la gente ya se atrevía un poco más, ehm, pero era muy raro, porque uno normalmente piensa que en clase de español en lo que el se siente tan seguro que se atreva a decir algo.
- 145 **A:** ¿Y los eh, y los compañeros de él?
B: Se ponían a remedarlo, cuando iba a decir algo se ponían a remedarlo pa, pa,pa,pa,pa, como hablaba muy rápido se ponían a remedarlo, pa, pa,pa,pa,pa, y claro
A: Perdoname que te corte pero ¿qué quiere decir remedarlo? [Lachen]
- 150 **B:** Remedarlo es que empezaban así a, a, hay qué otra palabra. a hacer lo mismo que él, pero de forma incorrecta, a hablar rápido así con el, el acento ese, intentando de remedarlo, imitarlo, imitarlo

- A:** Ah, imitarlo. Y sientes que, sentías que cuando él decía algo, tenía una posición muy eh, muy que se, que no se mostraba en la clase y eso eh, los compañeros no tenían ninguna postura en especial respecto a él...
- 155 **B:** No, no, no.
- A:** Eh, una pregunta, tú me estabas diciendo que del Curso Básico hasta el curso siguiente, el curso de redacción o los cursos de traducción 2 ahí diste un salto. Notaste en ti una dificultad, me decías...¿Notaste un progreso también?
- B:** Sí.
- 160 **A:** ¿En qué tipo de cosas notaste un progreso?
- B:** En que tengo otra, cierta sensibilidad hacia la lengua española. Antes, como ya lo he dicho, lo usaba intuitivamente, lo decía porque estoy acostumbrada a decir ciertas cosas, o traducía porque me sonaba, y ya sé por qué puedo argumentar, por qué hago esto, por qué uso esta forma, por qué hago lo otro y dejo lo otro. Eso es un progreso para mí.
- 165 **A:** Mh y con respecto de la lengua también, ¿hay progreso?
- B:** Mhm, cuando hablo de la universidad, tal vez pero
- A:** Tal vez, en qué.
- B:** En que hable de otra manera, o que intente de hablar de otra manera, no tan coloquial. Pero. en mi vida cotidiana no.
- 170 **A:** ¿A qué te refieres cuando dices que no tan coloquial?
- B:** Que intento de usar otras palabras, a ver, un ejemplo también dejar un poco el acento andaluz, las cosas feas, como el asín, pero también ¡ay! qué palabra, por ejemplo. no caigo no sé cómo, pero no.
- A:** Pero sientes que hay un progreso, un progreso de que si quieres puedes hablar de otra manera
- 175 **B:** Mh
- A:** ¿Es así lo que me estás diciendo?
- B:** Sí.
- A:** Que si quieres eh, sos, eres capaz. ¿Y antes no lo eras?
- B:** No. No.
- 180 **A:** Y, o sea el progreso no lo sientes tú con respecto a, bueno, que tú misma haces un progreso dentro de la lengua. Y la pregunta es si ese progreso sientes que tus profesores también lo notan.
- B:** Sí yo creo que como hice el curso de expresión oral dos veces con María, con la misma profesora, la primera vez me fue, no me fue mal pero no me fue bien, me fue regular y ya la segunda vez ya me atrevía a más, hablaba más, de forma más libre y me atrevía a más. Antes como que decía, bueno, no, lo dejo mejor, porque no me atrevo, pero ya la segunda vez me sentía más segura en la lengua, que sí que también me faltaba porque. yo sólo hablaba con mis padres, cuando salía afuera hablaba alemán y, hablar ante público en español era algo nuevo para mí.
- 185 **A:** Y los compañeros, ¿cómo tomaban esa situación de que tú no te animaras?
- B:** Eh, no lo entendían. Siempre “por qué no, pero si tú lo sabes” y yo “no, no lo sé” porque uno sea hispanohablante no significa que sepa hacer las cosas mejor que otro. Porque había ponencias, por ejemplo, al final, que eran de gente que no eran hispanohablante y eran mucho mejor que la mía.
- 190 **A:** ¿En qué tipo de cosas?
- B:** En que, tal vez, la habían preparado mejor. Porque yo también había dicho en la primera vez, yo soy hispanohablante, soy, se arregla como sea, ehm, y ellos se habían preparado muy, muy bien. Lo habían aprendido de memoria, tenían estructura, todo, lo que yo no tenía, lo que a mí me faltaba porque me faltaba el ojo para eso. Y, pero ya la segunda vez ya había notado que tenía que meter estructura, que tenía que prepararlo y que no era sólo ponerte delante y hablarlo como sea y sí, fue un progreso. Y también lo notó la profesora.
- 195 **A:** Ajá, ¿y cómo te lo, cómo te lo hizo notar? O sea con la nota solamente o con
- B:** No, yo nota al final no hice porque me había quedado con el otro Schein pero siempre me decía, eso está mucho mejor y ya, cuando me ponía adelante siempre bailaba, siempre me, me ponía a mover con los pies y me
- 200

205 dijo, eso también lo has dejado ya, y me ponía a jugar con los pelos, ya has dejado de jugar con los pelos, ya hablas ya, más claro. Y todas esas cosas y te lo era un *feed back*, no sé cómo se dice en español.

A: Sí...

B: ¿También se puede decir?

210 **A:** Sí, también se puede decir. Eh, creo que lo hablamos todo lo que me podría llegar a interesar, o sea, especialmente, eh, los objetivos par mí están claros, ¿no? que quieras aparte de aprender el español quieras enseñarlo, también ¿no?

B: Sí.

215 **A:** Eh, y ¿hay algo especial para ti que sientas importante o que sientas que tenga que ver con, contigo como hispanohablante y como estudiante de español? ¿Hay algo especial que quieras comentar?

B: ¿Aquí de la universidad?

A: O en general con todo lo que tenga que ver con el español.

B: Con el español. yo.
no, no sabría lo qué decir. Que le, que le tengo cierto cariño a esa lengua.

220 **A:** Bueno te agradezco muchísimo.

B: No de nada, a usted.

Interview Nr.10 - Studentin Narcisa

Ort: Büro in der Universität

Länge: 31' 14"

Folder C/1

Zur Interviewsituation: Wir sitzen in meinem Büro. Sie stammt aus Peru, wo sie die Schule und die ersten Jahre ihres Studiums absolvierte. Von Anfang an war sie bereit, interviewt zu werden.

A: Forscherin

B: Interviewte Narcisa

- 5 **A:** Lo que te decía es si quieres contarme un poco, cómo llegaste a Alemania, por qué estás acá, por eso decía que no me lo contaras, contámelo ahora, por lo menos así te queda algo
- B:** para no contarlo dos veces.
- A:** Podés seguir hablando normalmente, o sea decir lo que se te ocurre, me gustaría que me lo cuentes porque ¿cómo llegaste acá?
- 10 **B:** [Lachen] A bueno, yo estaba estudiando en Perú hace. cuatro años, en la universidad, empecé la Carrera de Idiomas, como es Inglés y Alemán, entonces no sé por qué se me había metido en la cabeza esa idea de venir a Alemania, a conocer Alemania y quería venir. Entonces, había estos programas de *au pair* allí y, por casualidad, ¡ah! la, una ex-novia de mi hermano me llevó una propaganda de eso y estaba en la edad límite que eran veinticuatro años. Entonces yo tenía
- 15 veintitrés en esa época, y dije, oy, quiero ir y este podría ser el camino, entonces, ya estoy en el límite, pero era una cosa un poco hipotética porque mi familia no tenía mucho dinero y entonces yo tenía que ver la manera si es que yo quería venir a aprender alemán un año en Alemania, pues, la manera de cómo solventar eso, ¿no? Entonces fui a esta oficina de *Au pairs*, pregunté cómo funcionaba el programa, qué era lo que necesitaba, ¿no? Pero en esa época yo estaba
- 20 aprendiendo recién el alemán, entonces para mí era un poco complicado porque yo tenía que escribir cartas en alemán para la familia, y llenar documentos en alemán para la familia, entonces, ay, es cómo que se me hacía mucho todo. Pero después empecé a tomar clases de alemán con una profesora privada y ya me inscribí en el programa ¿no? (2:42) Entonces, este, eh, me ayudó un poco a hacer los documentos, más o menos como yo, lo que yo quería decir
- 25 **A:** la profesora
- B:** Sí, y ella me daba también clases privadas. Estuve más o menos preparando todo como seis meses y ya en noviembre fue que yo había conseguido una familia alemana ¿no? entonces yo voy a ir un año a Alemania a aprender el idioma y luego regreso porque para mí eso era muy bueno por, por mi carrera y por la competencia ¿no? Siempre es muy bueno si uno domina un idioma es
- 30 mucho más fácil encontrar un trabajo que, que si uno lo aprende así nomás. Y en Perú el alemán no se aprende como el inglés, por ejemplo. (3:29) Entonces, ya bueno, encontré la familia alemana. Una amiga me prestó un poco de dinero, mi prima me prestó otro poco de dinero, mi madre me prestó dinero, entonces yo vine a Alemania. Para mí estar un año lejos de casa también era mucho. Nunca había estado tanto tiempo lejos de mi casa, creo que un mes fue lo máximo y
- 35 en Perú. Entonces un año era bastante y ahí yo dije bueno, un año se pasa rápido, además va a ser muy bonito conocer Alemania y, bueno, aprender el idioma, supongo que va a ser más fácil que aprenderlo acá porque todo está en alemán, radio y televisión, la gente ¿no? Entonces ya bueno, entonces así fue que, que decidí venir, por estudios y luego después mi estadía se prolongó. un poquito más [Lachen].
- 40 **A:** ¿Hace cuánto que estás?
- B:** Desde el 2005 en enero.
- A:** Desde el 2005. Y tú empezaste a estudiar Literatura Inglesa o, eh, Lingüística [unverständlich]
- B:** Bueno, eh, yo estaba
- 45 en el segundo año de estudios cuando vine. El primer año fue estudios generales, entonces estudias todo, historia, matemáticas, todo. Y el segundo año ya especialización, yo estaba empezando con lo que era idioma ¿no? Inglés, por supuesto, ya se tiene que aprender aparte en la universidad no, entonces en la universidad sólo es un repaso, y en inglés llevábamos sólo un inglés avanzado, y en alemán desde el *Grundstudium*, desde lo básico, ¿no? Entonces todavía no

- 50 llevaba nada de lingüística ni de historia y en inglés eso sería a partir del tercer año. Y entonces yo vine a partir del segundo año y entonces yo corté el estudio en el segundo año (5:18)
- A:** ¿Y ahora estás estudiando qué acá?
- B:** Estoy haciendo *Lehramt*.
- A:** ¡Ah! ¡Estás haciendo *Lehramt*! Y *Lehramt* qué, ¿español y que más?
- B:** Y alemán.
- 55 **A:** Español y Alemán, ahá.
- B:** Pero no sé me animo y no me animo por el alemán porque no es un idioma fácil y la gramática y la historia del idioma y la literatura alemana. Yo pienso que es como en el español cuando uno estudia lengua y literatura española, ¿no? que hacen un análisis profundo de todo lo que son obras literarias y autores y todo eso, y es que yo no sé si quiera hacer literatura alemana para mí
- 60 es un poquito complicado, pienso (6:04)
- A:** Eh, pero te decidiste a estudiar porque estás estudiando español, o sea, por eso estás en la carrera de Románicas.
- B:** Sí, porque yo quería seguir con lo que había empezado en Perú que era ser profesora, bueno y entonces yo mi inglés, bueno me olvidé mucho de mi inglés acá cuando vine. Ya como no lo utilicé
- 65 más sino los primeros meses que estuve acá en Alemania, entonces me he olvidado mucho y tendría que volver a empezar. Yo pienso que si, si haría un curso intensivo, estaría tres meses en Inglaterra o en Estados Unidos me podría acordar mejor, ¿no? y, y poder hacerlo otra vez, pero desde aquí y ahora me parece un poco complicado volver a hacer inglés.
- A:** Pero tu objetivo es ser profesora de español y de alemán.
- 70 **B:** De alemán me gustaría sí. (6:56)
- A:** Yo lo que quería preguntarte, a mí lo que me sorprende muchas veces, no me sorprende porque hay bastantes, pero lo que me gustaría es saber qué es lo que sientes como hablante nativa en los cursos de español, ¿no?
- B:** Mhm.
- 75 **A:** Quiero que me cuentes un poco qué cosas hiciste y qué tipo de experiencias tuviste en los diferentes cursos.
- B:** Bueno, en este semestre es que estoy haciendo todos los cursos de español, estoy haciendo Gramática 3, Expresión Oral 3 y, otro curso más, y Traducción 3. Por un lado se siente uno un poco aliviado porque no es ese estrés de tratar de entenderlo específicamente lo que tratan ni
- 80 tratar de entender ¿no? es tipo muy, muy que se toma con mucha facilidad ¿no? Después, este, me siento, por un lado bien, porque domino el idioma, lógico, es mi idioma materno y me siento un poquito en ventaja con los otros compañeros porque son alemanes y hay muchos que aunque hablan muy bien pero no es el idioma materno entonces, la forma de expresarse no es a veces la que pasa exactamente, ¿no? Pero después no sé la gramática no la he aprendido como la han
- 85 aprendido los alemanes, por ejemplo, como yo he aprendido el alemán que es, no sé, acusativo, dativo, con eso, no lo sé, lo puedo deducir del alemán porque muchas veces se parecen en la gramática, entonces puedo saber de lo que estoy hablando si es acusativo o dativo ¿no? pero después cuando hablamos del subjuntivo y todo eso tendría que mirarlo porque yo sí lo he aprendido en algún momento en la vida y entonces sé (9:00) más o menos cómo es la forma del
- 90 verbo pero no lo sé así como lo saben los alemanes que tienen que decirlo en pasado, no específicamente como lo han aprendido, entonces, en gramática me siento a veces, y más en cosas de los nombres que sé de lo que están hablando pero los nombres a mí no, no me cuadran, me faltan [lachen] entonces, pero, me siento bien y me gusta, por ejemplo, si alguien me pregunta y decirle ¿no? lo poco que yo sé en la clase, por ejemplo, por qué es esto y entonces yo se lo
- 95 explico.
- A:** ¿Te preguntan?
- B:** Pues, a veces sí.
- A:** ¿Mucho o cómo?
- 100 **B:** No, por ejemplo si estamos en el curso, ¿no? y qué es lo que pasa aquí, o sea qué verbo puede ir acá y entonces le digo no es que es por ejemplo cuando es el verbo ser y estar, cuando es algo propio de la persona es el verbo ser y cuando es como un momento entonces es el verbo estar, y

trato de explicarlo así porque así yo más o menos lo entiendo y así, más o menos es [Lachen]
(10:00)

A: ¿Sientes que vienen especialmente a pedirte ayuda o?

105 **B:** No, no, no, no. Pero sale espontáneo por si ellos no entienden algo ¿no?. Pero no me parece.

A: Eh, ¿Cómo se sienten ellos? ¿Qué es lo que tú sientes, o sea es un sentimiento, no hace falta que sea verdad. O sea quiero saber qué es lo que tú sientes, estando en esas clases y qué crees que sienten tus compañeros.

110 **B:** Bueno, ellos se deben pensar que yo tengo ventaja sobre ellos de que yo tal vez esté, para mí es muy fácil, que no estoy haciendo nada nuevo, nada novedoso, nada. No sé, algo que, que es así que es muy simple para mí. Pienso que, que tal vez no se sientan, que piensan que yo lo tengo todo muy fácil porque soy hablante del idioma ¿no? Pero cuando yo pienso que en los otros cursos de alemán, en la clases yo tengo que también esforzarme dos veces por, por entender y, para los otros es muy fácil, bueno, entonces, estamos iguales.[Lachen]

115 **A:** Tú lo tomas, lo tomas realmente como una lengua extranjera el español, ¿lo estás tomando como eso? ¿O sea, para ti no, pero en las clases te sientes así?

B: A veces sí cuando se habla de cosas que yo no entiendo. Por ejemplo en Traducción. Cuando tengo que hacer una traducción me siento casi igual que ellos porque, bueno, que el español es mi idioma materno pero el alemán no. Entonces, me siento, cuando trato de traducir algo del esp- del alemán al español y no, no conozco esas frases hechas en alemán no tengo exac- no tengo absolutamente idea de que es lo que están tratando de decir. Yo puedo interpretar la obra pero la frase no la conozco. Entonces al final es una cosa que no era ¿no? Ahí me siento en desventaja, por ejemplo, porque siento que me faltaría dominar mucho más el alemán para poder entenderlo mejor. Y ahí me siento un poco rara con mi idioma también ¿no? porque, no sé, porque yo no lo puedo hacer igual como debe ser, es un poco raro [Lachen].

125 **A:** O sea ¿que sientes, sientes que deberías demostrar que lo sabes muy bien?

B: Yo pienso que como es mi idioma materno pienso que tengo que saberlo bien ¿no? y pienso que tengo que saberlo gramaticalmente, y eh, por ejemplo en traducción tendría que saberlo porque es mi idioma. Entonces pienso que debería perfeccionar mi idioma también y en algún momento poder entenderlo casi igual que el alemán ¿no? porque ahora ya vivo casi cuatro años en Alemania, aunque no he tenido mucho contacto así con alemanes porque casi todos mis amigos son latinos entonces hablo mucho español pero ya debería tener menos, no sé, dominar un poco el idioma ¿no? Creo que sí lo hago hasta ahora porque en principio no podía ni hablar y ahora lo hago y estoy estudiando en alemán pero pienso que debería mi, mi idioma tendría que saberlo muy bien y a veces me he olvidado un poco lo de las reglas gramaticales también porque son años que tampoco lo he hecho y, no sé. (13: 22)

A: ¿Son importantes, es importante para ti saber las reglas?

B: Sí.

140 **A:** ¿Por qué es importante?

B: Porque es mi idioma [Lachen] y pienso que si hablo en español debería conocerlo bien, debería saberlo bien. Eso lo aprendí yo en la escuela ¿no? Entonces debería demostrar a los otros que sé lo que estoy hablando no, no que lo estoy haciendo porque lo aprendí alguna vez y porque ya y porque nací en un lugar donde se habla español y punto ¿no? No, creo que no es así, me gusta demostrar que sé de lo que estoy hablando.

145 **A:** Eh, y cómo, en este sentido, ¿cómo, cómo reconocés tu progreso?

B: Mhm, mhm

A: Me refiero en clase de lengua española ¿no? o sea, de lengua castellana.

B: Bueno, a principios, cuando recién empezó la, la clase estaba no sé por qué como un poco perdida aunque era en español pero como no llevé los primeros cursos pensé tal vez no, no es, tal vez estoy en un nivel muy alto y los otros han aprendido cosas que yo ya me he olvidado, entonces, no sé, me sentía un poco rara [Lachen] Pero yo pienso que sí, por ejemplo en Gramática yo me estoy recordando algunas cosas que he aprendido ¿no? porque mucho de eso yo ya lo he aprendido o simplemente por, porque uno habla el idioma también se deduce, entonces pienso que, que lo estoy mejorando, que me había olvidado en estos cuatro años que

160 por supuesto para hablar un idioma uno no piensa en gramática ni acentuación ni en nada de eso, pero cuando uno tiene que escribir ya son cosas que ponerlo con s o con c o la tilde o no, entonces pienso otra vez que sí que estoy entrando en el ritmo del español ¿no? En las, no sé, por ejemplo en las traducciones también que no tenía ese sentimiento de la, del, no sé de la lectura, de la comprensión, entonces, he aprendido que ciertas cosas hay que también darle un poco de uno mismo ¿no? no tiene que ser todo del alemán exactamente hacerlo al español porque no tiene sentido sino intentarlo, darle un poco de lo que uno comprende, no sé escribirlo más bonito, darle esas cosas que tiene el español ¿no? escribir un poco de cierta manera, con esos adornos que tiene el español ¿no? (15:53) Yo pienso que a mí me sirven esas clases porque estoy aprendiendo mejor mi idioma o recordando mejor dicho.

165 **A:** ¿Y en la clase de Expresión Oral?

170 **B:** No ahí es, ahí me gusta mucho hablar [Lachen] Y como soy de hablante del idioma, entonces siempre doy la opinión y los temas que tratamos son muy interesantes también, ¿no? y, bueno, a veces no hablo mucho porque prefiero que las otras personas también hablen porque ellos están aprendiendo y para ellos también es importante ¿no? Pero ya, si me interesa mucho digo mi opinión y, bueno, ahí no se necesita es, hablarlo gramaticalmente, bueno, lógico que lo hablo gramaticalmente correcto pero uno no se pone atención especialmente en las reglas gramaticales ni que esté bien escrito nada, sino simplemente hablar ¿no? (16:50)

175 **A:** Estás diciendo que a veces tratas de no decir las cosas. O sea, tienes alguna manera de decir, bueno, acá hablo mucho, acá hablo poco o mejor me cayo, ¿o qué, que [unverständlich] cuando pasa eso?

180 **B:** A veces pienso es, ¿no? Que no tienen que ser siempre las mismas personas las que hablen, sobre todo las que hablan el español como idioma materno porque es, por supuesto, para nosotros mucho más sencillo dar una opinión y hablar y extendernos a hablar una hora si es posible, pero para un alemán necesita esforzarse un poquito como a mí me pasa con el alemán lo mismo. Entonces pienso que, tal vez estoy ocupando el tiempo que los otros pueden hablar, entonces a veces, digo no hablo, simplemente, me quedo callada, tal vez hablo menos de lo que quisiera porque es, ellos también tienen que hablar.

A: ¿Cuál es el provecho que tú sacas de esa clase?

185 **B:** Mhm, bueno, que conozco a gente, a nuevas personas, a alemanes que hablan el español y, la mayoría que va a esos cursos han tenido experiencias en Latinoamérica o en España y, tienen otras ideas. Y, y me gusta conocer gente así ¿no? que son como se dice de mente más abierta (18:04)

A: Y con respecto a tu español ¿crees que mejora en algo en los cursos de expresión oral?

190 **B:** Tal vez sí, porque tenemos que leer mucho, entonces hay algunas cosas que- palabras, palabras que un- entre comillas nuevas para mejorar la forma de hablar también porque cuando uno tiene otro nivel intelectual se puede decir, tiene que utilizar otras palabras ¿no? No la forma de diario, entonces pienso que sí, que, porque también los textos son también los textos de formación, entonces, los temas de los que se habla

195 **A:** ¿Qué tipo de textos son?

200 **B:** Eeh, Migración, después tenemos eeh, lenguas indígenas hemos tratado también, después, si uno, por ejemplo si una persona ha nacido en un país extranjero de padres, por ejemplo alguien que ha nacido en Alemania y sus padres son italianos y se identifica, con qué lugar se identifica, y qué idioma le parece su idioma. Nosotros hemos tratado después extranjeros de Europa que emigran a otro país europeo, cómo son las estadísticas y eso, son más dar opiniones en una clase ¿no? Que me parece a mí, los temas me parecen bastante interesantes, y me incluyen un poco a mí ¿no?, de cierta manera también.

A: Y, cuál es la reacción de tus compañeros ante tus comentarios u opiniones ¿cómo son? ¿Ves diferencia con Gramática o Traducción o es lo mismo, es la misma? (19: 40)

205 **B:** Pienso que tal vez, tal vez ¿no?, se sienten un poco en desventaja, en desventaja en comparación de los, de los hispanohablantes ¿no? Porque, para nos- para nosotros es mucho más sencillo dar una opinión en nuestro idioma que para ellos. Entonces ellos nos miran así como que, no sé, no lo hablan, no quieren hablar y pienso que es por eso porque nosotros hablamos mucho y, y nos extendemos porque es nuestro idioma ¿no?, ehmm, no sé, no creo que, que, ya, que se sientan menos, no, no tengo idea exactamente.

210

- A:** Con los profesores, qué sientes, cuál es la relación, del profesor con respecto a alumnas como tú que tienen lengua materna español o, y en relación con los otros alumnos. ¿Hay diferencias de, notas diferencias, qué tipos de actitudes toman?
- 215 **B:** Mhm, mhm, bueno a veces nos hacen hablar, nos preguntan, como idiom- como hablantes del idioma, y tú que eres hablante del idioma qué piensas, o, no sé, o por ejemplo en la clase de Expresión Oral, nos dicen, los hablantes se separan, los hablantes del idioma sepárense, por favor, más con grupos de alemanes para que no hablen entre ustedes ¿no? si no con los, con las otras personas, que por un lado me parece bien ¿no? y, después, en Gramática
- 220 **A:** ¿Cuál es la, el objetivo de separarlos?
- B:** De que no hablemos entre nosotros español, de que hablemos con los alemanes español y, y está bien, yo pienso que está bien ¿no? Para que ellos también hablen porque esa es la idea, de que ellos aprendan. hablen y perfeccionen el idioma y, yo a mí me parece bien, está bien. Pero a veces con mis compañeros de Expresión Oral hablo en alemán [Lachen] Me gusta hablar en alemán porque yo también quiero mejorar mi idioma, por eso [Lachen] (22:00)
- 225 **A:** Aprovechas la ocasión también
- B:** Sí, aunque ellos dicen no, y ahora tenemos que hablar en español también, no, ya hemos hablado en español les digo, a hora toca alemán [Lachen] Pero me parece bien porque como, como digo, no tengo muchos amigos que son alemanes, entonces con mis amigos no utilizo la lengua alemana ¿no? entonces yo tengo que utilizarla de cierta manera ¿no? Entonces por eso, en clase hablamos en español pero afuera hablamos en alemán.
- 230 **A:** Y, eehhh, como son los primeros cursos que hacés en español. ¿No hiciste los cursos 2? ¿No?
- B:** No, no los he hecho, todavía. Bueno, hablé con una muchacha que es alemana y me dijo, bueno como eres hablante del idioma no necesitas, pero en gramática yo pienso que sí porque hay algunas cosas básicas en gramática que hacen en la parte 2.
- 235 **A:** Aparte tienes que, que [unverständlich]
- B:** Sí, entonces hay cursos que tengo que haber visitado, eso es distinto ¿no? (23:00)
- A:** O sea que todavía no tienes experiencia con esos cursos más bajos, de nivel más bajo.
- 240 **B:** No, No. No, por ejemplo en estos cursos en donde estoy la mayoría o casi todos hablan muy bien el español. Y algunos lo hablan, no sé, o saben las reglas gramaticales mucho mejor que yo. Ahí yo me siento un poco, eehh, con vergüenza porque cómo es posible que no sepa mi idioma ¿no?. Pero pasa mucho con el alemán también que yo pregunto algo sobre el alemán y me dicen es así y no tengo
- 245 ni idea por qué ¿no? pero es así. Entonces yo digo estamos ahí en las mismas pero, si estoy en clase de gramática quisiera saber también cómo, qué es lo que estoy hablando ¿no? No cualquier cosa, ni por sentimiento qué sé yo [Lachen] que te salen las palabras. No, no, me parecen que tienen un porqué y hay que, me gustaría saberlo ¿no?
- A:** Eh, pero no tienes, entonces, experiencia en corrección, del tipo de corrección de algún examen, todavía no sabes.
- 250 **B:** No, no, no.
- A:** y de qué manera te pueden llegar a corregir los docentes y todo eso.
- B:** No. Me pasó en Traducción. Fue que con mi primera traducción no pensé que estaría tan mal. Que me, me avergoncé un poco ¿no? Me dije qué vergüenza que lo haya traducido tan mal.
- 255 **A:** ¿Y qué estaba mal?
- B:** Que estaba, era un calco y no me había fijado en lo de los acentos que, en cuatro años, no sé por qué decayó tanto mi idioma, pero ahora pongo más atención a eso ¿no? Y tengo que decir aquí lleva acento, aquí lleva acento todos tildes, tildes, tildes y ya le pongo más atención. Entonces, eehh, y está bien, porque no puedo olvidar cómo se escribe mi idioma, las reglas gramaticales que, es muy importante ¿no? Pienso que si domino mi idioma puedo aprender otro muy, muy bien.
- 260 **A:** Es, es gracioso. Bueno, sabemos que yo soy tu profesora de Traducción [Lachen] pero me gustaría saber qué es lo que sientes, cómo te corrijo.

- 265 **B:** Bueno, eso es cuando, por ejemplo la primera nota que vi que fue un cuatro me dije, Guau, ¿tan mal estoy? Pero tenía razón me puse a mirar y leí que eso, eso no tenía sentido ¿no? que, que lo había traducido tan, tan igual al alemán que a veces en el alemán tiene sentido pero en el español no. O sea en una traducción no se trata de transcribir en el otro idioma simplemente lo que está sino darle un poco de sentido a lo, a lo que uno escribe. Entonces me parece, bueno si estuvo tan mal tengo, tengo que aprender a hacerlo mejor.(25:48)
- 270 **A:** Y con respecto a los otros, eso, ¿comparás tus notas con las de los otros?
- B:** A veces sí, sí.
- A:** ¿Y qué sientes cuando los comparás? ¿Miras, miras los textos y las correcciones de los demás?
- 275 **B:** Mhm, bueno, no. No, lo que ellos han traducido, cuando yo escucho lo que ellos han traducido y son a veces palabras muy específicas, y son palabras muy, no sé, muy bonitas, así ¿no? muy intelectuales, digo Dios mío cómo no he podido hacer, eehh, escribir esa palabra que yo la conozco, pero no, en ese momento no se me ocurrió y la otra persona que es hablante extranjero, o sea que habla el idioma como lengua extranjera lo escribió, entonces como que me da un poco de vergüenza, oh Dios qué estoy haciendo yo aquí, tengo que fijarme más en los detalles y tratar de alguna manera de acordarme de estas palabras que a veces son muy claves y que no me las recuerdo siempre en el momento de traducir ¿no? (26:50)
- 280 **A:** ¿Te sientes que eres bilingüe o no?
- B:** No, todavía no. El alemán me falta, me falta hablarlo mejor. Me falta. Me gustaría dentro de unos años sentirme como bilingüe sí.
- A:** ¿Crees que es posible?
- 285 **B:** Yo pienso que sí. Tengo que esforzarme más en hablar bien el alemán, y eso es. Por eso ahora aprovecho ¿no? cuando mis compañeros en español quieren hablar es español bueno en clase está bien pero afuera no, afuera, afuera que hable el idioma ¿no? [Lachen]
- A:** Ah...porque te refieres, te refieres a, después de clases
- B:** Después de clases, sí, porque quiero aprender mejor y me falta la práctica, porque muchas cosas es cuestión de práctica, entonces, si hablo más pues aprendo más y por eso lo hago [Lachen]
- 290 **A:** Y estás haciendo- ¿tomás clases de alemán como lengua extranjera o ya no?
- B:** He tomado pero los cursos que, que hay en las escuelas de idioma, mhm, no son, mhm, como se dice, para mi nivel, yo ya necesito algo más grande ¿no? Por ejemplo en la universidad se exige más leer y entender y captar las cosas y grabarse las cosas, en un curso de, de idioma en una, una escuela de idioma es a veces muy aburrido. Yo tomé un curso este año en febrero. Me recomendaron una escuela que me dijeron que era muy buena aquí en Frankfurt y lógico, yo era la que más sabía de todos mis compañeros ¿no? porque yo había tenido más práctica en el *Studienkolleg*, ya había estado, por lo tanto ya había escrito pruebas en alemán, gramática en un otro nivel de alemán, entonces sentí que allí [unverständlich] porque no me sirvió mucho o casi nada y no me sentí, o sea a veces sentí que tenía que quedarme callada porque los otros tenían que hablar, porque los otros no sabían el idioma como yo lo sabía, entonces pienso que sí los cursos en academias, en escuelas de idiomas son para mí muy aburridos, yo necesitaría algo más, un nivel mucho más, más alto (28:55)
- 300 **A:** ¿Y es posible?
- B:** En la Universidad está bien ¿no? Pero hay algunas cosas en Gramática
- 305 **A:** Estás hablando de cursos de lengua extranjera....
- B:** No, no lo son, no lo son. Pero por eso me gustaría tener una profesora privada sí, tal vez un par de horas, y que ella me diga haces ese error aquí y tienes que reforzar esto aquí. Porque ya, uno llega a cierto nivel que esas cosas que se hacen en la escuela uno ya las hizo y es repetir y allí se aburre. Yo pienso que se aburre peor si las otras personas no tienen el mismo nivel que uno, porque a uno no le exigen más, sino le hacen que uno se quede ¿no? porque tiene que esperar que los otros hablen, que los otros aprendan, para yo después poder decir algo ¿no? Entonces, no, yo preferiría tal vez, no sé, buscar un curso más avanzado si es que lo hay y con gente que habla mucho mejor que en las escuelas digo yo, mhm, y se suponía que el nivel del idioma en la escuela donde había estado era un nivel de medio a superior, entonces las personas tenían que
- 310
- 315

320 hablar, y no hablaban. Entonces yo decía yo estoy aquí perdiendo el tiempo ¿no? Tendría que
haberme inscripto en un curso mucho más, mucho más complicado que éste, entonces no, no me
llaman la atención ahora las escuelas de idioma aunque sé que me faltan algunas cosas, lógico,
325 porque uno nunca termina de aprender, no, pero a veces se hace muy aburrido, realmente, como
las otras personas no, no, no tienen algo que ofrecer. Yo lo veo así. Cuando yo, lo que estoy
viendo ya lo sé y las otras personas no hablan bien, entonces no aprendo más y no me quedo
donde estoy y tal vez retrocedo ¿no? por eso no, no me llama mucho la atención, estoy tratando
de mirar de alguna manera otra cosa ¿no? Tal vez debería leer más, eso muy [unverständlich]
[Lachen]

A: Bueno, te agradezco muchísimo. (32:14)

Interview Nr.11 - Student Johannes

Ort: Büro in der Universität

Länge: 24' 44'

Folder B/2 und B/3

Zur Interviewsituation: Ich hatte vor dem Interview den Eindruck, dass Johannes die Idee nicht mochte, über seine Lebens- und Sprachgeschichte zu erzählen. Vor einiger Zeit hatte ich schon ihn mal gefragt, ob er interviewt werden möchte. Nun war er erst dazu bereit, wenn andere Studierenden sich bereit erklärten, interviewt zu werden.

A: Forscherin

B: Interviewter Johannes

- 5 **A:** Bueno, como te decía, lo primero que quiero que me cuentes es cuál es tu relación con el alemán, cómo empezaste a hablar en alemán, cómo empezaste a hablar en español. Yo sé que te estoy preguntando un poco de tu vida [Lachen] pero, cuál es la relación que tienes con las dos lenguas, de dónde, qué has hecho en las dos lenguas, eso, sí.
- 10 **B:** Yo nací en Bogotá, en Colombia, mi madre es alemana y, por eso, mi idioma materno tendría que ser el alemán porque ella empezó hablando el alemán conmigo, eh, por eso, pues a ver, a pesar de haber nacido y crecido en Colombia yo el primer, mi primer idioma es alemán. Pero, sin embargo, mi padre, a pesar de tener, eh, *Vorfahren* alemanes, él no habla esp- eh, no habla alemán. entonces para comunicarme con él yo tuve que aprender español. Pues, obviamente, pues yo estuve en un *Kindergarten* colombiano, entonces [unverständlich] Cómo aprendí los idiomas, sinceramente pues, yo era muy, muy chico y por eso es que no.
- 15 **A:** A ver. Pero tus padres, los dos vivían contigo. Tú vivías con tu padre y con tu madre y uno te hablaba en alemán y el otro te hablaba en español. ¿Así era?
- B:** Sí.
- A:** ¿Y tú contestabas? ¿Te acuerdas cómo les contestabas?
- 20 **B:** Pues, yo con mi papá hablaba español, sí, y con mi mamá pues como ella también domina pues muchos idiomas, pues con ella yo podía hablar en cualquier idioma [Lachen]
- A:** ¿Y lo hacías?
- B:** Sí, sí.
- A:** O sea en cualquier idioma, el que se te ocurría en ese momento. ¿Había una tendencia?
- 25 **B:** Pues con mi mamá, pues, sí, hablábamos más que todo alemán, sí.
- A:** ¿Y tienes hermanos también?
- B:** Sí, tengo un hermano.
- A:** ¿Y tú con tu hermano en qué hablabas?
- 30 **B:** Totalmente mezclado, eh, pero nosotros siempre decíamos que era alemañol o castelmán. Hablábamos de manera que podíamos expresarnos de la manera más clara. Sí, nosotros empezábamos hablando español y, no sé, como luego fuimos al colegio alemán en Colombia, pues obviamente estuvimos en un ambiente bilingüe (3:00) entonces, obviamente, mantener esos idiomas separados pues no fue una tarea fácil, por eso es que nosotros, pues, nosotros implementábamos cualquier palabra que se nos ocurriera para expresarnos de manera más clara.
- 35 **A:** Por ejemplo, ¿se te ocurre algún ejemplo?
- B:** En este momento no.
- A:** Bueno, no importa. Lo importante es que después, por ejemplo, cuando estabas en la escuela, dijiste que en el jardín de infantes hablabas solamente
- B:** solamente en español.
- 40 **A:** Y después fueron a la escuela alemana los dos.
- B:** Sí.
- A:** Y tenían, me imagino, compañeros ¿qué tipo de compañeros tenían? ¿Cómo eran las historias familiares de tus compañeros, también como la tuya o no?

45 **B:** En el Colegio Andino en Bogotá tienen, ellos separan a los alemanes de los colombianos. Ellos tienen un curso en donde se habla solamente alemán y se aprende español como lengua extranjera. Y, pues, los alemanes que se encontraban en ese curso eran los hijos de profesores alemanes que eran mandados al exterior o eran los hijos de los diplomáticos alemanes que, pues, andaban en gira durante varios años en América Latina o en Asia, en fin, en todo lugar. Era un ambiente muy internacional. Pero, pues, a pesar de que a nosotros nos instruían únicamente en alemán, los que estuvimos ahí desde el principio, pues todos hablábamos.

A: Tú estabas en ese grupo.

55 **B:** Sí yo soy en ese grupo. Sí, yo, afortunadamente, yo, con mi mamá que pude aprender alemán, pues de una manera que, pues, yo entré hablando los dos idiomas de una manera perfecta desde el jardín. Pues yo estuve en un Kindergarten colombiano y después entré al Colegio Andino, y el Colegio Andino ofrece desde un Kindergarten hasta el *Abitur* todo en alemán. Pero, sin embargo, como dije anteriormente, ellos hacen, ellos separan, bueno, no decir segregan, bueno sí, separan, separan, separan a los alemanes de los colombianos, y los colombianos, ellos obviamente aprenden alemán como lengua extranjera y, pues, las demás materias las aprenden en español (5:55)

60 **A:** Y los demás, los otros. Hay otros alumnos que hacen al revés. ¿Cómo era la situación? Dijiste que había dos cursos.

B: Sí.

A: Y el otro curso entonces, ¿estudiaban en español, todo en español?

65 **B:** Sí, pues, el nivel de ellos de alemán no era muy alto. No, no quiero decir que era, que era de poca calidad, no. Pero era notablemente inferior al nuestro.

A: ¿En qué se notaba?

70 **B:** Pues el hecho de que ellos tenían que hacer un *Sprachdiplom*. Cuando se encontraban en noveno o en décimo, tenían que hacer un examen de alemán que era, pues, con ese *Sprachdiplom*, eso les servía a ellos para estudiar en Alemania, si querían. Que tenían que mostrar que ellos, pues, tenían los conocimientos básicos para defenderse en un ambiente académico en Alemania.

A: Y tu diploma qué es. Cuando terminaste ese colegio a ti te dieron un

B: ¡Ay! Es una historia larga. [Lachen] Yo no me gradué en ese colegio. Yo no me gradué en el Colegio Andino.

A: Pero después viniste a estudiar a Alemania.

75 **B:** Sí, yo, yo me fui a Alemania en el 96, 1996.

A: ¿Terminaste el colegio acá?

80 **B:** No, tampoco, yo no. En el 96 yo llegué a Alemania y, bueno, yo me encontré, me encontraba, bueno, en los años difíciles en los *teenagers*, por eso es que después en el colegio se me dificultó un poquito. Todo y por eso después mis notas, mis calificaciones no eran muy altas que digamos pero, bueno. (8:03)

A: Bueno, pero lo que me interesa a mí saber es cómo seguiste tu estudio del alemán. O sea, ¿por qué estás estudiando en una universidad alemana? Eso es lo único que me interesa saber.

85 **B:** Bueno, después de haber estado en el colegio alemán, porque yo estudié en el *Realschule*, en el *Gymnasium* no me admitieron. Entonces yo estudié aquí durante un año y luego me regresé con mi mamá a Colombia. Allí entré a un colegio colombiano en el que no tuve alemán, ellos no ofrecían alemán, era todo en español. Allí me gradué y después, afortunadamente yo tengo la doble nacionalidad, o tuve la doble nacionalidad, en el momento en el que cumplí los 18 años el gobierno colombiano obliga que uno preste servicio militar y yo me negué, y al negarme tuve que entregar la nacionalidad colombiana, así que me quedé únicamente con la nacionalidad alemana, razón por la que se me dificultó seguir estudiando en Colombia, porque yo había empezado a estudiar en Colombia, estudié Música, pero sin embargo me tuve que ir a Alemania, me tuve que ir a Alemania al tener la nacionalidad alemana se me facilitó mucho el proceso.

A: Pero no tenías una escuela terminada en alemán, o sea que tuviste que hacer algo ¿qué hiciste?

B: El *Studienkolleg*.

95 **A:** Ah, con eso te alcanzó. O sea con tus conocimientos de alemán y con tu título colombiano hiciste el *Studienkolleg* y empezaste a estudiar acá.

B: Sí.

- A:** Ah, está bien. Entonces tú pudiste estudiar aquí. La pregunta que te hago ahora, tú, de alguna manera, tuviste una educación formal en las dos lenguas.
- 100 **B:** Sí, absolutamente.
- A:** ¿Cuál es tu lengua? O son las dos, o no es ninguna.
- B:** De hecho son tres porque, pues, por razones científicas es muy difícil expresar lo que quiero decir pero yo, como crecí de manera bilingüe y nosotros, mi hermano y yo mirábamos televisión en inglés a los dos años, tal vez antes. Nosotros sólo mirábamos televisión en inglés y no sé cómo o por qué, pero de un momento a otro nosotros empezamos a hablar inglés y todo daba sentido. Como teníamos tanto vocabulario que estaba disponible gracias al español y alemán, hablar inglés no resultó ser un problema.
- 105 **A:** ¿Y te sientes trilingüe?
- 110 **B:** Sí, señora.
- A:** ¿Qué significa para ti ser trilingüe?
- B:** Ser trilingüe
- A:** O bilingüe. O plurilingüe como quieras llamarlo.
- B:** Mhh, poder integrarme a una masa de personas que manejan esa lengua. Poderme integrar, y no sólo comunicar sino integrar, habla las jergas, utilizar perífrasis, conocer las costumbres también, haber estado allá, haber vivido allá. No solo con los conocimientos de una lengua no bastan sino toca saber realmente comunicar con las personas, conocer los dialectos, los sociolectos.
- 115 **A:** Y también lo haces en inglés. Te sientes en inglés (12:01)
- B:** Sí.
- 120 **A:** ¿También has vivido en un país de habla inglesa o no?
- B:** No, no señora. Pero he tenido, eh, he visitado frecuentemente los Estados Unidos.
- A:** ¿O sea que te sientes cómodo en las tres lenguas por igual? ¿Cuál es la diferencia?
- B:** Pues, lo que yo he notado es que no me es posible mantener las tres lenguas en un nivel. No es posible. Cuando yo llegué a Alemania, pues, obviamente, mi alemán notablemente había, el nivel de comunicación era muy bajo, por que no, no tuve oportunidad de practicarlo. Pero cuando yo llegué a Alemania yo me encontré en un ambiente donde nadie hablaba español, nadie, absolutamente nadie. Sólo mi hermano. Pero como él ha permanecido más tiempo en Alemania que yo, entonces, después su español también se ha ido. ha ido perdiendo el nivel. Mhm, no me es posible por la falta de práctica mantener los tres idiomas en un nivel.
- 125 **A:** Y cuando dices eso ¿a qué te refieres? ¿Qué significa no mantenerlo a un nivel? Significa, pues, no sé
- B:** Expresarme de una manera fluida.
- A:** Fluida. ¿Estás hablando oralmente, escrito?
- B:** Oralmente.
- 135 **A:** Oralmente (13:41) Y cuando estás en un ambiente, ¿por ejemplo ahora qué sientes, que tu mejor lengua, la que está en el mejor nivel cuál es?
- B:** ...Depende del contexto. Depende si es un contexto académico o si simplemente estoy hablando con alguien. Si estoy hablando con un docente en español, entonces, obviamente, yo trato de implementar un registro elevado, pero cuando estoy con mis amigos colombianos pues, obviamente, el registro no es tan elevado.
- 140 **A:** ¿Pero puedes usarlo, puedes cambiar de registro?
- B:** Sí, sí.
- A:** ¿Puedes hacerlo en alemán también?
- B:** Sí.
- 145 **A:** ¿Y en inglés también lo puedes hacer?
- B:** Sí.
- A:** Y ¿cuál es la razón por la que estás estudiando español aquí? ¿Qué estás estudiando? Empezando por ahí.

- B:** Yo estudio *Lehramt 3 para Gymnasien*, eh, yo pienso que es casi como una responsabilidad.
- 150 **A:** ¿Por qué?
- B:** Porque yo sé que hay muy pocos profesores de español en Alemania que realmente son competentes. O sea, no quiero, no quiero valorar porque yo sé que hay muchos que son muy buenos pero se trata de que hay muy pocos. Porque yo sé que hay muchos colegios que quisieran ofrecer español como L3 pero simplemente hay muy pocos. Y yo también sé que hay muchos
- 155 estudiantes que quisieran aprender. Y pues entonces yo veo que es como una responsabilidad porque yo, pues, me siento competente porque yo he vivido allá la mayor parte de mi vida, eh, yo conozco la cultura y por eso yo siento como una responsabilidad.
- A:** Que quieres enseñarlo. ¿Qué combinación tienes?
- B:** Eh, Inglés y Español.
- 160 **A:** Y tú estás en clases de español junto con otros hablantes del español que lo aprendieron en su casa y con hablantes para los que el español es una lengua extranjera, en todos sus detalles como lengua extranjera. A mí me gustaría saber cuál es tu sentimiento ¿sí? ¿Qué sientes? ¿Cómo te sientes en clase? ¿Si crees que asistir a clase te trae alguna ventaja, te trae algún progreso, cómo lo notas?
- 165 **B:** Bueno, siendo hispanohablante y teniendo un título colombiano yo hubiera podido tener la oportunidad de saltarme todos los cursos de lengua. Yo hubiera podido tener la oportunidad. Pero yo pienso que pues, ir a esos cursos siempre ayuda. No importa si uno es hispanohablante. Bueno, yo simplemente no quería que me regalaran nada. Yo quería pues trabajar por las notas y, obviamente, no sé cómo se llama ese fenómeno, pero yo sé que a los alemanes también les pasa.
- 170 Que si uno les pide que le expliquen a uno la gramática ellos no saben, ellos simplemente la utilizan y pues, específicamente en esos cursos de gramática de español, pues yo sé utilizar la gramática pero explicarla a veces se me dificulta mucho. Por eso es que refrescar mi memoria, pues, obviamente, me ayuda. (18:17)
- A:** Y realmente piensas que sacas provecho de esos cursos.
- 175 **B:** Sí, definitivamente.
- A:** Eh, ¿lo notas a nivel de conocimientos metalingüísticos solamente o también a nivel de lengua?
- B:** Los dos. Además que gracias a la diversidad de los estudiantes, también de hispanohablantes uno tiene la oportunidad de interactuar con muchas variedades del español y eso, obviamente, ayuda, aumenta la competencia de comunicación, pues para mí, obviamente, hablar con un colombiano
- 180 no es problema pero hablar con un español, o con un docente español, eso representa, bueno, no es como un reto pero [Lachen]
- A:** [Lachen] ¿Cuál es la relación con tus compañeros? O sea, tus compañeros saben que tú naciste en Colombia, y ¿qué tipo de reacciones, de comentarios, o sea se te ocurre algo?
- 185 **B:** Lo primero que dijeron, que me preguntaron fue qué estás haciendo aquí.
- A:** Ajá, ¿y vos que contestaste?
- B:** Aprendiendo lo mismo que están aprendiendo ustedes, porque, pues, yo tal vez sé hablar pero tengo que saber de qué estoy hablando, por eso.
- A:** Eh, y, y después, qué más, en el día a día, en los cursos.
- 190 **B:** ..Cuando yo trato de explicarles ciertas cosas a veces no sé exactamente por qué una construcción gramatical es así. Y ellos se frustran porque yo les digo, pues es así. Así, de esa manera es correcto, entonces, ellos preguntan por qué, simplemente que es así [Lachen] (20:25)
- A:** [Lachen] ¿Buscan tu ayuda?
- B:** Sí.
- 195 **A:** ¿Permanentemente? ¿Cómo lo sientes?
- B:** Pues en el momento, pues, la mayoría de mis compañeros están haciendo Erasmus. Por eso este semestre pues no, pero regularmente en los otros semestres con los que yo empecé a estudiar, sí, ellos me han buscado muchas veces que yo corrija textos o les explique una perífrasis.
- A:** ¿En español o en alemán?
- 200 **B:** En español.
- A:** ¿Y en alemán también?

- B:** ¿Qué?
A: Digo, tus compañeros de Erasmus. ¡Ah! de Erasmus allá.
B: Sí.
- 205 **A:** Ahora entiendo. Pensé que con los de Erasmus acá.
B: No.
A: ¿Con qué tipo de estudiantes tienes más contacto?
B: Con alemanes.
A: ¿Con otros hispanohablantes?
- 210 **B:** No muchos. Algunos, pero, no.
A: Y, la relación que tienes con los docentes, o los docentes contigo ¿no? ¿Cuál es?
B: ¿Eh?
A: Prometo que no digo nada. [Lachen]
B: [Lachen] En los cursos de lengua he tenido siempre una relación muy,
215 muy agradable con los docentes.
A: ¿Qué significa eso? ¿Qué significa una relación agradable?
B: Pues, hay muchas veces que los docentes hablan con el grupo y hacen un chiste, por ejemplo, y los alumnos no lo entienden. Y yo soy el único que lo entiende, y pues por eso yo soy el único que se ríe [Lachen]
- 220 **A:** [Lachen]
B: Puedo relacionarme con el docente y pues, muchas veces, los docentes llegan y me piden ayuda para que yo ayude a los estudiantes, a mis compañeros, en por ejemplo, trabajos en grupo.
A: ¿Por ejemplo en qué materias?
- 225 **B:** En Curso Básico.
A: ¿Has hecho el curso básico también?
B: Sí, yo hice el curso básico de español, sí señora. Y en Redacción 2, sí en Redacción 2 también hicimos muchos trabajos en grupos corrigiendo los otros trabajos, sí.
A: ¿Y cómo te corrigen los docentes? (22:56) ¿Qué tipo de correcciones, cuando te corrigen un texto, por ejemplo? ¿Hay algo que te haya llamado la atención o no, te parece normal? ¿O Traducción, por ejemplo, cuando yo te corrijo? ¿Qué tipo de sentimientos tienes, eso es lo que quisiera saber? Yo también soy profesora tuya, ¿no? ¿Qué sentís cuando yo te corrijo, por ejemplo?
- 230 **B:** Pues no lo sé yo siempre creo que todos los docentes me han corregido como corrigen a los otros estudiantes, sin trato exclusivo, siempre. Porque yo también cometo errores.
- 235 **A:** Todos. Pero, entonces, tú crees que el hecho de poder asistir a una clase Español Lengua Extranjera te trae beneficios.
B: Claro, claro que sí. Además, pues, siendo estudiante de Lehramt yo pues empiezo a analizar a los docentes, si me puedo copiar algún truco que meten, sí, y sí.
A: ¿Ya estás dando clases?
- 240 **B:** Yo ya hice el primer *Praktikum*, sí, y claro, di Español y fue muy, muy agradable. Sí, una experiencia muy agradable, me gustó mucho.
A: Bueno, me alegro mucho. Bueno, te agradezco mucho Johannes.
- 245 *Zu diesem Zeitpunkt war der Interview zu Ende und ich das Diktiergerät ausgeschaltet. Aber Johannes hat auf eigener Faust weitererzählt, sodass ich ihn um Erlaubnis bat, ihn weiteraufzuzeichnen.*
(B/3)
- 250 **B:** -el hecho de identificarse con una lengua. Pues, yo siempre tuve como el sentimiento de ser extranjero, en Colombia o en Alemania o donde quiera que esté. Porque yo, pues, nací en Colombia y mi nombre es Johannes Weissmüller, en Colombia la gente ni siquiera supo

255 pronunciar ese nombre, bueno, dígame Juan, Juan Vázquez, cualquier cosa. Entonces, para mí, a
pesar de ser colombiano, nacido en Colombia, yo siempre he sido también muy alemán, también
por mi apariencia. En Colombia yo era muy blanco para ser colombiano, a pesar de que, pues, la
diversidad de razas, entre comillas, es muy grande. Yo siempre he sido tratado como un extranjero
en Colombia. Los que me conocen mucho tiempo no, obviamente no, pero a primer vista sí,
siempre me han tratado como a un extranjero. Y en Alemania también, en Alemania soy muy
oscuro para ser alemán (1:23) Entonces para mí ha sido una experiencia en la que yo aprendo los
260 idiomas pero me quedo a una distancia. Porque yo he conocido los dos continentes, me crié en los
dos continentes. Entonces yo simplemente no sé si yo soy colombiano o alemán. O sea, primero
sé que soy una persona y después, afortunadamente, por mi experiencia de vida, yo puedo
integrarme en un ambiente latino, yo puedo integrarme también en un ambiente alemán, pero
mucho tiene que ver con la lengua, con el uso de la lengua. Porque si yo hablo en Colombia un
español registro elevado no va a funcionar, van a notar que, que yo no vengo de allá, obviamente,
265 y en Alemania igual, en Alemania igual.

A: ¿Y eso es algo que te hace reflexionar permanentemente? ¿Tu relación con la lengua y con-?

B: Sí.

A: ¿Lo piensas? ¿Hace cuántos años hace que estás en Alemania ya? ¿Desde el 1996, o sea que
hace 12 años, 13 años?

270 **B:** No, no. Eh, yo estoy ahora, yo llegué a Alemania en el 2003, porque yo regresé en el 97, yo
regresé y me gradué en el colegio (2:50)

A: Y es una reflexión permanente para ti o es algo que, bueno, a veces, ahora que estamos hablando
de lengua pienso en eso pero

275 **B:** No, yo reflexiono constantemente porque eso es mi relación con el
lenguaje. De cierto modo define quién soy yo en relación a los demás.

A: Bueno, muchas gracias.

ANHANG 4 - Analysekategorien, Themen und Textabstrakte aus den Interviews mit den Dozentinnen und Dozenten

Anhang 4: Analysekategorien, Themen und Textabstrakte aus den Interviews mit den Dozentinnen und Dozenten

Analysekategorien	Themen	Textabstrakte aus dem Interview 1: Elisa	Textabstrakte aus dem Interview 2: Víctor	Textabstrakte aus dem Interview 3: Miriam	Textabstrakte aus dem Interview 4: Gustavo
1. Beobachtung bzw. Wahrnehmung des Sprachlernfortschritts der Studierenden	Erwartungen bzw. Wahrnehmung des Sprachlernfortschritts aller Studierenden		<ul style="list-style-type: none"> - Depende del curso es más o menos difícil: Redacción van entregando textos y se ve mejor. Si no hablando con el alumno. Nativos: Es difícil verlo porque son pocas cosas que cambian. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hispanohablantes que ha ido al colegio en Alemania, el registro académico. Cómo formular ideas escritas en registros formales. - Alemanes: haya fluidez entre idea y habla 	<ul style="list-style-type: none"> - Difícil por el poco tiempo que duran los cursos, por la cantidad de alumnos y las pocas horas por semana
	Caracterización del Sprachlernfortschritts bei SmsF	<ul style="list-style-type: none"> Grupo 2: No hay conciencia del error y hay comodidad. 		<ul style="list-style-type: none"> - En pocos: el tema escrito es una grave carencia, fallos ortográficos, deformaciones. - Aprenden a construir un discurso oral aunque es muy difícil porque la lengua está ya formada - El interés es fundamental para el progreso 	<ul style="list-style-type: none"> - En expresión oral no hay progreso. Tendrían que tener cursos de Retórica diferenciados. - No hay progreso, está perdiendo el tiempo - Quizás le sistematiza un poco la gramática - Toman conciencia de que tienen que prestar atención a cuestiones formales y de gesticulación - Se corrigen muletillas - Contenidos del curso
	Lernattitüde und Lerneinstellung der Studierenden	<ul style="list-style-type: none"> - Los que se lo toman desde el principio en serio. - La actitud es importante. - Algunos han llegado y se han sentado. (Así no) 	<ul style="list-style-type: none"> Para aprender es importante la actitud del alumno. -Si quieren aprender aprenden -Si creen que no tienen nada que aprender no aprenden - Los que se imponen suelen ser los que menos competencias tienen - Los más humildes son los que más saben - Yo quería encontrar un camino para mí. 	<ul style="list-style-type: none"> -No todos están dispuestos a aprender - Actitud participativa aunque algunos olvidan las reglas de comportamiento alemanas - Cierta arrogancia con respecto a los compañeros alemanes - Comodidad, especialmente Lehrämter - Magister: alguna vez, quizás, volver a España - Sehnsucht de los orígenes: De dónde vengo, qué es lo que soy, de cómo es mi lengua. 	<ul style="list-style-type: none"> - No están ahí para aprender sino para probarte

**Anhang 4: Analysekategorien, Themen und
Textabstrakte aus den Interviews
mit den Dozentinnen und Dozenten**

1. Beobachtung bzw. Wahrnehmung des Sprachlernfortschritts der Studierenden (Fortsetzung)	Lernattitüde und Lerneinstellung der Studierenden (Fortsetzung)			- Algunos quieren leer español, tener contacto con la literatura española	
--	--	--	--	---	--

Anhang 4: Analysekategorien, Themen und Textabstrakte aus den Interviews mit den Dozentinnen und Dozenten

Analysekategorien	Themen	Textabstrakte aus dem Interview 1: Elisa	Textabstrakte aus dem Interview 2: Víctor	Textabstrakte aus dem Interview 3: Miriam	Textabstrakte aus dem Interview 4: Gustavo
2. Kultur, Mehrsprachigkeit, Identitätsentwicklung und Sprachenlernen	Bezug zwischen Sprache und Kultur		Universalidad del español. Vocabulario que se puede aprender con hispanohablantes en clase. (es integrador)	Es difícil enseñar una lengua a gente que no tiene ni idea de la historia de Argentina	
	Zusammenhang zwischen Sprache und Identität	-Cando tienes una relación en una lengua con una persona es muy difícil cambiarlo. -Yo no tengo relación con el alemán. -Es duro pensar que no eres ni lo uno ni lo otro, hay una cuestión de identidad ¿no? no sólo el tema de la lengua, sino lo de qué te sientes, porque a lo mejor tampoco domina el alemán, porque tampoco es su lengua materna el alemán, y eso es un choque duro, porque tampoco tienes un nivel de lengua C2 o te falta vocabulario			- El alemán me es familiar.
	Mehrsprachigkeit	-Yo no me considero plurilingüe en el sentido de dominar varias lenguas. - Relaciones plurilingües, se van mezclando las lenguas	La tranquilidad de dominar una lengua	- Liberarse del <i>felherlos</i> . Relación con la lengua más relajada. - Desnivel entre lengua oral y escrita. - Una lengua siempre pierde. - No hay que agobiar al alumno con eso	-Poder cambiar de una lengua a la otra automáticamente y tener seguridad (sin tener que buscar las palabras). - Manejar dos lenguas a un mismo nivel, tanto escrito como oral. - Siempre hay una que está más activa

**Anhang 4: Analysekategorien, Themen und
Textabstrakte aus den Interviews
mit den Dozentinnen und Dozenten**

Analysekategorien	Themen	Textabstrakte aus dem Interview 1: Elisa	Textabstrakte aus dem Interview 2: Víctor	Textabstrakte aus dem Interview 3: Miriam	Textabstrakte aus dem Interview 4: Gustavo
3. SmsF im Unterricht	Klassifizierung der SmsF	<p>Los que tienen su carrera terminada en España o en LA.</p> <ul style="list-style-type: none"> - actitud colaboradora y apoyo a los demás (no solo en clase sino en tandem, grupos de estudio, etc.) - están en cursos de nivel alto y los otros alumnos los aprovechan en competencia oral y escrita. La gramática no tanto. - Ellos aprenden fundamentalmente a aplicar conceptos - Lo que aprenden es una cuestión didáctica <p>Los que tienen un nivel cultural más bajo (L. 240)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Han nacido aquí, no tienen educación formal en español, la habla pero no la domina (problemas a la hora de escribir, faltas de ortografía, errores fosilizados) - Problemas entre norma y uso (registro, por ejemplo, falta reflexión formal, falta vocabulario) - Los hay conflictivos, que cuestionan reglas (hay que ubicarlos) - No son conscientes de sus limitaciones - Cree que su lengua materna es el castellano y no es así - Actitud: Falta Autoanálisis es una parte. Porque también es cómodo 		<ul style="list-style-type: none"> -Depende si ha tenido más contacto con la lengua española, si ha leído más, si ha hablado más -se nota mucho si el padre y la madre son los dos de procedencia española o latinoamericana o si uno de los dos es alemán o de otra nacionalidad - diferencia cuando es el padre o la madre - depende si es un hijo o una hija. <p>Si es una hija tiene más adquisición de lengua</p> <ul style="list-style-type: none"> - Algunos son más seguros, otros hablan en alemán porque no se sienten seguros - Depende de la relación con la cultura de origen 	

**Anhang 4: Analysekategorien, Themen und
Textabstrakte aus den Interviews
mit den Dozentinnen und Dozenten**

3. SmsF im Unterricht (Fortsetzung)	Klassifizierung der SmsF (Fortsetzung)	<ul style="list-style-type: none"> - Les falta discurso académico - pero, normalmente el nativo dice, ah, si yo ya escribo y a lo mejor te sorprende cuando te dan...las ces, las uves, es decir, cosas muy básicas. - Menos progreso que en el otro grupo? (L.294-7) - Hay colaboración pero tengo que controlarla 			
	Funktion der SmsF im Unterricht		<ul style="list-style-type: none"> -Depende de cada persona - Algunos intentan ayudar a los compañeros - A veces son integrados por el profesor: vocabulario 		Se transforman en una especie de colaborador

Anhang 4: Analysekategorien, Themen und Textabstrakte aus den Interviews mit den Dozentinnen und Dozenten

Analysekategorien	Themen	Textabstrakte aus dem Interview 1: Elisa	Textabstrakte aus dem Interview 2: Víctor	Textabstrakte aus dem Interview 3: Miriam	Textabstrakte aus dem Interview 4: Gustavo
4. Zusammenarbeit und Beziehung zwischen SmsF und SosF	Zusammenarbeit und Beziehung zwischen SosF und SmsF	<ul style="list-style-type: none"> - aprovecharme sí, pero se dan cuenta. nacidos aquí, con sus problemas de lengua, con sus errores, y se ve un clima muy diferente en clase, no le preguntan a ellos cuando tienen un problema, me preguntan a mí - sin embargo en otros cursos que hemos tenido nativos del otro tipo sí que se dirigen a ellos. El estudiante no hispanoparlante se da cuenta este controla o no controla, si ha le ha corregido dos o tres veces, parece que no, pues, mejor le preguntamos a Elisa que parece que.. ¿no? 	<ul style="list-style-type: none"> - No he visto reacciones de rechazo pero seguro que las hay - (Víctor como alumno) Como nativo actitud pasiva para no tener problemas con los otros estudiantes// miedo de comportarse mal con el resto del grupo 	<ul style="list-style-type: none"> - Cierta arrogancia con los alumnos alemanes - Algunos alumnos no hispanohablantes se sienten intimidados (hay mucho barullo). - Otros : „ihr nervt“, tienen que resolver el tema cultural - Otros lo disfrutan y participan (los <i>engagiert</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - De colaboración y de respeto para que los no nativos hablen más - Los no nativos se sienten intimidados - Los no nativos se benefician por trabajar con los nativos.
5. Beziehung der DuD zu den SmsF und Dozentenfunktion im Unterricht mit sukvL	Funktion der DuD in sukvL	<ul style="list-style-type: none"> - Les digo que deberían leer, les invito a escribir - Las posibilidades de que alguien les corrija los errores son mínimas (la mayoría de materias es en alemán) - Ellos pasarían los cursos de lengua pero hay una responsabilidad del profesor de que lo que estás haciendo te sirva para algo - Con los Erasmus siento que no es mi competencia 	Motivar a los que no están motivados	Frenar a los hispanohablantes	Decirle en tu país se dirá así pero en el mío no.(no es integrador)
	Beziehung der DuD zu den SmsF		Peligro es trabajar con los estudiantes que más saben	<ul style="list-style-type: none"> - Mucho más cercana con los hispanohablantes - Los criados en Alemania siempre te tienen el respeto del docente 	<ul style="list-style-type: none"> - Relación con hispanohablantes de competencia - prejuicio por ser un profesor latinoamericano, también de otros latinoamericanos - algunos son colaboradores

**Anhang 4: Analysekategorien, Themen und
Textabstrakte aus den Interviews
mit den Dozentinnen und Dozenten**

Analysekategorien	Themen	Textabstrakte aus dem Interview 1: Elisa	Textabstrakte aus dem Interview 2: Víctor	Textabstrakte aus dem Interview 3: Miriam	Textabstrakte aus dem Interview 4: Gustavo
6. Lernerwartungen, Lernziele und Unterrichtsinhalte	Was möchten oder müssen die SmsF lernen?	Estructuración de Textos, Procesos de escritura, Gramática	-Comunicación no verbal - Flexibilidad, expresiones de enlace, pronunciación no regional, verbos irregulares, a automatizar la lengua		- No se puede dar un curso para hispanohablantes - Curso para hispanohablantes: Redacción para nativos, Conceptos de gramática textual, cómo presentar un texto académico, En expresión oral combinar temas para todos con presentación de discurso académico
	Was möchten die SosF lernen?		- El interés es fundamental para el progreso - Los que hacen un semestre en el extranjero aprenden mucho más		- En expresión oral combinar temas para todos con presentación de discurso académico
	Unterrichtsinhalt(e)				- No se puede dar un curso para hispanohablantes - Curso para hispanohablantes: Redacción para nativos, Conceptos de gramática textual, cómo presentar un texto académico, En expresión oral combinar temas para todos con presentación de discurso académico
	Nach welchen Kriterien konzipieren die DuD die Sprachveranstaltungen?	Que queden cuatro cosas claras para que ellos puedan seguir aprendiendo después.		- Curso se prepara antes y no se sabe quiénes van a ser los alumnos	

**Anhang 4: Analysekategorien, Themen und
Textabstrakte aus den Interviews
mit den Dozentinnen und Dozenten**

Analysekategorien	Themen	Textabstrakte aus dem Interview 1: Elisa	Textabstrakte aus dem Interview 2: Víctor	Textabstrakte aus dem Interview 3: Miriam	Textabstrakte aus dem Interview 4: Gustavo
7. Kriterien der Leistungsbewertung	Leistungsbewertung	<ul style="list-style-type: none"> - Los baremos son diferentes: - Nativos no tienen problemas de gramática pero ortográfica y ahí les doy menos puntuación. Ellos pasarían los cursos de lengua pero hay una responsabilidad del profesor de que lo que estás haciendo te sirva para algo - En léxico los nativos tienen a veces uno muy reducido. Si no hacen esfuerzo, si no invierten el tiempo como los no nativos. - Hablado con los alumnos (con unos y otros) - No nativos dicen que los nativos tienen el curso desde ya aprobado pero no todos tienen que cumplir una serie de requerimientos - Se les juzga por el trabajo invertido 	<ul style="list-style-type: none"> -Las posibilidades del profesor no son muy amplias 	<ul style="list-style-type: none"> -Soy más benevolente que en la universidad española - Menos dura con los que han crecido acá y más dura con los que han tenido escolarización en español - Problemas de conciencia consigo misma por usar diferentes raseros (eso queda entre nosotros a los alumnos no se los digo). - Diferenciación de corrección alemanes e hispanohablantes en competencia léxica y gramática; también en ortografía con los que han estudiado en un país hispanohablante 	

ANHANG 5 - Analysekategorien, Themen und Textabstrakte aus den Interviews mit den Studierenden

Teil 1

Anhang 5: Analysekategorien, Themen und Textabstrakte aus den Interviews mit den Studierenden (Teil 1)

Analysekategorien	Themen	Textabstrakte aus dem Interview 5: Helen	Textabstrakte aus dem Interview 6: Andrea	Textabstrakte aus dem Interview 7: Daniela	Textabstrakte aus dem Interview 8: Marius
<p>1. Gemeinsam die Sprache lernen in sukVL <i>Peerfunktion</i></p>	<p>Gemeinsam die Sprache lernen in sukVL</p>	<p>Ich habe in nachhinein das Gefühl, das wir alle es viel besser können jetzt. Die Leonor ja natürlich, gar keine Frage aber trotzdem hat sie auch mit der Grammatik auch gehabt. Das hat sie uns auch gesagt, das kann sie gar nicht, hat sie gesagt, und sie ist auch keine Person, die sie besonders raus stechen wollte oder so, sondern sie hat sich auch angepasst. Ich glaube, dass wir alle es miteinander versucht. und ich habe dann versucht ein Bisschen nachzuziehen und wir haben versucht, uns in die Mitte zu treffen. Hatte ich so das Gefühl eigentlich. Das jeder auch mitgekommen ist. (Z. 132-138)</p> <p>Und dann hat sie gesagt, ja, OK, und dann hat sie gesagt, „ja, ist gut“. Und ich habe dann gefragt, gibt es da irgendwas. und dann hat sie gesagt, Helen ich kann deinen Text nicht verändern, das ist schon in Ordnung so, ich kann dir nicht sagen, wie du schreiben solltest. Und dann habe ich selbst noch Mal gekuckt und dann habe gesagt, OK, selbst wenn sie etwas sagen würde, das ist anders, würde ich ja nicht machen, weil ich wollte, dass es meine eigenen Worte sind. Und dann</p>	<p>B: Am Anfang meines Studiums habe ich mich ein bisschen gehemmt gefühlt. Ich habe mich nicht frei gefühlt einfach quasi zu sprechen. Obwohl ich gedacht hatte, OK nach Nicaragua würde vielleicht gehen, da hatte ich nicht so viele Hemmungen aber da war ja trotzdem ein bisschen. Inzwischen habe ich mich daran gewöhnt und jetzt hemmt mich das weniger als andere.</p> <p>- A: Was hat dich gehemmt? B: Einfach zu denken, dass sie sprechen ja perfekt Spanisch und mhh ich nicht, so ungefähr. Und dass ich mich halt unsicher fühle. A: Und was hat sich jetzt geändert? B: Einfach der Gedanke, dass es ja klar, dass manche es auch schon als Kind gelernt haben, das ist ja logisch, dass sie es besser können so zu sagen. Und ich habe selber gemerkt halt, dass ich Fortschritte gemacht habe in einer gewissen Weise (Z. 91- 102)</p> <p>- A: Und in Gruppenarbeiten kamst du dazu mit denen irgendwann Mal oder nicht.</p>	<p>A: Gab es schon Mal die Situation, in der er dann gesagt hat: „Ahh, das haben Sie falsch gesagt oder gemacht“? Gab es eine solche Situation schon oder gar nicht? B: Er hat mich schon korrigiert, ja, ja. A: Und wie hast du in der Situation reagiert? Wie ist dann die Situation in der Klasse? Also ich meine nicht nur deine Reaktion sondern die Reaktion von ihm und die von der ganzen Klasse. B: Da war ich flüchtig nach vorne und dann „Ja, du hast ja Recht, ich habe einen Fehler gemacht“. Und ich habe mich auch bedankt, ich sagte dann „Dankeschön“ und „ Oh, da müssen wir aufpassen“. Und ich habe es dann korrigiert. Ich hatte etwas an die Tafel falsch aufgeschrieben und dann ja. A: Und die Klasse? Wie hat die Klasse reagiert? B: Also, normal, also irgendwie nicht negativ oder so. Ich sagte es auch positiv, „wie gut, das will ich ja haben, dass du“ und dann „oh, dass wir es dann halt nicht falsch abschreiben in</p>	<p>B: Pfffff...Ganz subjektiv dann dachte ich, dass sie womöglich unterfordert war, und auf der anderen Seite, wir dadurch so ein Bisschen einen zusätzlichen Druck bekommen haben. Leistungsdruck oder beziehungsweise, wenn man sensibel ist dafür, oder wenn man die falsche Einstellung dazu hat so einen Eindruck hat, ich bin nicht genug, gut genug.</p> <p>A: Das fühltest du? B: Nein, mir war das OK, ich weiß, ich lerne für mich alleine. Ich bin ein autonomer Lerner, ich kann, es geht mich nichts an, wie die anderen lernen, ich lerne anders, ich lerne, so wie ich lerne. Und ich messe mich nur sehr bedingt an anderen. Ganz autonom bin ich auch noch nicht aber. Wenn man als ungefestigter Lerner in so einer Situation ist, dann kommt man an einem Gefühl von Ungenügend gegenüber einem solch starken, guten Spanischsprechenden. (S. 68-78)</p> <p>A: Dadurch, dass es in unserem Kurs wenige Leute waren, hatten wir die Möglichkeit, mehr zu reden, als diejenigen, die zu vierzig im Kurs waren. Hast du den</p>

Anhang 5: Analysekategorien, Themen und Textabstrakte aus den Interviews mit den Studierenden (Teil 1)

<p>1. Gemeinsam die Sprache lernen in sukvL Peerfunktion (Fortsetzung)</p>	<p>Gemeinsam die Sprache lernen in sukvL (Fortsetzung)</p>	<p>war gut, sie hat es ja gelesen und den von der Marie auch und dann hat sie gesagt, das war blöd, dass sie es gemacht hat, weil sie will auch einen Text schreiben und jetzt hat sie unsere Sachen im Kopf. Also es fiel ihr dann sehr schwer ihren eigenen Text zu schreiben, weil wie gemeint hat, sie hatte jetzt die ganze Zeit unsere Ideen im Kopf und deswegen hat sie lange dazu gebraucht und hat sie es ganz zum Schluss gemacht. Weil sie es erst mal aus dem Kopf kriegen wollte. Und dann habe ich gedacht oh je, hätte ich es ihr nicht gegeben. Aber für mich war noch mal so eine Unterstützung, dass sie gesagt hat, das ist in Ordnung so. Habe ich ja gedacht, also nicht komplett falsch, ja? Weil ich lange dafür gebraucht habe, und ich habe gedacht schon, dass es nicht so falsch ist. (Z. 140-153) - Ja, das sie sagt OK. Ich wollte gar nicht, dass sie sagt, macht es anders, ich wollte nur, dass sie sagt, das ist in Ordnung so. Das sie jetzt sagt, man kann es schon verstehen. Aber bei den Grammatikübungen habe ich sie nicht um Hilfe gebeten, weil ich wusste, dass sie selbst nicht so genau weiß. Da habe ich gedacht, das hilft doch nicht, weil in der Klausur kann sie ja nicht helfen. (Z. 155-159) - Und was ich noch sagen wollte, wir haben eine Übung gemacht im Unterricht, die hatte</p>	<p>B: Ja. A: Und wie ist dann die Dynamik in der Gruppenarbeit? B: Dynamik generell glaube ich tendenziell nur mich betrifft, dass schon tendenziell sprechen sie untereinander und Kommilitonen und ich selbst auch manchmal glauben, sie sind nicht schnell genug oder sagt man nicht zu viel, weil man sich nicht zutraut oder so. A: Auch in Gruppenarbeiten meinst du, nicht nur im Plenum. B: Auch in Gruppenarbeiten. Das war mein Eindruck. Wie gesagt, mir geht es mittlerweile nicht mehr so stark so [unverständlich] A: Traust Du dich jetzt mehr langsam B: [Lachen] Ja, genau, ich traue mich jetzt ein Bisschen mehr. (Z. 112- 124) - A: Hast du vielleicht den Eindruck, dass sie mit euch nicht genug kooperieren oder doch, dass sie vielleicht eher hilfsbereit sind. Was für einen Eindruck hast du? B: Mhm, explizit hilfsbereit habe ich nicht empfunden, das muss ich leider sagen. A: Hast du auch bereits einen dieser Kommilitonen um Hilfe gebeten? B: Mhm... A: Es sind einfach nur Fragen, damit du dich in der Situation wieder findest.</p>	<p>die Vokabelhefte oder ins Heft oder Grammatikheft". Ja, ja das hat er schon gemacht. A: Und wie fühlt er sich dabei? Oder was denkst du, wie er sich fühlt? B: Ich weiß, dass er es auch zu Hause erzählt hat [Lachen] „Ich habe die Lehrerin verbessert“. Also ich denke, dass es ihm auch schon gefällt. Da war ich auch tapfer, dass ich was falsch gemacht oder verwechselt habe. Ja, ja, ich glaube da schon, dass A: Motivierend. B: Ja. [Lachen] Es ist auch gut, dann passt er vielleicht weiterhin gut auf. [Lachen] Vielleicht gibt es auch nochmals was, dass ich falsch anschreibe. (Z. 121-141) - A: Das wäre ja toll [Lachen] Und sag mal, du hast diese Situation nicht nur als Lehrerin im Unterricht. Du bist ja hier auch Studentin und hier bist du mit Muttersprachlern im Fremdsprachenunterricht zusammen. Hier in <i>Gramática</i> und in anderen Kursen bestimmt auch. Wie fühlst du dich als Studentin in der Situation, in der ein Muttersprachler neben dir im Unterricht sitzt? B: Mhm, [Lachen] Ich habe es immer als positiv gesehen, weil ich ja nur davon profitieren kann. Und ehm</p>	<p>Eindruck, dass aus dieser Konstellation, in der ich nur auf Spanisch geredet habe und die Leonor auch nur auf Spanisch geredet hat, etwas dazu gebracht hat, dass es so viel geredet wurde? Ich habe doch den Eindruck, dass es viel geredet wurde. Hattest du auch diesen Eindruck? B: Wie du sagst, wir haben die beste Konstellation gehabt, mehr Lerner in einer Sprachlernklasse finde ich beinahe unproduktiv, wir habe so viel gesprochen, wie wir konnten. Kannst du weiter fragen? A: Nein, nur, ob du glaubst, dass diese Konstellation mit Leonor und mir euch noch dazu gebracht zu reden oder eher weniger oder. B: Du hast nach der Einsprachigkeit gefragt, oder? A: Ich habe gefragt, ob die, also die Möglichkeit im Unterricht zu reden B: Also, das haben wir so gut wie möglich gehabt, in einer schönen kleinen Gruppe möglichst viel geredet, ja, das war gut. Und jetzt ob Leonor dabei war oder nicht, sie hatte relativ denselben Redeanteil wie jeder anderer Schüler, ja. (Z. 184-199)</p>
---	---	--	--	--	---

<p>1. Gemeinsam die Sprache lernen in sukvL <i>Peerfunktion</i> (Fortsetzung)</p>	<p>Gemeinsam die Sprache lernen in sukvL (Fortsetzung)</p>	<p>ich richtig und die Leonor hat falsch gehabt (Lachen). Und dann dachte ich, wenn ich sie jetzt frage, kann ich mich nicht auf sie verlassen, weil vielleicht sie es auch falsch macht. A:Und was denkst du, dass es so gekommen ist, dass sie es falsch hatte und du nicht? B:Weil es ihre Muttersprache ist und meine Fremdsprache. Weil ich anders an die Sprache rangehe. Ich habe versucht es zu hinterblicken, die Logik und die Gewebe, die da hinter steckt. Und sie hat nach Gefühl gemacht. Und so umgangssprachlich vielleicht auch. Und das habe ich nicht gemacht, ich habe mich an die Regeln gehalten. Und ich habe versucht, so wie ich es gelernt habe es umzusetzen. Und sie hat es nicht gelernt. Sie hatte. (Z. 168-178) - Ich überlege...ich glaube das war im Grammatikbuch, das war was gewesen mit Konditional, glaube ich. Und sie hat gesagt, ich glaube es ist so und Marie hat auch gesagt, ja, das glaube ich auch. Und ich habe aber gesagt, nein, das ist nicht so, ich glaube, dass ich einfach mal, das ist nicht so. Und ich hatte recht gehabt. Und dann habe ich gemerkt, OK, vielleicht soll ich mich auf mich verlassen. Z. 179-83)</p>	<p>B: Also ich erlebe sie einfach so, dass sie nicht, zum Teil von sich aus einfach nicht so viel geben. Also man muss sie auch fragen, dann würde es gehen, dann würden sie schon, dann würden sie kooperieren und helfen, aber ich glaube, man muss wirklich auf sie zugehen, aber von alleine kommt das nicht. Habe ich den Eindruck. (Z.131-140) B: Eh, Muttersprachler an sich stellen andere Fragen einfach, wenn es zum Beispiel um Grammatik geht oder so. Wenn es uns die Basis oder weitere Verständnisse dafür fehlen. Und, ich bin mir nicht so sehr sicher in der Hinsicht aber zum Teil habe ich es so empfunden, weiß nicht, ob es nur an mir lag oder die anderen auch so empfunden hätten. A: Und wie fühlst Du dich in der Situation. Ja, das ist ja eher normal, das langt mir oder B: Ich meine, in der Situation, wo etwas gefragt wird, wo ich die Grundlagen nicht so sicher dazu habe, dann bringt mir nicht sehr viel die Erklärung dafür, also dann bringt das mir nicht so viel, wenn der Dozent und die Muttersprachler dann eben darüber fach- [unverständlich] (16: 04) A: Kannst du ein Beispiel nennen?</p>	<p>natürlich denke ich manchmal: „Mensch, wenn die auch hier die Klausuren schreiben, dann komme ich ja niemals zu einer guten Note“. Ja, und ich denke, dass es vielleicht sogar ein Bisschen ungerecht ist. Aber gut dafür studiere ich auch auf der einen Seite Germanistik, und da sind auch viele anderen deren Muttersprache es auch nicht ist. Es hebt sich ja dann wieder auf und. Was ich hier halt schön finde, ist, dass es unheimlich viele Lateinamerikaner sind. Und lateinamerikanisches Spanisch, das mir <u>viel mehr liegt</u> und das ich <u>viel lieber höre</u>. Es ist melodischer. Also ich mag es einfach zu hören. Und sage ich mal so: Diese Erfahrungen auszutauschen. Also ich finde es in dem Kurs montags, in <i>Traducción</i>, so schön, dass eh es gleich zu Beginn so hieß: „Wer kommt aus welchem Land?“ Und dann können wir auch alle Einflüsse nutzen und Ausdrücke und so weiter und sofort und Übersetzungen. Das finde ich halt schön, dass man davon einfach mehr profitiert als wenn wir unter uns wären. Und allein schon wenn ein Muttersprachler was sagt, da sind oft neue Wörter dabei. Ich denke, dass die Deutschen oft die gleichen</p>	
---	--	---	---	---	--

<p>1. Gemeinsam die Sprache lernen in sukVL <i>Peerfunktion</i> (Fortsetzung)</p>	<p>Gemeinsam die Sprache lernen in sukVL (Fortsetzung)</p>		<p>B: Vielleicht fällt mir später etwas dazu ein. A: Das wäre schön, um genau zu wissen, was du mit Spanisch auf sehr hohes Niveau meinst. Bei Übersetzung vielleicht? B: Ja, genau, bei Übersetzung, oder Grammatik „Indirekte Rede“ oder die ganzen Hochhypothesen Zeitregeln, das ist was ich nicht so sicher darauf habe eben. Ich glaube, Verbformen an sich, das ich nicht die Schwierigkeit aber welche Zeiten im Zwangseinsatz muss und warum, das ist mir manchmal nicht so klar. Also das ist mir generell nicht klar und wenn ein Muttersprachler einen ganz bestimmten Satz nimmt und daran fest macht, so zu sagen, dann ist es mir nicht ganz klar, warum ist es jetzt so und so, weil manchmal vielleicht der Kontext nicht da ist irgendwie oder die Grundlage halt. (Z. 154-173). A: Und würdest Du, wenn es in deiner Macht wäre, würdest Du sagen, ich würde lieber ohne Muttersprachler im Unterricht sein. B: Nee. A: Wieso nicht? B: Weil ich eben nur ein Beispiel genannt habe, wo ich für mich persönlich ein Bisschen unsicher war, ob das irgendwas bringt oder nicht, aber in Bezug auf</p>	<p>Wörter benutzen. (14:16) Also da habe ich mal das Gefühl. Und dann höre ich mal wieder ein neues Wort, das ich aufschnappe: “Mensch, das ich jetzt ein neues, das kommt jetzt in mein Wortschatz“. So, so, das ist jetzt wirklich positiv. (Z. 141-160) - A: Nutzt Du die Situation privat aus, dass es Muttersprachler im Studium sind? Ich meine, ausnutzen ist vielleicht zu stark. Hast du Kontakt mit ihnen oder hast du so? B: Das leider wenig, eigentlich sogar kaum. A: Aber im Unterricht hast du diese Einflüsse von verschieden Seiten. Du hast auch gesagt, dass du dir Gedanken darüber machst, ob sie mit euch verglichen werden. Dieser Gedanke kam. B: Ja, ja. A: Kannst du dir mit diesem Gedanken auseinandersetzen? Was für Ängste hast du, oder was für? B: Ehhh, ja. Also Ängste in dem Sinne ja nicht. Also, es ist nur so, meine, meine große Angst ist es einfach diese Schlussarbeit mit Übersetzung - <i>Traducción</i> - die man am Examen machen muss, und die müssen ja alle machen. Und dann denke ich: „Oweja, wenn dann die ganzen Muttersprachler da</p>	
---	--	--	--	---	--

**Anhang 5: Analysekategorien, Themen und Textabstrakte
aus den Interviews mit den Studierenden (Teil 1)**

<p>1. Gemeinsam die Sprache lernen in sukvL <i>Peerfunktion</i> (Fortsetzung)</p>	<p>Gemeinsam die Sprache lernen in sukvL (Fortsetzung)</p>		<p>andere Themen oder bei Traducción zum Beispiel ist interessant einfach auch die Version von den Muttersprachlern selbst zu hören, und verschiedene Ideen und einfach auch mehr Stimmen von Muttersprachlern zu hören. A: Du hast so eher zwei unterschiedliche Gefühle, habe ich den Eindruck. Eher ein positives Gefühl oder ein negatives? Es geht wie gesagt eher um Gefühle nicht darum, was wir logisch denken. Ist es eher ein positives Gefühl mit jemandem zu sitzen, der, wie du ihn beschreibst, ja er weiß es ja schon. Oder ist es ein negatives Gefühl? B: Nein, eher ein positives. Also generell. Das war nur ein Beispiel, hat nicht so viel Aussagekraft. Ich denke, dass es nicht so wichtig als immer wieder Leute auf zu haben, wo man auch mal, weil der Muttersprachler noch mehr fühlen kann einfach. Was mich schon in Italien oder in Nicaragua auch schon immer sehr aufgefallen ist, dass man sich sehr daran gewöhnt an einen Akzent von einer Person halt, und sobald der Akzent oder die Region aus der andere kommt sich ändert, versteht man schon wieder nicht so gut und, aber das wickt dann ein bisschen ab, dadurch dass es mehr</p>	<p>sind, und ich als einzige da sitze, die da mit ihrem furchtbaren Spanisch ankommt, da werde ich drei Mal durchrasseln und mein Examen ist Futsch“. Das ist so meine <u>Angst</u>, das kann ich niemandem übel nehmen, dass er Muttersprachler ist. Also das ist so meine Angst. Und dann denke ich mir „Mensch, was kann ich da noch tun, damit es bei mir besser wird“ und dann.(Z. 164-171)</p>	
---	--	--	--	--	--

**Anhang 5: Analysekategorien, Themen und Textabstrakte
aus den Interviews mit den Studierenden (Teil 1)**

<p>1. Gemeinsam die Sprache lernen in sukVL <i>Peerfunktion</i> (Fortsetzung)</p>	<p>Gemeinsam die Sprache lernen in sukVL (Fortsetzung)</p>		<p>Muttersprachler in den Kursen sind. (Z. 184- 202) - Con respecto a la entrevista de la semana pasada quería decirte todavía que para mí es algo completamente diferente comparando los cursos de español con los de portugueses. En los cursos de español veo a los hispanohablantes como enriquecedores. En los cursos de portugueses me siento incomoda por los "nativos". Creo que es importante ahí la diferencia: el español lo aprendí en Centroamérica, el portugués nada más lo estoy aprendiendo en la universidad. [...] (Zettel)</p>		
	<p>Der Bezug zu den anderen Studierenden in sukVL</p>	<p>Ich habe nur gedacht, Oh Gott, alle können Spanisch nur ich nicht. (Z. 61) Dann habe ich gemerkt, dass die Leonor auch so, viele Übungen, wo sie gesagt hat, keine Ahnung. Weiß ich nicht. Sie hat das dann gewusst und auch können, aber ich kann auch keine Deutsche Grammatik, so die Theorie kann ich überhaupt nicht. Und dann ist mir klar geworden, es ist nicht so, dass sie auch Probleme damit hat, weil man nicht darüber nachdenkt, wenn man spricht. Und sie musste dann ja viel nachdenken. Deswegen ist mir später nicht nachgeblieben. OK, sie versteht die Vokabeln besser aber die Grammatik auch nicht viel besser.(Z. 64-70)</p>			<p>A: Wie fühlt er sich dabei? Wie ist die Situation im Unterricht, wenn das passiert? B: Also ich hatte bisher zumindest das Gefühl, dass es ihm sehr gut gefällt. Also er strahlt auch immer über beide Ohren, er freut sich immer riesig. Das Problem ist, das er eben dann leicht nuschelt, und die Kinder ihn dann nicht so gut verstehen. Und dann redet er sehr schnell. Und ich sage ihm dann: „Ein Bisschen langsamer“ und dann. Das macht er gerne, unheimlich gerne. (108-113)</p>

Anhang 5: Analysekategorien, Themen und Textabstrakte aus den Interviews mit den Studierenden (Teil 1)

Analysekategorien	Themen	Textabstrakte aus dem Interview 5: Helen	Textabstrakte aus dem Interview 6: Andrea	Textabstrakte aus dem Interview 7: Daniela	Textabstrakte aus dem Interview 8: Marius
2. Sprachnorm und Leistungsbewertung	Die Sprache gemeinsam lernen aus der Sicht einer zukünftigen Lehrkraft		<p>Was ich super finde, ist, dass man ebenso spielerisch da dran geht, immer verschiedene Gruppenarbeiten, das ist schön. Und ich glaube, dass es unheimlich schwierig –ich unterrichte selber Deutsch als Fremdsprache- ich finde auch immer sehr schwierig einfach zu kucken, ist es wirklich angekommen bei denen, die zwei haben es und die drei vielleicht nicht und deswegen glaube ich, dass ich selbst als Studentin so bin, dass ich es mir überlege, besser bis zum nächsten Mal als sofort nachzufragen. Es geht nicht alleine um den Dozenten, sondern, dass ich es nicht teile.oder dass mich die Diskussion verwirrt mit den Muttersprachlern dem Dozenten oder so.</p> <p>A: Denkst Du manchmal, wenn die Muttersprachler nicht da wären, wäre die Situation anders? Würdest Du dich trauen, mehr zu fragen?</p> <p>B: Nein, ich glaube, das macht für mich keinen großen Unterschied.</p> <p>A: Es liegt an deiner Art...</p> <p>B: Ja. (Z. 219-230)</p>	<p>B: Ja, also sprachlich kann er mir was vormachen, sage ich, natürlich. Ich finde es sehr schön, dass er mit anderen Ausdrücken, die im Argentinischen benutzt werden, den Unterricht, dann sage ich mal, <u>bereichert</u>. Ich sage dann, da sagen wir was anderes, und es ist nicht so toll, ich nehme es aber immer auf. Und ich habe den Kindern gesagt, dass wir hier die Möglichkeit haben, ein anderes Spanisch zu hören. Er selbst, sage ich mal, ruht sich ein wenig darauf aus, dass er eben Spanisch kann, und er hat zum Beispiel in beiden Arbeiten <u>nur</u> in Anführungsstrichen, ja eine 2 ist gut, Zweier geschrieben, während andere Einser durchaus bekommen haben. Weil er, ich glaube, dass er sich die Vokabeln nicht so genau anguckt [...]</p> <p>A: Und Vokabeln, das ist ein interessanter Punkt. Was beobachtest du da? Es sind Vokabeln, die er schon kennen sollte? Sind es andere Varietäten? Wieso kommt er mit den Vokabeln nicht klar?</p> <p>B: Ja, es geht eigentlich darum, dass er- Ich hatte mal mit der Mutter und mit</p>	

Anhang 5: Analysekategorien, Themen und Textabstrakte aus den Interviews mit den Studierenden (Teil 1)

<p>2. Sprachnorm und Leistungsbewertung (Fortsetzung)</p>	<p>Die Sprache gemeinsam lernen aus der Sicht einer zukünftigen Lehrkraft (Fortsetzung)</p>			<p>anderen erfahrenen Lehrern gesprochen. Er hat im Vokabelntest Wörter hingeschrieben, die durchaus richtig sind, die aber eben nicht die waren, die in der Lektion abgefragt wurden, die halt eben neu waren. Und dann ist die Frage. OK, es ist richtig aber es ist nicht das was da drin steht. Hättest du es dir überhaupt angeguckt, dann wärest du auf die anderen gekommen. Und so Sachen. Und das erste Mal habe ich es so stehen lassen und als richtig gewertet. Und dann bin ich halt mit anderen Lehren und eben auch mit der Mutter übereingekommen, dass wir dann werten, was eben im Buch ist oder das, was die anderen Kinder im Vokabelheft stehen haben. [...]</p> <p>A: Welches ist das Ziel, dass er tatsächlich diese Vokabeln und nicht die anderen einsetzt? Also die Mutter ist damit einverstanden und die anderen Lehrer auch, und du?</p> <p>B: Ich prinzipiell hätte jetzt nichts dagegen, das ist ja auch richtig, er weiß sich ja auszudrücken und ich mache dann ein Häckchen hinten. Gut, wir müssen halt hier das <i>castellano</i> unterrichten, und deswegen muss er sich eben auch Begriffe- Er kann ja da nicht <i>jugo</i> schreiben, er muss</p>	
--	--	--	--	--	--

**Anhang 5: Analysekategorien, Themen und Textabstrakte
aus den Interviews mit den Studierenden (Teil 1)**

<p>2. Sprachnorm und Leistungsbewertung (Fortsetzung)</p>	<p>Die Sprache gemeinsam lernen aus der Sicht einer zukünftigen Lehrkraft (Fortsetzung)</p>			<p>halt <i>zumo</i> schreiben. Und es sind solche Sachen. Ich muss dann in Klammern Häckchen machen. Also ich erkläre: „halt bei uns, in Anführungsstrichen in Spanien, in <i>castellano</i>: <i>zumo</i>.“</p> <p>A: Also es ist euch wichtig, anscheinend nicht nur dir, dass er sich das <i>castellano</i> aneignet, dass er es lernt.</p> <p>B: Jaaa.. Ich sage mal. Also ich bin der Meinung, dass es ehmm. Also von der Grammatik her, muss er es auf jeden Fall können. Ich sage den anderen Kindern auch gleichzeitig, man kann ja. Wenn ihr mal in Lateinamerika seid, kann man auch das Wort <i>jugo</i> hören. Ich habe es auch durchaus an die Tafel geschrieben. Und sie wissen es auch. Also sie nehmen es mit in ihren Vokabelheften durchaus auch. Weil ich möchte, dass sie nicht nur an das Wort <i>zumo</i> festmachen. Dieses eine kennt sie, wenn sie dann nach Lateinamerika gehen, werden sie ein anderes dafür hören. Oder auch <i>papas</i> und <i>patatas</i> zum Beispiel. Es sind Begriffe, die sie schon lernen sollen, finde ich. Also das können sie auch, sie verstehen sie auch. Wir haben auch darüber gesprochen, dass es in jedem Land anders ist. Und wir geben Beispiele aus dem</p>	
	<p>Die Sprache gemeinsam lernen aus der Sicht</p>				

**Anhang 5: Analysekategorien, Themen und Textabstrakte
aus den Interviews mit den Studierenden (Teil 1)**

2. Sprachnorm und Leistungsbewertung (Fortsetzung)	einer zukünftigen Lehrkraft (Fortsetzung)			Deutschen. In irgendwelchen deutschen Dialekten heißen Tiere so und in anderen halt so. Das verstehen sie ja auch, sie sind jung aber, und klein aber [Lachen] (Interview 7, Z.56-100)	
	Sprachnorm und Sprachvarietäten in universitärem und schulischem Sprachunterricht	<p>-Ich habe am Anfang Probleme damit gehabt, dich zu verstehen, weil du auch ein Dialekt hast und ich drei Jahre kein Spanisch gehört habe, das war für mich schwer und dann habe ich gedacht, OK, da muss ich mich daran gewöhnen (Z. 128-130)</p> <p>- Soll ich mich bemühen, es spanischer klingeln zu lassen?</p> <p>B: Ja, ich glaube es wäre besser. Das es besser wäre mehr Hochdeutsch als Spanisch wäre. Ein Bisschen weniger Dialekt vielleicht.</p> <p>A: Wie meinst du, dass es Dialekt ist?</p> <p>B: Weiß ich nicht genau, kann ich nicht sagen, weil ich den Umgang mit der Sprache nicht so habe. Aber es fiel mir schwerer so, war oft auch schnell, und das ist mir schwer gefallen, es war so schnell und dann noch ein Bisschen Dialekt und dann habe ich gar nicht mehr verstanden. Und dann habe ich die Marie gefragt, was hat sie gesagt, und die Marie, so und so. Und dann habe ich es mir überlegt und dann, OK, das stimmt, das kann sein. (Z. 193-201)</p> <p>-Welche Aussprache? Ich werde es versuchen, wie ich es mir</p>	<p>Was mir schon in Italien oder in Nicaragua auch schon immer sehr aufgefallen ist, ist, dass man sich sehr daran gewöhnt an einen Akzent von einer Person halt, und sobald der Akzent oder die Region, aus der ein Anderer kommt, sich ändert, versteht man schon wieder nicht so gut und, aber das weicht dann ein bisschen ab, dadurch dass es mehr Muttersprachler in den Kursen sind. (Z.184-202)</p>	<p>A: Und Vokabeln, das ist ein interessanter Punkt. Was beobachtest du da? Es sind Vokabeln, die er schon kennen sollte? Sind es andere Varietäten? Wieso kommt er mit den Vokabeln nicht klar?</p> <p>B: Ja, es geht eigentlich darum, dass er. Ich hatte mal mit der Mutter und mit anderen erfahrenen Lehrern gesprochen. Er hat im Vokabeltest Wörter hingeschrieben, die durchaus richtig sind, die aber eben nicht die waren, die in der Lektion abgefragt wurden, die halt eben neu waren. Und dann ist die Frage. OK, es ist richtig aber es ist nicht das was da drin steht. Hättest du es dir überhaupt angeguckt, dann wärest du auf die anderen gekommen. [...]Und das erste Mal habe ich es so stehen lassen und als richtig gewertet. Und dann bin ich halt mit anderen Lehren und eben auch mit der Mutter übereingekommen, dass wir dann werten, was eben im Buch ist oder das, was die anderen Kinder im Vokabelheft stehen haben.</p>	

Anhang 5: Analysekategorien, Themen und Textabstrakte aus den Interviews mit den Studierenden (Teil 1)

<p>2. Sprachnorm und Leistungsbewertung (Fortsetzung)</p>	<p>Sprachnorm und Sprachvarietäten in universitärem und schulischem Sprachunterricht (Fortsetzung)</p> <p>Sprachnorm und Sprachvarietäten in</p>	<p>meinen Schüler noch beibringen will. Weil mein Gedanken ist mein Lehrersein, dass meine Schüler mich verstehen, das was ich spreche. Also es ist sehr schwierig als Fremdsprachler mit Dialekt zu reden. Ich weiß gar nicht, ob es so gut geht. Aber so rein wie möglich, damit ich es auch beibringen kann. (Z. 221-224)</p>		<p>[...] Vieles wird im Argentinischen anders betont, und er setzt bei <i>eres</i> auf dem ersten „e“ ein Akzent zum Beispiel. Also solche Fehler passieren ihm dann. [...] Er benutzt anstatt <i>vosotros ustedes</i> und andere Formen. Aber da habe ich ihm auch gesagt, das musst du lerne, und dann bin ich ein Bisschen nachgiebig dann auch. Also im Moment sehe ich es gar nicht so streng. (Z. 67-80)</p> <p>Was ich hier halt schön finde, ist, dass es unheimlich viele Lateinamerikaner sind. Und lateinamerikanisches Spanisch, das mir <u>viel mehr liegt</u> und das ich <u>viel lieber höre</u>. Es ist melodischer. Also ich mag es einfach zu hören. Und sage ich mal so: Diese Erfahrungen auszutauschen. Also ich finde es in dem Kurs montags, in <i>Traducción</i>, so schön, dass ehm es gleich zu Beginn so hieß: „Wer kommt aus welchem Land?“ Und dann können wir auch alle Einflüsse nutzen und Ausdrücke und so weiter und sofort und Übersetzungen. Das finde ich halt schön, dass man davon einfach mehr profitiert als wenn wir unter uns wären. Und allein schon wenn ein Muttersprachler was sagt, da sind oft neue Wörter dabei. Ich denke, dass die Deutschen oft die gleichen</p>	
--	--	--	--	---	--

Anhang 5: Analysekategorien, Themen und Textabstrakte aus den Interviews mit den Studierenden (Teil 1)

<p>2. Sprachnorm und Leistungsbewertung (Fortsetzung)</p>	<p>universitärem und schulischem Sprachunterricht (Fortsetzung)</p>			<p>Wörter benutzen. Also da habe ich mal das Gefühl. Und dann höre ich mal wieder ein neues Wort, das ich aufschnappe: "Mensch, das ich jetzt ein neues, das kommt jetzt in meinen Wortschatz".</p>	
	<p>Korrektur und Leistungsbewertung in sukvL</p> <p>Korrektur und</p>			<p>B: Ja, also sprachlich kann er mir was vormachen, sage ich, natürlich. Ich finde es sehr schön, dass er mit anderen Ausdrücken, die im Argentinischen benutzt werden, den Unterricht, dann sage ich mal, <u>bereichert</u>. Ich sage dann, da sagen wir was anderes und es ist nicht so toll, das nehme ich aber immer auf. Und ich habe den Kindern gesagt, dass wir hier die Möglichkeit haben ein anderes Spanisch zu hören. Er selbst, sage ich mal, ruht sich ein wenig darauf aus, dass er eben Spanisch kann, und er hat zum Beispiel in beiden Arbeiten <u>nur</u> in Anführungsstrichen, ja eine 2 ist gut, Zweier geschrieben, während andere Einser durchaus bekommen haben. Weil er, ich glaube, dass er sich die Vokabeln nicht so genau anguckt und dann Akzentfehler macht, die gar nicht setzt oder falsch setzt, und solche Dinge dann eben. (Z. 56-64)</p> <p>A: Und Vokabeln, das ist ein interessanter Punkt. Was beobachtest du da? Es sind</p>	<p>B: Pffff...Ganz subjektiv dann dachte ich, dass sie womöglich unterfordert war, und auf der anderen Seite, wir dadurch so ein Bisschen einen zusätzlichen Druck bekommen haben. Leistungsdruck oder beziehungsweise, wenn man sensibel ist dafür, oder wenn man die falsche Einstellung dazu hat so einen Eindruck hat, ich bin nicht genug, gut genug.</p> <p>A: Das fühltest du?</p> <p>B: Nein, mir war das OK, ich weiß, ich lerne für mich alleine. Ich bin ein autonomer Lerner, ich kann, es geht mich nichts an, wie die anderen lernen, ich lerne anders, ich lerne, so wie ich lerne. Und ich messe mich nur sehr bedingt an anderen. Ganz autonom bin ich auch noch nicht aber. Wenn man als ungefestigter Lerner in so einer Situation ist, dann kommt man an einem Gefühl von ungenügend gegenüber einem solch starken, guten Spanischsprechenden. (Interview 8, Z. 68-78)</p> <p>B: Pffff...Ganz subjektiv dann dachte ich, dass sie womöglich unterfordert war, und auf der anderen Seite, wir dadurch so</p>

Anhang 5: Analysekategorien, Themen und Textabstrakte aus den Interviews mit den Studierenden (Teil 1)

<p>2. Sprachnorm und Leistungsbewertung (Fortsetzung)</p>	<p>Leistungsbewertung in sukvl (Fortsetzung)</p>			<p>Vokabeln, die er schon kennen sollte? Sind es andere Varietäten? Wieso kommt er mit den Vokabeln nicht klar? B: Ja, es geht eigentlich darum, dass er. Ich hatte mal mit der Mutter und mit anderen erfahrenen Lehrern gesprochen. Er hat im Vokabeltest Wörter hingeschrieben, die durchaus richtig sind, die aber eben nicht die waren, die in der Lektion abgefragt wurden, die halt eben neu waren. Und dann ist die Frage. OK, es ist richtig aber es ist nicht das was da drin steht. Hättest du es dir überhaupt angeguckt, dann wärest du auf die anderen gekommen. Und so Sachen. Und das erste Mal habe ich es so stehen lassen und als richtig gewertet. Und dann bin ich halt mit anderen Lehren und eben auch mit der Mutter übereingekommen, dass wir dann werten, was eben im Buch ist oder das, was die anderen Kinder im Vokabelheft stehen haben. Und bei ihm ist es So. Vieles wird im Argentinischen anders betont, und er setzt bei <i>eres</i> auf dem ersten „e“ ein Akzent zum Beispiel. Also solche Fehler passieren ihm dann. Oder dass er eben aufgrund ja. Er benutzt anstatt <i>vosotros ustedes</i> und andere Formen. Aber da</p>	<p>ein bisschen einen zusätzlichen Druck bekommen haben. Leistungsdruck oder beziehungsweise, wenn man sensibel ist dafür, oder wenn man die falsche Einstellung dazu hat so einen Eindruck hat, ich bin nicht genug, gut genug. A: Das fühltest du? B: Nein, mir war das OK, ich weiß, ich lerne für mich alleine. Ich bin ein autonomer Lerner, ich kann, es geht mich nichts an, wie die anderen lernen, ich lerne anders, ich lerne, so wie ich lerne. Und ich messe mich nur sehr bedingt an anderen. Ganz autonom bin ich auch noch nicht aber. Wenn man als ungefestigter Lerner in so einer Situation ist, dann kommt man an einem Gefühl von ungenügend gegenüber einem solch starken, guten Spanischsprechenden. (Interview 8, Z. 68-78)</p>
---	--	--	--	---	--

**Anhang 5: Analysekategorien, Themen und Textabstrakte
aus den Interviews mit den Studierenden (Teil 1)**

2. Sprachnorm und Leistungsbewertung (Fortsetzung)	Korrektur und Leistungsbewertung in sukvL (Fortsetzung)			habe ich ihm auch gesagt, das musst du lerne, und dann bin ich ein Bisschen nachgiebig dann auch. Also im Moment sehe ich es gar nicht so streng. (Z. 67-80)	
---	--	--	--	---	--

**Anhang 5: Analysekategorien, Themen und Textabstrakte
aus den Interviews mit den Studierenden (Teil 1)**

Analysekategorien	Themen	Textabstrakte aus dem Interview 5: Helen	Textabstrakte aus dem Interview 6: Andrea	Textabstrakte aus dem Interview 7: Daniela	Textabstrakte aus dem Interview 8: Marius
3. Kognitiver und emotionaler Bezug zur Sprache und Kultur	Spanisch studieren und Spanisch lernen	<p>- [Nach drei J Schule kann] ich es immer noch und es fällt mir leicht und ich konnte besser Spanisch nach den drei Jahren als Englisch.</p> <p>- Es hatte mir so gut gefallen und ich habe überlegt, ob ich Spanisch oder Englisch studieren soll, oh nein, Englisch ist langweilig, und ich mag auch nicht Amerika oder England (...) ich mag lieber Spanien, gefällt mir gut, weil ich auch da im Austausch war, zwar für zwei Wochen aber hat super viel Spaß gemacht. Da habe ich supergut gelernt innerhalb von einer Woche. (...) Und mir gefällt da die Kultur, die Leute (...) und dann bei der Studienberatung hat er gesagt, lieber Spanisch, bessere Chancen später (Z. 25-33)</p>	<p>A: Und hast du dir Gedanken drüber gemacht, wieso diese Kommilitonen Spanisch studieren?</p> <p>B: Ja, ich habe mich es so oft gefragt ja, aber. Ich denke zum Einen, dass es vielleicht einfacher ist, wenn ein Fach zumindest Spanisch ist, dann hat man zumindest da eine Basis und die anderen Fächer sind dann immer noch genug schwer eben, mit der Sprache, kann ich mir vorstellen, dass das ein Grund ist (Z. 124-128)</p>	<p>A: Wieso ist er im Spanischunterricht?</p> <p>B: Mmmhh. Das habe ich auch gefragt. Ich hatte die Klassenlehrerin natürlich zuerst gefragt und dann die Mutter auch, mit der ich ein Gespräch hatte. Sie ist der Meinung, dass er halt sprechen kann und trotzdem viele Fehler macht. Und sie möchte, dass er es eben macht. Und sie lässt es offen, ob sie dann mal nach Argentinien zurückgehen, dass er dann auch die Schriftsprache beherrscht. Und natürlich auch, er ist sehr faul, dass er eben mit Französisch oder eine andere- wie Latein oder eine andere Fremdsprache überfordert ist, weil sie merkt in Deutsch ist er nicht so toll und auch im Englischen, dass er ein Fach hat, in dem er dann gut sein kann, und wo er auch ein Bisschen Vorteil hat. Wie gesagt die Schriftsprache ist der Mutter sehr wichtig. (Z. 41-49)</p>	
	Individueller Bezug zur Sprache und Kultur / Kognitiver und emotionaler Bezug zur Sprache und Kultur	<p>- Und mir gefällt da die Kultur, die Leute (...) (Z. 25-33)</p> <p>- A: Ich finde es toll, dass ihr eine so schöne Gruppe gebildet habt.</p> <p>B: Es ist auch durch dieses Spanisches aber auch, dass es etwas besonders auch so, das</p>			<p>B: Überdurchschnittlich mehrsprachig, ja, ja, klar, mehr als eins ist ja mehrsprachig. Würde ich das Mal definieren. Aber es kommt dann auf die Definition an, (5:18) Es waren diese Momente in Madrid als ich gar kein Geld hatte, die</p>

**Anhang 5: Analysekategorien, Themen und Textabstrakte
aus den Interviews mit den Studierenden (Teil 1)**

<p>3. Kognitiver und emotionaler Bezug zur Sprache und Kultur (Fortsetzung)</p>	<p>Individueller Bezug zur Sprache und Kultur / Kognitiver und emotionaler Bezug zur Sprache und Kultur (Fortsetzung)</p>	<p>macht ja nicht jeder, und unter jedem, der Spanisch redet. (Z. 55-58)</p>			<p>Karten, die eine war gesperrt, die andere war verloren, ich hatte kein Geld und war Gott sei dank von meinem kolumbianischen Freund durchgefüttert und habe mich mit dem Zeitungshändler um die Ecke über die Politik beschwert, die Sonne ist mir ins Gesicht geschehen, und ich habe gedacht, ich bin reich ohne Geld einfach durch die Sprache. A: Und das hast du auf Spanisch gemacht. Das ist ja eine gute Erfahrung. B: Essentiell, das war diese Schlüsselerfahrung, der mich dazu ermutigt, dass ich die Sprache weitergeben möchte. Weil Englisch ist OK, aber Spanisch ist dann noch mal ein Drittel mehr der Welt. A: Also das ist dir wichtig, dass es eine Weltsprache ist. B: Ja, das ist mir wichtig. Diese Universalität. (Z. 47-59)</p>
--	--	--	--	--	--

**Anhang 5: Analysekategorien, Themen und Textabstrakte
aus den Interviews mit den Studierenden (Teil 1)**

Analysekategorien	Themen	Textabstrakte aus dem Interview 5: Helen	Textabstrakte aus dem Interview 6: Andrea	Textabstrakte aus dem Interview 7: Daniela	Textabstrakte aus dem Interview 8: Marius
<p>4. Sprachlernprozesse und Sprachbiografien</p>	<p>Sprachlernprozess und Sprachbiografie</p>	<p>Ich habe mich nichts getraut zu sagen, und dann hatten wir dieses Spiel und dann ging es besser. (Z. 78-79) - wenn ich was erzählen würde, die Hemmung ist nicht mehr da. Weil früher dachte ich, egal was ich sage, die Zeit ist ehe falsch (Z. 87-88) - Nicht so von den Vokabeln, weil das fällt mir auch schwer, muss ich sagen. Aber von der Anwendung fällt es mir, glaube ich, leichter. (Z. 90-91) - A: Und in Bezug auf meine Aussprache, hast du gesagt, dass du am Anfang Schwierigkeiten gehabt hast, weil du nicht daran gewöhnt warst. B: Ja. A: Kannst du noch sagen, wann war der Moment, in dem du gemerkt hast, jetzt geht es? B: Ich würde sagen, es war eher fließend. So ein fließender Prozess, wo ich mich auch daran gewöhnt habe und nicht so verbissen versucht habe, alles zu verstehen. Ich muss sagen bis zum Schluss ist mir immer noch zu schwer gefallen, weil ich kein Spanisch in meiner Freizeit spreche, und ich kenne nur dieses Schulspanisch, wie Hochdeutsch, ja? Nicht so Dialekt. Und ich finde es noch nicht so leicht, muss ich ehrlich sagen. (Z. 184-193)</p>			<p>A: Hast du den Eindruck, dass Leonor etwas gelernt hat? Ich bitte um deine Meinung einfach so aus dem Bauch heraus. Denkst du, dass sie etwas gelernt hat im Unterricht? B: Kurze oder lange Antwort? A: Lang. Gerne. B: Ich glaube, je mehr man weiß, desto mehr lernt man. Wenn ich mich in einem Vortrag setze über Quantenphysik, dann kann ich vielleicht am Anfang überhaupt nichts verstehen und lerne ich auch sehr, sehr wenig. Das ist nicht ganz richtig, weil ich ein Bisschen, ich kenne mich damit schon aus. Aber wenn ich mit dem Thema schon etwas anfangen kann, dann lerne ich mit Sicherheit irgendetwas noch dazu, als wenn ich von dem Thema noch gar keine Ahnung habe. Das heißt, Leonor konnte mit Sicherheit ihr Spanisch, das sie konnte, festigen und vielleicht das eine oder den anderen <i>clue</i> oder Kniff noch dazu lernen. Sie konnte das eher stabilisieren, was sie nur quasi nebenbei gelernt hat, in ihrer Familie und so, das konnte sie ganz gut stabilisieren und soll dann. In Anbetracht dieser kurzer Zeit. (Z.155-168)</p>

**Anhang 5: Analysekategorien, Themen und Textabstrakte
aus den Interviews mit den Studierenden (Teil 1)**

<p>4. Sprachlernprozesse und Sprachbiografien (Fortsetzung)</p>	<p>Sprachlernprozess und Sprachbiografie</p>	<p>- Was ich noch gemerkt habe, fand ich jetzt interessant, in der Schule habe ich ein Buch gelesen, es hieß „soñar un crimen“ Es ist ein ganz dünnes Buch, es hat nicht viele Seiten, aber es ist für die Schule und ich hatte es damals nicht verstanden. Und jetzt habe ich ein Praktikum gemacht, ich war in einer Klasse und die haben es gelesen, und ich habe jedes Wort verstanden. Obwohl ich drei Jahre lang kein Spanisch hatte. Trotzdem anscheinend habe ich mich ein Bisschen damit beschäftigt, und ich habe jedes Wort verstanden und vorher gar nichts. Das war schon komisch, weil ich kein Spanisch hatte. (Z. 258-264) - Sie können Vokabeln aber keine Grammatik (Z.70)</p>			
--	---	--	--	--	--

**Anhang 5: Analysekategorien, Themen und Textabstrakte
aus den Interviews mit den Studierenden (Teil 1)**

Analysekategorien	Themen	Textabstrakte aus dem Interview 5: Helen	Textabstrakte aus dem Interview 6: Andrea	Auszüge aus dem Interview 7: Daniela	Auszüge aus dem Interview 8: Marius
<p>5. Individuelle und überindividuelle Sprachlernprozesse und sprachliche Entwicklung</p>	<p>Sprachlernprozesse bei SmsF und bei SosF</p>	<p>Ja, auf jeden Fall. Erstmal so diese Zeiten, die wir hatten, hatte ich fast alle nicht in der Schule. Die waren mir fast alle neu. Auch der Gebrauch. Ich kann es jetzt nicht auswendig, wenn ich <i>subjuntivo</i> benutze oder so, aber ein paar Ausdrücke, kann ich mir schon merken. Nicht alles perfekt aber ein paar Sachen schon. Und ich habe das Gefühl, wenn ich was erzählen würde, ist die Hemmung nicht mehr da. Weil früher dachte ich, egal was ich sage, die Zeit ist ehe falsch. Überall im Präsens. Und jetzt fällt es mir leicht, sie zu bilden. Das auf jeden Fall. [...] Es hat ein paar Wochen gedauert und da war dieses eine Spiel, das du hattest, mit dem Kärtchen, mit dieser Geschichte, da haben wir geredet und geredet und dann kam es ganz locker raus, und nach der Stunde habe ich gedacht, na, geht doch! Es ist noch was da, ich habe gedacht, da ist nichts mehr und dann ging es richtig gut und dann hatte ich doch mehr Selbstbewusstsein, weil es sonst so war, wenn ich in den Raum rein gekommen bin, habe ich (unverständlich) ich habe mich nichts getraut zu</p>		<p>B: Fortschritte insoweit, dass er vielleicht über Grammatik, über bestimmte Regeln nachdenkt. Also anfangs wird er noch nicht, aber das wird ja mit der Zeit mehr. Das ist mir erst bewusst geworden in dem Gespräch, das ich damals mit seiner Mutter geführt habe. Da sagte sie mir zum Beispiel: „Er benutzt keine Präpositionen“ oder wenig. Und dass sie ihn dann immer korrigieren- Zum Beispiel <i>jugar a</i>, dass er Präpositionen einfach weglässt. Und dann, vielleicht durch den Unterricht in der Schule, dann sieht er „aha, da gibt es Regeln. Dann und dann benutzt man <i>de</i> und dann <i>a</i> und dann <i>en</i>“. Und so weiter und so fort. Und dass er dann sich dessen mehr bewusst wird. Und dann er dadurch einfach die Möglichkeit hat, sein Spanisch zu verbessern, dass es schon wirklich gut <u>ist</u>, aber dass es sich auch mal vielleicht über die Grammatik verbessern kann. Also dass es zum besseren Buchspanisch gelangt auf gewisser Weise. A: Und in dem Fall von deinen Studienkollegen hier, wie würdest Du das schätzen? Dass sie hier</p>	<p>A: Hast du den Eindruck, dass Leonor etwas gelernt hat? Ich bitte um deine Meinung einfach so aus dem Bauch heraus. Denkst du, dass sie etwas gelernt hat im Unterricht? B: Kurze oder lange Antwort? A: Lang. Gerne. B: Ich glaube, je mehr man weiß, desto mehr lernt man. Wenn ich mich in einem Vortrag setze über Quantenphysik, dann kann ich vielleicht am Anfang überhaupt nichts verstehen und lerne ich auch sehr, sehr wenig. Das ist nicht ganz richtig, weil ich ein Bisschen, ich kenne mich damit schon aus. Aber wenn ich mit dem Thema schon etwas anfangen kann, dann lerne ich mit Sicherheit irgendetwas noch dazu, als wenn ich von dem Thema noch gar keine Ahnung habe. Das heißt, Leonor konnte mit Sicherheit ihr Spanisch, das sie konnte, festigen und vielleicht das eine oder den anderen <i>clue</i> oder Kniff noch dazu lernen. Sie konnte das eher stabilisieren, was sie nur quasi nebenbei gelernt hat, in ihrer Familie und so, das konnte sie ganz gut stabilisieren und soll dann. In Anbetracht dieser kurzer Zeit. (Z.155-168)</p>

**Anhang 5: Analysekategorien, Themen und Textabstrakte
aus den Interviews mit den Studierenden (Teil 1)**

<p>5. Individuelle und überindividuelle Sprachlernprozesse und sprachliche Entwicklung (Fortsetzung)</p>	<p>Sprachlernprozesse bei SmsF und bei SosF (Fortsetzung)</p>	<p>sagen, und dann hatten wir dieses Spiel und dann ging es besser. Das war ganz gut gewesen. (Interview 5, Z. 74-80, 83-88) -Ich glaube, für sie war es so, dass sie gemerkt hat, wie viel sie noch überdenken muss. Obwohl es ihre Muttersprache ist, da ist einiges, das sie nicht weiß. Ich glaube, das hat sie jetzt gemerkt. Ich weiß nicht, ob sie das früher schon gemerkt hat, da ist was, dass ich nicht weiß. Dass es vielleicht ein Denkprozess sich ausgelöst hat bei ihr. Das kann ich mir vorstellen. (Z. 96-100) Und was ich noch sagen wollte, wir haben eine Übung im Unterricht gemacht, die ich richtig hatte, und die Leonor, sie hat die falsch gehabt. [Sie lacht] Und dann dachte ich, wenn ich sie jetzt frage, kann ich mich nicht auf sie verlassen, weil sie es vielleicht auch falsch macht. A: Und was denkst du? Warum es so gekommen ist, dass sie es falsch hatte und du nicht? B: Weil es ihre Muttersprache ist, und meine Fremdsprache. Weil ich anders an die Sprache rangehe. Ich habe versucht, es zu hinterblicken, die Logik und das Gewebe, die dahinter stecken. Und sie hat nach Gefühl gemacht. Und so umgangssprachlich vielleicht auch. Und das habe</p>		<p>irgendetwas lernen können oder nicht? B: Doch das glaube ich auch, weil ich habe es schon oft gehört, dass sie selbst auch oft Probleme haben. Also sie können ja verstehen, die Texte verstehen und sie sprechen auch fließend, und doch gerade bei Übersetzungen dann gezwungen sind, sich mit der Grammatik intensiv auseinander zu setzen, und sie dann auch durchschauen müssen „oweja“ oder verschiedene Möglichkeiten ich der Übersetzung dann finden. A: Hast Du den Eindruck, dass Du dein Spanisch hier an der Uni verbessert hast? B: Ja, auf jeden Fall. (Z. 208-226)</p>	
---	--	---	--	--	--

Anhang 5: Analysekategorien, Themen und Textabstrakte aus den Interviews mit den Studierenden (Teil 1)

<p>5. Individuelle und überindividuelle Sprachlernprozesse und sprachliche Entwicklung (Fortsetzung)</p>	<p>Sprachlernprozesse bei SmsF und bei SosF (Fortsetzung)</p>	<p>ich nicht gemacht, ich habe mich an die Regeln gehalten. Und ich habe versucht, so wie ich es gelernt habe, es umzusetzen. Und sie hat es nicht gelernt. A: Weißt du genau, was für eine Übung das war? B: Ich überlege...ich glaube das war im Grammatikbuch, das war was mit Konditional gewesen, glaube ich. Und sie hat gesagt, ich glaube, es ist so, und Marie hat auch gesagt: "Ja, das glaube ich auch." Und ich habe aber gesagt: „Nein, das ist nicht so. Ich glaube, das ist nicht so.“ Und ich hatte recht gehabt. Und dann habe ich gemerkt, „OK, vielleicht soll ich mich auf mich verlassen.“ (Interview 5, Z. 168-183)</p>			
	<p>Individuelle und überindividuelle sprachliche Entwicklung</p>				<p>B: Ich habe eine schlechte Geschichte. Meine erste Berufskarriere habe ich mit sehr schlechten Sprachnoten geendet. Die Faszination Sprache kam eigentlich erst durch Erfahrung im Ausland in Amerika erstmal drei Monate, dann in Afrika, erstmal Madrid und dann Afrika, und dann wieder Madrid und dann wieder in Afrika. A: Und dann hast du gedacht- B: Es ist essentiell, wichtig für das Leben, für die Kommunikation, <i>para ser hombre</i>. (Interview 8, Z. 37-44)</p>

**Anhang 5: Analysekategorien, Themen und Textabstrakte
aus den Interviews mit den Studierenden (Teil 1)**

Analysekategorien	Themen	Textabstrakte aus dem Interview 5: Helen	Textabstrakte aus dem Interview 6: Andrea	Textabstrakte aus dem Interview 7: Daniela	Textabstrakte aus dem Interview 8: Marius
<p>6. Sprachbewusstsein und Identitätsentwicklung durch das Lernen einer Sprache</p>	<p>Sprachbewusstsein und Identitätsentwicklung durch das Lernen einer Sprache</p>	<p>Es hat ein paar Wochen gedauert und da war dieses eine Spiel, das du hattest, mit dem Kärtchen, mit dieser Geschichte, da haben wir geredet und geredet und dann kam es ganz locker raus, und nach der Stunde habe ich gedacht, na, geht doch! Es ist noch was da, ich habe gedacht, da ist nichts mehr und dann ging es richtig gut und dann hatte ich doch mehr Selbstbewusstsein, weil es sonst so war, wenn ich in den Raum rein gekommen bin, habe ich (unverständlich) ich habe mich nichts getraut zu sagen, und dann hatten wir dieses Spiel und dann ging es besser. Das war ganz gut gewesen. (Interview 5, Z. 74-80, 83-88)</p>			<p>B: Ich habe eine schlechte Geschichte. Meine erste Berufskarriere habe ich mit sehr schlechten Sprachnoten geendet. Die Faszination Sprache kam eigentlich erst durch Erfahrung im Ausland in Amerika erstmal drei Monate, dann in Afrika, erstmal Madrid und dann Afrika, und dann wieder Madrid und dann wieder in Afrika. A: Und dann hast du gedacht- B: Es ist essentiell, wichtig für das Leben, für die Kommunikation, <i>para ser hombre</i>. (Interview 8, Z. 37-44) Es waren diese Momente in Madrid als ich gar kein Geld hatte, die Karten, die eine war gesperrt, die andere war verloren. Ich hatte kein Geld und war –Gott sei dank– von meinem kolumbianischen Freund durchgefüttert und habe mich mit dem Zeitungshändler um die Ecke über die Politik beschwert. Die Sonne ist mir ins Gesicht geschehen, und ich habe gedacht, ich bin reich ohne Geld, einfach durch die Sprache. A: Und du hast dich dabei auf Spanisch unterhalten... Das ist ja eine schöne Erfahrung. B: Essentiell, das war diese Schlüsselerfahrung, die mich dazu ermutigt, dass ich die</p>

**Anhang 5: Analysekategorien, Themen und Textabstrakte
aus den Interviews mit den Studierenden (Teil 1)**

<p>6. Sprachbewusstsein und Identitätsentwicklung durch das Lernen einer Sprache (Fortsetzung)</p>	<p>Sprachbewusstsein und Identitätsentwicklung durch das Lernen einer Sprache (Fortsetzung)</p>				<p>Sprache weitergeben möchte. Weil Englisch ist OK, aber Spanisch ist dann noch mal ein Drittel mehr der Welt. A: Also das ist dir wichtig, dass es eine Weltsprache ist. B: Ja, das ist mir wichtig. Diese Universalität. A: Die Universalität der Sprache ist dir wichtig. B: Eben der Gebrauch, natürlich auch die Philosophie aber primär das praktisch Anwenden (Interview 8, Z. 48-61)</p>
<p>7. Mittlungsfunktion und Positionierung im dritten Ort zwischen Sprachen und Kulturen</p>	<p>Positionierung im dritten Ort zwischen Sprachen und Kulturen</p>				<p>Es waren diese Momente in Madrid als ich gar kein Geld hatte, die Karten, die eine war gesperrt, die andere war verloren. Ich hatte kein Geld und war –Gott sei dank– von meinem kolumbianischen Freund durchgefüttert und habe mich mit dem Zeitungshändler um die Ecke über die Politik beschwert. Die Sonne ist mir ins Gesicht geschehen, und ich habe gedacht, ich bin reich ohne Geld, einfach durch die Sprache. A: Und du hast dich dabei auf Spanisch unterhalten... Das ist ja eine schöne Erfahrung. B: Essentiell, das war diese Schlüsselerfahrung, die mich dazu ermutigt, dass ich die Sprache weitergeben möchte. Weil Englisch ist OK, aber Spanisch ist dann noch mal ein Drittel mehr der Welt. A: Also das ist dir wichtig, dass es eine Weltsprache ist.</p>

**Anhang 5: Analysekategorien, Themen und Textabstrakte
aus den Interviews mit den Studierenden (Teil 1)**

<p>7. Mittlungsfunktion und Positionierung im <i>dritten Ort</i> zwischen Sprachen und Kulturen (Fortsetzung)</p>	<p>Positionierung im <i>dritten Ort</i> zwischen Sprachen und Kulturen (Fortsetzung)</p>				<p>B: Ja, das ist mir wichtig. Diese Universalität. A: Die Universalität der Sprache ist dir wichtig. B: Eben der Gebrauch, natürlich auch die Philosophie aber primär das praktisch Anwenden (Interview 8, Z. 48-61)</p>
--	---	--	--	--	---

Teil 2

Analysekategorien, Themen und Textabstrakte aus den Interviews mit den Studierenden

**Anhang 5: Analysekategorien, Themen und Textabstrakte
aus den Interviews mit den Studierenden (Teil 2)**

Analysekategorien	Themen	Textabstrakte aus dem Interview 9: Remedios	Textabstrakte aus dem Interview 10: Narcisa	Textabstrakte aus dem Interview 11: Johannes
<p>1. Gemeinsam die Sprache lernen in sukvL <i>Peerfunktion</i></p>	<p>Der Bezug zu den anderen Studierenden in sukvL</p>	<p>B: Bueno empecé con el Curso Básico como todos. Allí me sentí un poco rara porque no sabía muy bien porque yo no es que yo crea que yo sepa más que la otra gente, no, pero me sentía un poco aburrida, sí, porque no le sacaba yo el provecho que quería pero luego, como fue un salto muy grande. Después ya en Traducción 2, ya empezando por ahí, ya noté que el nivel iba aumentando muy rápido y muy deprisa y ahí ya noté yo un impacto. Empecé yo con el Curso Básico que era tan simple me creía yo bueno no va a ser esto ningún problema pero después llegué yo a Redacción 2, a Traducción 2 que ya llegué yo a un nivel que yo decía ¡uy! aquí tengo también que trabajar yo. [...]</p> <p>A: Mhm, me gustaría saber qué es lo que sentías ahí, cuál es la relación que tenías con el profesor, o sea, me refiero bueno, no sé, ¿me podés describir esa situación?</p> <p>B: Sí bueno, al principio como te sientes un poco rara porque más que nada son alemanes los que están allí. Y, y yo no me atrevía a decir muchas cosas, cuando decía algo muchos decían. Bue, lo que ha dicho no he entendido o- con la profesora, desde el principio me llevé bien. Era con María sí, y siempre me apoyó.</p> <p>A: ¿Cómo te apoyaba, cómo?</p> <p>B: Cuando tenía preguntas, que había cosas que no entendía porque yo en la</p>	<p>[...]pero. me siento bien y me gusta, por ejemplo, si alguien me pregunta y decirle ¿no? lo poco que yo sé en la clase, por ejemplo, por qué es esto y entonces yo se lo explico.</p> <p>A: ¿Te preguntan?</p> <p>B: Pues, a veces sí.</p> <p>A: ¿Mucho o cómo?</p> <p>B: No, por ejemplo si estamos en el curso, ¿no? y qué es lo que pasa aquí, o sea qué verbo puede ir acá y entonces le digo no es que es por ejemplo cuando es el verbo ser y estar, cuando es algo propio de la persona es el verbo ser y cuando es como un momento entonces es el verbo estar, y trato de explicarlo así porque así yo más o menos lo entiendo y así, más o menos es [Lachen]</p> <p>A: ¿Sientes que vienen especialmente a pedirte ayuda o?</p> <p>B: No, no, no, no. Pero sale espontáneo por si ellos no entienden algo ¿no?. Pero no me parece. (Z. 93-105)</p> <p>A: Eh, ¿Cómo se sienten ellos? ¿Qué es lo que tú sientes, o sea es un sentimiento, no hace falta que sea verdad. O sea quiero saber qué es lo que tú sientes, estando en esas clases y qué crees que sienten tus compañeros.</p> <p>B: Bueno, ellos se deben pensar que yo tengo ventaja sobre ellos de que yo tal vez esté, para mí es muy fácil, que no estoy haciendo nada</p>	<p>B: ..Cuando yo trato de explicarles ciertas cosas a veces no sé exactamente por qué una construcción gramatical es así. Y ellos se frustran porque yo les digo, pues es así. Así, de esa manera es correcto, entonces, ellos preguntan <u>por qué</u>, simplemente que es así [Lachen] (20:25)</p> <p>A: [Lachen] ¿Buscan tu ayuda?</p> <p>B: Sí.</p> <p>A: ¿Permanentemente? ¿Cómo lo sientes?</p> <p>B: Pues en el momento, pues, la mayoría de mis compañeros están haciendo Erasmus. Por eso este semestre pues no, pero regularmente en los otros semestres con los que yo empecé a estudiar, sí, ellos me han buscado muchas veces que yo corrija textos o les explique una perífrasis. (Z. 190- 198)</p> <p>A: Y, la relación que tienes con los docentes, o los docentes contigo ¿no? ¿Cuál es?</p> <p>B: ¿Eh?</p> <p>A: Prometo que no digo nada. [Lachen]</p> <p>B: [Lachen] En los cursos de lengua he tenido siempre una relación muy, muy agradable con los docentes.</p> <p>A: ¿Qué significa eso? ¿Qué significa una relación agradable?</p> <p>B: Pues, hay muchas veces que los docentes hablan con el grupo y</p>

**Anhang 5: Analysekategorien, Themen und Textabstrakte
aus den Interviews mit den Studierenden (Teil 2)**

<p>1. Gemeinsam die Sprache lernen in sukVL <i>Peerfunktion (Fortsetzung)</i></p>	<p>Der Bezug zu den anderen Studierenden in sukVL (Fortsetzung)</p>	<p>gramática en el col- en las clases de lengua materna. Cuando tenía preguntas ella siempre me las contestaba, mhm, aunque fuesen tontas o raras o lo que sea siempre estaba a disposición mía, sí. A: ¿Y las correcciones? ¿Cómo eran? B: Eran de otra manera. Por ejemplo en el curso ya de Redacción 2 cuando escribía yo textos me los corregían no ya como a los otros tal vez, que corregían que estaba mal escrito, sino ya estructuras de frases que no sé cómo explicarlo [...] Ehm, como que estaba muy rojo ese papel. Y yo creía que lo había entregado más o menos bien. Y siempre era como un impacto. Y creía que mis conocimientos de español eran fatales porque veía a los otros que tenían- también lo tenían rojo pero no <u>tan</u> rojo y yo ya decía ¡uy! (Interview 9, Z. 57-88)</p>	<p>nuevo, nada novedoso, nada. No sé, algo que, que es así que es muy simple para mí. Pienso que, que tal vez no se sientan, que piensan que yo lo tengo todo muy fácil porque soy hablante del idioma ¿no? Pero cuando yo pienso que en los otros cursos de alemán, en la clases yo tengo que también esforzarme dos veces por, por entender y, para los otros es muy fácil, bueno, entonces, estamos iguales.[Lachen] (Z. 106-114) A: ¿Y en la clase de Expresión Oral? B: No ahí es, ahí me gusta mucho hablar [Lachen] Y como soy de hablante del idioma, entonces siempre doy la opinión y los temas que tratamos son muy interesantes también, ¿no? y, bueno, a veces no hablo mucho porque prefiero que las otras personas también hablen porque ellos están aprendiendo y para ellos también es importante ¿no? Pero ya, si me interesa mucho digo mi opinión y, bueno, ahí no se necesita es, hablarlo gramaticalmente, bueno, lógico que lo hablo gramaticalmente correcto pero uno no se pone atención especialmente en las reglas gramaticales ni que esté bien escrito nada, sino simplemente hablar ¿no? (16:50) A: Estás diciendo que a veces tratas de no decir las cosas. O sea, tienes alguna manera de decir, bueno, acá hablo mucho, acá hablo poco o mejor me cayo, ¿o qué, que [unverständlich] cuando pasa eso? B: A veces pienso es, ¿no? Que no tienen que ser siempre las mismas</p>	<p>hacen un chiste, por ejemplo, y los alumnos no lo entienden. Y yo soy el único que lo entiende, y pues por eso yo soy el único que se ríe [Lachen] A: [Lachen] B: Puedo relacionarme con el docente y pues, muchas veces, los docentes llegan y me piden ayuda para que yo ayude a los estudiantes, a mis compañeros, en por ejemplo, trabajos en grupo. A: ¿Por ejemplo en qué materias? B: En Curso Básico. (Z. 111-125) Y en Redacción 2, sí en Redacción 2 también hicimos muchos trabajos en grupos corrigiendo los otros trabajos, sí. (Z. 127- 128)</p>
--	--	---	--	---

**Anhang 5: Analysekategorien, Themen und Textabstrakte
aus den Interviews mit den Studierenden (Teil 2)**

<p>1. Gemeinsam die Sprache lernen in sukVL Peerfunktion (Fortsetzung)</p>	<p>Der Bezug zu den anderen Studierenden in sukVL (Fortsetzung)</p>		<p>personas las que hablen, sobre todo las que hablan el español como idioma materno porque es, por supuesto, para nosotros mucho más sencillo dar una opinión y hablar y extendernos a hablar una hora si es posible, pero para un alemán necesita esforzarse un poquito como a mí me pasa con el alemán lo mismo. Entonces pienso que, tal vez estoy ocupando el tiempo que los otros pueden hablar, entonces a veces, digo no hablo, simplemente, me quedo callada, tal vez hablo menos de lo que quisiera porque es, ellos también tienen que hablar. (Z. 166-183)</p> <p>A: ¿Cuál es la, el objetivo de separarlos?</p> <p>B: De que no hablemos entre nosotros español, de que hablemos con los alemanes español y, y está bien, yo pienso que está bien ¿no? Para que ellos también hablen porque esa es la idea, de que ellos aprendan. hablen y perfeccionen el idioma y, yo a mí me parece bien, está bien. Pero a veces con mis compañeros de Expresión Oral hablo en alemán [Lachen] Me gusta hablar en alemán porque yo también quiero mejorar mi idioma, por eso [Lachen]</p> <p>A: Aprovechas la ocasión también</p> <p>B: Sí, aunque ellos dicen no, y ahora tenemos que hablar en español también, no, ya hemos hablado en español les digo, a hora toca alemán [Lachen] Pero me parece bien porque como, como digo, no tengo muchos amigos que son alemanes, entonces con mis amigos no utilizo la lengua alemana</p>	
---	--	--	---	--

**Anhang 5: Analysekategorien, Themen und Textabstrakte
aus den Interviews mit den Studierenden (Teil 2)**

<p>1. Gemeinsam die Sprache lernen in sukVL Peerfunktion (Fortsetzung)</p>	<p>Der Bezug zu den anderen Studierenden in sukVL (Fortsetzung)</p>	<p>¿no? entonces yo tengo que utilizarla de cierta manera ¿no? Entonces por eso, en clase hablamos en español pero afuera hablamos en alemán. (Z. 220-233) B: No, No. No, por ejemplo en estos cursos en donde estoy la mayoría o casi todos hablan muy bien el español. Y algunos lo hablan, no sé, o saben las reglas gramaticales mucho mejor que yo. Ahí yo me siento un poco, eehh, con vergüenza porque cómo es posible que no sepa mi idioma ¿no?. Pero pasa mucho con el alemán también que yo pregunto algo sobre el alemán y me dicen es así y no tengo ni idea por qué ¿no? pero es así. Entonces yo digo estamos ahí en las mismas pero, si estoy en clase de gramática quisiera saber también cómo, qué es lo que estoy hablando ¿no? No cualquier cosa, ni por <u>sentimiento</u> qué sé yo [Lachen] que te salen las palabras. No, no me parecen que tiene un porqué y hay que, me gustaría saberlo ¿no? (Z. 240-249) A: Y con respecto a los otros, eso, ¿comparás <u>tus notas</u> con las de los otros? B: A veces sí, sí. A: ¿Y qué sientes cuando los comparás? ¿Miras, miras los textos y las correcciones de los demás? B: Mhm, bueno, no. No, lo que ellos han traducido, cuando yo escucho lo que ellos han traducido y son a veces palabras muy específicas, y son palabras muy, no sé, muy bonitas, así ¿no? muy intelectuales, digo Dios mío cómo no he podido hacer, eehh, escribir esa palabra</p>	
---	--	---	--

Anhang 5: Analysekategorien, Themen und Textabstrakte aus den Interviews mit den Studierenden (Teil 2)

<p>1. Gemeinsam die Sprache lernen in sukVL <i>Peerfunktion</i> <i>(Fortsetzung)</i></p>	<p>Der Bezug zu den anderen Studierenden in sukVL (Fortsetzung)</p>		<p>que yo la conozco, pero no, en ese momento no se me ocurrió y la otra persona que es hablante extranjero, o sea que habla el idioma como lengua extranjera lo <u>escribió</u>, entonces como que me da un poco de vergüenza, oh Dios qué estoy haciendo yo aquí, tengo que fijarme más en los detalles y tratar de alguna manera de acordarme de estas palabras que a veces son muy claves y que no me las recuerdo siempre en el momento de traducir ¿no? (269-279)</p> <p>A: ¿Te sientes que eres bilingüe o no?</p> <p>B: No, todavía no. El alemán me falta, me falta hablarlo mejor. Me falta. Me gustaría dentro de unos años sentirme como bilingüe sí.</p> <p>A: ¿Crees que es posible?</p> <p>B: Yo pienso que sí. Tengo que esforzarme más en hablar bien el alemán, y eso es. Por eso ahora aprovecho ¿no? cuando mis compañeros en español quieren hablar es español bueno en clase está bien pero afuera no, afuera, afuera que hable el idioma ¿no? [Lachen] (Z. 280-287)</p>	
---	---	--	--	--

Anhang 5: Analysekategorien, Themen und Textabstrakte aus den Interviews mit den Studierenden (Teil 2)

Analysekategorien	Themen	Textabstrakte aus dem Interview 9: Remedios	Textabstrakte aus dem Interview 10: Narcisca	Textabstrakte aus dem Interview 11: Johannes
2. Sprachnorm und Leistungsbewertung	Die Sprache gemeinsam lernen aus der Sicht einer zukünftigen Lehrkraft			<p>A: Todos. Pero, entonces, tú crees que el hecho de poder asistir a una clase Español Lengua Extranjera te trae beneficios.</p> <p>B: Claro, claro que sí. Además, pues, siendo estudiante de Lehramt yo pues empiezo a analizar a los docentes, si me puedo copiar algún truco que meten, sí, y sí. (Z. 235-238)</p>
	Sprachnorm und Sprachvarietäten in universitärem und schulischem Sprachunterricht	<p>B: Ahm, <u>asín</u>, yo siempre decía <u>asín</u> y como uso mucho esa palabra me dijo, no, eso no puedes decirlo en una ponencia. Y yo claro en ese momento no lo noté pero luego cuando reflexiono me digo, claro, eso no se dice cuando una hace una ponencia ya de forma más. Pero esa son cosas que no me doy cuenta. Porque yo me he criado con un español coloquial de mis padres que son andaluces, de pueblo, y ese es el español que yo aprendí y yo aquí estoy aprendiendo otro registro y llegar a ese registro académico me cuesta, me cuesta mucho. (Z.94-99)</p>		
	Korrektur und Leistungsbewertung in sukvL	<p>Ehm, como que estaba muy rojo ese papel. Y yo creía que lo había entregado más o menos bien. Y siempre era como un impacto. Y creía que mis conocimientos de español eran fatales porque veía a los otros que tenían. también lo tenían rojo pero no <u>tan</u> rojo y yo ya decía ¡juj! (Z. 83-86)</p> <p>A: ¿Y cómo llegaste a la conclusión de que te corregían diferente?</p>		<p>A: ¿Y cómo te corrigen los docentes? (22:56) ¿Qué tipo de correcciones, cuando te corrigen un texto, por ejemplo? ¿Hay algo que te haya llamado la atención o no, te parece normal? ¿O Traducción, por ejemplo, cuando yo te corrijo? ¿Qué tipo de sentimientos tienes, eso es lo que quisiera saber? Yo también soy profesora tuya, ¿no?</p>

**Anhang 5: Analysekategorien, Themen und Textabstrakte
aus den Interviews mit den Studierenden (Teil 2)**

<p>2. Sprachnorm und Leistungsbewertung (Fortsetzung)</p>	<p>Korrektur und Leistungsbewertung in sukvL (Fortsetzung)</p>	<p>B: Bueno, María porque me lo dijo. En expresión oral, por ejemplo, me dijo que a mí me iba a tratar un poco de otra manera, yo también lo veía bien porque me he criado con esa lengua y usaba mucho, por ejemplo, en la ponencia al final usé mucho el acento andaluz, o usaba palabras coloquiales, que normalmente no se usan en una ponencia. Y ella me lo decía y me lo marcaba, y me decía que estaba mal. A los otros no tanto. (Z.87-93)</p>		<p>¿Qué sentís cuando yo te corrijo, por ejemplo? B: Pues no lo sé yo siempre creo que todos los docentes me han corregido como corrigen a los otros estudiantes, sin trato exclusivo, siempre. Porque yo también cometo errores. (Z. 229-234)</p>
--	---	--	--	---

**Anhang 5: Analysekategorien, Themen und Textabstrakte
aus den Interviews mit den Studierenden (Teil 2)**

Analysekategorien	Themen	Textabstrakte aus dem Interview 9: Remedios	Textabstrakte aus dem Interview 10: Narcisa	Textabstrakte aus dem Interview 11: Johannes
<p>3. Kognitiver und emotionaler Bezug zur Sprache und Kultur</p>	<p>Spanisch studieren und Spanisch lernen</p>	<p>[E]stoy estudiando <i>Lehramt</i> Español y Filosofía [...] Español y Filosofía, mhm, porque quería seguir con el español adelante. Quería profundizar mis conocimientos (Z.32-36)</p>		<p>Yo estudio <i>Lehramt</i> 3 para <i>Gymnasien</i>, eh, yo pienso que es casi como una responsabilidad. A: ¿Por qué? B: Porque yo sé que hay muy pocos profesores de español en Alemania que realmente son competentes. O sea, no quiero, no quiero valorar porque yo sé que hay muchos que son muy buenos pero se trata de que hay muy pocos. Porque yo sé que hay muchos colegios que quisieran ofrecer español como L3 pero simplemente hay muy pocos. Y yo también sé que hay muchos estudiantes que quisieran aprender. Y pues entonces yo veo que es como una responsabilidad porque yo, pues, me siento competente porque yo he vivido allá la mayor parte de mi vida, eh, yo conozco la cultura y por eso yo siento como una responsabilidad. (Z. 149-157) Bueno, siendo hispanohablante y teniendo un título colombiano yo hubiera podido tener la oportunidad de saltarme todos los cursos de lengua. Yo hubiera podido tener la oportunidad. Pero yo pienso que pues, ir a esos cursos siempre ayuda. No importa si uno es hispanohablante. Bueno, yo simplemente no quería que me regalaran nada. Yo quería pues</p>

**Anhang 5: Analysekategorien, Themen und Textabstrakte
aus den Interviews mit den Studierenden (Teil 2)**

<p>3. Kognitiver und emotionaler Bezug zur Sprache und Kultur (Fortsetzung)</p>	<p>Spanisch studieren und Spanisch lernen (Fortsetzung)</p>			<p>trabajar por las notas y, obviamente, no sé cómo se llama ese fenómeno, pero yo sé que a los alemanes también les pasa. Que si uno les pide que le expliquen a uno la gramática ellos no saben, ellos simplemente la utilizan y pues, específicamente en esos cursos de gramática de español, pues yo sé utilizar la gramática pero explicarla a veces se me dificulta mucho. Por eso es que refrescar mi memoria, pues, obviamente, me ayuda. A: Y realmente piensas que sacas provecho de esos cursos. B: Sí, definitivamente. A: Eh, ¿lo notas a nivel de conocimientos metalingüísticos solamente o también a nivel de lengua? B: Los dos. Además que gracias a la diversidad de los estudiantes, también de hispanohablantes uno tiene la oportunidad de interactuar con muchas variedades del español y eso, obviamente, ayuda, aumenta la competencia de comunicación, pues para mí, obviamente, hablar con un colombiano no es problema pero hablar con un español, o con un docente español, eso representa, bueno, no es como un reto pero [Lachen] (Z. 165-182)</p>
	<p>Individueller Bezug zur Sprache und Kultur / Kognitiver und emotionaler Bezug zur Sprache und Kultur</p>	<p>A: O en general con todo lo que tenga que ver con el español. B: Con el español. yo. no, no sabría lo qué decir. Que le, que le tengo cierto cariño a esa lengua. (Z. 219-221)</p>	<p>B: Eeh, Migración, después tenemos eeh, lenguas indígenas hemos tratado también, después, si uno, por ejemplo si una persona ha nacido en un país extranjero de padres, por ejemplo alguien que ha nacido en Alemania y sus padres son italianos y se identifica, con</p>	

**Anhang 5: Analysekategorien, Themen und Textabstrakte
aus den Interviews mit den Studierenden (Teil 2)**

<p>3. Kognitiver und emotionaler Bezug zur Sprache und Kultur (Fortsetzung)</p>	<p>Individueller Bezug zur Sprache und Kultur / Kognitiver und emotionaler Bezug zur Sprache und Kultur (Fortsetzung)</p>		<p>qué lugar se identifica, y qué idioma le parece <u>su</u> idioma. Nosotros hemos tratado después extranjeros de Europa que emigran a otro país europeo, cómo son las estadísticas y eso, son más dar opiniones en una clase ¿no? Que me parece a mí, los temas me parecen bastante interesantes, y me incluyen un poco a mí ¿no?, de cierta manera también. (Z. 196-203)</p> <p>B: No. Me pasó en Traducción. Fue que con mi primera traducción no pensé que estaría tan mal. Que me, me avergoncé un poco ¿no? Me dije qué vergüenza que lo haya traducido tan mal.</p> <p>A: ¿Y qué estaba mal?</p> <p>B: Que estaba, era un calco y no me había fijado en lo de los acentos que, en cuatro años, no sé por qué decayó tanto mi idioma, pero ahora pongo más atención a eso ¿no? Y tengo que decir <u>aguí</u> lleva acento, <u>agúí</u> lleva acento todos tildes, tildes, tildes y ya le pongo más atención. Entonces, eehh, y está bien, porque no puedo olvidar cómo se escribe mi idioma, las reglas gramaticales que, es muy importante ¿no? Pienso que si domino mi idioma puedo aprender otro muy, muy bien. (Z. 253-260)</p>	
--	--	--	---	--

**Anhang 5: Analysekategorien, Themen und Textabstrakte
aus den Interviews mit den Studierenden (Teil 2)**

Analysekategorien	Themen	Textabstrakte aus dem Interview 10: Narcisa	Textabstrakte aus dem Interview 10: Narcisa	Textabstrakte aus dem Interview 11: Johannes
<p>5. Individuelle und überindividuelle Sprachlernprozesse und sprachliche Entwicklung</p>	<p>Sprachlernprozesse bei SmsF und bei SosF</p>	<p>NO, me da igual. Yo creo que hasta tienen de, de gramática. Yo uso la gramática intuitivamente. Ellos pueden dar explicaciones que yo no podría dar. Por ejemplo, en traducción mismo. Uno dice aquí se usa el <i>Perfekt</i> o el Pluscuamperfecto por esto y esto y yo digo y cuando me preguntan a mí yo digo porque creo que suena mejor, pero no puedo decirlo por qué suena mejor entonces me quedan mirando y entonces con el <u>creo</u> que suena mejor no puedo hacer nada. (Z. 112-116)</p>	<p>B: Bueno, en este semestre es que estoy haciendo todos los cursos de español, estoy haciendo Gramática 3, Expresión Oral 3 y, otro curso más, y Traducción 3. Por un lado se siente uno un poco aliviado porque no es ese estrés de tratar de entenderlo específicamente lo que tratan ni tratar de entender ¿no? es tipo muy, muy que se toma con mucha facilidad ¿no? Después, este, me siento, por un lado bien, porque domino el idioma, lógico, es mi idioma materno y me siento un poquito en ventaja con los otros compañeros porque son alemanes y hay muchos que aunque hablan muy bien pero no es el idioma materno entonces, la forma de expresarse no es a veces la que pasa exactamente, ¿no? Pero después no sé la gramática no la he aprendido como la han aprendido los alemanes, por ejemplo, como yo he aprendido el alemán que es, no sé, acusativo, dativo, con eso, no lo sé, lo puedo deducir del alemán porque muchas veces se parecen en la gramática, entonces puedo saber de lo que estoy hablando si es acusativo o dativo ¿no? pero después cuando hablamos del subjuntivo y todo eso tendría que mirarlo porque yo sí lo he aprendido en algún momento en la vida y entonces sé (9:00) más o menos cómo es la forma del verbo pero no lo sé así como lo saben los alemanes que tienen que decirlo</p>	

<p>5. Individuelle und überindividuelle Sprachlernprozesse und sprachliche Entwicklung (Fortsetzung)</p>	<p>Sprachlernprozesse bei SmsF und bei SosF (Fortsetzung)</p>		<p>en pasado, no específicamente como lo han aprendido, entonces, en gramática me siento a veces, y más en cosas de los nombres que sé de lo que están hablando pero los nombres a mí no, no me cuadran, me faltan [lachen] entonces, pero. me siento bien y me gusta, por ejemplo, si alguien me pregunta y decirle ¿no? lo poco que yo sé en la clase, por ejemplo, por qué es esto y entonces yo se lo explico. (Z. 77-95)</p> <p>A: Tú lo tomas, lo tomas realmente como una lengua extranjera el español, ¿lo estás tomando como eso? ¿O sea, para ti no, pero en las clases te sientes así?</p> <p>B: A veces sí cuando se habla de cosas que yo no entiendo. Por ejemplo en Traducción. Cuando tengo que hacer una traducción me siento casi igual que ellos porque, bueno, que el español es mi idioma materno pero el alemán no. Entonces, me siento, cuando trato de traducir algo del esp- del alemán al español y no, no conozco esas frases hechas en alemán no tengo exac- no tengo absolutamente idea de que es lo que están tratando de decir. Yo puedo interpretar la obra pero la frase no la conozco. Entonces al final es una cosa que no era ¿no? Ahí me siento en desventaja, por ejemplo, porque siento que me faltaría dominar mucho más el alemán para poder entenderlo mejor. Y ahí me siento un poco rara con mi idioma también ¿no? porque, no sé, porque yo no lo puedo hacer igual como debe ser,</p>	
---	--	--	---	--

**Anhang 5: Analysekategorien, Themen und Textabstrakte
aus den Interviews mit den Studierenden (Teil 2)**

<p>5. Individuelle und überindividuelle Sprachlernprozesse und sprachliche Entwicklung (Fortsetzung)</p>	<p>Sprachlernprozesse bei SmsF und bei SosF (Fortsetzung)</p>	<p>es un poco raro [Lachen]. (Z. 115-125) B: Yo pienso que como es mi idioma materno pienso que <u>tengo que saberlo bien ¿no?</u> y pienso que tengo que saberlo gramaticalmente, y eh, por ejemplo en traducción <u>tendría</u> que saberlo porque es <u>mi idioma</u>. Entonces pienso que debería perfeccionar mi idioma también y en algún momento poder entenderlo casi igual que el alemán ¿no? porque ahora ya vivo casi cuatro años en Alemania, aunque no he tenido mucho contacto así con alemanes porque casi todos mis amigos son latinos entonces hablo mucho español pero ya debería tener menos, no sé, <u>dominar</u> un poco el idioma ¿no? Creo que sí lo hago hasta ahora porque en principio no podía ni hablar y ahora lo hago y estoy estudiando en alemán pero pienso que debería mi, mi idioma tendría que saberlo muy bien y a veces me he olvidado un poco lo de las reglas gramaticales también porque son años que tampoco lo he hecho y, no sé. (Z.123-137)</p>	
		<p>A: Y, cuál es la reacción de tus compañeros ante tus comentarios u opiniones ¿cómo son? ¿Ves diferencia con Gramática o Traducción o es lo mismo, es la misma? B: Pienso que tal vez, tal vez ¿no?, se sienten un poco en desventaja, en desventaja en comparación de</p>	

**Anhang 5: Analysekategorien, Themen und Textabstrakte
aus den Interviews mit den Studierenden (Teil 2)**

Analysekategorien	Themen	Textabstrakte aus dem Interview 9: Remedios	Textabstrakte aus dem Interview 10: Narcisa	Textabstrakte aus dem Interview 11: Johannes
<p>6. Sprachbewusstsein und Identitätsentwicklung durch das Lernen einer Sprache</p>	<p>Sprachbewusstsein und Identitätsentwicklung durch das Lernen einer Sprache</p>	<p>A: Y, o sea el progreso no lo sientes tú con respecto a, bueno, que tú misma haces un progreso dentro de la lengua. Y la pregunta es si ese progreso sientes que tus profesores también lo notan. B: Sí yo creo que como hice el curso de expresión oral dos veces con María, con la misma profesora, la primera vez me fue, no me fue mal pero no me fue bien, me fue regular y ya la segunda vez ya me atrevía a más, hablaba más, de forma más libre y me atrevía a más. Antes como que decía, bueno, no, lo dejo mejor, porque no me atrevo, pero ya la segunda vez me sentía más segura en la lengua, que sí que también me faltaba porque. yo sólo hablaba con mis padres, cuando salía afuera hablaba <u>alemán</u> y, hablar ante público en español era algo nuevo para mí. (Z. 182-189)</p>	<p>A: Eh, y cómo, en este sentido, ¿cómo, cómo reconocés tu progreso? B: Mhm, mhm A: Me refiero en clase de lengua española ¿no? o sea, de lengua castellana. B: Bueno, a principios, cuando recién empezó la, la clase estaba no sé por qué como un poco perdida aunque era en español pero como no llevé los primeros cursos pensé tal vez no, no es, tal vez estoy en un nivel muy alto y los otros han aprendido cosas que yo ya me he olvidado, entonces, no sé, me sentía un poco rara [Lachen] Pero yo pienso que sí, por ejemplo en Gramática yo me estoy recordando algunas cosas que he aprendido ¿no? porque mucho de eso yo ya lo he aprendido o simplemente por, porque uno habla el idioma también se deduce, entonces pienso que, que lo estoy mejorando, que me había olvidado en estos cuatro años que por supuesto para hablar un idioma uno no piensa en gramática ni acentuación ni en nada de eso, pero cuando uno tiene que escribir ya son cosas que ponerlo con s o con c o la tilde o no, entonces pienso otra vez que sí que estoy entrando en el ritmo del español ¿no? En las, no sé, por ejemplo en las traducciones también que no tenía ese sentimiento de la, del, no sé de la lectura, de la comprensión,</p>	

**Anhang 5: Analysekategorien, Themen und Textabstrakte
aus den Interviews mit den Studierenden (Teil 2)**

<p>6. Sprachliches Bewusstsein und Identitätsentwicklung durch das Lernen einer Sprache (Fortsetzung)</p>	<p>Sprachliches Bewusstsein und Identitätsentwicklung durch das Lernen einer Sprache (Fortsetzung)</p>		<p>entonces, he aprendido que ciertas cosas hay que también darle un poco de uno mismo ¿no? no tiene que ser todo del alemán hacerlo exactamente hacerlo al español porque <u>no tiene</u> sentido sino intentarlo, darle un poco de lo que uno comprende, no sé escribirlo más bonito, darle esas cosas que tiene el español ¿no? escribir un poco de cierta manera, con esos adornos que tiene el español ¿no? Yo pienso que a mí me sirven esas clases porque estoy aprendiendo mejor mi idioma o recordando mejor dicho. (146-165)</p> <p>A: Y con respecto a tu español ¿crees que mejora en algo en los cursos de expresión oral?</p> <p>B: Tal vez sí, porque tenemos que leer mucho, entonces hay algunas cosas que, palabras, palabras que un- entre comillas nuevas para mejorar la forma de hablar también porque cuando uno tiene otro nivel <u>intelectual</u> se puede decir, tiene que utilizar otras palabras ¿no? No la forma de diario, entonces pienso que sí, que, porque también los textos son también los textos de formación, entonces, los temas de los que se habla (Z. 189-194)</p>	
--	---	--	--	--

<p>7. Mittlungsfunktion und Positionierung im dritten Ort zwischen Sprachen und Kulturen</p>	<p>Positionierung im dritten Ort zwischen Sprachen und Kulturen</p>			<p>A: [Lachen] ¿Cuál es la relación con tus compañeros? O sea, tus compañeros saben que tú naciste en Colombia, y ¿qué tipo de reacciones, de comentarios, o sea se te ocurre algo?</p> <p>B: Lo primero que dijeron, que me preguntaron fue qué estás haciendo aquí.</p> <p>A: Ajá, ¿y vos que contestaste?</p> <p>B: Aprendiendo lo mismo que están aprendiendo ustedes, porque, pues, yo tal vez sé hablar pero tengo que saber de qué estoy hablando, por eso.</p> <p>A: Eh, y, y después, qué más, en el día a día, en los cursos.</p> <p>B: ..Cuando yo trato de explicarles ciertas cosas a veces no sé exactamente por qué una construcción gramatical es así. Y ellos se frustran porque yo les digo, pues es así. Así, de esa manera es correcto, entonces, ellos preguntan <u>por qué</u>, simplemente que es así [Lachen]</p> <p>A: [Lachen] ¿Buscan tu ayuda?</p> <p>B: Sí.</p> <p>A: ¿Permanentemente? ¿Cómo lo sientes?</p> <p>B: Pues en el momento, pues, la mayoría de mis compañeros están haciendo Erasmus. Por eso este semestre pues no, pero regularmente en los otros semestres con los que yo empecé a estudiar, sí, ellos me han buscado muchas veces que yo corrija textos o les explique una perífrasis. (Z. 182- 198)</p> <p>A: ¿Con qué tipo de estudiantes tienes más contacto?</p>
---	--	--	--	---

<p>7. Mittlungsfunktion und Positionierung im dritten Ort zwischen Sprachen und Kulturen (Fortsetzung)</p>	<p>Positionierung im dritten Ort zwischen Sprachen und Kulturen (Fortsetzung)</p>		<p>B: Con alemanes. A: ¿Con otros hispanohablantes? B: No muchos. Algunos, pero, no. (Z. 207-210) Sí yo soy en ese grupo. Sí, yo, afortunadamente, yo, con mi mamá que pude aprender alemán, pues de una manera que, pues, yo entré hablando los dos idiomas de una manera perfecta desde el jardín. (Z.52-54) A: Ah, está bien. Entonces tú pudiste estudiar aquí. La pregunta que te hago ahora, tú, de alguna manera, tuviste una educación formal en las dos lenguas. B: Sí, absolutamente. A: ¿Cuál es tu lengua? O son las dos, o no es ninguna. B: De hecho son tres porque, pues, por razones científicas es muy difícil expresar lo que quiero decir pero yo, como crecí de manera bilingüe y nosotros, mi hermano y yo mirábamos televisión en inglés a los dos años, tal vez antes. Nosotros sólo mirábamos televisión en inglés y no sé cómo o por qué, pero de un momento a otro nosotros empezamos a hablar inglés y todo daba sentido. Como teníamos tanto vocabulario que estaba disponible gracias al español y alemán, hablar inglés no resultó ser un problema. (Z. 98-109) A: Ah, está bien. Entonces tú pudiste estudiar aquí. La pregunta que te hago ahora, tú, de alguna manera, tuviste una educación formal en las dos lenguas. B: Sí, absolutamente. A: ¿Cuál es tu lengua? O son las dos, o no es ninguna.</p>
--	--	--	--

**7. Mittlungsfunktion und
Positionierung im dritten
Ort zwischen Sprachen
und Kulturen
(Fortsetzung)**

**Positionierung im dritten
Ort zwischen Sprachen
und Kulturen
(Fortsetzung)**

B: De hecho son tres porque, pues, por razones científicas es muy difícil expresar lo que quiero decir pero yo, como crecí de manera bilingüe y nosotros, mi hermano y yo mirábamos televisión en inglés a los dos años, tal vez antes. Nosotros sólo mirábamos televisión en inglés y no sé cómo o por qué, pero de un momento a otro nosotros empezamos a hablar inglés y todo daba sentido. Como teníamos tanto vocabulario que estaba disponible gracias al español y alemán, hablar inglés no resultó ser un problema.

A: ¿Y te sientes trilingüe?

B: Sí, señora.

A: ¿Qué significa para ti ser trilingüe?

B: Ser trilingüe

A: O bilingüe. O plurilingüe como quieras llamarlo.

B: Mhh, poder integrarme a una masa de personas que manejan esa lengua. Poderme integrar, y no sólo comunicar sino integrar, habla las jergas, utilizar perífrasis, conocer las costumbres también, haber estado allá, haber vivido allá. No solo con los conocimientos de una lengua no bastan sino toca saber realmente comunicar con las personas, conocer los dialectos, los sociolectos.

A: Y también lo haces en inglés. Te sientes en inglés (12:01)

B: Sí.

A: ¿También has vivido en un país de habla inglesa o no?

B: No, no señora. Pero he tenido, eh, he visitado frecuentemente los Estados Unidos.

**7. Mittlungsfunktion und
Positionierung im dritten
Ort zwischen Sprachen
und Kulturen
(Fortsetzung)**

**Positionierung im dritten
Ort zwischen Sprachen
und Kulturen
(Fortsetzung)**

A: ¿O sea que te sientes cómodo en las tres lenguas por igual? ¿Cuál es la diferencia?
B: Pues, lo que yo he notado es que no me es posible mantener las tres lenguas en un nivel. No es posible. Cuando yo llegué a Alemania, pues, obviamente, mi alemán notablemente había, el nivel de comunicación era muy bajo, por que no, no tuve oportunidad de practicarlo. Pero cuando yo llegué a Alemania yo me encontré en un ambiente donde nadie hablaba español, nadie, absolutamente nadie. Sólo mi hermano. Pero como él ha permanecido más tiempo en Alemania que yo, entonces, después su español también se ha ido. ha ido perdiendo el nivel. Mhm, no me es posible por la falta de práctica mantener los tres idiomas en un nivel.
A: Y cuando dices eso ¿a qué te refieres? ¿Qué significa no mantenerlo a un nivel? Significa, pues, no sé
B: Expresarme de una manera fluida.
A: Fluida. ¿Estás hablando oralmente, escrito?
B: Oralmente.
A: Oralmente (13:41) Y cuando estás en un ambiente, ¿por ejemplo ahora qué sientes, que tu mejor lengua, la que está en el mejor nivel cuál es?
B: ...Depende del contexto. Depende si es un contexto académico o si simplemente estoy hablando con alguien. Si estoy hablando con un docente en español, entonces, obviamente, yo

<p>7. Mittlungsfunktion und Positionierung im dritten Ort zwischen Sprachen und Kulturen (Fortsetzung)</p>	<p>Positionierung im dritten Ort zwischen Sprachen und Kulturen (Fortsetzung)</p>			<p>trato de implementar un registro elevado, pero cuando estoy con mis amigos colombianos pues, obviamente, el registro no es tan elevado. A: ¿Pero puedes usarlo, puedes cambiar de registro? B: Sí, sí. A: ¿Puedes hacerlo en alemán también? B: Sí. A: ¿Y en inglés también lo puedes hacer? B: Sí. (Z. 98-146) B: -el hecho de identificarse con una lengua. Pues, yo siempre tuve como el sentimiento de ser extranjero, en Colombia o en Alemania o donde quiera que esté. Porque yo, pues, nací en Colombia y mi nombre es Johannes Weissmüller, en Colombia la gente ni siquiera supo pronunciar ese nombre, bueno, dígame Juan, Juan Vázquez, cualquier cosa. Entonces, para mí, a pesar de ser colombiano, nacido en Colombia, yo siempre he sido también muy alemán, también por mi apariencia. En Colombia yo era muy blanco para ser colombiano, a pesar de que, pues, la diversidad de razas, entre comillas, es muy grande. Yo siempre he sido tratado como un extranjero en Colombia. Los que me conocen mucho tiempo no, obviamente no, pero a primer vista sí, siempre me han tratado como a un extranjero. Y en Alemania también, en Alemania soy muy oscuro para ser alemán (1:23) Entonces para mí ha sido una experiencia en la que yo aprendo los idiomas pero me quedo a una</p>
---	--	--	--	--

<p>7. Mittlungsfunktion und Positionierung im dritten Ort zwischen Sprachen und Kulturen (Fortsetzung)</p>	<p>Positionierung im dritten Ort zwischen Sprachen und Kulturen (Fortsetzung)</p>			<p>distancia. Porque yo he conocido los dos continentes, me crié en los dos continentes. Entonces yo simplemente no sé si yo soy colombiano o alemán. O sea, primero sé que soy una persona y después, afortunadamente, por mi experiencia de vida, yo puedo integrarme en un ambiente latino, yo puedo integrarme también en un ambiente alemán, pero mucho tiene que ver con la lengua, con el uso de la lengua. Porque si yo hablo en Colombia un español registro elevado no va a funcionar, van a notar que, que yo no vengo de allá, obviamente, y en Alemania igual, en Alemania igual.</p> <p>A: ¿Y eso es algo que te hace reflexionar permanentemente? ¿Tu relación con la lengua y con-?</p> <p>B: Sí.</p> <p>A: ¿Lo piensas? ¿Hace cuántos años hace que estás en Alemania ya? ¿Desde el 1996, o sea que hace 12 años, 13 años?</p> <p>B: No, no. Eh, yo estoy ahora, yo llegué a Alemania en el 2003, porque yo regresé en el 97, yo regresé y me gradué en el colegio (2:50)</p> <p>A: Y es una reflexión permanente para ti o es algo que, bueno, a veces, ahora que estamos de lengua pienso en eso pero</p> <p>B: No, yo reflexiono constantemente porque eso es mi relación con el lenguaje. De cierto modo define quién soy yo en relación a los demás. (249-275) A: ¿Cuál es tu lengua? O son las dos, o no es ninguna.</p> <p>B: De hecho son tres porque, pues, por razones científicas es muy</p>
---	--	--	--	--

**7. Mittlungsfunktion und
Positionierung im dritten
Ort zwischen Sprachen
und Kulturen
(Fortsetzung)**

**Positionierung im dritten
Ort zwischen Sprachen
und Kulturen
(Fortsetzung)**

difícil expresar lo que quiero decir pero yo, como crecí de manera bilingüe y nosotros, mi hermano y yo mirábamos televisión en inglés a los dos años, tal vez antes. Nosotros sólo mirábamos televisión en inglés y no sé cómo o por qué, pero de un momento a otro nosotros empezamos a hablar inglés y todo daba sentido. Como teníamos tanto vocabulario que estaba disponible gracias al español y alemán, hablar inglés no resultó ser un problema. (Z. 98-109)

A: ¿Cuál es tu lengua? O son las dos, o no es ninguna.

B: De hecho son tres porque, pues, por razones científicas es muy difícil expresar lo que quiero decir pero yo, como crecí de manera bilingüe y nosotros, mi hermano y yo mirábamos televisión en inglés a los dos años, tal vez antes.

Nosotros sólo mirábamos televisión en inglés y no sé cómo o por qué, pero de un momento a otro nosotros empezamos a hablar inglés y todo daba sentido. Como teníamos tanto vocabulario que estaba disponible gracias al español y alemán, hablar inglés no resultó ser un problema.

A: ¿Y te sientes trilingüe?

B: Sí, señora.

B: Mhh, poder integrarme a una masa de personas que manejan esa lengua. Poderme integrar, y no sólo comunicar sino integrar, habla las jergas, utilizar perífrasis, conocer las costumbres también, haber estado allá, haber vivido allá. No solo con los conocimientos de una lengua no bastan sino toca

<p>7. Mittlungsfunktion und Positionierung im dritten Ort zwischen Sprachen und Kulturen (Fortsetzung)</p>	<p>Positionierung im dritten Ort zwischen Sprachen und Kulturen (Fortsetzung)</p>		<p>saber realmente comunicar con las personas, conocer los dialectos, los sociolectos.</p> <p>A: Y también lo haces en inglés. Te sientes en inglés</p> <p>B: Sí.</p> <p>A: ¿También has vivido en un país de habla inglesa o no?</p> <p>B: No, no señora. Pero he tenido, eh, he visitado frecuentemente los Estados Unidos.</p> <p>A: ¿O sea que te sientes cómodo en las tres lenguas por igual? ¿Cuál es la diferencia?</p> <p>B: Pues, lo que yo he notado es que no me es posible mantener las tres lenguas en un nivel. No es posible. Cuando yo llegué a Alemania, pues, obviamente, mi alemán notablemente había, el nivel de comunicación era muy bajo, por que no, no tuve oportunidad de practicarlo. Pero cuando yo llegué a Alemania yo me encontré en un ambiente donde nadie hablaba español, nadie, absolutamente nadie. Sólo mi hermano. Pero como él ha permanecido más tiempo en Alemania que yo, entonces, después su español también se ha ido. ha ido perdiendo el nivel. Mhm, no me es posible por la falta de práctica mantener los tres idiomas en un nivel.</p> <p>A: Y cuando dices eso ¿a qué te refieres? ¿Qué significa no mantenerlo a un nivel? Significa, pues, no sé</p> <p>B: Expresarme de una manera fluida.</p> <p>A: Fluida. ¿Estás hablando oralmente, escrito?</p> <p>B: Oralmente.</p>
---	--	--	---

<p>7. Mittlungsfunktion und Positionierung im dritten Ort zwischen Sprachen und Kulturen (Fortsetzung)</p>	<p>Positionierung im dritten Ort zwischen Sprachen und Kulturen (Fortsetzung)</p>			<p>A: Oralmente (13:41) Y cuando estás en un ambiente, ¿por ejemplo ahora qué sientes, que tu mejor lengua, la que está en el mejor nivel cuál es?</p> <p>B: ...Depende del contexto. Depende si es un contexto académico o si simplemente estoy hablando con alguien. Si estoy hablando con un docente en español, entonces, obviamente, yo trato de implementar un registro elevado, pero cuando estoy con mis amigos colombianos pues, obviamente, el registro no es tan elevado.</p> <p>A: ¿Pero puedes usarlo, puedes cambiar de registro?</p> <p>B: Sí, sí.</p> <p>A: ¿Puedes hacerlo en alemán también?</p> <p>B: Sí.</p> <p>A: ¿Y en inglés también lo puedes hacer?</p> <p>B: Sí. (Z. 98-146)</p> <p>B: -el hecho de identificarse con una lengua. Pues, yo siempre tuve como el sentimiento de ser extranjero, en Colombia o en Alemania o donde quiera que esté. Porque yo, pues, nací en Colombia y mi nombre es Johannes Weissmüller, en Colombia la gente ni siquiera supo pronunciar ese nombre, bueno, dígame Juan, Juan Vázquez, cualquier cosa. Entonces, para mí, a pesar de ser colombiano, nacido en Colombia, yo siempre he sido también muy alemán, también por mi apariencia. En Colombia yo era muy blanco para ser colombiano, a pesar de que, pues, la diversidad de razas, entre comillas, es muy grande. Yo siempre he sido tratado</p>
---	--	--	--	---

<p>7. Mittlungsfunktion und Positionierung im dritten Ort zwischen Sprachen und Kulturen (Fortsetzung)</p>	<p>Positionierung im dritten Ort zwischen Sprachen und Kulturen (Fortsetzung)</p>		<p>como un extranjero en Colombia. Los que me conocen mucho tiempo no, obviamente no, pero a primer vista sí, siempre me han tratado como a un extranjero. Y en Alemania también, en Alemania soy muy oscuro para ser alemán (1:23) Entonces para mí ha sido una experiencia en la que yo aprendo los idiomas pero me quedo a una distancia. Porque yo he conocido los dos continentes, me crié en los dos continentes. Entonces yo simplemente no sé si yo soy colombiano o alemán. O sea, primero sé que soy una persona y después, afortunadamente, por mi experiencia de vida, yo puedo integrarme en un ambiente latino, yo puedo integrarme también en un ambiente alemán, pero mucho tiene que ver con la lengua, con el uso de la lengua. Porque si yo hablo en Colombia un español registro elevado no va a funcionar, van a notar que, que yo no vengo de allá, obviamente, y en Alemania igual, en Alemania igual.</p> <p>A: ¿Y eso es algo que te hace reflexionar permanentemente? ¿Tu relación con la lengua y con-?</p> <p>B: Sí.</p> <p>A: ¿Lo piensas? ¿Hace cuántos años hace que estás en Alemania ya? ¿Desde el 1996, o sea que hace 12 años, 13 años?</p> <p>B: No, no. Eh, yo estoy ahora, yo llegué a Alemania en el 2003, porque yo regresé en el 97, yo regresé y me gradué en el colegio (2:50)</p> <p>A: Y es una reflexión permanente para ti o es algo que, bueno, a</p>
---	--	--	--

<p>7. Mittlungsfunktion und Positionierung im <i>dritten Ort</i> zwischen Sprachen und Kulturen</p>	<p>Positionierung <i>im dritten Ort</i> zwischen Sprachen und Kulturen (Fortsetzung)</p>			<p>veces, ahora que estamos de lengua pienso en eso pero B:No, yo reflexiono constantemente porque eso es mi relación con el lenguaje. De cierto modo define quién soy yo en relación a los demás. (249-275)</p>
--	---	--	--	--