

Linguistik im Spanischunterricht

Ein digitales Lehrbuch für
(angehende) Lehrkräfte

HERAUSGEBER

Felix Tacke

AUTOR:INNEN

Paul Becker · Lisa Bender

Ramón Delgado Moreno · Lea-Marie Domin

Riccarda Falcone · Renata Freyre Castro

Gloria Gabriel · Laura Hesral Sánchez

Jamaa Khodja · Daniel Mehrlein Merenciano

Marlon Merte · Stanislav Minchev

Büşra Özen · Lucas Pimenta Lange

Enrique Ritz Pequeño · Selina Scholz

Selin Sevgi · Karina Stephan Quezada

Felix Tacke · Teodora Teodorescu

DOI: [10.17192/openumr/598](https://doi.org/10.17192/openumr/598)

Philipps-Universität Marburg · 2026

[Online lesen](#)

Vorwort

Dieses digitale Lehrbuch richtet sich an (angehende) Spanischlehrkräfte und geht von einer grundlegenden Beobachtung aus: Sprachunterricht ist immer auch Sprachreflexion. Wer Spanisch unterrichtet, arbeitet fortlaufend mit sprachlichen Strukturen, Normen, Abweichungen und Varianten – häufig implizit, selten systematisch abgesichert. *Linguistik im Spanischunterricht* setzt genau hier an. Es geht von der Überzeugung aus, dass linguistische Kompetenz kein Zusatzwissen ist, das man im Studium erwirbt und danach kaum mehr braucht, sondern ein Instrument, das Lehrkräfte in die Lage versetzt, sprachliche Phänomene einzuordnen, die Sprache ihrer Lernenden zu verstehen und didaktisch begründete Entscheidungen zu treffen. Den konzeptionellen Ausgangspunkt bildet die Arbeit von Rolf Kreyer, dessen *Linguistic Toolkit for Teachers of English* (Tübingen: Narr, 2023) eindrucksvoll gezeigt hat, wie Linguistik als relevante, praxisnahe Kompetenz für die Ausbildung angehender Fremdsprachenlehrkräfte vermittelt werden kann. *Linguistik im Spanischunterricht* greift diesen Gedanken auf und entwickelt ihn für den Spanischunterricht weiter – in einem digitalen Format, das neue Möglichkeiten eröffnet.

Dabei versteht sich dieses Buch weder als linguistische Einführung im klassischen Sinn noch als fachdidaktisches Handbuch mit fertigen Unterrichtsentwürfen und Materialsammlungen. Es verortet sich vielmehr an der Schnittstelle zwischen Fachwissenschaft und Schulpraxis: Es will zeigen, wo und warum sprachwissenschaftliches Wissen für den Unterricht relevant wird und wie es konkret zur Anwendung kommen kann. Die didaktische Umsetzung im engeren Sinne – also die Gestaltung konkreter Lehrmaterialien und Unterrichtsreihen – bleibt bewusst den Fachdidaktiken überlassen. Was dieses Buch anbietet, ist die linguistische Grundlage, auf der solche Entscheidungen reflektiert getroffen werden können.

Die Kapitel behandeln Fehlerlinguistik, Aussprache, Orthographie, lexikalische Kreativität, Sprachvariation und Plurizentrik, Sprachwandel sowie den Umgang mit Herkunftssprachen im Fremdsprachenunterricht. Die Auswahl folgt keinem Anspruch auf Vollständigkeit – die Schwerpunkte spiegeln die Interessen der Beteiligten und die besonderen Herausforderungen wider, die das Spanische als Unterrichtssprache mit sich bringt. Einen besonderen Stellenwert nimmt dabei die

sprachliche Variation ein, insbesondere die Plurizentrik des Spanischen. Das Thema liegt mir als Forschendem und Lehrendem besonders am Herzen, und ich bin überzeugt, dass gerade hier die Linguistik einen wichtigen Beitrag zur Lehrkräftebildung leisten kann: Wer Spanisch unterrichtet, steht tagtäglich vor der Frage, welches Spanisch eigentlich gelehrt wird, wie mit sprachlicher Vielfalt umzugehen ist und was als „richtig“ gelten darf. Diese Fragen lassen sich nur mit linguistischer Kompetenz reflektiert beantworten.

Die Idee zu diesem Projekt entstand im Sommersemester 2025, als ich gemeinsam mit Studierenden in einem Seminar erstmals erprobte, wie sich linguistische Inhalte kollaborativ für die Schulpraxis aufbereiten lassen. Aus diesen Anfängen ist in den folgenden Monaten deutlich mehr geworden, als ich damals erwartet hätte. Über zwei Semester hinweg haben wir in meinen Seminaren gemeinsam Kapitel konzipiert; die Studierenden haben anschließend Textentwürfe verantwortet und redigiert, bevor ich die Beiträge abschließend überarbeitet und in eine konsistente Endfassung gebracht habe. Die Autor:innenschaft der Studierenden wird dabei selbstverständlich transparent gekennzeichnet. Die vorliegende Fassung markiert – genau ein Jahr nach Beginn – einen ersten Meilenstein: Mit dem Abschluss aller hierfür geplanten Kapitel liegt erstmals eine Version 1.0 vor, die wir als in sich geschlossene, zitierfähige Fassung nun erstmals publizieren.

Dass dieses Buch digital erscheint und nicht als gedrucktes Werk, ist eine bewusste Entscheidung. Ein digitales, frei zugängliches Buch kann multimediale Inhalte wie Audiobeispiele direkt einbetten; es ist auf jedem Gerät verfügbar – auch auf dem Smartphone, wo heute ein großer Teil des Lesens stattfindet; und es kann fortlaufend erweitert und verbessert werden. *Linguistik im Spanischunterricht* ist daher bewusst offen angelegt: Weitere Kapitel zu relevanten Themen können und sollen folgen. Vor allem aber ermöglicht das digitale Format eine Verknüpfung mit anderen Ressourcen, die ein gedrucktes Buch nicht leisten kann. So ist das Lehrbuch zugleich eines von mehreren digitalen Projekten, die ich im Rahmen von [Hispanistica @ Marburg](#) für Forschung und Lehre entwickle und offen zur Verfügung stelle. Für einzelne Kapitel – insbesondere zur Aussprache und zur sprachlichen Variation – fließen Daten und Materialien aus meinen Forschungsprojekten ein: [CO.RA.PAN](#) bietet sprachliche Daten zur Plurizentrik des Spanischen aus allen hispanophonen Ländern, während [MAR.ELE](#) und in Kürze *Pronunciation Matters* authentische Beispiele für die Aussprache von Spanischlernenden und die Unterschiede zur zielsprachlichen Artikulation bieten. Als weiterer Baustein befindet sich derzeit mit [Games.Hispanistica](#) außerdem eine Plattform für gamifizierte Lernformate im Aufbau, die inhaltlich an die Kapitel

dieses Lehrbuchs anknüpfen sollen und an denen wiederum Studierende mitwirken. Lehrbuch, Forschung und digitale Lernangebote sind damit nicht nebeneinander gestellt, sondern systematisch aufeinander bezogen – als frei verfügbare Instrumente ganz im Sinne von Open Educational Resources (OER). Als Open-Access-Publikation wird das Lehrbuch über das institutionelle Repository der Philipps-Universität Marburg (open_UMR) dauerhaft archiviert und versioniert; das Gesamtwerk und die einzelnen Kapitel sind jeweils mit einer eigenen DOI versehen, die ihre langfristige Auffindbarkeit und Zitierbarkeit gewährleistet.

Marburg, im Frühjahr 2026

Felix Tacke

Dieses Buch zitieren

Tacke, Felix (Hg.) (2026): *Linguistik im Spanischunterricht. Ein digitales Lehrbuch für (angehende) Lehrkräfte*. Marburg: Philipps-Universität Marburg.

Online: linguistik.hispanistica.com

DOI: <https://doi.org/10.17192/openumr/598>

Einleitung

Felix Tacke

Erstellt: 27.02.2026
Geändert: 03.03.2026

„Good linguists are better teachers!“¹

Wer ein Lehramtsstudium in einer Fremdsprache aufnimmt, begegnet dort unweigerlich der Sprachwissenschaft – und fragt sich nicht selten, wozu. Die Sprachpraxis leuchtet unmittelbar ein: Man erwirbt und vertieft die Kompetenz, die man später selbst vermitteln soll. Die Literaturwissenschaft hat ein erkennbares Pendant im Schulunterricht. Und die Fachdidaktik bereitet direkt auf die Unterrichtspraxis vor. Nur der Sprachwissenschaft scheint ein solches Pendant zu fehlen. Linguistik wird in der Schule nicht unterrichtet – jedenfalls nicht als eigenes Fach. Wozu also der Aufwand?

Die Antwort, die Rolf Kreyer in seinem *Linguistic Toolkit for Teachers of English* (2023) für das Englische überzeugend entfaltet hat, gilt für jede Fremdsprache: Linguistische Kompetenz ist kein Selbstzweck und kein bloßes Studienfach, sondern ein Instrument, das Lehrkräfte bei jeder Beschäftigung mit Sprache einsetzen – ob sie sich dessen bewusst sind oder nicht. Wer versteht, wie Laute artikuliert werden, kann Ausspracheschwierigkeiten gezielt diagnostizieren, statt nur zu korrigieren. Wer weiß, wie Wortbildung funktioniert, kann Lernenden Strategien an die Hand geben, mit denen sie sich unbekanntem Wortschatz selbst erschließen. Wer die Mechanismen sprachlicher Variation kennt, kann auf die Frage, ob *vosotros* oder *ustedes* ‚richtiger‘ sei, eine fundierte Antwort geben, die über persönliche Vorlieben hinausgeht.

Dieser linguistische Blick schärft auch den Umgang mit der Sprache der Lernenden. Im Fremdsprachenunterricht hat man es nicht nur mit zwei Sprachsystemen zu tun – der Erstsprache und der Zielsprache –, sondern immer auch mit einem dritten: der Lernendensprache (Fachbegriff: *Interlanguage*), also dem sich entwickelnden Sprachsystem, das Lernende auf der Grundlage von Erstsprache, Unterricht und eigenem Sprachkontakt aufbauen. Diesen Zwischenbereich wahrzunehmen und

linguistisch einzuordnen, setzt Wissen voraus, das weit über die Beherrschung der Zielsprache hinausgeht.

Linguistik ist in diesem Sinne weniger eine Inhaltsdisziplin als vielmehr eine Kompetenz – ein Repertoire an Konzepten und Analysefähigkeiten, das Lehrkräfte in die Lage versetzt, mit sprachlichen Phänomenen reflektiert umzugehen, auch solchen, auf die sie nicht explizit vorbereitet wurden. Das ist der Grundgedanke, der diesem Buch zugrunde liegt.

Herangehensweise und Themenwahl

Dieses Buch greift einige Bereiche auf, in denen linguistische Kompetenz und ein solides Wissen für den Spanischunterricht besonders relevant wird: Fehlerlinguistik, Aussprache, Orthographie, Wortbildung, Sprachvariation und Plurizentrik, Sprachwandel sowie Herkunftssprachen im Fremdsprachenunterricht. Dies ist keine vollständige Liste, sondern zunächst nur eine Auswahl. Sie spiegelt die Schwerpunkte wider, die sich aus den Besonderheiten des Spanischen als Unterrichtssprache und aus den Interessen der Beteiligten ergeben.

Ein durchgängiges Prinzip der Darstellung ist es, von konkreten Fragen und verbreiteten Annahmen auszugehen, bevor die Themengebiete strukturierter und genauer unter die linguistische Lupe genommen werden. Viele Kapitel beginnen daher mit Stereotypen, Alltagsbeobachtungen oder typischen Unterrichtssituationen und zeigen dann aus sprachwissenschaftlicher Perspektive, inwiefern die Dinge weniger eindeutig sind, als es auf den ersten Blick scheint. Besonders greifbar wird dieses Vorgehen in den Kapiteln zur sprachlichen Variation: Wer meint, es gebe ‚das eine richtige Spanisch‘, oder alle Phänomene ließen sich holzschnittartig in Spanien vs. Amerika einteilen, übersieht einen entscheidenden Punkt. Das Spanische ist längst eine plurizentrische Sprache – mit einer Vielzahl gleichberechtigter Standardvarietäten, die sich linguistisch beschreiben und didaktisch reflektiert einordnen lassen.

Gerade die Variation und Plurizentrik des Spanischen bildet einen besonderen Schwerpunkt dieses Buches. Das Thema stellt Lehrkräfte vor Fragen, die sich im Unterrichtsalltag ständig stellen, aber selten systematisch beantwortet werden: Welches Spanisch unterrichte ich? Wie gehe ich mit Unterschieden zwischen Schulbuchsprache und sprachlicher Realität um? Was sage ich, wenn Lernende in einem Film oder Podcast auf Formen stoßen, die vom Gelernten abweichen? Die linguistische Kompetenz, solche Fragen einzuordnen und souverän mit ihnen

umgehen zu können, ist für Spanischlehrkräfte besonders wertvoll – und gehört zu dem, was dieses Buch vermitteln möchte.

Ein digitales Buch

Dieses Lehrbuch erscheint als digitale, frei zugängliche Publikation – und bietet somit Vorteile gegenüber traditionellen Printpublikationen. Es basiert auf einem modernen, responsiven Design und ist damit orts- und geräteunabhängig nutzbar, sodass die Darstellung auf unterschiedlichen Bildschirmgrößen – vom Desktop bis zum Smartphone – systematisch berücksichtigt wird.²

Die digitale Form erleichtert zudem die Lektüre selbst. Einklappbare und visuell hervorgehobene Layoutelemente strukturieren den Text und ermöglichen es, Zusatzinformationen bei Bedarf einzublenden, ohne den argumentativen Hauptstrang zu unterbrechen. Sie übernehmen unterschiedliche Funktionen: Manche bündeln Regeln oder Merksätze, andere geben konkrete Hinweise für die Unterrichtspraxis oder bieten inhaltliche Vertiefungen. Dadurch kann eine hohe Informationsdichte mit Übersichtlichkeit verbunden werden. Interne Verlinkungen zwischen Kapiteln sowie Verweise auf externe Ressourcen unterstützen zusätzlich eine flexible, nicht-lineare Nutzung des Buches.

Darüber hinaus eröffnet das digitale Format die Möglichkeit, multimediale Inhalte unmittelbar in den Text zu integrieren. In den Kapiteln zur Aussprache und Orthographie sowie in den Variationskapiteln können Audiobeispiele aus den behandelten Forschungsprojekten direkt angehört, miteinander verglichen und unmittelbar im Unterrichtskontext eingesetzt werden.

Inhalt des Buches

Das Buch umfasst sieben thematische Kapitel. Der Bereich der sprachlichen Variation wird dabei aufgrund seiner besonderen Komplexität in mehrere eigenständige Unterkapitel gegliedert. Innerhalb dieser Struktur nimmt das Kapitel zur [Fehlerlinguistik](#) eine besondere Stellung ein, denn es behandelt ein Thema, das in gewisser Weise quer zu allen anderen liegt: den Umgang mit sprachlichen Fehlern im Lernprozess. Fehler – ob in der Aussprache, der Grammatik, der Wortwahl oder der Orthographie – sind ein unvermeidlicher Bestandteil des Spracherwerbs. Das Kapitel zeigt, warum sie aus linguistischer Sicht nicht bloße Defizite darstellen, sondern oft diagnostisch wertvoll sind: Sie geben Aufschluss

darüber, welche Regeln Lernende bereits verinnerlicht haben und wo die nächsten Entwicklungsschritte liegen. Wer etwa *yo teno* statt *yo tengo* sagt, hat die Flexionsendung der ersten Person Singular bereits erfasst – nur die unregelmäßige Stammform fehlt noch.

Fehler entstehen dabei nicht im luftleeren Raum, sondern stehen häufig im Zusammenhang mit der Erstsprache oder erklären sich erst durch eine angemessene Kenntnis der weiteren Herkunftssprachen der Lernenden (z.B. zu wissen, in welcher Herkunftssprache es gar keine Artikel gibt). Ebenso zeigt der Blick auf die Plurizentrik des Spanischen, dass nicht jede Abweichung vom Schulbuchspanisch bzw. von der unterrichteten Norm tatsächlich ein Fehler ist: Manche Formen gehören in anderen Teilen der Hispanophonie zum guten Sprachgebrauch. Eine linguistisch fundierte analytische Perspektive auf Variation und Fehler bildet eine Grundlage, die in allen weiteren Kapiteln immer wieder zum Tragen kommt.

Auf dieser Grundlage widmen sich die folgenden Kapitel jeweils einem konkreten sprachlichen Gegenstandsbereich. Das Kapitel Aussprache zeigt entlang der Besonderheiten und der spezifischen Herausforderungen des Spanischen, wie ein linguistisch fundierter Zugriff zu einem besseren Ausspracheunterricht beitragen kann. Das Kapitel Orthographie erläutert, wie das – vergleichsweise gut zugängliche – spanische Schriftsystem funktioniert und welche Prinzipien Lehrkräfte kennen sollten. Das Kapitel Lexikalische Kreativität behandelt Wortbildungsprozesse des Spanischen und zeigt nicht zuletzt am Beispiel jüngerer Neuschöpfungen, wie sie sich didaktisch nutzen lässt. Wie bereits angedeutet, bildet der Bereich der sprachlichen Variation einen besonderen Schwerpunkt dieses Buches. Aufgrund seiner zentralen Bedeutung für Fragen der Norm, der Bewertung und der Korrektur ist er in mehrere aufeinander bezogene Kapitel gegliedert: Ein Kapitel zu Variation und Plurizentrik führt in zentrale Begriffe und Konzepte ein, gefolgt von eigenständigen Kapiteln zur Variation in der Aussprache, in der Anrede, im Gebrauch der Tempora sowie in der Morphologie und Syntax. Ausgangspunkt sind in diesen Kapiteln häufig verbreitete Stereotype oder vereinfachende Vorstellungen, von denen aus die für den Unterricht relevanten Variationsphänomene systematisch eingeordnet und didaktisch reflektiert werden. Damit geht dieses Buch bewusst über die übliche Beschränkung auf Aussprache und Wortschatz hinaus: Gerade die grammatische Variation – etwa bei den Anredeformen, beim Tempusgebrauch oder Diminutiven – wird in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien bislang kaum systematisch behandelt, obwohl sie Lehrkräfte im Umgang mit authentischen Materialien regelmäßig betrifft.

Ergänzt wird diese synchron ausgerichtete Perspektive durch einen diachronen und einen mehrsprachigkeitsbezogenen Zugriff: Das Kapitel [Sprachwandel](#) nimmt eine diachrone Perspektive auf die Gegenwartssprache ein und zeigt, warum viele scheinbare Unregelmäßigkeiten historisch erklärbar sind. Das Kapitel [Herkunftssprachen](#) richtet den Blick schließlich auf die mehrsprachigen Voraussetzungen der Lernenden und macht deutlich, wie sich sprachliche Vielfalt im Klassenraum linguistisch einordnen und didaktisch produktiv nutzen lässt.

Aufbau der Kapitel

Alle Kapitel folgen einem einheitlichen Grundaufbau. Jedes Kapitel beginnt mit einer Einleitung, die typische Beispiele, verbreitete (Fehl-)Annahmen oder konkrete Situationen aus der Unterrichtspraxis aufgreift und so den Zugang zum Thema eröffnet. Darauf folgt der analytische Kern, in dem die relevanten linguistischen Konzepte gezielt und auf die Schulperspektive zugeschnitten dargestellt werden – je nach Gegenstand ergänzt durch Praxistipps, Hörbeispiele oder vertiefende Informationen. Am Ende jedes Kapitels steht eine Zusammenfassung der wichtigsten Punkte. Weiterführende Literaturempfehlungen, die zu einer vertieften linguistischen oder auch didaktischen Auseinandersetzung einladen, und eine Bibliographie runden die Kapitel ab. Die Kapitel sind trotz des digitalen Formats natürlich ohne Einschränkungen zitierfähig, da neue Versionen gekennzeichnet, versioniert und mit DOI ausgestattet werden.³

Forschung und Lehre im Verbund

Die Kapitel dieses Buches stützen sich auf verschiedene Quellen – allerdings nicht nur auf die einschlägige Fachliteratur. Für einzelne Kapitel – insbesondere zur Aussprache und zur sprachlichen Variation – fließen wo immer möglich auch Daten und authentische Sprachbeispiele aus laufenden Forschungsprojekten ein. So stellt das Projekt [CO.RA.PAN](#) sprachliche Daten zur Plurizentrik des Spanischen aus allen hispanophonen Ländern bereit und bildet damit eine empirische Grundlage für die anschauliche Darstellung regionaler und nationaler Variation. Die Marburger Ausspracheprojekte [MAR.ELE](#) und [Pronunciation Matters](#) untersuchen darüber hinaus die Aussprache von Spanischlernenden im Vergleich mit zielsprachlicher Artikulation und liefern gut nachvollziehbare Audiobeispiele, die die Darstellung in den entsprechenden Kapiteln ergänzen. Diese Verbindung von Forschung und

Lehre ist ein bewusster Bestandteil des Projekts: Die Daten, die in der Forschung erhoben werden, kommen den Leser:innen dieses Buches unmittelbar zugute.

Studierende als Mitautor:innen

Dieses Buch ist in enger Zusammenarbeit mit Studierenden entstanden. Die Kapitel wurden gemeinsam in Seminaren konzipiert, einzelne Studierende haben anschließend Textentwürfe verantwortet und redigiert, bevor die Beiträge abschließend überarbeitet und in eine konsistente Endfassung gebracht wurden. In einem begleitenden Peer-Review-Verfahren haben die Studierenden einander gelesen, kommentiert und mit Ideen und Ergänzungen zur Verbesserung der Texte beigetragen. Entsprechend werden in jedem Kapitel auch die über das Peer Review Beitragenden namentlich genannt und gewürdigt.

Dass (Lehramts-)Studierende an einem Buch mitschreiben, das sich an (angehende) Lehrkräfte richtet, ist kein Zufall: Sie bringen genau jene Perspektive ein, aus der heraus dieses Buch konzipiert ist und die für einen reflektierten Übergang vom Studium in die Unterrichtspraxis entscheidend ist. Die produktive Auseinandersetzung mit linguistischen Inhalten – das Erklären, Strukturieren, Vermitteln – führt zu einer fachlichen Durchdringung, die über eine rein rezipierende Beschäftigung deutlich hinausgeht. Das Lehrbuch ist damit zugleich ein hochschuldidaktisches Projekt, in dem Studierende nicht nur Inhalte rezipieren, sondern Wissen produzieren – und damit einen Beitrag leisten, der über den Seminarraum hinaus wirksam wird.

Dieses Kapitel zitieren

Tacke, Felix (2026): „Einleitung“. In: Tacke, Felix (Hg.): *Linguistik im Spanischunterricht. Ein digitales Lehrbuch für (angehende) Lehrkräfte*. Marburg: Philipps-Universität Marburg.

Online: linguistik.hispanistica.com

DOI: <https://doi.org/10.17192/openumr/598>

1. Kreyer, Rolf (2023): *The Linguistic Toolkit for Teachers of English: Discovering the Value of Linguistics for Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr Francke Attempto, Preface. ↗
2. Dieses digitale Lehrbuch basiert auf dem responsiven Open-Source-Theme [Zensical](#) für MkDocs. Das Layout wurde gezielt strukturell angepasst (u.a. Admonitions, Cover-Layout, Audio-Elemente, Navigationslogik), um didaktische Funktionen wie ausklappbare Hinweise, Medienintegration und mobile Lesbarkeit systematisch zu unterstützen. Der Quellcode dieses Projekts ist auf [Zenodo](#) archiviert. ↗
3. Die unter „Dieses Buch/Kapitel zitieren“ angegebene DOI verweist auf die dauerhafte Veröffentlichung dieses Werkes im institutionellen Open-Access-Repositorium der Philipps-Universität Marburg (open_UMR). Das Gesamtwerk wird dort als Sammelpublikation archiviert und mit einer eigenen DOI versehen. Die einzelnen Kapitel werden separat als Beiträge in

Sammelwerken veröffentlicht, jeweils mit eigener DOI und Verknüpfung zum Gesamtwerk. Alle DOIs fungieren als persistente Identifikatoren und gewährleisten die langfristige Auffindbarkeit und Zitierbarkeit sowohl des Gesamtworks als auch der Einzelbeiträge. ↗

1 Fehlerlinguistik

Gloria Gabriel, Marlon Merte, Felix Tacke

Peer Review: Renata Freyre Castro, Jamaa Khodja,
Büşra Özen, Selina Scholz, Teodora Teodorescu

Erstellt: 12.06.2025
Geändert: 05.03.2026

„En mi ciudad hay muchas gentes ...“

Kaum ausgesprochen, wird eine solche Äußerung bereits korrigiert: „*La gente*. Se dice *la gente*, en singular.“ Szenen wie diese prägen den Spanischunterricht. Korrigiert wird ständig – nicht nur in Klassenarbeiten, sondern gerade auch in der mündlichen Interaktion. Fehler gehören zum Unterricht wie kaum etwas anderes, und der Umgang mit ihnen ist eine der zentralen Aufgaben von Lehrkräften.

Fehler – egal ob sie die Aussprache, Wortwahl, Wortbildung oder die Wortstellung betreffen – sind ein unvermeidbarer Teil jedes Sprachlernprozesses. Die Fehlerlinguistik stellt daher ein besonders zentrales Thema dieses Lehrbuchs dar: Sie bezeichnet die systematische Betrachtung, Analyse und Reflexion von sprachlichen Fehlern im Lernprozess – also die Frage, warum Fehler entstehen, was sie uns über den Lernstand verraten und wie Lehrkräfte und Lernende konstruktiv damit umgehen können.

Wer Fehler sucht, wird sie mit Sicherheit finden. Lernende heißen ja genau deshalb so, weil ihre Fremdsprachenkenntnisse nicht auf „Erstsprachenniveau“ (neutral für „Muttersprache“) liegen, sondern sich zwischen ihrer Erstsprache und der Zielsprache bewegen – ob der Weg nun vom Deutschen oder vom Türkischen oder Arabischen zum Spanischen führt. Dabei wissen wir alle aus eigener Erfahrung: Auch in unserer Erstsprache machen wir regelmäßig Fehler, etwa wenn wir uns versprechen oder nach der richtigen Formulierung suchen.

Im Fremdsprachenunterricht steht – anders als in vielen anderen Schulfächern – häufig nicht primär der eigentliche Inhalt im Fokus, sondern vor allem die Form, also die Sprache selbst: Ist das Verb korrekt konjugiert (*yo teno* statt *yo tengo*)? Werden Wörter richtig ausgesprochen (*hay* mit ausgesprochenem <h>)? Passt die Wortwahl zur jeweiligen Situation (z.B. *tú* oder *usted*)?

Die hier skizzierte Fehlerlinguistik lädt dazu ein, die Perspektive auf sprachliche Fehler grundlegend zu verändern: Weg von der Vorstellung, sie seien bloße Abweichungen von einer als absolut gesetzten Norm – hin zu einem Verständnis, das Fehler als wertvolle Hinweise auf Lernprozesse und sprachliche Kompetenz begreift. Rolf Kreyer hat diesen Perspektivwechsel in seinem *Toolkit* überzeugend herausgearbeitet – und wir teilen diese Sichtweise ausdrücklich. Für den Erwerb des Spanischen gilt genauso wie für den Englischunterricht, dass

„errors can be very helpful in telling you what your students do not yet know, and, and this may come as a bit of a surprise, often they can tell you what your students do already know“

(Kreyer 2023, 18)

Was im Unterricht allzu schnell als *immer noch falsch* abgestempelt wird, kann aus linguistischer Sicht ein produktives Zwischenergebnis sein – ein Indiz dafür, was die Lernenden schon beherrschen, d.h. wie die Lernendensprache gerade aussieht. Auch in unserem Kapitel verstehen wir Fehler nicht als Störungen, sondern als analytisch aufschlussreiche Phänomene, die Einblicke in den individuellen Stand sprachlicher Kompetenz ermöglichen.

Im Folgenden klären wir zunächst, was im Kontext des Spracherwerbs überhaupt als Fehler gilt und welche Rolle die Unterscheidung zwischen Korrektheit und Angemessenheit spielt. Danach fragen wir, woher typische Fehler kommen und warum nicht jede Abweichung tatsächlich ein Fehler ist – bevor wir abschließend den konkreten Umgang mit Fehlern im Unterricht in den Blick nehmen.

Lernendensprache

Die Lernendensprache (auch: Interimsprache oder engl. *Interlanguage*) bezeichnet das individuelle, sich entwickelnde Sprachsystem von Lernenden. Es basiert auf dem Zusammenspiel von Elementen der Erst- und Zielsprache und folgt eigenen, teils systematischen Regeln. Fehler sind in diesem System nicht bloß Störungen, sondern Hinweise auf den jeweiligen Stand des Sprachlernprozesses. Ziel des Unterrichts ist es, diese Lernendensprache schrittweise an die Zielsprache heranzuführen.

Eine ausführlichere Darstellung dieses Konzepts und seiner didaktischen Relevanz findet sich bei Kreyer (2023, 30–32), weitere Literatur zum Thema findest Du unten.

Was ist ein Fehler?

In der Fehlerlinguistik gilt als Fehler jede systematische, unbeabsichtigte Abweichung von den Regeln und Gebrauchskonventionen der Zielsprache. Als

Vergleichsbasis dienen immer Erstsprachler:innen: Würde jemand mit Spanisch als Erstsprache sich so in einer vergleichbaren Situation ausdrücken? Wenn die Antwort „nein“ oder „wahrscheinlich nicht“ ist, dann handelt es sich um einen Fehler. Gemeint ist dabei nicht nur der Grammatikfehler im engeren Sinne – Fehler können ebenso die Aussprache, die Wortwahl oder die situative Angemessenheit betreffen. Denn sprachliche Kompetenz heißt auch: Kontext, Register und Gesprächspartner im Blick haben.

Im Gegensatz zu einmaligen Versprechern oder Tippfehlern (sog. *mistakes*) spiegeln Fehler den jeweiligen Entwicklungsstand der Lernendensprache wider und sind deshalb diagnostisch wertvoll: Sie zeigen nicht nur, was Lernende noch nicht beherrschen, sondern oft auch, worauf ihre aktuelle Kompetenz bereits aufbaut. Im oben erwähnten Beispiel – *teno* statt *tengo* – erkennt man, dass die Flexionsendung der 1. Person Singular beherrscht wird, auch wenn noch nicht alle unregelmäßigen Formen ausreichend verinnerlicht sind.

- › Ein Fehler im Spracherwerb ist eine systematische, unbeabsichtigte Abweichung von der Zielsprache. Er beruht auf dem aktuellen Stand der Lernendensprache und betrifft nicht nur die sprachliche Form, sondern auch Bedeutung, Kontext und angemessenen Gebrauch im jeweiligen Kommunikationsrahmen. Bewertet werden Fehler gegenüber dem, wie sich eine Person ausdrücken würde, welche die Zielsprache als Erstsprache spricht.

Damit fungieren Fehler im Unterricht nicht als reine „Defizitmarker“, sondern als Wegweiser für gezielte Förderung und für den nächsten Entwicklungsschritt der Lernendensprache.

Davon abzugrenzen sind sogenannte Flüchtigkeitsfehler – spontane, meist situationsbedingte Ausrutscher wie Versprecher oder einfache Formfehler, die auch kompetenten Sprecher:innen der Erstsprache regelmäßig unterlaufen. In diesen Fällen ist die zugrunde liegende Regel bekannt; der Fehler ist also nicht Ausdruck fehlender Kompetenz, sondern typischerweise durch Unachtsamkeit oder Sprechtempo bedingt. Solche Fehler werden in der Fehlerlinguistik nicht als „eigentliche Fehler“ gewertet und benötigen im Unterricht in der Regel weniger Aufmerksamkeit – es sei denn, sie häufen sich und deuten auf mangelnde Routinisierung hin.

Im Folgenden stehen deshalb systematische Fehler im Zentrum – aber wir werden auch sehen, dass nicht jede Abweichung von dem, was im Lehrwerk steht, tatsächlich ein Fehler ist.

Richtig und falsch, aber auch angemessen?

Nicht jeder Fehler ist gleich. Manche Äußerungen sind schlicht falsch – egal in welcher Situation. Andere sind grammatisch einwandfrei, wirken aber im jeweiligen Kontext deplatziert. Die Fehlerlinguistik unterscheidet deshalb zwischen zwei Bewertungskriterien: Korrektheit und Angemessenheit.

Coseriu: Die drei Ebenen des Sprechens – und ihre Bewertung

Der vor allem in der Romanistik breit rezipierte Sprachwissenschaftler Eugenio Coseriu verortet diese Unterscheidung im Rahmen seiner umfassenden Theorie sprachlicher Kompetenz. Für ihn sind Fragen nach Fehlern, Korrektheit und Angemessenheit nicht bloß didaktische Randthemen, sondern Ausdruck davon, wie Sprache grundsätzlich funktioniert – als historisch gewachsene, kulturell eingebettete und situationsgebundene Praxis. Seine Einteilung des *Sprechens* in drei Ebenen bietet eine theoretische Tiefenschärfe für die Unterscheidung von Fehlertypen.

Auf der *universellen Ebene* prüfen Sprecher, ob eine Aussage überhaupt mit Logik und Weltwissen vereinbar ist: „Das linke Horn des Einhorns ist schwarz“ löst sofort Verwirrung aus – nicht weil der Satz grammatisch falsch wäre, sondern weil er keinen Sinn ergibt. Coseriu spricht hier von (In-)Kongruenz. Auf der *historischen Ebene* geht es um die Korrektheit innerhalb einer Einzelsprache: Wer im Deutschen äußert „Ich sehe die Haus“, drückt sich einzelsprachlich inkorrekt aus. Die *individuelle Ebene* betrifft schließlich die Sprachverwendung im konkreten Kontext. Ein klassisches Beispiel: „Ich habe gehört, dass Ihr Alter es nicht mehr lange machen wird.“ Der Satz ist sprachlich korrekt, wirkt im Gespräch aber taktlos und daher sozial unangemessen.

Für den Unterricht sind vor allem die beiden letzten Ebenen bedeutsam: Korrektheit (bezogen auf die jeweilige Sprache) und Angemessenheit (bezogen auf den jeweiligen Kontext) bestimmen, ob wir von einem „Fehler“ sprechen. Die universelle Ebene bildet den selbstverständlichen Hintergrund. Mit dieser Dreiteilung hat Coseriu ein bis heute zentrales Raster geliefert – und gezeigt, dass Abweichungen von Normen uns helfen, das Funktionieren von Sprache besser zu verstehen.

Korrektheit: richtig oder falsch?

Die Aussage „El año pasado *tení* muchos problemas“ ist situationsunabhängig grammatikalisch falsch, da der Indefinido des Verbs *tener* nicht regelmäßig gebildet wird. Richtig wäre: „El año pasado *tuve* muchos problemas.“ Es handelt sich also eindeutig um einen Fehler auf der Ebene der einzelsprachlichen Kompetenz, wo nach dem Kriterium der Korrektheit zwischen *richtig* und *falsch* unterschieden wird.

Solche klaren Fälle betreffen nicht nur die Grammatik. Auch auf der Ebene der Aussprache lässt sich eindeutig zwischen richtig und falsch unterscheiden – etwa wenn Lernende das im Spanischen immer stumme <h> aussprechen und *hay* mit hörbarem [h] realisieren (vgl. Kapitel [Aussprache](#)). Oder wenn sie *vivir* mit einem [v] statt einem [b] aussprechen, weil sie die Schrift-Laut-Zuordnung aus dem Deutschen

übertragen (vgl. Kapitel Orthographie). In all diesen Fällen ist die Bewertung eindeutig: Die Form weicht von den Regeln des Spanischen ab, unabhängig von Situation oder Region. Allerdings gibt es auch Fälle, in denen eine Aussprache zwar vom Schulbuch abweicht, aber keineswegs falsch ist – etwa wenn eine Schülerin *casa* konsequent als ['kasa] statt ['kaθa] ausspricht, weil sie die Aussprache aus lateinamerikanischen Serien übernommen hat. Solche Varietätenunterschiede sind keine Fehler, auch wenn sie im Unterricht auffallen können – wir kommen darauf zurück.

Angemessenheit: passend oder unpassend?

Anders ist es in Sätzen wie „Saluciones cordiales a tu señora madre“. Sie sind zwar grammatikalisch korrekt, wirken aber altmodisch und übertrieben höflich. Üblicher wäre: „Saludos a tu mamá“ – deutlich informeller und natürlicher, ohne dabei unhöflich zu sein. Der Fehler liegt hier nicht in der Grammatik, sondern auf der Ebene der situativen Angemessenheit, einem Bereich, der in der Linguistik im Rahmen der Pragmatik behandelt wird.

Ein weiteres Beispiel: In Spanien kann man zu Freunden durchaus „¡No jodas!“ sagen, was so viel bedeutet wie ‘Im Ernst?!’ oder ‘Erzähl (doch) keinen Scheiß!’. Dieselbe Äußerung wäre gegenüber einer Lehrperson aber völlig unangebracht. Auch hier hängt die Bewertung davon ab, *mit wem* gesprochen wird. Solche Fehler werden nicht nach dem Kriterium richtig vs. falsch, sondern nach dem Kriterium der Angemessenheit beurteilt.

Ein besonders aufschlussreicher Fall sind semantisch-pragmatische Unterscheidungen, wie sie im Spanischen zwischen *ser* und *estar* bestehen: *estar orgulloso* bedeutet ‚stolz auf jemanden sein‘, während *ser orgulloso* eine (meist negative) Charaktereigenschaft beschreibt. Ob ein Ausdruck als fehlerhaft gilt, hängt hier entscheidend von der kommunikativen Absicht ab. Das zeigt auch der Satz „Mi amigo es aburrido. No hace nada.“ Ist tatsächlich gemeint, dass die Person langweilig ist, wäre die Formulierung korrekt gewählt; soll jedoch ausgedrückt werden, dass sie sich langweilt, müsste es *está aburrido* heißen. Fehler werden in solchen Fällen erst im Abgleich mit dem sichtbar, was *gemeint* war – nicht nur mit dem, was *gesagt* wurde.

Beurteilen und Kritisieren: Sprachkritik als anthropologisches Grundmuster

Beurteilung und Kritik sind universelle Phänomene. Menschen bewerten Sprache überall dort, wo sie zwischen verschiedenen Ausdrucksformen wählen können. Diese Neigung, Varianten zu vergleichen, zu bewerten und zu ordnen, gilt als universales sprachliches Verhalten (Felder et al. 2017). Aus genau diesem Muster entstanden historisch auch die sogenannten Standardsprachen (vgl. Kapitel [Variation & Plurizentrik](#)): Über längere Zeiträume wurden bestimmte Varianten gegenüber anderen bevorzugt, sie setzten sich sozial, politisch oder kulturell durch – und bildeten schließlich die Grundlage dessen, was später als „richtig“ oder „falsch“ galt. Erst durch diese Prozesse der Selektion und Hierarchisierung sind präskriptive Schulgrammatiken entstanden.

Gerade diese Beispiele verdeutlichen, dass Lehrkräfte Lernende dafür sensibilisieren sollten, ihre sprachlichen Mittel bewusst im Hinblick auf die jeweilige kommunikative Absicht zu wählen. Doch woher kommen die Fehler eigentlich – und warum machen Lernende mit unterschiedlichen Erstsprachen oft ganz unterschiedliche Fehler?

Woher kommen Fehler?

Fehler im Spracherwerb entstehen nicht zufällig. In den meisten Fällen lassen sich klare Ursachen benennen – und genau das macht sie für Lehrkräfte so wertvoll: Wer versteht, *warum* ein Fehler auftritt, kann gezielter darauf reagieren. Drei Hauptursachen treten im Spanischunterricht besonders häufig auf.

Transfer aus der Erstsprache

Die häufigste Fehlerquelle ist der Transfer aus der Erstsprache (oder einer anderen bereits gelernten Sprache): Lernende übertragen Strukturen, Laute oder Regeln, die in ihrer Erstsprache gelten, auf das Spanische – oft unbewusst und durchaus systematisch.

Ein besonders anschaulicher Fall betrifft die Aussprache des Graphems <eu>. Deutsche Lernende neigen dazu, die Buchstabenfolge <eu> in *Europa* wie im Deutschen als [ɔɪ] zu realisieren: [ɔɪ.'ro.pa]. Im Spanischen wird <eu> jedoch als Diphthong [ew] ausgesprochen: [ew.'ro.pa]. Der Fehler entsteht, weil Lernende die Graphem-Laut-Zuordnung ihrer Erstsprache auf das Spanische übertragen (vgl. Kapitel [Orthographie](#)).

Europa – deutscher Transfer vs. spanische Zielaussprache

Das Wort *Europa* zeigt exemplarisch, wie die Aussprachegewohnheiten der Erstsprache in das Spanische hineinwirken. Vergleiche die deutsche Lernendenaussprache mit [ɔɪ] und die spanische Zielaussprache mit dem Diphthong [ew]:

Zielaussprache:

[ew.'ro.pa]

Lernendenaussprache:

*[ɔɪ.'ro.pa]

▶ 0:00 / 0:01



▶ 0:00 / 0:01



Audios aus [Pronunciation Matters](#) und [MAR.ELE](#)

Transfer betrifft allerdings nicht nur die Aussprache, sondern auch die Grammatik. Ein aufschlussreiches Beispiel ist der Gebrauch von Artikeln und Genus. Im Spanischen wird jedem Substantiv ein grammatisches Geschlecht zugewiesen – maskulin oder feminin –, und der Artikel richtet sich danach. Für Lernende mit deutscher Erstsprache ist das Prinzip vertraut, auch wenn sich die Genuszuweisung im Einzelfall unterscheidet und bei Substantiven, die auf Konsonant enden, schlicht gelernt werden muss. Ganz anders sieht es für Lernende aus, deren Erstsprache gar kein Genussystem kennt – etwa Türkisch, Persisch oder Chinesisch. Für sie ist nicht nur die jeweilige Zuordnung neu, sondern die gesamte Kategorie: Dass *mesa* feminin und *libro* maskulin sein soll, lässt sich aus der Erstsprache nicht ableiten, weil das Konzept grammatischer Geschlechtszuweisung dort nicht existiert. Die Folge sind Genusfehler, die breiter gestreut und hartnäckiger sind als bei Lernenden, die das Prinzip bereits aus ihrer Erstsprache kennen (vgl. Kapitel [Herkunftssprachen](#)).

Genusfehler richtig einordnen

Wenn Lernende systematisch falsche Artikel verwenden, lohnt ein Blick auf die Erstsprache. Handelt es sich um eine Sprache ohne Genussystem (z.B. Türkisch, Persisch, Chinesisch), muss die gesamte Kategorie neu aufgebaut werden – nicht nur einzelne Zuordnungen. In diesem Fall helfen visuelle Strategien wie Farbcodes für maskuline und feminine Substantive und der bewusste Vergleich mit dem Deutschen, wo das Prinzip bereits vertraut ist. Lernende aus Sprachen mit Genussystem (z.B. Arabisch, Polnisch, Italienisch) bringen dagegen ein grundsätzliches Verständnis mit und können es auf das Spanische übertragen, auch wenn sie sich an andere Markierungen gewöhnen müssen.

Transfer ist aber nicht nur Fehlerquelle – er kann auch ein Vorteil sein. Während deutschsprachige Lernende oft mit dem spanischen [r] kämpfen, weil das Deutsche einen uvularen Frikativ [ʀ] verwendet, bringen Schüler:innen mit Türkisch, Arabisch, Russisch, Polnisch oder Bosnisch/Kroatisch/Serbisch als Erstsprache einen klaren Startvorteil mit: In all diesen Sprachen wird das /r/ bereits an der

Zungenspitze artikuliert – die Bewegung, die für das spanische [r] nötig ist, ist also bereits eingeübt (vgl. Kapitel [Aussprache](#) und [Herkunftssprachen](#)). Wer Erstsprachen im Unterricht als Ressource sichtbar macht, kann diesen positiven Transfer gezielt nutzen – und Lernenden zeigen, dass ihre Mehrsprachigkeit kein Hindernis, sondern ein Werkzeug ist.

Übeneralisierung

Eine zweite häufige Fehlerquelle entsteht nicht aus der Erstsprache, sondern aus dem Spanischen selbst: Lernende wenden eine bereits gelernte Regel auf Fälle an, in denen sie nicht gilt. Das bereits im Einstieg genannte Beispiel *teno* statt *tengo* zeigt genau diesen Mechanismus – die regelmäßige Endung der 1. Person Singular (-o) wird korrekt angewendet, aber auf ein unregelmäßiges Verb übertragen. Solche Fehler sind diagnostisch besonders aufschlussreich, weil sie belegen, dass die Lernenden eine Regel bereits verinnerlicht haben, sie aber noch zu breit ansetzen.

Auch beim Genus lässt sich Übeneralisierung gut beobachten. Die Faustregel, dass Substantive auf -o maskulin und Substantive auf -a feminin sind, führt bei Ausnahmen zu vorhersagbaren Fehlern: *la problema* statt *el problema* zeigt die Regel in Aktion – ebenso *el mano* statt *la mano*. Ein besonderer Fall ist *el agua*: Das Wort ist feminin, trägt aber den Artikel *el*, weil es sich historisch um eine feminine Artikelform handelt, die vor betontem *a-* erhalten geblieben ist (vgl. Kapitel [Sprachwandel](#)). Wer die Faustregel übergeneralisiert, hält *agua* für maskulin – ein Fehler, der auf korrektem Regelwissen beruht.

Ein Gegenbeispiel liefert die spanische Akzentsetzung: Fehler wie *numero* statt *número* entstehen in der Regel nicht durch Übeneralisierung, sondern durch fehlendes Regelwissen. Wer die Betonungsregeln einmal verinnerlicht hat, macht kaum noch Fehler – die Akzentsetzung im Spanischen folgt einem klaren, lernbaren System (vgl. Kapitel [Orthographie](#)). Das Wort *número* / *numero* / *numeró* zeigt dabei eindrücklich, wie ein einziger Akzent Wortart und Bedeutung verändert.

Einfluss des Schriftbilds

Eine dritte Fehlerquelle ist das Schriftbild selbst. Lernende lesen spanische Wörter häufig so, als gälten die Graphem-Laut-Zuordnungen ihrer Erstsprache – oder einer anderen, zuvor gelernten Fremdsprache. Die beiden im vorigen Abschnitt bereits genannten Fälle lassen sich hier kausal einordnen: Wenn Lernende das stumme <h> in *hay* aussprechen, übertragen sie die Erwartung aus dem Deutschen, dass

geschriebene Buchstaben einen Lautwert haben müssen (vgl. Kapitel [Aussprache](#)). Und wenn sie <v> in *vivir* als [v] realisieren statt als [b], liegt der Fehler nicht in der Grammatik, sondern in der Annahme, dass und <v> – wie im Deutschen, Englischen oder Französischen – verschiedene Laute abbilden (vgl. Kapitel [Orthographie](#)).

Ähnliche Interferenzen können auch aus zuvor gelernten Fremdsprachen stammen: Wer Französisch gelernt hat, neigt möglicherweise dazu, spanisches <ch> wie französisches [ʃ] auszusprechen statt als [tʃ], oder nasaliert Vokale vor <n> am Silbenende. Und wer Italienisch als Brückensprache nutzt, überträgt unter Umständen die italienische Aussprache von <gn> (wie in *gnocchi*) auf spanische Wörter, obwohl das Spanische eigens ein Graphem, nämlich <ñ>, verwendet. Solche Fehler zeigen, dass Lernende nicht von einer einzigen Sprache aus operieren, sondern auf ein ganzes Repertoire zugreifen – und dabei manchmal die falsche Schublade öffnen.

Alle drei Fehlerursachen – Transfer, Übergeneralisierung und Schriftbildinterferenz – wirken im Lernprozess oft zusammen. Ein einzelner Fehler kann mehrere Quellen haben, und nicht immer ist auf den ersten Blick erkennbar, welche Ursache überwiegt. Genau deshalb ist die linguistische Analyse von Fehlern so wichtig: Sie macht sichtbar, was hinter einer Abweichung steckt – und erlaubt eine gezielte, ursachenangemessene Reaktion im Unterricht.

Nicht jede Abweichung ist ein Fehler

In den bisherigen Abschnitten ging es um Fehler im engeren Sinne – Formen, die von den Regeln des Spanischen abweichen, sei es phonetisch, grammatikalisch oder pragmatisch. Doch im Spanischunterricht begegnet man regelmäßig auch einem anderen Phänomen: Lernende verwenden Formen, die zwar vom Lehrwerk abweichen, aber in weiten Teilen der spanischsprachigen Welt völlig korrekt und gebräuchlich sind. In solchen Fällen handelt es sich nicht um Fehler, sondern um Varietätenunterschiede – und der Umgang damit erfordert eine andere Haltung als die Fehlerkorrektur.

Ein Beispiel, das viele Lehrkräfte kennen dürften: Ein Schüler, der viele mexikanische Serien schaut, verwendet im Unterricht konsequent *ustedes* anstelle von *vosotros/-as* und konjugiert entsprechend in der 3. Person Plural. Grammatikalisch ist das völlig korrekt, und in Hispanoamerika ist *ustedes* die einzige Form, um sich an mehrere Gesprächspartner:innen zu wenden. Liegt ein Fehler vor,

wenn der Schüler diese Form verwendet, obwohl im Unterricht das Spanische Spaniens gelehrt wird? Aus linguistischer Perspektive nicht. Aber es wäre sinnvoll zu thematisieren, dass die Form die einzige Pluralanrede für die meisten spanischsprachigen Länder ist, während in Spanien (außer in südlichen Regionen und auf den Kanaren) die Form *vosotros/-as* neben *ustedes* existiert.

Auf der Ebene der Aussprache zeigt der *seseo* denselben Mechanismus. Im Abschnitt zur Korrektheit war bereits davon die Rede: Wenn eine Schülerin *casa* konsequent als [ˈkasa] statt [ˈkaθa] ausspricht, liegt kein Aussprachefehler vor – der *seseo* ist die Standardaussprache der großen Mehrheit aller Spanischsprechenden weltweit. Ähnliches gilt für das argentinische *pollo*, das als [ˈpoʎo] statt [ˈpojo] realisiert wird – eine regionale Variante, kein Fehler (vgl. Kapitel [Variation in der Aussprache](#) zur Vertiefung dieser Fragen).

Auch in der Grammatik gibt es solche Fälle. Ein Schüler, der regelmäßig mexikanische Serien verfolgt, hört dort „Hoy comí con Luis“ statt „Hoy he comido con Luis“. Im Schulbuch steht, dass bei Bezug zur Gegenwart das *Perfecto Compuesto* (*he comido*) zu verwenden sei – aber diese Regel bildet nur den zentralspanischen Gebrauch ab. In Mexiko, Mittelamerika und vielen anderen Regionen ist das *Perfecto Simple* (*comí*) in genau diesem Kontext die übliche Form (vgl. Kapitel [Variation im Gebrauch der Tempora](#)). Auch hier gilt: Die Form weicht vom Lehrwerk ab, nicht von den Regeln des Spanischen.

Der bereits im vorigen Abschnitt erwähnte Ausruf „¡No jodas!“ verdeutlicht, dass selbst pragmatische Bewertungen geographisch variieren können: Unter Freunden in Madrid gilt er als locker-umgangssprachlich, in Mexiko würde er möglicherweise ganz anders, nämlich negativ verstanden (vgl. das [DEM, s.v. joder](#)). Auch hier entscheidet nicht nur, *mit wem* gesprochen wird, sondern auch *wo*.

Die „Fehler“ von heute gehören manchmal zur Norm von morgen

Die Grenze zwischen Fehler und Varietätenunterschied ist nicht immer scharf – und sie ist auch nicht stabil. Was heute als falsch gilt, kann morgen Teil der Norm sein. Das Kapitel [Sprachwandel](#) zeigt, dass sprachliche Normen keine objektiven Eigenschaften sind, sondern Bewertungen, die Sprachgemeinschaften vornehmen und die sich verändern können. Im Deutschen wurde *wegen dem Wetter* lange als falsch bewertet – inzwischen wird die Form vom Duden akzeptiert. Im Spanischen ist die Abschwächung von intervokalischem /d/ – *cansado* wird zu *cansao* – ein laufender Wandelprozess, der in informeller Rede weit verbreitet, in formeller Rede aber noch als Nachlässigkeit bewertet wird (vgl. [hier](#)). Solche Fälle machen deutlich: „Richtig“ und „falsch“ sind keine zeitlosen Kategorien, sondern an historische Konventionen gebunden.

Varietätenunterschiede im Unterricht

Wenn Lernende Formen verwenden, die vom Lehrwerk abweichen, aber in anderen Varietäten des Spanischen korrekt sind, empfiehlt sich ein dreistufiges Vorgehen: Erstens die Variante wertfrei einordnen – nicht korrigieren, sondern als regionale Form benennen. Zweitens den Unterschied knapp erläutern, z.B. „In Spanien sagt man *vosotros*, in Lateinamerika *ustedes* – beides ist richtig.“ Drittens den Blick für die Vielfalt öffnen, indem man solche Unterschiede als Normalfall einer plurizentrischen Sprache rahmt. Das Ziel ist nicht, alle Varietäten zu lehren, sondern Lernende dafür zu sensibilisieren, dass es nicht *das eine* richtige Spanisch gibt.

Wie mit solchen Varietätenunterschieden und mehreren gleichberechtigten Referenznormen umzugehen ist, vertiefen wir im Kapitel [Variation & Plurizentrik](#) – dort geht es um das Spanische als *plurizentrische Sprache* sowie die didaktischen Herausforderungen und Chancen, die sich daraus ergeben.

Umgang mit Fehlern – linguistisch & kompetent

Wenn wir Fehler als Spiegel des individuellen Lernstands begreifen und ihre Ursachen – Transfer, Übergeneralisierung, Schriftbildinterferenz – kennen, stellt sich die Frage, wie wir im Unterricht konkret damit umgehen. Wie bereits in der Fehlerdefinition erläutert, sind Flüchtigkeitsfehler didaktisch meist weniger relevant: Ein kurzes Echo im fragenden Ton („¿el año pasado... *teni?*“) genügt oft, damit sich die Lernenden selbst korrigieren.

Im Fokus stehen deshalb die systematischen Fehler, die aus dem aktuellen Regelsystem der Lernendensprache entstehen. Entscheidend ist, dass diese Fehler nicht bloß als falsche Formen betrachtet, sondern analysiert, verstanden und als Anlass für Weiterarbeit genutzt werden.

Kreyer beschreibt in seinem *Toolkit* die Notwendigkeit für einen klugen Umgang mit Fehlern und empfiehlt, sie als ‚nützliche Ressource‘ zu betrachten. Das erfordert Feingefühl und vor allem linguistische Kompetenz, die er nicht umsonst als die *art of repairing* bezeichnet:

„First of all, you have to notice that something is not the way it should be. Once you’ve done that you need to be able to analyse what is going on and you need to be able to identify the actual problem. It is only then that you can address this problem and repair the whole structure. This is true for any kind of craft just as much as it is true for language teaching.“

(Kreyer 2023, 28–29)

Daraus lässt sich ein dreistufiges Vorgehen ableiten: Zunächst sollte der Fehler wahrgenommen und markiert werden – nicht unbedingt durch Unterbrechung, sondern auch nonverbal oder durch Rückfragen. Dann folgt die Analyse: Welche Regel steckt hinter der Äußerung? Handelt es sich um eine Übertragung aus der Erstsprache oder um eine Übergeneralisierung innerhalb des Spanischen? Im dritten Schritt können die Lernenden idealerweise durch angeleitete Selbstkorrektur zum richtigen Ausdruck hingeführt werden – denn das unterstützt Verstehen und festigt die Struktur deutlich nachhaltiger als ein bloßes Vormachen.

Natürlich bleibt es eine Frage der Situation: Manchmal ist eine direkte Korrektur aus Zeitgründen notwendig oder sinnvoll, um den Gesprächsfluss nicht zu unterbrechen. Wenn das Gesagte klar verstanden wurde und der Fehler die Kommunikation nicht stört, kann eine Korrektur bewusst aufgeschoben werden – denn übermäßiges Eingreifen hemmt nachweislich die Sprechbereitschaft und wirkt demotivierend. Wie auf die verschiedenen Fehlertypen konkret reagiert werden kann, hängt davon ab, ob es sich um einen systematischen Fehler oder um eine Abweichung handelt, die gar kein Fehler ist. Die folgenden Übersichten fassen die wichtigsten Reaktionsmuster zusammen – zunächst für systematische Fehler im Sinne der Fehlerlinguistik, dann für Abweichungen, die einer anderen Einordnung bedürfen.

Bei *systematischen Fehlern*, die aus dem aktuellen Regelsystem der Lernendensprache entstehen, ist eine differenzierte Reaktion entscheidend:

Typ	Empfohlene Reaktion	Beispiel-Signal auf Spanisch
Grammatikfehler	Prompt + metasprachlicher Hinweis; Selbstkorrektur anstoßen.	<i>Piensa en la primera persona irregular...</i>
Unidiomatischer Ausdruck	Reformulierung anregen.	<i>No se dice así. ¿Cómo lo dirías?</i>
Pragmatisch unangemessen (Ton, Höflichkeit)	Kontext klarmachen, Alternative erarbeiten.	<i>En esta situación no se diría así. ¿Cómo decirlo de otro modo?</i>
Zeitdruck / Gesprächsfluss sichern	Kurzes „Recast“ – richtige Form vorsprechen und weiterreden.	– <i>yo tengo</i> –, Gespräch läuft weiter

Anders verhält es sich bei *Abweichungen*, die keine Fehler im engeren Sinne darstellen. Hier wäre eine Korrektur unangemessen – stattdessen bieten sich Einordnung und Sensibilisierung an:

Typ	Empfohlene Reaktion	Beispiel-Signal auf Spanisch
Flüchtigkeitsfehler (Versprecher, Tippfehler)	Kurzes Echo oder fragende Intonation – Lernende korrigieren sich selbst.	<i>¿yo teno?</i>
Varietätenunterschiede (z.B. <i>ustedes</i> statt <i>vosotros</i>)	Variante wertfrei einordnen, regionale Unterschiede aufzeigen.	<i>En España se suele decir „vosotros“, en México „ustedes“.</i>

Zusammenfassung

Fehler zu analysieren, heißt herauszufinden, welche Strukturen Lernende schon beherrschen – und wo noch Unsicherheiten bestehen. Die Fehlerlinguistik unterscheidet dabei zwischen Korrektheit und Angemessenheit, identifiziert typische Fehlerursachen wie Transfer aus der Erstsprache, Übergeneralisierung und Schriftbildinterferenz – und macht zugleich deutlich, dass nicht jede Abweichung vom Lehrwerk ein Fehler ist: Varietätenunterschiede gehören zur Normalität einer plurizentrischen Sprache. So lassen sich Unterricht und Übung genau dort ansetzen, wo der nächste Entwicklungsschritt ansteht, und Lernende erfahren, dass ihre sprachlichen Ressourcen – einschließlich ihrer Erstsprachen – kein Hindernis, sondern ein Ausgangspunkt sind. Voraussetzung dafür ist linguistische Kompetenz: Nur wer versteht, *warum* ein Fehler entsteht, kann sinnvoll damit umgehen. Die Fehlerlinguistik kehrt die Perspektive um – vom Fehler als Defizit zum Fehler als Chance – und begleitet uns in jedem der folgenden Kapitel.

Wer mehr wissen will ...

Die frühen Grundlagen der Fehlerlinguistik wurden von Corder (1967) und Selinker (1972) gelegt. Der Sammelband von Cherubim (1980) bietet dazu einen fundierten Überblick aus deutschsprachiger Sicht.

Zum didaktischen Umgang mit Fehlern im Unterricht sind die Arbeiten von Lyster / Ranta (1997) sowie Li (2010) zentral – sie zeigen, welche Formen von Korrektur (z.B. Recasts, Prompts) wann besonders wirksam sind. Für schriftliches Feedback ist Bitchener / Ferris (2012) einschlägig.

Speziell zur Didaktik des Spanischunterrichts und zur romanistischen Perspektive gibt das Handbuch *Fachdidaktik Spanisch* (Hg. Grünewald / Küster, 2. Aufl. 2017) einen umfassenden Überblick über aktuelle Entwicklungen, Herausforderungen und typische Fehlerquellen. Besonders hervorzuheben ist das Kapitel von Hinger (2017), das konkrete Strategien für einen lernförderlichen und differenzierten Umgang mit Fehlern im Spanischunterricht präsentiert – etwa bei häufigen Fehlertypen, bei pragmatischer Angemessenheit oder im Umgang mit Varietätenvielfalt. Schlaak (2020) ergänzt diese Perspektive durch eine empirische Untersuchung zur Fehlertoleranz von Lernenden im ersten Spanischlernjahr – und zeigt, wie das Korrekturverhalten der Lehrkraft die Lernhaltung prägt. Bechtel (2016) beschreibt darüber hinaus, wie Fehlerkompetenz in der Ausbildung angehender Spanischlehrkräfte gezielt aufgebaut werden kann.

Theoretisch tief verankert ist die Fehlerfrage bei Coseriu (2007), der zwischen systematischer Korrektheit und situativer Angemessenheit unterscheidet – eine bis heute zentrale Grundlage für das Nachdenken über Sprache und Norm.

Literatur

- MAR.ELE *Corpus sobre la pronunciación del español por aprendientes de ELE en Marburg*
- Bechtel, Mark (2016): „Mündliche Fehlerkorrektur als Bestandteil eines fachdidaktischen Moduls in der Französisch-, Spanisch- und Italienischlehrerausbildung“. In: Brunetti, Simona / Klingebeit-Schieke, Josephine / Pedron, Chiara Maria / Piotrowski, Marie-Christin / Ruggieri, Antonella / Schreiber, Rebecca (Hg.): *Versprachlichung von Welt. Festschrift zum 60. Geburtstag von Maria Lieber*. Tübingen: Stauffenburg, 589–607.
- Bitchener, John / Ferris, Dana R. (2012): *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. London / New York: Routledge.
- Cherubim, Dieter (Hg.) (1980): *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Tübingen: Niemeyer.
- Corder, S. P. (1967): „The Significance of Learners' Errors“. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 5 (4), 161–170. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Coseriu, Eugenio (2007): *Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens*. 2. Aufl. Tübingen: Narr.
- Felder, Ekkehard / Schwinn, Horst / Busse, Beatrix / Eichinger, Ludwig M. / Große, Sybille / Gvozdanović, Jadranka / Jacob, Katharina / Radtke, Edgar (Hg.) (2017): *Handbuch europäische Sprachkritik online (HESO). Band 1: Sprachnormierung und Sprachkritik*. Heidelberg: Heidelberg University Publishing. DOI: <https://doi.org/10.17885/heiup.heso.2017.1>
- Grünewald, Andreas / Küster, Lutz (Hg.) (2017): *Fachdidaktik Spanisch. Handbuch für Theorie und Praxis*. 2., überarb. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Hinger, Barbara (2017): „Umgang mit Fehlern im Spanischunterricht“. In: Grünewald, Andreas / Küster, Lutz (Hg.): *Fachdidaktik Spanisch*. Stuttgart: Klett, 243–262.
- Li, Shaofeng (2010): „The Effectiveness of Corrective Feedback in SLA: A Meta-Analysis“. *Language Learning* 60 (2), 309–365. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00561.x>
- Kreyer, Rolf (2023): *The Linguistic Toolkit for Teachers of English: Discovering the Value of Linguistics for Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Lyster, Roy / Ranta, Leila (1997): „Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms“. *Studies in Second Language Acquisition* 19 (1), 37–66. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>
- Schlaak, Claudia (2020): „Fehlertoleranz bei und von Fremdsprachenlernern im ersten Lernjahr“. In: Ossenkop, Christiane & Veldre-Gerner, Gabriele (Hg.): *Fehler – Abweichung – Variation*. Frankfurt a. M.: Lang, S. 209–223. DOI: [10.3726/b17238](https://doi.org/10.3726/b17238)
- Selinker, Larry (1972): „Interlanguage“. *International Review of Applied Linguistics* 10 (3), 209–231. DOI: <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Tacke, Felix (2023–2024): *MAR.ELE – Corpus sobre la pronunciación del español por aprendientes de ELE en Marburg*. Marburg: Philipps-Universität Marburg. Online: <https://marele.hispanistica.com>

Tacke, Felix (2026): *Pronunciation Matters*. Marburg: Philipps-Universität Marburg. Online: <https://pronunciation-matters.de>

Dieses Kapitel zitieren

Gabriel, Gloria / Merte, Marlon / Tacke, Felix (2026): „Fehlerlinguistik“. In: Tacke, Felix (Hg.): *Linguistik im Spanischunterricht. Ein digitales Lehrbuch für (angehende) Lehrkräfte*. Marburg: Philipps-Universität Marburg.

Online: linguistik.hispanistica.com

DOI: <https://doi.org/10.17192/openumr/598>

2 Aussprache

Marlon Merte, Felix Tacke

Peer Review: Gloria Gabriel

Erstellt: 06.07.2025

Geändert: 05.03.2026

Es geht um mehr als ‚das gerollte R‘

„He aprendido español en la escuela.“ – Klingt gut auf dem Papier, aber hört es sich auch gut an? Anders als beim Französischen gilt die Aussprache des Spanischen als leicht und wird dennoch häufig vernachlässigt. Dabei kennt jeder den Unterschied zwischen einer guten und einer ‚typisch deutschen‘ Aussprache. Wer zielsprachennah ausspricht, wirkt kompetenter und täuscht sogar über manchen Fehler in Grammatik oder Wortschatz hinweg (vgl. Kapitel [Fehlerlinguistik](#)). Darüber hinaus wirkt sich eine fundierte Aussprache auch positiv auf das Hörverständnis aus. Da die Vermittlung von Aussprachekompetenzen nicht nur praxisnah, sondern auch besonders anschaulich sein kann, spricht einiges dafür, ihr im Unterricht etwas mehr Raum zu geben.

In diesem Kapitel geht es nun darum, wie ein solider linguistischer Zugriff zu einem besseren Ausspracheunterricht beitragen kann. Das bedeutet nicht, dass wir hier im Folgenden eine vollständige Phonetik und Phonologie des Spanischen bieten wollen (dafür gibt es schon gute Lehrbücher, s.u.); vielmehr konzentrieren wir uns auf diejenigen Aspekte der wissenschaftlichen Phonetik und Phonologie, die unmittelbar benötigt werden, um mit den Herausforderungen des Ausspracheunterrichts professionell umzugehen. Darüber hinaus bieten wir anschauliche – und hörbare – Beispiele, Beispielszenarien und Links zu nützlichen Ressourcen, die Du auch im Unterricht verwenden kannst.

Welche Herausforderungen beinhaltet der Erwerb einer soliden Aussprachekompetenz? Wenn wir vom Deutschen ausgehen, lassen sich drei Bereiche unterscheiden: Laute, die im Spanischen anders artikuliert werden als im Deutschen (v.a. die R-Laute), Laute, die ganz neu zu erlernen sind (z.B. /ɲ/, /θ/), und Fälle, in denen ein Graphem keinen Lautwert besitzt (das stumme <h>) oder zwei Grapheme denselben Laut abbilden (und <v>). Dabei soll nicht außer Acht gelassen werden, dass manche Lernende eine andere Erstsprache als Deutsch

mitbringen: Was für die einen eine Hürde ist, kann für andere eine Leichtigkeit sein – und umgekehrt (vgl. Kapitel [Herkunftssprachen](#)).

Aussprache linguistisch fundiert zu unterrichten umfasst darüber hinaus aber auch die Herausforderung, kompetent mit Fragen der Variation, der Norm und manchmal mit Klischees oder Vorurteilen umzugehen: Wie klingt das Spanische eigentlich in den verschiedenen Ländern? Was ist der *seseo*? Wo wird <ll> heute noch als /ʎ/ ausgesprochen? Muss die für Madrid oder Salamanca typische Aussprache unterrichtet werden? Ist die Aussprache Chiles weniger korrekt? Muss man als Lehrkraft und müssen die Schüler:innen den Interdental /θ/ erlernen und verwenden? Oder umgekehrt: Kann man auch die Aussprache eines amerikanischen Landes lehren und lernen? All diese wichtigen Fragen, die sich um Variation und konkrete Aussprachevarianten drehen, behandeln wir separat im Kapitel [Variation in der Aussprache](#).

Laute des Spanischen: Herausforderungen

Im Vergleich mit dem Deutschen ist das Lautinventar des Spanischen sogar etwas übersichtlicher. Die Vokale können wir hier in wenigen Zeilen abhandeln, zu den Konsonanten kommen wir gleich etwas ausführlicher.

Die fünf Vokale /a e i o u/ sind in beiden Sprachen fast identisch, die kleinen Unterschiede werden leicht überhört: So werden die spanischen Vokale immer gespannt ausgesprochen (z.B. *isla* [isla]), wohingegen es im Deutschen auch ungespannte Vokale gibt, wie die Gegenüberstellung von *bieten* ['bi:tɪŋ] und *bitten* ['bitɪŋ] zeigt. Wer sp. *ilegal* als [ile'ɣal] statt zielsprachlich [ile'ɣal] ausspricht, wird das mit einem „deutschen Akzent“ assoziieren.

Einen weiteren Fall von ‚deutschem Akzent‘ vernimmt man, wenn Lernende die spanischen Diphthonge /je/ (wie in *tierra*) und /we/ (wie in *puerta*) über zwei Silben verteilt aussprechen, also einen sogenannten Hiatus artikulieren. Am Wort *fuego* lässt sich das gut beobachten: Im Unterricht sollte man auf die Aussprache ['fwe.ɣo] achten, während man es in der deutschen Jugendsprache oft als [fu.'e.go] hört.

Ein Grund dafür, warum das Deutsche oft als ‚abgehackt‘ empfunden wird, liegt darin, dass vor Vokalen am Wort- und Silbenanfang ein Knacklaut (Glottisverschluss) [ʔ] artikuliert wird – im Spanischen jedoch nie. Vergleiche etwa dt. die *Ente* [di.'ʔɛn.tə] mit sp. *si entiendo bien* [si.en.'tjen.do.βjen].

Vokale am Wortanfang: Mit und ohne ‚Knacklaut‘

Anhand der folgenden Audios kannst Du die Aussprache der Sequenz **o hay** (z.B. in Äußerungen wie ¿Está bien **o hay** un problema?) eines Modellsprechers und einer Lernenden vergleichen:

Zielaussprache:

[o.'ai]

▶ 0:00 / 0:01

Lernendenaussprache:

[ʔo.ʔai]

▶ 0:00 / 0:01

Audios aus [MAR.ELE](#)

Sobald man Lernende für diese Details sensibilisiert hat, lässt sich bei den Vokalen rasch eine nahezu zielsprachliche Kompetenz erreichen. Etwas größere Herausforderungen liegen dagegen im Bereich der Konsonanten.

Anders artikulierte Laute: die R-Laute

Sowohl das Deutsche als auch das Spanische verfügen über mehrere R-Laute. Im Deutschen ist es dabei nicht relevant, wie man das Phonem /r/ ausspricht, ob als uvularen Frikativ [ʁ] (also einen Reibelaut, der am Zäpfchen entsteht), wie er im Standarddeutschen normal ist, als alveolaren Vibranten [r], wie im südlichen Sprachraum, Österreich und der Schweiz, oder auch als sogenanntes Tiefenschwa im Auslaut wie in *Lehrer* [ˈleːʁə]. Phonologisch betrachtet handelt es sich um bloße Varianten desselben Phonems, sogenannte Allphone.

Das /r/: spanische vs. deutsche Aussprache

Vergleiche /r-/ am Wortanfang und /-r/ am Ende in *reír*:

Zielaussprache:

[re.'ir]

▶ 0:00 / 0:01

Lernendenaussprache:

[ʁe.'ir]

▶ 0:00 / 0:01

Audios aus [MAR.ELE](#)

Im Spanischen werden die R-Laute dagegen immer vorne am Zahndamm durch Zungenschlag bzw. -vibration gebildet. Je nach Herkunftsregion (z.B. Süddeutschland) und Erstsprache (Deutsch oder eine [Herkunftssprache](#)) fällt es Lernenden leichter oder schwerer, die spanischen R-Laute zu artikulieren. Wenn vom ‚gerollten R‘ als Herausforderung die Rede ist, gilt das in erster Linie im

Vergleich zur standarddeutschen Aussprache. Unabhängig davon ist zu beachten, dass das Spanische zwei ‚gerollte‘ R-Laute besitzt – ein einfaches /r/ und ein mehrfach vibrierendes /r/ – die in bestimmten lautlichen Kontexten bedeutungsunterscheidend sind und somit den Status eigenständiger Phoneme haben. Der Kontrast wird besonders deutlich in (Minimal-)Paaren wie *pero* [ˈpeɾo] und *perro* [ˈpeɾo] oder *caro* [ˈkaɾo] und *carro* [ˈkaɾo]. Dieser Unterschied ist allerdings nur innerhalb von Wörtern relevant, in allen anderen Positionen gibt es nur Präferenzen für bestimmte Varianten: Zielsprachlich normal – und mit fortgeschrittenen Schüler:innen einzuüben – ist das mehrfache Vibrieren am Wortanfang, während am Wortende einfaches Anschlagen der Zungenspitze üblich ist (Erstsprachler:innen vibrieren nur in besonders emphatischer Rede mehrfach). Die Orthographie spiegelt also nur den relevanten Unterschied im Wort wider und bildet die übrigen Feinheiten nicht ab (vgl. [Orthographie](#)).

Wie kann man das spanische R einüben?

In ihrer Artikulation ähneln sich die spanischen Vibranten viel eher dem deutschen [d] oder [t], da die Zungenspitze ebenfalls den Zahndamm berührt und dort zusätzlich eine Vibration erzeugt. Um dies zu üben, kann man sich beim spanischen Wort *claro* zunächst ein <d> statt des <r> vorstellen – also *clado* – und versuchen, dieses <d> zunehmend schneller auszusprechen. Mit etwas Übung löst sich der Verschluss am Zahndamm dabei so schnell, dass eine Vibration entsteht.

Regionale Diversität

Neben den genannten Varianten existieren regional natürlich noch viele weitere Varianten der Aussprache, die für den Unterricht zwar nicht unmittelbar relevant sind, aber zeigen, welche Diversität allein ein einzelnes Phonem aufweisen kann.

Hierzu gehört beispielsweise eine assibiliierte Variante [r̄] (ein [r] mit weniger Vibration), die man etwa im Norden Mexikos oder in Teilen Argentiniens hören kann.

Einen Höreindruck erhält man auf der Website der Universidad Nacional de Córdoba (Argentinien): [Las hablas de Córdoba](#) (letzter Zugriff: 30.06.2025).

Wenn man genau hinhört, bemerkt man diese Artikulation auch im Gesang der Mexikanerin Carla Morrison, vor allem am Wortende: Beispiel bei [YouTube](#) (gut hörbar ab Sekunde 38; letzter Zugriff: 30.06.2025).

Neu zu erlernende Laute

Neben Lauten, die im Deutschen anders artikuliert werden als im Spanischen, besitzt das Spanische auch einige wenige Laute, die im Deutschen gar nicht vorkommen. Hierzu gehört der umgangssprachlich als ‚Lispellaut‘ bezeichnete Interdentallaut /θ/, der mit der Zungenspitze zwischen den Schneidezähnen artikuliert wird. Lernende werden ihn bereits kennen, denn er entspricht dem

stimmlosen *th* des Englischen, wie in *think*. Im Spanischen ist er allerdings nicht universell: Er gehört zwar zur Aussprachenorm Spaniens, wird jedoch fast ausschließlich in Zentral- und Nordspanien verwendet. Ansonsten kommt er in der spanischsprachigen Welt nirgendwo vor und stellt somit global betrachtet nur die Aussprache einer Minderheit der spanischsprechenden Menschen dar (vgl. [Hispanophonie in Zahlen](#)). Mehr dazu und zu der Frage, wie man damit im Unterricht umgeht, liest Du im Kapitel [Variation in der Aussprache](#). Sprecher:innen, die zwischen /s/ und /θ/ unterscheiden (z.B. *casa* vs. *caza*), werden als *distinguidores* bezeichnet. Die Mehrheit, die keinen Unterschied macht und nur das Phonem /s/ kennt (Teile Spaniens und ganz Hispanoamerika), werden dagegen als *seseantes* bezeichnet, das Phänomen als *seseo* (mehr dazu [hier](#)). Für den Unterricht ist dabei zentral, dass der *seseo* in der gesamten spanischsprachigen Welt als genauso korrekt gilt wie die Unterscheidung.

Seseo vs. Distinción

Wie beim *yeísmo* (s.u.) wird beim *seseo* zwar ebenfalls von der Neutralisierung der Lautopposition von /θ/ und /s/ gesprochen, allerdings sollte man wissen, dass der Interdentallaut in den Gebieten, in denen der *seseo* vorherrscht, nie existiert hat. In Zentral- und Nordspanien hat sich der Interdental /θ/ historisch aus der Reduktion der Affrikaten /ts/ und /dz/ entwickelt, während diese Laute in südlichen Gebieten zu /s/ wurden.

In vielen Lehrwerken – und manchmal selbst in der Fachliteratur – wird fälschlicherweise suggeriert, es handle sich um eine Lautopposition, die verloren gegangen sei. Falsch erklärt es einleitend sogar die aktuelle Ausgabe der *Ortografía* von 2010, obwohl direkt im Anschluss eine durchaus empfehlenswerte, historisch korrekte Erläuterung des Lautwandels folgt (vgl. [Ortografía de la lengua española](#), RAE/ASALE 2010).

Die für die gesamte spanischsprachige Welt geltende Orthographie spiegelt die Opposition natürlich wider. Dort wird sie durch die Graphien <c> (vor <e>, <i>) und <z> abgebildet und stellt für *seseantes* seit jeher eine größere Herausforderung dar als für Lernende in Zentral- und Nordspanien.

Ein weiterer ‚neuer‘ Konsonant im Spanischunterricht ist der am harten Gaumen gebildete Palatallaut /ʎ/, der in der Schrift mit <ll> wie in *caballero* wiedergegeben wird. Die Aussprache ist für deutschsprachige Lernende unproblematisch, da man sich die Aussprache der Buchstabenkombination <lj> vorstellt oder an die Aussprache von it. <gli> in *Tagliatelle* denkt, die dem spanischen Laut sehr nahekommt. Wichtig ist allerdings der Hinweis, dass dieser Laut im heutigen Spanisch kaum noch vorkommt – auch nicht in Zentral- und Nordspanien und auch nicht bei gebildeten Sprecher:innen. Man hört ihn eigentlich nur noch in bestimmten ländlichen Gegenden Spaniens oder in der Anden-Region Südamerikas, v.a. Bolivien (dort bedingt durch den Einfluss indigener Sprachen). Die phonologische Unterscheidung zwischen /ʎ/ und /j/, etwa in Wortpaaren wie *pollo*

‘Hühnchen’ und *pozo* ‘Steinbank’, spielt also heute praktisch keine Rolle mehr. Beinahe überall hat sich der *yeísmo*, also die Neutralisierung zugunsten des /j/ (in etwa wie /j/ in dt. *ja*), durchgesetzt. In der Schreibung muss man dennoch wissen, wann <ll> und wann <y> geschrieben wird – Orthographien sind konservativer.

Ein spanischer Laut, der dagegen das Spanische der gesamten Hispanophonie kennzeichnet, ist das sogenannte *eñe* [ɲ], das durch den für das Spanische typischen Buchstaben <ñ> repräsentiert wird. Die Aussprache stellt keine große Herausforderung dar: Man stellt sich die Buchstabenfolge <ɲj> vor und liegt in der Artikulation nah am Spanischen, wo er jedoch als einzelner Konsonant realisiert wird. Alle anderen romanischen Sprachen besitzen diesen Laut ebenfalls (mal mit <gn> geschrieben wie in it. *Gnocchi* oder fr. *Bretagne*, mal mit <nh> wie in pt. *Piranha*).

Ein letzter Fall betrifft den stimmlosen Reibelaut /x/, der den Graphien <g> (nur in <ge> und <gi>) sowie <j> entspricht. Im Deutschen ist dieser Laut bekannt, wird dort jedoch mit der Schreibung <ch> assoziiert. Das Phonem wird im Deutschen kontextabhängig an unterschiedlichen Stellen im Mundraum artikuliert: vorne als [ç] in *ich*, weiter hinten als [x] in *och* und ganz hinten als [χ] in *ach* – eine Abstufung, die sich artikulatorisch gut nachvollziehen lässt, wenn man die drei Wörter nacheinander ausspricht. Im Spanischen kommen ähnliche Varianten vor, allerdings hängen sie dort nicht vom lautlichen Kontext ab, sondern sind jeweils typisch für bestimmte regionale oder nationale Varietäten (mehr dazu im Kapitel Variation in der Aussprache). Für deutschsprachige Lernende liegt die Herausforderung also weniger in der Artikulation als in der ungewohnten Zuordnung von Laut und Schriftbild.

Kontextabhängige („mal so, mal so“) Laute

Wer Lernende zu einer besonders zielsprachlichen Kompetenz führen möchte, muss sich etwas mehr mit kontextabhängiger Variation auseinandersetzen. Wir haben bereits gesehen, dass die R-Laute je nach Position im Wort unterschiedlich artikuliert werden; die Laute /b d g/ weisen ebenfalls eine markante Allophonie auf, die den Unterschied zwischen einem ‚deutschen Akzent‘ und einer typisch spanischen Aussprache ausmacht. Fortgeschrittene Lernende sollte man auf jeden Fall dafür sensibilisieren, dass die Aussprache als ‚hartes‘ [b d g] in *bebedor*, *olvidar* und *amigo* sehr ‚deutsch‘ klingt und die drei Konsonanten hier stattdessen ‚weicher‘, nämlich als sogenannte Approximanten [β ð γ], artikuliert werden: [beβe'ðor], [olβi'ðar] und [a'miγo].

/b d g/: spanische vs. deutsche Aussprache

Vergleiche die Artikulation der Phoneme /b/ und /d/ in *el bebedor*:


Zielaussprache:

[el.βe.βe.'ðor]

▶ 0:00 / 0:01   ⋮

Lernendenaussprache:

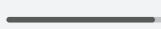

[el.be.be.'doe]

▶ 0:00 / 0:01   ⋮

Vergleiche die Artikulation des Phonems /g/ in *con agua*:

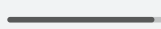

Zielaussprache:

[ko.'na.ɣwa]

▶ 0:00 / 0:01   ⋮

Lernendenaussprache:

[kon.'a.gwa]

▶ 0:00 / 0:01   ⋮

Audios aus [MAR.ELE](#)

Die Kontextregel hinter dieser zielsprachlichen Aussprache der stimmhaften Plosive /b/, /d/ und /g/ ist, dass diese nur am Wortanfang und nach einem Nasallaut (/m/ oder /n/) wie im Deutschen realisiert werden. In allen anderen Positionen werden sie stattdessen als stimmhafte Approximanten [β ð ɣ] artikuliert. Der Unterschied zu [b d g] liegt nur darin, dass hier kein vollständiger Verschluss beim Artikulieren gebildet wird, sondern man nur *annähert* (daher die Bezeichnung *Approximanten*), sodass fast Reibelauten (*Frikative*) entstehen. Die Artikulation wirkt daher etwas ‚weicher‘ und nicht so ‚explosiv‘ wie bei den Verschlusslauten (oder *Plosiven*).

Für den Schulunterricht wird es übrigens genügen, dass man die Regel darauf reduziert, dass man ‚weicher‘ ausspricht, sobald die Laute *zwischen Vokalen vorkommen* (also *intervokalisches*). Einüben sollte man das auch im Kontext, wenn ein mit /b d g/ beginnendes Wort direkt auf einen Vokal folgt wie in *Juana lo busca, lo dijo, te gusta*.

Wie artikuliert man [β ð γ]?

[β]: Klingt wie ein weiches [b], nur ohne vollständigen Verschluss der Lippen (niemals als [v] wie in dt. *Wasser!*). Dieser Laut entsteht, wenn man bei der Aussprache des /b/ eine kleine Öffnung zwischen den Lippen freilässt, sodass Luft entweichen kann. Beim Vorhalten der Handfläche sollte ein leichter Lufthauch spürbar sein.

[ð]: Entspricht dem stimmhaften englischen *th*-Laut, wie er in *the*, *this* oder *mother* vorkommt (nicht zu verwechseln mit dem stimmlosen *th* in *think*). Die Zunge liegt locker an den oberen Schneidezähnen an, ohne vollen Verschluss.

[γ]: Dieser Laut erinnert an eine Mischung aus dem deutschen Ach-Laut [x] und einem ‚harten‘ [g]. Der Zungenrücken wird dabei wie beim [g] an den weichen Gaumen (Velum) geführt, allerdings ohne vollständigen Verschluss. Stattdessen entsteht durch eine leichte Annäherung Reibung, die jedoch deutlich schwächer als beim Ach-Laut ist. Wenn man *agua* ganz schnell aussprechen lässt, entsteht er fast automatisch.

Kaum hörbar: /p t k/ im Deutschen mit, im Spanischen ohne Luftstoß

Die stimmlosen Plosive /p t k/ unterscheiden sich zwischen dem Deutschen und dem Spanischen darin, dass man sie im Deutschen oft ‚intensiver‘ ausspricht, nämlich verstärkt durch eine Aspiration bzw. Behauchung als [p^h], [t^h] und [k^h]. Das bedeutet, dass beim Lösen des Verschlusses zwischen den Artikulatoren ein Luftstoß entweicht. Dies lässt sich leicht überprüfen, indem man die Hand vor den Mund hält: Ist ein Luftstoß zu spüren, handelt es sich um einen aspirierten Laut. Die spanischen Plosive sind jedoch nie aspiriert. Für diese Aussprache kann man sich an der Artikulation in den Wörtern *Sport*, *Stern* und *Skala* orientieren, wo man auch im Deutschen nicht aspiriert.

Das Phänomen fällt deutlich weniger auf als die anderen hier genannten Aussprachekontraste, aber für fortgeschrittene Lernende lohnt sich ein Hinweis und eine kleine Übung.

Kein(e) Laut(ung)

Nicht jedes Graphem hat im Spanischen einen Lautwert. Das <h> ist immer stumm – ein reiner Anfängerfehler ist es, *hay* mit hörbarem [h] auszusprechen oder *hola* wie dt. *holen* zu beginnen. Dass geschriebene Buchstaben nicht automatisch einen Laut abbilden, ist für Lernende, die an die relativ regelmäßigen Graphem-Laut-Zuordnungen des Deutschen gewöhnt sind, zunächst irritierend (vgl. Kapitel [Fehlerlinguistik](#)). Ebenso gilt, dass und <v> im Spanischen denselben Lautwert besitzen (/b/) – ein Unterschied, der nur in der Schrift existiert und im Kapitel [Orthographie](#) ausführlicher behandelt wird.

Zusammenfassung

Die spanischen Vokale sind eher unkompliziert: Nur bei den Diphthongen ist auf die Aussprache ohne Lauttrennung zu achten. Die zentralen Herausforderungen für Deutschsprachige betreffen die Konsonanten:

Einfaches /r/ (z.B. *pero*) und gerolltes /r/ (z.B. *perro*) weisen nur im Wort eine Opposition auf; am Wortanfang und -ende sind es nur Varianten. Unter den ‚neuen‘ Lauten stellt nur der Interdentallaut /θ/ (wie in *cinco* und vergleichbar mit engl. *th*) eine Herausforderung dar, das palatale /ɲ/ (<ñ> wie in *año*) sowie das /j/ (graphisch durch <ll> oder <y> abgebildet) eher weniger. Für fortgeschrittene Lernende ist die kontextabhängige Aussprache der Konsonanten /b d g/ im Zusammenhang mit Vokalen als Approximanten [β ð ɣ] (nicht als Verschlusslaute wie im Deutschen) relevant. Dass <h> stumm bleibt und und <v> denselben Lautwert besitzen, ist dagegen meist nur Anfänger:innen zu erklären.

Ein linguistisch fundierter, kontrastiver Blick zum Deutschen hilft, diese essenziellen Unterschiede gezielt zu trainieren und führt schnell zu (nahezu) zielsprachlicher Aussprachekompetenz. Schüler:innen mit anderen Herkunftssprachen bringen hier oft andere Voraussetzungen mit – ihre spezifischen Vorteile und Herausforderungen werden im Kapitel [Herkunftssprachen](#) behandelt.

Wer mehr wissen will ...

Als *das* Standardwerk zur Phonetik und Phonologie des Spanischen – neben älteren Referenzen wie Quilis (1993) – gilt heute Band 3 der *Nueva gramática de la lengua española* (RAE/ASALE 2009–2011) bzw. Band 4 der 2. Auflage von 2025 (RAE/ASALE 2025). Es spiegelt in seiner umfassenden und äußerst detaillierten Darstellung nicht nur den aktuellen Forschungsstand wider, sondern berücksichtigt auch die Aussprachevariation in der spanischsprachigen Welt. Übersichtlicher und zugänglicher sind die deutschsprachigen Einführungen in das Gebiet von Kubarth (2009), Pustka (2021) und Gabriel / Meisenburg / Selig (2025). Letztere enthält in der zweiten Auflage auch ein Kapitel zum Spanischen „als Fremdsprache im deutschsprachigen Kontext“.

Eine Vertiefung der Vermittlung der Aussprache des Spanischen als Fremdsprache mit konkreteren Tipps für die Umsetzung im Unterricht bieten Gil Fernández (2007), die Beiträge in Gil Fernández (Hg.) (2012) und nicht zuletzt Reimann (2016). Benet / Pesková (2017) zeigen deutlich, wie man eine zielsprachliche Aussprache vermitteln kann.

Anschauungsmaterial für die Aussprache des Spanischen als Fremdsprache und den Kontrast zur zielsprachlichen Aussprache bietet das [MAR.ELE-Korpus](#) (Tacke 2023–2024). Dort wird die Möglichkeit geboten, die Aussprache einzelner Wörter, Sätze und eines ganzen Textes durch verschiedene Lernenden (L2/L3) anzuhören und mit der Zielaussprache von Modellsprecher:innen zu vergleichen. (Aus Datenschutzgründen wird ein Zugang benötigt, den man erhält, wenn man dort auf „solicitud“ klickt.)

Literatur

DPD	<i>Diccionario panhispánico de dudas</i>
NGLE	<i>Nueva gramática de la lengua española</i>
MAR.ELE	<i>Corpus sobre la pronunciación del español por aprendientes de ELE en Marburg</i>

- Benet, Ariadna / Pesková, Andrea (2017): „Cómo reducir el ‚acento extranjero‘ en el ELE“. *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 58, 16–20.
- Bürgel, Christoph / Reimann, Daniel (Hg.) (2017): *Sprachliche Mittel im Unterricht der romanischen Sprachen. Aussprache, Wortschatz und Morphosyntax in Zeiten der Kompetenzorientierung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Gabriel, Christoph / Meisenburg, Trudel / Selig, Maria (2025): *Spanisch: Phonetik und Phonologie. Eine Einführung*. 2., überarb. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto. DOI: <https://doi.org/10.24053/9783381100125>
- Gil Fernández, Juana (2007): *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco Libros.
- Kanngiesser-Krebs, Gisela (2017): „¿Cómo se dice qué? y ¿qué se dice dónde?“. *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 15, 2–10.
- Kubarth, Hugo (2009): *Spanische Phonetik und Phonologie: Segmente – Silben – Satzmelodien*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Pustka, Elissa (2021): *Phonetik und Phonologie des Spanischen. Eine korpuslinguistische Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Quilis, Antonio (1993): *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.
- Real Academia Española / Asociación de Academias de la Lengua Española:
 – (2009–2011): *Nueva gramática de la lengua española*. 3 Bde. Madrid: Espasa. Online: <https://www.rae.es/gramática/>
 – (2010): *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa. Online: <https://www.rae.es/ortografía/>
 – (2025): *Diccionario panhispánico de dudas*. 2.^a ed. Madrid: Santillana. Online: <https://www.rae.es/dpd/>
 – (2025): *Nueva gramática de la lengua española*. Nueva edición actualizada, 4 Bde. Madrid: Espasa.
- Reimann, Daniel (2016): *Aussprache im Unterricht der romanischen Sprachen (Französisch, Spanisch, Italienisch, Portugiesisch)*. Münster: LIT Verlag.
- Tacke, Felix (2023–2024): *MAR.ELE – Corpus sobre la pronunciación del español por aprendientes de ELE en Marburg*. Marburg: Philipps-Universität Marburg. Online: <https://marele.hispanistica.com>

Dieses Kapitel zitieren

Merte, Marlon / Tacke, Felix (2026): „Aussprache“. In: Tacke, Felix (Hg.): *Linguistik im Spanischunterricht. Ein digitales Lehrbuch für (angehende) Lehrkräfte*. Marburg: Philipps-Universität Marburg.

Online: linguistik.hispanistica.com

DOI: <https://doi.org/10.17192/openumr/598>

3 Orthographie

Felix Tacke, Marlon Merte

Peer Review: Mariana Prukop, Gloria Gabriel,
Lea-Marie Domin

Erstellt: 26.08.2025
Geändert: 07.03.2026

„Se escribe (casi) como se habla“

Als Lehrkraft für Spanisch hat man den Vorteil, dass man sich im Unterricht deutlich weniger mit der Schreibung auseinandersetzen muss als die Kolleg:innen, die Englisch oder Französisch unterrichten. Das Spanische besitzt im Vergleich mit anderen Sprachkulturen, die ein alphabetisches Schriftsystem zugrunde legen, eine der ‚besten‘ Orthographien: Man schreibt, wie man spricht – und spricht, wie man schreibt. Noch mehr als im Deutschen.

Wie nah ein Schriftsystem an der Aussprache liegt, lässt sich anhand der sogenannten *Graphem-Phonem-Korrespondenzen* (GPK) bemessen, die das Verhältnis zwischen geschriebenem Zeichen (Graphem) und gesprochenem Laut (Phonem) beschreiben. Schon in der Antike wurde das Ideal formuliert, dass zwischen Lauten und Buchstaben ein möglichst eindeutiges 1:1-Verhältnis bestehen soll: Ein Laut entspricht einem Buchstaben, und jeder Buchstabe steht für genau einen Laut. Keine Orthographie entspricht diesem Ideal vollständig, aber manche kommen ihm deutlich näher als andere. Liegt eine Orthographie nah an der Aussprache, spricht man von einem ‚flachen‘ oder ‚phonologisch transparenten‘ System. Weicht sie dagegen stark ab und enthält viele morphologisch oder etymologisch motivierte Schreibungen – oder spiegelt eine viel ältere Aussprache wider –, spricht man von einem ‚tiefen‘ System.

Vergleicht man die romanischen Sprachen mit Deutsch und Englisch, ergibt sich folgende Abstufung von ‚flach‘ zu ‚tief‘:

- › Italienisch – **Spanisch** – Portugiesisch – Deutsch – Französisch – Englisch.

Orthographien im Vergleich: Beispiele

Ein Blick in andere Schulsprachen einschließlich das Deutsche zeigt, dass Orthographien sehr unterschiedlich eng an die Lautung gebunden sind:

- **Italienisch:** Fast ideales 1:1-System. *amico* wird so gesprochen, wie es geschrieben steht. Selbst Wörter wie *avere* 'haben' und *elicottero* 'Hubschrauber' kommen ohne *h* aus – im Gegensatz zu sp. *haber* und *helicóptero*.
- **Deutsch:** Zahlreiche Abweichungen vom 1:1-Ideal. Orthographisch problematisch ist beispielsweise die Kennzeichnung von Vokallänge. Ein langer Vokal kann auf verschiedene Weise erscheinen: durch Verdopplung (*Boot* [bo:t]), durch Dehnungs-*h* (*sehen* [ze:əh]) oder ohne sichtbares Zeichen (*Ofen* [o:fɛ]). Kurze Vokale werden oft durch Doppelkonsonanten angezeigt (*offen* [ɔffɛ]), aber auch das ist nicht durchgängig systematisch. Typische Beispiele sind *Staat* [ʃta:t] vs. *Stadt* [ʃtat] sowie *Wall* [val] gegenüber den gleich ausgesprochenen *Wal* [va:l] und *Wahl* [va:l].
- **Französisch:** Sehr tiefe Orthographie. Viele Buchstabenfolgen stehen für denselben Laut, z.B. *eau* und *haut*, beide [o]. Hinzu kommt, dass zahlreiche Endungen nicht gesprochen werden: *parlent* [paʁl], *grand* [gʁɑ̃], *beaux* [bo] (wie auch *beau*). Die Schrift bewahrt so morphologische und historische Informationen, die in der Aussprache längst verschwunden sind.
- **Englisch:** Ebenfalls stark unregelmäßig. *read* kann für die Tempusformen und Aussprachen [ri:d] oder [red] stehen; *though* [ðoʊ], *through* [θru:] und *cough* [kɒf] illustrieren dieselbe Graphemkombination mit völlig unterschiedlicher Lautung. Regelmäßige Aussprache ist nur eingeschränkt ableitbar.

Ein Kapitel zur linguistischen Betrachtung der Orthographie des Französischen oder Englischen müsste daher sehr umfangreich sein. Dieses Kapitel ist dagegen übersichtlich, denn hier gilt es lediglich, die Abweichungen vom Ideal zu beschreiben – jene Aspekte der spanischen Orthographie also, die hier und da etwas ‚Tiefe‘ aufweisen. Zusätzlich wird die Akzentsetzung behandelt, die überaus schnell erlernt werden kann und ebenfalls simpler als in anderen Sprachen ist. Spanischlernende können beim Erlernen der Orthographie schon früh Erfolgserlebnisse haben, wenn sie einige wenige Regeln und Ausnahmen beherrschen.

Fast perfekt: Abweichungen vom Ideal

Je genauer man hinschaut, desto mehr Abweichungen vom Ideal der 1:1-Entsprechung von Lauten und Buchstaben fallen im Spanischen auf. Diese unter schriftlinguistischen Gesichtspunkten kurz zu reflektieren, ist auch für den Spanischunterricht nützlich, denn genau hier liegen doch die Herausforderungen und potenziellen Fehlerquellen. Tatsächlich folgen die meisten Abweichungen aber klaren Prinzipien, die es wiederum möglich machen, eine nachhaltige orthographische Kompetenz zu vermitteln. Im Folgenden werden nur die häufigsten

und somit relevantesten Fälle erläutert – vollständige Analysen finden sich in der unten angegebenen Fachliteratur.

Vokale

Bei den Vokalen gibt es nur wenige Abweichungen. So enden spanische Wörter nie auf unbetontem <i>, es sei denn, es handelt sich um Fremdwörter (*bikini, taxi*). Manchmal wird /i/ nicht durch <i>, sondern durch <y> wiedergegeben: So ist es bei Wörtern, die auf Diphthong enden wie *rey* oder *muuy*. Auch die Konjunktion *y* wird mit <y> geschrieben (im Katalanischen wird dagegen <i> geschrieben, wie in *rei, i*).

Eine kleine Herausforderung stellen geschriebene Vokale dar, die nur diakritische (also unterscheidende) Funktion ohne eigenen Lautwert aufweisen. Das gilt in vielen Sequenzen für <u>, nämlich nach <g> und in <qu>, um zu kennzeichnen, dass diese als Plosive (Verschlusslaute) zu artikulieren sind, wie in *guitarra, guerra, queso* und *quitar*. Das ist in den Orthographien des Französischen und Portugiesischen übrigens genauso. Im Italienischen ist das Prinzip identisch, nur der diakritisch verwendete Buchstabe ein anderer, nämlich <h>: Dort schreibt man <ch> und <gh>, wie in *che* 'dass' (statt fr./pt./sp. *que*), *macchina* 'Auto', *spaghetti* und *funghi*.

In der Herausforderung liegt natürlich eine Chance: Schüler:innen, die diese Zusammenhänge verstehen, haben auch mit der Verbalmorphologie keine Schwierigkeiten. Beispielsweise erklärt das, warum im Subjuntivo *llegas* zu *llegues* mit <gu> und *tocas* zu *toques* mit <qu> wird. Die seltenen Fälle von <ü>, also dem Buchstaben mit Trema, hebeln dieses Prinzip aus: Das Trema zeigt an, dass der Buchstabe <u> nach <g> oder <q> ausnahmsweise tatsächlich als /u/ (bzw. als Halbvokal [w]) ausgesprochen wird, wie in *pingüino* [piŋ'gwino], *vergüenza* [ber'ɣwensa] (bzw. [ber'ɣwenθa]), *antigüedad* [antiɣwe'ðað] oder auch *lingüística* [liŋ'gwistika]. Der Lautwert entspricht also nicht dem deutschen <ü>, das für den Vokal /y/ wie in *übel* steht.

Ein weiterer Bereich, der im Unterricht besondere Aufmerksamkeit verdient, sind die Diphthonge. Das Spanische verfügt über deutlich mehr Diphthonge als das Deutsche (ca. 12 vs. 3-4). Für deutschsprachige Lernende ergeben sich häufig Schwierigkeiten durch Transfer aus der Erstsprache (vgl. Kapitel [Fehlerlinguistik](#)). Besonders auffällig ist das Graphem <eu>: Wörter wie *Europa* oder *deuda* werden oft [ɔ̃.'ro.pa] (analog zu dt. [ɔ̃.'ʁo:.pa]) und [dɔ̃.'da] ausgesprochen. Lehrkräfte sollten hier kontrastiv arbeiten und Lernende auf die systematische Bildung spanischer

Diphthonge hinweisen. Hilfreich ist es, bekannte Wörter als Modell zu nutzen und gezielt gegen deutsche Muster (z.B. <eu> → [ɔɪ]) abzugrenzen.

Das Graphem <eu>: Zielaussprache vs. Lernendenaussprache

Die folgenden Beispiele zeigen, wie das spanische Graphem <eu> unter dem Einfluss deutscher Aussprachegewohnheiten fehlgedeutet werden kann. Verglichen werden jeweils die spanische Zielaussprache und eine deutsch geprägte Lernendenaussprache:

Zielaussprache: [ew.'ro.pa] ▶ 0:00 / 0:01	Lernendenaussprache: *[ɔɪ.'ro.pa] ▶ 0:00 / 0:01
Zielaussprache: ['deu.da] ▶ 0:00 / 0:01	Lernendenaussprache: *['dɔɪ.da] ▶ 0:00 / 0:01

Audios aus [Pronunciation Matters](#) und [MAR.ELE](#)

Konsonanten

Systematische Alternanzen bei <c>, <g> und ihren Varianten

Da es mehr Konsonanten als Vokale gibt, finden sich hier natürlich mehr Abweichungen vom Ideal. Das gerade besprochene diakritische <u> wird nur benötigt, weil die Buchstaben <c> und <g> in den romanischen Sprachen (nicht nur im Spanischen!) mehr als einen Lautwert erhalten haben. ‚Eigentlich‘ stehen sie für /k/ und /g/, aber wenn ein vorderer Vokal, also /e/ oder /i/, folgt, dann repräsentieren sie per Konvention die Laute /θ/ (bzw. /s/ bei *seseo*) und /x/. Beispiele hierfür sind *hacer* [a'ser] (bzw. [a'θer]), *cine* ['sine], *gente* ['xente], *gigante* [xi'γante].

Umgekehrt werden die Laute /s/ (bzw. /θ/) und /x/ üblicherweise durch <z> und <j> wiedergegeben, wenn die Vokale /a o u/ darauf folgen wie in *zapato* [sa'pato] oder *jugar* [xu'γar].

Und auch hier liegen Chancen, denn diese Kombinatorik erklärt wiederum die Alternanzen in Verbformen wie *empezar* – *empecé*, *llegar* – *llegué*, *coger* – *cojo*.

México und zigzag: Abweichungen von der Systematik

Einige Wörter weichen von dieser Systematik ab und werden mit <z> vor <e> oder <i> geschrieben, obwohl dort eigentlich <c> zu erwarten wäre: *zeta*, *zen*, *nazi*, *kamikaze*, *zepelín* oder *enzima*. Dazu gehört auch *zigzag*: Hier verstärkt das Zickzack des Buchstabens das Bild der Bewegung selbst, die Schreibung steht also in einem ikonischen Verhältnis zum gemeinten Konzept. Auch viele Eigennamen und ihre Ableitungen weichen ab, etwa *Nueva Zelanda* – *neozelandés*, *Zimbabue* – *zimbabuense*. Wer mehr über solche Fälle erfahren möchte, findet [hier](#) weitere Informationen zur Verwendung von <z>.

Eine weitere Ausnahme bildet <x> mit dem Lautwert /x/ in Eigennamen wie *México*, *Oaxaca* oder *Texas*. In älteren Sprachstufen des Spanischen stand der Buchstabe <x> für den Laut [χ], der sich später durch Lautwandel aber zu [x] entwickelte. Infolgedessen empfahl die *Real Academia Española* im 20. Jahrhundert zeitweise die Schreibung *Méjico*, konnte sich damit aber nicht durchsetzen. Für das Land war die Beibehaltung von <x> wichtig, weil der Buchstabe als Teil der kulturellen Identität gilt. [Mehr](#) zur Schreibung von *México*.

Unsystematische Alternanzen: vs. <v>

Das vielleicht größte ‚Problem‘ der spanischen Orthographie liegt darin, dass dem Laut /b/ zwei Buchstaben, nämlich und <v>, entsprechen. Umgekehrt gilt im Spanischen, dass beide Buchstaben exakt denselben Lautwert aufweisen und in der Aussprache keinerlei Unterschied gemacht werden sollte. Das ist gewöhnungsbedürftig, denn der Buchstabe <v> weist nicht nur im Deutschen, sondern auch in sämtlichen anderen bekannten Fremdsprachen einen eigenen Lautwert auf (meist /v/, manchmal auch /f/ wie in *Vater*).

Die Schwierigkeit für Lernende – und die Ursache vieler Aussprachefehler (vgl. Kapitel [Fehlerlinguistik](#)) – liegt darin, dass sie sich von der Idee lösen müssen, dass eine Unterscheidung in der Schrift immer auch eine Unterscheidung in der Aussprache widerspiegelt.

Aussprache von und <v>: *barón* und *varón*

Anhand der folgenden Audios hörst Du, dass ein spanischer Modellsprecher die Wörter *barón* und *varón* genau gleich ausspricht, weil sie im Spanischen trotz der unterschiedlichen Schreibung *homophon* sind. Lernende neigen hingegen dazu, das <v> wie im Deutschen und anderen Sprachen auszusprechen, was im Spanischen als Aussprachefehler gilt:


Zielaussprache:

barón [ba'ron] – *varón* [ba'ron]

Lernendenaussprache:

barón [ba'ʁon] – *varón* *[va'ʁon]

▶ 0:00 / 0:02 

▶ 0:00 / 0:02 

Audios aus [MAR.ELE](#)

Komplizierter wird es, wenn man bedenkt, dass das Phonem /b/ – unabhängig davon, ob es mit oder <v> geschrieben wird – je nach Kontext als [b] oder approximativ als [β] ausgesprochen wird. Besonders deutlich zeigt das die Gegenüberstellung von *beber* [be'βer] (< lat. *bibere*) und *vivir* [bi'βir] (< lat. *vivere*). Am Wortanfang wird in beiden Wörtern [b] ausgesprochen, zwischen Vokalen jedoch [β] (vgl. Kapitel [Aussprache](#)). Die Orthographie blendet diese Allophonie aus und konserviert stattdessen die lateinische Herkunft der Wörter.

Die vielen Zweifel, die hier aufkommen können, betreffen nicht nur den Unterricht des Spanischen als Fremdsprache, sondern sind auch in der spanischen Sprachgemeinschaft verbreitet, wo teils noch bis heute (von schlecht informierten Lehrenden) unterrichtet wird, dass der Buchstabe <v> eigentlich ein /v/ repräsentiere, auch wenn die Aussprache nicht mehr üblich wäre. Selbst gebildete Erstsprachler:innen sprechen aufgrund dieses Irrtums gelegentlich [v] aus, wenn sie gebeten werden, einen Text vorzulesen. Wenig hilfreich war, dass dieser Irrtum sogar noch bis ins 20. Jahrhundert hinein in den Orthographie-Traktaten der *Real Academia Española* behauptet und von dort in Schulbücher übernommen wurde. So kommt es immer wieder zu einem Phänomen, das man als *spelling pronunciation* bezeichnet, d.h. eine Aussprache, die sich eng an der Schreibung orientiert und deshalb von der Norm abweicht bzw. zu Hyperkorrekturen führt.

Gibt es den Laut /v/ im Spanischen?

Aus linguistischer und historischer Perspektive lässt sich feststellen, dass lediglich strittig ist, *seit wann* die Unterscheidung zwischen /b/ und /v/, die es im Lateinischen gab, zugunsten von /b/ aufgegeben wurde. Vermutlich bereits im Lateinischen, das zu Zeiten des römischen Reiches in der Hispania gesprochen wurde, vielleicht aber auch erst im Altspanischen. Tatsache ist jedenfalls, dass es das Phonem /v/ im Spanischen nicht gibt und entsprechende Aussprachen nur als Regionalismen vorkommen, etwa in Katalonien, wo es zu Interferenzen mit dem Katalanischen kommt und die regionale Aussprachenorm folglich von der nationalen Standardaussprache abweicht. Mehr dazu [hier](#).

Die Herausforderung liegt also darin, den Lernenden von Beginn an beizubringen, dass die Buchstaben und <v> immer für /b/ stehen.

Stummer Buchstabe: <h>

Ein Anfängerfehler ist es, das im Spanischen grundsätzlich ‚stumme‘ <h> auszusprechen (vgl. Kapitel [Aussprache](#) und [Fehlerlinguistik](#)). Der Buchstabe hat keinen Lautwert, weder am Wortanfang (z.B. *hay*, *hombre*) noch innerhalb des Wortes (z.B. *deshonra*, *prohibir*). Das <h> ist dabei manchmal etymologisch motiviert, wie in *haber* (< lat. *habere*) oder *hombre* (< lat. *hominem*), manchmal wurde es zur

Differenzierung von uneindeutigen Lautwerten vor Diphthongen eingeführt wie in *hueso* (< lat. *ossium/ossum*), oder es dient zur Kennzeichnung des Silbenbeginns wie in *cacahuete*. In jedem Fall bleibt es stumm. Wer mehr über das <h> im Spanischen wissen möchte, als die Lernenden wissen müssen, erfährt [hier](#) mehr.

„Unspanische“ Buchstaben: <w> und <k> in Lehnwörtern

Die Buchstaben <w> und <k> gehören zwar zum Alphabet, sind aber keine genuinen Grapheme des Spanischen. Sie erscheinen fast ausschließlich in Fremdwörtern und Eigennamen, etwa in *whisky*, *windsurf*, *wifi*, *Wagner*, *kilo* oder *kayak*. <k> wird dabei immer als /k/ ausgesprochen, <w> je nach Ursprung als [b] (*Wagner*), [w] (*wifi*, *windsurf*) oder [gw] (*whisky*). Am Beispiel *whisky* zeigt sich, dass Versuche einer konsequenten Anpassung der Graphie (*güisqui*) oft scheitern, weil viele Sprecher:innen an die internationale Schreibweise gewöhnt sind.

Wer Genaueres über die Schreibung von <w> und <k> im Spanischen erfahren möchte, findet [hier](#) und [hier](#) weitere Informationen und Beispiele. Für den Unterricht genügt der Hinweis, dass es sich um Randphänomene handelt, die nur bei Nachfrage kurz erklärt werden müssen.

Akzentuierung: gesprochen und geschrieben

Neben den beschriebenen Laut-Buchstaben-Korrespondenzen gibt es im Spanischen noch eine weitere zentrale Besonderheit: die Betonung von Silben. Sie ist in der Aussprache wichtig und wird durch die Orthographie in nahezu perfekter Weise gekennzeichnet. Wer das Regelsystem einmal richtig verstanden hat, muss hier nie wieder Fehler machen.

Wortakzent

Die spanischen Wörter *número*, *numero* und *numeró* bestehen zwar aus denselben Lauten (auf segmentaler Ebene), werden aber unterschiedlich ausgesprochen. Entscheidend ist, auf welcher Silbe die Betonung liegt: bei *numeró* auf der letzten, bei *numero* auf der vorletzten, bei *número* auf der vorvorletzten Silbe. Man spricht hier vom Wortakzent, der erst im Vergleich der Intensität, mit der die einzelnen Silben artikuliert werden, erkannt werden kann – daher handelt es sich um ein suprasegmentales Phänomen.

Das Beispiel macht deutlich, dass der Wortakzent bedeutungsunterscheidend sein kann, also phonologisch relevant ist. Insbesondere in der Verbalflexion dient er als wichtiges lautliches Unterscheidungsmerkmal, um grammatische Kategorien wie Zeitform oder grammatische Person zu kennzeichnen wie in *hablo* ('ich spreche') und *habló* ('er/sie/es sprach').

Wichtig ist folglich, die betonte Silbe eines Wortes zu kennen. Im Spanischen ist das in rund 80 % aller Wörter die vorletzte Silbe. Nur in etwa 17 % wird auf der letzten Silbe und nur in etwa 3 % auf der dritt- oder viertletzten Silbe betont.

Betonung im Sprachvergleich

Damit unterscheidet sich das Spanische beispielsweise vom Italienischen, wo zwar ebenfalls die vorletzte Silbe überwiegt, aber auch die vorvorletzte Silbe sehr häufig betont wird. Im Französischen fällt der Wortakzent hingegen fast immer auf die letzte Silbe der jeweiligen Wortgruppe.

Die häufigste Struktur – also die Betonung auf der vorletzten Silbe – betrifft beinahe immer Wörter, die auf Vokal, *n* oder *s* enden (*casa*, *joven*, *lunes*). Umgekehrt gilt: Wörter mit Betonung auf der letzten Silbe enden fast immer auf anderen Konsonanten (*reloj*, *doctor*). Anders als im Deutschen lässt sich in den meisten Fällen also an der Endung der Wörter erkennen, welche der Silben betont wird. Das System ist also hochgradig regelmäßig. Auch bisher unbekannte Wörter können Lernende somit sofort korrekt betonen. Es gibt aber – wie immer – ein paar Ausnahmen, doch zum Glück werden diese Ausnahmen im Spanischen immer mithilfe des geschriebenen Akzents, der Tilde, markiert. Wer also die Regeln der graphischen Markierung verinnerlicht hat, liegt bei der Aussprache immer richtig.

Die Tilde – der orthographische Akzent

Die Tilde kommt ins Spiel, wenn ein Wort von diesen Regularitäten abweicht. So wird etwa in *numeró* die letzte Silbe betont, obwohl das Wort auf Vokal endet. Auch *difícil* trägt eine Tilde: Obwohl es auf Konsonant endet, wird es auf der vorletzten Silbe betont: Tilde benötigt. Wörter mit Betonung auf der dritt- oder viertletzten Silbe (*matemática*, *dígame*) müssen grundsätzlich markiert werden. Dieses System ist genial, weil es nach einfachen, klaren Regeln funktioniert und zugleich ökonomisch ist: Im Normalfall braucht es keine Markierung, nur die Ausnahmen sind gekennzeichnet.

Neben der graphischen Markierung des Wortakzents dient die Tilde auch zur Unterscheidung von gleichlautenden Wörtern, etwa *sé* ('ich weiß') vs. *se*

(Reflexivpronomen) oder *mí* (betontes Personalpronomen) vs. *mi* (Possessivbegleiter).

Tipps zur graphischen Akzentsetzung im Spanischen

1. Teile das Wort in Silben (*nú|me|ro, re|loj, ca|sa*)
2. Höre, welche Silbe betont ist (*re|loj, ca|sa*)
3. Wenn die **letzte** Silbe betont ist:
 - Endet auf Konsonant (außer *n* oder *s*) → keine Tilde (*reloj, doctor*)
 - Endet auf Vokal, *n* oder *s* → Tilde (*café, jamón, autobús*)
4. Wenn die **vorletzte** Silbe betont ist:
 - Endet auf Konsonant (außer *n* oder *s*) → Tilde (*difícil, árbol*)
 - Endet auf Vokal, *n* oder *s* → keine Tilde (*casa, joven, lunes*)
5. Ist die **dritt- oder viertletzte** Silbe betont → immer Tilde (*número, matemática, dígame*)

Einheit der Orthographie und Variation in der Schreibung

Orthographien variieren viel weniger als die gesprochene Sprache, denn einerseits werden sie institutionell festgelegt und andererseits ist es ihr Zweck, überregionale Einheitlichkeit in der Kommunikation sicherzustellen. Orthographien werden über die Schule tradiert, egal ob für Erstsprachler:innen oder Fremdsprachenlernende. Und da Rechtschreibung von allen Menschen erst (mühsam) erlernt werden muss, lehnen viele, die es einmal geschafft haben, Änderungen an den Schreibkonventionen ab, selbst dann, wenn sie sinnvolle Vereinfachungen für die nächste Generation versprechen. Als ‚Oberfläche‘ der Schriftsprache ist die Orthographie daher in besonderem Maße konservativ – egal in welcher Sprache. Die spanische Sprachkultur gilt zwar als vergleichsweise reformfreudig, doch an den Laut-Buchstaben-Korrespondenzen wurde seit der Festlegung im frühen 19. Jahrhundert nichts mehr verändert. Als Symbol der panhispanischen Einheit ist die Orthographie für die gesamte spanischsprachige Welt einheitlich und verbindlich. Und dennoch: In einigen wenigen Bereichen lässt sie Variation zu.

Reformen der spanischen Orthographie? Nur im Detail!

Wenn die spanische Orthographie in den letzten Jahrzehnten reformiert worden ist, dann vor allem in Bezug auf Akzentsetzungen, die homophone Wörter unterscheiden soll. In älteren Texten, manchmal noch heute in konservativen Schreibungen, finden sich also noch Akzente, die nach heutigen Regeln nicht mehr gesetzt werden: Abgeschafft wurde z.B. der Akzent auf *solo*, der früher zwischen *solo* 'allein' und *sólo* 'nur' differenzierte, oder die Akzente auf Demonstrativa wie *este* oder *esa* zur Unterscheidung von *éste/ése/aquéllo* als betonte Demonstrativpronomen von den adjektivischen Verwendungen in *este señor*, *esa mujer*, *aquel día*.

Man schreibt so, wie in Kastilien gesprochen wird

Die spanische Orthographie ist zwar nah an der Aussprache, aber die Aussprache ist in der spanischsprachigen Welt natürlich nicht einheitlich. Je nachdem, wessen Aussprache man zugrunde legt, kann die Orthographie also doch etwas ‚tiefer‘ sein und damit auch etwas schwieriger zu erlernen. Die spanische Orthographie bildet auch heute noch die traditionelle Aussprache Kastiliens ab, die im Vergleich mit anderen Varietäten ein sogenanntes ‚Maximalsystem‘ aufweist, da dort /s/ und /θ/ sowie /k/ und /j/ unterschieden werden – bzw. wurden, da sich der *yeísmo* inzwischen weitgehend durchgesetzt hat (vgl. Kapitel [Variation in der Aussprache](#)). Zwar sind weltweit die allermeisten Sprecher:innen *seseantes*, und selbst in Kastilien gibt es heute kaum noch Sprecher:innen, die /k/ und /j/ unterscheiden, aber die Orthographie spiegelt nicht den Usus der Mehrheit wider. Für die meisten Sprecher:innen entspricht die graphische Unterscheidung zwischen <s>, <z>, <c> (vor <e> und <i>) sowie zwischen <ll> und <y> also nicht der eigenen Aussprache – und ist somit eine potenzielle Fehlerquelle. Frühere Reformversuche und alternative ‚amerikanische‘ Orthographien sind gescheitert oder wurden wieder aufgegeben. Heute gilt die Orthographie allen spanischsprachigen Ländern als Symbol der Einheit, während Aussprache, Wortschatz und Grammatik plurizentrisch variieren (vgl. Kapitel [Variation & Plurizentrik](#)).

Wortvarianten

Auch wenn die spanische Orthographie im Kern sehr regelmäßig ist, gibt es Bereiche, in denen mehrere Schreibungen nebeneinander bestehen. Das betrifft einerseits gelehrte Wörter, andererseits die Integration von Fremdwörtern, wo es auch Schreibungen (und Betonungen) geben kann, die sich je nach Land unterscheiden.

Gelehrte Wörter: Lautwandel im Wortschatz

In gelehrten oder aus dem Lateinischen übernommenen Wörtern hat die Schreibung ältere Lautzustände konserviert. So stehen Varianten wie *oscuro* / *obscuro* oder *sétimo* / *séptimo* nebeneinander, wobei die kürzere Form dem heutigen Sprachgebrauch entspricht. Auch Konsonantengruppen wie <ps-> oder <pt-> bleiben in der Schreibung erhalten (*psicología*, *ptolemaico*), obwohl sie in der Aussprache reduziert sind. Die Orthographie sichert hier die Kontinuität mit dem lateinischen oder griechischen Ursprung, auch wenn der Lautwandel längst abgeschlossen ist.

Fremdwörterintegration

Bei Fremdwörtern zeigt sich die größte Flexibilität. Manche Wörter wurden im Spanischen je nach Land unterschiedlich betont und entsprechend in die Schreibung integriert, sodass Varianten mit und ohne Akzent nebeneinander bestehen. Beispiele sind *fútbol* / *futbol*, *chófer* / *chofer* oder *vídeo* / *video*. Welche Form bevorzugt wird, hängt vom Land oder von der Tradition einzelner Regionen ab. Die spanische Orthographie lässt hier Raum für Variation und spiegelt so – zumindest in diesem Bereich – die Diversität der spanischsprachigen Welt wider.

Für den Unterricht ist wichtig zu wissen, dass beide Formen als korrekt gelten (vgl. Kapitel [Fehlerlinguistik](#)). Lehrkräfte können Lernende darauf hinweisen, dass regionale Präferenzen bestehen und dass in Wörterbüchern wie dem *Diccionario de la lengua española* (DLE) die bevorzugte und alternative Form transparent verzeichnet ist. So kann Unsicherheit im Umgang mit verschiedenen Schreibweisen vermieden werden.

Wie erkennt man gültige Varianten im Wörterbuch?

Im *Diccionario de la lengua española* (DLE) wird die übliche Form als Lemma angegeben. Alternative Schreibweisen erscheinen im Eintrag mit dem Hinweis „también“. Auf diese Weise wird deutlich, dass beide Formen korrekt sind, auch wenn eine als die bevorzugte Normschreibung gilt. Beispiel: Beim Lemma *video* findet sich die Angabe „también *vídeo*“. Die Alternativschreibweise wird als typisch für Spanien markiert, die Schreibweise ohne Tilde mit Betonung auf der vorletzten Silbe damit als mehrheitlich verwendete Form.

Zusammenfassung

Die spanische Orthographie gilt als regelmäßig, doch einige Punkte verdienen besondere Aufmerksamkeit. Die Graphem-Phonem-Korrespondenzen sind weitgehend eindeutig; nur wenige Ausnahmen wie vs. <v> (beide /b/), stummes <h> oder die alternativen Grapheme für /x/ (<j> und <g> vor <e>, <i>) müssen gezielt gelernt werden. Eine zentrale Rolle spielt der Wortakzent: Die Tilde (´) wird immer nur dann gesetzt, wenn die Betonung vom häufigsten Muster abweicht – wer die Regeln einmal verinnerlicht hat, macht kaum noch Fehler.

Im gesamten spanischsprachigen Raum ist die Orthographie einheitlich und orientiert sich weitgehend an der traditionellen Aussprache Kastiliens, die zwischen interdentalem /θ/ und /s/ sowie zwischen palatalem /k/ und /j/ unterscheidet. Variation zeigt sich vor allem bei Fremdwörtern, etwa *video* vs. *vídeo*. Insgesamt können sich Lernende meist am Prinzip „Schreibe, wie du sprichst“ orientieren, sollten aber die systematischen Ausnahmen kennen. Zweifelsfälle lassen sich über die frei zugänglichen Wörterbuchressourcen ([DLE](#), [DPD](#)) schnell klären.

Wer mehr wissen will ...

Das grundlegende Referenzwerk ist die *Ortografía de la lengua española* (RAE/ASALE 2010) der Real Academia Española und der Asociación de Academias de la Lengua Española. Sie ist vollständig online verfügbar und bündelt alle Regeln, erläutert Sonderfälle und gibt Hinweise zu Fremdwörtern und Varianten. Ergänzend informiert das *Diccionario panhispánico de dudas* (RAE/ASALE 2025) über orthographische Zweifelsfälle, während das *Diccionario de la lengua española* (DLE) auch alternative Schreibungen angibt (s.o.).

Für einen historischen und systematischen Überblick sind Meisenburgs Studien zu den romanischen Schriftsystemen (1996) besonders empfehlenswert. Tacke (2020) gibt eine aktuelle Gesamtdarstellung zu Orthographie und Orthoepie (Standardaussprache) im Spanischen. Einen praxisorientierten Zugang bietet Martínez de Sousa (2014) mit seinem *Manual de estilo de la lengua española*. Nützlich sind außerdem die digitalen Beratungsangebote der RAE ([@RAEinforma](#)) und der [Fundéu](#), die laufend neue orthographische Empfehlungen bereitstellen.

Für die Unterrichtspraxis besonders hilfreich ist das [MAR.ELE](#)-Korpus (Tacke 2023–2024). Es dokumentiert die Aussprache von Lernenden des Spanischen und erlaubt den direkten Vergleich mit Modellsprecher:innen. So lässt sich u.a. auch das Phänomen der *spelling pronunciation* anschaulich nachvollziehen (vgl. die Audiobeispiele zu und <v> oben).

Literatur

DLE	<i>Diccionario de la lengua española</i>
DPD	<i>Diccionario panhispánico de dudas</i>
MAR.ELE	<i>Corpus sobre la pronunciación del español por aprendientes de ELE en Marburg</i>

Martínez de Sousa, José (2014): *Ortografía y ortotipografía del español actual*. Gijón: Trea.

Online: <http://www.martinezdesousa.net/>

Meisenburg, Trudel (1996): *Romanische Schriftsysteme im Vergleich. Eine diachrone Studie*. Tübingen: Narr.

Real Academia Española / Asociación de Academias de la Lengua Española:

– (2010): *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa. Online:

<https://www.rae.es/ortografía/>

– (2025): *Diccionario panhispánico de dudas*. 2.^a ed. Madrid: Santillana. Online:

<https://www.rae.es/dpd/>

Real Academia Española (online): *Diccionario de la lengua española (DLE)*. 23.^a ed. Online:

<https://dle.rae.es>

Tacke, Felix (2020): „Spanish: Orthography and Orthoepy“. In: Lebsanft, Franz / Tacke, Felix (Hg.): *Manual of Standardization in the Romance Languages*. Berlin / Boston: De Gruyter, 559–579.

Tacke, Felix (2023–2024): *MAR.ELE – Corpus sobre la pronunciación del español por aprendientes de ELE en Marburg*. Marburg: Philipps-Universität Marburg. Online:

<https://marele.hispanistica.com>

Dieses Kapitel zitieren

Tacke, Felix / Merte, Marlon (2026): „Orthographie“. In: Tacke, Felix (Hg.): *Linguistik im Spanischunterricht. Ein digitales Lehrbuch für (angehende) Lehrkräfte*. Marburg: Philipps-Universität Marburg.

Online: linguistik.hispanistica.com

DOI: <https://doi.org/10.17192/openumr/598>

4 Lexikalische Kreativität

Büşra Özen, Teodora Teodorescu, Felix Tacke

Peer Review: Gloria Gabriel, Lea-Marie Domin,
Jamaa Khodja

Erstellt: 02.11.2025
Geändert: 08.03.2026

¿Cómo se dice *Fernweh* en español?

Wer versucht, das deutsche Wort *Fernweh* ins Spanische zu übersetzen, merkt schnell: So einfach ist das nicht. Zwar lässt sich die Bedeutung umschreiben – etwa mit *deseo de viajar* oder *ansias de ver el mundo* –, doch eine direkte Entsprechung gibt es nicht. Dieses Beispiel zeigt, dass jede Sprache die Welt auf ihre Weise in Wörter fasst – und dass ständig neue Wörter entstehen, um neue Erfahrungen zu benennen.

Im Spanischen ist das nicht anders als im Deutschen. Während der COVID-19-Pandemie entstanden scheinbar über Nacht Neuschöpfungen wie *balconear* ‘auf dem Balkon verweilen oder mit Nachbarn kommunizieren’ oder *zoompleaños* ‘Geburtstagsfeier über Zoom’. Solche *palabras pandémicas* zeigen, wie flexibel Sprache auf neue Lebenssituationen reagiert – und dass hinter dieser Flexibilität erkennbare Muster stehen: *balconear* ist nach dem Muster Substantiv + *-ear* gebildet (wie *googlear* oder *chatear*), *zoompleaños* verschmilzt *Zoom* und *cumpleaños* zu einem Kofferwort. Wer diese Muster kennt, versteht besser, wie Sprache funktioniert, und kann sich neue Wörter leichter erschließen.

Gerade im Fremdsprachenunterricht eröffnet das Thema Wortbildung wichtige Potenziale: Es hilft, Wortschatz nachhaltiger zu lernen – nicht als isolierte Liste, sondern über Bausteine und Muster, die sich auf unbekannte Wörter übertragen lassen. Wer erkennt, dass *trabajador* aus *trabajar* + *-dor* besteht, kann auch *vendedor*, *jugador* oder *programador* erschließen, ohne sie je gelernt zu haben. Gleichzeitig sind Wortbildungsfehler – etwa wenn Lernende ein Suffix übergeneralisieren oder ein Präfix falsch einsetzen – diagnostisch aufschlussreich: Sie zeigen, dass Regeln bereits verinnerlicht, aber noch nicht vollständig abgegrenzt wurden (vgl. Kapitel [Fehlerlinguistik](#)).

Dieses Kapitel stellt zunächst die beiden produktivsten Wortbildungsverfahren vor – Derivation und Komposition –, die für die Wortschatzarbeit im Unterricht unmittelbar nutzbar sind. Anschließend gibt es einen Überblick über weitere Verfahren wie Verkürzungen, Konversion und Kontamination. Das Kapitel schließt mit einem besonders dynamischen Thema: Entlehnungen, Lehnübersetzungen und die Frage, ab wann ein neues Wort eigentlich zur Sprache gehört – ein Bereich, in dem Wortbildung, Sprachwandel und die Vielfalt des Spanischen unmittelbar zusammentreffen.

Lehrplanbezug

Wortbildung ist in den Bildungs- und Kerncurricula nicht als eigener Themenbereich ausgewiesen, aber fester Bestandteil der Kompetenzfelder Sprachbewusstheit, Grammatik und Wortschatzarbeit. Lernende sollen Wortbildungs- und Strukturmuster erkennen und nutzen, um Bedeutungen eigenständig zu erschließen.

Was ist Wortbildung?

Die Wortbildung ist ein Teilgebiet der Morphologie – also der Lehre vom inneren Aufbau der Wörter. Sie beschäftigt sich damit, wie aus vorhandenen sprachlichen Bausteinen neue Wörter entstehen.

Die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten heißen Morpheme. Man unterscheidet Wortstämme (oder Wurzeln), die die Grundbedeutung tragen (z.B. *habl-* in *hablar*), und Affixe, die an den Stamm angefügt werden und Bedeutung oder Wortart verändern: Präfixe stehen vor dem Stamm (z.B. *in-* in *infeliz*), Suffixe dahinter (z.B. *-dor* in *trabajador*).

Die Wortbildung unterscheidet sich von der Flexion: Während Flexion grammatische Formen verändert – etwa Person, Numerus oder Tempus (z.B. *niño* – *niños*, *hablo* – *hablábamos*) –, schafft Wortbildung neue Ausdrücke mit neuer Bedeutung (z.B. *trabajar* → *trabajador*).

Die produktiven Verfahren: Derivation und Komposition

Im Spanischen gibt es eine Reihe von Verfahren, mit denen neue Wörter gebildet werden. Manche davon sind hoch produktiv – das heißt, sie bringen regelmäßig und in großer Zahl neue Wörter hervor –, andere kommen seltener zum Einsatz. Für den Unterricht sind vor allem die produktiven Verfahren relevant, weil Lernende von ihnen am meisten profitieren: Wer die gängigen Muster kennt, kann neue Wörter selbständig erschließen, statt sie einzeln lernen zu müssen. Die beiden produktivsten Verfahren des Spanischen sind die Derivation (Ableitung durch Affixe) und die Komposition (Zusammensetzung bestehender Wörter).

Derivation: Neue Wörter durch Präfixe und Suffixe

Die Derivation bezeichnet die Bildung neuer Wörter durch das Anfügen von Affixen an ein vorhandenes Lexem. Sie ist das produktivste Verfahren der spanischen Wortbildung und ermöglicht es, Bedeutung, Wortart oder stilistische Nuancen systematisch zu verändern. So wird aus *cantar* der *cantante* 'Sänger:in', aus *amor* wird *amoroso* 'liebevoll'.

Präfixe verändern die Bedeutung des Stammes, ohne die Wortart zu ändern: *releer*, *injusto*, *predecir*. Suffixe verändern dagegen häufig die Wortart oder fügen eine zusätzliche Bedeutungsnuance hinzu: *panadero* 'Bäcker' (Substantiv aus Substantiv), *hermoso* 'schön' (Adjektiv aus Substantiv), *ventanilla* 'kleines Fenster' (Diminutiv). In manchen Fällen werden Präfix und Suffix gleichzeitig angefügt, etwa in *atemorizar* 'einschüchtern' aus *temor* 'Furcht' – man spricht dann von Parasynthese.

Im Unterricht lässt sich die Derivation besonders gut nutzen, um Wortschatzarbeit systematisch zu gestalten. Wer das Grundwort *cantar* an die Tafel schreibt und gemeinsam verwandte Wörter sammelt, erhält schnell ein Netz aus *cantante* 'Sänger:in', *cantautor* 'Liedermacher:in', *cantarín* 'singfreudig' – und die Lernenden erkennen, dass sie mit wenigen Bausteinen ganze Wortfamilien erschließen können.

Diminutive und Augmentative

Besonders typisch für das Spanische – und im Unterricht früh relevant – sind die Diminutiv- und Augmentativsuffixe. Diminutive wie *perrito* 'Hündchen' oder *casita* 'Häuschen' drücken nicht nur Verkleinerung aus, sondern auch Nähe oder Zuneigung (*mi abuelita*), manchmal auch Ironie (*señorito*). Augmentative wie *hombrazo* oder *portón* 'großes Tor' verstärken Größe oder Intensität; je nach Kontext können sie auch abwertend wirken, wie in *manazo* 'grober Handgriff, Tatze'.

Die Diminutivbildung variiert zudem regional: Während in Spanien *-ito/-ita* dominiert, sind in Mexiko Formen wie *ahorita* oder *lueguito* so verbreitet, dass sie kaum noch als Verkleinerung empfunden werden, und in Kolumbien oder Venezuela begegnet man häufig dem Suffix *-ico/-ica* (z.B. *momentico*). Diese Variation wird im Kapitel Variation in Morphologie und Syntax ausführlicher behandelt und bietet im Unterricht Anlass, über die Vielfalt des Spanischen zu sprechen.

Struktur der Derivation & Beispiele

Das Grundprinzip der Derivation ist einfach: An ein vorhandenes Lexem wird ein Affix angefügt, das Bedeutung oder Wortart verändert. Suffixe bewirken dabei häufig einen Wortartwechsel: *-ción/-sión* bildet Handlungssubstantive (*educación, decisión*), *-ero/-ista* Berufs- oder Zugehörigkeitsbezeichnungen (*panadero, futbolista*), *-ito/-illo* Diminutive (*perrito, ventanilla*), *-ón/-azo* Augmentative (*portón, manazo*), und *-oso/-able* adjektivische Eigenschaften (*hermoso, cantable*).

Präfixe verändern dagegen die Bedeutung, ohne die Wortart zu berühren: *in-/im-* negiert (*injusto* 'ungerecht'), *re-* drückt Wiederholung aus (*releer* 'noch einmal lesen'), *des-* hebt auf oder kehrt um (*desmotivar*), *sub-* ordnet unter (*subterráneo*), *pre-* markiert Vorzeitigkeit (*predecir*).

Manche Derivationen sind rekursiv: *moderno* → *modernizar* → *modernización* zeigt, wie ein Wort in mehreren Schritten weitergebildet werden kann. Bei der Parasyntese werden Präfix und Suffix gleichzeitig angefügt, ohne dass eine Zwischenform existiert: *temor* → *atemorizar*; *boca* → *embocar* → *deseembocar*. Bei der Nullderivation wiederum fehlt ein sichtbares Affix: *marchar* → *marcha*, *bailar* → *baile*.

Nicht alle Affixe sind gleich produktiv. Suffixe wie *-ción* oder Präfixe wie *re-* bringen regelmäßig neue Wörter hervor, während andere Bildungen weniger transparent sind: *panadero* 'Bäcker' ist unmittelbar aus *pan* 'Brot' ableitbar, der Zusammenhang zwischen *hermoso* 'schön' und *hermosura* 'Schönheit' erschließt sich dagegen nicht auf den ersten Blick.

Affix-Plakat im Unterricht

Im Unterricht kann ein Affix-Plakat angelegt werden, auf dem neue Beispiele fortlaufend ergänzt und nach Präfixen und Suffixen geordnet werden. Jede Eintragung enthält zwei bis drei authentische Belege mit kurzer Bedeutungsangabe. So entsteht im Laufe der Zeit eine visuelle Übersicht produktiver Wortbildungsmuster, die Sprachbewusstheit und Wortschatzarbeit verbindet.

Komposition: Wörter aus Wörtern

Die Komposition bezeichnet die Bildung neuer Wörter durch die Verbindung zweier oder mehrerer selbstständiger Lexeme. Sie ist im Spanischen weniger häufig als im Deutschen – wo Komposita wie *Handschuh, Kühlschrank* oder *Staubsauger* allgegenwärtig sind –, spielt aber dennoch eine wichtige Rolle.

Sehr produktiv ist das Muster Verb + Substantiv, bei dem das Substantiv das Objekt der Handlung bezeichnet: *sacapuntas* 'Anspitzer' (wörtlich: 'zieht Spitzen'), *abrelatas* 'Dosenöffner', *rascacielos* 'Wolkenkratzer', *limpiaparabrisas* 'Scheibenwischer'. Andere Komposita bestehen aus zwei Substantiven (*ciudad dormitorio* 'Schlafstadt') oder verwenden eine Präposition (*máquina de escribir* 'Schreibmaschine').

Für den Unterricht ist die Komposition besonders anschaulich: Lernende können Bedeutungen oft aus den Bestandteilen ableiten. Wer *rasca* 'kratzt' und *cielos* 'Himmel' kennt, versteht die Logik hinter 'Wolkenkratzer'. Gleichzeitig lässt sich gut

vergleichen, wie das Deutsche und das Spanische dasselbe Konzept unterschiedlich zusammensetzen: dt. *Staub-sauger* vs. sp. *aspira-dora* (Derivation statt Komposition), dt. *Wolken-kratzer* vs. sp. *rasca-cielos* (umgekehrte Reihenfolge der Bestandteile).

Typen der Komposition & Beispiele

Das Grundprinzip der Komposition ist die Verbindung zweier selbstständiger Lexeme zu einem neuen Wort. Die häufigsten Komposita im Spanischen sind asyndetisch gebildet, also ohne Bindewort. Besonders produktiv ist dabei das Muster Verb + Substantiv: *sacapuntas* 'Anspitzer', *abrelatas* 'Dosenöffner', *rasca-cielos* 'Wolkenkratzer'. Daneben gibt es Substantiv-Substantiv-Verbindungen wie *ciudad dormitorio* 'Schlafstadt' oder *coche cama* 'Schlafwagen' sowie Adjektiv-Adjektiv-Bildungen wie *agridulce* 'bittersüß'.

Syntagmatische Komposita verwenden dagegen ein Bindewort, meist *de*: *máquina de escribir* 'Schreibmaschine', *perro de caza* 'Jagdhund'. Diese Bildungen sind syntaktisch transparenter, funktionieren aber lexikalisch als Einheit.

Komposita können auch rekursiv gebildet werden, d.h. ein bestehendes Kompositum dient als Basis für eine neue Zusammensetzung: *parabrisas* 'Windschutzscheibe' (aus *parar* 'stoppen' + *brisas* 'Brisen') wird zum Bestandteil von *limpiaparabrisas* 'Scheibenwischer' (aus *limpiar* 'reinigen' + *parabrisas*).

Komposita im Sprachvergleich

Lass Deine Lernenden zusammengesetzte Wörter aus authentischen Texten sammeln und ihre Bestandteile markieren. Anschließend kann verglichen werden, wie dasselbe Konzept im Deutschen, im Englischen oder in den Herkunftssprachen der Lernenden ausgedrückt wird (vgl. Kapitel [Herkunftssprachen](#)). So werden sprachübergreifende Muster ebenso sichtbar wie die Unterschiede zwischen den Sprachen.

Weitere Verfahren im Überblick

Neben Derivation und Komposition gibt es im Spanischen weitere Wortbildungsverfahren, die zwar weniger produktiv sind, aber im Sprachgebrauch regelmäßig begegnen und im Unterricht gelegentlich Fragen aufwerfen. Drei davon verdienen einen knappen Blick.

Die Verkürzung von Wörtern ist ein alltägliches Mittel, um Kommunikation ökonomischer zu gestalten – besonders in der Umgangssprache und in den Medien. *Bicicleta* wird zu *bici*, *profesor* zu *profe*, *fotografía* zu *foto*. Auch komplexere Ausdrücke werden so verkürzt: Aus *ferrocarril metropolitano* wurde *metro* 'U-Bahn'. Verkürzte Wörter behalten meist das Genus des Ursprungsworts (*el autobús* → *el bus*), gelegentlich aber nicht (*el servicio militar* → *la mili* 'Wehrdienst'). Verwandt mit solchen Verkürzungen sind Siglen und Akronyme, die aus Anfangsbuchstaben entstehen. Einige werden buchstabiert ausgesprochen, andere wie normale Wörter

gelesen: ONU ‘Vereinte Nationen’ wird meist [o'nu] ausgesprochen, während sida ‘AIDS’ eindeutig wie ein normales Wort gelesen wird – und sogar weiter deriviert werden kann: sidoso ‘an AIDS erkrankt’ zeigt, wie eine solche Bildung zum vollwertigen Lexem werden kann.

Bei der Konversion wechselt ein Wort seine grammatische Kategorie, ohne dass sich die Form verändert. Aus dem Verb *hablar* wird mit Artikel *el hablar* ‘das Sprechen’, und auch Adjektive können substantivisch gebraucht werden, etwa *el verde* ‘das Grün’ oder *lo importante* ‘das Wichtige’. Im Spanischen signalisiert meist der Artikel den Wortartwechsel, im Deutschen übernimmt die Großschreibung diese Funktion. Für Lernende ist das ein guter Anlass, über die Rolle der Wortarten in beiden Sprachen nachzudenken.

Die Kontamination – auch Kofferwortbildung genannt – verschmilzt zwei bestehende Wörter zu einem neuen Ausdruck, oft mit humorvollem oder verdichtendem Effekt. Emoticono entsteht aus *emoción* ‘Emotion’ + *icono* ‘Symbol’, *almuerzayuno* aus *almuerzo* ‘Mittagessen’ + *desayuno* ‘Frühstück’ – das spanische Pendant zu ‘Brunch’. Auch das bereits im Einstieg genannte *zoompleaños* gehört hierher. Kontaminationen sind im Spanischen nicht hoch produktiv, illustrieren aber besonders anschaulich, wie kreativ Sprecher:innen mit ihrer Sprache umgehen.

Verkürzung, Konversion, Kontamination – Strukturen und Beispiele

Bei der Verkürzung wird ein Wort auf einen Teil reduziert. Man unterscheidet Aphärese (der Anfang fällt weg: *autobús* → *bus*), Apokope (das Ende fällt weg: *bicicleta* → *bici*, *profesor* → *profe*) und komplexe Ellipsen, bei denen nur ein Element eines mehrgliedrigen Ausdrucks erhalten bleibt (*ferrocarril metropolitano* → *metro*). Akronyme wiederum entstehen aus Anfangsbuchstaben und können buchstabiert (*ITV* ‘Technische Fahrzeugprüfung’) oder als Wort ausgesprochen werden (*sida*, *ONU*). Manche Akronyme werden so vollständig in die Sprache integriert, dass sie als Basis für neue Derivationen dienen: *sida* → *sidoso*, *BTT* → *betetista* ‘jemand, der Mountainbike fährt’ (informell).

Bei der Konversion bleibt die Form unverändert; die neue Wortart ergibt sich allein aus der syntaktischen Umgebung. Der Artikel oder das Satzgefüge weist auf die neue Kategorie hin: *hablar* (Verb) → *el hablar* ‘das Sprechen’; *verde* (Adjektiv) → *el verde* ‘das Grün’.

Bei Kontaminationen werden zwei Wörter so verschmolzen, dass Bestandteile und Bedeutungen beider erhalten bleiben: *motor* + *hotel* → *motel*; *emoción* + *icono* → *emoticono*; *almuerzo* + *desayuno* → *almuerzayuno* ‘Brunch’.

Sprache in Bewegung: Entlehnungen und neue Wörter

Keine Sprache existiert in einem Vakuum. Das Spanische hat im Laufe seiner Geschichte Wörter aus dem Arabischen, dem Französischen, dem Italienischen und in jüngerer Zeit vor allem aus dem Englischen aufgenommen – und tut es weiterhin. Dieser Prozess ist weder Zeichen von Verfall noch von Nachlässigkeit, sondern ein ganz normaler Ausdruck davon, dass Sprachen in Kontakt stehen und sich gegenseitig bereichern (vgl. Kapitel [Sprachwandel](#)).

Entlehnungen entstehen, wenn Wörter aus einer anderen Sprache übernommen werden. Dabei gibt es unterschiedliche Grade der Integration: Manche Wörter werden lautlich und orthographisch vollständig angepasst (*fútbol* aus engl. *football*), andere behalten ihre fremde Schreibung weitgehend bei (*software*, *wifi*). Gerade bei der Schreibung von Fremdwörtern zeigt sich, dass das Spanische Variation zulässt: *fútbol* und *futbol*, *video* und *videó* existieren je nach Land nebeneinander – beides ist korrekt (vgl. Kapitel [Orthographie](#) und [Fehlerlinguistik](#)).

Besonders produktiv ist die Übernahme englischer Verben, die nach dem Muster *-ear* ins Spanische integriert werden: *googlear* ‘googeln’, *chatear* ‘chatten’, *stalkear* ‘stalken’, *tuítear* ‘twittern’. Das Muster folgt einer klaren Wortbildungsregel: Der englische Stamm wird mit dem spanischen Suffix *-ear* verbunden und anschließend regulär konjugiert – *googleo*, *googleas*, *googleamos*. Für den Unterricht ist das ein anschaulicher Fall, in dem Entlehnung und Derivation zusammenwirken: Die fremde Wurzel wird durch ein produktives spanisches Suffix grammatisch ‚eingebürgert‘. Gleichzeitig zeigt sich hier die Dynamik des Sprachkontakts: Während manche dieser Formen längst alltagssprachlich etabliert sind, empfehlen Sprachpflegeinstitutionen wie die *Fundéu* oft spanische Alternativen – etwa [acosar](#) [statt stalkear](#). Ob sich die Entlehnung oder die heimische Alternative durchsetzt, entscheidet letztlich der Sprachgebrauch.

Von direkten Entlehnungen zu unterscheiden sind Lehnübersetzungen: Hier wird nicht das fremde Wort selbst übernommen, sondern seine Bedeutung mit spanischen Elementen nachgebildet. So wurde aus dem englischen *skyscraper* das spanische [rascacielos](#) ‘Wolkenkratzer’ (wörtlich: ‘kratzt Himmel’), aus *honeymoon* die *luna de miel* ‘Flitterwochen’ (wörtlich: ‘Honigmond’). Lehnübersetzungen machen besonders gut sichtbar, wie Sprache fremde Konzepte aufnimmt und in die eigene Struktur überführt – ein Prozess, den Lernende im Sprachvergleich mit dem Deutschen, dem Englischen oder ihren Herkunftssprachen unmittelbar nachvollziehen können (vgl. Kapitel [Herkunftssprachen](#)).

Entlehnungen und Sprachkontakt erfahrbar machen

Sammele mit der Klasse aktuelle Entlehnungen aus spanischen Medien oder sozialen Netzwerken. Lass die Lernenden entscheiden, ob es sich um direkte Übernahmen oder um Lehnübersetzungen handelt, und vergleiche die Formen mit dem Deutschen und den Herkunftssprachen. Eine anregende Anschlussfrage: Wie könnte man ein Wort wie *Homeoffice* ins Spanische übersetzen – als Entlehnung oder als Lehnübersetzung? So wird deutlich, dass Mehrsprachigkeit ein Motor sprachlicher Innovation ist.

Ab wann gehört ein neues Wort zur Sprache?

Wer schon einmal *Scrabble* oder das spanische *Apalabrados* gespielt hat, kennt die Situation: Ein Wort wird gelegt, und sofort beginnt die Diskussion, ob es ‚zählt‘ – also ob es ‚offiziell‘ existiert. Als Schiedsrichter dient das Wörterbuch. Doch die Frage, ob ein Wort existiert, lässt sich linguistisch anders beantworten als im Brettspiel: Ein Wort gibt es, sobald es von Sprecher:innen verwendet und verstanden wird – unabhängig davon, ob es in einem Wörterbuch steht.

Wörterbücher wie das *Diccionario de la lengua española* (DLE) verzeichnen vor allem jene Ausdrücke, die sich in einer Sprachgemeinschaft über längere Zeit etabliert haben und als allgemein verständlich gelten. Dass ein Wort dort (noch) nicht verzeichnet ist, bedeutet also nicht, dass es das Wort nicht gibt – sondern nur, dass es (noch) nicht den Weg in das Nachschlagewerk gefunden hat. Das DLE dokumentiert den Kern des allgemeinen Wortschatzes, nicht aber jede regionale oder zeitlich begrenzte Neuerung. Für den hispanoamerikanischen Raum gibt es das *Diccionario de Americanismos*, für mexikanische Varietäten das *Diccionario del español de México* – beide erfassen Wörter, die im DLE fehlen, aber in ihren jeweiligen Sprachgemeinschaften vollkommen gebräuchlich sind.

Sprache bleibt also immer in Bewegung und kann nie vollständig in einem einzigen Nachschlagewerk abgebildet werden. Das gilt nicht nur für Entlehnungen und Neuschöpfungen, sondern auch für die alltäglichen Veränderungen, die der Sprachwandel mit sich bringt (vgl. Kapitel [Sprachwandel](#)).

Über Wörterbücher und lebendige Sprache sprechen

Im Unterricht kann es anregend sein, gemeinsam zu überlegen, welche Wörter gerade verwendet werden, die (noch) nicht im Duden oder im DLE stehen – etwa *crush*, *stalkear* oder *emoji*. So wird sichtbar, dass Wörter nicht erst durch ihre Aufnahme ins Wörterbuch existieren, sondern durch den alltäglichen Gebrauch. Diese Reflexion fördert Sprachbewusstheit und zeigt, dass auch Jugendsprache Teil sprachlicher Kreativität ist.

Zusammenfassung

Wortbildung im Spanischen folgt erkennbaren Mustern, die sich im Unterricht gezielt nutzen lassen. Die Derivation – die Bildung neuer Wörter durch Präfixe und Suffixe – ist das produktivste Verfahren und bietet Lernenden einen systematischen Zugang zur Erschließung unbekanntem Wortschatzes. Die Komposition kombiniert bestehende Wörter zu neuen Einheiten und lässt sich gut im Sprachvergleich mit dem Deutschen einsetzen. Daneben gibt es Verkürzungen, Konversion und Kontamination als weitere, weniger produktive Verfahren. Entlehnungen und Lehnübersetzungen schließlich zeigen, wie Sprachen in Kontakt stehen und sich gegenseitig bereichern – und werfen die Frage auf, ab wann ein neues Wort eigentlich zur Sprache gehört. Für den Unterricht bedeutet das: Wortbildung ist nicht nur Grammatik, sondern ein Zugang zu sprachlicher Kreativität, kultureller Vielfalt und der Dynamik des Spanischen.

Wer mehr wissen will ...

Einführende Darstellungen zur Wortbildung bieten Kabatek / Pusch (2011), die zentrale Begriffe der spanischen Morphologie vorstellen und in den Gesamtaufbau des Lexikons einordnen. Speziellere und vertiefende Analysen finden sich bei Rainer (1993) sowie Varela (2005), die Formen, Funktionen und Produktivität einzelner Wortbildungsmuster systematisch beschreiben. Sehr ausführlich behandelt das Thema auch die *Nueva gramática de la lengua española* (RAE/ASALE 2009–2011, 2.^a ed. 2025), deren Ausgabe von 2009 [online durchsuchbar](#) ist.

Für didaktisch orientierte Zugänge sind vor allem Serrano-Dolader (2019) und Martín Vegas (Hg.) (2024) relevant. Beide Werke verbinden linguistische Grundlagen mit methodischen Vorschlägen für den Unterricht. Ergänzend bietet das [Online-Dossier](#) des Instituto Cervantes praxisnahe Materialien und Aufgabenformate.

Literatur

DLE	<i>Diccionario de la lengua española</i>
DPD	<i>Diccionario panhispánico de dudas</i>
Fundéu	<i>Fundación del Español Urgente</i>
NGLE	<i>Nueva gramática de la lengua española</i>

Asociación de Academias de la Lengua Española (online): *Diccionario de americanismos (DAMER)*. Online: <https://www.asale.org/damer/>

Colegio de México (online): *Diccionario del español de México (DEM)*. Online: <https://dem.colmex.mx/>

CVC – Instituto Cervantes (Hg.): *La formación de palabras en la clase de ELE*. In: *Antología didáctica de morfología*. Online: <https://cvc.cervantes.es/>

Martín Vegas, Rosa Ana (Hg.) (2024): *Didáctica de la morfología. Propuestas para el aula de secundaria y bachillerato*. Madrid: Dykinson. DOI: <https://doi.org/10.14679/3561>

Fundación del Español Urgente (Fundéu) (o.J.). Online: <https://www.fundeu.es/>

Kabatek, Johannes / Pusch, Claus D. (2011): *Spanische Sprachwissenschaft*. 2., überarb. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Rainer, Franz (1993): *Spanische Wortbildungslehre*. Tübingen: Niemeyer. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110956054>

Real Academia Española / Asociación de Academias de la Lengua Española:

– (2009–2011): *Nueva gramática de la lengua española*. 3 Bde. Madrid: Espasa. Online: <https://www.rae.es/gramática/>

– (2010): *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa. Online: <https://www.rae.es/ortografía/>

– (2010): *Diccionario de americanismos*. Madrid: Espasa.

– (2025): *Diccionario panhispánico de dudas*. 2.^a ed. Madrid: Santillana. Online: <https://www.rae.es/dpd/>

– (2025): *Nueva gramática de la lengua española*. Nueva edición actualizada, 4 Bde. Madrid: Espasa.

Real Academia Española (online): *Diccionario de la lengua española (DLE)*. 23.^a ed. Online: <https://dle.rae.es>

Serrano-Dolader, David (2019): *Formación de palabras y enseñanza del español LE/L2*. London / New York: Routledge.

Varela Ortega, Soledad (2005): *Morfología léxica: la formación de palabras*. Madrid: Gredos.

Dieses Kapitel zitieren

Özen, Büşra / Teodorescu, Teodora / Tacke, Felix (2026): „Lexikalische Kreativität“. In: Tacke, Felix (Hg.): *Linguistik im Spanischunterricht. Ein digitales Lehrbuch für (angehende) Lehrkräfte*. Marburg: Philipps-Universität Marburg.

Online: linguistik.hispanistica.com

DOI: <https://doi.org/10.17192/openumr/598>

5.1 Variation & Plurizentrik

Laura Hesral Sánchez, Riccarda Falcone, Felix Tacke

Peer Review: Marlon Merte

Erstellt: 11.11.2025

Geändert: 25.03.2026

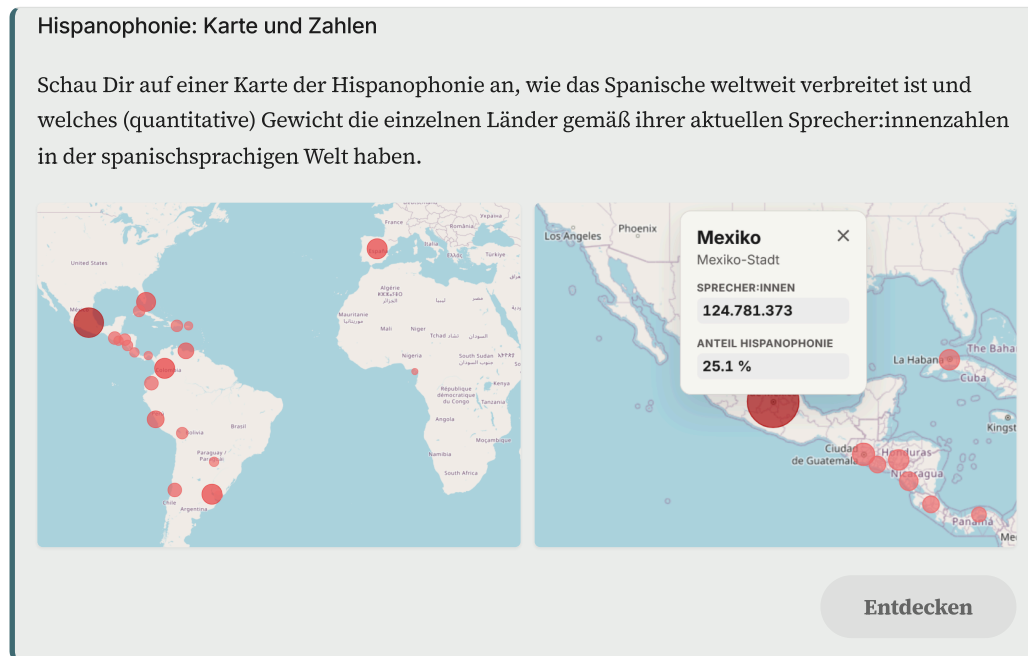
„El español tiene muchas voces“ – Welches Spanisch lehre ich eigentlich?¹

Wer Spanisch unterrichtet, steht früher oder später vor einer grundlegenden Frage: Gibt es ‚das Spanische‘ überhaupt – und wenn nicht, welches lehre ich?

Spanisch ist eine Weltsprache mit über 500 Millionen Sprecher:innen in mehr als zwanzig Ländern – von Spanien über Mexiko, Kolumbien und Argentinien bis nach Äquatorialguinea. Da nur ein kleiner Teil dieser Menschen in Spanien lebt, wird schnell klar: Es gibt nicht ‚das eine‘ Spanisch. Vielmehr bildet die Sprache ein komplexes Gefüge aus Varietäten, die regional, sozial und kulturell unterschiedlich verankert sind und sich gegenseitig beeinflussen.

Diese Vielfalt zeigt sich auf allen Ebenen: in der Aussprache, im Wortschatz, in grammatischen Strukturen und in typischen Redewendungen. Lautliche Unterschiede sind oft das erste, was Lernenden auffällt: Im größten Teil der spanischsprachigen Welt – fast ganz Hispanoamerika sowie Teile Spaniens – kennt das phonologische System keinen Interdentallaut, sodass *caza* und *casa* identisch als **[kasa]** ausgesprochen werden; man spricht hier vom *seseo* (vgl. Kapitel [Variation in der Aussprache](#)). Grammatikalische Unterschiede sind mitunter weniger sichtbar, aber ebenso grundlegend: In großen Teilen Hispanoamerikas ist *canté* die gewöhnliche Vergangenheitsform in Kontexten, in denen im kastilischen Spanisch *he cantado* steht (vgl. Kapitel [Variation im Gebrauch der Tempora](#)), und *ustedes* übernimmt dort die Rolle von *vosotros* (vgl. Kapitel [Variation in der Anrede](#)). Auch in der Morphologie zeigen sich charakteristische Unterschiede: Während in Mexiko -*ito/-ita* die mit Abstand häufigste Diminutivendung ist, dominiert in weiten Teilen Kolumbiens und Kubas die Variante *-ico/-ica*, und Phänomene wie der *leísmo* – die Verwendung von *le* anstelle von *lo* als direktes Objekt – erweisen sich bei genauerer Betrachtung als regionalspezifisch kastilische Erscheinung, nicht als gesamtspanische Norm (vgl. Kapitel [Variation in Morphologie und Syntax](#)).

Traditionell orientierte sich der Spanischunterricht lange am sogenannten ‚peninsularen Standard‘, also an der in Spanien kodifizierten Norm, was sich bis heute an der Gestaltung von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien erkennen lässt. Heute gilt diese einseitige Orientierung als überholt. Aus linguistischer Perspektive spricht man vielmehr von mehreren gleichberechtigten Standardvarietäten des Spanischen, ähnlich wie im Englischen weder das britische noch das amerikanische Englisch dem anderen ‚überlegen‘ ist.



Für den Unterricht ist ein reflektierter Umgang mit dieser plurizentrischen Konstellation besonders wichtig. Lehrkräfte treffen nicht nur inhaltliche, sondern auch sprachliche Entscheidungen: Welche Varietät dient als Bezugspunkt? Wie geht man mit Unterschieden zwischen Schulbuchsprache, eigener bevorzugter Varietät und Lernendensprache um? Und wie lässt sich vermitteln, dass Variation ein normaler und wichtiger Bestandteil des Sprachgebrauchs ist?

Dieses Überblickskapitel führt die dazu nötigen Grundbegriffe ein. Die folgenden Kapitel vertiefen dann konkrete Variationsphänomene: Variation in der Aussprache erläutert anhand von Hörbeispielen aus authentischen Sprachsituationen die wichtigsten lautlichen Unterschiede – vom *seseo* über die Aspiration des /s/ bis zur Aussprache von <ll> und <y>. Variation in der Anrede behandelt die regional sehr unterschiedlich organisierten Anredesysteme rund um *tú*, *vos* und *usted* in der Singularanrede sowie *ustedes* und *vosotros* in der Pluralanrede. Das Kapitel Variation im Gebrauch der Tempora zeigt, wie sich der Gebrauch von *perfecto compuesto* und *indefinido* großräumig zwischen europäischem und hispanoamerikanischem

Spanisch unterscheidet. [Variation in Morphologie und Syntax](#) gibt schließlich einen Überblick über weitere grammatikalische Unterschiede: von der geographischen Verteilung der Diminutivsuffixe *-ito*, *-ico* und *-illo* über den *leísmo* als regionalspezifisch kastilisches Phänomen bis zum *(de)queísmo* und der Pluralisierung von *haber*.

Variation: Wie Sprachen variieren – und warum das wichtig ist²

Sprachen sind nie einheitlich. Sie bestehen aus einer Vielzahl von Ausdrucksformen, die je nach Ort, sozialem Umfeld und Situation unterschiedlich gebraucht werden. Diese Vielfalt bezeichnet man als Variation. Sie ist kein Zeichen von Unordnung, sondern ein Grundmerkmal lebendiger Kommunikation.

Auch das Spanische existiert nicht als eine einheitliche Sprache, sondern als Netzwerk verschiedener Varietäten, die sich in Aussprache, Wortschatz, Grammatik und Gebrauch unterscheiden. Für den Unterricht bedeutet das, dass die Lernenden dem Spanischen in unterschiedlichen sprachlichen Realitäten begegnen. Die Auseinandersetzung mit dieser Vielfalt trägt zu realistischer Sprachkompetenz und interkulturellem Verständnis bei.

Die Sprachwissenschaft ordnet diese Vielfalt, indem sie drei zentrale Dimensionen sprachlicher Variation unterscheidet, die sich auf den Raum, die Gesellschaft und die Kommunikationssituation beziehen:

Dimension	Beschreibung	Beispielhafte Ausprägung
diatopische Variation	regionale Unterschiede innerhalb einer Sprache	<i>ordenador</i> (Spanien) vs. <i>computadora</i> (Hispanoamerika)
diastratische Variation	soziale Unterschiede nach Bildung, Alter oder sozialer Zugehörigkeit	Bildungssprache, Jugendsprache
diaphasische Variation	situationsabhängige Unterschiede nach Nähe, Formalität oder Kommunikationsziel	formelle vs. informelle Register

Mitunter wird zudem eine weitere Dimension separat von der diaphasischen Variation betrachtet: die diamesische Variation, die eng mit der Unterscheidung zwischen konzeptioneller Nähe- und Distanzsprache verbunden ist. Sie beschreibt, wie sich Sprache je nach Kommunikationsform und Medium verändert – also ob sie

mündlich oder schriftlich, spontan oder geplant realisiert wird – und wie sich dies auf Wortwahl, Satzbau und Stil auswirkt.

Darüber hinaus wird häufig auch eine eigenständige Perspektive auf den zeitlichen Wandel sprachlicher Strukturen eingenommen: die diachrone Variation. Sie zeigt, wie sich Sprachformen historisch verändern und entwickeln (vgl. Kapitel [Sprachwandel](#)).

Diese Ebenen greifen ineinander. Eine Form kann zugleich regional, sozial und stilistisch markiert sein. Wer sich mit Variation beschäftigt, betrachtet Sprache daher als dynamisches System, das in Abhängigkeit von Raum, Gesellschaft und Kommunikationssituation ständig unterschiedliche Ausdrucksweisen hervorbringt.

Variation im Unterricht

Im Unterricht lässt sich sprachliche Variation aufgreifen, wann immer sich Gelegenheiten ergeben – beim Arbeiten mit Hörtexten aus unterschiedlichen Regionen, beim Vergleich von Wortschatz oder bei der Reflexion über Anredeformen. Entscheidend ist dabei nicht die erschöpfende Behandlung aller Varianten, sondern eine klare Haltung: Unterschiede zwischen Varietäten werden sichtbar gemacht und eingeordnet, aber nicht bewertet.

Was ist eine Standardsprache – und wozu brauchen wir sie im Unterricht?²

Eine Standardsprache ist die gesellschaftlich – oft auch nur implizit – vereinbarte Norm einer Sprache. Sie legt fest, welche Ausdrucksformen in der formellen Kommunikation als vorbildlich und in der Schriftsprache als verbindlich gelten. Sie ist das Ergebnis von impliziten oder expliziten Auswahlprozessen, bei denen zwischen alternativen Ausdrucksvarianten entschieden wird. Linguistisch betrachtet handelt es sich bei einer Standardsprache aber nicht per se um eine ‚bessere‘ Sprache, sondern um eine Varietät, die den Sprecher:innen als Orientierung und Referenz dienen soll.

Für den Fremdsprachenunterricht erfüllt die Standardsprache eine praktische Funktion: Sie bietet Orientierung beim Aufbau kommunikativer Kompetenz und schafft Vergleichbarkeit in Lehrwerken und Prüfungen. Entscheidend ist, dass sie als didaktisches Werkzeug verstanden wird, also als eine von mehreren möglichen Ausdrucksformen innerhalb einer sprachlichen Vielfalt. Lange Zeit wurde ausschließlich die in Spanien gepflegte Standardsprache als Referenz und damit als Zielvarietät verwendet.

Was heißt Plurizentrik?

Spanisch gilt heute als plurizentrische Sprache. Das bedeutet, dass neben dem in Spanien kodifizierten Standard mehrere nationale Standardvarietäten existieren. Sie entwickeln jeweils eigene Vorstellungen davon, was als angemessener und vorbildlicher Sprachgebrauch gilt. Jede nationale Varietät dient im jeweiligen Land als Referenzrahmen, ohne sich notwendigerweise stark von den Nachbarstandards zu unterscheiden.

Das in Spanien dominierende Standardspanische war lange Zeit alleinige Referenz. Heute werden jedoch auch in Hispanoamerika nationale Standards weitgehend als gleichwertig anerkannt, selbst wenn nicht überall eigene normative Grammatiken oder Wörterbücher vorliegen. Plurizentrik bedeutet in diesem Sinne: Die Normbildung erfolgt nicht zentral, sondern mehrere gleichberechtigte Zentren entwickeln ihre eigenen Normen – getragen von gesellschaftlicher Praxis, medialer Präsenz und sprachlicher Tradition.

Auch andere Sprachen sind plurizentrisch, etwa Englisch (Großbritannien, USA, Australien, etc.) oder Portugiesisch (Portugal, Brasilien, Angola). Das Spanische zeigt dabei eine besonders ausgeprägte Plurizentrik, da es in über zwanzig Ländern eine offizielle und normgebende Rolle spielt. Ein ähnliches Modell findet sich auch im Deutschen (Deutschland, Österreich, Schweiz), wiewohl in der Germanistik meist der Begriff *pluriareal* präferiert wird.

Das Schulbuchspanisch – eine Perspektive im Wandel¹

In vielen Bildungszusammenhängen gilt bis heute die in Spanien gebräuchliche Standardvarietät als ‚besonders korrekt‘ – ein Erbe historischer und gesellschaftlicher Wertungen, nicht linguistischer Argumente.

Mit der zunehmenden Anerkennung des plurizentrischen Charakters des Spanischen verändert sich dieses Bild. Die internationale Zusammenarbeit der Akademien – insbesondere im Rahmen der *política lingüística panhispánica* – hat die Idee gestärkt, dass es mehrere gleichwertige normative Zentren gibt und dass sprachliche Einheit nicht auf Vereinheitlichung, sondern auf Kooperation beruht.

Für den Unterricht bedeutet das einen Perspektivwechsel: Eine plurizentrische Sichtweise ersetzt das alte Modell des ‚richtigen Spanisch‘ durch ein bewusstes Verständnis sprachlicher Vielfalt. Lehrkräfte können Lernenden zeigen, dass

Variation zur Normalität gehört – und dass jede Standardvarietät ihre eigene Legitimität besitzt.

Standardvarietäten im Vergleich – Zentren und Asymmetrien¹

Nicht alle nationalen Standardvarietäten des Spanischen genießen dasselbe internationale Prestige oder dieselbe Sichtbarkeit. Das in Spanien kodifizierte Standardspanische besitzt aufgrund seiner langen literarischen und kulturellen Tradition eine besonders hohe institutionelle Sichtbarkeit. Die in Hispanoamerika entstandenen Standardvarietäten sind dagegen das Ergebnis jüngerer historischer Prozesse und sind – je nach Größe und kulturellem Einfluss des Landes – unterschiedlich sichtbar und wiedererkennbar. Hervorzuheben sind dabei zwei häufig genannte Zentren: Mexiko und Argentinien.

Mexiko hat die größte spanischsprachige Bevölkerung und stellt ein bedeutendes Medienzentrum dar. Durch Synchronfassungen internationaler Filme, Telenovelas, Streamingproduktionen und journalistische Formate prägt Mexiko einen faktischen panamerikanischen Referenzstandard, der grenzüberschreitend verstanden und oft als relativ ‚neutral‘ wahrgenommen wird. Typische Merkmale sind solche, die häufig mit dem hispanoamerikanischen Spanisch im Allgemeinen assoziiert werden: die landesweite Verwendung von *ustedes* als Plural der Anrede sowie panamerikanisch verbreiteter Wortschatz wie *computadora* oder *celular*. Argentinien stellt ein kulturell starkes Zentrum des Südens mit klar emanzipierter Norm dar. Charakteristisch sind *voseo* in Flexion und Anrede (*vos querés* statt *tú quieres*) sowie lautliche Merkmale, die medial und kulturell stark präsent sind. Der argentinische Standard prägt den gesamten Río-de-la-Plata-Raum und dient dort als anerkannte Referenz in Bildung, Medien und Literatur.

Daneben bestehen in allen spanischsprachigen Ländern eigene nationale Standardvarietäten, die jeweils den Maßstab für formellen Sprachgebrauch im eigenen Land bilden. Diese Standards sind jedoch nicht immer scharf voneinander abgrenzbar: Viele Merkmale sind überregional verbreitet, und Unterschiede zeigen sich eher in der Häufigkeit bestimmter Varianten als in exklusiven Merkmalen. So kann etwa die Aspiration oder Elision von */s/* in einem Land häufiger auftreten als in einem anderen, ohne dass sie als alleiniges Kennzeichen einer Varietät gilt. Neben Spanien, Mexiko und Argentinien spielt auch Kolumbien – insbesondere durch seine medial stark präsente Aussprachenorm in Bogotá – eine wichtige Rolle. Weitere nationale Standards, etwa in Chile, Peru, Paraguay oder Ecuador, besitzen

geringere internationale Reichweite, sind aber institutionell legitim und gesellschaftlich normbildend.

Das Gesamtbild zeigt eine deutliche Asymmetrie unter den hispanophonen Zentren: Spanien bleibt institutionell stark, während die amerikanischen Zentren durch demografische Dynamik, Medienproduktion und kulturelle Eigenständigkeit zunehmend an Gewicht gewinnen.

Unidad en la diversidad – die panhispanische Sprachpolitik

Seit den 1990er Jahren verfolgen die Real Academia Española (RAE) und die Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) gemeinsam eine *política lingüística panhispanica*. Unter dem Leitmotiv *unidad en la diversidad* betonen die Akademien ausdrücklich, dass das Spanische eine plurizentrische Sprache ist, und erkennen an, dass es mehrere gleichberechtigte normative Zentren gibt. Spanien stellt damit nicht länger die alleinige Referenz für korrekten Sprachgebrauch dar; Einheit und Vielfalt gelten als komplementäre Prinzipien derselben Sprachkultur.

Das Ziel der heutigen Kodifizierungsarbeit besteht darin, die spanische Sprache in ihrer gesamten geographischen Breite zu beschreiben, zu dokumentieren und fortlaufend zu aktualisieren, ohne dabei Varietäten zu hierarchisieren. Diese Haltung prägt die gemeinsamen Referenzwerke: die *Nueva gramática de la lengua española* (2009, aktualisierte Ausgabe 2025), das *Diccionario panhispanico de dudas* (2005, 2. Ausgabe 2025) und das *Diccionario de americanismos* (RAE/ASALE 2010). Die fortlaufende Zusammenarbeit aller Akademien zeigt, dass Normpflege heute als dynamischer, kooperativer und inklusiver Prozess verstanden wird: Grundlage ist nicht zentrale Steuerung, sondern die gemeinsame Verantwortung für eine vielfältige, aber geeinte Sprache.

Dass die Linguistik (und die heutigen Sprachakademien) Varietäten als strukturell gleichwertig beschreibt, bedeutet nicht, dass Sprecher:innen sie auch so wahrnehmen. Im Gegenteil: Sprachliche Einstellungen bzw. Bewertungen – sogenannte *actitudes lingüísticas* – gehören zu den wirkungsmächtigsten Faktoren dafür, welche Varietäten als ‚korrekt‘ oder ‚schön‘ gelten und welche stigmatisiert werden. Wer an deutschen Schulen Spanisch unterrichtet, kennt dieses Phänomen aus der eigenen Sprachgemeinschaft: Sächsisch und Bairisch lösen im Deutschen sehr unterschiedliche Reaktionen aus, obwohl beide linguistisch gesehen vollwertige Varietäten sind. Im Spanischen sind diese Bewertungsmuster nicht weniger wirksam – und für eine plurizentrisch informierte Unterrichtspraxis ist es wichtig, sie zu kennen und einordnen zu können.

Was halten die *hispanohablantes* für das ‚beste‘ Spanisch?

Spracheinstellungen sind keine individuellen Geschmacksfragen, sondern diskursiv vermittelte Bewertungsmuster, die in Bildungsinstitutionen, Medien und Alltagskommunikation weitergegeben werden. Die perzeptive Varietätenlinguistik und die *attitude*-Forschung untersuchen, wie Sprecher:innen sprachliche Varietäten wahrnehmen, kategorisieren und bewerten – und wie diese Bewertungen soziales Handeln beeinflussen (Caravedo 2014).

Eine großangelegte Studie zu Spracheinstellungen in allen zwanzig hispanophonen Ländern (Chiquito/Quesada Pacheco 2014) fördert dabei aufschlussreiche Widersprüche zutage: Befragt nach dem Land, in dem am ‚korrektesten‘ Spanisch gesprochen werde, nannten Befragte aus fast allen Ländern Spanien oder Kolumbien – auch dann, wenn sie zuvor die eigene Varietät als besonders schön oder ausdrucksstark bewertet hatten. Die eigene Sprechweise wird also oft als identitätsstiftend geschätzt, aber gleichzeitig an einer externen, als prestigeträchtig empfundenen Norm gemessen.

Besonders deutlich zeigen sich sprachideologische Muster in den Vorstellungen davon, was ‚gutes Sprechen‘ ausmache. Befragte in Ecuador etwa nannten Kriterien wie „hablar como se escribe“, „no tener acento“ oder „no usar términos de lenguas indígenas“. Solche Aussagen sind linguistisch nicht haltbar – kein Mensch spricht akzentfrei, und Kontaktphänomene sind Teil jeder lebendigen Sprache –, aber sie offenbaren, wie eng Sprachbewertung mit sozialer Hierarchie, schulischen Traditionen und althergebrachten Stereotypen verflochten ist.

Der Fachbegriff *glotofobia* bezeichnet die Diskriminierung von Menschen aufgrund ihrer Sprechweise. Für den Spanischunterricht ist das Thema in doppelter Hinsicht relevant: Zum einen sollten Lehrkräfte vermeiden, bestimmte Varietäten implizit als minderwertig zu behandeln. Zum anderen bietet die Reflexion über Spracheinstellungen – auch über die eigenen – einen produktiven Unterrichtsgegenstand, der metalinguistische Kompetenz fördert und sich gut an Erfahrungen mit Dialektbewertung im Deutschen anknüpfen lässt.

Vielfalt im Unterricht – was Plurizentrik praktisch bedeutet¹

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, was ein varietätenbewusster Umgang für die Unterrichtspraxis konkret bedeutet. Ein plurizentrischer Unterricht bedeutet nicht, alle Varietäten gleichzeitig zu lehren, sondern sprachliche Vielfalt bewusst zu thematisieren.

Ein Unterricht, der die plurizentrische Struktur des Spanischen ernst nimmt, braucht keine neue Grammatik, sondern bewusste Normtransparenz. Lehrkräfte wählen eine Arbeitsnorm, benennen sie offen und machen deutlich, dass andere nationale Standardvarietäten ebenso gültig sind – so entsteht Orientierung ohne Hierarchie. Da jede Lehrkraft sprachliche Entscheidungen trifft, oft unbewusst, lohnt eine kurze Reflexion: Welche Varietät prägt mein Sprachbild – und wie bewusst ist diese Wahl im Unterricht?

„Mi acento mexicano es parte de mi identidad como docente“

„Como estudiante de profesorado latina en una universidad alemana, la gente suele asumir automáticamente que una de mis dos asignaturas es ‘español’. De hecho, llegó un punto en el que ya ni siquiera me preguntaban qué materias estudiaba, sino que directamente me atribuían la materia y solo preguntaban: ‘¡Ah! ¿Español y qué otra materia?’

Ahí, de algún modo, tenía que romper con la idea de la otra persona y contestarles que ninguna de mis materias era ‘español’. Cada vez que lo decía, recibía exactamente la misma mirada: la cabeza ligeramente inclinada, como si tuvieran una pregunta que yo no podía responder. Más bien, como si mi respuesta no los hubiera dejado satisfechos. Así que, para romper con el ligero aire de incomodidad, añadía algo más: ‘En realidad no estudio ‘español’ porque tendría que enseñar castellano, pero yo hablo la variante mexicana. Y siendo sincera, nunca me planteé seriamente estudiar ‘español’.

Eso era una mentira. La verdad es que claro que me lo había planteado, sobre todo después de dar clases de ‘español’ en Estados Unidos y sorprenderme de lo mucho que lo disfrutaba. Pero la idea de pararme frente a una clase fingiendo un acento y representando una variedad que no me corresponde no se me hacía algo que pudiera transmitir de forma genuina. A su vez pensaba: ‘¿A quién en Alemania le interesaría específicamente mi variedad? Tiene más sentido que aprendan el español peninsular por la cercanía de las regiones’. Así que dejé esa idea encerrada en una especie de ‘cajón mental’.

Todas las líneas de pensamiento por las que pasé indicaban que, si me quería dedicar al español como maestra en una escuela alemana, habría *solo una* manera legítima de hacerlo, y la mía no encajaba con la norma. Así que ese cajón mental se quedó cerrado y olvidado.

Hasta que hice mis primeras prácticas. En un recreo, conociendo a los maestros por primera vez, un maestro me hizo la misma pregunta del principio. Y, una vez más, el mismo diálogo salió de mí como las primeras cien veces que me hicieron esa pregunta. Pero por primera vez recibí una respuesta diferente: ‘No es cierto que debas enseñar el español peninsular. Tú puedes enseñar tu variante del español y nadie puede obligarte a cambiarla’.

En ese momento el cajón —la posibilidad de reaprender, redescubrir y representar mi lengua— se abrió. Me di cuenta de que quizás algún día podría ayudar a cuestionar esa idea tan errada de que solo se puede enseñar una versión del español. Porque en un mundo globalizado como el de hoy, no se puede reducir la enseñanza del español a una sola forma, ni mucho menos a un solo acento considerado como el ‘neutral’ o el ‘correcto’. El idioma es diverso, vivo, móvil, y eso debería reflejarse en la didáctica también.

No se trata solo de una cuestión lingüística. También está en juego quiénes tienen el derecho de enseñar, de hablar, de ser escuchados. En el sistema educativo alemán, como en muchos otros, persisten aún modelos lingüísticos y culturales que favorecen la idea de neutralidad, estrechamente ligada a lo blanco, lo europeo y lo normado. Frente a eso, la presencia de docentes migrantes, de personas con historias de desplazamiento o de estudiantes que crecen hablando otras lenguas en casa no es solo una excepción estadística. Es un desafío profundo a las estructuras que determinan qué saberes son válidos (e igualmente cuáles no) y quiénes pueden transmitirlos.

Para muchas personas migrantes o racializadas, enseñar con su propia voz, su propia historia y sus propias variantes lingüísticas no es simplemente una lección didáctica. *Es la posibilidad de ocupar un espacio profesional sin tener que renunciar a su identidad y sin tener que adaptarse constantemente a modelos que no los representan.*

En un contexto donde aún se espera —implícita o explícitamente— que la integración pase por la homogeneización, ocupar ese espacio desde lo auténtico y lo propio es una manera de ampliar los márgenes de lo que las instituciones consideran ‘correcto’, ‘válido’ o ‘enseñable’.

Enseñar desde la diversidad no es una concesión progresista. Es una necesidad pedagógica en un aula marcada por la globalización, la migración, el pluricentrismo y la multiplicidad de voces.“

Plurizentrische Ansätze lassen sich auf verschiedenen Ebenen des Unterrichts umsetzen. Entscheidend ist, dass Lernende die Vielfalt wahrnehmen, einordnen und wertschätzen können – nicht, dass sie alle Varianten aktiv beherrschen. Ziel ist vielmehr eine *rezeptive Varietätenkompetenz*: die Fähigkeit, verschiedene Varietäten zu verstehen und einzuordnen, ohne sie selbst übernehmen zu müssen. Konkret lässt sich das auf verschiedenen Wegen umsetzen: durch den Einsatz von Hörtexten aus unterschiedlichen Ländern, die Lernende anhand einfacher Raster vergleichen – etwa zur Frage, ob ein auslautendes -s hörbar ist oder wie <ll> und <y> realisiert werden (vgl. Kapitel [Variation in der Aussprache](#)); durch die Gegenüberstellung regionaler Anredesysteme, z.B. anhand der Frage, ob in einem Hörtext *tú*, *vos* oder *usted* verwendet wird (vgl. Kapitel [Variation in der Anrede](#)); oder durch die Beobachtung morphosyntaktischer Unterschiede wie des *léísmo* oder regionaler Diminutivformen in authentischem Material (vgl. Kapitel [Variation in der Morphosyntax](#)). Auch kurze Reflexionsphasen zur Frage, was als ‚richtiges Spanisch‘ gilt und woran sich diese Einschätzung festmacht, fördern Sprachbewusstheit, ohne Überforderung auszulösen. Kurze Steckbriefe zu Varietäten, die Lernende selbst recherchieren und erstellen, können diesen Zugang ergänzen.

In einem plurizentrischen Unterricht zählt nicht, welche Variante verwendet wird, sondern ob sie konsequent und situationsgerecht eingesetzt wird; Varietätenunterschiede gelten daher nicht als Fehler, sondern als Ausdruck sprachlicher Vielfalt und sollten als solche niemals korrigiert, sondern – wenn möglich – bewusst thematisiert werden (vgl. Kapitel [Fehlerlinguistik](#)).

Zusammenfassung

Spanisch ist eine plurizentrische Sprache mit mehreren gleichwertigen Standardvarietäten. Diese Vielfalt ist kein Problem, sondern die Grundlage für sprachliche Realität und Unterrichtspraxis. Standardvarietäten dienen im Unterricht als Orientierung, ohne dass man andere Varietäten als ‚weniger korrekt‘ darstellen sollte. Dabei ist zu bedenken, dass Sprecher:innen Varietäten nicht neutral wahrnehmen: Spracheinstellungen – *actitudes lingüísticas* – sind wirkmächtige, diskursiv vermittelte Bewertungsmuster, die auch den Unterricht prägen und reflektiert werden sollten. Entscheidend ist, bewusst mit dem Thema umzugehen, für sich eine eigene ‚Arbeitsnorm‘ festzulegen, sie offenzulegen und andere Varianten mitzudenken. Ziel ist eine *rezeptive Varietätenkompetenz*: Lernende sollen Unterschiede verstehen und einordnen können, ohne jede Variante aktiv zu beherrschen. Varietätenunterschiede sind keine Fehler, sondern Ausdruck sprachlicher Vielfalt; Bewertung orientiert sich daher an Kohärenz und Kontextangemessenheit, nicht an einer vermeintlich ‚richtigen Norm‘.

Wer mehr wissen will ...

Wer mehr über die Herkunft des Begriffs Plurizentrik erfahren möchte, findet zentrale Bezugspunkte bei Stewart (1968 [1962]); vertiefende Systematisierungen bieten Arbeiten zu *Standard Englishes* (Joseph 1987; Trudgill & Hannah 2017 [1982]). Als Klassiker gilt der internationale Band von Clyne (1992).

Wer die spanische Perspektive vertiefen möchte, findet im Anschluss an Thompson (1992) einschlägige Studien von Lebsanft (1998, 2004, 2007), Bierbach (2000), Oesterreicher (2000), Pöll (2021), Polzin-Haumann (2005) und Amorós-Negre (2012, 2014). Für Überblick und Konzepte wie asymmetrische Plurizentrik sowie *multipolaridad* (Lara 2004) bieten die Sammelbände von Lebsanft / Mihatsch / Polzin-Haumann (2012), Muhr (2016a, 2016b) und Greußlich / Lebsanft (2020) Orientierung. Take (2024a; 2024b) betrachtet ergänzend, wie sich Standardisierung auch jenseits formeller Kodifizierung vollzieht: Informelle, regionale und mediengestützte Normbildungsprozesse führen zur Herausbildung sogenannter Neo-Standards. Den aktuellen Forschungsstand zum institutionellen Diskurs und zur *norma panhispánica* fassen Greußlich / Lebsanft (2020) und Greußlich (2022) zusammen; einen kompakten Gesamtüberblick liefert auch Prifti (2021).

Aktuelle Nachschlagewerke wie die *Nueva gramática de la lengua española* (RAE/ASALE 2009; aktualisierte Ausgabe 2025), das *Diccionario panhispánico de dudas* (2005/2025) und das *Diccionario de americanismos* (RAE/ASALE 2010) spiegeln diesen Wandel. Sie dokumentieren Variation und repräsentieren die von der RAE und der ASALE gemeinsam entwickelte *política lingüística panhispánica* – ein modernes Modell der kooperativen Normpflege unter dem Leitprinzip *unidad en la diversidad* (vgl. u.a. Take 2011).

Wer sich mit den Spracheinstellungen von Hispanophonen gegenüber den eigenen und fremden Varietäten auseinandersetzen möchte, findet in Chiquito / Quesada Pacheco (2014) empirische Daten aus allen zwanzig hispanophonen Ländern. Einen theoretischen Rahmen für die Frage, wie Sprecher:innen Varietäten wahrnehmen und bewerten, bietet die perzeptive Varietätenlinguistik, grundlegend dazu Caravedo (2014).

In der Fremdsprachendidaktik gewinnt seit einigen Jahren die Idee einer *rezeptiven Varietätenkompetenz* (nach Reimann 2010ff.) an Bedeutung. Sie bezeichnet die Fähigkeit, verschiedene nationale und regionale Standardvarietäten zu verstehen und kontextuell einzuordnen, ohne sie aktiv erlernen oder verwenden zu müssen. Praxisorientierte Beiträge bieten Moreno Fernández (2010, 2015, 2017) sowie die Bände *Varietäten im Fremdsprachenunterricht* (Leitzke-Ungerer & Polzin-Haumann 2017) und *La diversidad del español y su enseñanza* (Hernández Muñoz et al. 2021).

Auch Korpora mit authentischem Sprachmaterial bieten einen wichtigen Zugang zur hier behandelten Variation. Das [CO.RA.PAN](#)-Korpus (Take 2026) stellt standardnahe Varietäten aus dem gesamten hispanophonen Raum mit Audio zur Verfügung und eignet sich besonders für vergleichende Hörübungen im Unterricht. Ergänzend bietet das [PRESEEA](#)-Korpus Daten gesprochener Sprache aus verschiedenen Regionen und sozialen Gruppen. Für groß angelegte, panhispansische Analysen eignet sich zudem das [CORPES XXI](#) der RAE, das umfangreiche schriftliche und mündliche Daten zur Untersuchung (auch seltener) grammatischer und lexikalischer Variation bereitstellt.

Literatur

DPD	<i>Diccionario panhispánico de dudas</i>
CORPES XXI	<i>Corpus del Español del Siglo XXI</i>
NGLE	<i>Nueva gramática de la lengua española</i>
PRESEEA	<i>Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América</i>

- Amorós-Negre, Carla (2012): „El pluricentrismo de la lengua española ¿un nuevo ideologema en el discurso institucional? El desafío de la glosodidáctica“, *Revista internacional de lingüística iberoamericana* 10, 127–147. Online: <https://www.jstor.org/stable/41678488>
- Amorós-Negre, Carla (2014): *Las lenguas en la sociedad*. Madrid: Síntesis.
- Bierbach, Mechthild (2000): „Spanisch – eine plurizentrische Sprache? Zum Problem von *norma culta* und Varietät in der hispanophonen Welt“, *Vox Romanica* 59, 143–170.
- Caravedo, Rocío (2014): *Percepción y variación lingüística. Enfoque sociocognitivo*. Madrid / Frankfurt: Iberoamericana / Vervuert.
- Chiquito, Ana Beatriz & Quesada Pacheco, Miguel Ángel (Hg.) (2014): *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*. Bergen: Bergen Language and Linguistics Studies (BeLLS), 5. Online: <https://bells.uib.no/index.php/bells/issue/view/161>
- Clyne, Michael (Hg.) (1992): *Pluricentric Languages: Different Norms in Different Countries*. Berlin/New York: De Gruyter Mouton.
- Greußlich, Sebastian / Lebsanft, Franz (Hg.) (2020): *El español, lengua pluricéntrica. Discurso, gramática, léxico y medios de comunicación masiva*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht / Bonn University Press. DOI: <https://doi.org/10.14220/9783737009997>
- Greußlich, Sebastian (2022): „The Pluricentricity of Spanish in the Americas – Current Perspectives on Variety Dominance, Standardization, and the Media“. In: Muhr, Rudolf et al. (Hg.): *Pluricentric Languages in the Americas*. Graz/Berlin: PCL-Press, 47–74.
- Hernández Muñoz, Natividad / Muñoz-Basols, Javier / Soler Montes, Carlos (2021): *La diversidad del español y su enseñanza*. Abingdon / Oxon: Routledge.
- Lara, Luis Fernando (2004): *Lengua histórica y normatividad*. México D.F.: El Colegio de México.
- Lebsanft, Franz (1998): „Spanische Sprachkultur – monozentrisch oder plurizentrisch?“. In: Greule, Albrecht / Lebsanft, Franz (Hg.): *Europäische Sprachkultur und Sprachpflege*. Tübingen: Narr, 255–276.
- Lebsanft, Franz (2004): „Plurizentrische Sprachkultur in der spanischsprachigen Welt“. In: Gil, Alberto / Osthus, Dietmar / Polzin-Haumann, Claudia (Hg.): *Romanische Sprachwissenschaft*. Frankfurt a. M.: Lang, 205–220.
- Lebsanft, Franz (2007): „Norma pluricéntrica del español y Academias de la Lengua“. In: Laferl, Christopher F. / Pöll, Bernhard (Hg.): *Amerika und die Norm*. Tübingen: Niemeyer, 227–246. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110978759.227>
- Leitzke-Ungerer, Eva / Polzin-Haumann, Claudia (Hg.) (2017): *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: ibidem.
- Moreno Fernández, Francisco (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco / Libros.
- Moreno Fernández, Francisco (2015): „Welches Spanisch sprechen? Welches Spanisch unterrichten?“. In: Grünewald, Andreas / Roviró, Berta / Bermejo Muñoz, Silvia (Hg.):

- Spanischunterricht weiterentwickeln, Perspektiven eröffnen*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 5–21.
- Moreno Fernández, Francisco (2017): „Variedades del español y su enseñanza en ELE“. In: Cestero Mancera, Ana M. / Penadés Martínez, Inmaculada (Hg.): *Manual del profesor de ELE*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 357–406.
- Moreno Fernández, Francisco (2020): *Variedades de la lengua española*. London: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429426988>
- Muhr, Rudolf (Hg.) (2016): *Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide*. Frankfurt a.M. / Wien: Lang. DOI: [10.3726/978-3-653-07112-2](https://doi.org/10.3726/978-3-653-07112-2)
- Oesterreicher, Wulf (2000): „Plurizentrische Sprachkultur – der Varietätenraum des Spanischen“, *Romanistisches Jahrbuch* 51, 287–318. DOI: <https://doi.org/10.1515/roja-2000-0139>
- Pöll, Bernhard (2021): „Spanish Today. Pluricentricity and Codification“. In: Perez, Danae et al. (Hg.): *English and Spanish. World Languages in Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 163–183.
- Polzin-Haumann, Claudia (2005): „Zwischen *unidad* und *diversidad*. Sprachliche Variation und sprachliche Identität im hispanophonen Raum“, *Romanistisches Jahrbuch* 56, 271–295. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110186529.271>
- PRESEEA (2014–): *Corpus del Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Online: <http://preseea.uah.es>.
- Prifti, Elton (2021): „Hacia el pluricentrismo: moldeamientos modernos del español en América“. In: Eckkrammer, Eva Martha (Hg.): *Manual del español en América*. Berlin / Boston: De Gruyter, 183–206. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110334845-012>
- Real Academia Española / Asociación de Academias de la Lengua Española:
- (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.
 - (2009–2011): *Nueva gramática de la lengua española*. 3 Bde. Madrid: Espasa. Online: <https://www.rae.es/gramática/>
 - (2010): *Diccionario de americanismos*. Madrid: Espasa.
 - (2025): *Diccionario panhispánico de dudas*. 2.^a ed. Madrid: Santillana. Online: <https://www.rae.es/dpd/>
 - (2025): *Nueva gramática de la lengua española*. Nueva edición actualizada, 4 Bde. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española (o.J.): *CORPES XXI. Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)*. Madrid: Real Academia Española. Online: <https://www.rae.es/corpes/>
- Reimann, Daniel (2017): „Rezeptive Varietätenkompetenz im Spanischen“. In: Leitzke-Ungerer, Eva / Polzin-Haumann, Claudia (Hg.): *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: ibidem, 69–95.
- Stewart, William (1968 [1962]): „A Sociolinguistic Typology for Describing National Multilingualism“. In: Fishman, Joshua A. (Hg.): *Readings in the Sociology of Language*. Den Haag: Mouton, 530–545. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110805376.531>
- Tacke, Felix (2011): „Plurizentrik und normativer Diskurs in der *Nueva gramática de la lengua española*“, *Romanische Forschungen* 123, 145–166. DOI: <https://doi.org/10.3196/003581211796029376>

- Tacke, Felix (2024a): „Die Rekonfiguration und Modernisierung romanischer Standardsprachen“, in: Becker, Lidia et al. (Hg.): *Zwischen Pluralität und Präskription*. Tübingen: Narr, 29–67.
- Tacke, Felix (2024b): „Informal Standardization and the Regionalization of Language Norms: An Introduction“. In: Tacke, Felix (Hg.): *Informal Standardization and the Regionalization of Language Norms*. *Energeia* 9, 1–17. DOI: <https://doi.org/10.55245/energeia.2024.001>.
- Tacke, Felix (2026): *CO.RA.PAN – Corpus Radiofónico Panhispánico*. Marburg: Philipps-Universität Marburg. Online: <https://corapan.hispanistica.com>
- Thompson, Robert W. (1992): „Spanish as a Pluricentric Language“, in: Clyne, Michael (Hg.): *Pluricentric Languages*. Berlin / New York: De Gruyter Mouton, 45–70.

Dieses Kapitel zitieren

Hesral Sánchez, Laura / Falcone, Riccarda / Tacke, Felix (2026): „Variation & Plurizentrik“. In: Tacke, Felix (Hg.): *Linguistik im Spanischunterricht. Ein digitales Lehrbuch für (angehende) Lehrkräfte*. Marburg: Philipps-Universität Marburg.
Online: linguistik.hispanistica.com
DOI: <https://doi.org/10.17192/openumr/598>

1. (Mit-)Autorin: Laura Hesral Sánchez. ↗ ↘ ↙ ↚

2. (Mit-)Autorin: Riccarda Falcone. ↗ ↘

5.2 Variation in der Aussprache

Renata Freyre Castro, Felix Tacke

Peer Review: Gloria Gabriel, Lea-Marie Domin,
Marlon Merte

Erstellt: 21.07.2025
Geändert: 09.03.2026

Welche Aussprache(n) im Unterricht?

Wer Spanisch unterrichtet, begegnet früher oder später einer sehr konkreten Frage: Welche Aussprache lehre ich eigentlich – und muss ich mich für eine bestimmte entscheiden?

Das Spanische ist in über zwanzig Ländern Amtssprache und weist eine enorme lautliche Vielfalt auf. Schon beim ersten Hören fällt auf: Das <z> (und <c> vor <e> und <i>) wird in Madrid anders ausgesprochen als in Mexiko, und auch das <s> klingt in Buenos Aires anders als in Bogotá – wenn man es überhaupt hört. Ausspracheunterschiede sind für Lernende meist das hörbarste Zeichen sprachlicher Variation, noch bevor Unterschiede im Wortschatz oder in der Grammatik auffallen.

Doch welche Aussprache ist die ‚geeignetste‘ für den Unterricht? Eine allgemeingültige Antwort darauf gibt es nicht. Im Sinne der sprachlichen Plurizentrik – die im Kapitel [Variation & Plurizentrik](#) ausführlicher erläutert wird – haben sich in verschiedenen Regionen eigene Normen der Aussprache herausgebildet, die Ausdruck der sozialen und kulturellen Vielfalt der spanischsprachigen Welt sind und gleichberechtigt nebeneinander stehen. Allein für die Aussprache ergeben sich daraus viele praktische Fragen: Welche Aussprache bringe ich selbst mit – und welche möchte ich unterrichten? Was tue ich, wenn Lernende eine andere Variante bevorzugen oder aus dem Elternhaus mitbringen? Und wie gehe ich mit der Frage um, warum ein <s> nicht immer so ausgesprochen wird, wie es geschrieben steht?

Da es nicht möglich ist, die Aussprache mehrerer Länder gleichzeitig zu unterrichten, ist ein kluger Umgang mit solchen Fragen umso entscheidender. Die zeitlichen Begrenzungen des Schulunterrichts machen Vereinfachungen nötig. Im

Folgenden werden daher die wichtigsten Variationsphänomene vorgestellt; Verweise auf vertiefte Lektüren finden sich weiter unten.

Die wichtigsten Variationsphänomene

Dieser Abschnitt gibt einen Überblick über die wichtigsten regionalen und nationalen Aussprachevarianten, die Lehrkräfte kennen sollten. Ein linguistischer Zugang zur Aussprachevariation ermöglicht es, kompetent mit den entsprechenden Fragen umzugehen und Lernende souverän einzuordnen – denn aus der linguistischen Perspektive ergibt sich ganz selbstverständlich eine offene Haltung gegenüber Variation. Da die Vokale in der spanischsprachigen Welt vergleichsweise wenig Variation aufweisen, stehen dabei die Konsonanten im Vordergrund.

***Distinción vs. Seseo* – oder: „Ist der ‚Lispellaut‘ Pflicht?“**

Wer Spanisch in der Schule gelernt hat, spricht *caza* und *casa* vermutlich unterschiedlich aus. In den meisten deutschen Schulbüchern wird die Unterscheidung zwischen /s/ und /θ/ als Normalfall unterrichtet und Lernenden die Aussprache des Interdentallauts beigebracht. Wann welcher Laut auszusprechen ist, lässt sich orthografisch erschließen: /s/ wird im Spanischen immer durch <s> wiedergegeben, /θ/ hingegen entweder durch <z> (vor allem vor <a>, <o> und <u>, wie in *zapato*, *zorro* oder *azul*) oder durch <c> in den Sequenzen <ce> und <ci> (wie in *cena* oder *cine*) (vgl. Kapitel [Orthographie](#)).

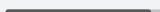

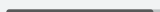

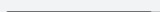

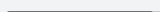

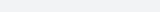

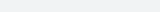

Was dabei oft nicht deutlich genug wird: Die *distinción* (vgl. Kapitel [Aussprache](#)) ist eigentlich nur eine regionale Besonderheit – typisch für weite Teile Spaniens, aber nicht für die große Mehrheit der spanischsprachigen Gemeinschaften. In fast ganz Hispanoamerika – und auch auf den Kanarischen Inseln sowie in Teilen Andalusiens – kennt das phonologische System nur den Laut /s/, was man als *seseo* bezeichnet (vgl. [DPD](#), s.v. *seseo*). Da der Interdentallaut dort nicht vorkommt, kann die Aussprache von *caza* als [ˈka.sa] oder von *cena* als [ˈse.na] weder als ‚falsch‘ noch als ‚dialektal‘ bezeichnet werden. Der *seseo* ist für den Großteil der spanischsprachigen Welt schlicht die ‚richtige‘ Aussprache – und das sollte im Unterricht sichtbar sein.

Als Lehrkraft trifft man zwangsläufig eine Entscheidung – aber sie sollte bewusst getroffen und kommuniziert werden. Entscheide ich mich für die *distinción*, sollte ich transparent machen, dass es sich dabei um die Standardaussprache Spaniens

handelt, nicht um die einzig ‚richtige‘ Option. Entscheide ich mich für den *seseo*, sollte ich erläutern, dass es in der Aussprache Spaniens einen weiteren Laut gibt und mit welchen Graphemen er verknüpft ist. In jedem Fall gilt: Wenn Lernende – insbesondere fortgeschrittene – für diese Unterschiede sensibilisiert werden, sollte klar sein, dass der *seseo* genauso korrekt ist wie die Unterscheidung von /s/ und /θ/. Wer außerhalb Spaniens *zapato* als [θa.'pa.to] ausspricht, fällt übrigens auf – Spanier:innen werden nicht zuletzt durch den Interdentallaut sofort erkannt.

Seseo vs. distinción: Hörbeispiele

Die folgenden Ausschnitte aus Radiosendungen veranschaulichen einerseits den *seseo* in Hispanoamerika und andererseits die Verwendung des Interdentallautes /θ/ in Spanien. Es handelt sich um Radiomoderator:innen, deren Aussprache der ‚guten Aussprache‘ des jeweiligen Landes bzw. der Region entspricht:

<p>Mexiko:</p> <p>„(...) esta mujer que se hizo famosa en 2017 gracias a un video que se hizo viral.“ (MEXb80def27c)</p> <p>▶ 0:00 / 0:06   ⋮</p>	<p>Costa Rica:</p> <p>„Gana una cena para cuatro personas (...)“ (CRI61d9dc2dc)</p> <p>▶ 0:00 / 0:03   ⋮</p>
<p>Chile:</p> <p>„Se ve espectacular y está más cerca.“ (CHL8b78ac16b)</p> <p>▶ 0:00 / 0:02   ⋮</p>	<p>Argentinien:</p> <p>„(...) cerca de Miami.“ (ARGCBAeca46a987)</p> <p>▶ 0:00 / 0:02   ⋮</p>
<p>Spanien, Bsp. 1:</p> <p>„(...) los que conectan la propia capital con Galicia, Barcelona o Zaragoza y el resto del corredor del Levante.“ (ESPf05b1f805)</p> <p>▶ 0:00 / 0:05   ⋮</p>	<p>Spanien, Bsp. 2:</p> <p>„El plazo para hacerlo acaba el trece de septiembre.“ (ESPf1a6cf8f9)</p> <p>▶ 0:00 / 0:02   ⋮</p>

Audios aus [CO.RA.PAN](#)

Für die eine wie für die andere Entscheidung lassen sich gute Gründe anführen. Für den *seseo* spricht, dass er in der Mehrheit der spanischsprachigen Welt die Norm ist. Wird er unterrichtet, entfällt die Vermittlung des Interdentallauts [θ], der im Deutschen nicht existiert und den viele Lernende zunächst fremd oder schwer

aussprechbar finden – das sogenannte ‚Lispeln‘ gilt im Deutschen als Aussprachefehler, und nicht wenige Lernende empfinden den Laut daher als ‚uncool‘. Für die *distinción* spricht wiederum, dass sie in vielen Lehrwerken als Standard vorausgesetzt wird – ebenso in Prüfungsformaten und schulischen Kanontexten – und dass die Unterscheidung auch in der Orthographie sichtbar ist. Hinzu kommt ein sprachsensibilisierendes Argument: Der Interdentallaut [θ] steckt auch im englischen <th> (z.B. *think, author, path*) und ist den meisten Lernenden aus dem Englischunterricht bereits bekannt – nur eben nicht als ‚uncool‘. Solche sprachvergleichenden Parallelen können helfen, stereotype Vorstellungen zu hinterfragen (vgl. Kapitel [Fehlerlinguistik](#)).

Letztlich gilt: Beide Varianten sind korrekt. Entscheidend ist, dass der Unterricht nicht suggeriert, nur eine sei ‚die richtige‘. Neben der Vermittlung sprachlicher Kompetenz sollte es auch Ziel sein, Lernende zu befähigen, Unterschiede wahrzunehmen, zu verstehen und selbstbestimmt mit ihnen umzugehen – kurz: Sprachbewusstheit zu fördern.

Seseantes im Unterricht

Viele Lehrkräfte und Schüler:innen sprechen bereits Spanisch als Erstsprache und bringen eigene sprachliche Prägungen mit – etwa durch Herkunft oder familiäre, kulturelle oder emotionale Bezüge zu Lateinamerika. In solchen Fällen ist der *seseo* nicht nur eine legitime, sondern häufig auch die authentische Variante. Er kann für Lernende wie Lehrkräfte ein [Identifikationsangebot](#) darstellen und die Motivation stärken. Lehrkräfte sollten ihn daher nie als Fehler behandeln, sondern als Gelegenheit nutzen, sprachliche Variation sichtbar zu machen und Lernenden mit *seseo*-Hintergrund Wertschätzung für ihre Aussprache zu vermitteln.

Yeísmo

Wer *pollo* und *poyo* gleich ausspricht, macht es heute wie die Mehrheit aller Spanischsprechenden weltweit. Wie schon im Kapitel [Aussprache](#) erläutert, wird die Unterscheidung zwischen <ll> und <y>, also zwischen /k/ und /j/, in den meisten Regionen und von den meisten Sprecher:innen längst nicht mehr gemacht. Beide Laute werden in der Regel als /j/ ausgesprochen (vgl. [DPD, s.v. yeísmo](#)). Dieses Phänomen nennt man *yeísmo* – und es ist heute die Norm, nicht die Ausnahme.

Je nach Region klingt der *yeísmo* unterschiedlich: In Mexiko oder Kolumbien hört man meist [j], in der Karibik oder in Zentralamerika dagegen oft nur ein sanftes [j]. Im *Río de la Plata*-Raum, vor allem in Buenos Aires und Montevideo, ist die Aussprache besonders markant: Dort wird [ʒ] (als *žeísmo* bezeichnet) und

mittlerweile noch häufiger das stimmlose [j̥] (als *šeísmo* bezeichnet) realisiert, z.B. *llamar* als [ʒa'mar] oder [ja'mar].

Yeísmo, žeísmo und šeísmo: Hörbeispiele

Die folgenden Ausschnitte aus Radiosendungen veranschaulichen, dass der *yeísmo* – die Realisierung des Phonems /j/ als [j̥] (manchmal auch schwächer als [j̥]) für <ll> und <y> – heute überall normal ist. Die Argentinien-Beispiele veranschaulichen darüber hinaus *žeísmo* und *šeísmo*. Es handelt sich um Radiomoderator:innen, deren Aussprache der ‚guten Aussprache‘ des jeweiligen Landes bzw. der Region entspricht:

<p>Spanien:</p> <p>„Se llamaba Raquel, tenía 54 años y su cuerpo ha aparecido en un domicilio de Villalbilla.“ (ESP468f8cda7)</p> <p>▶ 0:00 / 0:04 </p>	<p>Nicaragua:</p> <p>„(...) estamos experimentando este tipo de lluvias en distintas partes del país (...)“ (NIC9cc4332e7)</p> <p>▶ 0:00 / 0:06 </p>
<p>Chile:</p> <p>„Todos los detalles los conocemos con Daniela Forero Ortiz.“ (CHLcca547c4d)</p> <p>▶ 0:00 / 0:03 </p>	<p>Peru:</p> <p>„En RPP nos sentimos orgullosos de nuestros líderes (...)“ (PERfb855ad5f)</p> <p>▶ 0:00 / 0:04 </p>
<p>Argentinien, Bsp. 1:</p> <p>„El sábado 22 de abril, llegó la policía.“ (ARG4b08885ac)</p> <p>▶ 0:00 / 0:03 </p>	<p>Argentinien, Bsp. 2:</p> <p>„(...) gente que nos llena de orgullo (...)“ (ARG83d8dced)</p> <p>▶ 0:00 / 0:02 </p>
<p>Argentinien, Bsp. 3:</p> <p>„Friedrich Merz es el próximo llanciller alemán (...)“ (ARG6f0773898)</p> <p>▶ 0:00 / 0:04 </p>	<p>Argentinien, Bsp. 4:</p> <p>„Bueno, mañana también está previsto que llueva todo el día, mañana miércoles (...)“ (ARG976a70db8)</p> <p>▶ 0:00 / 0:04 </p>

Audios aus [CO.RA.PAN](#)

Für den Unterricht bedeutet das: Dem *yeísmo* kann man entspannt begegnen. Wenn Lehrwerke noch die traditionelle Unterscheidung zwischen /k/ und /j/ erwähnen, lohnt es sich, das einzuordnen und kurz zu erklären, dass diese Unterscheidung in

der Sprachpraxis kaum noch vorkommt. Unterrichtet wird eine lebendige Sprache – keine reine Schulbuchsprache.

Über sprachliche Identität ins Gespräch kommen

Das Phänomen *yeísmo* und seine Variation lässt sich gut nutzen, um über regionale Eigenheiten und sprachliche Identität ins Gespräch zu kommen. In der Region um Buenos Aires ist die *sh*-Aussprache ein Identifikationsmerkmal für die Sprecher:innen, das in der gesamten spanischsprachigen Welt mit Argentinien assoziiert wird – auch wenn es nicht typisch für alle Teile Argentiniens ist.

Für viele Schüler:innen kann es motivierend sein, solche Varianten auszuprobieren. Dabei bietet sich der Hinweis an, dass es auch im Deutschen regionale Ausspracheunterschiede gibt – etwa *Milch* als [mɪlʃ] oder sogar [mɪk] in verschiedenen süddeutschen Regionen. Entscheidend für den Vergleich ist, dass *žeísmo* und *šeísmo* in Buenos Aires zur Aussprachenorm gehören und nicht als ‚falsch‘ oder ‚schlecht‘ bewertet werden.

/s/ am Silbenende: Abschwächung und Schwund

In vielen Klassenzimmern klingt das Spanische glasklar: Jedes geschriebene <s> wird deutlich ausgesprochen, auch am Silben- und Wortende. Doch in weiten Teilen der spanischsprachigen Welt ist das nicht der Fall. In der Karibik, in Teilen Mittelamerikas und im südamerikanischen Tiefland, aber auch im Süden Spaniens und auf den Kanaren wird /s/ am Silbenende stark abgeschwächt – häufig zu [h] aspiriert oder ganz getilgt (im Spanischen sagt man dazu manchmal *se comen las eses*).

Ein Beispiel: *los mismos* kann ausgesprochen werden als

- [los.'mis.mos] – Artikulation als [s]
- [loh.'mih.moh] – Abschwächung als [h] (Aspiration)
- [lo.'mi.mo] – Schwund (Elision)

Die Abschwächung ist kein Zufall. Offene Silben (CV) werden in allen romanischen Sprachen bevorzugt; Konsonanten am Silbenende (CVC) sind daher strukturell anfälliger (vgl. *septiembre* vs. *setiembre*). Den Abschwächungsprozess, den das Französische schon vor Jahrhunderten abgeschlossen hat (vgl. *dans les maisons* → [dã.le mɛ.zɔ̃]), kann man in Teilen der Hispanophonie heute live beobachten. Typisch ist die Abschwächung in den sogenannten Tieflandvarietäten – Küstenregionen und Inseln: die Karibik (z.B. Kuba, Dominikanische Republik), die Küstengebiete Kolumbiens, Perus und Ekuadors, große Teile Venezuelas, der südliche Teil Andalusiens, die Kanarischen Inseln sowie das Tiefland Argentiniens und Chile.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Abschwächung heute in vielen dieser Gebiete nicht nur umgangssprachlich verbreitet ist, sondern auch in formelleren Kontexten so normal ist, dass sie als gute Aussprache gilt.

Abschwächung des /s/: Hörbeispiele

Die folgenden Ausschnitte aus Radiosendungen veranschaulichen das Phänomen. Ein silben- oder wortfinales /s/ wird als [s] realisiert, wenn es vor Pause oder vor Vokal steht; vor Konsonant hört man entweder Aspiration [h] oder nichts. Beachte, dass hier Radiomoderator:innen sprechen, es handelt sich also um eine Aussprache, die der ‚guten Aussprache‘ des jeweiligen Landes (oder der Region) entspricht:

<p>Chile, Bsp. 1:</p> <p>„(...) revisamos algunas de las informaciones internacionales que han marcado las últimas horas (...)“</p> <p style="text-align: right;"><small>(CHL70dd886f7)</small></p> <p>▶ 0:00 / 0:05 ⋮</p>	<p>Chile, Bsp. 2:</p> <p>„Cinco delincuentes, todos menores de edad, serían los responsables de esta agresión.“</p> <p style="text-align: right;"><small>(CHL677fe3caa)</small></p> <p>▶ 0:00 / 0:05 ⋮</p>
<p>Argentinien, Bsp. 1:</p> <p>„(...) para las más prestigiosas marcas y a iluminar las portadas de revistas de moda internacionales.“</p> <p style="text-align: right;"><small>(ARG6b4b5aaa0)</small></p> <p>▶ 0:00 / 0:05 ⋮</p>	<p>Argentinien, Bsp. 2:</p> <p>„Muchos de los votantes de Javier Milei no están de acuerdo con su negacionismo del cambio climático (...)“</p> <p style="text-align: right;"><small>(ARGad0b6f8c6)</small></p> <p>▶ 0:00 / 0:08 ⋮</p>
<p>Kanaren (Spanien), Bsp. 1:</p> <p>„(...) el reparto de los menores no acompañados entre todas las comunidades autónomas (...)“</p> <p style="text-align: right;"><small>(ESPCANdd7e69c6a)</small></p> <p>▶ 0:00 / 0:05 ⋮</p>	<p>Kanaren (Spanien), Bsp. 2:</p> <p>„Además, las temperaturas medias que han llegado a ser de un grado y (...)“</p> <p style="text-align: right;"><small>(ESPCAN27f974cca)</small></p> <p>▶ 0:00 / 0:03 ⋮</p>

Audios aus [CO.RA.PAN](#)

Die Hochlandregionen hingegen – Mexiko-Stadt, Bogotá, Quito, La Paz – zeichnen sich durch eine klare Artikulation des /s/ auch am Silbenende aus, was historisch mit ihrer engeren Bindung an die spanischen Kolonialzentren zusammenhängt. Dort wird die Abschwächung eher mit informellen Redesituationen oder niedrigerem Bildungsniveau assoziiert und ist damit kein neutrales Merkmal,

sondern eines mit sozialer Dimension. Dasselbe lautliche Phänomen kann also je nach Region als normgerecht oder als nachlässig oder umgangssprachlich gelten.

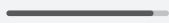

Realisierung des /s/ im Hochland: Hörbeispiele

Die folgenden Ausschnitte veranschaulichen, dass das /s/ im hispanoamerikanischen Hochland in jedem Kontext als [s] realisiert wird und eindeutig zur jeweiligen Hauptstadtnorm gehört:

Mexiko, Bsp. 1:

„Hasta aquí los espectáculos, regresamos al estudio.“

(MEXeb9444db6)

▶ 0:00 / 0:03   ⋮

Mexiko, Bsp. 2:

„¿Quieres anunciarte en este y en muchos otros podcasts?“


(MEX2c8baf584)

▶ 0:00 / 0:03   ⋮

Kolumbien, Bsp. 1:

„Queremos que estés informado en todo momento.“


(COL85d7dd9c5)

▶ 0:00 / 0:02   ⋮

Kolumbien, Bsp. 2:

„La ONU está pidiendo la investigación internacional sobre las vulneraciones a los derechos humanos en la guerra entre Hamas e Israel.“

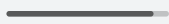

(COL67ae8c87e)

▶ 0:00 / 0:08   ⋮

Ecuador, Bsp. 1:

„Listos, entonces, para llevarles a ustedes todas las noticias del Ecuador y del mundo.“


(ECU6a890d14d)

▶ 0:00 / 0:06   ⋮

Ecuador, Bsp. 2:

„Los disparos se escucharon mientras Trump estaba criticando la migración ilegal.“

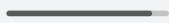

(ECU73ad76bb5)

▶ 0:00 / 0:05   ⋮

Bolivien, Bsp. 1:

„Bienvenidos a las noticias de la hora.“

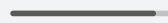

(BOL3c25ed786)

▶ 0:00 / 0:02   ⋮

Bolivien, Bsp. 2:

„(...) un bochorno que pasaría a la historia del abuso de la justicia constitucional.“

(BOL1d4225d5f)

▶ 0:00 / 0:06   ⋮

Audios aus [CO.RA.PAN](#)

Ein Phänomen, verschiedene Bewertungen

Die Variation der /s/-Aussprache bietet eine gute Gelegenheit, um über regionale Vielfalt, Sprachregister und die regional unterschiedliche Bewertung von sprachlicher Phänomene und Varianten zu sprechen. Wer *estos estudios* [eh.toh.eh.'tu.ðjoh] hört, sollte wissen: Das ist keine fehlerhafte Aussprache, sondern eine Aussprachevariante, die beispielsweise in der Karibik, in Chile oder in Buenos Aires ebenso normgerecht ist wie Artikulation [es.tos.es.'tu.ðjos] in Mexiko-Stadt, in Bogotá oder auch in Madrid.

Weitere Phänomene

Zwei weitere Merkmale seien kurz erwähnt, da sie in authentischem Material gelegentlich auftauchen.

Das erste ist die Velarisierung des /n/: Am Wortende wird /n/ weiter hinten artikuliert, ähnlich dem [ŋ] im englischen *sing*. So klingt *pan* manchmal wie [paŋ] statt [pan]; in manchen Regionen schwindet der Konsonant ganz und hinterlässt nur eine nasalierte Vokalqualität ([pã]) – wie im Französischen. Das Phänomen ist typisch für südspanische Varietäten sowie für karibische und küstennahe Regionen Hispanoamerikas.

Das zweite Merkmal betrifft die Angleichung oder Vertauschung von /l/ und /r/ am Silbenende, typisch für karibische Varietäten und Teile Andalusiens. So kann *amor* als *amol* [a.'mol] oder *soldado* als *sordado* [sor.'da.ðo] artikuliert werden. Ein bekanntes popkulturell belegtes Beispiel ist die Aussprache von *Nueva York* als [nwe.βa.'jol] in einem [Song von Bad Bunny](#).

Aussprache im Unterricht

Der Spanischunterricht in Deutschland orientiert sich traditionell stark am peninsularen Spanisch – dabei ist Spanisch eine plurizentrische Weltsprache, die in über 20 Ländern mit unterschiedlichen Aussprachemustern gesprochen wird. Als Lehrkraft vermittelst Du nicht nur Sprache, sondern auch sprachliche Vorstellungen: insbesondere, was als ‚richtige‘ oder ‚gute‘ Aussprache gilt.

Schon früh sollte thematisiert werden, dass es im Spanischen mehrere korrekte Aussprachen gibt und dass nationale und regionale Unterschiede normal sind. Wenn eine Schülerin *seseo* mitbringt, bietet sich das als Gelegenheit an, die auf Teile Spaniens begrenzte Verwendung der *distinción* anzusprechen – nicht zu korrigieren. Kleine Einblicke in Aussprachevielfalt lassen sich gut über Songs, Audiobeispiele oder kurze Videoausschnitte aus verschiedenen Regionen geben. Beim

Interdentallaut [θ] lohnt der sprachenvergleichende Blick ins Englische, um stereotype Vorstellungen von ‚komisch klingendem Lispeln‘ zu hinterfragen.

Niemand muss alle Varianten beherrschen oder vermitteln. Es genügt, wenn Lernende eine *rezeptive Aussprachekompetenz* entwickeln – also erkennen, dass *Barcelona* mit [s] oder ohne [θ] gesprochen werden kann, dass *pollo* in Argentinien anders klingt als in Mexiko und dass *comer* in Kuba manchmal als *comet* ausgesprochen wird.

Zusammenfassung

Eine einzige ‚richtige‘ Aussprache gibt es nicht. Die drei wichtigsten Variationsphänomene im Überblick:

Distinción vs. *seseo*: Die Unterscheidung von /θ/ und /s/ ist auf Teile Spaniens beschränkt; in der Mehrheit der Hispanophonie ist der *seseo* die Norm.

Yeísmo (inkl. *žeísmo/šeísmo*): /k/ und /j/ werden heute fast überall als [j] ausgesprochen; im Río de la Plata-Raum wird das Phonem meist als [ʒ] oder [ʝ] artikuliert.

/s/-Abschwächung am Silbenende: Aspiration [h] und Elision prägen die Aussprache in der Karibik, den amerikanischen Tieflandgebieten, in Südandalusien und den Kanaren – und gehört in vielen dieser Gebiete zur Aussprachenorm.

/s/-Erhalt im Hochland: In den Hochlandregionen Hispanoamerikas – etwa in Mexiko-Stadt, Bogotá, Quito oder La Paz – wird /s/ auch am Silbenende deutlich als [s] artikuliert.

Lehrkräfte sollten bewusst eine Aussprachevariante als Orientierung verwenden, zugleich aber deutlich machen, dass andere Varianten ebenso korrekt sind und zur sprachlichen Realität der Hispanophonie gehören.

Wer mehr wissen will ...

Grobe Übersichten zu *seseo* und *yeísmo* bietet das *Diccionario panhispánico de dudas* (DPD, RAE/ASALE 2025); die einschlägigen Kapitel in Band 3 der *Nueva gramática de la lengua española* (RAE/ASALE 2009–2011, 2.^a ed. 2025) gehen deutlich tiefer. Tacke (2020) gibt einen kompakten Überblick zur Aussprachenorm im Spanischen und zeigt, dass diese plurizentrisch selbstreguliert ist.

Zur Unterrichtsperspektive: Die ASELE-Akten *¿Qué español enseñar?* (Martín Zorraquino / Díez Pellegrín 2000) protokollieren erste Befragungen zur Wahl der Ziellautung; Leitzke-Ungerer / Polzin-Haumann (2017) zeigen für den deutschsprachigen Unterricht, dass Lehrwerke und Prüfungen regionale Lautmerkmale nur punktuell einbauen; Andi3n (2013) weist nach, dass Lehrkräfte ihre eigene Variante nutzen, sich bei der Vermittlung mehrerer Lautbilder aber oft unsicher fühlen. Moreno Fern3ndez (2000) liefert Kriterien für ein bewusst gew3hltes Variet3ten-Modell; Hern3ndez Mu3oz et al. (2021) erg3nzen kommentierte Unterrichtsbeispiele zu *seseo*, *yeísmo* und weiteren Ph3nomenen, und Poch Oliv3 (2024) legt eine komplette Sequenz zur Wahrnehmung und Produktion verschiedener Lautvarianten vor.

Authentische H3rbelege aus allen hispanophonen L3ndern bietet das *CO.RA.PAN*-Korpus (Tacke 2026).

Literatur

DPD	<i>Diccionario panhisp3nico de dudas</i>
NGLE	<i>Nueva gram3tica de la lengua espa3nola</i>
CO.RA.PAN	<i>Corpus Radiof3nico Panhisp3nico</i>

- Andi3n, Mar3a Antonieta (2013): „Los profesores de espa3nol L2/LE y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y pr3cticas docentes“. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 46 (82), 155–189. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-09342013000200001>
- Gabriel, Christoph / Meisenburg, Trudel / Selig, Maria (2025): *Spanisch: Phonetik und Phonologie. Eine Einföhrung*. 2., überarb. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto. DOI: <https://doi.org/10.24053/9783381100125>
- Hern3ndez Mu3oz, Natividad / Mu3oz-Basols, Javier / Soler Montes, Carlos (Hg.) (2021): *La diversidad del espa3nol y su ense3anza*. London/New York: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003128168>
- Hualde, Jos3 Ignacio (2014): *Los sonidos del espa3nol*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kubarth, Hugo (1987): *Das lateinamerikanische Spanisch. Ein Panorama*. M3nchen: Hueber.
- Leitzke-Ungerer, Eva / Polzin-Haumann, Claudia (Hg.) (2017): *Variet3ten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht. Ihre Rolle in Schule, Hochschule, Lehrerbildung und Sprachenzertifikaten*. Stuttgart: ibidem.
- Lipski, John M. (1994): *Latin American Spanish*. London / New York: Longman.
- Lipski, John M. (2019): „Spanish Phonological Variation“. In: Colina, Sonia / Mart3nez-Gil, Fernando (Hg.): *The Routledge Handbook of Spanish Phonology*. London / New York: Routledge, 455–469. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315228112-26>
- Mart3n Zorraquino, M. Antonia / D3ez Pellegr3n, Cristina (Hg.) (2000): *¿Qu3 espa3nol ense3ar? Norma y variaci3n lingüística en la ense3anza del espa3nol a extranjeros*. *Actas del XI Congreso*

- Internacional de ASELE (Zaragoza, 13.–16. 9. 2000)*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Moreno Fernández, Francisco (2000): *¿Qué español enseñar?* Madrid: Arco Libros.
- Poch Olivé, Dolors (2024): „Variación fonética y enseñanza del español“. *Variación. Revista de variación y cambio lingüístico*, 1 (2), 18–30. DOI: <https://doi.org/10.30827/3020.9854rvcl.1.2.2024.31844>
- Pustka, Elissa / Schwegler, Armin (2021): „Phonética y fonología: vocalismo y consonantismo“. In: Eckkrammer, Eva Martha (Hg.): *Manual del español en América*. Berlin / Boston: De Gruyter, 451–464. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110334845-027>
- Real Academia Española / Asociación de Academias de la Lengua Española:
- (2009–2011): *Nueva gramática de la lengua española*. 3 Bde. Madrid: Espasa. Online: <https://www.rae.es/gramática/>
 - (2025): *Diccionario panhispánico de dudas*. 2.^a ed. Madrid: Santillana. Online: <https://www.rae.es/dpd/>
 - (2025): *Nueva gramática de la lengua española*. Nueva edición actualizada, 4 Bde. Madrid: Espasa.
- Tacke, Felix (2020): „Spanish: Orthography and Orthoepy“. In: Lebsanft, Franz / Tacke, Felix (Hg.): *Manual of Standardization in the Romance Languages*. Berlin / Boston: De Gruyter, 559–579. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110458084-025>
- Tacke, Felix (2026): *CO.RA.PAN – Corpus Radiofónico Panhispánico*. Marburg: Philipps-Universität Marburg. Online: <https://corapan.hispanistica.com>

Dieses Kapitel zitieren

Freyre Castro, Renata / Tacke, Felix (2026): „Variation in der Aussprache“. In: Tacke, Felix (Hg.): *Linguistik im Spanischunterricht. Ein digitales Lehrbuch für (angehende) Lehrkräfte*. Marburg: Philipps-Universität Marburg.
 Online: linguistik.hispanistica.com
 DOI: <https://doi.org/10.17192/openumr/598>

5.3 Variation in der Anrede

Daniel Mehrlein Merenciano, Lucas Pimenta Lange,
Karina Stephan Quezada, Felix Tacke

Peer Review: Paul Becker, Enrique Ritz Pequeño

Erstellt: 11.02.2026
Geändert: 11.03.2026

Die Welt der Anredeformen: mehr als *tú* und *usted*¹

Lernende stoßen früher oder später auf Situationen, die vertraute Konzepte ins Wanken bringen: In einer argentinischen Serie hört man nicht *tú*, sondern *vos* – und Verbformen, die im Schulbuch nicht vorkommen. In einer Gruppe sprechen sich Mexikanerinnen mit *tú* an, aber an alle gerichtet, verwenden sie *ustedes*. Wieder in einem anderen Kontext spricht ein kolumbianischer Student seinen besten Freund mit *usted* an. Solche Begegnungen machen deutlich: Die Anrede gehört zu den Bereichen des Spanischen, in denen regionale Unterschiede besonders auffällig sind – und besonders irritierend für Lernende, deren Spanischkenntnisse vor allem aus dem Klassenraum stammen.

Bei der Frage, welche Anrede in welcher Situation angemessen ist, variiert das Spanische regional noch stärker als im Bereich der Aussprache. Die in Spanien seit einigen Jahrzehnten zu beobachtende Entwicklung, dass *tú* immer häufiger und *usted* immer seltener gebraucht wird – selbst im Arzt-Patienten-Gespräch –, wird dabei oft als Entwicklung des Spanischen insgesamt missverstanden. In vielen Regionen Hispanoamerikas spielt *usted* aber weiterhin eine zentrale Rolle; und *usted* lässt sich keineswegs einfach mit dem deutschen ‚Siezen‘ gleichsetzen: In manchen Regionen markiert es Distanz, in anderen Vertrautheit und Zuneigung. Hinzu kommt, dass große Teile der Hispanophonie den Vertrautheitsbereich gar nicht über *tú* organisieren, sondern über *vos* – eine Form, die nicht etwa eine rein argentinische Eigenart ist, sondern in weiten Teilen Hispanoamerikas verbreitet, wenn auch je nach Region sehr unterschiedlich eingebettet.

Für das Verständnis dieser Unterschiede ist eine Grundunterscheidung zentral: die zwischen *trato de confianza* und *trato de respeto*.

Trato de confianza und trato de respeto

In der spanischen Linguistik unterscheidet man häufig zwischen *trato de confianza* (Vertrautheitsanrede) und *trato de respeto* (Höflichkeitsanrede). Gemeint sind damit nicht bestimmte Pronomen, sondern soziale Beziehungen zwischen Gesprächspartner:innen. Welche Formen diese Funktionen übernehmen – etwa *tú*, *vos* oder *usted* – ist im Spanischen regional sehr unterschiedlich organisiert.

Im Zentrum dieses Kapitels stehen die Anredepronomen *tú*, *vos*, *usted*, *vosotros* und *ustedes*. Der Bereich Anrede ist natürlich umfassender – er schließt nominale Anredeformen wie *su majestad*, *don* oder Berufsbezeichnungen als Vokative ein –, doch für den täglichen Unterricht und den Umgang mit authentischen Materialien sind die Pronomen der entscheidende und zugleich variationsreichste Kern. Schulbücher orientieren sich meist am peninsularen System mit *tú/usted* und *vosotros/ustedes*, was bei authentischen Materialien aus Hispanoamerika schnell zu Verständnisproblemen oder falschen Normvorstellungen führen kann.

Sagen wirklich alle ‚du‘? – *tú* und *usted* in Spanien und Amerika²

Wer heute Spanisch lernt, gewinnt leicht den Eindruck, dass sich die Anrede im Spanischen zunehmend zugunsten von *tú* vereinheitlicht und dass die höflichere Anredeform *usted* kaum noch eine Rolle spielt. Dieser Eindruck speist sich vor allem aus dem heutigen Sprachgebrauch in Spanien. Dort gilt *tú* heute in vielen Situationen als neutrale Form und wird weit über den familiären oder privaten Bereich hinaus verwendet: im Berufsalltag, in Dienstleistungs- und institutionellen Situationen, zwischen Studierenden und Professor:innen, ja sogar zwischen Ärztin und Patient. Wie das Englische gar keine Alternative zum neutralen *you* kennt, scheint das Spanische *usted* abzuschaffen. Tatsache ist jedoch, dass diese Entwicklung regional begrenzt ist und nicht als allgemeine Norm des Spanischen verstanden werden kann. Vielmehr ist sie Teil einer allgemeinen gesellschaftlichen ‚Entformalisierung‘, die Spanien (und einige andere Länder) seit den 1980er Jahren kennzeichnet.

Wendet man den Blick aber auf Hispanoamerika, zeigt sich schnell, dass die Situation ‚des Spanischen‘ viel komplexer ist, denn dort haben sich für die Singularanrede ganz unterschiedliche Systeme und Präferenzen herausgebildet.

Ähnlich wie in Spanien hat sich der Gebrauch von *tú* in den letzten Jahrzehnten nur in einem Teil des hispanophonen Amerikas im Rahmen des gesellschaftlichen Wandels ausgebreitet. Dies gilt etwa für Teile Mexikos, Perus oder Puerto Ricos, wo

tú heute in zahlreichen informellen Kontexten verbreitet ist, wenngleich *usted* dort weniger stark verdrängt wurde im Gebrauch als in Spanien.

Daneben stehen Regionen und Länder, in denen *usted* weiterhin eine zentrale Rolle spielt und die Grenzziehung zwischen *trato de confianza* und *trato de respeto* auf andere Weise organisiert ist. So ist *usted* in Teilen Kolumbiens, Costa Ricas oder Ecuadors auch im Alltag präsent und keineswegs auf formelle oder institutionelle Situationen beschränkt. Besonders charakteristisch ist dabei, dass *usted* hier nicht zwingend Distanz markiert, sondern je nach Kontext auch Nähe, Vertrautheit oder Solidarität ausdrücken kann – etwa im Umgang mit Freund:innen oder innerhalb der Familie.

Schließlich gibt es Regionen, in denen *tú* im Nähebereich nur eine untergeordnete Rolle spielt. In diesen Varietäten wird Nähe nicht oder nicht primär über *tú*, sondern über Formen des *voseo* ausgedrückt, auf den im folgenden Abschnitt näher eingegangen wird. Damit wird deutlich, dass der Gebrauch der Formen in Spanien nur eine mögliche Entwicklung darstellt – und die weder repräsentativ für Hispanoamerika noch für das Spanische insgesamt ist.

Anredevariation in der Werbung: Ein Beispiel

Internationale Werbekampagnen werden oft parallel für verschiedene Sprachräume produziert. Dabei werden nicht nur Texte übersetzt, sondern auch sprachliche Varianten an den jeweiligen Markt angepasst.

Ein besonders gutes Beispiel liefert die internationale Kampagne eines bekannten Keks-Herstellers, für die gleich drei spanischsprachige Versionen mit unterschiedlichen Verbformen produziert wurden: Man hört *tuteo*-Formen in den Versionen für [Mexiko](#) und [Spanien](#) und *voseo*-Formen im Clip, der für [Argentinien](#) produziert wurde.

Hörbar wird der Unterschied in den Verbformen: In den mexikanischen und spanischen Versionen erscheinen Formen des *tuteo*, die auf der vorletzten Silbe betont sind (hier **fett**) wie *giras*, *lanzas*, *muertes* oder *pruebas*. In der argentinischen Version stehen dagegen typische *voseo*-Formen wie *girás*, *lanzás*, *mordés* und *probás*. Die Betonung liegt dabei typischerweise auf der letzten Silbe.

***Vos querés* statt *tú quieres*: der *voseo* in Hispanoamerika³**

Wenn vom *voseo* die Rede ist, wird dieser häufig mit Argentinien gleichgesetzt. Diese Wahrnehmung ist erklärbar, greift jedoch zu kurz. Zwar ist diese Anredeform im Río de la Plata-Raum besonders sichtbar und als *voseo argentino* international bekannt, tatsächlich sind Varianten dieser Anrede aber in großen Teilen Hispanoamerikas verbreitet. Entscheidend ist dabei, dass *vos* je nach Region sehr unterschiedlich in

das jeweilige Anredesystem eingebettet ist und sowohl in seiner grammatischen Ausprägung als auch in seiner sozialen Funktion stark variiert.

Wie der *voseo* gebildet wird und wo

Mit dem *voseo* ist nicht überall dieselbe Kombination aus Pronomen und Verbform gemeint. Beim sogenannten pronominal-verbalen *voseo* treten Pronomen und Verbform gemeinsam auf: *vos tenés*, *vos hablás*, *vos vivís*. Daneben gibt es den rein verbalen *voseo*, bei dem das Pronomen *tú* mit einer voseanten Verbform kombiniert wird: *tú tenés*, *tú hablás*. Der rein pronominale *voseo* schließlich verwendet das Pronomen *vos* mit einer tuteanten Verbform: *vos tienes*, *vos hablas*.

Im Bereich der Possessivpronomen ist der *voseo* ebenfalls nicht einheitlich realisiert. In vielen Varietäten treten voseante Formen mit den aus dem *tuteo* bekannten Possessiven auf (*tu libro*, *tus amigos*), während in anderen Regionen auch historische Formen wie *vuestro* randständig belegt sind. Häufig zeigt sich eine Mischform, in der *vos* mit *tu* kombiniert wird.

Diese Unterschiede verdeutlichen, dass der *voseo* nicht als einzelne Form, sondern als Teil eines jeweils regional organisierten Anredesystems zu verstehen ist. Die genannten Kombinationen gelten daher nicht als ‚Fehler‘, sondern als Ausdruck grammatischer und sozialer Variation im Bereich des *trato de confianza*.

Dieser Komplexität kann ein Lehrbuch kaum vollständig gerecht werden, doch lassen sich zumindest grob einige Typen von Anredesystemen im hispanoamerikanischen Spanisch unterscheiden – danach, wie groß die Rolle von *vos* in der Kommunikation ist und wie es sich zum Gebrauch von *tú* verhält.

Der bekannteste, geradezu prototypische Vertreter des ersten Typs ist der Río de la Plata-Raum, der neben der Region um Buenos Aires auch Uruguay und Paraguay umfasst. Hier ist *vos* die konkurrenzlose Vertrautheitsform und übernimmt die Funktion, die in anderen Varietäten *tú* erfüllt. *Tú* spielt demgegenüber praktisch keine Rolle in der Alltagskommunikation. Charakteristisch für diese Varietäten ist zudem, dass *vos* nicht nur in der gesprochenen Sprache, sondern auch in Medien, Werbung und in der geschriebenen Standardsprache die übliche Form ist, wie anhand der Beispiele aus der Werbung (s.o.) und dem Rundfunk (s.u.) deutlich wird. Gerade diese Standardnähe erklärt, warum der argentinische *voseo* international besonders präsent ist, ohne jedoch repräsentativ für alle Varietäten sein zu können, in denen Formen des *voseo* vorkommen.

In einem zweiten Typ von Varietäten koexistieren *vos* und *tú* im Bereich des *trato de confianza*, wobei der *voseo* selbst die reguläre Näheform bildet. In solchen Systemen ist *vos* im informellen Umgang die übliche Anredeform, während *tú* daneben als standardnähere oder situationsgebundene Alternative auftreten kann. So ist *vos* in vielen Teilen Mittelamerikas, z.B. in Guatemala, Honduras oder Nicaragua, im informellen Umgang unter Gleichaltrigen oder im Freundeskreis die gewöhnliche

Anredeform (z.B. *¿vos querés venir?*). Nur in standardnäheren Situationen, etwa schulischen und institutionellen Kontexten kommt *tú* ebenfalls vor.

Daneben gibt es Länder, in denen *vos* und *tú* zwar ebenfalls nebeneinander vorkommen, das zugrunde liegende System jedoch grundsätzlich *tuteante* ist. In diesen Fällen bleibt *tú* die neutrale und unmarkierte Form des *trato de confianza*, während *vos* eher eine stilistisch oder sozial markierte Variante darstellt. Dies gilt etwa für Teile Kolumbiens oder für Chile. In Chile z.B. ist *vos* in vertrauten Kontexten durchaus präsent, kann jedoch je nach Situation als stärker umgangssprachlich wahrgenommen werden, sodass *tú* in neutraleren oder öffentlichkeitsnahen Kontexten bevorzugt wird. Diese Konstellationen machen besonders deutlich, dass der *voseo* nicht einfach ‚vorhanden‘ oder ‚nicht vorhanden‘ ist, sondern innerhalb eines Systems unterschiedliche Funktionen übernehmen kann.

Schließlich gibt es Gegenden, in denen *vos* nicht mehr Teil des allgemeinen Anredesystems ist, sondern nur noch eine randständige oder regional begrenzte Rolle spielt. In Ländern wie Mexiko, Peru oder Ecuador wird der Nähebereich über *tú* organisiert. *Vos* tritt dort viel seltener und meist nur in bestimmten Regionen auf (etwa im Süden Mexikos oder in Teilen der Anden). Dort erscheint die Form eher in ländlichen oder lokal geprägten Varietäten, während im städtischen, öffentlichen oder standardnahen Sprachgebrauch in der Regel *tú* bevorzugt wird.

Insgesamt zeigt sich damit, dass der *voseo* zwar in weiten Teilen Hispanoamerikas verbreitet, jedoch sehr unterschiedlich in die jeweiligen Anredesysteme eingebunden ist. Während *vos* in manchen Regionen die unmarkierte Standardform des *trato de confianza* darstellt, koexistiert es andernorts mit *tú* oder spielt nur eine untergeordnete Rolle.

Voseo: Beispiele aus verschiedenen Regionen Hispanoamerikas

Die folgenden Ausschnitte aus Radiosendungen zeigen den Gebrauch des *voseo*, also der Anrede mit *vos* und den dazugehörigen Verbformen, im öffentlichen Bereich. Besonders typisch sind Formen wie *sabés*, *querés*, *tenés* oder *cantás*, bei denen die Betonung auf der letzten Silbe liegt.

El Salvador:

„Entonces **vos** cómo **imaginás** que eso puede ser posible.“

(SLVd96cd5aec)

▶ 0:00 / 0:03

Paraguay:

„¿Y **vos sabés** qué estoy leyendo?“

(PRY056c6e190)

▶ 0:00 / 0:02

Argentinien, Bsp. 1:

„Si te estás despertando, **querés** que te hablen despacito.“

(ARG0e9041c54)

▶ 0:00 / 0:03

Argentinien, Bsp. 2:

„¿**Tenés** un presidente decorativo?“

(ARG161dd0304)

▶ 0:00 / 0:01

Uruguay:

„No es que **vos podés** elegir dormir en una ciudad y entrenar en otra.“

(URY0f1c01cd7)

▶ 0:00 / 0:03

Uruguay, Bsp. 2:

„Las noticias y **vos** se encuentran en el Informativo Sarandí a las 7.“

(URY8b580411c)

▶ 0:00 / 0:05

Audios aus [CO.RA.PAN](#)

Vosotros oder ustedes? Variation in der Pluralanrede¹

In der Pluralanrede ist das Variationsspektrum im Spanischen deutlich übersichtlicher als bei der Singulanrede. Zwei grundlegende Konstellationen lassen sich unterscheiden, die aber lediglich die Wahl der Pronomina *vosotros* und *ustedes* und ihre unterschiedliche funktionale Einbindung in die jeweiligen regionalen Anredesysteme betreffen.

In Hispanoamerika steht in der Pluralanrede nur ein Pronomen zur Verfügung, sodass die Unterscheidung zwischen Nähe und Distanz gar nicht über das Pronomen ausgedrückt werden kann. *Ustedes* ist hier die allgemeine und neutrale Form der Pluralanrede – unabhängig davon, ob vertraut oder formell gesprochen wird. So werden etwa Kinder, Freunde oder Familienangehörige im Plural ganz

selbstverständlich mit *ustedes* angesprochen, ohne dass dies als distanziert empfunden würde. Die Kategorien des *trato de confianza* und des *trato de respeto* sind auf der Ebene der Pronomina im Plural somit systematisch neutralisiert (man denke auch an engl. *you*).

Warum es in Hispanoamerika (fast) nur *ustedes* gibt

Die Form *vosotros* hat sich in Hispanoamerika historisch betrachtet nie als Teil des alltäglichen Anredesystems etabliert. Die Form ist selbst eine relativ junge Entwicklung: Sie hat sich als verstärkte Form (*vos + otros* → *vosotros*) erst im 15. und 16. Jahrhundert herausgebildet und etabliert. Dagegen hat die Form in Amerika nie Fuß gefasst, sodass sich dort von Beginn an ein Pluralsystem ohne *vosotros* herausbildete und *ustedes* bereits in der frühen Kolonialzeit zur allgemeinen Pluralform wurde, die sie bis heute ist.

Vorkommen von *vosotros* in Hispanoamerika beschränken sich daher auf randständige Bereiche, etwa historische oder literarische Texte, liturgische Sprache oder stark rhetorische Kontexte; im alltäglichen Sprachgebrauch spielt die Form keine Rolle.

In Spanien wird die Unterscheidung zwischen Nähe und Distanzanrede dagegen auch im Plural durch Pronomina ausgedrückt. *Vosotros* wird hier für die vertraute Anrede analog zu *tú* verwendet, *ustedes* ausschließlich für die respektvolle Anrede. Dabei gilt dies nicht einmal für ganz Spanien: In Teilen Westandalusiens sowie auf den Kanarischen Inseln ist *ustedes* die allgemeine Pluralform, auch in vertrauten Kontexten. *Vosotros* kann hier zwar dennoch auftreten, etwa unter dem Einfluss schulischer oder medialer Normen, spielt im alltäglichen Sprachgebrauch jedoch eine untergeordnete Rolle.

Region / System	<i>Trato de confianza</i>	<i>Trato de respeto</i>
Spanien (große Teile)	<i>vosotros</i>	<i>ustedes</i>
Übergangsbereiche (Westandalusien, Kanaren)	<i>ustedes</i> (seltener: <i>vosotros</i>)	<i>ustedes</i>
Hispanoamerika (allgemein)	<i>ustedes</i>	<i>ustedes</i>

Wichtig ist die Feststellung, dass die Neutralisierung von Nähe- und Distanzanrede im Plural keineswegs einen kommunikativen Verlust darstellt oder als Abweichung verstanden werden darf. Nähe, Distanz oder Respekt werden in Varietäten mit ausschließlich *ustedes* über andere sprachliche Mittel ausgedrückt, etwa durch Vokative und Anredeausdrücke (*amigos, chicos, señores*), durch Intonation oder durch den situativen Kontext. Die soziale Differenzierung verschwindet also nicht, sondern wird auf andere Ebenen verlagert.

Kein einheitliches System – aber überall funktional

Die Betrachtung der Anredeformen zeigt, dass das Spanische über keine einheitlich organisierte Anrede verfügt, sondern über regional unterschiedliche Systeme, in denen Formen wie *tú*, *vos*, *usted*, *vosotros* oder *ustedes* jeweils spezifische soziale Funktionen übernehmen. Diese Unterschiede betreffen nicht nur die Wahl der Formen, sondern auch ihre Einbindung in kommunikative Situationen und soziale Beziehungen. Anredevariation ist kein Randphänomen, sondern regulärer Bestandteil sprachlicher Kompetenz – und die Sensibilisierung dafür erleichtert den Umgang mit authentischen Materialien aus allen Teilen der Hispanophonie. Die in vielen Lehrwerken präsentierte klare Gegenüberstellung von *tú* und *usted* sowie von *vosotros* und *ustedes* vereinfacht diese Vielfalt aus didaktischen Gründen, kann aber leicht den Eindruck eines einheitlichen Systems erwecken, das der tatsächlichen Vielfalt des Spanischen, gerade in kommunikativ so wichtigen Bereich, kaum gerecht wird.

Im Unterricht: rezeptive Kompetenz statt Vollständigkeit

Ziel des Unterrichts sollte nicht sein, alle regionalen Anredesysteme aktiv zu beherrschen. Wichtiger ist, Lernende dafür zu sensibilisieren, dass die Anrede im Spanischen regional unterschiedlich organisiert ist: dass neben *tú* auch Formen wie *vos* vorkommen, dass *usted* nicht überall dieselbe Funktion hat wie dt. *Sie* und dass im Plural außer in Spanien überall nur *ustedes* verwendet wird. Wer solche Unterschiede im Sinne der *rezeptiven Varietätenkompetenz* kennt, kann sie in authentischen Begegnungen leichter erkennen und souveräner damit umgehen.

Zusammenfassung

Das Spanische kennt keine einheitliche Anrede, sondern regional unterschiedlich organisierte Systeme.

In der Singularanrede stehen je nach Region *tú*, *vos* oder *usted* im Vordergrund: Während in Spanien *tú* als weitgehend neutrale Näheform gilt, spielt *vos* in weiten Teilen Hispanoamerikas eine zentrale oder gleichberechtigte Rolle neben *tú*. Die Anredeform *usted* entspricht im Spanischen dabei nicht einfach dem deutschen *Sie*: Je nach Region signalisiert die Form entweder Distanz und Respekt oder wird auch im vertrauten Umgang verwendet.

In der Pluralanrede wird in Hispanoamerika durchgehend *ustedes* verwendet, unabhängig davon, ob eine formelle oder informelle Anrede vorliegt. Auch im vertrauten Umgang entspricht diese Verwendung der regionalen Norm. Der Gebrauch von *vosotros* ist dagegen auf große Teile Spaniens beschränkt, da sich die Form in Hispanoamerika nie etabliert hat.

Ziel des Unterrichts sollte nicht sein, alle regionalen Systeme aktiv zu beherrschen, sondern Lernende dazu zu befähigen, die Formen zu erkennen, grob einzuordnen und in authentischen Begegnungen souverän damit umgehen zu können.

Wer mehr wissen will ...

Einen umfassenden Überblick über die Anredesysteme des Spanischen bietet die *Nueva gramática de la lengua española* (RAE/ASALE 2009–2011; aktualisierte Ausgabe 2025). Sie beschreibt die Verteilung von *tú*, *vos* und *usted* sowie von *vosotros* und *ustedes* im gesamten spanischsprachigen Raum und dokumentiert auch regionale Unterschiede in den zugehörigen Verbformen.

Für die variationslinguistische Forschung zu Anredeformen gilt der Sammelband *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico* (Hummel / Kluge / Vázquez Laslop 2010) als zentrale Referenz. Er versammelt Studien zu den verschiedenen Systemen von *tuteo*, *voseo* und *ustedeo* in Europa und Amerika und zeigt, wie stark Anredeformen von regionalen Traditionen, sozialen Beziehungen und situativen Kontexten abhängen. Historische Grundlagenarbeiten zum *voseo* und zur Entwicklung der spanischen Anredesysteme finden sich bereits bei Fontanella de Weinberg (z.B. 1994, 1999), deren Studien bis heute häufig als Referenz dienen. Neuere diachrone Perspektiven bieten etwa die Beiträge im Sammelband *Address in Portuguese and Spanish. Studies in Diachrony and Diachronic Reconstruction* (Hummel / Lopes 2020), der die historische Entwicklung der Anredesysteme im Spanischen und Portugiesischen vergleichend untersucht.

Für den Unterricht stellt sich weniger die Frage nach der vollständigen Beschreibung aller Varianten als nach einem reflektierten Umgang mit Variation. Arbeiten zur Varietätenvermittlung im Spanischunterricht – etwa im Band *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht* (Leitzke-Ungerer / Polzin-Haumann 2017) – zeigen, dass Lehrwerke häufig nur einen Teil der Anredevariation abbilden und dass Lehrkräfte daher eigene Entscheidungen über Zielvarietät und Variantenbehandlung treffen müssen. Beiträge aus der ELE-Didaktik (z.B. Navarro Gala 2000; Potvin 2022) plädieren deshalb dafür, Anredeformen nicht nur als grammatische Paradigmen zu behandeln, sondern ihre regionale Verteilung und pragmatische Bedeutung transparent zu machen.

Literatur

NGLE *Nueva gramática de la lengua española*
CO.RA.PAN *Corpus Radiofónico Panhispánico*

Fontanella de Weinberg, María Beatriz (1994): „Fórmulas de tratamiento en el español americano (siglos XVI y XVII)“. In: Fontanella de Weinberg, María Beatriz (Hg.): *El español en el Nuevo Mundo*. Washington: Organización de Estados Americanos, 7–31.

Fontanella de Weinberg, María Beatriz (1999): „Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico“. In: Bosque, Ignacio / Demonte, Violeta (Hg.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Bd. 1. Madrid: Espasa, 1399–1425.

Hummel, Martin / Kluge, Bettina / Vázquez Laslop, María Eugenia (Hg.) (2010): *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*. México / Graz: El Colegio de México / Karl-Franzens-Universität Graz.

Hummel, Martin / Lopes, Célia Regina dos Santos (Hg.) (2020): *Address in Portuguese and Spanish. Studies in Diachrony and Diachronic Reconstruction*. Berlin / Boston: De Gruyter.
DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110701234>

Leitzke-Ungerer, Eva / Polzin-Haumann, Claudia (Hg.) (2017): *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht. Ihre Rolle in Schule, Hochschule, Lehrerbildung und Sprachenzertifikaten*. Stuttgart: ibidem.

- Navarro Gala, Rosario (2000): „Una propuesta teórico-práctica para la enseñanza de las formas de tratamiento de segunda persona en las clases de ELE“. In: Martín Zorraquino, María Antonia / Díez Pellegrín, Cristina (Hg.): *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 551–558.
- Potvin, Cynthia (2022): „Tuteo, voseo y ustedeo en los manuales de ELE: estado de la cuestión“. *MarcoELE. Revista de Didáctica ELE* 34, 1–22.
- Real Academia Española / Asociación de Academias de la Lengua Española:
– (2009–2011): *Nueva gramática de la lengua española*. 3 Bde. Madrid: Espasa. Online: [<https://www.rae.es/gramática/>]
– (2025): *Nueva gramática de la lengua española*. Nueva edición actualizada, 4 Bde. Madrid: Espasa.
- Tacke, Felix (2026): *CO.RA.PAN – Corpus Radiofónico Panhispánico*. Marburg: Philipps-Universität Marburg. Online: <https://corapan.hispanistica.com>

Dieses Kapitel zitieren

Mehrlein Merenciano, Daniel / Pimenta Lange, Lucas / Stephan Quezada, Karina / Tacke, Felix (2026): „Variation in der Anrede“. In: Tacke, Felix (Hg.): *Linguistik im Spanischunterricht. Ein digitales Lehrbuch für (angehende) Lehrkräfte*. Marburg: Philipps-Universität Marburg.

Online: linguistik.hispanistica.com

DOI: <https://doi.org/10.17192/openumr/598>

-
1. (Mit-)Autorin: Karina Stephan Quezada. ↕ ↕
 2. (Mit-)Autor: Lucas Pimenta Lange. ↕
 3. (Mit-)Autor: Daniel Mehrlein Merenciano. ↕

5.4 Variation im Gebrauch der Tempora

Ramón Delgado Moreno, Felix Tacke

Peer Review: Daniel Mehrlein Merenciano,
Lucas Pimenta Lange, Karina Stephan Quezada

Erstellt: 11.11.2025
Geändert: 17.03.2026

***He comido* oder *comí*? Und: Welches Futur sollte man verwenden?**

Wenn im Spanischunterricht die Vergangenheitstempora eingeführt werden, orientieren sich Lehrwerke fast immer am zentralspanischen Modell: *He comido con Luis* für ‚heute‘, *Comí con Luis* für ‚gestern‘ – eingeübt mit Triggerwörtern und Lückentexten. Und beim Futur gilt *cantaré* meist als die ‚eigentliche‘ Form, während *voy a cantar* als umgangssprachliche Alternative eingeführt wird. Beide Darstellungen sind nicht falsch – aber sie bilden nur einen Ausschnitt der Realität ab. In weiten Teilen Hispanoamerikas ist *Hoy comí con Luis* die üblichere Äußerung, und *voy a cantar* ist im gesprochenen Spanisch weltweit die häufigere Zukunftsform. Wer authentische Materialien einsetzt – Serien, Podcasts, Nachrichtensendungen –, stößt unweigerlich auf diese Unterschiede. Und wer Lernenden erklären will, warum die Regeln aus dem Schulbuch plötzlich nicht mehr greifen, braucht ein Verständnis von Tempusvariation.

Die Tempusvariation im Spanischen lässt sich dabei nicht auf einen einfachen Gegensatz Spanien vs. Hispanoamerika reduzieren. Es gibt vielmehr mehrere regional verankerte Systeme, die jeweils konsistent funktionieren und in denen dieselben Formen unterschiedliche Bedeutungen tragen können. Für den Unterricht ist das relevant, weil es unmittelbar Fragen der Regelvermittlung und der Bewertung berührt: Ist *Hoy comí* ein Fehler? Ist *voy a cantar* schlechteres Spanisch? In beiden Fällen lautet die Antwort: nein (vgl. Kapitel [Fehlerlinguistik](#) und [Variation & Plurizentrik](#)). Dieses Kapitel zeigt, welche Systeme hinter diesen Unterschieden stehen – und warum es im Unterricht nicht nur um korrekte Formenbildung gehen kann, sondern auch um die Frage, wann und wo eine Form tatsächlich üblich ist.

***He cantado* oder *canté*? Wie die Vergangenheit in der Hispanophonie ausgedrückt wird**

Wenn im Spanischunterricht das *Perfecto Compuesto* (*he cantado, he vivido*) und das *Perfecto Simple* (*canté, viví*) eingeführt werden, werden entweder ausschließlich die für Zentralspanien übliche Verwendungsweise der beiden Tempora unterrichtet oder es wird – falls Variation eine Rolle spielt – ein sehr stark vereinfachtes Bild der Verwendung ‚in Amerika‘ gegeben. So heißt es in den klassischen Definitionen der Schulbücher etwa, dass mit den beiden Formen unterschieden wird, ob eine Handlung abgeschlossen in der Vergangenheit liegt oder ob sie ‚gerade erst‘ oder ‚heute‘ stattfand. Dem gegenüber heißt es gern, dass in Amerika (fast) immer die einfache Perfektform *canté* benutzt wird – nicht selten führt das zu dem Eindruck, die Sprecher:innen dort sprächen ein weniger differenziertes Spanisch. Dem realen Gebrauch des Spanischen und seiner Varietäten wird diese Gegenüberstellung jedoch nicht gerecht. Es wird oft übersehen, dass das *Perfecto Compuesto* selbst im gesamten spanischsprachigen Raum verwendet wird und keineswegs auf Spanien beschränkt ist. Entscheidend ist vielmehr, welche Bedeutungen mit dieser Form verbunden werden.

Ein und dieselbe Äußerung – etwa *He vivido aquí veinte años* – kann je nach Land und Region unterschiedlich interpretiert werden: In weiten Teilen Spaniens bleibt offen, ob die Person dort weiterhin lebt oder nicht, während in vielen lateinamerikanischen Varietäten, etwa in Mexiko und Zentralamerika, dieselbe Form meist so verstanden wird, dass die Person noch immer dort lebt. Die Form ist zwar dieselbe, das zugrunde liegende System und die Interpretation können sich aber stark unterscheiden. Dabei gibt es nicht das eine richtige oder gar bessere System.

Prototypischer Wert des *Perfecto Compuesto*

Lehrwerke orientieren sich meist am sogenannten prototypischen Wert des *Perfecto Compuesto*: Es bezeichnet ein Ereignis, das zwar abgeschlossen ist, aber als in die Gegenwart hineinreichend gedeutet wird. Dass *He comido con Luis* in Spanien typischerweise ‚heute‘ meint und nicht irgendwann in der Vergangenheit, ist ein Beispiel für diesen jetztbezogenen Gebrauch. In diesem Zusammenhang wird im Unterricht häufig auf sogenannte ‚Triggerwörter‘ wie *hoy* oder *esta mañana* verwiesen, die in vielen Varietäten Spaniens tatsächlich bevorzugt mit dem *Perfecto Compuesto* kombiniert werden (*Hoy he desayunado tarde*).

Wichtig ist jedoch: Dieser Gebrauch ist weder typisch für ganz Spanien, noch exklusiv, denn in Peru, Bolivien und dem Nordwesten Argentiniens wird das *Perfecto Compuesto* ebenfalls so verwendet. Die typische Lehrbuchregel, die implizit suggeriert, Hispanoamerika funktioniere einheitlich anders als Spanien, trifft also schlicht nicht zu.

Hoy desayuné temprano? Variation des Gebrauchs in Spanien

Auch innerhalb Spaniens wird das *Perfecto Compuesto* nicht einheitlich verwendet. Während im Zentrum und Süden Formen wie *Hoy he llegado tarde* oder *Esta mañana he hablado con ella* sehr verbreitet sind, wird in anderen Regionen – etwa in Galicien oder auf den Kanarischen Inseln – das *Perfecto Simple* bevorzugt. Dort heißt es eher *Hoy llegué tarde* oder *Esta mañana hablé con ella*. In diesen Varietäten übernimmt das *Perfecto Simple* viele Funktionen, die im zentralspanischen Gebrauch dem *Perfecto Compuesto* zukommen. Die Unterschiede zeigen, dass es auch innerhalb Spaniens mehrere grammatische Normen gibt und der sogenannte prototypische Gebrauch regional begrenzt ist.

Vielfalt statt Zweiteilung: unterschiedliche grammatische Systeme

In vielen Regionen Amerikas unterscheiden sich *Perfecto Compuesto* und *Perfecto Simple* nicht primär dadurch, ob ein Ereignis einen Bezug zur Gegenwart hat, sondern dadurch, wie eine Handlung bewertet wird: als abgeschlossen oder als fortdauernd. In großen Teilen Mexikos, Mittelamerikas und der Karibik wird *vivi* bevorzugt verwendet, wenn eine Situation eindeutig beendet ist, während *he vivido* typischerweise dann erscheint, wenn eine Handlung oder ein Zustand bis in die Gegenwart reicht. Vor diesem Hintergrund erklärt sich auch, warum ein Satz wie *He vivido aquí veinte años* meist so verstanden wird, dass die Person noch immer dort lebt.

Neutralisierung der Opposition: wenn eine Form die andere ersetzt

Neben solchen Systemen, in denen *Perfecto Compuesto* und *Perfecto Simple* unterschiedliche Funktionen übernehmen, gibt es Varietäten, in denen die Opposition zwischen beiden Formen weitgehend neutralisiert ist. In Ländern wie Chile, Uruguay, großen Teilen Argentiniens sowie im Nordwesten Spaniens wird das *Perfecto Simple* im Alltagsgebrauch zur dominanten Vergangenheitsform und übernimmt nahezu alle Kontexte, auch solche, in denen anderswo das *Perfecto Compuesto* üblich ist. Statt *¿Has llamado?* oder *¿Qué has dicho?* heißt es hier üblicherweise *¿Llamaste?* und *¿Qué dijiste?*, selbst wenn es um etwas gerade eben Erlebtes oder Gesagtes geht.

Der umgekehrte Fall tritt aber auch auf: An der peruanischen Küste und in Teilen Boliviens sowie in Paraguay und dem Nordwesten Argentiniens übernimmt nämlich

das *Perfecto Compuesto* Funktionen, die sonst dem *Perfecto Simple* zukommen. Dort kann man Äußerungen wie *Ha llegado hace tres años* hören. Ein Grund dafür liegt darin, dass die einfache Perfektform insbesondere im Andengebiet als allzu formell empfunden und daher eher vermieden wird (wie das Präteritum im Deutschen heute).

Gemeinsame Verwendungen des *Perfecto Compuesto*

Trotz der beschriebenen Unterschiede gibt es Verwendungen des *Perfecto Compuesto*, die im gesamten spanischsprachigen Raum stabil sind – selbst in Varietäten, in denen diese Form sonst nur selten gebraucht wird. Dazu gehört vor allem der Ausdruck von Lebenserfahrungen, wie in *He viajado muchas veces a Europa* oder *Nunca lo he visto en mi vida*. Solche Sachverhalte beziehen sich auf einen offenen Zeitraum ('bis jetzt') und werden überall mit dem *Perfecto Compuesto* gebildet. Ähnlich verhält es sich mit Verwendungen, bei denen ein gegenwärtig wahrnehmbares Ergebnis oder eine aktuelle Feststellung sowie Überraschung im Vordergrund stehen, etwa in *¡Cómo han subido los precios!* oder *¡Cómo has cambiado!*

Diese gemeinsamen Verwendungen zeigen, dass das *Perfecto Compuesto* auch dort, wo andere Vergangenheitsformen dominieren, feste und klar umrissene Funktionen behält.



Karte: Tempusvariation im Spanischen. Die Prozentwerte geben die relative Häufigkeit von PPC und PPS in standardnaher Radiosprache wieder. Die Farben markieren unterschiedliche Gebrauchssysteme nach NGLE (2025).²

Tempusformen lernen – Gebrauch verstehen

Im Unterricht liegt der Schwerpunkt oft auf dem Konjugieren und Einüben von Verbformen. Mindestens ebenso wichtig ist jedoch die Frage, wie diese Formen tatsächlich verwendet werden. Gerade die Tempusvariation zeigt: Grammatische Formen korrekt bilden zu können, reicht nicht aus – entscheidend ist auch zu wissen, wann und wo sie üblich sind.

***Cantaré* oder *voy a cantar*? Zwei Futurformen und ihre Funktionen¹**

In Spanischlehrwerken gewinnt man leicht den Eindruck, *cantaré* sei die ‚eigentliche‘ Zukunftsform und *ir a + infinitivo* eine umgangssprachliche Alternative, die man ergänzend kennen sollte. Im authentischen Sprachgebrauch ist es allerdings eher umgekehrt: In den meisten Gesprächssituationen greifen Spanischsprechende weltweit bevorzugt zu *voy a cantar* – und in weiten Teilen Hispanoamerikas ist diese Form im Mündlichen so dominant, dass *cantaré* dort fast nur noch der Schriftsprache oder bestimmten festen Wendungen vorbehalten bleibt. Das bedeutet aber nicht, dass das die einfache Futurform (das ‚synthetische Futur‘) verschwunden wäre: Es hat sich vielmehr funktional spezialisiert.

Zwei Formen, zwei Funktionen

Beide Formen gehören fest zum System und sind nicht frei austauschbar. *Ir a + infinitivo* drückt typischerweise etwas Geplantes, Unmittelbares oder aus Sicht des Sprechers Erwartbares aus: *Voy a llamar a Marta* signalisiert eine Absicht oder die Einschätzung, dass die Handlung bevorsteht. *Cantaré* projiziert dagegen neutraler in die Zukunft und ist weniger an die Sprechsituation gebunden: *Mañana lloverá* stellt eine Vorhersage dar, ohne dass der Sprecher bereits Wolken am Himmel sehen muss. Diese semantische Differenzierung wirkt in beiden Varietäten, wird aber unterschiedlich genutzt.

Unterschiedliche Gewichte: Spanien und Hispanoamerika

In Spanien sind beide Formen im alltäglichen Gespräch präsent. Sprecher:innen wählen situationsabhängig: Wo es um aktuell Geplantes oder unmittelbar Bevorstehendes geht, dominiert *ir a + infinitivo*; wo eine eher distanzierte Aussage über Zukünftiges gemacht wird, erscheint häufig das einfache Futur. Die Wahl folgt

also semantischen Kriterien – beiden Formen begegnet man im Alltag daher regelmäßig.

In Hispanoamerika verschiebt sich das Gewicht deutlich: *Ir a + infinitivo* übernimmt im Gesprochenen einen Großteil der temporalen Funktionen, auch solche, für die in Spanien eher *cantaré* stehen würde. Das einfache Futur wird stärker mit formellem oder schriftsprachlichem Gebrauch assoziiert und kann in mündlichen Alltagssituationen allzu gehoben oder wenig natürlich wirken. Ein Satz wie *¿A qué hora saldremos mañana?* klingt in vielen hispanoamerikanischen Kontexten stilistisch allzu gewählt, während *¿A qué hora vamos a salir mañana?* die üblichere Wahl ist.

Es handelt sich nicht um einen binären Gegensatz ‚Spanien = einfaches Futur, Amerika = periphrastisches Futur‘. Vielmehr hat sich die Präferenz in Hispanoamerika schon so weit verschoben, dass die ältere einfache Form nur noch eingeschränkt ‚natürlich‘ klingt im Gesprochenen. Dabei gilt: Auch in Spanien breitet sich das periphrastische Futur weiter aus; und auch in Amerika bleibt *cantaré* in bestimmten Funktionen und v.a. in der Schriftsprache lebendig. Wir beobachten also einen Sprachwandel, der die gesamte Hispanophonie betrifft, nur eben in unterschiedlichem Tempo.

Modale Verwendung: Das *futuro de conjetura*

Eine Funktion, in der das einfache Futur überall stabil bleibt, ist die modale Verwendung. Der sogenannte *futuro de conjetura* (auch *futuro epistémico*) drückt keine Zukunft aus, sondern eine Vermutung über die Gegenwart: *Serán las ocho* bedeutet nicht ‚Es wird acht Uhr werden‘, sondern ‚Es wird wohl acht Uhr sein‘. Ähnlich: *Tendrá frío* ‚Ihm/ihr ist wahrscheinlich kalt‘. Dieser Gebrauch ist in der gesamten spanischsprachigen Welt verbreitet und zeigt, dass *cantaré* keineswegs verschwindet, sondern sich in bestimmten Funktionen behauptet. Übrigens existiert ein vergleichbarer epistemischer Gebrauch des Futurs auch im Deutschen (*Das wird wohl stimmen*), im Französischen und in anderen Sprachen – es handelt sich also um ein sprachübergreifendes Phänomen.

Die Unterscheidung zwischen temporaler und modaler Lesart hat auch eine Variationsdimension: Im europäischen Spanisch ergibt sich nur aus dem Kontext, ob mit einer Äußerung wie *Tendrás hambre* eine Vermutung (‚Du hast wohl Hunger‘) oder eine Zukunftsaussage (‚Du wirst Hunger bekommen‘) gemeint ist. Im amerikanischen Spanisch würde man für die temporale Lesart typischerweise *Vas a tener hambre* verwenden, wodurch die Zukunftsbedeutung eindeutiger markiert ist.

Die funktionale Spezialisierung von *cantaré* auf modale Kontexte ist dort also weiter fortgeschritten.

Für den Unterricht heißt das: Beide Formen sollten vermittelt werden, aber die Gewichtung des Lehrwerks verdient Reflexion. Wenn Schüler:innen in authentischen Gesprächen fast nur *ir a + infinitivo* hören, ist das kein Defizit des Hörmaterials, sondern Ausdruck des tatsächlichen Sprachgebrauchs. Das einfache Futur bleibt wichtig – vor allem für die Schriftsprache und für modale Verwendungen –, aber es als die ‚normale‘ oder ‚bessere‘ Zukunftsform darzustellen, führt am realen Gebrauch vorbei.

Futur als Imperativ: Sprachkontakt in den Anden

In Teilen der Andenregion – vor allem in Ecuador, aber auch in Kolumbien, Peru und Bolivien – zeigt sich eine weitere modale Verwendung des einfachen Futurs. Dort kann das Futur häufiger auch imperativisch gebraucht werden. Formen wie *tomarás* können dann ‚nimm!‘ bedeuten und *harás* ‚mach!‘, wo in den meisten anderen Varietäten des Spanischen Imperativformen wie *toma* oder *haz(lo)* verwendet würden.

Dieser Gebrauch, den man sonst vor allem aus festen religiösen Formeln wie den Zehn Geboten kennt (*No matarás*), wird möglicherweise durch den Einfluss des Quechua begünstigt, in dem ähnliche Überlappungen zwischen Futur und Imperativ bestehen. Vereinzelt treten diese Formen sogar mit enklitischen Pronomen auf, etwa in *Darásme pues un poco de chicha* ‚Gib mir doch ein wenig Chicha‘, wo sonst *Dame pues un poco de chicha* stehen würde. Im Unterricht wird man diesem Phänomen kaum begegnen, doch es zeigt anschaulich, wie Sprachkontakt grammatische Strukturen verändern kann (vgl. Kapitel [Herkunftssprachen](#)).

Beide Futurformen gehören in den Unterricht

Wenn das Lehrwerk *cantaré* als die ‚Hauptform‘ des Futurs einführt, lohnt es sich, früh klarzustellen: Im gesprochenen Spanisch – besonders in Hispanoamerika – ist *ir a + infinitivo* die häufigere Form. Wichtig ist dabei festzuhalten, dass das einfache Futur ist nicht die ‚bessere‘ Futurform ist, sondern dass es in der Schriftsprache und in der Alltagssprache (zumindest in Spanien) andere Nuancen ausdrückt. Diese Einordnung hilft Schüler:innen, authentisches Sprachmaterial richtig einzuordnen und *voy a cantar* nicht als ‚minderwertiges‘ Futur wahrzunehmen.

Variation verstehen

Der Vergleich der Vergangenheitstempora und der Futurformen zeigt exemplarisch, dass grammatische Variation im Spanischen der Normalfall ist. Es gibt weder ‚die‘ eine richtige Lösung noch einen einfachen Gegensatz zwischen Spanien und Hispanoamerika, sondern mehrere regional verankerte Systeme, die jeweils konsistent funktionieren. Für den Unterricht bedeutet das, dass unterschiedliche Verwendungen nicht als Fehler oder Abweichungen zu bewerten sind. Gerade

fortgeschrittene Lernende sollten darauf vorbereitet sein, dass die Tempusverwendung in einer mexikanischen Serie oder in einem argentinischen Film von dem abweichen kann, was sie aus Schulbüchern oder Lückentexten kennen. Solche Unterschiede sind kein Zeichen mangelnder Sprachbeherrschung, sondern Ausdruck sprachlichen Wandels sowie nationaler und regionaler Normen.

Sprachbewusstsein wecken: Präteritum vs. Perfekt im Deutschen

Fragen Sie Ihre Schüler:innen: *Was würdet ihr eher sagen – „Gestern aß ich Pizza“ oder „Gestern habe ich Pizza gegessen“?* Die meisten werden spontan zur Perfektform greifen. Das Präteritum klingt für viele schriftsprachlich, distanziert oder sogar affektiert – obwohl es grammatisch korrekt ist.

Genau diese Erfahrung lässt sich nutzen: Auch im Deutschen existieren zwei Vergangenheitsformen nebeneinander, deren Gebrauch sich regional und situativ unterscheidet und historisch verschoben hat. Wer das am eigenen Sprachgebrauch erkennt, versteht leichter, warum im Spanischen *comí* und *he comido* (ähnlich bei *estudiaré* und *voy a estudiar*) je nach Land, Region und Kontext unterschiedlich verwendet werden – ohne dass eine Variante ‚richtiger‘ wäre als die andere.

Zusammenfassung

Die Tempusvariation im Spanischen lässt sich nicht auf einen Gegensatz Spanien vs. Hispanoamerika reduzieren. *Perfecto compuesto* und *perfecto simple* koexistieren in regional unterschiedlichen Systemen: In manchen Varietäten tragen beide Formen verschiedene Bedeutungen, in anderen dominiert eine Form nahezu vollständig. Das periphrastische Futur (*ir a + infinitivo*) ist im gesprochenen Spanisch weltweit die häufigere Zukunftsform; das einfache Futur (*cantaré*) hat sich dagegen vor allem in Amerika zunehmend auf die Schriftsprache und modale Funktionen wie den *futuro de conjetura* spezialisiert. Für den Unterricht gilt: Beide Tempussysteme sollten vermittelt werden, aber die Gewichtung des Lehrwerks verdient Reflexion – denn was im Schulbuch steht, bildet nur einen regionalen Ausschnitt ab.

Wer mehr wissen will ...

Einen systematischen und aktuellen Überblick über die Tempusvariation bietet die *Nueva gramática de la lengua española* (RAE/ASALE 2009/2011; aktualisierte Ausgabe 2025), die Strukturen und ihre Verteilung im gesamten spanischsprachigen Raum beschreibt; die neue Ausgabe enthält zudem ausführliche Bibliographien zu den einzelnen Themen.

Für die Vergangenheitstempora sind insbesondere Arbeiten zur diatopischen Variation aufschlussreich: Laca (2009) untersucht die Perfektformen in ihrer semantischen und geographischen Differenzierung, während Schwenter / Torres Cacoullós (2008) die Grammatikalisierung des *pretérito perfecto compuesto* im Zusammenspiel mit anderen Vergangenheitsformen analysieren. Einen systematischen Überblick über Tempus und Aspekt im Spanischen bietet Schrott (2012). Bustos Gisbert (2023) zeigt aus didaktischer Perspektive, dass die diatopische Variation des *perfecto compuesto* in Lehrwerken oft nur unzureichend berücksichtigt wird.

Authentisches Sprachmaterial zur Tempusvariation bietet das [CO.RA.PAN](#)-Korpus (Tacke 2026), das standardnahe Varietäten des Spanischen aus allen hispanophonen Ländern dokumentiert. Ergänzend stellt das [PRESEEA](#)-Korpus Daten gesprochener Sprache aus verschiedenen Regionen und sozialen Gruppen bereit. Für groß angelegte, panhispanische Analysen eignet sich zudem das [CORPES XXI](#) der RAE.

Literatur

- CO.RA.PAN *Corpus Radiofónico Panhispánico*
CORPES XXI *Corpus del Español del Siglo XXI*
NGLE *Nueva gramática de la lengua española*
PRESEEA *Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América*

Bustos Gisbert, José Manuel (2023): „El pretérito perfecto compuesto en los manuales de español de nivel B1: análisis crítico“. In: *ELUA: Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante* 40, 11–32. DOI: <https://doi.org/10.14198/ELUA.24457>

Laca, Brenda (2009): „Acerca de los perfectos en las variedades ibero-americanas“. In: Sánchez-Miret, Fernando (Hg.): *Romanística sin complejos. Homenaje a Carmen Pensado*. Berlin: Peter Lang, 357–380.

PRESEEA (2014–): *Corpus del Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Online: <http://preseea.uah.es>.

Real Academia Española / Asociación de Academias de la Lengua Española:
– (2009–2011): *Nueva gramática de la lengua española*. 3 Bde. Madrid: Espasa. Online: <https://www.rae.es/gramática/>
– (2025): *Nueva gramática de la lengua española*. Nueva edición actualizada, 4 Bde. Madrid: Espasa.

Real Academia Española (o.J.): *CORPES XXI. Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)*. Madrid: Real Academia Española. Online: <https://www.rae.es/corpes/>

Schrott, Angela (2012): „Tempus und Aspekt“. In: Born, Joachim / Folger, Robert / Laferl, Christopher F. / Pöll, Bernhard (Hg.): *Handbuch Spanisch. Sprache, Literatur, Kultur, Geschichte in Spanien und Hispanoamerika*. Berlin: Erich Schmidt, 329–334.

- Schwenter, Scott A. / Torres Cacoullós, Rena (2008): „Defaults and Indeterminacy in Temporal Grammaticalization: The ‚Perfect‘ Road to Perfective“. In: *Language Variation and Change* 20(1), 1–39. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0954394508000057>
- Tacke, Felix (2026): *CO.RA.PAN – Corpus Radiofónico Panhispánico*. Marburg: Philipps-Universität Marburg. Online: <https://corapan.hispanistica.com>

Dieses Kapitel zitieren

Delgado Moreno, Ramón / Tacke, Felix (2026): „Variation im Gebrauch der Tempora“. In: Tacke, Felix (Hg.): *Linguistik im Spanischunterricht. Ein digitales Lehrbuch für (angehende) Lehrkräfte*. Marburg: Philipps-Universität Marburg.
Online: linguistik.hispanistica.com
DOI: <https://doi.org/10.17192/openumr/598>

1. (Mit-)Autor: Ramón Delgado Moreno. ↗
2. Die Frequenzen basieren auf einer Auswertung des [CO.RA.PAN](#)-Korpus; berücksichtigt wurden Belege aus standardnaher freier Rede. Die Prozentwerte spiegeln daher eine spezifische kommunikative Situation wider und sind nicht als Repräsentation des allgemeinen Sprachgebrauchs eines Landes zu verstehen. Die Einteilung der Gebrauchssysteme folgt der *Nueva gramática de la lengua española* (NGLE, 2025); die kartographische Darstellung mit farbigen Kreisen und symbolisierten Einflusszonen dient der groben Orientierung und stellt keine Sprachgrenzen dar. Dies führt in Einzelfällen (z.B. Kanarische Inseln, Paraguay, Córdoba) zu Abweichungen zwischen den gemessenen Frequenzen und der systematischen Einordnung. ↗

5.5 Variation in Morphologie und Syntax

Paul Becker, Lisa Bender, Enrique Ritz Pequeño,
Stanislav Minchev, Felix Tacke

Peer Review: Daniel Mehrlein Merenciano,
Lucas Pimenta Lange, Karina Stephan Quezada

Erstellt: 11.11.2025
Geändert: 17.03.2026

Wenn Grammatik variiert

Grammatische Variation ist vielleicht der Bereich, der in der Spanischdidaktik am wenigsten systematisch berücksichtigt wird – obwohl Lehrkräfte und Lernende ihm regelmäßig begegnen. Wer spanischsprachige Serien schaut, hört ständig Diminutive: *ahorita*, *cervecita*, *mamacita*. Wer einen Roman aus Madrid liest, stößt auf *le vi* statt *lo vi*. Und wer Lernertexte korrigiert, steht irgendwann vor der Frage, ob *habían muchos problemas* ein Fehler ist oder eine regional verbreitete Konstruktion.

Solche Phänomene unterscheiden sich in einem wichtigen Punkt von der Tempusvariation (vgl. Kapitel [Variation im Gebrauch der Tempora](#)): Dort stehen gleichberechtigte regionale Systeme nebeneinander, und keine Form ist ‚richtiger‘ als die andere. Hier ist das Bild differenzierter. Die Diminutive sind ein produktives Wortbildungssystem, das weit über die Bedeutung ‚klein‘ hinausgeht – regionale Unterschiede in Suffix und Funktion sind hier normativ unproblematisch. Beim *leísmo* verschiebt sich die Perspektive: Das Phänomen ist regional weit verbreitet und teils normativ toleriert, teils nicht. Und bei Konstruktionen wie *(de)queísmo* oder der Pluralisierung von *haber* steht die normative Bewertung stärker im Vordergrund – diese Formen werden in den meisten Kontexten als nicht standardgemäß eingestuft, sind aber in bestimmten Regionen alltäglich.

Für Lehrkräfte ist es wichtig, diese Abstufungen zu kennen: Nicht jede Variation ist normativ gleichwertig, aber auch normativ markierte Formen verdienen eine linguistische Einordnung statt eines pauschalen Fehlerurteils (vgl. Kapitel [Fehlerlinguistik](#)).

Diminutive: mehr als Verkleinerung¹

Formen wie *casita*, *amiguito* oder *ahorita* wirken auf den ersten Blick wie einfache Verniedlichungen – und werden oft mit dem amerikanischen Spanisch verbunden, wo Diminutive besonders häufig sind. Beides stimmt, greift aber zu kurz: Diminutive leisten weit mehr als Verkleinerung und sind ein besonders aufschlussreiches Phänomen, weil sich an einer einzigen Endung zeigen lässt, wie viel kommunikative Bedeutung in scheinbar kleinen Formen stecken kann. Formen, Funktionen und Verwendungshäufigkeit variieren in der spanischsprachigen Welt erheblich. Das zeigt sich etwa daran, dass *doctorcito* in Kolumbien als Höflichkeitsform dienen kann, in Spanien jedoch seltsam klingt – und auch daran, wie unterschiedlich Diminutive etwa in argentinischen Serien oder mexikanischen Liedern verwendet werden. Diese Unterschiede sind dabei nicht nur regional, sondern auch registerabhängig: Diminutive treten vor allem in gesprochener und informeller Sprache auf und sind in formellen Kontexten deutlich seltener.

Diminutive (meist gekennzeichnet durch das Suffix *-ito/-ita*) bilden zusammen mit Vergrößerungsformen (wie *amigote*, *casona*) und abwertenden Formen (wie *casucha* ‘Bruchbude’, *politiquillo* ‘Möchtegernpolitiker’) eine eigene Klasse von Wortableitungen, die u.a. subjektive Bewertungen oder affektive Färbungen zum Ausdruck bringen können (zur morphologischen Einordnung vgl. Kapitel [Lexikalische Kreativität](#)) – und damit eine Reihe kommunikativer Funktionen übernehmen.

Was Diminutive alles können

Die naheliegendste Funktion ist die der Größenangabe: *una casita* ist kleiner als *una casa*. Aber schon hier gilt: Die Größeninterpretation ist an konkrete, zählbare Gegenstände gebunden. Bei abstrakten Substantiven oder Maßangaben entfällt sie ganz – ein *kilito* ist immer noch ein Kilo.

Sehr häufig weisen Diminutive eine *affektive Funktion* auf: Diminutive signalisieren Nähe, Zuneigung oder Vertrautheit, ohne den Sachverhalt zu verändern. *Mi amigo* und *mi amiguito* bezeichnen dieselbe Person; der Diminutiv markiert die emotionale Haltung der Sprechenden. Eng damit verbunden ist die *abschwächende Funktion*: *¿No te queda un pedacito?* klingt weniger fordernd als *¿No te queda un pedazo?*; *tengo un problemita* stellt das Problem kleiner dar und mildert den Sachverhalt ab. Diese Funktion ist kommunikativ besonders relevant, weil sie in

Alltagssituationen auftritt, die Lernende früh erleben: beim Bitten, beim Entschuldigen, beim Abschwächen einer Kritik.

Weniger intuitiv ist die *verstärkende Funktion*: In bestimmten Kontexten bedeutet der Diminutiv nicht weniger, sondern mehr. *El coche estaba nuevito* heißt nicht 'ein bisschen neu', sondern 'brandneu, makellos'; *llegó solito* bedeutet 'ganz allein, ohne jede Hilfe'. Schließlich kommt es vor, dass Diminutive dazu verwendet werden, Ironie oder Abwertung auszudrücken: Jemanden als *escritorcito*, also als *Möchtegern-Schriftsteller*, zu bezeichnen, ist kein Kompliment – der Diminutiv drückt hier Geringschätzung aus. Dass dasselbe Suffix Zuneigung oder Geringschätzung ausdrücken kann, entscheidet vor allem der situative Kontext. Kulturell unterschiedlich ausgeprägt sind die Möglichkeiten, Diminutive als Respektformen zu verwenden.

Der Diminutiv als Respektform

In bestimmten Varietäten, etwa im andinen Raum, kann ein Diminutiv wie *doctorcito* auch Höflichkeit oder Respekt ausdrücken: *doctorcito*, *maestrta* oder *ingenierita* sind dann höfliche, wertschätzende Anreden. In Spanien würde dieselbe Form eher als herablassend oder deplatziert empfunden. Diese Asymmetrie ist im Unterricht dann relevant, wenn Lernende Kontakt mit hispanoamerikanischen Gesprächspartner:innen haben – oder wenn entsprechende Situationen in authentischen Materialien auftauchen.

Yo perdí toda mi platita: Verwendungsweisen

Die folgenden Beispiele zeigen Diminutive in spontanen Gesprächssituationen. Hier dienen sie häufig dazu, Aussagen abzuschwächen, zu intensivieren, Nähe auszudrücken oder freundlicher zu wirken.

Uruguay (abschwächend):

„**Ojito** (‘Achtung’, wörtlich ‘Äuglein’) con el puerto.“

(URY5bbf88c76)

▶ 0:00 / 0:01

Uruguay (abschwächend):

„Todo el trastorno psicológico de eeh tener unos **kilitos** (‘ein paar Kilo’) de más a la la crítica y las cirugías (...).“

(URY2cff70d0d)

▶ 0:00 / 0:09

Paraguay (verstärkend):

„Ernestina me dijo que su mamá le levanta **tempranito** (‘ganz früh’) a la mañana, prende la tele para vestirse, para ir a la es- para irse a la escuela.“

(PRYb10ea56ba)

▶ 0:00 / 0:06

Peru (affektiv):

„Yo perdí toda mi **platita** (‘mein wenig Geld’) en un incendio.“

(PER1101faa0f)

▶ 0:00 / 0:02

Audios aus [CO.RA.PAN](#)

Momentito oder momentico? Und was bedeutet ahorita?

Neben dem panhispanischen *-ito/-ita* gibt es regionale Präferenzen, die man als Lehrkraft kennen sollte: *-ico/-ica* ist charakteristisch für den Nordosten Spaniens sowie für Teile der Karibik (*cafecico*, *momentico*); in karibischen, mittelamerikanischen und andinen Varietäten findet sich zudem eine Kombination beider Suffixe (*ahoritica*, *chiquitico*). Welche Form ein Wort erhält, variiert auch innerhalb derselben Funktion regional erheblich: *bar* wird in Spanien und Mexiko zu *barecito*, in Chile und im Río de la Plata-Raum zu *barcito*. Solche Unterschiede verlaufen nicht einfach entlang der Grenze Spanien–Amerika, sondern quer durch die Hispanophonie.

Wie viele Diminutive hat *café*?

Eine Einladung auf ein Kännchen zeigt, wie stark die Suffixe regional variieren können: So kann es u.a. heißen ¿*Tomamos un...?* – *cafecito* (überall), *cafetito* oder *cafelito* (Spanien), *cafetito* (Karibik) oder *cafetico* (z.B. Kolumbien, Costa Rica). Alle Formen meinen dasselbe – keine ist ‚richtiger‘ als die andere, sondern sie entsprechen nur den jeweiligen regionalen Gewohnheiten.

Eine der auffälligsten Besonderheiten des amerikanischen Spanisch ist außerdem die Ausdehnung der Diminutivbildung auf Wortarten, die im europäischen Spanisch kaum diminuiert werden. Dabei unterscheiden sich die Varietäten auch darin, wie produktiv Diminutive in verschiedenen Wortarten verwendet werden: Besonders häufig betrifft dies Adverbien. Formen wie *cerquita* ('sehr nah') oder *despacito* ('ganz langsam') zeigen, dass das Diminutivsuffix hier keine Verkleinerung ausdrückt, sondern meist eine Intensivierung oder expressive Nuancierung bewirkt. Auch *todo* ('alles') kann zu *todito* oder *toditito* werden und bedeutet dann 'absolut alles' oder 'ohne Ausnahme'.

Ein Sonderfall ist das Adverb *ahorita*: Es kann je nach Kontext 'sofort', 'gerade eben' oder 'in Kürze' bedeuten und deckt damit verschiedene Bedeutungsnuancen rund um 'jetzt' ab. In vielen Varietäten, besonders in Mexiko und Zentralamerika, wird es jedoch auch ganz allgemein im Sinne von 'jetzt' verwendet und ersetzt die neutrale Form *ahora* weitgehend. In Andenvarietäten können sogar Zahlwörter diminuiert werden: *Los cuatrito iremos* ist im peruanischen Spanisch ein völlig normaler Satz und bezeichnet 'wir vier', häufig mit einer affektiven oder gemeinschaftsbetonenden Nuance.

Wenngleich all diese Verwendungen vor allem das amerikanische Spanisch kennzeichnen, sind sie heute auch in Spanien zunehmend präsent, nicht zuletzt durch den Einfluss von Serien, Musik und andere Medien aus Hispanoamerika.

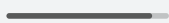

Ya estamos cerquita: Formen und Vielfalt

Die folgenden Ausschnitte aus Radiosendungen zeigen Diminutive im gesprochenen Spanisch aus verschiedenen Regionen der Hispanophonie. Sie illustrieren sowohl unterschiedliche Suffixvarianten (-ito, -ico, -itico) als auch die Ausdehnung der Diminutivbildung auf andere Wortarten, etwa Adverbien (*cerquita*, *despacito*, *ahorita*). Beachte: Die Bedeutungsangaben sind wörtlich, können im Kontext aber besondere Bedeutungsnuancen versprachlichen. Beispielsweise bedeutet *algún rayito de sol* wörtlich 'kleiner Sonnenstrahl', meint aber im Kontext 'gelegentlicher/seltener Sonnenschein'.

Argentinien:

„Se esperan para hoy 20 de máxima con algún **rayito** ('kleiner Sonnenstrahl') de sol.“

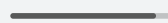

(ARG5955354d7)

▶ 0:00 / 0:03   ⋮

Uruguay:

„Ya estamos **cerquita** ('ganz nah') del fin de semana.“


(URY3e6d4dfb2)

▶ 0:00 / 0:01   ⋮

Kanaren (Spanien):

„Bueno nosotros en dos **minutitos** ('in wenigen Minuten') volvemos y volvemos con mucho humor.“

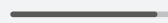

(ESPCAN17a593f28)

▶ 0:00 / 0:04   ⋮

Costa Rica:

„Pase **despacito** ('ganz langsam') porque todavía están los trabajos eeh ahí en ese (...)“

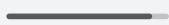

(CRI3733abe16)

▶ 0:00 / 0:04   ⋮

Peru:

„Bueno el precio de la papa **ahorita** ('gerade jetzt') está cómodo.“

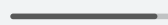

(PER49335038b)

▶ 0:00 / 0:03   ⋮

El Salvador:

„Estamos muy contentos con el apoyo que tenemos **ahorita** ('im Moment') de la gente de Ahuachapán.“

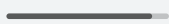
(SLVaf013aad1)

▶ 0:00 / 0:04   ⋮

Kolumbien:

„Déjeme ir un **momentico** ('einen kleinen Moment') a Bucaramanga que hay una noticia que tiene que ver con- precisamente este asunto.“

(COLf1ebb8bde)

▶ 0:00 / 0:04   ⋮

Kuba:

„Mis saludos y mi abrazo también para que sienta un **poquitico** ('ein ganz kleines bisschen') de calorcito, Luisito.“

(CUB5d77cc7b3)

▶ 0:00 / 0:04   ⋮

Audios aus [CO.RA.PAN](#)

Zwischen Variation und Norm

Bei den folgenden drei Phänomenen verschiebt sich die Perspektive gegenüber den Diminutiven: Es geht nicht mehr nur um regionale Unterschiede im Gebrauch, sondern auch um die Frage, wie diese Formen normativ bewertet werden. Der kastilische *leísmo* ist seit Jahrhunderten verankert und wird von der RAE als tolerierte Variante eingestuft. Beim *(de)queísmo* und bei der pluralischen Verwendung von *haber* ist die normative Bewertung dagegen deutlicher: Diese Formen sind weit verbreitet und linguistisch erklärbar, gelten aber in den meisten Kontexten als nicht standardgemäß. Für den Unterricht ist diese Abstufung entscheidend – denn wer zwischen regionaler Norm, tolerierter Abweichung und stigmatisierter Form unterscheiden kann, reagiert im Klassenzimmer souveräner.

***Lo vi oder le vi? Der leísmo und seine Grenzen*²**

Wer in einer spanischen Zeitung wie *El País* liest, stößt früher oder später auf Sätze wie *Al presidente le recibieron con aplausos* – und stutzt vielleicht, weil man im Unterricht gelernt hat, dass es *lo recibieron* heißen müsste. Schließlich ist *el presidente* das direkte Objekt und müsste durch *lo* ersetzt werden. Liegt also ein Fehler der Redaktion vor?

Tatsächlich handelt es sich um den sogenannten *leísmo*: die Verwendung des Dativpronomens *le* anstelle des Akkusativpronomens *lo* (oder *la*) für das direkte Objekt. Das Phänomen ist in Zentralspanien völlig normal und ist charakteristisch für die nationale bzw. regionale Standardvarietät – man hört es im Alltag, liest es in der Presse, begegnet ihm in der Literatur von Cervantes bis Pérez-Reverte. Aber es ist eben genau das: ein Regionalismus, kein panhispanisches Merkmal.

Das etymologische System als panhispanischer Normalfall

Das im Spanischunterricht vermittelte Pronominalsystem – *lo/la* für das direkte Objekt, *le* für das indirekte – entspricht dem sogenannten ‚etymologischen‘ System. Es heißt so, weil es die lateinische Kasusunterscheidung (Akkusativ vs. Dativ) fortführt. Dieses System ist in der gesamten spanischsprachigen Welt die Norm: in Hispanoamerika, auf den Kanaren, in Andalusien und auch in weiten Teilen Nordspaniens. Die allermeisten Spanischsprechenden verwenden also *lo/la* für das direkte und *le* für das indirekte Objekt – genau so, wie es im Unterricht gelehrt wird.

Der kastilische leísmo: regionale Besonderheit mit besonderem Status

In Kastilien hat sich historisch ein anderes System herausgebildet, in dem die Pronomen nicht nach Kasus, sondern nach dem Geschlecht und der Belebtheit des Referenten gewählt werden. Der verbreitetste Typ ist der *leísmo de persona masculina*: Dabei ersetzt *le* nicht jedes direkte Objekt, sondern nur solche, die sich auf männliche Personen beziehen. Dieser Gebrauch ist seit dem Mittelalter in Kastilien verwurzelt und hat sich über Jahrhunderte in der Literatursprache etabliert. Aufgrund dieser langen Tradition und seiner Verankerung in der kastilischen Norm wird er von der RAE nicht als Fehler bewertet, sondern als tolerierte Variante eingestuft (vgl. [DPD, s.v. leísmo](#)). Er bleibt aber eine regionale Erscheinung: Außerhalb Kastiliens wird er in der Regel nicht verwendet.

Dass der *leísmo* im Unterricht dennoch eine Rolle spielen kann, liegt an der kulturellen Präsenz Spaniens: Wer *El País* liest, spanische Serien schaut oder literarische Texte aus Spanien behandelt, wird ihm mit hoher Wahrscheinlichkeit begegnen. Als Lehrkraft sollte man das Phänomen einordnen können, ohne es unterrichten zu müssen. Entscheidend ist, dass Lernende das etymologische System beherrschen – und dass ein in einem spanischen Text auftauchendes *le vi* nicht als Fehler ‚korrigiert‘ wird.

Zu vermeiden: *laismo* und *loísmo*

Neben dem *leísmo* existieren in Kastilien zwei weitere Variationsphänomene, die jedoch normativ anders bewertet werden. Beim *laismo* wird *la/las* für das indirekte Objekt bei femininem Referenten verwendet, z.B. *La dije la verdad* (statt *Le dije la verdad*). Beim *loísmo* wird *lo/los* für das indirekte Objekt bei maskulinem Referenten verwendet, z.B. *No lo dieron tiempo* (statt *No le dieron tiempo*).

Beide Phänomene sind geographisch deutlich enger begrenzt als der *leísmo*, auf informellere Register beschränkt und gelten als ungebildeter Sprachgebrauch. Der *loísmo* ist dabei besonders selten und stark stigmatisiert. Für den Unterricht spielen beide keine Rolle; als Hintergrundwissen helfen sie aber, das Gesamtbild der kastilischen Pronomenvariation zu verstehen: Sie alle gehen auf dasselbe Systemprinzip zurück, nämlich die Tendenz, Pronomen nicht nach Kasus, sondern nach Genus und Belebtheit des Referenten zu wählen.

***Leísmo* in Hispanoamerika?**

Auch in einigen Regionen Amerikas findet sich ein *leísmo*, allerdings aus ganz anderen Gründen. In der Andenregion (v.a. Ecuador, Peru, Bolivien) sowie in Paraguay ist er durch den Kontakt mit indigenen Sprachen wie dem Quechua und dem Guaraní beeinflusst, die bei Pronomen nicht nach Genus unterscheiden. Dieser kontaktinduzierte *leísmo* unterscheidet sich vom kastilischen, weil er nicht auf maskuline Personen beschränkt ist, sondern auch feminine und unbelebte Referenten betreffen kann. Für den Schulunterricht ist er kaum relevant, aber für

Lehrkräfte, die sich mit dem Spanischen der Andenregion beschäftigen, ein aufschlussreiches Beispiel dafür, wie Sprachkontakt grammatische Strukturen verändern kann (vgl. [Herkunftssprachen](#)).

Die Ausnahme von der Regel: der *leísmo de cortesía*

Eine besondere Spielart des *leísmo* verdient eigene Erwähnung: der *leísmo de cortesía*. Hier wird *le* als direktes Objekt verwendet, wenn das Pronomen auf die Höflichkeitsform *usted* referiert – etwa in Sätzen wie *Le saludo atentamente* (statt *Lo/La saludo*). Anders als der regionale *leísmo* Kastiliens ist dieser Gebrauch nicht auf eine bestimmte Gegend beschränkt, sondern begegnet in der gesamten spanischsprachigen Welt, auch in Hispanoamerika (besonders verbreitet in Mexiko). Das Pronomen *le* macht hier die Höflichkeitsdistanz ausdrücklich sichtbar. Da dieser Gebrauch pragmatisch motiviert und weit verbreitet ist, wird er nicht als Fehler, sondern als normgerecht betrachtet.

Leísmo erkennen und einordnen

Für den Unterricht gilt eine einfache Regel: Aktiv gelernt wird das etymologische System (*lo/la* für das direkte, *le* für das indirekte Objekt). Dieses System ist panhispanisch und bildet die sichere Grundlage für den Sprachgebrauch.

Formen wie *le vi* können Lernenden dennoch begegnen – etwa in spanischen Zeitungen, Serien oder literarischen Texten. In diesem Fall handelt es sich meist um den kastilischen *leísmo*, eine regionale Variante des Spanischen in Zentralspanien. Daneben existiert mit dem *leísmo de cortesía* eine weitere, panhispanisch verbreitete Verwendung von *le* bei der Höflichkeitsform *usted*.

Ziel des Unterrichts ist daher nicht, diese Varianten zu übernehmen, sondern sie erkennen und einordnen zu können.

***Me acuerdo que...?* – *Queísmo* und *dequeísmo*³**

Ein Satz wie *Me acuerdo que lo vimos ayer* wirkt für viele Lehrkräfte sofort verdächtig – müsste es nicht *me acuerdo de que...* heißen? Solche Fälle gehören zu den klassischen Zweifelsfragen der spanischen Grammatik. Gemeint sind die Phänomene *queísmo* und *dequeísmo*, also unterschiedliche Varianten im Gebrauch von Präpositionen vor der Konjunktion *que*. Beim *queísmo* fehlt eine Präposition, die nach der Norm erwartet wird (*me acuerdo que...* statt *me acuerdo de que...*), während beim *dequeísmo* eine Präposition eingefügt wird, obwohl sie standardsprachlich nicht vorgesehen ist (*pienso de que vendrá, creo de que es verdad*). Beide Erscheinungen sind im Spanischen seit Langem belegt und treten vor allem im gesprochenen Sprachgebrauch vieler Regionen auf.

Der Hintergrund liegt in der Struktur vieler Verb- und Adjektivkonstruktionen. Einige verbinden sich direkt mit einem Nebensatz (*creer que, pensar que, decir que*), andere verlangen eine Präposition (*acordarse de que, estar seguro de que, alegrarse de que*). Diese Präposition ist meist nicht semantisch transparent, sondern Teil der Valenz des jeweiligen Ausdrucks. Gerade deshalb entstehen leicht Unsicherheiten. Wer etwa weiß, dass *acordarse* eine Präposition verlangt (*me acuerdo de que vendrá*), kann dieses Muster fälschlich auf andere Verben übertragen und Formen wie *creo de que vendrá* bilden, obwohl es standardsprachlich *creo que vendrá* heißen müsste. Für Lernende – und oft auch für Erstsprachler:innen – liegt das Problem also weniger in der Bedeutung als in der lexikalisch festgelegten Struktur der Konstruktion.

Im tatsächlichen Sprachgebrauch zeigen sich jedoch auch Fälle, in denen Varianten nebeneinander auftreten oder regional unterschiedlich bevorzugt werden. So wird etwa beim Verb *informar* sowohl die Konstruktion *informar de que el ministro dimitió* als auch *informar que el ministro dimitió* verwendet. In der spanischen Pressesprache ist die Variante mit Präposition (*informar de que*) besonders verbreitet, während in vielen hispanoamerikanischen Medien häufiger die Konstruktion ohne Präposition (*informar que*) erscheint. Beide Formen gelten in diesem Kontext als akzeptabel und illustrieren, dass sich im realen Sprachgebrauch unterschiedliche Präpositionsmuster etablieren können.

Informar que oder informar de que: Hörbeispiele

Die folgenden Ausschnitte aus Nachrichtensendungen zeigen zwei gebräuchliche Konstruktionen mit dem Verb *informar*. In Hispanoamerika erscheint meist (aber nicht immer) *informar que*, während in Spanien traditionell *informar de que* bevorzugt wird. Beide Varianten sind im journalistischen Sprachgebrauch etabliert.

Chile:

„(...) las autoridades **informaron que** desde el 14 de agosto a la fecha se han detectado 4,62 toneladas de merluza común de origen ilegal.“


(CHL269490cb5)

▶ 0:00 / 0:07   

Bolivien:

„El Servicio Departamental de Salud de Cochabamba **informó que** tuvo un 70% de alcance en la campaña de vacunación contra la influenza.“

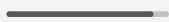


(BOLaa501b2f6)

▶ 0:00 / 0:08   

Nicaragua:

„(...) que el diario *The New York Times* **informara de que** Moscú había reunido una fuerza de 50.000 tropas (...) en la región fronteriza con Ucrania (...)“

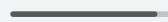


(NICdb83e03a2)

▶ 0:00 / 0:07   

Spanien:

„(...) han enviado este miércoles un escrito (...) en el que **informan de que** efectivamente participaron en el acto de bienvenida Puigdemont en Barcelona el pasado jueves.“

(ESPe783daec2)

▶ 0:00 / 0:07   

Audios aus [CO.RA.PAN](#)

Für den Unterricht bedeutet das vor allem: In der Standardsprache gilt in vielen Fällen eine klare Zuordnung der Präposition (*me acuerdo de que...*, aber *creo que...*). Gleichzeitig zeigt der tatsächliche Gebrauch des Spanischen, dass Unsicherheiten bei der Präpositionswahl relativ häufig sind. Für Lernende empfiehlt es sich daher, solche Präpositionen zusammen mit dem jeweiligen Verb oder Ausdruck zu lernen, statt sie allein aus der Bedeutung abzuleiten.

Que oder de que: eine einfache Probe

Ob ein Nebensatz mit *que* oder *de que* steht, lässt sich mit einer einfachen Probe prüfen: Ersetze den gesamten Nebensatz durch ein neutrales Pronomen wie *eso*. Wenn das Pronomen eine Präposition verlangt, steht auch vor dem *que*-Satz eine Präposition.

¿Recuerdo **de que** te quería llamar? → ¿Recuerdo **de eso**? → nein
→ richtig ist: Recuerdo **que** te quería llamar.

¿Me acuerdo **que** te quería llamar? → ¿Me acuerdo **eso**? → nein
→ richtig ist: Me acuerdo **de que** te quería llamar.

Der (*de*)*queísmo* gestern und heute

Sowohl *queísmo* als auch *dequeísmo* sind keine neuen Erscheinungen des Spanischen, sondern bereits in älteren Sprachstufen belegt. Besonders das Weglassen der Präposition (*queísmo*) ist historisch weit verbreitet und findet sich schon in Texten des klassischen Spanisch. *Dequeísmo* tritt dagegen insgesamt seltener auf und wird häufig als Reaktion auf Unsicherheiten bei der Präpositionswahl interpretiert.

Die NGLÉ weist außerdem darauf hin, dass Alternanzen zwischen Konstruktionen mit *que* und *de que* nicht immer nur als normative Abweichungen zu verstehen sind. Bei verschiedenen Verben des Sagens, Hinweisens oder Wahrnehmens – etwa *advertir*, *avisar* oder *cuidar* – können beide Konstruktionen auftreten. Ihre Verteilung hängt dabei teilweise von Bedeutungsnuancen der jeweiligen Konstruktion, teilweise auch vom regionalen Gebrauch ab. So wird in vielen Varietäten des amerikanischen Spanisch häufiger die Variante ohne Präposition verwendet (*avisaron que...*), während im europäischen Spanisch häufiger beide Möglichkeiten nebeneinander erscheinen (*avisaron que... ~ avisaron de que...*). Solche Fälle zeigen, dass die Wahl zwischen *que* und *de que* nicht immer eindeutig als 'richtig' oder 'falsch' einzuordnen ist, sondern auch mit unterschiedlichen Konstruktionstypen und regionalen Präferenzen zusammenhängt. Einen Sonderfall bildet *advertir*: Hier kann die Präposition bedeutungsunterscheidend sein – *advertir de que* bedeutet typischerweise 'vor etwas warnen', *advertir que* eher 'etwas bemerken' bzw. 'ankündigen'. Im hispanoamerikanischen Spanisch wird *advertir que* häufig in beiden Bedeutungen ohne Präposition verwendet; im europäischen Spanisch ist die Unterscheidung stabiler.

***Habían muchos problemas – gibt es das?*⁴**

Gelegentlich stößt man im alltäglichen Sprachgebrauch hispanophoner Länder – manchmal auch in Radiosendungen oder Zeitungstexten – auf Formen wie *habían muchos problemas* oder *hubieron protestas* – also auf eine Verwendung von *haber* im Plural. Normativ ist die Sache zwar eindeutig – es müsste *había muchos problemas* und *hubo protestas* heißen, weil das Verb unpersönlich ist und syntaktisch kein Subjekt, sondern ein direktes Objekt –, dennoch kommen solche Pluralformen immer wieder vor.

Die Frage ist, warum es im Sprachgebrauch von *hablantes nativos* immer wieder zu solchen Pluralformen kommt. Aus linguistischer Perspektive ist die Erklärung nachvollziehbar: Sprecher:innen behandeln *haber* wie andere Existenzverben (z.B. *existir*, *surgir*), bei denen das Bezugsnomen ganz normal als Subjekt fungiert und das Verb im Plural steht (*existían muchos problemas*, *surgieron protestas*). In anderen Sprachen kennt man das auch: Im Italienischen zum Beispiel unterscheidet das Existenzverb selbstverständlich zwischen Singular und Plural – *c'è un problema* vs. *ci sono molti problemi*. Ob ein Existenzverb mit seinem Bezugsnomen kongruiert oder nicht, ist letztlich eine Frage der einzelsprachlichen Konvention: Im Französischen (*il y a*) und Deutschen (*es gibt*) wird wie im Standardspanischen nur der Singular akzeptiert.

Die von der Norm abweichenden Pluralformen sind allerdings weder gleich häufig noch gleich stark stigmatisiert – es lassen sich drei Stufen unterscheiden. Am weitesten verbreitet und am wenigsten auffällig ist die Numeruskongruenz im Imperfekt (*habían*): Sie kommt sowohl in Spanien (v.a. im Osten und Südosten der Halbinsel) als auch in Amerika vor, dort mit etwas größerer Verbreitung. Deutlich seltener ist die Kongruenz von *haber* im *Perfecto Simple*: So fällt es selbst dort wo die Sprecher:innen im Alltag regelmäßig *habían* verwenden auf, wenn jemand *hubieron problemas* gebraucht. Schließlich gibt es noch eine Form, die eine Personkongruenz (*habemos pocos*) beinhaltet: Sie gilt in Spanien als schlechter Sprachgebrauch, wird in einigen hispanoamerikanischen Ländern jedoch weniger als Abweichung wahrgenommen: In Peru etwa wäre *Habíamos cuatro peruanos en ese congreso* im Alltagsgespräch unauffällig; in Teilen Zentralamerikas erscheint *habemos* sogar in formelleren Kontexten. Die soziale Bewertung desselben Phänomens fällt also je nach Region ganz unterschiedlich aus.

Habían problemas im Unterricht

Im Standardspanischen steht das Existenzverb *haber* immer im Singular (*hay, había, hubo, habrá*), auch wenn sich das Bezugsnomen auf mehrere Dinge bezieht (*hay muchos problemas*). Für den Unterricht bedeutet das: Aktiv gelernt wird die Singularform; wenn in authentischem Material Pluralformen auftreten, lassen sie sich als verbreitetes Variationsphänomen einordnen (vgl. Kapitel [Fehlerlinguistik](#)).

Variation als didaktische Chance

Die in diesem Kapitel behandelten Phänomene zeigen ein gemeinsames Muster: Morphologische und syntaktische Variation im Spanischen ist kein Randphänomen, sondern der Normalfall. Dabei unterscheiden sich die Phänomene in ihrem normativen Status erheblich. Die Diminutive stehen für regionale Vielfalt ohne jede Normfrage – keine Form ist ‚richtiger‘ als die andere. Der kastilische *leísmo* bewegt sich im Grenzbereich zwischen regionaler Norm und tolerierter Abweichung. Und beim (*de*)*queísmo* sowie bei der pluralischen Verwendung von *haber* stehen Formen im Raum, die linguistisch erklärbar und regional verbreitet, normativ aber markiert sind. Für den Unterricht heißt das: Solche Unterschiede sind keine Fehler, die pauschal korrigiert werden müssten, sondern Phänomene, die man bei Bedarf einordnen können sollte. Sprachliche Sensibilität für diese Vielfalt – und für die unterschiedlichen normativen Bewertungen, die damit einhergehen – ist ein zentrales Ziel eines reflektierten Spanischunterrichts.

Zusammenfassung

Die Diminutive zeigen, dass ein und dasselbe Suffix je nach Region ganz unterschiedliche kommunikative Leistungen erbringt – von Verkleinerung über Abschwächung und Verstärkung bis hin zu Höflichkeit. Bei den morphosyntaktischen Phänomenen verschiebt sich die Perspektive: Der kastilische *leísmo* ist historisch verankert und normativ toleriert; (*de*)*queísmo* und pluralisches *haber* sind in einigen Regionen sehr verbreitet, aber normativ markiert. Für den Unterricht gilt: Die panhispanische Norm aktiv lehren, regionale und normativ markierte Formen passiv einordnen können.

Wer mehr wissen will ...

Den zentralen Ausgangspunkt für eine vertiefte Auseinandersetzung mit den hier behandelten Phänomenen bietet die *Nueva gramática de la lengua española* (RAE/ASALE 2009/2011; aktualisierte Ausgabe 2025), die Strukturen systematisch beschreibt und ihre Verteilung im gesamten spanischsprachigen Raum dokumentiert; die neue Ausgabe enthält zudem ausführliche Bibliographien zu den einzelnen Themen.

Für die Objektpronomina (*leísmo*, *laísmo*, *loísmo*) bietet Fernández-Ordóñez (1999) eine grundlegende Übersicht über diatopische Verteilung und systematische Einordnung; ergänzend analysiert Klein-Andreu (2000) Variation und historische Entwicklung. Die Distribution von *queísmo* und *dequeísmo* wird u.a. in Gómez Torrego (1999) als Variationsphänomen im Bereich der Subordination beschrieben. Für das existenzielle *haber* stellt der Sammelband von de Benito Moreno / Octavio de Toledo (2016) eine aktuelle Referenz dar; ergänzend untersuchen Gómez Devís / Gómez Molina (2020) die Kongruenzvariation in verschiedenen Varietäten gesprochener Sprache. Zu den Diminutiven zeigt Gerhalter (2026) auf der Grundlage umfangreicher Korpusdaten aus dem CORPES XXI die diatopische und diafásische Variation von *-ito/-ita*-Formen und weist insbesondere ihre höhere Frequenz und funktionale Ausdifferenzierung in der gesprochenen Sprache sowie in verschiedenen amerikanischen Varietäten nach.

Auch für die didaktische Perspektive liegen Arbeiten vor, die einzelne der hier behandelten Phänomene im ELE-Kontext aufgreifen. Auffällig ist jedoch, dass grammatische Variation dabei meist nur punktuell berücksichtigt wird – etwa im Zusammenhang mit der Vermittlung einzelner Strukturen oder bei der Diagnose typischer Lernschwierigkeiten. So werden die Objektpronomina (*leísmo*, *laísmo*, *loísmo*) bei García Rodríguez (2004) im Hinblick auf ihre unterrichtliche Behandlung diskutiert, während Criado de Diego (2019) am Beispiel des existenziellen *haber* variable Zielstrukturen in Lernerdaten analysiert.

Auch Korpora mit authentischem Sprachmaterial bieten einen wichtigen Zugang zur hier behandelten Variation. Das [CO.RA.PAN](#)-Korpus (Tacke 2026) stellt standardnahe Varietäten aus dem gesamten hispanophonen Raum mit Audio zur Verfügung. Ergänzend bietet das [PRESEEA](#)-Korpus Daten gesprochener Sprache aus verschiedenen Regionen und sozialen Gruppen. Für groß angelegte, panhispanische Analysen eignet sich zudem das [CORPES XXI](#) der RAE, das umfangreiche schriftliche und mündliche Daten zur Untersuchung grammatischer Variation bereitstellt.

Literatur

CO.RA.PAN *Corpus Radiofónico Panhispánico*
CORPES XXI *Corpus del Español del Siglo XXI*
NGLE *Nueva gramática de la lengua española*
PRESEEA *Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América*

- Criado de Diego, Cecilia (2019): „Uso concordado del verbo ‚haber‘ existencial en la lengua escrita de aprendices de español como lengua extranjera“. In: *Revista Signos. Estudios de Lingüística* 52(101), 720–735. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000300720>
- de Benito Moreno, Carlota / Octavio de Toledo y Huerta, Álvaro S. (Hg.) (2016): *En torno a ‚haber‘. Construcciones, usos y variación desde el latín hasta la actualidad*. Frankfurt a. M. / Madrid: Iberoamericana / Vervuert. DOI: <https://doi.org/10.3726/978-3-653-06099-7>
- Fernández-Ordóñez, Inés (1999): „Leísmo, laísmo y loísmo“. In: Bosque, Ignacio / Demonte, Violeta (Hg.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Bd. 1. Madrid: Espasa, 1317–1397.
- García Rodríguez, Coral (2004): „El leísmo y el laísmo en la enseñanza-aprendizaje del E/LE“. In: Cusato, Domenico Antonio et al. (Hg.): *La memoria delle lingue: la didattica e lo studio delle lingue della Penisola Iberica in Italia. Atti del XXI Convegno (AISPI)*. Messina: Andrea Lippolis, 93–106.
- Gerhalter, Katharina (2026): „Frecuencia y distribución geográfica del diminutivo -ito/-ita en la lengua oral y escrita del CORPES XXI“. In: *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 105, 161–186. DOI: <https://doi.org/10.5209/clac.92605>
- Gómez Devís, M.^a Begoña / Gómez Molina, José Ramón (2020): „The agreement of existential haber in three varieties of spoken Spanish: A contrastive analysis“. In: *Spanish in Context* 17(2), 273–293. DOI: <https://doi.org/10.1075/sic.00059.gom>
- Gómez Torrego, Leonardo (1999): „La variación en las subordinadas sustantivas: dequeísmo y queísmo“. In: Bosque, Ignacio / Demonte, Violeta (Hg.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Bd. 2. Madrid: Espasa, 2105–2148.
- Klein-Andreu, Flora (2000): *Variación actual y evolución histórica: los clíticos le/s, la/s, lo/s*. München: Lincom Europa.
- PRESEEA (2014–): *Corpus del Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Online: <http://preseea.uah.es>.
- Real Academia Española / Asociación de Academias de la Lengua Española:
– (2009–2011): *Nueva gramática de la lengua española*. 3 Bde. Madrid: Espasa. Online: <https://www.rae.es/gramática/>
– (2025): *Nueva gramática de la lengua española*. Nueva edición actualizada, 4 Bde. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española (o.J.): *CORPES XXI. Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)*. Madrid: Real Academia Española. Online: <https://www.rae.es/corpes/>
- Tacke, Felix (2026): *CO.RA.PAN – Corpus Radiofónico Panhispánico*. Marburg: Philipps-Universität Marburg. Online: <https://corapan.hispanistica.com>

Dieses Kapitel zitieren

Becker, Paul / Bender, Lisa / Ritz Pequeño, Enrique / Minchev, Stanislav / Tacke, Felix (2026): „Variation in Morphologie und Syntax“. In: Tacke, Felix (Hg.): *Linguistik im Spanischunterricht. Ein digitales Lehrbuch für (angehende) Lehrkräfte*. Marburg: Philipps-Universität Marburg.

Online: linguistik.hispanistica.com

DOI: <https://doi.org/10.17192/openumr/598>

-
1. (Mit-)Autor: Paul Becker. ↗
 2. (Mit-)Autorin: Lisa Bender. ↗
 3. (Mit-)Autor: Enrique Ritz Pequeño. ↗
 4. (Mit-)Autor: Stanislav Minchev. ↗

6 Sprachwandel

Lea-Marie Domin, Selin Sevgi, Felix Tacke

Peer Review: Marlon Merte, Gloria Gabriel

Erstellt: 18.09.2025

Geändert: 22.03.2026

Spanisch heute – diachron betrachtet

Der Ausgangspunkt dieses Kapitels ist die Gegenwartssprache. Sie weist aufgrund ihrer weltweiten Verbreitung und der damit verbundenen Variation eine hohe Komplexität auf, die im modernen Fremdsprachenunterricht zumindest in Grundzügen präsent sein sollte (vgl. die Kapitel zu [Variation und Plurizentrik](#)). Die Geschichte des Spanischen gehört hingegen weniger zum schulischen Spanischunterricht, obwohl sie eigentlich hilft, die heutige Form der Gegenwartssprache besser zu verstehen. Aus dieser Überlegung heraus soll in diesem Kapitel keine Sprachgeschichte im traditionellen Sinn, sondern ein diachroner Blick auf die Gegenwart geboten werden: Ein Kapitel zum Sprachwandel fügt sich hier insofern ein, als die Gegenwartssprache unter dem Aspekt des Wandels betrachtet werden soll.

Erinnerung: Eine sehr kurze Geschichte des Spanischen

Die Geschichte des Spanischen beginnt mit dem gesprochenen Latein, dem *Vulgärlatein*, das mit der römischen Expansion ab dem 3. Jh. v. Chr. auf die Iberische Halbinsel gelangte. Dieses gesprochene Latein bildet den Ursprung aller romanischen Sprachen. Doch es überlagerte nicht einfach die zuvor dort gesprochenen Sprachen wie Keltiberisch, Iberisch oder Baskisch, sondern wurde von ihnen beeinflusst. Solche *Substrateinflüsse* prägten die Aussprache und bestimmte Strukturen des Lateins auf der Halbinsel und erklären bis heute einige Eigenheiten des Spanischen im Vergleich zu anderen romanischen Sprachen.

Nach Zerfall des Römischen Reiches entwickelten sich regional unterschiedliche romanische Primärdialekte. Im Norden entstand der kastilische Dialekt, der sich während der Reconquista durchsetzte und ab dem 13. Jh. zur Schriftsprache ausgebaut wurde.

Im mittelalterlichen Al-Andalus wurden spanische Varietäten (Mozarabisch) durch arabischen Einfluss stark bereichert. Ab dem 15. Jh. gelangte das Kastilische mit der spanischen Expansion bis nach Amerika. Dabei wurden auch zahlreiche Wörter aus indigenen Sprachen übernommen.

Heute gilt Spanisch als eine Weltsprache. Sein Status wurde durch Kolonialismus, Migration und Institutionalisierung (z.B. die Real Academia Española) gefestigt.

Das Kapitel versteht die Formen und Strukturen des Gegenwartsspanischen also als vorläufige Resultate des unaufhörlichen Sprachwandels. Maßgeblich ist die Einsicht, dass viele Unregelmäßigkeiten und scheinbare Ausnahmen in Grammatik, Lautsystem und Wortschatz nur diachron – also in der historischen Betrachtung – nachvollziehbar werden. Dadurch lassen sich gerade jene Phänomene erklären, die im Unterricht regelmäßig Schwierigkeiten bereiten.

Auch wenn die Darstellung keine direkte Didaktisierung verfolgt, ist sie auf (angehende) Lehrkräfte zugeschnitten: Wer die historischen Hintergründe kennt, kann das heutige System klarer einschätzen. Was sonst willkürlich wirkt, zeigt sich als Produkt regelmäßiger Entwicklungen. Dieses Wissen macht den Unterricht sprachlich fundierter und kann ihn auch für Lernende an zentralen Stellen transparenter machen. Die diachrone Perspektive ist somit ein wichtiger Baustein für den fachlich fundierten Unterricht.

Nach einer allgemeinen Übersicht über grundlegende Prinzipien des Sprachwandels, die das Verständnis der Beispiele vorbereiten, richtet sich der Blick dieses Kapitels auf Strukturen, die für Lernende besonders oft Herausforderungen darstellen, weil sie von den erlernten regelmäßigen Mustern abweichen: die Unregelmäßigkeit vor allem der häufigsten Verben (z.B. *ir* → *voy*, *saber* → *sé*), die unerwartete Genuszuweisung (*la mano*) oder Artikelform (*el agua*) bei einzelnen Substantiven, lautliche Alternationen innerhalb eines Paradigmas (*poder* → *puedo* / *podemos*) sowie weitere scheinbare Ausnahmen, die sich erst in diachroner Perspektive als systematisch nachvollziehbar erweisen.

Wie und warum wandeln sich Sprachen?

Sprache verändert sich ständig. Sie ist kein fertiges Gebilde, sondern wird im Sprechen von jedem einzelnen Sprechenden immer neu hervorgebracht. Jede Veränderung beginnt dabei in alltäglichen Redesituationen, in denen die Sprecher:innen ihre Äußerungen – manchmal sehr kreativ – an das, was sie gerade ausdrücken wollen, anpassen. Manche dieser Verwendungen, sei es eine neue Wortschöpfung, ein aus dem Englischen entlehntes Wort (Anglizismus) oder gar eine andere Wortstellung, wird von anderen aufgegriffen und verbreitet sich. Einige verbreiten sich irgendwann in der gesamten Sprachgemeinschaft und werden schließlich als ‚normale‘ Form empfunden.

Für Lehrkräfte ist diese Perspektive wichtig: Viele scheinbar willkürliche Eigenheiten von Fremdsprachen – unregelmäßige Verben, überraschende

Genuszuweisungen oder auffällige Lautungen – sind nichts anderes als Spuren solcher Veränderungen. Wer diese Zusammenhänge kennt, kann Lernenden verdeutlichen, dass Sprache nicht zufällig ‚Ausnahmen‘ produziert, sondern sich in nachvollziehbaren Prozessen entwickelt.

Sprachwandel – linguistisch betrachtet

Sprachwandel ist kein Randphänomen, sondern ein integraler Teil des Wesens von Sprache. Eugenio Coseriu hat Sprache als *energeia* beschrieben: Das Sprechen ist demzufolge immer auch schöpferische Tätigkeit, wodurch sich Sprache erneuert. Jede sprachliche Äußerung kann kleine Veränderungen hervorbringen, die – wenn sie von anderen übernommen werden – Teil des Systems werden. Vor diesem Hintergrund lassen sich die wichtigsten Prinzipien des Sprachwandels verstehen.

Einerseits strebt Sprache nach *Ökonomie*: Sprecher:innen verkürzen, vereinfachen und glätten Formen, damit Kommunikation leichter und schneller gelingt. Andererseits wirkt das gegensätzliche Prinzip der *Expressivität*: Sprache dient nicht nur der Verständigung, sondern auch dem Ausdruck und der Aufmerksamkeit. So entstehen Verstärkungen, Übertreibungen und anschauliche Bilder, die im Lauf der Zeit ihren besonderen ‚Mehrwert‘ verlieren und zum Normalwort werden, wie beim sp. *trabajo* oder fr. *travail*, das einst (vermutlich) ‚Folterinstrument‘ bedeutete und heute das Normalwort für ‚Arbeit‘ ist.

Neben diesen Kräften wirkt die *Analogie*: Neue Formen passen sich bestehenden Mustern an. Darum hat sich im Deutschen *ich buk* zu *ich backte* entwickelt, in Analogie zu den regelmäßigen Verben. Hinzu kommt die *Grammatikalisierung*, bei der lexikalische Wörter zu grammatischen Hilfsmitteln werden, wie das spanische *haber*, das vom Vollverb zum Hilfsverb für zusammengesetzte Zeiten geworden ist. Schließlich ist die *Entlehnung* zu nennen, bei der Ausdrucksmittel aus anderen Sprachen übernommen werden. Erkennbar ist Wandel stets in der *Variation*: Alte und neue Formen existieren nebeneinander, bis sich eine durchsetzt und zur Norm wird.

So zeigt sich: Sprachwandel ist Ausdruck der schöpferischen Tätigkeit des Sprechens. Vereinfachung und Verstärkung, Anpassung und Innovation greifen ineinander und halten Sprache zugleich ökonomisch und lebendig. Jede Gegenwartsform ist daher nur ein Zwischenstand in einem offenen Prozess.

Beispiele finden wir in allen Sprachen, auch im Deutschen und Spanischen. So hört man im Deutschen heute meist *wegen dem Wetter*, obwohl traditionelle Grammatik *wegen des Wetters* vorsieht – eine Veränderung, die sich von der gesprochenen Sprache aus langsam verbreitet und mittlerweile auch vom [Duden](#) akzeptiert wird. Auch Verbformen können sich angleichen: Aus *ich buk* wurde *ich backte* und passt nun in das reguläre Muster der schwachen Verben.

Die ‚Fehler‘ von heute gehören manchmal zur Norm von morgen

‚Richtig‘ und ‚falsch‘ sind keine objektiven Eigenschaften sprachlicher Formen, sondern Bewertungen, die Sprachgemeinschaften vornehmen. Diese Bewertungen entstehen aus dem Sprachgebrauch und können sich verändern: Was heute als korrekt gilt, kann morgen schon als veraltet wahrgenommen werden. Und die ‚Fehler‘ von heute sind möglicherweise Teil der Norm von morgen (vgl. Kapitel [Fehlerlinguistik](#)).

Ähnliche Entwicklungen prägen auch das Spanische. So sind Formen wie *la mano* (feminin) und *el día* (maskulin) und wieder anders *el agua* (feminin) das Ergebnis historischer Prozesse, über die man heute stolpert, weil sie ungewöhnlich wirken. Im Lautsystem zeigt sich Wandel in Wortvarianten wie *septiembre / setiembre* oder in der Abschwächung des /s/ im Silbenauslaut (vgl. Kapitel [Variation in der Aussprache](#)). Und im Wortschatz hat *azafata* ehemals eine Frau bezeichnet, die der Königin das Gewand auf einem Tablett (*azafate*) reichte – heute hingegen steht es für eine Flugbegleiterin oder auch den männlichen Flugbegleiter (*azafato*), ein Wandel, der durch gesellschaftliche Entwicklungen geprägt wurde.

Sprachwandel zeigt sich also auf allen Ebenen – in Lautung, Formen und Wortschatz – und macht sichtbar, dass Sprache immer in Bewegung ist.

Bemerkenswerte Strukturen der Gegenwartssprache: Fragen und Antworten

Die folgenden Abschnitte greifen markante Besonderheiten des heutigen Spanischen auf. Den Anfang machen lautliche Erscheinungen, an denen sich besonders deutlich zeigen lässt, wie Wandel zu den heutigen Mustern geführt hat. Im Anschluss werden die bemerkenswerten Unregelmäßigkeiten in den Formen der Substantive und Verben betrachtet und schließlich geht es um die Innovationen der romanischen Sprachen und was man aus ihnen lernen kann. Die einzelnen Themen sind im Format „Fragen und Antworten“ aufgebaut: Jede Frage entspricht einer typischen (oder zumindest potenziellen) Beobachtung im Unterricht, die Antwort erklärt sie diachron und macht das scheinbar Willkürliche nachvollziehbar.

Lautung

Warum enthalten manche Wörter einen Diphthong (*fiesta*), andere nicht (*festivo*)?

Die Diphthongierung gehört zu den markantesten Entwicklungen im Spanischen. Sie betrifft vor allem Wörter, die im Lateinischen ein kurzes /Ĕ/ oder ein kurzes /Ŏ/

in betonter Silbe aufwiesen. Diese diphthongierten äußerst regelmäßig zu *ie* bzw. *ue*. So wurde aus lat. FĔSTA *fiesta* und aus FŎRAS *fuera*. Jedoch passierte dies nicht in unbetonten Silben und der Vokal blieb unverändert, sodass FESTĪVUM sp. *festivo* ergab und nicht etwa **fiestivo*. Deshalb zeigen viele Wortpaare einen auffälligen Unterschied: *tierra* neben *territorio*, *puerta* neben *portón*, *nuevo* neben *novedad*.

Hier liegt übrigens auch der Grund für die verschiedenen Verbstämme vieler regelmäßiger Verben (*tener* → *tienes/tenemos*), aber dazu unten mehr.

Warum wird *cansado* so oft als *cansao* gesprochen?

Im Gegenwartsspanischen werden die Verschlusslaute /b d g/ besonders in intervokalischer Position abgeschwächt (vgl. Kapitel [Aussprache](#)). Dabei handelt es sich um bereits abgeschwächte Laute, denn im Lateinischen standen an ihrer Stelle meist die Verschlusslaute /p t k/, sodass aus lat. LUPUM beispielsweise *lobo* wurde.

Besonders das /d/ wird im heutigen Spanisch noch weiter geschwächt, bis hin zur Tilgung wie in *mercado* > *mercao* und immer öfter auch in den Partizipformen: *llegado* > *llegao*. Diachron betrachtet geht die Abschwächung also vom ursprünglichen /p t k/ im Lateinischen über die /b d g/ im Spanischen bis zur Elision in der gesprochenen Sprache einen Weg, der sich anhand vieler Zwischenstufen, die heute parallel existieren, nachzeichnen lässt:

- /p/: [p] > [b] > [β] > [Ø]
- /t/: [t] > [d] > [ð] > [Ø]
- /k/: [k] > [g] > [γ] > [Ø]

Die Abschwächung kann je nach Region mehr oder weniger weit gehen und hängt gleichzeitig von der Situation ab (je informeller, desto häufiger fällt der Konsonant ganz aus). Auf die Orthographie hat das keinen Einfluss.

Warum heißt es *setiembre* und *septiembre*?

Die beiden Varianten zeigen die Tendenz des Spanischen zur offenen Silbenstruktur (CV-Silbe = Konsonant-Vokal). Silbenfinale Konsonanten werden abgebaut oder verschliffen, etwa auch in *doctor* > *dotor*. Die Schrift bewahrt meist die älteren Konsonanten, die in der Aussprache häufig verschwinden (vgl. Kapitel [Orthographie](#)).

So stehen heute beide Formen *septiembre* und *setiembre* nebeneinander – beide sind korrekt und im Wörterbuch verzeichnet.

Ein analoger Prozess zeigt sich bei Präfixen wie *trans-* vs. *tras-*. Im Spanischen dominierten Formen mit *tras-* (z.B. *trasplantar*, *traspasar*). In gelehrten oder international geprägten Bildungen kam *trans-* zurück (*transparente*, *transfusión*). Diese Variation in der Lautung verdeutlicht die Tendenz zur Vereinfachung von Konsonantenclustern.

Ein weiteres Beispiel komplexer Konsonantenfolgen ohne Aussprache ist *psicólogo* bzw. *psíquico*. Das initiale <p> wird in der Aussprache in der Regel nicht realisiert, obwohl es orthographisch steht – hier wiederum ein Erbe des griechischen Ursprungs (im Wörterbuch werden *sicólogo* und *síquico* als alternative Schreibweisen aufgeführt).

Und was ist mit dem -s im Auslaut?

Die Tendenz zur offenen Silbe betrifft auch das silben- und wortfinale /s/: In vielen Varietäten wird es im Silbenauslaut abgeschwächt oder getilgt, z.B. *los* amigos** → [loh.a.'mi.yoh] ~ [lo.a.'mi.yo] oder *¿tienes tiempo?* ['tje.ne.'tjem.po]. Das hat wiederum Konsequenzen für die Pluralmarkerierung und die Kennzeichnung der grammatischen Person (s.u.). Die Abschwächung ist in einigen Teilen der Hispanophonie kennzeichnend, hat aber auf die Schrift keinen Einfluss. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem lautlichen Phänomen und den Regionen, in denen es besonders kennzeichnend ist, findet sich im Kapitel Variation in der Aussprache.

In sprachgeschichtlicher Hinsicht ist das Phänomen spannend, da sich in vielen Varietäten aktuell ein Wandel vollzieht, der woanders, z.B. im Französischen, bereits vor vielen Jahrhunderten stattgefunden hatte (vgl. fr. *les femmes* [le.fam]).

Warum enden fast alle Wörter auf der vorletzten oder letzten Silbe?

Im Übergang vom Latein zum Spanischen wurden viele unbetonte Vokale im Inneren getilgt. Beispiele sind OCULUS > *ojo*, TABULA > *tabla*, VETULUS > *viejo*, CALIDUS > *caldo*. Diese Synkope führte dazu, dass die meisten Wörter heute auf der vorletzten oder letzten Silbe betont werden.

Nur gelehrte Wörter – also Formen, die in späterer Zeit bewusst und relativ unverändert aus dem Latein übernommen wurden – bewahren oft eine vorvorletzte Silbe, etwa *espíritu* oder *matemática*.

Zum Vergleich: Im Italienischen ist die vorvorletzte Silbe als Akzentposition sehr häufig, weil dort deutlich weniger Synkopen stattfanden. So wurde lat. OCULUS >

spanisch *ojo*, während it. *òculo* bzw. heute *occhio* die zusätzliche Silbe bewahrt; TABULA wurde zu sp. *tabla*, aber im Italienischen zu *tàvola*; REGULA ergab sp. *regla*, aber it. *règola*. Diese Unterschiede erklären, warum im Italienischen betonte drittletzte Silben viel häufiger sind als im Spanischen.

Warum ist das *h* im Spanischen stumm?

Der heutige Buchstabe <h>, den man in der geschriebenen Sprache vorfindet, hatte einst Lautwert. In vielen Fällen geht er auf ein lateinisches /f/ zurück, das im Übergang zum Spanischen zu einem schwachen Atemlaut wurde und schließlich verschwand. So wurde FACERE zu *hacer*, FERRUM zu *hierro*, FORMOSUS zu *hermoso*. Die Schreibung ist also ein historisches Relikt, das meist auf den einstigen Lautwert und die lateinische Herkunft verweist (vgl. Kapitel [Orthographie](#); siehe auch [RAE](#)).

Ein Vergleich mit anderen romanischen Sprachen (z.B. fr. *faire*, pt. *fazer*, it. *fare*) zeigt, dass dieser Wandel spezifisch für das Spanische war.

Heute besitzt keine der romanischen Sprachen mehr ein phonologisch relevantes /h/: Das Graphem <h> bleibt überall stumm, nur seine historische Herkunft unterscheidet sich.

(Unregelmäßige) Formen

Warum sind (nicht) alle Wörter auf -a feminin und auf -o maskulin?

Im klassischen Latein war die Endung noch kein sicheres Genus-Signal. Sie markierte nur Tendenzen: Die meisten Wörter der a-Deklination waren feminin, die meisten der o-Deklination maskulin. Doch schon dort gab es Abweichungen wie AGRICOLA m., POËTA m. oder DĪĒS m. Diese schwache Kopplung von Form und Genus wurde im Vulgärlatein zu einer festen Erwartung: **-a = feminin**, **-o = maskulin**. Damit wuchs der Druck auf alle Wörter, die nicht ins Schema passten.

So kam es zu verschiedenen Entwicklungen. Manche Wörter wurden reanalysiert, ohne dass ihre Form sich änderte. Wörter des Neutrum Singular auf -um wurden als maskuline Substantive auf -o interpretiert (VINUM > *el vino*). Neutrum Plural Wörter auf -a wurden als feminines Singular interpretiert (FOLIA > *la hoja*, GAUDIA > it. *la gioia* / fr. *joie*). Ganze Gruppen wie die Baumnamen kippten ins Maskulinum (PINUS f. > *el pino*, fr. *le pin*, it. *il pino*). Das Neutrum verschwand fast vollständig, nur Spuren wie die spanischen Demonstrativa *esto*, *eso*, *aquello* erinnern noch daran.

Reanalyse und Analogie: Was ist der Unterschied?

Unter *Reanalyse* versteht man, dass eine Form unverändert bleibt, aber in ihrer Struktur neu gedeutet wird. Ein anschauliches Beispiel sind die lateinischen Wörter *vĕlum* 'Segel, Tuch' und *vĕla* 'Segel (Plural)'. Während im klassischen Latein *vĕla* eindeutig Plural war, wurde diese Form im Vulgärlatein als feminines Singular verstanden. So entstehen im Spanischen *la vela* 'Segel' und daneben *el velo* 'Schleier, Tuch'. Die Lautgestalt bleibt dieselbe, doch Genus und Numerus verschieben sich.

Analogie dagegen bedeutet, dass eine Form sichtbar angepasst wird, um sich einem häufigeren Muster anzugleichen. Prominent ist im Spanischen die Bildung der 1. Person Singular mit -go: *vengo, tengo, pongo, salgo, valgo, oigo, traigo*. Hier wird ein /g/ eingefügt, auch wenn es etymologisch nicht vorhanden war, nur weil andere hochfrequente Verben wie *tengo* und *vengo* dieses Muster vorgaben. Ebenso erhielten Verben wie *estoy, soy, voy, doy* ein -y, obwohl die älteren Formen *estó, só, vó, dó* lautgeschichtlich anders verlaufen waren. Auch bei Substantiven wirkt Analogie: *nurus* 'Schwiegertochter' und *socrus* 'Schwiegermutter' wurden ins Schema der -a-Feminina eingepasst und zu *nuera* und *suegra*. Im Verbalbereich glättet Analogie Stammspaltungen, die durch Lautwandel entstanden sind: Aus dem alten *entriegas* wurde *entregas*, aus *confuertas* wurde *confortas*, aus dem Nebeneinander *lievo/levamos* wurde das heutige einheitliche *llevo/levamos*.

Der Unterschied lässt sich knapp fassen: Reanalyse verändert die Deutung bei gleichbleibender Form, Analogie verändert die Form, damit sie zum erwarteten Muster passt. Ein Vergleich aus dem Deutschen macht das deutlich: *der einzigste* ist eine analogische Neubildung, die nach dem vertrauten Muster Superlativ = -st(e) gebildet wurde, obwohl *einzig* eigentlich keinen Steigerungsgrad zulässt.

Andere Wörter wurden analogisch angepasst, also umgeformt, damit sie sich ins Schema fügten. Seltene Deklinationen wie die u-Klasse wanderten in die o-Klasse; auch Adjektive wurden stärker an das dreigliedrige Muster -us/-a/-um angeglichen. Personenbezeichnungen wie *NURUS* 'Schwiegertochter' und *SOCRUS* 'Schwiegermutter' wurden analogisch zu *nuera* und *suegra*.

Doch hochfrequente Wörter konnten sich auch als „Ausnahmen“ halten. Am bekanntesten ist *la mano* aus *MANUS* f., das trotz seiner Endung auf -o feminin blieb. Auch bei abstrakten oder variablen Genera setzte sich kein einheitlicher Weg durch: *FINIS* m./f. wurde zu *el fin* im Spanischen, aber zu *la fin* im Französischen.

So erklärt sich, warum die Regel **-a = feminin, -o = maskulin** zwar zu den sichtbarsten Mustern des Spanischen gehört, aber dennoch kein Naturgesetz ist, sondern das Ergebnis einer historischen Vereinfachung mit Reanalyse, Analogie und Überbleibseln.

Warum heißt es *el agua*? Hier findest Du die *richtige* Erklärung

Ein großes, immer wieder weitergegebenes Missverständnis ist die falsche Erklärung, dass bei Wörtern, die mit betontem *a-* beginnen, der maskuline Artikel *el* verwendet wird. Natürlich verwendet man *el*, aber es handelt sich nicht um den maskulinen Artikel. Es ist vielmehr so, dass der feminine Artikel im Singular zwei Formen hat: *la* und auch *el*. Der maskuline Artikel Singular hat demgegenüber nur die Form *el*.

Irritiert? Nur die diachrone Betrachtung gibt hier Aufschluss: Das Lateinische kannte keine Artikel und daher sind sie neu entstanden. Ursprung sind lateinische Demonstrativa, im Spanischen vor allem ILLE 'jener da' und ILLA 'jene da'. In der frühen Entwicklung wurde aus ILLA zunächst *ela*. Dieses *ela* reduzierte sich in Abhängigkeit vom Lautkontext: vor Konsonant zu *la*, vor vokalischem Anlaut (v.a. vor /a/) zu *el*.

So erklärt sich, dass man vor femininen Substantiven wie *agua* im Singular *el agua* sagt. Dass sowohl Artikel als auch Nomen feminin sind, erkennt man am Plural (**las** *aguas*) oder wenn man ein Adjektiv hinzustellen wie *el agua fría*.

Weshalb bildet man den Plural im Spanischen mit *-s*, und was hat das mit Kasus zu tun?

Im heutigen Spanisch gilt eine einfache Regel: Der Singular kommt ohne jede Markierung aus (strukturalistisch wird das als *Nullmorphem* bezeichnet); dagegen markiert die Endung *-s* (bzw. *-es* nach Konsonant) den Plural. Daher *cabra/cabras*, *madre/madres*, *virtud/virtudes* und *muro/muros*. Ein einzelnes Pluralmorphem *-s* markiert also zuverlässig die Mehrzahl. Das war im Lateinischen anders: Dort gab es keinen einheitlichen Pluralmarker, sondern je nach Deklination unterschiedliche Pluralformen, etwa *-ŌS/-ĀS/-ĒS* im Akkusativ der o-, a- und konsonantischen Klasse.

Warum erbt Spanisch dann gerade dieses *-s*? Im alltäglichen Sprachgebrauch standen Substantive besonders häufig nicht als Subjekt, sondern in Ergänzungsfunktionen. In der Entwicklung zum Vulgärlatein verschob sich die Formenbasis deshalb hin zu den Akkusativformen. Parallel setzte ein Strukturwandel ein: Genitiv- und Dativfunktionen wurden zunehmend über Präpositionen ausgedrückt (DE + NOMEN, AD/A + NOMEN), genau wie es die romanischen Sprachen heute tun (*de l'homme / del hombre / dell'uomo; à l'ami / al amigo / all'amico*). So wurde der Akkusativ zur Standardform, und die romanischen Grundformen entstanden aus genau diesen Akkusativen. Beispiele, die den Übergang zeigen: HOMINEM > *hombre*, fr. *homme*; AMICAM > *amiga*.

Die Lautgeschichte liefert den zweiten Baustein: Auslautendes *-M* fiel im Singular weg, sodass *-UM/-AM/-EM* zu *-O/-A/-E* bzw. Null wurden (VINUM > *vino*, AMICAM > *amiga*, HOMINEM > *hombre*). Im Plural blieb jedoch das Akkusativ-*s* erhalten (*-ŌS/-ĀS/-ĒS* > *-os/-as/-es*), daher *lobos*, *cabras*, *virtudes*. Das Ergebnis ist die spanische

„Einfachregel“: Singular ohne Zusatz, Plural auf -s. Anders als im Lateinischen trägt hier ein einziges sichtbares Morphem die Numerusmarkierung.

Kein Kasus mehr – und was das strukturell bedeutete

Mit dem Abbau der Kasusendungen wandelte sich die Grammatik weiter: Präpositionen übernahmen systematisch die Funktionsanzeige, und die Wortstellung wurde fester relativ zur Verbposition. Diese Entwicklung setzt schon im späten Latein ein, wo Richtungsbedeutungen nicht mehr nackte Formen wie ROMAM 'nach Rom' bevorzugten, sondern zunehmend Präpositionen nutzen (AD/IN + ROMA(M)). Der heute obligatorische Einsatz von *a/de*-Gruppen und die stabilere Grundordnung in den romanischen Sprachen sind direkte Folgen dieses Umstiegs von Endungen auf Präpositionen.

Warum heißt es *tienes*, aber *tenéis*? Und woher kommt das *g* in *tengo* oder *digo* und das *y* in *estoy* und *doy*?

Spanischlernende stolpern früh über „Unregelmäßigkeiten“ wie diese. Der Blick zurück zeigt: Das Lateinische war an vielen Stellen regelmäßiger. Aber der Lautwandel seither hat im Spanischen zu Formunterschieden geführt, die ein uneinheitliches Konjugationsschema zur Folge haben. Hier werden die häufigsten Fälle betrachtet, mit denen sich schon 90 % aller Stolpersteine beim Erlernen der Verbformen verstehen lassen (eine Herausforderung für die Lernenden bleiben sie natürlich trotzdem).

Erstes Schema: die Vokalalternanz in sonst regelmäßigen Verben. Vergleicht man die Formen von *negar* oder *mover*, fällt auf, dass in der 1., 2., 3. Person Sg. und der 3. Person Pl. ein Diphthong im Stamm vorkommt, in der 1. und 2. Person Plural aber nicht: *niego*, *niegas*, *niega* und *niegan* stehen *negamos* und *negáis* gegenüber; *muevo*, *mueves*, *mueve* und *mueven* stehen im Kontrast zu *movemos* und *movéis*. Warum ist das so? Das Lateinische kannte nur einen einzigen Stamm, aber die Betonung lag wie im Spanischen mal auf dem Stammvokal, mal auf dem folgenden. Was passierte, war absolut regelmäßig im Zusammenhang des Lautwandels: Im Präsens diphthongierten betonte Stammvokale Ę/Ŏ zu [je]/[we] (geschrieben *ie* und *ue*), unbetonte blieben [e] und [o]. Wer das Muster aber einmal durchschaut hat, der sieht wiederum, wie regelmäßig das gleiche Muster in vielen Verben auftritt.

Wenn man Spanisch lernt, heißt es oft, dass man in der 1. Person Singular einfach ein -o an den Stamm anhängt: *hablo*, *como*, *vivo*. Doch gleich darauf stößt man auf Formen, die sich nicht an diese Regel halten: *digo*, *vengo*, *salgo* mit einem zusätzlichen -g-, oder *estoy*, *voy*, *doy* mit -oy am Ende. Warum gibt es solche Abweichungen?

Schaut man in die Geschichte zurück, sind sie erklärbar. Das Lateinische hatte regelmäßiger Stämme: DĪCO 'ich sage', FACIŌ 'ich mache', und in allen übrigen Personen stand dort ebenso ein C, das immer [k] ausgesprochen wurde, also DĪCIS, DĪCIT, DĪCIMUS, DĪCITIS, DĪCUNT sowie FACIS, FACIT, FACIMUS, FACITIS, FACIUNT. Im Übergang zum Spanischen wurde der Laut /k/ zwischen Vokalen regelmäßig stimmhaft zu /g/, hier allerdings nur in der 1. Person, wo ein /o/ folgt. Wenn nämlich ein /e/ oder /i/ folgte, palatalisierte der Konsonant und wurde später zu /θ/ bzw. /s/ im Spanischen (vgl. *dices, hace*). Von diesen wenigen (aber dafür hochfrequenten) Verben aus verbreitete sich das Muster mit -go auf andere Verben – per analogischer Anpassung auch dort, wo ursprünglich gar kein /k/ stand: so entstanden *tengo, vengo, pongo, salgo, valgo, oigo, traigo*.

Ein zweiter Sonderfall ist das -y. Bei *estoy* steckt es wohl in einer Verbindung mit dem alten IBI 'dort', wie auch in *hay* (< HABET IBI 'es gibt dort'). Diese mit der Idee des räumlichen 'dort' verknüpfte Form wirkte so prägend, dass sie auf weitere Hochfrequenzverben übertragen wurde: *soy, voy, doy*. Auch hier bleibt die Besonderheit streng auf die 1. Person begrenzt.

Die heute oft gefürchteten „Unregelmäßigkeiten“ der Verben sind also das Ergebnis eines doppelten Prozesses: regelmäßiger Lautwandel erzeugte neue Formen, und Analogie verbreitete oder glich diese Formen aus. Wer das weiß, erkennt in *digo/dices, tengo/tenemos, estoy/estás* keine chaotischen Sonderfälle, sondern Folgen eines regelmäßigen Lautwandels und interessanter Anpassungsprozesse.

Warum enden fast alle neuen spanischen Verben auf -ar?

Schaut man ins heutige Spanisch, fällt auf: Die überwältigende Mehrheit der Verben gehört zur -ar-Klasse. Etwa neun von zehn Verben enden so, während -er und -ir zusammengenommen kaum zehn Prozent stellen. Wer ein neues Verb bildet – sei es durch Ableitung oder Entlehnung (vgl. Kapitel [Lexikalische Kreativität](#)) – greift fast automatisch zu -ar. Darum heißt es *tuitear, chequear, escanear*, aber nie *tuiteir* oder *escaner*. Auch bei heimischen Bildungen sieht man das: *fotocopiar, filmar, solucionar, petionar* – alle passen in das -ar-Schema, obwohl es ältere Synonyme auf -er/-ir gibt wie *resolver* statt *solucionar* oder *pedir* neben *petionar*.

Warum diese Dominanz? Historisch war das Lateinische vielfältiger. Es kannte fünf Konjugationen, die sich im Vulgärlatein zu drei reduzierten. So entstanden die drei spanischen Hauptklassen -ar, -er, -ir. Aus den lateinischen -ĒRE/-ĒRE-Verben stammen spanische Vertreter wie *tener, deber, vender*; aus -ĪRE kamen Verben wie

venir, vivir. Doch produktiv wurde vor allem die auf *-ar* zurückgehende Klasse, weil ihr Paradigma regelmäßig, durchsichtig und leicht erweiterbar war.

Die hochfrequenten Grundverben entziehen sich oft diesem Schema und bewahren ältere Muster: *ir* → *voy, ser/estar, dar/haber*. Sie sind nicht Zeichen von Chaos, sondern konservierte Reste einer älteren Vielfalt, die dank Gebrauchshäufigkeit erhalten blieben. „Unregelmäßigkeit“ bedeutet hier nichts anderes als „bewahrte Geschichte“.

So ergibt sich ein doppeltes Bild: Auf der einen Seite die klar dominierende *-ar*-Klasse, die das natürliche Aufnahmemuster für Neologismen und Entlehnungen bildet. Auf der anderen Seite ein kleiner, aber wichtiger Bestand an *-er/-ir*-Verben, die das historische Erbe sichtbar machen.

Wie entsteht eigentlich Grammatik – und was ist neu im Spanischen?

Grammatik entsteht im Gebrauch:

- › 1. Freie Wortkombinationen werden im Sprachgebrauch immer wieder verwendet. Zunächst haben die einzelnen Wörter noch ihre volle lexikalische Bedeutung und lassen sich relativ frei kombinieren.
2. Durch häufige Verwendung entstehen daraus feste Muster. Bestimmte Kombinationen werden konventionell und treten immer häufiger in ähnlicher Form auf.
3. Dabei beginnt die ursprüngliche Bedeutung zu verblassen. Die Ausdrücke werden weniger variabel und entwickeln zunehmend eine grammatische Funktion.
4. Oft verändern sich dabei auch die Formen selbst: Sie werden kürzer, verlieren lautliche Substanz und verschmelzen stärker mit benachbarten Wörtern.

Diesen Übergang von lexikalisch Elementen mit konkreter Bedeutung zu grammatischen Elementen mit abstrakterer Bedeutung nennt man ‚Grammatikalisierung‘.

In der Betrachtung der romanischen Sprachen wird oft betont, was ‚fehlt‘ im Vergleich zum lateinischen Ursprung. Berühmt ist das Kasussystem, das es nicht mehr gibt. Noch spannender ist dagegen, was in den romanischen Sprachen alles neu entstanden ist. In diesem Abschnitt geht es um drei solcher Innovationen am Spanischen: ein Vergangenheitstempus (*he cantado*), das in Konkurrenz zum alten Perfekt (*canté*) steht; gleich zwei neue – ebenfalls konkurrierende – Futurtempora (*voy a cantar* vs. *cantaré*) (vgl. Kapitel [Variation im Gebrauch der Tempora](#)) und

schließlich Adverbien auf *-mente*, deren Entstehung erklärt, warum es immer mit der femininen Adjektivform gebildet wird.

Warum gibt es zwei konkurrierende Vergangenheitsformen – und woher stammt das Perfekt?

Das spanische Perfekt (*he escrito*) geht auf HABERE + Partizip zurück. Ausgangspunkt ist Besitz: MAGISTER HABET SCRIPTUM LIBRUM 'der Lehrer hat ein Buch, das geschrieben ist'. Schrittweise rückt das Resultat in den Fokus ('abgeschlossen'), die Konstruktion wird zeitlich gelesen, *haber* verliert die Besitzbedeutung und wird Hilfsverb; das Partizip wird unveränderlich: *He escrito tres cartas* (**He escritas tres cartas* ist heute ausgeschlossen).

In der Romania stand bei vielen Intransitiven zunächst 'sein' als Hilfsverb (*je suis venu*, dt. *ich bin gekommen*). Spanisch generalisierte ab dem 15. Jh. *haber* auch hier: *he venido*. Das vereinfacht die Hilfsverbregel im Spanischen gegenüber dem Deutschen und Französischen.

Die ‚Konkurrenzform‘ ist das Indefinido (*canté*). Es setzt das lateinische Perfekt als Präteritum fort (CANTĀVĪ); während es im Französischen im Alltag weitgehend dem passé composé wich, blieb es im Spanischen nicht nur erhalten, sondern ist in manchen Regionen Spaniens und großen Teilen Hispanoamerikas heute sogar die vorherrschende Form. Kennen sollte man in jedem Fall beide Formen.

Warum gibt es im Spanischen zwei Futurformen?

Im Spanischen verwendet man – wie in vielen anderen Sprachen auch – zwei verschiedene Futurformen. Der Grund dafür ist, dass gerade im Sprechen über Zukünftiges immer wieder neue Formen gebildet und ältere aufgegeben werden. Das Futur des Lateinischen hat es zum Beispiel nicht bis heute geschafft, es wurde durch innovativere Formen ersetzt. So setzte sich in der Entwicklung der romanischen Sprachen HABEN + Infinitiv durch (CANTARE HABEO 'ich habe zu singen') gegenüber dem alten lateinischen Futur (CANTABO). Die Idee des Müssens (deontische Modalität) war die ursprüngliche Idee dieser Konstruktion, aber auch hier wurde die Bedeutung so abstrakt, dass nur noch die Idee der Zukunft blieb. Gleichzeitig wurde das Hilfsverb langsam zur Endung: aus *cantar + he* wurde *cantaré* (vgl. dieselbe Entwicklung in den Nachbarsprachen: fr. chanter + ai > chanterai, it. cantare ho > cantarò).

Später entstand zusätzlich ein Bewegungsfutur aus GEHEN + Infinitiv (z.B. *voy a cantar*). Entscheidend ist hier die Entwicklung von der Idee des 'sich in Bewegung

setzen, um X zu tun', zu 'beabsichtigen, X zu tun', und schließlich schlicht zu 'zukünftig X tun'. In diesem Verlauf verlor *ir* seine volle Bewegungsbedeutung, die Fügung wurde fest und dient heute als Zukunftsmarker. Dieses periphrastische Futur ersetzt heute immer öfter das ältere einfache Futur (*mañana cantaré*).

Bewegung in die Zukunft – nicht nur im Spanischen

Das ‚Bewegungsfutur‘ ist kein spanisches Einzelphänomen. Auch im Französischen heißt es *je vais chanter* und im Englischen sagt man *I'm going to sing*. Dort geht die Entwicklung sogar weiter: *aus going to* wird in der Umgangssprache *gonna*, denn je abstrakter die Bedeutung, desto mehr verschleift oft auch die Form. Der Weg ist in allen Fällen derselbe: 'gehen, um etwas zu tun' > 'Absicht haben' > 'zukünftig tun'.

Dass Bewegung so leicht Zukunft ausdrückt, hat einen universalen Hintergrund: Zeit wird in vielen Sprachen räumlich gedacht. Man spricht von Tagen, die ‚vor uns‘ oder ‚hinter uns‘ liegen. Bewegung ist damit eine der wichtigsten Quellen, um Zeit sprachlich zu fassen.

Woher kommt *-mente* und warum heißt es *claramente* und nicht *claramente*?

Die Adverbien auf *-mente* gehen auf eine alte Fügung aus dem Lateinischen zurück: MENS, MENTIS 'Geist, Sinn, Weise' wurde mit einem Adjektiv kombiniert. So ergab sich etwa MENTE CLARA oder CLARA MENTE 'mit klarem Sinn / auf klare Weise'. Da MENS, MENTIS ein feminines Substantiv war, musste natürlich auch das Adjektiv im Femininum stehen (CLARA, nicht CLARUS).

Mit der Zeit verschmolz diese Fügung zu einem festen Ausdruck, bei dem das Substantiv seine Eigenständigkeit verlor und nur noch als Endstück wahrgenommen wurde. Aus CLARA MENTE wurde *claramente*. Auf diese Weise entstand das produktive Adverb-Suffix *-mente*.

Später dehnte sich die Verwendung über den ursprünglichen Bedeutungsbereich 'Geist, Weise' hinaus auf Eigenschaften aus, die gar nicht unmittelbar dazu passten. So blieb von der konkreten Bedeutung nur noch das allgemeine '(Art und) Weise' und die Form wurde zur reinen grammatischen Kennzeichnung für Adverbien.

Das Muster findet sich ebenfalls in den übrigen romanischen Sprachen: fr. *clairement*, it. *chiaramente*, pt. *claramente*. Der Ursprung der Adverb-Endung im lateinischen Substantiv erklärt, warum es nicht zufällig immer die feminine Form des Adjektivs ist – und man sieht besonders eindrücklich, wie Grammatik entstehen kann.

Zusammenfassung

Was im Spanischunterricht als Ausnahme erscheint, ist in den meisten Fällen keine: Lautwandel, Analogie und Grammatikalisierung folgen erkennbaren Prinzipien, und die scheinbar willkürlichen Besonderheiten der Gegenwartssprache erweisen sich in diachroner Perspektive als Produkte regelmäßiger Entwicklungen.

Einige der einprägsamsten Befunde: Das Nebeneinander von *fiesta* und *festivo*, von *tienes* und *tenemos* geht auf eine einzige lautliche Regel zurück – die Diphthongierung betonter Kurzvokale. *La mano* ist feminin, weil das hochfrequente Wort dem Analogiedruck widerstehen konnte. Und der Artikel in *el agua* ist nicht maskulin, sondern geht auf die verkürzte Form des femininen Demonstrativums vor vokalischem Anlaut zurück.

Grammatikalisierung erklärt, wie neue Grammatik entsteht: *Haber* war einmal ein Vollverb mit Besitzbedeutung bevor es Hilfsverb wurde; *voy a cantar* entstand aus einer Bewegungskonstruktion (vgl. *going-to-future*); *-mente* war ein lateinisches feminines Substantiv, das verknüpft mit Adjektiven zu einer Endung wurde (daher *claramente*). Was heute als feste Regel gilt, war einmal eine freie Kombination im Gebrauch.

Wer mehr wissen will ...

Wer sich für umfassendere Sprachgeschichten interessiert, findet sowohl Überblicksdarstellungen zur Romania als auch speziell zum Spanischen. Kaiser (2014) legt die romanische Sprachgeschichte breit an, von den lateinischen Grundlagen bis zu den modernen Varietäten. Für den Übergang vom Latein bieten sich Lehrwerke wie Müller-Lancé (2006) an, die die Strukturen des Ausgangssystems für Romanisten verständlich machen. Für das Spanische selbst liegt mit Pountain (2001) eine Textgeschichte vor, die Wandelprozesse anhand von Originalquellen illustriert. Ergänzend erschließt Ranson / Lubbers (2018) die Entwicklung des Spanischen in einem didaktisch aufbereiteten Format, das auch ohne Vorkenntnisse gut zugänglich ist und demselben Ansatz folgt wie dieses Kapitel (s.u.). Wer ein noch tieferes Verständnis anstrebt, dem sei Coseriu grundlegende Abhandlung über *Synchronie, Diachronie und Geschichte* (1974) empfohlen, da sie das Problem des Sprachwandels in die allgemeine Sprachwissenschaft einordnet.

Von besonderem Interesse ist ein Ansatz, der diachrone Erklärungen konsequent von der Gegenwart her entfaltet. Tacke (2021) zeigt, wie die historische Betrachtung romanischer Sprachen im Unterricht nicht bei Altstufen ansetzt, sondern an heutigen Strukturen und „Anomalien“ anschließt, um deren Gewordensein sichtbar zu machen. Vorläufer dieses Modells finden sich bei Christmann (1975) und Böckle / Lebsanft (1989). Für das Spanische ist Ranson / Lubbers (2018) das einschlägige Beispiel: Fragen wie *el arte ~ las artes* oder die Verteilung unregelmäßiger Verbformen werden ausgehend vom modernen Sprachgefühl aufgegriffen und erst dann in ihrem historischen Zusammenhang erklärt. Damit verschränkt sich Gegenwartsorientierung mit diachroner Perspektive.

Literatur

Coseriu, Eugenio (1974): *Synchronie, Diachronie und Geschichte. Das Problem des Sprachwandels*. München: Fink.

Kaiser, Georg A. (2014): *Romanische Sprachgeschichte*. Paderborn: Fink.

- Müller-Lancé, Johannes (2006): *Latein für Romanisten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr Francke.
- Penny, Ralph (2002): *A History of the Spanish Language*. 2. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511992827>
- Pountain, Christopher J. (2001): *A History of the Spanish Language Through Texts*. London / New York: Routledge.
- Ranson, Diana L. / Lubbers Quesada, Margaret (2018): *The History of Spanish. A Student's Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781316534793>
- Tacke, Felix (2021): „Die historische Betrachtung der romanischen Sprachen. Zur Zukunft der Sprachgeschichte in der universitären Lehre“. *Romanische Forschungen* 133, 68–89. DOI: <https://doi.org/10.3196/003581221831922409>

Dieses Kapitel zitieren

Domin, Lea-Marie / Sevgi, Selin / Tacke, Felix (2026): „Sprachwandel“. In: Tacke, Felix (Hg.): *Linguistik im Spanischunterricht. Ein digitales Lehrbuch für (angehende) Lehrkräfte*. Marburg: Philipps-Universität Marburg.
Online: linguistik.hispanistica.com
DOI: <https://doi.org/10.17192/openumr/598>

7 Herkunftssprachen

Jamaa Khodja, Selina Scholz, Felix Tacke

Peer Review: Gloria Gabriel, Lea-Marie Domin

Erstellt: 30.09.2025

Geändert: 12.03.2026

Vom Türkischen bis zum Polnischen: Wie Sprachenvielfalt den Spanischunterricht bereichert

Wer eine Spanischklasse unterrichtet, kennt das Phänomen: Während einige Schüler:innen scheinbar mühelos das ‚gerollte R‘ sprechen, tun sich andere schwer damit. Solche Unterschiede sind kein Zufall – sie spiegeln wider, dass jede:r Lernende seine eigene sprachliche Biographie und unterschiedliche Herkunftssprachen mitbringt. Neben dem Deutschen als Erstsprache weist das Klassenzimmer von heute eine große Vielfalt an weiteren Erstsprachen auf. Für die individuelle Lernkurve im Fremdsprachenunterricht können diese Herkunftssprachen dabei nicht nur beim ‚gerollten R‘ einen Vorteil darstellen, wenn man sie als Lehrkraft zu berücksichtigen weiß. Umgekehrt kann es auch besondere Herausforderungen geben – etwa beim Erlernen der Artikelverwendung –, auf die gezielteres Eingehen einzelnen Lernenden nützt und der Klasse insgesamt zugute kommt.

Herkunftssprachen und Mehrsprachigkeit werden im Schulalltag jedoch noch zu häufig als Hürde oder gar ‚Manko‘ wahrgenommen. Dabei spricht die Fachdidaktik seit Jahren vom mehrsprachigen Klassenzimmer – einer Lernumgebung, in der die Vielfalt der Schüler:innensprachen als integraler Bestandteil des Unterrichts gesehen wird. Nur selten wird jedoch konkret aus linguistischer Perspektive beleuchtet, welche sprachstrukturellen Ressourcen hier schlummern. Dieses Kapitel nimmt genau diesen Perspektivwechsel vor: Wir blicken spezifisch auf die Herkunftssprachen der Lernenden, vergleichen ihre Strukturen mit dem Deutschen und mit dem Spanischen und machen erkennbar, wo echte Chancen liegen und wo Sensibilität gefragt ist. Die Vorteile liegen auf der Hand: Wertschätzung der mitgebrachten Sprachen kann Motivation stärken und sowohl die Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden, als auch zwischen den Lernenden selbst fördern. Gleichzeitig eröffnet sie didaktische Möglichkeiten, zum Beispiel beim

Vergleichen von Artikulation und grammatischen Strukturen und beim gezielten Erklären von Verwechslungen und typischen Fehlern.

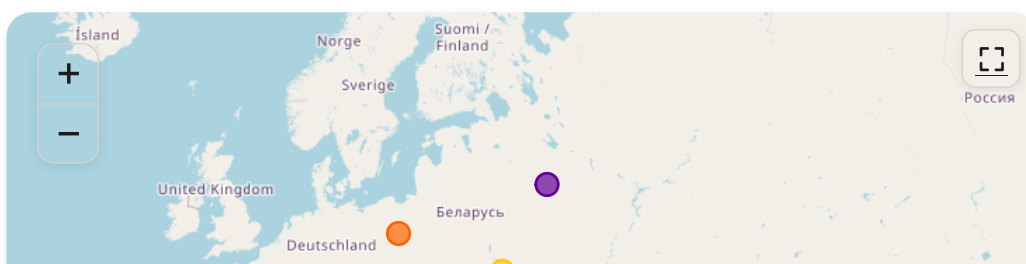
Für einen gewinnbringenden Umgang mit Mehrsprachigkeit ist es dabei keineswegs notwendig, jede Herkunftssprache zu beherrschen. Hilfreich sind jedoch sogenannte ‚strukturelle Kenntnisse‘ der verschiedenen Herkunftssprachen. Man muss nicht Türkisch oder Polnisch sprechen können, um zu wissen, dass diese Sprachen keinen Artikel verwenden; man muss auch nicht Persisch verstehen, um damit umzugehen, dass das Verb im Persischen üblicherweise am Satzende steht. Genau hier sind Sprachtypologie und kontrastive Linguistik als wissenschaftliche Grundlagen nützlich und bieten Hilfe: Sie ermöglichen es, relevante Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Herkunftssprachen der Lernenden und der Zielsprache Spanisch systematisch zu erkennen.

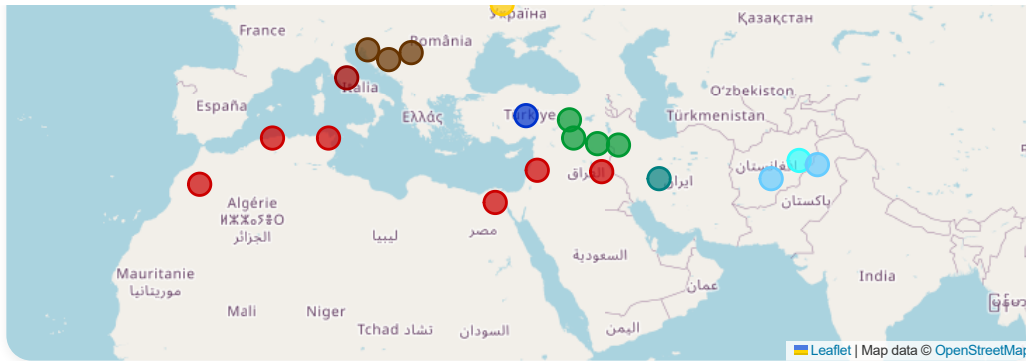
Das Kapitel bietet zunächst einen Überblick über die häufigsten Herkunftssprachen im deutschen Klassenraum und ihr Verhältnis zum Spanischen. Im Anschluss werden einige besonders relevante sprachliche Strukturen herausgegriffen, um kontrastiv zum Spanischen und zum Deutschen zu betrachten, welche Chancen oder Herausforderungen sich daraus für den Fremdsprachenunterricht ergeben.

Herkunftssprachen & Sprachfamilien

Unter den am häufigsten in Deutschland gesprochenen Herkunftssprachen befinden sich aktuell Türkisch (2,1 Mio.), Russisch (1,9 Mio.), Arabisch (1,4 Mio.), Polnisch (1,0 Mio.), Ukrainisch (0,7 Mio.), Kurdisch (0,6 Mio.), Italienisch (0,5 Mio.), Persisch/Farsi/Dari (0,4 Mio.) und Paschtu (0,06 Mio.). Hinzu kommt Englisch, das wir aber ausblenden, da es in der Regel als erste Fremdsprache erlernt und somit hinreichend bekannt ist. Die sprachliche Vielfalt der Gesellschaft spiegelt sich natürlich auch im Klassenraum wider. Wie stehen nun diese Sprachen aus linguistischer Perspektive zum Deutschen als Umgebungssprache und zum Spanischen als Zielsprache unseres Unterrichts?

Die folgende Karte gibt einen geographischen Überblick:





Die geographische Nähe oder Distanz sagt jedoch nur bedingt etwas über die sprachstrukturelle ‚Nähe‘ aus. In der folgenden Tabelle haben wir daher ‚Nähe‘ zum Spanischen als unserer Zielsprache im Sinne der Verwandtschaft der Sprachfamilien geordnet, der meist auch geringere oder größere ‚Nähe‘ bei den Sprachstrukturen entspricht. Das Spanische ist eine (ibero-)romanische Sprache und somit Teil der indoeuropäischen Sprachfamilie wie auch die meisten Herkunftssprachen:

Sprache	Sprachfamilie	Verwandtschaft zum Spanischen	Migrantengruppen / Herkunft
Italienisch	Romanisch (Indoeuropäisch)	■■■■■	Italien
Deutsch	Germanisch (Indoeuropäisch)	■□□□	
Polnisch	Westslawisch (Indoeuropäisch)	■□□□	Polen
Russisch	Ostslawisch (Indoeuropäisch)	■□□□	Russland, postsowjetische Staaten
Ukrainisch	Ostslawisch (Indoeuropäisch)	■□□□	Ukraine
Bosnisch/Kroatisch/Serbisch	Südslawisch (Indoeuropäisch)	■□□□	Bosnien, Kroatien, Serbien
Kurdisch	Indoiranisch (Indoeuropäisch)	■□□□	Türkei, Syrien, Irak, Iran
Persisch (Farsi/Dari)	Indoiranisch (Indoeuropäisch)	■□□□	Iran, Afghanistan
Paschtu	Indoiranisch (Indoeuropäisch)	■□□□	Afghanistan, Pakistan
Türkisch	Turksprachen	□□□□	Türkei

Sprache	Sprachfamilie	Verwandtschaft zum Spanischen	Migrantengruppen / Herkunft
Arabisch	Semitisch (Afroasiatisch)	□□□□	Syrien, Irak, Nordafrika

Legende: ■■■■■ = eng verwandt, ■■□□ = entfernt verwandt, □□□□ = nicht verwandt

Wie man in diesen Übersichten erkennt, sind Türkisch und Arabisch nicht einmal entfernt mit dem Spanischen verwandt, Sprachen wie Kurdisch oder Persisch sind hingegen entfernte Verwandte. Nun stellt sich natürlich die Frage, was das konkret für den Spanischunterricht bedeutet. Da dies kein Lehrbuch über die einzelnen Sprachen und Sprachfamilien ist, werden wir daher im Folgenden ausgehend von den lautlichen und grammatischen Strukturen des Spanischen anschauen, welche Sprachen jeweils Ähnlichkeiten oder Unterschiede aufweisen.

Strukturen im Vergleich

In diesem Abschnitt werden zentrale Eigenschaften ausgewählter Herkunftssprachen im Vergleich zum Deutschen beleuchtet. Dabei geht es sowohl um Merkmale, die das Spanischlernen erleichtern, als auch um solche, die zu typischen Stolpersteinen werden können. Für jede Eigenschaft wird knapp erklärt, wie sie im Spanischen und Deutschen ausgeprägt ist und in welchen Herkunftssprachen ähnliche oder abweichende Strukturen vorliegen.

Aussprache: Wo das Spanische (un)gewohnt ist

In diesem Abschnitt werden typische Ausspracheeigenheiten vorgestellt, die für Lernende mit verschiedenen Herkunftssprachen beim Spanischlernen entweder einen Startvorteil bieten oder zu ungewohnten Stolpersteinen werden können.

Gerolltes /r/: Normal in allen Herkunftssprachen

Wer Spanisch lernt, begegnet schon zu Beginn dem ‚gerollten R‘, das für Lernende mit Deutsch als Erstsprache meist eine Herausforderung darstellt, da das R im Standarddeutschen uvular (hinten) ausgesprochen wird (vgl. Kapitel [Aussprache](#)). Schüler:innen mit den hier betrachteten Herkunftssprachen – egal ob Türkisch, Kurdisch oder Italienisch – bringen hier einen klaren Startvorteil mit, denn das /r/ wird dort an der gleichen Stelle artikuliert wie im Spanischen.

Sprachvergleichend ist es sogar so, dass in der Mehrzahl der Sprachen der Welt das /r/ alveolar, also mit der Zungenspitze, artikuliert wird. Sprachen wie Deutsch und Französisch, in denen das /r/ uvular ausgesprochen wird, sind weltweit in der Minderheit.

Allerdings weist das Spanische eine Besonderheit auf – sowohl im Vergleich mit dem Deutschen als auch mit den Herkunftssprachen –, nämlich die Unterscheidung zwischen einfachem /r/ und mehrfach gerolltem /r/, die wortintern bedeutungsunterscheidend sein kann (z.B. *caro* vs. *carro*). In den hier betrachteten Sprachen gibt es diese Unterscheidung nicht – nicht einmal im Italienischen. Vielmehr finden sich dort, je nach Dialekt oder lautlicher Umgebung, lediglich Präferenzen für einfaches Anschlagen oder mehrfaches Rollen. In manchen Sprachen, wie zum Beispiel dem Türkischen, ist das mehrfache Vibrieren sogar unüblich und muss erst erlernt werden. In jedem Fall ist aber der Artikulationsort bereits vertraut. Detailliertere Informationen zu den einzelnen Sprachen findest Du im folgenden Kasten.

Mehr zum R in den Herkunftssprachen

Türkisch: Das /r/ ist stets ein Zungenspitzenvibrant (Tap), der meist einfach geschlagen wird als [r] – unabhängig von der Wortposition. Ein mehrfach gerolltes [r] kommt im Türkischen nicht systematisch vor.

Arabisch: In den meisten arabischen Dialekten ist /r/ ein Zungenspitzenvibrant, meist einfach, manchmal (je nach Region und Sprechstil) auch mehrfach gerollt. In manchen nordafrikanischen Dialekten gibt es Varianten mit stärkerem Trill, während das /r/ in anderen arabischen Dialekten (z.B. im Irakischen) gelegentlich verhärtet, retroflex oder leicht velarisiert ausgesprochen wird. Ein systematischer Bedeutungsunterschied wie im Spanischen besteht jedoch nicht.

Russisch, Polnisch, Ukrainisch: Das /r/ ist überwiegend ein mehrfach gerollter Vibrant, wobei die Zahl der Schläge regional und sprecherabhängig variieren kann. In schneller Rede ist auch ein Tap möglich. Bedeutungsunterscheidend ist diese Variation aber nicht.

Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS): Hier kommt es auf die Silbenstruktur an: Steht das /r/ silbisch (z.B. *prst* 'Finger'), kann es mehrfach gerollt werden, in anderen Positionen reicht oft ein einfacher Tap. Auch hier spielt die Länge keine Rolle für die Bedeutung.

Kurdische Sprachen (Kurmançî, Sorani): Das /r/ wird in Kurmançî als einfacher Tap oder als kurzer Trill ausgesprochen, je nach Position und Betonung. In Sorani überwiegt der Tap.

Persisch (Farsi/Dari) und Paschtu: Das /r/ ist in beiden Sprachen meist ein Tap, selten ein kurzer Trill. Im Persischen findet sich in manchen urbanen Varietäten gelegentlich ein uvulares [ʁ], das aber keine Standardaussprache darstellt.

Italienisch: In den meisten Dialekten wird /r/ als Trill ausgesprochen, oft mehrfach gerollt, besonders in betonter Stellung oder zwischen Vokalen. In Norditalien gibt es in einigen Varietäten jedoch auch einfach geschlagene Varianten, aber keine Bedeutungsunterschiede.

Fazit: In keiner der genannten Herkunftssprachen ist die Unterscheidung zwischen einfachem und mehrfach gerolltem /r/ phonematisch relevant – die genaue Realisierung hängt von Kontext, Sprechtempo oder regionaler Variation ab.

Für den Unterricht heißt das: Die Sprecher:innen dieser Sprachen können gerade zu Beginn als authentische Vorbilder für die Zungenspitzenartikulation dienen. Insbesondere für deutschsprachige Lernende, für die das spanische R eine Herausforderung bleibt, ist es lohnend, gezielt mit Vorbild- und Nachsprechübungen zu arbeiten und positives Feedback für gelungene Artikulation zu geben. Gleichzeitig ist die Unterscheidung zwischen /r/ (z.B. *pero*) und /r/ (z.B. *perro*) für alle neu. Im Kapitel [Aussprache](#) findest Du Tipps zur Einübung des R. Dass das gerollte R für manche Lernende kein Problem, für andere aber eine echte Hürde ist, ist ein gutes Beispiel dafür, wie Herkunftssprachen den Lernverlauf beeinflussen – und wie dasselbe Phänomen einmal als positiver Transfer, einmal als Interferenz wirkt. Was es bedeutet, solche Beobachtungen diagnostisch zu lesen, zeigt das Kapitel [Fehlerlinguistik](#).

Kein /p/ im Arabischen: (k)eine Hürde

Eine Besonderheit des Arabischen ist das Fehlen des Lautes /p/. Es gibt zwar das stimmhafte /b/, aber kein stimmloses /p/. Das zeigt sich besonders anschaulich am Wort *baba* ‘Papa’. Arabischsprechende können also dazu neigen, in Fremdsprachen das den Laut /p/ durch /b/ zu ersetzen (ohne es zu merken). So kann es für arabischsprachige Lernende anfangs ungewohnt sein, das /p/ bewusst zu bilden und von /b/ zu unterscheiden.

Solche Verwechslungen sind aber kein reines ‚arabisches‘ Phänomen: Auch im Deutschen gibt es Mundarten, in denen /p/ und /b/ nicht immer klar getrennt oder sogar systematisch ‚vertauscht‘ werden. Ein prägnantes Beispiel findet sich im Hessischen, wo *Pudding* oft als [ˈbʊ.dɪŋ] oder *Brot* als [pʁo:t] ausgesprochen wird.

Im deutschen Alltag und in anderen Sprachen begegnen arabischsprachige Schüler:innen dem /p/ aber permanent und haben meist kein Problem (mehr) mit dem Laut. Für den Unterricht reicht es oft, das Problem kurz bewusst zu machen und zum Üben zu motivieren – größere Schwierigkeiten sind selten.

Schreibung(en): andere Alphabete

Auch wenn es im Spanischunterricht meist nicht im Vordergrund steht, lohnt ein kurzer Blick auf die Schriftsysteme. Schriftformen unterscheiden sich nicht nur in den Zeichen selbst, sondern auch darin, wie Vokale dargestellt werden, ob Groß- und Kleinschreibung vorgesehen ist und in welche Richtung gelesen wird. Da Spanisch und Deutsch beide mit der lateinischen Schrift arbeiten, fällt der Übergang den meisten Lernenden leicht. In einzelnen Herkunftssprachen begegnen jedoch andere Alphabete, die das Lesen und Schreiben beeinflussen können.

Alphabet	Sprachen (Beispiele)	Beispiel	Leserichtung
Lateinisch	Deutsch, Spanisch, Türkisch, Polnisch, Italienisch, Bosnisch, Kroatisch, Kurmandschi	<i>Madrid, España</i>	→
Arabischbasiert	Arabisch, Persisch, Paschtu, Sorani	مدرید، اسپانیا (<i>madríd, isbānyā</i>)	←
Kyrillisch	Russisch, Ukrainisch, Serbisch	Ru: <i>Мадрид, Испания</i> (<i>Madrid, Ispánija</i>) Uk: <i>Мадрид, Іспанія</i> (<i>Madryd, Ispanija</i>) Sr: <i>Мадрид, Шпанија</i> (<i>Madrid, Španija</i>)	→

In der Praxis heißt das: Wer mit der lateinischen Schrift vertraut ist, konzentriert sich im Spanischen auf Akzente, Sonderzeichen und die sparsamere Großschreibung. Bei anderen Schriften können Richtung, Vokalmarkierung oder ungewohnte Laut-Buchstaben-Zuordnungen zusätzliche Schritte nötig machen. Für den Unterricht genügt meist eine kurze Abklärung, um diese Unterschiede gezielt und knapp aufzugreifen.

Genus: Grammatisches Geschlecht im Vergleich

Spanische Substantive werden in zwei Genera eingeteilt: maskulin und feminin. Ein Neutrum, wie es im Deutschen existiert, kennt das Spanische nicht. Das Genus eines spanischen Nomens oder Adjektivs lässt sich häufig durch den Endvokal erkennen und wird außerdem durch den Artikel gekennzeichnet (im Unterschied zum Deutschen ist das Genus auch in den Pluralformen erkennbar: *los* vs. *las*). Die Faustregel im Spanischen lautet, dass alle auf *-o* endenden Wörter maskulin und (fast) alle auf *-a* endenden Wörter feminin sind. Auf die Ausnahmen (*la mano, la foto, el artista*) muss hier nicht eingegangen werden.

Geschlecht, Genus, Gender: Was bezeichnet was?

Im Deutschen werden drei verschiedene Konzepte unterschieden, die oft durcheinandergeraten:

- *Geschlecht* (lat. *sexus*) bezeichnet das biologische oder soziale Geschlecht von Personen und Lebewesen.
- *Genus* ist eine grammatische Kategorie von Substantiven. Im Deutschen gibt es drei Genera (maskulin, feminin, neutrum), die nicht zwingend mit dem natürlichen Geschlecht übereinstimmen (z.B. *das Mädchen* ist grammatisch Neutrum, biologisch weiblich).
- *Gender* bezeichnet die soziale Dimension von Geschlecht, also Rollenbilder und Identitätskategorien in Gesellschaft und Kultur.

Für den Sprachunterricht ist deshalb wichtig: Wenn wir von ‚maskulin‘ und ‚feminin‘ sprechen, meinen wir *Genus* als grammatische Kategorie – und nicht automatisch das biologische oder soziale Geschlecht.

Für Lernende mit deutscher Erstsprache stellt das Genussystem keine Schwierigkeit dar, zumal nur zwei Genera zu unterscheiden sind. Lediglich bei den auf Konsonant endenden Wörtern muss man sich das Genus eigens einprägen.

Schüler:innen mit den hier betrachteten Herkunftssprachen bringen in dieser Hinsicht jedoch andere Ausgangsvoraussetzungen mit. Während es im Italienischen genau wie im Spanischen funktioniert, weisen Sprachen wie Türkisch überhaupt kein grammatisches Genus auf. Auch im Persischen und im kurdischen Dialekt

Sorânî fehlt die Kategorie, sodass Lernende das spanische Genus-System völlig neu erwerben müssen.

Eine Zwischenstellung nehmen Sprachen wie Arabisch, Kurmancî oder Paschtu ein: Sie kennen zwar zwei Genera, markieren diese aber auf andere Weise und mit weniger klaren Endungen als das Spanische. Für Sprecher:innen slawischer Sprachen wie Russisch, Polnisch, Ukrainisch oder Bosnisch/Kroatisch/Serbisch ist Genus dagegen ein vertrautes Konzept – dort existieren sogar drei Genera.

Für den Unterricht heißt das: Lernende ohne Genus in ihrer Erstsprache (z.B. Türkisch, Persisch, *Sorânî*) benötigen eine besonders klare und systematische Einführung, da ihnen die gesamte Kategorie fehlt. Hier helfen Visualisierungen (z.B. Farbcodes für maskuline und feminine Endungen), wiederholte Zuordnungsübungen und der bewusste Vergleich mit dem Deutschen.

Lernende, deren Herkunftssprachen bereits über ein Genussystem verfügen – sei es mit zwei Genera wie im Arabischen, Kurmancî, Paschtu oder Italienischen, oder mit drei Genera wie in den slawischen Sprachen – bringen ein grundsätzliches Verständnis mit und können dieses vergleichsweise leicht auf das Spanische übertragen, auch wenn sie sich an andere Markierungsweisen gewöhnen müssen.

Insgesamt profitieren alle Gruppen von kontrastiven Vergleichen: Je vertrauter ihnen das Konzept der Genera ist, desto schneller gelingt der Transfer; je fremder es ist, desto wichtiger sind explizite Übungen und konsequente Rückmeldungen.

Sprachen ohne Artikel

Mit dem Genus eng verknüpft ist eine weitere Kategorie, die man als Deutschsprechende leicht für selbstverständlich hält: der Artikel. Sowohl das Spanische als auch das Deutsche verwenden bestimmte und unbestimmte Artikel – doch diese Kategorie ist keineswegs universell. Wer Latein gelernt hat, erinnert sich vielleicht: Dort gab es keine Artikel, und viele der hier betrachteten Herkunftssprachen kommen ebenfalls ohne sie aus.

Schüler:innen mit deutscher Erstsprache haben es nicht besonders schwer: Lediglich die Formen (und Verbindungen mit Präpositionen wie *a + el*) sind zu erlernen. Die Verwendung der Artikel ist bis auf wenige Ausnahmen wie im Deutschen und die Funktionen, die zwischen bestimmten und unbestimmten Artikeln unterscheiden lassen, sind daher meist intuitiv klar (auch wenn die meisten sie gar nicht benennen können).

Was leisten Artikel eigentlich?

Artikel zeigen an, ob ein Substantiv im Diskurs neu oder bekannt ist – man spricht von *Definitheit*.

- *Unbestimmte Artikel* (*ein, eine / un, una*) kennzeichnen Referenten, die im Gespräch neu eingeführt oder nicht näher bestimmt sind.
*Ich sehe **einen** Hund* → ein Hund, der bisher nicht erwähnt wurde.
- *Bestimmte Artikel* (*der, die, das / el, la*) verweisen auf Referenten, die im Diskurs bereits bekannt sind oder als eindeutig identifizierbar gelten.
*Ich sehe **den** Hund* → der Hund ist allen Beteiligten bekannt oder wurde schon genannt.

Sprachen ohne Artikel (Lateinisch, Russisch, Türkisch) drücken Definitheit ebenfalls aus – etwa durch Wortstellung, Kasus oder Kontext –, jedoch nicht durch eigenständige Artikelwörter.

Sprachvergleichend zeigt sich: Artikel sind keineswegs in allen Sprachen selbstverständlich, und die Herkunftssprachen lassen sich nach ihrem Abstand zum spanischen System grob sortieren. Italienischsprachige Lernende profitieren am stärksten: Das Artikelsystem ist dem Spanischen eng verwandt, lediglich einzelne Formen und Verschmelzungen müssen neu eingeübt werden. Arabischsprachige Lernende kennen den Artikel zwar als Kategorie, aber das *al-* des Arabischen ist unveränderlich und unterscheidet weder nach Genus noch nach Numerus; zudem fehlt ein unbestimmter Artikel, sodass diese Kategorie neu erworben werden muss. Etwas anders liegt der Fall bei Kurdisch und Persisch: Bestimmtheit und Unbestimmtheit werden dort nicht mit eigenständigen Artikelwörtern, sondern mit Suffixen oder anderen Mitteln markiert – das Prinzip der Definitheit ist vertraut, die Form der Umsetzung aber grundlegend anders. Am weitesten vom Spanischen entfernt sind schließlich Türkisch, Russisch, Polnisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, die überhaupt keinen Artikel kennen: Kasusendungen, Aspektformen oder Zahlwörter übernehmen dort die Funktionen, die im Spanischen durch Artikel geleistet werden.

Mehr zu Artikeln in den Herkunftssprachen

Türkisch: Es gibt *keine* Artikel. Definitheit und Indefinitheit werden durch Wortstellung, Suffixe und den Kontext angezeigt. Ein unbestimmtes *eins (bir)* kann indefinit wirken, ist aber kein grammatischer Artikel. Der Erwerb spanischer Artikel bedeutet also den Aufbau einer völlig neuen Kategorie.

Arabisch: Es existiert nur ein bestimmter Artikel *al-*, der unveränderlich ist und nicht nach Genus oder Numerus flektiert. Ein unbestimmter Artikel fehlt; Unbestimmtheit wird im klassischen Arabisch teils durch Endungen (Tanwīn) angezeigt, in den meisten modernen Dialekten durch bloßes Weglassen des Artikels. Für Lernende ist die Kategorie ‚bestimmt/unbestimmt‘ vertraut, aber die flektierenden Formen des Spanischen sind neu.

Russisch, Polnisch, Ukrainisch: Artikel fehlen vollständig. Definitheit und Indefinitheit werden durch Kasus, Aspekt (Perfektiv/Imperfektiv), Wortstellung oder Zahlwörter (*odin/odna/odno* ‘eins’) ausgedrückt. Spanische Artikel müssen also als eigenständige grammatische Wörter neu erlernt werden.

Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS): Kein Artikelsystem. Wie in anderen slawischen Sprachen übernehmen Kasusendungen und Kontext die Funktionen der Definitheitsmarkierung. Spanische Artikel stellen daher eine neue Kategorie dar.

Kurdische Sprachen:

- *Kurmancî:* hat einen artikelfunktionalen Unbestimmtheitsmarker *-ek*; Definitheit wird überwiegend durch Demonstrativa (z.B. *ev/ew*) und den Kontext, nicht durch Kasus, angezeigt.
- *Sorânî:* Suffixe markieren Definitheit (*-eke*) bzw. Unbestimmtheit (*-êk*). Diese fungieren artikelähnlich, sind aber gebundene Morpheme, keine freien Wörter. Für Lernende ist das Prinzip der Definitheit vertraut, aber die Umstellung auf selbständige Artikelwörter im Spanischen erfordert Anpassung.

Persisch (Farsi/Dari): Kein bestimmter Artikel. Unbestimmtheit wird durch das Zahlwort *yek* (‘eins’) oder ein suffigiertes *-i* markiert. Definitheit ergibt sich meist aus dem Kontext oder durch Demonstrativpronomen. Spanische Artikel sind somit eine neue Struktur, auch wenn das Konzept der Indefinitheit vertraut ist.

Paschtu: Es gibt keinen Artikel; Definitheit entsteht vor allem durch Demonstrativa und den Kontext. Possessivmarker kennzeichnen Besitzverhältnisse, ersetzen jedoch keinen allgemeinen Definitheitsmarker. Es existiert also keine direkte Entsprechung zu den spanischen Artikeln, aber funktionale Ähnlichkeiten über andere Marker.

Italienisch: Bestimmte Artikel (*il, lo, la, l', i, gli, le*) und unbestimmte Artikel (*un, uno, una, un'*). Das System ist dem Spanischen sehr ähnlich, nur mit mehr Allomorphen. Auch Verschmelzungen mit Präpositionen sind in beiden Sprachen üblich. Italienischsprachige Lernende haben daher klare Vorteile.

Für den Unterricht heißt das: Je stärker das Herkunftssystem dem Spanischen ähnelt, desto leichter gelingt der Transfer. Romanische Sprachen bringen klare Vorteile mit. Lernende aus Sprachen mit funktionalen Entsprechungen (z.B. Arabisch, Kurdisch, Persisch) benötigen gezielte Kontrastübungen, um die Formunterschiede zu verinnerlichen. Für Sprecher:innen aus Sprachen ohne

Artikel ist die Kategorie selbst neu. Die korrekte Verwendung von Artikeln stellt daher eine besonders große Herausforderung dar (und das nicht nur im Spanischen, sondern auch im Deutschen und in anderen Fremdsprachen).

Mit Blick auf diese Herkunftssprachen braucht es also systematische Einführung, viel Übung und konsequentes Feedback, um den Artikelgebrauch zu automatisieren. Artikelfehler sind dabei ein gutes Beispiel für systematischen Transfer: Wer keine Artikel kennt, macht nicht ‚Fehler aus Unachtsamkeit‘, sondern setzt eine Erstsprachroutine ein, der im Spanischen keine Entsprechung gegenübersteht. Das Kapitel Fehlerlinguistik zeigt, wie solche Interferenzfehler diagnostisch genutzt werden können.

(Yo) aprendo español: Wie Person markiert wird

In jeder Sprache muss erkennbar sein, wer handelt: *ich, du, er/sie*. Dafür gibt es verschiedene Mittel. Manche Sprachen zeigen die Person hauptsächlich an der Verbendung, andere brauchen zusätzlich ein Subjektpronomen. Deutsch und Französisch gehören zur zweiten Gruppe: *ich gehe, du gehst, er/sie geht, j'aime, tu aimes, il aime* – die Endung allein reicht teilweise nicht aus (bei den französischen Verben hört man oft keinerlei Unterschied!), daher ist das Pronomen immer dabei.

Im Spanischen ist es anders. Jede Person hat ihre eigene Verbendung, und diese Unterschiede sind auch in der Aussprache gut hörbar: *hablo, hablas, habla, hablamos, habláis, hablan*. Das Pronomen wird nur ausnahmsweise genannt, nämlich wenn etwas besonders hervorgehoben werden soll, zum Beispiel in *Ella canta, yo no* (‘Sie singt, ich nicht’). Für Lernende bedeutet das: Die Verbendung genügt, Pronomen erscheinen nur selten zur Hervorhebung.

Mit (ohne) Subjektpronomen in der Linguistik

Sprachtypologisch gibt es verschiedene Wege, die handelnde Person zu markieren: durch Verbendungen, durch Klitika, durch Subjektpronomen oder durch den Kontext im Diskurs. In vielen Sprachen sind Pronomen deshalb nicht obligatorisch.

Für das Phänomen, dass keine Subjektpronomen vorkommen, ist in der Linguistik der Fachbegriff *Pro-Drop* etabliert. Er geht auf die Generative Grammatik zurück, wo von einem ‚leeren Pronomen‘ im Satzinneren ausgegangen wird. Der Name legt nahe, dass Pronomen der Normalfall seien und dann ‚fallen gelassen‘ werden – eine Sichtweise, die die tatsächliche Vielfalt verkürzt und zudem unplausibel ist: Sprachen ohne Subjektpronomen sind keine Ausnahme, sondern sehr zahlreich, und Subjektpronomen entwickeln sich historisch oft erst später (z.B. im Französischen, da dort die Verbendung die Funktion der Personenmarkierung nicht mehr durchgängig erfüllen kann).

Heute spricht man daher eher davon, *ob* und *wie* Sprachen Subjektinformation ausdrücken: konsistent über Flexion, diskursgesteuert oder nur partiell. *Pro-Drop* ist also vor allem ein etabliertes Schlagwort.

Viele Herkunftssprachen der Lernenden verhalten sich ähnlich wie das Spanische. Italienisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Türkisch, Arabisch und Persisch markieren die Person an den Verbendungen; Pronomen sind dort nicht zwingend. In den ostslawischen Sprachen ist das Bild gemischerter: Im Ukrainischen kann das Pronomen oft entfallen, im Russischen etwas seltener. Unterschiede zeigen sich auch im Kurdischen (Sorani), wo die Person durch feste Markierungen am Verb angezeigt wird, die wie obligatorische Pronomen wirken, und im Paschtu, wo reduzierte Endungen dazu führen, dass Pronomen in der gesprochenen Sprache häufiger gebraucht werden.

Mehr Details zu einzelnen Sprachen

Italienisch: Subjektpronomen optional, Person an der Endung. Beispiel: *parlo* 'ich spreche' / *Io parlo* (hervorgehoben).

Bosnisch/Kroatisch/Serbisch: Subjektpronomen oft weggelassen, Person an der Endung. Beispiel: *pišem* 'ich schreibe' / *Ja pišem* (hervorgehoben).

Türkisch: Personenaffixe am Verb lizenzieren Weglassung des Pronomens; Pronomen für Fokus. Beispiel: *geldim* 'ich kam' / *Ben geldim* (hervorgehoben).

Arabisch (Standard/Varietäten): Person am Verb markiert; Pronomen bei Kontrast. Beispiel Perfekt: *كُتِبْتُ* 'ich schrieb' / *أنا كتبتُ* (hervorgehoben).

Persisch: Personenendungen tragen die Referenz; Pronomen optional. Beispiel: *من می‌روم* 'ich gehe' / *من می‌روم* (hervorgehoben).

Ukrainisch: Pronomen kann entfallen, abhängig von Register und Kontext. Beispiel: *пишу* 'ich schreibe' / *я пишу* (hervorgehoben).

Russisch: Pronomen häufiger genannt als in Italienisch/Spanisch, kann aber entfallen. Beispiel: *пишу* 'ich schreibe' / *я пишу* (oft neutral).

Kurdisch (Sorani): Person durch feste Markierungen am Verb; unabhängiges Pronomen für Betonung. Beispiel: *deçim* 'ich gehe' / *min deçim* (hervorgehoben).

Paschtu: Personenaffixe am Verb; Pronomen tritt je nach Tempus/Aspekt häufiger oder seltener auf. Beispiel: *razam* 'ich komme' / *za razam* (hervorgehoben).

Für den Unterricht heißt das: Lernende müssen im Spanischen bewusst wahrnehmen, dass die Verbendung reicht und dies einüben. Viele Schüler:innen mit einer der Herkunftssprache sind hier wieder klar im Vorteil – und darauf darf im Unterricht auch hingewiesen werden.

SVO oder SOV? Wortstellung im Vergleich

Neben der Frage, *wie* das Verb die Person markiert, stellt sich die Frage, *wo* es im Satz steht. Wenn man Wortstellungen überblicksartig beschreibt, wird oft stark vereinfacht. So werden Deutsch und Spanisch beide gern als *S-V-O-Sprachen* bezeichnet: *María escribe la carta* / *Maria schreibt den Brief*. Diese Sicht ist nützlich für den Einstieg, doch sie verdeckt wichtige Unterschiede.

In beiden Sprachen gibt es Spielräume. Im Deutschen kann das Objekt vorangestellt werden, ohne dass die Struktur falsch wird: *Den Brief schreibt Maria heute*. Entscheidend ist, dass das konjugierte Verb im Hauptsatz an zweiter Stelle bleibt. Im Spanischen lässt sich ebenfalls umstellen: *La carta la escribe María* oder *Hoy escribe María la carta*. Auch hier geht es nicht um eine starre Reihenfolge, sondern um Betonung und Informationsgewicht.

Der Schlüssel liegt in der *Position des Verbs*: vor dem Objekt, nach dem Objekt, am Anfang, am Ende. Im Spanischen bleibt es in der Regel im Mittelfeld des Aussagesatzes (mit Ausnahmen: z.B. *Llega Juan*). Im Deutschen steht es im Hauptsatz an zweiter Position (z.B. *Heute schreibt María die Karte*) und im Nebensatz am Ende (z.B. *...weil María die Karte schreibt*). Im Türkischen, Persischen, Kurdischen und Paschtu rutscht das Verb meist ganz ans Satzende (S-O-V). Für Lernende kann sich das in Übertragungen wie *Yo mañana la carta escribo* statt *Mañana escribo la carta* zeigen.

Andere Herkunftssprachen sind näher am Spanischen. Italienisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch folgen im Grundmuster ebenfalls S-V-O, Russisch und Ukrainisch mit Ausnahmen ebenso. Im Standardarabischen kommt neben S-V-O zwar häufig auch V-S-O vor, aber viele Sprecher:innen sprechen eher Alltagsvarietäten, in denen S-V-O deutlich überwiegt.

Im Unterricht sollte man also sensibel sein für Unterschiede, die möglicherweise durch die Herkunftssprachen bedingt sind. Falls man die Wortstellung daher einmal zum Thema macht, lässt sich daran auch bewusst machen, dass es keine ‚natürliche‘ oder ‚bessere‘ Wortstellung gibt, sondern dass Sprachen weltweit zeigen, wie unterschiedlich ein und derselbe Sachverhalt grammatisch ausgedrückt werden kann.

Kasus und Präpositionen

Statt *Marias Buch* (Genitiv) sagt Spanisch *el libro de María*. Aber viele würden im Deutschen heutzutage ohnehin eher *das Buch von Maria* (oder gar *Maria ihr Buch*) sagen. Man sieht: Solche Beziehungen und Rollen im weiteren Sinne können auf unterschiedliche Art und Weise ausgedrückt werden. Sprachen arbeiten mit Endungen, mit Präpositionen und mit Wortstellung. Das Deutsche, das Spanische und die hier betrachteten Herkunftssprachen decken dieses Spektrum in unterschiedlichen Mischungen ab.

Im Deutschen erkennt man Rollen vor allem an den Formen der Artikel und Adjektive, in denen Kasus (Nominativ, Akkusativ, Dativ, Genitiv) erkennbar ist, und an Präpositionen wie *mit* oder *für*, die jeweils bestimmte Kasusformen verlangen. Am Nomen erkennt man nur selten Kasus. So gibt es zwar Kasus im Deutschen, aber längst nicht (mehr) systematisch.

Im Spanischen haben Nomen grundsätzlich keine Kasusendungen. Rollen entstehen durch die Grundschiene S-V-O (also Subjekte stehen meist vor dem Verb,

Objekte dahinter) und durch Präpositionen. Besonders wichtig sind *a* und *de*: *Le doy el libro a Ana* (indirektes Objekt), *Veo el árbol* (direktes Objekt), *El libro de Juan* (Zugehörigkeit). Weitere häufige Mittel sind *en*, *para*, *por*, *con*. So wird klar: Auch ohne Kasus werden dieselben Bedeutungen ausgedrückt, nur eben mit anderen Werkzeugen.

Die Herkunftssprachen bringen diesbezüglich unterschiedliche Vorerfahrungen mit. Türkisch markiert viele Rollen direkt am Nomen und verwendet Postpositionen (also durch nachgestellte Elemente); das Verb steht dabei typischerweise am Satzende. In den slawischen Sprachen wie Russisch, Ukrainisch oder Bosnisch/Kroatisch/Serbisch sorgen mehrere Kasusendungen dafür, dass in der Wortstellung mehr Möglichkeiten bestehen. Persisch verbindet Wörter meist mit einem kleinen Bindeelement (-e/-ye), das zwischen Nomen und Attribut steht, und zusätzlich mit Präpositionen; eigene Kasusendungen am Nomen gibt es heute fast nicht mehr. In arabischen Alltagsvarietäten tragen Präpositionen den Hauptteil der Rolleninformation; das Standardarabische markiert zusätzlich Kasus und Verbmodus an Endungen, die vor allem in formeller Schriftsprache und sorgfältiger Aussprache relevant sind. Paschtu und die kurdischen Varietäten kombinieren Markierungen am Verb und am Nomen mit Adpositionen (also mit beigestellten Elementen); das führt je nach Satztyp zu ganz unterschiedlichen Mustern.

Für den Unterricht heißt das: Es geht primär darum, Rollen und Beziehungen sicher zu erkennen und im Spanischen passend auszudrücken. Wichtig ist auch hier vor allem das Bewusstsein, dass Sprachen dieselben Funktionen unterschiedlich kodieren.

Vom Vergleich zur Praxis

Für einen erfolgreichen Spanischunterricht in sprachlich heterogenen Lerngruppen ist Sensibilisierung zentral – auf beiden Seiten. Für Dich als Lehrkraft bedeutet das: Je mehr Du über die Herkunftssprachen Deiner Schüler:innen weißt, desto besser kannst Du einordnen, warum bestimmte Fehler auftreten und warum manche Lernende bestimmte Strukturen schneller erfassen als andere. Du musst dafür nicht Türkisch oder Arabisch sprechen – ein Bewusstsein für die in diesem Kapitel skizzierten strukturellen Unterschiede genügt, um Lernfortschritte gezielter zu erkennen und Fehler als Effekte der Mehrsprachigkeit einzuordnen statt als Defizite zu bewerten (vgl. Kapitel [Fehlerlinguistik](#)).

Auch die Lernenden selbst profitieren davon, sprachliche Unterschiede bewusst wahrzunehmen. Reflexionsimpulse wie „Wie drückt deine Herkunftssprache Zukunft, Besitz oder Richtung aus?“ öffnen Perspektiven, ohne dass man Expert:in sein muss. Dabei sollte kein ‚bewusstes Regelwissen‘ über die Herkunftssprache vorausgesetzt werden – viele Herkunftssprachen wurden vor allem mündlich erworben, sodass schriftsprachliche Differenzierungen unbekannt sein können. Ebenso gilt: Das Fehlen eines grammatischen Merkmals wie des Artikels bedeutet keinen Mangel – die Funktion wird lediglich anders erfüllt. Fragen und Antworten zu den Herkunftssprachen sollten daher immer Angebote sein, keine Pflicht.

Werden Herkunftssprachen im Unterricht aktiv aufgegriffen, stärkt das nicht nur die fachliche Reflexion, sondern auch die Beziehungen im Klassenraum. Mehrsprachigkeit wird als Normalität sichtbar, interkulturelles Wissen kann vernetzt und sprachliche Vielfalt als Ressource erfahrbar werden. So wird Spanischlernen nicht nur ein sprachlicher Gewinn, sondern auch ein metasprachlicher: Lernende nutzen ihr gesamtes sprachliches Repertoire reflektiert, nehmen Unterschiede bewusst wahr und entwickeln Strategien, die ihnen auch beim Erwerb weiterer Sprachen zugutekommen.

Mehrsprachigkeit sichtbar machen: Karte nutzen!

Nutze die [interaktive Karte](#) der Herkunftssprachen im Vollbildmodus. Lasse Lernende die Sprachen, die sie selbst oder ihre Mitschüler:innen sprechen, auf der Karte verorten. So lässt sich Mehrsprachigkeit auch visuell sichtbar machen.

Zusammenfassung

Die häufigsten Herkunftssprachen in Deutschland sind vor allem Türkisch, Russisch, Arabisch und Polnisch; daneben spielen auch Italienisch, Kurdisch, BKS und Englisch eine Rolle. Herkunftssprachen wirken sich auf Aussprache, Grammatik, Wortschatz und Lernstrategien aus, wobei sie sowohl positive Transfers ermöglichen als auch Interferenzen hervorrufen können.

Für die Aussprache ist der spanische Vibrant /r/ den meisten Herkunftssprachen vertraut, bereitet aber deutschsprachigen Lernenden Schwierigkeiten. In der Morphologie fehlen in manchen Sprachen Genus und Artikel (z.B. im Türkischen), was im Spanischen neu erworben werden muss. In der Syntax erleichtert das Nullsubjekt-Prinzip vielen Lernenden den Einstieg, während SOV-Sprachen anfangs Wortstellungsfehler begünstigen und Kasusprachen Präpositionen neu einüben müssen. In der Orthographie ist die Umstellung auf das lateinische Alphabet vor allem für arabische und kyrillische Schriftbenutzer eine Herausforderung.

Didaktisch bedeutet das: Fehler sollten nicht als Defizite betrachtet, sondern als Diagnoseinstrument verstanden werden (vgl. Kapitel [Fehlerlinguistik](#)). Ein sensibler Umgang mit Herkunftssprachen, die Sichtbarmachung von Mehrsprachigkeit etwa durch die interaktive Karte und die Förderung von Sprachbewusstsein schaffen die Grundlage dafür, dass Herkunftssprachen als Ressource wirken können.

Wer mehr wissen will ...

Die Forschung zu Herkunftssprachen hat sich gewandelt: Während sie früher vor allem als Fehlerquelle gesehen wurden, zeigen Werke wie Gogolin (2008) und Neumann / Gogolin (2009), wie stark das Schulsystem von einem monolingualen Habitus geprägt war. Demgegenüber plädiert Krumm (2016) für die Anerkennung von Familiensprachen als Ressource.

Einen systematischen Überblick bieten Brehmer / Mehlhorn (2018) sowie die Handbücher von Gogolin et al. (2020) und von Fäcke / Meißner (2019). Sie bündeln theoretische Grundlagen, empirische Befunde und didaktische Ansätze. Speziell für den deutschen Kontext beschreibt Mehlhorn (2017) die Stellung von Herkunftssprachen im Schulsystem und ihre Rolle im Fremdsprachenunterricht.

Aus linguistischer Perspektive steht heute im Vordergrund, Herkunftssprachen als gleichwertige Systeme zu begreifen und ihre typologischen Unterschiede – etwa im Bereich von Artikeln, Genus oder Satzbau – für Forschung und Unterricht reflektiert zu nutzen.

Wer sich über Strukturen einzelner Sprachen informieren möchte, findet im World Atlas of Language Structures (WALS) eine wertvolle Ressource. Dort werden zentrale Laut-, Grammatik- und Wortschatzmerkmale von über 2.500 Sprachen vergleichend und anschaulich visualisiert: wals.info

Literatur

Brehmer, Bernd / Mehlhorn, Grit (2018): *Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Fäcke, Christiane / Meißner, Franz-Joseph (Hg.) (2019): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS.

- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. 2., erw. Aufl. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid / Hansen, Anita / McMonagle, Sarah / Rauch, Dorothea (Hg.) (2020): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Krumm, Hans-Jürgen (2016): „Anerkennung von Familiensprachen – zur Situation in Österreich“. In: Fürstenau, Susanne / Gomolla, Mechtild (Hg.): *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Springer VS, 79–94.
- Mehlhorn, Grit (2017): „Herkunftssprachen im deutschen Schulsystem“. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 46 (2), 8–23.
- Neumann, Ursula / Gogolin, Ingrid (Hg.) (2009): *Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dieses Kapitel zitieren

Khodja, Jamaa / Scholz, Selina / Tacke, Felix (2026): „Herkunftssprachen“. In: Tacke, Felix (Hg.): *Linguistik im Spanischunterricht. Ein digitales Lehrbuch für (angehende) Lehrkräfte*. Marburg: Philipps-Universität Marburg.

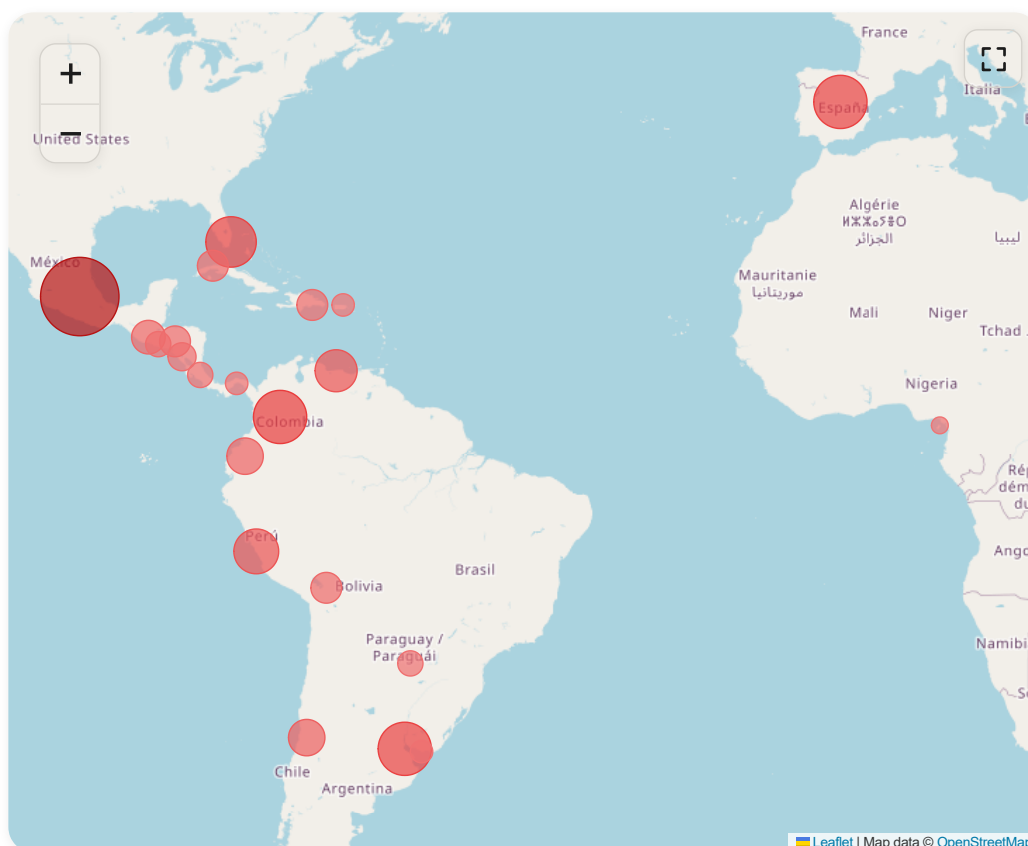
Online: linguistik.hispanistica.com

DOI: <https://doi.org/10.17192/openumr/598>

Anhang

Das Spanische in Zahlen: Verbreitung und Gewichtung

Viele der in diesem Buch behandelten Phänomene – von der Tempusvariation über Anredesysteme bis hin zu Ausspracheunterschieden – lassen sich besser einordnen, wenn man sich die geographische und demographische Verteilung des Spanischen vor Augen führt. Die folgende Karte und Tabelle zeigen die Zahl der *hablantes nativos* nach Ländern (Stand 2024).



Karte: Verbreitung des Spanischen als Erstsprache weltweit. Die Punktgröße entspricht der Anzahl der Sprecher:innen („Grupo de Dominio Nativo“ / GDN), die Farbintensität ihrem prozentualen Anteil an der Gesamtzahl weltweit. Datengrundlage: Instituto Cervantes (2024).

Rang	Land	Sprecher:innen (GDN)	Anteil an Hispanophonie
1	Mexiko	124 781 373	25,1 %
2	Kolumbien	51 684 976	10,4 %

Rang	Land	Sprecher:innen (GDN)	Anteil an Hispanophonie
3	Spanien	46 460 284	9,3 %
4	Argentinien	46 246 057	9,3 %
5	USA	45 000 000	9,0 %
6	Peru	30 426 773	6,1 %
7	Venezuela	28 632 291	5,8 %
8	Chile	19 199 657	3,9 %
9	Ecuador	16 062 292	3,2 %
10	Guatemala	13 542 955	2,7 %
11	Kuba	11 079 639	2,2 %
12	Dominikanische Republik	10 241 923	2,1 %
13	Bolivien	9 927 462	2,0 %
14	Honduras	9 409 893	1,9 %
15	Nicaragua	6 929 532	1,4 %
16	El Salvador	6 391 792	1,3 %
17	Paraguay	5 153 398	1,0 %
18	Costa Rica	5 254 508	1,1 %
19	Panama	3 643 227	0,7 %
20	Uruguay	3 425 907	0,7 %
21	Puerto Rico	3 105 008	0,6 %
22	Guinea Ecuatorial	1 209 048	0,2 %
Gesamt		≈ 497 800 000	100 %

Zur Datengrundlage

Die Zahlen beruhen auf der Kategorie „Grupo de Dominio Nativo“ (GDN) des Instituto Cervantes (2024). Diese umfasst Personen, die Spanisch als Erstsprache erworben haben. Nicht erfasst sind Zweitsprachler:innen, Lernende und Personen mit eingeschränkter Kompetenz. Die tatsächliche Zahl der Spanischsprechenden weltweit liegt daher deutlich höher.

Was die Zahlen zeigen

Rund 500 Millionen Menschen sprechen Spanisch als Erstsprache. Die mit Abstand größte Sprechergruppe lebt in Mexiko (ca. 125 Millionen), gefolgt von Kolumbien (ca. 52 Millionen). Spanien liegt mit rund 46 Millionen an dritter Stelle – und damit auf einer Stufe mit Argentinien und den Vereinigten Staaten. Allein diese fünf Länder vereinen fast zwei Drittel aller Sprecher:innen.

Warum das für den Unterricht relevant ist

Die Verteilung macht deutlich, dass das europäische Spanisch nur einen kleinen Ausschnitt der hispanophonen Welt repräsentiert. Über 90 % der Sprecher:innen leben außerhalb Spaniens. Wenn ein Lehrwerk ausschließlich peninsulare Normen vermittelt – etwa *vosotros*, die Unterscheidung von /θ/ und /s/ oder den Gebrauch des *pretérito perfecto compuesto* für heutige Ereignisse –, dann bildet es ein System ab, das für weniger als ein Zehntel der Sprecher:innen gilt.

Das bedeutet nicht, dass peninsulare Formen falsch oder irrelevant wären. Es bedeutet aber, dass Lehrkräfte die Gewichtung kennen sollten, um sprachliche Variation im Unterricht angemessen einzuordnen. Die Kapitel zur Variation in der Aussprache, in der Anrede, im Gebrauch der Tempora sowie in der Morphologie und Syntax greifen diese Proportionen immer wieder auf.

Literatur

Instituto Cervantes (2024): *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2024*. Observatorio Global del Español, Madrid. [Online](#).