
Band 51 **Romanische Sprachen und ihre Didaktik**

Herausgegeben von Michael Frings, Andre Klump & Sylvia Thiele

Beate Valadez Vazquez

*Ausprägung
beruflicher Identitätsprozesse von
Fremdsprachenlehrenden*

am Beispiel der beruflichen Entwicklung von
(angehenden) Spanischlehrerinnen und Spanischlehrern

Eine qualitative Untersuchung

ibidem

Beate Valadez Vazquez

**AUSPRÄGUNG BERUFLICHER
IDENTITÄTSPROZESSE
VON FREMDSPRACHENLEHRENDEN**

am Beispiel der beruflichen Entwicklung von (angehenden)
Spanischlehrerinnen und Spanischlehrern

Eine qualitative Untersuchung

ibidem-Verlag
Stuttgart

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in the Internet at <http://dnb.d-nb.de>.

Zugl. Dissertation zur Erlangung des philosophischen Doktorgrades an der Philologisch-Historischen Fakultät der Universität Augsburg, 2014.

∞

ISSN: 1862-2909

ISBN-13: 978-3-8382-6635-0

© *ibidem*-Verlag
Stuttgart 2014

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.

Danksagung

Für die Fertigstellung dieser Arbeit waren mehrere Faktoren notwendig: einerseits viel Disziplin und kontinuierliche Arbeit, andererseits ein herzliches Umfeld. Für Letzteres möchte ich mich in aller Form insbesondere bei folgenden Menschen bedanken:

- Zunächst danke ich von Herzen meinen beiden Betreuern und Gutachtern, Frau Prof. Dr. Christiane Fäcke und Herrn Prof. Dr. Engelbert Thaler. Durch ihre beständige, kompetente und herzliche Art bekam ich stets den nötigen Beistand und die Motivation, um diese Arbeit zum Abschluss zu bringen.

Des Weiteren möchte ich mich herzlich bei meinem Drittprüfer Prof. Dr. Dr. h.c. Reinhold Werner für das entgegengebrachte Interesse an meiner Forschungsarbeit bedanken.

- Im Übrigen danke ich den Forscherinnen und Forschern des fachdidaktischen Forschungskolloquiums an der Philologisch-Historischen Fakultät der Universität Augsburg für ihre konstruktiven Beiträge. Insbesondere sei meiner lieben Kollegin Dr. Sylvie Méron-Minuth für die langen, ertragreichen Gespräche in unserem Büro meist bei einem ‚petit café‘ gedankt.
- Außerdem möchte ich mich bei den Befragten dieser Studie für ihre Mitarbeit bedanken.
- Nun folgen Personen, die mich im privaten Umfeld stets in meinem Forschungsvorhaben unterstützten:

- Zunächst meinen Eltern, Dr. rer. nat. Ingrid Lammert und Dr. rer. nat. Roland Lammert, sei für ihr Vertrauen, ihre bedingungslose Liebe und ihre Geduld gedankt. Dies gilt auch für die konstruktiven Diskussionen mit ihnen, die Denkanstöße aus der Logik einer anderen Fachrichtung gaben.
- Darüber hinaus bedanke ich mich bei meinem Onkel, Dr.-ing. habil. Lothar Helm und meiner Tante, Dipl.-Chem. Anne Helm, die mir wie meine zweiten Eltern sind.
- Meinem jüngeren Bruder Constantin Lammert danke ich für seine Liebe und seine verständnisvolle Art. Immer mein kleiner Bruder! Ebenso danke ich meinem guten Freund Uwe, der mir wie ein Bruder ist.
- Darüber hinaus bedanke ich mich bei meinen vielen lieben Freundinnen, die mir lieb und teuer sind: zuallererst danke ich meiner besten Freundin Ute für die wundervolle Freundschaft seit unserer Grundschulzeit. Weiteren langjährigen Freundinnen sei gedankt, insbesondere Janine, Vanessa, Line, Simone und Ivi. Meiner neu hinzugewonnenen Freundin Kirsten sei für ihre Unterstützung und ihre liebevolle Art herzlich gedankt.

Zum Schluss möchte ich mich bei meinem Mann Ricardo bedanken, der mir in unermüdlicher Geduld und endlosem Vertrauen zur Seite stand und der mir die treffende Bedeutung des spanischen Sprichworts „*Quien quiere azul celeste, que le cueste*“ nahebrachte.

All diesen Menschen gilt mein aufrichtiger Dank.

Beate Valadez Vazquez, Augsburg, den 17.12.2013

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	13
<i>Erster Teil – von der diachronen Entwicklung beruflicher Identität von Spanischlehrenden und des Spanischunterrichts zu aktuellen beruflichen Identitäten</i>	21
1 Berufsbiographische und geschichtliche Entwicklungen Spanischlehrender und ihres Spanischunterrichts auf dem Gebiet des heutigen Deutschlands	21
1.1 <i>Berufliche Identitäten</i> ausgewählter Spanischlehrer und die Geschichte des Spanischunterrichts	22
1.1.1 Geschichte des Spanischunterrichts als Bindeglied zwischen Spanischlehrenden und ihren <i>beruflichen Identitäten</i>	25
1.1.2 Gegenstand des Spanischunterrichts: Spanisch und seine Sprachnorm sowie Vermittlung durch Metasprachen	38
1.1.3 <i>Zwei historische berufliche Identitäten</i> : H. Doergang(k) und Zumarán ...	42
1.2 Aktuelle Rolle des Spanischunterrichts	47
1.2.1 Spanischlehrende: ihre Mehrsprachigkeit und Kompetenzen	48
1.2.2 Spanisch in der Schul-/Erwachsenenbildung im heutigen Deutschland ...	55
1.2.2.1 Spanisch als Fach in der Sekundarstufe	55
1.2.2.2 Spanisch in der Erwachsenenbildung	59
1.3 Heutige Spanischlehrende und berufliche Identität(sprozesse)	62
2 Methodik und Plan der Studie: berufliche Identitätsprozesse von (angehenden) Spanischlehrenden	65
2.1 Selbstanalytisches Bild der Forscherin/Situierung im Forschungsprozess ...	67
2.2 Begründung des Themas: Erfassung beruflicher Identität von (angehenden) Spanischlehrenden – Forschungsabsicht	72
2.2.1 ‚Vorwissen‘ 1 über ‚berufliche Identität‘ aus Nachbardisziplinen	76
2.2.2 Abgrenzung zum ‚beruflichen Selbstverständnis‘ (Caspari 2003)	90
2.2.3 ‚Vorwissen‘ 2 für Interviewleitfaden zur ‚beruflichen Identität‘	97
2.2.3.1 Berufswahlmotive versus Studienfachwahlmotive	98
2.2.3.2 Motive – Motivation – Einstellungsforschung	100
2.2.3.3 Berufsbiographische Zugänge – Professionalisierung	102

2.3	Methodentriangulation: ‚Subjektive Theorien‘, ‚Grounded Theory‘ und ‚autobiographisch-narratives Interview‘	105
2.3.1	Relevanz ‚Subjektiver Theorien‘ von Spanischlehrenden	106
2.3.2	Durch ‚Grounded Theory‘ zur Berufsbiographie der Befragten	108
2.3.3	Methodenverzahnung bei Interviewauswertung	109
2.3.4	Erkenntnisse aus einem qualitativen Probeinterview	114
2.3.5	Das ‚Sample‘ der Interviewpartner/innen	116
2.3.6	‚Kommentierte Transkription‘ zur Interviewdatenaufbereitung	122
2.3.7	Einzelfallanalyse	123
2.3.8	Entwicklung des Interviewleitfadens	124
2.3.9	Fragestellung der Studie: Wie sehen <i>berufliche Identitätsprozesse</i> bei (künftigen) Spanischlehrenden aus?	132

Zweiter Teil – Verlauf beruflicher Identitätsprozesse bei (künftigen) Spanischlehrenden – Durchführung und Auswertung der Studie 133

3	Durchführung der qualitativen Studie zu beruflichen Identitätsprozessen von (angehenden) Spanischlehrenden	133
3.1	Tatsächliche Erhebungssituation: Rahmenbedingungen zum ‚Gespräch‘	133
3.1.1	Vom Interview zum ‚Gespräch‘: der instrumentelle ‚gatekeeper‘	133
3.1.2	Interaktion und Verhältnis zu den Gesprächspartner/inne/n	134
3.1.3	Äußerer Gesprächskontext: Gesprächsort und Gesprächsbereitschaft	136
3.2	Umsetzung der Gesprächsaufbereitung: ‚kommentierte Transkription‘	137
3.2.1	Gesprächsauswahl	139
3.2.2	Selektion der kodierten Redeanteile	141
3.3	Tatsächliche Auswertungssituation	143
3.3.1	Umgang mit Triangulation: Triangulationskon-/divergenzen	143
3.3.2	‚Offenes Kodieren‘ und ‚Axiales Kodieren‘ im ‚Kodier-Paradigma‘	145
3.3.3	‚Selektives Kodieren‘ – Bestimmung einer ‚Kernkategorie‘	150
3.3.4	Beispiel aus dem Kodierleitfaden	152

3.4	Auswertungsmethodik: ‚autobiographisch-narratives Interview‘ (Schütze 1983), ‚Grounded Theory‘ (Strauss/Corbin 1996) und ‚Subjektive Theorien‘ (Groeben et al. 1988)	153
3.4.1	Integration von fachdidaktischem und pädagogischem Wissen zu Beginn der Studie	153
3.4.2	Fachdidaktische Fragestellungen zu beruflichen Identitätsprozessen	157
4	Auswertung: <i>Entwicklung beruflicher Identität</i> von Spanischlehrenden	159
4.1	Auswertungsgruppe (1) – Spanischstudierende: Profil von L. Langer	159
4.1.1	Vor dem Studium: Großes persönliches Interesse an Sprachen	161
4.1.2	Während des Studiums: Mitten im „Spanischboom“ u. Spanischinteresse	162
4.1.3	‚Berufliche Identität‘ nach dem Studium: Spanisch als (zu) beliebtes Fach?	168
4.1.4	‚Biographische Gesamtformung‘: Studentin Lisa Langer	178
Exkurs:	Belinda Ferrer-Cruz: Spanischunterricht ist von Privatem zu trennen	184
4.1.5	Komm. Validierung der beruflichen Identitätsprozesse von Lisa Langer ..	186
4.1.6	Komm. validierte Kurzprofile weiterer befragter Spanischstudierender ...	192
4.1.6.1	Sabine Sommer (a): Von Spanisch ‚Ja, warum nicht?‘ zur Spanischliebe	193
4.1.6.2	Carina Lichtenstein (b): Reiselust und Verbindung zu Spanien ...	195
4.1.6.3	Michael Wagner (c): Als Spanischlehrer erst Pädagoge sein	200
4.1.7	Zwischenauswertung/Fallvergleich (1): Gruppe Spanischstudierender ...	204
4.2	Auswertungsgruppe (2) – Spanischreferendare: Profil von M. Prengler (d) ..	209
4.2.1	Vor dem Studium: Über Französisch den Spanischzugang erhalten	209
4.2.2	Während des Studiums: Kulturelles Bewusstsein erweitern	214
4.2.3	Im Referendariat: Selbst Spanisch lernen und Spanisch unterrichten	215
4.2.4	Komm. Validierung beruflicher Identitätsprozesse von M. Prengler (d) ..	235
4.2.5	Komm. validierte Kurzprofile weiterer befragter Spanischreferendare ...	238
4.2.5.1	Reiner Teckert (e): ‚Spanischlernen ist kein mühsamer Lernprozess!‘	238
4.2.5.2	Timo Reinhardt (f): Im Spanischunterricht auch schauspielern ...	244
4.2.6	Zwischenauswertung (2): Gruppe der Spanischreferendare	248

4.3	Auswertungsgruppe (3) – Spanischjunglehrende: Profil von R. Müller (g) ..	252
4.3.1	Vor dem Studium: Spanisch als VHS-Kurs, nicht als Regelschulfach	252
4.3.2	Während des Studiums: ‚Altspanisch hilft mir im Spanischunterricht‘	259
4.3.3	Nach dem Studium: als Spanischlehrer für Lateinamerika sein	263
4.3.4	Komm. Validierung der beruflichen Identitätsprozesse von R. Müller (g)	275
4.3.5	Komm. validierte Kurzprofile weiterer befragter Spanischjunglehrender	277
4.3.5.1	Helena Keller (h): Spanischunterricht fordert Sprachsicherheit ..	278
4.3.5.2	Juliane Schneider (i): Spanisch aus vielsprachigem Sprachinteresse	283
4.3.6	Zwischenauswertung/Fallvergleich (3): Gruppe Spanischjunglehrende ...	288
4.4	Auswertungsgruppe (4) – Spanischlehrende: Profil von M. Tuhle (j)	291
4.4.1	Vor dem Studium: Spanisch im Sommerkurs lernen	291
4.4.2	Während des Studiums: ‚Spanisch gibt es nicht an der Schule?‘	294
4.4.3	Referendariat und erste Berufsjahre: Spanisch wird wichtiger	297
4.4.4	Martina Tuhle heute: Spanischlehrerin und Referendarbetreuerin	301
4.4.5	Komm. Validierung der beruflichen Identitätsprozesse von M. Tuhle (j) .	312
4.4.6	Komm. validierte Kurzprofile weiterer befragter Spanischlehrender	314
4.4.6.1	Doris Lohmann (k): ‚Spanischschüler schätzen meine Pragmatik‘	314
4.4.6.2	Bettina Jäger (l): ‚Spanisch und Englisch ergänzen sich prima!‘ ..	319
4.4.7	Zwischenauswertung/Fallvergleich (4): Gruppe der Spanischlehrenden ..	322
4.5	Fallvergleich der Gespräche mit den (angehenden) Spanischlehrenden	325
4.5.1	Maximale Fallkontrastierung 1: Michael Wagner – Robert Müller	326
4.5.2	Maximale Fallkontrastierung 2: Lisa Langer – Martina Tuhle	328
4.5.3	Fallkontrastierung A: Studierende (1) mit Referendaren (2)	331
4.5.4	Fallkontrastierung B: Referendare (2) mit Junglehrenden (3)	333
4.5.5	Fallkontrastierung C: Junglehrende (3) mit Spanischlehrerinnen (4)	334
4.5.6	Fallkontrastierung D: Spanischlehrerinnen (4) mit Studierenden (1)	335
4.6	Konzept des heutigen Spanischunterrichts und seiner Repräsentanten	336

Dritter Teil – Nutzen der qualitativen Studie über berufliche Identitätsprozesse ...	339
5 Nachhaltigkeit der qualitativen Studie zu beruflichen Identitätsprozessen ..	339
5.1 Theorem: <i>Berufliche Identitätsprozesse</i> von (künftigen) Spanischlehrenden.	342
5.1.1 Soziokulturelle Theorem-Ebene: Bild heutigen Spanischunterrichts	343
5.1.2 Sprachenpolitische Theorem-Ebene: Spanisch als Fach im Wandel	359
5.1.3 Ebene der Berufsabschnittszufriedenheit: Entwicklung einer Spanisch- lehrerpersönlichkeit	364
5.1.4 Tragweite des empirisch gewonnenen Theorems <i>berufliche Identitäts- prozesse</i>	373
5.1.4.1 Aufbaufaktoren <i>beruflicher Identitätsprozesse</i>	377
5.1.4.2 Ausbaufaktoren <i>beruflicher Identitätsprozesse</i>	379
5.1.4.3 Stagnations- und Abbaufaktoren <i>beruflicher Identitätsprozesse</i> ...	383
5.1.5 Synergetische und divergente „Prozeßstruktur[en]“ von (angehenden) Spanischlehrenden	387
5.2 Bewertung der Methodologie der qualitativen Studie in der Rückschau	388
5.2.1 Beurteilung zu Methodentriangulation aus ‚Subjektiven Theorien‘, ‚Grounded Theory‘ und ‚autobiographisch-narrativem Interview‘	389
5.2.2 Intention der Studie zu beruflichen Identitätsprozessen	399
5.2.3 Methodenspezifische ‚Relevanz‘ für die Fremdsprachenforschung	401
5.3 Inhaltliche Relevanz für die fremdsprachendidaktische Forschung	402
5.3.1 Nutzen für Fort- und Weiterbildungen	403
5.3.2 Grenzen der Studie in Forschungsdesign, Methodologie, Begriffen	404
5.3.3 Anknüpfungspunkte für weitere Forschungen	409
5.3.4 Sprachenpolitische Entwicklung von Spanisch: Blick auf Spanisch- lehrende	410
5.4 Zusammenschau von inhaltlicher, methodischer und fachdidaktischer Rele- vanz zur Bestimmung der Gesamtrelevanz der Studie	412
6 Resümee der Studie und Ausblick für die Fremdsprachendidaktik/- methodik und die fremdsprachendidaktische Forschung	415
7 LITERATURVERZEICHNIS	433
ANHANG	464

ABBILDUNGS-/TABELLENVERZEICHNIS

Abbildung 1 „Forschungssituierung“	74
Abbildung 2: „Integratives Modell zur Forschungsfrage“	93
Tabelle 1: „Vergleich zwischen Einstellungsforschung und Identitätsforschung“	101
Abbildung 3: „Illustration der beruflichen Identitätsprozesse der Studentin Lisa Langer“ ...	190
Abbildung 4: „Illustration der beruflichen Identitätsprozesse der Studentin Sabine Sommer“	193
Abbildung 5: „Illustration der beruflichen Identitätsprozesse der Studentin Carina Lichtenstein“	196
Abbildung 6: „Illustration der beruflichen Identitätsprozesse des Studenten Michael Wagner“	200
Abbildung 7: „Illustration der beruflichen Identitätsprozesse der Referendarin Marina Prenzler“	235
Abbildung 8: „Illustration der beruflichen Identitätsprozesse des Referendars Reiner Teckert“	239
Abbildung 9: „Zyklus der versetzt einsetzenden Spanischlernbiographie von Reiner Teckert“	244
Abbildung 10: Illustration der beruflichen Identitätsprozesse des Referendars Timo Reinhardt“	244
Abbildung 11: „Berufliche Identitätsprozesse der befragten Referendare im Vergleich“	251
Abbildung 12: „Robert Müllers Anspruch an das eigene Spanischlehrerbild“	264
Abbildung 13: „Illustration der beruflichen Identitätsprozesse von Junglehrer Robert Müller“	275
Abbildung 14: „Illustration der beruflichen Identitätsprozesse der Junglehrerin Helena Keller“	278
Abbildung 15: „Illustration der beruflichen Identitätsprozesse der Junglehrerin Juliane Schneider“	284
Abbildung 16: „Illustration der beruflichen Identitätsprozesse der Lehrerin Martina Tuhle“	312
Abbildung 17: „Illustration der beruflichen Identitätsprozesse der Lehrerin Doris Lohmann“	315
Abbildung 18: „Illustration der beruflichen Identitätsprozesse der Lehrerin Bettina Jäger“	319

Tabelle 2: „Auf- versus Abbau beruflicher Identität zwischen Michael Wagner und Robert Müller“	327-328
Tabelle 3: „Auf- versus Ausbau beruflicher Identität zwischen Lisa Langer und Martina Tuhle“	330-331
Abbildung 19: „Soziokulturelle Ebene des Theorems berufliche Identitätsprozesse der Befragten“	359
Abbildungen 20.1 und 20.2: „Sprachenpolitische Pyramide zu positiven/negativen beruflichen Identitätsprozesse der Befragten“	363
Abbildung 21: „Abbildung über Entwicklung zur Spanischlehrerpersönlichkeit“	373
Abbildungen 22.1 und 22.2: Vereinfachtes/Komplexes Modell - „Positive berufliche Identitätsprozesse durch stabile Spanischbeherrschung“	375-376
Abbildung 23: Erweiterungsmodell - „Ausbauprozesse beruflicher Identität von Spanischlehrerinnen“	380
Abbildung 24: Vereinfachtes Modell - „Stagnations-/Abbauprozesse beruflicher Identitätsprozesse (künftiger) Spanischlehrenden“	385

EINLEITUNG

CL: Also mit Spanien oder generell mit dem Spanischen verbindet mich eigentlich schon seitdem ich auf der Welt bin Einiges, weil meine Eltern ein Appartement an der Costa Brava haben, in der Nähe von Barcelona. Und da fahren meine Eltern hin, seitdem mein Vater 10 Jahre alt ist und ich seitdem ich auf der Welt bin, das heißt jede Sommerferien wurde dann an diesem gleichen Ort verbracht. Und dadurch, dass meine Eltern auch selber fließend Spanisch sprechen, haben dann immer auch viel Kontakt mit Einheimischen gehabt mit den Kellnern und den Restaurantbesitzern [...]. Und dadurch kam das, dass Spanien für mich von vornherein so was wie 'ne zweite Heimat war. Und ich das Spanische schon immer gut im Ohr hatte und schon ganz früh angefangen habe, auch mein Essen selber schon auf Spanisch zu bestellen. Und dann fragt man als Kind natürlich nach: wie sag ich das auf Spanisch? Und so kam es, dass ich schon mit ein bisschen Vorkenntnissen Spanisch an die Schule gegangen bin und Lehrerin stellte sich eigentlich auch relativ früh raus, dass ich das machen möchte. (Carina Lichtenstein, 1/33-44)

Die Verbindung aus persönlichen Erlebnissen und Erfahrungen und dem Berufswunsch Spanischlehrer/in wird allein an den ersten Passagen des Gesprächs mit Carina Lichtenstein, einer angehenden Spanischlehrerin kurz nach ihrem Ersten Staatsexamen, deutlich. Frau Lichtenstein verbindet das Land Spanien und die spanische Sprache mit ihrer persönlichen Lebensgeschichte, die sie letztlich auch beruflich prägen sollen. Da die Zufriedenheit als (künftige/r) Lehrer/in nicht nur ein wichtiges privates Thema, sondern auch von akademischem und im engeren Sinne von professionsdidaktischem Interesse ist, wird sich die vorliegende Dissertation näher mit der Veränderung der Einstellungen von Spanischlehrenden¹ verschiedener Dienstaltersstufen befassen.

Der Einstieg in das Berufsleben des/der Spanischlehrers/-in hat an verschiedenen Stellen mit einer Entscheidung für oder auch gegen diesen speziellen Berufsweg zu tun. Die Entscheidung für den Spanischlehrerberuf wirkt sich auf ein ganzes Geflecht weiterer Lebenskontexte des jeweiligen Individuums lebenslang aus. Bei der Auseinandersetzung mit dem Berufswunsch und der Berufszufriedenheit als Spanischlehrer/in kommt es zur Ausbildung einer individuellen beruflichen Identität.

Diese ist eine wichtige Voraussetzung für eine langfristige Berufszufriedenheit als Spanischlehrer/in. Jedoch bleibt offen, aus welchen Faktoren sich diese

¹ Spanischlehrende impliziert innerhalb dieser Arbeit Lehrerinnen und Lehrer. Bei „Schüler/innen“ wird jedoch gegendert, da „Lernende“ in 5.1.3 in Bezug auf die Spanischlehrenden gebraucht wird.

bei den (angehenden) Spanischlehrkräften zusammensetzt und wie sich die Einstellungen zum Spanischlehrberuf in der Entwicklung zur Spanischlehrperson verändern.

Grundsätzlich stellt sich für diese qualitative Forschungsarbeit folgende Ausgangsfrage: *Wie sieht der subjektive Entwicklungsprozess beruflicher Identität von (angehenden) Spanischlehrenden im schulischen Kontext des Spanischen als moderner Tertiärsprache von wachsender Bedeutung aus?*

Thema dieser qualitativen Untersuchung wird es einerseits sein, die „vocational identity“ (Holland 1966) von Spanischlehrkräften inhaltlich zu erfassen, wobei sich diese einerseits von „d[em] berufliche[n] Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrer/inne/n“ unterscheidet (Caspari 2003, 80), andererseits soll hierbei der identitätsstiftende Faktor Beruf allgemein (z.B. vgl. Özkul 2011, 9) ebenso wie die Prägung durch Alter, Geschlecht und Herkunft (2.2.2.2) auf den Beruf Spanischlehrer/in übertragen werden. Die berufsbiographische Perspektive (vgl. Caspari 2003; Terhart et al. 1994) wird über berufliche Identität des Subjekts in halbstrukturierten, „autobiographisch-narrativen Interviews“ (Schütze 1983, 285) mit je vier angehenden oder bereits ausgebildeten Spanischlehrkräften aus jeweils vier verschiedenen Etappen der beruflichen Entwicklung zum/zur Spanischlehrer/in erschlossen werden. Dies ermöglicht der fremdsprachendidaktischen Forschung Einblicke in eine Berufsgruppe, die bisher nur punktuell auf die Berufsanfänger/innen hin analysiert wurde (vgl. Esteve 2011; Frevel 2011).

In dieser Forschungsarbeit wird es zum einen um die Erforschung der zentralen Frage gehen, wie angehende Spanischlehrende ihren Berufswunsch sehen und wie die Entwicklung ihrer „beruflichen Identität“ als (angehende) Spanischlehrkräfte inhaltlich aussieht. Mit der Entscheidung, Spanisch lehren zu wollen, ist noch nicht die Frage geklärt, wie die zukünftigen Spanischlehrenden sich selbst und ihren Berufswunsch und ihre jetzige Berufsabschnittszufriedenheit wahrnehmen.

Dabei soll davon ausgegangen werden, dass sich das Thema der Berufswahl an vier markanten Stellen im Berufsleben einer angehenden Spanischlehrperson stellt, wobei die hier in Klammern genannten Untersuchungen nur die Thematik des Berufswunsches „Lehrer/in werden“ (vgl. Mayr 1994) allgemein heranzie-

hen, aber inhaltlich nicht die Gruppe der (angehenden) Spanischlehrkräfte thematisieren:

1. Zu Beginn des Studiums (vgl. Nowak 1978; Oesterreich 1987; Özkul 2011; Ulich 2004),
2. Nach dem ersten Staatsexamen und während des zweiten Ausbildungsabschnittes (vgl. z.B. Caspari 2003; Lersch 2003),
3. Als Junglehrer/in (vgl. Terhart et al. 1994).
4. wird es neben diesen drei Interviewgruppen in der Ausbildung und am Anfang des Berufslebens um die 4. Gruppe der *bereits im Berufsleben stehenden Spanischlehrkräfte* gehen, indem speziell ihre Berufszufriedenheit erfasst werden soll. Somit können Aussagen über das Selbstbild der angehenden und bereits ausgebildeten Spanischlehrkräfte gemacht werden, wobei bei den bereits ausgebildeten Spanischlehrkräften an die Stelle des Berufswunsches der Faktor der *Einstellungen* gegenüber dem Beruf der/-s Spanischlehrenden rückt.

Das Vorgehen dieser Studie „*Ausprägung beruflicher Identitätsprozesse von Fremdsprachenlehrenden am Beispiel der beruflichen Entwicklung von Spanischlehrerinnen und Spanischlehrern – eine qualitative Untersuchung*“ ist qualitativ orientiert. Die Notwendigkeit, qualitativ zu forschen, ergibt sich aus dem Forschungsgegenstand, welcher sich in diesem Fall als „Forschungssubjekt“ (Mayring 2002, 19) darstellt – aus den angehenden und bereits ausgebildeten Spanischlehrkräften selbst. Des Weiteren definiere ich bei einer näheren Klassifikation der vorliegenden Untersuchung als eine qualitative *Gesprächsstudie*, wie sie in der romanischen fremdsprachendidaktischen Forschung in jüngeren Forschungsarbeiten häufig als „Erhebungsverfahren“ (Mayring 2002, 66) gewählt wird (vgl. Caspari 2003; Schädlich 2009).

Die vorliegende Dissertation gliedert sich in drei große Blöcke, welche jeweils die thematischen Hauptaspekte der Arbeit wiedergeben:

1. *Teil* – Historische Hinführung (1), Methodik und Konzeption der Arbeit (2),
2. *Teil* – Durchführung der Studie (3) und Auswertung der Studie (4) und
3. *Teil* – Relevanz und Nachhaltigkeit der Studie (5/6).

Der *erste Teil* der Arbeit stellt zweigeteilt hinführende und methodische Aspekte der Forschungsarbeit dar. *Im ersten Kapitel* werden zwei Faktoren der Spanischlehrforschung analysiert: die Geschichte und der aktuelle Stand des

Spanischunterrichts im Gebiet des heutigen Deutschlands (1.1/1.2) als zentraler Gegenstand der Vermittlung des Spanischen einerseits und die Geschichte der Spanischlehrkräfte (1.3) als konstituierendes Element zur Sicherung des Spanischunterrichts andererseits.

Als Einstieg für *Kapitel 1* wurde ein Rückblick auf die Geschichte des Spanischunterrichts im Gebiet des heutigen Deutschlands gewählt (1.1), welcher in einer Darstellung mündet, die sich mit dem aktuellen Spanischunterricht und seinen Konzepten befasst (1.2). Exemplarisch werden im Kontext des Spanischunterrichts auf dem Gebiet des heutigen Deutschlands ab dem 16. Jahrhundert (1.1.1) und der Problematik der vermittelten Sprachnorm des Spanischen (1.1.2) zwei historische berufliche Identitäten dargestellt, da das untersuchte Phänomen bereits in der Geschichte der Spanischlehrenden historische Relevanz zeigt, die bis in die Gegenwart fortwirkt (1.1.3).

Besondere fremdsprachendidaktische Felder wie die Rolle der Mehrsprachigkeit (1.2.1) und das Auftreten des Spanischunterrichts in Primar- und Sekundarstufe, bis hin zum Spanischunterricht in der Erwachsenenbildung auf dem Gebiet des heutigen Deutschlands werden thematisiert (1.2.2). Das Kapitel 1 schließt mit einem Rückblick auf frühe Biographien von Spanischlehrkräften, die bereits interessante Hinweise darauf liefern, wie sich Spanischlehrende schon vor Jahrhunderten Gedanken zu ihrem Beruf und ihrem Selbstbild gemacht haben und Aussagen teilweise bis in die Gegenwart hinein Gültigkeit für heutige Spanischlehrkräfte besitzen (1.3). Diese historische Komponente soll die gegenwärtige Entwicklung des Berufs der Spanischlehrenden auf besondere Weise erhellen. *Kapitel 2* befasst sich mit der Darstellung meiner Forschungsmethode und des thematischen Forschungsvorhabens der geplanten Studie. Da es sich bei meinem Forschungsansatz um einen qualitativen Ansatz handelt, handle ich die zu Befragenden als „Forschungssubjekte“ (Mayring 2002, 19) und fungiere in diesem Zusammenhang selbst in der subjektiven Rolle der Forscherin, was sich im Abschnitt zum selbstanalytischen Bild der Forscherin niederschlagen soll (2.1). Nachdem dieser Aspekt der qualitativen Studie erklärt ist, soll eine Begründung zur Wahl des Themas – eine Studie zu Spanischlehrkräften in der Fremdsprachendidaktik der romanischen Sprachen – folgen (2.2).

Dieser Punkt 2.2 gibt einen umfangreichen Überblick über die bisherigen Forschungsergebnisse zur (beruflichen) Identitätsforschung aus den der Fremdsprachenforschung verwandten Disziplinen (2.2.1) und zu einzelnen Aspekten der fremdsprachendidaktischen Forschung in Bezug auf den/die Fremdsprachenlehrer/in wie das berufliche Selbstverständnis (2.2.2) als „Hintergrundwissen“ (Strauss/Corbin 1996, 31). Dies gilt auch für die Berufs- und Studienfachwahlmotive unter Einbezug der Motivations- und Einstellungsforschung (2.2.3) sowie für die berufsbiographischen Zugänge (2.2.4). Neu wird in dieser Diskussion der Begriff der „beruflichen Identität“ von (angehenden) Spanischlehrkräften sein (2.2.1/2.2.2), der erst durch die Studie erschlossen werden muss. In der Darstellung der Studien zu den Berufswahl- und Studienfachwahlmotiven (2.2.3, besonders: 2.2.3.3) sollen insbesondere Studien näher betrachtet werden, die die Faktoren Geschlecht, Alter und Ethnie von Probanden in ihre Studie integriert haben (2.2.3.2), da diese Kriterien vermutlich auch für die vorliegende Studie eine Rolle spielen (vgl. „Vorannahmen“ in Strauss/Corbin 1996, 56).

Darüber hinaus beschreibt 2.3 die Vorgehensweise der Studie als eine Verzahnung aus „Subjektive[n] Theorien“ nach Groeben et al. (1988), „Grounded Theory“ nach Strauss/Corbin (1996) und des „autobiographisch-narrativen Interviews“ nach Schütze (1983, 285), die einander aufgrund der Anlage der Studie besonders im Hinblick auf ihre Analyseverfahren der Lehreraussagen ergänzen.

In dieser Studie wird davon ausgegangen, dass zwei Perspektiven eine Rolle spielen. Zunächst wird die berufsbiographische Perspektive analysiert, die sowohl angehende als auch bereits ausgebildete Spanischlehrkräfte betrifft, da Angehörige beider Gruppen jeweils einen individuellen Weg durchlaufen haben, um zu ihrem Berufswunsch beziehungsweise der Ausübung des Berufs der Spanischlehrperson zu gelangen. Die Perspektive der Einstellungen der bereits ausgebildeten Spanischlehrkräfte wird insbesondere durch „[d]as Forschungsprogramm Subjektive Theorien“ (Groeben et al. 1988, 1) erschlossen werden, da die Einstellung zu einem Beruf erst bei dessen Ausübung begründet entwickelt wird, womit die Spanischlehrenden ein differenzierteres Bild von ihrem Beruf aufgrund ihrer Praxiserfahrungen als die Berufsanfänger/innen oder Studierenden aufweisen. Die Einstellungen der angehenden Spanischlehrkräfte zu ihrem

Berufswunsch können eingeschränkt im Hinblick auf Erwartungen an ihren Lehrberuf ebenfalls durch die „Subjektive[n] Theorien“ (Groeben et al. 1988) erfasst werden, wobei vor allem die motivationalen und die das Studienfach betreffenden Komponenten (2.2) in die Untersuchung der angehenden Spanischlehrkräfte mit einfließen sollen. Besondere Berücksichtigung soll dadurch „[d]as Forschungsprogramm Subjektive Theorien“ (Groeben et al. 1988, 1) finden, das von Lechler (1982) den Vorgang der „[k]ommunikative[n] Validierung“ (Lechler 1982, 243 ff.) übernommen hat², das eine Verifizierung der Aussagen der Befragten in dialogischer Perspektive begünstigen soll. Durch die ‚Grounded Theory‘ werden ergänzend neue Aspekte der Datenerhebung gleichzeitig in die Auswertung übertragen, indem während der Auswertung der Interviews auch ein Verfahren von „Stop and Memo!“ (vgl. Strauss/Corbin 1996; Mayring 2002, 106) eingeleitet wird. Dadurch erfolgt eine systematische Kategorisierung der Einzelaussagen der Interviewten unter Zuhilfenahme der „Prozeßstrukturen des Lebensablaufs“ (Schütze 1981, 67). Ziel dieser Kategorisierung wird die Erfassung der „Innenperspektive“ (Kallenbach 1996, 17) der Befragten sein. Durch den Ansatz der zu Befragenden als „Forschungssubjekte“ (Mayring 2002, 19) (2.2.2) handelt meine Untersuchung vorrangig auch von Menschen mit ihren individuellen Lebensplänen, die zum Beruf der Spanischlehrperson führ(t)en. Begründung und Rahmenbedingungen zur Auswahl der Interviewpartner/innen erfolgen auf der Basis eines ersten Probeinterviews (2.3.4). Neben der bereits erläuterten Methodentriangulation³ muss das ‚Sample‘ offengelegt werden (2.3.5): Es handelt sich in meiner Untersuchung aufgrund des Themas um *halb-strukturierte, autobiographisch-narrative Interviews* von insgesamt 13 Einzelfällen, wobei die Problematik des Einzelfalls ebenfalls erläutert wird (2.3.7). Die Aufbereitung der Erhebungsdaten wird als „kommentierte[] Transkription“

² Im Folgenden wird von „kommunikative[r] Validierung“ (Schlee 1988, 28) im Sinne des von Groeben et al. 1988 von Lechler 1982 übernommenen Terminus gesprochen. Zur Vereinfachung wird Schlee (1988, 28) als Anhänger „[de]s Forschungsprogramm[s] Subjektive[r] Theorien“ (Groeben et al. 1988, 1) zitiert. Dies impliziert damit die Idee des Primats der Kommunikation als Mittel der Widerspiegelung der Einstellungen des Subjekts.

³ Ab hier soll von Methodentriangulation als Indikator der Kombination aus den drei verwendeten Methoden die Rede sein. Die empirisch korrekte Bezeichnung findet sich in 2.3 dieser Arbeit.

(Mayring 2002, 94) durchgeführt (2.3.6). Darüber hinaus soll die Erstellung des Interviewleitfadens auf der Basis von „Hintergrundwissen“ (Strauss/Corbin 1996, 31) transparent gemacht werden (2.3.8). Nach dem Prinzip der „Grounded Theory“ (Strauss/Corbin 1996) wird nach der Konzeption meines Interviewleitfadens für die Hauptstudie eine Forschungsfrage formuliert, die den Ausgangspunkt für die Forschung im ‚Feld‘ darstellt (2.3.9).

Im zweiten Teil der Arbeit befasse ich mich in *Kapitel 3* mit der Durchführung der Hauptuntersuchung und erläutere die transparente Umsetzung des Methoden- und Konzeptkapitels 2. Eine übergeordnete Rolle nimmt im *Zweite[n] Teil Kapitel 4* ein, das sich mit der Auswertung der Gesprächsaussagen der Gesprächspartner/innen aus den vier verschiedenen Spanischstudenten-/lehrergruppen beschäftigt. Dabei wird je ein Einzelfall aus der Gruppe der Studienanfänger/innen, der Referendare, der Junglehrenden und der Spanischlehrenden exemplarisch mit den Auswertungskriterien der oben beschriebenen Theorietriangulation aus „Struktur-Lege-Technik“ (Groeben/Scheele 1988, 1) der „Subjektive[n] Theorien“ (Groeben et al. 1988, 1), der Kategorienbildung aus *Grounded Theory* nach Strauss/Corbin (1996) und dem „autobiographisch-narrativen Interview[]“ (Schütze 1981, 285) ausgewertet (4.1-4.4). In den Abschnitten 4.1 bis 4.4 wird exemplarisch ein Einzelfall aus der jeweiligen Gruppe nach dem „autobiographisch-narrativen Interview[]“ von Schütze (1983, 285) analysiert, weitere Gespräche werden in einem Kurzprofil dargestellt. Zwischenauswertungen weiterer Einzelaspekte jeder Gruppe werden in einem abschließenden Schritt am Ende jedes Unterkapitels zusammengefasst (4.1.7, 4.2.6, 4.3.6, 4.4.7) und als Ausgangsbasis für zusammenfassende Erkenntnisse des „kontrastiven Fallvergleichs“ (Schütze 1983, 286) betrachtet. Diese stellen die Kernaussagen der befragten (angehenden) Spanischlehrkräfte in ihrer Gesamtschau in der maximalen Fallkontrastierung (vgl. Schütze 1983, 292 f.) dar (4.5).

Als *dritter Teil* der Arbeit wird abschließend das Großkapitel „zur Konstruktion eines theoretischen Modells“ (Schütze 1983, 288, Hervorhebung im Original) und zur Relevanz der Studie für die fremdsprachendidaktische Forschung, insbesondere der Didaktik des Spanischen als Fremdsprache in Deutschland, zur

Illustration der Nachhaltigkeit des Forschungsvorhabens (Kapitel 5) und als Resümee (Kapitel 6) behandelt.

Zunächst wird das Theorem berufliche Identitätsprozesse (5.1) in seiner soziokulturellen (5.1.1), seiner sprachpolitischen (5.1.2) und seiner Ebene der Berufsabschnittszufriedenheit (5.1.3), darunter in seinen Ausprägungen (5.1.4) des Aufbaus (5.1.4.1), Ausbaus (5.1.4.2) und seiner Abbau-/Stagnationsprozesse (5.1.4.3) vor dem Hintergrund von synergetischen und divergierenden Identitätsprozessen (5.1.5) behandelt. Zwei verschiedene Arten der Relevanz treten weiterhin auf: Einerseits die Bewertung der Methodologie der Studie in der Rückschau (5.2), wie die Triangulation in Bezug auf die Erhebungstechniken (5.2.1), die Stoßrichtung der Studie (5.2.2) sowie methodenspezifische Relevanz in der fremdsprachendidaktischen Forschung (5.2.3). Die methodenspezifische Relevanz (5.2.3) ist ebenso wie die allgemeine Relevanz für die fremdsprachendidaktische Forschung in Deutschland (5.3.1) von Bedeutung. Der Nutzen für Fort- und Weiterbildungen (5.3.1), aber auch die Grenzen der dargestellten Studie (5.3.2), die Anknüpfungspunkte für weitere Forschungen (5.3.3) und der Blick auf die Spanischlehrkräfte (5.3.4) sollen abschließend illustriert werden. Diese Betrachtung mündet in eine Zusammenschau der allgemeinen und methodischen Relevanz, die zu einer Gesamtrelevanz der Studie führt (5.4). Der *Dritte Teil* endet mit einem Resümee und einem Ausblick in Bezug auf die qualitative Studie, die die Forschung in einen größeren Kontext von Fremdsprachenforschung und Identitätsforschung stellt (Kapitel 6).

Die Orthographie dieser Arbeit folgt der neuen deutschen Rechtsschreibung, folgt jedoch, was Zitate betrifft, dem jeweiligen Stand der Orthographie der Zeit.

Als häufige Abkürzungen werden folgende einzelne Kürzel verwendet: „B.V.V.“ für „Beate Valadez Vazquez“, „bzw.“ für „beziehungsweise“, „ebd.“ für „ebenda“, „FN“ für Fußnote, „S.“ für „Seite“, „u.a.“ für „und andere“, „vgl.“ zur „vergleiche“, „z.B.“ für „zum Beispiel“, „Z.“ für „Zeile“. Da diese Liste von geringem Umfang ist, wird auf ein separates Abkürzungsverzeichnis für diese Arbeit verzichtet.

Erster Teil – von der diachronen Entwicklung beruflicher Identität von Spanischlehrenden und des Spanischunterrichts zu aktuellen beruflichen Identitäten

1 Berufsbiographische und geschichtliche Entwicklungen Spanischlehrender und ihres Spanischunterrichts auf dem Gebiet des heutigen Deutschlands

Zunächst wird die Geschichte des Spanischunterrichts auf dem Gebiet des heutigen Deutschlands von circa 1600 bis in die heutige Zeit analysiert, wobei die *berufliche Identität*⁴ ausgewählter Spanischlehrender besondere Berücksichtigung in dieser Darstellung findet. Anschließend sollen aktuelle Konzepte des Spanischunterrichts wie das Konzept der Mehrsprachigkeit und die Bedeutung des Spanischen in der Schul- und Erwachsenenbildung betrachtet werden, um einen aktuellen Einblick in die gegenwärtige Situation des Spanischunterrichts zu geben. Dies dient als Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit aktuellen beruflichen Identitätskonstruktionen im *Zweiten* und *Dritten Teil* dieser Studie.

Um die Thematik der beruflichen Identität (siehe Kapitel 2.2) der Spanischlehrenden in einen geschichtlichen Zusammenhang zu bringen, wird ein geschichtlicher Rückblick auf Zeugnisse von Spanischlehrenden, die im Gebiet des heutigen Deutschland unterrichteten, eine diachrone Sicht auf die berufliche Identität von Spanischlehrenden vergangener Jahrhunderte geben. Zugleich soll eine gewisse Dauerhaftigkeit von „Subjektiven Theorien“ (Schlee 1988b, 28) trotz zeitlichen Wandels dargestellt werden. Bestimmte Teile der beruflichen Identität dieser ausgewählten historischen Spanischlehrer, über die uns Zeugnisse erhalten geblieben sind, sind („Methode des ständigen Vergleichens“ in Glaser/Strauss ³2010, 115) mit den Aussagen heutiger Spanischlehrkräfte vergleichbar. Damit wird eine gewisse „Historizität“ (Mayring 2002, 34) des Theorems der *beruflichen Identitätsprozesse* aufgezeigt.

⁴ Die „berufliche Identität“ findet in Kapitel 2.2.1 dieser Arbeit eine Begriffsbestimmung, worin auch die einzelnen Bestandteile des empirisch gewonnenen Theorems „berufliche Identität“ für die Fremdsprachendidaktik erläutert werden.

1.1 *Berufliche Identitäten* ausgewählter Spanischlehrer und die Geschichte des Spanischunterrichts

Die Relevanz dieses historischen Bezuges wird legitimiert durch die „theoretische Sensibilität“ (Strauss/Corbin 1996, 25) der ‚Grounded Theory‘ nach Strauss/Corbin (1996), dem sorgsamem Umgang mit Daten. Welcher Art diese Daten für das Forschungsvorhaben sind, erfährt der Forscher aus der Dreiteilung von Strauss/Corbin (1996, 25-26, Hervorhebung im Original) aus der „**Literatur**“, der „**[b]erufliche[n] Erfahrung**“ und der „**[p]ersönliche[n] Erfahrung**“. Diese Aspekte sollen auch meine Arbeit gliedern: In diesem Kapitel wird die historische Perspektive auf die berufliche Identität der Spanischlehrer skizziert. Die Informationen zu den Spanischlehrern, bei denen es sich bis ins 19. Jahrhundert meist ausschließlich um Männer handelte, lassen sich logischerweise nicht aus persönlichen Interviews ableiten, da uns derart authentische Zeugnisse aus der damaligen Zeit fehlen. Notwendigerweise muss ich mich daher auf die Metaliteratur über die Berufsbiographien und die Lernerbiographien der Spanischlehrenden berufen, um indirekt ein Bild von der beruflichen Identität der Spanischlehrenden der frühen Neuzeit bis ins 19. Jahrhundert zu erhalten. Allerdings kann aufgrund der fehlenden Möglichkeit der Überprüfung mit dem Feld kaum Anspruch auf Vollständigkeit für die Darstellung des Portraits der hier vorgestellten Spanischlehrenden erhoben werden. Daneben wird meine Berufsbiographie in 2.1 diskutiert und analysiert, wonach Aspekte aus den fachdidaktischen Bezugswissenschaften, der Psychologie, der Pädagogik und der Soziologie, bezogen werden, um die Fragestellung zu konkretisieren (vgl. Meinefeld 2012, 270). Unter diesen Aspekten der „theoretische[n] Sensibilität“ (Strauss/Corbin 1996, 25) wird ab Kapitel 3 die Generierung einer *Grounded Theory* zu Spanischlehrenden in Deutschland erfolgen. Als Voraussetzung für diese methodische Vorgehensweise ist ein reflektierter Umgang mit dieser Sensibilisierung über die verschiedenen Arten von (Vor-)Wissen erforderlich: „Zugegeben, es ist nicht leicht, das eigene Wissen und die eigene Erfahrung kreativ anzuwenden, während man gleichzeitig an der Wirklichkeit des Phänomens festhält, anstatt ausschließlich kreativ darüber nachzudenken.“ (Strauss/Corbin 1996, 27)

Idealerweise sollte der Forscher für ein „[...] Wechselspiel zwischen Kreativität und den durch Übung und Ausbildung erworbenen Fertigkeiten [arbeiten].“ (Strauss/Corbin 1996, 30) Zur Vereinfachung dieser Forderung helfen so genannte „sensitizing concepts“ (Blumer 1954, 7) den eigenen Forschungsprozess zu strukturieren, ohne dabei eine zu starke Beeinflussung durch die Fachliteratur zu erfahren, was vielfach als Gefahr des „Vorwissen[s]“ angesehen wird (vgl. Glaser/Strauss ³2010, 19; Meinefeld 2012, 247).

- *Geschichte der Spanischlehrenden*

Eine separate Darstellung der Geschichte des Spanischunterrichts wird notwendig, um die einander bedingende Beziehung zwischen den Parametern Spanischunterricht und Spanischlehrperson auf historischer Ebene zu skizzieren. Dies entspricht der Prämisse, qualitativ auch historisch zu forschen: „Die Gegenstandsauffassung im qualitativen Denken muss immer primär historisch sein, da humanwissenschaftliche Gegenstände immer eine Geschichte haben, sich immer verändern können.“ (Mayring 2002, 34)

Dabei stellt sich die berufliche Identität der Spanischlehrenden im Kontext ihres Spanischunterrichts und der historischen Rahmenbedingungen der Zeit dar. Die Darstellung des Spanischunterrichts in Deutschland war bereits Thema in den Forschungszweigen der Fremdsprachendidaktik und der Sprachlehrforschung in Deutschland (vgl. Helle 1993; Hüllen 2005; Lehberger 2003; Niederhe 1992; Steinhilb 1985; Szyska 2008; Voigt 1991; Voigt 1998; in der externen Sprachgeschichte Spanisch auch Franzbach 1975). Dabei sollen im Folgenden historische Ereignisse nur thematisiert werden, wenn sie unmittelbar von Belang für die berufliche Entwicklung der Spanischlehrenden auf dem Gebiet des heutigen Deutschlands sind.

Grundsätzlich finden berufliche Tätigkeiten, die zwar eine Form der Institutionalisierung einer fremdsprachlichen Lehr-Lern-Tätigkeit des Spanischen darstellen, jedoch nicht direkt auf die Ausbildung späterer Spanischlehrkräfte im Gebiet des heutigen Deutschlands abzielen, hier nur kurze Erwähnung.

Die Tradition der Übersetzerausbildung ist durch historisch gewachsene Institutionen wie die Übersetzerschule von Toledo im 13. Jahrhundert (vgl. Voigt 1998, 23) für das Spanische zwar vorhanden, über die Abläufe der Übersetzertä-

tigkeiten in Deutschland ist allerdings wenig bekannt. Voigt (1998, 30-31) nennt an dieser Stelle viele Einzelbeispiele von Übersetzern zumeist literarischer und religiöser Texte, jedoch keine Übersetzerschule direkt. Voraussetzung war auch hier für die Übersetzer die Doppelrolle von perfekten Spanischkenntnissen (vgl. ebd., 30) und der Rezeption der übersetzten Literatur andererseits, die viele deutschsprachige Leser zur Lektüre spanischsprachiger Autoren anregte (vgl. ebd., 30). Die Verquickung der Tätigkeitsbereiche in Bezug auf die spanische Sprache wird auch an den Zeugnissen deutlich, die in dieser Zeit durch die Spanisch-Deutsch-Übersetzer entstanden: „In den vierziger bis sechziger Jahren [des 16. Jahrhunderts] erschienen in verschiedenen deutschen Städten etwa ein Dutzend Bücher in spanischer Sprache, meist mit humanistischer oder religiöser Thematik.“ (Voigt 1998, 30) Ein weiteres Merkmal für die Klientel, die diese übersetzte Literatur bezog, war in der vor allem im Mittelalter nicht nur in den Klöstern als Bildungssprache dominierenden Übersetzung ins Lateinische zu sehen (vgl. Glück et al. 2013, 248; Voigt 1998, 31). Der Berufsstand des/der Übersetzer/in vom Spanischen ins Deutsche existiert noch bis heute und wird an Beispielen wie den in Deutschland vereidigten Dolmetschern/innen für die spanische Sprache deutlich.

Die Institutionalisierung dieser Disziplin schlägt sich im heutigen Hochschulbereich in den Bereichen der „Translationsdidaktik“ (Fleischmann 1997, 1) sowie der „Übersetzer- und Dolmetscherausbildung“ (Lauterbach 1997, 168) nieder. Der Lehr-Lern-Kontext bezieht sich hierbei jedoch auf die Weitergabe von Übersetzungsmethoden, sodass die Zielrichtung dieser Disziplin nicht zu vergleichen ist mit dem Anspruch, den die Institution Schule in Bezug auf das Erlernen von Spanisch als Fremdsprache hat.⁵

⁵ Eine Form der heutigen Relevanz der Übersetzung im Spanischunterricht in Deutschland im Bereich des Gymnasiums ist der Bereich der „Sprachmittlung“ (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2011, 1), durch den die Übersetzung wieder an Bedeutung gewonnen hat. Hierbei entwirft jedes Bundesland seine eigenen Abituraufgaben zur Sprachmittlung basierend auf den europäübergreifenden Grundsätzen der „Médiation“ (Conseil de l'Europe 2001, 18). Für alle Bundesländer kann auf die „Einheitliche[n] Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Spanisch“ der KMK verwiesen werden, in der es über die Mediation heißt: „Sprachmittlung, die Überführung eines Inhalts von einer Ausgangssprache in eine Zielsprache, gewinnt im Rahmen einer praxis- und lebensrelevanten Ausrichtung des Spanischunterrichts als ein Aspekt der

1.1.1 Geschichte des Spanischunterrichts als Bindeglied zwischen Spanischlehrenden und ihren *beruflichen Identitäten*

Die folgende Darstellung der beruflichen Identität der Spanischlehrer beginnt mit dem 16. Jahrhundert, denn „[e]rst als Spanien im 16. Jahrhundert zu einer politischen und militärischen Führungsmacht in Europa erstarkt, kommt es in der Folge auch zu einer verstärkten Beschäftigung mit der spanischen Sprache in Deutschland.“ (Voigt 1991, 126) Ob bereits schon vor dem 16. Jahrhundert Spanischunterricht auf dem Gebiet des heutigen Deutschlands stattgefunden hat, ist nicht genau bekannt: „Möglicherweise ist schon im 16. Jahrhundert der Erwerb des Französischen, Niederländischen, Englischen und Spanischen in Hamburg – stets als Privatinitiative und durch Privatunterricht – so selbstverständlich, dass die Quellen sich darüber ausschweigen.“ (Schröder 1989, 12)

Dabei verhält sich ein Teil dieser beruflichen Identität der Spanischlehrer bis ins 19./20. Jahrhundert konstant: die „Geschlechtsidentität“ (Fuhrer/Trautner 2005, 393). Es existieren keine konkreten Hinweise darauf, dass es neben den fast ausschließlich männlichen Spanischlehrenden auch weibliche Spanischlehrende gab. Die Tätigkeiten von Spanischlehrerinnen, beispielsweise Nonnen in Klöstern, wurden wenig dokumentiert. Die Klöster galten als die Orte, an denen das Spanische durch Bücherbestände gepflegt wurde (vgl. Voigt 1998, 26). Auch die Lehrpersonen, neben Mönchen auch Nonnen, beherrschten auf dem Gebiet des heutigen Deutschlands die spanische Sprache. Hier das Beispiel einer Kölner Karmeliterinnenschwester aus dem 17. Jahrhundert (vgl. Hennes 1850, 30): „Diese Priorin, Schwester Klara vom Kreuz, war berühmt dafür, dass sie ein so schönes reines seelenvolles Spanisch schrieb.“ (ebd., 30) Die berufliche Identität dieser Schwester war zusätzlich durch ihre Sprachfertigkeiten be-

kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten an Bedeutung.“ (KMK 2004, 14-15) Dabei muss angemerkt werden, dass Sprachmittlung und Übersetzung sich voneinander unterscheiden: „Unter Sprachmittlung versteht man das sinngemäße Übertragen einer Ausgangssprache in eine andere Sprache. [...] Damit sind nicht Übersetzungsübungen in klassischer Tradition gemeint.“ (Grünewald/Küster 2009, 331) Dennoch lassen sich Tendenzen des übertragenden Sinnentnehmens aus den Texten erkennen, die auf den Vorläufer des traditionellen Übersetzens zurückgehen. Das Übertragen von Informationen in eine andere Sprache soll damit vor allem alltagstauglich und realitätsnah für die Schüler/innen gemacht werden. Der Spanischlehrende tritt bei der Mediation selbst in den Hintergrund, lässt die Schüler/innen die Kommunikation erarbeiten.

stimmt. Insgesamt kann im 16. Jahrhundert eine starke Bindung zur Religiosität bei dem Erlernen des Spanischen verzeichnet werden, sei es bei Wall- oder Pilgerfahrten (vgl. Voigt 1991, 124; vgl. Voigt 1998, 24) oder in Klöstern (vgl. ebd., 24). Diese Tendenz bestimmt auch noch weitgehend die berufliche Identität der Spanischlehrenden des 17. Jahrhunderts, wie es bei Heinrich Doergang(k) der Fall war (vgl. Briesemeister 1992, 38).

Ein doppeltes Berufsbild ergibt sich aus den Lehrbuchautoren zur spanischen Sprache, die oft gleichzeitig auch Spanischlehrende waren (vgl. Voigt 1998, 31). Auffällig ist, dass diese Lehrbuchautoren im deutschsprachigen Raum des 16. Jahrhunderts noch anonym waren (vgl. Voigt 1998, 27). Gründe dafür könnten im Prestige des Spanischen im 16. Jahrhundert liegen, das erst langsam anstieg (vgl. Voigt 1998, 26). Diese Anonymität lässt die berufliche Identität der damaligen Spanischlehrenden nur indirekt über ihren Schreib- und Methodenstil in ihren verfassten Lehrbüchern sichtbar werden. Niederehe (vgl. 1992, 135) beschreibt die Notwendigkeit des indirekten Zugriffs auf den Spanischunterricht über die darin verwendeten Lehrbücher. Ein ähnlicher Zusammenhang besteht zwischen den historischen Spanischlehrbüchern und ihren Autoren, die gleichzeitig häufig auch das Spanische vermittelten. Aus bestimmten Informationen in den von ihnen verfassten Spanischlehrbüchern lassen sich Informationen über die berufliche Identität ihrer Verfasser ableiten. Voigt (1998) weist darauf hin, dass die Zeugnisse, die wir über die Spanischlehrenden der frühen Neuzeit besitzen, „[...] spärliche Hinweise [...]“ (Voigt 1998, 23) seien. Für die berufliche Identität der Spanischlehrenden ist es daher sinnvoll, die einzelnen Tätigkeitsbereiche dieser Spanischlehrenden darzustellen (vgl. ebd., 24 ff.), wobei Einzelpersonen keine namentliche Erwähnung finden. Wenige Darstellungen liegen zu individuellen Berufsbiographien von Spanischlehrenden vor, da die verschiedenen Tätigkeitsbereiche ein Kollektiv von Spanischlehrenden erfassen, das die Einzelberufsbiographie nicht näher in den Vordergrund treten lässt.

Im 17. Jahrhundert verändert sich der Typus des Lehrbuchverfassers: er wird jetzt mit Namen genannt, vereint weiterhin die Doppelrolle des Verfassers von Lehrbüchern und des Lehrers der spanischen Sprache in sich. Dies ist bei dem „[...] ersten namentlich bekannten Sprachlehrer [] Heinrich Doergang [...]“ (Voigt 1998, 31) der Fall. So kennt dieser die Theorie wie auch die Lehrpraxis,

die einander bedingen: „[...] Doergang [...] war *linguarum gallicae, italicae et hispanicae Professor* in Köln und unterrichtete selbst, 1614 gab er ein Lehrbuch für das Spanische heraus, die *Institutiones in linguam hispanicam* [...].“ (Voigt 1998, 31, Hervorhebung im Original) In Kapitel 1.1.2 wird auf die berufliche Identität von Heinrich Doergang(k) noch näher eingegangen. Mit Spanischlehrenden wie Doergang(k) entwickelt sich eine Berufsgruppe von institutionalisierten Lehrkräften, die entweder an der Universität (vgl. Voigt 1991, 127) oder ab dem 17. Jahrhundert erstmals in der Institution Schule unterrichten: „Der Beginn für den ersten institutionell erteilten, nicht universitären Spanischunterricht läßt sich gegenwärtig auf das Jahr 1618 datieren.“ (ebd., 127) Damit ist der beruflichen Identität der Spanischlehrenden erstmals, wie in der Moderne auch, ein institutionell spezifisches Berufsprofil zugeschrieben. Bei den Motiven des Erlernens des Spanischen bleibt im 17. Jahrhundert der pädagogische Aspekt jedoch noch unerwähnt: „Es sind vielmehr aktuelle politische, wirtschaftliche, kulturhistorische und persönliche Erwägungen, die zum Studium des Spanischen führen.“ (Franzbach 1975, 26)

Seit dem 15. Jahrhundert (vgl. Voigt 1998, 28) bis zur Institutionalisierung des Unterrichts durch Handels- und Berufsakademien im 18. Jahrhundert (vgl. Voigt 1991, 127) existiert ebenfalls eine berufliche Identität: die des Hofmeisters als Spanischlehrender oder auch Sprachmeister. Der Berufsbereich des „so genannten Sprachmeister[s]“ (Voigt 1998, 28) gleicht dem Beruf des „Hofmeisters“ (Fertig 1979, 3). Mit diesem Beruf ist eine besondere Art von Hauslehrer gemeint, der „[...] Privatunterricht in wohlhabenden Bürgerhäusern oder den Residenzen des Adels, aber auch an Universitäten, Ritterakademien⁶ und *illustren* Gymnasien [erteilte].“ (Voigt 1998, 28, Hervorhebung im Original) Spanisch war an den Ritterakademien obligatorisch: „Auf dem Lehrplan der Ritterakademien stehen neben ‚praktischen‘ Fächern wie Geographie, Technologie oder Fechten insbesondere neuere Sprachen, primär Französisch, aber auch Ita-

⁶ „Die Ritterakademien wurden von Landesfürsten gegründet, um Adligen eine Ausbildung in höfischen Künsten (Reiten, Fechten, Musik, Tanzen, Malen, Ballspiel), standesgemäßen Wissenschaften (Realien, Geschichte, Militärwesen, Fortifikation) und modernen Sprachen zu vermitteln.“ (Wolgast 2002, 367) Hierbei liegt in der obigen Darstellung der Schwerpunkt auf dem Aspekt der Vermittlung der modernen Sprachen, insbesondere des Spanischen, innerhalb der Ritterakademien.

lienisch und Spanisch sowie später Englisch.“ (Lehberger 2003, 610) Somit unterrichtete der Spanischlehrende früher vor allem eine bestimmte Klientel an Schülern. Dieses Berufsbild geht laut Fertig (1979) auch auf die Tradition der Privaterziehung des 17. und 18. Jahrhunderts zurück, in der

Schulen üblicherweise als Institution begriffen wurden, deren man sich bedienen konnte, nicht mußte. [...] Man schickte die Kinder zur Schule – oder ließ es bleiben, wenn es nicht opportun erschien. Sie war eben noch keine Bildungsbehörde mit übermächtiger Verfügungsgewalt. (Fertig 1979, 5)

Hofmeister werden als Lehrpersonen im 18. Jahrhundert weiterhin benötigt (vgl. Fertig 1979, 62), „als die Verschulung der Gesellschaft schon beträchtliche Fortschritte gemacht hatte“ (ebd., 3). Die Anstellung eines Hofmeisters wird wie folgt beschrieben: „[Ein] solcher Mensch kostet etwan einhundert und funffzig Thaler oder zweyhundert Thaler das Jahr/ und diese bringet er / wenn es ein recht honetter und gescheueter Mann ist / dreymal wiederum ein [...].“ (Bohse 1706, 49) Wie sah also das Profil eines „Hofmeister[s]“ (Fertig 1979, 3) aus? „Elegant muss der Lehrer sein, redlich, gelehrt, sprachgewandt, in jeder Hinsicht tugendhaft, kurz: Ein Universalgenie ist gerade recht.“ (Fertig 1979, 46) Ein exaktes Berufsprofil war dennoch nicht mit diesen Erwartungen in der Realität vermacht: „[Das] Dasein als Hauslehrer hatte selten einen Eigenwert und wurde oft nicht im Sinne eines irgendwie gearteten Berufsethos aufgefaßt. Die Grenzen zu anderen Tätigkeiten waren fast immer fließend [...].“ (Fertig 1979, 4) Dennoch wurde „[...] Fremdsprachenunterricht [...] für sie zu einer möglichen Erwerbsquelle. Hier und da begannen sog. Sprachmeister ihre Dienste anzubieten [...].“ (Voigt 1998, 28) Die Ausbildung der Hofmeister oder Hauslehrer variiert im Einzelfall. Dadurch wurden die Kinder des Haushalts durch ihn auch nicht motiviert, denn

[...] [sie] [ließen] [sich] nur ungern von dem dahergelaufenen Habenichts dreinreden [...]. Ihr Lerneifer wurde durch die Tatsache ja nicht gerade beflügelt, dass sie aufgrund ihrer sozialen Lage keinen Zusammenhang zwischen Lernerfolg und späterer Karriere erkennen konnten, da sie wussten, dass sie auch ungebildet herrschen würden. (Fertig 1979, 66)

Was die Sprachkenntnisse des Hofmeisters betraf, so sollte dieser möglichst viele Sprachen vorweisen können: „Das neunte Kapitel hält die Erlernung der Sprachen/ als der Teutschen/ Lateinischen/ Französischen/ Italienischen/ Engli-

schen/Griechischen/ und so fort in sich/ welche unter denenselben und wie weit eine jedwede Jungen von Adel oder einem Bürgerlichen Nutzen bringe." (Bohse 1706, 7) In dieser Einleitung zur Anleitung des Lebens als Hofmeister mit seinen Pflichten von Bohse (1706) fehlt die Auflistung des Spanischen, was jedoch im neunten Kapitel erwähnt wird:

§. 36. Die Spanische Sprache hat mit der Italienischen grosse Verwandtschaft/ wer also erst Italienisch kan/ und so dann selbige zu begreifen einige Zeit daran wenden wil/kan bald dazu gelangen/ solche verstehen zu lernen. Sie ist zwar wenig in Übung bey uns Teutschen/ es müßte in etwas am Käuferlichen Hofe seyn. Aus ihren Schrifften aber ist viel gutes zu nehmen; zumal was die Staats-Maximen und politische Anmerckungen betrifft/wie davon Savedra, Gracian und Mariana in ihren herausgegebenen Büchern genugsam darlegen. (Bohse 1706, 365-366)

Dieser Abschnitt zeigt, dass das Spanische als Fremdsprache auf dem Gebiet des heutigen Deutschland im 18. Jahrhundert zwar eine gewisse Vermittlungstradition besitzt, diese jedoch weitaus kleiner ausfällt als die Beschäftigung mit dem Französischen als Fremdsprache (vgl. Voigt 1998, 34). Dennoch gehört das Spanische als Fremdsprache als Teil der beruflichen Identität in das Profil des Hofmeisters im Gebiet des heutigen Deutschlands. Bohse (1706) begründet die Ähnlichkeiten zwischen dem Spanischen und Italienischen, wobei das Italienische von allen romanischen Sprachen zur damaligen Zeit die beliebteste war, "[...] da anjezo an die vielen Höfen die Italienische Sprache weit höher als die Französische geachtet wird [...]" (Bohse 1706, 362). Vielleicht wird deswegen und zur Lernerleichterung auf die Parallelen zwischen den beiden Sprachen verwiesen.⁷

Eine weitere Notwendigkeit besteht in der Vermittlung der spanischen Sprache durch Hofmeister als Wissenserwerb für kaufmännische Tätigkeiten (vgl. Bohse 1706, 365). Gerade dieser Bildungszweig ersetzt schrittweise den Hauslehrer, insbesondere die Hofmeister: „Mit den öffentlichen Bürgerschulen bildete sich allmählich eine ernsthafte Alternative für den privaten Hausunterricht

⁷ Nach heutigem fremdsprachendidaktischen Verständnis würden wir dieses Phänomen als eine Bewusstmachung mehrsprachiger Parallelen zwischen den Sprachen im Sinne einer „*Language Awareness*“ (Gnutzmann 1997, 227) im deutschsprachigen Bereich oder in der Bezeichnung „*Awareness of Language*“ (Hawkins 1987, 1) im englischsprachigen Bereich bezeichnen. Dies wird auch als „*Interkomprehensionsforschung*“ (Meißner 2010, 381) bezeichnet.

heraus, die sich schließlich durchsetzen und dem Privatunterricht seine beherrschende Rolle streitig machen sollte.“ (Voigt 1998, 35) Dies ist der Beginn der Institutionalisierung des Spanischen als Fremdsprache, die später flächendeckend für ganz Deutschland ab dem 19. Jahrhundert vorherrschen sollte (vgl. ebd., 36). Sprachliche Bildung stellt damit kein Zufallsprodukt mehr dar, das vom Kenntnisstand des jeweiligen Hofmeisters abhängig war, sondern orientierte sich auch an dem Ausbildungsniveau der Spanischlehrkräfte, was jedoch durch eine Unterrepräsentation des Spanischen als Fremdsprache sowohl in der Lehrerbildung als auch in der Schule selbst nicht ausreichend gefördert wird (vgl. Voigt 1998, 41-42).

Im 18. Jahrhundert erfolgt im Norden und im Süden des heutigen Deutschlands eine Institutionalisierung der Vermittlung der Spanischen Sprache “[...] in der Hansestadt Hamburg, die neben Sachsen und den süddeutschen Handelszentren Nürnberg und Augsburg, einen der Schwerpunkte für diese Sprache darstellte.” (Voigt 1998, 35) Daraus leiten sich Berufsbilder und ihre spezifischen beruflichen Identitäten ab, die sich an dieser Vermittlung des Spanischen als Fremdsprache beteiligten: „die „*Handelsakademie Büsch* [...] Ihr Initiator und Betreiber war der Gymnasialprofessor Georg Büsch [...].“ (ebd., 35) Zusammen mit „[e]ine[m] der Lehrer an der Akademie [...] Christoph Daniel Ebeling, ein enger Mitarbeiter und Freund von Büsch [...]“ (ebd., 35) wurde der Spanischunterricht in Hamburg institutionalisiert und war damit an Lehrpersonen gebunden.

Ein berühmter Schüler dieser Handelsakademie, die in ihrem Sprachangebot auch das Spanische enthielt (vgl. Voigt 1998, 35), war Alexander von Humboldt (vgl. Kletke 1805, 546). Durch Alexander von Humboldts Aufenthalt an der Handelsakademie Büsch wird ihm auch Gelegenheit gegeben, moderne Sprachen wie das Spanische zu erlernen (vgl. ebd., 546), die er später auch für seine Süd- und Mittelamerika-Expeditionen benötigen sollte (vgl. Humboldt 1807, 226). Vor dem Aufbrechen nach „Spanisch-Amerika“ (vgl. ebd., 117), wie Humboldt es nannte, eignete er sich erweiterte Spanischkenntnisse in Spanien selbst an, während er auf die Erlaubnis des spanischen Königs zur Ausreise nach Mittel- und Süd-Amerika wartete (vgl. ebd., 226). Diese Lernerfahrung in Spanien, die aus heutiger didaktischer Sicht als interkulturell bezeichnet werden könnte (vgl. KMK 2004, 3), beeinflusst auch Humboldts Südamerika-Aufenthalt, so

dass er sich zu Forschungszwecken lieber selbst auf Spanisch oder in der jeweiligen Indígena-Sprache mit den Einwohnern des Landes unterhält als einen Dolmetscher zu Rate zu ziehen (vgl. ebd., 87). Das Unterrichten bleibt Angelegenheit der Missionare, die in der Vermittlung des Spanischen unterschiedlich großen Erfolg verzeichneten:

In den Augen der Eingeborenen ist jeder Weiße ein Mönch, ein Pater; denn in den Millionen zeichnet sich der Geistliche mehr durch die Hautfarbe als durch die Farbe des Gewandes aus. Wie wir auch den Indianern mit Fragen, wie weit es noch sei, zusetzten, sie erwiderten offenbar aufs Geratewohl si oder no (ja oder nein), und wir konnten aus ihren Antworten nicht klug werden. (Humboldt/Bonpland 1911, 67)

Allerdings wird aus Angaben Alexander von Humboldts deutlich, dass zur Vereinfachung weiterhin Schriftstücke in der damaligen Hofsprache Französisch abgefasst wurden: „Da der König nicht genug Deutsch, Humboldt aber nicht genug Spanisch verstand, so vereinigte man sich auf das beiden wohlbekannte Französisch als Sprache der Abfassung.“ (Humboldt 1807, 223) Dennoch kann die berufliche Identität eines Alexander von Humboldt nicht mit der eines Spanischlehrers gleichgesetzt werden, da Alexander von Humboldt eher Naturforscher (vgl. ebd., 121) und nicht wie sein Bruder Wilhelm von Humboldt Sprachforscher war:

Die letzten fünfzehn Lebensjahre [...] waren hauptsächlich der Sprachforschung und Sprachphilosophie gewidmet. [...] Dank seiner enormen sprachlichen Begabung erwarb er [, Wilhelm von Humboldt,] sich umfassende Sprachkenntnisse in Französisch, Englisch, Italienisch, Spanisch, Griechisch, Latein, Baskisch, Provenzalisch (sic: Provenzalisch), Ungarisch, Tschechisch und Litauisch. (Wang 1996, 35)

Außer der Notwendigkeit zur Vermittlung der Spanischen Sprache in Wirtschafts- und Handelszentren an Interessierte wie Alexander von Humboldt sind weitere Beschäftigungen mit dem Spanischen in Handel und Schifffahrt historisch gewachsen. Parallel dazu schreitet die Institutionalisierung des Spanischen durch die Einbindung in den schulischen Lehrplan erst mit der „Reform des höheren Schulwesens und der Gymnasien“ (Voigt 1998, 36) voran. Dadurch verändert sich auch die Rolle der Spanischlehrer, wobei hier wiederum nur Männer gemeint sind, da Frauen bis dato noch nicht als Vertreterinnen der institutionell unterrichtenden Spanischlehrenden vorkommen. Durch die Bildungsreformen des 19. Jahrhunderts wird auch indirekt die Rolle der Spanischlehrenden verän-

dert, womit sich auch deren berufliche Identität neu definierte. Der Bezug zu einer Schulform war stärker, was als Merkmal für die heutigen Spanischlehrenden erhalten geblieben ist. Es bildete sich nach dem 19. Jahrhundert ein Lehrertypus heraus, der vorwiegend am Gymnasium oder an der Realschule/Realgymnasium unterrichtete (vgl. Voigt 1998, 36). Parallel definierte sich die Rolle des Spanischlehrenden im damaligen Mitteleuropa durch die Einführung von tertiären Bildungsinstitutionen neu, die erstmals eine Ausbildung zum Spanischlehrer/zur Spanischlehrerin für Gymnasien anboten:

Parallel zu diesen Entwicklungen veränderte sich das Berufsbild des Fremdsprachenlehrers. [...] Mit dem Neuhumanismus erfolgte, parallel zu einer Rephilologisierung, ihre neuerliche Verdrängung durch Philologen mit wissenschaftlicher Ausbildung und akademischem Anspruch. Seit ca. 1850 bestanden in Deutschland Lehrstühle für Romanistik, Anglistik und Slawistik, die bald in eine gewisse Konkurrenz zur Altphilologie traten. [...] Sprach- und Literaturstudium in den modernen Fremdsprachen sollten zunächst philologisch-historisch ausgerichtet sein, im Anschluss daran war ein Auslandsjahr für die Sprachpraxis sowie ein Probejahr am pädagogischen Seminar für den Erwerb didaktischer und methodischer Erfahrungen vorgesehen. Erstmals erhob sich die Forderung nach einer Fachdidaktik („Schulwissenschaften“). (Badstübner-Kizik 2007, 4)

Es darf nicht vergessen werden, dass im 19. und 20. Jahrhundert erst die administrativen Voraussetzungen dafür geschaffen werden, damit Spanischlehrende überhaupt im regulären Schulunterricht tätig werden konnten. Die Spanischlehrenden erhalten nun erstmals Vorgaben, wie ihr Spanischunterricht konkret auszusehen hat, anhand von verbindlichen Lehrplänen (vgl. Schmoldt 1980). Aussagen darüber, wie sie selbst sein sollten, blieben in diesen Lehrplänen unerwähnt. Jedoch wird zu selbstreflexiven Prozessen im Unterricht angeregt als „Selbstbesinnung auf die erzieherische Erfahrung“ (Schmoldt 1980, 80).

Die berufliche Identität der Spanischlehrenden, ab Mitte des 19. Jahrhunderts sind auch Frauen darunter (vgl. Wedel 2000, 272), definiert sich auch durch den Einfluss von veränderten Unterrichtsmethoden neu. Ob die Spanischlehrenden gleichzeitig auch Lehrbuchautoren waren und umgekehrt, wie es im 17. Jahrhundert noch der Fall ist (vgl. Voigt 1998, 31), kann für die Allgemeinheit der damaligen Lehrenden nicht bestätigt werden, da die Institutionalisierung der öffentlichen Schulen den Unterricht und nicht den Unterrichtenden in den Mittelpunkt des beruflichen Interesses rückte. So wurden aus dem Doppelberuf Lehrbuchautor-Spanischlehrender nunmehr zwei unterschiedliche Berufsspar-

ten, welche sich noch heute im Verlagswesen und in der Arbeit als Lehrer/in an einer öffentlichen oder privaten Schule niederschlagen. Hierbei muss angemerkt werden, dass Lehrwerkautoren heutiger Schulbücher vorher meist selbst Lehrende des jeweiligen Fachs oder Forscher/innen der jeweiligen Disziplin sind, sodass auch diese beide Berufe auch heutzutage in der genannten Reihenfolge nacheinander ergriffen werden. Die Konzentration auf den Unterricht hatte im 19. Jahrhundert zur Folge, dass die Methoden in den Mittelpunkt traten und die Lehrperson namenlos und ein Stück weit beliebig wurde. Diese veränderten Unterrichtsmethoden sprachen für die liberalen Veränderungen der Zeit der Reformen wie auch der Reformpädagogik, die ein verändertes Verhältnis zu den Sprachen anstrebte:

Was wir wollen und innerhalb der natürlichen Grenzen erreichen, ist die *B e l e b u n g* des gesamten Stoffes, den der fremdsprachliche Unterricht zu vermitteln hat, von den Wänden und Fenstern des Schulzimmers, [...] wieder bis zu dem, was das Frankreich und das Englisch von heute bewegt. [...] – die Hoffnung auf mehr. (Viëtor ³1905, 52)

Nicht nur der Spanischunterricht, sondern auch die Spanischlehrbücher ändern sich, wie bereits vor zwei Jahrzehnten für den modernen Spanischunterricht ausgeführt wird: „Für das Spanische sah das 19. Jahrhundert den Niedergang der klassischen Autoren, deren Werke jetzt doch weitgehend als veraltet empfunden wurden.“ (Voigt 1998, 36) Der Zugang zur Sprache erfolgt damit nicht länger über das Lesen authentischer Texte, sondern in Form von kommunikativen Ansätzen, denen handlungsorientierte Vermittlungsmethoden zugrunde lagen. Noch heute steht im Lehrplan für die Qualifikationsphase 12 in der Oberstufe am Gymnasium in Bayern für Spanisch der Lektürekanon den kommunikativen Fertigkeiten gegenüber (vgl. Bayerisches Ministerium für Unterricht und Kultus 2004, 1-2). An die Stelle der Autorengelundenheit und der klassischen Werke der spanischen Literatur tritt die Bindung an pragmatische Vermittlungsmethoden der spanischen Sprache, für die jeweils der Name eines Lehrbuchautors steht. Dies war und ist bei der „Método Berlitz“ (Berlitz 1890) der Fall. Die Möglichkeiten, die sich hierbei auch wirtschaftlich für die Autoren dieser Methodik-Bücher, im Vergleich zu den Einzelveröffentlichungen als Grammatiken und einzelnen kontrastiven Lehrbüchern eröffnen, waren offensichtlich: „Die zugehörigen Lehrbücher erlebten zahlreiche Neuauflagen und werden z.T. noch

heute im Unterricht der Berlitz-Schulen verwendet.“ (Voigt 1998, 41) Über die Methodik des Spanischlernens hinaus wurde eine Bindung an einen Autorennamen wie Berlitz geschaffen, der sich bis in die heutige Zeit als „Berlitz Methode“ (Berlitz 1904, 4) erhalten hat. Mit der Abkehr von der Lehrperson hin zu dem Konzept von Langenscheidt (vgl. Voigt 1998, 39) traten auch im 20. Jahrhundert die Namen berühmter Spanischlehrender in den Hintergrund. Ein Novum gilt jedoch für die Person des Spanischlehrers/der Spanischlehrerin ab der Mitte des 19. Jahrhunderts: durch die Institutionalisierung der Spanischlehrkräfte wurde die Möglichkeit eröffnet, dass erstmals auch Frauen ein Lehramt für höhere Schulen studieren und damit auch moderne Fremdsprachen in Deutschland unterrichten konnten. Was die Vermittlung des Spanischen betraf, so konnte diese nur in beschränktem Rahmen außerhalb des regulären Fächerangebots stattfinden (vgl. Voigt 1998, 41). Auch Zeugnisse von Gymnasiallehrerinnen aus dem deutschsprachigen Raum des 19. Jahrhunderts (vgl. Wedel 2000) bieten einen Zugriff auf Autobiographien, um die Lebensgeschichte und den beruflichen Werdegang dieser Lehrerinnen nachzuvollziehen. Allein am Beispiel der Lehrerin „Bertha Buchwald“ (Wedel 2000, 272) lässt sich erkennen, dass die Möglichkeit der Berufsausübung, die Bilderung einer beruflichen Identität bei dieser Lehrerin nach sich zieht:

Bertha Buchwald [...] arbeitete 6 Jahre als Erzieherin und Lehrerin in einer Familie mit 12 Kindern. [...] von 1855 bis 1861 als Erzieherin in Chile, betreibt zeitweise eine eigene Schule in Valparaiso; 1861 Rückkehr nach Deutschland; gründet in Braunschweig [...] eine Privatschule; gibt daneben Privatstunden in Englisch, Französisch und Spanisch. [...]. (Wedel 2000, 272-273)

Diese Lehrerin verlässt Deutschland in einer Zeit, in der Frauen im Lehrberuf nicht üblich sind, und beginnt, in Chile Spanisch zu lernen und diese Sprache in Deutschland, wenn auch in außerinstitutioneller Form, weiterzugeben. Im späteren Verlauf der Arbeit wird ersichtlich, dass es noch heute einen Teil der beruflichen Identität gibt, der diesen Wunsch nach dem Kontakt mit der Zielkultur und dem Zielland zur Basis hat. Lehrerinnen wie Bertha Buchwald erhielten erstmals die Möglichkeit, sich eine berufliche Identität aufzubauen. Ihre „Geschlechtsidentität“ (Fuhrer/Trautner 2005, 393), das Frausein, wird erstmals verbunden mit der Möglichkeit, dass auch Frauen über eine berufliche Identität verfügen können.

Durch eine Institutionalisierung von Schule im Zuge der Bildungsreformen des 19. Jahrhunderts tritt auch die Institutionalisierung der Fremdsprachen ein (vgl. Voigt 1998, 36). Diese sorgt einerseits dafür, dass Bildung leichter zugänglich gemacht wird. Andererseits offenbaren die Reformen gleichzeitig den höheren Stellenwert des Spanischen im jungen Deutschland von 1871, das in seiner Bildungsreform die modernen Fremdsprachen weiter förderte (vgl. Voigt 1998, 36). Ab diesem Zeitpunkt wird die Zahl der Spanischlehrenden in Deutschland mit Schwankungen durch die zwei Weltkriege im 20. Jahrhundert (vgl. ebd., 45) so groß, dass diese Gruppe wie zu Beginn des 16. Jahrhunderts (vgl. ebd., 27) auch zu einer anonymen Größe wird. Während der zwei Weltkriege im 20. Jahrhundert schwankt die Stellung des Spanischen an den Schulen, je nach politischer Lage und Beziehung Deutschlands zu Spanien und Lateinamerika.⁸ Die Zeitzeugenaussage des Gymnasialprofessors Gustav Haack aus Hamburg von 1937, kurz vor dem Zweiten Weltkrieg, (vgl. ebd., 42) lässt den Unmut der Spanischlehrenden selbst über ihre Situation deutlich werden, die er allerdings logisch zu begründen versucht: „Für ein wirkliches Gedeihen des spanischen Unterrichts fehlte die Vorbedingung: die Gleichstellung des Spanischen mit dem Unterricht im Englischen und Französischen.“ (Haack 1937, 71)

Insgesamt kann über die Situation des Spanischunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland nach dem zweiten Weltkrieg festgehalten werden, dass insbesondere die Beziehung zwischen Spanien und dem Deutschland während der NS-Zeit starke Auswirkungen auf den Spanischunterricht der Nachkriegszeit bis in die 1980-er Jahre hat: „Die internationale Isolierung Spaniens hatte in Deutschland einen dramatischen Rückgang des Spanischunterrichts zur Folge. Fast überall wurde der Unterricht nun wieder auf den Stand zurückgeworfen, den er in etwa vor 1900 gehabt hatte.“ (Voigt 1998, 45) Es ist logisch, dass uns aus dieser für den Spanischunterricht problematischen Zeit wenige Zeugnisse zu seinen Lehrenden in Deutschland überliefert sind. Während der schulische Spanischunterricht weitgehend zurückgedrängt war, erfreut sich das Spanische in der Nachkriegszeit bis in die 1990er Jahre als Urlaubssprache steigender Beliebtheit, weshalb es vorrangig an Volkshochschulen mit dem Lehrwerk

⁸ Eine ausführliche Darstellung des Spanischunterrichts während der NS-Zeit findet sich bei Szyska 2008.

„¡Eso Es!“ (Masoliver 1978) unterrichtet wird. So wird mit Spanisch per se Spanien als beliebtes Reiseziel verbunden, ein Klischee und eine Praxis, die die ehemaligen Lehrbücher abdecken:

Aus den Lehrbuchgeschichten ist nur zu ersehen, daß deutsche Urlauber im allgemeinen zufrieden sind, sich im Ferienland wohlfühlen und von den Spaniern zuvorkommend behandelt werden, so daß sich ein insgesamt positives, aber undifferenziertes Bild des Tourismus ergibt. (Neuroth-Hartmann 1986, 37-38)

Dieses dialektische Sprachprestige des Spanischen, das einerseits aus Spanisch als Urlaubssprache in der BRD besteht, wird andererseits durch die Benutzung von Lehrwerken wie „¡Eso Es!“ (Masoliver 1978) geprägt, die es laut Kritikern schaffen, auch politische Äußerungen gegen das ehemalige Franco-Regime hervorzubringen (vgl. Neuroth-Hartmann 1986, 115).

Die Arbeit von Neuroth-Hartmann (1986) über „[d]as Bild der Spanier in bundesdeutschen Spanischlehrbüchern (1960-1984) [...]“ kritisiert die Beliebtheit klischeehafter Spanischlehrwerke noch bis in die 1980-er Jahre hinein:

Die Spanischlehrbücher der letzten Jahre bieten mehr und bessere Möglichkeiten, vorab einen ersten wirklichkeitsnahen Eindruck des Landes zu gewinnen. Umso erstaunlicher ist es daher, daß die längst veralteten und überholten Spanischlehrbücher der 60er und sogar früherer Jahre immer noch in neuen, nahezu unveränderten Auflagen auf dem bundesdeutschen Markt erscheinen. (Neuroth-Hartmann 1986, 199)

Die Teilung von Ost- und Westdeutschland nach dem 2. Weltkrieg wirkte sich auch auf den Spanischunterricht und in vielfacher Hinsicht auf die Ansichten der Spanischlehrenden über ihr Fach aus. Die berufliche Identität eines Spanischlehrenden in Westdeutschland unterschied sich in zahlreichen Aspekten von der beruflichen Identität eines Spanischlehrenden in der ehemaligen DDR. Der Hauptunterschied liegt in der politischen Färbung der Unterrichtsinhalte, so dass die Parteizugehörigkeit zu einer sozialistischen Partei und das Leben in diktatorischen Verhältnissen auch die Lehrwerkskonzeption beeinflusste. Ein Beispiel für die Politisierung von Lehrwerksinhalten ist das in der ehemaligen DDR verwendete Lehrbuch „Estudiamos español“ (Domke/Baumbach 1972). Es befasst sich hauptsächlich mit dem sozialistisch als gleichwertig angesehenen Land Kuba und stellt in propagandistischer Weise die Auseinandersetzung mit dem Land der ehemaligen DDR als fortschrittliches Industrieland dar (vgl. Helle 1993, 59). In „Estudiamos Español“ wird den Schüler/inne/n der ehemaligen DDR auch das

Bild eines politisch aktiven Sozialisten gezeichnet, der sich Herr Burder nennt (vgl. ebd., 64). Über sich selbst sagt die Person in dem Lehrbuch:

Sí, soy miembro del Partido Socialista Unificado de Alemania y, claro está, de la Federación de Sindicatos Libres Alemanes. De joven formé parte de la organización de la juventud, la Juventud Libre Alemana. Fui también poco tiempo guía de pioneros y durante mis estudios en la Escuela Superior de Economía trabajé en la organización universitaria del PSUA. (Domke/Baumbach 1972/aus *Estudiamos Español* 6, 29)

Wie die Spanischlehrenden solche Texte empfanden und ob sie sich darin wiederfanden, kann nicht für die Allgemeinheit der Spanischlehrenden in der ehemaligen DDR gesagt werden. Viele Funktionäre, darunter auch Lehrende, aus der Zeit der ehemaligen DDR gehörten der SED an und dementsprechend war ihr Spanischunterricht sozialistisch gefärbt (vgl. Niermann 1973). Die Feststellung der Reflexionen des Spanischunterrichts aus Sicht der Lehrenden wird zusätzlich dadurch erschwert, dass sich die Zahl der Spanischlehrenden in der ehemaligen DDR auf wenige ausgebildete Spanischlehrende beschränkte: „Spanischlehrer wurden am Lateinamerika-Institut der Universität Rostock ausgebildet [...], wobei insgesamt offenbar nicht mehr als vierzig Spanischlehrer ausgebildet wurden.“ (Helle 1993, 49) Damit ist die Möglichkeit, Spanischlehrende aus dieser Zeit anzutreffen merklich gering. Szyska (2008, 108) stellt fest, dass sich der Spanischunterricht noch heute in den neuen Bundesländern weiter schwierig gestaltet, wie sie am Beispiel Thüringens belegt:

Die eingangs aufgestellte These, dass die Ursachen des geringen Angebots von Spanischunterricht nicht in der fehlenden Nachfrage von Seiten der Schüler, sondern in einem Lehrermangel infolge fehlender Ausbildungsmöglichkeiten vermutet werden, kann an dieser Stelle für den betrachteten Ausschnitt der Thüringer Schullandschaft durch die Untersuchungsergebnisse unterstützt werden. (Szyska 2008, 108)

Die Situation der Spanischlehrenden in den alten und neuen Bundesländern hat sich aktuell von den theoretischen Voraussetzungen her nivelliert: „Heute ist die Situation insoweit geklärt, als alle Länder Lehrbefähigungen für Spanisch anerkennen und eine Ausbildung anbieten.“ (Bernecker 2006, 157) Wie die Praxis des Spanischunterrichts in den einzelnen Bundesländern aussieht, wird in Kapitel 1.2.2 dargestellt werden.

Im heutigen Deutschland bildet das Wertesystem der Demokratie den Rahmen der modernen beruflichen Identität. Dieser Grundsatz wird respektiert, in-

dem „[zu] d[en] gesellschaftlichen Funktionen der Schule [...] Sozialisation durch die Akzeptanz und Weiterentwicklung der soziokulturellen Ordnungen und Maßstäbe/Normen der demokratischen Gesellschaft [gezählt wird] [...].“ (Wiater 2009, 70) Dieser Grundsatz gilt im modernen Fremdsprachenunterricht wie auch für andere Fächer. Wie der Spanischunterricht im heutigen Deutschland von Spanischlehrenden empfunden wird und wie sie sich selbst und ihre berufliche Identität sehen, dies soll im zweiten Teil dieser Arbeit anhand von „autobiographisch-narrativen Interviews“ (Schütze 1983, 285) erörtert werden. Damit wird ermittelt, wie die berufliche Identität von Spanischlehrenden verschiedener Dienstalter und mit unterschiedlicher Erfahrung aktuell aussieht und welche Möglichkeiten es zur Unterstützung des Auf- und Ausbaus einer beruflichen Identität für Spanischlehrende im heutigen Deutschland gibt.

1.1.2 Gegenstand des Spanischunterrichts: Spanisch und seine Sprachnorm sowie Vermittlung durch Metasprachen

- *Gelehrte Sprachnorm des Spanischen im Spanischunterricht der frühen Neuzeit*

Neben einer Rückblende auf die geographische Lage des heutigen Deutschlands muss auch beachtet werden, dass die vor einigen Jahrhunderten unterrichteten Sprachen selbst logischerweise auf einem anderen Stand waren als das heute in Deutschland unterrichtete *castellano*. Dies gilt auch für das Spanische, das eine jahrhundertelange Entwicklung vom Altspanischen zum Neuspanischen durchlaufen hat (vgl. Penny 1998). Es stellt sich die Frage, mit welcher sprachlichen Norm das damalige Spanisch als Fremdsprache im Gebiet des heutigen Deutschlands unterrichtet wurde. Antworten müssen interdisziplinär in der Sprachwissenschaft gesucht werden, indem nachvollzogen wird, wie eine Sprachnorm in der frühen Neuzeit auf dem Gebiet des heutigen Spaniens aussah. Fraglich ist weiterhin, ob diese Sprachnorm beim Unterrichten von Spanisch als Fremdsprache auf dem Gebiet des heutigen Deutschlands tatsächlich übertragen wurde oder ob Dialekte weitergegeben wurden.

In dieser Darstellung soll die Einteilung in Alt- und Neuspanisch beibehalten werden, denn „[t]raditionell teilt man die Geschichte des Spanischen in die Epochen des Alt- und des Neuspanischen ein.“ (Lebsanft 2002, 297) Sicherlich

könnten an dieser Stelle aus sprachwissenschaftlicher Perspektive die notwendigen Entwicklungsschritte des Altspanischen bis zum Neuspanischen zur detaillierten Betrachtung nachvollzogen werden (vgl. Penny 1998). Jedoch ist das Ziel dieses Abschnitts ein geschichtlicher Rückblick auf den Spanischunterricht auf dem Gebiet des heutigen Deutschland und keine sprachhistorische Rückblende. Deswegen soll eine normsprachliche Einordnung des Sprachstandes der frühen Neuzeit nur erfolgen, um sich ein besseres Bild von dem Unterrichtsgegenstand, der Spanischen Sprache selbst, machen zu können.

Die Sprachnorm des Spanischen der frühen Neuzeit ist bereits aus sprachwissenschaftlicher Sicht erforscht (vgl. u.a. Bollée/Neumann-Holzschuh 2003; Penny 1998). Über die spanische Sprachnorm dieser Epoche ist Folgendes bekannt: „Als Spanien auf dem Höhepunkt seiner Kolonialmacht steht, d.h. in der ersten Hälfte des 16. Jh., hat sich das Spanische noch nicht als Schriftnorm stabilisiert.“ (Ludwig 1995, 195) Penny (1998) spricht von zwei Normen, die innerhalb des damaligen Spaniens vorherrschten:

En síntesis: en el momento de la expansión del español fuera de la Península, rivalizaban dos normas principales, la de Toledo (reemplazada en el decenio de 1560 por la de Madrid) y la de Sevilla. [...] Madrid, continuadora de Toledo, sirvió de norma a la literatura española durante el Siglo de Oro. (Penny 1998, 17)

Die Verbreitung des *castellano* zur Sprachnorm auch in der Bildung wurde daher begünstigt: “[...] esta situación se fue agudizando progresivamente durante los siglos siguientes, a causa del uso casi exclusivo del español como lengua vehicular de la educación.” (Penny 1998, 18) An dieser Stelle soll eine Begriffsklärung der als synonym gebrauchten Ausdrücke *castellano* und *español* erfolgen. Penny (1998) erläutert den Zusammenhang zwischen den beiden Begriffen aus seiner sprachpolitischen Entstehung heraus:

Fue en el siglo XVI cuando la palabra *español* comenzó a aplicarse a la lengua y cultura de España y, con este sentido, se hizo equivalente a *castellano*; los dos vocablos se utilizan desde entonces casi indistintamente, aunque a menudo consideraciones políticas han llevado a preferir el más antiguo [...] para evitar la implicación [...] de que esta lengua es la única del Estado o de que el Estado Español mantiene una hegemonía cultural sobre quienes, viviendo en otros países, hablan el mismo idioma. (Penny 1998, 26)

Die Sprachnorm erfuhr zusätzlichen Auftrieb in Richtung einer normativen Reglementierung im Altspanischen durch „[d]ie alfonsinische Sprachnorm: das cas-

tellano drecho“ (Bollée/Neumann-Holzschuh 2003, 74) von Alfons‘ dem Weisen und dem „**Cantar de Mio Cid** (oder *Poema de Mio Cid*)“ (ebd., 62) und im Mittelspanischen durch „[d]ie Gramática de la lengua castellana“ (ebd., 87) von Antonio de Nebrija als „[...] erste gedruckte Grammatik einer romanischen Sprache [...].“ (ebd., 87; vgl. Voigt 1998, 26).

Dies bedeutet für die fremdsprachendidaktische Forschung, dass literarische Werke und methodische Spanischlehrbücher bereits entstanden waren, noch bevor eine Sprachnorm für das unterrichtete Spanisch festgesetzt worden war. Die endgültige Festlegung der Norm vollzieht sich offiziell erst zu Beginn des 18. Jahrhunderts durch die Gründung der *Real Academia Española* (vgl. ebd., 121). Der Einfluss der RAE lässt sich an ihren Werken ablesen: „Die im 18. Jh. verfassten Normierungswerke (Wörterbuch, Orthographie und Grammatik) bleiben im folgenden Jahrhundert die wichtigsten Autoritäten für den korrekten Sprachgebrauch.“ (ebd., 124) Durch die Sprachnormierung wird auch das zu unterrichtende Spanisch als Fremdsprache indirekt festgelegt.

Schon die Buchtitel der damaligen Spanischlehrbücher geben Auskunft darüber, auf welchem sprachlichen Niveau sich das Spanisch befand, das dadurch auch weitergegeben wurde. Interessant dabei ist, dass „[das] Zentrum für das Entstehen von Sprachlehrbüchern [...] allerdings nicht Spanien [wurde], sondern das Ausland: die spanischen Niederlande.“ (ebd., 27) An der Schreibweise des spanischen Buchtitels des spanischen Lehrbuchautors Juan Sottomayor (vgl. Schröder 1995, 167; Voigt 1998, 33) wird deutlich, dass das verwendete Spanisch auf dem Niveau der „‘ortografía alfonsí““ (Sánchez-Prieto Borja 2001, 424) steht, dadurch, dass das *t* von *tesoro* als *thesoro*, wie dies noch im 13. Jahrhundert der Fall war, geschrieben wird (vgl. ebd., 443). Der Titel Sottomayors’ Lehrbuch lautete:

*Llave capital con la cual se abre el curioso y rico **thesoro** [Hervorhebung: B.V.V.] de la Lengua Castellana Con las mas verdaderas reglas y principios para los aficionados a la dicha Lengua, la qual Gramatica va en forma de Dialogos a fin de que al mismo tiempo se aprendan las reglas y se puedan exercitar en la Leccion Española explicados en Alemán, su autor Juan Sottomayor, Maestro de la dicha lengua en la Universidad de Leipzig [...]. (Voigt 1998, 51, Hervorhebung im Original)*

Derartige Überlegungen zur Entwicklung der spanischen Sprache selbst sollten bei deren Verbreitung und Vermittlung im damaligen Ausland in Mitteleuropa für den historischen Spanischunterricht stets bedacht werden.

▪ *Metasprache im historischen Spanischunterricht*

Eine weitere Problematik, die uns hier kurz beschäftigen soll, ist die Frage nach der Metasprache, in der der Spanischunterricht in vergangenen Jahrhunderten abgehalten wurde. Im Spanischunterricht auf dem Gebiet des heutigen Deutschlands herrschen im 17./18. Jahrhundert die Metasprachen Latein und Deutsch vor (vgl. Niederehe 1992, 145). Das Prinzip der Einsprachigkeit ist in den Lehrbüchern als Zeugnis für den Spanischunterricht (vgl. Niederehe 1992) nicht stringent nachzuweisen, da „[...] der Unterricht [...] von der lateinischen Grammatik bestimmt und dem Vorbild der lateinischen Methodik dargeboten [wurde] [...]“ (Voigt 1998, 29), sowie in der Metasprache, wie die Veröffentlichung des später noch zu erwähnenden Spanischlehrer Doergang(k) 1614 zeigt (vgl. ebd., 31, Hervorhebung im Original): „[...] 1614 gab er selbst ein Lehrbuch für das Spanische heraus, die *Institutiones in linguam hispanicam*, die nach durchweg traditioneller Manier in lateinischer Sprache verfaßt sind und in ihrem Aufbau ebenfalls von der lateinischen Grammatik ausgehen.“ (ebd., 31) Dieses Beispiel zeigt, wie einflussreich das Lateinische noch zu Beginn des 17. Jahrhunderts auf die Methodik und das Erlernen der modernen romanischen Fremdsprachen selbst war. Eine weitere Tendenz bestand darin, als Metasprache das damalige Deutsch zu wählen (vgl. Niederehe 1992, 145): „[...] Zumarán verfasste 1621 ein Spanischlehrbuch mit dem Titel *Sprachbuch und gründlicher Wegweiser, durch welche man die Vollkommenheit der vier fürnehmsten Sprachen gar leichtlich erreichen kann. Als Deutsch, Französisch, Italienisch und Spanisch* [...].“ (ebd., 33) Dies ändert sich mit der Normierung des Spanischen, der Öffnung des Markts durch Vervielfältigungsmechanismen, wie den Buchdruck (vgl. ebd., 26). Es wird eine Internationalisierung der Lehre des Spanischen eingeleitet, die sich nicht zuletzt in der Verbreitung der Lehrbücher auf Europaebene widerspiegelt (vgl. Niederehe 1992, 146). Der Übergang zur Einsprachigkeit in den Werken des Spanischunterrichts vergangener Jahrhunderte

erfolgte schrittweise über die kontrastive Phase Spanisch-Deutsch, Deutsch-Spanisch und den Einfluss des Lateinischen (vgl. Voigt 1998, 31).

Diese Phase der Entwicklung des Spanischunterrichts vergangener Jahrhunderte ist interessant, da sie sich auch durch erste mehrsprachige Ansätze in den Lehrbüchern auszeichnet. Die Veröffentlichungen des 17. Jahrhunderts fassten häufig mehrere Sprachen in einem Buchinhalt zusammen (vgl. Niederehe 1992, 146), was wohl auf die Tradition des 16. Jahrhunderts zurückgeht, Lexika mit mehrsprachigem Wortschatz zu publizieren⁹:

Sicher ist, daß sie [, „die Entstehung der ersten deutsch-spanischen Wörterbücher“ (Voigt 1998, 27), Anmerkung B.V.V.] im Zusammenhang mit der vielsprachigen Lexikographie während der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts steht. In den damaligen Vokabularien war es üblich, eine ganze Reihe wechselnder Sprachen – von Hebräisch, Latein und Griechisch bis zu Polnisch, Russisch und Ungarisch, zusammenzufassen und in zahlreichen neuen Auflagen die jeweilige Sprachkombination abzuändern. (Voigt 1998, 27)

Echte Einsprachigkeit kann nur eingeschränkt in methodischen Lehrwerken der „*direkten Methode*“ (Voigt 1998, 41, Hervorhebung im Original) für das Spanische gefunden werden, wozu auch Lehrwerke nach der ‚Berlitz Methode‘, die auf das Spanische als Fremdsprache angewandt wurde (vgl. ebd., 41), zählten. Diese Entwicklung ist vor allem im 19. Jahrhundert zu beobachten (vgl. ebd., 41).

1.1.3 *Zwei historische berufliche Identitäten: H. Doergang(k) und Zumarán*

Für das nähere Verständnis des Theorems der *beruflichen Identitätsprozesse* in seiner „Historizität“ (Mayring 2002, 34) werden nun exemplarisch zwei Beispiele beruflicher Identitätsprozesse von Spanischlehrenden aus der frühen Neuzeit genutzt, um eine Vergleichsbasis für heutige berufliche Identitäten von Spanischlehrenden zu liefern. Ich habe bewusst die Darstellung dieser beiden Spanischlehrer gewählt, weil ihre berufliche Identität sich von der heutigen berufli-

⁹ Aus heutiger Sicht ist diese Darstellung des mehrsprachigen Wortschatzes eine Möglichkeit, sich Wortschatz im Sinne der Mehrsprachigkeit als „mehrsprachige Vokabellisten“ (Burwitz-Melzer 2004a, 229) zu nähern. Auch wenn die Zielsetzung eine andere gewesen sein kann, stellt sich für den Leser der direkte Vergleich zwischen den Sprachen als positiver Nebeneffekt heraus, so dass es im Idealfall bei ihm zu Verknüpfungen bestimmter Wortstrukturen kommt und damit zu einem höheren Wiedererkennungswert. Erste mehrsprachige Tendenzen waren bereits im 16. Jahrhundert vorhanden.

chen Identität darin unterscheidet, dass Spanischlehrende in den meisten Fällen keine Lehrbuchautoren mehr sind und auch ein religiöses Motiv zum Lernen und Lehren des Spanischen bei vielen heutigen Spanischlehrenden nicht ausschlaggebend ist. Insgesamt kann ein großer Unterschied zwischen der beruflichen Identität von Spanischlehrenden der frühen Neuzeit und heutigen Spanischlehrenden in Deutschland festgestellt werden.

So auch das hier kurz erwähnte, durch Voigt (1998, 33) näher illustrierte, Beispiel der Sprache (vgl. Hu 2003b, 3) als Teil der beruflichen Identität des Sprachmeisters Sottomayor. Bereits im 16. Jahrhundert wurden Thematiken diskutiert, wie sie auch im modernen Fremdsprachenunterricht in der Frage nach der Zweisprachigkeit der Lehrenden (vgl. Bausch 2003, 442) vorkommen: Vermittelt ein Muttersprachler oder ein Deutschsprachiger das Spanische als Fremdsprache in Deutschland besser? Die Querelle nach der ethnischen Herkunft der „sog. Sprachmeister“ (Voigt 1998, 28) wurde zwischen dem Nürnberger Sprachmeister/Lehrbuchautor Cramer und dem Madrider Lehrbuchautor Sottomayor ausgetragen (vgl. Voigt 1998, 33), indem Sottomayor Cramer und anderen (vgl. Voigt 1998, 33) vorwarf: “[...] he procurado antes de dar a la estampa esta pobrezilla examinar todos los puntos en los quales han faltado los autores que estuvieron antes de mí.” (Sottomayor 1706) Eine für das Mittelalter und die frühe Neuzeit prägende Identität bei den Spanischlehrenden war die religiöse Identität (vgl. Fuhrer/Trautner 2005, 337). Hierunter wird das Beherrschen des Spanischen zur Verwendung in religiösen Kontexten als „*vera, sincera, aperta et sancta lingua Hispanica*“ (Doergangk 1614, F.*** **1^v) oder bei Wall- und Pilgerfahrten (vgl. Voigt 1998, 24) verstanden.

Die Institutionalisierung von Bildung durch Klöster und Klosterbibliotheken (vgl. ebd., 26) war in der Zeit Doergang(k)s gängige Praxis. Im Beitrag über „[d]ie Insitutiones in linguam hispanicam (Köln 1614) des Heinrich Doergang(k)“ (Briesemeister 1992, 29) wird das gottesfürchtige Leben des Lehrbuchautors und Spanischlehrenden Heinrich Doergang(k) widergespiegelt (vgl. Voigt 1998, 31). Es geht damit auch eine bestimmte christliche Werthaltung einher, wenn Doergang(k) das Spanische als „*vera, sincera, aperta et sancta lingua Hispanica*“ (Doergangk 1614, F.*** **1^v) bezeichnet. Das Adjektiv „heilig“ für eine Sprache wie das Spanische lässt auch einen kulturell-religiösen

Hintergrund hinter dieser Aussage erkennen. Die Gottesfürchtigkeit der Spanier wird Anlass zum Erlernen dieser Sprache: „Die Spanier seien zu Verteidigern des wahren Glaubens und unbeugsamen Hütern des Rechts berufen [...].“ (Briese-meister 1992, 36) Die Religiosität und die Tugenden spiegelten sich auch in der Sprache selbst wider: „Wahr ist die spanische Sprache nach Doergang(k)s Deutung als Wesensausdruck des Spaniers, der die Wahrheit liebt und verteidigt. [...] Das zeigt sich schon an der Tatsache, daß Aussprache und Schreibweise übereinstimmen.“ (ebd., 37) Die spanische Sprache wird so auch zum Medium über ideologische Ansichten und religiöse Erfahrungen, die die damalige Gesellschaft miteinander teilte. Die Sichtweise Doergang(k)s ist deswegen interessant, weil sie das Spanische nicht als Konkurrenz zum Lateinischen mit dessen Vormachtstellung in religiösen Kontexten sieht. Doergang(k) stellt eine Verbindung zwischen alt- und neusprachlichen Ausdrucksformen her. Dies gelingt ihm, indem er das Lateinische noch als Metasprache verwendet, um ein Spanischlehrbuch zu verfassen (vgl. Niederehe 1992, 145; vgl. Voigt 1998, 31). Die Legitimation der Verbreitung des Spanischen gibt der religiöse Kontext, in dem Doergang diese Sprache als „sancta lingua Hispanica“ (Doergang 1614, F.*** ***)^{1v}) sieht.

In Doergang(k)s Unterrichtsvorgaben, einem Lehrplan ähnlich, finden sich „[...] weltliche und geistliche Musterautoren in einer ungewöhnlichen Zusammenstellung.“ (ebd., 38-39). Dies zeigt, dass eine Vielfalt an spanischer Literatur bestand, aus der die Spanischlehrenden des 17. Jahrhunderts schöpfen konnten. Besonders interessant ist diese Darstellung, da Doergang(k) zu „[...] d[en] ersten namentlich bekannten Spanischlehrer[n]“ (Voigt 1998, 31) gehörte. Diese Verbindung zwischen Werteunterricht, wie er noch heute als Unterrichtsform vorkommt (vgl. Wiater 2009, 70) und weltlichen Themen wie „[...] Doergangs [...] Hinweis auf die Celestina als ‚klassisches‘ Literaturwerk [...]“ (Briese-meister 1992, 39) lässt eine gewisse Universalität in der Anwendung der Spanischen Sprache als Unterrichtsgegenstand in der frühen Neuzeit erkennen. Wip-pich-Roháčková (2000, 84) gibt wieder, dass Doergang(k) nicht nur Verfasser einer ausführlichen spanischen Grammatik mit Latein als Metasprache war, sondern auch in Spanien selbst das Spanische gelernt haben soll.

Doergang(k) ist als Spanischlehrender in der tertiären Bildung tätig, die sich ebenfalls von der Sekundarstufe unterscheidet, da sich in der Stadt Köln, in der Doergang(k) unterrichtete (vgl. Voigt 1998, 31), die sekundären und tertiären Bildungseinrichtungen wie Jesuiten-Schulen und die Universität zu Köln bereits einige Jahrhunderte zuvor etabliert hatten (vgl. Meuthen 1988, 302-303). Doch sind dies erst die Anfänge einer Institutionalisierung (vgl. Voigt 1998, 31), weshalb dieser Beginn nicht mit der eigentlichen Institutionalisierung von neu-sprachlichen Zweigen mit dem Erlernen von Spanisch als Fremdsprache im Gymnasialbereich im 19. Jahrhundert gleichgesetzt werden kann (vgl. ebd., 36). Diese ersten Entwicklungen können daher nur auf eine Richtung hin zum neu-sprachlichen Gymnasium hinweisen, welches noch eine jahrhundertelange Entstehungsgeschichte bis in die Neuzeit durchlaufen wird. Die Säkularisierung der Bildung spielt dabei eine Rolle, wobei neben die traditionellen humanistischen Gymnasien „öffentliche Bürgerschulen“ (Voigt 1998, 35) traten, die sich auch gegen den Privatunterricht in bürgerlichen Häusern durchsetzten (vgl. ebd., 35). Der Grundstein zur Institutionalisierung einer Schule, an der Spanisch als Fremdsprache gelehrt wird, war gelegt. Auch hat die heutige Spanischlehrperson in Folge des Säkularisierungsprozesses der Bildung nicht zwangsläufig die religiöse Komponente in ihrer beruflichen Identität, wobei der Umgang mit der Religion im Schuldienst von Bundesland zu Bundesland variiert, was durch die „Kulturhoheit der Länder“ (Schulz-Hardt/Fränz 1998, 178) fixiert wird.

Beim zweiten Fallbeispiel einer exemplarischen beruflichen Identität aus der frühen Neuzeit handelt es sich um den Spanischlehrer Juan Angel de Zumarán (vgl. Voigt 1998, 31) oder im deutschsprachigen Raum damals auch „Sumaran, Johannes Angelus de“ (Schröder 1995, 190) bekannt. Einen wichtigen Aspekt, den der Spanischlehrende Sumaran aufweist, ist eine Form von „[...] berufliche[m] Selbstverständnis“ (Caspari 2003, 1), da er sich selbst klassifiziert als „der löblichen Landschaft und Fürstlichen Hauptstadt München in Bayern bestellter Sprachmeister“ (Sumaran 1621, 1). Interessant ist, wie Sumaran mit dieser Selbstbezeichnung umgeht: „Auf dem Titelblatt von 1623 wiederholt er diese Angabe.“ (Schröder 1995, 190) Daran ist zu erkennen, dass er dieser Selbstzuschreibung wahrscheinlich einen hohen Wert beimisst. Es zeigt sich sein Berufsethos und die Professionalität, die er selbst als „Sprachmeister“ (ebd., 190)

vermitteln möchte. Die Selbstwahrnehmung ist ein wichtiger Aspekt, der bei Identitätskonstruktionen zu bedenken ist (siehe Kapitel 2.2.1). In der beruflichen Identität des Spanischlehrenden Sumaran fällt neben der Selbstwahrnehmung auch der Aspekt der ethnischen und schichtspezifischen Herkunft auf. Schröder (1995) beschreibt Sumaran als einen „[...] [a]us dem spanischen Baskenland Stammend[en], adliger Herkunft.“ (Schröder 1995, 190).

Heutzutage lassen sich unter den Spanischlehrenden durchaus Lehrende in Deutschland finden, die aus Spanien nach Deutschland gezogen sind, um in Deutschland Spanisch zu unterrichten. Ein Beispiel hierfür wäre die berufliche Entwicklung meiner Interviewpartnerin Belinda Ferrer-Cruz, die aus privaten Gründen nach Deutschland gezogen ist, dort für sie aber klar war, dass sie ihre Muttersprache weitergeben möchte (siehe 2.3.5). Damit ist sie von ihrer ethnischen Herkunft her Spanierin, genau wie Sumaran im 17. Jahrhundert auch Spanier war. Wie sich diese Teile der *beruflichen Identitätsprozesse* zueinander verhalten, wird in 2.2.1 mit dem Blick in die Forschungsliteratur erläutert werden. Was die Schichtzugehörigkeit (siehe 2.2.3.1) betrifft, so sieht diese laut Fertig 1979 im 17. Jahrhundert für den Spanischlehrenden relativ heterogen aus. Wie er bereits über den Hofmeister schrieb, war die Schichtzugehörigkeit der „sog. Sprachmeister“ (Voigt 1998, 28) unterschiedlich. Voigt (1998, 28) beschreibt es als eine Tätigkeit für Menschen, die sprachkundig waren und sich gleichzeitig ihren Lebensunterhalt verdienen mussten. Sumaran hingegen zählte selbst zu den Adligen (vgl. Schröder 1995, 190). Betrachtet man Spanischlehrende im heutigen Deutschland, so sind ihre schichtspezifischen Berufswahlmotive nicht unbedingt die eines adligen Sumarans (vgl. Kap. 4).

Insgesamt kann über die (*historischen*) *beruflichen Identitätsprozesse* bei Spanischlehrenden in den letzten Jahrhunderten auf dem Gebiet des heutigen Deutschland festgehalten werden, welche beruflichen Identitätsprozesse es als Theorem in der Geschichte der Spanischlehrenden gab. Darüber hinaus konnten Kon- und Divergenzen zu den heutigen Spanischlehrenden festgestellt werden, was wiederum beweist, dass es die beruflichen Identitätsprozesse in einer gewissen Form, bewusst oder unbewusst, in der Vergangenheit in dem Berufsleben der Spanischlehrenden bereits gegeben haben muss. Ob sie diese auch als solche wahrgenommen haben, kann im Sinne der Professionalität allein in der bereits

illustrierten Selbstwahrnehmung von Sumaran (vgl. Sumaran 1621, 1) bestätigt werden.

1.2 Aktuelle Rolle des Spanischunterrichts

Aber man lernt immer wieder was und man muss selbst erkennen, womit man weiter machen will oder was man sich aneignet und was man durchführen kann. Wenn Sie nicht der Typ dafür sind für A, dann machen Sie das nicht, aber Sie sind vielleicht der Typ für C, dann sagen Sie: ‚Das mach ich‘. [...] [D]a haben wir eine tolle Fortbildung im Haus gemacht und da hab ich das Karusselgespräch gelernt. Das nenn ich immer *circulos concéntricos* [...]. (B.J., S. 8, Z. 327-329)

An diesem Beispiel der Spanischlehrerin Bettina Jäger wird deutlich, wie der Spanischunterricht auch durch die Einstellungen der/-s jeweiligen Spanischlehrenden zur jeweiligen Methode geprägt ist. Was Caspari (2003, 87) als „unterrichtliche Tätigkeit“ für das berufliche Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrenden einordnet, gilt in vertiefter Form für die berufliche Identität von Spanischlehrenden als Kriterium. Spanischunterricht und Spanischlehrende sind miteinander verwoben, weshalb beide Teile auch einer eigenen Darstellung bedürfen. Es geht insbesondere um die Spanischlehrenden in ihrer Identifikation mit dem Spanischunterricht. Hierbei soll nun auch versucht werden, die Rolle der/-s Spanischlehrenden im heutigen Deutschland zu skizzieren. Da der Spanischunterricht von zahlreichen aktuellen fremdsprachendidaktischen Konzepten geprägt ist, werden exemplarisch zwei Diskursstränge, die Mehrsprachigkeit und die Kompetenzen, thematisiert. Mehrsprachigkeit und Kompetenzen tangieren die Spanischlehrenden als didaktische Konzepte besonders, da sie eine Doppelfunktion haben, indem sie sowohl beim Schüler als auch beim Lehrer vorhanden sind. Danach folgen die Darstellungen des Spanischunterrichts der Sekundarstufe und des der Erwachsenenbildung, um das Bild der (angehenden) Spanischlehrenden zu komplettieren. In 1.2.1 soll zunächst das Spanische im Schulunterricht in Deutschland als Katalysator für das Konzept der Mehrsprachigkeit vorgestellt und gemäß der „Stop and Memo!“-Methode (Mayring 2002, 106) aus den Interviews mit (angehenden) Spanischlehrenden erste Tendenzen für das Spanische als die Mehrsprachigkeit fördernde Sprache abgeleitet werden. Der Spanischlehrende ist in Deutschland normalerweise je einer Schulform zugeordnet (1.2.2). Diese zwei Aspekte, Schulform und das aktuelle schulformübergreifende Kon-

zept der Mehrsprachigkeit und der Kompetenzen, sind Charakteristika, die den heutigen modernen Spanischunterricht durch die erwähnte Doppelfunktion prägen. Darüber hinaus werden bei der Diskussion um den Spanischunterricht in verschiedenen Schulformen auch schulformspezifische Charakteristika und Konzepte thematisiert.

1.2.1 Spanischlehrende: ihre Mehrsprachigkeit und Kompetenzen

Das Thema Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik um das Spanische als (Schul-)Fremdsprache sind in Deutschland in der gegenwärtigen fremdsprachendidaktischen Forschung Ausgangspunkt für zahlreiche Untersuchungen, die sowohl auf Deutsch als auch auf Spanisch veröffentlicht wurden (u.a. Bär 2008; Grünewald 2009; Meißner 1995; Meißner 1996; Meißner 1998; Meißner 2005; Siguán 1994).¹⁰

Insgesamt kommen sowohl konkreter bilingualer Sachfachunterricht als auch das Prinzip der Mehrsprachigkeit im aktuellen Spanischunterricht in Deutschland vor. Dabei kommt es auf die äußeren strukturellen Umstände des Schullebens und auf die unterrichtlichen Zielsetzungen an, die der Spanischlehrende mit seinem Unterricht verfolgt, um die Implementierung von bilingualem Unterricht oder auch die Verwendung einer „Begegnungssprache“ (KMK 2004, 8) als Zeichen von Mehrsprachigkeit festzusetzen.

Grundsätzlich bietet das Spanische als (Schul-)Sprache günstige Voraussetzungen, mehrsprachige Lernprozesse zu initiieren, da „[...] Spanisch eine Sprache [ist], die Türen zu anderen Sprachen und Kulturen öffnet. Über das Spanische kann relativ leicht der Weg zu verwandten (romanischen) Sprachen gefunden werden.“ (Bernecker 2006, 153). Wichtig bei dieser Aussage ist nicht nur die Einstellung der Schüler/innen zur Mehrsprachigkeit als Möglichkeit der Vernetzung moderner Fremdsprachen (Hu 2003a, 245; Rück 2007, 52), sondern

¹⁰ Wie Spanischlehrende in Deutschland mit dieser Mehrsprachigkeit in ihrem Fremdsprachenunterricht und dem Spanischunterricht umgehen, wird im Bereich der Einstellungen zu fachdidaktischen Konzepten und Methoden im qualitativen Interview als ein Punkt mit aufgenommen (siehe Kapitel 2.5), um speziell diese Einstellungen als Teil beruflicher Identität zu erfassen. Dieser Aspekt dient gemäß der „[t]heoretische[n] Sensibilität“ (Strauss/Corbin 1996, 25) als Erleichterung bei der Entwicklung eines Interviewleitfadens (siehe 2.6).

auch die Sicht der Lehrenden (vgl. Hu 2003a, 105) mit einzubeziehen sowie „[...] die Untrennbarkeit von *Sprache, Kultur* und *Identität* [...]“ (Hu 2003a, 293, Hervorhebung im Original).

Neben den verschiedenen Definitionen von Mehrsprachigkeit in der fremdsprachendidaktischen Forschung in Deutschland (vgl. u.a. Aguado/Hu 2000; Brettmann et al. 2000; Christ 2000; Gogolin 2000; Meißner 1995; Raupach 2000; Rück 2007; Wandruszka 1979; für die englischsprachige Fremdsprachenforschung zum Beispiel Byram 2000) interessiert es, welche mehrsprachige Sprachbiographie die Lehrperson durch ihre ethnische Herkunft in den Spanischunterricht selbst mitbringt und wie sie selbst mit pluri- und auch monolingualen Schüler/innen im Unterricht umgeht. Auch die Frage nach der Mehrsprachigkeit von Lehrpersonen wird hierbei wichtig im Sinne einer „[l]ebensweltliche[n] Mehrsprachigkeit“ (Gogolin 2004, 55). Hu 2003a stellt hierbei fest, dass „[g]leichwohl [...] die wissenschaftliche Betrachtung des Zusammenhangs von Mehrsprachigkeit und Identität erst am Anfang [steht].“ (Hu 2003a, 10) Dabei ist der Einfluss der Fremdsprache auf die berufliche Identität des Lehrenden deutscher Herkunft ebenso zu diskutieren wie die Mehrsprachigkeit von Lehrenden mit Migrationshintergrund aus etwa Spanien oder Lateinamerika. Das Erlernen des Spanischen für deutschsprachige Spanischlehrende im Kontext Schule stellt ebenso eine Hürde dar wie das Zurechtfinden in der deutschsprachigen Umwelt für Spanischlehrende spanischsprachiger Herkunft. Was passiert mit der beruflichen Identität von muttersprachlichen Lehrenden des Spanischen, wenn sie sich in Deutschland sozialisieren? Neben dem Interviewbeispiel der angehenden Spanischlehrerin Belinda Ferrer-Cruz, welche ebenfalls über die Problematik Deutsch zu lernen und sich in einer anderen Kultur zurechtzufinden, erzählt, weist auch die Fachliteratur Problematiken zwischen Identität und Sprache auf: „Identitäts- und Sprachverlust, Rekonstruktion und möglicher Zugewinn: Diese Phasen werden von mehrsprachigen Individuen in der Regel als schmerzhaft durchlebt, zumal der Ausgang ungewiss ist.“ (Hu 2003a, 11)

Die Mehrsprachigkeit der Spanischlehrenden selbst wird im spezifischen Bereich der bilingualen Schulmodelle angewendet. Das Beispiel der „Staatliche[n] Europa-Schule Berlin (SESB)“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend