



**HAL**  
open science

# Der spanische Subjunktiv im fremdsprachlichen Schulunterricht: Zum Zusammenspiel von linguistischer Erkenntnis und didaktischer Umsetzung

Ingo Feldhausen, Katrin Biedebach

► **To cite this version:**

Ingo Feldhausen, Katrin Biedebach. Der spanische Subjunktiv im fremdsprachlichen Schulunterricht: Zum Zusammenspiel von linguistischer Erkenntnis und didaktischer Umsetzung. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik (ZRomSD)*, 2020, 14 (1), pp.105-138. hal-03186370

**HAL Id: hal-03186370**

**<https://hal.science/hal-03186370>**

Submitted on 18 Feb 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

---

ZRomSD 14,1 (2020)

Herausgegeben von CHRISTOPH BÜRGEL, JENS F. HEIDERICH,  
CORINNA KOCH, CLAUDIA SCHLAAK & SYLVIA THIELE

---

*Zeitschrift*  
*für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*  
*(ZRomSD)*

**Heft 14,1**

Frühjahr 2020

ISSN: 1863-1622

SEPARATAUSGABE:

Ingo Feldhausen & Kim Biedebach:

Der subjuntivo im fremdsprachlichen Spanischunterricht:  
Zum Zusammenspiel von linguistischer Erkenntnis  
und didaktischer Umsetzung

*ibidem*-Verlag  
Stuttgart

## **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik, Ausg. 14,1 — Stuttgart: *ibidem*-Verlag

Erscheinungsweise: halbjährlich; Aufnahme nach Ausg. 1,1 (2007)

ISSN 1863-1622

Ausg. 1,1 (2007) -

**Bezugsbedingungen:** Der Abonnementpreis der *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* beträgt € 58,00 pro Jahr (zzgl. Versandkosten; € 6,00 p.a. Inland / € 10,00 p.a. Ausland). Das Abonnement ist jederzeit kündbar.  
Das Einzelheft ist für € 34,00 (zzgl. Versandkosten; € 3,00 je Exemplar Inland / € 4,50 je Exemplar Ausland) beziehbar.

ISBN 978-3-8382-1468-9

© *ibidem*-Verlag

Stuttgart 2020

Alle Rechte vorbehalten

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und elektronische Speicherformen sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form, or by any means (electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise) without the prior written permission of the publisher. Any person who does any unauthorized act in relation to this publication may be liable to criminal prosecution and civil claims for damages.

Printed in the EU

Das **Herausgeberteam** besteht aus:

**Prof. Dr. Christoph Bürgel** (Universität Paderborn)

**Jens F. Heiderich** (Frauenlob-Gymnasium Mainz)

**Prof. Dr. Corinna Koch** (Westfälische Wilhelms-Universität Münster)

**Dr. Claudia Schlaak** (Johannes Gutenberg-Universität Mainz)

**Prof. Dr. Sylvia Thiele** (Johannes Gutenberg-Universität Mainz)

➤ Kontakt mit den Herausgebenden: **Redaktion@ZRomSD.de**

Der **wissenschaftliche Beirat** umfasst folgende Fachexpertinnen und -experten:

#### **Romanische Sprachwissenschaft**

Prof. Dr. Silke Jansen (Universität Erlangen-Nürnberg)

Prof. Dr. Andre Klump (Universität Trier)

Prof. Dr. Johannes Kramer (Universität Trier)

Prof. Dr. Nadine Rentel (Universität Zwickau)

Prof. Dr. Dr. h.c. Wolfgang Schweickard (Universität Saarbrücken)

#### **Didaktik der romanischen Sprachen**

PD Dr. Simona Bartoli Kucher (Universität Graz)

Prof. Dr. Mark Bechtel (Universität Osnabrück)

Prof. Dr. Inez De Florio-Hansen (Universität Kassel)

Prof. Dr. Christiane Fäcke (Universität Augsburg)

Prof. Dr. Andreas Grünwald (Universität Bremen)

Prof. Dr. Eva Leitzke-Ungerer (Universität Halle-Wittenberg)

Prof. Dr. Eynar Leupold (Troyes/Frankreich)

Prof. Dr. Christine Michler (Universität Bamberg)

Prof. Dr. Christiane Neveling (Universität Leipzig)

Prof. Dr. Daniel Reimann (Universität Duisburg-Essen)

Prof. Dr. Birgit Schädlich (Universität Göttingen)

Prof. Dr. Gérald Schlemminger (Pädagogische Hochschule Karlsruhe)

Frank Schöpp (Universität Würzburg)

#### **Schulpraxis / Studienseminare**

Christine Blauth-Henke (Gymnasium am Steinwald, Neunkirchen)

Bernhard Bremm (Bildungsministerium Mainz)

Geoffroy Drouville (Studienseminar Trier)

Dr. Michael Frings (Sebastian-Münster-Gymnasium Ingelheim & Zentrum für Schulleitung)

Dr. Judith Leinen (Gutenbergschule Wiesbaden)

Dr. Jochen Strathmann (Helmholtzschule Frankfurt a.M.)

#### **Muttersprachliche Expertinnen und Experten**

Französisch: Julia Maglione (Institut Français Mainz)

Anne Xhonneux (Frauenlob-Gymnasium & Institut Français Mainz)

Italienisch: Prof. Dr. Sergio Lubello (Universität Salerno)

Katalanisch: Manuel Armenteros del Olmo (Johannes Gutenberg-Universität Mainz)

Portugiesisch: Cristina Bastos (Universität Würzburg)

Rumänisch: Gabriela Carstea (Westfälische Wilhelms-Universität Münster)

Spanisch: Eva Alario (Universität Trier)

## Inhaltsverzeichnis

<b>Aufsätze</b> .....	7
CLARA HERDEANU (Berlin)	
La “lingua di legno” del socialismo in Romania. Il linguaggio nei giornali tedeschi e rumeni prima della rivoluzione rumena del 1989 .....	9
PHILIPP SCHWENDER (Saarbrücken)	
Interkomprehensive (Sprach-)Lernstrategien im Fokus: Gibt es einen Unterschied zwischen Leseverstehen in der Fremdsprache und interkomprehensivem Lesen?.....	29
SVENJA HABERLAND (Münster) & JOHANNA LEA KORELL (Gießen)	
<i>Comparer les langues</i> als Kategorie des Sprachenvergleichs in einem Lehrbuch für Französisch als dritte Fremdsprache – Eine aspektgeleitete Analyse mit weiterführenden Empfehlungen am Beispiel von <i>À plus! Méthode intensive</i> (Cornelsen, 2018) .....	49
CHRISTOPH OLIVER MAYER (Berlin) & TOM RUDOLPH (Osnabrück)	
Zur Diskrepanz zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit in video-basierten Seminaren der Didaktik der romanischen Sprachen .....	81
INGO FELDHAUSEN (Frankfurt a. M.) & KIM BIEDEBACH (Frankfurt a. M.)	
Der spanische Subjunktiv im fremdsprachlichen Schulunterricht: Zum Zusammenspiel von linguistischer Erkenntnis und didaktischer Umsetzung .....	105
KATHRIN SIEMANN (Bremen)	
Legasthenie im Spanischunterricht .....	139
<b>Rezensionen</b> .....	157
Akukwe, Bettina & Grotjahn, Rüdiger & Schipolowski, Stefan. edd. 2017.	
<i>Schreibkompetenzen in der Fremdsprache. Aufgabengestaltung, kriterienorientierte Bewertung und Feedback.</i> (Schlemminger, Karlsruhe) ..	159
Anders, Petra & Staiger, Michael & Albrecht, Christian et al. edd. 2019.	
<i>Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet.</i> (Heiderich, Mainz) .....	163
Auerbach, Erich. 2018. <i>Gesammelte Aufsätze zur romanischen Philologie.</i> (Kramer, Trier) .....	165

Bartoli Kucher, Simona. 2019. <i>Scritture in viaggio nel Mediterraneo. Proposte di didattica integrativa tra lingua, letteratura e film.</i> (Thiele, Mainz) .....	168
Boelmann, Jan M. ed. 2018. <i>Empirische Forschung in der Deutschdidaktik.</i> Band 1: <i>Grundlagen</i> , Band 2: <i>Erhebungs- und Auswertungsverfahren</i> , Band 3: <i>Forschungsfelder der Deutschdidaktik.</i> (Heiderich, Mainz) .....	171
Del Valle Luque, Victoria. 2018. <i>Poesía Visual im Spanischunterricht. Von der literaturwissenschaftlichen Analyse zur gegenstands- und kompetenzorientierten Didaktik.</i> (Schädlich, Göttingen) .....	176
Grünewald, Andreas. ed. 2019. <i>Praxismaterial: Politische Bildung im Spanischunterricht. Didaktische Grundlagen.</i> (Schlaak, Kassel/Mainz) .....	183
Lütge, Christiane. ed. 2019. <i>Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik.</i> (Heiderich, Mainz).....	186
Martinez, Hélène & Meißner, Franz-Joseph. edd. 2018. <i>Fremdsprachenunterricht in Geschichte und Gegenwart. Festschrift für Marcus Reinfried.</i> (Kramer, Trier) .....	193
Michler, Christine & Reimann, Daniel. 2019. <i>Fachdidaktik Italienisch. Eine Einführung.</i> (Thiele, Mainz) .....	201
Richter, Angela & Röseberg, Dorothee & Volk-Birke, Sabine. edd. 2016. <i>Der Erste Weltkrieg – La Grande Guerre – The Great War – Veliki rat. Erinnerungen zwischen Vergangenheit und Gegenwart. Trenn – Striche / Binde – Striche.</i> (Michler, Bamberg) .....	204
<b>Zeitschriftenschau: Neues zur Didaktik der Romanischen Sprachen</b> .....	211
<b>Profil: Prof. Dr. Birgit Schädlich (Georg-August-Universität Göttingen)</b> ....	259
<b>Lehrveranstaltungen: Didaktik der Romanischen Sprachen (WiSe 2019/20)</b> .....	269
<b>Verzeichnis der Herausgeberinnen und Herausgeber</b> .....	285
<b>Verzeichnis der Autorinnen und Autoren</b> .....	287



# **Der *subjuntivo* im fremdsprachlichen Spanischunterricht: Zum Zusammenspiel von linguistischer Erkenntnis und didaktischer Umsetzung**

Ingo Feldhausen (Frankfurt) & Kim Biedebach (Frankfurt)

## **1. Einleitung**

Der Subjunktiv ist fester Bestandteil des Modusystems romanischer Sprachen (vgl. Rothstein & Thieroff 2010: Part II) und folglich spielt er auch eine zentrale Rolle im Fremdspracherwerb romanischer Sprachen (vgl. Collentine 2010 & 2014; Michler & Reimann 2019, 146-147; Siepmann & Bürgel 2015 u. v. a.).<sup>1</sup> Gleichzeitig gehört der Subjunktiv allerdings auch zu ebenjenen Grammatikbereichen romanischer Sprachen, die für Lernende schwer zu erwerben sind (vgl. u. a. Busch 2009; Bürgel 2011; Collentine 2010 & 2014; Gudmestad 2006 & 2012 & 2013; Hinger 2017; Howard 2008; Isabelli 2007; Klein-Andreu 1995; Schlyter 2003; Terrell et al. 1987). In dem vorliegenden Beitrag möchten wir deswegen das existierende linguistische Wissen über den *subjuntivo* sowie seine Anforderungen und seine Vermittlung im schulischen Kontext kritisch anschauen und überlegen, welche linguistischen Erkenntnisse für die Vermittlung genutzt werden können. Für die durchgeführte Lehrwerksanalyse bilden Spanisch-Lehrwerke die Grundlage, die bis auf wenige Ausnahmen in allen Bundesländern zugelassen sind (siehe Abschnitt 3.2). Es ist das Ziel, auf theoretische Art Verbesserungsansätze für die Vermittlung des *subjuntivo* im schulischen Spanischunterricht zu finden, deren Wirksamkeit man dann in einem nächsten Schritt in der Praxis testen kann. Für unsere Untersuchung sind folgende Forschungsfragen (FF) zentral, die gleichzeitig die Gliederung unseres Beitrags widerspiegeln:

---

<sup>1</sup> Wie in der Linguistik üblich, verwenden wir den Begriff „Subjunktiv“, um auf das hier untersuchte sprachliche Phänomen zu referieren (vgl. De Jonge 2001; Hummel 2001; Bachler 2010; Bosque 2012; Busch 2014, 2017; Quer 2017 u. v. a.). Sofern wir uns lediglich auf die spanische Sprache konzentrieren, ziehen wir auch den Begriff „subjuntivo“ heran. Um Verwirrungen zu vermeiden, sei darauf hingewiesen, dass es auch Arbeiten gibt, die vom (romanischen) „Konjunktiv“ sprechen (vgl. Schifko 1967; Gsell & Wandruszka 1986; Rothstein 2010).



1. Über welche grundlegenden linguistischen Erkenntnisse über den *subjuntivo* verfügen wir und welche davon könnten (zusätzlich) für den fremdsprachlichen Unterricht (FSU) nutzbar gemacht werden? (siehe Abschnitt 2)
2. Welche Lernziele bezüglich des *subjuntivo* sollen laut (hessischem) Lehrplan von den Schülerinnen und Schülern erreicht werden? (siehe Abschnitt 3.1)
3. Wie vermitteln schulische Lehrwerke den *subjuntivo*? (siehe Abschnitt 3.2)
4. Inwiefern können diese Lernziele mit Hilfe der schulischen Lehrwerke erreicht werden? (siehe Abschnitt 4)
5. Wie sieht das Zusammenspiel von Linguistik und Didaktik aus? (d. h. Inwiefern geben die Lehrwerke das linguistische Wissen über den *subjuntivo* adäquat wieder? An welchen Stellen erfolgt eine didaktische Reduktion und ist diese jeweils sinnvoll oder gefährdet sie das Verständnis? Welche Verbesserungsansätze lassen sich aus linguistischer Perspektive vorschlagen? (siehe Abschnitte 5 und 6))

In seinen detaillierten Überblicksartikeln zum Erwerb des *subjuntivo* hält Collentine (2007, 78-79; 2010, 42; 2014) fest, dass verschiedene interne und externe Faktoren den Fremdspracherwerb des *subjuntivo* erschweren können. Zu ersteren gehören Aspekte wie (i) Speicherung, denn Moduswahl und Produktion scheinen nicht automatisiert abzulaufen, und (ii) die syntaktische Reife der Lernenden, denn das Kurzzeitgedächtnis scheint oft noch nicht in der Lage zu sein, zeitgleich komplexe Sätze und die Semantik-Pragmatik-Schnittstelle (z. B. Volition, Zweifel) zu verarbeiten. Zu den externen Faktoren gehören vor allem Aspekte der Lehrpraxis. Collentine (2007, 78-79) diskutiert (i) die Art der morphologischen Formen, die in Lehrwerksübungen Anwendung finden, und (ii) die Art der Übungen. Bezüglich (i) kommt der Autor zu dem Schluss, dass die Verwendung unregelmäßiger Verben besser sei, da sich ihre Formen deutlich von den Indikativformen abheben (*sea* vs. *soy*) und sich die Schülerinnen und Schüler somit des *subjuntivo* bewusster würden. Bezogen auf (ii) seien produktive Aufgaben für den optimalen Erwerb unabdingbar.

In unserem Beitrag richten wir die Aufmerksamkeit auf die externen Faktoren: Wir konzentrieren uns zum einen auf (eine Bestandsaufnahme der) Instruktionen in den Lehrwerksübungen des gymnasialen FSU in Hessen (vgl. Art der Übungen in (ii)). Zum anderen legen wir den Fokus auf die Bewusstmachung des *subjuntivo*. Hierbei geht es uns weniger um die morphologische Form als

vielmehr um die Bewusstmachung seiner Funktion. Dahinter steckt die Annahme, dass Schülerinnen und Schüler den Subjunktiv besser erwerben, wenn sie dessen kommunikativen Sinn (besser) verstehen.

Durch diese Zielsetzung steht unser Beitrag in der Tradition vielversprechender Kooperationen von Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik bzw. von Arbeiten an der Schnittstelle von Linguistik und Fremdsprachendidaktik (vgl. u. a. IdS 1975; Seelbach 1983; Peyer & Portman 1996; Rothstein 2010; Köpcke & Ziegler 2013; Siepmann & Bürgel 2015; Robles i Sabater et al. 2016; Corti & Wolf 2017). Mit Rothstein (2010, 15-16) nehmen wir an, dass eine enge, vorurteilsfreie Zusammenarbeit der beiden Disziplinen wichtig für die Lernenden und zudem gewinnbringend für die jeweiligen Fachrichtungen ist. Während er die positive Wechselwirkung zwischen beiden Fächern hervorhebt, fokussieren wir hier aus pragmatischen Gründen den Nutzen, den die Fremdsprachendidaktik aus der Sprachwissenschaft ziehen kann: (a) Durch eine sprachwissenschaftliche Überprüfung der fachlichen Inhalte kann die empirische Richtigkeit der unterrichtlich vermittelten Inhalte garantiert werden (vgl. Rothstein 2010, 15) und (b) die Sprachwissenschaft kann und sollte ausreichende und handhabbare Informationen zu sprachlichen Phänomenen bereitstellen, die Sprachdidaktikerinnen und -didaktiker für eine optimale unterrichtliche Konkretisierung benötigen (vgl. Rothstein 2010, 15).

Das Vorhaben, eine Bestandsaufnahme von Lehrwerken durchzuführen, um mit Hilfe der Sprachwissenschaft Möglichkeiten zur Verbesserung der Vermittlung grammatischer Strukturen im FSU aufzuzeigen, ist somit nicht neu. Zudem existieren bereits derartige Arbeiten, die sich explizit mit dem *subjuntivo* auseinandersetzen (vgl. u. a. Klein-Andreu 1995; Busch 2009). Allerdings konzentrieren sich diese Arbeiten auf das US-amerikanische Schulsystem (siehe Abschnitt 6 für Details). Nach unserem Kenntnisstand liegen bislang keine Arbeiten aus sprachwissenschaftlicher Perspektive vor, die sich der Vermittlung des *subjuntivo* in deutschen Lehrwerken widmen.<sup>2</sup> In Anbetracht der steigenden

---

<sup>2</sup> Vermittlungsvorschläge aus fremdsprachendidaktischer Perspektive – ohne Lehrwerksanalyse – liegen beispielsweise mit Bürgel (2011) für Spanisch und Siepmann & Bürgel (2015) für Französisch vor. Mit Fábregas (2009) liegt zudem eine sprachwissenschaftlich orientierte Arbeit für den ELE-Bereich vor – allerdings ohne eine Analyse deutscher Lehrwerke.

Zahlen von Schülerinnen und Schülern, die an allgemeinbildenden Schulen Spanisch lernen<sup>3</sup>, der zentralen Rolle des *subjuntivo* im FSU und den Schwierigkeiten beim L2-Erwerb des *subjuntivo* sehen wir dieses Vorhaben als unabdingbar an.

## 2. Linguistische Erkenntnisse zum *subjuntivo*

Bereits das Lateinische kannte den Subjunktiv und er hat sich im Laufe der Herausbildung des Spanischen – mit gewissen Veränderungen – erhalten (vgl. Laca 2010, 201). Der *subjuntivo* ist somit fester Bestandteil des spanischen Modusystems (vgl. Bosque 1990; Fábregas 2014; Gsell & Wandruszka 1986; Jensen 1973; Martinell 1985; RAE-ASALE 2009, Kap. 25; Zamorano 2005 u. a.). Unter Modus verstehen wir hier mit Bußmann (2002, 444) die „[g]rammatische Kategorie des Verbs, durch die [die] subjektive Stellungnahme des Sprechers zu dem durch die Aussage bezeichneten Sachverhalt ausgedrückt wird“. Neben dem *subjuntivo* (1a) gehören der Indikativ (1b) und der Imperativ (1c) zu den drei spanischen Modi (vgl. Bosque 2012, 374). Die entsprechenden Verbformen in (1) sind fett markiert.

- (1) a. Quiero que Ana **compre** este libro.  
 ‘Ich will, dass Anna dieses Buch kauft.’  
 b. Ana **compra** este libro.  
 ‘Anna kauft dieses Buch.’  
 c. ¡**Ven** aquí!  
 ‘Komm her!’

Der Gebrauch des Indikativs in (1b) drückt die Gegebenheit des bezeichneten Sachverhalts aus, während der Gebrauch des *subjuntivo* in (1a) – gemeinsam mit dem übergeordneten Satz ‚Ich will‘ – auf den Wunsch bzw. die Möglichkeit hinweist, dass etwas passieren soll. Der Imperativ in (1c) wiederum drückt den expliziten Befehl aus, dass jemand herkommen soll.

Während der Indikativ als *default*-Modus angesehen wird, ist der *subjuntivo* ein abhängiger Modus, der spezifischen Lizenzierungsbedingungen unterliegt

<sup>3</sup> Im Schuljahr 2017/18 lernten ungefähr 445.000 Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen Spanisch als Fremdsprache. Von 2017/18 auf 2018/19 wuchs die Zahl der spanischlernenden Schülerinnen und Schüler um 4,4 %, während die Zahl der Französisch- und Lateinlernenden um mehr als 12 % sank (vgl. Statistisches Bundesamt Destatis 2019).

(vgl. Laca 2010, 205). Einen kurzen Überblick über einige dieser Bedingungen geben wir in Abschnitt 2.1. Es wird sich zeigen, dass eine Vielzahl unterschiedlicher Faktoren existieren, die den *subjuntivo* fordern. In der sprachwissenschaftlichen Forschung kam deswegen die Frage nach der gemeinsamen Bedeutung bzw. Funktion des Subjunktivs auf, die allen Verwendungsweisen zugrunde liegt. Der Grundwert des Subjunktivs ist Thema in Abschnitt 2.2 und er wird zudem bei der Beantwortung der Frage nach einem Verbesserungsansatz aus linguistischer Perspektive eine zentrale Rolle spielen (siehe Abschnitte 5 und 6).

## 2.1 Das Vorkommen des *subjuntivo*

Die morphologischen Ausprägungen und der Gebrauch des *subjuntivo* sind in diversen linguistischen Arbeiten detailliert beschrieben worden (vgl. u. a. Bosque 1990 & 2012; Leonetti 2004; Pérez Saldanya 1999; Ridruejo 1999; Quer 2017; Laca 2010; Fábregas 2014; Busch 2017). Aus Platzgründen rufen wir hier nur exemplarisch das Auftreten des *subjuntivo* in Erinnerung (mehr Details finden sich in Abschnitt 5). Wir konzentrieren uns dabei insbesondere auf verschiedene Nebensätze, um zum einen die Komplexität des Phänomens aufzuzeigen und zum anderen die Grundlage für unseren Didaktisierungsvorschlag bereitzustellen.

Der *subjuntivo* kann in Komplement-, Relativ- und Adverbialsätzen vorkommen (vgl. (2a-c), (3a) bzw. (4a, b)). Wie die Sätze in (2) zeigen, kann der *subjuntivo* von verschiedenen Köpfen wie Verben (z. B. *querer* ‚wollen‘ in (1a), *dudar* ‚zweifeln‘ in (2a) oder *gustar* ‚gefallen‘ in (2b)) oder Adjektiven (z. B. *cansada* ‚müde.F‘ in (2c)) lizenziert werden (vgl. Bosque 2012, 374). Die Komplexität des *subjuntivo* liegt zum einen darin, dass nicht alle Verbklassen den *subjuntivo* fordern: Während ihn beispielsweise Verben des Wünschens, des Befehlens, des Verbots, des Zweifels typischerweise selektieren, fordern assertive Verben wie *saber* ‚wissen‘ (2d) ihn nicht (vgl. Busch 2017, 57-77; Fábregas 2014, 11-27). Eine Aussage gilt als assertiert, sofern man als ZuhörerIn bzw. Zuhörer sagen kann, dass die Aussage nicht stimmt. Deutlich wird der Unterschied auch bei Verben wie *decir* ‚sagen‘. Gibt man mit *decir* nur eine Information weiter, folgt der Indikativ (2e). Impliziert *decir* aber eine Aufforderung, steht der *subjuntivo* (2f). Zum anderen liegt die Schwierigkeit darin, dass der

durch den *subjuntivo* ausgedrückte Sachverhalt keineswegs stets hypothetisch sein muss. In (2b) ist es de facto so, dass die weibliche Person hier wohnt. Des Weiteren gibt es neben den semantischen auch syntaktische Auslöser des *subjuntivo*. So ist es in (2g) die Interrogativität, die den *subjuntivo* triggert (vgl. Bosque 2012, 375).

- (2) a. Dudo que **venga** Pedro.  
 b. Me gusta que ella **viva** aquí. (Bosque 2012, 375)  
 c. Estoy cansada de que te **quejes**. (Bosque 2012, 374)  
 d. Sé que la casa es verde.  
 e. Pedro dice que lees el libro.  
 f. Pedro dice que **leas** el libro.  
 g. ¿Dijo algo que **tuviera** sentido? (Bosque 2012, 375)
- (3) a. Necesitan un coche que **sea** grande. (Fábregas 2014, 24)  
 b. Necesitan un coche que es grande. (Fábregas 2014, 25)
- (4) a. No podemos hacer nada a menos que **varíe** la Ley.  
 b. Ya no quiere más que tener la razón, aunque **sepa** que no la tiene.  
 c. Solís, no puedo fiarme de usted, aunque sabe bien que le aprecio.

Auch bei Relativ- und Adverbialsätzen zeigt sich die Komplexität des Subjunktivs (vgl. u. a. Leonetti 2004; Pérez Saldanya 1999; Fábregas 2014, 18, 24-25; Busch 2017, 78, 84, 89). Wie in (3) zu erkennen, verändert sich bei restriktiven Relativsätzen durch den unterschiedlichen Modusgebrauch die Bedeutung. Bei Adverbialsätzen wiederum ist der Subjunktiv mal obligatorisch (4a), mal variabel ((4b) vs. (4c)) oder überhaupt nicht gefordert (Die Beispiele in (4) sind entnommen aus Busch 2017, 84, 89).

## 2.2 Der Grundwert des Subjunktivs

Da der Gebrauch des Subjunktivs und seine ihn lizenzierenden Faktoren stark variieren, ist innerhalb der sprachwissenschaftlichen Forschung die Frage nach der zugrundeliegenden Funktion (bzw. nach dem gemeinsamen Nenner bzw. dem Grundwert) des Subjunktivs von Bedeutung. Bachler (2010, 5) formuliert diesen Aspekt wie folgt:

Was das Forschungsinteresse [...] betrifft, ist also nicht die Frage vordergründig, welche Auslöser den Subjunktiv evozieren, sondern was der Subjunktiv bezeichnet oder bedeutet, also was der kleinste gemeinsame Nenner dessen ist, was der Subjunktiv allen untersuchten Sätzen bedeutet.

Während in der Sprachwissenschaft Konsens über den Subjunktiv als Ausdruck der Modalität herrscht, besteht Dissens über die Ausformulierung des gemeinsamen Nenners. Folglich existiert eine große Anzahl an Ansätzen und Hypothesen über den Grundwert (vgl. Schifko 1967; Connors 1978; Gsell & Wandruszka 1986; Wandruszka 2000; De Jonge 2001; Hummel 2001; Prandi 2002; Busch 2009 & 2017; Bachler 2010 u. v. a.). Die Notwendigkeit, trotzdem an ein Ziel zu kommen, formulieren Gsell & Wandruszka (1986, 11) in ihrer wegweisenden Arbeit wie folgt:

[W]enn es [...] nicht gelingt, einen gemeinsamen Nenner zu finden, der zumindest annähernd alle Nebensätze mit Konjunktiv auf eine für sprachliche Kommunikation nutzbare, relevante Weise charakterisiert, bleibt die Modusregelung für den Sprachbenutzer letztlich willkürlich und unmotiviert.

Dieser Gedanke ist auf den L2-Erwerb übertragbar. Auch für die Schülerinnen und Schüler bleibt der Subjunktiv willkürlich und unmotiviert, wenn sie im FSU nicht einen (zumindest sich annähernden) gemeinsamen Nenner (= Grundwert) vermittelt bekommen.

Im Folgenden werden wir deswegen vier verschiedene linguistische Definitionen des Grundwerts genauer betrachten – und zwar die von Gsell & Wandruszka (1986), Hummel (2001), Bachler (2010) und Busch (2009). Ziel ist zu eruieren, inwieweit die Definitionen im Rahmen des FSU handhabbar sind.

Im Rahmen ihrer detaillierten Auseinandersetzung mit dem romanischen Konjunktiv schlagen Gsell & Wandruszka (1986, 21) eine pragmatisch-textlinguistische Definition des Grundwerts vor, die semantische und syntaktische Aspekte des Konjunktivs integriert: Der romanische Konjunktiv „tritt nicht in Sätzen auf, die ein Faktum wiedergeben und zugleich rhematisch sind (als Mitteilungsziel fungieren)“. Somit ist laut den Autoren der Konjunktiv nicht geeignet, um neue Information („Rhema“, vgl. Krifka 2008 und Musan 2010, 60-61, für Details) auszudrücken, dessen Wahrheitswert negiert werden kann (vgl. Gsell & Wandruszka 1986, 9). Aus didaktischer Perspektive hat die Definition gewisse Nachteile, denn Rothstein (2010, 15) fordert von der Sprachwissenschaft handhabbare Informationen. Die präsentierte Definition entspricht dem nicht ohne Weiteres und erschwert somit eine optimale unterrichtliche Konkretisierung. Zum einen besagt die Definition, was der Konjunktiv *nicht* ist. Was er aber ist, wird nicht direkt greifbar. Zum anderen basiert die Definition auf Ideen

der funktionalen Satzperspektive bzw. der Informationsstruktur. Dieses linguistische Teilgebiet ist allerdings hochkomplex und befindet sich im Spannungsfeld von Pragmatik, Syntax, Semantik und Phonologie (vgl. Feldhausen & Vanrell 2014 & 2015 sowie Dufter & Gabriel 2016 für das Spanische). Für die Vermittlung des bereits schwer fassbaren Subjunktivs müsste man somit auch den komplexen Bereich der Informationsstruktur didaktisch reduzieren, um das Konzept „Rhema“ verständlich zu machen.

Somit kommen wir zu den Definitionen von Hummel (2001) und Bachler (2010), die sehr nah beieinander liegen. Ersterer versteht unter dem Grundwert des Subjunktivs „die Fokussierung von Ereignissen unter dem Aspekt ihres (vorgestellten) Eintretens“ (Hummel 2001, 74). Bachler (2010, 128) erweitert die Definition um den Zusatz „...und unter dem Aspekt ihres (vorgestellten) Nicht-Eintretens“. Wenn also in einer Aussage der Subjunktiv verwendet wird, so bedeutet das, dass neben dem Eintreten auch ein mögliches Nicht-Eintreten des angesprochenen Ereignisses berücksichtigt wird. Ein Verb im Indikativ hingegen bezieht sich auf ein tatsächliches Eingetretensein des Ereignisses (vgl. Hummel 2001, 75). Bachler (2010, 128) betont, dass dies dennoch nicht bedeute, dass ein Ereignis, welches im Subjunktiv formuliert sei, nicht auch real sein könne. Es gehe vielmehr darum, die Tatsache in den Vordergrund zu rücken, dass das Ereignis geschehen könne oder auch nicht, dass also das Eintreten genauso wie das Nicht-Eintreten Möglichkeiten seien. Unbedeutend sei, ob das Ereignis in der realen Welt möglich sei. Außersprachliche Realität könne sowohl der Subjunktiv- als auch der Indikativmodus ausdrücken. Anstatt sich jedoch auf Außersprachliches zu beziehen, gehe es beim Subjunktiv um eine geistige Vorstellung der Möglichkeiten (vgl. Bachler 2010, 128-131).

Busch (2009) vertritt eine fast parallele Auffassung des Grundwerts und erklärt sie anhand von Komplementsätzen. Für ihn wird der Subjunktiv mit dem Merkmal [+ Alternative] definiert oder anders ausgedrückt: „Es existiert eine Alternative zu dem Gesagten in den Gedanken des Sprechers“ (vgl. Busch 2009, 150) – im Kontrast zum Indikativ, wo keine gedankliche Alternative existiert.

	<i>subjuntivo</i>	gedankliche Alternative
a.	Quiero que Ana <b>compre</b> este libro.	Ana könnte auch ein anderes Buch kaufen.
b.	Dudo que <b>venga</b> Pedro.	Es könnte trotzdem sein, dass Pedro kommt.
c.	Me gusta que ella <b>viva</b> aquí.	Es hätte auch sein können, dass sie nicht hier

		wohnt.
d.	Estoy cansada de que te <b>quejes</b> .	Du hättest Dich auch nicht beschweren können.
e.	¿Dijo algo que <b>tuviera</b> sentido?	Es könnte auch sein, dass er nicht nur Unsinn gesagt hat.
f.	Necesitan un coche que <b>sea</b> grande.	Vielleicht gibt es das gewünschte Auto nicht.
g.	No podemos hacer nada a menos que <b>varíe</b> la Ley.	Aber vielleicht ändert sich das Gesetz nicht.
h.	Ya no quiere más que tener la razón, aunque <b>sepa</b> que no la tiene.	Vielleicht könnte er aber doch recht haben (zumindest in seiner Wunschwelt).

**Tab. 1:** Subjunktivsätze und mögliche gedankliche Alternativen

Wir stimmen Busch (2009, 163-164) zu, dass das Verständnis des Grundwerts als (nicht-)existierende gedankliche Alternative eine praktische und handhabbare Herangehensweise für die Vermittlung des *subjuntivo* bereitstellt. An dieser Stelle möchten wir deswegen kurz anhand ausgewählter Beispiele die Handhabbarkeit der Alternativ-Idee aufzeigen. Für eine umfassende empirische Überprüfung der Alternativ-Hypothese bzw. der Hypothese des (Nicht-)Eintretens verweisen wir auf die Arbeiten von Hummel (2001), Bachler (2010) und Busch (2009). Zur Veranschaulichung führen wir in Tabelle 1 einige unserer zuvor besprochenen Subjunktivsätze auf und geben Beispiele möglicher gedanklicher Alternativen. Es zeigt sich, dass die scheinbaren Kontraste (Verbklassen, Realität/Faktizität des im Subjunktivsatz ausgedrückten Sachverhalts etc.) damit greifbar werden. Für Satz (a) in Tabelle 1 (=1a) *Quiero que Ana **compre** este libro* ‚Ich will, dass Anna dieses Buch kauft.‘ möchten wir exemplarisch ins Detail gehen. Hier besteht die gedankliche Alternative, dass sie auch ein anderes Buch oder eine Hose oder sogar überhaupt nichts kaufen könnte. Für den Indikativsatz *Ana **compra** este libro* (1b) existiert hingegen keine Alternative: Wenn Ana besagtes Buch kauft, dann kauft sie auch dieses Buch und eben nicht ein anderes. In *Me gusta que ella **viva** aquí* (siehe Tabelle 1 (=2b)) wird zudem im Subjunktivsatz ein Faktum ausgedrückt: Die Person wohnt hier. Die Alternative bezieht sich auf die gedankliche Vorstellung der Sprecherin oder des Sprechers: Es gefällt ihr bzw. ihm, dass sie hier wohnt, denn sie hätte auch woanders wohnen können.

Für den vorliegenden Beitrag ist festzuhalten, dass es sich bei der zentralen linguistischen Erkenntnis, die für den FSU zielführend ist, um den Grundwert



des *subjuntivo* handelt. Einhergehend mit diesem Konzept sind für uns auch der Moduskontrast zwischen Indikativ und *subjuntivo* sowie die Modusvariabilität relevant. In den Abschnitten 5 und 6 stehen die linguistischen Erkenntnisse und ihr Nutzen für den Fremdspracherwerb wieder im Fokus unserer Arbeit.

### 3. Der schulische Spanischunterricht: Lehrplan und Lehrwerke

In den beiden folgenden Abschnitten widmen wir uns der didaktischen Perspektive. Dafür werden zunächst die Lernziele bezüglich des *subjuntivo* aufgeführt, die in Lehrplan und Kerncurriculum formuliert sind (Abschnitt 3.1; FF2). Exemplarisch möchten wir hier auf die Dokumente des Landes Hessen zurückgreifen – während die Lehrwerke zumeist bundesweit zugelassen sind. Anschließend fällt der Fokus auf die schulischen Lehrwerke und die Frage, wie sie bei der Behandlung des *subjuntivo* vorgehen (Abschnitt 3.2; FF3). Aus Platzgründen konzentrieren wir uns auf das Erlernen des Spanischen als zweite Fremdsprache im G9-Zweig (beginnend in Jahrgangsstufe 7).

#### 3.1 Der Lehrplan und das Kerncurriculum

Die anzustrebenden Lernziele wurden sowohl dem hessischen Lehrplan im Fach Spanisch für den G9-Zweig (vgl. HKM 2011a) als auch dem hessischen Kerncurriculum für moderne Fremdsprachen der Sekundarstufe 1 entnommen. Die Kerncurricula (vgl. HKM 2011b & 2016) beinhalten Kompetenzerwartungen und verbindliche Inhaltsfelder und berücksichtigen die nationalen, von der Kultusministerkonferenz formulierten Bildungsstandards. Im Bereich der gymnasialen Oberstufe haben sie die Lehrpläne bereits vollständig ersetzt. In der Sekundarstufe I, auf die wir uns hier konzentrieren, gibt es nach wie vor Lehrpläne, die die Formulierungen des Kerncurriculums zu Unterrichtsinhalten konkretisieren. Der Lehrplan gibt folgende Informationen zu den Lernzielen: Der *subjuntivo* wird im dritten Lernjahr eingeführt und beinhaltet „*subjuntivo* (Formen), Gebrauch des *subjuntivo* bei verschiedenen Auslösern, Unterscheidung im Gebrauch des *subjuntivo e indicativo*“ (HKM 2011a, 19). Im vierten Lernjahr kommen das Subjunktiv-Imperfekt und die Konditionalsätze hinzu, sodass die Schülerinnen und Schüler insgesamt vor dem Übergang in die Sekundarstufe II

in der Lage sein sollen, den *subjuntivo* nach regelmäßig geübten Auslösern zu benutzen (vgl. HKM 2011a, 21, 24).

Das Kerncurriculum für die modernen Fremdsprachen betont kommunikative Kompetenz, transkulturelle Kompetenz sowie Sprachlernkompetenz (vgl. HKM 2011b, 15). Der *subjuntivo* fällt in den Bereich der kommunikativen Fähigkeiten, ist aber als grammatische Kategorie Teil der sprachlichen Mittel, die sich aus Wortschatz, Grammatik, Orthographie, Aussprache und Intonation zusammensetzen. Das Kerncurriculum betont: „Anzustreben ist ihre höchstmögliche Verfügbarkeit, allerdings haben sie grundsätzlich dienende Funktion. [...] Im Vordergrund steht die gelungene Kommunikation“ (HKM 2011b, 20). Wichtig ist also zunächst, dass die Schülerinnen und Schüler überhaupt kommunizieren. Da Kommunikation eines der themenübergreifenden Hauptziele des FSU ist, nehmen wir das Erlernen und die Weiterentwicklung der kommunikativen Fertigkeiten – Hören, Sprechen, Schreiben, Lesen – (im Bereich des *subjuntivo*) als Lernziel mit auf. Zudem ist es für gelingende Kommunikation notwendig, dass sich Fehler nicht zu sehr häufen und keine Missverständnisse verursachen. Für den *subjuntivo* bedeutet das – so wie es sich auch im Lehrplan widerspiegelt –, dass insbesondere der Kontrast zum Indikativ gelernt und bewusst gemacht werden muss, da eine Verwendung des jeweils anderen Modus oft auch eine ganz andere Bedeutung impliziert (vgl. (3)).

### 3.2 Die Lehrwerke

Um zu überprüfen, welche der zuvor genannten Lernziele mit Hilfe von (in Hessen zugelassenen) Spanischlehrwerken erreicht werden können, haben wir vier Lehrwerksreihen daraufhin untersucht, wie sie das Thema *subjuntivo* behandeln, das heißt, in welcher Reihenfolge sie Formen und Verwendungen des *subjuntivo* ansprechen (Abschnitt 3.2.1), wie sie diese erklären (Abschnitt 3.2.2) und wie sie Anwendungen üben (Abschnitt 3.2.3). Es handelt sich um die Reihen der drei größten Schulbuchverlage Deutschlands:<sup>4</sup>

- *¡Vamos! ¡Adelante!* (VA; 2016, 2017, 2018) von Klett (nicht zugelassen in BY, RP, SL)

---

<sup>4</sup> BW = Baden-Württemberg, BY = Bayern, RP = Rheinland-Pfalz, SL = Saarland

- *Línea amarilla* (LA; 2008, 2009, 2010) von Klett (nicht zugelassen in BW, BY, RP, SL)
- *¿Qué pasa?* (QP; 2009, 2010) von Diesterweg (zugelassen in allen Bundesländern)
- *¡Apúntate!* (A; 2010, 2011, 2018, 2019) von Cornelsen (nicht zugelassen in BY).

Da mit Ausnahme von *¿Qué pasa?* alle Reihen grammatische Themen in grammatischen Beiheften (GB) erklären, wurden diese ebenfalls in die Untersuchung miteinbezogen.

### 3.2.1 Reihenfolge der Einführung der *subjuntivo*-Formen

Wie zu erwarten, beginnen alle vier Reihen mit der Behandlung des *subjuntivo*, indem sie die Formen des Präsens einführen. Der Gebrauch dieser Form ist in den drei Reihen *¿Qué pasa?*, *Línea amarilla* und *¡Vamos! ¡Adelante!* in relativ ähnliche Kategorien zusammengefasst und auch bezüglich der Reihenfolge gibt es keine großen Abweichungen. Begonnen wird immer mit dem Subjunktiv-Präsens nach Willens- und Gefühlsäußerungen, woraufhin der Gebrauch nach unpersönlichen Ausdrücken, verneinten Meinungsäußerungen und Verben des Zweifels folgt. Anschließend unterscheidet sich das Vorgehen der drei Reihen hauptsächlich in Reihenfolge und Gruppierung der verschiedenen *subjuntivo*-auslösenden Konjunktionen. Zwischen den konjunkionalen Auslösern folgt zudem an jeweils verschiedenen Stellen die Behandlung des *subjuntivo* in Relativsätzen und nach Adverbien (vgl. LA 3/4f., 4/3ff., 5/3; QP 3/6f., 4/3ff.; VA 3/4f., 4/3, 5/3).<sup>5</sup>

*¡Apúntate!* (2010, 2011) unterscheidet sich im Vorgehen stärker von den drei zuvor beschriebenen Reihen, da die Verwendungen des Subjunktiv-Präsens nicht wie zuvor in Kategorien eingeteilt sind. Stattdessen werden immer einzelne, neue Auslöser eingeführt. Zum Beispiel wird in Band 3 der Ausdruck *dudo*

---

<sup>5</sup> Im Folgenden werden in den Quellen die Lehrwerksreihen abgekürzt. Die Zahlen in den Angaben der Form x/y stehen für die Nummer des Bandes und für die Seitenzahl. Bezieht sich die Quelle nicht auf das Lehrwerk selbst, sondern auf das grammatische Beiheft, wird dies durch die Abkürzung GB direkt hinter der Abkürzung für das Lehrwerk deutlich gemacht.

*que* ‚ich bezweifele, dass‘ erklärt, während erst im vierten Band der Ausdruck *no pensar que* ‚nicht denken, dass‘ folgt (vgl. A 3/5f., 4/3ff.).

Nach dem Subjunktiv-Präsens folgt in allen Reihen noch die Behandlung des Subjunktiv-Imperfekts und des Subjunktiv-Plusquamperfekts. *¿Qué pasa?* und *Línea amarilla* behandeln neben diesen beiden Formen zusätzlich das Subjunktiv-Perfekt, das in den anderen beiden Reihen fehlt. Als Anwendung aller eingeführten *subjuntivo*-Formen werden in allen vier Reihen die irrealen Bedingungssätze der Gegenwart und Vergangenheit erarbeitet. Zusätzlich thematisieren mit Ausnahme von *¡Apúntate!* drei Reihen auch den *subjuntivo* in der indirekten Rede. Mit der Behandlung des *subjuntivo* nach dem Konditional wird in *¿Qué pasa?* eine weitere Anwendung des Imperfekts gegeben (vgl. A 4/5f.; LA 4/5, 5/3f.; QP 4/3, 5ff.; VA 4/3, 5/5f.).

### 3.2.2 Erklärungen zum *subjuntivo*

In einem nächsten Schritt lohnt sich ein Blick darauf, welche Erklärungen die Lehrwerke zu Formen und Gebrauch des *subjuntivo* geben und worin sie sich gegebenenfalls unterscheiden.

**Subjunktiv-Präsens:** Das Bilden der Subjunktiv-Präsens-Formen wird in allen vier Reihen identisch erklärt: Es wird bei regelmäßigen und unregelmäßigen Indikativformen der Stamm der ersten Person Singular Indikativ-Präsens verwendet und mit den Endungen des *subjuntivo* versehen. Dabei ändert sich jeweils der Themavokal der Infinitivendungen. Alle Reihen weisen auf teilweise notwendige orthographische Veränderungen beim Bilden der *subjuntivo*-Formen hin, damit die Aussprache erhalten bleibt (z. B. kann -z- zu -c- werden) (vgl. A GB 3/21f., 26f.; LA GB 3/18f.; QP 3/126f.; VA GB 3/17f.).

**Modus und Moduskontrast:** Was unter Modus zu verstehen ist (vgl. Abschnitt 2), wird in den verschiedenen Reihen typischerweise nicht erklärt. In *¿Qué pasa?* wird jedoch zu Beginn der Unterschied zwischen Indikativ und *subjuntivo* explizit erläutert: Mit letzterem werden vor allem subjektive Einstellungen zu Ereignissen ausgedrückt, während sich der Indikativ auf reale Sachverhalte bezieht (vgl. QP 3/126). Dennoch findet der Kontrast zwischen den beiden Modi in den verschiedenen Reihen immer wieder Erwähnung, auch wenn die

Betonung unterschiedlich stark ausfällt – wie wir innerhalb der folgenden spezifischen Punkte aufzeigen.

**Ausdrücke des Willens, des Fühlens, der Unsicherheit, des Zweifels und unpersönliche Ausdrücke:** Wie zuvor bei der Reihenfolge der Themen kann man auch hier die Reihen *¿Qué pasa?*, *Línea amarilla* und *¡Vamos! ¡Adelante!* gemeinsam betrachten. Alle drei Reihen erklären, dass man den *subjuntivo* in Nebensätzen nach Ausdrücken des Willens und von Gefühlen verwenden muss, betonen aber, dass anstelle des *subjuntivo* eine Infinitivkonstruktion verwendet werden muss, wenn es sich in Haupt- und Nebensatz um dasselbe Subjekt handelt (vgl. LA GB 3/20f.; QP 3/128; VA GB 3/20f.). Bei Ausdrücken von Unsicherheit oder Zweifel wird erwähnt, dass es sich hier oft um verneinte Meinungsäußerungen handelt. *¡Vamos! ¡Adelante!* betont etwas stärker den Kontrast zwischen den Modi, indem erklärt wird, dass der Indikativ bei bejahter Meinungsäußerung steht (vgl. LA GB 3/24; QP 3/129; VA GB 3/22). Der Gebrauch des *subjuntivo* nach unpersönlichen Ausdrücken wird damit erklärt, dass es sich hier um eine Bewertung oder ein persönliches Urteil handelt. Auch hier betont *¡Vamos! ¡Adelante!* wieder den Kontrast zum Indikativ: Wenn der Hauptsatz absolute Sicherheit ausdrückt (z. B. *es verdad que* ‚es ist wahr, dass‘), wird der *subjuntivo* nicht verwendet (vgl. LA GB 3/22; QP 3/128; VA GB 3/23).

**Relativsätze:** Alle drei Reihen hingegen verdeutlichen den Kontrast der Modi bei der Verwendung in Relativsätzen: Der *subjuntivo* ist erforderlich, wenn sich das Wort, das mit dem Relativsatz charakterisiert wird, auf etwas Unbekanntes oder nicht Vorhandenes bezieht, da in diesem Fall ein Wunsch, eine Forderung oder ein Bedürfnis ausgedrückt wird. Der Indikativ hingegen wird im jeweils gegenteiligen Fall verwendet (vgl. LA GB 4/5; QP 4/143; VA GB 5/12).

**Subjuntivo-auslösende Konjunktionen:** Die Reihenfolge und Anordnung der *subjuntivo*-auslösenden Konjunktionen werden in den drei Reihen (*¿Qué pasa?*, *Línea amarilla* und *¡Vamos! ¡Adelante!*) zwar unterschiedlich präsentiert, aber die Erklärungen können gut zusammengefasst werden. Bei temporalen Konjunktionen (z. B. *cuando* ‚wenn‘, ‚sobald‘) wird der *subjuntivo* verwendet, wenn es im Nebensatz um Zukünftiges, Unsicheres oder Unbekanntes geht. Adverbiale Konjunktionen (z. B. *aunque* ‚obwohl‘, ‚auch wenn‘) fordern den *subjuntivo* ebenfalls bei Ausdruck von Unsicherheit oder Unbekanntem, aber auch

bei Gleichgültigkeit oder Distanzierung. Im Gegensatz dazu wird der Indikativ bei beiden konjunkionalen Gruppen verwendet, wenn Vergangenes oder Aktuelles, Sicheres und Bekanntes im Nebensatz thematisiert wird (vgl. LA GB 4/26, 5/6; QP 4/144f.; VA GB 5/10). Bei *para que* ‚damit‘ gehen *¿Qué pasa?* und die beiden Klett-Reihen etwas unterschiedlich vor. Bei *¿Qué pasa?* wird *para que* ‚damit‘ zusammen mit *sin que* ‚ohne dass‘ und *antes de que* ‚bevor‘ zu einer Gruppe von Konjunktionen vereint, die immer den *subjuntivo* auslösen. Die Klett-Reihen erklären den Gebrauch des *subjuntivo* nach *para que* ‚damit‘ damit, dass eine Absicht oder ein Wunsch ausgedrückt wird. Zusätzlich kontrastieren sie den Gebrauch zu dem des Indikativs: Dieser wird in Form der Konstruktion *para + infinitivo* („um zu“ + Infinitiv) nötig, wenn in Haupt- und Nebensatz dasselbe Subjekt auftritt (vgl. LA GB 3/27f.; QP 4/140; VA GB 3/26).

**Zur Sonderrolle von *¡Apúntate!*:** Wie in Abschnitt 3.2.1 erwähnt, führt die ältere Version von *¡Apúntate!* (2010, 2011) stets einzelne Auslöser des *subjuntivo* aber keine Auslösergruppen ein. Dennoch ähneln die Erklärungen oft den im Absatz zuvor genannten. Zusammenfassend lassen sich drei Abweichungen von *¡Apúntate!* (2010, 2011) zu den anderen drei Reihen feststellen: Erstens werden zur Erklärung des Gebrauchs des *subjuntivo* manchmal Unterkategorien statt Oberkategorien verwendet (z. B. Gebrauch beim Ausdruck von Hoffnung, Angst usw. statt Gebrauch beim Ausdruck von Gefühlen). Zweitens wird der Moduskontrast zwischen *no creer que* ‚nicht glauben, dass‘ und *creer que* ‚glauben, dass‘ erklärt. Drittens wird bei der Verwendung des Modus nach *aunque* nur erklärt, dass der Indikativ folgt, wenn die Konjunktion die Bedeutung ‚obwohl‘ hat und der *subjuntivo*, wenn sie ‚selbst wenn‘ bedeutet, aber es gibt keinen Bezug zu inhaltlichen Kategorien wie z. B. Unsicherheit (vgl. A GB 3/23, 28, 30, 4/24ff., 30, 36).

In den neueren Ausgaben von *¡Apúntate!* (2018, 2019) können im Vergleich zu den älteren Ausgaben (2010, 2011) deutliche Unterschiede festgestellt werden. Zum einen werden ähnliche Auslöser des *subjuntivo* nun zu Kategorien zusammengefasst und gemeinsam eingeführt. So lernen die Schülerinnen und Schüler beispielsweise, dass sie den *subjuntivo* verwenden müssen, wenn sie Wünsche, Gefühle oder Zweifel ausdrücken möchten (vgl. A GB (2018) 3/21, 22, 28). Zudem wird nun der Gebrauch des *subjuntivo* nach *para que* ‚damit‘

damit erklärt, dass es sich um den Ausdruck einer Absicht bzw. eines Ziels handelt (vgl. A GB (2018) 3/21). Des Weiteren wird der Kontrast zum Indikativ stärker betont, indem beispielsweise erklärt wird, dass der Indikativ nach Ausdrücken der Gewissheit und des Glaubens folgt (vgl. A GB (2018) 3/28) oder indem bei den Konjunktionen *cuando* ‚wenn‘, ‚sobald‘, *mientras* ‚während‘, ‚solange‘ und *aunque* ‚obwohl‘, ‚auch wenn‘ die jeweiligen Bedeutungen mit verschiedenen Modi gegenübergestellt werden (vgl. A GB (2019) 4/17). Durch die Verknüpfung von *aunque* mit den temporalen Konjunktionen gibt es nun auch eine inhaltliche Erklärung für die Verwendung des *subjuntivo* mit dieser Konjunktion, nämlich den Bezug auf Zukünftiges. Schließlich fällt auf, dass bei der Verwendung des *subjuntivo* in Relativsätzen in den neuen Ausgaben der Kontrast zum Indikativ nicht mehr betont wird. Dafür wurde ein Bezug zum Ausdruck von Wünschen hergestellt (vgl. A GB (2019) 4/30).

**Vergangenheitsformen des *subjuntivo*:** Neben dem Subjunktiv-Präsens behandeln alle Lehrwerksreihen auch Vergangenheitsformen des *subjuntivo*. Die zentrale Erklärung zum Gebrauch ist die folgende: Die Verwendung dieser *subjuntivo*-Formen ist in denselben Kontexten wie beim Präsens erforderlich, jedoch muss ein Bezug zur Vergangenheit bestehen, z. B. in Form eines in der Vergangenheit stehenden Hauptsatzverbes oder eines Hauptsatzverbs im Futur, wenn die Handlung im Nebensatz zu einem zukünftigen Zeitpunkt schon abgeschlossen sein wird (vgl. A GB (2011) 4/33, 35; LA GB 4/28f., 5/10, 13; QP 4/138f., 142; VA GB 5/28ff.). Das Subjunktiv-Plusquamperfekt wird in drei Reihen nur aus dem Grund eingeführt, dass Konditionalsätze gebildet werden können. Lediglich *¿Qué pasa?* gibt noch eine allgemeine Erklärung: Man benutzt diese Form, wenn im Nebensatz der *subjuntivo* gebraucht wird und eine Vorvergangenheit ausgedrückt werden soll, wenn ein irrealer Vergleich gemacht wird und wenn ein nicht mehr erfüllbarer Wunsch geäußert wird (vgl. QP 4/139).

**Konditionalsätze und indirekte Rede:** Die formenübergreifenden Themen, die in den Lehrwerken behandelt werden, sind die Konditionalsätze und – mit Ausnahme von *¡Apúntate!* (2010, 2011, 2018, 2019) – die indirekte Rede. Die Erklärung der Konditionalsätze ist in allen Reihen identisch: Der irrealer Konditionalsatz der Gegenwart benötigt die Verwendung des Subjunktiv-Imperfekts

und drückt eine erfüllbare Bedingung aus. Im irrealen Konditionalsatz der Vergangenheit bezieht sich die Bedingung auf Vergangenes und ist somit nicht mehr erfüllbar. Hier wird das Subjunktiv-Plusquamperfekt verwendet (vgl. A GB (2011) 4/40, 42; LA GB 5/20f.; QP 4/153; VA GB 5/33, 40). Auch bei der indirekten Rede sind in den drei Reihen, die das Thema aufgreifen, die Erklärungen ähnlich: Der *subjuntivo* wird benutzt, wenn man Imperative wiedergeben möchte, da das einleitende Verb (z. B. *decir que* ‚sagen, dass‘) dann die Funktion einer Bitte hat und somit zur *subjuntivo*-auslösenden Kategorie „Wille“ gehört. Je nachdem, ob das einleitende Verb einen Bezug zur Gegenwart oder Zukunft bzw. zur Vergangenheit hat, wird das Subjunktiv-Präsens bzw. -Imperfekt benutzt (vgl. LA GB 5/17; QP 4/151; VA GB 4/9).

### 3.2.3 Übungen zum *subjuntivo*

Abschließend erfolgte eine Analyse der Aufgaben in den Lehrwerken, mit Hilfe derer der Gebrauch des *subjuntivo* eingeübt wird. Hierfür haben wir uns an der Vorgehensweise von Huber et al. (2014) orientiert. Wir untersuchten folglich das Verhältnis zwischen reproduktiven und produktiven Aufgaben<sup>6</sup> sowie das Verhältnis zwischen Einzel- und Partner- bzw. Gruppenarbeiten. Des Weiteren werteten wir aus, welche Aufgaben welche kommunikativen Fertigkeiten trainieren und wie oft Aufgaben kontextualisiert sind. Lediglich ein Kriterium wurde im Rahmen der Analyse von uns ergänzt: die Bestimmung der Anzahl an Übungen, welche den Kontrast zwischen den Modi bzw. zwischen verschiedenen *subjuntivo*-Formen thematisieren.

Die Resultate dieser Analyse lassen sich wie folgt zusammenfassen: Hörverstehensübungen werden in allen Lehrwerksreihen fast gar nicht verwendet. Auch die Fertigkeit Sprechen wird insgesamt vergleichsweise wenig trainiert, wohingegen die Schülerinnen und Schüler in einer Vielzahl an Aufgaben schreiben müssen. Da in vielen Aufgaben also das Schreiben im Vordergrund steht und

---

<sup>6</sup> Unter reproduktiven Aufgaben verstehen wir mit Huber et al. (2014) solche, bei denen alles soweit vorgegeben ist (z. B. in Lückentexte die richtige Verbform einsetzen, wobei die Infinitivform bereitgestellt wird; aus Satzbausteinen Sätze zusammenstellen), wohingegen bei produktiven Aufgaben nicht alles vorgegeben ist (z. B. Ausdenken eigener Vervollständigungen nach vorgegebenen Satzstücken; freies Arbeiten mit allgemeineren, vorgegebenen Situationen).



nur selten in Partner- bzw. Gruppenarbeiten etwas schriftlich festgehalten werden muss, ist der Anteil an Einzelarbeiten ebenfalls in allen Reihen relativ hoch. Das Verhältnis von reproduktiven zu produktiven Aufgaben ist ebenso in den vier Reihen nahezu identisch und beträgt etwa zwei Drittel zu ein Drittel. Auch der Anteil an kontextualisierten Aufgaben ist in allen Lehrwerken relativ ähnlich: Mehr als zwei Drittel aller Aufgaben jeder Reihe bestehen lediglich aus isolierten Sätzen anstelle von zusammenhängenden Texten. Bezüglich des Kontrasts zwischen den Modi hat nur *¡Apúntate!* (2010, 2011) einen etwas geringeren Anteil (28 %) als die anderen drei Reihen, die in etwas weniger als der Hälfte aller Übungen den Kontrast fokussieren (QP 44 %; LA 49 %; VA 42 %). Der Anteil in den neueren Ausgaben von *¡Apúntate!* (2018, 2019) ist höher als in den vorherigen Ausgaben (39 %) und ist damit deutlich näher an den Werten der anderen Reihen. Wie für Lehrwerke üblich, ist positiv hervorzuheben, dass in jedem Buch alle neuen Verwendungen des *subjuntivo* grundsätzlich geübt werden. Jede Reihe bietet zudem nach manchen Kapiteln in *Repasos* Möglichkeiten zur Wiederholung länger zurückliegender Themen an.

#### 4. Zur Umsetzung des Lehrplans in den Lehrwerken

Unter Rückbezug auf den vorherigen Abschnitt geben wir nun eine Antwort auf die Frage, inwiefern mit Hilfe der vier Lehrwerksreihen die in Abschnitt 3.1 dargestellten Lernziele erreicht werden können (FF4). Dabei betonen wir insbesondere Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Reihen.

Das erste Lernziel, nämlich die Behandlung der *subjuntivo*-Formen und des Gebrauchs bei verschiedenen Auslösern, kann mit allen vier Reihen erreicht werden, denn es werden sowohl verschiedene Verbformen als auch verschiedene Kontexte für Verwendungen des *subjuntivo* eingeführt. Da im Lehrplan nicht konkretisiert wird, welche Formen gelernt werden sollen, ist es nicht problematisch, dass *¡Apúntate!* und *¡Vamos! ¡Adelante!* das Subjunktiv-Perfekt nicht behandeln. Auch die zu lernenden Kontexte des *subjuntivo*-Gebrauchs sind im Lehrplan nicht explizit angegeben. Diese sind in den vier betrachteten Reihen sehr ähnlich. Vergleichend fällt lediglich auf, dass in *Línea amarilla* die Verwendung nach Adverbien nur im grammatischen Beiheft kurz erwähnt wird und

dass in *¡Apúntate!* der *subjuntivo* in der indirekten Rede nicht behandelt wird (vgl. auch Abschnitt 5).

Das zweite Lernziel umfasst die Unterscheidung im Gebrauch von Indikativ und *subjuntivo* und die Wahl des richtigen Modus sowie die daraus resultierende gelungene Kommunikation. Die Abgrenzung zwischen den Modi wird in den vier Lehrwerksreihen unterschiedlich intensiv behandelt. Am häufigsten wird sie bei *¡Vamos!* *¡Adelante!* thematisiert, z. B. indem erklärt wird, wann der Indikativ bei Meinungsäußerungen oder unpersönlichen Ausdrücken verwendet wird (vgl. VA GB 3/22f.). Wenn – wie in den drei anderen Reihen – lediglich erwähnt wird, dass der *subjuntivo* nach unpersönlichen Ausdrücken folgt, aber nicht erklärt wird, dass er zum Ausdruck von Unsicherheit dienen kann, besteht die Möglichkeit, dass die Schülerinnen und Schüler ihn auch nach solchen verwenden, die Sicherheit ausdrücken und den Indikativ erfordern (z. B. *es verdad que* ‚es ist wahr, dass‘). Dass der *subjuntivo* nur bei unterschiedlichen Subjekten in Haupt- und Nebensatz verwendet wird, wird in *¿Qué pasa?* und *¡Apúntate!* zwar allgemein erklärt. Jedoch wird dies nicht noch einmal explizit beim Beispiel *para que* + *subjuntivo* ‚damit‘ + *subjuntivo* und *para* + *infinitivo* ‚um zu‘ + Infinitiv aufgegriffen (vgl. QP 4/140; A GB 3/23). Der Moduskontrast wird in allen Reihen in den Aufgaben geübt, bei *¡Apúntate!* (2010, 2011) in etwas geringerer Anzahl. Allerdings wird insgesamt wenig Wert darauf gelegt, die entsprechenden Entscheidungen für einen Modus zu begründen. Durch diese Begründungen würde aber die Wahl reflektiert und damit besser bewusst gemacht. Eine solche Aufgabenstellung hätte also positive Auswirkungen auf das Erlernen des *subjuntivo*.

Im Fokus des dritten Lernziels steht die Behandlung des Subjunktiv-Imperfekts und der Konditionalsätze. Hier ist festzuhalten, dass die Erklärungen zu den Themen in allen vier Reihen sehr ähnlich sind (vgl. Abschnitt 3.2.2). Auffällig ist allerdings eine Diskrepanz zwischen realer und geforderter Einführung: Die Klett-Reihen behandeln die beiden Themen erst im dritten Band, der für das fünfte Lernjahr vorgesehen ist. Im Lehrplan hingegen ist die Einführung dieser Aspekte für das vierte Lernjahr eingeplant.

Als viertes Lernziel betrachten wir das regelmäßige Üben des *subjuntivo*. Nach Einführung eines neuen Kontexts folgen meist mehrere Übungen zur An-

wendung. Lediglich bei *¡Apúntate!* (2010, 2011) gibt es mehrere Kontexte, die nur in einer einzigen Aufgabe in der Lektion selbst geübt werden können. Alle Reihen wiederum bieten *Repasos* zur Wiederholung an. *Línea amarilla* nutzt diese am besten, um auch länger zurückliegende Verwendungen des *subjuntivo* zu wiederholen. Die *Repasos* sind nicht nur gut, weil sie regelmäßiges Wiederholen ermöglichen, sondern auch, weil sie verschiedene Auslöser des *subjuntivo* kombinieren, was einem natürlicheren Gebrauch des *subjuntivo* entspricht. Außerhalb der *Repasos* bietet auch *Línea amarilla* die meisten Wiederholungsübungen an und hilft so besser, bereits Gelerntes zu reaktivieren und sich an dieses den Schülerinnen und Schülern unvertraute grammatische Konstrukt zu gewöhnen. Zudem spiegelt die regelmäßige Präsenz des *subjuntivo* in den Übungen die Wichtigkeit dieses Phänomens im Alltag eines Spanischsprechers oder einer Spanischsprecherin wider. Insgesamt kann das Lernziel des regelmäßigen Übens mit allen Reihen gut erreicht werden. Lediglich bei *¡Apúntate!* (2010, 2011) wären bei manchen Kontexten mehr Aufgaben hilfreich.

Beim fünften und letzten Lernziel geht es um einen themenübergreifenden Aspekt: die Entwicklung kommunikativer Fertigkeiten. Bei der Untersuchung der Arbeitsanweisungen haben wir festgestellt, dass alle Reihen fast keine Übungen zum Hörverstehen anbieten und dass Anweisungen, bei denen das Schreiben im Vordergrund steht, gegenüber denen, die das Sprechen trainieren, überwiegen. Damit werden insgesamt diese in außerschulischen Situationen besonders wichtigen Fertigkeiten nicht ausreichend berücksichtigt. Auch der hohe Anteil an reproduktiven Aufgaben erschwert die eigenständige Anwendung der Sprache. Zudem lassen sich reproduktive Arbeitsaufträge oft nach einem bestimmten Schema lösen, das die Schülerinnen und Schüler meist schnell erkennen. Intensives Nachdenken und Reflektieren ist dann oft zum Lösen der Aufgaben nicht mehr notwendig, sodass diese nicht zur Verankerung der zu lernenden Inhalte beitragen. In der Einleitung haben wir gesehen, dass sich auch Collentine (2007) für produktive Aufgaben ausspricht, da sie zu einem optimalen Spracherwerb beitragen. Wir möchten zwar betonen, dass auch reproduktive Übungen sinnvoll sind: Zum einen ermöglichen sie ein erstes, nicht komplexes Üben des neuen Inhalts und zum anderen eignen sie sich im Sinne der Binnendifferenzierung für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler. Dennoch bemängeln

wir das große Ungleichgewicht zwischen reproduktiven und produktiven Arbeitsaufträgen. Insbesondere unter dem Aspekt der Differenzierung werden letztere benötigt, um auch leistungsstarke Schülerinnen und Schüler fordern zu können.

Auch Aufgaben mit isolierten, unabhängigen Sätzen fördern keine kommunikativen Situationen, da sie keine längeren Konversationen entstehen lassen und kein Verständnis des zuvor Gesagten erfordern. Der hohe Anteil an nicht-kontextualisierten Aufgaben in allen Reihen trägt somit nicht optimal zur Erreichung des Lernziels bei. Als Fazit halten wir fest: Im Hinblick auf die Förderung von kommunikativen Kompetenzen gibt es bei den Übungsaufgaben zum *subjuntivo* Verbesserungspotenzial in allen Lehrwerksreihen. Zu einem besseren Erreichen des Lernziels würden drei Aspekte beitragen: mehr Aufgaben, die das Sprechen und Hören fördern, ein besseres Gleichgewicht zwischen reproduktiven und produktiven Aufgaben sowie mehr Aufgaben, die aus zusammenhängenden Texten bestehen.

Zusammenfassend möchten wir betonen, dass mit den hier untersuchten Lehrwerksreihen die Lernziele bezüglich des *subjuntivo* prinzipiell erreicht werden können. Insgesamt ähneln sich die Reihen stark – auch wenn bei gewissen Punkten Abweichungen auffallen, wie etwa bei der Anzahl an Erklärungen und Übungen zum Moduskontrast. Lediglich bei der Konzipierung der Übungsaufgaben könnten alle Lehrwerke im Hinblick auf eine Förderung der kommunikativen Kompetenzen besser gestaltet werden.

## 5. Das Zusammenspiel von Linguistik und Didaktik

Während es in Abschnitt 4 darum ging, festzustellen, ob in den Lehrwerken Aspekte fehlen, die aus Sicht des Lehrplans wichtig sind, geht es nun darum, herauszufinden, ob bestimmte Betrachtungen in den Lehrwerken ausbleiben, auf die aus linguistischer Sicht nicht verzichtet werden sollte. Somit steht die Beantwortung von FF5 im Vordergrund. Im Folgenden werden wir verschiedene linguistische Aspekte besprechen (*subjuntivo als Modus, Gegenüberstellung Indikativ vs. subjuntivo, Morphologie des subjuntivo, Zeitenabfolge, Verwen-*

*dungsweisen in Nebensätzen und der Grundwert*) und dabei jeweils Bezug zu den Unterfragen herstellen.

**subjuntivo als Modus:** In keinem der betrachteten Lehrwerke wird Modus erklärt. Zwar ist es möglich, dass die Schülerinnen und Schüler hierzu schon etwas im Deutschunterricht gehört haben – vorausgesetzt werden kann dies aber nicht. Zu wissen, dass es sich hierbei um eine Kategorie handelt, die die Haltung der Sprecherin oder des Sprechers zu einer Aussage angibt, kann zum generellen Verständnis des *subjuntivo* beitragen. Die Lernenden kennen diesen Modus höchstwahrscheinlich nicht, insbesondere dann nicht, wenn Spanisch als zweite Fremdsprache nach Englisch gelernt wird. Weder das Deutsche noch das Englische kennen etwas Vergleichbares (siehe aber Busch 2014 & 2017, 24-27 für einen Vergleich der Sprachen). Wir denken, dass das linguistische Wissen hier nicht adäquat wiedergegeben wird und dass die extreme didaktische Reduktion das Verständnis des *subjuntivo* erschwert. Eine Berücksichtigung des Modus-Konzepts eröffnet den Schülerinnen und Schülern von Anfang an die Möglichkeit, ein besseres Gefühl für den Gebrauch des *subjuntivo* und für seine Einordnung in einen größeren Rahmen zu gewinnen. Auch könnte es hilfreich sein, einen Vergleich zum Deutschen zu ziehen, also der Frage nachzugehen, wie in dieser Sprache Aspekte ausgedrückt werden, für die im Spanischen der *subjuntivo* verwendet wird.

**Gegenüberstellung Indikativ/subjuntivo:** In fast allen Lehrwerken fehlen allgemeine, einführende Gegenüberstellungen der Bedeutungen der beiden Modi Indikativ und *subjuntivo* – man findet aber Erwähnungen von Bedeutungscontrasten in konkreten Kontexten (wie z. B. bei Relativsätzen, vgl. (3)). Lediglich in *¿Qué pasa?* wird zu Beginn der Behandlung des *subjuntivo* eine Erklärung präsentiert (QP 3/126). Der Indikativ wird beschrieben als Ausdruck für reale Sachverhalte, der *subjuntivo* als Ausdruck für subjektive Einstellungen zu einem Sachverhalt (z. B. Wünsche, Gefühle). Problematisch ist beides. Wie wir mit (2b) gezeigt haben, können auch reale Sachverhalte im *subjuntivo* stehen. Zudem ist fraglich, ob Konjunktionen (wie in (4a)) wirklich eine subjektive Einstellung widerspiegeln. In *¡Apúntate!* wiederum wird der Indikativ als Normalmodus bezeichnet (vgl. A GB (2010) 3/21, A GB (2018) 3/19). Hier stellt sich umgehend die Frage, was an ihm ‚normal‘ ist bzw. was am *subjuntivo* nicht

‚normal‘ ist. Letzterer Modus ist zwar neu und den Schülerinnen und Schülern somit erst einmal fremd, aber für spanische Muttersprachlerinnen und Muttersprachler ist dessen Verwendung genauso normal und selbstverständlich wie der Gebrauch des Indikativs (vgl. Gallego & Alonso-Marks 2014 sowie dort zitierte Referenzen). Wir befürworten prinzipiell die Bereitstellung einer Erklärung über die Bedeutung der Modi zu geben, damit die Schülerinnen und Schüler einen allgemeinen Eindruck bekommen. Es ist dann aber heikel, wenn die Erläuterungen nicht alle (zumindest naheliegenden) wichtigen Aspekte aufgreifen. Diese Unvollständigkeit erschwert es später, die zu lernenden Verwendungsweisen zu verstehen. Wie wir später erneut aufzeigen, können mit Hilfe der Grundwert-Idee die hier geschilderten Schwierigkeiten vermieden werden.

**Morphologie des *subjuntivo*:** Die Erklärung der Formenbildung entspricht in allen untersuchten Reihen der sprachwissenschaftlichen Erkenntnis. Auch die Auslassung der Subjunktiv-Futur-Formen ist adäquat (vgl. Laca 2010, 200). Anzumerken ist lediglich, dass das Subjunktiv-Perfekt (*haya cantado*) im Lehrplan nicht als verpflichtend angegeben wird. So kommt es, dass manche Reihen diese Form als (freiwilligen) Inhalt anbieten und andere nicht, sodass insgesamt nicht einheitlich vorgegangen wird.

**Zeitenabfolge:** Der *subjuntivo* stellt nicht die gleichen zeitlichen Bezüge wie der Indikativ her (vgl. Laca 2010, 202-205). Selbstverständlich findet sich dies auch in den Lehrwerken wieder, aber es wird nicht explizit betont. Ein direkter Vergleich zwischen den beiden Modi würde sofort zeigen, dass der *subjuntivo* weniger Formen als der Indikativ hat und somit auch nicht dieselben zeitlichen Relationen beinhalten kann bzw. dass es beim *subjuntivo* vorrangig nicht darum geht, Zeitbezüge wie mit dem Indikativ herzustellen. Problematisch ist beispielsweise die Vermittlung des Zukunftsbezug: So kann sich ein Verb im Subjunktiv-Präsens nicht nur auf die Gegenwart, sondern auch auf die Zukunft beziehen. In den Lehrwerken wird der Zukunftsbezug deutlich, wenn es um temporale Konjunktionen wie *cuando* ‚wenn‘, ‚sobald‘ geht, jedoch hat nach solchen Ausdrücken das Verb *immer* einen Bezug zur Zukunft. Dahingegen kann es sich in Sätzen wie *No creo que Luis esté en casa* ‚Ich glaube nicht, dass Luis zu Hause ist/zur Hause sein wird.‘ sowohl auf die Gegenwart als auch auf die Zukunft beziehen – ein wichtiger Bedeutungsunterschied.

**Verwendungsweisen des *subjuntivo* in Nebensätzen:** Wie wir aus Abschnitt 2.1 wissen, kann der *subjuntivo* in Komplement-, Relativ- und Adverbialsätzen auftreten. Diese Information findet sich ebenfalls in den Lehrwerken. Zudem werden in den Werken auch verschiedene Kontexte bzw. Erläuterungen zu der Frage aufgeführt, wann der *subjuntivo* genutzt wird und wann nicht. Oft stehen diese Kontexte aber isoliert nebeneinander, stellenweise werden sogar nur einzelne auslösende Elemente (wie Verben und Konjunktionen) aufgeführt, ohne sie in ein größeres Ganzes einzubetten.

Dem Hinweis, dass der *subjuntivo* nach Ausdrücken des Willens und Wünschens steht (vgl. Fábregas 2014, 15; Laca 2010, 207), begegnet man in allen Lehrwerken. Das Auftreten des *subjuntivo* bei Ausdrücken des Befehls, der Verpflichtung und des Einflusses (vgl. Fábregas 2014, 15) wie *te prohibo que* ‚ich verbiete Dir, dass‘ wird in drei der vier Reihen aufgeführt (es fehlt in *¡Apúntate!* (2010, 2011, 2018, 2019)). Ebenso fehlt nur in *¡Apúntate!* (2010, 2011, 2018, 2019) die Besprechung der indirekten Rede: Es gibt Verben wie *decir* ‚sagen‘ (vgl. (2e,f)), die einerseits einen rein kommunikativen Charakter haben und andererseits einen Befehl bzw. eine Aufforderung ausdrücken. Letzteres entspricht dann der indirekten Rede von Imperativen (vgl. Busch 2017, 46). Allerdings wird der Kontrast zwischen Information und Aufforderung und somit zwischen den Modi in den drei Lehrwerken, die diesen Aspekt aufgreifen, nicht sehr stark hervorgehoben. Für eine Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich des Zwecks der Modi wäre dies aber wünschenswert. Der *subjuntivo* wird zudem genutzt, wenn die Sprecherin oder der Sprecher nicht behaupten kann oder will, dass eine Aussage wahr ist (vgl. Bosque 2012, 388; Fábregas 2014, 11-15). Dies umfasst Ausdrücke des Zweifels (*dudo que* ‚ich bezweifle, dass‘), unpersönliche Ausdrücke (*es posible que* ‚es ist möglich, dass‘), verneinte Meinungsäußerungen (*no creo que* ‚ich glaube nicht, dass‘) und Konditionalsätze. Diese Kontexte werden zwar in den vier Reihen behandelt, jedoch fehlt eine grundlegende Erläuterung bzw. wird sie nur bei einzelnen, aber nicht bei allen entsprechenden Kontexten genannt. Dabei könnte eine derartige Erläuterung mehrere verschiedene Auslöser zusammenfassen und sie könnte ein isoliertes Nebeneinanderstehen der einzelnen angesprochenen Kategorien vermeiden. Des Weiteren kommt der *subjuntivo* nach temporalen Konjunktionen

wie *cuando* ‚wenn‘, ‚sobald‘ vor, wenn sich die Aussage des Nebensatzes auf die Zukunft bezieht – und somit nicht gänzlich sicher ist (vgl. Fábregas 2014, 17; Laca 2010, 214). Dies wird prinzipiell in allen Lehrwerken adäquat erklärt. In den Reihen von Klett empfinden wir dies als besonders gelungen, da hier noch einmal explizit erwähnt wird, dass Zukunft immer mit Unsicherheit zusammenhängt. Diese Rechtfertigung des Gebrauchs des *subjuntivo* schafft eine Verbindung zu anderen Kontexten der Unsicherheit. Bei *¿Qué pasa?* ist anzumerken, dass die Konjunktion *después de que* ‚nachdem‘ irritierenderweise zusammen mit den Konjunktionen aufgeführt wird, die obligatorisch den *subjuntivo* erfordern, um dann ohne nähere Erklärung zu erwähnen, dass die Konjunktion modusvariabel ist (vgl. QP 4/140). Zur Vermeidung dieses isolierten Einzelvorkommens hätte sie den Konjunktionen zugeordnet werden können, für die die Reihe die Modusvariabilität adäquat veranschaulicht. Als letzten auslösenden Kontext möchten wir die Relativsätze erwähnen. In allen vier untersuchten Lehrwerken wird der *subjuntivo*-Gebrauch in Relativsätzen behandelt und die Unterschiede bei der Moduswahl entsprechen der linguistischen Erklärung, die wir für (3) präsentiert haben.

Unsere Besprechung zeigt, dass in den Lehrwerken verschiedene Auslöser und übergeordnete auslösende Kategorien bzw. Kontexte des *subjuntivo* aufgeführt werden. Nicht gelungen ist die Umsetzung für uns in *¡Apúntate!* (2010, 2011), da hier die Auslöser größtenteils nicht in Kategorien eingeteilt werden (im Gegensatz zur aktuellen Ausgabe der Reihe). Beispielsweise wird etwa unmittelbar zu Beginn der Einführung erklärt, dass der *subjuntivo* nach *me da miedo que* ‚es macht mir Angst, dass‘ folgt, weil dies ein Ausdruck von Angst sei. Hier wird nicht betont, dass der *subjuntivo* immer nach Gefühlsausdrücken steht. Genauso wird der Gebrauch nach *no pensar que* ‚nicht denken, dass‘ eingeführt und auch hier fehlt eine Verallgemeinerung auf alle verneinten Verben der Meinungsäußerung. Dank solch einer Generalisierung könnten die Schülerinnen und Schüler jedoch leichter lernen, selbständig Analogien zu bilden und somit die Verwendung des *subjuntivo* auf neue Vokabeln zu übertragen, die zu einer der bereits bekannten Kategorien passen. Die drei Reihen *¿Qué pasa?*, *Línea amarilla* und *¡Vamos! ¡Adelante!* sowie die aktuelle Ausgabe von *¡Apúntate!* (2018, 2019) verfolgen diesen Ansatz hingegen besser. Sie führen Kategorien an Aus-



lösern ein und geben oft allgemeine Erklärungen, die auch für neue Ausdrücke derselben Kategorie gelten. Ansatzweise versuchen sie sogar, noch einen Schritt weiterzugehen: Stellenweise integrieren die Reihen eine Verknüpfung verschiedener Kategorien. Die Klett-Reihen erklären zum Beispiel den Gebrauch nach *para que* ‚damit‘ damit, dass mit diesem Ausdruck auch eine Absicht oder ein Wunsch vermittelt wird (vgl. LA GB 3/27; VA GB 3/26). Gleiches gilt für den Gebrauch in der indirekten Rede, der in allen drei Reihen mit dem Ausdruck von Bitten oder Wünschen verbunden wird (vgl. LA GB 5/17; QP 4/151; VA GB 4/9). Der Ansatz wird allerdings nicht konsequent verfolgt, denn nicht an allen Stellen, an denen es möglich und hilfreich wäre, erfolgt eine Verknüpfung.

**Grundwert des *subjuntivo*:** Auf den Grundwert wird in keiner der vier Reihen zurückgegriffen. Wie in dem Punkt zuvor erwähnt, stehen vor allem Auslöser und Kategorien von Auslösern im Vordergrund – auch wenn stellenweise versucht wird, die Kategorien zu verbinden. Wir denken aber, dass es im L2-Erwerb von Vorteil ist, mit einer einzigen Erklärung so viele Verwendungsweisen wie möglich abzudecken. Der Grundwert ist hierbei die entscheidende Komponente, die deswegen für den FSU nutzbar gemacht werden sollte. Mit Busch (2009) gehen wir davon aus, dass die Idee der Alternative im Rahmen des FSU anwendbar ist. Wie in Tabelle 1 gezeigt, können verschiedene Verwendungsweisen relativ einfach erfasst werden und der Unterschied zum Indikativ ist durchgehend deutlich.

Höchstwahrscheinlich wird die Berücksichtigung des Grundwerts letztendlich nicht alle *subjuntivo*-Vorkommen zweifelsfrei fassen können. Dafür ist das Thema zu komplex – was jahrzehntelanger Dissens in der linguistischen Forschung zeigt. Wie in dem Zitat von Gsell & Wandruszka (1986, 11) aufgeführt, geht es jedoch primär darum, „zumindest annähernd alle Nebensätze mit Konjunktiv“ zu erfassen. Wir denken, dass das Merkmal [+Alternative] hierfür eine optimale Möglichkeit bietet. So haben Hummel (2001) und Bachler (2010) empirisch gezeigt, dass man dem Ziel von Gsell & Wandruszka (1986) durch die Idee, den Grundwert als das vorgestellte (Nicht-)Eintreten eines Ereignisses zu erfassen, sehr nahekommt. Und Busch (2009) wiederum wendet diese Idee im Rahmen seiner Didaktisierung für den FSU an und zeigt, dass auch dies applizierbar ist.

## 6. Diskussion

Reflektiert man nun die Ergebnisse, die insbesondere in den letzten beiden Abschnitten ermittelt wurden, kann man Folgendes festhalten: Der Vergleich der in Lehrplan und Kerncurriculum formulierten Lernziele zum *subjuntivo* mit dem Bestreben der Lehrwerksreihen, diese zu erreichen, zeigt, dass in keinem Lehrwerk in dieser Hinsicht gravierende Mängel vorliegen oder Lernziele gänzlich missachtet werden (vgl. FF2 und FF4). Eine Bewertung war teilweise schwierig, weil die Angaben in den Dokumenten des Hessischen Kultusministeriums oft vage und wenig präzise formuliert sind (vgl. FF2). Dennoch konnte insbesondere im Hinblick auf die Förderung von kommunikativen Kompetenzen festgestellt werden, dass in den Übungsaufgaben zum *subjuntivo* diese ungleichmäßig angesprochen werden (vgl. FF3). So sind Aufgaben zum Hören oder Sprechen deutlich unterrepräsentiert – obwohl die kommunikative Kompetenz zentrales Ziel des FSU ist. Hier zeigen sich klare Parallelen zu der Konnektoren-Studie von Huber et al. (2014). In ihrer Analyse der Übungsaufgaben zeigte sich ebenfalls ein Ungleichgewicht zwischen reproduktiven und produktiven Aufgaben, zwischen Schreib- und Hör- beziehungsweise Sprechübungen und zwischen Einzel- und Gruppenarbeit jeweils zu Gunsten des Ersteren. Ebenso fiel eine marginale Kontextualisierung beim *subjuntivo* auf. Dennoch wird durch diese Tatsache die Förderung aller kommunikativen Fertigkeiten etwas vernachlässigt. Das ist insofern von Bedeutung, da die Vermittlung des *subjuntivo* ab dem dritten Lernjahr einen großen Raum einnimmt.

Die kritischen Punkte, die in den Lehrwerken im Hinblick auf die Lernziele gefunden wurden, haben somit keine linguistische Ursache – da es sich im Wesentlichen um die Arten und die Anzahl von Übungsaufgaben handelt. Dennoch kann man nützliche Aspekte hervorheben, wenn man das linguistische Wissen über den *subjuntivo* mit der didaktisierten Variante in den Lehrwerken vergleicht (vgl. FF1 und FF5). Das interessanteste Ergebnis ist der vollständige Verzicht auf eine Behandlung des Grundwerts des *subjuntivo*. Dies wurde so erwartet und überrascht demzufolge nicht unbedingt. Die Tatsache, dass es sich hier um einen sehr abstrakten Inhalt handelt, ist eine mögliche Erklärung dafür. Abstraktheit allein sollte jedoch nicht der Grund dafür sein, eine Behandlung gänzlich auszulassen. Wie bei jedem abstrakten Gegenstand aus der Fachwis-

senschaft sollten sich auch hier Möglichkeiten finden, den Inhalt schülerangemessen aufzubereiten. Solchen Überlegungen müsste man sich also annehmen, wenn man dies in den Schulunterricht mit einfließen lassen möchte. Doch auch andere allgemeine Erklärungen, die zumindest einige der behandelten Kontexte verbinden können, sucht man in den Lehrwerken meist vergebens. Selten werden Brücken von einem Gebrauch zu einem anderen geschlagen, obwohl dies oft möglich wäre. Eine mögliche Ursache hierfür könnte die Vielfältigkeit sein, die man mit dem *subjuntivo* und seinen zahlreichen Verwendungsmöglichkeiten verbindet. Dieser Reichtum an Bedeutungen macht es schwer, sich auf die zu einigen, die in den Lehrwerken angesprochen werden sollten (ein Didaktisierungsvorschlag mit sechs Verwendungsweisen findet sich beispielsweise in Bürgel 2011). Wir gehen in unserer Arbeit davon aus, dass es für Schülerinnen und Schüler einfacher ist, Zusammenhänge und Verwendungsweisen zu verstehen, wenn die Kontexte nicht isoliert nebeneinanderstehen (vgl. FF5).

Seelbach (1983) plädiert bei grammatisch schwierigen Phänomenen für eine Kombination verschiedener Modelle beziehungsweise Ansätze als Grundlage. Dies möchten wir hier auf den *subjuntivo* übertragen: Man sollte nicht nur einen semantischen oder syntaktischen Ansatz verfolgen, sondern auch die Grundwert-Theorie berücksichtigen (vgl. FF5). Ähnlich argumentieren Huber et al. (2014). Für die Lehre der Konnektoren im DaF-Unterricht schlagen sie eine Kombination aus semantischer *und* syntaktischer Klassifizierung der Konnektoren vor. Ihre Untersuchung zeigte, dass insbesondere Letzteres fehlte, obwohl es gute linguistische Evidenz für die Klassifizierung gibt, die problemlos didaktisch reduzierbar ist.

Besonders interessant ist ein Vergleich unserer Ausführungen mit den beiden US-amerikanischen Studien zum *subjuntivo* (vgl. Klein-Andreu 1995; Busch 2009). Beide haben Spanisch-Lehrwerke in den USA untersucht und Verbesserungsvorschläge für die Lehre gemacht. Sie stellen jeweils eine Konzentration auf die Auslöser des *subjuntivo* fest und dass verschiedene Kontexte ohne Zusammenhang erscheinen, weil die Bedeutung der Modi außer Acht gelassen wird. Dies entspricht genau den in dieser Arbeit gemachten Beobachtungen. Was Klein-Andreu (1995) zusätzlich entdeckt, ist eine Vernachlässigung der Kontexte, in denen beide Modi erscheinen können. Dies kann für deutsche

Lehrwerke nicht in dem Maß behauptet werden. Es werden durchaus solche Kontexte, wie etwa in Relativsätzen oder nach bestimmten Konjunktionen, behandelt. Lediglich in den Übungsaufgaben könnten die Kontraste teils stärker geübt werden. Busch (2009) kritisiert explizit, dass immer nur einzelne Verwendungsweisen erklärt werden, jedoch nie eine übergreifende Bedeutung des *subjuntivo* gegeben wird. Wie wir plädiert er für eine Betrachtung des Grundwerts, da eine Bedeutung, die alle Verwendungen einschließt, das Verständnis für den Gebrauch des *subjuntivo* erleichtern würde. Wie in Abschnitt 2 gezeigt, macht Busch (2009) einen konkreten Vorschlag für den gemeinsamen Nenner des *subjuntivo* und liefert zudem eine Skizze für eine didaktisierte Grammatik des *subjuntivo*. Abschließend merkt er an, dass selbst eine Kombination aus den auslöserbasierenden Regeln für den Gebrauch und einem Grundwert ggf. nicht ausreichend ist, um den *subjuntivo* zu erlernen. Die Lernenden müssen zusätzlich über eine fortgeschrittene Sprachkompetenz verfügen. Dies geht einher mit den Erkenntnissen von Collentine (2010 & 2014), Isabelli (2007) und Howard (2008) und dem möchten wir uns anschließen.

## 7. Fazit

Aufbauend auf einer ausführlichen Lehrplan- und Lehrwerksanalyse und einem grundlegenden Überblick über die sprachwissenschaftliche Erkenntnis zum *subjuntivo* haben wir ein Konzept vorgeschlagen, wie der Fremdspracherwerb dieses komplexen sprachlichen Phänomens besser gelingen kann. Wir argumentieren, dass durch die Integration der Idee des Grundwerts, der didaktisch auf das Merkmal [+Alternative] (vgl. Busch 2009) reduzierbar ist, der *subjuntivo* homogener vermittelt und leichter erworben werden kann, da die einzelnen Verwendungsweisen nicht isoliert nebeneinanderstehen. Wir sprechen uns damit gegen eine reine Konzentration auf die (semantischen) Auslöser des *subjuntivo* aus – wir argumentieren aber nicht gegen eine Verwendung von Auslösern. Unsere Herangehensweise wird durch verschiedene Vorarbeiten und Erkenntnisse gestützt: So betonen schon Seelbach (1983), Busch (2009) und Huber et al. (2014) die notwendige Berücksichtigung verschiedener (syntaktischer, semantischer u. a.) Ansätze bei der sprachdidaktischen Vermittlung eines komplexen sprach-

lichen Phänomens. Zudem zeigt unsere Analyse der Lehrwerksaufgaben, dass prinzipiell zwar alle Lernziele erreichbar sind, aber gleichzeitig liegt ein deutliches Ungleichgewicht zugunsten reproduktiver, nicht kommunikativer Übungen vor. Gemeinsam mit der Erkenntnis aus der angewandten Sprachwissenschaft, dass der L2-Erwerb des Subjunktivs nur bedingt gelingt (Terrel et al. 1987; Collettine 2010 & 2014), sehen wir es deswegen als notwendig an, sprachwissenschaftlich informiert an der fremdsprachendidaktischen Vermittlung des Subjunktivs (in Lehrwerken) anzusetzen.

### Bibliografie

- BACHLER, Maria. 2010. *Neue Überlegungen zur Modus-Problematik im Spanischen im Hinblick auf die Bestimmung des Grundwerts des subjuntivo*. Dissertation, Wien: Universität Wien.
- BOSQUE, Ignacio. ed. 1990. *Indicativo y subjuntivo*. Madrid: Taurus Universitaria.
- BOSQUE, Ignacio. 2012. „Mood: Indicative vs. Subjunctive“, in: Hualde, José Ignacio & Olarrea, Antxon & O'Rourke, Erin. edd. *The handbook of Hispanic linguistics*. Oxford: Blackwell, 373-394.
- BOSQUE, Ignacio & DEMONTE, Violeta. edd. 1999. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- BÜRCEL, Christoph. 2011. „Ojalá viva el subjuntivo! – Grammatik und didaktische Transformation des *subjuntivo* für den Spanischunterricht“, in: *Hispanorama* 131, 67-76.
- BUSCH, Hans-Jörg. 2009. „La enseñanza del subjuntivo en EE.UU. El subjuntivo en cláusulas nominales“, in: *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 47/1, 145-166.
- BUSCH, Hans-Jörg. 2014. „The Subjunctive, a Marker of Subordination? A Comparison between German and Spanish“, in: *Borealis* 3, 103-123.
- BUSCH, Hans-Jörg. 2017. *A complete guide to the Spanish subjunctive*. New York: Routledge.
- BUBMANN, Hadumod. ed. 2002. *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.
- COLLENTINE, Joseph. 2007. „Development of Subjunctive and Complex-Syntactic Abilities among FL Spanish Learners“, in: Lafford, Barbara & Salaberry, Rafael. edd. *Studies in Spanish Second Language Acquisition*. Washington, DC: Georgetown University Press, 74-97.
- COLLENTINE, Joseph. 2010. „The Acquisition and Teaching of the Spanish Subjunctive: An Update on Current Findings“, in: *Hispania* 93/1, 39-51.
- COLLENTINE, Joseph. 2014. „Subjunctive in second language Spanish“, in: Geeslin, Kimberly L. ed. *The handbook of Spanish second language acquisition*. Oxford: Blackwell, 270-288.
- CONNORS, Kathleen. 1978. „The meaning of the French subjunctive“, in: *Linguistics* 211, 45-56.
- CORTI, Agustín & WOLF, Johanna. edd. 2017. *Perspektiven der romanistischen Fachdidaktik: Grundlagen – Theorien – Methoden*. Münster: Waxmann.

- DE JONGE, Bob. 2001. „Spanish Subjunctive Mood: One Form, More than One Meaning?“, in: Bok-Bennema, Reineke et al. edd. *Adverbial Modification*. Amsterdam: Brill & Rodopi, 79-92.
- DUFTER, Andreas & GABRIEL, Christoph. 2016. „Information structure, prosody, and word order“, in: Fischer, Susann & Gabriel, Christoph. edd. *Manual of Grammatical Interfaces in Romance*. Berlin: De Gruyter, 419-455.
- FÁBREGAS, Antonio. 2009. „Una contribución a la enseñanza del indicativo y del subjuntivo en ELE“, in: *Revista Española de Lingüística Aplicada* 8, 151-173.
- FÁBREGAS, Antonio. 2014. „A guide to subjunctive and modals in Spanish: questions and analyses“, in: *Borealis: An international journal of Hispanic linguistics* 3/2, 1-94.
- FELDHAUSEN, Ingo & VANRELL, Maria del Mar. 2014. „Prosody, Focus and Word Order in Catalan and Spanish: An Optimality Theoretic Approach“. *Proceedings of the 10th International Seminar on Speech Production (ISSP)*, Köln (Deutschland), 122-125.
- FELDHAUSEN, Ingo & VANRELL, Maria del Mar. 2015. „Oraciones hendidas y marcación del foco estrecho en español“, in: *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* 13/2, 39-60.
- GALLEGO, Muriel & ALONSO-MARKS, Emilia. 2014. „Subjunctive use variation among monolingual native speakers of Spanish: A cross-dialect analysis“, in: *Spanish in Context* 11/3, 357-380.
- GUDMESTAD, Aarnes. 2006. „L2 Variation and the Spanish Subjunctive: Linguistic Features Predicting Mood Selection“, in: Klee, Carol A. & Face, Timothy L. edd. *Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*. Somerville: Cascadilla, 170-184.
- GUDMESTAD, Aarnes. 2012. „Acquiring a variable structure – an interlanguage analysis of second-language mood use in Spanish“, in: *Language Learning* 62/2, 373-402.
- GUDMESTAD, Aarnes. 2013. „Tense-Aspect Distinctions within the Subjunctive Mood in the Spanish of Native Speakers and Second-Language Learners“, in: *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics* 6/1, 4-35.
- GSELL, Otto & WANDRUSZKA, Ulrich. 1986. *Der romanische Konjunktiv*. Tübingen: Niemeyer.
- HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM. ed. 2011a. *Lehrplan Spanisch. Gymnasialer Bildungsgang, Jahrgangsstufen 7 bis 13*. Wiesbaden.
- HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM. ed. 2011b. *Bildungsstandards und Inhaltsfelder – das neue Kerncurriculum Hessen. Sekundarstufe I – Gymnasium. Moderne Fremdsprachen*. Wiesbaden.
- HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM. ed. 2016. *Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe. Spanisch*. Wiesbaden.
- HINGER, Barbara. 2017. „Zum Verhältnis von Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik: Ein Beitrag“, in: Corti, Agustín & Wolf, Johanna. edd. *Perspektiven der romanistischen Fachdidaktik: Grundlagen – Theorien – Methoden*. Münster: Waxmann, 54-74.
- HOWARD, Martin. 2008. „Morpho-Syntactic Development in the Expression of Modality: The Subjunctive in French L2 Acquisition“, in: *Canadian Journal of Applied Linguistics* 11, 171-192.
- HUBER, Erich & MALLO, Almudena & BRADE, Julia. 2014. „Grammatikvermittlung in DaF-Lehrwerken am Beispiel der Konnektoren“, in: Dengerscherz, Sabine & Businger, Martin &

- Taraskina, Jaroslava. edd. *Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik*. Tübingen: Narr, 217-236.
- HUMMEL, Martin. 2001. *Der Grundwert des spanischen Subjunktivs*. Tübingen: Narr.
- IDS = MOSER, Hugo. ed. 1975. *Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik*. Düsseldorf: Schwann
- ISABELLI, Casilde. 2007. „Development of the Spanish Subjunctive by Advanced Learners: Study Abroad followed by At-Home Instruction“, in: *Foreign Language Annals* 40, 330-341.
- JENSEN, Frede. 1973. *The syntax of the old Spanish subjunctive*. The Hague: Mouton.
- KLEIN-ANDREU, Flora. 1995. „The painless subjunctive“, in: Hashemipour, Peggy & Maldonado, Ricardo & van Naerssen, Margaret. edd. *Studies in language learning and Spanish linguistics in honor of Tracy D. Terrell*. New York: McGraw-Hill, 419-431.
- KÖPCKE, Klaus-Michael & ZIEGLER, Arne. 2013. *Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel*. Berlin: De Gruyter.
- KRIFKA, Manfred. 2008. „Basic Notions of Information Structure“, in: *Acta Linguistica Hungarica* 55, 243-276.
- LACA, Brenda. 2010. „Mood in Spanish“, in: Rothstein, Björn & Thieroff, Rolf. edd. *Mood in the languages of Europe*. Amsterdam: Benjamins, 198-220.
- LEONETTI, Manuel. 2004. „Specificity and differential object marking in Spanish“, in: *Catalan Journal of Linguistics* 3, 75-114.
- MARTINELL GIFRE, Emma. 1985. *El subjuntivo*. Madrid: Editorial Coloquio.
- MICHLER, Christine & REIMANN, Daniel. 2019. *Fachdidaktik Italienisch*. Tübingen: Narr.
- MUSAN, Renate. 2010. *Informationsstruktur*. Heidelberg: Winter.
- PÉREZ SALDANYA, Manuel. 1999. „El modo en las subordinadas relativas y adverbiales“, in: Bosque, Ignacio & Demonte, Violeta. edd. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa. 3253-3322.
- PEYER, Ann & PORTMANN, Paul. edd. 1996. *Norm, Moral und Didaktik – Die Linguistik und ihre Schmuddelkinder. Eine Aufforderung zur Diskussion*. Tübingen: Niemeyer.
- PRANDI, Michele. 2002. „C'è un valore per il congiuntivo?“, in: Schena, Leo & Prandi, Michele & Mazzoleni, Marco. edd. *Intorno al congiuntivo*. Bologna: clueb, 29-44.
- QUER, Josep. 2017. „Subjunctives“, in: Everaert, Martin & van Riemsdijk, Henk. edd. *The Blackwell Companion to Syntax*. 2<sup>nd</sup> edition. Oxford: Blackwell, 4278-4309.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE) & ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (ASALE). 2009. *Nueva gramática de la lengua española*, 2 vols. Madrid: Espasa.
- RIDRUEJO, Emilio. 1999. „Modo y modalidad: El modo en las subordinadas sustantivas“, in: Bosque, Ignacio & Demonte, Violeta. edd. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, 3209-3252.
- ROBLES I SABATER, Ferran & REIMANN, Daniel & SÁNCHEZ PRIETO, Raúl. edd. 2016. *Sprachdidaktik Spanisch-Deutsch*. Tübingen: Narr.
- ROTHSTEIN, Björn. 2010. *Sprachintegrativer Grammatikunterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- ROTHSTEIN, Björn & THIEROFF, Rolf. edd. 2010. *Mood in the languages of Europe*. Amsterdam: Benjamins.
- SCHIFKO, Peter. 1967. *Subjonctif und Subjuntivo. Zum Gebrauch des Konjunktivs im Französischen und Spanischen*. Wien: Braumüller.
- SCHLYTER, Suzanne. 2003. „Stades de développement en français L2. Exemples d'apprenants suédophones, guidés et non-guidés“, in: *Corpus Lund*. <https://lup.lub.lu.se/search/publication/47ee20db-9087-4a32-9602-9ab6fe7434b8>, Zugriff: 07.01.2020.

- SEELBACH, Dieter. 1983. *Linguistik und französischer Grammatikunterricht. Eine Einführung für Lehrende und Studierende*. Tübingen: Narr.
- SIEPMANN, Dirk & Christoph BÜRCEL. 2015. „L’élaboration d’une grammaire pédagogique à partir de corpus : l’exemple du subjonctif“, in: Tinnefeld, Thomas. ed. *Grammatikographie und Didaktische Grammatik – gestern, heute, morgen*. Saarbrücken: htw saar, 159-185.
- STATISTISCHES BUNDESAMT DESTATIS. 2019. *Schüler/-innen mit fremdsprachlichem Unterricht. Allgemeinbildende und berufliche Schulen*. Wiesbaden.
- TERRELL, Tracey, Bernard BAYCROFT & Charles PERRONE. 1987. „The subjunctive in Spanish interlanguage: Accuracy and comprehensibility“, in: VanPatten, Bill & Dvorak, Trisha R. & Lee, James F. edd. *Foreign language learning: A research perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 23-48.
- WANDRUSZKA, Ulrich. 2000. „Über die Bedeutung des romanischen Konjunktivs und die Geburt des Nebensatzes“, in: *Zeitschrift für romanische Philologie* 116/1, 57-71.
- ZAMORANO AGUILAR, Alfonso. 2005. *El subjuntivo en la historia de la gramática española (1771-1973)*. Madrid: Arco Libros, S.L.

### Lehrwerke:

#### *¡Apúntate!*:

- BALSER, Joachim et al. 2010. *¡Apúntate!* 3. Berlin: Cornelsen.
- BALSER, Joachim et al. 2011. *¡Apúntate!* 4. Berlin: Cornelsen.
- BALSER, Joachim et al. 2018. *¡Apúntate!* 3. Berlin: Cornelsen.
- CALDERÓN VILLARINO, Isabel et al. 2019. *¡Apúntate!* 4. Berlin: Cornelsen.
- BALSER, Joachim. 2010. *¡Apúntate!* 3, Grammatikheft. Berlin: Cornelsen.
- BALSER, Joachim. 2011. *¡Apúntate!* 4, Grammatikheft. Berlin: Cornelsen.
- BALSER, Joachim. 2018. *¡Apúntate!* 3, Grammatikheft. Berlin: Cornelsen.
- PEPPEL, Henning. 2019. *¡Apúntate!* 4, Grammatikheft. Berlin: Cornelsen.

#### *Línea amarilla*:

- DIETZ, Margit et al. 2008. *Línea amarilla* 3. Stuttgart: Klett.
- DIETZ, Margit et al. 2009. *Línea amarilla* 4. Stuttgart: Klett.
- FEIST, Katrin et al. 2010. *Línea amarilla* 5. Stuttgart: Klett.
- NAVARRO GONZÁLEZ, Javier & RUIZ HOLST, Matthias. 2008. *Línea amarilla* 3, grammatisches Beiheft. Stuttgart: Klett.
- NAVARRO GONZÁLEZ, Javier & RUIZ HOLST, Matthias. 2009. *Línea amarilla* 4, grammatisches Beiheft. Stuttgart: Klett.
- NAVARRO GONZÁLEZ, Javier. 2010. *Línea amarilla* 5, grammatisches Beiheft. Stuttgart: Klett.

#### *¿Qué pasa?*:

- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, Ana et al. 2009. *¿Qué pasa?* 3. Braunschweig: Diesterweg.
- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, Ana et al. 2010. *¿Qué pasa?* 4. Braunschweig: Diesterweg.

#### *¡Vamos! ¡Adelante!*:

- ARRIAGADA, Melanie et al. 2016. *¡Vamos! ¡Adelante!* 3. Stuttgart: Klett.
- ARRIAGADA, Melanie et al. 2017. *¡Vamos! ¡Adelante!* 4. Stuttgart: Klett.
- ARRIAGADA, Melanie et al. 2018. *¡Vamos! ¡Adelante!* Paso a nivel. Stuttgart: Klett.



NAVARRO GONZÁLEZ, Javier. 2016. *¡Vamos! ¡Adelante!* 3, grammatisches Beiheft. Stuttgart: Klett.

NAVARRO GONZÁLEZ, Javier. 2017. *¡Vamos! ¡Adelante!* 4, grammatisches Beiheft. Stuttgart: Klett.

NAVARRO GONZÁLEZ, Javier. 2018. *¡Vamos! ¡Adelante!* Paso a nivel, grammatisches Beiheft. Stuttgart: Klett.

# ***LEHRVERANSTALTUNGEN***



# **Lehrveranstaltungen:**

## **Didaktik der Romanischen Sprachen (WiSe 2019/20)**

### Aachen

Vorbereitungsseminar MEd Englisch, Termin D und MEd Französisch (Britta Gühsgen-Moll)

Vorbereitungsseminar MEd Englisch, Termin C und MEd Spanisch (Britta Gühsgen-Moll)

Examenskolloquium (Frauke Intemann)

### Berlin (FU)

Einführung in die Didaktik der romanischen Sprachen (Daniela Caspari)

Einführung in die Didaktik der romanischen Sprachen (Ludger Schiffler)

Evaluation im Fremdsprachenunterricht (Daniela Caspari)

Motivation für das Fremdsprachenlernen (Daniela Caspari)

Aufgaben zum Sprechen (Julia Jäger)

Sprechen und mündliche Klassenarbeiten (Jeannine Feix)

### Berlin (HU)

Grundlagen der Romanischen Fachdidaktik (Christoph Mayer)

Fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse: Lehr-/Lernmaterialien und Medien im Französischunterricht (Juliana Gómez)

Fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse: Lehr-/Lernmaterialien und Medien im Italienischunterricht (Juliana Gómez)

Fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse: Lehr-/Lernmaterialien und Medien im Spanischunterricht (Juliana Gómez)

Theater spielen auf Französisch/Jouer du théâtre en français (Pierre Kadivar)

Vorbereitung auf das Praxissemester Französisch (Miriam Hilout)

Vorbereitung auf das Praxissemester Spanisch (Katharina Wieland)

Problemfelder des Fremdsprachenlehrens und -lernens (Französisch/Italienisch/Spanisch): Sprachmittlung (Katharina Wieland)

Inklusion und Heterogenität (Französisch) (Katharina Wieland)

Inklusion und Heterogenität (Spanisch) (Juliana Gómez)

Perspektiven fremdsprachendidaktischer Forschung (Französisch/Italienisch/Spanisch): Bilingualer Sachfachunterricht als CLIL (Katharina Wieland)

Perspektiven fachdidaktischer Forschung: Frankophonie und interkulturelles Lernen (Christoph Mayer)

Perspektiven fremdsprachendidaktischer Forschung: Kompetenzorientierter Italienischunterricht (Christoph Mayer)

Perspektiven fremdsprachendidaktischer Forschung: Immersives Lernen im Spanisch- und Italienischunterricht (Christoph Mayer)

Perspektiven fremdsprachendidaktischer Forschung: Globales Lernen im Spanischunterricht (Katharina Wieland)

Kolloquium für Masterstudierende (Christoph Mayer)

Bochum

- Einführung in die Literaturdidaktik, Grundlagen der Literaturdidaktik, sprachübergreifend (Christian Grünngel)
- Einführung in die Didaktik der französischen Sprache (Judith Visser)
- Einführung in die Didaktik der spanischen Sprache (Nadine Andreas)
- Einführung in die Didaktik der italienischen Sprache (Jan Scheitza)
- Literarische Texte verstehen (lernen) im Französischunterricht. Herausforderungen – Kompetenzen – Methoden (Christian Grünngel)
- Strategievermittlung im Französischunterricht (Enrico Serena)
- Die Förderung von Schreibkompetenz im Umgang mit literarischen Texten im Spanischunterricht (Nadine Andreas)
- Il potenziamento della competenza interculturale nella classe di italiano lingua straniera (Enrico Serena)
- Inclusión y discriminaciones en la enseñanza de lenguas (Ignacio Andrés Soria)
- Begleitseminar zum Praxissemester, Französisch (Enrico Serena)
- Begleitseminar zum Praxissemester, Italienisch (Enrico Serena)
- Begleitseminar zum Praxissemester, Spanisch (Christian Grünngel)
- Begleitseminar zum Praxissemester, Spanisch (Nadine Andreas)

Bonn

- Sprachlehr- und -lerntheorien Französisch (Sarah Dietrich-Grappin)
- Sprachlehr- und -lerntheorien Italienisch (Sarah Dietrich-Grappin)
- Sprachlehr- und -lerntheorien Spanisch (Sarah Dietrich-Grappin)
- Didaktik und Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts (Sarah Dietrich-Grappin)
- Didaktik und Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts (Roland Ißler)
- Didaktik und Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts (Anne Brosius)
- Didaktik der klassischen und romanischen Mehrsprachigkeit (Anne Brosius/Rita Hillert/Roland Ißler)
- Begleitseminar zum Praxissemester Französisch (Anne Brosius)
- Begleitseminar zum Praxissemester Spanisch (Anne Brosius)
- Begleitseminar zum Praxissemester Französisch (Roland Ißler)

Bremen

- Abilektüren neu gelesen. Interdisziplinäre Lektüren zwischen Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik (Karen Struve/Meike Hethey)
- Differenziert unterrichten und bewerten im Französischunterricht (Meike Hethey)
- Legasthenie und LRS im Französischunterricht (Meike Hethey)
- Übung zum Seminar „Legasthenie und LRS im Französischunterricht“ (Meike Hethey)
- Sprachmittlung im Französischunterricht (Meike Hethey)
- (Digital) Storytelling - Unterrichtsgegenstand, didaktisches Konzept und Methode (Meike Hethey)
- Übung zum Seminar „(Digital) Storytelling - Unterrichtsgegenstand, didaktisches Konzept und Methode“ (Meike Hethey)
- Differenziert unterrichten und bewerten im Spanischunterricht (Bàrbara Roviró Llimiana)
- Forschendes Lernen in der Spanischdidaktik (Bàrbara Roviró Llimiana)

Leer en la clase de ELE (Bàrbara Roviró Llimiana)  
 Libros de texto: Marco teórico y paradigmas didácticos (Bàrbara Roviró Llimiana)  
 Libros de texto: Análisis por competencias (Bàrbara Roviró Llimiana)  
*¡A hablar!* – zur Förderung der Sprechkompetenz im Spanischunterricht (Henning Peppel)  
 Repetitorium für die FD1-Modul-Klausur (Bàrbara Roviró Llimiana)  
 Vorbereitung auf das Praxissemester (Meike Hethey)  
 Vorbereitung Fachpraktikum KOOP Oldenburg (Bàrbara Roviró Llimiana)  
 Praxissemestervorbereitung OS (Bàrbara Roviró Llimiana)  
 Abschlussmodul zur Begleitung der Masterarbeit im Fach Spanisch (Andreas Grünewald)  
 Abschlussmodul zur Begleitung der Masterarbeit im Fach Französisch (Georgia Gödecke)  
 Forschungskolloquium Duale Promotion (Andreas Grünewald)  
 Kolloquium für Promovierende in der Didaktik der romanischen Sprachen (Andreas Grünewald)

### Dresden

Einführung Didaktik der romanischen Sprachen (Jochen Plikat)  
 Lexikalische Kompetenz (Jochen Plikat)  
 Differenzierung im schülerorientierten Französischunterricht (Kristian Raum)  
 Fremdsprachenunterricht planen – simulieren – reflektieren (Kristian Raum)  
 Motivierende Exkursionen im Fremdsprachen- und Geschichtsunterricht zur Förderung historisch-politischer Bildung (Kristian Raum)

### Duisburg-Essen

Hörsehverstehen im Französischunterricht (Regina Schleicher)  
 Sprachmittlung im Spanischunterricht (Daniel Reimann)  
 Digitale Medien im Französisch- und Spanischunterricht (Regina Schleicher)  
 Didaktisch-methodische Prinzipien des Französischunterrichts (Regina Schleicher)  
 Forschungsmethoden in der französischen und spanischen Fachdidaktik (Daniel Reimann)  
 Begleitseminar Praxissemester Französisch (Daniel Reimann)  
 Begleitseminar Praxissemester Spanisch (Regina Schleicher)  
 Begleitseminar Berufsfeldpraktikum Französisch/Spanisch (Daniel Reimann)  
 Tutorium Französische Fachdidaktik (Lena Wrede)  
 Tutorium Spanische Fachdidaktik (Melek Kaya)  
 Forschungskolloquium Fremdsprachenforschung (Fachdidaktik Französisch und Spanisch) (Daniel Reimann)

### Eichstätt

Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen (Domenica Elisa Cicala)  
 Fachdidaktik des Französischen (Domenica Elisa Cicala)  
 Fachdidaktik des Italienischen (Domenica Elisa Cicala)  
 Fachdidaktik des Spanischen (Domenica Elisa Cicala)  
 Profilmodul I: Fachdidaktik des Französischen: Text und Medien (Domenica Elisa Cicala)  
 Profilmodul I: Fachdidaktik des Spanischen: Text und Medien (Domenica Elisa Cicala)  
 Profilmodul I: Fachdidaktik des Italienischen: Text und Medien (Domenica Elisa Cicala)  
 Profilmodul II: Fachdidaktik des Französischen: Theorie und Praxis (Domenica Elisa Cicala)

Profilmodul II: Fachdidaktik des Spanischen: Theorie und Praxis (Domenica Elisa Cicala)  
 Profilmodul II: Fachdidaktik des Italienischen: Theorie und Praxis (Domenica Elisa Cicala)  
 Unterrichtspraxis 3 (RS/GY) – Französisch (Domenica Elisa Cicala)  
 Unterrichtspraxis 3 – Italienisch (Domenica Elisa Cicala)  
 Unterrichtspraxis 3 – Spanisch (Domenica Elisa Cicala)

### Erlangen-Nürnberg

Einführung in die Didaktik der romanischen Sprachen (Französisch/Spanisch) (Patricia Uhl)  
 Apprentissage interculturel (Patricia Uhl)  
 Certifications et outils d'évaluation en FLE (Patricia Uhl)  
 Seminar zum studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikum Französisch (Christian Jechnerer)  
 Fachdidaktik Italienisch (Nathalie Arnoldt)  
 Lexico-gramática en clase de ELE (Jörg Witt)  
 Seminar zum studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikum Spanisch (Jörg Witt)

### Flensburg

Einführung in die Fachdidaktik des Französischen (Karoline Heyder)  
 Fachdidaktisches Begleitseminar (Karoline Heyder)  
 Begleitseminar Praxissemester Französisch (Karoline Heyder)

### Freiburg

Einführung in die Fachdidaktik der Romanischen Sprachen, Schwerpunkt Spanisch/Italienisch (Katja Zaki)  
 Einführung in die Fachdidaktik der Romanischen Sprachen, Schwerpunkt Französisch (Markus Raith)  
 Didaktik und Methodik für den kompetenzorientierten Französischunterricht (Carolin Erhart)  
 Fachdidaktik Französisch II (Gabriele Lämmle)  
 Fachdidaktik Spanisch II (Eva Jacques)  
 L'évaluation de la compétence orale en cours de français (Isabelle Mordellet-Roggenbuck)

### Gießen

Einführung in die Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen (Gabriela Marques-Schäfer)  
 Übung I zur Einführung in die Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen (Johanna Lea Korell)  
 Übung II zur Einführung in die Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen (Johanna Lea Korell)  
 Schulpraktische Studien – Praktikumsvorbereitung (Maurizio Neuroth)  
 Schulpraktische Studien – Praktikumsdurchführung (Maurizio Neuroth)  
 Heterogenität im Französisch- und Spanischunterricht (Sophie Engelen)  
 Smartphone, Tablets & Co: Lernen - Lehren - Forschen mit digitalen Medien im Französisch- und Spanischunterricht (Frédérique Moureaux)  
 Sprachmittlung im Französischunterricht (Maurizio Neuroth)

Sprachmittlung im Spanischunterricht (Maurizio Neuroth)  
 Interkulturelle Kommunikation (Maurizio Neuroth)  
 Sprachlernberatung zu *Langue française* 1 (Frédérique Moureaux/Maurizio Neuroth)  
 Sprachlernberatung zu *Langue française* 3 (Frédérique Moureaux/Maurizio Neuroth)  
 Sprachlernberatung zu *Lengua española* 1 (Frédérique Moureaux/Maurizio Neuroth)  
 Sprachlernberatung zu *Lengua española* 3 (Frédérique Moureaux/Maurizio Neuroth)

### Göttingen

Einführung in die Fachdidaktik Französisch in schulbezogenen Vermittlungszusammenhängen (Ann-Christin Rudolf)  
 Einführung in die Fachdidaktik Französisch in nicht-schulbezogenen Vermittlungszusammenhängen (Mélanie Dijoux)  
 Einführung in fachdidaktische Fragen in nicht-schulbezogenen Vermittlungszusammenhängen (Mercedes Peralta)  
 Einführung in die Fachdidaktik Französisch und Spanisch in schulbezogenen Vermittlungszusammenhängen (Tanyasha Yearwood)  
 Medienkompetenz (Angela Weißhaar)  
 Grundlagen der Unterrichtsplanung (für das fünfwöchige Fachpraktikum Französisch) (Sybille Schröder)  
 Vorbereitung auf das fünfwöchige Fachpraktikum Französisch (Sybille Schröder)  
 Begleitung/Nachbereitung des fünfwöchigen Fachpraktikums Französisch (Svea Schmid)  
 Grundlagen der Unterrichtsplanung (für das vierwöchige Forschungspraktikum Französisch) (Laura-Joanna Schröder)  
*Vivre dans un immeuble plurilingue*: Projektseminar zu (Begegnungs-)Situationen in einer *simulation globale* in Zusammenarbeit mit dem YLAB (Vorbereitung und Begleitung des vierwöchigen Forschungspraktikums + Praktikum) (Laura-Joanna Schröder)  
 Einführung in die Forschungsmethoden der Fremdsprachendidaktik (Cathrin Sprenger)  
 Nachbereitung des vierwöchigen Forschungspraktikums Französisch aus dem SoSe 2019 (oder früher) (Birgit Schädlich)  
 Lire un roman francophone en cours de FLE : *Petit Pays* de Gaël Faye (Abitur 2020-2021) (Mélanie Dijoux)  
 Förderung der Kompetenz „Schreiben“ (Svea Schmid)  
 Lesekompetenz im Fremdsprachenunterricht (Tanyasha Yearwood)  
 Masterabschlussmodul Fachdidaktik (Französisch und Spanisch) (Marta García)  
 Français économique – Autonomie guidée (Marie-Hélène Dumont)  
 Grundlagen der Unterrichtsplanung (Spanisch) A (Mercedes Peralta)  
 Grundlagen der Unterrichtsplanung (Spanisch) B (Doris Gillwald)  
 Begleitseminar zum Fachpraktikum (für das fünfwöchige Fachpraktikum Spanisch): Planung, Durchführung und Reflexion von Spanischunterricht (Doris Gillwald)  
 Begleitung und Nachbereitung des fünfwöchigen Fachpraktikums Spanisch (aus dem SoSe 2019) (Mercedes Peralta)  
 Gamificación y aprendizaje cooperativo en el aula de ELE (Vorbereitung des 4-wöchigen Praktikums, YLAB-Projekt) (Marta García)  
 Nachbereitung des 4-wöchigen Praktikums (aus dem SoSe 2019) (Marta García)  
 Nuevas tendencias en la didáctica del español (Virtudes González)  
 El uso de medios en la clase de ELE (Mercedes Peralta)



Masterabschlussmodul Fachdidaktik (Französisch und Spanisch) (Marta García)

### Halle-Wittenberg

Einführung in die Fremdsprachendidaktik für Romanisten und DaF-Studierende (Leitzke-Ungerer)  
 Einführung in die Unterrichtspraxis Spanisch-Französisch (Martina Bender)  
 Lernaufgaben als Lehraufgaben: Kompetenzerwerb durch Aufgabenorientierung im Französisch-, Italienisch- und Spanischunterricht (Steffen Kreuzmann)  
 Offene Formen im Französisch- und Italienischunterricht (Eva Leitzke-Ungerer)  
 Sprachmittlung im Spanischunterricht (Eva Leitzke-Ungerer)  
 Praxis des bilingualen Sachfachunterrichts Französisch (Christophe Losfeld)  
 Praxis des bilingualen Sachfachunterrichts Spanisch (Beate Zahn)  
 Schulpraktische Übungen Französisch Gruppe 1 und Gruppe 2 (Christoph Henke)  
 Schulpraktische Übungen Italienisch (Eva Leitzke-Ungerer)  
 Schulpraktische Übungen Spanisch Gruppe 1 (Kathrin Otto)  
 Schulpraktische Übungen Spanisch Gruppe 2 (Jana Usener)

### Hamburg

Didaktik der Mehrsprachigkeit (Spanisch) (Janina Vernal Schmidt)  
 Literatur und interkulturelles Lernen im Fachunterricht (Französisch) (Mathias Grein)

### Hannover

Einführung in die Didaktik des Spanischen (Andrea Rössler)  
*Breve, brevisimo* – Literarische Kurz- und Kürzestexte im Fremdsprachenunterricht Spanisch (Andrea Rössler)  
 Seminar zum Fachpraktikum Spanisch (Andrea Rössler)  
 Heterogenität und Differenzierung im Spanischunterricht (Andrea Rössler)  
 BA/MA-Kolloquium Didaktik (Andrea Rössler)  
 Doktoranden- und Forschungskolloquium zur Fremdsprachendidaktik und zur interkulturellen Kommunikation (Andrea Rössler)  
 Der Unterricht steht Kopf: *La clase invertida* (Jennifer Wengler)  
*Digital Storytelling* – spezielle Apps für den Sprachenunterricht (Jennifer Wengler)

### Heidelberg (PH)

Hétérogénéité et didactique du FLE (école primaire) (Christelle Morisset-Dammann)  
 Introduction à la didactique du FLE (Christine Fritz)  
 Tendances actuelles de la didactique du FLE/TICE I/II (Sylvie Méron-Minuth)

### Karlsruhe (PH)

Approfondissement DEL2 (Gérald Schlemminger)  
 ISP primaire /Préparation de cours (Schulpraxis) (Céline Bichon)  
 TICE/pédagogie du projet (Meryl Kusyk)  
 Introduction à l'enseignement du FLE au collège (Christelle Morisset-Dammann)  
 Introduction à l'enseignement du FLE au primaire (Christelle Morisset-Dammann)  
 Introduction à la DEL2 au collège (Céline Bichon)  
 Introduction à la DEL2 au primaire (Céline Bichon)

Kassel

- Einführung in die Fachdidaktik romanischer Sprachen (Claudia Schlaak)
- Bandes dessinées, mangas, caricatures en cours de FLE (Claudia Schlaak)
- Plataformas interactivas, aplicaciones, redes sociales – internet como medio de comunicación en la clase de ELE (Claudia Schlaak)
- Introducción a la Psicolingüística (Marta Ulloa)
- Mehrsprachigkeit und Interkomprehensionsdidaktik (Lukas Eibensteiner)
- Methoden empirischer Fremdsprachenforschung: Forschungs- und Handlungsfelder des Lehrens und Lernens (Claudia Schlaak)
- Schulpraktische Studien II Französisch (Annette Marterer)
- Schulpraktische Studien II Spanisch (Mareike Kremling)

Kiel

- Didaktische und methodische Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht (Französisch) (Kathrin Krüger)
- Didaktische und methodische Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht (Spanisch) (Susanna Hönig)
- Theoretische Grundlagen und Vertiefung fachbezogenen Lehrens und Lernens (Französisch) (Kathrin Krüger)
- Theoretische Grundlagen und Vertiefung fachbezogenen Lehrens und Lernens (Französisch) (Antje Wilker)
- Theoretische Grundlagen und Vertiefung fachbezogenen Lehrens und Lernens (Spanisch) (Monika Guttack)
- Theoretische Grundlagen und Vertiefung fachbezogenen Lehrens und Lernens (Italienisch) (Hendrik von Mühlenfels)
- Vorbereitungskurs Praxissemester (Französisch) (Kathrin Krüger)
- Vorbereitungskurs Praxissemester (Französisch) (Antje Wilker)
- Vorbereitungskurs Praxissemester (Spanisch) (Monika Guttack)
- Vorbereitungskurs Praxissemester (Italienisch) (Hendrik von Mühlenfels)

Koblenz-Landau

- Grundlagen der Fachdidaktik (Primarstufe) (Patrick Schäfer)
- Gesprochene Sprache und ihre Vermittlung (Patrick Schäfer)
- Wortschatz und Grammatikarbeit (Patrick Schäfer)
- Fachdidaktik des Französischen für die Grundschule (Nils Daigger)
- Exploitation de littérature de jeunesse en classe (Nils Daigger)

Köln

- Grundlagen der Didaktik der modernen Fremdsprachen (Aline Willems)
- Aktuelle Tendenzen der Fremdsprachendidaktik: Gallimaufry (Aline Willems)
- Fachdidaktische Grundlagenübung Französisch (Ina Kuhl)
- Grundlagen der Fachdidaktik Französisch/Vorbereitung Fachpraktikum LPO03 (Nicole Eßer)
- Förderung der kommunikativen Kompetenzen (Nicole Eßer)
- Nachbereitung Praxissemester Französisch: Zentrale Aspekte der Unterrichtsgestaltung (Ina Kuhl)

- Nachbereitung Praxissemester Französisch: Zentrale Aspekte der Unterrichtsgestaltung (Nicole Eßer)
- Inklusion im Französisch- und Spanischunterricht (Ina Kuhl)
- Fachdidaktische Grundlagenübung Italienisch (BA/AM 4) (Raffaele Farella)
- Sprechen und Gesprächsführung im Italienischunterricht (Raffaele Farella)
- Fachdidaktische Grundlagenübung Spanisch (BA/AM 4) (Ina Kuhl)
- Nachbereitung des Praxissemesters/Fachpraktikums Spanisch (Andrea Milka)
- Nachbereitung des Praxissemesters/Fachpraktikums Spanisch (Mirko Ruf)
- Nachbereitung des Fachpraktikums/Nachbereitung Praxissemester Italienisch (Raffaele Farella)
- Vorbereitung zum Praxissemester: Französisch – Lehramt HRGe, GyGe, BK I und SoPäd (Nicole Eßer)
- Lehrbucharbeit (Nicole Eßer)
- Vorbereitung zum Praxissemester: Spanisch – Lehramt GyGe, HRGe und BK I (Andrea Milka)
- Vorbereitung zum Praxissemester: Italienisch – Lehramt GyGe (Raffaele Farella)

### Leipzig

- Einführung in die Didaktik der romanischen Sprachen (Christiane Neveling)
- Planung Französischunterricht I (Cindy Darius)
- Planung Französisch- und Italienischunterricht I (Cindy Darius)
- Planung Spanischunterricht I A (Anne-Marie Lachmund/Fabian Neumeister)
- Planung Spanischunterricht I B (Anne-Marie Lachmund/Fabian Neumeister)
- Filme, BDs und Texte im Französischunterricht (Christiane Neveling)
- Filme, BDs und Texte im Französisch- und Italienischunterricht II (Christiane Neveling)
- Spanische Kinder- und Jugendliteratur A (Christiane Neveling)
- Spanische Kinder- und Jugendliteratur B (Christiane Neveling)
- Planung Französischunterricht II (Cindy Darius)
- Planung Französisch- und Italienischunterricht II (Cindy Darius)
- Planung Spanischunterricht II A (Cindy Darius)
- Planung Spanischunterricht II B (Cindy Darius)
- Impulse und Unterrichtsverlaufsskizzen (Cindy Darius)
- Blockpraktikum 4-wöchig an Schulen Französisch (Cindy Darius)
- Blockpraktikum 4-wöchig an Schulen Spanisch (Anne-Marie Lachmund/Fabian Neumeister)
- Blockpraktikum 4-wöchig an Schulen Italienisch (Cindy Darius)
- Examenskolloquium für Staatsexamenskandidatinnen (Christiane Neveling/Anne-Marie Lachmund)

### Ludwigsburg PH (geöffnet für Studierende der Universität Stuttgart)

- Introduction à la didactique de FLE (Manfred Overmann)
- Réflexion du stage (Catherine Siebert)
- La pédagogie différenciée (Manfred Overmann)
- L'audiovisuel en cours de FLE (Richard Bossuet)
- Multilinguisme et acquisition langagière (Manfred Overmann)
- La didactique du français précoce (Jürgen Mertens)

De l'approche communicative à l'approche actionnelle (Jürgen Mertens)  
 La gamification en classe de langue (Nathalie Arnault)  
 Acquérir des compétences : la compréhension orale (Jürgen Mertens)  
 Les grands mouvements en didactique des langues et cultures (Manfred Overmann)

### Mainz

Projektstudie Französisch/Italienisch/Spanisch & Schreibwerkstatt (Ayşe Gürel/Rafael Raffele/Sylvia Thiele)  
 Fachdidaktik Französisch (Ayşe Gürel)  
 Sprachdidaktik Französisch (Jochen Willwer)  
 Literaturdidaktik Französisch (Licia Lopéz Pereyra)  
 Fachdidaktik Italienisch (Michael Danzeglocke)  
 Sprachdidaktik Italienisch (Michael Danzeglocke)  
 Literaturdidaktik Italienisch (Michael Danzeglocke)  
 Fachdidaktik Spanisch (Licia Lopéz Pereyra)  
 Sprachdidaktik Spanisch (Lukas Eibensteiner)  
 Literaturdidaktik Spanisch (Andrea Blanco)  
 Fachdidaktisches Kolloquium (Sylvia Thiele)  
 Interkulturelle Kommunikation Französisch/Italienisch/Spanisch (Sylvia Thiele)

### Mannheim (in Kooperation mit der Universität Heidelberg)

Grundlagen Fachdidaktik Italienisch (Anna Kessler)

### Marburg

Fachdidaktische Grundlagen für den Französisch- und Italienischunterricht (Theorie) (Claudia Helfer)  
 Fachdidaktische Grundlagen für den Französisch- und Italienischunterricht (Praxis) (Claudia Helfer)  
 Raus mit der Sprache! Mündlichkeit im Französisch- und Italienischunterricht fördern mit neuen Medien (Claudia Helfer)  
 Fachdidaktische Grundlagen für den Spanischunterricht (Praxis) (Inmaculada Terés Terés/Verónica López-Jansen)  
 Schulpraktische Studien II (Praktikum mit Begleitseminar) Spanisch (Inmaculada Terés Terés/Verónica López-Jansen)  
 Tematización de los conflictos y la memoria histórica en el aula de ELE de enseñanza secundaria (Inmaculada Terés Terés/Verónica López-Jansen)  
 Kulturstudien Französisch C1 mit Fachdidaktik „Atelier culture, civilisation et didactique“ (Claire Köhling)  
 Kulturstudien Italienisch C1 mit Fachdidaktik „Il Mediterraneo attraverso i viaggi“ (Paola Pacchioni-Becker)  
 Kulturstudien Spanisch C1 mit Fachdidaktik „Contar la realidad: Periodismo narrativo y documental“ (Pedro Alonso)

### Münster

Einführung in die Didaktik der romanischen Sprachen (Corinna Koch)  
 Werbung im Französischunterricht (Schwerpunkt Sek. I) (Christine Adammek)

Interkulturelles Lernen im Französischunterricht (Christine Adammek)  
 Individuelle Diagnose und Förderung im Französischunterricht (Corinna Koch)  
 Praxisbezogene Studien (Vorbereitung) in Französisch 1 (Corinna Koch)  
 Praxisbezogene Studien (Vorbereitung) in Französisch 2 (Corinna Koch)  
 Praxisbezogene Studien (Begleitung) in Französisch 1 (Yseult Roch)  
 Praxisbezogene Studien (Begleitung) in Französisch 2 (Yseult Roch)  
 Der Einsatz von Filmen im Italienischunterricht der Qualifikationsphase (Anna Finke)  
*Sai l'italiano?* Möglichkeiten der individuellen Förderung der Sprachrichtigkeit durch den Einsatz authentischer Materialien im Italienischunterricht (Stefanie Potthoff)  
 Praxisbezogene Studien (Vorbereitung) in Italienisch (Yseult Roch)  
 Praxisbezogene Studien (Begleitung) in Italienisch (Yseult Roch)  
 Kommunikationsorientierter Spanischunterricht (Antonio Manrique Zúñiga)  
 Spanischunterricht als „dritter Ort“ – Prinzipien, Methoden und Potenziale des interkulturellen Lernens (Svenja Haberland)  
 Sprachliche Heterogenität im inklusiven Spanischunterricht mehrsprachigkeitsdidaktisch gestalten (Svenja Haberland)  
 Umgang mit Heterogenität im Spanischunterricht (Yseult Roch)  
 Praxisbezogene Studien (Vorbereitung) in Spanisch 1 (Antonio Manrique Zúñiga)  
 Praxisbezogene Studien (Vorbereitung) in Spanisch 2 (Antonio Manrique Zúñiga)  
 Praxisbezogene Studien (Begleitung) in Spanisch 1 (Yseult Roch)  
 Praxisbezogene Studien (Begleitung) in Spanisch 2 (Antonio Manrique Zúñiga)  
 Praxisbezogene Studien (Begleitung) in Spanisch 3 (Yseult Roch)

### Osnabrück

Einführung in die Didaktik der romanischen Sprachen (Mark Bechtel)  
 Authentizität im Fremdsprachenunterricht Französisch/Spanisch/Italienisch (Mark Bechtel)  
 Wortschatzarbeit im Französischunterricht (Mark Bechtel)  
 Einsatz von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht Französisch/Italienisch der Sekundarstufe I und II (Markus Frye)  
 Microrrelatos aus literaturwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive (Johanna Fricke/Annika Thoma)  
 Vorbereitung auf das schulische Fachpraktikum Spanisch (Annika Thoma)  
 Vorbereitung auf das schulische Fachpraktikum Französisch (Tom Rudolph)  
 Masterkolloquium – Fachdidaktik romanische Sprachen (Mark Bechtel)

### Paderborn

Einführung in die Fachdidaktik Französisch/Spanisch (Victoria del Valle)  
 Bildung für nachhaltige Entwicklung und globales Lernen im Spanischunterricht anhand des Abiturthemas „Chile“ (Mara Büter)  
 Vorbereitung auf das Praxissemester Spanisch (Benjamin Inal)  
 Sprachwissenschaftliches und fremdsprachendidaktisches Forschungskolloquium (Christoph Bürgel/Paul Gévaudan)  
 Minificciones y su potencial didáctico (Victoria del Valle)  
 Interkulturelles Lernen im Französischunterricht der Sekundarstufen I und II (Markus Frye)  
 Entwicklung funktional-kommunikativer Kompetenzen im Französischunterricht (Christoph Bürgel)

Vorbereitung auf das Praxissemester Französisch (Christoph Bürgel)  
 Begleitveranstaltung für das Praxissemester Spanisch (Mara Büter)  
 Analyse und Reflexion von Französischunterricht im Praxissemester (Christoph Bürgel)

### Potsdam

Planung und Gestaltung des Spanischunterrichts (Antonella Ippolito)  
 Planung und Gestaltung des Französischunterrichts (Ariane Rudolph)  
 Schulpraktische Studien Französisch (Antonella Ippolito)  
 Schulpraktische Studien Spanisch (Antonella Ippolito)  
 Werkzeugkasten für den fremdsprachlichen Lektüreunterricht: Prinzipien der Textanalyse für Lehramtsstudierende (Antonella Ippolito)  
 Former à l'interculturel en classe de français: État des lieux, outils et perspectives (Antonella Ippolito)  
 Vivre pour une idée : Planification et réalisation d'un projet scolaire autour de la compétence orale et l'expression corporelle (Kathleen Plötner)  
 Gramática, motivación y aprendientes de ELE: ¿un matrimonio imposible? (Kathleen Plötner)  
 Teoría y práctica: la realidad del aula de ELE, los métodos y los resultados de investigaciones (Zutoia Rios Mugarra)  
 Begleitseminar und Hospitation im Praxissemester Französisch (Manuela Franke)  
 Begleitseminar und Hospitation im Praxissemester Spanisch (Manuela Franke)

### Rostock

Einführung in die Didaktik der romanischen Sprachen (Steffi Morkötter)  
 Kompetenzen und ihre Evaluation im Französischunterricht (Steffi Morkötter)  
 Kompetenzen und ihre Evaluation im Spanischunterricht (Anna Schröder-Sura)  
 Einsatz literarischer Texte im Spanischunterricht – Literaturvorschläge, Aufgaben, Methoden (Anna Schröder-Sura)  
 Studierende und Referendare im Dialog – Austausch von Materialien und Erfahrungen Französisch (Anna Schröder-Sura)  
 Schulpraktische Übungen Französisch (Anna Schröder-Sura)  
 Schulpraktische Übungen Französisch Grundschule (Anna Schröder-Sura)  
 Schulpraktische Übungen Spanisch (Anna Schröder-Sura)

### Saarbrücken

Grenzüberschreitend Lehren und Lernen in der Grundschule (Christina Reissner)  
 Crossing language borders - Sprachgrenzen überschreiten (Christina Reissner)  
 Mehrsprachigkeit in der Schule: Sprachenvernetzenden Unterricht gestalten (Fabienne Korb/Philipp Schwender)  
 Schwerpunkt frühes Fremdsprachenlernen Französisch: Theoretische Grundlagen (Christina Reissner)  
 Schwerpunkt frühes Fremdsprachenlernen Französisch: Anwendungsperspektiven (Christina Reissner)  
 Begleitveranstaltung zum semesterbegleitenden Praktikum Französisch (Byrte Oetting)  
 Begleitveranstaltung zum Blockpraktikum Französisch (Benito Möller)  
 Literaturdidaktik Französisch (Nils Hollendieck)

Landeskundedidaktik Französisch (Tanja-Alexandra Geminn)  
 Begleitveranstaltung zum semesterbegleitenden Praktikum Spanisch (Maria Villarrasa)  
 Landeskundedidaktik Spanisch (Oliver Koch)  
 Initiieren und Fördern von Sprachlernprozessen Französisch (Christine Blauth-Henke)  
 Initiieren und Fördern von Sprachlernprozessen Spanisch (Monika Heusinger-Lahn)

### Trier

Französisch Fachdidaktik Sprachwissenschaft: FLE: théorie et pratiques (Alex Demeulenaere)  
 Französisch Fachdidaktik Sprachwissenschaft: Grundlagen der Fachdidaktik: Spanisch und Französisch (Hanna Merk)  
 Französisch Fachdidaktik Sprachwissenschaft/Literaturwissenschaft: FLE: tendances et perspectives. L'enseignement bilingue (Alex Demeulenaere/Jürgen Schulz)  
 Italienisch Fachdidaktik Literaturwissenschaft (Mara Onasch)  
 Italienisch Fachdidaktik Sprachwissenschaft (Mara Onasch)  
 Italienisch Fachdidaktik Sprachwissenschaft/Literaturwissenschaft (Mara Onasch)  
 Spanisch Fachdidaktik Sprachwissenschaft/Literaturwissenschaft: Lingüística contrastiva e intertextualidad en la clase ELE (Ana Schmitt)  
 Spanisch Fachdidaktik Sprachwissenschaft: Grundlagen der Fachdidaktik Sprachwissenschaft: Introducción a la metodología y didáctica del español en la clase ELE (Ana Schmitt)  
 Spanisch Fachdidaktik Sprachwissenschaft: Grundlagen der Fachdidaktik: Spanisch und Französisch (Hanna Merk)

### Tübingen

Grundlagenmodul für Bilinguales Lehren und Lernen (Lisa Marlen Ströbel)  
 Vertiefungsmodul für Bilinguales Lehren und Lernen (Bernd Tesch)  
 Kolloquium: Forschendes Lernen im Praxissemester (Bernd Tesch)  
 Forschungsseminar Zula-, Bachelor- und Masterarbeit (Bernd Tesch)  
 Fachdidaktik Französisch, Gruppe A: La compréhension de l'oral dans la classe de FLE (Thomas Kurz)  
 Fachdidaktik Französisch, Gruppe A: La compréhension de l'oral dans la classe de FLE (Lisa Marlen Ströbel)  
 Fachdidaktik Spanisch, Gruppe A: la producción escrita en el aula de ELE (Bernd Tesch)  
 Fachdidaktik Spanisch, Gruppe B (auch FD2 GymPO): la producción oral en el aula de ELE (Thomas Kurz)  
 Fachdidaktik Spanisch, Gruppe B (auch FD2 GymPO): la producción oral en el aula de ELE (Thomas Kurz)  
 Fachdidaktik Italienisch (BEd)/FDI2 (GymPO): La comprensione del testo: elementi di didattica (Damian Vernaci)

### Würzburg

Anfangsunterricht Französisch – erfolgreich arbeiten mit dem neuen *Découvertes* (Steffen Lampert)  
 Der Einsatz literarischer Texte im Französischunterricht der Oberstufe (Frank Schöpp)

- Die Entwicklung der funktionalen kommunikativen Kompetenz im Italienisch- und Spanischunterricht (Frank Schöpp)
- Examenskurs Fachdidaktik Französisch & Spanisch (Frank Schöpp)
- Examenskurs Fachdidaktik Italienisch (Frank Schöpp)
- Französischunterricht planen, durchführen und reflektieren (Praktikumsbegleitende Lehrveranstaltung) (Frank Schöpp)
- Spanischunterricht planen, durchführen und reflektieren (Praktikumsbegleitende Lehrveranstaltung) (Frank Schöpp)
- Vorbereitung auf das studienbegleitende fachdidaktische Praktikum (Frank Schöpp)

### Wuppertal

- Einführung in die Didaktik der romanischen Sprachen (Französisch) (Tobias Scholl)
- Einführung in die Didaktik der romanischen Sprachen (Spanisch) (Marcus Bär)
- Fremdsprachendidaktische Forschung (Französisch): Enseignement et appropriation des structures linguistiques et langagières (Lars Schmelter)
- Fremdsprachen vermitteln (Französisch): Développer la compétence communicative en enseignant les structures de la langue – comment s’y prendre? (Lars Schmelter)
- Fremdsprachen vermitteln/Differenzierung und Inklusion (Französisch): Comment individualiser dans un système standardisé? (Lars Schmelter)
- Fremdsprachen vermitteln: Kompetenz-, Aufgaben- und Handlungsorientierung (Tobias Scholl)
- Diagnostik, Förderung und Beratung (Französisch): Schreiben (Tobias Scholl)
- Einführung in die Didaktik des bilingualen Unterrichts (Tobias Scholl)
- Fremdsprachen lernen (Französisch): Individuelle Unterschiede (Tobias Scholl)
- Vorbereitungsveranstaltung Praxissemester (Französisch) (Lars Schmelter/Tobias Scholl)
- Begleitveranstaltung Praxissemester (Französisch) (Lars Schmelter/Tobias Scholl)
- Fremdsprachen vermitteln (Spanisch), Gruppe A (Marcus Bär)
- Fremdsprachendidaktische Forschung und Entwicklung von Unterricht (Spanisch) (Marcus Bär)
- Beratung, Differenzierung und Inklusion (Spanisch) (Marcus Bär)
- Fremdsprachen vermitteln (Spanisch), Gruppe B (Marcus Bär)
- Pragmatisch, praktisch, gut* – Fomento de la competencia pragmática en el marco de la mediación lingüística y cultural (Melanie Adelin Arriagada Espinoza)
- Vorbereitung zum Praxissemester Spanisch (Marcus Bär)
- Fremdsprachen lernen – Infographiken im Fremdsprachenunterricht (Melanie Adelin Arriagada Espinoza)
- El aprendizaje del español/Fremdsprachen lernen Spanisch (Markus Hinz)





## VERZEICHNIS DER HERAUSGEBERINNEN UND HERAUSGEBER

Prof. Dr. **Christoph Bürgel**, Jahrgang 1971, ist Professor für Didaktik des Französischen und Spanischen an der Universität Paderborn. Zuvor hatte er eine Juniorprofessur an der Universität Osnabrück inne (2008-2015) und Vertretungsprofessuren an den Universitäten Hamburg (SoSe 2012 bis SoSe 2013) und Regensburg (SoSe 2014) übernommen. Bis 2009 war er in Doppelfunktion als wissenschaftlicher Mitarbeiter für die Fachdidaktik des Französischen an der Universität Hannover und als Gymnasiallehrer mit den Fächern Französisch und Politik / Wirtschaft an der St. Ursula-Schule Hannover tätig. Zu seinen Arbeits- und Forschungsschwerpunkten gehören: Sprechdidaktik (Dialogforschung – Dialogschulung: Von der Reflexion zur Praxis), Lesedidaktik (Textsortenspezifische Lesestrategien), Leistungs- und Kompetenzdiagnostik (Sprachkompetenzen von Französisch-, Spanisch- und Englischlernern und -lehrern), Korpuslinguistik und Fremdsprachendidaktik (Korpusinduzierte Lernergrammatik und -lexikographie). Im Bereich des Wissenstransfers ist Herr Bürgel als Berater für die Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien beim Schulbuchverlag Klett tätig. Zudem hat er im Jahr 2011 die regelmäßig stattfindende Symposiumsreihe ‚Sprachwissenschaft – Fremdsprachendidaktik‘ gemeinsam mit Prof. Dr. Dirk Siepmann (Universität Osnabrück) begründet.

Weitere Informationen unter: <http://go.upb.de/christophbuerigel>

**Jens F. Heiderich**, Jahrgang 1978, Studium in Trier, Lille und Lyon (gefördert durch diverse Stipendien, u.a. des DAAD), ist Lehrer für Deutsch, Französisch und Ethik am Frauenlob-Gymnasium in Mainz. Zudem übt er als Studiendirektor die Funktion des regionalen Fachberaters für Deutsch an Gymnasien, Integrierten Gesamtschulen, Kollegs und Freien Waldorfschulen des Schulaufsichtsbezirks Neustadt (Bereich Rheinhessen) aus. Viele Jahre war er zur Hälfte seines Deputats an die Universität Trier abgeordnet, wo er Literatur- und Mediendidaktik des Deutschen lehrte. Neben seiner Mitherausgeberschaft der *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* ([www.ZRomSD.de](http://www.ZRomSD.de)) und der Schriftenreihe *Französischdidaktik im Dialog* ([www.franzoesischdidaktik-im-dialog.de](http://www.franzoesischdidaktik-im-dialog.de)) ist Herr Heiderich Autor von Lehrerhandreichungen und fachdidaktischen Aufsätzen für Deutsch und Französisch. Seine Forschungsschwerpunkte sind: literarische Ökonomik, Dramen-, Theater- und Filmdidaktik, Gegenwartsdramatik, fächerübergreifendes Arbeiten sowie Authentizität im Unterricht. Geehrt wurde Herr Heiderich im Dezember 2014 mit der Verleihung des „Deutschen Lehrpreises – Unterricht innovativ“.

Weitere Informationen unter: [www.jensheiderich.de](http://www.jensheiderich.de)

Prof. Dr. **Corinna Koch**, Jahrgang 1985, ist Professorin für Romanistische Fachdidaktik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Nach ihrem Lehramtsstudium in den Fächern Englisch, Französisch und Spanisch an der Ruhr-Universität Bochum, war sie dort für zwei Jahre als Lehrkraft für besondere Aufgaben im Bereich der Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen tätig und vertrat eine Juniorprofessur für die Didaktik der romanischen Sprachen. Während dieser Zeit schloss sie ihre mit dem Ludger-Schiffler-Preis für Fremdsprachendidaktik ausgezeichnete Dissertation *Metaphern im Fremdsprachenunterricht: Englisch, Französisch, Spanisch* ab. Anschließend absolvierte sie ihr Referendariat. Bis 2018 war sie an der Universität Paderborn als Juniorprofessorin für die Didaktik des Französischen und Spanischen tätig und wurde dort positiv zwischenevaluiert. Frau Koch ist seit 2015 Mitherausgeberin der *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, seit 2018 Mitherausgeberin der Schriftenreihe *Französischdidaktik im Dialog* und seit 2014 Mitglied des wissenschaftlichen Beirates

der Reihe *Studien zur Fremdsprachendidaktik und Spracherwerbsforschung*. Sie ist Mitglied der „Klett-Akademie für Fremdsprachenunterricht – Sektion Spanisch“. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte umfassen unter anderem das Seh-Lese-Verstehen im Fremdsprachenunterricht, vor allem in Comics, die kommunikationsorientierte Vermittlung sprachlicher Mittel, Mehrsprachigkeitsdidaktik und das Praxissemester.

Weitere Informationen unter:

<https://www.uni-muenster.de/Romanistik/Organisation/Lehrende/Koch/index.html>

Dr. **Claudia Schlaak**, Jahrgang 1982, ist seit dem WS 2018/2019 Vertretungsprofessorin für Didaktik des Französischen und Spanischen an der Universität Kassel. Vor ihrer Tätigkeit als Akademische Mitarbeiterin an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz hat sie bereits an den Universitäten in Potsdam, Heidelberg sowie Münster gelehrt und geforscht. Sie verfügt über ein abgeschlossenes Lehramtsstudium (Gymnasium) für die Fächer Französisch, Spanisch, Politische Bildung und Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache sowie eine mehrjährige praktische Erfahrung in mehreren Schultypen und Bildungseinrichtungen; das Zweite Staatsexamen schloss sie im Mai 2017 erfolgreich an einer Integrierten Sekundarschule und einem Oberstufenzentrum ab. Im Januar 2019 wurde ihr Habilitationsverfahren an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz eröffnet. Seit 2014 bietet sie zudem regelmäßig Fortbildungen für Fremdsprachenlehrkräfte an. Zu ihren Arbeits- und Forschungsschwerpunkten gehören die Mehrsprachigkeitsdidaktik, Fremdsprachendidaktik und Inklusionspädagogik, Kreativität bei der Literatarbeit im Französisch- und Spanischunterricht sowie die Wortschatz- und Grammatikarbeit in einem kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht.

Weitere Informationen unter:

<https://www.uni-kassel.de/fb02/institute/romanistik/fachgebiete/fremdsprachenlehr-und-lernforschung-didaktik-des-franzoesischen-und-spanischen.html>

Prof. Dr. **Sylvia Thiele**, Jahrgang 1967, ist Universitätsprofessorin für die Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen an der Johannes Gutenberg-Universität in Mainz. Nach ihrem Referendariat in Celle und einem Einsatz an der Heinrich-Nordhoff-Gesamtschule in Wolfsburg war sie von 1997 bis 2013 als Studien- bzw. Oberstudienrätin im Hochschuldienst ebenfalls für die Didaktik des Französischen, Italienischen und Spanischen in Münster tätig und hat im SoSe 2004, im SoSe 2006 und im WiSe 2006/07 die Lehrstuhlvertretungen für Fachdidaktik an der Universität Göttingen übernommen. Ihre fachdidaktischen bzw. linguistischen Lehr- und Forschungsgebiete umfassen die Didaktik der romanischen Sprachen, Mehrsprachigkeitsdidaktik, EMILE, Sprachlehr- und -lernforschung, Lernmittelkonzeption, Grammatikographie in dia- und synchroner Perspektive, Fachsprachen, Sprachtypologie, Dolomitenladinisch und Sardisch. Für das Fach Französisch arbeitet sie als wissenschaftliche Fachbegleiterin am Projekt ImBilde des LPM des Saarlandes mit, ist Teilprojektleiterin im Mainzer Lehr-Lern-Forschungslabor im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung des BMBF und Mitglied des *steering committee* der FORTHEM-Alliance. Seit 2017 ist sie Dekanin des Fachbereichs 05 und engagiert sich darüber hinaus als Mentorin für junge Wissenschaftlerinnen im Rahmen des Christine de Pizan-Programms der JGU sowie des Programms „Mentoring im Tandem“ mit der PH Freiburg.

Weitere Informationen unter: <http://www.romanistik.uni-mainz.de/thiele/>

## VERZEICHNIS DER AUTORINNEN UND AUTOREN

Adamek, Christine (Münster)	<a href="mailto:christine.adammek@uni-muenster.de">christine.adammek@uni-muenster.de</a>
Biedebach, Kim (Frankfurt a. M.)	<a href="mailto:kim.biedebach@web.de">kim.biedebach@web.de</a>
Büter, Mara (Paderborn)	<a href="mailto:mara.bueter@uni-paderborn.de">mara.bueter@uni-paderborn.de</a>
Bürgel, Prof. Dr. Christoph (Paderborn)	<a href="mailto:christoph.buergel@upb.de">christoph.buergel@upb.de</a>
Del Valle Luque, Jun.-Prof. Dr. Victoria (Paderborn)	<a href="mailto:victoria.del.valle@uni-paderborn.de">victoria.del.valle@uni-paderborn.de</a>
Feldhausen, PD Dr. Ingo (Frankfurt a. M.)	<a href="mailto:feldhausen@em.uni-frankfurt.de">feldhausen@em.uni-frankfurt.de</a>
Haberland, Svenja (Münster)	<a href="mailto:svenja.haberland@uni-muenster.de">svenja.haberland@uni-muenster.de</a>
Heiderich, Jens F. (Mainz)	<a href="mailto:jensheiderich@gmx.de">jensheiderich@gmx.de</a>
Herdeanu, Dr. Clara (Berlin)	<a href="mailto:clara.herdeanu@sprachrealitaet.de">clara.herdeanu@sprachrealitaet.de</a>
Inal, Dr. Benjamin (Paderborn)	<a href="mailto:benjamin.inal@uni-paderborn.de">benjamin.inal@uni-paderborn.de</a>
Korell, Johanna Lea (Gießen)	<a href="mailto:Johanna.L.Korell@romanistik.uni-giessen.de">Johanna.L.Korell@romanistik.uni-giessen.de</a>
Kramer, Prof. Dr. Johannes (Trier)	<a href="mailto:kramerj@uni-trier.de">kramerj@uni-trier.de</a>
Mayer, PD Dr. Christoph Oliver (Berlin)	<a href="mailto:christoph.mayer@hu-berlin.de">christoph.mayer@hu-berlin.de</a>
Michler, Prof. Dr. Christine (Bamberg)	<a href="mailto:christine.michler@uni-bamberg.de">christine.michler@uni-bamberg.de</a>
Rudolph, Tom (Osnabrück)	<a href="mailto:tom.rudolph@uni-osnabrueck.de">tom.rudolph@uni-osnabrueck.de</a>
Schädlich, Prof. Dr. Birgit (Göttingen)	<a href="mailto:birgit.schaedlich@phil.uni-goettingen.de">birgit.schaedlich@phil.uni-goettingen.de</a>
Schlaak, Dr. Claudia (Kassel/Mainz)	<a href="mailto:cschlaak@uni-mainz.de">cschlaak@uni-mainz.de</a>
Schlemminger, Prof. Dr. Gérald (Karlsruhe)	<a href="mailto:gerald.schlemminger@wanadoo.fr">gerald.schlemminger@wanadoo.fr</a>
Schwender, Philipp (Saarbrücken)	<a href="mailto:philipp.schwender@uni-saarland.de">philipp.schwender@uni-saarland.de</a>
Schnuchel, Sophia (Neumarkt)	<a href="mailto:sophia.schnuchel@gmail.com">sophia.schnuchel@gmail.com</a>
Schöpp, Frank (Würzburg)	<a href="mailto:frank.schoepp@uni-wuerzburg.de">frank.schoepp@uni-wuerzburg.de</a>
Siemann, Kathrin (Bremen)	<a href="mailto:kathrin-siemann@web.de">kathrin-siemann@web.de</a>
Thiele, Prof. Dr. Sylvia (Mainz)	<a href="mailto:thieles@uni-mainz.de">thieles@uni-mainz.de</a>
Thoma, Annika (Osnabrück)	<a href="mailto:annika.thoma@uni-osnabrueck.de">annika.thoma@uni-osnabrueck.de</a>
Venus, Dr. Theresa (München)	<a href="mailto:theresa-venus@web.de">theresa-venus@web.de</a>

