



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Kommunikative Sprechkompetenz im
Spanischunterricht in der aktuellen Diskussion“

Verfasserin

Jacinta Maria Wolf

angestrebter akademischer Grad
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:
Studienrichtung lt. Studienblatt:
Betreuer:

A 190 353 456
Lehramtsstudium UF Spanisch UF Geographie
Univ.-Prof. Mag. Dr. Robert Tanzmeister

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

Wien, April 2010

DANKSAGUNG

Während des Studiums und bei der Erstellung der vorliegenden Arbeit haben mich viele Personen unterstützt, bei denen ich mich ganz herzlich bedanken möchte.

Besonderer Dank gilt:

Meinem Betreuungsprofessor Univ.-Prof. Mag. Dr. Robert Tanzmeister, der trotz mehrmonatigem Krankenstand die Betreuung meiner Diplomarbeit weitergeführt und mich dabei unterstützt hat.

Meiner Schwester Iris, die mir stets hilfeleistend zur Seite gestanden hat und mich mit vielseitigen Denkanstößen bereicherte.

Meinem Freund Richard, für seine Unterstützung und sein Interesse beim Entstehen dieser Arbeit.

Nicht zuletzt meinen Eltern, die mir das Studium überhaupt erst ermöglichten und mir immer viel Liebe und Verständnis entgegengebracht haben.

Inhaltsverzeichnis

1.	EINLEITUNG	1
2.	METHODEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT IM WANDEL DER ZEIT	
	Über die zunehmende Bedeutung des Sprechens	6
2.1.	Die Grammatik-Übersetzungsmethode	8
2.2.	Die direkte Methode als Vertreter der Reformmethoden	10
2.3.	Strukturalistische Ansätze basierend auf der gesprochenen Sprache	12
2.4.	Der kommunikative Ansatz und dessen Weiterentwicklung in der neokommunikativen Didaktik	14
2.5.	Grundlage des heutigen Bildungssystems: Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS)	18
2.5.1.	Der Stellenwert der Sprechfertigkeit im GERS	21
3.	GESPROCHENE SPRACHE UND IHRE FUNKTION ALS KOMMUNIKATIONSINSTRUMENT	24
3.1.	Charakteristiken der gesprochenen Sprache	24
3.1.1.	Mündliche kommunikative Sprachkompetenz	26
3.1.1.1.	Grammatische Teilkompetenz	27
3.1.1.2.	Soziolinguistische, diskursive und strategische Teilkompetenzen	29
3.1.2.	Die Bedeutung nonverbaler Kommunikation	32
3.1.2.1.	Begriffsbestimmung: Körpersprache	32
3.1.2.2.	Körpersprachliche Signale	33
3.2.	Einsatz der Sprache in kommunikativen Situationen	35
3.3.	Prozesse des Sprachverstehens und der Sprachproduktion	37
4.	SCHULUNG VON SPRECHFERTIGKEIT UND KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEIT IN DER UNTERRICHTSPRAXIS	41
4.1.	Die Einführung der Sprachproduktion im Anfängerunterricht	41
4.1.1.	„Total physical response“	42
4.1.2.	Hörverstehen – zentraler Bestandteil der mündlichen Kommunikation	43
4.1.3.	Zur Überwindung von Sprechhemmungen	45
4.1.4.	Zum Einsatz sprachlicher Automatismen	47
4.2.	Mündliche Kommunikationsarten im Unterricht: Gespräch – Rede	49

4.2.1.	Gespräch – dialogisches Sprechen	50
4.2.2.	Rede – monologisches Sprechen	52
4.2.2.1.	Stichwortkonzept nach Geißner	53
4.3.	Übungsformen zur Schulung der Sprech- und Kommunikationsfähigkeit	55
4.3.1.	Kommunikative Übungen	60
4.3.2.	Übungen zu Intonation und Aussprache	63
4.3.2.1.	Interferenzprobleme: Spanisch – Deutsch	64
4.3.3.	Durchführung einer kommunikativen Strategieübung im Anfängerunterricht	66
5.	KORREKTUR UND BEWERTUNG MÜNDLICHER SPRACHPRODUKTION	72
5.1.	Was soll wann und wie korrigiert werden?	72
5.2.	Wie können Fehler überwunden werden?	75
5.3.	Messung und Bewertung mündlicher Leistungen	76
5.3.1.	Bewertungskriterien mündlicher Leistungen	76
5.3.2.	Bewertung von Gruppenarbeiten	78
5.3.3.	Partner- und Selbsteinschätzung	78
6.	PRÄSENTATION UND AUSWERTUNG DER FRAGEBÖGEN	80
6.1.	Untersuchungsdesign, forschungsleitende Frage und Durchführung der Erhebung	80
6.2.	Fragenkomplexe und Hypothesen	81
6.3.	Konzeption und Erläuterung des Fragebogens	86
6.4.	Darstellung und Analyse der Ergebnisse	89
6.4.1.	Hypothesenprüfung	92
6.4.2.	Zusammenfassung und Diskussion der Untersuchungsergebnisse	103
7.	CONCLUSIO	105
8.	APÉNDICE EN ESPAÑOL	108
9.	BIBLIOGRAPHIE	117
10.	ANHANG	123
	Diagramme	123
	Fragebogen	124
	Lebenslauf	127

Verzeichnis der Abbildungen

- Abbildung 1: Methodenkonzeption nach Richards und Rodgers
- Abbildung 2: Vier Arten sprachlicher Realisierungen
- Abbildung 3: Bestandteile einer kommunikativen Sprachkompetenz
- Abbildung 4: Zusammensetzung kommunikativer Situationen
- Abbildung 5: Rhetorische Kommunikation: Gespräch – Rede
- Abbildung 6: Stichwortzettel nach der Methode von Geißner
- Abbildung 7: Abschlussjahr des Lehramtstudiums in 5-Jahres-Gruppen
- Abbildung 8: Vergleich der am häufigsten eingesetzten mündlichen Übungsformen im Anfänger- bzw. Fortgeschrittenenunterricht
- Abbildung 9: Wichtigkeit der Schulung einzelner Teilkompetenzen im Anfänger- bzw. Fortgeschrittenenunterricht
- Abbildung 10: Teilkompetenzen nach ihrer Wichtigkeit für die Benotung der Grundfertigkeit „Sprechen“
- Abbildung 11: Bewertung der Grundfertigkeitspaare „Hören-Sprechen“ und „Schreiben-Lesen“ im Anfänger- und Fortgeschrittenenunterricht
- Abbildung 12: Durchschnittlicher Anteil des „Sprechens“ an der Note – verteilt nach LehrerInnen mit bzw. ohne Auslandsaufenthalt
- Abbildung 13: Zeitpunkt des Beginns der mündlichen Sprachproduktion im Anfängerunterricht
- Abbildung 14: Einsatz interaktiver bzw. „nicht interaktiver“ Übungen im Anfänger bzw. Fortgeschrittenenunterricht
- Abbildung 15: Im Unterricht häufiger praktizierte Art des Sprechens
- Abbildung 16: Teilkompetenzen nach ihrer Wichtigkeit für die Benotung des Sprechens
- Abbildung 17: Aussage zur Wichtigkeit von Aussprache in Abhängigkeit von der Absolvierung eines Auslandsaufenthaltes der Lehrperson während des Studiums
- Abbildung 18: Aussage zur Wichtigkeit der „pragmatischen Kompetenz“ in Abhängigkeit der Kenntnis des Begriffs „kommunikative Sprachkompetenz“
- Abbildung 19: Am häufigsten bewertete mündliche Übungsformen

Abbildung 20:	Durchführung von Selbsteinschätzungen der Leistungen der SchülerInnen in Relation zum Abschlussjahr der Lehrperson
Abbildung 21:	Zeitpunkt der am häufigsten vorgenommenen Korrekturen in mündlichen Dialogen
Abbildung 22:	Absolvierung eines mehrmonatigen Auslandsaufenthaltes während des Studiums in Prozent
Abbildung 23:	Einbeziehung des „Sprechens“ in die Gesamtnote
Abbildung 24:	Durchführung von Selbsteinschätzungen

Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1:	Beschreibung der Grundfertigkeit Sprechen im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen
Tabelle 2:	Mündlichkeit versus Schriftlichkeit
Tabelle 3:	Aufbau eines Fehlerheftes
Tabelle 4:	Beurteilungskriterien für Referate

EINLEITUNG

In den letzten Jahrzehnten gewann die mündliche kommunikative Sprachkompetenz im Fremdsprachenunterricht zunehmend an Bedeutung. In den Siebziger-Jahren sollte die sogenannte kommunikative Wende endgültig mit altmodischen Unterrichtsmethoden, die ihren Schwerpunkt in der alleinigen Förderung der Grammatik und der schriftlichen Sprache sahen, brechen. (vgl. Neuner 2003: 225ff und Melero Abadía 2000: 26ff)

Die Frage, die ich mir dabei stelle ist, weshalb in meiner eigenen Gymnasialzeit (1995-2003) immer noch die Fertigkeiten Schreiben und Lesen einen viel höheren Stellenwert einnahmen als das Hören und Sprechen, obwohl der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen die gleichberechtigte Stellung aller vier Grundfertigkeiten fordert. So war ich nach vier Jahren Spanischunterricht zwar im Stande einen wissenschaftlichen Artikel in der fremden Sprache zu fabrizieren, doch fehlte mir die Fähigkeit während eines Sprachaufenthaltes in Spanien mit meiner Gastfamilie zu kommunizieren. Genau diese Erfahrung möchte ich als zukünftige Lehrerin meinen SchülerInnen ersparen.

Die Note setzte sich im Spanischunterricht zu 70 % aus Schularbeiten und zu 30 % aus Mitarbeit zusammen, die allerdings wiederum nur aus schriftlichen Tests bestand. Mündliche Mitarbeit während des Unterrichts wurde gar nicht bewertet, Präsentationen und Referate mussten wir nie halten. Da meine MitschülerInnen und ich dazu neigten, nur das als wichtig anzusehen, wofür wir ein Feedback, eine Bewertung erhielten, war es uns auch kein Anliegen, große Anstrengung für die Verbesserung des mündlichen Ausdrucks aufzubringen. Meiner Meinung nach sollte der Sprachunterricht so gestaltet werden, dass SchülerInnen auch dazu motiviert werden, ihre mündlichen Sprachfähigkeiten zu verbessern.

Zumindest hatte der gescheiterte Sprachaufenthalt in Spanien etwas Gutes: Ab diesem Zeitpunkt versuchte ich erstens meinen mündlichen Ausdruck selbstständig zu verbessern, da mir bewusst wurde wie wichtig es ist, in der Fremdsprache mündlich kommunizieren zu können und zweitens entschloss ich mich dazu, Sprachlehrerin zu werden, um mit den SchülerInnen bewusst das zu trainieren, was mir während meiner eigenen Schulzeit verwehrt blieb, nämlich eine mündliche kommunikative Sprachkompetenz.

Während eines Auslandsaufenthaltes in Salamanca wurde mir noch mehr bewusst, welche Bedeutung die mündliche Sprache gerade im Spanischen einnimmt. So ist es

zum Beispiel üblich, dass man Informationen in öffentlichen Einrichtungen meist mündlich erfragt und diese nicht, wie es in Österreich Brauch ist, über Informationszettel erhält. (vgl. Torres / Wolff 1983: 214)

Diese Erfahrungen haben dazu beigetragen, die vorliegende Diplomarbeit über die Fertigkeit des Sprechens zu schreiben, da diese, so lautet meine Feststellung, noch immer eine zu geringe Bedeutung im Spanischunterricht erhält.

In der vorliegenden Arbeit wird daher insbesondere herausgearbeitet, **welchen Stellenwert eine mündliche kommunikative Sprachkompetenz im heutigen Spanischunterricht einnimmt, aus welchen Teilkompetenzen sich diese zusammensetzt und wie sie in geeigneten mündlichen Aktivitäten geschult, korrigiert und bewertet werden kann.**

Am Beginn wird ein Überblick über die verschiedenen Methoden und Vermittlungskonzepte gegeben, die sich seit Mitte des 19. Jahrhunderts bis heute entwickelt haben. Die zunehmende Bedeutung des mündlichen Ausdrucks in der Fremdsprachendidaktik, der Appell auf die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden einzugehen, die Entfaltung von Kommunikationsstrategien und die besondere Förderung der interkulturellen Kompetenz erscheinen in der aktuellen fachdidaktischen Methodendiskussion für eine Neuorientierung im Fremdsprachenunterricht sehr wichtig. Zum Schluss des Kapitels wird der gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen vorgestellt, der Grundlage für den heutigen Fremdsprachenunterricht ist und die Vermittlung der vier Grundfertigkeiten: Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben in gleichem Maße fordert. (vgl. Europarat 2002: 25)

Anschließend werden Charakteristika der mündlichen Sprache im Gegensatz zur schriftlichen erläutert. Aussprache und körpersprachliche Signale finden nur in mündlicher Sprachproduktion ihre Anwendung und sollen mit den Lernenden trainiert werden. In diesem Zusammenhang wird auch auf die kommunikative Sprachkompetenz eingegangen, die sich nach Canale und Swain aus vier Teilkompetenzen zusammensetzt (siehe Kapitel 3.1.1.). Folgendes Beispiel soll die Bedeutsamkeit einer kommunikativen Sprachkompetenz aufzeigen:

[Cruzando un profesor español con un estudiante extranjero en la entrada de la facultad: uno entra y el otro sale]

Profesor: “Hola, ¿qué tal?”

Estudiante: “Pues no muy bien, porque este fin de semana he cogido frío y he pasado toda la noche con fiebre y sin poder dormir y ...”

In Spanien ist es üblich, in der Grußphrase nach dem Befinden zu fragen, obwohl sich normalerweise darauf niemand eine Antwort erwartet. Es handelt sich bei diesem Beispiel eindeutig um ein Fehlen der soziolinguistischen Sprachkompetenz (siehe Kapitel 3.1.1.2.) seitens des Studenten.

Zudem werden in diesem Kapitel verschiedene kommunikative Situationen beschrieben, in denen Sprache unterschiedlich einzusetzen ist und abschließend wird erläutert, welche Prozesse im Gehirn bei der Sprachproduktion und dem Verstehen von Sprache ablaufen.

Im darauffolgenden Abschnitt wird der Frage nachgegangen, wie sich Sprechfertigkeit und Kommunikationsfähigkeit in der Unterrichtspraxis trainieren lässt. Wann und wie soll im Anfängerunterricht mit dem Sprechen begonnen werden? Welche Rolle spielt dabei das Hören? Genauer behandelt wird auch die Methode des „Total physical response“, eine Art zu unterrichten, bei der die SchülerInnen vor dem Sprechen vor allem durch Zuhören und körperliches Handeln lernen. Jedem Schüler / jeder Schülerin steht es frei, wann er / sie mit der mündlichen Sprachproduktion beginnen möchte. (vgl. Hinger 2003: 191ff) Ein kurzes Unterkapitel ist den Sprechhemmungen gewidmet, die im Unterricht immer wieder auftreten können und die es zu überwinden gilt.

Anschließend werden unterschiedliche Kommunikationsarten thematisiert, die im Unterricht ihre Anwendung finden sollen. In der aktuellen fachdidaktischen Diskussion wird zwischen monologischem, vorbereitetem Sprechen auf der einen Seite und dialogischem Sprechen, das eher spontan verläuft, auf der anderen Seite, unterschieden. In diesem Zusammenhang wird im Besonderen auf die Umsetzung der beiden Kommunikationsarten in der Unterrichtspraxis eingegangen.

Weiters beinhaltet das Kapitel verschiedene Übungstypologien und unterschiedliche Sprechanlässe, die sich für den Fremdsprachenunterricht eignen. Für einen zielführenden Dialog in der Fremdsprache gilt es nicht nur Wortschatz und Grammatik zu trainieren, sondern auch Aussprache und kommunikative Sprachkompetenz. Körpersprache, Betonung, Sprachrhythmus und interkulturelle Kompetenz sind Komponenten, die für das gegenseitige Verständnis von Fremd- und MuttersprachlerInnen ausschlaggebend sind. (vgl. u. a. Melero Abadía 1998: 54)

„Puede afirmarse con toda razón que aprender otro idioma equivale a entrar en otro mundo’, en otra manera de ver, percibir y sentir la realidad, equivale a entrar en otra cultura.” (Sánchez 2009: 313)

Die Lernenden sollen sich in die fremde Sprache „hineinfühlen“, diese „verinnerlichen“ und die Kultur der Zielsprache verstehen lernen, um sich in jeder Situation angemessen verhalten zu können. (vgl. Sánchez 2009: 313) Zudem werden häufig auftretende Interferenzprobleme Spanischlernender mit deutscher Muttersprache beschrieben. Um diese zu reduzieren, darf die Zielsprache nicht im Vergleich mit muttersprachlichen Strukturen erlernt werden, weshalb auf Sprachvergleiche weitgehend verzichtet werden soll.

Zum Abschluss des Kapitels werden die Ergebnisse einer Kommunikationsübung analysiert, welche mit Spanischlernenden im ersten Lernjahr durchgeführt wird. Die Aufgabe der SchülerInnen besteht darin, einen für sie noch sehr anspruchsvollen Dialog zu führen, mittels dem sie Informationen herausfinden sollen, obwohl sie das dazu notwendige Vokabular noch nicht gelernt haben. Sie werden andere Mittel und Strategien anwenden müssen, um Informationen von der Gesprächspartnerin, in diesem Fall wird es die Lehrerin sein, zu erhalten. Ziel dieser Übung ist einerseits, Körpersprache richtig einsetzen zu lernen, die im Normalfall allzu oft vernachlässigt wird, und andererseits die SchülerInnen zu ermutigen, in einem fremden Land mit Einheimischen in Kontakt zu treten, auch wenn sie die Fremdsprache noch nicht einwandfrei beherrschen.

Im letzten Kapitel des theoretischen Teils werden die immer wieder aufgeworfenen Fragen wie, wann und was man beim Sprechen im Unterricht korrigieren und bewerten soll, diskutiert. Dabei werden unter anderem Maßnahmen zur Überwindung von Fehlern und verschiedene Bewertungskriterien mündlicher Leistungen analysiert.

Das empirische Abschlusskapitel besteht aus der Präsentation der Ergebnisse eines Fragebogens. Bei dieser Untersuchung wurden im Januar 2010 neununddreißig an österreichischen Schulen unterrichtende SpanischlehrerInnen zur mündlichen Sprachproduktion befragt. Mittels eines schriftlichen Fragebogens soll erfasst werden, **welchen Stellenwert die mündliche kommunikative Sprachkompetenz im heutigen Spanischunterricht tatsächlich einnimmt und inwieweit die im theoretischen**

Abschnitt der Arbeit vorgestellten Teilfähigkeiten des Sprechens in mündlichen Aktivitäten geschult und in Korrektur und Bewertung berücksichtigt werden.

Zudem wird festgestellt, ob Faktoren wie der Zeitpunkt des Studienabschlusses oder ein längerer Auslandsaufenthalt während der Ausbildung ausschlaggebend für eine unterschiedliche Umgangsweise mit der Fertigkeit des Sprechens im Spanischunterricht sind. Möglicherweise legen junge LehrerInnen und solche, die ein Auslandssemester absolviert haben, mehr Wert auf eine fundierte Ausbildung der mündlichen Sprachkompetenz.

In der empirischen Studie wird insbesondere erfasst, ab wann LehrerInnen mit der mündlichen Sprachproduktion beginnen und welche Übungen sie im Anfänger- bzw. welche sie im Fortgeschrittenenunterricht am häufigsten durchführen. Eine Hypothese dazu lautet, dass die meisten LehrerInnen bereits in der ersten Stunde mit der mündlichen Sprachproduktion beginnen, da in Österreich eingesetzte Spanischschulbücher danach ausgerichtet sind. Dass diese Verhaltensweise von vielen FachdidaktikerInnen verurteilt wird, da sich die SchülerInnen eine falsche Aussprache aneignen (vgl. u. a. Roche 2008: 38ff), wird im theoretischen Teil der Arbeit genauer erläutert.

Weiters wird untersucht, ob der Schwerpunkt mündlicher Sprachproduktion in der Unterrichtspraxis auf vorbereitetem oder spontanem Sprechen liegt und welche Teilfähigkeiten des Sprechens SpanischlehrerInnen als besonders wichtig erachten.

Einige Fragestellungen behandeln auch die Beurteilung und Korrektur des mündlichen Ausdrucks. Es gilt herauszufinden, ob in die Benotung der Sprechkompetenz, sofern sie überhaupt bewertet wird, hauptsächlich Grammatik- und Wortschatzfehler einfließen oder ob auch Aussprache und eine je nach Gesprächsart und Situation angemessene Verwendung der Sprache berücksichtigt wird.

Aufgrund der gegebenen Möglichkeiten und Ressourcen konnte nur eine ProbandInnengruppe von neununddreißig Personen befragt werden, weshalb die Erhebung nicht aussagekräftig in Bezug auf die Gesamtsituation in Österreich ist. Dennoch können Tendenzen festgestellt werden, welchen Stellenwert die Vermittlung der mündlichen Sprachkompetenz an österreichischen Schulen im Spanischunterricht einnimmt.

2. METHODEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT IM WANDEL DER ZEIT

Über die zunehmende Bedeutung des Sprechens

In diesem Kapitel wird ein Überblick über die in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts entstandenen Lehrmethoden gegeben, die sich seit Mitte des 19. Jahrhunderts entwickelt haben. Die mündliche Sprachproduktion hat in den Methodenkonzeptionen im Laufe der Zeit zunehmend an Bedeutung gewonnen. In neueren Vermittlungskonzepten nimmt sie eine zentrale Rolle ein, die es im vorliegenden Kapitel zu untersuchen gilt. (vgl. u.a. Neuner 2003: 225)

Im Vorfeld soll darauf hingewiesen werden, dass sich die Umsetzung der einzelnen Arbeitsweisen nicht in klar abgrenzbaren Zeiträumen vollzogen hat. Die Koexistenz und gegenseitige Beeinflussung verschiedener Konzepte trug zu einer Vermischung der Methoden im Unterricht bei. Zudem gibt es bisher keine Untersuchungen darüber, ob und in welchem Ausmaß die Strömungen in der jeweiligen Epoche auch tatsächlich in der Unterrichtspraxis angewandt wurden. (vgl. Neuner 2003: 227)

Da es in der Fachdiskussion keine einheitliche Verwendung des Methodenbegriffes gibt (vgl. Neuner 2003: 225), gilt es diesen zu definieren und festzulegen, worauf sich die vorliegende Untersuchung der einzelnen Unterrichtsstrategien stützt.

Der Begriff „Methode“ stammt von dem lateinischen Wort „*methodus*“ und dem griechischen Ausdruck „*methodos*“ ab und bedeutet „*Weg, der zu einem bestimmten Ziel führt*“. (vgl. Heuer 1979: 115 zitiert nach Neuner 2003: 225)

Richards und Rodgers (1986) beschreiben in ihrem Werk „*Approaches and Methods in Language Teaching*“ ein Modell, an Hand dessen Lehrmethoden im Fremdsprachenunterricht beschrieben und miteinander verglichen werden können. Drei konstitutive Elemente, „*enfoque*“ (approach), „*diseño*“ (design) und „*procedimiento*“ (procedure) bilden die Grundpfeiler eines Vermittlungskonzeptes. (vgl. Melero Abadía 2000: 14)

Folgende Darstellung nach Richards und Rodgers beschreibt die drei konstitutiven Elemente einer Methode im Detail:

Methodenkonzeption nach Richards und Rodgers:

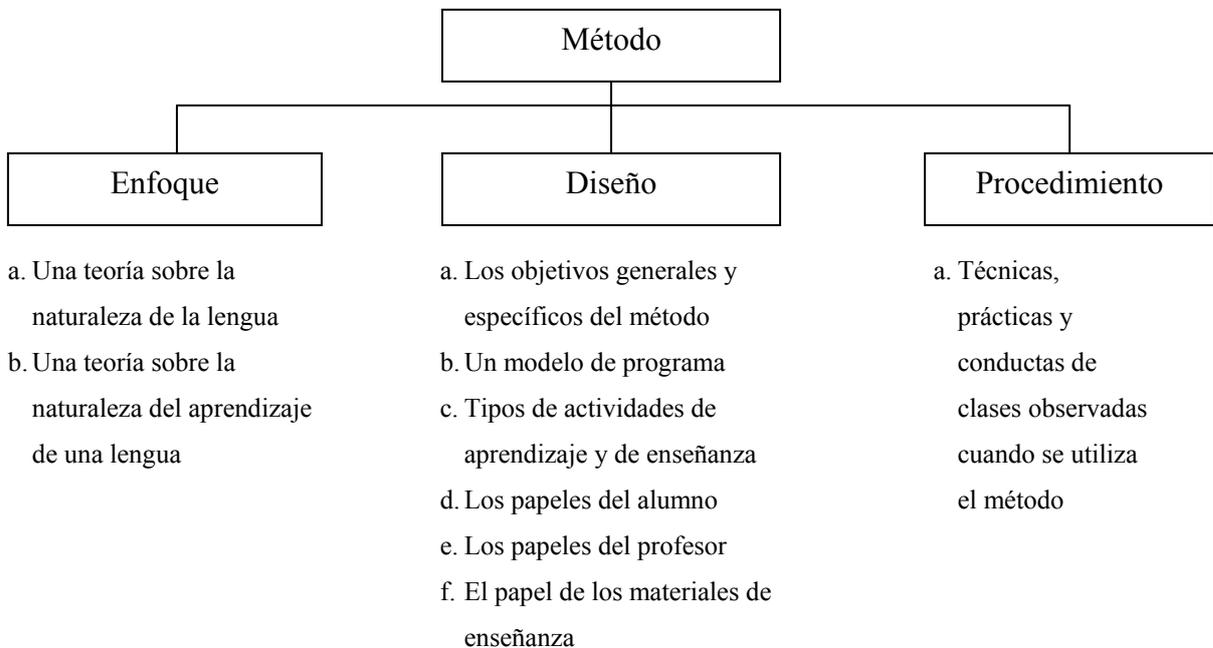


Abbildung 1: Methodenkonzeption nach Richards und Rodgers (vgl. Richards / Rodgers, 1998: 35; zitiert nach Melero Abadía 2000: 16.)

Wie die Abbildung zeigt, besteht jede Unterrichtsmethode zunächst aus einer theoretischen Basis und deren Bezüge zur Sprachtheorie und Lernpsychologie („*enfoque*“). Zudem ist der organisatorische Rahmen, zu dem Lernziele, Inhalte, die Rolle der Lehrenden und Lernenden und Lehr- und Lernmaterialien zählen („*diseño*“), integraler Bestandteil eines Methodenkonzepts. Das dritte Element („*procedimiento*“) bezieht sich auf die Unterrichtsrealität, die sich aus Lehr- und Lerntechniken zusammensetzt. Anzumerken ist, dass in der Literatur häufig „*enfoque*“, also die theoretische Basis, mit dem Begriff der Methode gleichgesetzt wird. (vgl. Melero Abadía 2000: 15)

Das Methodenmodell zeichnet sich durch eine klare Strukturierung und sehr präzise und eindeutige Beschreibungen aus, weshalb es als Grundlage für die folgende Untersuchung der Unterrichtsströmungen dient. Zudem wird ein Artikel von Melero Abadía (1998) aus dem Sammelband „*Spanischunterricht heute*“ verwendet, der die verschiedenen Vorgehensweisen im Fremdsprachenlernen thematisiert. Zusätzlich

werden Werke von Pfeiffer (2005), Sánchez (2000) und eine Darstellung von Neuner (2003) über die einzelnen Unterrichtsstrategien in ihrer geschichtlichen Entwicklung herangezogen.

2.1. Die Grammatik-Übersetzungsmethode

Die Grammatik-Übersetzungsmethode, auch traditionelle Methode genannt, stammt ursprünglich vom Unterricht der alten Sprachen wie Latein und Griechisch ab und wurde Mitte des 19. Jahrhunderts auch auf die Vermittlung des Englischen und Französischen, später auf das Spanische, übertragen. (vgl. Melero Abadía 1998: 55)

Sprache wird darin als ein Gefüge von Bausteinen (Wörter) und Baugesetzen (Grammatikregeln) angesehen. Mit Hilfe eines expliziten Sprachwissens, das sich durch die Kenntnisse der Wörter und der Grammatikregeln beschreiben lässt, sollen die SchülerInnen Sätze und Texte übersetzen und selbst konstruieren lernen. Die Schriftlichkeit der Sprache hatte in dieser Epoche eindeutig Priorität, weshalb mündliche Sprachübungen gänzlich vernachlässigt wurden. (vgl. Neuner 2003: 227)

Die traditionelle Methode dominierte den Fremdsprachenunterricht von ca. 1840 bis Mitte des 20. Jahrhunderts und auch heute noch wird sie im Unterricht der toten Sprachen, wie dem klassischen Lateinunterricht, angewandt. (vgl. Melero Abadía 1998: 56)

So gut wie alle Lehrbücher, Grammatiken und andere didaktische Materialien dieser Epoche wurden außerhalb Spaniens erstellt, wie *Vademecum español del comerciante* von Lourtau, Paris (1910) oder *Spanisch für Deutsche* von Mertner, Kempten (1923). In den 50er Jahren entstanden die ersten Lehrwerke in spanischer Sprache wie *Español para extranjeros* von Martín Alonso und *Curso breve de español para extranjeros* von Francisco de Borja Moll. Sie basieren grundsätzlich auf der traditionellen Methode, allerdings sind bereits innovative Ansätze darin enthalten, wie Übungen zur Aussprache. (vgl. Melero Abadía 1998: 56)

Melero Abadía (1998: 56) verneint in Anlehnung an das Model von Richards und Rodgers die Existenz einer Sprach- und Lerntheorie in der Grammatik-Übersetzungsmethode. Eher spricht er in diesem Zusammenhang von Sprach- und Lernkonzepten.

„...podríamos decir que es un **método sin enfoque**, no podemos hablar de teoría lingüística ni de teoría del aprendizaje...“ (Melero Abadía 1998: 56)

Die Zielsprache in schriftlicher Form, Grammatikregeln, ihre Ausnahmen und der Wortschatz bilden die Grundlage des linguistischen Konzepts. Eine bedeutende Rolle spielt darin auch die Muttersprache der Lernenden, die sowohl Unterrichtssprache als auch Bezugssystem bei Übersetzungen ist. (Melero Abadía 1998: 56)

Der organisatorische Rahmen („*diseño*“) setzt sich aus Übersetzungsübungen von der Zielsprache in die Muttersprache und viceversa und aus der Aneignung grammatikalischer Regeln und Vokabellisten zusammen, worin auch das Lernziel der Methode besteht. Protagonist im Unterricht ist der Lehrer / die Lehrerin, der / die das linguistische Wissen bereitstellt und die Muttersprache der Lernenden beherrschen muss. Die Rolle der SchülerInnen hingegen beschränkt sich auf bloßes Auswendiglernen der grammatikalischen Regeln und der Vokabeln. Als Unterrichtsmaterial wird ausschließlich das Lehrbuch verwendet, in dem unter anderem Übersetzungsübungen und Konjugationsübungen bereitgestellt sind. Mündliche Sprachproduktion gibt es grundsätzlich keine, die einzige Übungsform in der die Zielsprache laut vorgetragen wird, ist das Vorlesen vor der Klasse. (vgl. Melero Abadía 1998: 56f)

Bezüglich der konkreten Vorgehensweise im Unterricht („*procedimiento*“) ist anzumerken, dass alle Übungen nach folgendem Schema ablaufen: Eine grammatikalische Regel wird erklärt, anschließend soll sie verstanden werden, danach findet sie in Konjugationsübungen und später beim Übersetzen ihre Anwendung. Fehler werden als etwas Negatives, Störendes empfunden, die es in jedem Fall zu unterbinden gilt. Unterrichtssprache ist ausschließlich die Muttersprache der SchülerInnen. (vgl. Melero Abadía 1998: 57)

Interaktion wird weder zwischen dem / der LehrerIn und den SchülerInnen noch zwischen den Lernenden untereinander gefördert. (vgl. Melero Abadía 2000: 40)

Kritisiert wird an dieser Methode vor allem, dass eine lebende gesprochene Sprache mit den Mitteln der Aneignung einer toten Sprache unterrichtet wird, in der es keinerlei Raum für Kommunikation gibt, sondern isolierte Wörter mit Hilfe grammatikalischer Regeln aneinandergereiht werden. Das eigentliche Lehrziel besteht in der Ausbildung der Übersetzungskompetenz und nicht darin, Sprache in alltäglichen Situationen

einsetzen zu können. Zudem führt das geforderte reine Auswendiglernen zur Frustration der SchülerInnen. (vgl. Melero Abadía 2000: 40)

2.2. Die direkte Methode als Vertreter der Reformmethoden

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstanden mehrere Reformmethoden, die sich gegen die traditionelle Vorgehensweise im Fremdsprachenerwerb stellten und Unterrichtsverfahren entwickelten, die einer lebenden gesprochenen Sprache gerecht wurden. (vgl. Neuner 2003: 228)

Zu diesen Unterrichtsstrategien zählen unter anderem eine Methode von Claude Marcel, der sich für die Abschaffung der Grammatik und der Übersetzung einsetzte, die sogenannte „Naturmethode“ nach Heness und ein Ansatz, in dem eine induktive Aneignung der Grammatik gefordert wird. In diesem Kapitel wird als Vertreter dieser Vermittlungskonzepte, die im Grunde alle das gleiche Ziel eines „natürlichen“, „direkten“ und „induktiven“ Fremdsprachenerwerbs verfolgen, näher auf die **direkte Methode** eingegangen. (vgl. Neuner 2003: 228)

Erstmals nimmt die gesprochene Sprache einen zentralen Stellenwert im Fremdsprachenunterricht ein. Im Gegensatz zur traditionellen Methode soll auf den Einsatz der Muttersprache in der Klasse gänzlich verzichtet werden, damit die SchülerInnen ein neues linguistisches System, unabhängig von dem der Erstsprache, ausbilden können. Ähnlich wie der auf Imitation basierende Erwerb der Muttersprache soll auch die Aneignung fremder Sprachen, allerdings auf einem schnelleren, „direkten“ Weg, erfolgen. (vgl. Melero Abadía 2000: 42)

Ein wichtiger Vertreter dieser Strömung ist der US-amerikanische Sprachpädagoge Maximilian Berlitz, Gründer der Berlitz Sprachschulen, in denen bis heute die direkte Methode im Unterricht angewandt wird. Er setzte sich im Besonderen dafür ein, dass Umgangssprache in Konversation gelehrt wird. (vgl. Neuner 2003: 228)

Wilhelm Viëtor kritisierte als deutscher Verfechter der Reformmethode in dem Beitrag „*Der Sprachunterricht muss umkehren*“ die Vorrangstellung des Schriftlichen und der Grammatik in der Fremdsprachenausbildung und forderte die aktive Anwendung der gesprochenen Sprache sowie Übungen zum Aussprachetraining. Grammatikunterricht sollte induktiv erfolgen, ausgehend von Beispielen, von denen sich anschließend ein Regelsystem ableiten lässt. Übersetzungsübungen und zusammenhangloses

Auswendiglernen von Vokabellisten haben seiner Meinung nach in der Schule nichts verloren. (vgl. Melero Abadía 2000: 43f)

Bezüglich der konstitutiven Elemente nach Richards und Rodgers spricht sich Melero Abadía (2000: 58) in dieser Strömung wiederum gegen die Existenz einer Theorie („*enfoque*“) aus, da der direkte Ansatz zwar essenzielle Neuerungen in der Planung der Lernprozesse mit sich bringe, eine methodologische Grundlage der Sprach- und Lerntheorie allerdings fehle.

Wie bei der Grammatik-Übersetzungsmethode formuliert er in diesem Zusammenhang ein Sprach- und Lernkonzept, das sich aus folgenden Aspekten zusammensetzt:

- Vermittlung von Phonetik und einer mündlichen Umgangssprache
- induktive Grammatikaneignung
- Erwerb der Fremdsprache durch Imitation (Hören – Nachsprechen)
- Aneignung von Wörtern nur in Verbindung mit Phrasen und Kurzdialogen bzw. in direktem Kontakt zu dem Objekt selbst (vgl. Melero Abadía 2000: 58)

Lehrziel der Methode, Bestandteil des organisatorischen Rahmens („*diseño*“), ist zum einen ein geübtes Hörverstehen und zum anderen die Fertigkeit des Sprechens, sodass die SchülerInnen sich in Alltagssituationen verständlich machen können und zudem eine gute Aussprache besitzen. Die Hauptrolle in der Klasse nimmt der Lehrer / die Lehrerin ein, der / die mit Hilfe der wichtigsten Übungsart der direkten Methode, dem „Fragen stellen“, die SchülerInnen zur aktiven Mitarbeit motiviert. Das Lehrbuch dient als Richtlinie und als begleitendes Material in der didaktischen Vorgehensweise. (vgl. Melero Abadía 2000: 58)

In der konkreten Umsetzung der Methode („*procedimiento*“) nimmt die Anschaulichkeit des Unterrichts, wie das Herstellen eines direkten Bezugs zwischen Objekt und Wortinhalt, eine bedeutende Rolle ein. Die Einstellung zu Fehlerkorrekturen hat sich nicht verändert, da diese immer noch sofort nach ihrem Auftreten korrigiert werden. (vgl. Melero Abadía 2000: 59)

An der direkten Methode wird die vollständige Abwesenheit der Muttersprache im Unterricht kritisiert, da die SchülerInnen möglicherweise aufgrund von

Verständnisproblemen, komplizierte sprachliche Strukturen nicht begreifen. Zudem könne die Aneignung der Muttersprache nicht mit der einer Fremdsprache gleichgesetzt werden, da im schulischen Umfeld völlig andere Rahmenbedingungen herrschen als beim Erstspracherwerb im Kleinkindalter. Laut Expertenmeinung würde sich die direkte Methode im Einzel- oder Kleingruppenunterricht eher anbieten als in einer normalen Schulklasse, die aus bis zu 32 SchülerInnen bestehen kann. (vgl. Melero Abadía 2000: 59)

2.3. Strukturalistische Ansätze basierend auf der gesprochenen Sprache

Während des Zweiten Weltkriegs (1938/39-1945) entwickelte das US-amerikanische Militär zahlreiche Lehrprogramme, die eine rasche Aneignung mündlicher Fremdsprachen ermöglichen sollten. Die sogenannten „Army Methods“ bestanden aus Intensivkursen basierend auf der Vermittlung des Hörverständnisses und des Sprechens. Auch nach Ende des Zweiten Weltkriegs gewannen mündliche Fremdsprachenkenntnisse aufgrund zunehmender internationaler Wirtschaftsbeziehungen immer mehr an Bedeutung, weshalb die im Krieg entwickelten Lehrmethoden auch in der Schulpraxis ihre Anwendung finden sollten. (vgl. Melero Abadía 2000: 60f)

In den 50er Jahren bildete sich in den USA die **Audiolinguale Methode** aus, die auf der strukturalistischen Sprachanalyse nach Bloomfield basiert. Demnach wird *„nicht mehr das Regelsystem einer zugrundeliegenden Bezugssprache (z.B. Latein) zum Ausgangspunkt der Sprachbeschreibung genommen, sondern jede Sprache wird nach den ihr eigentümlichen Gegebenheiten zu erfassen versucht.“* (Neuner 2003: 229)

Sprache wird als ein Gefüge von Strukturen angesehen, die es zu analysieren gilt. Besonderes Augenmerk wird auf Phonologie, Morphologie und Syntax gelegt. (vgl. Melero Abadía 2000: 72)

Im Zentrum der Analyse steht die gesprochene Sprache, die mit Hilfe von Substitutions- und Segmentierungstechniken in ihre Einzelteile zerlegt und untersucht wird. In der Audiolingualen Methode werden diese Analyseverfahren aufgegriffen und in Übungsformen umgewandelt. Beispiele dafür sind Einsetz-, Substitutions- und

Umwandlungsaufgaben sowie *pattern drill* Übungen, die zur Aneignung von Satzmustern dienen. (vgl. Neuner 2003: 229)

Die strukturalistischen Methoden verfügen erstmals über alle drei konstitutiven Elemente nach Richards und Rodgers. Theoretische Grundlage („*enfoque*“) ist sowohl die strukturalistische Linguistik nach Bloomfield als auch der Behaviorismus nach Skinner, in dem Lernen durch einen mechanischen Prozess (Reiz-Reaktionsschema) gesteuert wird. (vgl. Melero Abadía 2000: 72)

Lernziel ist die Entwicklung des Hörverständnisses und der Sprechfertigkeit, die eine korrekte Aussprache inkludieren sollen. (vgl. Melero Abadía 2000: 72) Durch Nachahmung sowie kontinuierliches Einüben von Satzmustern (*pattern drills*) sollen die SchülerInnen die Fähigkeit entwickeln, in mündlichen Alltagssituationen möglichst schnell zu reagieren und zu antworten. (vgl. Neuner 2003: 228) Dialoge, Diktate, Einsetzübungen sowie lautes Nachsprechen und häufiges Wiederholen von Phrasen und ganzen Sätzen werden in dieser Methode favorisiert. Neben Lernziel und Übungstypologie besteht die Organisation des Unterrichts („*diseño*“) außerdem aus den Rollen der Lehrenden und Lernenden. Während die Hauptaufgabe der SchülerInnen im „Reagieren“ und mechanischen Wiederholen von Gehörtem liegt, nimmt die Lehrperson eine zentrale und aktiv-kontrollierende Rolle ein. Zum Unterrichtsmaterial zählt neben dem Arbeitsbuch das Tonband, das zur Schulung der Aussprache eingesetzt wird. Der Unterricht ist in Bezug auf die didaktische Abfolge der Fertigkeiten folgendermaßen aufgebaut: Hören wird vor Sprechen, das wiederum vor Lesen und Schreiben gelehrt. (vgl. Melero Abadía 2000: 73)

Eine Unterrichtsstunde läuft häufig nach folgendem Schema ab („*procedimiento*“): Die SchülerInnen hören einen Dialog, der neue grammatische Strukturen und Vokabel beinhaltet, anschließend erklärt der Lehrer/ die Lehrerin die dazugehörigen Regeln und in einer dritten Phase werden diese in strukturalistischen Übungen trainiert. Der Einsatz der Muttersprache soll im Unterricht nach Möglichkeit vermieden werden und die Korrektur von Fehlern erfolgt direkt nach ihrem Auftreten. (vgl. Melero Abadía 1998: 58)

Kritisiert wird an dieser Methode vor allem, dass weniger der Gebrauch als vielmehr die Form der Sprache, die linguistischen Elemente, im Mittelpunkt stehen. Zudem wird der Einsatz rein mechanischer Übungen (Zuhören – Nachsprechen) zur Verbesserung der

mündlichen Sprachkompetenz als nicht ausreichend angesehen. (vgl. Melero Abadía 2000: 73)

Auch in Europa etablierte sich die Audiolinguale Methode, allerdings in abgewandelten Formen. In Großbritannien beispielsweise bildete sich ein Konzept aus, in dem Sprache auch auf strukturalistischer Basis, aber immer im Zusammenhang mit Situationen, untersucht wird. Man vertritt die Anschauung, dass Wörter ihre Bedeutung erst im Kontext einer bestimmten Situation erhalten. (vgl. Melero Abadía 2000: 61)

Etwas später, in den 60er Jahren, kam es auch in Frankreich zu einer Weiterentwicklung der US-amerikanischen Audiolingualen Methode. Es entstand die **Audiovisuelle Methode**, in der Sprachvermittlung mit Hilfe von visuellen Unterrichtsmaterialien erfolgt. Dias, Folien und Filmstreifen werden neben Tonband, Kasette und Sprachlabor zum integralen Bestandteil des Lehrprogramms. Ein weiterer Unterschied besteht im rigiden Ausschluss der Muttersprache, deren Verwendung in der Audiolingualen Methode, wenn es notwendig ist, toleriert wird. (vgl. Neuner 2003: 230)

Abschließend muss angemerkt werden, dass die strukturalistischen Methoden in der Unterrichtswirklichkeit fast keine Anwendung fanden (vgl. Neuner 2003: 230), weshalb auch nur wenige Lehrbücher zu diesem Ansatz entwickelt wurden. Als einziges spanisches Arbeitsbuch ist „*Español en directo*“ von Sánchez Ríos und Domínguez zu nennen, das auf Basis der **britischen, „situativen“ Methode** entstanden ist. (vgl. Melero Abadía 1998: 59)

2.4. Der kommunikative Ansatz und dessen Weiterentwicklung in der neokommunikativen Didaktik

Aufgrund von Motivationsproblemen im Fremdsprachenunterricht auf Seiten der SchülerInnen kam es in den 70er Jahren schließlich zu der „kommunikativen Wende“, in der erstmals die Interessen und Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt werden. Es entwickelte sich der **kommunikative Ansatz**, in dem die SchülerInnen in den Lernprozess miteinbezogen werden und ihr kreatives Potential gefördert wird. Die Anwendung der Fremdsprache in kommunikativen Alltagssituationen steht im Mittelpunkt des Unterrichts. (vgl. Melero Abadía 2000: 86)

Vorausgeschickt muss werden, dass es sich bei diesem Ansatz nicht um ein starres universell gültiges Vermittlungskonzept handelt, wie das der vorhergehenden Audiovisuellen Methode, sondern dass die Absicht darin besteht, allgemeine Prinzipien und Verfahrensweisen für einen kommunikativen Fremdsprachenunterricht bereitzustellen. (vgl. Neuner 2003: 231) Melero Abadía (2000: 86) bezeichnet den kommunikativen Ansatz deshalb nicht als Methodenkonzeption, sondern nennt ihn „*enfoque comunicativo*“, dessen theoretische Grundlage sich aus der Beschreibung der „kommunikativen Kompetenz“ von Hymes, die später (1980) von Canale und Swain weiterentwickelt wurde¹, und aus den verschiedenen Sprachfunktionen nach Halliday zusammensetzt. (vgl. Melero Abadía 2000: 86)

Die organisatorischen Grundprinzipien („*diseño*“) des Ansatzes lassen sich folgendermaßen beschreiben:

- Der Unterricht orientiert sich an Inhalten, die den Lernenden helfen, sich in einer neuen Welt zurechtzufinden und sie animieren, ihre eigene und die fremde Kultur näher kennen zu lernen und sie zu hinterfragen. (vgl. Melero Abadía 2000: 103f)
- Die SchülerInnen nehmen eine aktive Rolle im Lernprozess ein. (Entwicklung von Lernstrategien und Kriterien zur Selbstbeurteilung)
- Die LehrerInnen sind nicht mehr reine WissensvermittlerInnen, sondern nehmen eine Begleiterrolle im Lernprozess der SchülerInnen ein. Zudem sollen sie die Kooperation zwischen den Lernenden anregen.
- Die Lehrmaterialien sollen authentisch und so angelegt sein, dass Differenzierung und Individualisierung möglich sind. (vgl. Neuner 2003: 231f)

Im konkreten Unterricht („*procedimiento*“) wird die Abwechslung verschiedener Sozialformen gefordert, wie Einzel-, Partner- und Gruppenarbeiten. Der Frontalunterricht soll so wenig wie möglich eingesetzt werden, an Stelle dessen finden kommunikative Übungen wie Rollenspiele, Simulationen und Sprachspiele ihre Anwendung. Fehler werden erstmals nicht ausschließlich als negativ bewertet, sondern

¹ Canale und Swain unterscheiden vier Dimensionen der kommunikativen Kompetenz (grammatikalische, soziolinguistische, diskursive und strategische Kompetenz), auf die im Kapitel 3.3. genauer eingegangen wird.

als natürlicher Bestandteil des Erwerbsprozesses angesehen. (vgl. Melero Abadía 1998: 64)

In den 90er Jahren bildete sich die **Post- oder Neokommunikative Fremdsprachendidaktik** aus, in der verschiedene Konzepte entstanden sind, die sowohl eine Weiterentwicklung des kommunikativen Ansatzes darstellen als auch auf dessen Grenzen hinweisen. (vgl. Pfeiffer 2005: 79) Prinzipien wie Handlungsorientierung, fächerübergreifendes Lernen, ganzheitliche Spracherfahrung und Lernerorientierung werden darin thematisiert. (vgl. Meißner 2005: 6)

Ein Kritikpunkt des kommunikativen Konzepts ist unter anderem, dass der Unterricht mehr inhalts- als prozessorientiert abläuft. In den 80er Jahren bildete sich deshalb eine kommunikative, auf Aufgaben basierende Unterrichtsweise aus („**Enseñanza comunicativa mediante tareas**“), in deren Mittelpunkt ein gesteuerter Lernprozess steht. (Melero Abadía 2000: 104ff) Ein Arbeitsauftrag setzt sich aus mehreren Aktivitäten zusammen, die immer Bezüge zum realen Leben haben. (Giovanninni 1996: 106)

Giovanninni (1996: 106f) unterscheidet in der Beschreibung dieser Unterrichtsstrategie drei Phasen, aus denen sich eine Aufgabe zusammensetzt:

- In der ersten Phase werden die SchülerInnen mit der Aufgabenstellung und dem Thema vertraut gemacht.
- Anschließend folgt die Vorbereitungsphase, in der die für die Durchführung der Aufgabe notwendigen linguistischen Kenntnisse bereitgestellt werden.
- Die dritte und letzte Phase besteht in der Umsetzung der Aufgabenstellung und der Erarbeitung eines Endprodukts (Plakat, Text, Konversation, Debatte, Theaterstück,...).

Zwischendurch sollen sich die SchülerInnen immer wieder selbst beurteilen und haben die Möglichkeit, bei besonderem Interesse, vertiefende Übungen zu machen. Zudem können sie zwischen verschiedenen Themen, Inhalten und auch Aktivitäten auswählen. Vorteil dieser Unterrichtsweise ist, dass sie motivationssteigernd wirkt und grammatikalische Inhalte und Wortschatz immer im Zusammenhang mit der praktischen Anwendung in Alltagssituationen gelernt werden. Jeder Arbeitsauftrag ist

handlungsorientiert und kann als Ziel beispielsweise „das Bitten um Information“ oder „das Geben von Anweisungen“ haben. (vgl. Giovanninni 1996: 87ff)

Ausgehend von dem zentralen Begriff der „kommunikativen Kompetenz“, die nicht in allen Ländern und Kulturen gleich definiert werden kann, entwickelte sich in den 90er Jahren der **Interkulturelle Ansatz**. Durch das Entstehen neuer Informationstechnologien wie E-Mail und Internet, die Begegnungen mit wenig vertrauten Kulturen ermöglichen, kann es zur Vorurteilsbildung gegenüber dem Fremden und zu Missverständnissen kommen. (vgl. Neuner 2003: 232) Fremdsprachenunterricht soll zu einem Ort der Begegnung zwischen der eigenen und der Kultur der Zielsprache werden. Mit der Aneignung der „interkulturellen Kompetenz“ sollen kulturspezifische Unterschiede in Sprechakten wie „begrüßen“ oder „sich vorstellen“ bewusst gemacht werden. Ziel des Ansatzes ist *„die Begegnung verschiedener Kulturen als einen gegenseitig bereichernden Austausch zu ermöglichen, Barrieren abzubauen bzw. gar nicht erst aufkommen zu lassen, Rassendiskriminierung vorzubeugen und Vorurteile abzubauen“*. (Wode 1995: 54 zitiert nach Pfeiffer 2005: 80) Diese Lehrweise versteht sich als Vertiefung und Attribut zum kommunikativen Ansatz. (vgl. Pfeiffer 2005: 79ff)

In der weiteren Entwicklung der Fremdsprachendidaktik setzte sich immer mehr die Ansicht durch, dass es keine einheitliche, universell gültige Lehrmethode gibt. (vgl. Neuner 2003: 232) Man tendiert heute zu einer **Methodenvielfalt**, die sich einerseits durch eine eklektische Unterrichtspraxis, andererseits durch integrative Konzeptionen beschreiben lässt. Beide Konzepte basieren auf der Grundlage von kommunikativen Unterrichtsprinzipien. (vgl. Pfeiffer 2005: 84ff)

Der **Eklektizismus** erlaubt den Lehrenden nach eigenem Ermessen aus verschiedenen Methoden auszuwählen und danach den Unterricht zu gestalten. Je nach Unterrichtssituation, der Beschaffenheit der Klasse und den Interessen der SchülerInnen werden verschiedene Lehrmethoden ausgesucht. (vgl. Pfeiffer 2005: 85)

Die **integrativen Ansätze** sind im Unterschied dazu meist das Ergebnis weitreichend didaktischer Überlegungen, in denen kognitive, emotionale und soziale Fähigkeiten der Lernenden berücksichtigt werden. (vgl. Pfeiffer 2005: 86) Sánchez (2000: 256) weist darauf hin, dass man das Individuum als Ganzes betrachten muss, um beim Unterrichten von Sprachen erfolgreich zu sein.

„Cuando aprendo un idioma no es mi talento lingüístico, ni mi inteligencia ni mi capacidad racionadora la que lleva a cabo el aprendizaje; soy yo el que aprendo, es decir, toda mi persona.“ (Sánchez 2000: 256)

Aufgabe der Lehrenden ist es deshalb, individuelle Lernbiografien, unterschiedliche soziale Milieus der SchülerInnen sowie deren Alter zu berücksichtigen. Neben individuellen Faktoren spielen auch gruppenspezifische und sprachliche Aspekte eine bedeutende Rolle im Lernprozess, der idealerweise „autonom“, „ganzheitlich“, „authentisch“ und „interkulturell“ gestaltet werden sollte. (vgl. Pfeiffer 2005: 86) Wie im Eklektizismus ist dabei die Anwendung aller Methoden erlaubt.

„No se prohíbe la gramática, no se prohíbe la traducción, no se prohíbe iniciar el proceso docente con textos escritos, ...“ (Sánchez 2000: 267)

Neben den konventionellen Unterrichtsmethoden bildeten sich parallel dazu auch sogenannte **Alternative Methoden** aus, die sich auf psychologische Theorien stützen. Im Schulunterricht konnten sich diese allerdings kaum durchsetzen, da sie sich nicht in ein vorgegebenes Unterrichtskonzept hineinpressen lassen, in dem es einen Lehrplan, Lernziele und eine zugehörige Überprüfbarkeit in Form von Noten geben muss. Zu den alternativen Konzepten zählen unter anderem Suggestopädische-, Verstehens-, Therapeutische- und Nativistische- Ansätze. (vgl. Neuner 2003: 234)

2.5. Grundlage des heutigen Bildungssystems: Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS)

Um in ganz Europa eine gemeinsame Basis für das Unterrichten und Erlernen von Sprachen zu schaffen, wird zu Beginn der 90er Jahre vom Europarat der Gemeinsame Referenzrahmen für Sprachen entwickelt. In vielen Europäischen Staaten dient er als Grundlage für Lehrpläne, Lehrbücher, Prüfungen und Beurteilungskriterien. Durch die explizite Beschreibung von Zielen, Inhalten und Methoden soll der Sprachunterricht international vergleichbar und transparent werden. Sprachkenntnisse und Lernfortschritte werden anhand sechs verschiedener Kompetenzniveaus (A1, A2, B1,

B2, C1, C2)² gemessen. Durch die genaue Definition der Niveaustufen kann nun nach gleichen Kriterien geprüft und bewertet werden und Sprachzertifikate und Qualifikationsnachweise erhalten dadurch in ganz Europa allgemeine Gültigkeit, wodurch die Mobilität gefördert wird. (vgl. Europarat 2002: 14)

Der Referenzrahmen orientiert sich grundsätzlich an den Prinzipien eines **handlungsorientierten Ansatzes**, wobei sich auch Elemente der kommunikativen und interkulturellen Unterrichtsweise darin finden. Die SchülerInnen werden als „sozial Handelnde“ betrachtet, die lernen müssen kommunikative Aufgaben zu bewältigen. Zur Lösung eines Problems müssen nicht zwangsweise sprachliche Kenntnisse angewandt werden, sondern es können auch allgemeine Strategien sowie kognitive und emotionale Fähigkeiten eingesetzt werden. (vgl. Europarat 2002: 21)

Grundlage für die Sprachverwendung ist im GERS die Entwicklung von Kompetenzen, die es Menschen ermöglichen, Handlungen auszuführen. Unterschieden wird darin zwischen sprachspezifischen Kompetenzen, die zum Handeln mit Hilfe sprachlicher Mittel befähigen, und allgemeinen Kompetenzen, auf die in unterschiedlichen Kontexten und Lebensbereichen³ zurückgegriffen werden kann. Da im GERS die Berücksichtigung des Individuums eine große Rolle spielt, wird bei der Beschreibung der allgemeinen Kompetenzen auch die persönlichkeitsbezogene Kompetenz extra angeführt, die als Summe individueller Eigenschaften, Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungen der SchülerInnen verstanden wird. (vgl. Europarat 2002: 21ff)

Zur Ausbildung dieser Fähigkeiten werden kommunikative Sprachaktivitäten eingesetzt. Eingeteilt werden diese in mündliche oder schriftliche *Rezeption*, *Produktion*, *Interaktion* und *Sprachmittlung*. Während sich die rezeptive Anwendung von Sprache aus den beiden Grundfertigkeiten *Hören* und *Lesen* zusammensetzt, zählt zur Sprachproduktion *Schreiben* und *Sprechen*. Die Interaktion besteht aus dem Informationsaustausch von mindestens zwei Personen und nimmt eine bedeutende Rolle im Sprachenlernen ein, da sie die Grundlage für die Kommunikation darstellt. Wenn Menschen aus irgendeinem Grund nicht direkt miteinander kommunizieren können, wird die Sprachmittlung eingesetzt. Durch Übersetzungen, Dolmetschen oder Umformungen schon vorhandener Texte wird dadurch die Verständigung zwischen Menschen ermöglicht. (vgl. Europarat 2002: 25f)

² A1 und A2 = Elementare Sprachverwendung; B1 und B2 = Selbstständige Sprachverwendung; C1 und C2 = Kompetente Sprachverwendung (vgl. Europarat 2002: 32)

³ Unterschieden wird zwischen beruflichem, privatem und öffentlichem Lebensbereich sowie dem Bildungswesen. (vgl. Europarat 2002: 26)

Ein weiteres Anliegen des Referenzrahmens ist die sogenannte Lernerzentrierung. SchülerInnen sollen Lernziele selbst festlegen, Lernmaterialien eigenständig auswählen können und lernen sich selbst zu beurteilen. Durch die Entwicklung eines Bewusstseins für ihren eigenen Kenntnisstand soll selbstverantwortliches Lernen gefördert und die Motivation gesteigert werden. (vgl. Europarat 2002: 18) Die LehrerInnen sind nicht mehr reine WissensvermittlerInnen, sondern nehmen die Rolle von Lerncoaches und TrainerInnen ein, die Mittel zum eigenständigen Lernen bereitstellen. (Tanzmeister I. 2008: 364)

In Anlehnung an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen wurde zudem das **Europäische Sprachenportfolio** (ESP) entwickelt, das seit 1999 auch in Österreich eingesetzt wird. Lernende sollen darin ihre Sprachkenntnisse sowohl nach den sechs verschiedenen Kompetenzniveaus als auch nach detaillierten Checklisten zur Lernbiographie selbst einschätzen und beschreiben. Schulische sowie außerschulische Sprachlernerfahrungen können darin eingetragen werden. (vgl. Krieger 2001:12f)

Das Portfolio besteht aus folgenden drei Teilen:

- Der Sprachenpass dokumentiert das in der jeweiligen Sprache erreichte Niveau (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Globalraster und Tabellen zur Selbsteinschätzung der Kenntnisse der vier Grundfertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) werden dafür bereitgestellt.
- In der Sprachlernbiographie wird stichwortartig die individuelle Entwicklung des Sprachlernalters dokumentiert. Dazu zählen auch wichtige interkulturelle Erfahrungen.
- Im Dossierteil werden erworbene Sprachzertifikate und Diplome sowie Bestätigungen über wichtige Sprachlernerfahrungen (Auslandsaufenthalte etc.) gesammelt. Besondere persönliche Arbeiten können ebenfalls als Belege der eigenen Kenntnisse hinzugefügt werden. (vgl. Krieger 2001:13f)

Durch das ESP soll der Weg für lebenslanges Sprachenlernen geebnet sowie erhöhte Transparenz und Vergleichbarkeit von Sprachkompetenzen geschaffen werden. (vgl. Krieger 2001:12) Die Checklisten enthalten sogenannte KANN-Beschreibungen, in die SchülerInnen ihre Fähigkeiten eintragen. Durch die Positivformulierungen, die auf das

Können und nicht auf Defizite der Lernenden hinweisen, unterscheidet sich diese Selbstbeurteilung von herkömmlichen Leistungsbeschreibungen. Dadurch soll die Motivation der SchülerInnen gesteigert werden. (vgl. Tanzmeister I. 2008: 364)

2.5.1. Der Stellenwert der Sprechfertigkeit im GERS

Der Referenzrahmen fordert, dass alle vier Grundfertigkeiten, nämlich Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben, in gleichem Maße gefördert werden. Beim Sprechen wird zudem zwischen **dialogischen, spontanen Äußerungen**, die der Interaktion zugeordnet werden und **zusammenhängenden, monologischen Formulierungen**, die Teil der Sprachproduktion sind, unterschieden. (vgl. Tanzmeister I. 2008: 368) Beide Bereiche werden, in den Niveaubeschreibungen berücksichtigt. Folgende Tabelle zeigt die Anforderungen der sechs verschiedenen Niveaustufen in Bezug auf dialogisches (an Gesprächen teilnehmen) und monologisches (zusammenhängendes) Sprechen:

		Sprechen	
		An Gesprächen teilnehmen	Zusammenhängendes sprechen
C2	Ich kann mich mühelos an allen Gesprächen und Diskussionen beteiligen und bin auch mit Redewendungen und umgangssprachlichen Wendungen gut vertraut. Ich kann fließend sprechen und auch feinere Bedeutungsnuancen genau ausdrücken. Bei Ausdrucksschwierigkeiten kann ich so reibungslos wieder ansetzen und umformulieren, dass man es kaum merkt.	Ich kann Sachverhalte klar, flüssig und im Stil der jeweiligen Situation angemessen darstellen und erörtern; ich kann meine Darstellung logisch aufbauen und es so den Zuhörern erleichtern, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken.	
C1	Ich kann mich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Ich kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben wirksam und flexibel gebrauchen. Ich kann meine Gedanken und Meinungen präzise ausdrücken und meine eigenen Beiträge geschickt mit denen anderer verknüpfen.	Ich kann komplexe Sachverhalte ausführlich darstellen und dabei Themenpunkte miteinander verbinden, bestimmte Aspekte besonders ausführen und meinen Beitrag angemessen abschließen.	
B2	Ich kann mich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit einem Muttersprachler recht gut möglich ist. Ich kann mich in vertrauten Situationen aktiv an einer Diskussion beteiligen und meine Ansichten begründen und verteidigen.	Ich kann zu vielen Themen aus meinen Interessengebieten eine klare und detaillierte Darstellung geben. Ich kann einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.	
B1	Ich kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Ich kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die mir vertraut sind, die mich persönlich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags wie Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse beziehen.	Ich kann in einfachen zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse oder meine Träume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben. Ich kann kurz meine Meinungen und Pläne erklären und begründen. Ich kann eine Geschichte erzählen oder die Handlung eines Buches oder Films wiedergeben und meine Reaktionen beschreiben.	

A2	Ich kann mich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Ich kann ein sehr kurzes Kontaktgespräch führen, verstehe aber normalerweise nicht genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten.	Ich kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z. B. meine Familie, andere Leute, meine Wohnsituation meine Ausbildung und meine gegenwärtige oder letzte berufliche Tätigkeit beschreiben.
A1	Ich kann mich auf einfache Art verständigen, wenn mein Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und mir dabei hilft zu formulieren, was ich zu sagen versuche. Ich kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt.	Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo ich wohne.

Tabelle 1 : Beschreibung der Grundfertigkeit Sprechen im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen
(Goethe-Institut e.V. 2010: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm#sprechen> dl: 10.01.2010)

Während beim interaktiven Sprechen auch das Hören eine wichtige Rolle spielt, beruht monologisches Sprechen auf der reinen Produktion von Sprache und kann daher leichter vorbereitet und geübt werden. (vgl. Tanzmeister I. 2008: 369f)

Zudem findet man im Referenzrahmen eigene Tabellen, die qualitative Komponenten des mündlichen Sprachgebrauchs abhängig von der jeweiligen Niveaustufe beschreiben. Unterschieden wird darin zwischen folgenden Aspekten:

- Zum **Sprachspektrum** werden abhängig vom Niveau des Sprechers der Einsatz verschiedener sprachlicher Mittel und der Wortschatz gezählt.
- Ein weiterer Aspekt des qualitativen Sprachgebrauchs ist die **Korrektheit** der Aussagen. Fehlerlose Anwendungen von Satzmustern und grammatikalische Strukturen spielen dabei eine Rolle.
- Zur **Flüssigkeit** mündlicher Äußerungen werden je nach Niveaustufe Tempo, spontane Formulierungen, der natürliche Sprachfluss sowie die mühelose Anwendung vorgefertigter Aussagen gezählt.
- Die **Interaktion** ist abhängig von Körpersprache, Mittel der Intonation, dem Repertoire von Diskursmittel und dem Ergreifen der Gesprächsinitiative.
- Unter sprachlicher **Kohärenz** wird der Einsatz von Konnektoren, Verknüpfungsmitteln und Wörtern zur Strukturierung verstanden, die zusammenhängende Redebeiträge gewährleisten. (vgl. Europarat 2002: 34ff)

In der Beurteilung des mündlichen Ausdrucks sollten die genannten Aspekte berücksichtigt werden. Außerdem stellt der GERS Tipps für eine effektives Aussprachetraining bereit. (vgl. Tanzmeister I. 2008: 368f)

Kritisiert wird am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, dass die Autoren sich nicht eindeutig gegen bestimmte Unterrichtsmethoden aussprechen, sondern vor allem dort, wo unterschiedliche Meinungen bestehen könnten, allseitige Neutralität vorgeben. Jeder / e LehrerIn könne den Referenzrahmen deshalb mit der entsprechenden „Brille“ lesen und seine / ihre bisherige Praxis mit gutem Gewissen fortführen. (Bleyhl 2003: 36ff)

Um das Kapitel abzuschließen soll angemerkt werden, dass in der Abhandlung der einzelnen Unterrichtsmethoden die zunehmende Bedeutung der gesprochenen Sprache ersichtlich wird. Abgesehen von der Grammatik-Übersetzungsmethode spielt die Mündlichkeit in allen Unterrichtsströmungen eine wichtige Rolle. In den 70er Jahren entwickelte sich zudem die kommunikative Kompetenz, die es den Lernenden ermöglicht, in realen Alltagssituationen in der Zielsprache kommunizieren zu können. An der kommunikativen Didaktik wird sogar die übermäßige Vorrangstellung des Mündlichen gegenüber dem Schriftlichen kritisiert, da diese mit der Praxis der schriftlichen Prüfungen nicht vereinbart werden könne. Meißner provoziert in diesem Zusammenhang allerdings die Frage, ob nicht eher die Prüfungspraxis als die Orientierung des Fremdsprachenunterrichts an der Mündlichkeit geändert werden sollte. (vgl. Meißner 2005: 6) Denn trotzdem die Förderung der mündlichen Sprachkompetenz in den Lehrmethoden verlangt wurde, und auch im Europäischen Referenzrahmen für Sprachen eine bedeutende Rolle einnimmt, setzt sich diese in der Unterrichtspraxis bis heute nur sehr langsam durch, was in den folgenden Kapiteln festgestellt werden soll. (vgl. Neuner 2003: 225ff und Melero Abadía 2000: 26ff)

3. GESPROCHENE SPRACHE UND IHRE FUNKTION ALS KOMMUNIKATIONSINSTRUMENT

Mit Hilfe von Sprache können Menschen sich verständigen, miteinander in Kontakt treten und Informationen austauschen. (vgl. Alcoba 2000: 30) Kommunikation, die ihren Schwerpunkt in mündlichen Äußerungen hat, ist eine der wichtigsten Sprachfunktionen. Nach Poza und Alberto (1998: 21) beschäftigen wir uns zu 90% mit gesprochener- und nur zu 10% mit schriftlicher Sprache, weshalb die Vermittlung einer kommunikativen mündlichen Sprachkompetenz im Fremdsprachenunterricht besonders zu fördern ist. In diesem Kapitel soll nun darauf eingegangen werden, welche Charakteristika die Mündlichkeit im Gegensatz zur Schriftlichkeit aufweist, aus welchen Teilkompetenzen sich eine kommunikative Sprachfähigkeit zusammensetzt, wie wir Sprache in kommunikativen Situationen einsetzen und welche Prozesse bei der Sprachproduktion in unseren Gehirnen ablaufen. Da Kommunikation nicht nur aus der Produktion mündlicher Äußerungen mittels eines Sprechapparates besteht, sondern auch Körperhaltung, Gesichtsausdruck und Gestik eine wichtige Rolle spielen, wird auch genauer auf die Bedeutung der nonverbalen Kommunikation eingegangen. (vgl. Vázquez 2000: 4)

3.1. Charakteristika der gesprochenen Sprache

Mündliche Äußerungen unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht von schriftlichen Texten. Im Sprachunterricht wird diese Tatsache den SchülerInnen spätestens dann bewusst, wenn sie sich bei Referaten, die vor der Klasse gehalten werden und die eins zu eins von der geschriebenen Vorlage abgelesen werden, langweilen. Die Sätze sind meist zu lang, sehr komplex und der Vortrag erfolgt in monotoner Art und Weise. Koch und Oesterreicher (2007: 20ff) weisen deshalb darauf hin, dass nicht jeder „ausgesprochene“, gleichzeitig ein mündlicher Text sei. Ein persönlicher Brief beispielsweise enthalte mehr mündliche Merkmale als eine touristische Stadtführung. Umgangssprachliche, informelle Elemente befinden sich demnach sowohl in mündlichen als auch in schriftlichen Texten.

Briz (2002: 23) stellt daher auf einem graphischen Balken unterschiedliche sprachliche Realisierungen je nach ihrem Gebrauch in formellen bzw. informellen Situationen dar.

Vier Arten sprachlicher Realisierungen:

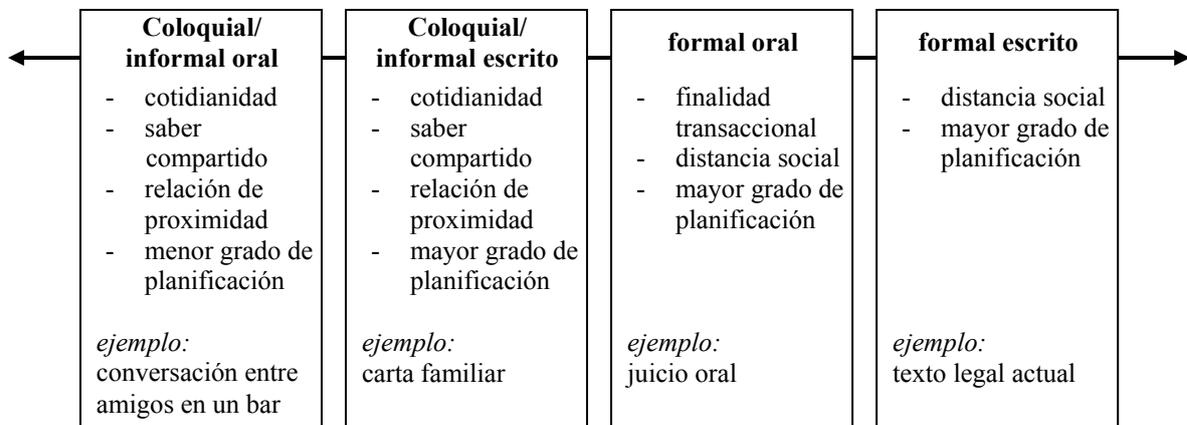


Abbildung 2: Vier Arten sprachlicher Realisierungen (vgl. Briz 2002: 22f)

Faktoren wie ein hoher Grad an Vertrautheit, emotionaler Gebundenheit, Spontaneität, gemeinsamen Wissen, Kooperation, physischer Nähe sowie eine eher geringe Anzahl an Gesprächspartnern tragen zu einer informellen Kommunikation bei. Soziale Distanz und eine intensive Planung sprachlicher Realisierungen sind hingegen ein Indiz für formelle Texte. (vgl. Briz 2002: 22f)

Dennoch ist anzumerken, dass der Grad an Förmlichkeit in schriftlicher Textproduktion deutlich höher ist, weshalb Koch und Oesterreicher der gesprochenen Sprache eher umgangssprachliche, informelle Eigenschaften zuordnen und sie als „*lengua inmediata*“ („Sprache der Nähe“) bezeichnen. Dem Geschriebenen hingegen wird die „*lengua de la distancia*“ („Sprache der Distanz“), Sprache der Öffentlichkeit, der Massenkommunikation und der Regelung formeller Angelegenheiten zugeordnet. (vgl. Koch / Oesterreicher 2007: 20ff) Diese Kategorisierung muss dahingehend relativiert werden, dass heutzutage mündliche Gespräche dank moderner Informationstechnologien genauso gut über weite Distanzen realisiert werden können.

Folgende Tabelle gibt einen Einblick in generelle Unterschiede zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache:

Mündlichkeit versus Schriftlichkeit:

Mündlichkeit	Schriftlichkeit
<ul style="list-style-type: none"> • Basierend auf Lauten • Kodierung und Dekodierung erfolgen gleichzeitig • Ausgesprochenes ist irreversibel und kann nur durch nachfolgende Aussagen korrigiert und ergänzt werden • Beinhaltet eine Reihe von Informationen, die überflüssig erscheinen, aber dem Kontakterhalt zwischen Sender und Empfänger dienen • Äußerungen sind meist spontan (Auslassungen, Wiederholungen, Satzabbrüche, ...) • Vorhersehbarkeit im Kontext kommunikativer Situationen (Grußformel, ...) • Tonfall und Einsatz von Körpersprache erleichtern die Sinnerfassung einer Botschaft und können die Bedeutung einer Aussage verändern (Ironie, ...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Basierend auf graphischen Zeichen • Das Verfassen eines Textes erfolgt nicht zum gleichen Zeitpunkt wie dessen Entschlüsselung • Verbesserungen und Korrekturen können unzählige Male unternommen werden, bevor der Text zum Empfänger gelangt • Präzise, meist eindeutige Verwendung der Sprache, die keine freie Interpretation zulässt (z. B. Juristensprache) • strukturierter Aufbau der Wortfolge und innere Kohärenz eines Textes (geplante, „verlässliche“ Sprache)

Tabelle 2: Mündlichkeit versus Schriftlichkeit (vgl. Alberto / Poza 1998: 21ff)

3.1.1. Mündliche kommunikative Sprachkompetenz

„Una expresión verbal no puede definirse a priori sin tener en cuenta la función que realiza en el contexto” (Jucker)

Diese Bemerkung von Jucker bestätigt, dass es nicht ausreicht, den SchülerInnen Grammatik und Wortschatz einer fremden Sprache zu vermitteln, sondern Fähigkeiten, die zur Verständigung in kommunikativen Situationen hilfreich sind. So kann ein und

dieselbe Äußerung je nach Gesprächslage unterschiedliche Bedeutungen haben. Die Frage „¿Te apetece el chicle?“ beinhaltet abhängig von der Situation unterschiedliche Aussageabsichten. Ein Lehrer, der seinem Schüler diese Frage stellt, wird sich in Wahrheit nicht für den Geschmack des Kaugummis interessieren, sondern impliziert in der Frage die Aufforderung, diesen in den Mistkübel zu werfen, da Kaugummikauen im Unterricht nicht gestattet ist. Ein Freund hingegen will mit derselben Frage tatsächlich herausfinden wie der Kaugummi schmeckt, da er sich den gleichen bei einem Automaten herunterlassen möchte. (vgl. Alcoba 2000: 15ff)

Die Aneignung einer kommunikativen Sprachkompetenz ist im Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung. Die gesprochene Sprache wird im Folgenden unter dem Blickwinkel der vier Bestandteile einer kommunikativen Kompetenz nach Canale und Swain analysiert, die sich aus grammatischen, soziolinguistischen, diskursiven und strategischen Komponenten zusammensetzt. (vgl. Melero Abadía 1998: 61)

3.1.1.1. Grammatische Teilkompetenz

Die grammatische Kompetenz orientiert sich im Grunde an dem linguistischen Konzept von Chomsky, in dem Kenntnisse des Wortschatzes und der Grammatikregeln, die zur Sprachproduktion und -rezeption befähigen, die wichtigste Rolle spielen. Folgender Dialog zeigt, dass das Fehlen dieser Kompetenz zu Verständnisproblemen führen kann:

[Comiendo con una familia española]

A: ”¿Te gustan las lentejas, Kim?”

B: ”Sí, veo muy bien con ellas y no necesito usar gafas.”

In dieser Situation fehlt dem Sprachlernenden das Wissen, dass das Vokabel „lentejas“ zwei Bedeutungen hat (Kontaktlinsen und Linsen als Nahrungsmittel).

Zudem verlangt die Vermittlung der grammatikalischen Kompetenz, dass den Lernenden die Unterschiede zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit bewusst gemacht werden, damit sie zur verbalen Kommunikation nicht die Sprache wissenschaftlicher oder literarischer Texte übernehmen, sondern fähig sind, die dazu passenden syntaktischen, semantischen und phonetischen Mittel einzusetzen. (vgl. Ribas 1998: 321) Die Syntax ist im gesprochenen Spanisch durch Satzabbrüche,

unvollständige Aussagen, Wiederholungen, die Verlagerung von Satzteilen und durch fehlende Übereinstimmungen von Geschlecht, Zahl, Fall und Person gekennzeichnet. (vgl. Koch / Oesterreicher 2007: 118ff)

Bezüglich der Semantik lässt sich feststellen, dass im Mündlichen die Vielfalt der Wörter viel geringer als in der schriftlichen Sprache ist, wodurch es zu häufigen Wortwiederholungen während des Sprechens kommt. („Me gusta el jazz, a veces me gusta la clásica y me gusta la ópera...“) Besonders häufig werden sogenannte „*palabras ómnibus*“ wie „*tío*“, „*hacer*“, „*tener*“, „*hay*“ usw. eingesetzt, die der Zuhörer zunächst zuordnen und identifizieren muss. Dazu zählen auch Schwammwörter („*palabras esponja*“), die eine sehr weite Interpretation des Wortinhaltes zulassen und nur in der unmittelbaren Situation verstanden werden können. Ein Beispiel dafür ist das sowohl im Deutschen als auch im Spanischen häufig verwendete Wort „*cosa*“ (Sache, Ding). (vgl. Koch / Oesterreicher 2007: 147ff)

Zudem werden im gesprochenen Spanisch vermehrt Demonstrativpronomen und die grammatische Konstruktion „*ir a + infinitivo*“ (nahe Zukunft) eingesetzt. (vgl. Koch / Oesterreicher 2007: 147ff)

Mündliche Sprache ist durch ihre starke Ausdruckskraft gekennzeichnet, da Emotionen und Gefühle im unmittelbaren Dialog nur schwer verborgen werden können. Metaphern, Vergleiche, Übertreibungen, Lautmalereien und andere rhetorische Figuren finden darin ihre Anwendung. (vgl. Koch / Oesterreicher 2007: 147ff)

Signalwörter werden zur Strukturierung mündlicher Äußerungen eingesetzt und dienen dem Zuhörer zur Verständniserleichterung. Diese gliedert Ribas (1998: 322) in Eröffnungs-, Unterbrechungs-, und Schlusssignale. Im Spanischen werden am Beginn einer Unterhaltung beispielsweise die Wörter „*y*“, „*pero*“, „*pues*“, „*oye*“, „*mira*“ oder „*sabes*“ eingesetzt, mit den Ausdrücken „*claro*“, „*pues*“ oder „*vamos*“ werden Gespräche fortgeführt und mit den Signalen „*no*“, „*verdad*“, „*eh*“, „*sabes*“, „*comprendes*“ etc. wird schließlich das Ende eines Dialoges eingeleitet. (vgl. Ribas 1998: 322)

Zuletzt sollen die Kenntnisse der Ausspracheregeln erwähnt werden, die ebenfalls zu einer fundierten linguistischen Kompetenz zählen und nur in der gesprochenen Sprache ihre Anwendung finden. (vgl. Cots 1995: 91ff)

3.1.1.2. Soziolinguistische, diskursive und strategische Teilkompetenzen

Die soziolinguistischen, diskursiven und strategischen Bestandteile werden in dem Begriff der pragmatischen Kompetenz zusammengefasst und dienen insbesondere der mündlichen Anwendung von Sprache. Canale und Swain definieren für jede Teilkompetenz sogenannte „*requisitos interactivos*“ („interaktive Requisiten / Ausrüstung“), die den Sprechern helfen, in verbaler Kommunikation zu ihrem Ziel zu gelangen. (vgl. Cots 1995: 91ff)

Die **soziolinguistische Kompetenz** besteht aus der Aneignung diasituativer, diatopischer und diastratischer Sprachvariationen⁴. Die Lernenden sollen dazu fähig sein, Sprache in verschiedenen Situationen entsprechend einzusetzen. Der soziale Kontext in dem die Kommunikation stattfindet, die Beziehung der GesprächsteilnehmerInnen zueinander und die Absicht, die sie verfolgen, tragen zu einem unterschiedlichen Gebrauch der Sprache bei. Ein Student wird seinen Universitätsprofessor beispielsweise nicht auf dieselbe Art und Weise begrüßen wie einen alten Bekannten. Jedes Land besitzt ungeschriebene Gesetze wie man sich in bestimmten Situationen zu verhalten hat und wie Sprache, Gestik und Mimik angemessen (formell oder eher informell) eingesetzt wird. Außerdem sollen den Lernenden linguistische Variationen der Fremdsprache bewusst gemacht werden. Zu den diatopischen Abweichungen des Spanischen zählen unter anderem der andalusische Dialekt, auf den die SchülerInnen insbesondere vor einem Sprachaufenthalt in dieser Region aufmerksam gemacht werden sollen. (vgl. Ribas 1998: 322)

Zur „interaktiven Ausrüstung“ der soziolinguistischen Kompetenz zählen Canale und Swain sowohl eine adäquate „Selbstdarstellung des Sprechers“ je nach sozialer Stellung dem Gesprächspartner gegenüber als auch die Einhaltung einer angemessenen „sozialen Distanz“. Für einen Studenten in einer Gesprächssituation mit seinem Professor würde dies bedeuten, dass dieser mit dem Gebrauch verschiedener Redewendungen, wie „no quiero molestarle“, „muchísimas gracias por su ayuda“, seine untergeordnete Stellung sowie die soziale Distanz und nicht vorhandene Vertrautheit zu seinem Gegenüber zum Ausdruck bringt. (vgl. Cots 1995: 97ff)

⁴ diasituativ = abhängig von der Sprechsituation; diatopisch = Veränderlichkeit von Sprache im Raum; diastratisch = abhängig von der sozialen Schicht (vgl. Cichon 2003: 112)

Mit der Ausbildung der **diskursiven Kompetenz** erwerben die Lernenden nicht nur die Fähigkeit zusammenhängende Aussagen zu produzieren, sondern auch ihre kommunikativen Absichten zum Ausdruck zu bringen. Die Abfolge der Wörter wird abhängig von der Gesprächsart unterschiedlich organisiert. In einer formellen Konversation werden Sätze anders angeordnet als in einer zufälligen Begegnung oder in einem Telefongespräch. (vgl. Ribas 1998: 321f)

Zu den „*requisitos interactivos*“ zählen neben Ausdrücken, die die phatische Funktion eines Textes erhalten, wie „*bueno*“ oder „*pues*“, auch Redewendungen, die sicherstellen ob die gesendete Nachricht auch tatsächlich vom Zuhörer empfangen worden ist, wie „*¿sabes?*“, „*¿todo claro?*“ oder „*¿no?*“. Ein weiterer Bestandteil des „interaktiven Rüstzeugs“ der diskursiven Kompetenz nach Canale und Swain ist die explizite Darlegung des Gesprächsziels und des Themas. Dazu werden ritualisierte Ausdrücke und der Gebrauch von Partikeln wie „*y*“, „*además*“ und „*luego*“ zum Verbinden zweier Themen eingesetzt. Zuletzt soll noch auf die „informative Struktur“ eingegangen werden, die entweder explizit oder implizit über die Meinung des Sprechers / der Sprecherin und über den Inhalt einer Unterhaltung Auskunft gibt. Temporale und kausale Bindewörter sowie Redewendungen zur Äußerung von Meinungen, Zweifel und Widersprüchen („*es obvio*“, „*supongo que*“, „*por lo visto*“, ...) tragen zu dem Erhalt der logischen Struktur eines Textes bei. (vgl. Cots 1995: 99ff)

Die **strategische Kompetenz** dient in erster Linie der Kompensation von Ausdrucks- und Verständnisproblemen. Durch mangelnde linguistische Kenntnisse, wie das Vergessen eines Vokabels oder durch eine fehlende Strukturierung des Argumentationsverlaufes, kann es zum Abbruch einer Unterhaltung kommen (vgl. Ribas 1998: 323), was folgendes Beispiel zeigt:

A: “Ayer tuvimos un problema en el cine: fuimos a comprar billetes y la señora que los vende en la... la... mmm...” [fin de la conversación]

Strategien wie Begriffsumschreibungen oder der Einsatz nonverbaler Kommunikation sollen den Lernenden helfen eine Unterhaltung trotz Sprachdefizits fortzusetzen. Auch Muttersprachler wenden Mittel zur Kompensation von Formulierungsproblemen an, die den SchülerInnen ebenfalls beigebracht werden sollen. Wenn beispielsweise die Zeit zur Gedankenstrukturierung, zur Formulierung präziser Aussagen oder zum Interpretieren

von Gehörtem nicht ausreicht, werden pausenfüllende Redewendungen und die schon erwähnten „*palabras omnibus*“ eingesetzt. Ein anderes Mittel zur Zeitgewinnung ist die Wiederholung bereits getätigter Aussagen in anderen Worten. (vgl. Cots 1995: 102f)

Der zweite Anwendungsbereich der strategischen Kompetenz liegt in der Ausbildung einer wirksamen Aussagekraft von Formulierungen. Durch Ausrufewörter kann die Kommunikationsabsicht ersichtlicher werden. Der Ausruf „*¡Que calor hace aquí!*“ impliziert beispielsweise die Aufforderung an den Gesprächspartner das Fenster zu öffnen. (vgl. Cots 1995: 103)

Die „interaktive Ausrüstung“ besteht in der Anwendung der oben genannten Strategien und wird von Canale und Swain in den „*factor humano*“ (menschlicher Faktor) und den „*factor lingüístico*“ (sprachlicher Faktor) eingeteilt. Der Einsatz von Strategien ist zum einen aufgrund der begrenzten menschlichen Aufnahmefähigkeit notwendig und zum anderen, um die Wirksamkeit von Äußerungen zu verstärken. (vgl. Cots 1995: 102f)

Folgende Abbildung soll einen zusammenfassenden Überblick der wichtigsten Bestandteile einer kommunikativen Sprachkompetenz nach Canale und Swain geben.

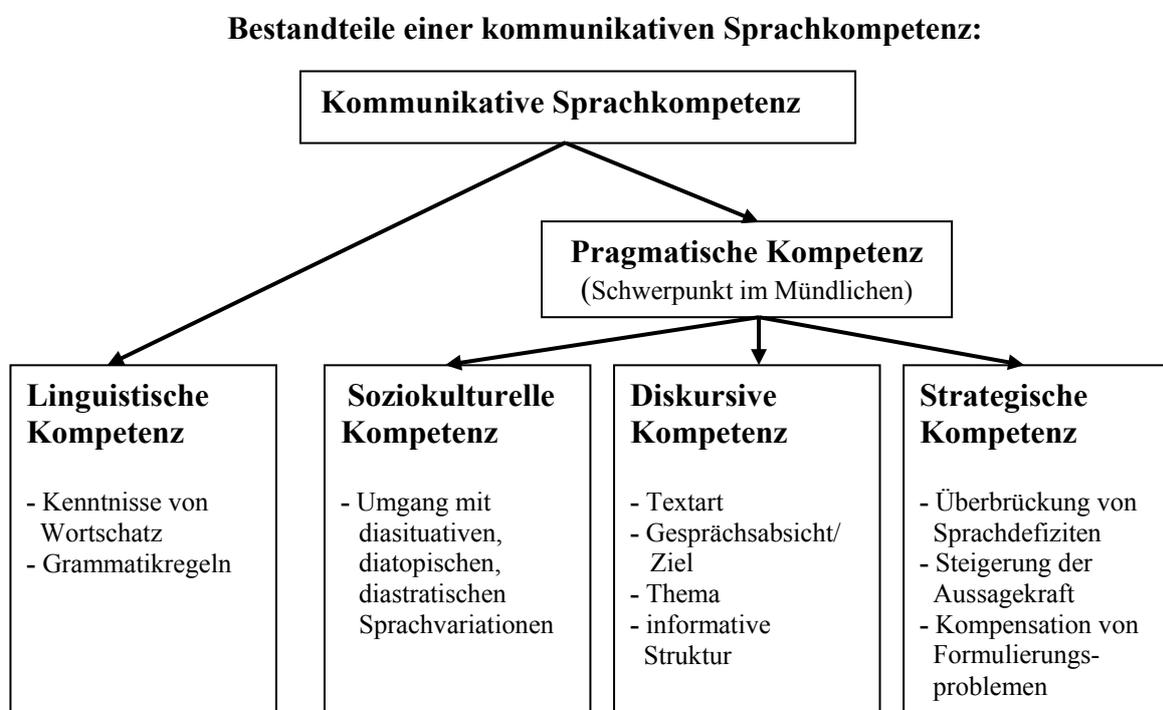


Abbildung 3: Bestandteile einer kommunikativen Sprachkompetenz (vgl. Cots 1995: 91ff et al.)

3.1.2. Die Bedeutung nonverbaler Kommunikation

Ob Kommunikation erfolgreich ist, hängt von vielen Faktoren ab, unter anderem von einem passenden Zusammenspiel von Inhalts- und Beziehungsebene. Demnach ist es nicht nur wichtig was-, sondern auch wie man etwas sagt. (vgl. Schulz von Thun 1997: 30)

Für den Kommunikationsexperten Paul Watzlawik (1990: 51) beginnt Kommunikation sobald zwei Personen zusammen in einem Raum sind, auch wenn diese sich weder ansehen noch miteinander sprechen. Indem wir uns immer auf irgendeine Weise verhalten und damit etwas zum Ausdruck bringen, ist es uns nicht möglich *nicht* zu kommunizieren. Sowohl bei den Grundsätzen der Kommunikation nach Paul Watzlawik als auch bei den Kommunikationsmodellen von Friedemann Schulz von Thun wird deutlich, dass das Zusammenspiel von zwei Faktoren, der verbalen und der nonverbalen Kommunikation, sehr wichtig sind. Damit man wirklich glaubhaft ist, müssen verbaler und nonverbaler Ausdruck übereinstimmen. (vgl. Schulz von Thun 1997: 30 und Watzlawik 1990: 51)

Fachleute schätzen, dass nur 35% der menschlichen Kontakte verbal, also über die Sprache und 65% nonverbal ablaufen. (vgl. Hohenadl 2002: 19) So redet man zwar mit Worten, unterhält sich aber mit seinem ganzen Körper, um seinen Argumenten besonderen Nachdruck zu verleihen. (vgl. Reutler 1995: 7)

3.1.2.1. Begriffsbestimmung: Körpersprache

Der Pantomime Samy Molcho definiert Körpersprache folgendermaßen:

„Körpersprache ist der Ausdruck unseres inneren Wünschens, unseres Befindens sowie unserer Gefühle, unseres Wollens und Handelns. Sie verkörpert unser Ich- und sie spielt daher immer mit, wenn Menschen einander begegnen, miteinander sprechen und auch, wenn sie mit sich selbst allein sind. Der Körper spricht immer.“ (Molcho 2006: 11)

Durch die Kenntnis der Körpersprache ist es möglich, ohne Worte in Kontakt mit jemandem zu treten. Auch wenn wir oft nicht verbal miteinander kommunizieren, spricht unser Körper. Wenn wir jemandem bewusst begegnen, möchten wir wahrgenommen werden und mit ihm in Kommunikation treten. Wahrnehmen bedeutet,

Körpersignale und Verhalten zu erkennen. Kommunizieren wiederum heißt, diese richtig zu interpretieren und verständlich zu antworten. (vgl. Molcho 2006: 11)

Nicht in jeder Kultur haben körpersprachliche Zeichen die gleiche Bedeutung. So schütteln Europäer beispielsweise den Kopf, wenn sie mit etwas nicht einverstanden sind, in asiatischen Ländern bedeutet das gleiche Signal Zustimmung. Nicht nur verschiedene Länder und Kulturen, sondern auch soziale Gruppen und Jugendliche entwickeln ihren eigenen körpersprachlichen Code. Gruppenzugehörigkeit wird durch eine bestimmte Art miteinander zu sprechen verdeutlicht. (vgl. Molcho 2006: 11)

Wer mit SpanierInnen schon einmal in Kontakt getreten ist, weiß, dass der Einsatz von Mimik und Gestik in diesem Land besonders stark ausgeprägt ist, weshalb die Körpersprache im Spanischunterricht ein ernst zu nehmender Bestandteil der mündlichen Kommunikation sein sollte.

3.1.2.2. Körpersprachliche Signale

Zu den wichtigsten körpersprachlichen Signalen zählen Haltung, Mimik, Gestik, der Abstand zu seinem Gegenüber und der Tonfall. All diese Signale gilt es zu erkennen und richtig zu interpretieren, um erfolgreich kommunizieren zu können. (vgl. Birkenbihl 1986: 45)

Die **Körperhaltung** kann Aufschluss über die momentane Stimmung einer Person geben. Sie steht in enger Beziehung zur Persönlichkeit eines Menschen. Während eine aufrechte Haltung Selbstbewusstsein ausstrahlt und dem Gesprächspartner Kompetenz vermittelt, symbolisiert ein eingefallener, vorgewölbter Oberkörper Schwäche. (vgl. Molcho 2006: 53ff)

Als **Mimik** wird der Gesichtsausdruck bezeichnet, durch den Gefühle wie Freude, Überraschung, Liebe, Abscheu, Schmerz, Verzweiflung, Ärger, Langeweile etc. zum Ausdruck gebracht werden. Da die Anzahl der mimischen Signale derart groß ist, zählt das Gesicht zum wichtigsten Körperteil für nonverbale Kommunikation. Dieses wird zur genauen Klassifikation der Signale in den Stirnbereich samt Augenbrauen, in Augen-, Nasen- und Wangenbereich und in Mund- und Kinnpartie aufgeteilt. (vgl. Birkenbihl 1986: 93)

Unter **Gestik** versteht man die Ausdrucksbewegungen des Körpers. Durch den Einsatz von Händen, Armen und Fingern werden Aussagen unterstützt und Emotionen ausgedrückt. (vgl. Molcho 2006: 59ff) Gerade in der Bedeutung von Handzeichen

finden sich zahlreiche kulturelle Unterschiede zwischen Deutschen und Spaniern. So kreuzt man in Spanien, um jemandem Glück zu wünschen, beispielsweise den Zeige- und Mittelfinger. Das in Österreich übliche Daumendrücken wird in Spanien als obszöne Geste angesehen.

Menschen halten je nach der Beziehung zu ihren Gesprächspartnern einen angemessenen **Abstand**, der durch vier verschiedene Distanzzonen (intim, persönlich, sozial und öffentlich) beschrieben wird. Um jemanden in seine intime Zone (ca. 50 cm) eintreten zu lassen, ist ein hohes Maß an Vertrautheit zu dieser Person erforderlich. In die persönliche Zone (50 cm-120 cm) dürfen all jene Personen, die man gerade nicht in die Intimzone lässt, die aber auch nicht so fremd sind, dass eine größere Distanz wünschenswert wäre. Als Beispiel sind Mitglieder der Familie, gute FreundInnen und KollegInnen zu nennen. Die soziale oder gesellschaftliche Zone (2,5 m-3,5 m) dient oberflächlichen Kontakten und unpersönlichen Beziehungen und die öffentliche Distanzzone (3,5 m) beschreibt den Abstand, den Personen zu Unbekannten einhalten. Je höher der soziale Status einer Person ist, desto größer ist die Distanz, die man ihr einräumt. (vgl. Birkenbihl 1986: 152ff) In diesem Zusammenhang lassen sich auch große Unterschiede zwischen der spanischen und der österreichischen Kultur erkennen, da SpanierInnen tendenziell einen eher geringeren Abstand zu ihrem Gegenüber einhalten.

Haltung, Mimik, Gestik und der Abstand sind körpersprachliche Elemente, die ohne Laute umgesetzt werden. Anders ist es beim **Tonfall**, der deshalb auch als periverbale Kommunikation⁵ bezeichnet wird, die auf der Erkenntnis der Wechselbeziehung zwischen Inhalt und Körpersprache beruht. Um glaubwürdig zu sein, müssen verbaler und nonverbaler Ausdruck übereinstimmen, ist das nicht der Fall (= Inkongruenz), glaubt man eher der Körpersprache. Wenn sich beispielsweise jemand für sein Zuspätkommen bei seinem Gastgeber entschuldigt, wird dieser weniger auf den verbalen Inhalt als vielmehr auf einen entschuldigenden Tonfall achten. (vgl. Birkenbihl 1986: 44f)

Zu dem Tonfall einer Aussage werden weitere Erscheinungen des Sprechens hinzugezählt, wie Sprachmelodie, -rhythmus, -geschwindigkeit, Sprechpausen, Lautstärke, Deutlichkeit, Lachen und Lautäußerungen des verbalen Inhalts. Der Sprachrhythmus ist besonders hervorzuheben, da er im Erlernen einer Fremdsprache

⁵ zwischen verbaler und nonverbaler Kommunikation liegend

eine große Rolle spielt. Solange er den Erwartungen entspricht, wird er zwar kaum wahrgenommen, als besonders störend fällt es jedoch auf, wenn Lernende den Rhythmus von Wörtern ihrer eigenen Muttersprache übernehmen. Im Deutschen sagt man beispielsweise „Telefon“ (Rhythmus = parapam), während ein Spanier in einem völlig anderen Rhythmus spricht: „teléfono“ (Rhythmus = parapapam). Jedem Muttersprachler fällt ein falscher Takt im Sprechen sofort unangenehm auf, obwohl dadurch keine Information vermittelt wird. Anders ist es hingegen mit der Sprachmelodie, die Informationen auf Inhalts- und Beziehungsebene enthält. Ob mit dem Satz „*Das war sicher Herr Huber*“ Verärgerung oder Lob ausgedrückt wird, hängt von der Sprachmelodie und der Betonung ab. (vgl. Birkenbihl 1986: 171ff)

Zusammenfassend ist anzumerken, dass die Lehre der nonverbalen Kommunikation ein notwendiger Bestandteil des Spanischunterrichts sein sollte, da sie zum einen in unmittelbarem Zusammenhang mit der Ausbildung der mündlichen kommunikativen Kompetenz steht und zum anderen gerade im Spanischen sehr stark ausgeprägt ist. Auf konkrete Übungen zur Schulung der Körpersprache wird im Kapitel 4.2. eingegangen.

3.2. Einsatz der Sprache in kommunikativen Situationen

In jeder kommunikativen Situation werden verschiedene linguistische Mittel eingesetzt sowie spezifische Wörter, Ausdrücke und Strukturen ausgewählt. Es macht einen Unterschied, ob man sich mit einem Freund unterhält, eine Präsentation vorführt, ein persönliches E-Mail verfasst oder in einem Radiosender auftritt. Je nach Situation variieren Lexik und grammatikalische Strukturen. (vgl. Alcoba 2000: 22)

Alcoba (2000: 22ff) unterscheidet in einer Untersuchung über den mündlichen Ausdruck vier Bestandteile einer kommunikativen Situation: Dazu zählen das Thema über das geredet oder geschrieben wird, der Kanal über den die Information übermittelt wird, die Kommunikationsabsicht und die Beziehung der Interaktionspartner zueinander. Das Zusammenspiel dieser Faktoren hat Einfluss auf die Auswahl geeigneter sprachlicher Mittel.

Um sein eigenes **Gesprächsziel** zu erreichen, wählt jeder aus dem linguistischen Repertoire das ihm zur Verfügung steht geeignete Ausdrücke aus und setzt Sprache entweder informierend, überzeugend, befehlend, beratend, unterhaltend etc. ein. (vgl. Alcoba 2000: 23)

Der **Kommunikationskanal** über den Botschaften übermittelt werden erfolgt entweder mündlich, schriftlich, auf direkte Art und Weise oder durch den Einsatz verschiedener Medien wie Telefon, Fernseher, Radio, Fax, Internet etc. und hat ebenfalls Einfluss auf den Gebrauch der Sprache. Die unterschiedlichen Elemente der Mündlichkeit und Schriftlichkeit kommen hier erneut zum Tragen (siehe Kapitel 3.1). (vgl. Alcoba 2000: 23)

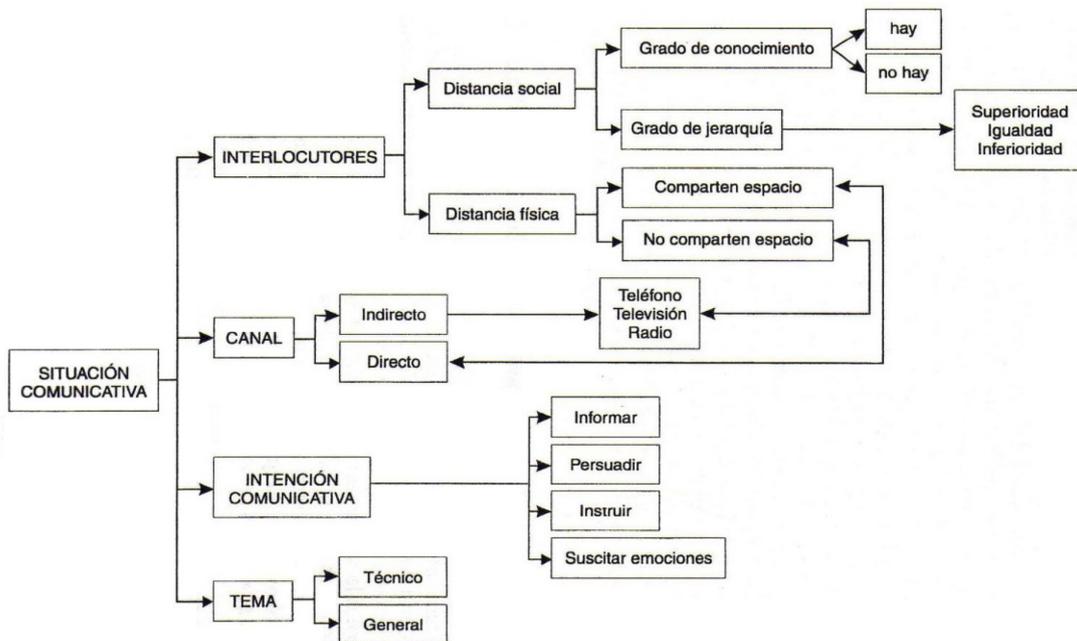
Das zentrale linguistische Mittel, um das **Thema** einer kommunikativen Situation auszudrücken, ist die Lexik, da sie zu den Hauptkomponenten der Semantik zählt. Zur Behandlung verschiedener Themen, wie z. B. Sport, Gesundheit, Mathematik, Sprachwissenschaft etc., wird ein unterschiedliches Vokabular benötigt. Grundsätzlich trennt man zwischen generellen, allgemeinen Themen, in denen Wörter des Alltags eingesetzt werden, und wissenschaftlichen Inhalten, in denen ein sehr spezieller Wortschatz angewandt wird, wie beispielsweise in der Molekularbiologie, der Informatik oder der Medizin. Fachwissenschaftliche Ausdrücke und technisches Vokabular finden darin ihren Einsatz. Abhängig von den Interaktionspartnern, dem Übermittlungskanal und der kommunikativen Absicht kann ein und dasselbe Thema sowohl mit sehr spezifischen als auch mit alltäglichen Wörtern ausgedrückt werden. Ein Arzt auf einem Medizinerkongress wird beispielsweise den Ausdruck „*Kephalalgie*“⁶ (Duden 2001: 502) benutzen, in seinem familiären Umfeld spricht er hingegen von Kopfschmerzen. (vgl. Alcoba 2000: 23)

Die **soziale Beziehung der Kommunikationspartner** zueinander bestimmt ebenfalls den Einsatz unterschiedlicher sprachlicher Mittel. Je nachdem wie gut man eine Person kennt, wie vertraut man mit ihr ist und welche soziale Stellung man ihr gegenüber einnimmt, wird Sprache formell oder eher informell eingesetzt. (vgl. Alcoba 2000: 25f)

⁶ Medizinischer Ausdruck für Kopfweh

Alcoba (2000: 27) fasst in folgendem Mindmap die wichtigsten Bestandteile einer kommunikativen Situation zusammen:

Zusammensetzung kommunikativer Situationen:



ESQUEMA 1. Mapa conceptual de una situación comunicativa.

Abbildung 4: Zusammensetzung kommunikativer Situationen (Alcoba 2000: 27)

3.3. Prozesse des Sprachverstehens und der Sprachproduktion

Um geeignete Übungen zur Schulung des mündlichen Ausdrucks einsetzen zu können, ist es von Vorteil, die Vorgänge der Sprachverarbeitung zu kennen. Seit den 70er Jahren gibt es eine Wissenschaft, die sich mit der Erforschung des Verstehens, der Produktion, dem Erwerb und dem Verlust von Sprache auseinandersetzt. Die Psycholinguistik entwickelt Modelle zur Sprachverarbeitung und nutzt dazu sowohl das Know How aus der Psychologie, wie Untersuchungen zur Informationsverarbeitung und zum Speicherverfahren des Wissens, als auch Erkenntnisse der Sprachwissenschaft, wie grammatische Regeln. In Anlehnung daran wird im Folgenden untersucht, welche Vorgänge in unseren Gehirnen bei der Sprachproduktion und dem Sprachverstehen ablaufen. (vgl. Roche 2008: 62)

Der **Prozess des Sprachverstehens** beginnt damit, dass **Laute** in Form von Schallwellen von den Hörorganen **wahrgenommen** werden. Anschließend gilt es diese sowie Pausen, Tonhöhen etc. zu identifizieren. Es werden dazu Lauteinheiten oder Phoneme gebildet, die meist Bedeutungsunterschiede aufweisen. Die beiden Aussagen „*Ich liebe in Wein*“ und „*Ich lebe in Wien*“ enthalten nur zwei unterschiedliche Lauteinheiten, dennoch werden damit unterschiedliche Inhalte vermittelt. Nach der Identifizierung der Einheiten folgt die **Worterkennung**. Um zu verstehen, dass es sich bei *Wien* und *Wein* um unterschiedliche Wörter handelt, werden Verbindungen von Lauten, sogenannte Cluster gebildet. Das mentale Lexikon eines Menschen, auch Wortspeicher genannt, hilft die passenden Sinneinheiten zu finden. Unterstützend wirken dabei auch der Kontext in dem eine Aussage getätigt wird, Bedeutungsverwandtschaften der Begriffe sowie grammatikalisches Wissen. Kenntnisse der Anordnung von Satzgliedern sowie verschiedene Sinneseindrücke helfen bei der Bedeutungszuordnung von Wörtern. Das im Kapitel 3.1.1.1. bereits erwähnte spanische Wort „*lentejas*“ (Linsen) wird im Zusammenhang mit Küchengerüchen und Hunger deshalb im Normalfall ohne Probleme als Nahrungsmittel verstanden werden, bei einem Augenarzt hingegen wird dem Begriff die Bedeutung des Mittels zur Verstärkung der Sehkraft (Kontaktlinsen) zugeordnet werden. Anschließend erfolgt der Prozess der **Integration** der einzelnen Lautelemente, die zu einem zusammenhängenden Ganzen vereinigt werden. Abhängig ist dieser wiederum von der Gesprächssituation sowie von individuellen Konzepten, Vorstellungen und dem Wissen über die Welt. Auch Kenntnisse über allgemeine Handlungsabläufe und sprachliche Rituale werden in dieser Phase zur Verständniserleichterung aktiviert. Nebenher läuft ein sogenannter Monitor, der für **Korrekturen** verantwortlich ist, wenn etwas falsch aufgefasst wurde oder etwas nicht plangemäß abläuft. (vgl. Roche 2008: 63f)

Der Vorgang der **Produktion mündlicher Sprache** beginnt mit der Konzeptualisierung oder Planung einer Nachricht. Es wird ein Ablaufentwurf erstellt, in dem die Sprechabsichten eingefügt werden. In dieser Phase spielen wiederum Faktoren wie die individuelle Wahrnehmung der Umwelt, Inhalte des vorhergehenden Gesprächs, individuelles Weltwissen und Kenntnisse über Diskursmuster und sprachliche Rituale eine große Rolle. Um Mitteilungen zu produzieren, werden die relevanten **Informationen ausgewählt**, geordnet und gleichzeitig ankommende Nachrichten ausgewertet. Der Monitor sorgt wie schon beim Sprachverstehen für einen Ausgleich von Diskrepanzen der eingehenden und geplanten Mitteilungen. Sobald der Sprechplan,

die sogenannte präverbale Nachricht, erstellt wurde, wird sie an den Formulator weitergeleitet, in dem die Aussagen konstruiert werden. Dazu wird das individuelle mentale Lexikon aktiviert, aus dem sowohl **Inhaltswörter**, wie Substantive, Verben, Adjektive, Adverbien, Pronomen, als auch **Funktionswörter**, wie Artikel, Präpositionen und Konjunktionen, **ausgewählt** werden. Der Wortspeicher einer Person ist nicht wie ein gewöhnliches Wörterbuch aufgebaut, in dem zielsprachliche und muttersprachliche Begriffe einander gegenüberstehen, sondern kann mit einem „*multidimensionalen Netz mit zahlreichen semantischen und phonetischen Knoten*“ (Roche 2008: 63) verglichen werden. Zum Formulierungsprozess zählt zudem die **grammatische Kodierung** einer Nachricht. Der so entstandene Äußerungsplan wird anschließend an einen Prozessor weitergeleitet, der die **phonologische Kodierung** vornimmt. Endungen, Umlaute, Intonation etc. werden darin umgesetzt. Das Ergebnis ist das phonetische Konzept, auch innere Sprache genannt, die entweder sofort oder nachdem sie einige Zeit gespeichert wurde an den **Artikulator** übermittelt und anschließend mit Hilfe des Artikulationsapparates ausgeführt wird. (vgl. Roche 2008: 63ff)

Bei geübten SprecherInnen laufen die oben genannten Prozesse meist automatisch ab. Der Monitor überwacht die Strukturierung der Gedanken, überprüft die Gesprächsabsichten und korrigiert notfalls kommunikative Strategien. Durch Alkoholeinfluss, Müdigkeit und Nervosität kann die korrigierende Funktion des Monitors allerdings geschwächt werden, weshalb es auch bei Muttersprachlern in diesem Fall zu Sprechschwierigkeiten kommen kann. (vgl. Roche 2008: 66)

Roche (2008: 66f) kritisiert in der Darstellung dieses Sprachproduktionsmodells, dass im Fremdsprachenunterricht viel zu wenig Wert auf den Prozess der Konzeptualisierung gelegt werde. SchülerInnen müssten diesen meist selbst leisten, obwohl ihnen der Zugang zu dem sogenannten Weltwissen der fremden Kultur und der Sprache fehle. Gerade dieser Bereich solle intensiv mit den SchülerInnen trainiert werden. Pattern-Drill-Übungen und reines Nachsprechen seien seiner Meinung nach eher ungünstig zum Sprachenlernen und sollen allein im Bereich der Artikulation für eine adäquate zielsprachliche Aussprache ihre Anwendung finden.

Um dieses Kapitel abzuschließen, soll wiederholt betont werden, dass SchülerInnen im Fremdsprachenunterricht lernen sollen, wie sie Sprache in mündlichen kommunikativen Situationen adäquat einsetzen können. Um in einer fremden Sprache erfolgreich kommunizieren zu können, ist die Schulung verschiedenster Teilkompetenzen notwendig. Für die zielführende Vermittlung dieser Kenntnisse sollten auch Sprachverarbeitungsprozesse berücksichtigt werden, um geeignete Lehrstrategien und Übungen für den Unterricht entwickeln zu können.

4. SCHULUNG VON SPRECHFERTIGKEIT UND KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEIT IN DER UNTERRICHTSPRAXIS

In diesem Kapitel werden Möglichkeiten und Anleitungen zu einem effektiven Sprechunterricht der Fremdsprache Spanisch bereitgestellt und analysiert. Im ersten Abschnitt wird der geeignete Zeitpunkt der ersten sprachlichen Äußerungen der SchülerInnen näher beleuchtet, die Bedeutung des Hörverstehens für die mündliche Sprachproduktion untersucht und auf Ursachen von Sprechhemmungen eingegangen. Anschließend werden Charakteristika monologischer und dialogischer Sprechens erörtert und Vorschläge für die Schulung beider Kommunikationsarten im Unterricht präsentiert. Darstellungen unterschiedlicher Übungstypen und Sprechansätze zur Initiierung mündlicher Kommunikation, mit Hilfe derer SchülerInnen sowohl eine korrekte Aussprache erwerben als auch eine mündliche Sprachkompetenz nach Canale und Swain ausbilden sollen, schließen das Kapitel ab.

4.1. Die Einführung der Sprachproduktion im Anfängerunterricht

Die meisten Spanischlehrbücher im deutschen Sprachraum sind danach ausgerichtet, mit der mündlichen Sprachproduktion bereits in der ersten Stunde des Anfängerunterrichts zu beginnen. Das widerspricht der Meinung vieler SprachpädagogInnen, die eindeutig das Hörverstehen und nicht das Sprechen an den Beginn des Spracherwerbsprozesses stellen. Bleyhl weist beispielsweise darauf hin, dass die Rezeptionsfähigkeit der Produktionsfähigkeit immer weit vorausseile und die einzelnen Entwicklungsphasen beim Sprachenlernen nicht übersprungen werden dürfen. Er hält nichts davon, dass AnfängerInnen von Beginn an zu mündlichen Äußerungen gedrängt würden, denn „*wer sofort Produktion will, der steht nachher mit leeren Händen da*“ (Bleyhl 2003: 42). Ähnlich wie beim Spracherwerb von Kleinkindern sollen die Lernenden in einer langen Rezeptionsphase mit der neuen Sprache vertraut gemacht werden. Durch den Einsatz authentischer Hörverstehensübungen können eine bessere Aussprache erzielt und Sprachstrukturen im Unterbewusstsein verinnerlicht werden, die sich bei der späteren mündlichen Produktion als nützlich erweisen. (vgl. Bleyhl 1999: 261 zitiert nach Tanzmeister R. 2008: 264) Auch Forster (1997: 303) und

Multhaup (2002: 91 zitiert nach Tanzmeister R. 2008: 264) gehen davon aus, dass mit den SchülerInnen Hören vor dem Sprechen geübt werden soll und dass am Beginn des Anfängerunterrichts eine möglichst lange „silent period“ sinnvoll wäre.

4.1.1. „Total physical response“

In den 60er Jahren entwickelte James Usher eine Methode zur Fremdsprachenvermittlung, die Parallelen zum Mutterspracherwerb aufweist. Lange bevor ein Kleinkind mit dem Sprechen beginnt, ist es bereits in der Lage mündliche Aussagen zu verstehen und Anweisungen auszuführen. Analog dazu wird im Unterricht eine individuell unterschiedlich lange „silent period“ durchgeführt, in der ausschließlich die Lehrperson spricht, indem sie den SchülerInnen Aufträge erteilt, die diese anschließend ausführen sollen. Anweisungen wie zum Beispiel „¡Toma un lápiz en la mano izquierda!“ werden von den LehrerInnen angeordnet, gleichzeitig vorgezeigt und von den SchülerInnen nachgeahmt. Durch die Aktivierung des auditiven (Hören), visuellen (Sehen) und kinästhetischen (körperliches Handeln) Lernkanals werden sowohl die rechte als auch die linke Gehirnhälfte⁷ aktiviert, was sich positiv auf den Lernertrag auswirkt. Das berühmte chinesische Sprichwort „*Ich lerne 10 % von dem, was ich höre, 40 % von dem, was ich höre und sehe, und 80 % von dem, was ich höre sehe und tue.*“ (vgl. u. a. Lovik 1996: 39 zitiert nach Hinger 2008: 195) hat in der Methode des „Total physical response“ Vorbildcharakter. (vgl. Hinger 2008: 191f)

Die SchülerInnen können frei entscheiden, wann sie mit der Sprachproduktion beginnen und es wird niemand, der sich noch nicht bereit dazu fühlt, zum Sprechen gezwungen. Durch die individuelle Bestimmung des Zeitpunkts der ersten zielsprachlichen Äußerung werden Stress, Angst und Nervosität, die häufig im Zusammenhang mit Sprechen vor der Klasse auftreten, minimiert. Untersuchungen zeigen, dass SchülerInnen, die eine lange Hörphase absolvierten, eine authentischere und korrektere Aussprache beherrschten als die Lernenden, die sofort mit der Sprachproduktion begonnen hatten, da sie falsch eingeübte Aussprachemuster nicht mehr umlernen konnten. Durch die körperliche Bewegung und das gemeinsame Ausführen von Anweisungen entsteht eine lockere, angenehme Lernatmosphäre, in der Sprechhemmungen abgebaut und Konzentrationsschwächen überwunden werden

⁷ Während die linke Gehirnhälfte für die Verarbeitung von Sprache zuständig ist, werden in der rechten Gehirnhälfte Motorik und visuelle Impulse gesteuert. (vgl. Hinger 2008: 195)

können. Zudem wurde beobachtet, dass die Lernenden schon nach kurzer Zeit in der Lage waren, Sprache kreativ einzusetzen und Aussagen zu tätigen, die sie vorher nie gehört hatten. (vgl. Hinger 2008: 194 u. 202)

Die Methode eignet sich vor allem für den Anfängerunterricht und zum Einüben eines konkreten Wortschatzes. An ihre Grenzen stößt sie allerdings, wenn es um die Vermittlung landeskundlicher oder textlinguistischer Themen geht. Zudem wird kritisiert, dass der Imperativ als grammatische Struktur den Spracherwerbsprozess dominiere. (vgl. Hinger 2008: 202f)

4.1.2. Hörverstehen – zentraler Bestandteil der mündlichen Kommunikation

Hörverstehen zählt zu den rezeptiven Fertigkeiten und sollte im Anfängerunterricht Grundlage für die Produktion mündlicher Sprache sein. SchülerInnen sollen bereits in den ersten Stunden mit authentischen und von MuttersprachlerInnen gesprochenen Hörübungen konfrontiert werden. Dennoch neigen LehrerInnen meist dazu, diese erst im Fortgeschrittenenunterricht einzusetzen, da in späteren Lernphasen die Inhalte von den SchülerInnen leichter verstanden werden würden. (vgl. Lucchi 2008: 393)

Hörverstehen ist aber gerade für die Entwicklung von Aussprache, Sprachmelodie und Intonation von großer Bedeutung, denn wenn die SchülerInnen nicht in der Lage sind Lautbilder in der Fremdsprache richtig wahrzunehmen, können sie diese auch nicht fehlerlos produzieren. Wie wichtig eine korrekte Artikulation ist, zeigt der Umstand, dass MuttersprachlerInnen Defizite in Aussprache und Intonation störender als Grammatik und Wortschatzfehler empfinden. (vgl. Lucchi 2008: 396f)

Abgesehen davon ist die rezeptive mündliche Kompetenz des Hörverstehens ein unverzichtbarer Bestandteil der Kommunikation, ohne der keine Dialoge, Gespräche, Diskussionen etc. in der Fremdsprache geführt werden könnten. Um die Teilnahme an mündlicher direkter, aber auch an indirekter (Radio, Fernsehen, ...) Kommunikation zu erleichtern, soll die Fertigkeit des Hörens möglichst bald im Fremdsprachenunterricht geschult werden. Lucchi (2008: 396) weist darauf hin, dass mündliche Äußerungen des Lehrers / der Lehrerin oder eines „native speakers“ nicht ausreichen, um Hörverstehen zu trainieren, da diese meist dazu neigen, mit den SchülerInnen besonders langsam und deutlich zu sprechen. Die Interaktion im Unterricht unterscheidet sich deshalb maßgeblich von natürlicher Kommunikation im fremden Land. Um SchülerInnen auf

die reale Kommunikation, zum Beispiel für Sprachaufenthalte im Ausland, entsprechend vorzubereiten, ist der Einsatz von Medien wie CDs, Videos etc. nötig.

Folgende vier verschiedene Arten des Hörverstehens sollen im Unterricht geübt werden:

- An erster Stelle ist **globales Hören** zu nennen, bei welchem SchülerInnen die Hauptaussage und das grundlegende Thema einer Gesprächssituation verstehen sollen. Dazu können Hörübungen eingesetzt werden, die deutlich über dem Niveau der Sprechfertigkeit der Lernenden liegen, da es vor allem darum geht, Wichtiges von Unwichtigem zu trennen. Durch die Ausbildung von Strategien mit Hilfe derer sie kommunikative Handlungen voraussehen und von bekannten auf unbekannte Strukturen schließen können, sollen Verständnislücken überbrückt werden. (vgl. Lucchi 2008: 397ff)
- **Selektives Hören** hingegen dient dem Erfassen bestimmter Informationen. Die SchülerInnen sollen bereits im Vorfeld erfahren, auf welche Inhalte sie sich konzentrieren müssen, um die gewünschten Aussagen verstehen zu können. Dadurch wird ein Bezug zu realen Situationen hergestellt, in denen HörerInnen ebenfalls nur auf die Informationen Acht geben, die für sie von Bedeutung sind (z.B. Wetterbericht). Selektives Hören wird auch dazu genutzt, bestimmte Vokabel, Strukturen und Ausdrücke aus Texten herauszufiltern. (vgl. Lucchi 2008: 401f)
- **Detailliertes Hören** dient dem Detailverstehen von Texten. Dabei werden wie auch schon beim selektiven Hören analytische Fähigkeiten der SchülerInnen trainiert. (vgl. Lucchi 2008: 397)
- **Totales Hören** kann in realen Situationen zwar nur selten angewandt werden, dafür wird es zum Training von Aussprache, Intonation und Gedächtnisleistung herangezogen. Gehörte Aussagen sollen dabei eins zu eins verstanden und anschließend mündlich reproduziert werden. (vgl. Lucchi 2008: 402)

Da Hörverstehen durch gezielte Übungen gelernt werden kann, sollten diese im Unterricht auch ihre Anwendung finden. Von vielen LehrerInnen wird Hören allerdings nur als Nebenprozess der Sprachproduktion gesehen und es wird automatisch davon ausgegangen, dass gute Sprachproduzenten auch die Fertigkeiten der Rezeption

einwandfrei beherrschen. Doch gerade weil Hören und Sprechen untrennbar miteinander verbunden sind und durch die konsequente Übung des Hörverstehens Strategien für die mündliche Produktion bereitgestellt werden, sollte die Schulung dieser Fertigkeit im Unterricht nicht vernachlässigt werden. (vgl. Lucchi 2008: 393ff)

4.1.3. Zur Überwindung von Sprechhemmungen

Viele SchülerInnen müssen erst Hemmschwellen überwinden, bevor sie den Mut aufbringen vor der Klasse mündliche Aussagen zu tätigen. Die Angst davor zu versagen und zum Gespött der KlassenkameradInnen zu werden, hindert vor allem schüchterne und zurückhaltende LernerInnen daran, sich am Unterricht aktiv zu beteiligen. Die Aussprache ist ein besonders sensibler Bereich im Spracherwerbsprozess und vor allem im Anfängerunterricht passiert es oft, dass Nachsprechversuche scheitern. MitschülerInnen, die sich darüber lustig machen, sollten sofort mit Fragen wie „¿Tú no haces ningún error?“ zurechtgewiesen werden. Es soll die Grundeinstellung vermittelt werden, dass Fehler natürliche Erscheinungen im Spracherwerbsprozess sind. LehrerInnen sollen zeigen, dass auch sie Fehler machen, da irren menschlich ist und daher niemand perfekt sein kann. Die Schaffung einer entspannten Unterrichts Atmosphäre und eines positiven Arbeitsklimas wirken sich vorteilhaft auf die im Unterricht erbrachten Leistungen aus und können dazu beitragen, dass den sogenannten „Schweigern“ die Scheu vor dem Sprechen genommen wird. Unter emotionalem Druck hingegen ist es schwierig, sich in einer fremden Sprache zu artikulieren. (vgl. Butzkamm 2004: 318ff)

Lernende, die sich im Unterricht im Hintergrund halten, haben oft Angst, nicht oder falsch verstanden zu werden und gehen deshalb erst gar keine „*kommunikativen Risiken*“ (Forster 1997: 228) ein. Als Gründe für ihr zurückhaltendes Verhalten nennen sie häufig sprachliche Ursachen (vgl. Forster 1997: 229).

In solchen Fällen helfen vor allem Partner- und Gruppenarbeiten, in denen die SchülerInnen nicht vor dem gesamten Plenum sprechen müssen. Auch Rollenspiele eignen sich als Methode, um Sprechhemmungen abzubauen. In der Kleingruppe und durch die Einnahme einer anderen Rolle fällt es manchmal leichter unbefangen zu streiten, schimpfen, trösten etc. Die Darbietung vor der gesamten Klasse sollte allerdings auf Freiwilligkeit beruhen und niemand sollte dazu gezwungen werden. Wenn SchülerInnen sich nie dazu ermutigen lassen ihre einstudierten Dialoge

vorzutragen, kann es auch helfen, wenn die Lehrperson eine Rolle in dem Stück übernimmt und aktiv an der Vorstellung teilnimmt. Sie kann Fehler der Mitspielenden kompensieren, wodurch sich diese sicherer fühlen. (vgl. Butzkamm 2004: 321)

Ein Problem das auch in der Kleingruppe auftreten kann ist, dass einzelne TeilnehmerInnen sehr dominant auftreten, keine Rücksicht auf ihre GesprächspartnerInnen nehmen, sie nicht zu Wort kommen lassen oder zu schnell und zu oft sprechen. „*Es gibt laute Vordränger und leise Zurückbleibende*“ (Forster 1997: 230). Gesprächige Typen verlangen deshalb ein etwas strikteres Moderieren durch den Lehrer / die Lehrerin, damit sie ihre KlassenkameradInnen nicht daran hindern, sich ebenfalls am Unterricht zu beteiligen. Schüchterne SchülerInnen hingegen benötigen oft mehr Zeit für die Formulierung von Aussagen, da sie dazu neigen Inhalte genauer zu reflektieren. (vgl. Roche 2008: 36)

Durch die Einführung von Gesprächsregeln können Unterrichtssituationen, in denen immer nur die gleichen 2-3 SchülerInnen zu Wort kommen, bereits im Vorfeld ohne das Eingreifen der Lehrperson vermieden werden. Damit auch zaghafte TeilnehmerInnen zum Sprechen ermutigt werden und ein respektvoller kommunikativer Umgang unter den SchülerInnen geschaffen wird, können Gesprächsregeln formuliert werden, die sich aus folgenden Inhalten zusammensetzen (vgl. Forster 1997: 115 zitiert nach Geißner 1986: 103):

- Anderen konzentriert zuhören und sie ausreden lassen
- Bei Unklarheiten nachfragen
- Andere einbeziehen, indem man sie persönlich anspricht
- Sich kurz fassen und das gemeinsame Zeitbudget berücksichtigen

Von der Einhaltung solcher und ähnlicher Regeln profitieren alle TeilnehmerInnen, da hitzige und angriffslustige Diskussionen, die meist zu Streitereien führen, vermieden werden können (vgl. Forster 1997: 230f).

Ein weiterer Grund für fehlende mündliche Mitarbeit bleibt häufig unerkannt und liegt an einer mangelhaften Kompetenz des Hörverstehens und der Fähigkeit GesprächspartnerInnen aufmerksam zuhören zu können. Wie wichtig die Schulung dieser Fertigkeiten ist, wurde bereits in Kapitel 4.1.2. erörtert. (vgl. Forster 1997: 231)

Manchmal verweigern SchülerInnen auch deshalb die Teilnahme an Diskussionen und Gruppenarbeiten, weil sie zum einen eine ablehnende Haltung gegenüber anderen Gruppenmitgliedern einnehmen und zum anderen die Themenstellung als nicht ansprechend empfinden (vgl. Forster 1997: 231). Deshalb ist es sinnvoll, wenn die SchülerInnen Mitspracherecht in der Gruppeneinteilung haben und die im Unterricht bearbeiteten Inhalte mit den LernerInnen gemeinsam ausgesucht und nicht im Alleingang von der Lehrperson festgelegt werden.

Zusammenfassend muss angemerkt werden, dass die Problematik der „*Enthemmung*“ sehr stark mit den Charaktereigenschaften eines Menschen zusammenhängt. Selbstbewusste, temperamentvolle und risikobereite SchülerInnen werden die Scheu vor lautem Sprechen vor der Klasse leichter verlieren als solche, die schüchtern und unsicher sind und wenig Selbstwertgefühl haben. Die LehrerInnen müssen demnach alles dafür tun, um die persönliche Wertschätzung der Lernenden aufzubauen. (vgl. Butzkamm 2004: 320f)

4.1.4. Zum Einsatz sprachlicher Automatismen

Im Anfängerunterricht sind Lexik und sprachliches Regelwissen der SchülerInnen noch sehr begrenzt, weshalb sich die spontane Konstruktion von Sätzen in mündlicher Kommunikation noch als sehr schwierig erweist. Abhilfe können sogenannte sprachliche Automatismen schaffen, die es ermöglichen, bereits mit minimalem sprachlichen Wissen erfolgreich zu kommunizieren (vgl. Bärenfänger 2002: 128 und Bausch et al. 2003: 243). Es handelt sich dabei um vorgefertigte Sprachmuster, idiomatische Redewendungen und sprachliche Routinen wie Begrüßungsformeln („hola, ¿qué tal?“, „buenos días“, „muy buenas“, ...), Glückwünsche („felicidades“, „feliz cumpleaños“, ...), Pausenfüller („bueno“, „pues“, „bien“, „vale“, ...) oder stereotype Ausdrücke („Dios mío“, „ay“, ...) (vgl. Aguado 2003: 21).

„Da viele soziale Situationen stereotyp sind (z.B. Begrüßungen) und gleichermaßen ein weitgehend standardisiertes sprachliches Verhalten (Guten Morgen) erfordern, kann sich ein Sprachlerner auch mit unzulänglicher kreativer Sprachkenntnis durch die Anwendung solcher stereotyper Äußerungen erfolgreich in seiner Umwelt bewegen.“

(Bärenfänger 2002: 125)

SchülerInnen müssen Sätze nicht mehr Wort für Wort konstruieren, sondern können auf vorgefertigte sprachliche Sequenzen zurückgreifen. Aussagen können sehr schnell und mit wenig Aufwand produziert werden, wodurch die Lernenden Zeit zur Strukturierung nachfolgender Äußerungen gewinnen. Durch das Abrufen automatisierter Sprache können AnfängerInnen bereits einen relativ hohen Grad an Flüssigkeit, Korrektheit und Kommunikationsfähigkeit in ihren Aussagen erlangen. (vgl. Bärenfänger 2002: 125ff)

Untersuchungen im Erstspracherwerb von Kleinkindern haben ergeben, dass diese schon mit wenigen Monaten sehr komplexe, über ihrem eigentlichen kognitiven Entwicklungsstand liegende Äußerungen tätigen können, wie zum Beispiel „*Wo ist die Katze*“ (Bärenfänger 2002: 123). Es handelt sich dabei um imitativ erworbene Formeln, die erst in späteren sprachlichen Entwicklungsphasen analysiert werden können. (vgl. Aguado 2003: 21 und Bärenfänger 2002: 123)

Zudem geht man davon aus, dass für den Einsatz kreativer Sprache einerseits und der Produktion sprachlicher Automatismen andererseits unterschiedliche Hirnregionen verantwortlich sind. Während in der linken Gehirnhälfte noch nie gehörte sprachliche Aussagen produziert werden, ist die rechte Hemisphäre für die Verwendung vorgefertigter Sprachmuster zuständig. (vgl. Bärenfänger 2002: 123)

Der Erwerb sprachlicher Automatismen erfolgt meist unbewusst, insbesondere im Kontakt mit MuttersprachlerInnen während eines Sprachaufenthaltes (vgl. Bärenfänger 2002: 126), kann von den LehrerInnen aber auch bewusst durch den Einsatz authentischer Materialien gesteuert werden. Besonders eignen sich Hörübungen, in denen bestimmte Sprachmuster wiederholt auftreten und dadurch von den SchülerInnen im Unterbewusstsein gespeichert werden.

Trotz aller Vorteile eines automatisierten Sprachgebrauchs sollte die kreative Sprachproduktion keinesfalls vernachlässigt werden, da SchülerInnen mit Sprache vor allem das ausdrücken sollen, was sie tatsächlich wollen und nicht wozu sie mit Hilfe von fertigen Redewendungen in der Lage sind (vgl. Vázquez 2000: 4). Zudem können vorgefertigte Sprachformeln von ungeübten SprecherInnen nur mit sehr viel Mühe bewusst kontrolliert, gesteuert oder verändert werden. Da es sich um die Produktion unbewusst erworbener Äußerungen handelt, besteht zudem kaum die Möglichkeit zur Selbstkorrektur. (vgl. Bärenfänger 2002: 134f)

4.2. Mündliche Kommunikationsarten im Unterricht:

Gespräch - Rede

Zur Verbesserung der produktiven Sprechleistung gilt es, verschiedene Arten mündlicher Kommunikation im Unterricht zu trainieren. Da Sprachen in erster Linie gelernt werden, um mit anderen Menschen zu kommunizieren, soll mit den SchülerInnen ein möglichst breites Spektrum an Sprechansätzen geübt werden.

Forster (1997: 45) unterscheidet im Zusammenhang mit mündlicher Kommunikation zwischen Elementarprozessen wie Hören, Atmen, Artikulieren, Lesen und Freisprechen, welche die Grundlage für sogenannte Komplexprozesse sind, die sich aus dialogischem und monologischem Sprechen zusammensetzen. Die Abbildung zeigt die beiden mündlichen Kommunikationsarten „**Gespräch**“ (Prozess des Sprechens miteinander) und „**Rede**“ (Prozess des Sprechens zu anderen), die von SprecherInnen einerseits zum „**Klären**“ und „**Streiten**“ und andererseits zum „**Informieren**“ und „**Überzeugen**“ eingesetzt werden. (vgl. Forster 1997: 70)

Rhetorische Kommunikation: Gespräch – Rede

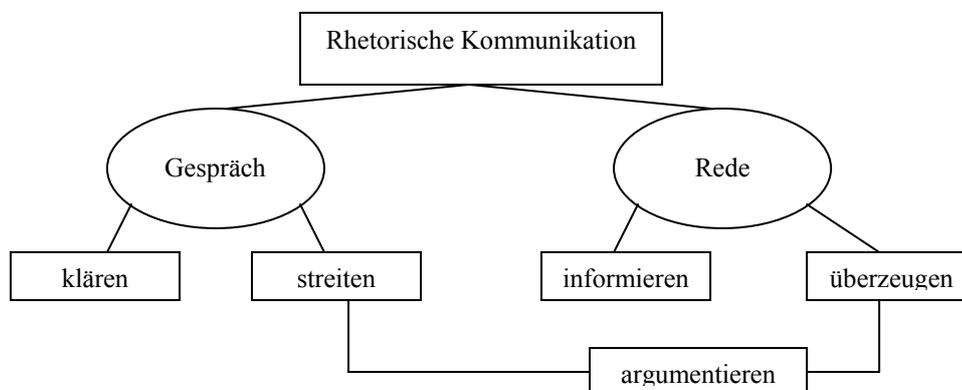


Abbildung 5: Rhetorische Kommunikation: Gespräch – Rede (vgl. Forster 1997: 157)

Die Graphik beschränkt sich auf die Darstellung rhetorischer Sprache. Es sei allerdings darauf hingewiesen, dass mündliche Kommunikation in Form von Textsprechen auch ästhetische Merkmale aufweisen kann und dass dem Gespräch zudem auch eine phatische Funktion beigemessen wird, die dem Kontakterhalt, beispielsweise in Alltagsdialogen, dient. Routineausdrücke und Ritualformeln werden oft eingesetzt, um überhaupt mit jemandem zu kommunizieren und nicht schweigen zu müssen (small

talk). Im Normalfall werden durch phatische Aussagen allerdings keine Handlungen ausgelöst. (vgl. Forster 1997: 46f)

4.2.1. Gespräch – dialogisches Sprechen

„Gespräche sind Kommunikationsereignisse, bei denen zwei (Dialog) oder mehrere Partner (Gruppengespräch) zielgerichtet miteinander kommunizieren und (...) wechselseitig sprachlich initiativ und reaktiv sind“. (Hellmich / Karbe 1981: 215 zitiert nach Forster 1997: 68)

Bei Gesprächen handelt es sich demnach um eine Form direkter Kommunikation, in der die GesprächsteilnehmerInnen sowohl Rezipienten (Zuhörer) als auch Produzenten (Sprecher) sind und durch das Austauschen von Informationen ein gemeinsames Handlungsziel anstreben. Grundlage dafür bildet das „Miteinandersprechen“, das deshalb auch ein unverzichtbarer Bestandteil im Fremdsprachenunterricht sein sollte. (vgl. Forster 1997: 72)

In der Fachliteratur wird zwischen verschiedenen Gesprächstypen unterschieden, wie Dialogen, Zweiergesprächen, Diskussionen, Gruppengesprächen, Konversationen etc., die nach Forster (1997: 70ff) allerdings oft synonym gebraucht würden, weshalb er die Verwendung der beiden übergeordneten Begriffe „**klären**“ und „**streiten**“ bevorzugt.

Im Grunde versuchen Menschen sich in Gesprächen über etwas klar zu werden, anderen etwas klar zu machen, ihre eigene Ansichtswiese zu vertreten und sie gegen die Position anderer zu verteidigen. Klären und Streiten sind Prozesse, die in allen Gesprächssorten und Sprechanlässen vorkommen und für die Durchsetzung kommunikativer Intentionen notwendig sind, weshalb sie mit den SchülerInnen in verschiedener Art und Weise geübt werden sollten. (vgl. Forster 1997: 98f)

Ausgangspunkt eines „**Klärungsprozesses**“ ist immer ein Zustand von Unklarheit (Probleme, Fragen, Aufgabenstellungen), der durch die Formulierung von Lösungen, Antworten und neuen Fragen beseitigt werden soll. Der eigene Standort, Beziehungen untereinander und angesprochene Sachprobleme haben Einfluss auf den Prozessverlauf. Wenn dieser misslingt, ist die Kommunikation gescheitert und die GesprächsteilnehmerInnen stehen wieder am Beginn der Problemstellung. (vgl. Forster 1997: 100f)

Im Unterricht geht es vor allem darum, diesen doch sehr komplizierten Prozess durch zielgerichtete Übungen zu trainieren, um gemeinsames Handeln in der Klasse zu ermöglichen. SchülerInnen sollen in der Lage sein, in der Fremdsprache Problemstellungen bis zu einem gewissen Punkt abzuklären, wenngleich nicht zwanghaft nach einem gemeinsamen Konsens gesucht werden muss, da auch Lösungsmöglichkeiten wie das Erkennen eines Problems, das Durchschauen von Zusammenhängen oder das Akzeptieren von Alternativen als gültig angesehen werden können. Dennoch soll im Klärungsprozess die Meinung aller GesprächsteilnehmerInnen miteinbezogen werden. SchülerInnen bekommen so einen Einblick in verschiedene Umgangsmöglichkeiten mit Problemen und können von Denk- und Wahrnehmungsmustern ihrer KlassenkameradInnen lernen. (vgl. Forster 1997: 101ff)

Bei Uneinigkeit können sich Klärungsgespräche auch in **Streitgespräche** umwandeln, in denen Unterschiedliches für wahr und sinnvoll gehalten wird. Die GesprächsteilnehmerInnen werden nun zu GegnerInnen, die Sachverhalte unterschiedlich begründen, bewerten und rechtfertigen und verschiedene Handlungsziele vertreten. Eine Idealform von „Streiten“ ist das „Argumentieren“, in dem die GesprächsteilnehmerInnen ihre Sicht der Dinge verteidigen und ihre GegnerInnen durch Argumente und Lösungsvorschläge zu überzeugen versuchen. SchülerInnen sollen lernen in der Fremdsprache zu argumentieren und ihre eigenen Interessen, Meinungen, Positionen, Wünsche, Forderungen etc. konsequent zu vertreten und zu begründen, damit sie für andere nachvollziehbar werden. Ziel eines Streitgespräches ist es, dass MeinungsgegnerInnen durch überzeugende Argumente umgestimmt werden und am Ende alle GesprächsteilnehmerInnen hinter einer getroffenen Entscheidung stehen. (vgl. Forster 1997: 139ff)

Da Streitgespräche meist emotionsgeladen sind, müssen SchülerInnen Sprechausdrucksmittel angemessen einsetzen und deuten lernen. Um Argumente des Gesprächspartners / der Gesprächspartnerin richtig interpretieren zu können, müssen nicht nur Inhalte verstanden, sondern auch die darin enthaltene Ausdruckskraft (Betonungen verschiedener Satzteile, ...) erkannt werden. (vgl. Forster 1997: 152f)

Durch den Einsatz von Strukturierungs- und Argumentationsübungen wird sprachliches Handeln trainiert und SchülerInnen lernen ihre Meinungen zu begründen und diese so zu formulieren, dass andere sie verstehen und akzeptieren können. Strategien, wie beispielsweise besonders wichtige Argumente an den Schluss eines Streitgespräches zu

stellen, helfen den Lernenden bei der Durchsetzung ihrer kommunikativen Ziele. (vgl. Forster 1997: 157ff)

Die Übung von dialogischem Sprechen ist sehr zeitaufwendig, weshalb sie im Sprachunterricht oft vernachlässigt wird. Um spontane Aussagen formulieren zu können, müssen verschiedenste Sprechanlässe simuliert werden, da es nicht ausreicht, vorbereitete Dialoge, Rollenspiele etc. reproduzieren zu lassen. Sprachunterricht sollte darauf abzielen, dass Lernende Sprache eigenständig produzieren und sich aktiv an Gesprächen beteiligen können. Aufgrund hoher Klassenschülerzahlen, verpflichtender schriftlicher Überprüfungen und den wenigen Wochenstunden, die den Lehrenden und Lernenden zur Verfügung stehen, ist das freie Sprechen zugunsten des Schreibens in den Hintergrund getreten. Doch trotzdem es von den Lehrkräften sehr viel Geduld und Zeit abverlangt, sollen konkrete Sprechakte anhand gezielter und abwechslungsreicher Aufgaben geübt werden. (vgl. Tanzmeister I.: 2008: 369f)

4.2.2. Rede – monologisches Sprechen

SchülerInnen sollen im Unterricht nicht nur lernen miteinander zu sprechen, sondern auch „zueinander“ zu reden. Das Grundprinzip des monologischen Sprechens ist, wie auch schon beim dialogischen Sprechen, die Verständigung. Durch das Halten einer Rede will man Menschen entweder über etwas informieren oder sie überzeugen. Man unterscheidet deshalb zwischen **Informationsreden**, in denen HörerInnen über Sachverhalte aufgeklärt werden und **Überzeugungsreden**, die dazu dienen, die eigene Meinung, Position oder Lösungsmöglichkeit für andere nachvollziehbar zu machen, damit diese in weiterer Folge danach handeln werden. Beide Redarten können im Vorfeld vorbereitet werden und finden im Sprachunterricht in Form von Referaten, Präsentationen, Vorträgen etc. ihre Anwendung. (vgl. Forster 1997: 243ff)

Auftrag der LehrerInnen ist es, den SchülerInnen Alternativen aufzuzeigen, wie Referate anders vorbereitet werden können als in Form von geschlossenen Texten, die Wort für Wort abgelesen, meist inkorrekt betont, zu leise, zu monoton oder zu schnell vorgetragen werden. Die SchülerInnen sollen lernen weitgehend frei zu reden und ihre Argumente mit anschaulichen Beispielen zu hinterlegen, damit die ZuhörerInnen dem Vortrag folgen können und zum Mitdenken angeregt werden. (vgl. Forster 1997: 246ff)

Forster (1997: 250) nennt als Hauptziel der Rede die „**Zuhörerorientierung**“, die durch die Beachtung folgender Aspekte umgesetzt werden kann:

- Die Lernenden müssen sich bewusst werden, dass sie während einer Präsentation oder einem Referat nicht nur für sich sprechen, sondern zu einem Publikum.
- Blickkontakt und andere körpersprachliche Handlungen sollen während des Vortrages eingesetzt werden, um eine Verbindung zu den ZuhörerInnen herzustellen. Soziologische Untersuchungen haben ergeben, dass 60% der Botschaft des Redners durch nonverbale Kommunikation vermittelt wird (vgl. Hudabiunigg 1993: 30 zitiert nach Forster 1997: 250).
- ZuhörerInnen sollen während des Vortrages inhaltlich weder über- noch unterfordert werden, weshalb bei der Zusammenstellung einer Rede das jeweilige Vorwissen des Publikums zu einem bestimmten Thema beachtet werden muss.
- Die SchülerInnen müssen lernen die eigene Angst und Nervosität zu reduzieren, indem sie sich ganz auf ihre HörerInnen konzentrieren.
- Reaktionen der ZuhörerInnen, wie Fragen und Anmerkungen, sollen in den Vortrag eingebunden und in jedem Fall beachtet werden.

Die Schulung der genannten Fähigkeiten sollte nicht nur im Fremdsprachenunterricht eine Rolle spielen, sondern auch in allen anderen Schulfächern, in denen Referate gehalten werden. Zudem sind sie eine Vorbereitung für die spätere universitäre Ausbildung, in der Redefähigkeit vorausgesetzt wird.

SpanischlehrerInnen sollten bei der Bewertung von Referaten und Präsentationen demnach nicht nur beachten ob die Sprache korrekt eingesetzt wurde, sondern auch ob die Inhalte verständlich vermittelt wurden und ob der / die Referierende die HörerInnen in den Vortrag miteingebunden hat. (vgl. Forster 1997: 258)

4.2.2.1. Stichwortkonzept nach Geißner

Mit Hilfe der von Hellmut Geißner entwickelten Stichwortmethode können SchülerInnen optimal auf mündliche Präsentationen vorbereitet werden.

Gekennzeichnet ist das Konzept zum einen durch eine besondere graphische Darstellung, in der Kerninformationen stufenartig aneinandergereiht werden und zum anderen durch den Einsatz von Infinitiven als einzige Verbformen. Es wird dadurch verhindert, dass die SchülerInnen zu sehr an ihren vorbereiteten Vorlagen „kleben“ und nicht mehr frei reden, wodurch Blickkontakt zu den ZuhörerInnen nur schwer hergestellt werden kann. Wenn der / die Vortragende allerdings aufgrund von Aufregung oder Redeangst entscheidende inhaltliche Komponenten vergisst, genügt ein Blick auf den Stichwortzettel, auf dem die zentralen Informationen vermerkt sind. (vgl. Forster 1997: 269f)

Die erstmalige Erarbeitung eines solchen Stichwortkonzeptes soll mit den SchülerInnen gemeinsam im Unterricht durchgeführt werden, da sie eine intensive Betreuung seitens der LehrerInnen erfordert. Zur Übung eignen sich verschiedene Varianten, wie beispielsweise eine eher direkte Methode von Forster (1997: 271), die ursprünglich für den „Deutsch als Fremdsprachenunterricht“ konzipiert wurde, aber auch im Spanischunterricht eingesetzt werden kann. Er schlägt vor, den SchülerInnen fertige Stichwortzettel über bereits im Unterricht behandelte Themen auszuteilen, in denen einzelne Sinnschritte in Stufenform festgehalten sind.

Folgende Abbildung zeigt ein Beispiel einer Redevorlage nach der Methode von Geißner:

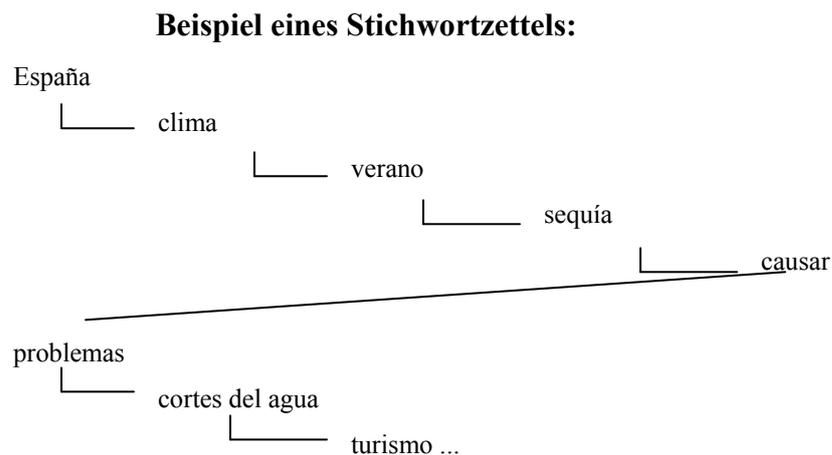


Abbildung 6: Stichwortzettel nach der Methode von Geißner (vgl. Forster 1997: 272)

Bevor die SchülerInnen dazu ermutigt werden eine Rede zu den Stichwörtern zu konzipieren und diese laut vorzutragen, müssen ihnen Struktur und Aufbau der graphischen Darstellung erklärt werden. Die Lehrperson sollte dabei darauf hinweisen, dass die stufenartigen Verbindungslinien zusammenhängende Sinneinheiten darstellen und die Gerade von rechts nach links einen neuen Gedanken einleitet. Nachdem die SchülerInnen versucht haben mithilfe der Vorlage eine kurze Rede zu halten, sollen sie nun selbst einen Stichwortzettel zu einfachen Themen wie Familie, Freizeitbeschäftigungen, Haustiere etc. erarbeiten. (vgl. Forster 1997: 271f)

Den Lernenden muss im Vorfeld vermittelt werden, dass nur wichtige Kerninformationen niedergeschrieben und dass Verben nicht konjugiert, sondern in der Infinitivform notiert werden sollen, da sonst die Versuchung des reinen Ablesens bestünde. Besonders wichtig ist dabei, dass die Lehrperson in dieser Phase unterstützend zur Seite steht und Hilfestellungen gibt. Nach der Entwicklung des Stichwortzettels soll die Rede so oft wie möglich probegesprochen werden, bevor sie vor der Klasse vorgetragen wird. Je öfter die Methode geübt wird, desto einfacher und selbstverständlicher wird für die SchülerInnen die Vorbereitung strukturierter und freigesprochener Reden. Wortwörtlich abgelesene Referate könnten dadurch vermieden werden. (vgl. Forster 1997: 272f)

Abschließend ist festzuhalten, dass sowohl Rede- als auch Gesprächserziehung viel Zeit und eine zielorientierte Aufbereitungsarbeit durch die Lehrperson erfordern. Da die vermittelten Methoden aber auch für andere Fächer von Bedeutung sind und auf ein späteres Universitätsstudium und Berufsleben vorbereiten, sollten sie integraler Bestandteil des Unterrichts sein.

4.3. Übungsformen zur Schulung der Sprech- und Kommunikationsfähigkeit

Seit der kommunikativen Wende in den 70er Jahren fordern FremdsprachendidaktikerInnen den Einsatz authentischer, möglichst realitätsnaher Übungen. Grammatik soll ab diesem Zeitpunkt nicht mehr um ihrer selbst Willen, sondern in Verbindung mit kommunikativen Fertigkeiten vermittelt werden. Zudem wird die Ansicht vertreten, dass zusätzlich zur Sprechfertigkeit auch

Kommunikationsfähigkeit geübt werden muss, um in einem fremden Land problemlos kommunizieren zu können. Neben Ausspracheübungen haben sich auch sogenannte kommunikative Übungen etabliert, durch die zum einen die Interaktion zwischen den SchülerInnen gefördert und zum anderen die Verständigung in Alltagssituationen trainiert wird. Auch die Schulung nonverbaler Kommunikation erlangt an Bedeutung, da sie mündliche Äußerungen unterstützt und Bestandteil der Kommunikationsfähigkeit ist. (vgl. Vázquez 2000: 53ff)

Bevor mit der Darstellung verschiedener Übungstypen begonnen wird, muss vorausgeschickt werden, dass diese immer auf das jeweilige kommunikative Sprachniveau der SchülerInnen abgestimmt werden müssen, damit Lernende weder über- noch unterfordert werden. Neuner (et al. 1989: 2ff zitiert nach Vázquez 2000: 66) unterscheidet zwischen vier verschiedenen Etappen kommunikativer Lernprozesse (Identifikation, Reproduktion, Reproduktion-Produktion und Produktion). Die einzelnen Phasen sind nicht mit den sechs Sprachniveaustufen des GERS zu vergleichen. Auch AnfängerInnen sind nach dem Konzept von Neuner schon in der Lage Übungen aller vier Lernstufen zu realisieren, allerdings in Verbindung mit weniger anspruchsvollen kommunikativen Zielen als fortgeschrittene LernerInnen. (vgl. Ribas 1998: 329)

Die folgende Gliederung der vier Lernetappen nach Neuner stützt sich auf Beschreibungen und Beispiele von Vázquez (2000: 66-69) und Ribas (1998: 329-333):

- 1. Phase: Identifikationsübungen

Die erste Phase des Lernprozesses zielt darauf ab, Sprechhandlungen und die darin enthaltenen Absichten zu identifizieren und anschließend zu erklären. Die SchülerInnen sollen mündliche Äußerungen im Hinblick auf deren pragmatische Aspekte untersuchen und diese richtig deuten lernen.

Beispiel:

„Imagínate la situación en que se encuentran las personas que dicen las siguientes frases:

- 1. Déle mis saludos y que se mejore.*
- 2. Lo siento tengo un compromiso.*
- 3. Bueno otra vez será.*
- 4. Déme cien por cada uno.” (Ribas 1998: 330)*

- 2. Phase: reproduktive Übungen

In Diagrammen, Tabellen, Auflistungen etc. werden sprachliche Ausdrücke und Konstruktionen bereitgestellt, mit Hilfe derer die Lernenden ihre Meinungen, Standpunkte und Denkweisen zum Ausdruck bringen können. Kreative Sprachbildung spielt in dieser Phase noch keine Rolle, da die SchülerInnen lediglich vorgegebene Ausdrucksmöglichkeiten kombinieren müssen, um ihre Sprechabsichten zu verbalisieren.

Beispiel:

¿Por qué estudias español? Forma frases y utiliza las siguientes expresiones.

Estudio español ...

...porque me fascina la cultura española.

...para viajar a América Latina.

...para leer libros en español.

... (vgl. Vázquez 2000: 67)

- 3. Phase: reproduktiv-produktive Übungen

In dieser Lernphase werden reproduktive und produktive Elemente vereint. Die Lernenden müssen erstmals Sprache selbstständig produzieren, wobei sie dazu unterstützende Anweisungen und Hilfestellungen erhalten.

Beispiel:

„¿Cómo reaccionas?

1. Nos encontramos a las 6. (expresar desacuerdo)

2. Siempre llegas tarde ¡Caramba! (justificarse)

3. ¿Vamos a tomar un café? (aceptación entusiasta)“

... (Ribas 1998: 331)

- 4. Phase: produktive Übungen

Wenn die SchülerInnen die notwendigen linguistischen und pragmatischen Kenntnisse zur Bewältigung einer kommunikativen Situation erworben haben, sind sie in der Lage relativ offene und kreative Übungen zu realisieren. Diese zielen nicht auf eine unbedingte grammatikalisch korrekte Anwendung von Sprache ab, sondern auf die Entfaltung der mündlichen kommunikativen Sprachkompetenz. Die in den vorhergehenden Phasen erlernten Fähigkeiten sollen nun auf möglichst selbstständige und kreative Art und Weise produziert werden.

LehrerInnen müssen bei der Zusammenstellung produktiver Übungen darauf achten, dass diese trotz ihrer relativ offenen Gestaltung genaue Anweisungen enthalten. So würde es beispielsweise wenig förderlich sein, den Lernenden ein Foto vorzulegen und sie anschließend zu fragen: „Qué piensas?“. Erstens würden die SchülerInnen im Lernprozess völlig alleine gelassen und zweitens würden bei diesem Beispiel keinerlei kommunikative Fähigkeiten geschult werden. Bilder oder Textvorlagen eignen sich zwar sehr gut für kreative Sprachproduktion im Unterricht, allerdings sollten diese immer konkrete Arbeitsaufträge enthalten.

In welcher Art und Weise die einzelnen Lernetappen organisiert werden, hängt vom Lehrziel ab. Ob sie in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit, in Form von Spielen wie Rätseln, einem Quiz oder Denkaufgaben realisiert werden oder Wettbewerbscharakter aufweisen, ist nicht festgelegt. Wichtig ist allerdings, dass Interaktion und kommunikatives Handeln in der Fremdsprache geschult werden. (vgl. Ribas 1998: 330)

Das vier Phasen Modell von Neuner bricht erstmals mit den traditionellen Niveaustufen (*elemental, intermedio, avanzado*), da der Fortschritt anhand von Entwicklungsetappen gemessen wird und Lernende von Beginn an möglichst reale alltagsnahe Aufgaben durchführen sollen. (vgl. Vázquez 2000: 73)

Im Folgenden wird eine Kategorisierung der verschiedenen Übungen, die in den vier Lernphasen eingesetzt werden, nach Vázquez (2000: 73f) in Anlehnung an Neuf-Münkel und Roland (1995) vorgenommen:

- **Übungen zur Sprechvorbereitung:** auf Imitation basierend (Phonetik-, Intonationsübungen, ...)
- **Konstruktionsübungen:** zur Übung grammatikalischer, für die mündliche Sprechfertigkeit notwendiger Konstruktionen (z. B. Meinungsäußerung, ...)
- **Strukturierungsübungen:** zur Übung von Aufbau und Struktur monologischer und dialogischer Sprechens (Interviews, Diskussionen, Erzählungen, Präsentationen, ...)
- **Simulationen von Kommunikation:** Rollenspiele

Um gezielt verschiedenste mündliche kommunikative Fertigkeiten zu üben, führt Pyka (2008: 440) unterschiedliche Sprechanlässe an, die sich für den Fremdsprachenunterricht eignen:

- **Visuelle Sprechanlässe:** Ausgehend von Bildern oder Gegenständen können Erzählungen und Beschreibungen vorgenommen oder ein neuer Wortschatz eingeführt werden.
- **Audiovisuelle Medien als Sprech Anlass:** Videos, Internet und CD-Roms liefern eine breite Palette für kommunikative Übungen. Sowohl Wortschatz und Grammatik als auch kreative Sprachproduktion inklusive der nonverbalen Kommunikation können mithilfe der genannten Medien trainiert werden.
- **Hören als Sprech Anlass:** Möglichst realitätsgetreue und authentische Hörübungen können nicht nur zur Übung von Aussprache und Intonation, sondern auch als Ausgangspunkt für Dialoge, Diskussionen etc. eingesetzt werden. Darüber hinaus können aber auch von SchülerInnen und LehrerInnen getätigte Aussagen und Fragestellungen als Anlässe für mündliche Sprachproduktion herangezogen werden (Meinungsumfragen, Referate, ...).
- **Spiele als Sprech Anlass:** Durch den Einsatz von Sprachspielen (Kreisspiele, Sprachspiele mit körperlicher Bewegung, Großgruppen- und Partnerspiele, ...) kann eine ungezwungene Lernatmosphäre hergestellt werden, die es den SchülerInnen erleichtert zu sprechen und sich meist positiv auf deren Motivation auswirkt.

Butzkamm (2004: 355ff) nennt eine weitere Möglichkeit zur Initiierung mündlicher Kommunikation im Sprachunterricht:

- **Geschriebenes als Sprech Anlass:** Das Lesen von Texten kann ebenfalls als Ausgangspunkt für Gespräche und Diskussionen dienen. Anstoß für die mündliche Kommunikation können von der Lehrperson gestellte Fragen sein. Man unterscheidet zwischen Verständnisfragen zum Text, die entweder kurze und einfache oder ausführliche Antworten verlangen, und Interpretationsfragen, die über den Text hinausführen und die SchülerInnen dazu anregen, eigenständige Ideen und Gedanken zu formulieren. Die Gespräche dürfen

allerdings nicht immer über den Lehrer/ die Lehrerin ablaufen, sondern sollen auch zwischen SchülerInnen stattfinden. Texte können zudem als Quelle nützlicher Redemittel herangezogen werden.

4.3.1. Kommunikative Übungen

LernerInnen sollen in kommunikativen Übungen die Inhalte zum Ausdruck bringen, die sie tatsächlich sagen wollen und sich nicht auf Äußerungen beschränken, für deren Ausdruck sie die notwendigen grammatikalischen Mittel beherrschen. Die durch Sprache transportierten Inhalte sind für die Lösung kommunikativer Aufgabenstellungen unerlässlich und dürfen demnach nicht als bedeutungslose Nebenprodukte angesehen werden. (vgl. Pauels 2003: 302) Inhalts-, Ziel- und Ergebnisorientierung sollen demnach Grundprinzipien kommunikativer Übungen sein, in denen Fertigkeiten nicht nur um ihrer selbst Willen geübt, sondern zur Lösung von Problemstellungen eingesetzt werden sollen. Wenn die SchülerInnen den Sinn der Durchführung einer Übung verstehen, werden zumeist deren Lernerträge und Motivation gesteigert. (vgl. Vázquez 2000: 54)

Laut Vázquez (2000: 54) müssen Übungen, die tatsächlich zur Ausbildung der kommunikativen Sprachkompetenz nach Canale und Swain (siehe Kapitel 3.1.1.) beitragen sollen, folgende Eigenschaften aufweisen:

- Die Interaktion mindestens zweier Personen muss gewährleistet sein. (Partner- oder Gruppenarbeit)
- Die Lernenden müssen sprachlich aktiv sein.
- Die Arbeitsanweisungen müssen klare Informationen enthalten wer mit wem zur Lösung welchen Problems miteinander in Kontakt treten soll.
- Die Aufgaben müssen Informationslücken enthalten, welche bei der Durchführung der Übung von den GesprächsteilnehmerInnen durch gegenseitiges Erfragen von Fakten oder Meinungen beseitigt werden.
- Kreative, alternative Lösungsmöglichkeiten sollen von den LehrerInnen akzeptiert werden.

Kommunikative Übungen können in Form von **Kurzdialogen** in Partner- oder Gruppenarbeit durchgeführt werden. Besonders eignen sich diese für frühe Lernstadien. Prinzipiell müssen die Lernenden Meinungsäußerungen selbstständig kreativ produzieren, wobei die Vorgabe bestimmter sprachlicher Konstruktionen den Sprachproduktionsprozess unterstützt und Hilfestellungen bietet. (vgl. Pauels 2003: 304)

Auch **Rollenspiele** können eingesetzt werden, die überwiegend an inhaltsorientiertem sprachlich kreativem Sprechen ausgerichtet sind. Alltagssituationen, wie die Planung von Freizeitaktivitäten, Kaufgespräche etc., sollen in der Klasse nachgestellt werden. Andere **Simulationen** sind beispielsweise die Vorbereitung einer Ausstellung, die Erarbeitung eines Zeitungsartikels oder die Durchführung einer Informationsveranstaltung über ein bestimmtes Thema. Darin soll der Einsatz der Fremdsprache in authentischen realitätsgetreuen Kommunikationssituationen geübt werden. Künstliche Sprachproduktion, wie sie in Lehrbüchern des Öfteren zu finden ist, soll durch einen phantasievollen und kreativen Einsatz von Sprache verdrängt werden. (vgl. Pauels 2003: 304ff)

Die Anwendung moderner Kommunikationstechnologien ermöglicht die direkte Kontaktaufnahme mit MuttersprachlerInnen im Unterricht. Mittels **Audio- und Videokonferenzen** können SchülerInnen nicht nur landeskundliche, kulturelle Informationen quasi aus erster Hand mündlich erfragen, sondern auch die Zielsprache in realen Kommunikationssituationen anwenden. Der erfolgreiche Einsatz ist vom technischen Equipment, der zur Verfügung stehenden Zeit und den anfallenden Kosten abhängig. Zudem müssen im Vorfeld Inhalte und Strukturierung der Konferenzen genau geplant werden. (vgl. Pfeiffer 2005: 189)

Grundsätzlich sind kommunikative Übungen so aufgebaut, dass ein oder mehrere SchülerInnen über Informationen verfügen, die für andere von Interesse sind und deshalb erfragt werden sollen, um eine Aufgabe / ein Problem zu lösen. LehrerInnen können beispielsweise einem Teil der Klasse einen Filmausschnitt ohne Ton zeigen und den übrigen SchülerInnen nur das Tonband anhören und anschließend gegenseitig die fehlenden Informationen erfragen lassen. (vgl. Pauels 2003: 307)

Im Folgenden wird ein Beispiel einer typischen kommunikativen Übung angeführt. Ein Schüler (A) erhält die Anleitung, einen spanischen Makler (Schüler B) anzurufen, um

eine Immobilie, die bestimmte vorgegebene Eigenschaften aufweisen soll, zu erwerben. Schüler (B) erhält eine Liste der derzeit vorhandenen Häuser und soll zwei Objekte, angepasst an die Präferenzen des Käufers (Schüler A), aussuchen. Da jeder der beiden Schüler nur den für ihn gültigen Anweisungszettel erhält, müssen beide durch den Einsatz mündlicher Kommunikationsstrategien die für sie wichtigen Informationen erfragen. Behilflich können ihnen dabei vorgegebene sprachliche Ausdrücke sein.

Beispiel einer kommunikativen Übung:

Alumno A)

Como vas a emigrar con tu familia a España quieres comprar una casa allí. Llamas a un agente inmobiliario y preguntas que ofertas hay de momento.

Las frases siguientes pueden ayudarte:

Busco una casa que tiene...
Usted sabe...
Me puede describirla.
¿Cuál es el precio...?

Tienes las preferencias siguientes:

- No te gusta vivir en la ciudad.
- Quieres una piscina y por lo menos tres dormitorios.
- La casa tiene que estar amueblada
- No quieres gastar más de 2 millones de euros.

Quieres ver dos objetos diferentes, ¿Por cuáles vas a decidirte?

- 1) _____
 2) _____

Alumno B)

Trabajas como agente inmobiliario y tienes que buscar un piso o una casa adecuada para tu cliente, por eso preguntas por sus preferencias.

Las frases siguientes pueden ayudarte:

La casa consta de...
Está en el campo/ en la ciudad...
Cuesta...

Casas para vender:

	situación	terreno	amueblada	dormitorios	piscina	Precio (euros)
Casa azul	zona rural (cerca de Granada)	2000 m ²	sí	3	1	1. 900. 000,-
Casa verde	en el campo andaluz (cerca de Baza)	1500 m ²	no	2	1	1. 000. 000,-
Casa	en Sevilla	200 m ²	no	3	1	1. 800. 000,-

amarilla						
Casa roja	zona rural (cerca de Jerez)	2000 m ²	sí	3	1	2. 000. 000,-

4.3.2. Übungen zu Intonation und Aussprache

Bei der mündlichen Kommunikation sollten Lernende Aussprache und Intonation sowohl beim Sprechen korrekt einsetzen als auch im Hörverstehensprozess richtig interpretieren können. Sprecherziehung im Fremdsprachenunterricht müsste idealerweise darauf abzielen, dass in mündlichen Aussagen Charakteristika der deutschen Aussprache abgelegt werden, damit Lernende sich allmählich an das Niveau von spanischen MuttersprachlerInnen annähern. Obwohl Lehrbücher kaum Übungen und Erklärungen zur Phonetik bereitstellen, wäre die Arbeit an Ausspracheproblemen wichtig. Da dies nicht immer der Fall ist, betonen viele fortgeschrittene LernerInnen trotz guter grammatikalischer Spanischkenntnisse mündliche Aussagen oft sinnwidrig und haben einen unverkennbaren deutschen Akzent. (vgl. Tayefeh 1998: 236) SpanierInnen sanktionieren Fehler in der Aussprache viel stärker als grammatikalische Unstimmigkeiten (vgl. Lucchi 2008: 396). Personen mit sehr starkem muttersprachlichen Akzent werden häufig als typische TouristInnen abgestempelt, wodurch es ihnen schwerer fällt, soziale Kontakte zu SpanierInnen herzustellen.

Um Ausspracheübungen entwickeln und gezielt einsetzen zu können, sollten zunächst mögliche Ursachen dafür analysiert werden, warum SchülerInnen sich in der Fremdsprache nicht korrekt artikulieren können. Hirschfeld (2003: 277) unterscheidet zwischen sprachlich bedingten Gründen auf der einen Seite und individuellen, psychischen und physischen Problemen auf der anderen Seite.

Wenn die Fremdsprache sich in Melodie, Rhythmus, Betonung und Lautbildung sehr stark von der Muttersprache unterscheidet, fällt es den Lernenden oft schwer, typische Klangmerkmale wahrzunehmen, zu imitieren und selbst zu produzieren. Linguistisch bedingte Schwierigkeiten bestehen vor allem darin, dass Lernende Regeln und Strukturen der Ausgangssprache eins zu eins zur Artikulation der Zielsprache übernehmen. (vgl. Hirschfeld 2003: 277)

Individuelle Probleme motorischer oder psychischer Natur wirken sich zudem verstärkend auf vorhandene Defizite in Aussprache und Intonation aus. Da die Schwächen diesbezüglich sehr stark variieren, sollten die SchülerInnen mit gezielten

Übungen individuell gefördert werden. Unterschiedliches Rhythmusgefühl, Musikalität, Konzentrationsfähigkeit sowie das Alter der Lernenden wirken sich entweder positiv oder negativ auf den Erwerb einer korrekten Aussprache aus. Je älter SchülerInnen sind, desto schwerer fällt es ihnen im Normalfall fremdsprachliche Laute zu imitieren, da es bereits zu einer Fossilisierung (Verfestigung) muttersprachlicher Strukturen gekommen ist (vgl. Roche 2008: 38). Aufgrund eingetragener Hörgewohnheiten der Ausgangssprache, die wie Filter wirken, sind manche SchülerInnen nicht in der Lage in der Fremdsprache richtig zu hören, weshalb es ihnen folglich auch schwer fällt, neue Laute zu artikulieren. Oft wollen SchülerInnen auch ihre gewohnte Sprechweise beibehalten, weil sie den Klang der Fremdsprache schlicht und einfach ablehnen. Manche fühlen sich unwohl vor ihren KlassenkameradInnen gewohnte Aussprachemuster und die vertraute Sprachmelodie abzulegen und gegen die der Fremdsprache einzutauschen. (vgl. Hirschfeld 2003: 277f)

4.3.2.1. Interferenzprobleme: Spanisch – Deutsch

In diesem Abschnitt werden Probleme angeführt, die bei Spanisch Lernenden mit deutscher Muttersprache im Ausspracheerwerb immer wieder auftreten (vgl. Tayefeh 1998: 238ff):

- Das Spanische ist dadurch charakterisiert, dass Vokale weder extrem kurz noch sehr lang und nicht so offen ausgesprochen werden wie in der deutschen Sprache, in der Vokale entweder geschlossen und lang oder offen und kurz artikuliert werden.
- Personen mit deutscher Muttersprache neigen dazu, betonte Silben übermäßig zu verlängern. Wie etwa bei den Wörtern <me>⁸, oder <casa> in denen das /e/⁹ und das erste /a/ fälschlicherweise sehr lange ausgesprochen werden.
- Unbetonte Vokale hingegen werden oft verschluckt. Beispiele dafür sind die jeweils letzten Silben der Verbformen <canten> und <parecen>.
- Ein betontes /o/ am Ende eines Wortes wird meist zu geschlossen und zu lang artikuliert. Dieses Problem tritt etwa bei den Indefinidoformen der dritten Person Singular (<encontró>, <nadó>, <estudió>, ...) auf.

⁸ <...> = Wort in schriftlicher Form

⁹ /.../ = Laut

- Der Vokal /i/ hingegen wird zu offen ausgesprochen wie in <vista>.
- Während im Deutschen betonte Vokale am Beginn eines Wortes immer mit einem sogenannten Knacklaut (vollständiger Verschluss der Stimmritzen) artikuliert werden, welcher zur Trennung aneinanderfolgender Wörter dient, findet im Spanischen eine Wortbindung statt. Aneinandergereihte Wörter werden vereint und nicht abgehackt voneinander gesprochen.
- Wenn im Spanischen ein Wort mit dem gleichen Vokal endet, mit dem ein nachfolgendes beginnt, wird dieser Vokal in einer einzigen Silbe ausgesprochen. So wie es im Ausdruck „de ese ejemplo“ der Fall ist. Eine Zusammenziehung von Vokalen (Krisis) gibt es in der deutschen Sprache nicht.
- Der Artikulationsmodus spanischer und deutscher Konsonanten unterscheidet sich ebenfalls in vielen Bereichen, einige davon werden nachfolgend aufgezählt:
 - Bei der Artikulation der stimmlosen Verschlusslaute /p/, /t/ und /k/ wird im Spanischen nicht ausgeatmet.
 - Stimmhafte Reibelaute wie /β/, /ð/ und /ɣ / gibt es im Deutschen nicht.
 - Der Vibrant /r/ wird im Spanischen durch elastische Bewegungen der Zungenspitze und nicht der Zäpfchen wie im Deutschen gesprochen. (vgl. Cichon 2003: 27)
 - Der Frikativ /s/ wird von deutschen im Gegensatz zu spanischen MuttersprachlerInnen meist stimmlos ausgesprochen, außer er steht zu Beginn eines Wortes oder zwischen zwei Vokalen.
 - Im Spanischen wird der Buchstabe <z> wie etwa in <caza> wie der Frikativ /s/ artikuliert.
 - Auf der Iberischen Halbinsel wird <s> auch als /θ/ realisiert.
 - Der Buchstabe <ñ> existiert im Deutschen nicht und wird in Form von /nj/ gesprochen.
 - <ch> wird im Spanischen, anders als im Deutschen, als /tʃ/ artikuliert.

Um das Auftreten von Interferenzproblemen im Spanischunterricht weitgehend zu vermeiden, soll die Zielsprache eigenständig und nicht im Vergleich mit muttersprachlichen Strukturen unterrichtet werden. SchülerInnen neigen andernfalls dazu, die fremde Aussprache an die der Muttersprache anzupassen.

Tayefeh (1998: 238) weist darauf hin, dass vor allem jene Elemente der spanischen Aussprache vermittelt werden sollen, die zur Erleichterung der Kommunikation zwischen Fremd- und MuttersprachlerInnen beitragen. Die falsche Artikulation bedeutungsunterscheidender Laute wie etwa in <pera> und <perra> oder in <canto> und <cantó> kann zu Verwirrung und Verständigungsproblemen führen.

Besondere Bedeutung wird in diesem Zusammenhang auch der **Intonation** zugeschrieben, deren Übung im Unterricht keinesfalls vernachlässigt werden darf, obwohl sie in Lehrbüchern meist gar nicht oder nur sehr oberflächlich behandelt wird. Es zählen dazu die Vermittlung einer korrekten Pausensetzung, die richtige Betonung verschiedener Fragen, interrogativer Äußerungen, Ausrufe und Gefühlsausdrücke, sowie ein der Sprechabsicht angepasster Tonfall. (vgl. Tayefeh 1998: 240)

Zur Schulung von Aussprache und Intonation können alle möglichen Artikulationsformen mündlicher Sprache eingesetzt werden. Sowohl Nachsprechübungen, beispielsweise in Form von Zungenbrechern, als auch freie Sprachproduktion sollen dazu beitragen, dass SchülerInnen allmählich ihren deutschen Akzent ablegen. Hörübungen sind untrennbar mit Ausspracheübungen verbunden und eignen sich unter anderem zur Diskrimination und Identifikation von Lauten und sprachlichen Mustern. Begleitet werden diese durch Aufgabenstellungen wie den Melodieverlauf mit Hilfe von Pfeilen nachzuzeichnen, Satz und Wortakzente zu bestimmen etc. (vgl. Hirschfeld 2003: 279f)

4.3.3. Durchführung einer kommunikativen Strategieübung im Anfängerunterricht

In diesem Unterkapitel wird das Ergebnis der Durchführung einer kommunikativen Übung vorgestellt, die so konzipiert ist, dass SchülerInnen sie mit ihren bisher gelernten Grammatik- und Wortschatzkenntnissen noch nicht perfekt lösen können. Dadurch werden die Lernenden dazu animiert, sich nicht allein auf ihre spanischen Sprachfähigkeiten zu stützen, sondern alternative Wege und Mittel zur Verständigung in der Fremdsprache zu finden. Kreative Einfälle und unterschiedliche Strategien, wie etwa der Einsatz der Körpersprache, sollen dabei provoziert werden, da sie zur Lösung des Arbeitsauftrages notwendig sind.

Durchgeführt wurde die Übung im Februar 2010 mit zwei zweiten Klassen der HLW der Kreuzschwesternschule in Linz. Die ca. 16-jährigen SchülerInnen sind in Spanisch

im ersten Lernjahr und einige von ihnen verfügen neben Englischkenntnissen auch über die Grundlagen einer weiteren romanischen Sprache, nämlich dem Französischen.

Aufgabenstellung und Verlauf der Durchführung

In einem ersten Schritt wurde den SchülerInnen erklärt, dass das Hauptaugenmerk der im Anschluss durchzuführenden Übung nicht auf grammatikalischer und sprachlicher Korrektheit liegen werde, sondern dass es vor allem darum gehe, verschiedenste Strategien zur Kommunikation, wie beispielsweise die Körpersprache, einzusetzen. Nachdem die Lernenden dazu aufgefordert wurden, Dreiergruppen zu bilden, erhielten sie folgende Anleitung:

Estáis de viaje de interrail por España y llegáis a un hostel en Madrid. Preguntad a la recepcionista las siguientes cosas:

- *ob noch ein Zimmer für drei Personen frei ist (am liebsten wäre euch ein Dreibettzimmer)*
- *ob Waschbecken und Dusche am Gang oder im Zimmer sind*
- *wie viel eine Übernachtung pro Person kostet*
- *ob das Frühstück inkludiert ist*
- *ob es ein Schließfach gibt, in dem ihr euer Gepäck aufbewahren könnt*
- *ob es eine Apotheke in der Nähe gibt*

Vuestra profesora representa el papel de la recepcionista del hostel y va a actuar como hablante nativa española. Por lo tanto no entiende ninguna palabra de alemán y solamente cuenta con muy pocos conocimientos del inglés.

Tenéis 10 minutos para prepararos.

Die Fragestellungen wurden deshalb auf Deutsch formuliert, da sie zum einen von den SchülerInnen, die noch kein spezifisches Vokabular zum Thema „Reisen“ kannten, im Detail verstanden werden mussten und zum anderen eine spanische Anleitung eine zu große Hilfestellung für das Gespräch dargestellt hätte. Ziel der Übung war es, eine möglichst reale Urlaubssituation in Spanien zu simulieren, in der sich die SchülerInnen mit ihren bisherigen Sprachkenntnissen ohne den Einsatz eines Wörterbuches verständigen sollten.

Um die Simulation möglichst realitätsgetreu zu gestalten, erhielt die Lehrerin, die die Rolle der Rezeptionistin übernehmen sollte, zunächst keine Informationen über die Fragen, welche ihr die SchülerInnen im Anschluss stellen würden. Sie bekam lediglich folgende Anweisung:

Usted debe realizar un diálogo con cada vez tres alumnos en el que usted representa el papel de una recepcionista de un hostel en Madrid. Es esencial que actúe como hablante nativa que no entiende ni habla alemán y solamente comprende algunas palabras en inglés.

Da leider kein tatsächlicher Muttersprachler bzw. keine Muttersprachlerin, beispielsweise ein(e) spanische(r) Sprachassistent(in) zur Verfügung stand, musste die Lehrerin diese Rolle übernehmen.

Um das reine Ablesen vorgefertigter Sätze zu vermeiden und die Interaktion zwischen Lehrerin und SchülerInnen möglichst spontan zu gestalten, wurden die Mitglieder der einzelnen Gruppen darauf hingewiesen, dass sie zur Präsentation keine Notizen zu den jeweiligen Fragestellungen verwenden dürften. Auf freiwilliger Basis wurden anschließend Gruppen ausgewählt, die sich dazu bereit erklärten, den Dialog vor der Klasse zu präsentieren.

Im Anschluss bekamen die SchülerInnen Feedback zu dem vorgeführten Gespräch und es wurde in einer Reflexionsphase gemeinsam mit den Lernenden darüber diskutiert, welche Strategien zur Verständigung zielführend gewesen sind, ob sie bereits ähnliche Situationen in einem fremden Land oder auch in Österreich erlebt hätten und wie es ihnen bei der Vorbereitung und anschließenden Präsentation der Dialoge ergangen ist.

Beobachtungen und Reflexion

Die SchülerInnen beider Klassen zeigten sich sehr begeisterungsfähig und beteiligten sich mit sehr viel Engagement und Elan an der Durchführung der Übung. Im Vorfeld wurde nicht damit gerechnet, dass sich jede einzelne Gruppe zur Präsentation des Dialoges vor der Klasse freiwillig melden würde, weshalb aufgrund von Zeitmangel die Reflexionsphase im Anschluss etwas kürzer gehalten werden musste.

Die Befürchtung, dass die Übung an den noch zu geringen spanischen Sprachkenntnissen der SchülerInnen scheitern würde und es mitten im Gespräch zu einem Kommunikationsabbruch kommen könnte, verwirklichte sich nicht, da noch unbekannte Wörter meist geschickt umschrieben oder mithilfe von Körpersprache kommuniziert wurden. Bei Ausdrucksnot gab die Lehrerin unterstützende Hilfestellungen, die den SchülerInnen bei der Beantwortung der vorgegebenen Fragen weiterhalfen. Dabei verließ diese allerdings nie die Rolle der „spanischen Muttersprachlerin“ und wog ab, inwieweit die produzierten Äußerungen der SchülerInnen in Spanien tatsächlich verstanden werden würden. Auf unverständliche Aussagen reagierte sie durch dementsprechendes Nachfragen, wodurch es jeder einzelnen Gruppe gelang, den Arbeitsauftrag erfolgreich abzuschließen.

Zur Verständigung wendeten die SchülerInnen folgende Strategien an:

- Unbekannte Vokabel wurden am häufigsten durch den Einsatz der Gestik kommuniziert. Vor allem die Wörter „duschen“, „einschließen“, „schlafen“, „Zähne putzen“ und „Schließfach“ konnten mithilfe von Körpersprache zum Ausdruck gebracht werden.
- Das Wort „Frühstück“, das die SchülerInnen auf Spanisch ebenfalls noch nicht kannten, wurde entweder mit „comida por la mañana“ umschrieben oder durch die Begriffe „café“, „té“, „pan“ und das französische Wort „croissant“ ausgedrückt.
- „Waschbecken“ und „Dusche“ wurden mittels des schon gelernten Vokabels „agua“ kommuniziert.
- „Zimmer“ wurde mit dem Wort „lugar“ umschrieben.
- Bei der Frage nach dem Standort einer Apotheke wurde meist der Ausdruck „¿Dónde puedo comprar medicina?“ verwendet.
- Auch englische Wörter wie „inclusive“, „safe“, „lock“ und „box“ wurden zur Verständigung eingesetzt.

Zudem fiel auf, dass viele SchülerInnen zunächst eine eher verschlossene Körperhaltung mit verschränkten Armen einnahmen, als sie jedoch in Ausdrucksnot

gerieten, wurde diese offener und sie setzten die Hände unterstützend zur Kommunikation ein.

In der Reflexionsphase am Ende der Stunde merkten die SchülerInnen an, dass sie vor allem durch spanische Umschreibungen und den Einsatz der Körpersprache an ihr Ziel gelangten und dass ihnen die Durchführung der Übung deshalb viel Spaß gemacht hätte, da sie „frei von der Leber weg“ sprechen konnten, ohne ständig an die korrekte Anwendung der Grammatik denken zu müssen. Einige erzählten auch von Erlebnissen, in denen sie ihre noch sehr begrenzten Spanischkenntnisse bereits erfolgreich einsetzen konnten. Erwähnt wurden in diesem Zusammenhang vor allem Situationen, in denen SchülerInnen von spanischen Touristen in Linz nach dem Weg gefragt wurden.

Mit dieser Übung wurde den Spanischlernenden gezeigt, dass man durch den Einsatz von Körpersprache und anderen Strategien bereits mit minimalen Sprachkenntnissen mit jemandem in Kontakt treten und wichtige Informationen erfragen kann. Da sprachliche Fehler nebensächlich waren, wurde den SchülerInnen die Scheu davor genommen, in der fremden Sprache zu kommunizieren. Besonders vor Sprachaufenthalten erscheint die Durchführung einer solchen Übung geeignet, da den SchülerInnen dabei sowohl Mut zur Kommunikation in der fremden Sprache gemacht als auch verdeutlicht wird, dass es besser ist, sich mit Händen und Füßen auszudrücken, als gar nicht.

Abschließend muss festgehalten werden, dass zu einer möglichst ertragreichen Schulung der Sprech- und Kommunikationsfähigkeit die genannten Übungen variiert werden sollen, da der ständige Einsatz gleicher und ähnlicher Aufgaben die SchülerInnen demotiviert und langweilt. Abwechslung ist auch deshalb wichtig, weil auf verschiedene Lerntypen Rücksicht genommen werden muss, die auf unterschiedliche didaktische Mittel ansprechen. (vgl. Roche 2008: 36)

Zudem sollen LehrerInnen in der Zusammenstellung von Sprechübungen auch darauf achten, dass zum einen die Kreativität¹⁰ der SchülerInnen gefördert wird und zum anderen auch interkulturelle Fähigkeiten geschult werden, die es ermöglichen, die

¹⁰ In jedem Menschen ist die Fähigkeit verankert, aus vorgegebenen bekannten Elementen etwas „Neues“ zu produzieren. (vgl. Caspari 2003: 308f)

fremde Lebensweise besser kennen und akzeptieren zu lernen. Um interkulturellen Kommunikationsproblemen vorzubeugen, können ganz gezielt Redewendungen gesammelt und diskutiert werden, die zu Missverständnissen zwischen SpanierInnen und Deutschsprachigen führen könnten. (vgl. Grau / Würfel 2003: 314)

Weiters ist wichtig, dass die SchülerInnen lernen, beim Sprechen auf den Einsatz ihrer Körpersprache zu achten. Nonverbale Kommunikation kann auch in Verbindung mit interkulturellen Aspekten gezielt geübt werden, indem den Lernenden beispielsweise typische spanische Gesten in einem Video oder auf Bildern gezeigt werden und sie anschließend die einzelnen Bedeutungen erraten sollen. Material dazu findet man unter anderem in dem Buch „*Diccionario de gestos con sus giros más usuales*“ von Gelabert und Gifre (1990).

5. KORREKTUR UND BEWERTUNG MÜNDLICHER SPRACHPRODUKTION

Die ersten Methoden zur Vermittlung von Fremdsprachen waren auf die Vermeidung von Fehlern im Unterricht ausgerichtet, da diese als Zeichen von Versagen und Inkompetenz angesehen wurden. Heute hingegen sind sich FremdsprachendidaktikerInnen einig, dass Fehler ein notwendiger und natürlicher Bestandteil im Spracherwerbsprozess sind. Die von dem Pädagogen Reinhard Kahl getätigte Aussage „*Der Fehler ist das Salz des Lernens*“ (Stern 2008: 128) unterstreicht, dass Lernfortschritte und das Entstehen von Kreativität nur durch die Produktion von Fehlern möglich sind.

Uneinigkeit herrscht hingegen darüber, auf welche Art und Weise die Sprechfertigkeit korrigiert und bewertet werden soll. In diesem Kapitel werden sowohl verschiedene Korrekturmöglichkeiten mündlicher Sprachproduktion als auch Kriterien, auf die bei der Bewertung mündlicher Leistungen Rücksicht genommen werden muss, diskutiert.

5.1. Was soll wann und wie korrigiert werden?

„*Ali llega muy tarde a clase; la profesora se interesa y se establece este diálogo:*

Prof. –Hola, ¿qué te ha pasado?

Ali –Sí, yo ha ido al médico porque...

*Prof. –No, no **ha ido**.*

Ali –Sí, sí ha ido porque...

*Prof. –No, no, **yo he ido**.*

Ali –¿Usted también?

Prof. –No, no; escucha: Yo he ido, él ha ido...

Ali –¿? ¿Quién? Bueno, yo ha ido porque...” (Fernández 2000: 133)

Die dargestellte Situation zeigt, dass es nicht immer sinnvoll ist, jeden Fehler sofort zu korrigieren, da SchülerInnen dadurch in der Entwicklung ihrer Gedanken unterbrochen werden. Die Korrektur gefährdet in diesem Fall die Fortsetzung der Kommunikation, da sie vom Schüler, der gerade mit der Formulierung seiner Äußerungen beschäftigt ist, nicht als solche erkannt wird. In dem zitierten Beispiel handelt es sich um eine direkte Korrektur, die vor allem dann eingesetzt werden soll, wenn sie dem Schüler Hilfestellung für die weitere Kommunikation bietet, was hier nicht der Fall ist. (vgl. Fernández 2000: 133f)

Direkte Korrekturen, sofern im richtigen Moment eingesetzt, haben den Vorteil, dass sie sehr schnell durchgeführt werden können, wodurch Fehler nicht zu sehr in den Vordergrund gerückt werden. Allerdings ist nicht gesichert, ob Richtigstellungen in dieser Form tatsächlich von den Lernenden nachvollzogen werden können, da diese sich meist intensiv auf die Produktion und die Inhalte mündlicher Aussagen konzentrieren müssen. (vgl. Kleppin / Königs 1993: 84)

Eine weitere Möglichkeit Verbesserungen durchzuführen, sind **implizite Korrekturen**, wobei der Lehrer / die Lehrerin eine inkorrekte Aussage oder ein falsch verwendetes Vokabel in richtiger Form wiederholt, ohne dabei explizit auf den Fehler hinzuweisen. Der Gesprächsverlauf wird nicht unterbrochen und dennoch muss auf eine Richtigstellung inkorrekt konstruierter Konstruktionen nicht verzichtet werden, wodurch das Risiko sinkt, dass sich zuhörende MitschülerInnen falsche Strukturen einlernen. Viele LernerInnen geben jedoch auch bei dieser indirekten Art der Korrektur an, dass sie dabei Fehler oft gar nicht erkennen können. (vgl. Kleppin / Königs 1993: 85)

Nachfolgend wird ein Beispiel einer impliziten Korrektur angeführt:

Alumno: “En invierno me gusta ir al **cinema** y en verano prefiero practicar deporte.”

Prof.: “¿Ah, te gusta ir al **cine**? ¿Qué películas prefieres?”

...

Die Professorin unterbricht die Kommunikation nicht, um das falsche Vokabel auszubessern, sondern wartet bis der Schüler seine Aussage beendet hat und wiederholt anschließend das Wort in richtiger Form in einer rethorischen Frage.

SchülerInnen sollen auch auf unterschiedliche Arten zur **Selbstkorrektur** angeregt werden. So können verschiedene Handsignale vereinbart werden, die den Einsatz bestimmter grammatikalischer Konstruktionen erfordern. Mit dem Daumen über die Schulter nach hinten zu zeigen, kann beispielsweise ein Zeichen dafür sein, dass in der getätigten Äußerung der „Subjuntivo“ einzusetzen ist. (vgl. Butzkamm 2004: 317) Auch Ton- und Videoaufzeichnungen eignen sich sehr gut für Selbstkorrekturen, da die SchülerInnen in einer anschließenden Reflexionsphase Aussageform, Inhalte und Körpersprache vom Standpunkt des Zuhörers bzw. Zusehers aus vernehmen und Fehler selbst ausbessern können. (vgl. Fernández 2000: 142f)

Korrekturen müssen nicht unbedingt von der Lehrperson durchgeführt werden, sondern können auch **durch MitschülerInnen** erfolgen. Der/ die LehrerIn kann beispielsweise darauf hinweisen, dass in einer Aussage ein Fehler ist und die

ZuhörerInnen dazu animieren, diesen zu finden. Dadurch sind auch diejenigen, die nicht am Gespräch beteiligt sind, dazu angehalten, dem Redner aufmerksam zuzuhören, um gegebenenfalls Verbesserungen durchführen zu können. Von Lernenden wird diese Art der Fehlerkorrektur, die mit dem typischen Rollenverständnis von Lehrperson und SchülerInnen bricht, meist abgelehnt. (vgl. Kleppin / Königs 1993: 85f)

Bei der Frage **was** überhaupt **korrigiert** werden soll, sind sich SprachpädagogInnen einig, dass in jedem Fall Fehler, welche die Verständlichkeit einer Aussage behindern, ausgebessert werden müssen. Auch pragmatisch inkorrekte Äußerungen, wie zum Beispiel überheblich wirkende oder anmaßende Aussagen, verlangen demnach richtiggestellt zu werden. (vgl. Gnutzmann / Kiffe 1993: 93)

Fernández (2000: 137f) beschreibt das Erlernen einer Fremdsprache als Prozess, in dem verschiedene Stadien durchgemacht werden, in denen die Lernenden ihre eigenen Hypothesen über das Funktionieren der Sprache konzipieren und sogenannte „Zwischensprachen“ kreieren, bis sie schließlich die Zielsprache auf hohem Niveau beherrschen. Seiner Meinung nach sollten vor allem die Fehler korrigiert werden, die durch Interferenzen der Muttersprache entstehen. Keinen Sinn mache es, Fehler auszubessern, die SchülerInnen zur Strukturierung ihrer Aussagen oder zum Erhalt der Kommunikation einsetzen, da diese von selbst in nachfolgenden Lernstadien überwunden werden würden. Auch fehlerhafte Aussagen, die aufgrund von Nervosität und Angst produziert werden und die SchülerInnen in Normalsituationen beherrschen, sollen nicht verbessert werden.

Während beim Nachsprechen jederzeit korrigiert werden darf, muss bei freier Sprachproduktion ein passender Moment abgewartet werden, in dem eine Korrektur vorgenommen werden kann, damit die Lernenden bei der Formulierung ihrer Gedanken nicht gestört werden. Unterbrechungen während eines Referates oder eines Dialoges sind nicht ratsam, weshalb mit den SchülerInnen in einer eigenen Reflexionsphase im Anschluss aufgetretene Fehler besprochen werden sollen. Spontane Hilfen in Ausdrucksnot dürfen und sollen den Lernenden allerdings jederzeit gegeben werden. (vgl. Butzkamm 2004: 316f)

Unabhängig davon wie, wann und was für Korrekturen vorgenommen werden, müssen LehrerInnen in jedem Fall darauf achten, dass sie dabei SchülerInnen in keinsten Weise

bloßstellen oder demütigen. Ironische Äußerungen oder der Ausdruck von Entsetzen über einen Fehler seitens der Lehrperson wären in jedem Fall unangebracht. Gerade in Bezug auf Korrekturen mündlicher Äußerungen sind Lernende besonders empfindlich, da es ihnen ohnehin schon viel Mut abverlangt in einer Fremdsprache vor ihrer Klasse zu reden und sie dabei meist sehr nervös sind. SchülerInnen muss bewusst gemacht werden, dass die Produktion inkorrektur Aussagen kein Zeichen von Schwäche, sondern ein für den Lernfortschritt notwendiger Prozess ist. (vgl. Butzkamm 2004: 316f)

5.2. Wie können Fehler überwunden werden?

Zur Überwindung von Fehlern können Übungen wie etwa Sprachspiele, Hörübungen, Lieder etc. angewandt werden, in denen ein bestimmter Wortschatz oder grammatikalische Strukturen, die immer wieder falsch verwendet wurden, gezielt trainiert werden.

Zusätzlich eignet sich der Einsatz eines sogenannten Fehlerheftes, in das falsch produzierte Aussagen, deren Korrekturen sowie Fehlerart und Möglichkeiten zu deren Überwindung hineingeschrieben werden. Die Lernenden müssen sich dadurch intensiv mit ihren Fehlern auseinandersetzen und diese reflektieren, wodurch eine Verfestigung (Fossilisierung) inkorrektur Aussagen verhindert werden kann. (vgl. Fernández 2000: 144f)

Folgende Tabelle zeigt eine mögliche Seite eines Fehlerheftes: (vgl. Fernández 2000: 144f)

Aufbau eines Fehlerheftes:

Fecha: del..... a.....

Frase incorrecta	Corrección	Tipo	Cómo superarlo
tiengo	tengo	diptongación	tengo, tengo, tengo, ...
con miga	con migo	pronombres	una palabra, no cambia
Yo ha salido	Yo he salido	verbos	repetir (he/ hemos....
Resumen de la semana (mes):			
Errores más frecuentes:			
Errores que voy superando:			
Lo que me da más resultado:			

Tabelle 3: Aufbau eines Fehlerheftes (vgl. Fernández 2000: 144f)

Da AnfängerInnen häufig noch nicht in der Lage sind, Ursache und Art ihrer Fehler selbstständig zu bestimmen, sollte die Fehleranalyse nicht als Hausaufgabe gegeben werden, sondern während der Unterrichtszeit stattfinden, in der LehrerInnen

unterstützend helfen können. Erst in späteren Lernphasen, in denen die SchülerInnen bereits mit dieser Art der Fehlerbestimmung vertraut sind, kann diese ohne Zutun der Lehrperson durchgeführt werden.

5.3. Messung und Bewertung mündlicher Leistungen

Aufgrund gesetzlich vorgeschriebener schriftlicher Überprüfungen in Form von Schularbeiten, wird der mündlichen Leistungsmessung im Fremdsprachenunterricht meist zu wenig Beachtung geschenkt. SchülerInnen benötigen im späteren Leben aber vor allem mündliche Fremdsprachenkenntnisse, weshalb diese im Unterricht auch gemessen und bewertet werden sollen. Das Erfassen mündlicher Sprachkompetenz erfordert viel Mühe und Arbeit seitens der LehrerInnen, weshalb diese sich meist darauf beschränken, Notizen über die mündliche Mitarbeit ihrer SchülerInnen zu machen, welche als einzige Quelle zur Bewertung des Sprechens herangezogen werden. Die eigentlichen Funktionen der Leistungsmessung, die darin bestehen, angestrebte Lehr- und Lernziele zu prüfen und noch bestehende Wissenslücken und Schwierigkeiten in mündlicher Sprachproduktion auszubessern, werden auf diese Weise nicht erfüllt. (vgl. Vollmer 2003: 366ff)

5.3.1. Bewertungskriterien mündlicher Leistungen

Es sollen nicht nur leicht überprüfbare Fähigkeiten, sondern für die mündliche Kommunikation tatsächlich notwendige Kompetenzen bewertet werden. Kriterien wie Flüssigkeit, Aussprache und pragmatische Kompetenz werden in der Beurteilung mündlicher Produktion oft zugunsten linguistischer Kenntnisse wie Grammatik und Wortschatz zurückgedrängt. Um das zu vermeiden, sollen LehrerInnen für unterschiedliche mündliche Leistungen entsprechende Bewertungskriterien erarbeiten.

Vazquéz (2000: 145) entwirft beispielsweise einen Raster zur möglichst objektiven Beurteilung von Präsentationen:

Beurteilungskriterien für Referate:

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Pronunciación Entonación	nativa	casi-nativa	comprensible	fuerte acento	incomprensible
Corrección gramatical	casi-nativa	con errores pero se autocorrige	varios errores pero se comprende	frecuentes errores típicos	frecuentes errores: incomprensible
Fluidez	nativa	casi-nativa	pausas largas / no molestan	pausas molestan	pausas que destruyen el discurso
Presentación Estructura	cumple con los requisitos formales / desarrolla la tesis y llega a la conclusión	cumple con los requisitos formales, pero con digresiones	frecuentes digresiones que dificultan la comprensión	no cumple los requisitos formales / retoma sólo con ayuda	fracasa en su intento de desarrollar la tesis
Modo de tratar el tema	- exposición coherente - léxico adecuado - utiliza fuentes	- exposición coherente - léxico inadecuado - utiliza fuentes	léxico inadecuado / insuficiente	preparación poco esmerada	no denota preparación

Tabelle 4: Beurteilungskriterien für Referate (vgl. Vázquez 2000: 145)

Die Tabelle enthält klare Beschreibungen der einzelnen Teilleistungen, die SchülerInnen für die Erlangung einer entsprechenden Note erbringen müssen. Die Bewertung mündlicher Vorträge wird dadurch auch für SchülerInnen nachvollziehbar gemacht. Wichtig ist, dass den Vortragenden im Anschluss an ihre Präsentation ein genaues Feedback zu den erbrachten Teilleistungen gegeben wird. Der Vorwurf, dass LehrerInnen mündliche Leistungen rein gefühlsmäßig verschiedenen Noten zuordnen, könnte dadurch vermieden werden.

Bei **mündlichen Prüfungen** ist eine objektive Bewertung schwieriger umzusetzen, da das Problem auftritt, dass die Lehrperson gleichzeitig GesprächspartnerIn des zu prüfenden Schülers / der Schülerin als auch BewerterIn ist. Die von dem Schüler / der Schülerin erbrachte Leistung ist demnach auch immer vom sprachlichen Verhalten des Prüfers / der Prüferin abhängig, da diese(r) die Redebeiträge steuert, wodurch die Bewertung meist sehr subjektiv ist. Zur Erhöhung der Objektivität wäre die Teilnahme mindestens zweier Lehrpersonen bei mündlichen Prüfungen sinnvoll. (vgl. Kniffka 2003: 375)

5.3.2. Bewertung von Gruppenarbeiten

Um ein möglichst breites Spektrum an Sprechleistungen der SchülerInnen in die Notengebung miteinzubeziehen, können auch Gruppenarbeiten beurteilt werden. In diesem Zusammenhang wird immer wieder die Frage aufgeworfen, ob die Beiträge der einzelnen Gruppenmitglieder unterschiedlich oder gleich bewertet werden sollen. Manche SchülerInnen beteiligen sich aktiv an der Arbeit, andere wiederum halten sich eher im Hintergrund oder schauen nur zu. Die Lehrperson könnte zum einen genau beobachten, welche SchülerInnen sich mehr in die gemeinsame Arbeit einbringen und welche nicht und zum anderen die TeilnehmerInnen einer Gruppe dazu beauftragen, sich gegenseitig zu beurteilen. Im ersten Fall hätten die LehrerInnen keine Zeit mehr die SchülerInnen während ihren Arbeiten zu unterstützen und die zweite Möglichkeit ist ebenso wenig geeignet, da sie höchstwahrscheinlich zu Konflikten zwischen den SchülerInnen führen würde. Stern (2008: 53) plädiert daher eindeutig dafür, alle Mitglieder einer Gruppe gleich zu bewerten, da die Zusammengehörigkeit in der Gruppe gestärkt würde und es zur Ausbildung eines gemeinsamen Verantwortungsbewusstseins komme, wodurch sich auch zurückhaltende TeilnehmerInnen mehr in die Arbeit einbringen würden. Zudem müssen die SchülerInnen lernen mit Stärken und Schwächen innerhalb der Gruppe umzugehen und unterschiedliche Fähigkeiten zur Bearbeitung der Aufgabenstellung einzusetzen. (vgl. Stern 2008: 53)

5.3.3. Partner- und Selbsteinschätzung

Zur Steigerung des Lernertrages sollten SchülerInnen sich über ihre eigenen Stärken und Schwächen bewusst werden, ihre Leistungen selbst einschätzen und zwischen guten und schlechten Lernergebnissen unterscheiden können. Für den Sprachunterricht besonders geeignet ist dafür das bereits in Kapitel 2.5. vorgestellte Europäische **Sprachenportfolio**, in dem LernerInnen ihre Fortschritte anhand vorgegebener Tabellen, die sogenannte *kann*-Beschreibungen¹¹ enthalten, messen. (vgl. Weskamp 2003: 382)

¹¹ Beispiele für *kann*-Beschreibungen: „*Ich kann einfache Gruß- und Abschiedsformeln verwenden*“, „*Ich kann beschreiben wo ich wohne.*“, ... (vgl. Weskamp 2003: 382)

Weiters werden **Lernjournale** eingesetzt, in denen jeweils am Ende einer Stunde in schriftlicher Form über Lernertrag und Unterrichtsverlauf reflektiert wird. Sie liefern nicht nur wichtige Informationen über Lernerfolge und Motivation der SchülerInnen, sondern geben auch Auskunft darüber, wie die Unterrichtsweise bei den SchülerInnen ankommt und was zu ihrer Verbesserung eingesetzt werden kann. Zur Unterstützung sollten den Lernenden Checklisten vorgegeben werden, die Anregungen wie etwa „*Interessant war für mich: ...*“, „*Dazugelernt habe ich: ...*“ etc. enthalten. (vgl. Stern 2008: 55f)

Wie genau SchülerInnen sich selbst beurteilen können, ist individuell unterschiedlich und hängt von verschiedenen Persönlichkeitsfaktoren ab. Ängstliche oder perfektionistisch veranlagte LernerInnen neigen eher dazu, ihre Leistungen pessimistischer einzuschätzen als solche mit hohem Selbstbewusstsein, die sich mehr zutrauen. (Weskamp 2003: 382) Demnach ist es hilfreich, auch Partnerbewertung in den Unterricht einzubeziehen. Durch die gegenseitige Kontrolle von Hausübungen, die Erarbeitung von Korrekturvorschlägen für Aufsätze von KlassenkameradInnen etc. lernen SchülerInnen anderen Leistungen mehr Aufmerksamkeit zu schenken und **Feedback** zu geben. Damit es dabei nicht zu Konflikten und Konkurrenzdenken kommt, muss den Lernenden im Vorfeld vermittelt werden, dass Feedback sowohl Anerkennung als auch konstruktive Kritik einschließen soll, Bewertungen weder Pauschallob noch Kränkungen enthalten dürfen und dass differenziert auf Stärken und Schwächen der zu bewertenden Person hinzuweisen ist. (vgl. Stern 2008: 60)

Abschließend ist anzumerken, dass Bewertungen, egal in welcher Form sie durchgeführt werden, möglichst nachvollziehbar und fair sein müssen. Bei Selbstbewertungen besteht zudem der Vorteil, dass Lernende ein Bewusstsein für die eigenen Lernfortschritte ausbilden und erkennen, dass sie dafür auch selbst Verantwortung tragen.

6. PRÄSENTATION UND AUSWERTUNG DER FRAGEBÖGEN

6.1. Untersuchungsdesign, forschungsleitende Frage und Durchführung der Erhebung

Im empirischen Abschlusskapitel dieser Arbeit gilt es nun zu erforschen, **welchen Stellenwert die mündliche kommunikative Sprachkompetenz im heutigen Spanischunterricht tatsächlich einnimmt und inwieweit die im theoretischen Abschnitt der Arbeit vorgestellten Teilfähigkeiten des Sprechens in mündlichen Aktivitäten geschult und in Korrektur und Bewertung berücksichtigt werden.**

In der hier vorliegenden Studie wird unter anderem untersucht, ob SpanischlehrerInnen, die an österreichischen Schulen unterrichten, der Forderung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen nachkommen und die Sprechfertigkeit in gleichem Maße mit ihren SchülerInnen üben, wie auch die anderen drei Grundfertigkeiten: *Hören*, *Schreiben* und *Lesen*. (vgl. Europarat 2002: 25)

Faktoren wie das Abschlussjahr der Ausbildung oder ein längerer Auslandsaufenthalt während des Studiums können Einfluss darauf haben, wie und in welchem Ausmaß die Sprechfertigkeit im Unterricht geschult und bewertet wird. Um diese möglichen Korrelationen festzustellen, wurde ein quantitativer Forschungsansatz mittels eines schriftlichen Fragebogens gewählt.

Die befragte Stichprobe setzt sich aus SpanischlehrerInnen der Sekundarstufe zusammen, die an österreichischen Schulen unterrichten. Der Fragebogen wurde mittels E-Mail im Januar 2010 verteilt, wobei neununddreißig eingelangte Bögen zur Auswertung herangezogen wurden. Bei der befragten Probandengruppe handelt es sich grundsätzlich um eine Zufallsstichprobe, wobei anzumerken ist, dass LehrerInnen, die die Bereitschaft zeigen an wissenschaftlichen Untersuchungen teilzunehmen, meist auch Interesse daran haben, ihren Unterricht an neue Entwicklungen der Fremdsprachendidaktik anzupassen.

Aufgrund der gegebenen Möglichkeiten und Ressourcen war die Befragung einer umfangreicheren Probandengruppe nicht durchführbar, weshalb keine gesicherten Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit der österreichischen SpanischlehrerInnen gemacht werden können. Durchaus lassen sich aber Tendenzen feststellen, welchen

Stellenwert die Vermittlung der mündlichen Sprachkompetenz an österreichischen Schulen im Fremdsprachenunterricht einnimmt.

6.2. Fragenkomplexe und Hypothesen

Die forschungsleitende Frage wurde in sechs untergeordnete Fragenkomplexe aufgeteilt, an Hand derer unterschiedliche Umgangsweisen mit der Fertigkeit des Sprechens im Spanischunterricht analysiert wurden.

Bei der Konzeption des Fragebogens konnten nicht alle im theoretischen Teil der Arbeit analysierten Fragestellungen zur Sprechfertigkeit berücksichtigt werden, da mit steigendem Umfang des Fragebogens die Rücklaufquote sinkt. Trotzdem wurde versucht entscheidende didaktische Grundfragen zur Fertigkeit des Sprechens in die Erhebung zu inkludieren.

Folgende sechs Fragenkomplexe wurden für die empirische Untersuchung ausgewählt:

- Stellenwert des Sprechens im Spanischunterricht
- Unterschiedliche Schulung der Sprechfertigkeit im Anfänger- bzw. Fortgeschrittenenunterricht
- Schwerpunktsetzung mündlicher Sprachaktivitäten auf monologischem oder dialogischem Sprechen
- Schwerpunktsetzung auf unterschiedliche Teilfähigkeiten des Sprechens
- Bewertung und Korrektur des mündlichen Ausdrucks

Um den Stellenwert und die verschiedenen Übungsformen der mündlichen Sprachkompetenz zu ermitteln, wurden die genannten sechs Fragenkomplexe in einer schriftlichen Befragung operationalisiert und folgende zugehörige Hypothesen aufgestellt:

Fragenkomplex A: Stellenwert des Sprechens im Spanischunterricht

Welche Bedeutung ordnen SpanischlehrerInnen den beiden Grundfertigkeiten *Sprechen* und *Hören* im Vergleich zum *Schreiben* und *Lesen* zu? Gibt es Faktoren, die Einfluss

darauf nehmen, in welchem Ausmaß Spanischlehrerinnen mündliche Leistungen in die Notenvergabe mit einbeziehen?

Hypothese A1:

Die Mehrheit der SpanischlehrerInnen erachtet die Übung der beiden Grundfertigkeiten *Schreiben* und *Lesen* sowohl im Anfänger- als auch im Fortgeschrittenenunterricht als wichtiger als die des *Hörens* und *Sprechens*.

Diese Hypothese beruht auf der Annahme, dass aufgrund gesetzlich vorgeschriebener schriftlicher Überprüfungen größeres Augenmerk auf die darin benötigten Grundfertigkeiten *Schreiben* und *Lesen* gelegt wird.

Hypothese A2:

SpanischlehrerInnen, die während ihres Studiums mehrere Monate im Ausland verbracht haben, beziehen die Grundfertigkeit des Sprechens in höherem Ausmaß in die Notenvergabe mit ein als jene, die keinen längeren Auslandsaufenthalt absolviert haben.

Diese Hypothese setzt die Annahme voraus, dass die Bewertung mündlicher Äußerungen von SchülerInnen grundsätzlich schwieriger vorzunehmen und mit einem größeren Zeitaufwand verbunden ist als die schriftlicher Leistungen. SpanischlehrerInnen, die während eines Auslandsaufenthaltes erfahren haben wie wichtig mündliche Kenntnisse in der Fremdsprache sind, werden diese trotz des größeren Arbeitsaufwands in hohem Maße in die Note miteinbeziehen.

Fragenkomplex B: Unterschiedliche Schulung der Sprechfertigkeit im Anfänger- bzw. Fortgeschrittenenunterricht

Wann wird mit der mündlichen Sprachproduktion begonnen? Inwieweit unterscheiden sich Übungen zur Schulung der Sprechfertigkeit im Anfänger- bzw. Fortgeschrittenenunterricht?

Hypothese B1:

Die Mehrheit der SpanischlehrerInnen beginnt mit der mündlichen Sprachproduktion bereits in der ersten Unterrichtsstunde.

Dieser Hypothese liegt die Tatsache zugrunde, dass in Österreich eingesetzte Spanischlehrbücher nicht danach ausgerichtet sind, die Grundfertigkeit des *Hörens* vor der des *Sprechens* zu üben. Viele SprachpädagogInnen kritisieren diese Vorgangsweise, da sie der Meinung sind, dass die SchülerInnen erst nach einer längeren „silent period“, in der vor allem Hörverstehen geübt wird, selbst entscheiden sollen, wann sie mit der Produktion mündlicher Äußerungen beginnen. (Bleyhl 2003: 42)

Hypothese B2:

Die Mehrheit der SpanischlehrerInnen setzt im Anfängerunterricht zur Schulung der Sprechfertigkeit weniger oft interaktive Sprechaktivitäten ein als im Fortgeschrittenenunterricht.

Bei dieser Hypothese wird angenommen, dass LehrerInnen den Unterricht für ihre SchülerInnen oft – bewusst oder unbewusst – ähnlich gestalten wie sie ihn in ihrer eigenen Schulzeit erlebt haben und sich deshalb an älteren Methodenkonzeptionen orientieren, die interaktive Sprachproduktion entweder gar nicht oder erst im Fortgeschrittenenunterricht vorsieht.

Fragenkomplex C: Schwerpunktsetzung mündlicher Sprachaktivitäten auf spontanem oder vorbereitetem Sprechen

Liegt der Schwerpunkt mündlicher Sprachproduktion im Unterricht auf vorbereitetem oder spontanem Sprechen?

Hypothese C1:

Vorbereitetes Sprechen wird im Spanischunterricht häufiger praktiziert als spontanes Sprechen.

Diese Hypothese basiert auf der Annahme, dass LehrerInnen Übungen zu spontanem Sprechen eher vermeiden, da diese sehr zeitaufwendig sind und bei deren Durchführung meist nur einzelne SchülerInnen der Klasse involviert werden können. Zudem verlangen sie viel Mühe und Konzentrationsarbeit seitens der LehrerInnen. (vgl. Tanzmeister I. 2008: 370)

Fragenkomplex D: Schwerpunktsetzung auf unterschiedlichen Teilfähigkeiten des Sprechens

Welche Teilfähigkeiten des *Sprechens* werden von SpanischlehrerInnen als besonders wichtig erachtet? Welche Faktoren beeinflussen diese Einstellungen?

Hypothese D1:

Die Mehrheit der SpanischlehrerInnen bezieht in die Benotung des mündlichen Ausdrucks vor allem Grammatik und Wortschatzkenntnisse ein.

Diese Hypothese beruht auf der Annahme, dass SprachlehrerInnen sich einerseits immer noch an traditionellen Unterrichtsmethoden orientieren, in denen die Vermittlung von Grammatik und Wortschatz im Mittelpunkt des Spracherwerbsprozesses steht (siehe Kapitel 2.1.) und andererseits dazu neigen, die Teilkenntnisse zu bewerten, die leicht festzustellen sind und auf einfache Art und Weise gemessen werden können. (vgl. Vollmer 2003: 366ff)

Hypothese D2:

SpanischlehrerInnen, die während ihres Studiums mehrere Monate im Ausland verbracht haben, legen mehr Wert auf die Schulung der Aussprache als jene, die keinen längeren Auslandsaufenthalt absolviert haben.

Diese Hypothese wird von der Annahme bedingt, dass angehende LehrerInnen während des Auslandsstudiums im intensiven Kontakt mit spanischen MuttersprachlerInnen erfahren haben, dass diese Aussprachefehler stärker sanktionieren als Grammatik- und Wortschatzfehler. (vgl. Lucchi 2008: 396)

Hypothese D3:

LehrerInnen, die eine genaue Erklärung zu dem Begriff der kommunikativen Sprachkompetenz geben können, legen größeren Wert auf die Schulung pragmatischer Fähigkeiten als jene, die den Begriff nur oberflächlich erläutern können.

Diese Hypothese stützt sich auf die Annahme, dass LehrerInnen, die sich mit aktueller didaktischer Literatur beschäftigen, in der die Schulung von pragmatischen Fähigkeiten als Teil der kommunikativen Sprachkompetenz gefordert wird, versuchen, diesem Anspruch in ihrer eigenen Unterrichtsgestaltung gerecht zu werden.

Fragenkomplex E: Bewertung und Korrektur des mündlichen Ausdrucks

Welche konkreten Sprechaktivitäten bewerten SpanischlehrerInnen am häufigsten? Werden Selbstbewertungen durchgeführt? Wann werden Korrekturen in mündlichen Dialogen vorgenommen?

Hypothese E1:

Präsentationen und Referate sind die am häufigsten bewerteten mündlichen Aktivitäten im Spanischunterricht.

Diese Hypothese beruht auf der Annahme, dass die Bewertung von Präsentationen, die SchülerInnen im Unterricht zumeist einmal im Semester halten müssen, relativ leicht durchzuführen ist. Bei interaktiven Sprachaktivitäten hingegen müssen LehrerInnen sich abwechselnd auf die Sprechleistungen unterschiedlicher SchülerInnen konzentrieren, weshalb deren Beurteilung schwieriger vorzunehmen ist und folglich von LehrerInnen weniger oft durchgeführt wird.

Hypothese E2:

Je weniger lang das Abschlussjahr des Studiums zurückliegt, desto eher lassen SpanischlehrerInnen ihre SchülerInnen deren Leistungen selbst einschätzen.

Diese Hypothese wurde aus der Annahme heraus formuliert, dass Selbstbewertungen mit altertümlichen, traditionellen Rollenverteilungen brechen, in denen die Lehrpersonen als alleinige BewerterInnen fungieren und die SchülerInnen die zu Bewertenden sind. Während der universitären Sprachpädagogikausbildung werden aktuelle Unterrichtsmethoden vermittelt, in denen die Durchführung von Selbstbewertungen seitens der SchülerInnen empfohlen wird. LehrerInnen, deren Abschlussjahr nicht so lange zurückliegt, sind demnach eher auf dem „neusten Stand“ als jene, die ihr Studium schon vor vielen Jahren abgeschlossen haben.

Hypothese E3:

Die Mehrheit der SpanischlehrerInnen führt Korrekturen direkt nach dem Auftreten von Fehlern durch.

Dieser Hypothese liegt die Vermutung zugrunde, dass LehrerInnen oft nicht bedenken, dass sich Korrekturen, die direkt nach dem Auftreten von Fehlern vorgenommen

werden, störend auf den Redefluss ihrer SchülerInnen auswirken. Zum anderen tendieren viele LehrerInnen dazu, Fehler genau so zu korrigieren, wie sie es in ihrer eigenen Schulzeit erlebt haben. In früheren didaktischen Unterrichtskonzeptionen wurden alternative Korrekturmaßnahmen allerdings noch sehr wenig bis gar nicht thematisiert.

6.3. Konzeption und Erläuterung des Fragebogens

Der Fragebogen besteht aus insgesamt sechzehn Fragen, dreizehn geschlossenen und drei offenen Fragestellungen. In fünf der dreizehn geschlossenen Fragestellungen kann neben den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten auch die Kategorie „Sonstiges“ angekreuzt werden, bei der die befragten Personen, wenn sie sich mit keiner der vorformulierten Kategorien identifizieren können, individuelle Einstellungen und Vorgehensweisen in offener Form mitteilen können.

Die Untersuchung ist in vier größere Abschnitte gegliedert. Im ersten Teil werden Daten zur Lehrperson ermittelt, anschließend folgen Fragen zur mündlichen Sprachproduktion im Unterricht, danach wird die Bewertung und Korrektur des Sprechens näher untersucht und in einer abschließenden Frage soll in Erfahrung gebracht werden, inwieweit SpanischlehrerInnen den Begriff der kommunikativen Sprachkompetenz erklären können.

Daten zur Lehrperson (Frage 1-2)

Im ersten Abschnitt wird zunächst in einer offenen Fragestellung das Jahr, in welchem das Lehramtsstudium abgeschlossen wurde, erfasst. Anschließend soll in geschlossener Form eruiert werden, ob während des Studiums ein mehrmonatiger Auslandsaufenthalt gemacht wurde. Als Antwortmöglichkeiten werden „ja“ und „nein“ vorgegeben.

Fragen zur Schulung der mündlichen Sprachproduktion im Unterricht (Frage 3-10)

Mit der dritten Frage wird in geschlossener Form ermittelt, wann die LehrerInnen mit der mündlichen Sprachproduktion im Unterricht beginnen. Dazu werden folgende Antwortmöglichkeiten vorgegeben: „ab der 1. Stunde“, „nach einigen Wochen“, „die

SchülerInnen entscheiden, wann sie damit beginnen möchten“. Da der Fall eintreten kann, dass keine der vorgegebenen Antwortkategorien zutrifft, wurde zudem das Feld „Sonstiges: ...“ eingefügt, worin die LehrerInnen in offener Form alternative Antworten hinzufügen können.

Mittels der vierten und fünften Frage soll erhoben werden, welche Bedeutung die LehrerInnen den vier Grundfertigkeiten: *Hören, Sprechen, Schreiben* und *Lesen*, beimessen. Die Testpersonen werden dazu aufgefordert, diese nach ihrer Wichtigkeit im Anfänger- bzw. Fortgeschrittenenunterricht zu reihen, indem sie die Ziffern 1 bis 4, in absteigender Wertigkeit, vergeben.

Mit den Fragen sechs und acht wird in geschlossener Form ermittelt, welche drei Übungen die befragten LehrerInnen zur mündlichen Sprachkompetenz zunächst im Anfänger- und anschließend im Fortgeschrittenenunterricht am häufigsten einsetzen.

Dabei soll aus folgenden Übungsformen ausgewählt werden:

- Kurzdialoge im L-S Gespräch
- Kurzdialoge im S-S Gespräch
- Nachsprechen
- Präsentationen, Referate
- Lautes Vorlesen durch SchülerInnen
- Sprachspiele
- Mündliche Übersetzungen
- Simulationen (Rollenspiele, Diskussionen, Debatten, Interviews, ...)

Wenn Übungen praktiziert werden, die nicht in der Liste enthalten sind, können die Befragten diese in dem Feld „Sonstige: ...“ ergänzen.

Jeweils im Anschluss an die beiden Fragen wird in geschlossener Form eruiert, welche Teilfähigkeiten des Sprechens bei den drei genannten Übungen im Besonderen geschult werden sollen.

Aus folgenden Antwortkategorien ist auszuwählen:

- Sprachliche Richtigkeit (Grammatik, Wortschatz)
- Sprache inhaltlich verständlich zu produzieren

- Flüssigkeit
- Aussprache
- Pragmatische Kompetenz (Tonfall, Körpersprache, Einsatz von Strategien zur Kompensation von Sprachdefiziten, Kohärenz, Aussagekraft, sprecherisch angemessen, ...)

Zum Schluss dieses Abschnittes wird in geschlossener Form erhoben, ob die Testpersonen mit ihren SchülerInnen öfter „vorbereitetes“ oder „spontanes“ Sprechen praktizieren. Die beiden Sprecharten werden auch als Antwortkategorien vorgegeben, wobei die Befragten die in ihrem Unterricht häufiger eingesetzte Form ankreuzen sollen.

Fragen zu Bewertung und Korrektur der Grundfertigkeit „Sprechen“ (Frage 11-15)

Bei der elften Frage wird in offener Form erfasst, wie viel Prozent der Note die Grundfertigkeit des Sprechens ausmacht. Die ProbandInnen sollen demnach eine Prozentzahl als Antwort angeben.

In Frage zwölf werden die Testpersonen dazu aufgefordert, aus der bereits vorgestellten Liste an Übungsformen jene drei auszuwählen, die sie am häufigsten in die Bewertung des Sprechens miteinbeziehen. Die Ermittlung erfolgt in geschlossener Form, wobei wiederum die Antwortmöglichkeit „Sonstige: ...“ für die Formulierung nicht erwähnter Übungen beigelegt ist.

Mittels der dreizehnten Frage wird eruiert, welches Kriterium den Testpersonen bei der Benotung des mündlichen Ausdrucks besonders wichtig ist. Dabei müssen sich die Befragten für eine der bereits oben angeführten Teilfähigkeiten des Sprechens entscheiden.

Frage vierzehn dient dazu herauszufinden, ob die befragten LehrerInnen im Unterricht mit ihren SchülerInnen auch Selbstbewertungen durchführen. Als Antworten werden „ja“ und „nein“ vorgegeben.

In Frage fünfzehn wird der Zeitpunkt der Korrekturvornahme in mündlichen Dialogen erfasst. Die ProbandInnen sollen angeben, ob sie Korrekturen „direkt nach dem Auftreten eines Fehlers“, „in der nächsten Pause eines Gesprächs“, „in einer eigenen Korrekturphase im Anschluss an das Gespräch“ oder „gar nicht“ vornehmen. Falls keine

der Antworten zutrifft, kann wiederum die Kategorie „Sonstiges: ...“ ausgewählt werden, in der die Formulierung hier nicht genannter Korrekturvornahmen möglich ist.

Begriffserklärung (Frage 16)

Mittels der letzten Frage soll festgestellt werden, wie genau die befragten LehrerInnen den Begriff „kommunikative Sprachkompetenz“ erklären können. Da durch vorgegebene Antwortmöglichkeiten bereits zu viel vorweggenommen werden würde, eignet sich dafür eine offene Fragestellung, mit Hilfe derer individuell unterschiedliche Auffassungen einer kommunikativen Sprachkompetenz erfasst werden können.

6.4. Darstellung und Analyse der Ergebnisse

Die meisten der befragten SpanischlehrerInnen (42%) schlossen ihr Studium im Zeitraum von 2005 bis 2009 ab, gefolgt von 2000 bis 2004 (21%), 1990 bis 1994 (16%), 1995 bis 1999 (13%) und 1980 bis 1989 (8%). Demnach bestand die Probandengruppe zu mehr als der Hälfte aus LehrerInnen, deren Studienabschluss weniger als 10 Jahre zurückliegt.

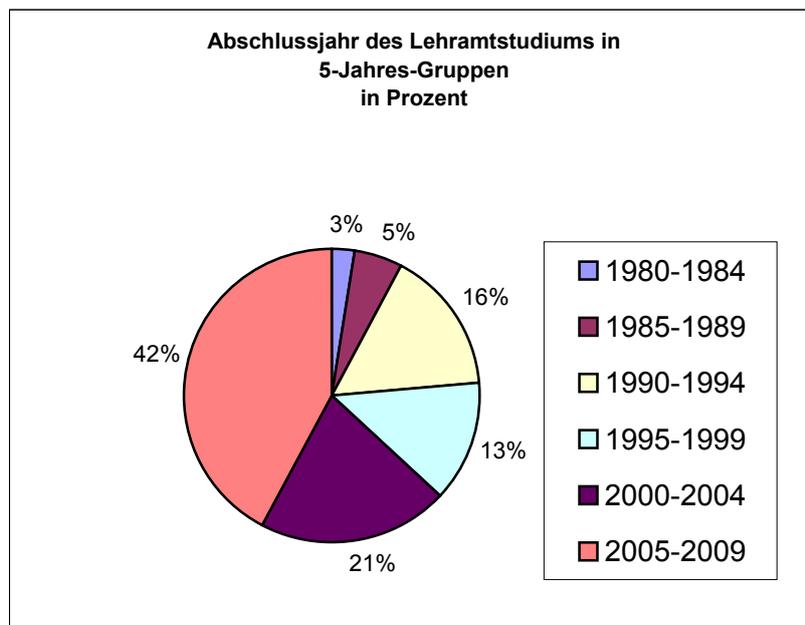


Abbildung 7: Abschlussjahr des Lehramtstudiums in 5-Jahres-Gruppen

Davon haben knapp zwei Drittel der Befragten (64%) während ihres Studiums einen mehrmonatigen Auslandsaufenthalt absolviert.¹²

Die Frage 6, bei der die Testpersonen die Ziffern 1 bis 4, absteigend nach ihrer Wichtigkeit, den vier Grundfertigkeiten im Anfängerunterricht zuordnen sollten, ergab folgendes Ergebnis: *Sprechen* erhielt die durchschnittliche Note 1,85, gefolgt vom *Hören* (2,18), *Lesen* (3,59) und *Schreiben* (3,85). Im Fortgeschrittenenunterricht steht wiederum das *Sprechen* mit der durchschnittlichen Note 1,32 dieses Mal noch eindeutiger an erster Stelle, gefolgt vom *Hören* (2,85), *Schreiben* (3,5) und *Lesen* (3,76).

Bei der Frage nach den im Anfängerunterricht am häufigsten eingesetzten Übungsformen wurden „Kurzdialoge im Schüler-Schülergespräch“, die von 36 der befragten LehrerInnen angekreuzt wurden, am öftesten genannt. Am zweithäufigsten werden „Kurzdialoge im Lehrer-Schülergespräch“ (26 Nennungen) eingesetzt, gefolgt von „Sprachspielen“ (23 Nennungen), „Simulationen“ (15 Nennungen), „lautes Vorlesen durch SchülerInnen“ (13 Nennungen), „Nachsprechen“ (8 Nennungen) und „mündlichen Übersetzungen“ (5 Nennungen).

Im Fortgeschrittenenunterricht dominieren eindeutig „Simulationen“ (37 Nennungen) gefolgt von „Kurzdialogen im Schüler-Schülergespräch“ (30 Nennungen), „Präsentationen und Referaten“ (21 Nennungen), „Kurzdialogen im Lehrer-Schülergespräch“ (18 Nennungen), „Sprachspielen“ (13 Nennungen) und sehr selten werden „mündliche Übersetzungen“ (3 Nennungen) und „lautes Vorlesen“ (2 Nennungen) angewandt.

Unterschiede im Anfänger- und Fortgeschrittenenunterricht sind vor allem bei der Übungsform der „Präsentationen und Referate“ und der „Simulationen“ ersichtlich, die viel öfter mit fortgeschrittenen LernerInnen durchgeführt werden als mit SprachanfängerInnen.

¹² vgl. Abbildung 22 im Anhang

In der folgenden Graphik werden die fünf am häufigsten eingesetzten Übungsformen visualisiert:

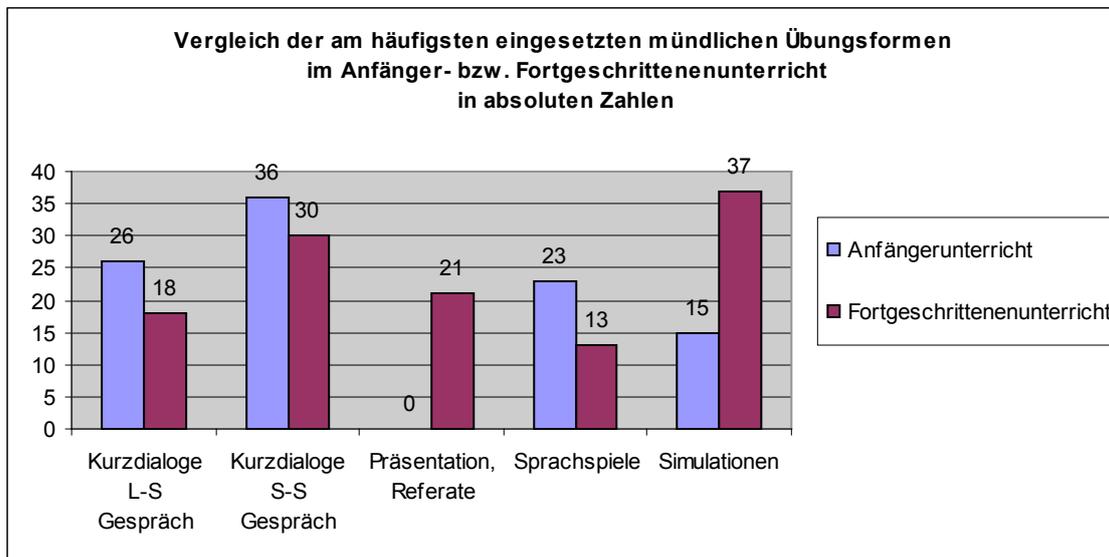


Abbildung 8: Vergleich der am häufigsten eingesetzten mündlichen Übungsformen im Anfänger- bzw. Fortgeschrittenenunterricht

Sowohl im Anfänger- als auch im Fortgeschrittenenunterricht soll mit den genannten Übungsformen in erster Linie die Kompetenz „Sprache inhaltlich verständlich zu produzieren“ trainiert werden. Die Schulung dieser Teilkompetenz wurde in Bezug auf den Anfängerunterricht von 37 befragten Personen als wichtig erachtet, gefolgt von dem Einsatz einer korrekten „Aussprache“, die von 22 ProbandInnen als bedeutend eingeschätzt wird. 12-mal wurde die Teilkompetenz „Sprachliche Richtigkeit“ und jeweils 5-mal die der „Flüssigkeit“ und der „pragmatischen Kompetenz“ als wesentlich angeführt.

In Bezug auf die Schulung der einzelnen Teilkompetenzen im Fortgeschrittenenunterricht wurde nach der Fähigkeit „Sprache inhaltlich verständlich zu produzieren“ (31 Nennungen) am zweithäufigsten „sprachliche Richtigkeit“ (25 Nennungen) genannt, gefolgt von den Kategorien „Flüssigkeit“ (21 Nennungen), „Aussprache“ (19 Nennungen) und „pragmatische Kompetenz“ (14 Nennungen).

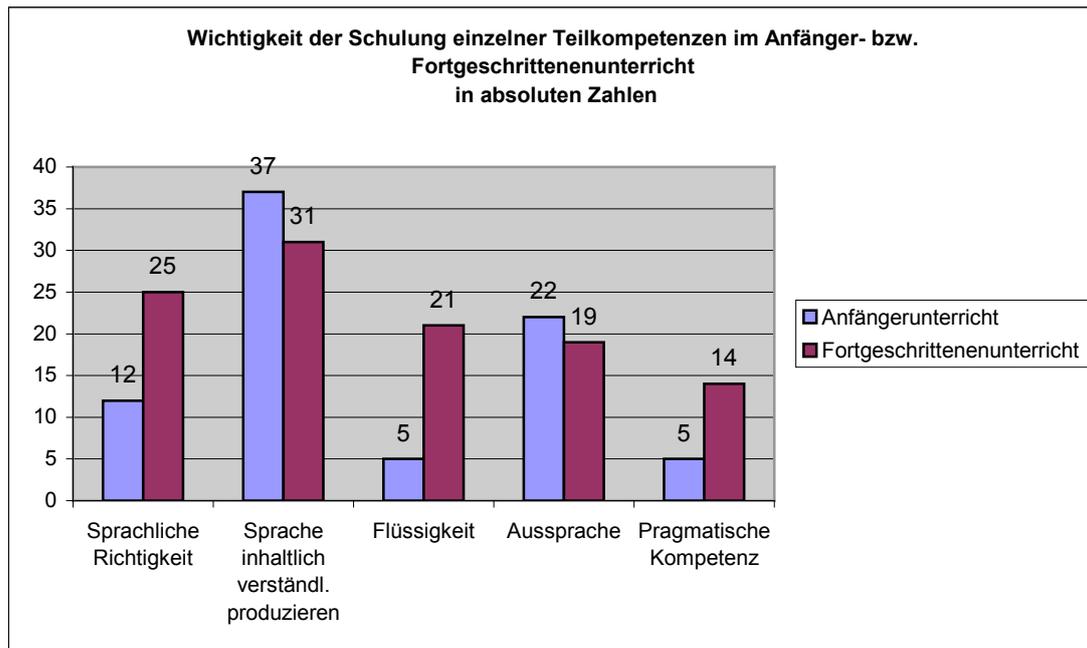


Abbildung 9: Wichtigkeit der Schulung einzelner Teilkompetenzen im Anfänger- bzw. Fortgeschrittenenunterricht

6.4.1. Hypothesenprüfung

A. Stellenwert des Sprechens im Spanischunterricht

Wider Erwarten lässt sich feststellen, dass die befragten SpanischlehrerInnen der Grundfertigkeit des Sprechens insgesamt eine sehr hohe Bedeutung beimessen. Bei der Frage nach der Wichtigkeit des Sprechens im Vergleich zu den anderen drei Grundfertigkeiten stellte die Mehrheit der SpanischlehrerInnen das Sprechen sowohl im Anfänger- als auch im Fortgeschrittenenunterricht auf Platz eins. In die Notenvergabe wird die Grundfertigkeit *Sprechen* durchschnittlich zu 33% miteinbezogen. Der niedrigste angegebene Wert betrug 10% und der höchste belief sich auf 60%.¹³

Hypothese A1:

Die Mehrheit der SpanischlehrerInnen erachtet die Übung der beiden Grundfertigkeiten *Schreiben* und *Lesen* sowohl im Anfänger- als auch im Fortgeschrittenenunterricht als wichtiger als die des *Hörens* und *Sprechens*.

¹³ vgl. Abbildung 23 im Anhang

Diese Hypothese kann aufgrund der Ergebnisse der vierten und fünften Frage eindeutig falsifiziert werden, da die Mehrheit der Befragten den Grundfertigkeiten *Hören* und *Sprechen* eine bessere Note als dem *Schreiben* und *Lesen* gegeben hat. Für das Grundfertigkeitenspaar „Hören-Sprechen“ ergab sich eine durchschnittliche Note von 2,01 in Bezug auf den Anfängerunterricht und 2,09 für den Fortgeschrittenenunterricht. Beide Werte liegen eindeutig unter den vergebenen Noten für die beiden Grundfertigkeiten *Lesen* und *Schreiben*, für die im Anfängerunterricht die Note 3,72 und im Fortgeschrittenenunterricht 3,63 vergeben wurde.

In folgender Graphik werden die oben erläuterten Ergebnisse visualisiert:

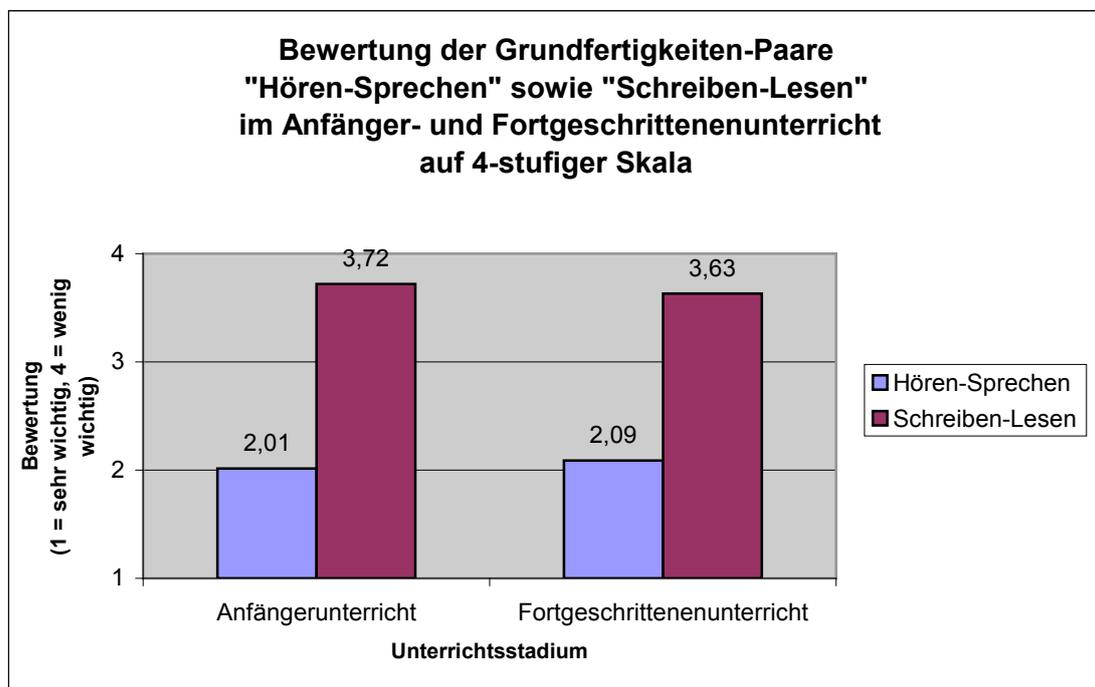


Abbildung 11: Bewertung der Grundfertigkeitenspaare „Hören-Sprechen“ und „Schreiben-Lesen“ im Anfänger- und Fortgeschrittenenunterricht

Hypothese A2:

SpanischlehrerInnen, die während ihres Studiums mehrere Monate im Ausland verbracht haben, beziehen die Grundfertigkeit des Sprechens in höherem Ausmaß in die Notenvergabe mit ein als jene, die keinen längeren Auslandsaufenthalt absolviert haben. Diese Hypothese kann bestätigt werden, da LehrerInnen mit mehrmonatigem Auslandsaufenthalt das *Sprechen* durchschnittlich zu 37% in die Notenvergabe miteinbeziehen, während jene ohne Auslandsaufenthalt die Sprechfertigkeit durchschnittlich nur zu 27% in die Note mit einrechnen.

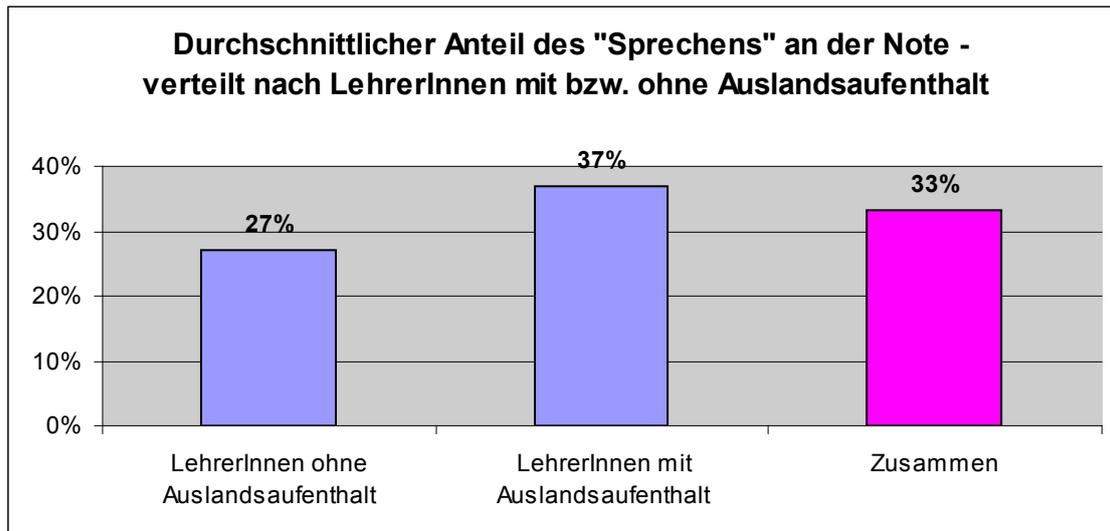


Abbildung 12: Durchschnittlicher Anteil des „Sprechens“ an der Note – verteilt nach LehrerInnen mit bzw. ohne Auslandsaufenthalt

B. Unterschiedliche Schulung der Sprechfertigkeit im Anfänger- bzw. Fortgeschrittenenunterricht

Anhand der Antworten, die zu den Fragen 6 bis 9 gegeben wurden, lassen sich tendenzielle Unterschiede in der Schulung der Sprechfertigkeit im Anfänger- bzw. Fortgeschrittenenunterricht feststellen. Während Übungsformen wie „Nachsprechen“ allein in Bezug auf den Anfängerunterricht ausgewählt wurden, beschränkt sich der Einsatz von „Präsentationen und Referaten“ auf den Fortgeschrittenenunterricht. Größere Unterschiede ergaben sich auch in Bezug auf die Schulung einzelner Teilkompetenzen. „Flüssigkeit“, „Pragmatische Kompetenz“ und „Sprachliche Richtigkeit“ werden von den Befragten im Fortgeschrittenenunterricht als wichtiger als im Anfängerunterricht erachtet.

Hypothese B1:

Die Mehrheit der SpanischlehrerInnen beginnt mit der mündlichen Sprachproduktion bereits in der ersten Unterrichtsstunde.

Diese Hypothese kann ganz klar verifiziert werden, da nahezu alle befragten LehrerInnen (95%) ihre SchülerInnen von Beginn an Sprechen lassen. Nur 5% fangen damit erst nach einigen Wochen an und kein(e) einzige(r) aus der Gesamtstichprobe gab

an, den SchülerInnen die Entscheidung selbst zu überlassen, wann sie mit der mündlichen Sprachproduktion beginnen wollen.

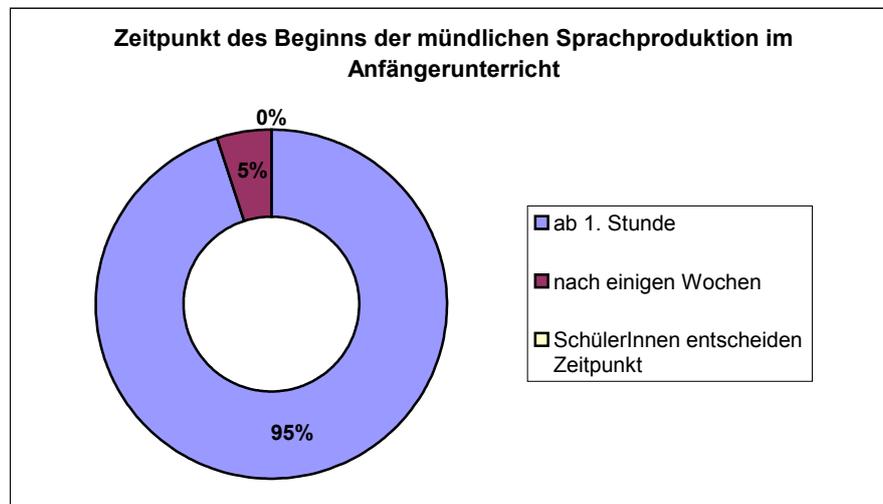


Abbildung 13: Zeitpunkt des Beginns der mündlichen Sprachproduktion im Anfängerunterricht

Hypothese B2:

Die Mehrheit der SpanischlehrerInnen setzt im Anfängerunterricht zur Schulung der Sprechfertigkeit weniger oft interaktive Sprechaktivitäten ein als im Fortgeschrittenenunterricht.

Zur Überprüfung der Hypothese wurden die Fragen 6 und 8 herangezogen, wobei die Kategorien „Kurzdialoge im Lehrer-Schülergespräch“, „Kurzdialoge im Schüler-Schülergespräch“, „Sprachspiele“ und „Simulationen“ zu interaktiven Übungsformen gezählt werden und die Auswahlmöglichkeiten „Nachsprechen“, „Präsentationen und Referate“, „lautes Vorlesen durch SchülerInnen“ und „mündliche Übersetzungen“ als „nicht interaktive“ Übungen eingestuft werden. Die Auswertung der Gesamtstichprobe ergab, dass die Verteilung der „interaktiven“ und „nicht interaktiven“ Übungen auf Anfänger- und Fortgeschrittenenunterricht fast gleich ist, wodurch die Hypothese falsifiziert werden kann.

Die folgende Graphik zeigt eindeutig, dass sowohl im Anfänger als auch im Fortgeschrittenenunterricht der Einsatz interaktiver Sprachübungsformen dominiert.

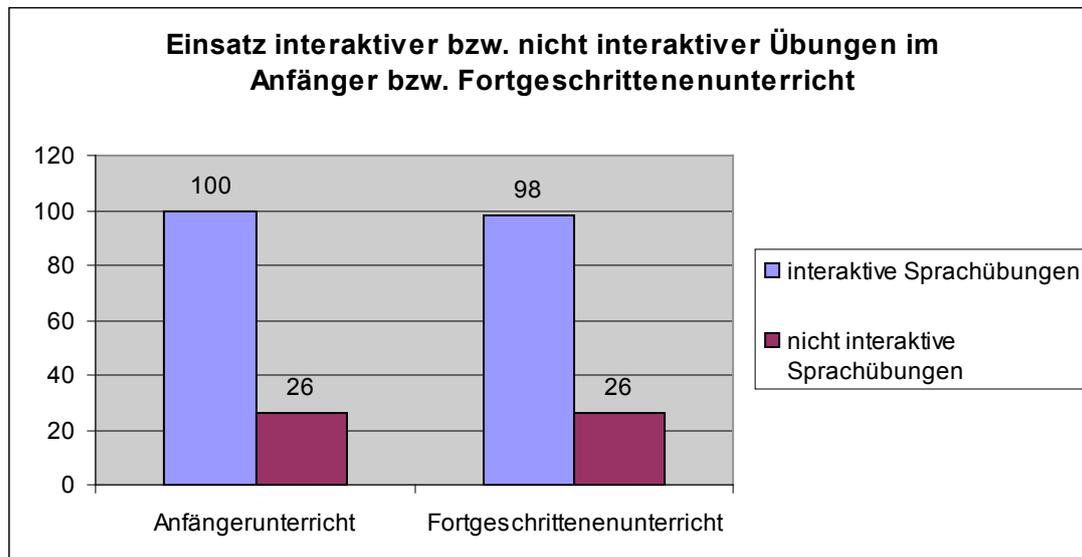


Abbildung 14: Einsatz „interaktiver“ bzw. „nicht interaktiver“ Übungen im Anfänger bzw. Fortgeschrittenenunterricht

C. Schwerpunktsetzung mündlicher Sprachaktivitäten auf spontanem oder vorbereitetem Sprechen

Hypothese C1:

Vorbereitetes Sprechen wird im Spanischunterricht häufiger praktiziert als spontanes Sprechen.

Diese Hypothese kann nicht eindeutig verifiziert werden, da beide Antwortmöglichkeiten annähernd gleich oft genannt werden. So motiviert eine kleine Mehrheit der befragten LehrerInnen (54%) ihre SchülerInnen im Unterricht öfter zu vorbereitetem als zu spontanem Sprechen (46%).

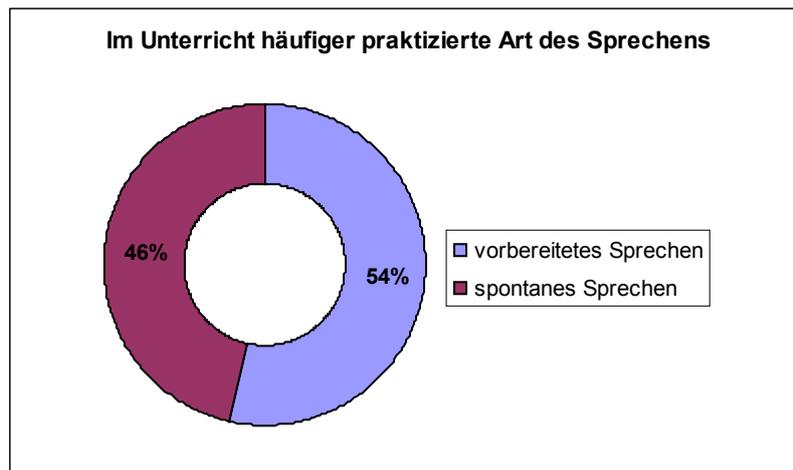


Abbildung 15: Im Unterricht häufiger praktizierte Art des Sprechens

D. Schwerpunktsetzung auf unterschiedlichen Teilfähigkeiten des Sprechens

Bei jenen drei Fragestellungen (7, 9 und 13), die Informationen über die Schwerpunktsetzung unterschiedlicher Teilfähigkeiten abfragen, wird deutlich, dass es der Mehrheit der LehrerInnen vor allem darum geht, ihre SchülerInnen dazu zu bringen, „Sprache inhaltlich verständlich zu produzieren“. Die „pragmatische Kompetenz“ hingegen wird sowohl in Bezug auf die Bewertung als auch bei der Schulung des Sprechens zu den am wenigsten wichtigen Teilkompetenzen gezählt.

Hypothese D1:

Die Mehrheit der SpanischlehrerInnen bezieht in die Benotung des mündlichen Ausdrucks vor allem Grammatik- und Wortschatzkenntnisse ein.

Diese Hypothese kann falsifiziert werden, da die Teilkompetenz „Sprachliche Richtigkeit“ vor allem die korrekte Anwendung der Grammatik und des Wortschatzes beinhaltet. Mit 12% wird diese als zweitseltenstes Kriterium in die Benotung des Sprechens miteinbezogen. In erster Linie bewerten LehrerInnen, ob „Sprache inhaltlich verständlich produziert“ wird (40%), gefolgt von einer korrekten „Aussprache“ (21%), der „Flüssigkeit“ (18%) beim Sprechen und das Schlusslicht bildet die „Pragmatische Kompetenz“ mit 9%.

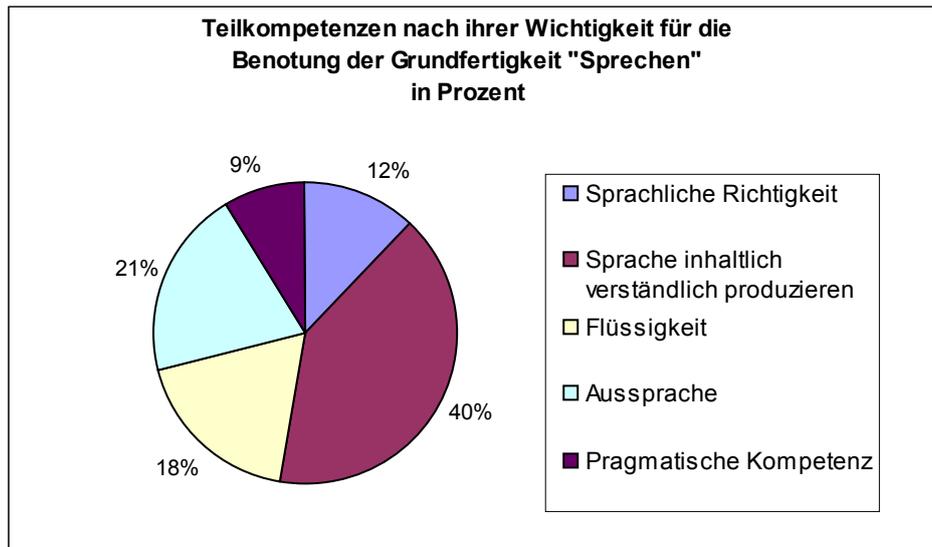


Abbildung 16: Teilkompetenzen nach ihrer Wichtigkeit für die Benotung des Sprechens

Hypothese D2:

SpanischlehrerInnen, die während ihres Studiums mehrere Monate im Ausland verbracht haben, legen mehr Wert auf die Schulung der Aussprache als jene, die keinen längeren Auslandsaufenthalt absolviert haben.

Zur Auswertung dieser Hypothese wurden die Fragen 7 und 9 herangezogen. Dabei wurden die LehrerInnen befragt, welche Teilkompetenzen (z. B. Aussprache) im Anfänger- bzw. Fortgeschrittenenunterricht vordergründig geschult werden. Die Gruppe jener LehrerInnen, die einen Auslandsaufenthalt während ihres Studiums absolviert hat, nannte die Schulung der Aussprache durchschnittlich 1,12-mal im Zuge der beiden Fragen. Jene Gruppe ohne Auslandsaufenthalt hingegen nur 0,93-mal.

Wie folgende Graphik zeigt, wurde die oben genannte Hypothese verifiziert.

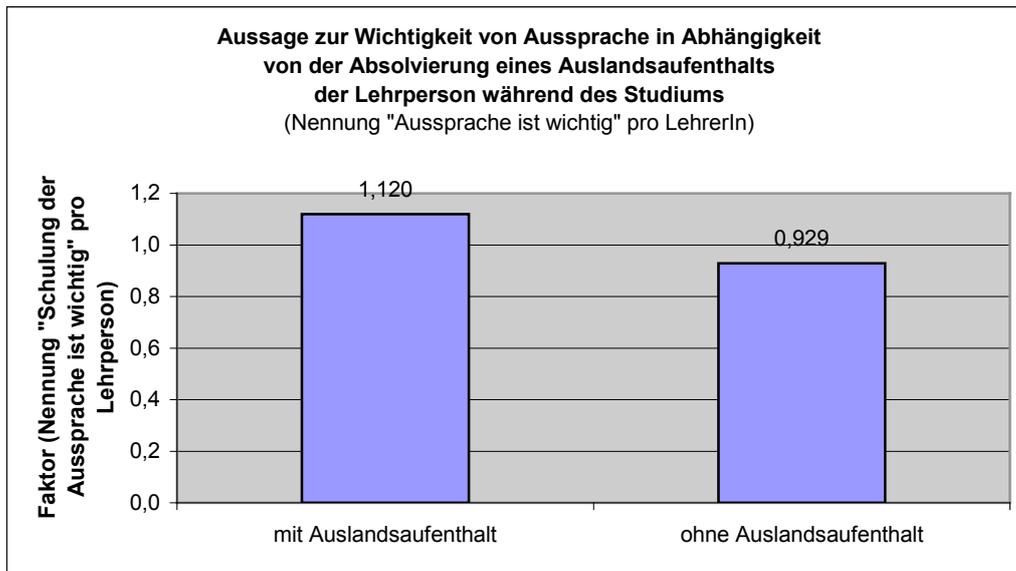


Abbildung 17: Aussage zur Wichtigkeit von Aussprache in Abhängigkeit von der Absolvierung eines Auslandsaufenthaltes der Lehrperson während des Studiums

Hypothese D3:

LehrerInnen, die eine genaue Erklärung zu dem Begriff der kommunikativen Sprachkompetenz geben können, legen größeren Wert auf die Schulung pragmatischer Fähigkeiten als jene, die den Begriff nur oberflächlich erläutern können.

Zur Beantwortung dieser Hypothese wurden wiederum die Fragen 7 und 9 in Verbindung mit der Frage 16 analysiert. Die Stichprobe wurde in zwei Gruppen geteilt. Die erste Gruppe konnte eine sehr präzise Erklärung des Begriffs „kommunikative Sprachkompetenz“ (siehe Kapitel 3.1.1.) abgeben, während die zweite Gruppe den Begriff teilweise fehlerhaft und ungenau erläuterte.

Die Hypothese kann als verifiziert betrachtet werden, da jene LehrerInnen, die den Begriff „kommunikative Sprachkompetenz“ präzise erklären können, die „Pragmatische Kompetenz“ bei den Fragen 7 und 9 im Durchschnitt 0,64-mal als wichtig erachteten. Das ist fast dreimal so oft wie jene aus der anderen Gruppe, welche die „Pragmatische Teilkompetenz“ durchschnittlich 0,23-mal nannten.

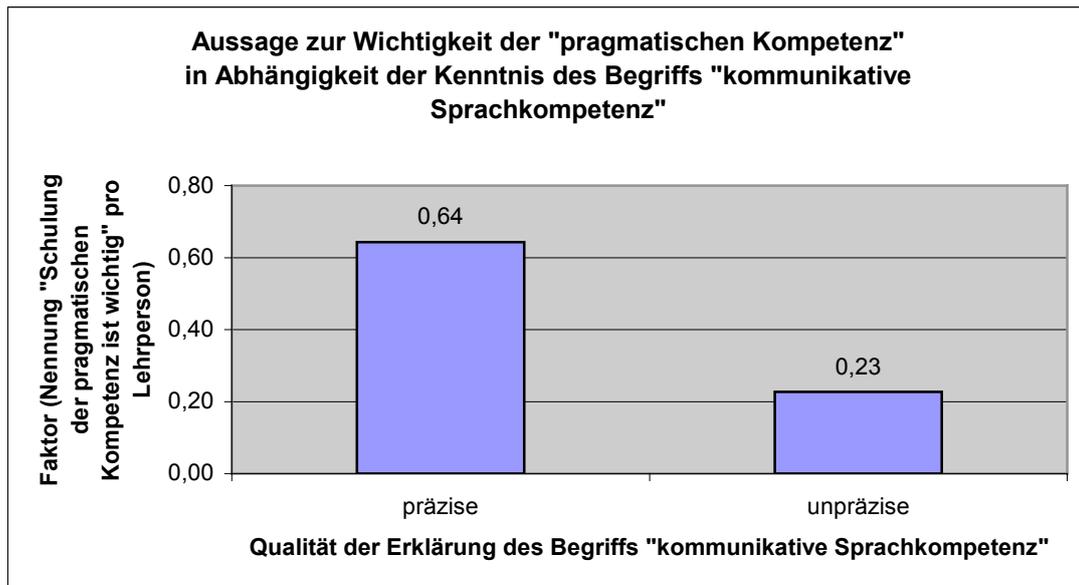


Abbildung 18: Aussage zur Wichtigkeit der „pragmatischen Kompetenz“ in Abhängigkeit der Kenntnis des Begriffs „kommunikative Sprachkompetenz“

E. Bewertung und Korrektur des mündlichen Ausdrucks

Die Auswertung ergab, dass die befragten LehrerInnen vor allem „Simulationen“, „Präsentationen und Referate“ und „Kurzdialoge im Schüler-Schülergespräch“ in die Bewertung des mündlichen Ausdrucks miteinbeziehen. Selbsteinschätzungen seitens der SchülerInnen werden von 62% der befragten LehrerInnen im Unterricht durchgeführt.¹⁴ Korrekturen in mündlichen Dialogen werden von der Mehrheit der ProbandInnen in einer eigenen Korrekturphase im Anschluss an das Gespräch vorgenommen.

Hypothese E1:

Präsentationen und Referate sind die am häufigsten bewerteten mündlichen Aktivitäten im Spanischunterricht.

Diese Hypothese kann nur teilweise verifiziert werden, da Präsentationen und Referate zwar zu den am häufigsten bewerteten Übungen zählen (27 Nennungen), allerdings werden „Simulationen“ genauso oft (27-mal) genannt. Knapp dahinter folgen „Kurzdialoge im Schüler-Schülergespräch“ (23 Nennungen) und mit etwas Abstand „Kurzdialoge im Lehrer-Schülergespräch“ (17 Nennungen). Von einigen werden auch

¹⁴vgl. Abbildung 24 im Anhang

„mündliche Übersetzungen“ (3 Nennungen), „lautes Vorlesen durch SchülerInnen“ (2 Nennungen) und „Sprachspiele“ (1 Nennung) in die Bewertung mit einbezogen.

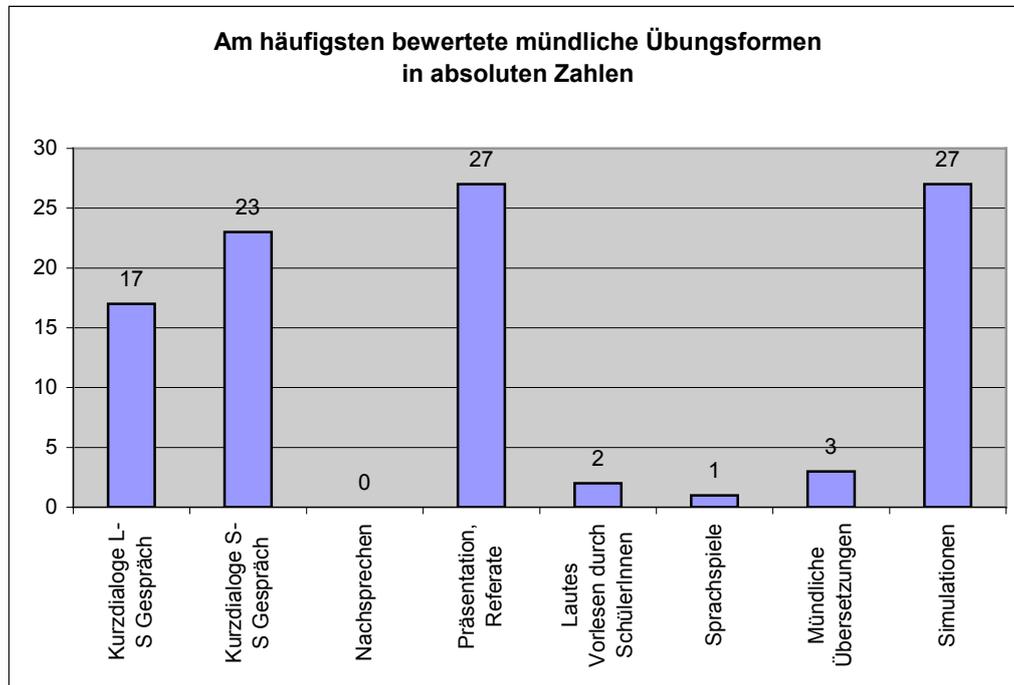


Abbildung 19: Am häufigsten bewertete mündliche Übungsformen

Hypothese E2:

Je weniger lang das Abschlussjahr des Studiums zurückliegt, desto eher lassen SpanischlehrerInnen ihre SchülerInnen deren Leistungen selbst einschätzen.

Zur Auswertung dieser Hypothese wurde die Gesamtstichprobe in zwei Gruppen aufgeteilt: Die erste Gruppe umfasst jene, deren Studienabschluss weniger als 10 Jahre zurückliegt und die andere all diejenigen, die ihr Studium vor dem Jahr 2000 abgeschlossen haben. Anschließend wurde für jede Gruppe berechnet, wie viele Prozent der LehrerInnen Selbsteinschätzungen durchführen.

Die ProbandInnen aus der ersten Gruppe (Abschluss nach 2000) gaben zu 74% an, dass sie Selbstbewertungen mit ihren SchülerInnen durchführen. In der Gruppe der LehrerInnen mit Studienabschluss vor 2000 machten dies nur 40%. Somit kann die Hypothese als bestätigt betrachtet werden.

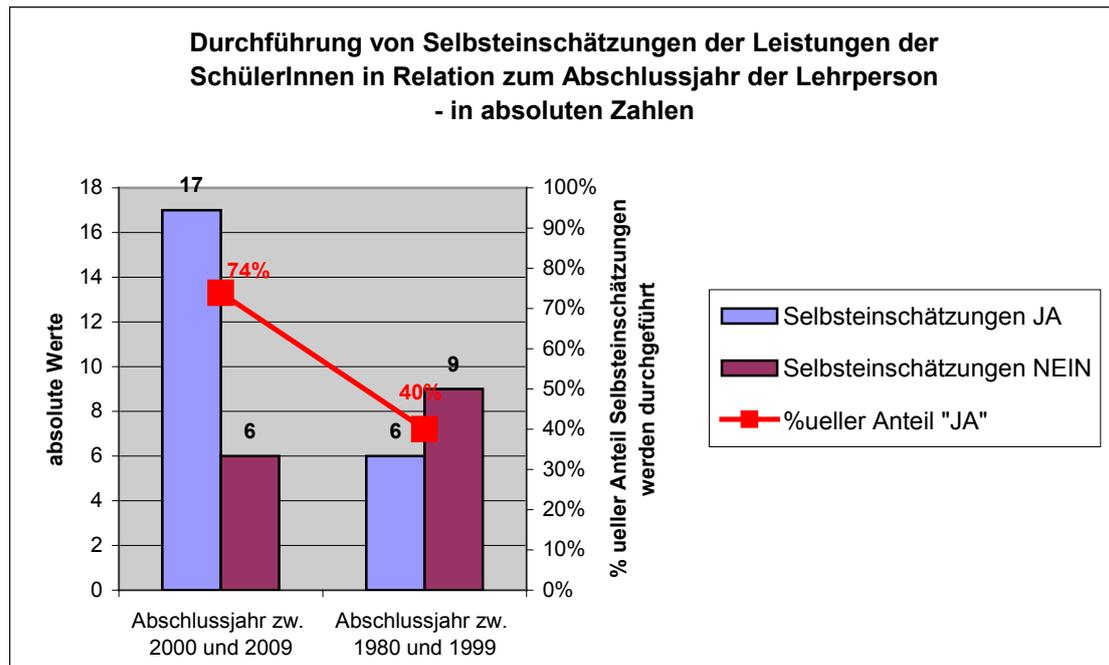


Abbildung 20: Durchführung von Selbsteinschätzungen der Leistungen der SchülerInnen in Relation zum Abschlussjahr der Lehrperson

Hypothese E3:

Die Mehrheit der SpanischlehrerInnen führt Korrekturen direkt nach dem Auftreten von Fehlern durch.

Diese Hypothese wird falsifiziert, da die absolute Mehrheit der Befragten angab (27 Nennungen), Fehler in einer eigenen Korrekturphase im Anschluss zu verbessern. 11 Testpersonen gaben an, Fehler direkt nach ihrem Auftreten zu korrigieren, wobei sechs davon zusätzlich zu dieser Kategorie auch noch andere ankreuzten. 9 Nennungen gab es für den Zeitpunkt der Korrekturvornahme „in der nächsten Pause eines Gesprächs“ und nur eine(r) Befragte(r) gab an, Fehler entweder gar nicht zu korrigieren oder direkt nach deren Auftreten. Bei dieser Frage wurde erstmals auch die Kategorie „Sonstiges“, angekreuzt, worin in offener Form zum einen angemerkt wurde, dass Fehler nur dann direkt nach ihrem Auftreten korrigiert würden, wenn Inhalte dadurch falsch vermittelt würden und zum anderen, dass der Zeitpunkt der Korrekturvornahme davon abhängt, ob der Schwerpunkt des Gesprächs auf Grammatik oder Kommunikation liege. Im ersten Fall würden Fehler von der Lehrperson sofort korrigiert werden, im zweiten Fall in einer eigenen Korrekturphase im Anschluss.

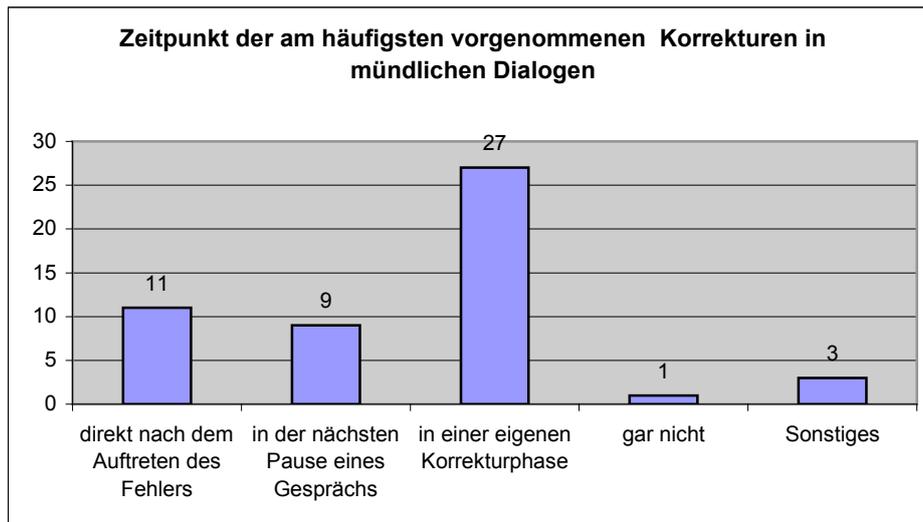


Abbildung 21: Zeitpunkt der am häufigsten vorgenommenen Korrekturen in mündlichen Dialogen

6.4.2. Zusammenfassung und Diskussion der Untersuchungsergebnisse

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass die befragten LehrerInnen der kommunikativen Sprechkompetenz im Spanischunterricht insgesamt eine sehr hohe Bedeutung beimessen. Wider Erwarten wird diese in hohem Maße in die Benotung (durchschnittlich zu 33%) miteinbezogen und größtenteils in interaktiven Übungsformen geschult. Fast die Hälfte der Befragten praktiziert im Unterricht häufiger spontanes als vorbereitetes Sprechen, wie es von heutigen SprachpädagogInnen gefordert wird.

Die Ergebnisse zeigen auch, dass die Mehrheit der Befragten dem *Sprechen* im Anfängerunterricht eine höhere Bedeutung beimisst als dem *Hören*, was von vielen FremdsprachendidaktikerInnen (Lucchi 2008: 393 et al.) kritisiert wird, da Hörverstehen für die Entwicklung von Aussprache, Sprachmelodie und Intonation von großer Bedeutung ist (vgl. Kapitel 4.1.2.).

Bei der Schulung und Bewertung einzelner Teilkompetenzen des Sprechens orientieren sich die ProbandInnen an einer kommunikativen Unterrichtsweise, in der es in erster Linie nicht darum geht die Fremdsprache grammatikalisch korrekt, sondern inhaltlich verständlich zu produzieren.

Zudem wurde bei der Auswertung festgestellt, dass die befragten SpanischlehrerInnen, die während ihres Studiums einen längeren Auslandsaufenthalt gemacht haben, zum einen den mündlichen Ausdruck in höherem Maße in die Notenvergabe miteinbeziehen

und zum anderen einen größeren Wert auf die Schulung einer korrekten Aussprache legen als jene ProbandInnen ohne mehrmonatigem Auslandsaufenthalt.

In Bezug auf die unterschiedliche Schulung der Sprechfertigkeit im Anfänger- und Fortgeschrittenenunterricht wurde ersichtlich, dass mit SprachanfängerInnen auch Übungsformen wie „Nachsprechen“ und „lautes Vorlesen durch SchülerInnen“ praktiziert werden, während „Präsentationen und Referate“ und „Simulationen“ vor allem im Fortgeschrittenenunterricht ihre Anwendung finden.

Korrekturen werden laut Angaben der LehrerInnen meistens in einer eigenen Phase im Anschluss an Gespräche und Dialoge vorgenommen und mehr als die Hälfte der Befragten gibt an, ihren SchülerInnen deren Leistungen selbst einschätzen zu lassen. Wie erwartet fließen in die Bewertung des Sprechens sehr häufig „Präsentationen und Referate“ mit ein, da diese mit relativ wenig Aufwand benotet werden können. Genauso oft werden aber auch „Simulationen“ bewertet.

Abschließend muss dezidiert darauf hingewiesen werden, dass **die Untersuchungsergebnisse die subjektive Sicht der befragten LehrerInnen auf ihre eigene Arbeit widerspiegeln**. Die ProbandInnen orientieren sich bei der Beantwortung der Fragen möglicherweise nicht zu hundert Prozent an der eigenen tatsächlichen Vorgehensweise beim Unterrichten, sondern an den Forderungen moderner didaktischer Unterrichtsmethoden zur Schulung der Sprechfertigkeit. Damit wurde bei dieser Untersuchung lediglich ein Teilbereich des Forschungsgegenstandes beleuchtet. Für eine weiterführende Analyse müssten andere Forschungsmethoden, wie zum Beispiel eine teilnehmende Beobachtung oder eine Schülerinnenbefragung angewandt werden.

CONCLUSIO

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die Bedeutung der kommunikativen Sprechkompetenz im heutigen Spanischunterricht zu untersuchen. Es wurde erfasst, wie und in welchem Ausmaß SpanischlehrerInnen die Sprechfertigkeit und deren einzelne Teilkompetenzen im Unterricht üben und bewerten. Zudem galt es zu ermitteln, ob Faktoren wie ein längerer Auslandsaufenthalt während des Studiums Einfluss auf unterschiedliche Einstellungen zur Schulung der mündlichen Kommunikation im Spanischunterricht haben.

Seit der „kommunikativen Wende“ in den 1970er Jahren rückte die Förderung der mündlichen kommunikativen Sprachkompetenz in den Mittelpunkt der Fremdsprachendidaktik. Erstmals wurden Unterrichtsmethoden ausgebildet, die vordergründig auf die Anwendung der Fremdsprache in kommunikativen Alltagssituationen sowie auf die Berücksichtigung von Interessen und Bedürfnissen der Lernenden ausgerichtet waren. Die Unterrichtsrealität entsprach diesen Methodenkonzeptionen allerdings nicht. Trotz der Neuorientierung in der Fremdsprachendidaktik maß man dem Schriftlichen noch lange Zeit eine viel höhere Bedeutung als dem Mündlichen bei. Meist wurde an älteren, bereits erprobten Unterrichtsmethoden festgehalten, nach denen LehrerInnen schon selbst unterrichtet worden waren.

Heute orientiert sich der österreichische Lehrplan am „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“, in dem die Vermittlung der vier Grundfertigkeiten *Hören*, *Sprechen*, *Lesen* und *Schreiben* in gleichem Maße gefordert wird. Zur leichteren Umsetzung dieses Anspruches erscheint es sinnvoll neben gesetzlich vorgeschriebenen schriftlichen Schularbeiten auch mündliche Überprüfungen in die Lehrplanvorgaben aufzunehmen. Zur Absicherung der gleichberechtigten Stellung aller vier Grundfertigkeiten sollte *Sprechen* und *Hören* ebenso in die Notenvergabe miteinbezogen werden, wie die in schriftlichen Überprüfungen abgefragte Fertigkeit *Schreiben* und meist auch *Lesen*. Folglich sollten zumindest Hörverstehensübungen verpflichtend in Schularbeiten integriert werden.

Zur Ausbildung einer kommunikativen Sprechkompetenz müssen neben Grammatik- und Wortschatzkenntnissen auch pragmatische Kompetenzen vermittelt werden, die eine angemessene Verwendung der Fremdsprache, angepasst an die jeweilige Kommunikationssituation, ermöglichen. Dazu zählt auch die Vermittlung interkultureller Fähigkeiten, wobei SchülerInnen für kulturspezifische Unterschiede zwischen dem eigenen und dem Land der Zielsprache sensibilisiert werden und Missverständnissen (z. B.

Bedeutungsunterschiede körpersprachlicher Signale) vorgebeugt wird. Zur Ausbildung der genannten Teilkompetenzen des Sprechens wird der Einsatz kommunikativer Übungen forciert, deren Schwerpunkt auf Handlungsorientierung und Interaktion der SchülerInnen liegt. Für die mündliche Kommunikation ebenfalls von großer Bedeutung sind zum einen eine möglichst akzentfreie Aussprache und Intonation, für deren Ausbildung authentische Hörverstehensübungen anzuwenden sind, und zum anderen der an die jeweilige Kultur der Zielsprache angepasste Einsatz von Körpersprache, welcher die Durchsetzung von Kommunikationszielen erleichtert.

Ein möglicher Weg den Einsatz von Körpersprache im Unterricht zu fördern, wurde mit einer im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten kommunikativen Strategieübung aufgezeigt. Dabei wurde SchülerInnen im ersten Spanischlernjahr die Aufgabe gestellt, einen für ihre Sprachkenntnisse noch sehr anspruchsvollen Dialog zu führen. Es zeigte sich, dass die SchülerInnen erst dann ihre Körpersprache zur Informationsbeschaffung unterstützend einsetzten, als sie aufgrund des sprachlichen Schwierigkeitsgrades in Ausdrucksnot gerieten. Da sprachliche Fehler bei dieser Übung keine Rolle spielten, hatten die SchülerInnen weniger Scheu davor, unterschiedlichste Strategien zur Lösung der Aufgabenstellung anzuwenden.

Während frühe Unterrichtsmethoden auf die unbedingte Vermeidung von grammatikalisch inkorrekten Ausdrücken ausgerichtet waren, sind sich FremdsprachendidaktikerInnen heute einig, dass Fehler ein natürlicher und wichtiger Bestandteil im Spracherwerbsprozess sind. In Bezug auf die Korrektur von mündlichen Aussagen herrschen in der aktuellen Methodendiskussion unterschiedliche Ansichten. Aktuell dominiert die Sichtweise, dass Fehler prinzipiell ausgebessert werden sollen, da SchülerInnen deren Korrektur auch verlangen. Um den Redefluss und die Gedankenstrukturierung der Lernenden dabei nicht zu unterbrechen, sollten Verbesserungen in der Regel in einer eigenen Phase im Anschluss an mündliche Dialoge oder Präsentationen vorgenommen werden.

Inwieweit SpanischlehrerInnen der Sekundarstufe österreichischer Schulen den im Theorieteil genannten Forderungen nachkommen, wurde in einer empirischen Studie mittels einer schriftlichen Befragung zu erheben versucht. Daraus geht hervor, dass sich die 39 ProbandInnen grundsätzlich an einer kommunikativen Unterrichtsweise orientieren und der Sprechfertigkeit eine sehr hohe Bedeutung beimessen. Die Auswertung ergab, dass die Mehrheit der Befragten dem Mündlichen im Unterricht eine wichtigere Stellung als dem Schriftlichen einräumt.

Sowohl im Anfänger- als auch im Fortgeschrittenenunterricht setzen die befragten LehrerInnen großteils interaktive Übungsformen ein, bei denen es ihnen in erster Linie um die Ausbildung der Teilfähigkeit des Sprechens, „Inhalte verständlich produzieren können“, geht. Die Schulung der pragmatischen Kompetenz nimmt im heutigen Spanischunterricht allerdings noch eine eher untergeordnete Stellung ein. Da diese für eine erfolgreiche Kommunikation der Zielsprache notwendig ist, sollte sie verstärkt in Schulung und Bewertung der Sprechfertigkeit miteinbezogen werden.

Gut ein Drittel der Gesamtstichprobe führt im Unterricht noch keine Selbsteinschätzungen mit SchülerInnen durch, obwohl der „Gemeinsame Europäische Referenzrahmen“ fertige Materialien für deren Durchführung bereitstellt. Um LehrerInnen auf neue Erkenntnisse und Vorschläge der aktuellen Fremdsprachendidaktik aufmerksam zu machen, würde sich beispielsweise die obligatorische Teilnahme an entsprechenden Fortbildungsseminaren anbieten.

Zudem wurde bei der Auswertung festgestellt, dass LehrerInnen, die während ihres Studiums einen mehrmonatigen Auslandsaufenthalt gemacht haben, die Sprechfertigkeit in die Notenvergabe in höherem Maße miteinbeziehen und mehr Wert auf die Schulung der Aussprache legen, als jene ohne Auslandsaufenthalt. Im Sinne einer verstärkten Schulung des Sprechens würde sich demnach auch die Einführung eines verpflichtenden Auslandssemesters für angehende FremdsprachenlehrerInnen positiv auf den Unterricht auswirken.

Abschließend soll zum wiederholten Mal darauf hingewiesen werden, dass die Untersuchungsergebnisse nur die subjektive Sicht der befragten LehrerInnen auf ihre eigene Arbeit widerspiegeln. Unbeantwortet bleibt hingegen die Frage, wie SchülerInnen den Spanischunterricht und die darin eingesetzten Methoden erleben und inwieweit deren Bedürfnisse und Interessen tatsächlich berücksichtigt werden. Diese Fragestellungen könnten mittels teilnehmenden Beobachtungen oder SchülerInnenbefragungen in weiterführenden Analysen untersucht werden.

APÉNDICE EN ESPAÑOL

El tema general de la tesis presente es la competencia comunicativa oral en la enseñanza actual de la lengua española. Más precisamente se analizó cómo y en qué medida los profesores de español entrenan con sus alumnos en la educación secundaria la expresión oral en un contexto comunicativo. Además fueron explicadas las competencias parciales en las que consiste una competencia comunicativa y se investigó qué ejercicios aplican los profesores para entrenarlas y si también y en qué medida las incluyen en la evaluación.

La primera parte consta de implicaciones teóricas sobre la comunicación oral. Se analizó su importancia creciente en métodos de enseñanza a lo largo de la historia y la función de la expresión oral como instrumento de comunicación. En detalle se presentó las cuatro partes de una competencia comunicativa según Canale y Swain quienes distinguen entre el factor gramatical, sociolingüístico, discursivo y estratégico. (comp. Cots 1995: 91 y ss.) El capítulo siguiente tematiza opciones diferentes de entrenar la destreza oral en un contexto comunicativo. Además incluye el resultado de una actividad realizada con aprendices principiantes de la lengua española en la que el uso del lenguaje del cuerpo fue provocado. Para concluir la primera parte se analizó las preguntas frecuentes cómo, cuándo y qué se debe corregir y evaluar durante la comunicación oral en clase. La segunda parte tiene carácter empírico y consiste en la presentación de una investigación que tematiza la importancia de la comunicación oral en la educación secundaria actual en institutos austríacos. Fue realizada mediante un cuestionario que explora las actitudes de los profesores de español frente a la destreza oral y su manera de enseñarla en clase.

A lo largo de la historia se desarrollaron diferentes conceptos para la educación de lenguas extranjeras. A partir del siglo XIX la enseñanza de lenguas logra gran importancia. Se forma un método centrado en la gramática y traducción en la que la enseñanza de la destreza oral todavía no tiene casi ninguna importancia y solamente es practicada en la lectura de traducciones escritas en voz alta. Las actividades se concentran únicamente en la traducción de frases de la lengua extranjera a la materna y viceversa. Para su realización lo más importante son conocimientos gramaticales y un amplio léxico. (comp. Melero Abadía 1998: 56 y ss.)

En la segunda mitad del siglo XIX surge una nueva orientación en la enseñanza de idiomas extranjeros en la que la lengua hablada logra por primera vez gran importancia. Se forman

unos métodos reformistas que se dirigen contra la concepción de la gramática y traducción. Uno de los representantes de la corriente reformista es el método directo, que se orienta a una adquisición de la lengua desconocida basada en la imitación comparable con la de la lengua materna. Principalmente son aplicados ejercicios de fonética y de repetición oral. (comp. Melero Abadía 2000: 42 y ss.)

Después de la Segunda Guerra Mundial se desarrollan unos métodos de base estructural. En los Estados Unidos surge el audiolingualismo establecido por L. Bloomfield que da ejemplo al método audiovisual formado unos años después en Europa. La destreza oral sigue teniendo más importancia que la escrita y para su entrenamiento se aplican en primer lugar ejercicios drill. (comp. Neuner 2003: 229) Pero todavía falta la orientación a la interacción entre los alumnos en clase y el entrenamiento de una competencia comunicativa. La poca motivación de los alumnos en clase de lenguas provoca en los años setenta del siglo XX un cambio en la didáctica de idiomas extranjeros. Se desarrolla el enfoque comunicativo que se centra en el aprendiz y respeta los intereses de los alumnos. Lo más importante en esta fase es el uso de la lengua en situaciones reales de la vida cotidiana y además de conocimientos gramaticales los alumnos tienen que aprender la competencia pragmática para ser capaces de actuar adecuadamente en el país extranjero. Por primera vez dominan ejercicios interactivos como trabajos en grupo o en pareja. (comp. Melero Abadía 2000: 86 y ss.)

A continuación, siguiendo el ejemplo comunicativo, se forman unas concepciones neocomunicativas como “el enfoque por tareas” o “la enseñanza intercultural”. (comp. Pfeiffer 2005: 79)

En la actualidad el plan de estudios para la enseñanza de lenguas extranjeras en Austria se orienta hacia el concepto del „*Marco común europeo de referencia para las lenguas*“ que fue publicado en 2001 por el Consejo de Europa. Incluye una descripción de seis niveles de referencia para crear una base común en el aprendizaje de lenguas en toda la Europa. Además ofrece consejos útiles para lograr una enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras más eficaces. Aunque recomienda ejercicios orientados a la acción básicamente permite el uso de todos los métodos diferentes considerando que los alumnos y los profesores puedan lograr sus objetivos ponderados del mejor modo posible. El marco no favorece la aplicación de una habilidad cierta sino exige un entrenamiento equilibrado de las cuatro destrezas: expresión y comprensión oral y escrita. (comp. Consejo de Europa 2001: 11 y ss.) Conforme al marco también se desarrolló el „*Portfolio de las lenguas europeas*“ que ofrece posibilidades de documentar y estimar sus propias experiencias y conocimientos de lenguas extranjeras durante toda su vida. (comp. Consejo de Europa 2003: 1 y ss.)

Resumiendo el desarrollo de la lengua hablada en la didáctica de la enseñanza de idiomas extranjeros es visible la importancia creciente de la formación de la destreza oral en un contexto comunicativo. Hay que añadir que a pesar de que los métodos de enseñanza formados a partir del año setenta exigieron una formación más intensa de la comunicación oral, la realidad en clase era otra. Muchos de los profesores siguieron usando métodos tradicionales en los que la destreza escrita era mucho más importante que la oral. La realización obligada de exámenes escritos todavía contribuye a la realidad que los profesores de lenguas tienden a abandonar la práctica de la oralidad. (comp. Neuner 2003: 225 y ss.)

En el segundo capítulo se investigó la función de la lengua oral como instrumento de comunicación. Como nos ocupamos en la lengua hablada más del 90% de nuestro tiempo y solamente un 10% en la escrita es obvio que una educación adecuada de la expresión oral en la enseñanza de idiomas es necesaria. (comp. Alberto / Poza 1998: 21) Básicamente se distingue entre dos modos de la lengua hablada. Por un lado existe la forma informal que tiene como características el mayor grado de cotidianidad y de relación de proximidad entre los interlocutores y por el otro hay el modo formal. Éste requiere un mayor grado de planificación y de distancia social y muchas veces tiene como objetivo una transacción. (comp. Briz 2002: 22 y ss.) La lengua oral se produce frente a la escrita más espontáneamente, con estructuras menos precisas que también incorporan informaciones redundantes que sirven solamente para mantener el contacto entre los interlocutores. Además va acompañada por la entonación y el lenguaje del cuerpo, dos factores que contribuyen tanto a una transmisión mejor de mensajes como a la posibilidad de cambiar el significado de una expresión. (comp. Alberto / Poza 1998: 21 y ss.)

Para que los alumnos puedan participar exitosamente en una conversación en la lengua extranjera tienen que aprender diferentes habilidades que todas juntas forman la competencia comunicativa. Canale y Swain distinguen entre la competencia lingüística que consiste en conocimientos de la gramática y de reglas del código lingüístico y la competencia pragmática, la que se concentra más en la aplicación de las reglas gramaticales en contextos verbales de la realidad y en la organización de las palabras. Los tres componentes pragmáticos definidos por Canale y Swain se llaman competencias estratégicas, discursivas y sociolingüísticas. Los conocimientos estratégicos ayudan al aprendiz a empezar, terminar, corregir o mantener una comunicación. Cuando, por ejemplo, el alumno de repente no sabe qué decir puede usar estrategias verbales como perífrases de palabras desconocidas o no verbales como los gestos para evitar una ruptura en la comunicación. La competencia sociolingüística se refiere al

contexto situacional y social en el que tiene lugar la comunicación y habilita a los aprendices a que usen la lengua de forma apropiada y socialmente aceptada. Para que los alumnos sean capaces de producir expresiones coherentes y lograr sus objetivos de comunicación tienen que adquirir la competencia discursiva. (comp. Ribas 1998: 321y ss.)

Cada situación comunicativa compone de cuatro factores diferentes. Una parte integrante forman los interlocutores que pueden tener entre ellos una relación más o menos familiar. La segunda es el canal por el que se transmite el mensaje que puede tener carácter directo o indirecto (por ejemplo mediante el teléfono). Además existe la intención comunicativa con la que el hablante quiere informar, persuadir o instruir. Y por último siempre hay un tema del que trata una conversación. (comp. Alcoba 2000: 25 y ss.) La cita de Jucker que *"una expresión verbal no puede definirse a priori sin tener en cuenta la función que realiza en el contexto"* afirma que el significado de una oración siempre depende del objetivo del hablante y que una misma frase puede tener dos significados diferentes. El apropiado solamente se puede entender en el contexto. Con la frase, *"¡Qué calor hace aquí!"* el hablante probablemente no solamente quiera decir que tenga calor, sino también que su interlocutor abra la ventana. Para que los aprendices sean capaces de usar la lengua extranjera adaptada a la situación correspondiente también tienen que aprender el uso correcto de la entonación y de gestos provenientes de la otra cultura.

Al fin de este capítulo fueron analizados los procesos diferentes que transcurren en nuestros cerebros durante la producción de expresiones orales. Antes de articular un mensaje concreto cada persona tiene que concibir su intención de hablar, considerar las informaciones que quiere comunicar y formular un mensaje preverbal. Después construye la oración concreta con palabras elegidas de su propio tesoro idiomático y de tal manera se forma un plan de la producción de la frase oral que a continuación se codifica fonológicamente. Antes de producirla se la transmite al articulador. Para crear ejercicios adecuados para un entrenamiento eficaz de expresiones orales hay que tener en cuenta estos procesos que transcurren durante la producción de la lengua oral. (comp. Roche 2008: 63 y ss.)

Con respecto a la introducción de la producción oral en la clase de principiantes existen diferentes actitudes en la literatura didáctica de la enseñanza de lenguas. Por un lado los profesores tienen que animar a sus alumnos a hablar en la lengua extranjera a partir de la primera lección, por otro lado se defiende la opinión que los aprendices deben elegir libremente el momento en el que empiezan con la producción oral.

Un método desarrollado en los años sesenta por James Usher se llama "*Total physical response*" y propone que se introduzca una lengua extranjera como la materna, a través de imitación. Los principiantes siempre tienen que pasar por una "*fase silenciosa*" ("*silent period*") en la que solamente deben escuchar al profesor, quien primero les muestra cosas y realiza actividades pantomímicas y después las nombra en voz alta en la lengua extranjera. Más tarde los alumnos tienen que cumplir las instrucciones dadas por el profesor. Así pueden moverse en clase, lo que muchas veces provoca un ambiente relajante para el aprendizaje. Después de unas semanas los alumnos pueden empezar a hablar, si quieren, pero sin presión. Este método sobre todo es apto para la enseñanza de principiantes porque reduce la inhibición de hablar y contribuye a una pronunciación mejor de los alumnos, pero no sirve tanto para la enseñanza avanzada porque resulta difícil instruir de este modo, por ejemplo, temas culturales. (comp. Hinger 2008: 202 y s.)

De todas maneras el entrenamiento de la destreza auditiva contribuye a un mejor uso de la lengua oral. Si desde el principio los alumnos escuchan tanto como sea posible en la lengua extranjera van a aprender correctamente la entonación y la pronunciación. Sin embargo todavía existe la opinión que la expresión auditiva solamente es un producto secundario de la expresión oral. Sobre todo en la enseñanza de principiantes no se da mucha importancia a la aplicación de ejercicios auditivos. Como resultado los alumnos que ya cuentan con conocimientos lingüísticos muy buenos, tienen un acento fuerte a causa de su lengua materna y carecen de una entonación y pronunciación auténtica y correcta. Por eso no hay que olvidar un entrenamiento intensificado de la destreza auditiva porque forma la base de un buen uso de la lengua oral. (comp. Lucchi 2008: 393 y ss.)

Como principiantes normalmente todavía cuentan con pocos conocimientos gramaticales y léxicos necesitan mucho tiempo para construir frases, lo que dificulta en gran medida la comunicación en la lengua extranjera. El aprendizaje de los así llamados "*automatismos lingüísticos*" ayuda a lograr una interacción más eficaz. (comp. Bärenfänger 2002: 128) En vez de palabras solas los alumnos deben aprender frases ya construidas como modismos idiomáticos y expresiones ritualizadas. Así usan inconscientemente construcciones gramaticales que todavía no han aprendido. Frases fijas para saludar ("*hola, ¿qué tal?*", "*buenos días*", "*muy buenas*", ...), felicitar ("*felicidades*", "*feliz cumpleaños*", ...), para rellenar pausas ("*bueno*", "*pues*", "*bien*", "*vale*", ...) o expresiones estereotípicas ("*Dios mío*", "*ay*", ...) son instrumentos muy útiles y facilitan la comunicación a los aprendices. (comp. Agudo 2003: 21) A pesar de las ventajas del uso de "automatismos lingüísticos" la

producción creativa oral siempre tiene que obtener un papel más importante porque los alumnos deben expresar lo que de verdad quieren decir. (comp. Vázquez 2000: 4)

Un problema ya mencionado que vuelve a aparecer sobre todo en la enseñanza de principiantes es que siempre hay alumnos que sufren de inhibiciones de hablar. Muchas veces a ellos les da vergüenza hablar en voz alta en una lengua extranjera ante sus compañeros. Para superar esas inhibiciones los profesores tienen que evitar por todos los medios que los estudiantes se burlen de un compañero de clase cuando pronuncie una palabra incorrectamente. Debe quedar claro a los alumnos que los errores son una parte importante en el proceso natural de la adquisición del lenguaje. Trabajos en grupo o en pareja por ejemplo pueden ayudar a los alumnos tímidos a disminuir su miedo y su nerviosidad de hablar en voz alta en una lengua extranjera porque no toda la clase les escucha. (comp. Butzkamm 2004: 320 y ss.)

El marco de referencia distingue entre dos tipos de comunicación oral que ambos se tiene que enseñar en clase. Por un lado existe la forma que se basa en el diálogo. Conversaciones, debates, diálogos, discusiones, etc. sirven para *"aclorar"* y *"discutir"* sobre actitudes y circunstancias diferentes. Los alumnos deben aprender a defender su propia manera de ver las cosas contra otras posiciones. (comp. Forster 1997: 98 y ss.) Para su enseñanza se pueden aplicar ejercicios comunicativos que *"permitan 'hablar' para lograr algo y no simplemente 'hablar' para practicar algo"* (Vázquez 2000: 54). Tienen carácter interactivo y los alumnos deben averiguar durante su realización informaciones desconocidas. (comp. Vázquez 2000: 54)

Por otro lado hay oraciones, presentaciones, informes, etc. que se basan en el monólogo y sirven para *"informar"* y *"convencer"* a otras personas (comp. Forster 1997: 157). En este contexto lo más importante es que los profesores apoyen a los aprendices en la preparación de ponencias orales. Si no, los ponentes tienden a leer palabra por palabra de un texto escrito ya preparado y además corren el riesgo de hablar demasiado rápido, monótono y pronunciar las frases incorrectamente. Por eso deben aprender a hablar a una audiencia con la que se tiene que mantener el contacto mediante preguntas o el lenguaje del cuerpo. Es esencial que hablen libremente y presenten sus argumentos con ejemplos ilustrativos. (comp. Forster 1998: 258) Para lograr una pronunciación correcta sirven, en primer lugar, ejercicios auditivos.

Para demostrar un ejemplo de un ejercicio comunicativo, en el curso de la tesis presente fue realizada una actividad en clase con aprendices principiantes de la lengua española. El objetivo constaba en la provocación de estrategias diferentes para mantener una conversación

e informarse sobre ciertas circunstancias. Los alumnos fueron instruidos a simular un diálogo bastante exigente para su nivel de aprendizaje. Como todavía contaban con pocos conocimientos de la lengua española y no sabían todas las palabras necesarias, tuvieron que encontrar estrategias alternativas para llegar a saber las informaciones exigidas y cumplir la tarea exitosamente. Durante la presentación de los diálogos se observó que los aprendices en primer lugar usaron perífrasis y gestos para comunicar vocablos desconocidos y a veces, también, aplicaron palabras del inglés o francés. Durante el diálogo no se fijó en los errores, sino en la comunicación de contenidos, lo que contribuyó a que los alumnos intentaran hablar con todas sus posibilidades sin tener miedo de producir frases incorrectas. Ejercicios de este tipo parecen convenientes, sobre todo, antes de intercambios de alumnos o viajes para aprender otro idioma, porque animan a los estudiantes a entrar en contacto con personas nativas aunque no sepan todas las palabras y estructuras lingüísticas necesarias.

A lo largo de la historia la postura en la didáctica de lenguas extranjeras hacía el tratamiento de los errores que aparecen durante la producción oral ha cambiado mucho. En los años cincuenta se considera errores como algo negativo y se defiende la opinión de que su aparición debe ser evitada bajo toda circunstancia. Hasta que en los años sesenta se llega a la conclusión de que oraciones producidas incorrectamente forman parte de la adquisición natural de lenguas y son imprescindibles para llegar a la lengua meta. Hasta conseguir un nivel de perfeccionamiento los aprendices tienen que pasar por diferentes etapas de interlengua en las que la aparición de errores es algo normal y esencial. (comp. Fernández 2000: 137 y ss.) Como los estudiantes normalmente exigen que se corrija las frases incorrectas, los profesores, en principio, deben hacer las correcciones. Para no molestar al alumno durante la estructuración de las oraciones producidas no se debe interrumpirlo sino aclarar los errores en una fase propia a continuación de diálogos o presentaciones. (comp. Fernández 2000: 133 y ss.)

Para destacar el equilibrio de la destreza escrita y la oral también hay que incluir rendimientos orales en la evaluación. Tanto la interacción oral entre los alumnos como formas de hablar que basan en el monólogo como ponencias y presentaciones deben influir en la nota. La calificación no debe ser realizada siempre por el profesor sino también existe la forma en la que los alumnos se evalúan propiamente o sus compañeros. La autoevaluación ofrece la ventaja que los aprendices desarrollan un sentido de responsabilidad para su propio progreso de aprendizaje. (comp. Stern 2008: 55 y ss.)

En la parte empírica se analizó las actitudes que tienen los profesores de español actualmente acerca de la enseñanza de la destreza oral. La investigación fue realizada en enero de 2010 mediante un cuestionario el cual fue entregado a treinta y nueve profesores de la educación secundaria en institutos austríacos. Las preguntas tratan de la introducción de la expresión oral en clase, de la importancia de las cuatro destrezas expresión y comprensión oral y escrita, de los ejercicios que aplican los profesores para entrenar la competencia comunicativa oral, de la diferencia entre la enseñanza principiante y avanzada y de la evaluación y corrección de la expresión oral. También se averiguó el año en el que los profesores habían terminado su formación universitaria y si habían pasado durante sus estudios unos meses en el extranjero.

Los resultados de la investigación demuestran que la mayoría de los encuestados da mucha importancia al entrenamiento de la competencia comunicativa oral en la enseñanza del español. Tanto en la clase principiante como en la avanzada la expresión oral es considerada como la destreza más importante en comparación con la comprensión oral y la escrita y la expresión escrita. Además los profesores incluyen los rendimientos orales de los alumnos al 33% en la nota que también forma un porcentaje bastante alto.

La mayoría de los profesores aplica ejercicios interactivos para practicar la expresión oral. En la enseñanza inicial del español favorecen diálogos cortos entre el profesor y los alumnos, diálogos entre los alumnos a sí mismos y juegos lingüísticos. La clase avanzada en cambio consiste principalmente en simulaciones, presentaciones y también diálogos entre los alumnos. En la evaluación los profesores incluyen, en primer lugar, presentaciones y simulaciones. Casi la mitad se concentra más en el entrenamiento de producir la lengua espontáneamente que en la forma de la expresión oral preparada.

Aunque se exige en la didáctica de lenguas extranjeras que el inicio de la enseñanza consista en una fase en la que los alumnos solamente escuchen la lengua desconocida, casi todos los cuestionados empiezan ya en la primera clase con la producción oral con sus alumnos. Esta actitud surge probablemente de la concepción de los libros usados en Austria para la enseñanza del español, los que todos empiezan con la expresión oral a partir de la primera lección.

En lo que concierne al entrenamiento y la evaluación de las habilidades parciales de una competencia comunicativa oral casi todos de los profesores interrogados quieren que sus alumnos sean, en primer lugar, capaces de comunicar contenidos de forma comprensible. En segundo lugar favorecen a una buena pronunciación y al uso correcto de la gramática y del léxico. Menos importancia dan a la fluidez durante la producción oral y a la competencia pragmática.

También se observó en la investigación que los profesores quienes pasaron unos meses en el extranjero durante sus estudios incluyen la expresión oral en mayor grado en la evaluación y consideran el entrenamiento de una pronunciación correcta como más importante que aquellos quienes no estuvieron en el extranjero.

En cuanto a una corrección más eficaz de oraciones orales la mayoría de los encuestados prefiere corregir errores en una fase propia después de diálogos o presentaciones. Aproximadamente la mitad deja autoevaluar a sus alumnos sus habilidades y sus rendimientos lingüísticos. Profesores más jóvenes, los que terminaron sus estudios entre el año 2000 y 2009, dan más importancia a autoevaluaciones que los que llevaron a cabo la educación universitaria entre los años 1980 y 1999. Probablemente la formación pedagógica en la universidad informe sobre novedades en la educación de lenguas e indique la importancia de su uso en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Como solamente pudieron ser interrogados treinta y nueve personas, la investigación no es válida en cuanto al conjunto de la situación en Austria. Sin embargo demuestra tendencias de la importancia que ocupa la destreza oral en la enseñanza del español como lengua extranjera en la actualidad. También hay que añadir que los resultados de la investigación reflejan la opinión subjetiva de los profesores encuestados sobre su propio trabajo. El análisis se podría continuar mediante otros medios de investigación como observaciones participantes o encuestas de los alumnos.

Para mejorar en el futuro el entrenamiento de la competencia comunicativa oral y aumentar su importancia sería conveniente la introducción obligatoria de exámenes orales. Muchas veces los alumnos solamente se concentran en el aprendizaje de habilidades escritas porque las necesitan para recibir una nota buena. Hay que crear un cambio en la enseñanza de lenguas y forzar más la formación de la expresión y comprensión oral. Para lograr un equilibrio verdadero entre las cuatro destrezas por lo menos se tiene que integrar obligatoriamente ejercicios auditivos en los exámenes escritos.

La investigación empírica de la tesis también demuestra que profesores quienes estuvieron unos meses en el extranjero valoran la educación del español oral más que los que no pasaron un tiempo en el país de la lengua aprendida. Por lo tanto sería útil establecer en el plan universitario de estudios un semestre obligatorio en el país de la lengua meta. A conclusión, a los efectos de una mejor formación de habilidades orales, los profesores de los institutos deben, por lo menos, participar frecuentemente en cursos de formación en los que se les presente los conocimientos y propuestas actuales de la didáctica de lenguas extranjeras.

BIBLIOGRAPHIE

- Aguado, Karin 2003. „Kognitive Konstituenten der mündlichen Produktion in der Fremdsprache“, in: Aguado / Bärenfänger / Beyer, 12-23.
- Aguado, Karin / Bärenfänger, Olaf / Beyer, Sabine 2003. *Mündliche Produktion in der Fremdsprache*. Tübingen: Narr, Francke, Attempto Verlag. (FuL; 32).
- Alberto, José / Poza, Miranda 1998. *Usos coloquiales del español*. Salamanca: Ed. Colegio de España.
- Alcoba, Santiago Hgg. 2000. *La expresión oral*. Barcelona: Ed. Ariel. (Ariel Practicum).
- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans Jürgen Hgg. 2003a. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke.
- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen Hgg. 2003b. *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bärenfänger, Olaf 2002. „Automatisierung der mündlichen L2-Produktion: Methodische Überlegungen“, in: Börner / Vogel, 119-140.
- Birkenbihl, Vera F. 1986. *Signale des Körpers*. Körpersprache verstehen. Landsberg am Lech: Moderne Verlagsgesellschaft.
- Bleyhl, Werner 2003b. „Die sprachliche Leistungsbeurteilung und die Chance zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts dank des *backwash*-Effekts“, in: Bausch / Christ / Königs / Krumm, 36-43.
- Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus Hgg. 2002. *Grammatik und Fremdspracherwerb*. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

- Briz, Antonio 2002. *El español coloquial en la clase de E/LE*. Un recorrido a través de los textos. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Butzkamm, Wolfgang 2004. *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen*. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: Francke.
- Caspari, Daniela 2003a. „Kreative Übungen“, in: Bausch / Christ / Königs / Krumm, 308-312.
- Cichon, Peter 2003. „Grundlagen der spanischen Sprachwissenschaft“, in: *Basiswissen Sprachwissenschaft*, 3. Regensburg: Chr. Lindner. Haus des Buches.
- Cots, Josep M. 1995. „Hacia una descripción pedagógica de la competencia pragmática de los hablantes nativos de lengua inglesa“, in: Llobera, 91-104.
- Duden 2001. *Das Fremdwörterbuch*. Unentbehrlich für das Verstehen und den Gebrauch fremder Wörter, 5. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- Europarat, Rat für Kulturelle Zusammenarbeit 2002. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2. Übers. v. Jürgen Quetz. Berlin, Wien, München, Zürich, New York: Langenscheidt.
- Fernández, Sonsoles 2000. „Corrección de errores en la expresión oral“, in: *Carabela*, 47, 133-150. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Forster, Roland 1997. „Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache: Gespräch und Rede“, in: *Sprechen & Verstehen*. Schriften zur Sprechwissenschaft und Sprecherziehung, 12. St. Ingbert: Röhring.
- Giovanninni, A. 1996. „La enseñanza comunicativa mediante tareas“, in: *Profesor en acción*, 1. Madrid: Edelsa.
- Gnutzmann, Claus / Kiffe, Marion 1993. „Mündliche Fehler und Fehlerkorrekturen im Hochschulbereich. Zur Einstellung von Studierenden der Anglistik“, in: Henrici / Zöfgen, 76-90.

Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. / Zöfgen, Ekkehard Hgg. 2005. „*Neokommunikativer*“ *Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, Francke, Attempto Verlag. (FluL; 34).

Grau, Maike / Würffel Nicola 2003a: „Übungen zur interkulturellen Kommunikation“, in: Bausch / Christ / Königs / Krumm, 312-314.

Henrici, Gert / Zöfgen, Ekkehard Hgg. 1993. *Fehleranalyse und Fehlerkorrektur*. Tübingen: Narr, Francke, Attempto Verlag. (FuL; 22).

Hinger, Barbara 2008. „TPR - Total Physical Response. James Ashers Methode im schulischen Fremdsprachenunterricht“, in: Tanzmeister R., 191-209.

Hohenadl, Christa 2002. *Kommunikationstraining: Richtig hören, verstehen, reden*. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Klett.

Kleppin, Karin / Königs, Frank G. 1993. „Grundelemente der mündlichen Fehlerkorrektur – Lernerurteile im (interkulturellen) Vergleich“, in: Henrici / Zöfgen, 76-90.

Kniffka, Gabriele 2003a: „Prüfen und Bewerten“, in: Bausch / Christ / Königs / Krumm, 373-377.

Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf 2007. *Lengua hablada en la Romania: Español, francés, italiano*. Versión Española de Aracelli López Serena. Madrid: Ed. Gredos.

Krieger, Wernfried 2001. „Von Babel nach Europa. Sprachkenntnisse werden transparent“, in: Matzer, 12-16.

Llobera, M. 1995. *Competencia Comunicativa*. Madrid: Edelsa.

Lucchi, Stefano 2008. „Hörverstehen“, in: Tanzmeister R., 393-417.

Matzer, Edith. 2001. *Das Europäische Sprachen-Portfolio und andere Umsetzungsformen des Portfolio-Konzepts*. Zentrum für Schulentwicklung Report 57. Graz: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum.

- Meißner, Franz-Joseph 2005. „Zur Einführung in den Themenschwerpunkt“, in: Gnutzmann / Königs, / Zöfgen, 3-14.
- Melero Abadía, Pilar 2000. *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Programa de autoformación y perfeccionamiento del profesorado. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Melero Abadía, Pilar 1998. „Corrientes metodológicas en la enseñanza/aprendizaje del E/LE Exposición sumaria“, in: Voigt, 53-66.
- Molcho, Samy 2006. *ABC der Körpersprache*. Kreuzlingen/München: Hugendubel Verlag.
- Neuner, Gerhard 2003a. „Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick“, in: Bausch / Christ / Königs / Krumm, 225-234.
- Pauels, Wolfgang 2003a. „Kommunikative Übungen“, in: Bausch / Christ / Königs / Krumm, 302-305.
- Pfeiffer, Hans 2005. „Das Internet im Fremdsprachenunterricht. Bestandsaufnahme - Vergleiche - Analysen“, in: *Pädagogik mit neuen Medien*, 2. Wien: Infothek.
- Pyka, Susanne 2008. „Mündliche Kommunikation in der Fremdsprache“, in: Tanzmeister, R., 429-447.
- Reutler, Bernd 1995. *Körpersprache verstehen*. München: Humboldt.
- Ribas, Rosa 1998. „La producción oral“, in: Voigt, 321-334.
- Roche, Jörg Hgg. 2008. *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Francke.
- Sánchez, Aquilino 2009. *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años*. Métodos y enfoques. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

- Sánchez, Aquilino 2000. *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. Evolución histórica y análisis didáctico. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Schulz von Thun, Friedemann 1997. „Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation“, in: *Miteinander reden*, 1. Hamburg: Rowohlt.
- Stern, Thomas 2008. *Förderliche Leistungsbewertung*. Herausgegeben v. Österreichischen Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen. Wien.
- Tanzmeister, Robert Hgg. 2008. *Lehren – Lernen – Motivation*. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten. Wien: Praesens Verlag.
- Tanzmeister, Ingrid 2008. „Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen und seine Bedeutung für den neuen Oberstufenlehrplan der AHS“, in: Tanzmeister, R., 363-392.
- Tayefeh, Elisabeth 1998. „Enseñar fonética. ¿Qué y ¿cómo?“, in: Voigt, 237-250.
- Torres Martín, Gracia / Wolff, Jürgen 1983. „Interkulturelle Kommunikationsprobleme beim Sprachenlernen“, in: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* (nm), 36, 209-216.
- Vázquez, Graciela 2000. *La destreza oral*. Programa de Autoformación y Perfeccionamiento del Profesorado. Madrid: Edelsa.
- Voigt, Burkhard Hgg. 1998. *Spanischunterricht heute*. Beiträge zur spanischen Fachdidaktik. Bonn: Romanistischer Verlag. (Hispanistik in Schule und Hochschule; 34).
- Vollmer, Helmut J. 2003a. „Leistungsmessung, Lernerfolgskontrolle, Selbstbeurteilung: Überblick“, in: Bausch / Christ / Königs / Krumm, 365-370.
- Watzlawik, Paul 1990. *Menschliche Kommunikation*. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern, Göttingen, Toronto: Verlag Hans Huber.

Weskamp, Ralf 2003a. „Self-assessment / Selbstkontrolle, Selbsteinschätzung und -einstufung“, in: Bausch / Christ / Königs / Krumm, 382-384.

Onlinedokumente:

Consejo de Europa / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2003. *El portfolio europeo de las lenguas: guía para profesores y formadores de profesores*. Madrid: Anaya.

downloadbar unter: http://diplomas.cervantes.es/docs/ficheros/200712030001_7_23.pdf

(20.03.2010)

Consejo de Europa 2001. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.

downloadbar unter: http://cvc.cervantes.es/OBREF/marco/cvc_mer.pdf (20.03.2010)

Goethe-Institut e.V. 2010. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen – offizielle deutsche Version*; München

downloadbar unter: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm#sprechen> (10.01.2010)

DIAGRAMME:

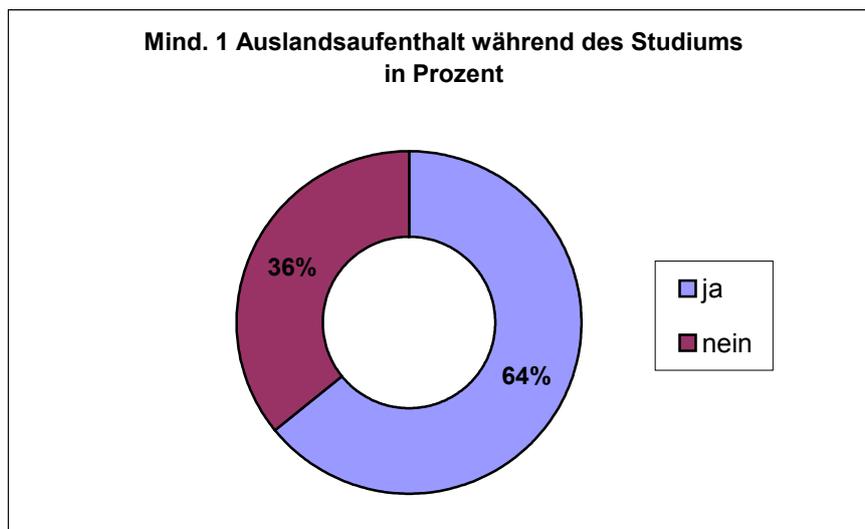


Abbildung 22: Absolvierung eines mehrmonatigen Auslandsaufenthaltes während des Studiums in Prozent

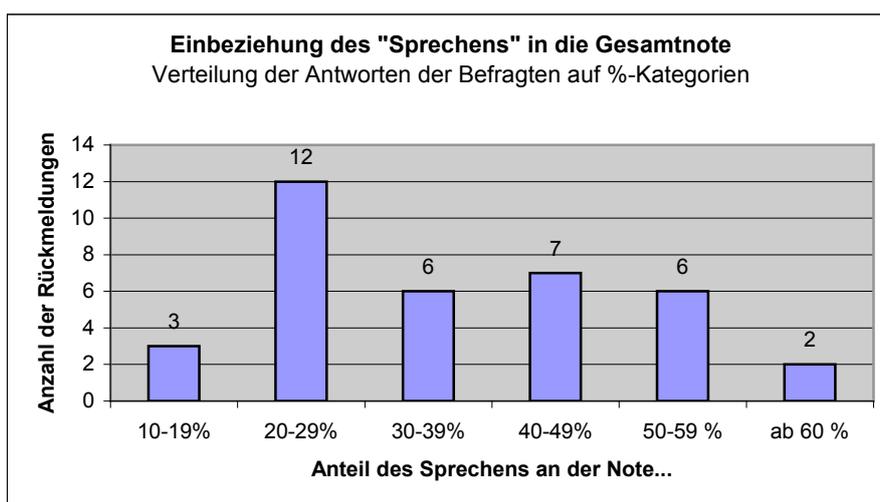


Abbildung 23: Einbeziehung des „Sprechens“ in die Gesamtnote

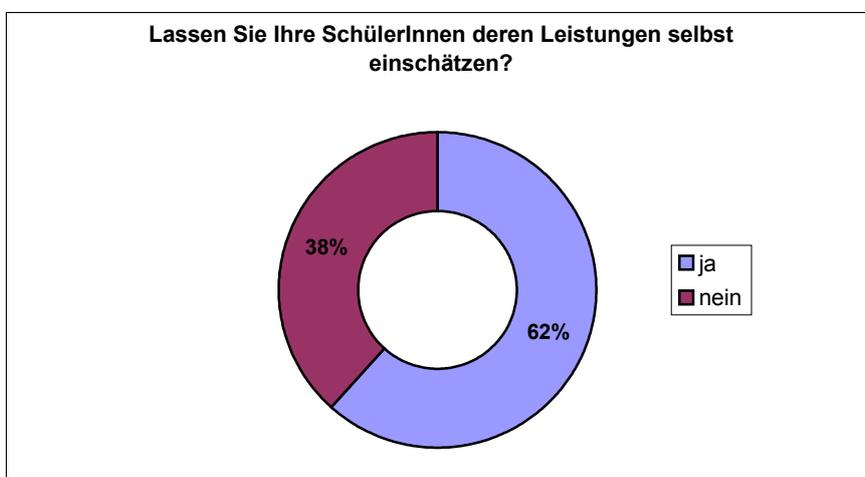


Abbildung 24: Durchführung von Selbsteinschätzungen

Fragebogen zur Sprechfertigkeit im Spanischunterricht

Im Rahmen meiner Diplomarbeit, die ich an der Romanistik der Universität Wien schreibe, beschäftige ich mich mit der Grundfertigkeit des Sprechens im Spanischunterricht. Ich wäre Ihnen sehr dankbar, wenn Sie sich kurz Zeit nehmen könnten, um den Fragebogen auszufüllen. Sie werden dafür nicht länger als fünf Minuten benötigen.

Die Daten bleiben selbstverständlich anonym und werden nur für den Zweck meiner wissenschaftlichen Arbeit herangezogen.

I. Fragen zur Lehrperson:

1) Wann haben Sie Ihr Lehramtsstudium abgeschlossen?

Jahr: _____

2) Haben Sie während Ihres Studiums einen mehrmonatigen Auslandsaufenthalt gemacht?

Ja

Nein

II. Fragen zur Schulung der mündlichen Sprachproduktion im Unterricht:

3) Wann beginnen Sie mit der mündlichen Sprachproduktion mit Ihren SchülerInnen?

ab der 1. Stunde

nach einigen Wochen

die SchülerInnen entscheiden, wann sie damit beginnen möchten

Sonstiges: _____

4) Reihen Sie die vier Grundfertigkeiten nach ihrer Wichtigkeit im **Anfängerunterricht**.
Vergeben Sie die Ziffern 1-4 (1 ist die wichtigste).

__ Hören

__ Sprechen

__ Schreiben

__ Lesen

5) Reihen Sie die vier Grundfertigkeiten nach ihrer Wichtigkeit im **Fortgeschrittenenunterricht**. Vergeben Sie die Ziffern 1-4 (1 ist die wichtigste).

__ Hören

__ Sprechen

__ Schreiben

__ Lesen

6) Welche drei Übungen zur mündlichen Sprachkompetenz setzen Sie im **Anfängerunterricht** am häufigsten ein?

Kurzdialekte im L-S Gespräch

Kurzdialekte im S-S Gespräch

Nachsprechen

Präsentationen, Referate

Lautes Vorlesen durch SchülerInnen

Sprachspiele

Mündliche Übersetzungen

Simulationen (Rollenspiele, Diskussionen, Debatten, Interviews,...)

Sonstige: _____

7) Die Schulung welcher Fähigkeiten steht bei den oben genannten Übungen für Sie im Vordergrund?

- Sprachliche Richtigkeit (Grammatik, Wortschatz)
- Sprache inhaltlich verständlich zu produzieren
- Flüssigkeit
- Aussprache
- Pragmatische Kompetenz (Tonfall, Körpersprache, Einsatz von Strategien zur Kompensation von Sprachdefiziten, Kohärenz, Aussagekraft, sprecherisch angemessen, ...)

8) Welche drei Übungen zur mündlichen Sprachkompetenz setzen Sie im **Fortgeschrittenenunterricht** am häufigsten ein?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Kurzdialoge im L-S Gespräch | <input type="checkbox"/> Sprachspiele |
| <input type="checkbox"/> Kurzdialoge im S-S Gespräch | <input type="checkbox"/> Mündliche Übersetzungen |
| <input type="checkbox"/> Nachsprechen | <input type="checkbox"/> Simulationen (Rollenspiele, Diskussionen, Debatten, Interviews,...) |
| <input type="checkbox"/> Präsentationen, Referate | <input type="checkbox"/> Sonstige: _____ |
| <input type="checkbox"/> Lautes Vorlesen durch SchülerInnen | |

9) Die Schulung welcher Fähigkeiten steht bei den oben genannten Übungen für Sie im Vordergrund?

- Sprachliche Richtigkeit (Grammatik, Wortschatz)
- Sprache inhaltlich verständlich zu produzieren
- Flüssigkeit
- Aussprache
- Pragmatische Kompetenz (Tonfall, Körpersprache, Einsatz von Strategien zur Kompensation von Sprachdefiziten, Kohärenz, Aussagekraft, sprecherisch angemessen, ...)

10) Welche Art des Sprechens wird bei Ihnen im Unterricht öfter praktiziert?

- vorbereitetes Sprechen spontanes Sprechen

III. Fragen zur Bewertung und Korrektur der Grundfertigkeit „Sprechen“

11) Wie viel Prozent der Note macht bei Ihnen die Grundfertigkeit „Sprechen“ aus?

_____ %

12) Welche drei konkreten Leistungen des Sprechens bewerten Sie am häufigsten?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Kurzdialoge im L-S Gespräch | <input type="checkbox"/> Sprachspiele |
| <input type="checkbox"/> Kurzdialoge im S-S Gespräch | <input type="checkbox"/> Mündliche Übersetzungen |
| <input type="checkbox"/> Nachsprechen | <input type="checkbox"/> Simulationen (Rollenspiele, Diskussionen, Debatten, Interviews,...) |
| <input type="checkbox"/> Präsentationen, Referate | <input type="checkbox"/> Sonstige: _____ |
| <input type="checkbox"/> Lautes Vorlesen durch SchülerInnen | |

13) Welches Kriterium ist Ihnen bei der Benotung des mündlichen Ausdrucks besonders wichtig?

- Sprachliche Richtigkeit (Grammatik, Wortschatz)
- Sprache inhaltlich verständlich zu produzieren
- Flüssigkeit
- Aussprache
- Pragmatische Kompetenz (Tonfall, Körpersprache, Einsatz von Strategien zur Kompensation von Sprachdefiziten, Kohärenz, Aussagekraft, sprecherisch angemessen, ...)

14) Lassen Sie SchülerInnen deren Leistungen selbst einschätzen?

- ja nein

15) Wann nehmen Sie Korrekturen in mündlichen Dialogen am häufigsten vor?

- direkt nach dem Auftreten eines Fehlers
- in der nächsten Pause eines Gesprächs
- in einer eigenen Korrekturphase im Anschluss an das Gespräch
- gar nicht
- Sonstiges: _____

IV. Begriffserklärung

16) Was verstehen Sie unter dem Schlagwort „*kommunikative Sprachkompetenz*“?

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Jacinta Maria WOLF

Urberl 28 | A - 4801 Traunkirchen

LEBENS LAUF

Geburtsdatum | -ort: 11.01.1985 | Baden bei Wien
 Nationalität: Österreich
 Religionsbekenntnis: römisch-katholisch
 Familienstand: ledig

Schulische und universitäre Ausbildung:

06/10	Abschluss der zweiten Diplomprüfung
10/07 - 06/09	Lehrgang zur Koordinatorin für Berufsorientierung an höheren Schulen
06/07	fachbezogenes Schulpraktikum für das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde im BG und BRG Wien 3 Boerhaavegasse
06/07	fachbezogenes Schulpraktikum für das Unterrichtsfach Spanisch in der HLA Baden (Germergasse)
06/06	Abschluss der ersten Diplomprüfung
03/04 - 06/10	Studium Uf Spanisch, Geographie und Wirtschaftskunde, Wien
10/03 - 03/04	Studium Uf Spanisch, Mathematik, Wien
06/03	Reifeprüfung, BG Gmunden (neusprachlicher Zweig)
09/95 - 06/03	BG Gmunden (neusprachlicher Zweig)
09/91 - 06/95	Volksschule, Traunkirchen

Auslandsstudium:

02/08 - 06/08	Studium an der Universität in Salamanca, Spanien
---------------	--

Engagement:

03/02 - 08/07	Teilnahme an Sommersprachkursen in Barcelona, Salamanca, Granada und Málaga
08/02 - 04/06	Absolvierung von Ausbildungskursen der Pfadfinder und Pfadfinderinnen Österreichs (www.ppoee.at)
Seit 2003	Stufenleitung 10-14-Jähriger in der Pfadfindergruppe Gmunden
Seit 2001	Nachhilfelehrerin für die Fächer Spanisch und Mathematik