

PROGRAMME AND BOOK OF ABSTRACTS



Pluricentric languages and foreign language teaching

Implications for reflective practice in schooling, higher education and teacher training

INTERNATIONAL SYMPOSIUM

HAUS DER WISSENSCHAFT, BREMEN – 30.09. & 01.10.2020



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

This event is held in the context of the research and teaching project "Varieties of English in Foreign Language Teacher Education – Digital" for future teachers of English at the University of Bremen. It is funded by the German Federal Ministry of Education and Research in the context of the "Qualitätsoffensive Lehrerbildung".

PROGRAMME

Day 1 – Wednesday, September 30, 2020

9:00 - 9:45 Registration

9:45 - 10:00 Opening – M. CALLIES & S. HEHNER (Bremen)

10:00 - 11:00 Invited talk 1: CLAUDIA POLZIN-HAUMANN (Saarbrücken)
"Plurizentrische Sprachen und Fremdsprachenunterricht: Romania" [online]

11:00 - 11:30 *Coffee/tea break*

Panel 1: "Plurizentrik und Fremdsprachenunterricht in den romanischen Sprachen"

11:30 - 12:00 A. GRÜNEWALD & B. ROVIRÓ (Bremen): "Umgang mit Plurizentrismus im Spanischunterricht: Zum Verhältnis von Lerngegenstand und Varietät der Lehrkraft"

12:00 - 12:30 C. KOCH (Siegen): "Portugiesisch und Vietnamesisch als Vorreiter in der Entwicklung von Varietätenkompetenz. Komparative Sprachdidaktik als Inspiration für den schulischen Fremdsprachenunterricht"

12:30 - 13:00 B. MEISNITZER (Leipzig) & B. WOCKER (Wiesbaden): "Plurizentrik und Herausforderungen für den Fremdsprachenunterricht: Eine romanistische Perspektive"

13:00 - 13:30 D. REIMANN (Siegen): "Plurizentrik als Forschungs- und Entwicklungsdimension der Didaktik der romanischen Sprachen" [online]

13:30 - 14:30 *Lunch break*

Panel 2: "Teacher students' beliefs and attitudes towards language variation"

14:30 - 15:00 A. CORTI & B. PÖLL (Salzburg): "Vom Erkennen und Wissen zum Tolerieren und Fördern? Varietätensensibilität bei Lehramtsstudierenden des Spanischen"

15:00 - 15:30 J. PFINGSTHORN & T. GIESLER (Bremen): "Specific preferences vs. inclusive foreign language education: (Pre-service) Teachers' implicit attitudes towards varieties of English"

15:30 - 16:00 K. WIELAND (Berlin): "Varietätenkompetenz und Varietätenbewusstheit bei angehenden Spanischlehrkräften"

16:00 - 16:30 S. HEHNER (Bremen): "Future English teachers' cognitions regarding norms and variation: experiences and ideologies in Language Learning Biographies"

19:30 - 22:00 *Dinner @ Bremer Ratskeller*

Day 2 - Thursday, October 1st, 2020

9:00 - 10:00 **Invited talk 2: MATTHIAS HUTZ (Freiburg)**
"Teaching and learning pluricentric languages: How can we integrate linguistic diversity and variation in schooling and higher education?"

10:00 - 10:30 *Coffee/tea break*

Panel 3: "Teaching and learning global Englishes"

- 10:30 - 11:00 S. HEHNER, H. HAASE & M. CALLIES (Bremen): "World Englishes in teacher education in Germany at the interface of linguistics, language pedagogy and teaching practice"
- 11:00 - 11:30 J. SCHLÜTER (Bamberg): "International corpora and the teaching and learning of English as an International Language: At/in school, at/in college, at/in university?"
- 11:30 - 12:00 K. BEUTER (Bamberg): "Participatory research in the frame of a German-Tanzanian student exchange: Using a dialogic approach to exploring English as a global language in school contexts"
- 12:00 - 12:30 N. MARAKHOVSKA (Mariupol): "Preparing English language education majors to implement a pluricentric approach in the classroom" [\[online\]](#)

12:30 – 13:30 *Lunch break*

Panel 4: "Raising awareness of pluricentricity in the university classroom"

- 13:30 - 14:00 C. MEIRELLES & M. SAVEDRA (Rio de Janeiro): "Deutsch als plurizentrische Sprache und Lehrerausbildung an den Universitäten von Rio de Janeiro" [\[online\]](#)
- 14:00 - 14:30 M. DE BELDER & A. HIEMSTRA (Oldenburg): "Creating awareness of the pluricentricity of Dutch"
- 14:30 - 15:00 *Closing and farewell*

ABSTRACTS

Day 1 – Wednesday, September 30, 2020

CLAUDIA POLZIN-HAUMANN (Universität des Saarlandes): Plurizentrische Sprachen und Fremdsprachenunterricht: Romania

Obwohl das wissenschaftliche Interesse am Phänomen des sprachlichen Plurizentrik jüngerer Datums ist, besteht aktuell in der (romanistischen) Linguistik weitgehend Konsens über den plurizentrischen Charakter vieler Sprachen, auch wenn im Einzelnen viele Aspekte noch mehr oder weniger kontrovers diskutiert werden. In Fremdsprachenforschung und Didaktik wurden die Erkenntnisse der linguistischen Forschung bislang allerdings eher weniger rezipiert. Ein Anliegen des Beitrags ist es, stärkere Bezüge zwischen diesen beiden Bereichen herzustellen. Dabei wird u.a. (am Beispiel des Spanischen und Französischen) nach sprachenbezogenen und zielgruppenspezifischen Spezifika gefragt. In einem zweiten Teil sollen Herausforderungen und Perspektiven einer ‚plurizentrikbewussten‘ Vermittlung des Spanischen und Französischen diskutiert werden.

A. GRÜNEWALD & B. ROVIRO (Bremen): "Umgang mit Plurizentrismus im Spanischunterricht: Zum Verhältnis von Lerngegenstand und Varietät der Lehrkraft"

Das Spanische als plurizentrische Sprache bietet diatopische Standardvarietäten in Spanien und den spanischsprachigen Ländern in Süd-, Mittel- und Nordamerika, die jeweils ein eigenes normgebendes Zentrum aufweisen (Koch 2018: 37, Leitzke-Ungerer 2017: 43). Ebenso werden diastratische und diaphasische Varietäten des Spanischen unterschieden, die jeweils als Unterrichtsgegenstand im schulischen Spanischunterricht von Interesse sein können (z.B. Jugendsprache). Hinsichtlich der diatopischen Varietäten wird mittlerweile von der "diversidad en la unidad" (Moreno Fernández 2007: 86) bzw. der "unidad en la diversidad" (Polzin-Haumann 2005: 286) gesprochen. Dem Konzept der "norma (culta) policéntrica" folgend, werden verschiedene Standardvarietäten grundsätzlich als gleichberechtigt anerkannt (Leitzke-Ungerer 2017: 43), was nicht bedeutet, dass kein Spannungsverhältnis zwischen dem europäischen Spanisch und den existierenden Varietäten bestünde (Polzin-Haumann 2005: 272), was u.a. schon durch die koloniale Sprachpolitik Spaniens im 16. und 17. Jahrhundert und aktuelle kontroverse Hegemoniediskurse um die Frage des Plurizentrismus zu erklären ist.

In unserem Beitrag soll allerdings ein weiteres Spannungsverhältnis in den Blick genommen werden. Curricula und GeR regen die Auseinandersetzung mit Standardvarietäten im Spanischunterricht an, wenn auch eher für fortgeschrittene Lerner. Vermeintliche bildungspolitische Vorgaben der Länder führen dazu, dass Lehrwerke und Vorgaben der zweiten Ausbildungsphase (Referendariat) castellano, also die Standardvarietät des europäischen Spanisch als Norm etablieren. Unserer Wahrnehmung zufolge wird aber in Deutschland zunehmend eine lateinamerikanische Varietät des Spanischen als Fremdsprache aufgrund der fortschreitenden Mobilitätsmöglichkeiten und der anhaltenden Attraktivität mittel- und südamerikanischer Länder als Reise- und Lebensraum, auch für Europäer, gelernt. Außerdem steigt die Anzahl der Lehramtsstudierenden, die eine Varietät des Spanischen als Erstsprache erlernt haben,

kontinuierlich. Aus unserer Sicht begründet sich dadurch das Spannungsverhältnis zwischen bildungspolitischen Vorgaben, Curricula, Lehrwerk einerseits und der als Lehrkraft selbst gesprochenen Varietät andererseits. Genau diesem Spannungsverhältnis soll in unserem Beitrag, von Interviews mit Lehrkräften, Referendarinnen und Referendaren sowie Studierenden ausgehend, nachgegangen werden. Auf der Grundlage dieser Befunde wird ein erster Entwurf eines interdisziplinären hochschuldidaktischen Moduls (Fachdidaktik und Sprachwissenschaft) vorgestellt, welches Wissen über Standardvarietäten des Spanischen mit dem kompetenten Handeln der Lehrkraft (Erstellen von entsprechenden Unterrichtskonzepten, Umgang mit der eigenen Varietät, aber auch mit den Varietäten von Schülerinnen und Schülern usw.) verbinden und einen entscheidenden Beitrag zur Professionalisierung interkulturell kompetenter Lehrkräfte beitragen soll.

- Andión Herrero, M.A. (2019): Del lectocentrismo al plurinormativismo. Reflexiones sobre la variedad del español como lengua segunda o extranjera. [http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132019000200129]
- Balmaseda Maestu, E. / García Andrevia, F. / Martínez López, M. (eds.) (2017): Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE.
- Koch, C. (2018): Die spanische Sprache als Lerngegenstand. In: Grünewald, A. / Küster, L. (Hrsg.): *Fachdidaktik Spanisch*. 37-41.
- Leitzke-Ungerer, E. (2017): *Vosotros* oder *ustedes*: Wie viele Standardvarietäten verträgt der Spanischunterricht in den ersten Lernjahren? In: Leitzke-Ungerer, E. / Polzin-Haumann, C. (Hrsg.): *Varietäten im Spanischunterricht. Ihre Rolle in Schule, Hochschule, Lehrerbildung und Sprachzertifikaten*. 42-68.
- Moreno Fernández, F. (2007): *¿Qué español enseñar?*
- Moreno Fernández, F. (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*.
- Moreno Fernández, F. (2014): „Qué español hablar – qué español enseñar.“ *Hispanorama* 145: 52-60.
- Moreno Fernández, F. (2018): *Dialectología*. In: Muñoz-Basols, J. / Gironzetti, E. / Lacorte, M. (eds.): *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*. 377-390.
- Polzin-Haumann, C. (2005): Zwischen unidad und diversidad – Sprachliche Variation und sprachliche Identität im hispanophonen Raum. *Romanistisches Jahrbuch* 56. 271-295.

C. KOCH (Siegen): "Portugiesisch und Vietnamesisch als Vorreiter in der Entwicklung von Varietätenkompetenz. Komparative Sprachdidaktik als Inspiration für den schulischen Fremdsprachenunterricht"

Die Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt gewinnt im modernen Fremdsprachenunterricht an Bedeutung, zumal es sich bei den drei in Deutschland wichtigsten Schulsprachen Englisch, Französisch und Spanisch um plurizentrische Sprachen handelt. Die Stärkung des Lebensweltbezugs und des Authentizitätsanspruchs mag als Begründung ebenso angeführt werden wie die Tatsache, dass die Lernenden zunehmend individuelle Kontakterfahrungen zu Zielsprachenkulturen durch erhöhte Mobilität – physisch wie virtuell – sammeln. Dies stellt einen sprachlich homogenen Unterricht mit der Lehrkraft als Autorität über sprachliche Normen grundlegend infrage. Während die Fachdiskurse für Englisch und Spanisch die Varietätenfrage primär im Hinblick auf diatopische Variation stellen (cf. Kruse 2016; Leitzke-Ungerer & Polzin-Haumann, eds., 2017), konzentriert sich das Interesse im Fach Französisch bislang eher auf Fragen der Diastratik und Diaphasik bzw. im Besonderen der Diamesik, was Reimann (2011) als „Frankophonie-Paradox“ bezeichnet, d.h. das zunehmende Interesse an der Vielfalt frankophoner Kulturen ohne gleichzeitige Zuwendung zu deren sprachlichen Varietäten.

Es gibt jedoch andere – überwiegend außerschulisch gelehrte und gelernte – Sprachen, in denen (diatopische) Varietäten notgedrungen und gewissermaßen *avant la lettre* behandelt werden. Ganz explizit wird die Frage bei Portugiesisch als Fremdsprache deutlich, wo die Entscheidung zwischen europäischer und sog. brasilianischer Norm zumeist grundsätzlich ist, sich allerdings auch neue Wege einer multiplen Varietätenkompetenz, auch unter Einbeziehung

afrikanischer und asiatischer Standardvarietäten, abzeichnen (cf. Duarte 2016; Koch & Reimann, eds., 2019). In anderen Sprachen scheint das Thema von außen betrachtet unauffällig, wird den Lernenden aufgrund der hohen innersprachlichen Relevanz jedoch schnell offenbar. Dies ist etwa beim Vietnamesischen und der groben Dichotomie einer Nord- und einer Südvarietät offenbar (cf. Pham 2008).

Die komparative Sprachdidaktik (cf. Koch 2019a) macht es sich zur Aufgabe, in Lehrmaterial und -praktiken verschiedener Fremdsprachen Vorsprünge zu identifizieren, die auf einzelne Problemfelder der Vermittlung der eigentlich fokussierten Fremdsprache(n) übertragen und weitergedacht werden können. Dies soll an dieser Stelle anhand von Lehrwerken der genannten Sprachen Portugiesisch und Vietnamesisch und der Übertragung von Ansätzen auf die Schulsprachen Englisch, Französisch und Spanisch übertragen werden. Für Portugiesisch werden hier die Erkenntnisse einer Lehrwerksanalyse zur Entwicklung multipler Varietätenkompetenz aufgegriffen (Koch 2019b), während für Vietnamesisch anhand neuerer Lehrwerke (Đỗ & Lê 2019; Vũ 2020) der Blick in eine völlig anders gebaute, gleichwohl für Europäer vergleichsweise leicht zugängliche (cf. Duffield 2019) Sprache gewagt wird. Dabei geht es insgesamt um die frühzeitige Bewusstmachung von sprachlicher Variation, dem kontinuierlichen Ausbau von sprachlichem Wissen über Varietäten sowie der vor allem rezeptiven Fertigkeitenschulung. Damit liefern die Lehrwerke dieser Sprachen bereits systematische Ansätze zur Entwicklung von Varietätenkompetenz, wo etwa Französisch und Spanisch eher noch anekdotisch arbeiten (cf. Montemayor Gracia & Neusius 2017). Perspektiven der Transferierbarkeit dieser Ansätze auf die Schulsprachen werden dabei unter Berücksichtigung der jeweiligen Spezifika der Zielsprachen und -kulturen und des schulischen Lernkontextes aufgezeigt und zur Diskussion gestellt.

- Đỗ, Thế Dũng & Lê Thanh Thủy (2019). *Le vietnamien. Tiếng Việt*. Chennevières-sur-Marne: Assimil.
- Duarte, Isabel M. (2016). „Portuguese, a polycentric language: which Portuguese should we teach in Foreign Language Classes?“ In: Carlos A. B. Andrade et al., eds. *Memory, Discourse and Technology*. São Paulo: Terracota, 208-228.
- Duffield, Nigel (2019). „Introduction: Vietnamese: A language of special scientific interest?“. In: Nigel Duffield, Trang Phan & Tue Trinh, eds. *Interdisciplinary Perspectives on Vietnamese Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 1-6.
- Gracia Montemayor, Julia & Vera Neusius (2017). „Diatopik im Unterricht romanischer Sprachen: Eine kontrastive Analyse zu Varietäten des Spanischen und Französischen am Beispiel ausgewählter Lehrwerke“. In: Leitzke-Ungerer & Polzin-Haumann 2017, 179-200
- Koch, Christian (2019a). „Lernen auf Spanisch zuzustimmen. Überlegungen zu einer Didaktik der Affirmations-marker“. In: Daniel Reimann, Ferran Robles i Sabater & Raúl Sánchez Prieto, eds. *Kontrastive Pragmatik in Forschung und Vermittlung. Deutsch, Spanisch und Portugiesisch im Vergleich*. Tübingen: Narr Francke At-tempto, 305-329.
- Koch, Christian (2019b) „PE com PB e PB com PE? Abordando o desenvolvimento de competências em duas variedades nos manuais *Olá Portugal! e Beleza!*“. In: Koch & Reimann 2019, 103-119.
- Koch, Christian & Daniel Reimann, eds. (2019). *As Variedades do Português no Ensino de Português Língua Não Materna*. Tübingen: Narr Francke At-tempto.
- Kruse, Silvie (2016). *Diatopische Varietäten im Englischunterricht. Konzepte, Unterrichtspraxis und Perspektiven der Beteiligten in der Sekundarstufe II*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Leitzke-Ungerer, Eva & Claudia Polzin-Haumann, eds. (2017). *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht. Ihre Rolle in Schule, Hochschule, Lehrerbildung und Sprachzertifikaten*, Stuttgart: ibidem.
- Pham, Andrea Hoa (2008). „The Non-Issue of Dialect in Teaching Vietnamese“. In: *Journal of Southeast Asian Language Teaching* 14, 22-39.
- Reimann, Daniel (2011). „Diatopische Varietäten des Französischen, Minderheitensprachen und Bilinguismus im transkulturellen Fremdsprachenunterricht“. In: Michael Frings & Frank Schöpp, eds. *Varietäten im Französischunterricht*. Stuttgart: ibidem, 123-168.
- Vũ, Trang-Dài (2020). *Lehrbuch der vietnamesischen Sprache*. Hamburg: Buske.

B. MEISNITZER (Leipzig) & B. WOCKER (Wiesbaden): "Plurizentrik und Herausforderungen für den Fremdsprachenunterricht: Eine romanistische Perspektive"

Es besteht heutzutage Konsens, dass das Spanische, Französische und das Portugiesische plurizentrische Sprachen im Sinn von Clyne (1992) sind. Was genau jedoch eine plurizentrische Sprache ausmacht und wie viele Standardvarietäten einzelne historische Sprachen aufweisen müssen ist hingegen umstritten, wie u.a. die Arbeiten der *International Working Group on Pluricentric Languages* zeigen¹.

Die Existenz unterschiedlicher Standardvarietäten stellt die schulische Vermittlung von Fremdsprachen vor enorme Herausforderungen, denn es gibt unterschiedliche Auffassungen darüber, wie viel Plurizentrik im Fremdsprachenunterricht förderlich, nötig oder zulässig ist. Zwar besteht in der modernen Fremdsprachendidaktik Einigkeit, dass der Umgang mit verschiedenen Varietäten erst ab einem fortgeschrittenen Niveau und dann tendenziell zunächst rezeptiv geschult werden soll (Koch 2017: 38), doch offen bleibt dann in aller Regel die Frage, welche Standardvarietät gelehrt und gelernt werden soll (Leitzke-Ungerer 2017: 42). Erschwerend hinzu kommt, dass Antworten keinesfalls pauschal sondern sprachspezifisch erfolgen müssen und in der Praxis *de facto* sehr andersgeartet sind: So stellt sich beispielsweise für Französisch die Frage nach der Vermittlung anderer Varietäten jenseits des *français hexagonal* im Fremdsprachenunterricht kaum (Pöll 2000). Beim Portugiesischen hingegen wird an Hochschulen angesichts mangelnder Normierung anderer Varietäten entweder das brasilianische oder aber das europäische Portugiesisch vermittelt (vgl. Meisnitzer 2019). Im Fall des Spanischen schließlich wird die Wahl derjenigen Varietät(en), welche neben dem gewählten Ausgangsstandard – und dieser ist an deutschen Schulen der europäische – gelehrt wird, ebenfalls unterschiedlich gehandhabt, auch deshalb, weil nicht einmal die Linguistik oder die Akademien sich einig sind, wie viele Standardvarietäten koexistieren (vgl. z.B. Oesterreicher 2001 vs. Moreno Fernández 2007). Die romanistische Fachdidaktik steht somit vor denselben Herausforderungen, wie die anglistische, wo Ansätze wie GELT und EIL mehr und mehr zu einem Paradigmenwechsel gegenüber der klassischen fremdsprachendidaktischen Dichotomie britisches vs. amerikanisches Englisch führen.

Ziel unseres Beitrags ist es, anhand konkreter Vorschläge aufzuzeigen, wie plurizentrisch bedingten Herausforderungen an den Fremdsprachenunterricht sowohl aus fachdidaktischer als auch aus linguistischer Sicht adäquat begegnet werden kann. Zunächst werden hierfür anhand des Portugiesischen, Spanischen und Französischen Konvergenzen und Divergenzen in der Fremdsprachenvermittlung dreier als plurizentrisch anerkannter romanischer Sprachen herausgearbeitet. In einem zweiten Schritt sollen dann konkrete Szenarien für den Fremdsprachenunterricht entworfen werden, die den Schülerinnen und Schülern sprachliche Sensibilität und perzeptive Befähigung zur Unterscheidung von Varietäten vermitteln. Diese Vorschläge verschreiben sich einem didaktischen Ansatz, der Plurizentrik und Interkulturalität ernst nimmt (vgl. Reimann 2016: 25). Besondere Berücksichtigung finden hierbei die Förderung von Lernerfolg und Gestaltung von Sprachtests, im Rahmen derer überdies klar zwischen den spezifischen Herausforderungen im Fremdsprachenunterricht an Schulen (Sekundarstufe I und II) und Hochschulen differenziert werden wird.

Clyne, Michael (1992): „Pluricentric Languages – Introduction“, in: Clyne, Michael (Hrsg.): *Pluricentric Languages. Differing Norms in Different Nations*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter. 1-9.

Koch, Corinna (2017): „Die spanische Sprache als Lerngegenstand“, in: Grünewald, Andreas/ Küster, Lutz (Hrsg.): *Fachdidaktik Spanisch. Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart, Klett. 37-41.

- Leitzke-Ungerer, Eva (2017): „*Vosotros* oder *ustedes*: Wie viele Standardvarietäten verträgt der Spanischunterricht in den ersten Lehrjahren?“, in: Leitzke-Ungerer, Eva/ Polzin-Haumann, Claudia (Hrsg.): *Varietäten im Spanischunterricht. Ihre Rolle in Schule, Hochschule, Lehrerbildung und Sprachzertifikaten*. Stuttgart: Ibidem. 42-68.
- Meisnitzer, Benjamin (2019): „O Português como língua pluricêntrica. Um desafio para a didática Português Língua Estrangeira“, in: Koch, Christian/ Reimann, Daniel (Hrsg.): *As Variedades do Português no Ensino de Português Língua Não Materna*. Tübingen: Narr (Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung; 14). 19-43.
- Moreno Fernández, Francisco (2007): *Qué español enseñar. Cuadernos de didáctica del español/LE*. Madrid: Arco Libros.
- Oesterreicher, Wulf (2001): „Plurizentrische Sprachkulturen – der Varietätenraum des Spanischen“, in: *Romanistisches Jahrbuch* 51. 287-318.
- Pöll, Bernhard (2000): „Plurizentrische Sprachen im Fremdsprachenunterricht (am Beispiel des Französischen)“, in: Börner, Wolfgang/ Vogel, Klaus (Hrsg.): *Normen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr (Tübinger Beiträge zur Linguistik; 451). 51-63.
- Reimann, Daniel (2016): „Aufgeklärte Mehrsprachigkeit. Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-)Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik“, in: Rückl, Manuela (Hrsg.): *Sprachen und Kulturen. Vermitteln und Vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/ Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innenbildung*. Münster: Waxmann. 15-33.

D. REIMANN (Siegen): "Plurizentrik als Forschungs- und Entwicklungsdimension der Didaktik der romanischen Sprachen"

Die romanischen Sprachen als Schulsprachen (derzeit v.a. Französisch, Spanisch, Italienisch, Portugiesisch) sind von der Denkfigur der Plurizentrik aus linguistischer wie auch aus didaktischer Sicht in besonderem Maße betroffen: Einerseits ist in historischer Perspektive eine zunehmende Plurizentrik des (Spät-) Lateinischen als Ursprung der Ausdifferenzierung der romanischen Sprachen zu sehen, die in ihren Standardvarietäten und -normen zunächst die Zieldimension des Fremdsprachenunterrichts darstellen. Die spätantike Plurizentrik des Lateinischen stellt mithin eine Grundvoraussetzung für Anliegen dessen dar, was in den letzten Jahrzehnten als (hier: romanistische) Mehrsprachigkeitsdidaktik modelliert wurde. Sie erlaubt in der Praxis des Lateinunterrichts wie auch des Unterrichts der romanischen Sprachen auch Ausblicke auf schulisch derzeit weniger etablierte Sprachen wie das Rumänische.

Weiterhin stellt sich die Frage nach der Plurizentrik für Didaktik und Unterricht der romanischen Sprachen als Schulfremdsprachen insofern in besonderem Maße, als mit Französisch, Spanisch und Portugiesisch drei romanische Sprachen Schulfremdsprachen sind, die in hohem Maße als plurizentrisch gelten. Das Italienische wiederum ist zwar keine plurizentrische Sprache im engeren Sinn, weist aber aufgrund seiner historischen Entwicklung und ursprünglich starken dialektalen Prägung zahlreiche regionale, teilweise hochgradig divergente Varietäten auf, die im Unterricht zu berücksichtigen sind, um die Lernenden zu kompetenten Sprecher/innen dieser Sprache werden zu lassen – es darf mithin also als Beispiel einer pluriarealen Sprache gelten.

Dem Beitrag liegt die These zugrunde, dass in einem sprachsensiblen Zugang zu (Fremd-) Sprachen im Fremdsprachenunterricht auch (regionale) Varietäten der Zielsprachen Berücksichtigung finden sollten. Einen übergeordneten theoretischen Rahmen können ein erweitertes Modell von Mehrsprachigkeitsdidaktik und das Konzept der „rezeptiven Varietätenkompetenz“ bieten (z.B. Reimann 2016, Reimann 2017). Dabei kommt auch der Berücksichtigung der Herkunftsvarietäten für *heritage speaker* der jeweiligen Sprache als Schulsprache zunehmend Bedeutung zu.

Der Beitrag möchte einen Überblick über die Frage der Plurizentrik der romanischen Schulsprachen geben und dabei zum einen wesentliche linguistische Aspekte zur Plurizentrik der drei bzw. vier genannten romanischen Schulsprachen zusammentragen, zum anderen Möglichkeiten der Berücksichtigung des Phänomens in der jeweiligen Sprache exemplarisch aufzeigen. Auch soll er Fragen der Entwicklung eines Varietätencurriculums und einer Evaluation

¹ Informationen zur Gruppe und zu den Publikationen unter: <http://www.pluricentriclanguages.org/>

der Varietätenkompetenz für die romanischen Sprachen aufwerfen. Konkret werden Entwürfe einer Didaktik der romanischen Sprachen als plurizentrische (und pluriareale) Sprachen sowie Anregungen für die Entwicklung von Deskriptoren und exemplarische Anregungen für deren inhaltliche Korrelate gegeben. Auch wird die Frage aufgeworfen, welche Varietäten aus welchen Gründen ggf. bevorzugt zu behandeln sein könnten. Nicht zuletzt wird der Beitrag dabei offene Fragen für Forschung und Unterrichtsentwicklung aufzeigen, die Plurizentrik zu einer Entwicklungsdimension für die (hier romanistisch ausgerichtete) Fremdsprachenforschung einerseits und die Unterrichtsentwicklung andererseits werden lassen.

- Reimann, Daniel (2011): „Diatopische Varietäten des Französischen, Minderheitensprachen und Bilinguismus im transkulturellen Fremdsprachenunterricht“, in: Frings, Michael/ Schöpp, Frank (Hrsg.): *Varietäten im Französischunterricht*. Stuttgart: ibidem 2011, 123-168.
- Reimann, Daniel (2016): „Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-) Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik“, in: Rückl, Michaela (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Sprachenunterricht und in der Lehrer_innenbildung*. Münster: Waxmann, 15-33.
- Reimann, Daniel (2017): „Rezeptive Varietätenkompetenz im Spanischen – Modellierung einer Teilkompetenz zwischen funktionaler kommunikativer Kompetenz und Sprachbewusstheit“, in: Leitzke-Ungerer, Eva / Polzin-Haumann, Claudia: *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: ibidem, 69-95.
- Reimann, Daniel (2019): „Kommunikative Fertigkeiten“, in: Michler, Christine / Reimann, Daniel: *Fachdidaktik Italienisch*. Tübingen: Narr, 157-209, bes. 163-166.
- Reimann, Daniel / Koch, Christian (2019): „O ensino de Português Língua Não Materna com enfoque na competência de variedades. A relevância das variedades na aula“, in: Koch, Christian / Reimann, Daniel (Hrsg.): *As Variedades do Português no Ensino de Português Língua Não Materna*. Tübingen: Narr, 9-16.

A. CORTI & B. PÖLL (Salzburg): "Vom Erkennen und Wissen zum Tolerieren und Fördern? Varietätensensibilität bei Lehramtsstudierenden des Spanischen"

Der vorgeschlagene Beitrag analysiert in qualitativer Hinsicht die Ergebnisse einer Umfrage unter Lehramtsstudierenden des Spanischen, die u.a. darauf abzielt, Antworten auf die folgenden Fragen zu geben:

- 1) Inwieweit sind Lehramtsstudierende in der Lage, diatopische Variation im Spanischen zu erkennen, adäquat zu beschreiben und ausgewählte saliente Merkmale hinsichtlich ihrer tatsächlichen Verbreitung und Legitimität einzuordnen?
- 2) Wie positionieren sich zukünftige SpanischlehrerInnen zur diatopischen Variation des Spanischen, und welche Rolle schreiben sie ihr in der universitären Ausbildung und im schulischen Unterricht zu?
- 3) Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem tatsächlichen eigenen Erleben der Varietätenvielfalt innerhalb und außerhalb der Universität (lernerbiographischer Aspekt) und der deklarierten Haltung zur Variation im schulunterrichtlichen Kontext?

Auch wenn die Ergebnisse dieser Studie, die durch semidirektive und offene Fragen sowie unter Verwendung authentischer sprachlicher Stimuli gewonnen wurden, vorläufigen Charakter haben, können sie doch wesentliche Ansatzpunkte für die in der Literatur vielfach geforderte gezielte didaktische Intervention zur Verstärkung der Varietätensensibilität in der universitären FremdsprachenlehrerInnenausbildung aufzeigen (cf. u.a. Zimmermann 2001, Andiön Herrero 2007, Moreno Fernández 2007, Lipski 2009, Schumann 2011, Pöll 2012, Pérsico Martínez 2013, Del Valle 2014, Corti 2019).

- Andiön Herrero, María Antonieta (2007). Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE. *ELUA*, 21, 1-13.
- Corti, Agustín (2019). *La construcción de la cultura en el Español como lengua extranjera (ELE)*. Münster [u.a], Waxmann.
- Del Valle, José (2014). The Politics of Normativity and Globalization: Which Spanish in the Classroom? *The Modern Language Journal*, 98(1), 358-372.

- Lipski, John M (2009). Which Spanish(es) to Teach? *ADFL Bulletin*, 41(2), 48-59.
- Moreno Fernández, Francisco (2007). *Qué español enseñar* (2 ed.). Madrid, Madrid: Arco Libros.
- Pérsico Martínez, Marisa (2013). Pluricentrismo y norma panhispánica del español. Consideraciones críticas sobre el imaginario docente de Ele. *Revista Mediterráneo*, 5(3), 11-130.
- Pöll, Bernhard (2012). Situaciones pluricéntricas en comparación: el español frente a otras lenguas pluricéntricas. In F. Lebsanft, W. Mihatsch, y C. Polzin-Haumann (Eds.), *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* (pp. 29-46). Frankfurt am Main, Iberoamericana.
- Schumann, Adelheid (2011). Soziolinguistische Varietäten und ihre Funktion für die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen im Spanischunterricht. In D. Abendroth-Timmer, M. Bär, B. Roviró, y U. Vences (Eds.), *Kompetenzen beim Lernen und Lehren des Spanischen* (pp. 65-77). Frankfurt am Main, Peter Lang.
- Zimmermann, Klaus. (2001). Die Frage der nationalen Standardvarietäten im Fremdsprachenunterricht des Spanischen. In D. Abendroth-Timmer y G. Bach (Eds.), *Mehrsprachiges Europa* (pp. 71-89). Tübingen, Narr.

J. PFINGSTHORN & T. GIESLER (Bremen): "Specific preferences vs. inclusive foreign language education: (Pre-service) Teachers' implicit attitudes towards varieties of English"

In the last ten years foreign language curricula have continuously emphasized the need to prepare students for cultural heterogeneity of the anglophone world, yet at the same time they listed Great Britain and the United States (followed by Australia and Ireland) as the main cultures of focus (e.g. Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2010; 2015). A predominant focus on these varieties has also been apparent in textbooks (e.g. Klett's Green Line 1-5), which to this day act as a 'hidden curriculum' for language education, especially on lower secondary level (e.g. Nold 2012). There is also evidence to suggest that language learners themselves express specific preference for chosen Englishes (e.g. McKenzie 2008; Evans & Imai 2011). In spite of a recent calls for pluri- and transcultural approaches to foreign language education (e.g. Cenoz & Gorter 2013) as well as debates on the legitimacy of the ideal 'native speaker' (e.g. Kubota 2009), traditionalism plays a dominant role in school education as has e.g. been documented by Tyack and Tobin's (1994) 'grammar' of schooling, Cuban's (1993) account of 'How Teacher's Taught' or – more recently and in the field of English language education – by Bloemert et al's (2016) 'curricular heritage'.

Following these studies, it seems plausible that (pre-service) teachers' attitudes towards varieties of English might be more influenced by their own schooling than by a more liberal view on 'standard' orientation taught in linguistics and language education courses at university. Such implicit (or subconscious) attitudes can lead to the potential dismissal of 'non-standard' varieties while teaching. This is especially problematic from the perspective of inclusive education, which aims at refraining from stigmatizing any (cultural or linguistic) groups as less important for educational processes.

The investigation of (implicit) attitudes is susceptible to the effect of social desirability, as participants may not want to express or are unaware of their stance towards a given idea. Psychometric testing offers an alternative: Implicit Association Tests (IATs) have shown their ability to trace unconscious evaluations (e.g. Greenwald & Banaji 1995) and their influence on behavioural dispositions (e.g. Gawronski & Payne 2010). In our paper we will present pre-service English language teachers' (BA level) unconscious or implicit attitudes towards different varieties of English and discuss possible implications for inclusive English language education.

- Bloemert, J.; Jansen, E. & van de Grift, W. (2016). Exploring EFL literature approaches in Dutch secondary education. *Language, Culture and Curriculum* 29(2), 169-188.
- Cenoz, J, & Gorter, D. (2013). Towards a Plurilingual Approach in English Language Teaching: Softening the Boundaries Between Languages. *TESOL Quarterly* 47 (3), 591-599.
- Cuban, L. (1993). *How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms. 1880-1990*. Second Edition. New York: Teachers College Press.
- Evans, B. & Imai, T. (2011). 'If we say English, that means America': Japanese students' perceptions of varieties of English. *Language Awareness* 20(4), 315-326.

- Gawronski, B. & Payne, B. K. (2010). *Handbook of Implicit Social Cognition. Measurement, Theory and Applications*. New York: Guilford Press.
- Greenwald, A. G. & Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review* 102(1), 4-27.
- Kubota, R. (2009). Rethinking the superiority of the native speaker: Toward a relational understanding of power. In Doerr, N. M. (ed.): *Native speaker concept: Ethnographic investigations of native speaker effects*. Berlin: Walter de Gruyter, 233–248.
- McKenzie, R. (2008). The Role of Variety Recognition in Japanese University Students' Attitudes Towards English Speech Varieties. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 28 (2), 139-153
- Nold, G. (2012). Lehrwerke für den Englischunterricht – ein Beitrag zur Professionalisierung von Englischlehrerinnen und -lehrern. In: Doll, J; Frank, K.; Fickermann, D. & Schwippert, K. (eds.): *Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation*. Münster: Waxmann, 131-140.
- Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2010). *Englisch. Bildungsplan für die Oberschule*. Bremen: Selbstverlag.
- Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2015). *Bildungsplan. Fortgeführte moderne Fremdsprachen*. Bremen: Selbstverlag.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The "Grammar" of Schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal* 31(3), 453-479.

K. WIELAND (Berlin): "Varietätenkompetenz und Varietätenbewusstheit bei angehenden Spanischlehrkräften"

¿Qué español enseñar? Nicht erst seit den gleichnamigen Publikationen von Francisco Moreno Fernández (2000) bzw. María Antonia Martín Zorraquino & Christina Diez Pelegrí (2001) stellt sich für Spanischlehrkräfte die Frage, wie der Umgang mit den verschiedenen Standard-Varietäten des Spanischen im Unterricht gestaltet werden kann. Leitzke-Ungerer (2017) geht davon aus, dass als Zielvorstellung für den Fremdsprachenunterricht „die produktive Ein-Standard-Kompetenz plus rezeptive Kompetenz in mehreren Standardvarietäten“ zu Grunde gelegt werden könne. In diesem Zusammenhang solle die lehrerseitige Nutzung einer anderen Standardvarietät als der des kastilischen Spanisch im Anfangsunterricht ausgeschlossen werden, um die Lernenden nicht zu überfordern.

So einfach diese Forderung aus Sicht der Lernenden und angesichts von Lehrbüchern, die auf den kastilischen Standard ausgerichtet sind, auch scheint, so komplex ist ihre Umsetzung in der Realität. Insbesondere (angehende) Lehrkräfte, die mit einer lateinamerikanischen Standard-Varietät aufgewachsen sind oder sich diese durch längere Aufenthalte in Lateinamerika angeeignet haben, hinterfragen die häufig von Mentor_innen, Ausbildern oder Kolleg_innen geforderte sprachliche Anpassung und halten sie manchmal nur schwerlich durch. Es entsteht, so meine Beobachtungen bei Praxissemesterstudierenden, bisweilen eine „krude Mischung“ verschiedener Varietäten, welcher Cortí/Pöll (2017) den Namen „español inexistente“ gegeben haben. Die Autoren stellen fest, dass die Entscheidung für eine sprachliche Norm auch kulturelle Implikationen mit sich bringt. Erfolgt die Anpassung der Lehrkraft sprachlich (mehr oder weniger erfolgreich), so heißt das noch lange nicht, dass auch eine kulturelle Anpassung erfolgt. Reissner (2017) betont zudem, dass insbesondere bei angehenden Lehrkräften wenig Bewusstsein für sprachliche Varietäten bzw. Plurizentrik vorhanden sei. Die von Leitzke-Ungerer aufgestellte Forderung, dass im deutschsprachigen Raum unterrichtende Spanischlehrkräfte sich im Anfangsunterricht der kastilischen Norm anpassen sollten, egal welcher Herkunft sie seien bzw. wo sie Spanisch gelernt hätten, soll vor diesem Hintergrund näher beleuchtet werden.

Der Beitrag gibt Einblick in ein laufendes Forschungsprojekt, das sich mit der produktiven Varietätenkompetenz und der Varietätenbewusstheit von Lehramtsstudierenden befasst, die sich selbst als Sprecher einer lateinamerikanischen Standard-Varietät bezeichnen. Zielsetzung des Projekts ist, die Kompetenz sowie die Einstellungen der Studierenden vor, während und nach dem Praxissemester zu dokumentieren und dahingehend zu analysieren, ob, warum und wie sprachliche Anpassungen an den kastilischen Standard vorgenommen werden. Im Mittelpunkt

stehen die zentralen Unterschiede in der Phonetik/Phonologie, bei den Verbalparadigma, den Personal- und Possessivpronomina sowie in der Lexik. Im Rahmen der Vorbereitung auf das Praxissemester werden die Studierenden aufgefordert, verschiedene Standardvarietäten des Spanischen mündlich wie schriftlich zu identifizieren und schriftliche sowie spontane mündliche Arbeitsanweisungen und Impulse zu formulieren. Vor dem Praxissemester, in den ersten Wochen des Praktikums und am Ende desselben werden qualitative Interviews mit den Studierenden geführt. Diese zielen auf eine Selbsteinschätzung bzgl. der eigenen Sprach- und Varietätenkompetenz und fragen (sich evtl. wandelnde) Einstellungen zu und Einflüsse auf die Nutzung der jeweiligen Varietät in der Unterrichtssprache ab. Weiterhin wird im Rahmen der Unterrichtsbesuche im Praxissemester die Unterrichtssprache der Studierenden mittels eines Beobachtungsbogens erfasst.

- Cortí, Agustí/Pöll, Bernhard (2017): „Pluralidad lingüística y cultural en la formación de profesores de E/LE: estado de la cuestión y desiderata“, in: Leitzke-Ungerer, Eva / Polzin-Haumann, Claudia (Hrsg.): *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht. Ihre Rolle in Schule, Hochschule, Lehrerbildung und Sprachenzertifikaten*. Stuttgart: ibidem, 225-242.
- Leitzke-Ungerer, Eva (2017): „Vosotros oder ustedes: Wie viele Standardvarietäten verträgt der Spanischunterricht in den ersten Lernjahren?“, in: Leitzke-Ungerer, Eva/ Polzin-Haumann (Hrsg.), Claudia: *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht. Ihre Rolle in Schule, Hochschule, Lehrerbildung und Sprachenzertifikaten*. Stuttgart: ibidem, 41-68.
- Moreno Fernández, Francisco (2014): „Qué español hablar – qué español enseñar?“, in: *Hispanorama* 145, 52-60.
- Martín Zorraquino, María Antonia / Diez Pelegrí, Christina (2001): *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüística en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, Zaragoza, 13 – 16 septiembre de 2000, Zaragoza.
- Reissner, Christina (2017): „Das Spanische und seine Varietäten aus der Sicht zukünftiger Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer. Überlegungen zur Lehrerbildung“, in: Leitzke-Ungerer, Eva/ Polzin-Haumann (Hrsg.), Claudia: *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht. Ihre Rolle in Schule, Hochschule, Lehrerbildung und Sprachenzertifikaten*. Stuttgart: ibidem, 243-260.

S. HEHNER (Bremen): "Future English teachers' cognitions regarding norms and variation: experiences and ideologies in Language Learning Biographies"

The spread of English and its use as a global lingua franca have stipulated significant changes in English language teaching (ELT) (e.g. Galloway 2017). In their framework for Global Englishes Language Teaching (GELT), Rose and Galloway (2019) underline that “methods of teaching need not change, but, rather, it is the ideology that underpins curricula that is to change” (Galloway & Rose 2019: 27). Two pervasive ideologies underpin traditional ELT: the standard language ideology and native-speakerism (see e.g. Rose et al. 2020).

While school curricula and textbooks do not provide sufficient guidance for GELT in Germany (Syrbe 2018, Syrbe and Rose 2016), the currently most promising approach to facilitate a transition towards GELT is to equip teachers with the knowledge and ability to choose appropriate approaches and materials for their specific learners and purposes (Bayyurt & Sifakis 2017). As teachers function as gatekeepers of norms in ELT the necessary changes can only take place if teacher cognition, “the unobservable cognitive dimension of teaching – what teachers know, believe, and think” (Borg 2003:81), is considered, as it is an important factor influencing teachers' actual practices.

In this talk I will show how teacher students present their encounters with the English language in written language learning biographies and which feelings and evaluations they relate to different contexts of language learning and use. Analyzing these cognitions in terms of the English language ideologies mentioned above, I will discuss how teacher students are negotiating their position between contradictory cognitions relating to different language ideologies.

- Bayyurt, Yasemin & Sifakis, Nicos (2017). "Foundations of an EIL-aware Teacher Education". In: Matsuda, Aya (ed.) *Preparing Teachers to Teach English as an International Language*. Bristol: Multilingual Matters, 3-18.
- Borg, Simon (2003). "Teacher cognition in language teaching. A review of research on what language teachers think, know, believe, and do". *Language Teaching* 36:2, S. 81–109.
- Galloway, Nicola (2017). *Global Englishes and Change in English Language Teaching. Attitudes and Impact*. London and New York: Routledge.
- Rose, Heath & Nicola Galloway (2019). *Global Englishes for Language Teaching*. Cambridge: University Press.
- Rose, Heath, Mona Syrbe, Anuchaya Montakantiwong & Natsuno Funada (2020). *Global TESOL for the 21st Century: Teaching English in a Changing World*. Bristol: Multilingual Matters.
- Syrba, Mona (2018). Evaluating the suitability of teaching EIL for the German classroom. *International Journal of Applied Linguistics*. 28:3, 438-450.
- Syrbe, Mona & Heath Rose (2016). An evaluation of the global orientation of English textbooks in Germany. *Innovation in Language Learning and Teaching* 12:2, 152-163.

Day 2 - Thursday, October 1st, 2020

MATTHIAS HUTZ (Freiburg): "Teaching and learning pluricentric languages: How can we integrate linguistic diversity and variation in schooling and higher education?"

While there seems to be general consensus nowadays among linguists that many languages are pluricentric, i.e. multiple varieties are considered legitimate and standard in their individual contexts, the issue of linguistic diversity is still largely ignored in the context of foreign language teaching. In this talk, I will try to explore some of the complex pedagogical implications of dealing with linguistic diversity in the classroom. In particular, some pivotal questions in this context will be addressed:

- How can we achieve a heightened awareness of linguistic diversity in the classroom?
- What are students' and teachers' attitudes towards different varieties?
- How can we prepare our students for encounters with different varieties, including those which are typically not considered to be a dominant variety?
- What are the challenges for teachers and textbooks authors, for instance, when dealing with authentic materials?
- How consistent are teachers in their own language usage (e.g. regarding pronunciation, spelling or lexical choice)? Is it still justified to promote the popular demand among teachers for consistency?

The first part of the presentation will focus on the consequences of the current paradigm shift in the use of the two main varieties of English (AmE and BrE) in the context of English Language Teaching. Subsequently, similarities and differences between the teaching of English and various other pluricentric languages (e.g. German, Spanish) will be discussed. In the second part, specific suggestions are made on how the aspect of linguistic diversity can be incorporated more successfully into curricula and teaching materials and how tasks can be used to achieve greater sensitivity in dealing with other varieties.

S. HEHNER, H. HAASE & M. CALLIES (Bremen): "World Englishes in teacher education in Germany at the interface of linguistics, language pedagogy and teaching practice"

English Language Teaching (ELT) and language teacher education in Germany is still very much focused on so-called "Standard English", i.e. British and American English (e.g. Syrbe & Rose, 2018). However, in the context of an emerging paradigm shift in ELT brought about by the worldwide expansion, globalization and diversification of English in the course of the 20th and early 21st centuries this practice has recently been challenged (e.g. Galloway, 2017; Syrbe, 2018). Addressing linguistic variation and varieties in the classroom is still rare given that there are barriers to innovation in ELT (Galloway, 2017, p. 17-21), and there is little research on how the diversity of English is integrated into teacher training programs (but see Matsuda, 2017). To promote and introduce innovation into English language teacher education in Germany we have developed a new teaching format at the interface of linguistics, foreign language pedagogy and teaching practice that introduces elements of teaching English as an International Language (EIL) into the curriculum for future teachers of English at the University of Bremen. In this talk we report on this new teaching format and how it helps to close the gap between ELT pedagogy ("Fremdsprachendidaktik") and English Linguistics ("Fachwissenschaft"), but also the divide between theory practice in university teacher education.

- Galloway, Nicola (2017). *Global Englishes and Change in English Language Teaching. Attitudes and Impact*. London and New York: Routledge.
- Matsuda, Aya, ed. (2017). *Preparing Teachers to Teach English as an International Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Syrbe, Mona (2018). Evaluating the suitability of teaching EIL for the German classroom. *International Journal of Applied Linguistics* 28:3, 438–450
- Syrbe, Mona & Heath Rose (2018). An evaluation of the global orientation of English textbooks in Germany. *Innovation in Language Learning and Teaching* 12:2, 152-163.

J. SCHLÜTER (Bamberg): "International corpora and the teaching and learning of English as an International Language: At/in school, at/in college, at/in university?"

In our globalized world, English serves as a dynamic vehicle of international communication, being used on a daily basis by speakers around the globe. As a consequence, there is no limit to the linguistic facets that users – teachers and learners alike – can discover. In the digital age, the tools for digging up findings about the language are no more than a click away: Large and user-friendly corpora are provided on the Internet free of charge. While the assets of corpus applications in language teaching have long been recognized (e.g. Mukherjee 2002, O’Keeffe, McCarthy, & Carter 2007, Cobb & Boulton 2015), a considerable (though possibly closing) gap has been noted between the widespread use of corpora in linguistics and their adoption for language teaching at university and school level (Breyer 2011: 3-4, Römer 2012: 19, Timmis 2015: 7-12, Friginal 2018: 7). This paper highlights the need for language teachers and learners to maintain an open mindset with regard to linguistic norms, and advocates the use of corpora to foster language awareness and methodological competence in English classrooms.

As a case in point, the focus will be on a range of prepositional constructions. Not only does prepositional usage pose a permanent challenge to non-native learners at all levels, but it is also an area where varieties diverge substantially. This paper collates variationist description and pedagogical evaluations in a two-pronged approach. Starting out from Algeo’s (2006: 159-198) list of collocations with discrepant prepositional usage in British and American English, different areas will be considered:

- general vocabulary, e.g. *at/in school, from May to/through September, outside/outside of the home, in/on the street, in/on the team, enrolled on/in a course, on/in top form, out/out of the window, round/around the table, at/on short notice, different to/from/than*
- academic phrases, e.g. *in respect of/with respect to, with/in reference to, with/in regard(s) to*
- idiomatic expressions, e.g. *at/in a pinch, in/of two minds, on/in the cards, the task in/at hand*

First, data on prepositional usage from twenty varieties will be catalogued on the basis of the corpus of Global Web-based English (GloWbE, Davies 2013), an agenda that has so far not been addressed in any systematic way. Attention will be paid to the traditional norm-providing varieties British and American English as well as to eighteen other first- and second-language varieties.

Second, the results of a questionnaire study recruiting professional teachers of English at university level will be reported. The participants, all native speakers from different English-speaking countries, rate example sentences with various prepositions. In the first round, they give rapid assessments based on their own intuitions. Prior to the second round, they are presented with the corpus-based results for each item in the twenty varieties separately. Subsequently, they are asked to review their ratings and to comment on their revisions. Thus, the hypothesis will be tested that insights into prepositional variation world-wide can promote the awareness and acceptance of variable usage among language professionals on the job (and percolate – it is hoped – to those in training).

- Breyer, Yvonne Alexandra (2011) *Corpora in Language Teaching and Learning: Potential, Evaluation, Challenges*. Frankfurt/Main: Lang.
- Cobb, Thomas & Alex Boulton (2015) "Classroom applications of corpus analysis." In Douglas Biber & Randi Reppen (eds.) *Cambridge Handbook of Corpus Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press. 478–497.
- Davies, Mark (2013) *Corpus of Global Web-based English: 1.9 billion words from speakers in 20 countries (GloWbE)*. Available online at <https://www.english-corpora.org/glowbe/>.
- Davies, Mark & Robert Fuchs (2015) "Expanding horizons in the study of World Englishes with the 1.9 billion word Global Web-based English Corpus (GloWbE)." *English World-Wide* 36(1), 1–28. doi 10.1075/eww.36.1.01dav.
- Friginal, Eric (2018) *Corpus linguistics for English teachers: New tools, online resources, and classroom activities*. London, New York: Routledge.
- Mukherjee, Joybrato (2002) *Korpuslinguistik und Englischunterricht: Eine Einführung*. [Sprache im Kontext, Bd. 14.] Frankfurt/Main: Lang
- O’Keeffe, Anne, Michael McCarthy & Ronald Carter (2007) *From corpus to classroom: Language use and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Römer, Ute (2012) "Using general and specialized corpora in English language teaching: Past, present and future." In: Mari Carmen Campoy Cubillo & Maria-Lluïsa Gea-Valor (eds.) *Corpus-based approaches to English language teaching*. London: Continuum. 18–35.
- Timmis, Ivor (2015) *Corpus linguistics for ELT: Research and practice*. London, New York: Routledge.

K. BEUTER (Bamberg): "Participatory research in the frame of a German-Tanzanian student exchange: Using a dialogic approach to exploring English as a global language in school contexts"

The question of how to bring English language teaching (ELT) into better alignment with the global reality of its target language has become one of the most challenging issues in ELT in recent years. Although it seems vital to include learners’ and teachers’ perspectives to bring about lasting change (Illés 2016), integrative research approaches are still rare and often discarded as too complex and time-consuming. Didactic considerations must, however, in a social constructivist understanding of language learning (Widdowson 2012; Kohn 2018) not only build on students’ goals and teachers’ epistemic beliefs, but can at the same time substantially profit from co-researchers’ classroom knowledge and down-to-earth implementation ideas.

The present paper introduces an integrative participatory approach to an exploration of the classroom potential of English as a global language, set in the dialogic framework of a German-

Tanzanian student exchange, in which English was used as a lingua franca. In a spiral-shaped process of cooperative preparation, dialogic realization, reflection and projection, students, teachers and researcher worked hand in hand in this project to explore the relationship between English language teaching and learning, and their subjectively experienced reality of English as a Lingua Franca (ELF), in order to finally feed their insights into ideas for classroom implementation. Participants on the one hand actively employed varieties of English as communicative tools in intercultural dialogues, but were also encouraged in various constellations such as group discussions, individual and group interviews to reflect on their communicative practices against the backdrop of their own language learning and teaching experiences.

The lingua franca context or "second-order language contact" situation (Mauranen 2018) foregrounded the variable, flexible, transcultural and constructed nature of English (e.g. Seidlhofer 2011). From a linguistic perspective, particularly the communicatively effective and pervasive practice of translanguaging was noteworthy, which exposes the fluidity of languages and norms and blurs all lines between clear-cut language-nation-culture units. Linguistic analyses exposed transparency as a decisive and didactically relevant factor when it comes to a communicatively productive use of translanguaging in intercultural interaction (Beuter 2019). Participating teachers reflected on cooperation, accommodation and adaptation as key strategies for communicative success, suggesting an extended provision of dialogic and interactive learning grounds for students. Corroborating previous findings from lingua franca research (Jenkins 2000), students emphasized the centrality of pronunciation and intonation for mutual intelligibility and asked for exposure to more varied accents in English classrooms.

Above all, the paper illustrates how a participatory and dialogic approach can help sharpen both teachers’ and students’ critical awareness of variation and lingua franca strategies, which has repeatedly been emphasized as the key to subsequent action and a successful implementation of teaching and learning English as a global language (e.g. Bowles 2015; Galloway und Rose 2015; Baker 2018).

- Baker, Will (2018): English as a lingua franca and intercultural communication. In: Jennifer Jenkins, Will Baker und Martin Dewey (eds.): *The Routledge handbook of English as a Lingua Franca*. London: Routledge, pp. 25–36.
- Bowles, Hugo (2015): ELF-Oriented Pedagogy. Conclusions. In: Hugo Bowles und Alessia Cogo (eds.): *International perspectives on English as a lingua franca. Pedagogical insights*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 194–208.
- Galloway, Nicola; Rose, Heath (2015): *Introducing global Englishes*. London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Illés, Éva (2016): Issues in ELF-aware teacher education. In: *Journal of English as a Lingua Franca* 5 (1), pp. 135–145.
- Jenkins, Jennifer (2000): *The phonology of English as an international language. New models, new norms, new goals*. Oxford: Oxford University Press.
- Mauranen, Anna (2018): Conceptualizing ELF. In: Jennifer Jenkins, Will Baker und Martin Dewey (eds.): *The Routledge handbook of English as a Lingua Franca*. London: Routledge, pp. 7–24.
- Seidlhofer, Barbara (2011): *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (2012): ELF and the inconvenience of established concepts. In: *Journal of English as a Lingua Franca* 1 (1). pp. 5–26.

N. MARAKHOVSKA (Mariupol): "Preparing English language education majors to implement a pluricentric approach in the classroom"

The analysis of pre-service training programmes provided for English language (EL) education majors by Ukrainian teacher training institutions shows the dominance of monocentric approach, or "Standard English" education in order to develop "native-like" proficiency (Xie, 2014). Developing awareness of World Englishes "can be achieved through the publishers in all over the world, providing World Englishes and English as a Lingua Franca perspectives in their books, materials", etc. (Kilickaya, 2009, p. 37). The study conducted in Mariupol State University

(Ukraine), in particular, the results of peer-observations enabled to reveal that most EL instructors use monocentric methodologies in teaching such courses as *Oral and Written English Practice*, *Practical Phonetics*, etc.; select respective educational resources, e.g. audio recordings in British Standard English as the pronunciation model for students and are critical of using “non-standard English” materials. However, it is essential “to challenge the deep-rooted ‘standard’ language ideology for teachers, students, and other stakeholders to understand the complexity of EL teaching against the backdrop of globalization” (Fang & Ren, 2018, p. 390).

Therefore, the following contradictions arise between 1) instructing EL education majors on linguistic variations while teaching the theoretical academic courses, e.g. *History of the English Language*, and adopting the pluricentric approach while delivering practice-oriented courses, thus, preparing students to employ it in their own teaching; 2) facing difficulties in hiring international academic staff, native speaker lecturers under war conditions in eastern Ukraine and underestimating the potential of international students as second language speakers of English.

In order to address the contradictions a new EL teacher training model has been designed and its implementation is based on providing a complex of pedagogical conditions, inter alia:

- 1) *motivational* – maximising students’ awareness of EL varieties by selecting proper educational resources, e.g. English Listening Lesson Library Online (ELLLO) as well as designing in-house materials, and engaging international students into the teaching process;
- 2) *cognitive* – expanding instructors and students’ knowledge on the opportunities for the pluricentric approach in EL teaching by conducting departmental methodological workshops and reinforcing the academic course content, e.g. in *Methods of Foreign Language Teaching*;
- 3) *practical* – developing students’ skills to effectively use the pluricentric approach in their further teaching by organising hard-skill training sessions and encouraging trainees’ to apply the acquired experience during their pedagogical internship in secondary schools.

The report will focus on the results of carrying out the pedagogical experiment in the Foreign Languages Department, Mariupol State University, based on the phased implementation of the above-mentioned pedagogical conditions and its effect on the preparedness of EL education majors to implement pluricentric approach in the school learning environment.

Fang, F. & Ren, W. (2018). Developing students' awareness of Global Englishes. *ELT Journal*, 72, 384-394. doi: 10.1093/elt/ccy012

Kilickaya, F. (2009). World Englishes, English as an International Language and Applied Linguistics. *English Language Teaching*, 2:3, 35-38. doi: 10.5539/elt.v2n3p35

Xie, J. (2014). Challenges and Opportunities for the Pluricentric Approach in ESL/EFL Teaching. *English Today*, 30, 43-50. doi: 10.1017/S0266078414000121

C. MEIRELLES & M. SAVEDRA (Rio de Janeiro): "Deutsch als plurizentrische Sprache und Lehrerbildung an den Universitäten von Rio de Janeiro"

Eine plurizentrische Perspektive der deutschen Sprache hat sich seit den 1980er Jahren (mit den ABCD-Thesen) im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht etabliert und wird zurzeit besonders durch das DACH-Prinzip von Institutionen wie dem Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband (IDV) gefördert (vg. KRUMM, 2017; SHAFER, 2018; Demmig/Hägi/Schweiger, 2013). Ziel dieser Arbeit ist die Untersuchung eines plurizentrischen Ansatzes in den Deutschlehrerbildungen in Brasilien. Diese Studie beschränkt sich deswegen auf den Deutsch als Fremdsprachen-Unterricht bzw. die Portugiesische/Deutsch-Studiengängen von drei Universitäten von Rio de Janeiro. Unter Berücksichtigung der Theorie des Plurizentrismus und einer plurizentrischen Perspektive im Deutsch als Fremdsprache wurde in dieser Forschung eine qualitative Methodik angenommen. Um dieses Ziel zu erreichen, analysierten wir das Lehrmaterial (DaF kompakt neu), das in den obengenannten Studiengängen verwendet werden.

Darüber hinaus wurden Fragebögen mit Professoren und Studenten durchgeführt. Die Datenerhebungen und –analyse ermöglichen eine eine verbreite Ansicht des Themas. Das Lehrmaterial wurde anhand von sechs Kategorien analysiert (Fertigkeit, Thema, Art der Textquelle, diskursive Themen der Plurizentralität, Ansatz und Varietät). Die ersten drei Kategorien wurden auf der Grundlage der Konzepte, die im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) vorhanden sind. Die folgenden Kategorien wurden auf der Grundlage der Annahmen von DACH-Prinzip entworfen. Um die Varianten genauer zu präzisieren, wurde insbesondere das Variantenwörterbuch des Deutschen (AMMON et al., 2018) nachgeschlagen. Wir identifizierten im Lehrmaterial mehrere Aktivitäten mit Merkmalen eines plurizentrischen Ansatzes, wenn auch meist mit einem touristischen Ansatz. Die österreichischen und schweizerischen Varietäten erscheinen in Vergleich mit der Varietät aus Deutschland. Die in Deutschland verwendeten lexikalischen Varianten (Deutschlandismus) werden oft als unspezifisch (gemeindeutsch) dargestellt, während die aus Österreich (Austriazismen) und die aus der Deutschschweiz (Helvetismen) sind immer markiert. Die Analyse der Fragebögen basierte auf drei thematischen Schwerpunkten (a) Kenntnisse über Plurizentralität der deutschen Sprache und ihre Einsetzung in den Portugiesischen/Deutschen Studiengänge; (b) plurizentrische Aspekte, die im Lehrmaterial behandelt werden; und (c) Relevanz der plurizentrischer Ansatz in der Deutschlehrerbildung. Die mit der Analyse erzielten Ergebnisse zeigen, dass einer plurizentrische Ansatz der deutschen Sprache an den Portugiesische/Deutsch-Studiengängen der Universitäten von Rio de Janeiro sich noch an ihrem Anfang befindet. Die hier präsentierte Ergebnisse sind Teil einer Masterarbeit, die in Februar 2020 unter dem Titel „DACH-Prinzip und Plurizentrismus in der Deutschlehrerbildung in Rio de Janeiro“ im Fachbereich Sprachwissenschaft an der Bundesuniversität Fluminense (UFF) in Brasilien eingereicht worden ist.

Ammon, U. et al. (Hrg.) (2018). *Variantenwörterbuch des Deutschen*. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen. Berlin: De Gruyter.

Demmig, S; Hägi, S; Schweiger, H. (Hrg.) (2013). *DACH-Landeskunde. Theorie-Geschichte-Praxis*. München: Iudicium.

Krumm, H. (2017). Von ABCD zu DACHL. *IDV-Magazin*. V. 92, p. 6-12.

Shafer, N. (2018). *Varietäten und Varianten verstehen lernen: Zum Umgang mit Standardvariation in Deutsch als Fremdsprache*. Band 99 – Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Universitätsverlag Göttingen.

M. DE BELDER & A. HIEMSTRA (Oldenburg): "Creating awareness of the pluricentricity of Dutch"

Most official European language are pluricentric. It is therefore of utmost importance for future language professionals to acknowledge and to understand this fact. Dutch is an important example: it fulfils all criteria for pluricentricity as defined in Muhr (2012), its centres being the Netherlands, Flanders and Suriname. Students of Dutch will fail to understand variation in Dutch and the language policy in the relevant regions unless they gain awareness and knowledge of the pluricentric reality. Furthermore, this knowledge is transferable to linguistic situations in Europe in general. For example, German students of Dutch who are made aware of the pluricentricity of Dutch will gain a deeper understanding of the German language situation as well. We therefore consider a profound knowledge of the pluricentricity of Dutch an important didactic goal at the Dutch department of the University of Oldenburg.

The instructed variety at the department is Dutch as spoken in the Netherlands. This is partly due to happenstance: it is the variety of the instructors. Yet, it is also the dominant variety presented in text books. However, more importantly, it is the variety most relevant to the students in Niedersachsen, as the region borders the Netherlands. That being said, we go at great lengths to introduce Dutch as a pluricentric language at the department, for the reasons

mentioned above. In this talk we will discuss how we achieve to implement this goal. We have several pillars, within the curriculum and in extra-curricular activities:

- i) We have teaching staff from both Belgium and the Netherlands and we consider this to be important and desirable.
- ii) We have an obligatory course on variation in Dutch and the history of Dutch in the bachelor years, which introduces students a.o. to the pluricentric situation, its history and its relation to standardisation processes,
- iii) We offer an optional course addressing explicitly the pluricentricity and the Belgian language situation in the bachelor years. Students are introduced to the complex linguistic situation in Belgium and its history. They acquire an in-depth knowledge of variational models and the theory of pluricentricity. They learn to recognise Belgian Dutch and its phonological, lexical and syntactic features and to differentiate between substandard Belgian Dutch and standard Belgian Dutch. They gain the insight that variation within a standard language is possible and they learn how language policy makers, the law and prescriptive work have responded to this reality.
- iv) We have explicit attention for both Dutch and Flemish literature in obligatory and optional courses in Dutch literature.
- v) We invite both Dutch and Flemish authors as guest speakers,
- vi) We have exchange programs (summer schools, Erasmus programs, internships) that enable students to spend time in the Netherlands, Belgium or Suriname.

In the future, we aim to extend this approach and to integrate attention for pluricentricity explicitly within the department's teaching policy. We aim to embed the pluricentricity of Dutch in every course, including linguistic courses and courses of Dutch-as-a-second-language.