



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Mitreden! Die Förderung der Fertigkeit Sprechen im  
Unterricht Deutsch als Fremdsprache.

Am Beispiel der Escuela Oficial de Idiomas in El Ejido/ Spanien“

Verfasserin

Rafaela Mazal

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 332

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Deutsche Philologie

Betreuerin:

Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer



## **Eidesstaatliche Erklärung**

Ich versichere,

dass ich die Diplomarbeit selbständig verfasst, andere als die angegebenen Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe,

dass ich diese Diplomarbeit bisher weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

---

Ort, Datum

---

Unterschrift



## **Danksagung**

An dieser Stelle möchte ich mich bei meinen Eltern bedanken, die mir mein Studium ermöglicht und mich während meiner gesamten Studienzeit unterstützt haben.

Des Weiteren möchte ich mich bei meiner Diplomarbeitsbetreuerin, Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer, bedanken, welche mir bei der Ausarbeitung meiner Arbeit stets hilfreich zur Seite stand.

Zuletzt gilt mein Dank natürlich auch meinen InterviewpartnerInnen, den SchülerInnen und dem Lehrpersonal der Escuela Oficial de Idiomas in El Ejido für ihre bereitwillige Mitarbeit und den MitarbeiterInnen des spanischen Bundesministeriums für Unterricht, Kultur und Sport für ihre hilfsbereite Information.



## Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG .....	1
1 Die Fertigkeit Sprechen .....	4
1.1 Definition .....	4
1.2 Die Fertigkeit Sprechen im Fremdsprachenunterricht.....	6
1.3 Geschichte der Fertigkeit Sprechen .....	11
1.4 Korrektur und Bewertung von mündlicher Kommunikation .....	15
1.5 Authentisches Sprechen - reale mündliche Kommunikation .....	17
1.6 Förderung der Fertigkeit Sprechen im Fremdsprachenunterricht.....	20
1.7 Zusammenfassung.....	29
2 Deutsch in Spanien .....	30
2.1 Gründe für das Erlernen der deutschen Sprache.....	30
2.2 Die Förderung der deutschen Sprache in Spanien .....	31
2.3 Zur wirtschaftlichen Situation in Spanien/ Beziehungen zu deutschsprachigen Ländern.....	32
2.4 Deutsch im spanischen Bildungssystem .....	34
2.4.1 Ministerio de Educación y Ciencia (Ministerium für Bildung und Wissenschaft) .....	34
2.4.2 Comunidades Autónomas (Autonome Gemeinschaften) und Administraciones Locales (Lokale Behörden) .....	35
2.4.3 Aufbau des spanischen Bildungssystems .....	36
2.4.3.1 Educación Infantil (Vorschulerziehung) .....	36
2.4.3.2 Educación Primaria (Grundschule) .....	38
2.4.3.3 Educación Secundaria Obligatoria (Sekundarstufe 1 und 2) .....	40
2.4.3.4 Formación Profesional.....	43
2.4.3.5 Hochschulen.....	44
2.4.3.6 Escuelas Oficiales de Idiomas (staatlich geförderte Sprachschulen)	45
2.5 Zusammenfassung.....	47
3 Die EOI El Ejido.....	48



3.1 Die Sprachabteilungen .....	48
3.2 Schulleitung und LehrerInnen .....	48
3.3 Die Lernenden der EOI .....	49
3.4 Unterricht und Leistungsbeurteilung.....	50
4 Forschungsfrage und methodische Vorgehensweise .....	51
4.1 Erhebung mittels Fragebögen.....	52
4.2 Leitfadengestützte ExpertInneninterviews.....	57
5 Auswertung.....	59
5.1 Auswertung der Fragebögen.....	59
5.1.1 Angaben zur Durchführung der Erhebung mittels Fragebögen.....	59
5.1.2 Auswertungsmethode .....	60
5.1.3 Auswertung .....	61
5.1.3.1 Allgemeine Daten .....	61
5.1.3.2 Auswertung der Fragen .....	63
5.2 Auswertung der Interviews .....	79
5.2.1 Angaben zu den interviewten Personen und zur Interviewsituation .....	79
5.2.2 Auswertung .....	80
5.3 Zusammenfassung.....	90
6 Resümee und Ausblick.....	92
7 Literaturverzeichnis .....	94
8 Anhang.....	100
8.1 Fragebogen.....	101
8.2 Interviewleitfaden für Lehrende .....	112
8.3 Diagramme zur Verteilung der Antworten nach der Auswertung der Daten mit SPSS .....	122
ABSTRACT .....	140
ABSTRACT IN ENGLISH.....	141
CURRICULUM VITAE.....	142



# **EINLEITUNG**

Durch die wachsende Globalisierung steigen die weltweite Bedeutung und der Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen fortlaufend an. In anderen Sprachen kommunizieren zu können wird für viele Unternehmen immer wichtiger, um wettbewerbsfähig zu bleiben und den Anforderungen der Globalisierung standhalten zu können. Deshalb sind Fremdsprachenkenntnisse auf dem heutigen Arbeitsmarkt eine äußerst gefragte Kompetenz.

Da die wirtschaftlichen Beziehungen mit anderen Ländern und vor allem der Tourismussektor für Spaniens Wirtschaft von großer Bedeutung sind, steigt die Nachfrage nach Fremdsprachenkenntnissen stetig an. Vor allem die derzeitige Wirtschaftskrise im Land lässt das Interesse an Jobmöglichkeiten im Ausland rapide anwachsen und erhöht somit auch die Notwendigkeit von Fremdsprachenkenntnissen.

Die deutschsprachigen Länder, allen voran Deutschland und Österreich spielen dabei eine wichtige Rolle, weshalb auch der Bedarf und das Interesse an Deutsch als Fremdsprache zurzeit einen Aufschwung erleben. Für FremdsprachenlernerInnen ist neben anderen Faktoren auch die ökonomische Stärke einer Sprache ein entscheidendes Kriterium. Die deutschsprachigen Länder sind sowohl starke Wirtschaftsstandorte als auch attraktive Absatzmärkte, weshalb Deutschkenntnisse für LernerInnen auch berufliche Vorteile mit sich bringen.

Um im Berufsleben den persönlichen Kontakt mit Kunden oder Partnern meistern zu können, ist vor allem die mündliche Kommunikation von großer Bedeutung. Frei zu sprechen ist jedoch das am schwierigsten zu erreichende Ziel beim Erlernen einer Fremdsprache. In einer Gesprächssituation muss spontan und schnell reagiert werden und es bleibt kaum Zeit für Vorüberlegungen oder Korrekturen. Wie effektiv die Sprechfertigkeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache in der Praxis gefördert wird, soll in dieser Arbeit am Beispiel einer Sprachschule in El Ejido/ Spanien untersucht werden.

Im Rahmen des Fremdsprachen-Assistenz-Programmes des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) war ich von Oktober 2009 bis Mai 2010 als Fremdsprachenassistentin an der *Escuela Oficial de Idiomas* (EOI) in El Ejido/Spanien tätig.<sup>1</sup> Im Zuge dieser Tätigkeit konnte ich die Sprachschule, die Lehrkräfte und deren Unterrichtsmethoden sowie auch die KursteilnehmerInnen mit ihren individuellen Vorstellungen und Erwartungen kennenlernen.

In Gesprächen mit den Lernenden stellte sich heraus, dass ihre Motivation für das Erlernen der deutschen Sprache in erster Linie auf den Bedarf am Arbeitsmarkt zurückzuführen war. Einige standen bereits in einem Arbeitsverhältnis, in dem sie Deutsch benötigten, andere erhofften sich durch die erworbenen Deutschkenntnisse bessere berufliche Chancen auf dem lokalen Arbeitsmarkt oder im Ausland. SchülerInnen aller Niveaustufen der EOI hatten jedoch große Schwierigkeiten frei zu sprechen. Zwischen ihren Erwartungen, durch den Kursbesuch die Fähigkeit zu erlangen, auf Deutsch zu kommunizieren und den tatsächlichen Erfolgen der Lernenden in punkto Sprechfertigkeit bestanden also große Diskrepanzen.

Aufgrund dieser Beobachtungen entstand die Idee zum Thema meiner Diplomarbeit, die sich den Fragen widmet, welche Motive die SprachschülerInnen der EOI haben, Deutsch zu lernen, welche Erwartungen sie an die Sprachkurse der EOI mitbringen und inwiefern diese Erwartungen erfüllt werden. Im Zentrum meiner Arbeit steht die Frage, wie die Förderung der Fertigkeit Sprechen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache an dieser spanischen Sprachschule in der Praxis aussieht.

Seit Beginn meiner Forschungen zu meiner Diplomarbeit hat sich die wirtschaftliche Situation im Land deutlich verschlechtert, was dazu geführt hat, dass heute weitaus mehr junge SpanierInnen im Ausland nach Stellen suchen als noch vor einigen Jahren. Fremdsprachen, darunter vor allem auch Deutsch gewannen dadurch in den letzten Jahren enorm an Bedeutung, wodurch die Thematik meiner Arbeit gerade jetzt besonders aktuell ist.

---

<sup>1</sup> EOIs sind staatlich geförderte Sprachschulen in Spanien, die Erwachsenen ab 16 Jahren die Möglichkeit bieten, zu besonders günstigen Preisen Fremdsprachen zu erlernen.

Die Arbeit gliedert sich in den Theorieteil, in dem zuerst auf die theoretischen Grundlagen zur Fertigkeit Sprechen und dann auf die Situation der deutschen Sprache in Spanien näher eingegangen wird und den empirischen Teil, in dem der Umgang mit der Fertigkeit Sprechen und deren Förderung in der unterrichtlichen Praxis am Beispiel der spanischen EOI in El Ejido untersucht wird.

Das erste Kapitel liefert erst eine Definition der Fertigkeit Sprechen und widmet sich dann der Geschichte dieser Fertigkeit, der Korrektur und Bewertung von mündlicher Kommunikation, authentischem Sprechen im Fremdsprachenunterricht sowie der Förderung der Sprechfertigkeit.

Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit der deutschen Sprache in Spanien, wobei die Motive der Lernenden sowie die Förderung der Sprache im Land untersucht werden. Anschließend wird auf die wirtschaftliche Situation in Spanien und die Beziehungen zu den deutschsprachigen Ländern Bezug genommen und schließlich die Stellung der deutschen Sprache im spanischen Bildungssystem erläutert.

Nach der Vorstellung der ausgewählten Sprachschule mit ihren Sprachabteilungen, Lehrkräften und Lernenden im dritten Kapitel, werden in Kapitel vier die Forschungsfrage und die methodische Vorgehensweise meiner empirischen Studie vorgestellt. Die Ergebnisse der Fragebögen und Interviews werden in Kapitel fünf ausgewertet und anschließend zusammengefasst und interpretiert.

Mit meiner Arbeit möchte ich auf die Wichtigkeit der Förderung der Fertigkeit Sprechen hinweisen und zu ihrer Verbesserung beitragen. Außerdem möchte ich einen Beitrag zur internationalen Diskussion zum Thema Fremdsprachenunterricht (FSU), aber auch zu aktuellen Entwicklungen der Fremdsprachenförderung in Spanien leisten. Es sollen ein Überblick über die aktuelle Situation von Deutsch als Fremdsprache in Spanien gegeben und die Bedingungen des Deutschlernens im Land untersucht werden.

# 1 Die Fertigkeit Sprechen

Im folgenden Kapitel soll nach einer Definition der Fertigkeit Sprechen die Geschichte dieser Fertigkeit erläutert werden und anschließend auf Korrektur und Bewertung sowie auf authentisches Sprechen im Unterricht und die Förderung der Sprechfertigkeit Bezug genommen werden.

## 1.1 Definition

Seit sich seit Anfang der 80er Jahre die „Kommunikationsfähigkeit“ als Ziel des Deutschunterrichts durchgesetzt hat, rückte das Sprachkönnen an die Stelle des Sprachwissens. Die vier Fertigkeiten *Sprechen* und *Hören*, *Lesen* und *Schreiben* gewannen also gegenüber dem Übersetzen und den Grammatikkenntnissen an Bedeutung. Ausgehend von der Sprechakttheorie wurde im kommunikativen Deutschunterricht der Gedanke in den Vordergrund gerückt, dass Sprache etwas bewirkt, und somit Sprechen eine Form menschlichen Handelns darstellt.<sup>2</sup>

Trotz der kommunikativen Wende und des steigenden Interesses an der Mündlichkeit wird die Sprechfertigkeit im FSU häufig immer noch nicht ausreichend gefördert. Mündliche Kommunikationsfertigkeit wird oft als Nebenprodukt meist schriftlicher Übungen gesehen, durch die Einzelelemente wie Vokabular oder Grammatik gefördert werden sollen. Wirkliche Kommunikation in der Zielsprache ist laut Bolte immer noch kein selbstverständlicher Teil des Unterrichts. Lehrkräfte haben damit nach wie vor wenig Routine.<sup>3</sup>

Wenn mündliche Kommunikation in außerunterrichtlichen Situationen wie zum Beispiel im beruflichen Kontext gelingen soll, muss sie bereits im Unterricht ausreichend geübt werden. Handlungsorientierter Unterricht soll also die Möglichkeit

---

<sup>2</sup> Vgl. Krumm (2007): S. 20.

<sup>3</sup> Vgl. Bolte (2007): S. 4.

bieten, mit Sprache zu handeln und die Auswirkungen dieser Sprechhandlungen auszuprobieren.<sup>4</sup>

Um die Aufmerksamkeit von anderen Personen auf sich zu ziehen oder um in einer Interaktion mit anderen etwas zu erreichen, ist Sprechen die Haupttätigkeit. Dabei können vor allem in einer Fremdsprache jedoch zahlreiche Probleme auftreten, Sprechhandlungen können weniger gut gelingen oder gar gänzlich misslingen. Für einen Gesprächsbeitrag sind neben sprachbezogenem, kulturbezogenem und inhaltlichem Wissen auch affektive Ressourcen notwendig. SprecherInnen benötigen Aufmerksamkeit und Konzentration, um einen Beitrag in kurzer Zeit zu organisieren und zu realisieren. Darüber hinaus ist Mut erforderlich, um die Sprechangst zu überwinden und sich dem Risiko des Scheiterns auszusetzen.<sup>5</sup>

Neben der Produktion von sprachlichen Mitteilungen sind auch Merkmale wie Gestik, Mimik, Tonfall oder Pausen wesentliche Bestandteile mündlicher Kommunikation. „Sprechen ist verbunden mit der individuellen Stimme, mit Modellierungen durch Intonation, Lautstärke und Rhythmus. Dies alles geschieht normalerweise nicht losgelöst von Körperbewegungen, Körperhaltungen, Gestik und Mimik.“<sup>6</sup>

Auch die äußeren Umstände spielen bei der verbalen Kommunikation eine wichtige Rolle. So kann beispielsweise die Verwendung unbekannter Begriffe, eine ungewohnte Aussprache oder eine unfreundliche Tonlage des/der GesprächspartnerIn die Unsicherheit des/der SprecherIn erheblich erhöhen.

Damit mündliche Kommunikation gelingt, müssen außerdem die üblichen Kommunikationsregeln des jeweiligen Landes beachtet werden. Diese können in den verschiedenen Kulturkreisen sehr stark variieren. Missverständnisse, die auf Grund von Unkenntnis der Kommunikationsregeln entstehen, sind oft schwerwiegender als solche, die durch morphosyntaktische Fehler zustande kommen, da die Toleranz der GesprächspartnerInnen in diesem Bereich weitaus geringer ist als etwa bei

---

<sup>4</sup> Vgl. Krumm (2007): S. 20.

<sup>5</sup> Vgl. Huneke, Steinig (2010): S. 150.

<sup>6</sup> Bolte (2007): S. 4.

grammatikalischen oder lexikalischen Fehlern. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass pragmatische Normen häufig nicht für kulturspezifisch, sondern für universell gültig gehalten werden, während Unterschiede in den verschiedenen Sprachsystemen eher im Bewusstsein verankert sind.<sup>7</sup>

## 1.2 Die Fertigkeit Sprechen im Fremdsprachenunterricht

Laut Butzkamm sind Fertigkeiten „erlernte, durch Übung erworbene Willkürhandlungen. Sie sind also nicht funktionsbereit vorhanden wie etwa das Saugen, Schlucken, Atmen. Fertigkeiten äußern sich im Tun, im Ausführen und Ausüben. An ihrem Zustandekommen sind (a) Wahrnehmungen, deren (b) Verarbeitung und Verbindung mit (c) ausführender Motorik beteiligt.“<sup>8</sup>

Die Fertigkeiten sind sowohl Ziel als auch Mittel des FSU, sind also unter dem Gesichtspunkt der Sprachverarbeitung wie auch dem der Sprachverwendung zu betrachten. In Bezug auf den Spracherwerb werden die Fertigkeiten als Mittel des Sprachenlernens, der Sprachverarbeitung und als eigenständig gesehen, was bedeutet, dass Hören und Lesen nicht die Grundlage von Sprechen oder Schreiben, sondern Teilfertigkeiten einer allgemeinen Verstehenskompetenz sind. Es muss von einer „natürlichen“ Priorität der rezeptiven Fertigkeiten (Hören und Lesen) gesprochen werden, das Verstehen kommt also vor dem Produzieren. Werden die Fertigkeiten als Mittel der Verständigung, der Sprachverwendung im Sinne einer kommunikativen Zielsetzung des FSU betrachtet, und ist die Aufgabe des FSU die ständige Weiterentwicklung der Sprachkompetenz und der Ausbau kommunikativen Handelns, so sollten alle Fertigkeiten gleichermaßen gefördert werden.<sup>9</sup>

---

<sup>7</sup> Vgl. Huneke, Steinig (2010): S. 153.

<sup>8</sup> Butzkamm, zit. nach Faistauer (2010): S. 961.

<sup>9</sup> Vgl. Faistauer (2010): S. 966-967.

Die vier sprachlichen Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen werden nach ihren spezifischen Merkmalen in zwei Gruppierungen unterteilt.

	Rezeptive Sprachverarbeitung	Produktive Sprachverarbeitung
Gesprochene Sprache	<i>Hören</i>	<i>Sprechen</i>
Geschriebene Sprache	<i>Lesen</i>	<i>Schreiben</i>

Abb.1: Die vier sprachlichen Grundfertigkeiten<sup>10</sup>

Bei den beiden rezeptiven Fertigkeiten geht es um Verstehensprozesse, wobei neue Informationen mit vorhandenem Wissen verknüpft werden müssen. Dabei kann das sprachliche Input verarbeitet werden und den sprachbezogenen Lernprozess vorantreiben. Die produktiven Fertigkeiten bringen deutlich unterschiedliche Probleme mit sich. Diese entstehen beispielsweise bei der Tätigkeit des Formulierens oder bei der Suche nach passenden Redemitteln, die zu grammatikalisch korrekten Äußerungen zusammenzufügen sind.<sup>11</sup>

Seit Schwerdtfeger wird zusätzlich das Sehen als fünfte Fertigkeit betrachtet, was bedeutet, dass es sich beim gleichzeitigen Hören und Sehen um doppelsinniges Verstehen handelt. Die Integration des Hör-Sehverstehens erscheint in Zeiten von Visualisierung in Form von Bildern, Film und Fernsehen wichtig für den Unterricht.<sup>12</sup>

Im Gegensatz zu allen anderen Fertigkeiten handelt es sich beim Sprechen nicht um einen isolierten Vorgang. In einer kommunikativen Interaktion werden von unterschiedlichen SprecherInnen Sprechhandlungen vollzogen, die aufeinander abgestimmt sein müssen und sich aufeinander beziehen. Man unterscheidet dialogisches und multilogisches Sprechen von monologischem Sprechen, wobei dialogische und multilogische Sprachproduktionen eine andere Struktur aufweisen als monologische Sprachproduktionen, bei denen beispielsweise seltener Unterbrechungen und unvollständige Äußerungen vorkommen.<sup>13, 14</sup>

<sup>10</sup> Huneke, Steinig (2010): S. 130.

<sup>11</sup> Vgl. ebd. S. 131.

<sup>12</sup> Faistauer (2010): S. 961.

<sup>13</sup> Vgl. Wolff (2007): S. 64-65.

„Sprechen ist soziale Interaktion, zum Sprechenden gehört der Zuhörende. Beim Gespräch beeinflussen beide einander fortwährend auf verbaler und nonverbaler Ebene. [...] Mündliches, in diesem Zusammenspiel immer wieder neu geschaffen, ist gegenüber dem Schriftlichen flüchtig, weniger gut aufnehmbar und kontrollierbar. Es hat auf der anderen Seite aber auch einfachere Strukturen, man kann vager sein, mehr offen lassen und sich mehr Fehler erlauben, und man kann den ganzen Körper sprechen lassen.“<sup>15</sup>

Der FSU sollte zum Ziel haben, den LernerInnen *Kommunikative Kompetenz* zu vermitteln. Darunter wird eine Ausweitung des Begriffs der *linguistischen Kompetenz* um das sozio- und psycholinguistische Wissen verstanden. Voraussetzung für die Entwicklung dieser Kompetenz ist ein Zusammenspiel von Rezeption und (Re-)Produktion von gesprochener Sprache.

Die Ziele von Lernenden und Unterrichtenden in Bezug auf das Sprechen sind hoch. Neben Spontaneität und Kreativität wird der Anspruch gestellt, dass die Aussprache möglichst nahe an die von MuttersprachlerInnen herankommt. Adäquates Diskursverhalten und die richtige Verwendung von kulturellen Gesprächselementen wie etwa Anspielungen oder Metaphern werden ebenfalls erwartet. Dies alles soll in einem möglichst hohen Tempo passieren, so dass für Planung, Kontrolle oder bewusste Steuerung kaum Zeit bleibt. Die Schwierigkeit dieser Prozesse zeigen die vielen Versprecher und unvollständigen Sätze, die selbst bei MuttersprachlerInnen in der spontanen mündlichen Produktion entstehen.<sup>16</sup>

Darüber hinaus besteht für die LernerInnen einer Sprache die Notwendigkeit, über kulturell unterschiedliche Gewohnheiten und Regeln im Bereich der zwischenmenschlichen Kommunikation Bescheid zu wissen. Dazu zählt zum Beispiel das Strukturieren von Gesprächen, etwa wie das Turn-Taking in einer bestimmten

---

<sup>14</sup> Zu den Formen des monologischen Sprechens zählen beispielsweise der Vortrag oder das Vorlesen einer Nachricht, während zu den Formen des dialogischen Sprechens etwa der Small talk oder das Streitgespräch zählen.

<sup>15</sup> Bolte (2007): S. 4.

<sup>16</sup> Vgl. Fritz (2003): S. 6.

Kultur geregelt ist, wann und wie beispielsweise unterbrochen werden oder Widerspruch formuliert werden kann.<sup>17</sup>

Grice ging davon aus, dass Menschen in Gesprächen kooperieren und das Ziel verfolgen, eine erfolgreiche Kommunikation zu Stande zu bringen. Innerhalb dieses Kooperationsprinzips stellte er vier Grundsätze auf, von denen HörerInnen in einem rationalen Gespräch annehmen, dass sie befolgt werden: die sogenannten *Konversationsmaximen*. Dabei muss beachtet werden, dass auch die Verletzung dieser Maximen einen bestimmten kommunikativen Zweck erfüllen kann.<sup>18</sup>

a) Die Quantitätsmaxime

- Gestalte deinen Beitrag so informativ wie es die Konversation in diesem Moment verlangt.
- Fülle deinen Beitrag nicht mit mehr Information als notwendig.

b) Die Qualitätsmaxime

- Gestalte deinen Beitrag so, dass er wahr ist.
- Sage nichts, von dem du annimmst, dass es falsch ist.
- Sage nichts, für das du keine Beweise hast.

c) Die Maxime der Beziehung

- Sei relevant.

d) Die Maxime der Art

- Vermeide Unklarheit deines Ausdrucks.
- Vermeide Zweideutigkeit.
- Sei kurz.
- Sei geordnet.<sup>19</sup>

Um im Bereich der mündlichen Kommunikation ein nahezu muttersprachliches Niveau zu erlangen, müssen die LernerInnen all diese bisher genannten Detailfertigkeiten zumindest teilweise erlangen. Dies bedeutet für den FSU, dass diese Elemente berücksichtigt werden müssen und Lernende sowohl ausreichend

---

<sup>17</sup> Vgl. Fritz (2003): S. 10.

<sup>18</sup> Vgl. ebd. S. 10.

<sup>19</sup> Ebd. S. 10.

Input durch entsprechende Hörtexte erhalten als auch ein Angebot an Übungsformen vorfinden, in denen sie diese Elemente üben können.<sup>20</sup>

Die Anforderungen von kommunikativer mündlicher Sprachproduktion unterscheiden sich deutlich von den Anforderungen schriftlicher Übungen. Im Bereich der mündlichen Kommunikation sind die Inhalte, auf die SprecherInnen reagieren müssen, meist nicht vorhersehbar. SprecherInnen müssen in kurzer Zeit Inhalt und Form koordinieren und lautlich und gestisch artikulieren. Dabei liegt die Aufmerksamkeit normalerweise hauptsächlich auf dem Inhalt des Gesagten. Synchronisierte Einheiten müssen schnell abgerufen werden und im Falle, dass der/die SprecherIn nicht auf diese automatisierten Bestände zurückgreifen kann, muss er/sie vereinfachte Versionen verwenden.

Um diese Fähigkeiten zu entwickeln, ist die Teilnahme der LernerInnen an realen mündlichen Gesprächen erforderlich.<sup>21</sup> Wolff führt folgende Unterschiede zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation aus der Sicht mündlicher Konversationen an:

- Beim Sprechen ist der Kommunikationspartner zur selben Zeit anwesend.
- Das Sprachsystem ist weniger normiert.
- Mündliche Äußerungen haben eine geringere Sprachrichtigkeit.
- Sie bestehen aus einfacheren Sätzen.
- Die Äußerungsplanung läuft zügig ab, sonst greift der Kommunikationspartner ein.
- Ein Diskurs- oder Kommunikationsprotokoll befindet sich im Arbeitsspeicher.
- Nonverbale Äußerungen (wie z.B. Gestik, Mimik) werden beständig produziert.
- Es sind Reaktionen auf spontane Reaktionen des Partners erforderlich.
- Dia-/regiolektale Einfärbungen sind erkennbar.
- Eine beständige Fokussierung auf den Gesprächspartner bezüglich des gemeinsamen Wissens ist beobachtbar.
- Der Kohärenzgenerator wird in hohem Maße aktiviert.

---

<sup>20</sup> Vgl. Fritz (2003): S. 11.

<sup>21</sup> Vgl. Bolte (2007): S. 14.

- Revisionsmöglichkeiten sind problematischer als beim Schreiben.
- Es lassen sich starke Einflüsse der situativen Bedingungen erkennen.<sup>22</sup>

### 1.3 Geschichte der Fertigkeit Sprechen

In der Zeit bis zur kommunikativen Wende spielte das Sprechen eine eher geringe Rolle. Laut der Grammatik- und Übersetzungsmethode ist Sprechen erst nach dem Erlernen der Grammatik einer Fremdsprache möglich. Ziel dieser Methode sind vollständige und korrekte Sätze.

Die audiolinguale Ansätze begannen mit dem Sprechen bereits am Beginn des FSU, indem kurze Sätze nachgesprochen und wiederholt wurden. In den späten Siebziger Jahren wurden die Lernenden dazu aufgefordert, in sogenannten Transferübungen die erlernten Sätze mit persönlich relevanten Inhalten zu versehen und sich so wenn auch nur in geringem Maße persönlich mitzuteilen. Jedoch war die mündliche Sprachproduktion im FSU nach wie vor zeitlich und inhaltlich begrenzt und hatte immer noch die Auflage, sprachlich korrekt zu sein.<sup>23</sup>

Durch die kommunikative Wende wurde das Sprechen schließlich in den Mittelpunkt des FSU gerückt. Lernende sollten sich von der ersten Stunde an mündlich zu einfachen Themen wie Alter, Herkunft oder Hobbies äußern. Doch auch in dieser Phase dominierten Formelhaftigkeit und auswendig gelernte Phrasen die mündliche Produktion. Voraussagbare Kommunikationssituationen standen im Zentrum und Kommunikation wurde als starres Set an Äußerungsabfolgen gesehen.

Durch die bekannte Zehn-Themenliste der Kontaktschwellen sollten die LernerInnen sprachliche Mobilität erlangen. Schließlich wurde im Unterricht mehr und mehr gesprochen und Fehler wurden nicht mehr so wichtig genommen. Verständlichkeit trat an die Stelle des Unterrichtszieles Korrektheit. Dennoch entstand die Frage nach der Sinnhaftigkeit des Zusammensetzens von Dialogen nach dem Lego-Prinzip

---

<sup>22</sup> Vgl. Wolff (2007): S. 65.

<sup>23</sup> Vgl. Fritz (2003): S. 8.

anstatt den Lernenden die Freiheit zu lassen, mit Emotionalität und Kreativität selbst Aussagen und Gespräche zu kreieren.<sup>24</sup>

Darüber hinaus schien der Sprechzwang für alle Lernenden ab der ersten Stunde im Sinne eines demokratischen Unterrichtsprinzips fragwürdig. Der amerikanische Linguist Krashen vertritt daher die Meinung, dass eine *Silent Period* am Beginn des FSU notwendig sei. Er betont in diesem Zusammenhang, dass auch Kinder bei ihrem Erstspracherwerb die ersten Jahre nur zuhörten und dann langsam einzelne Wörter oder Wortgruppen produzierten. Mit seiner Input-Hypothese, laut der Lernende erst Input brauchen um produzieren zu können, setzte er einen Gegenakzent zu den gängigen Theorien, die sich für die mündliche Produktion aller Lernenden von der ersten Stunde an einsetzten. Die Idee dieser *Silent Period* wurde jedoch wieder verworfen, da der direkte Vergleich zwischen Erstspracherwerb und Zweit- oder Fremdspracherwerb nicht haltbar war.<sup>25</sup>

Unterschiedliche sogenannte „alternative“ Methoden stellen den Wunsch nach Kreativität und die Überwindung der Sprechangst ins Zentrum. Sie stellen sich gegen das eindimensionale funktionale Menschenbild des klassischen kommunikativen Unterrichts und versuchen, Rezepte gegen die Produktionsängste der LernerInnen zu finden. Der interkulturelle Ansatz setzt das Sprechen als Fertigkeit voraus und setzt es vor allem in Diskussionen ein.<sup>26</sup>

In Bezug auf die Fertigkeit Sprechen werden immer öfter unterschiedliche Herangehensweisen an bestimmte Themen, Gesprächskulturen und differente Diskursverhalten in den Mittelpunkt gestellt. Dennoch finden sich in den Lehrwerken nach wie vor dieselben Kommunikationsmuster wie zum Beispiel: „Reden Sie zur Person! Was mögen Sie?“ Aber selten: „Wer sind Sie? Wie leben Sie? Was möchten Sie uns mitteilen?“<sup>27</sup>

---

<sup>24</sup> Vgl. Fritz (2003): S. 8.

<sup>25</sup> Vgl. ebd. S. 9.

<sup>26</sup> Vgl. ebd.: S. 9.

<sup>27</sup> Vgl. ebd. S. 9-10.

Trotz der vielbeklagten Vernachlässigung der Mündlichkeit im FSU, muss erwähnt werden, dass das Interesse an der Mündlichkeit im FSU in den letzten Jahrzehnten stetig angestiegen ist. Als Ursachen für dieses steigende Interesse an der „neuen Mündlichkeit“ nennt Königs folgende:

a) Der außerunterrichtliche Verwendungszusammenhang

Die Ansicht, dass Fremdsprachenunterricht vor allem auf reale Kommunikationssituationen vorbereiten soll, macht sich in den Veränderungen der Curricula der letzten Jahre bemerkbar. Lehrwerke werden verstärkt auf die außerunterrichtlichen Kontexte ausgerichtet, in denen LernerInnen die Fremdsprache anwenden. Dies geschieht durch die situative Einbettung von Übungen in verschiedene Kontexte des Alltagslebens. In aktuellem Unterrichtsmaterial ist eine immer größere Bandbreite von Kommunikationssituationen zu finden, die den LernerInnen ein deutlich höheres Maß an Autonomie abverlangen. Die SchülerInnen werden vor Aufgaben gestellt, in denen sie ihnen zugewiesene Rollen ausfüllen sollen und dadurch einen größeren Handlungsspielraum erhalten. Dies führt weg von der reinen Automatisierung von Übungen hin zu selbstständiger Anwendung sprachlicher Redemittel. Der FSU soll darauf vorbereiten, in außerunterrichtlichen Gesprächen sprachlich angemessen, aber auch spontan und flexibel reagieren zu können.<sup>28</sup>

b) Das Prinzip der Aufgabenorientierung

Dieses Prinzip besagt, dass sich die Aufgaben im FSU an den Aufgaben orientieren sollen, die LernerInnen auch außerhalb des Klassenzimmers bewältigen müssen.

c) Internet-Texte

Durch die neuen Medien eröffnen sich auch neue Möglichkeiten für den FSU. Unter anderem wird der Zugang zu authentischen Texten für den Unterricht erleichtert. Die sprachliche Norm der Internettex-te betreffend muss allerdings auch beachtet werden,

---

<sup>28</sup> Vgl. Königs (2007): S. 76.

dass sie sich weg von der typisch schriftsprachlichen Norm in Richtung gesprochene Sprache bewegt. LernerInnen werden also durch die Verwendung von Internettexen in interaktiven Übungs- und Aufgabenzusammenhängen für die Merkmale gesprochener Sprache und das Sprechen in der Fremdsprache sensibilisiert.<sup>29</sup>

#### d) Präsentationstechniken

Präsentationskompetenz gilt heute als wichtige Qualifikation am Arbeitsmarkt. Für eine gelungene Präsentation ist eine sichere Beherrschung der mündlichen Form der Fremdsprache notwendig. Durch die Durchführung von Präsentationen im FSU werden die mündlichen Fertigkeiten der FremdsprachenlernerInnen trainiert. Sie sollen befähigt werden, eine breite Palette an mündlichen Redemitteln flexibel einzusetzen und auf Fragen der ZuhörerInnen spontan zu reagieren. Mit entsprechend ausgewählten Themen wird durch Präsentationen im FSU authentisches Sprechen ermöglicht.<sup>30</sup>

#### e) Der gemeinsame europäische Referenzrahmen

Auch im europäischen Referenzrahmen wird die Bedeutung der Mündlichkeit für die fremdsprachliche Kommunikation hervorgehoben. Für die einzelnen Niveaustufen sind die zu erreichenden Ziele der mündlichen Interaktion der Lernenden ausformuliert, an denen sich Lehrende orientieren können.<sup>31</sup>

Der Fremdsprachenunterricht stellt wie jeder Unterricht immer einen Balanceakt dar und sollte auf ein angemessenes Verhältnis zwischen Üben und Bearbeiten von Aufgaben abzielen. Auch das Verhältnis zwischen eigenem fremdsprachlichen Handeln und bewusst machenden Reflexionsphasen sowie zwischen vorhandenen und neuen Informationen und selbstentdeckendem Lernen und lehrerseitiger Steuerung und Beratung sollte ausgewogen sein.<sup>32</sup>

---

<sup>29</sup> Vgl. Königs (2007): S. 77-78.

<sup>30</sup> Vgl. ebd. S. 78.

<sup>31</sup> Vgl. ebd. S. 78.

<sup>32</sup> Vgl. ebd. S. 81.

## 1.4 Korrektur und Bewertung von mündlicher Kommunikation

Da die Korrektur mündlicher Sprachproduktionen größere Schwierigkeiten bereitet als die Korrektur schriftlicher Sprachproduktionen, werden in der Praxis meist fast ausschließlich schriftliche Leistungen herangezogen, um die Lernenden zu beurteilen. Die Auffassung, dass Fehler unbedingt vermieden werden müssten, ist unter LehrerInnen immer noch stark verbreitet, weshalb nach wie vor häufig in der mündlichen Kommunikation genauso viel korrigiert wird wie bei schriftlichen Texten.

Zwischen mündlicher und schriftlicher Sprachproduktion gibt es allerdings einige bedeutende Unterschiede, aufgrund derer die Notwendigkeit besteht, mündliche Sprachprodukte anders zu beurteilen als schriftliche. Wenn Fehlerkorrektur während der Wortmeldung der Lernenden, also durch Ins-Wort-Fallen erfolgt, kann angenommen werden, dass in Folge früher oder später keine Form der freien, spontanen Rede mehr zustande kommt. Die LernerInnen reduzieren ihre Äußerungen auf einfache Standardsätze oder sie sagen gar nichts mehr.<sup>33</sup>

Aber auch eine nachträgliche Korrektur der Fehler bringt Probleme mit sich: Im Bereich der syntaktischen, morphologischen, phonologischen und lexikalischen „Fehler“ gibt es zwei Arten: Im ersten Fall betreffen sie Ebenen der Sprache, die noch nicht oder noch ungenügend innerlich stabilisiert wurden. In diesem Falle erfolgt eine Überwindung nicht durch Korrekturen, sondern durch den weiteren kontinuierlichen Sprachkontakt. Die LernerInnen sind phasenweise auch gegen Korrekturen immun und ihre „Fehler“ sind natürliche Zwischenstadien des Spracherwerbs.

Die zweite Möglichkeit ist, dass die „Fehler“ im Nachhinein von den LernerInnen selbst erkannt werden, und nur durch die Situation mit dem Anspruch der inhaltlichen Vollständigkeit und des Unmittelbar-Reagieren-Müssens entstehen. Hier ist Fehlerkorrektur ebenso wenig angebracht wie bei „Fehlern“, bei denen

---

<sup>33</sup> Vgl. Buttaroni, Knapp (1988): S. 49.

außersprachliche Faktoren wie zum Beispiel Ablenkung oder Gedächtnisbeschränkung die Ursache sind.<sup>34</sup>

Abgesehen von der geringen Nützlichkeit von Fehlerkorrekturen können diese noch ein weiteres Risiko bergen: Wissen die Lernenden, dass auf das improvisierte Gespräch eine Besprechung der Fehler folgt, kann sich dies hemmend auf ihre Einstellung zu dieser Aktivität auswirken. Kreativität und Mut zum sprachlichen Experimentieren sinken vor allem bei LernerInnen, die auf Korrekturen problematisch reagieren.<sup>35</sup>

Damit Lernende Redemittel aktiv anwenden können, müssen diese erst rezeptiv erworben und geübt werden. Daher ist es nicht sinnvoll, diese Redemittel umgehend nach ihrer Einführung in einem Gespräch einzufordern. Der FSU sollte jedoch sowohl für gesteuerte Gespräche, in denen neue Redemittel geübt werden, als auch für ungesteuerte Gespräche Raum bieten, die den LernerInnen die Möglichkeit geben, ihr Inventar an mündlichen Redemitteln frei und flexibel anzuwenden. Diese Gesprächsformen sollten klar markiert sein, damit den Lernenden bewusst ist, was Ziel und Zweck der jeweiligen Aufgabenstellung ist.

Königs spricht sich für einen Perspektivenwechsel aus, weg von dem was der/die Lernende noch nicht kann, hin zu dem, was er/sie bereits kann und was er/sie gerade dabei ist, zu entwickeln. Lehrende sollten laut Königs dabei unterstützt werden, einen Wechsel zu vollziehen, der sich von der Orientierung am Fehlerhaften hin zur Berücksichtigung des schon Richtigen sowie auch einer ebenso konkreten wie individuellen Förderung bewegt. Dafür müssen sich Lehrkräfte darauf einlassen, die Entwicklung der Sprechkompetenz der LernerInnen beratend zu begleiten.<sup>36</sup>

---

<sup>34</sup> Vgl. Buttaroni, Knapp (1988): S. 49.

<sup>35</sup> Vgl. ebd. S. 50.

<sup>36</sup> Vgl. Königs (2007): S. 85.

## 1.5 Authentisches Sprechen - reale mündliche Kommunikation

„Wenn Kommunikationsfähigkeit das oberste didaktische Ziel ist, dann muss Kommunikation auch der Weg sein, der zu diesem Ziel führt.“<sup>37</sup>

Damit einer Äußerung kommunikative Authentizität zukommt, müssen Informationen enthalten sein, die für den/die HörerIn neu sind. Kommunikativ bedeutet, dass die Äußerung im Gespräch mit anderen eine kommunikative Funktion erfüllt. Erkundigt sich ein/e LernerIn beispielsweise nach den Hausaufgaben oder stellt eine Frage zur Grammatik, handelt es sich dabei um authentische Kommunikation.<sup>38</sup> Werden diese Sprechhandlungen in der Zielsprache vollzogen, wird reale mündliche Kommunikation in der Zielsprache geübt.

Das Sprachangebot des FSU ist in Lehrwerken in erster Linie schriftlich. Originale Formen mündlicher Kommunikation kommen darin kaum vor. Lehrbuchdialoge werden in der Regel speziell für didaktische Zwecke verfasst, wodurch wichtige Merkmale der mündlichen Kommunikation fehlen.<sup>39</sup> Selbst in neueren Lehrwerken fehlen in Dialogen Merkmale der natürlichen Sprachproduktion, die sich aus einem von mehreren SprecherInnen gemeinsam produzierten Diskurs ergeben.<sup>40</sup>

In einer realen Gesprächssituation muss der/die Lernernde nicht nur sinnvolle Sätze bilden, sondern auch den/die GesprächspartnerIn verstehen und auf das Gehörte reagieren. Dabei werden alle Fähigkeiten gleichzeitig beansprucht. Im Gegensatz zu den für didaktische Zwecke verfassten Lehrbuchdialogen bestehen Äußerungen in natürlichen mündlichen Kommunikationssituationen manchmal nur aus einem einzigen Wort. Angefangene Sätze können wieder abgebrochen und neu begonnen werden. Äußerungen werden korrigiert oder umformuliert. Es gibt viele Pausen mit unterschiedlichen Funktionen. Äußerungen können von einem/r SprecherIn

---

<sup>37</sup> Huneke, Steinig (2010): S. 114.

<sup>38</sup> Vgl. ebd. S. 115.

<sup>39</sup> Vgl. Bolte (2007): S. 4.

<sup>40</sup> Vgl. ebd. S. 5.

begonnen und von einem/r anderen fortgesetzt werden. Manchmal vermischen sich lautes Denken und Äußerungen, die an den/die PartnerIn gerichtet sind.<sup>41</sup>

Um sich der Aufmerksamkeit der GesprächspartnerInnen zu versichern, werden von SprecherInnen Kontaktsignale (wie zum Beispiel „verstehst du?“) in die Rede eingebaut. Auch die GesprächspartnerInnen geben verbale und nonverbale Verstehenssignale wie zum Beispiel „mhm“ oder „ja“. Teilweise können auch beide GesprächspartnerInnen gleichzeitig am Wort sein, sodass sich die Gesprächsbeiträge überlappen. Gelingt das Verstehen zwischen den beiden GesprächspartnerInnen nicht beim ersten Mal, wird immer wieder nachgefragt, verdeutlicht, präzisiert, wiederholt und bestätigt, bis ein Konsens erreicht wird. Man spricht hier vom „Aushandeln von Bedeutungen“. Der ausgehandelte Konsens ist jedoch immer nur vorläufig, was durch Aussagen wie „Ach so! Das hast du gemeint!“ verdeutlicht wird.<sup>42</sup>

Ein weiteres Merkmal authentischer Sprache sind Lückenfüller wie zum Beispiel „ähm“, die dazu dienen, Zeit zu gewinnen. In Lehrbuchbeispielen fehlen häufig diese Merkmale natürlicher Kommunikation und die Informationen kommen „wie aus der Pistole geschossen“, ohne Pausen, Wiederholungen oder Nachfragen, etc. Auch Gesprächseröffnungen und –abschlüsse, für die ein formelhafter Sprachgebrauch typisch ist, fehlen in den meisten Lehrbuchdialogen. Dadurch sind diese Dialoge nicht nur unnatürlich, sondern oft auch viel schwieriger zu verstehen.

In einer realen Situation besteht bei einem/r GesprächspartnerIn eine Informationslücke, die durch kommunikativen Austausch gefüllt werden soll. In einer typischen Lehrbuchsituation verfügen beide GesprächspartnerInnen über die gesamte Information, wodurch kein Anlass zu echtem kommunikativen Austausch besteht. Da der/die Fragende nichts Neues erfährt, muss er/sie sich auch nicht durch Nachfragen vergewissern, ob die Information richtig verstanden wurde. Mit diesen typischen Lehrbuchdialogen kann das notwendige Vokabular für eine bestimmte

---

<sup>41</sup> Vgl. Bolte (2007): S. 6.

<sup>42</sup> Vgl. ebd. S. 6-7.

Situation geübt werden, nicht jedoch die Gesprächsfertigkeit, die für die Durchführung dieser Handlungen notwendig ist.<sup>43</sup>

Mündliche Sprachproduktion stellt an die LernerInnen sehr komplexe Anforderungen. So müssen beim Sprechen die bisherigen Kenntnisse maximal mobilisiert und an die Oberfläche gebracht werden. Stoßen Lernende an ihre lexikalischen und strukturellen Grenzen, müssen sie Mut zum Experimentieren aufbringen und beispielsweise Elemente der Muttersprache oder anderer bereits erlernter Fremdsprachen mit einbeziehen sowie neue Wortschöpfungen kreieren.

Auch auf extralinguistischer Ebene müssen LernerInnen auf die Signale der GesprächspartnerInnen eingehen sowie auch selbst Signale senden. Bei AnfängerInnen ist der Anteil dieser gestischen Komponenten noch deutlich höher, da gewisse sprachliche Konzepte in Ermangelung der linguistischen Möglichkeiten durch nonverbale Kommunikationsmittel ausgedrückt werden. Je fortgeschrittener der Erwerbsprozess der LernerInnen, desto weiter bewegt sich das Verhältnis zwischen verbalen und nonverbalen Ausdrucksformen auf den natürlichen Stand der jeweiligen Person hin.<sup>44</sup>

In Anbetracht dieser komplexen Anforderungen kommen verständlicherweise nicht immer ausschließlich Produkte *linguistischer Wohlgeformtheit* zustande. Selbst in der Muttersprache passieren bei spontaner mündlicher Sprachproduktion immer wieder Versprecher, Sätze werden angefangen und wieder abgebrochen, etc. weshalb dies den Lernenden einer Fremdsprache umso mehr zugestanden werden sollte. LernerInnen durchlaufen in ihrem Annäherungsprozess an die „volle“ Kompetenz notwendigerweise mehrere Durchgangsstadien, in denen sprachliche Unkorrektheiten vorkommen.<sup>45</sup>

---

<sup>43</sup> Vgl. Vgl. Bolte (2007): S. 7-8.

<sup>44</sup> Vgl. Buttaroni, Knapp (1988): S. 44-45.

<sup>45</sup> Vgl. ebd. S. 45.

„Die Entscheidung über die Frage, warum ein konkreter Mensch in einer konkreten Situation bestimmte Worte und Sätze so oder so oder gar nicht äußert, können wir zwar von außen in die eine oder andere Richtung drängen, indem wir die Freiheit dieses Menschen beschränken – durch Belohnung oder Bestrafung – doch wäre es die menschenwürdigste, also der menschlichen Natur am besten entsprechende Form jene, die keinen sanktionierenden Druck ausübt, weder in „positivem“ (belohnendem) noch in negativem (bestrafendem) Sinne.“<sup>46</sup>

## 1.6 Förderung der Fertigkeit Sprechen im Fremdsprachenunterricht

In didaktischen Konzepten zur Förderung der Sprachverarbeitungsprozesse wird zwischen *produktorientierter* und *prozessorientierter Förderung* unterschieden.

Bei der *produktorientierten Förderung* wird das Schreiben oder Sprechen insofern gefördert, dass durch Verbesserung der Fehler verhindert werden soll, dass diese erneut gemacht werden. Bezeichnend für diese Methode ist, dass sprachliche Fehler in den Vordergrund gerückt werden und andere Aspekte des Sprachverhaltens nicht ausreichend beachtet werden. Für die Förderung der mündlichen Sprachproduktion birgt dieses Verfahren den Nachteil, dass die SprecherInnen die sofortige Korrektur des Fehlers nicht aufnehmen können, da sie während des Sprechvorgangs mit der Planung der folgenden Äußerungen beschäftigt sind. Die direkte Fehlerkorrektur durch den/die LehrerIn kann also von Lernenden nicht verarbeitet werden und wirkt zudem demotivierend. Auch nachträgliche Korrekturen werden von Lernenden meist nicht aufgenommen.<sup>47</sup>

Bei der *prozessorientierten Förderung* sollen einzelne Teilprozesse isoliert gefördert werden und so eine Förderung des komplexen Gesamtprozesses erreicht werden. Als *prozedurale Erleichterung* wird die Aufgabe der Lehrkraft bezeichnet, den Sprachproduktionsprozess in Teilprozesse zu zerlegen und diese dann einzeln zu fördern.

---

<sup>46</sup> Buttaroni, Knapp (1988): S. 46.

<sup>47</sup> Vgl. Wolff (2007): S. 70-71.

Als Formen des Sprechens werden das *transaktionale* oder *monologische* und das *interaktionale* oder *dialogische Sprechen* unterschieden. Während beim transaktionalen Sprechen die Sprechenden als Einzelne agieren und ihre Äußerungen im Vorhinein planen können, müssen die Sprechenden beim interaktionalen Sprechen auf Äußerungen weiterer GesprächsteilnehmerInnen spontan reagieren. Aus der Sicht der prozeduralen Erleichterung ist die Form des transaktionalen Sprechens einfacher zu fördern als die des interaktionalen Sprechens, da die für das Hervorbringen der sprachlichen Äußerung erforderlichen psychologischen und physiologischen Prozesse bei dieser Form des Sprechens einfacher zerlegt werden können.

Transaktionales Sprechen findet zwar auch unter Zeitdruck statt, kann aber mit Hilfe eines Gerüsts aus Schlüsselwörtern geplant werden. Das interaktionale Sprechen hingegen ist weitaus schwieriger zu planen, da die Themen vor allem in informellen Gesprächen selten vorhersehbar sind und die SprecherInnen sich auf ihre GesprächspartnerInnen stärker einstellen müssen. Für die Förderung des transaktionalen Sprechens spielt das Erzählen, das die am häufigsten verwendete Form mündlichen Kommunizierens darstellt, eine wichtige Rolle. Bei dieser vergleichsweise einfachen Form des transaktionalen Sprechens kann der Erzählprozess zumindest bei bestimmten Formen des Erzählens in Teilprozesse zerlegt werden. Dies ist vor allem bei Witzen, Märchen und verschiedenen Formen des konversationellen Erzählens der Fall.<sup>48</sup>

Bei der Förderung des interaktionalen Sprechens hat sich die Bereitstellung von Hilfsmitteln für die Vorbereitung des Sprechprozesses bewährt. Dazu zählen beispielsweise das *Notemaking*, wenn LernerInnen Informationen aus einem gelesenen Text an Andere mündlich weitergeben sollen oder das Zusammenstellen und Auswendiglernen von *Inselwissen* (z.B. Formeln wie „freut mich sehr, Sie kennenzulernen“) , das für die LernerInnen in der Interaktion entlastend ist, da keine

---

<sup>48</sup> Vgl. Wolff (2007): S. 71-72.

Planungsprozesse erbracht werden müssen und somit die Planungszeit für andere Teile der Äußerung verwendet werden kann.<sup>49</sup>

Damit echte Gesprächsfertigkeit entwickelt werden kann, müssen Unterrichtsinhalte und Aufgaben nicht nur Verstand, sondern ebenso Herz, Hand und alle Sinne ansprechen. Dass der Unterricht auf persönliche Erfahrungen und Gefühle Bezug nimmt, ist Voraussetzung dafür, dass Lernende sich als Personen ins Gespräch einbringen, was wiederum die Motivation für selbstständiges Weiterlernen steigert.<sup>50</sup>

Um freies, reales Sprechhandeln zu ermöglichen, sind passende Settings und Aufgabenstellungen erforderlich. Bachmann und Kauffmann haben sich mit dem Thema der Sprechförderung auseinandergesetzt und einige Thesen zur erfolgreichen Förderung von mündlicher Sprachproduktion entwickelt:

- a) Gespräche sollen nicht für didaktische Zwecke instrumentalisiert werden.

In freien Gesprächen sollen SchülerInnen die Möglichkeit erhalten, spontane Äußerungen zu produzieren, die nicht durch Korrekturen oder vorgegebene Redemittel und Strukturen eingeschränkt werden. Dies bedeutet nicht, dass bestimmte Redemittel nicht erlernt und geübt werden sollen, sondern lediglich, dass die Aufforderung, vorgegebene Redemittel zu verwenden nicht vereinbar ist, mit der Aufforderung, frei zu sprechen. Darüber hinaus muss neues Vokabular erst rezeptiv erworben werden, bevor LernerInnen es aktiv verwenden können. Auch gelenktes Sprechen kann beispielsweise im Zusammenhang mit dem Erwerb von neuem Wortschatz sinnvoll sein, jedoch sollte immer klar zwischen gelenktem und freiem Sprechen unterschieden werden.

---

<sup>49</sup> Vgl. Wolff (2007): S. 72.

<sup>50</sup> Vgl. Hach, Aarøe (2007): S. 25.

- b) Jedes Gespräch braucht den Kontext einer Situation und die Intentionen von Figuren.

In einer Vorbereitungsphase sollen LernerInnen in den Kontext eingeführt werden und sich ihre Rollen und Handlungsabsichten im Gespräch bewusst machen. Ziel eines un gelenkten Gesprächs ist ein echtes Erkenntnisinteresse. Auf relevante Fragen werden Antworten gesucht, die vorher keinem/r GesprächsteilnehmerIn bekannt sind. Ein Konfliktpotential erhöht die Motivation der Lernenden, sich am Gespräch aktiv zu beteiligen.

- c) Jede mündliche Aktivität braucht eine Aufwärmphase.

Um ein erfolgreiches Gespräch führen zu können bedarf es einer Aufwärmphase, durch die die LernerInnen mit der Aufgabenstellung vertraut gemacht und auf die Konversation eingestimmt werden.

- d) Nur inhaltlich und emotional involvierte GesprächsteilnehmerInnen sind motiviert, sprachlich zu interagieren.

Sollen sich die LernernInnen aktiv am Gespräch beteiligen, müssen die Inhalte für sie relevant sein und eine emotionale Notwendigkeit bestehen, sich den Anderen mitzuteilen. Laut Bachmann und Kauffmann bewegen sich LernerInnen hinter dem Schutz fiktiver Rollen freier und risikofreudiger als in ihrer privaten Realität.

- e) Das Ziel eines Gesprächs sind gelingende Sprechhandlungen und nicht korrekte fremdsprachliche Äußerungen.

Die SprecherInnen sollen die Möglichkeit haben, sprachliche Äußerungen im Gespräch auszuprobieren und ihre Absichten einzubringen. Dabei sollte die Erfahrung im Vordergrund stehen, ob eine Äußerung funktioniert hat oder nicht.

- f) Der Gesprächsablauf ist nicht von außen plan- und steuerbar, weil er durch die Äußerungen (verbal und nonverbal) der GesprächspartnerInnen fortlaufend bestimmt wird.

Ein echtes Gespräch ist chaotisch und komplex, folgt seinen eigenen Gesetzmäßigkeiten und kann nicht im Vorhinein genau geplant werden.

- g) Die Vorbereitung und die Aufgabenstellung für ein Gespräch müssen in erster Linie den (fiktionalen) Raum öffnen und definieren, in dem die authentischen SprecherInnen oder die profilierten RollenträgerInnen absichtsvoll sprachlich agieren können.

LernerInnen sollen in un gelenkten Gesprächen spontan und flexibel agieren. Dies kann sowohl in fiktionalen Gesprächssituationen als auch durch die reale Planung eines Projekts gewährleistet werden.<sup>51</sup>

Auf weitere wichtige Faktoren, durch deren Beachten die Chancen auf erfolgreiche mündliche Kommunikation beträchtlich erhöht werden, weisen Buttaroni und Knapp hin:

- a) Es ist natürlich, daß[sic!] nicht alle mitreden.

Im Unterricht wie auch in außerunterrichtlichen Diskussionen melden sich die TeilnehmerInnen aus den verschiedensten Gründen sehr unterschiedlich zu Wort. Viele Unterrichtende versuchen, dem entgegenzuwirken, indem sie LernerInnen namentlich oder mit einem einladenden Blick auffordern, sich am Gespräch zu beteiligen. Dies hat jedoch meist zur Folge, dass durch den Zwang Plattitüden formuliert werden. Eine Farce von freier Diskussion entsteht, die vor allem im Erwachsenenunterricht als mühsam und manchmal infantilisiert empfinden werden kann. Die Erwartung vieler Unterrichtender, dass möglichst alle SchülerInnen zu einem gestellten Thema ihre Meinung sagen, muss also korrigiert werden.

---

<sup>51</sup> Vgl. Bachmann, Kaufmann (2007): S. 128-129.

## b) Tendenz zur Infantilisierung

Soll in einer Fremdsprache über ein bestimmtes Thema diskutiert werden, zu dem sich die TeilnehmerInnen in ihrer Muttersprache bereits sehr differenzierte Gedanken gemacht haben, werden aufgrund von mangelnden sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten Aussagen getätigt, die in Form und Inhalt weit unter dem liegen, was die TeilnehmerInnen denken und gerne zum Ausdruck bringen würden. Dadurch entsteht die Gefahr, dass obwohl die LernerInnen an ihre inhaltlichen und sprachlichen Grenzen stoßen, zum Schein weiterdiskutiert wird, wodurch ein Gefühl der Infantilisierung eintreten kann.

Eine Möglichkeit der Infantilisierung zu entkommen und die freie mündliche Produktion zu fördern, ist die Aufforderung an die Lernenden, für die Diskussion „in die Haut eines anderen zu schlüpfen“. Diese ausgewählte Person kann durch eine bestimmte berufliche oder gesellschaftliche Stellung ihre Interessenslage zu einem Problem verteidigen. Dabei können die LernerInnen entweder im Podium diskutieren, oder sich in Gruppen aufteilen, etc.

## c) Themenwahl: Freie Bahn der Phantasie

Bei der Themenwahl spielen die gedankliche und kulturelle Offenheit wie auch die psychologische Sensibilität der Unterrichtenden und die Intuition dafür, was die Lernenden interessieren könnte, eine entscheidende Rolle.<sup>52</sup>

In Lehrbuchbeispielen werden Gespräche meist sehr reduziert dargestellt. Wesentliche Teile wie etwa Formeln zur Gesprächseröffnung und –beendigung und interaktionale Elemente auf der Sprecherseite sowie Kontaktsignale, Wiederholungen, Präzisierungen und Reformulierungen, Aufnahme- und Verstehenssignale und Nachfragen auf der Hörerseite fehlen. Diese interaktionalen Elemente können durch die Reproduktion von Lehrbuchdialogen nicht erworben werden, sind aber für ein natürliches Gespräch von großer Bedeutung.<sup>53</sup>

---

<sup>52</sup> Vgl. Buttaroni, Knapp (1988): S. 47-49.

<sup>53</sup> Vgl. Bolte (2007): S. 11.

Bolte betont, dass kommunikative Handlungsaufgaben als Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung und des Unterrichts selbst genommen werden müssen. Er nennt dafür folgende Möglichkeiten:

- a) Gebrauch der Zielsprache als Medium, in dem über literarische Texte, Landeskunde und andere Unterrichtsinhalte kommuniziert wird

Durch die Verwendung der Zielsprache als Unterrichtssprache entsteht automatisch authentische Kommunikation. Dabei kann die Lehrperson anfangs auch als einzige in der Zielsprache sprechen und die Sprache an das Niveau der Lernenden anpassen sowie durch zusätzliches Zeigen und Vormachen das Gesagte verdeutlichen. Um die SchülerInnen dazu zu bringen, in der Zielsprache zu sprechen, gibt es verschiedene Möglichkeiten wie zum Beispiel Instruktionsaufgaben oder Erzählaufgaben.

- b) Instruktionsaufgaben

Bei Instruktionsaufgaben geht es darum, dass die SchülerInnen unterschiedliche Informationen erhalten und von ihrem/ihrer GesprächspartnerIn für sie *neue* Informationen erfragen müssen, wobei Nachfragen, Präzisieren und die Verständnissicherung eine wichtige Rolle spielen. Bei der Durchführung von Instruktionsaufgaben üben die LernerInnen, wie in einer realen Kommunikationssituation, ihre Aufmerksamkeit zwischen der Lösung kognitiver Probleme und dem „Darüber-in-der-Fremdsprache-Kommunizieren“ zu verteilen. So werden verschiedene Fertigkeiten miteinander sowie auch mit dem Inhalt verbunden, automatisiert und dadurch die Sprechfertigkeit der LernerInnen gefördert.<sup>54</sup>

- c) Spiel-Aufgaben mit unterschiedlichen Komplexitätsgraden

Am Beispiel der komplexen und offenen Handlungsaufgabe „Entscheidungen treffen“, die als Zielaufgabe fungiert, erklärt Bolte, wie deren Ausführung vorbereitet werden kann und die Lernenden schrittweise zu deren Bewältigung hingeführt werden können. Hierfür ist es notwendig, dass die Aufgaben in einzelne Teile zerlegt

---

<sup>54</sup> Vgl. Bolte (2007): S. 10.

werden, die in kommunikativen sowie auch in metakommunikativen Aufgaben bearbeitet werden können.<sup>55</sup>

#### d) Erzählaufgaben

Erzählen zählt zu den häufigsten Sprachgebrauchsformen im Alltag und sollte deshalb ebenfalls regelmäßig in den Unterricht eingebunden werden. Es dient der Selbstdarstellung sowie auch der Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen. Der Inhalt des Erzählten sollte dabei spannend (Klatsch und Tratsch), relevant (Zuspruch, Hilfe) oder persönlich (Selbstdarstellung) sein, damit die soziale Funktion erfüllt wird.

Um zu gewährleisten, dass im Unterricht regelmäßig kommunikative Handlungsaufgaben von unterschiedlichem Komplexitäts- und Schwierigkeitsgrad mündlich durchgeführt werden, ist es notwendig, ein genaues Bild des Handelns bei mündlicher Kommunikation sowie Konzepte zu haben, wie im Unterricht Handlungsaufgaben konzipiert und durchgeführt werden können, die realer mündlicher Kommunikation ähnlich sind und dieser laufend angenähert werden. Kommunikative Handlungsaufgaben sollen den Ausgangspunkt für die Unterrichtsplanung sowie auch für den Unterricht selbst bilden.<sup>56</sup>

Um die Fähigkeit zum freien Sprechen entwickeln zu können, ist es von großer Wichtigkeit, dass die Sprechanteile der LernerInnen im Unterricht erhöht werden. Laut Schatz sollte der Sprechanteil des Lehrers/der Lehrerin in einer 60-minütigen Unterrichtseinheit maximal 30 Minuten betragen. In der Realität liegt dieser Anteil jedoch meist bei etwa 40-45 Minuten, wodurch bei einer durchschnittlichen Klassengröße von 24 SchülerInnen für jede/n Einzelne/n lediglich 37-40 Sekunden Redezeit übrig bleibt, so diese nicht durch Partnerarbeit erhöht wird.<sup>57</sup>

---

<sup>55</sup> Siehe Bolte (2007). S. 12-14.

<sup>56</sup> Vgl. ebd. S. 11.

<sup>57</sup> Vgl. Schatz (2006): S. 49.

Für die unterrichtliche Praxis gibt es laut Huneke und Steinig mehrere Möglichkeiten, den Anteil der mündlichen Äußerungen im Unterricht zu erhöhen:

a) Das „Schneeballverfahren“

Kennzeichnend für dieses Verfahren ist, dass nicht mehr der/die Lehrende sondern der/die LernerIn das Rederecht vergibt. Nachdem also eine Aufgabe gelöst oder eine Frage beantwortet wurde, ruft der/die LernerIn eine andere Person auf und stellt dieser eine Aufgabe oder eine Frage. Auf diese Weise bleibt zwar das traditionelle Gesprächsmuster erhalten, jedoch werden LernerInnen sprachlich stärker aktiviert.

b) LdL (Lernen durch Lehren)

Bei dieser Methode übernehmen Lernende die Lehrerrolle und führen einzelne Unterrichtseinheiten selbstständig durch. Dabei können sie jederzeit Unterstützung der Lehrkraft erhalten und bekommen neben der Erhöhung des eigenen Sprechanteils didaktische Einsichten in die Steuerung von Unterrichtsprozessen.

c) Partner- und Gruppenarbeitsphasen

Die Sprechanteile der LernerInnen können auch durch Partner- und Gruppenarbeitsphasen erhöht werden, deren Qualität jedoch je nach Selbstverständnis der Lernenden und je nach Art des Arbeitsauftrags stark variiert. Häufig werden diese Phasen auch als angenehme Unterbrechung des Unterrichts gesehen und für private Gespräche in der Muttersprache genutzt. Ihre Effektivität ist nur dann gewährleistet, wenn jede/r LernerIn genau weiß, was seine/ihre Aufgabe ist.<sup>58</sup>

---

<sup>58</sup> Vgl. Huneke, Steinig (2010): S. 115.

## **1.7 Zusammenfassung**

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Interesse an Mündlichkeit im FSU aus verschiedenen Gründen, die sich gegenseitig bedingen und beeinflussen, in den letzten Jahren angestiegen ist. Außerunterrichtliche Verwendungszusammenhänge und Authentizität rücken in den Vordergrund.

Bei der Produktion sprachlicher Mitteilungen spielen unterschiedliche Faktoren eine Rolle. Neben Mimik und Gestik beeinflussen etwa auch äußere Umstände, affektive Ressourcen und Kommunikationsregeln den Erfolg jeder mündlichen Kommunikation.

Mit unterschiedlichen Methoden und Übungsformen kann der FSU so gestaltet werden, dass Lernende die Möglichkeit haben, ohne Vorgaben und Korrekturen das Erlernte zu erproben, dass die Sprechanteile der Lernenden erhöht werden und dass echte mündliche Kommunikation in der Zielsprache stattfindet, wodurch die Fähigkeit erworben wird, in der Fremdsprache frei zu sprechen.

## **2 Deutsch in Spanien**

Bevor im empirischen Teil dieser Arbeit untersucht wird, wie die Fertigkeit Sprechen an der ausgewählten Schule in El Ejido gefördert wird, soll im folgenden Kapitel auf die Situation der deutschen Sprache in Spanien näher eingegangen werden. Dabei wird neben den Gründen für das Erlernen der deutschen Sprache, ihrer Förderung, der wirtschaftlichen Situation in Spanien sowie der wirtschaftlichen Beziehungen zwischen Spanien und den deutschsprachigen Ländern auch das spanische Bildungssystem mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Sprache dargestellt.

### **2.1 Gründe für das Erlernen der deutschen Sprache**

Bei der Wahl der Fremdsprache, spielt neben persönlichen Faktoren auch die wirtschaftliche Attraktivität der Sprache eine wesentliche Rolle. Wie attraktiv eine Fremdsprache für den/die LernerIn ist, hängt neben der Anzahl der Menschen, mit denen in der jeweiligen Sprache kommuniziert werden kann auch von der wirtschaftlichen Aktivität dieser Personen ab. Des Weiteren sind der Fremdsprachenbedarf von Unternehmen und Volkswirtschaften sowie die beruflichen Perspektiven, die sich durch die erworbenen Sprachkenntnisse eröffnen, von entscheidender Relevanz bei der Wahl der Fremdsprache.<sup>59</sup>

Die wichtigsten Gründe für das Erlernen der deutschen Sprache in Spanien wurden vom Goethe Institut Madrid zusammengefasst:

1. Jeder dritte EU-Europäer spricht Deutsch entweder als Mutter- oder als Fremdsprache.
2. Knapp 5000 spanische Firmen sind auf dem deutschen Markt aktiv. Deutschland ist das zweitwichtigste Exportland für spanische Produkte.

---

<sup>59</sup> Vgl. Löffler, Thelemann, et al. (2009): S. 1.

3. Was den spanischen Import von Produkten betrifft, steht Deutschland an erster Stelle. Etwa 1.100 deutsche Firmen haben sogar eigene Niederlassungen in Spanien.
4. Der Tourismus ist einer der wichtigsten Wirtschaftssektoren Spaniens. Jährlich besuchen etwa 10 Millionen deutsche Touristen Spanien.
5. Deutsch steht in der Rangliste der Wissenschaftssprachen weltweit an zweiter Stelle und bei der Wahl eines Auslandsstudiums ist Deutschland das weltweit drittbekannteste Land. 5612 SpanierInnen studierten 2005/06 in Deutschland und 2747 verbrachten dort ihr(e) Erasmus-Semester.
6. Deutsch ist in Bezug auf die Anzahl der Seiten im Internet die am zweithäufigsten verwendete Sprache und Deutschland das Land mit der drittgrößten Bücherproduktion auf der Welt.
7. Der direkte Zugang zu einigen der renommiertesten SchriftstellerInnen, MusikerInnen und PhilosophInnen wird durch das Erlernen der deutschen Sprache ermöglicht.<sup>60</sup>

## **2.2 Die Förderung der deutschen Sprache in Spanien**

Eine bedeutende Rolle bei der Förderung von Deutsch als Fremdsprache in Spanien spielt das Goethe-Institut, welches das Deutschlernen weltweit fördert, ein aktuelles Deutschlandbild vermittelt und sich für die internationale kulturelle Zusammenarbeit einsetzt. Darüber hinaus wurden in den letzten Jahren mit den Bildungsministerien zahlreicher Autonome Gemeinschaften Vereinbarungen über die Zusammenarbeit unterzeichnet, die dazu dienen sollten, Deutsch an Schulen und in der Erwachsenenbildung zu fördern.

Ebenfalls eine zentrale Rolle bei der Förderung der Verbreitung der deutschen Sprache spielen die deutschen Auslandsschulen, deren zweisprachig ausgebildete AbsolventInnen mit beiden Kulturen vertraut gemacht werden und später oft eine vermittelnde Rolle in Führungsposition einnehmen können. Ebenso tragen der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD), die weltweit größte Organisation zur Förderung des internationalen Austauschs von Studierenden und

---

<sup>60</sup> Vgl. Löffler, Thelemann, et al. (2009): S. 2

Wissenschaftlern sowie auch die OeAD-GmbH, die österreichische Agentur für internationale Mobilität und Kooperation in Bildung, Wissenschaft und Forschung, ihren Teil zur Förderung der Germanistik in Spanien bei.

### **2.3 Zur wirtschaftlichen Situation in Spanien/ Beziehungen zu deutschsprachigen Ländern**

Die derzeitige Wirtschaftskrise in Spanien wird begleitet von der höchsten Arbeitslosenzahl (ca. 25 Prozent)<sup>61</sup> der Europäischen Union (EU). Besonders besorgniserregend ist die extrem hohe Jugendarbeitslosigkeit. Aufgrund der aktuellen Situation in ihrem Land suchen viele junge SpanierInnen nach Jobmöglichkeiten im Ausland, wobei deutschsprachige Länder eine beliebte Variante darstellen, da sie als wirtschaftlich stabile Länder gelten.

Gleichzeitig fehlen in Deutschland und Österreich wie in vielen anderen Ländern der Welt Fachkräfte, weshalb sich Unternehmen vermehrt im Ausland nach geeigneten MitarbeiterInnen umsehen. Nachdem Deutschland bereits seit einiger Zeit Fachkräfte aus Spanien rekrutiert, hält nun auch Österreich vermehrt nach SpezialistInnen aus dem Königreich Ausschau. Die entsprechenden Kräftepotenziale in den verschiedenen Ländern werden von der Außenwirtschaft Österreich (AWO) der Wirtschaftskammer Österreich (WKÖ) analysiert. Laut AWO sei in Spanien vor allem das Angebot an gut ausgebildeten Absolventen von technischen Fachhochschulen oder Universitäten, die in ihrem Land keine Jobs finden, sehr hoch.<sup>62</sup>

Es kann also festgehalten werden, dass sowohl auf spanischer Seite das Interesse an Jobmöglichkeiten in deutschsprachigen Ländern besteht, andererseits genau diese Länder großen Bedarf an geeigneten Fachkräften haben. Die Beziehungen zwischen Spanien und den deutschsprachigen Ländern sind durch einen intensiven Austausch von Gütern, Dienstleistungen und Personen geprägt. 75 Prozent der spanischen Exporte gehen in Länder der EU. Die spanischen Importe stammen zu

---

<sup>61</sup> Vgl. <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/17327/umfrage/arbeitslosenquote-in-spanien/> Stand: 15.01.2013.

<sup>62</sup>

[http://portal.wko.at/wk/format\\_detail.wk?angid=1&stid=680759&dstid=0&cbtyp=1&titel=WK%C3%96%2cstar tet%2cRekrutierungs-%2cinitiative%2cf%C3%BCr%2cfachkr%C3%A4fte](http://portal.wko.at/wk/format_detail.wk?angid=1&stid=680759&dstid=0&cbtyp=1&titel=WK%C3%96%2cstar tet%2cRekrutierungs-%2cinitiative%2cf%C3%BCr%2cfachkr%C3%A4fte). Stand: 13.06.2012.

60 Prozent aus der EU.<sup>63</sup> Spanische Firmen wie auch der spanische Staat haben großes Interesse daran, die Exporte in deutschsprachige Länder zu erhöhen und so die eigene Wirtschaft anzukurbeln. Diese Entwicklungen tragen wiederum zu einem erhöhten Interesse bei spanischen ArbeitnehmerInnen bei, ihre Qualifikationen durch Deutschkenntnisse zu verbessern.

Ein Wirtschaftszweig von besonders großer Bedeutung in Spanien ist der Tourismus. Auch in diesem Bereich sind die deutschsprachigen Länder von enorm hoher Bedeutung. 2011 wurde das spanische Königreich von über 9 Millionen deutschen Touristen besucht, deren Ausgaben sich in der Dienstleistungsbilanz niederschlagen. Deutsche Touristen liegen mit einem Anteil von 15,9 Prozent an zweiter Stelle nach Besuchern aus Großbritannien.<sup>64</sup>

Spanien zählt auch bei den Österreichern definitiv zu den beliebtesten Urlaubsdestinationen, wie aus einem Bericht der Statistik Austria des Jahres 2011 hervorgeht, demzufolge Spanien mit 6,5 Prozent an vierter Stelle der beliebtesten ausländischen Destinationen, nach Italien (22,3%), Deutschland (15,9%) und Kroatien (12,4%) stand.<sup>65</sup>

2010 hatten in Spanien etwa 3,2 Mio. Menschen einen Arbeitsplatz, der direkt oder indirekt durch den Tourismus geschaffen wurde. 1,28 Mio. standen in direktem Kontakt zu den Touristen. Da Urlauber gerne in ihrer Muttersprache betreut und informiert werden, sind Fremdsprachenkenntnisse speziell für eine Beschäftigung im Tourismussektor von großem Vorteil. Wird aus der Zahl der deutschen Touristen in Spanien der Bedarf an Deutsch sprechenden Angestellten im Tourismusbereich berechnet, ergibt sich eine Zahl von etwa 228.000 Personen, was ein Vielfaches der tatsächlichen Deutschlernenden im Land darstellt.<sup>66</sup>

---

<sup>63</sup> Vgl. <http://www.bmeia.gv.at/botschaft/madrid/bilaterale-beziehungen/wirtschaft.html>. Stand: 21.05.2012.

<sup>64</sup> Vgl. <http://www.spanien.diplo.de/Vertretung/spanien/de/08-wirtschaft/wirtschaftsbeziehungen/0-Wirtschaftsbeziehungen.html>. Stand: 21.05.2012.

<sup>65</sup> Vgl. [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/tourismus/reisegewohnheiten/index.html#index1](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/tourismus/reisegewohnheiten/index.html#index1). Stand: 21.06.2012.

<sup>66</sup> Vgl. Löffler, Thelemann, et al. (2009): S. 8.

## **2.4 Deutsch im spanischen Bildungssystem**

Um die Situation der deutschen Sprache in Spanien zu beschreiben, soll in diesem Kapitel erklärt werden, wie das spanische Bildungssystem aufgebaut ist und welcher Stellenwert Fremdsprachen, vor allem Deutsch zukommt.

Das Bildungswesen in Spanien ist föderal organisiert, wobei die Bildungskompetenzen zwischen der Zentralregierung in Madrid, den Autonomen Gemeinschaften (Comunidades Autónomas) und den lokalen Behörden und Schulen aufgeteilt sind. Grundlage für das spanische Bildungssystem ist das „Gesetz der allgemeinen Ordnung des Bildungssystems“ (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo – LOGSE) aus dem Jahr 1990. Teile des Bildungssystems wurden in den Jahren 2002 durch das „Gesetz für Qualifikation und Berufliche Bildung“ und 2006 durch das Bildungsgesetz (Ley Orgánica de Educación – LOE) reformiert. Die aktuellen Bestimmungen für das Bildungswesen sind im LOE festgelegt.<sup>67</sup>

### **2.4.1 Ministerio de Educación y Ciencia (Ministerium für Bildung und Wissenschaft)**

Das „Ministerio de Educación y Ciencia“ (MEC) ist die zentrale Behörde in Spanien, der alle Bildungseinrichtungen unterstellt sind. Das MEC fungiert als Koordinationsstelle für alle öffentlichen und privaten Schulorganisationen. Zu den Aufgabengebieten des MEC zählen unter anderem die allgemeine Organisation des Bildungssystems, die internationale Bildungskooperation, die Festsetzung der grundsätzlichen Anforderungen an Schulen sowie die Erstellung von Rahmenlehrplänen. Die vom MEC erstellten Lehrpläne gelten landesweit, können jedoch von den Autonomen Gemeinschaften in geringem Maße modifiziert werden.<sup>68</sup>

---

<sup>67</sup> Vgl. Löffler, Thelemann, et al (2009): S. 12.

<sup>68</sup> Vgl. ebd. S. 12.

## **2.4.2 Comunidades Autónomas (Autonome Gemeinschaften) und Administraciones Locales (Lokale Behörden)**

Die „Comunidades Autónomas“ sind für die Errichtung und den Betrieb von Schulen, für die Entwicklung des Kerncurriculums sowie auch für die Richtlinien für die unterschiedlichen Niveaustufen, die Abschlüsse und eventuelle Spezialisierungen zuständig. Auch die Personalverwaltung, die Bildungsinspektion und die Kontrolle von Lehrmaterialien sowie die Einführung neuer Lehrmethoden fallen in den Verantwortungsbereich der Autonomen Gemeinschaften.<sup>69</sup>

In Bezug auf den Sprachunterricht wurde ein Großteil der Kompetenzen den „Comunidades Autónomas“ übertragen, vor allem auch weil in einigen neben Spanisch noch weitere offizielle Amtssprachen gesprochen werden, die im Lehrplan berücksichtigt werden müssen. Dies ist in Katalonien (mit den weiteren offiziellen Amtssprachen Katalanisch und Aranesisch.), in Valencia (Valencianisch), im Baskenland (Baskisch), in Galicien (Galicisch), und auf den Balearischen Inseln (Katalanisch) der Fall.<sup>70</sup>

In den Zuständigkeitsbereich der „Administraciones Locales“ fallen unter anderem die Bereitstellung der Baugelände für öffentliche Schulen, Unterhaltung und Sanierung der Vorschulen, Grundschulen und Sonderschulen, die Überwachung der Schulpflicht, die Bildung von Schulbehörden in den Gemeinden sowie die Planung von außerschulischen Aktivitäten.<sup>71</sup>

---

<sup>69</sup> Vgl. Löffler, Thelemann, et al (2009): S. 13.

<sup>70</sup> Vgl. <http://www.goethe.de/ins/es/mad/pro/pdf/tippdaf.pdf>. S. 4. Stand: 23. 02. 2012.

<sup>71</sup> Vgl. Löffler, Thelemann, et al. (2009): S. 13.

### 2.4.3 Aufbau des spanischen Bildungssystems

Das spanische Schulsystem gliedert sich in folgende Bereiche:

- Educación Infantil (EI, Elementarbereich, sechs Jahre)
- Educación Primaria (EP, Primarbereich, sechs Jahre),
- Educación Secundaria Obligatoria (ESO, Sekundarstufe 1, vier Jahre)
- Bachillerato (Sekundarstufe 2, zwei Jahre)
- Formación Profesional (Mittlere Berufsausbildung, ein bis zwei Jahre)
- Formación Profesional (Höhere Berufsausbildung, ein bis zwei Jahre)

Zu den außerschulischen Bildungseinrichtungen zählen:

- Universität
- Escuelas Oficiales de Idiomas (EOIs, staatliche Sprachschulen)

#### 2.4.3.1 Educación Infantil (Vorschulerziehung)

Der Besuch einer Vorschule basiert auf freiwilliger Basis und ist in zwei Zyklen eingeteilt. Der erste Zyklus ist ein Angebot für Kinder bis zum Alter von drei Jahren. Der zweite Zyklus für die Drei- bis Sechsjährigen wird von praktisch 100 Prozent der Kinder in Anspruch genommen. Laut LOE haben die „Comunidades Autónomas“ dafür Sorge zu tragen, dass ausreichend Plätze für den zweiten Zyklus zur Verfügung stehen.<sup>72</sup> Dieser ist kostenlos, wodurch den Bedürfnissen der Familien entgegengekommen wird.<sup>73</sup>

---

<sup>72</sup> Vgl. <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> S. 10. Stand: 02. 03. 2012.

<sup>73</sup> In Spanien haben Mütter ab dem Tag, an dem sie aufgrund einer Schwangerschaft aufhören zu arbeiten, lediglich vier Monate Anspruch auf Mutterschaftsgeld. In dem Falle, dass die Mutter über 26 Jahre alt ist und in den letzten sieben Jahren weniger als 180 Tage angestellt war, verringert sich diese Zeit auf sechs Wochen. Dies ist mit Sicherheit auch ein Grund, warum der Großteil der Familien das Angebot der „Educación Infantil“ in Anspruch nimmt. Vgl. [http://www.seg-social.es/Internet\\_1/Masinformacion/TramitesyGestiones/PrestaciondeMaterni43344/index.htm](http://www.seg-social.es/Internet_1/Masinformacion/TramitesyGestiones/PrestaciondeMaterni43344/index.htm). Stand: 14.10.2012.

In der „Educación Infantil“ (EI) sollen sowohl die körperliche und intellektuelle als auch die moralische Entwicklung der Kinder gefördert werden. Körperkontrolle, affektive und sprachliche Fähigkeiten, elementare Richtlinien des Zusammenlebens und zwischenmenschlicher Beziehungen wie auch die Selbstständigkeit der Kinder stehen im Vordergrund.<sup>74</sup> Im LOE wird empfohlen, dass die Kinder im zweiten Zyklus der EI mit einer ersten Fremdsprache vertraut gemacht werden.<sup>75</sup> Vor allem die Fertigkeiten Hören und Sprechen sollen den Kindern auf spielerische Weise näher gebracht werden.<sup>76</sup>

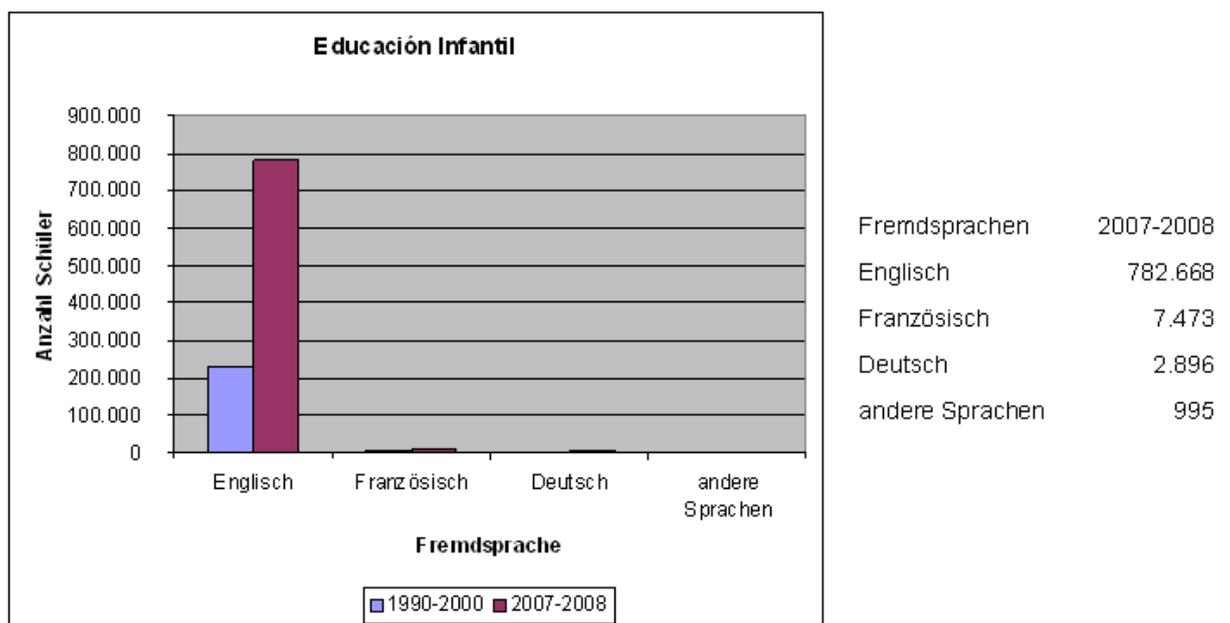


Abb.2: Fremdsprachen in der Vorschulerziehung

Aus Abb. 2 geht hervor, dass die Zahl der Kinder, die bereits in der EI eine Fremdsprache erlernen, zwischen den Schuljahren 1999/2000 und 2007/2008 rasant gestiegen ist. Englisch ist dabei mit 782.668 Lernern ganz klar die Nummer eins. Deutsch steht mit 2.896 Lernern im Schuljahr 2007/2008 nach Französisch an dritter Stelle. Zwischen den Schuljahren 1999/2000 und 2007/2008 ist die Zahl der

<sup>74</sup> Vgl. <http://www.educacion.gob.es/educacion/que-estudiar-y-donde/educacion-infantil.html>. Stand: 12.10.2012.

<sup>75</sup> Vgl. <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> S. 10. Stand: 02.03.2012.

<sup>76</sup> Vgl. Löffler, Thelemann, et al. (2009): S. 17.

Kinder, die bereits mit drei Jahren erste Kontakte mit der englischen Sprache haben, um fast 30 % gestiegen.

Vor allem in den „Centros públicos“ (öffentliche Einrichtungen) wird Englisch als Fremdsprache angeboten. Deutsch wird überwiegend in den privaten Vorschulen angeboten. Während 2000 noch keine staatliche Vorschule Deutsch als Fremdsprache anbot, lernten im selben Jahr 1.500 Kinder an privaten Schulen Deutsch. Im Jahr 2007 erhielten bereits 469 Kinder an öffentlichen und 2.427 an privaten Vorschulen Deutschunterricht.<sup>77</sup>

#### **2.4.3.2 Educación Primaria (Grundschule)**

Der Besuch der Grundschule ist obligatorisch und dauert sechs Jahre. Die „Educación Primaria“ (EP) ist in drei zweijährige Zyklen unterteilt: 6 bis 8-jährige, 8 bis 10-jährige und 10 bis 12-jährige SchülerInnen.<sup>78</sup> Die in den verschiedenen Bildungsbereichen zu erwerbenden Grundkenntnisse werden vom nationalen Bildungsministerium im LOE festgelegt.<sup>79</sup>

Laut LOE müssen die SchülerInnen in der Primarstufe mindestens eine Fremdsprache erlernen. Die erste Fremdsprache wird ab der ersten Klasse unterrichtet. Ab dem dritten Zyklus kann eine zweite Fremdsprache angeboten werden. Im FSU der EP sollen die SchülerInnen eine elementare Kommunikationsfertigkeit erwerben, durch die es ihnen möglich ist, Alltagssituationen zu bewältigen. Sie sollen im Stande sein, einfache Aussagen in der Fremdsprache zu formulieren und zu verstehen.<sup>80</sup> Die Ziele und Lerninhalte in der ersten Fremdsprache orientieren sich dabei am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen.<sup>81</sup>

---

<sup>77</sup> Vgl. Löffler, Thelemann, et al. (2009): S. 17.

<sup>78</sup> Vgl. <http://www.goethe.de/ins/es/mad/pro/pdf/tippdaf.pdf> S. 7.

<sup>79</sup> Vgl. <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> S. 11 La Educación primaria en la LOE (Ley Orgánica 3 Mayo de 2006, de Ordenación de la Educación): aus dem Spanischen übersetzt durch Rafaela Mazal.

<sup>80</sup> Vgl. <http://www.goethe.de/ins/es/mad/pro/pdf/tippdaf.pdf> S. 7.

<sup>81</sup> Vgl. Löffler, Thelemann, et al. (2009): S. 18.

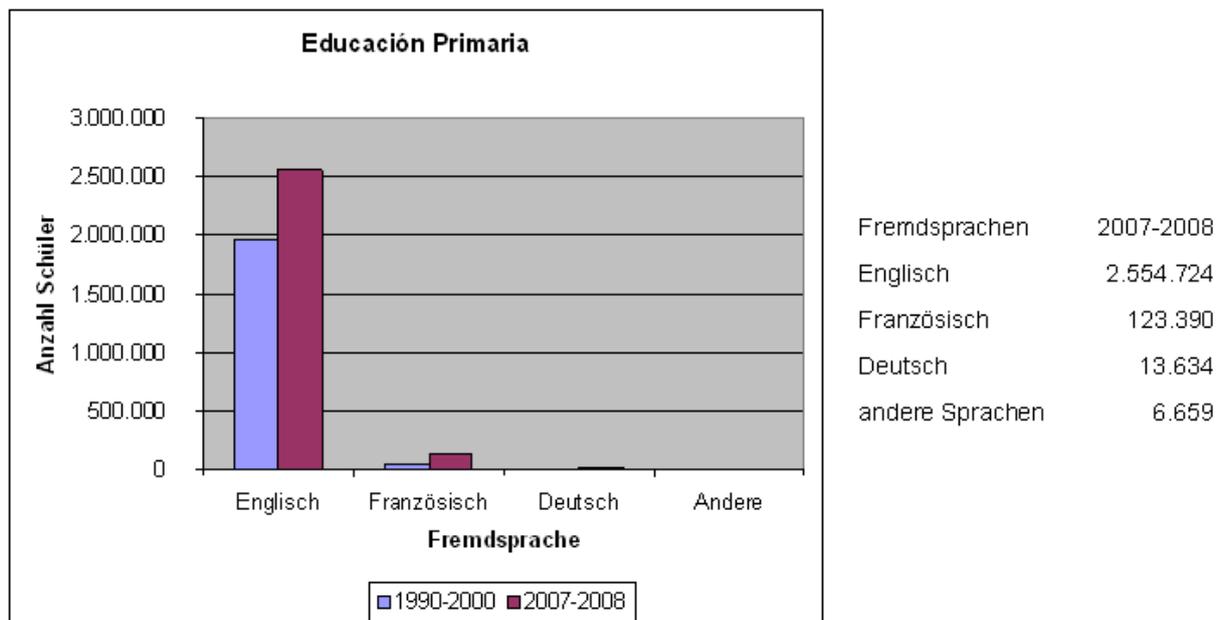


Abb. 3: Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe<sup>82</sup>

Abb.3 zeigt, dass Fremdsprachen auch in der „Educación Primaria“ in den Jahren zwischen 1990/2000 und 2007/2008 Zuwächse verzeichnen konnten. Englisch liegt mit 2.554.724 LernerInnen wieder ganz klar an erster Stelle, gefolgt von Französisch mit 123.390 LernerInnen. Deutsch liegt auch in dieser Schulstufe mit 13.634 LernerInnen an dritter Stelle vor allen anderen Fremdsprachen.<sup>83</sup>

Aus der aktuellen Statistik des spanischen Bildungsministeriums über den FSU an allgemeinbildenden Schulen und an staatlichen Sprachschulen für Erwachsene von Jänner 2011 mit Zahlen aus dem Schuljahr 2008/2009 geht hervor, dass in der Primarstufe an den privaten Schulen um 27 % mehr SchülerInnen Deutsch lernten als im Vorjahr. Auch an den staatlichen Schulen ist bei den DeutschlernerInnen ein Zuwachs von 20% zu verzeichnen.<sup>84</sup>

<sup>82</sup> Siehe Löffler, Thelemann, et al. (2009): S. 18.

<sup>83</sup> Vgl. ebd. S. 18.

<sup>84</sup> Vgl. <http://www.goethe.de/ins/es/mad/lhr/dis/deindex.htm>. Stand: 12.04. 2011.

### 2.4.3.3 Educación Secundaria Obligatoria (Sekundarstufe 1 und 2)

In Spanien gibt es in der Sekundarstufe keine Unterscheidung zwischen Hauptschule, Realschule oder Gymnasium. An den Sekundarschulen erfolgen sowohl die Educación Secundaria Obligatoria (ESO, Sekundarstufe 1) als auch das Bachillerato (Sekundarstufe 2). Der Abschluss der vierjährigen Sekundarstufe 1 entspricht der Mittleren Reife (Graduado/a en Educación Secundaria) und berechtigt zum Beginn der mittleren Berufsausbildung sowie zur Fortsetzung der Schule bis zur Reifeprüfung (Bachillerato), die der österreichischen Matura entspricht. Da die ESO auf die weiterführende Schule oder auf das Berufsleben vorbereiten soll, wird eine berufliche Grundbildung vermittelt. Mit dem Abschluss der ESO endet die allgemeine Schulpflicht.<sup>85</sup>

#### a) Educación Secundario Obligatoria (Sekundarstufe 1)

In den insgesamt vier Unterrichtsjahren der ESO beinhalten die Pflichtfächer mindestens eine Fremdsprache. Die zweite Fremdsprache kann von den „Administraciones Educativas“ ebenfalls als Pflichtfach unterrichtet werden, muss aber zumindest im Wahlfachangebot enthalten sein.<sup>86</sup>

---

<sup>85</sup> Vgl. <http://www.goethe.de/ins/es/mad/pro/pdf/tippdaf.pdf>. S. 8.

<sup>86</sup> Vgl. <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> S. 13 aus dem Spanischen übersetzt durch Rafaela Mazal.

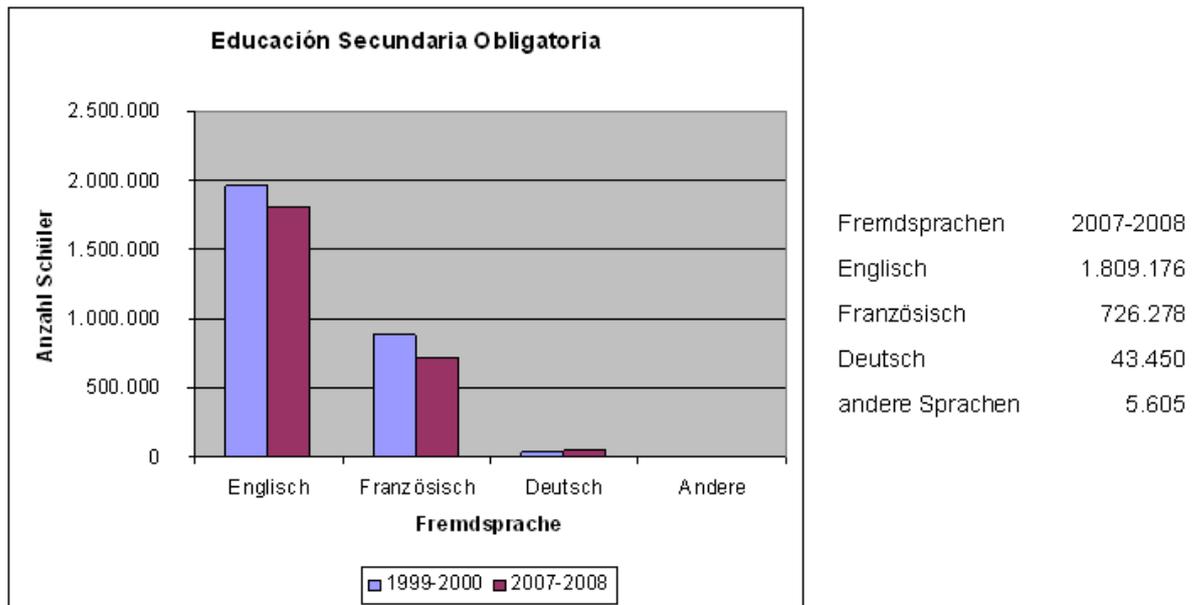


Abb. 4: Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe 1<sup>87</sup>

In der Sekundarstufe 1 verzeichnen Englisch und Französisch im Schuljahr 2007/2008 im Vergleich zum Schuljahr 1999/2000 eindeutig rückläufige LernerInnenzahlen (von 1.970.061 auf 1.809.000 bzw. 885.831 auf 726.278), während Deutsch geringe Zuwächse von 39.319 auf 43.450 LernerInnen aufweist. Die Vorgaben für die zweite Fremdsprache orientieren sich an denen für die erste Fremdsprache und sollen an das Vorwissen der SchülerInnen angepasst werden. Mit Binnendifferenzierung (individuelle Förderung einzelner Lernender innerhalb der bestehenden Lerngruppe) im Unterricht sollen AnfängerInnen und fortgeschrittene LernerInnen gemeinsam unterrichtet werden und die vorgegebenen Lernziele erreichen.<sup>88</sup>

Nach dem Abschluss der Sekundarstufe 1 können sich die SchülerInnen für eine weitere Ausbildung im Sekundarbereich Oberstufe (Bachillerato) oder für eine Berufsausbildung (Formación Profesional) entscheiden.

<sup>87</sup> Vgl. Löffler, Thelemann, et al. (2009): S. 19.

<sup>88</sup> Vgl. ebd. S. 19.

b) Bachillerato (Sekundarstufe 2, Mittlere Berufsausbildung mit Matura)

Die Ausbildung bis zur Matura (Bachillerato) dauert zwei Jahre. Die 16-18-jährigen SchülerInnen erhalten im Bachillerato einen allgemeinbildenden Unterricht.<sup>89</sup> Die in der ESO erworbenen Fremdsprachenkenntnisse sollen im Bachillerato weiter vertieft werden. Die zweite Fremdsprache kann je nach Autonomer Gemeinschaft als Wahlfach oder Wahlpflichtfach angeboten werden.<sup>90</sup>

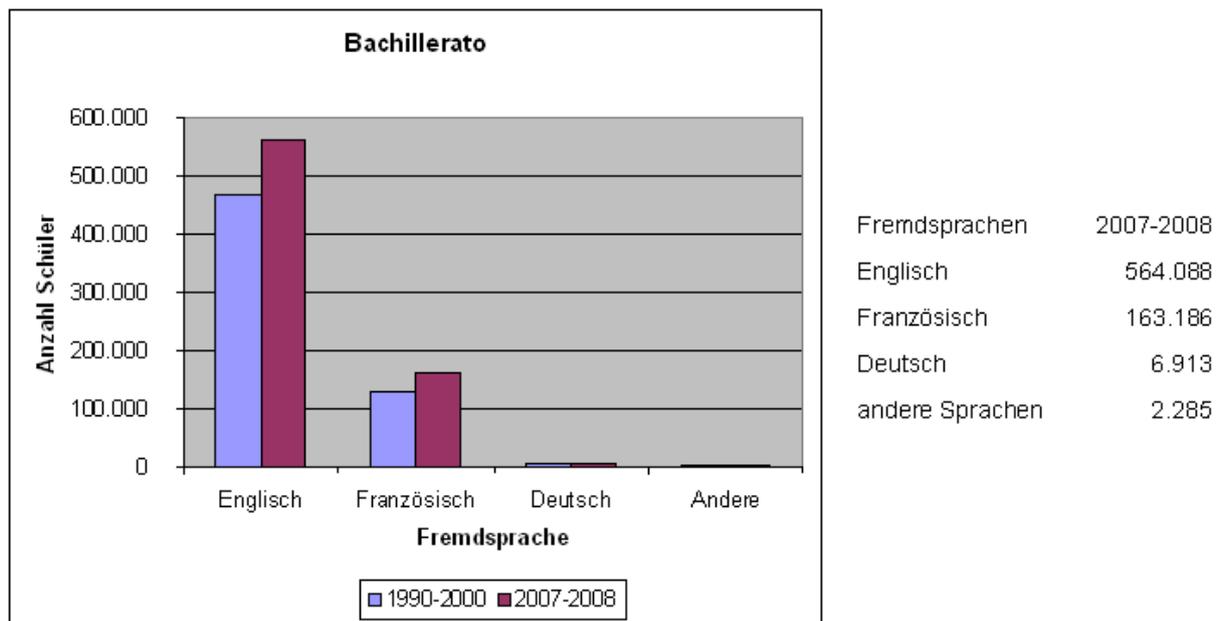


Abb. 5: Fremdsprachenunterricht im Bachillerato<sup>91</sup>

In den Jahren zwischen 1999/2000 und 2007/2008 verzeichnen im Bachillerato alle Sprachen Zuwächse. Diese sind für Deutsch (ca 1300 LernerInnen mehr) allerdings sehr gering. Im Schuljahr 2007/2008 besuchten landesweit gerade einmal 6.913 SchülerInnen im Bachillerato einen Deutschunterricht. Deutsch liegt somit weit hinter Englisch und Französisch, aber vor allen anderen Sprachen.<sup>92</sup> Die Zahlen der Deutschlernenden im Sekundarbereich Oberstufe (*Bachillerato*: 6.913) und im berufsbildenden Bereich (*Ciclos Formativos de Grado Medio*: 112 und *Ciclos*

<sup>89</sup> Vgl. <http://www.goethe.de/ins/es/mad/pro/pdf/tippdaf.pdf>. S. 9.

<sup>90</sup> Vgl. Löffler, Thelemann, et al. (2009): S. 20.

<sup>91</sup> ebd. S. 21.

<sup>92</sup> Vgl. ebd. S. 20.

*Formativos de Grado Superior*. 502) sind ebenfalls niedrig. Eine Ausnahme bilden die Tourismusfachschulen in den Autonomen Gemeinschaften Andalusien, Kanaren und Balearen.<sup>93</sup>

#### **2.4.3.4 Formación Profesional**

Die „Formación Profesional“ bietet eine berufliche Grundbildung und ist in die „Formación Profesional de Grado Medio“ (Mittlere Berufsbildung) und die „Formación Profesional de Grado Superior“ (Höhere Berufsbildung) unterteilt.

##### a) Formación Profesional de Grado Medio

Die ein- bis zweijährige Ausbildung beinhaltet auch einen praktischen Teil in einem Unternehmen und soll die SchülerInnen optimal auf ihren Einstieg ins Berufsleben vorbereiten. Bei Abschluss dieser Ausbildung erhalten die SchülerInnen den Titel "Techniker/in" in einer der 75 angebotenen Fachrichtungen.<sup>94</sup>

Deutsch als Fremdsprache wird nur an sehr wenigen Berufsbildungseinrichtungen unterrichtet. 2008 liegt der statistische Anteil der DeutschlernerInnen in der mittleren Berufsausbildung bei 0,1 Prozent. Die wenigen LernerInnen besuchen meist eine Ausbildung im Tourismusbereich.<sup>95</sup>

##### b) Formación Profesional de Grado Superior

Zugangsvoraussetzung ist die spanische Matura oder der Abschluss als "Techniker/in" der mittleren Berufsausbildung. Die SchülerInnen können in der ein- oder zweijährigen Ausbildung aus 93 Fachrichtungen auswählen. Wie auch bei der mittleren Berufsausbildung muss ein praktischer Teil in einem Unternehmen absolviert werden. Mit dem Abschluss einer höheren Berufsausbildung sind die SchülerInnen berechtigt, ohne Zulassungsprüfung eine Fachrichtung an der

---

<sup>93</sup> Vgl. Löffler, Thelemann, et al. (2009): S. 20.

<sup>94</sup> Vgl. [http://www.educacion.gob.es/exterio/al/al/ausbildung\\_in\\_spanien/bildungssyst.shtml#fp](http://www.educacion.gob.es/exterio/al/al/ausbildung_in_spanien/bildungssyst.shtml#fp). Stand: 30.04.2012.

<sup>95</sup> Vgl. <http://www.goethe.de/ins/es/mad/pro/pdf/tippdaf.pdf>. S. 10. Stand: 30.04.2012.

Universität zu studieren, die mit dem erlernten Beruf verwandt ist.<sup>96</sup> Der Anteil der SchülerInnen, die in einer höheren Berufsausbildung einen Deutschunterricht besuchen, lag 2008 bei lediglich 0,4 Prozent.<sup>97</sup>

#### **2.4.3.5 Hochschulen**

Um an einer der 77 spanischen Universitäten studieren zu können, ist der „Título de Bachiller“ (Matura) erforderlich. Zusätzlich muss ein Abschluss als "Höhere/r Techniker/in" vorgewiesen oder eine Zulassungsprüfung („Selectividad“) bestanden werden.<sup>98</sup>

Deutsch als Fremdsprache wurde im Studienjahr 2009/2010 in Spanien an insgesamt 46 Hochschulen unterrichtet. Zusätzlich wurden in den letzten Jahren an etwa 60 spanischen Universitäten Sprachenzentren gegründet, an denen Deutsch für StudentInnen aller Fakultäten angeboten wird. Dort lernten 2009/2010 schätzungsweise zwischen 5.000 und 10.000 StudentInnen studienbegleitend Deutsch. Über die genauen Zahlen gibt es bisher keine landesweite Erfassung.<sup>99</sup>

Die Umstellung der Studiengänge im Zuge des Bologna-Prozesses brachte auch Auswirkungen auf das Angebot von Deutsch als Fremdsprache mit sich. In einigen neuen Studiengängen wird eine Zweitsprache als Wahl- oder als Pflichtfach angeboten. Diese wird in geringerem Umfang als die Erstsprache gelernt. Deutsch wird dabei häufig als Zweitsprache gewählt, wodurch die Lernerzahlen in Zukunft ansteigen könnten. Dabei darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass die Kenntnisse nach einem vierjährigen Bachelor mit geringem Stundenumfang und meist ohne Vorkenntnisse begrenzt bleiben. Außerdem ist hinzuzufügen, dass Auslandsaufenthalte meist im Land der Erstsprache absolviert werden.<sup>100</sup>

---

<sup>96</sup> Vgl. [http://www.educacion.gob.es/exterio/al/al/ausbildung\\_in\\_spanien/bildungssyst.shtml#fp](http://www.educacion.gob.es/exterio/al/al/ausbildung_in_spanien/bildungssyst.shtml#fp).

<sup>97</sup> Vgl. <http://www.goethe.de/ins/es/mad/pro/pdf/tippdaf.pdf>. S. 10.

<sup>98</sup> Vgl. [http://www.educacion.gob.es/exterio/al/al/ausbildung\\_in\\_spanien/bildungssyst.shtml](http://www.educacion.gob.es/exterio/al/al/ausbildung_in_spanien/bildungssyst.shtml). Stand: 26.05.2011.

<sup>99</sup> Vgl. Löffler, Thelemann, et al. (2009): S. 22.

<sup>100</sup> Vgl. ebd. S. 23.

Die für Germanistik, Übersetzungswissenschaften und andere Studienfächer erforderlichen Sprachkenntnisse auf einem Mindestniveau von B2 werden ohne ausreichendes Angebot an Deutsch als Fremdsprache in den Sekundarstufen 1 und 2 von den SchülerInnen kaum erworben, was wiederum zu Nachwuchsproblemen im Bereich der Germanistik im Bezug auf Lehrberufe, DolmetscherInnen und ÜbersetzerInnen führt.<sup>101</sup>

#### **2.4.3.6 Escuelas Oficiales de Idiomas (staatlich geförderte Sprachschulen)**

Die „Escuelas Oficiales de Idiomas“ (EOI) sind eine einzigartige Institution in Europa. Die staatlichen Sprachschulen bieten Erwachsenen und Jugendlichen ab 16 Jahren die Möglichkeit, für einen niedrigen Kostenbeitrag Fremdsprachen sowie die von der spanischen Verfassung als offiziell anerkannten Sprachen (Spanisch für Ausländer, Baskisch, Katalanisch und Galicisch) zu erlernen.<sup>102</sup>

Im Schuljahr 2007/2008 lernten an den 288 EOIs insgesamt 340.852 LernerInnen 22 Fremdsprachen, inklusive Baskisch, Galicisch, Katalanisch und Spanisch als Fremdsprache. Der gesetzliche Rahmen für die staatlichen Sprachschulen ist im LOE 2/2006 vorgegeben. Die Sprachdiplome, die an den EOIs erworben werden, werden vom spanischen Bildungsministerium ausgestellt und landesweit anerkannt.<sup>103</sup>

---

<sup>101</sup> Vgl. Löffler, Thelemann, et al. (2009): S. 23.

<sup>102</sup> Vgl. <http://www.goethe.de/ins/es/mad/pro/pdf/tippdaf.pdf>. S. 12. Stand: 25.04. 2012.

<sup>103</sup> Vgl. Löffler, Thelemann, et al. (2009): S. 21.

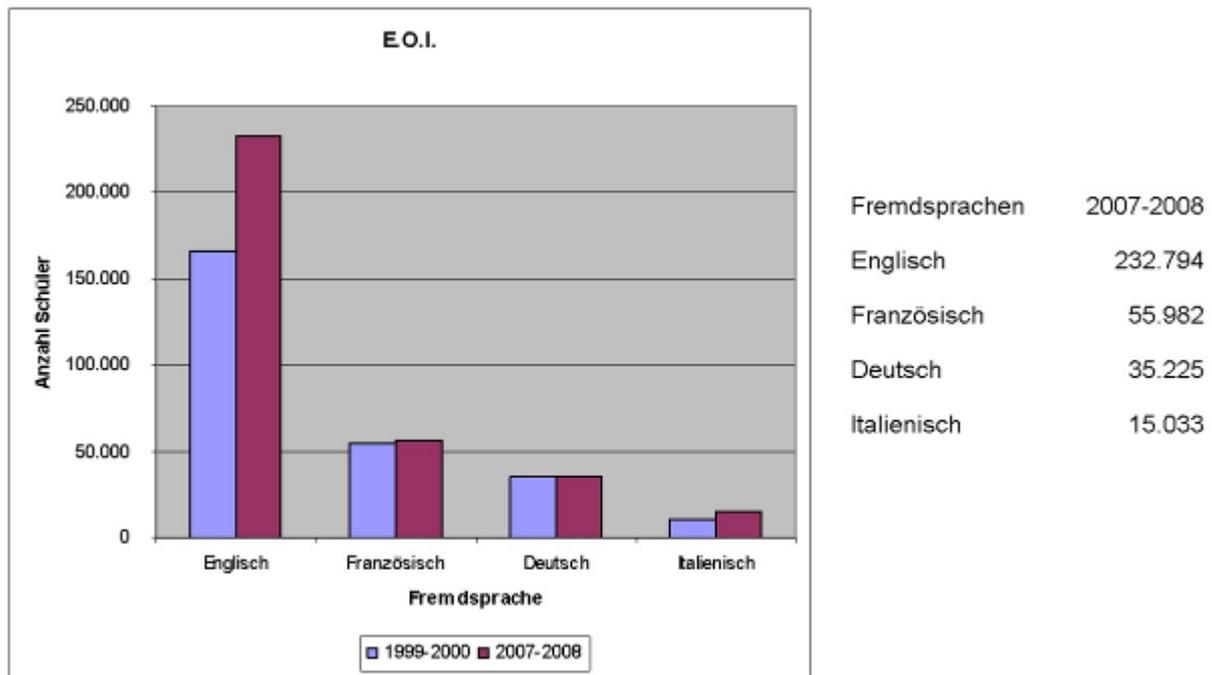


Abb. 6: Fremdsprachenunterricht an E.O.I.<sup>104</sup>

Aus Abb. 6 wird ersichtlich, dass die Anzahl der DeutschlernerInnen an den EOIs im Vergleich zu den DeutschlernerInnen an öffentlichen und privaten Schulen der allgemeinen Schulbildung sehr hoch ist. Wird die Zahl der DeutschlernerInnen an Schulen der vorschulischen Bildung bis zur Matura (ca. 67.500) ins Verhältnis zu den DeutschlernerInnen an den EOIs gesetzt, dann ergibt das eine Relation von 52%. Diese Relation liegt bei den FranzösischlernerInnen bei gerademal 5% und bei den EnglischlernerInnen bei lediglich 3%. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass der bestehende Bedarf durch das Angebot an Deutschunterricht im Schulbereich nicht gedeckt wird.<sup>105</sup>

Von Seiten der Eltern, der Wirtschaft und den Schulgremien gehen immer wieder Initiativen für ein verstärktes Angebot an Deutsch als Fremdsprache aus. Diesen wird von bildungspolitischer Seite jedoch nur ungenügend Folge geleistet. So werden zum Beispiel wenig bis gar keine neuen Lehrstellen für Deutsch geschaffen.

<sup>104</sup> Löffler, Thelemann, et al. (2009): S. 22.

<sup>105</sup> Vgl. ebd. S. 22.

Durch das geringe Angebot kommt wiederum kein Kontakt mit der deutschen Sprache zustande, wodurch auch die Nachfrage nicht steigt.<sup>106</sup>

## **2.5 Zusammenfassung**

Bedingt durch die Wirtschaftskrise im Land und den Bedarf im wirtschaftlichen Bereich sowie im Tourismussektor besteht auf spanischer Seite das Interesse an Jobmöglichkeiten in deutschsprachigen Ländern, in denen ebenfalls Bedarf an geeigneten Fachkräften vorhanden ist.

In Anbetracht der angeführten Daten kann festgehalten werden, dass die DeutschlernerInnenzahlen in Spanien zwar steigen, jedoch das Interesse und der Bedarf an Deutsch als Fremdsprache weit über dem tatsächlichen Angebot an Schulen liegen. Dies zeigt sich ganz deutlich im Bereich der Erwachsenenbildung, wo Deutsch einen weit größeren Anteil hat, als im öffentlichen Schulbereich. Darüber hinaus liegt im schulischen Bereich der Anteil an DeutschlernerInnen im privaten Schulwesen weit über dem im öffentlichen.

Das geringe Angebot an Deutsch im spanischen Schulsystem wirkt sich negativ auf die Nachfrage aus. Andererseits werden die niedrigen LernerInnenzahlen wiederum als geringe Nachfrage interpretiert, wodurch keine neuen Angebote entstehen. Dies ergibt einen Teufelskreis, der dazu führt, dass durch die niedrigen LernerInnenzahlen an Schulen auch das universitäre Angebot beschränkt ist. Ebenso verhindert der Mangel an ausgebildeten Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache eine Ausweitung des Unterrichts.

---

<sup>106</sup> Vgl. Löffler, Thelemann, et al. (2009): S. 16.

### **3 Die EOI El Ejido**

Die Sprachschule, an der die Förderung der Fertigkeit Sprechen in der unterrichtlichen Praxis untersucht werden soll, befindet sich in El Ejido, in der Autonomen Gemeinschaft Andalusien, die besonders stark vom Tourismus abhängig ist, weshalb Fremdsprachenkenntnisse und durch die große Zahl an deutschen Touristen vor allem auch Deutschkenntnisse gerade in dieser Region eine große Rolle spielen.

#### **3.1 Die Sprachabteilungen**

Die einzelnen Sprachabteilungen (Departamentos) und der Rat der AbteilungsleiterInnen bilden die Handlungsorgane der EOI. Vor Kursbeginn müssen sowohl der/die AbteilungsleiterIn als auch alle anderen LehrerInnen einen Lehrplan erstellen, der folgende Angaben enthält: Einteilung in Kurse und Ciclos (Zyklen), Lernziele, vorgesehene Methodologie, Zeiteinteilung für die verschiedenen Lehr- und Lerninhalte, Bewertungskriterien und zusätzliche Aktivitäten. In einem Abschlussbericht am Ende des Kurses wird der Lehrplan nachträglich bewertet, die Ergebnisse werden dargestellt und Änderungen angegeben.<sup>107</sup> An der EOI El Ejido werden vier Sprachen (Englisch, Französisch, Deutsch und Arabisch) unterrichtet, wobei die größte Nachfrage nach Englischunterricht besteht.

#### **3.2 Schulleitung und LehrerInnen**

Die Schulleitung einer EOI besteht aus einem/r Schulleiter/in (Director/a), der/ die von einem/r Studienleiter/in (Jefe de Estudios) unterstützt wird. Der/die Sekretär/in ist für die Finanzverwaltung sowie für weitere technisch-organisatorische Tätigkeiten wie zum Beispiel Reparaturen zuständig.<sup>108</sup>

Um an einer EOI unterrichten zu können, müssen die Lehrkräfte (Claustro de profesores) nach einem fachspezifischen Studium eine staatliche Beamtenprüfung

---

<sup>107</sup> Vgl. <http://www.goethe.de/ins/es/mad/pro/pdf/tippdaf.pdf>. S. 20. Stand: 30. 04. 2012.

<sup>108</sup> Vgl. ebd. S. 18.

(Oposición) ablegen. Die Bildungsbehörden der Autonomen Gemeinschaften legen jedes Jahr eine bestimmte Anzahl von zu besetzenden Arbeitsplätzen für diese „Oposiciones“ fest und bestimmen somit die Zahl der neuen LehrerInnen. Die an den EOIs beschäftigten Lehrkräfte unterrichten immer nur eine Sprache, für die sie eine Ausbildung abgeschlossen haben.<sup>109</sup>

### **3.3 Die Lernenden der EOI**

Die Anzahl der Lernenden in einer Gruppe unterliegt großen Schwankungen. Neben kleinen Gruppen von 4-8 SchülerInnen vor allem in den höheren Niveaustufen gibt es auf dem „Nivel básico“ oft Klassen mit über 30 SchülerInnen. Die Gruppen sind heterogen, sowohl in Bezug auf das Alter der SchülerInnen (das Mindestalter ist 14 Jahre, es gibt keine Höchstgrenze, das Durchschnittsalter der SchülerInnen liegt zwischen 20 und 30 Jahren) wie auch auf deren soziale und berufliche Herkunft und ihre Motivation für das Sprachenlernen. Die Kurse werden vor allem von StudentInnen, jungen Berufstätigen, die beruflich mit der deutschen Sprache in Kontakt treten, und Erwerbslosen, die durch den Sprachkurs eine Zusatzqualifikation erwerben möchten, besucht, die das günstige Angebot der EOIS nutzen.

Ein großes Problem der EOIs liegt in der hohen Abwesenheitsrate und im Teilnehmerschwund, da die Zahl der TeilnehmerInnen im Laufe des Kursjahres zunehmend abnimmt. Gründe sind beispielsweise, dass eine Arbeit gefunden wurde, Zeitmangel oder auch Überforderung durch den Kurs.<sup>110</sup>

---

<sup>109</sup> Vgl. <http://www.goethe.de/mmo/priv/7118070-STANDARD.pdf>. S. 21. Stand: 25.04.2012.

<sup>110</sup> Vgl.

<http://www.educa2.madrid.org/web/centro.eoi.fuenlabrada.fuenlabrada/dpto.aleman;jsessionid=274C44EFB9AFB45F7B486DDD7FFA66AC>. Stand: 05.10. 2012.

### 3.4 Unterricht und Leistungsbeurteilung

Die Sprachkurse finden zweimal pro Woche mit einem Gesamtumfang von 4,5 Wochenstunden statt. Der Unterricht wird fast ausschließlich am Nachmittag oder Abend angeboten, womit den berufstätigen TeilnehmerInnen sowie auch SchülerInnen und StudentInnen entgegengekommen wird.<sup>111</sup>

Die Sprachen werden auf drei Niveaustufen unterrichtet: „Nivel básico“ („básico 1“ entspricht dem Niveau A1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens, „básico 2“ dem Niveau A2) „Nivel intermedio“ (entspricht dem Niveau B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens) und „Nivel avanzado“ (entspricht dem Niveau B2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens). Rund 70% der LernerInnen sind auf dem „Nivel básico“ eingeschrieben. Ob die Schulen auch Kurse und Prüfungen für das Niveau C1 anbieten, liegt in der Hand der Autonomen Gemeinschaften.<sup>112</sup>

Die offiziellen Prüfungen am Ende des Kurses, bei denen die Fertigkeiten Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben beurteilt werden, basieren auf den vorgegebenen Richtlinien für die EOIs und sind Voraussetzung für einen Aufstieg ins nächste Niveau.<sup>113</sup>

---

<sup>111</sup> Vgl. <http://www.goethe.de/ins/es/mad/pro/pdf/tippdaf.pdf>. S. 21. Stand: 30. 04. 2012.

<sup>112</sup> Vgl. <http://www.goethe.de/mmo/priv/7118070-STANDARD.pdf>. S. 21. Stand: 25.04.2012.

<sup>113</sup> Vgl. <http://www.goethe.de/ins/es/mad/pro/pdf/tippdaf.pdf>. S. 21. Stand: 30. 04. 2012.

## 4 Forschungsfrage und methodische Vorgehensweise

Die Forschungsfrage meiner empirischen Studie lautet:

„Wie sieht die Förderung der Fertigkeit Sprechen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache an der Escuela Oficial de Idiomas (EOI) in El Ejido/ Spanien aus?“

Um diese Frage genauer beantworten zu können, werden weitere Aspekte wie die Motivation und die Erwartungen der Lernenden, der Unterricht selbst und vor allem die Förderung der Fertigkeit Sprechen näher betrachtet.<sup>114</sup>

Für die Beantwortung meiner Forschungsfrage, habe ich Daten aus unterschiedlichen Quellen herangezogen. Durch eine sogenannte Triangulation können nach Flick sowohl verschiedene qualitative Methoden als auch qualitative mit quantitativen Methoden gemischt werden.

Die Verknüpfung qualitativer und quantitativer Ergebnisse, wie zum Beispiel in meinem Fall die Verbindung einer Umfrage mit einer Interviewstudie kann mit unterschiedlichen Zielen realisiert werden. So können auf diese Weise Erkenntnisse über den Gegenstand der Studie gewonnen werden, die umfassender sind, als diejenigen, die durch nur einen der beiden Zugänge erbracht worden wären und/oder die Ergebnisse beider Zugänge können wechselseitig validiert werden.<sup>115</sup>

Durch diese Kombination können im Wesentlichen drei Erträge erzielt werden:

- a) Qualitative und quantitative Ergebnisse konvergieren, das heißt, tendenziell stimmen sie überein und legen dieselben Schlussfolgerungen nahe;
- b) die Ergebnisse beider Zugänge fokussieren unterschiedliche Aspekte eines Gegenstandes. Damit verhalten sie sich komplementär zueinander, das heißt, sie ergänzen sich gegenseitig, oder

---

<sup>114</sup> Der vollständige Fragebogen befindet sich im Anhang.

<sup>115</sup> Vgl. Flick (2007): S. 48-49.

- c) qualitative und quantitative Ergebnisse divergieren, d.h. widersprechen einander.<sup>116</sup>

Für meine empirische Studie wurde mittels standardisierter Fragebögen eine Befragung aller SchülerInnen, die im Schuljahr 2009/2010 an der EOI El Ejido einen Deutschkurs besuchten, durchgeführt. Außerdem fanden zwei nichtstandardisierte ExpertInneninterviews mit den beiden an der Schule tätigen Lehrerinnen für Deutsch als Fremdsprache statt. Ziel dieser Vorgehensweise war es, sowohl die Eindrücke und Meinungen der SchülerInnen als auch die der Lehrkräfte zu berücksichtigen. Auf diese Weise sollten sowohl verschiedene Blickwinkel auf das Thema als auch unterschiedliche Aspekte des Gegenstandes einbezogen und überprüft werden, ob die Ergebnisse übereinstimmen oder einander widersprechen.

Darüber hinaus wurden, um über die Sprachschule sowie die angebotenen Sprachen, die unterrichtenden Lehrkräfte, etc. zu informieren, allgemein zugängliche Informationen wie zum Beispiel die Homepage der Schule<sup>117</sup> oder die des spanischen Ministeriums für Bildung, Kultur und Sport<sup>118</sup> herangezogen.

#### **4.1 Erhebung mittels Fragebögen**

In einschlägigen Lehrwerken zur Fragebogenmethode werden der Grad der Strukturierung und Standardisierung der Fragesituation als Kriterien herangezogen, um zwischen qualitativen und quantitativen Formen zu unterscheiden. Nach der „klassischen“ Vorstellung der Verwendung standardisierter Interviews soll für alle Befragten durch die Vorgabe festgelegter Fragen und meist auch festgelegter Antwortvorgaben eine Gleichheit der Interviewsituation geschaffen werden. In der quantitativen Methodologie findet man häufig eine an der klassischen Testtheorie orientierte Sichtweise, nach der jeglicher Reflexionsakt der Befragten als Fehlerquelle betrachtet wird.<sup>119</sup>

---

<sup>116</sup> Flick (2007): S. 49.

<sup>117</sup> <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~04700314/eoi/index.php>. Stand: 13.04.2012.

<sup>118</sup> <http://www.educacion.gob.es/portada.html>. Stand: 21.05.2012.

<sup>119</sup> Vgl. Stigler (2005): S. 135-136.

In Stiglers Beitrag wird versucht, ein Regelwerk zur Fragebogenkonstruktion und zur Durchführung von Befragungen zu entwickeln, das quantitative und qualitative Sichtweisen miteinander verbindet und die Involviertheit der befragten Personen in den Beantwortungsprozess als zusätzliches Gütekriterium nutzbar macht. Bei der Erstellung meines Fragebogens orientierte ich mich an den Überlegungen zur Fragebogendramaturgie, sowie an den Hinweisen zu Fragebogeninstruktionen und zur Sprache im Fragebogen, zur Frageformulierung und zur Gestaltung der Antworten nach Stigler.<sup>120</sup>

Die in allen Deutschklassen der Sprachschule durchgeführte Befragung sollte dazu dienen, die LernerInnenseite darzustellen. Hauptziel dieser Befragung war es, die Unterrichtsmethoden der Lehrkräfte im Fremdsprachenunterricht aufzuzeigen, sie in einen Bezug zu den Erwartungen und den Bedürfnissen der SchülerInnen zu setzen und auf eventuelle Probleme bzw. verbesserungswürdige Methoden im Unterricht Deutsch als Fremdsprache aufmerksam zu machen.

Die verschiedenen Fragen in einem Fragebogen können nach ihrem Inhalt oder ihrer Form unterschieden werden, wobei die Unterscheidung nach inhaltlichen Gesichtspunkten beliebig gestaltet werden kann. In Bezug auf ihre Form werden Fragebogen-Fragen in geschlossene, halboffene und offene Fragen unterteilt. Bei geschlossenen Fragen gibt es eine begrenzte und definierte Anzahl möglicher Antwortkategorien, aus denen die befragte Person wählen muss. Dabei wird zwischen Fragen mit nur einer zulässigen Antwort (Einfachnennung) und Fragen mit mehr als einer zulässigen Antwort (Mehrfachnennungen) unterschieden.

Offene Fragen enthalten keine Antwortkategorien, die Befragungsperson kann in eigenen Worten antworten. Bei halboffenen Fragen handelt es sich um solche, bei denen an eine an sich geschlossene Frage eine zusätzliche Kategorie (z.B. „Sonstiges“) angehängt wird, die wie eine offene Frage beantwortet werden kann. Diese Restkategorie der halboffenen Frage dient auch dazu, die Motivation der TeilnehmerInnen aufrecht zu erhalten, da ohne diese Kategorie bei denjenigen

---

<sup>120</sup> Vgl. Stigler (2005): S. 136-146.

befragten Personen, die sich für keine der vorgeschlagenen Antworten entscheiden möchten, der Eindruck entstehen kann, „da irgendwie nicht reinzupassen“, was sich wiederum negativ auf die Motivation und somit auch auf die Datenqualität auswirken kann.<sup>121</sup>

Der für meine empirische Arbeit ausgestellte Fragebogen besteht aus geschlossenen (z.B. Frage 2.2.3), halboffenen (z.B. Frage 1.1.2) und offenen Fragen (z.B. Frage 2.1.1), wobei bei den geschlossenen Fragen sowohl Fragen mit nur einer zulässigen Antwort (z.B. Frage 2.2.3) wie auch eine Frage mit mehreren zulässigen Antworten (Frage 2.4.3) vorkommen. Letztere ist durch den Hinweis *Mehrfachnennungen möglich* gekennzeichnet. Außerdem wurden einige Feststellungen angeführt, bei denen die LernerInnen den Grad der Zustimmung bzw. Ablehnung (z.B. trifft zu, trifft eher zu, trifft eher nicht zu, trifft nicht zu) angeben sollten (z.B. Frage 1.1.1). Die optische Gestaltung des Fragebogens wurde nach den Kriterien nach Porst ausgerichtet. Demnach wurden Fragestellungen, zusätzliche Hinweise sowie auch die Antwortmöglichkeiten und der Unterschied zwischen Fragen mit Einfachnennungen und Mehrfachnennungen jeweils optisch gekennzeichnet.<sup>122</sup>

Ich habe mich deshalb in einigen Fällen für offene oder halboffene Fragen entschieden, da in diesen Fällen die Antworten für mich nicht klar abzustecken waren, um die LernerInnen nicht in eine bestimmte Richtung zu lenken sowie auch um die Möglichkeit zu erhalten, vielfältige und unerwartete Antworten zu bekommen.<sup>123</sup>

Der Fragebogen ist in zwei inhaltliche Abschnitte unterteilt, von denen sich der erste mit dem Zugang der SchülerInnen zur deutschen Sprache beschäftigt und der zweite den Unterricht Deutsch als Fremdsprache an der EOI in Bezug auf die Förderung der Fertigkeit Sprechen untersucht.

---

<sup>121</sup> Vgl. Porst (2011): S. 51-57.

<sup>122</sup> Vgl. ebd. S. 51.

<sup>123</sup> Vgl. ebd. S. 65-67.

In der ersten Frage (1.1.1) geht es um die Motivation der SchülerInnen, die deutsche Sprache zu erlernen, was mir insofern für diese Arbeit als relevant erschien, als dass die Gründe, warum jemand eine Sprache lernt, einen bedeutenden Einfluss darauf haben, welche Erwartungen an den Sprachunterricht und die dort erworbenen Kenntnisse gestellt werden bzw. welche Fähigkeiten für die LernerInnen von Bedeutung sind.

Im Anschluss daran wurde in den Fragen 1.1.2 bis 1.2.3 nach den Assoziationen, die die SchülerInnen mit der deutschen Sprache, den deutschsprachigen Ländern sowie deren BewohnerInnen verbinden, gefragt, da die Einstellung gegenüber einer Sprache und ihrer SprecherInnen die LernerInnenmotivation ebenfalls stark beeinflussen kann.

Der zweite Teil, der sich dem praktischen Unterricht an der untersuchten EOI widmet, beginnt mit Frage 2.1.1, die sich mit den Erwartungen bzw. Wünschen der SchülerInnen an den Sprachunterricht beschäftigt. Daraufhin sollte in Frage 2.1.2 geklärt werden, ob die SchülerInnen den Eindruck haben, dass ihre erworbenen Kenntnisse den außerunterrichtlichen Anforderungen entsprechen.

Besonders wichtig für meine Hauptforschungsfrage erschien es mir, den Stellenwert der Fertigkeit Sprechen im Deutschunterricht der untersuchten Schule zu erörtern. Dafür wurde erst nach der Häufigkeit von Übungen, die der Förderung der Sprechfertigkeit dienen, gefragt (2.2.1) und in Folge nach der Häufigkeit der verschiedenen Tätigkeiten in diesem Bereich (2.2.2).

Da es für die LernerInnenmotivation auch eine Rolle spielt, ob die LernerInnen über Ziel und Zweck der jeweiligen Übungen Bescheid wissen, wurde in Frage 2.2.3 gefragt, ob die SchülerInnen darüber Bescheid wissen, warum sie bestimmte Übungen machen und was deren Ziel ist.

Teil 2.3 meines Fragebogens widmet sich der Unterrichtssprache, da um Kommunikationsfertigkeit in der Fremdsprache zu erlangen, die Verwendung der Zielsprache als Unterrichtssprache von außerordentlicher Wichtigkeit ist. In den

folgenden Fragen 2.3.1 bis 2.3.4 sollte geklärt werden, zu welchem Teil Deutsch als Unterrichtssprache verwendet (2.3.1) und in welchen Situationen bzw. aus welchem Grund die Landessprache Spanisch verwendet wird (2.3.2). Außerdem sollten die SchülerInnen selbst einschätzen, wie viel sie im Unterricht sprechen (2.3.3) und angeben, ob sie gerne mehr sprechen würden, bzw. was sie daran hindert (2.3.4).

Fragenblock 2.4 beschäftigt sich mit den Problemen beim Sprechen in der Fremdsprache. In Frage 2.4.1 sollte geklärt werden, welche Probleme die LernerInnen beim Sprechen haben und wie häufig sie mit diesen Problemen zu kämpfen haben. In Folge sollten die SchülerInnen in Frage 2.4.2 angeben, was ihrer Meinung nach geändert werden könnte, um die Sprechangst zu überwinden und dadurch die Probleme beim freien Sprechen zu reduzieren. Frage 2.4.3 und 2.4.4 sollten Informationen darüber bringen, in welchen Gesprächssituationen die LernerInnen bevorzugt sprechen und warum.

In der Theorie wird häufig betont, dass sofortiges Korrigieren den Sprechfluss der SchülerInnen stört, wodurch das freie Sprechen erschwert wird. Außerdem können LernerInnen während des Produktionsprozesses von Satzkonstruktionen die gehörte Korrektur meist nicht aufnehmen. Deshalb beschäftigt sich Fragenblock 2.5 mit dem Korrekturverhalten der Lehrkräfte während des Sprechens und wie dieses von den SchülerInnen wahrgenommen wird.

In Frage 2.5.1 wurde erst einmal nachgefragt, ob sich die befragten Personen in ihrer Klasse wohlfühlen, da dies ausschlaggebend für ein angstfreies Lernklima ist. In weiterer Folge sollte in Frage 2.5.2 herausgefunden werden, ob sie Angst vor Korrekturen während des Sprechens haben und ob sie diese Angst beim Sprechen hindert. Schließlich sollte Frage 2.5.3 klären, ob die SchülerInnen bevorzugen würden, beim Sprechen nicht korrigiert zu werden.

Besonders interessant für meine Forschungsfrage erschien mir auch der Fragenblock 2.6, in dem beantwortet werden sollte, auf welche Weise SchülerInnen von den Lehrkräften zum Sprechen motiviert werden (2.6.1) und ob sie zum Sprechen gezwungen werden oder dies nur freiwillig tun (2.6.2).

Darüber hinaus wurde nach bestimmten Übungen oder Themen gefragt, die von SchülerInnen besonders gut aufgenommen werden (2.6.3), sowie auch danach, was sie gerne öfters im Unterricht machen würden (2.6.4) und was sie am Unterricht gerne ändern würden (2.6.5).

Die Fragen zur Person stehen am Schluss meines Fragebogens, da die Beurteilung der eigenen sozialen Position (z.B. Frage nach Beruf oder Schulbildung) am Beginn der Befragung Einfluss auf die Beantwortung der folgenden Fragen nehmen kann. Darüber hinaus kann der Einstieg mit inhaltlich relevanten Fragen das Interesse der Befragten eher sichern als allgemeine Fragen zur Person.<sup>124</sup>

## **4.2 Leitfadengestützte ExpertInneninterviews**

Die Methode der ExpertInneninterviews ist ein Ansatz aus der qualitativen Sozialforschung. Für die Durchführung gibt es jedoch keinen ausformulierten Katalog an wissenschaftlichen Ansprüchen, den der/die ForscherIn erfüllen muss, sondern zahlreiche Variationen, wie ExpertInneninterviews angewendet werden können.

Beim *leitfadengestützten ExpertInneninterview* handelt es sich um eine nichtstandardisierte Interviewform, was bedeutet, dass die Fragen in ihrer Formulierung und ihrer Reihenfolge nicht verbindlich sind. Die Bezeichnung *ExpertInneninterviews* begründet sich darin, dass die interviewten Lehrkräfte an der ausgewählten Sprachschule tätig sind und daher über „exklusives Wissen“ verfügen, welches nicht jedem zugänglich ist und oft auch eine bestimmte Ausbildung in diesem Bereich voraussetzt. Doch neben dem durch die Ausbildung angeeigneten Wissen ist hier vor allem auch die Teilhabe an einem bestimmten Handlungsfeld von Bedeutung, welches es zu untersuchen gilt.<sup>125</sup>

Ziel der Befragung der Lehrkräfte war es, neben den öffentlich zugänglichen Informationen und den Angaben der SchülerInnen die Sicht der Unterrichtenden darzustellen sowie auch einen tieferen Einblick in die unterrichtliche Praxis zu

---

<sup>124</sup> Vgl. Stigler (2005): S. 138.

<sup>125</sup> Vgl. Bogner, Kittig et al. (2002): S. 33-35.

bekommen und die Methoden, Bedingungen und Ziele des Unterrichts kennenzulernen. Dadurch sollten beispielsweise die Motive für die Wahl der unterschiedlichen Methoden geklärt werden. Die ExpertInneninterviews boten die Möglichkeit, relevante Aspekte des Unterrichts zur Sprache zu bringen, welche durch die öffentlich zugänglichen Informationen nicht ersichtlich sind. Darüber hinaus konnte bei dieser Form der Befragung bei besonders relevanten Themen und/oder Unklarheiten genauer nachgefragt werden.

Mit dem Begriff des *Leitfadens* wird ein mehr oder weniger strukturiertes Frageschema bezeichnet, das den InterviewerInnen bei der Durchführung des Interviews als Orientierungshilfe und Gedächtnisstütze dienen soll. Es wird zwischen Schlüsselfragen, das sind solche, die unbedingt gestellt werden müssen und optionalen Fragen, die eventuell auch ausgelassen werden können, unterschieden. Je nach Verlauf des Interviews können Fragen abgeändert oder ergänzt sowie Ideen und Anregungen der interviewten Personen mit einbezogen werden.<sup>126</sup>

Neben offenen Fragen, welche der/die InterviewpartnerIn mit seinem/ihren unmittelbar verfügbaren Wissen beantworten kann, enthält mein Interviewleitfaden ergänzend auch theoriegeleitete, hypothesengerichtete Fragen, die sich an der wissenschaftlichen Literatur zum Thema orientieren bzw. auf meinen theoretischen Vorannahmen basieren. Letztere dienen dazu, das implizite, nicht unmittelbar verfügbare Wissen des/der InterviewpartnerIn zu explizieren.<sup>127</sup>

---

<sup>126</sup> Vgl. Stigler, Felbinger (2005): S. 129.

<sup>127</sup> Vgl. Flick (2007): S. 203.

## **5 Auswertung**

In der Auswertung werden Informationen zur Durchführung und zur Auswertungsmethode aus den Befragungen mittels Fragebögen und der Interviews beschrieben und die Ergebnisse beider Vorgehensweisen ausgewertet.

### **5.1 Auswertung der Fragebögen**

In diesem Kapitel werden erst die Durchführung der Erhebung mittels Fragebögen und die Auswertungsmethode beschrieben und anschließend die Ergebnisse dieser Erhebung ausgewertet.

#### **5.1.1 Angaben zur Durchführung der Erhebung mittels Fragebögen**

Nach der Erstellung einer Erstfassung des Fragebogens führte ich zwei Probeinterviews mit einem Schüler und einer Schülerin durch, um herauszufinden, ob Verbesserungen notwendig sind und um Ideen oder Anregungen sowie auch eventuell zusätzlich auftauchende Themen in meinem Fragebogen berücksichtigen zu können. In Folge habe ich den Fragebogen noch einmal überarbeitet und schließlich wurden alle 64 SchülerInnen der EOI El Ejido befragt, die im Schuljahr 2009/2010 den Deutschunterricht besuchten.

Die Befragung fand in den Unterrichtsräumen des Schulgebäudes in jeder der vier Deutschklassen (Niveaustufen A1, A2, B1 und B2) jeweils im Anschluss an eine Unterrichtsstunde statt. Der Zeitpunkt der Befragung war im Mai 2010, also kurz vor Ende des Sommersemesters des Sprachkurses, als bereits eine gewisse Vertrauensbasis zwischen den SchülerInnen und mir bestand.

Die Fragebögen wurden in meiner Anwesenheit ausgefüllt, wobei zu Beginn die einzelnen Fragen besprochen und Missverständnisse geklärt wurden. Zum besseren Verständnis erhielten die Befragten auch eine spanische Übersetzung der Fragen. Die SchülerInnen waren über mein Forschungsinteresse und über die Anonymität

ihrer Antworten informiert und nahmen sich für die Beantwortung der Fragen viel Zeit.

Dadurch dass die 64 DeutschlernerInnen dieser Schule in vier verschiedenen Klassen unterrichtet wurden, führte ich die Befragungen an unterschiedlichen Tagen innerhalb einer Woche durch. Von den insgesamt 64 SchülerInnen waren in dieser Zeit 7 nicht anwesend, weshalb ich mit diesen Personen die Befragung zwei Wochen später wiederholte. Schließlich konnten alle 64 Personen befragt werden.

### **5.1.2 Auswertungsmethode**

Da mein Fragebogen unterschiedliche Fragetypen enthält, wurden auch bei der Auswertung verschiedene Methoden angewandt. Bei der Auswertung der offenen Fragen wurden alle erhaltenen Antworten aufgelistet und dann in Kategorien zusammengefasst (zB. wurde bei der Frage, aus welchem Grund LernerInnen nicht in einem deutschsprachigen Land leben und arbeiten wollen, alle Angaben zu Klima, Wetter und Kälte zur Kategorie „Klima“ zusammengefasst).

Zur Auswertung von Feststellungen, bei denen die SchülerInnen den Grad der Zustimmung bzw. Ablehnung angeben sollten (sehr häufig, häufig, selten, fast nie/nie oder trifft zu, trifft eher zu, trifft eher nicht zu, trifft nicht zu), wurde das Statistikauswertungsprogramm SPSS herangezogen, wodurch eine übersichtliche Darstellung der Streuung der gegebenen Antworten auf die unterschiedlichen Zustimmungsgrade möglich war.

Bei den geschlossenen Fragen mit nur einer zulässigen Antwort (Einfachnennungen) wurden alle Antworten ausgezählt und der Prozentanteil der jeweiligen Antworten berechnet, wobei sich Prozentangaben falls nicht anders vermerkt immer auf die 64 befragten LernerInnen aller vier Niveaustufen beziehen und stets auf eine Kommastelle gerundet wurden. Zur Auswertung der geschlossenen Fragen mit mehr als einer zulässigen Antwort (Mehrfachnennungen) wurden alle erhaltenen Antworten ausgezählt und anschließend nach ihrer Häufigkeit gereiht.

Außerdem wurde bei jeder Frage überprüft, ob es Auffälligkeiten bzw. Korrelationen bei den Antworten in Bezug auf Alter, Beruf, Niveau des besuchten Deutschkurses oder Geschlecht der Befragten gab.

### 5.1.3 Auswertung

#### 5.1.3.1 Allgemeine Daten

##### a) SchülerInnenzahl

Auf der Niveaustufe A1 waren zum Zeitpunkt der Befragung 26 SchülerInnen eingeschrieben, von denen 8 männlich und 18 weiblich waren. Von den 25 SchülerInnen auf der Niveaustufe A2 waren 9 männlich und 16 weiblich. Auf den beiden höheren Niveaus waren deutlich weniger SchülerInnen eingeschrieben. In der Klasse des Niveaus B1 waren 3 männliche und 5 weibliche, also insgesamt 8 TeilnehmerInnen und auf der Niveaustufe B2 3 männliche und 2 weibliche, also insgesamt 5 TeilnehmerInnen.

<b>Niveau</b>	<b>Schüler männlich</b>	<b>Schüler weiblich</b>	<b>Schüler gesamt</b>
<b>A1</b>	8	18	26
<b>A2</b>	9	16	25
<b>B1</b>	3	5	8
<b>B2</b>	3	2	5
<b>GESAMT:</b>	<b>23</b>	<b>41</b>	<b>64</b>

Abb. 7: SchülerInnenzahl in den Kursniveaus

##### b) Alter und Geschlecht

Die befragten SchülerInnen waren im Alter zwischen 16 und 55 Jahren und von 64 befragten Personen waren 62,5 Prozent weiblich und 37,5 Prozent männlich. Das Alter und das Geschlecht der Testpersonen wurden mit dem Statistikprogramm

SPSS auf die Normalverteilung hin überprüft und ergaben sich als normalverteilt. Somit ist die Repräsentativität der Stichprobe nachgewiesen. Das durchschnittliche Alter beträgt 28,97 Jahre und innerhalb der Stichprobe ist eine Standardabweichung, also eine durchschnittliche Abweichung von 8,77 Jahren festzustellen.

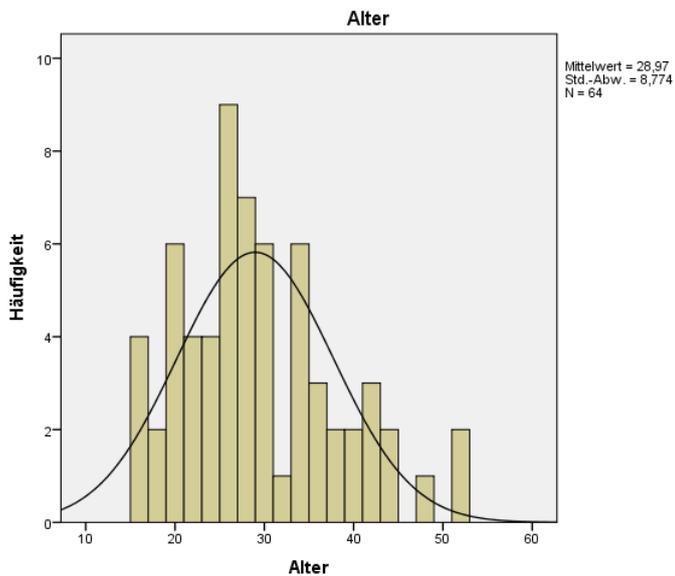


Abb. 8: Alter der Testpersonen

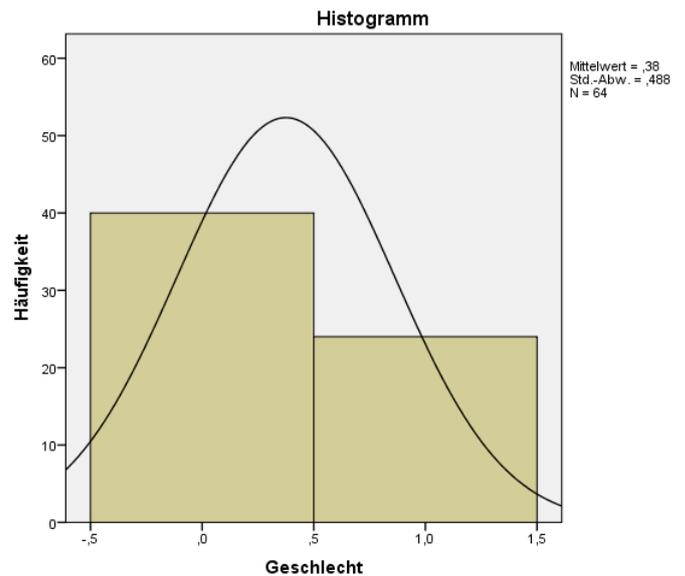


Abb. 9: Geschlecht der Testpersonen

Die Auswertung der persönlichen Angaben am Schluss des Fragebogens ergab außerdem, dass ein Großteil der SchülerInnen zum Zeitpunkt des Kursbesuches entweder berufstätig war (29,7 Prozent), studierte (26,6 Prozent) oder erwerbslos war (29,7 Prozent). Ein weiterer beachtlicher Teil besuchte die Schule (14,1 Prozent). Für 20,3 Prozent ist Deutsch die erste Fremdsprache, die gelernt wird, für 64,1 Prozent die zweite, für 12,5 Prozent die dritte und für 3,1 Prozent die vierte. Die meistgelernten Sprachen neben Deutsch sind Englisch (67,2 Prozent) und Französisch (20,3 Prozent).

### 5.1.3.2 Auswertung der Fragen

## 1 Zugang zur deutschen Sprache

### 1.1 Motive Deutsch zu lernen

Bei Frage 1.1.1, die zu klären versuchte, warum die befragten Personen Deutsch lernen wollten, sollten die Befragten ankreuzen, inwiefern die angeführten Aussagen auf sie persönlich zutreffen. Zur Beantwortung dieser Frage wurden die Angaben der befragten Personen mit SPSS ausgewertet und anschließend in Balkendiagrammen dargestellt.<sup>128</sup>

Die Ergebnisse zeigen, dass der Wunsch, die eigenen Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen, eindeutig an erster Stelle der Motive für das Deutschlernen steht. 56,3 Prozent der LernerInnen haben bei dieser Aussage die Kategorie *trifft zu* gewählt, was in dieser Kategorie die eindeutig höchste Anzahl ist. Weitere 32,8 Prozent haben mit *trifft eher zu* geantwortet.

Der am zweithäufigsten angegebene Grund, war *weil ich Deutsch in meinem Beruf brauche* wobei 21,9 Prozent auf *trifft zu* und 42,2 Prozent auf *trifft eher zu* entfielen. Ein weiteres wichtiges Motiv für die befragten Personen, war die Möglichkeit, in einem deutschsprachigen Land arbeiten zu können, (17,2 Prozent *trifft zu* Angaben und 34,4 Prozent *trifft eher zu* Angaben).

Bei der Begründung *Weil es in meinem Heimatort viele deutschsprachige Personen gibt, mit denen ich kommunizieren möchte* verteilen sich die meisten Antworten auf die beiden mittleren Kategorien *trifft eher zu* und *trifft eher nicht zu* (48,4 Prozent und 42,2 Prozent), während die beiden äußeren Kategorien *trifft zu* und *trifft nicht zu* kaum gewählt wurden. Eine ähnliche Verteilung kann auch beim Motiv *Weil mir die*

---

<sup>128</sup> Genaue Prozentangaben und Balkendiagramme befinden sich im Anhang.

*deutsche Sprache gefällt* festgestellt werden (35,9 Prozent *trifft eher zu* und 51,6 Prozent *trifft eher nicht zu*).

Bei den beiden Motiven *Weil ich mich für die Kultur interessiere* und *Für Reisen* gaben mehr als die Hälfte der LernerInnen an, dass dies für sie *eher zutrifft* (76,6 Prozent und 53,1 Prozent), während nur eine sehr geringe Zahl sich für die Kategorie *trifft zu* entschied (10,9 Prozent und 14,1 Prozent). Außerdem fällt bei diesen beiden Motiven auf, dass keine einzige der befragten Personen die letzte Kategorie *trifft nicht zu* wählte. Es kann also durchaus auch ein gewisses Interesse an der deutschsprachigen Kultur und den deutschsprachigen Ländern festgestellt werden.

21,9 Prozent der befragten SchülerInnen gaben an, momentan keine Arbeitsstelle zu haben und sich deshalb weiterbilden zu wollen, während 57,8 Prozent sich bei diesem Motiv für die Kategorie *trifft nicht zu* entschieden. Dass hier hauptsächlich die beiden äußeren Kategorien gewählt wurden, ist nicht weiter verwunderlich, da dies beispielsweise für alle berufstätigen LernerInnen sowie SchülerInnen und Studentinnen nicht als Motiv für den Besuch des Deutschunterrichts zutrifft.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Interesse an der deutschen Sprache primär durch die Chancen im Berufsleben der LernerInnen begründet liegt. Persönliches Interesse an der deutschen Sprache sowie deutschsprachigen Personen und deren Kultur spielen eine geringere Rolle als die Nachfrage in der Arbeitswelt.

Eine eher negative Konnotation mit der deutschen Sprache zeigen die Ergebnisse aus Frage 1.1.2.<sup>129</sup> Eine eindeutige Mehrheit von 95,4 Prozent empfindet die deutsche Aussprache als *eher hart* (76,6 Prozent) oder *hart* (18,8 Prozent). Auf 70,3 Prozent der befragten LernerInnen wirkt der Klang der deutschen Sprache *eher unangenehm* (53,1 Prozent) oder sogar *unangenehm* (17,2 Prozent) und 62,5 Prozent der SchülerInnen sieht die deutsche Sprache als *eher schwierig* (51,6 Prozent) oder *schwierig* (10,9 Prozent).

---

<sup>129</sup> Genaue Prozentangaben und Balkendiagramme befinden sich im Anhang.

Die Bedeutung der deutschen Sprache wird auf der anderen Seite als sehr hoch bewertet. Immerhin 90,5 Prozent der SchülerInnen der EOI El Ejido gaben an, die deutsche Sprache sei *wichtig* (49,2 Prozent) oder *eher wichtig* (41,3 Prozent). Unter der Rubrik *Sonstiges* wurden Angaben gemacht, die zu folgenden Kategorien zusammengefasst wurden: deutschsprachige Literatur (5 Nennungen), Bedeutung für die Wissenschaft (3 Nennungen) und kalte bzw. trockene Sprache (3 Nennungen).

Diese insgesamt eher negativen Konnotationen mit der deutschen Sprache könnten sich auf die Einstellung gegenüber der Sprache und folglich auch auf die LernerInnenmotivation auswirken.

## **1.2 Deutschsprachige Länder**

Frage 1.2.1 hat ergeben, dass der Großteil der befragten Personen (64,1 Prozent) noch nie in einem deutschsprachigen Land war. Von den 35,9 Prozent der LernerInnen, die mit *ja* antworteten, waren 69,6 Prozent (16 von 23) bereits in Deutschland, 30,4 Prozent in Österreich und 13,0 Prozent in der Schweiz.

Für die Auswertung der offenen Unterfragen *Wenn nein, würdest du gerne einmal in ein deutschsprachiges Land reisen? Wenn ja, in welches? Warum?* wurden alle *ja* und *nein* Antworten sowie die bevorzugten Länder ausgezählt und die Begründungen in Kategorien zusammengefasst. Hier werden die am häufigsten genannten Angaben nach diesen Kategorien angeführt (Kategorien: D: Berlin, Interesse an der deutschen Kultur, Musik, Ö: Kultur, Berge/Wintersport, CH: Berge/Landschaft, Wohlstand)

Von den 41 Personen, die bisher noch in keinem deutschsprachigen Land waren, würden 35 gerne einmal in ein Land mit deutscher Landessprache reisen. Davon würden wiederum 28 am liebsten Deutschland besuchen, wobei Berlin das meist genannte Reiseziel darstellt, lediglich 7 Personen würden gerne nach Österreich und 4 in die Schweiz reisen.

Die häufigsten Begründungen für Deutschland als bevorzugtes Reiseziel waren, die Stadt Berlin kennenlernen zu wollen (9 Nennungen), Interesse an der deutschen Kultur (6 Nennungen) und Musik (4 Nennungen). Ein Besuch in Österreich interessierte die TeilnehmerInnen besonders wegen der Kultur (6 Nennungen), und des Wintersports bzw. der Berge (5 Nennungen). In der Schweiz faszinierten die Befragten vor allem die Berge bzw. die Landschaft (2 Nennungen) und der Wohlstand (2 Nennungen).

In Frage 1.2.2 wurde nachgefragt, ob die LernerInnen gerne in einem deutschsprachigen Land arbeiten würden, wobei sich herausstellte, dass exakt die Hälfte der Befragten diese Frage mit *Ja* beantwortete. Außerdem sollte in dieser Frage beantwortet werden, welche deutschsprachigen Länder die TeilnehmerInnen wählen würden und aus welchem Grund.

Für die Auswertung dieser Frage wurden erst alle genannten Begründungen nach Ländern geordnet aufgelistet und dann in Kategorien zusammengefasst. (zB. gute Jobchancen, Arbeitsmarkt, etc. wurden als „berufliche Möglichkeiten“ zusammengefasst), anschließend wurde nachgezählt, wie viele Nennungen pro Kategorie vorkamen, um so die häufigsten Nennungen hier wiederzugeben.<sup>130</sup>

	Deutschland	Österreich	Schweiz	Insgesamt:
Berufliche Möglichkeiten	16	3	3	21
Lebensqualität	8	3	3	14
Wohlstand	5	2	3	10
Berlin	9	0	0	9
Landschaft/ Berge	1	3	4	8
Kultur	3	3	2	8

Abb. 10: Motive für Interesse an einer Arbeit in einem deutschsprachigen Land

<sup>130</sup> Mehrfachnennungen waren möglich, es werden hier nur Begründungen genannt, die öfter als einmal genannt wurden.

Dass viele der TeilnehmerInnen sich vorstellen können, in einem deutschsprachigen Land zu arbeiten, kommt daher, dass diese Länder als stabile Wirtschaftsstandorte gelten und eine hohe Lebensqualität bieten. Dies wird auch in dieser Tabelle (Abb.10) bestätigt, die zeigt, dass die beruflichen Möglichkeiten mit insgesamt 21 Nennungen der häufigste Grund für den Wunsch sind, in einem deutschsprachigen Land zu arbeiten. Darauf folgt mit 14 Nennungen die Lebensqualität und mit insgesamt 10 Nennungen der Wohlstand, den die deutschsprachigen Länder zu bieten haben.

Des Weiteren wurde Berlin mit 9 Nennungen als häufiger Grund angegeben, in Deutschland arbeiten zu wollen. Dabei war auffällig, dass sich vor allem junge LernerInnen sehr für Berlin interessierten, was auch in mehreren persönlichen Gesprächen zur Sprache kam. Von den 9 TeilnehmerInnen, die Berlin als Grund angaben, in Deutschland arbeiten zu wollen, waren 8 unter 30 Jahre alt. Die Landschaft bzw. die Berge sowie auch die Kultur in den deutschsprachigen Ländern waren für jeweils 8 Befragte Grund, in Deutschland, Österreich oder der Schweiz arbeiten zu wollen.

Die häufigsten Begründungen, warum einige LernerInnen nicht gerne in einem deutschsprachigen Land arbeiten würden, waren die Entfernung zu Freunden und Familie (8 Nennungen) und der Wunsch, im eigenen Land zu bleiben (7 Nennungen). Weitere Begründungen waren das Klima in deutschsprachigen Ländern (5 Nennungen), was für die TeilnehmerInnen, die aus der südlichsten der 17 autonomen Gemeinschaften Spaniens stammen, einen großen Nachteil darstellt. 4 LernerInnen nannten die Mentalität der deutschsprachigen Personen und 3 der Befragten die Unsicherheit, die damit verbunden ist, in ein fremdes Land zu gehen als Grund, nicht in einem deutschsprachigen Land arbeiten wollen.

Aus Frage 1.2.3 lässt sich ablesen, dass deutschsprachigen Personen von den spanischen LernerInnen eher negative als positive Eigenschaften zugeschrieben werden.<sup>131</sup>

---

<sup>131</sup> Ein Teil der SchülerInnen machte keine Angaben oder gab an, keine Antwort zu wissen, da bisher nicht viele Bekanntschaften mit Menschen aus den genannten Ländern gemacht wurden. Die meisten Erfahrungen der

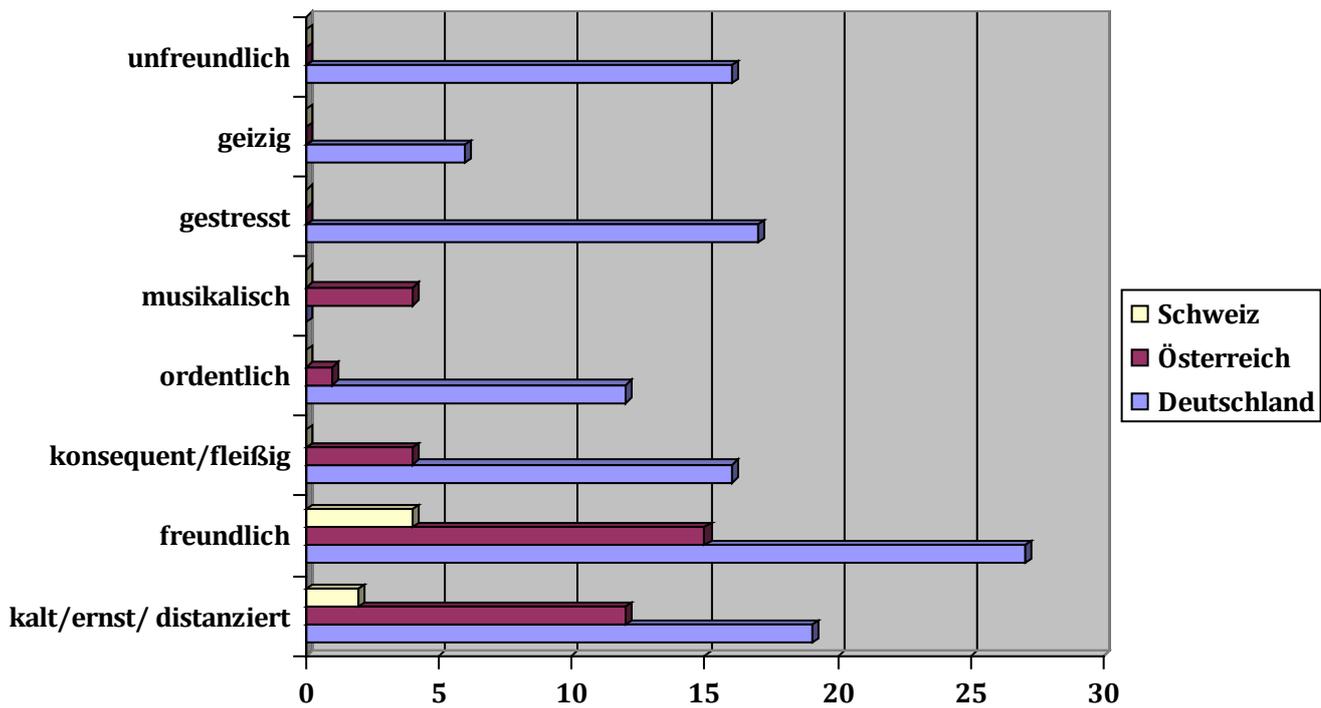


Abb. 11: Eigenschaften von deutschsprachigen Personen laut der Befragten

## 2 Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache

In zweiten Teil des Fragebogens ging es um den praktischen Unterricht, wobei es herauszufinden galt, wie dieser gestaltet ist, und wie Sprechfertigkeit in der Praxis gefördert wird. In diesem Teil sollte erforscht werden, welche Erwartungen die LernerInnen an den Sprachunterricht mitbringen, inwiefern diese Erwartungen erfüllt werden und inwiefern sie auf die außerunterrichtliche Praxis vorbereitet werden.

---

SchülerInnen beziehen sich auf Personen aus Deutschland, weshalb sich die meisten Angaben auf Deutschland beziehen.

## 2.1 Allgemeines zum Unterricht

Alle Antworten auf die Frage 2.1.1, was Lernende gerne im Deutschunterricht lernen würden, wurden aufgelistet und anschließend nach ihrer Häufigkeit in folgende Kategorien eingeteilt:

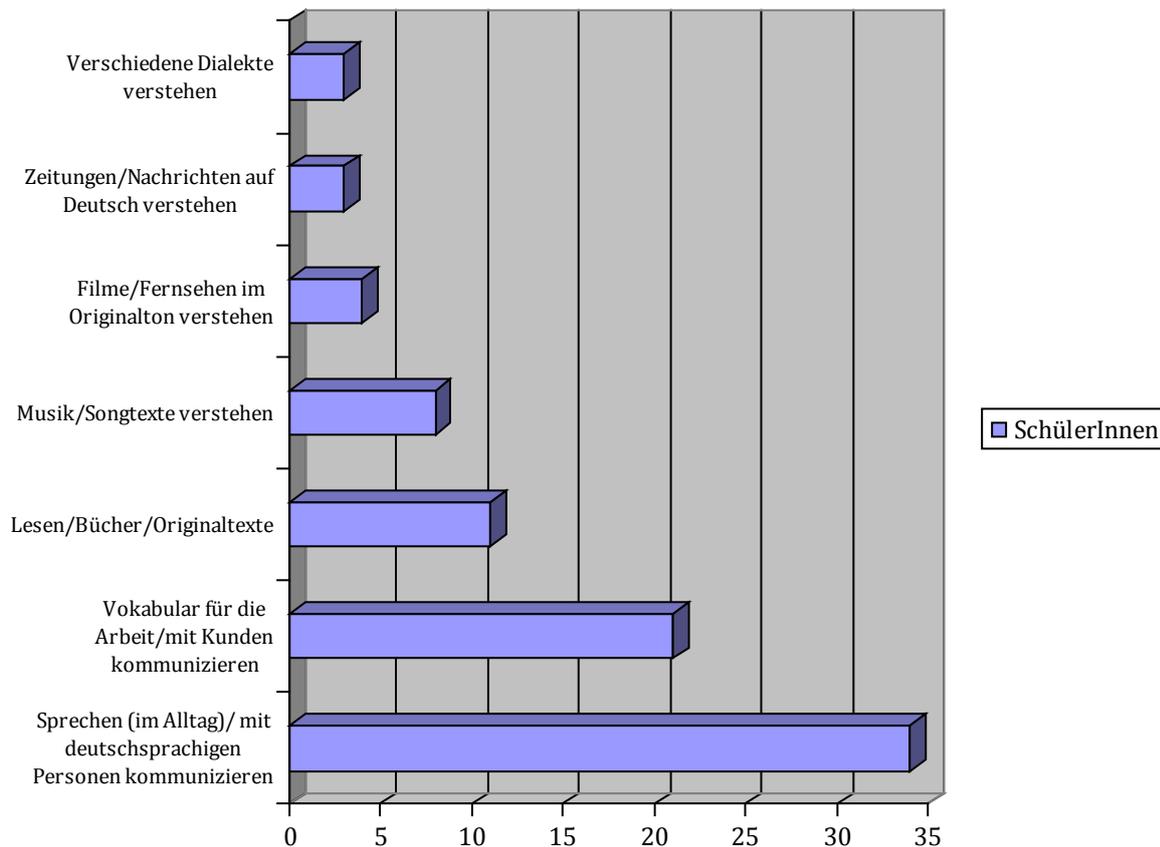


Abb. 12: Wünsche der Lernenden an den Deutschunterricht

Auffallend ist, dass 34 von 64 Befragten angaben, lernen zu wollen, auf Deutsch zu sprechen bzw. mit deutschsprachigen Personen kommunizieren zu wollen. Ebenfalls ein beachtlicher Teil der LernerInnen hoffte, zu lernen mit Kunden zu kommunizieren und sich durch den Kurs Fachvokabular für ihren Beruf aneignen zu können. Weitere Mehrfachnennungen waren *Lesen/Bücher/Originaltexte* (11), *Musik/Songtexte verstehen* (8), *Filme/Fernsehen im Originalton verstehen* (4), *Zeitungen/Nachrichten auf Deutsch verstehen* (3) und *Verschiedene Dialekte verstehen* (3).

Die Antworten zu dieser Frage ergaben außerdem, dass sich bedeutende Unterschiede zwischen den Antworten der Befragten in den Niveaus A1 und A2 und jenen der Niveaus B1 und B2 ergaben. Während die AnfängerInnen häufig angaben, Bücher lesen (9 von 11 Nennungen in den Niveaus A1 und A2) und Musik bzw. Songtexte verstehen (7 von 8 Nennungen in den Niveaus A1 und A2), also Deutsch für den privaten Gebrauch verwenden zu wollen, standen für die fortgeschrittenen LernerInnen überwiegend die Verbesserung ihrer mündlichen Fähigkeiten sowie die Erweiterung ihres Wortschatzes, vor allem im beruflichen Bereich im Vordergrund. Von den 13 LernerInnen der Niveaus B1 und B2 gaben 12 an, mit deutschsprachigen Personen mündlich kommunizieren zu wollen und für 9 war Fachvokabular für ihren Beruf wichtig.

Die Ergebnisse der Frage 2.1.2 zeigen, dass 37,5 Prozent der SchülerInnen das Gefühl haben, zu lernen, was sie außerhalb des Unterrichts brauchen. 28,1 Prozent beantworteten diese Frage mit *Nein*, wobei der Großteil dieser Personen keine Angaben machte, warum nicht. Die häufigsten Angaben zur Frage *Wenn nein, warum nicht?* waren, dass sie nicht auf Deutsch sprechen können (3 Nennungen) und dass sie mehr berufsbezogenes Vokabular brauchen würden (3 Nennungen). 2 der befragten Personen sagten aus, dass im Unterricht zu viel Grammatik gemacht würde. Eine hohe Zahl an Befragten (31,3 Prozent) antwortete mit *teilweise*, woraus geschlossen werden könnte, dass auch dieser Teil der befragten Personen nicht zur Gänze mit dem Unterricht zufrieden ist.

In Frage 2.1.3 sollten die SchülerInnen angeben, wie häufig im Unterricht Tätigkeiten zur Förderung der Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen durchgeführt werden. Die Daten wurden mit dem Statistikprogramm SPSS ausgewertet.<sup>132</sup> Den Ergebnissen aus dieser Frage kann entnommen werden, dass ein Großteil des Unterrichts Übungen gewidmet wird, die der Förderung der Fertigkeit Lesen dienen. Laut 46,9 Prozent werden Leseübungen *sehr häufig* und laut weiteren 46,9 Prozent *häufig* gemacht. Die Angaben zu *sehr häufig* lagen bei allen anderen Fertigkeiten weit hinter denen der Fertigkeit Lesen.

---

<sup>132</sup> Genaue Prozentangaben und Balkendiagramme befinden sich im Anhang.

Als *häufig* empfanden 59,4 Prozent der Befragten die Übungen zur Förderung der Fertigkeit Hören, 56,3 Prozent jene zur Förderung der Fertigkeit Schreiben und lediglich 44,4 Prozent Übungen, die der Förderung der Fertigkeit Sprechen dienen.

Insgesamt wird aus den Ergebnissen klar ersichtlich, dass der Fertigkeit Sprechen im Unterricht am wenigsten Zeit gewidmet wird. Dass dies den Wünschen der SchülerInnen widerspricht, wird auch in Frage 2.3.4 bestätigt, in der 42,2 Prozent der LernerInnen angaben, sie würden im Unterricht gerne mehr sprechen.

## 2.2 Mündliche Kommunikation im Unterricht

In Frage 2.2.1 wurde gefragt, wie häufig bestimmte Tätigkeiten zur Förderung von mündlicher Kommunikation im Unterricht tatsächlich stattfänden. Dabei sollten die Befragten die Häufigkeit der einzelnen Tätigkeiten in *sehr häufig*, *häufig*, *selten* oder *fast nie/nie* einteilen. Zur Beantwortung dieser Frage wurden die Daten mit dem Auswertungsprogramm SPSS berechnet und in Balkendiagrammen veranschaulicht.<sup>133</sup>

Aus den Ergebnissen ging hervor, dass laut der Befragten sehr wenige Tätigkeiten zur Förderung der Sprechfertigkeit *sehr häufig* im Unterricht durchgeführt wurden. Die einzige Übungsform, die ein beachtlicher Teil der SchülerInnen als *sehr häufig* empfand, war *Ein Text wird von einem Schüler laut vorgelesen* mit 37,5 Prozent. Weitere 42,2 Prozent empfanden diese Tätigkeit als *häufig*, was darauf schließen lässt, dass dieser Übungsform sehr viel Zeit im Unterricht gewidmet wird. Bei allen weiteren Tätigkeiten gab nur eine weit geringere Zahl oder sogar keine einzige Person an, dass die jeweilige Übungsform *sehr häufig* durchgeführt werden würde.

Bei näherer Betrachtung der Beurteilungen mit *häufig* wird ersichtlich, dass 57,8 Prozent der Befragten die Tätigkeit *Grammatikübungen werden laut besprochen* als häufige Übungsform im Unterricht wahrnehmen. 54,7 Prozent gaben an, dass häufig

---

<sup>133</sup> Genaue Prozentangaben und Balkendiagramme befinden sich im Anhang.

*mündlich auf Fragen geantwortet* würde. Laut 42,2 Prozent ist *Freies Sprechen mit dem Lehrer oder Mitschülern* eine *häufig* durchgeführte Tätigkeit im Deutschunterricht. *Phonetikübungen* werden laut 40,6 Prozent und *Sprechspiele* laut 39,1 Prozent der Befragten *häufig* durchgeführt.

Die Ergebnisse zeigen also, dass Übungsformen wie das Vorlesen von Texten oder das Besprechen von Grammatikübungen die häufigsten Übungen im Unterricht sind, bei denen mündlich kommuniziert wird. Übungsformen, bei denen Kommunikative Kompetenz geübt wird, wie beispielsweise Instruktionsaufgaben oder Gruppendiskussionen werden hingegen kaum durchgeführt.

Mit Frage 2.2.2 galt es herauszufinden, ob die SchülerInnen über Ziel und Zweck der jeweiligen Übungen Bescheid wissen, da das Wissen über die Absicht hinter der Durchführung einer Aufgabe bzw. darüber, was bei dieser Übung trainiert wird, zu einer erhöhten Motivation bei den LernerInnen führt.

Die Ergebnisse zeigen, dass 37,5 Prozent der LernerInnen nicht immer wissen, warum eine bestimmte Übung durchgeführt wird. 32,8 Prozent machten zu dieser Frage keine Angabe und lediglich 29,7 Prozent gaben an, immer über das Ziel der Übung Bescheid zu wissen. Durch eine kurze Erklärung, was bei der jeweiligen Aufgabe gelernt wird, könnten die LernerInnenmotivation und somit auch der Lernerfolg erhöht werden.

### **2.3 Sprache im Unterricht**

Bei Frage 2.3.1, bei der geschätzt werden sollte, zu wie viel Prozent im Unterricht Deutsch gesprochen wird, waren deutliche Unterschiede zwischen der Klasse mit der Lehrerin aus Deutschland und jenen Klassen, die von der spanischsprachigen Lehrerin unterrichtet wurden, zu erkennen. Während die Lehrerin aus Deutschland fast ausschließlich Deutsch als Unterrichtssprache verwendete, wird in den anderen Klassen hauptsächlich Spanisch gesprochen. Die durchschnittlichen Prozentangaben für den Deutschanteil in einer Unterrichtseinheit lagen laut Angaben der SchülerInnen in der Klasse mit der deutschen Lehrkraft (A2) bei 91,3 Prozent,

während der Anteil in den Klassen mit der spanischen Lehrkraft (A1, B1, B2) bei durchschnittlich 36,4 Prozent lag.<sup>134</sup>

Frage 2.3.2 sollte klären, wann bzw. worüber im Unterricht auf Spanisch gesprochen wurde. Zur Auswertung wurden die Antworten in Kategorien zusammengefasst und nach der Häufigkeit ihrer Nennungen aufgelistet. Dabei konnte herausgefunden werden, dass 26 von 64 SchülerInnen angaben, dass über die Aufgabenstellungen auf Spanisch gesprochen würde und 23 der befragten Personen antworteten, dass über die Hausübung in der Landessprache gesprochen würde. Immerhin 14 LernerInnen teilten bei dieser Frage mit, dass sie auf Spanisch sprechen würden, wenn sie auf Deutsch nicht weiterwüssten, wovon 5 Personen hinzufügten, dass dann meist in der Folge die gesamte restliche Kommunikation auf Spanisch stattfinden würde. Laut jeweils 8 Personen würden über den Teststoff und über wichtige Dinge auf Spanisch gesprochen und laut 5 Personen über organisatorische Dinge.

Bei der Frage, warum über diese Dinge auf Spanisch gesprochen würde, stellte sich heraus, dass ein beachtlicher Teil der SchülerInnen angab, dass man die Informationen auf Deutsch nicht verstehen würde (9 Nennungen) oder damit es alle verstehen (7 Nennungen). 6 Personen nannten als Grund, dass ihnen auf Deutsch die Wörter fehlen würden und wiederum 4 Personen gaben an, dass meist auf Spanisch weitergesprochen würde, wenn einmal damit begonnen wurde.

Auch bei dieser Frage konnte ein Unterschied zwischen den Klassen mit der spanischen Lehrkraft und jenen mit der deutschen Lehrerin festgestellt werden. So stammen die meisten Nennungen von SchülerInnen der Kursniveaus A1, B1 und B2. Von den 26 SchülerInnen, die angaben, dass über die Aufgabenstellungen auf Spanisch gesprochen würde, besuchten 19 eine der Klassen der spanischen Lehrkraft und von den 23 der befragten Personen, die antworteten, dass über die Hausübung in der Landessprache gesprochen würde, waren 20 zum Zeitpunkt der Befragung in den Klassen der Niveaus A1, B1 oder B2.

---

<sup>134</sup> Es handelt sich hierbei nur um Schätzungen der SchülerInnen.

Die Ergebnisse aus Frage 2.3.3, in der nach der Einschätzung der eigenen Sprechzeit der SchülerInnen gefragt wurde, ergaben einen großen Unterschied zwischen den beiden Niveaus A1 (8 Minuten) und A2 (13 Minuten), in denen es eine weit größere Zahl an TeilnehmerInnen gab und den Niveaus B1(18 Minuten) und B2 (16 Minuten), in denen die Gruppen bedeutend kleiner waren, was nicht weiter erstaunlich ist, da die einzelnen LernerInnen in kleineren Gruppen verständlicherweise öfter zu Wort kommen als in sehr großen Klassen.

Überraschend waren jedoch auch hier die Ergebnisse der Niveaus A1 und A2, aus denen ersichtlich wird, dass in der Klasse mit dem Niveau A1 die eigene Sprechzeit auf lediglich 8 Minuten pro Unterrichtseinheit (120 Minuten) geschätzt wurde, während sie auf dem Niveau A2 laut durchschnittlicher Einschätzungen der SchülerInnen immerhin 13 Minuten beträgt. Diese Resultate sind deshalb überraschend, weil die Gruppengröße der beiden Niveaus beinahe gleich ist. Damit LernerInnen die Fähigkeit zum freien Sprechen entwickeln können, ist es von großer Bedeutung, dass ihre Sprechanteile im Unterricht erhöht werden. Dafür gibt es zahlreiche Möglichkeiten, von denen einige im Kapitel 1.6 dieser Arbeit erwähnt werden.

In Frage 2.3.4 sollte herausgefunden werden, ob die befragten SchülerInnen den Wunsch haben, im Unterricht mehr zu sprechen als bisher. Fast die Hälfte der Befragten (42,2 Prozent) antwortete mit *Ja*, woraus geschlossen werden kann, dass der Wunsch nach mehr aktiver mündlicher Kommunikation bei einem beachtlichen Teil der LernerInnen vorhanden ist.

Die offene Unterfrage, was die SchülerInnen daran hinderte, mehr zu sprechen, lieferte folgende Ergebnisse: 17,2 Prozent gaben an, dass sie im Unterricht nicht oft die Möglichkeit hätten, zu sprechen, weil meist andere Übungen gemacht werden würden und 14 Prozent nannten ihre Angst vor Fehlern als Grund. Ganze 12,5 Prozent antworteten, dass sie oft nicht mitredeten, weil sie zu dem besprochenen Thema nichts zu sagen hätten bzw. nichts zu sagen wüssten.

Jeweils 9,4 Prozent antworteten, dass andere SchülerInnen in der Klasse besser seien als sie selbst und sie daher nicht so gerne sprechen würden sowie auch dass es zu viele TeilnehmerInnen im Kurs gäbe, wobei die zweite Antwort lediglich in den Kursniveaus A1 und A2 genannt wurde. 7,8 Prozent der Befragten gaben an, dass immer dieselben SchülerInnen sprechen, und sie deshalb nicht zu Wort kommen würden, wobei auch diese Antwort nur in den Kursniveaus A1 und A2 gegeben wurde.

## 2.4 Probleme beim Sprechen

In Frage 2.4.1 wurde nachgefragt, welche Probleme die SchülerInnen beim Sprechen hätten, wobei eine Liste an vorgegebenen Antworten angeführt wurde, die von den befragten Personen nach ihrer Häufigkeit (*sehr häufig, häufig, selten, fast nie/nie*) bewertet werden sollten. Zur Auswertung wurde die Verteilung der Antworten auf die verschiedenen Häufigkeitsgrade mit dem Statistikprogramm SPSS berechnet.<sup>135</sup> Dabei ergaben sich folgende Ergebnisse:

*Unsicherheit bei der Grammatik* bewerteten ganze 95,3 Prozent der Befragten als *häufig* oder *sehr häufig* auftretendes Problem. 89,1 Prozent gaben an, sie würden *sehr häufig* oder *häufig* beim Sprechen *Wörter vertauschen oder vergessen*. 87,5 Prozent antworteten, sie könnten *häufig* oder *sehr häufig* auf Deutsch *nicht genau sagen, was sie denken bzw. sagen wollen* und 85,9 Prozent nannten die *Unsicherheit bei der Aussprache* als *sehr häufiges* oder *häufiges* Problem. *Mir fehlen die Worte* gaben 81,3 Prozent als *sehr häufig* oder *häufig* an.

Auch bei der ausschließlichen Betrachtung der *Sehr häufig* Angaben steht die *Unsicherheit bei der Grammatik* mit 39,1 Prozent an erster Stelle, gefolgt von dem *Vertauschen oder Vergessen von Wörtern* mit 37,5 Prozent.

Es kann also festgehalten werden, dass die Unsicherheit bei der Grammatik und das Vertauschen und Vergessen von Wörtern für die befragten SchülerInnen die größten

---

<sup>135</sup> Angaben zur genauen Verteilung der Antworten finden sich in den Balkendiagrammen und Prozentangaben laut SPSS im Anhang.

Probleme darstellen. Weitere Probleme von großer Bedeutung sind, auf Deutsch nicht genau sagen zu können, was sie sagen wollen bzw. denken, also die eigenen Gedanken nicht formulieren zu können sowie die Unsicherheit bei der Aussprache.

Bei der Frage, was nach der Meinung der SchülerInnen geändert werden könnte, um Sprechangst zu überwinden (2.4.2) wurden alle Nennungen aufgelistet, gezählt und nach ihrer Häufigkeit angeführt.

26,6 Prozent der SchülerInnen gaben an, dass mehr Sprechübungen dazu führen könnten, die Sprechangst zu überwinden. Wie in Frage 2.1.3 bestätigt wird, kommen Sprechübungen im Unterricht weit seltener vor, als Übungen zur Förderung der anderen Fertigkeiten. Mehr deutsche Hörtexte würden laut 18,8 Prozent der Befragten zur Verringerung der Sprechangst führen und 9,4 Prozent sprachen sich dafür aus, die mündliche Kommunikation im Unterricht nicht zu bewerten. Dass Filme zur Verbesserung der Aussprache und damit zu einer geringeren Angst vor dem Sprechen führen könnten, gaben 6,3 Prozent der LernerInnen an.

Bei der Beantwortung von Frage 2.4.3, in welcher Situation am liebsten gesprochen wird, konnten die SchülerInnen aus den vorgegebenen Antworten auswählen, wobei Mehrfachnennungen möglich waren. Für die Auswertung wurden die einzelnen Antwortmöglichkeiten nach der Häufigkeit ihrer Angaben sortiert. Dabei stellte sich heraus, dass Gruppenarbeiten (28,1 Prozent) und Partnerarbeiten (26,6 Prozent) die beliebtesten Formen von Gesprächssituationen darstellten. Mit möglichst vielen Vorgaben bzw. Stützen wollten 21,9 Prozent der Lernenden sprechen und 14,1 Prozent bevorzugten es, wenn die SchülerInnen in der Klasse sich gegenseitig Fragen stellten. Mit mehr Freiheit beim Sprechen fühlten sich 11 Prozent der Befragten am wohlsten während lediglich 6,3 Prozent am liebsten auf Fragen des/der LehrerIn antworteten und nur 3,1 Prozent gerne vor der Klasse sprachen.

Die Resultate zeigen, dass die befragten SchülerInnen bevorzugt in Gruppen- bzw. Partnergesprächen arbeiteten, was daher kommen könnte, dass in diesen Situationen geringere Sprechhemmungen vorhanden sind, als wenn vor der gesamten Klasse gesprochen werden muss und/oder dass bei diesen Übungsformen

das Sprechen nicht beurteilt wird. Dies bestätigten auch die Ergebnisse der offenen Frage 2.4.4, bei der die SchülerInnen angeben sollten, warum sie diese Gesprächssituation bevorzugten. Die Ergebnisse zu dieser Frage wurden nach der Häufigkeit ihrer Angaben gereiht, wobei an erster Stelle die Begründung stand, dass bei dieser Gesprächsform nicht alle zuhören würden (25 Prozent), gefolgt von der Begründung, dass Fehler bei dieser Übungsform nicht so eine große Rolle spielen bzw. nicht beurteilt werden würden (17,2 Prozent).

## 2.5 Korrektur

Frage 2.5.1, die dem Wohlbefinden in der Klasse gewidmet ist, wurde mit dem Statistik Programm SPSS ausgewertet und ergab folgende Ergebnisse: Auf die Frage „Fühlst du dich wohl in deiner Klasse?“ antworteten 60,9 Prozent mit *Ja* und lediglich 6,3 Prozent mit *Nein*. Immerhin 32,8 Prozent wollten bei dieser Frage keine Angabe machen. Beim Vergleich der gegebenen Angaben mit den unterschiedlichen Kursniveaus konnte festgestellt werden, dass in der Klasse mit dem Niveau A2 (wurde von der deutschsprachigen Lehrkraft betreut) 19 von 25 SchülerInnen (76 Prozent) diese Frage mit *Ja* beantworten, das Wohlbefinden also als besonders hoch bewertet wurde.<sup>136</sup>

Frage 2.5.2 sollte abklären, ob die SchülerInnen Angst vor Korrektur während des Sprechens haben. Wie die Ergebnisse zeigten, bejahten 15,6 Prozent diese Frage und 35,9 Prozent verneinten sie. Besonders auffällig ist hier die hohe Zahl der Befragten, die zu dieser Frage keine Angabe machten, was die Frage nahelegt, aus welchem Grund hier keine Angaben gemacht wurden und ob sich die Befragten nicht trauten, diese Frage mit *Ja* zu beantworten.<sup>137</sup>

Die Unterfrage, ob sie diese Angst vor Korrektur beim Sprechen hinderte, bejahten 10,9 Prozent der Teilnehmer, die mit *Ja* geantwortet hatten, und 4,7 Prozent verneinten diese Frage.

---

<sup>136</sup> Angaben zur genauen Verteilung der Antworten finden sich in den Balkendiagrammen und Prozentangaben laut SPSS im Anhang.

<sup>137</sup> Angaben zur genauen Verteilung der Antworten finden sich in den Balkendiagrammen und Prozentangaben laut SPSS im Anhang.

Frage 2.5.3 hat ergeben, dass 32,8 Prozent der Befragten beim Sprechen lieber nicht korrigiert werden würden, während 42,2 Prozent diese Frage mit *Nein* beantworteten. Hier ist zu beachten, dass ein beachtlicher Teil der SchülerInnen keine Angabe machte (25 Prozent), was bedeuten könnte, dass bei manchen SchülerInnen eine gewisse Hemmung bestand, diese Frage mit *Ja* zu beantworten.<sup>138</sup>

## **2.6 Sprechanlässe und Wünsche für den Unterricht**

Frage 2.6.1 nach der Art und Weise, wie SchülerInnen von ihrer Lehrerin zum Sprechen motiviert werden würden, bestätigt die im Unterricht der EOI üblichen Übungsformen zur Förderung der Sprechfertigkeit. Die einzigen mehrmals genannten Antworten waren: direkte Fragen, Sprechübungen und Vorlesen.

Besonders gut kommen bei den befragten LernerInnen Spiele (12,5 Prozent), Aktionen wie zum Beispiel gemeinsames Kochen oder Feste in der Schule (7,8 Prozent), der Kontakt mit Native SpeakerInnen bzw. SprachassistentInnen (6,3 Prozent) und das Hören von deutscher Musik (6,3 Prozent) an. (Frage 2.6.2)

Die Ergebnisse aus Frage 2.6.3, in der gefragt wurde, was die SchülerInnen gerne öfter machen würden, wurden nach der Häufigkeit ihrer Nennungen gereiht und ergaben, dass Spiele mit 17,2 Prozent an erster Stelle der Wunschliste für den Unterricht standen. Knapp dahinter kamen die Wünsche nach mehr Musik (14,1 Prozent) und mehr Filmen (12,5 Prozent). 11 Prozent würden im Kurs gerne mehr sprechen und 9,4 Prozent hätten gerne mehr Hörübungen. 4,7 Prozent der befragten LernerInnen würden sich über mehr aktuelle bzw. interessante Themen im Unterricht freuen.

---

<sup>138</sup> Angaben zur genauen Verteilung der Antworten finden sich in den Balkendiagrammen und Prozentangaben laut SPSS im Anhang.

Die Auswertung der Frage 2.6.4 (Was würdest du gerne am Unterricht ändern?) bestätigt teilweise die Resultate aus Frage 2.6.3, dass auf SchülerInnenseite der Wunsch nach mehr Sprechübungen (14,1 Prozent) und mehr Spielen (9,4 Prozent) vorhanden ist. Außerdem gaben 12,5 Prozent der Befragten hier an, dass sie sich mehr Praxisbezug im Unterricht wünschen und gerne mehr über die deutschsprachigen Länder und das Leben dort erfahren würden (9,4 Prozent). 6,3 Prozent gaben an, keine Prüfungen machen zu müssen bzw. nicht benotet zu werden.

## **5.2 Auswertung der Interviews**

### **5.2.1 Angaben zu den interviewten Personen und zur Interviewsituation**

Bei meinen beiden Interviewpartnerinnen handelt es sich um ausgebildete und seit mehreren Jahren im DaF Bereich tätige Lehrerinnen. Durch ihre Ausbildung und die praktische Unterrichtserfahrung an dieser und anderen Sprachschulen verfügen die Lehrkräfte über ein exklusives Wissen im Fachbereich. Um die Interviews sowohl thematisch als auch zeitlich zu beschränken, wurden sie als Leitfadeninterviews durchgeführt.<sup>139</sup>

Interviewpartnerin 1, 33 Jahre alt, kommt aus Deutschland und lehrte zum Zeitpunkt der Befragung bereits seit fünf Jahren Deutsch als Fremdsprache, davon ein Jahr in den USA und vier Jahre in Spanien. Im Schuljahr 2009/2010 unterrichtete sie eine Klasse mit dem Niveau A2 und war außerdem als Direktorin an der EOI El Ejido tätig. Das Interview fand im Juni 2010 in einer ruhigen Cafeteria in Almeria statt und dauerte 1 Stunde 10 Minuten.

Interviewpartnerin 2, 30 Jahre alt, kommt aus Spanien und lehrte zum Zeitpunkt der Befragung seit drei Jahren Deutsch als Fremdsprache in Spanien. Im Schuljahr 2009/2010 unterrichtete sie drei Klassen mit den Niveaus A1, B1 und B2 und war

---

<sup>139</sup> Der Interviewleitfaden befindet sich im Anhang.

neben ihrer Tätigkeit als Deutschlehrerin auch Leiterin der Abteilung Deutsch als Fremdsprache an der EOI. Das Interview fand im Juni 2010 im Pausenraum der Sprachschule statt und dauerte 45 Minuten.

Beide interviewten Personen nahmen sich die Zeit, alle Fragen offen und ausführlich zu beantworten. Darüber hinaus entstanden im Anschluss sehr anregende Diskussionen über das Unterrichten und die unterschiedlichen Methoden. Die beiden Interviews wurden mittels Diktiergerät aufgezeichnet. Für die Auswertung wurde eine Gegenüberstellung der beiden Interviews durchgeführt, die es ermöglichte, die beiden Sichtweisen miteinander zu vergleichen und Übereinstimmungen sowie Unterschiede festzustellen. Dabei wurden sowohl die Angaben von Interviewpartnerin 1 und Interviewpartnerin 2 mit der Theorie zur Förderung der Sprechfertigkeit in Verbindung gebracht als auch die Ergebnisse der Interviews mit den Angaben der SchülerInnen gegenübergestellt.

## **5.2.2 Auswertung**

### 1 Die Sprachschule

#### 1.1 Die Schule

Beide Interviewpartnerinnen haben ein fachspezifisches Studium absolviert und die staatliche Prüfung (oposición) abgelegt. Laut Interviewpartnerin 1 kann man sich nicht aussuchen, an welcher Schule und in welcher Stadt man unterrichtet, lediglich die Autonome Gemeinschaft (z.B. Andalusien) kann selbst gewählt werden. Um an einer EOI arbeiten zu können, muss nach dem spezifischen linguistischen Studium eine staatliche Prüfung abgelegt werden. Laut Interviewpartnerin 1 gibt es aber *„sehr wenige Stellen für Deutsch. Offene Stellen werden jedes Jahr neu ausgeschrieben, es gibt aber weitaus mehr Lehrer als Stellen“*. Die Chancen auf eine Stelle an einer EOI hängen von der erreichten Gesamtpunktezahl ab, die sich aus den Punkten bei den Oposiciones, und Zusatzpunkten, die durch Praxis (Arbeit an

einer EOI, allerdings ohne Anstellung) und durch Veröffentlichungen (Lehrmaterial im jeweiligen Bereich) erreicht werden können.

Beide Lehrerinnen waren das zweite Jahr an der EOI El Ejido angestellt. Laut Interviewpartnerin 1 wird man erst als BeamtIn im Praktikum für zwei Jahre an eine Schule zugewiesen. Nach diesen zwei Jahren bekommen LehrerInnen eine feste Stelle in einer EOI, die sie sich allerdings nicht aussuchen können.

## 1.2 Die Klassen

Interviewpartnerin 1 unterrichtete im Schuljahr 2009/2010 eine Deutschklasse mit dem Niveau A1. Interviewpartnerin 2 unterrichtete in diesem Jahr drei Deutschklassen (Niveaus A1, B1 und B2). Da an der EOI El Ejido nur zwei Stellen für Deutsch ausgeschrieben wurden, gab es keine weiteren Deutschlehrerinnen. Die Größe der Klassen variiert laut beider Interviewpartnerinnen sehr stark zwischen den beiden Anfängerniveaus (A1 und A2), bei denen die SchülerInnenzahl bei ca. 25 liegt und den höheren Niveaus (B1 und B2), bei denen die Gruppen meist nur aus 3-10 LernerInnen bestehen.

## 1.3 Die SchülerInnen der EOI

Laut beider Interviewpartnerinnen besuchten die meisten LernerInnen den Deutschkurs, weil sie entweder erwerbslos wären und sich in dieser Zeit fortbilden wollten oder neben der Schule bzw. neben dem Studium eine weitere Sprache lernen wollten. Eine ebenfalls beachtliche Gruppe lernte Deutsch, weil sie es für ihren Beruf brauchte.

## 2 Der Unterricht

### 2.1 Vorgaben

Das Unterrichtsministerium bestimmt laut Interviewpartnerin 2 nur die Lernziele, Interviewpartnerin 1 gab außerdem an, dass ein Lehrplan vorgegeben wird, der allerdings von den LehrerInnen der jeweiligen EOI adaptiert und praktisch umgesetzt

wird. Während Interviewpartnerin 1 angab, dass diese Vorgaben die Durchführung von Sprechaktivitäten im Unterricht nicht erschweren würden, antwortete Interviewpartnerin 2, dass die genauen Lernziele erreicht werden müssen, wodurch ein gewisser Zeitdruck entsteht, durch den *„für die Sprechübungen teilweise nicht genug Zeit übrig bleibt“*.

## 2.2 Sprechen im Unterricht

### 2.2.1 Unterrichtssprache

Im Bezug auf die Unterrichtssprache stellte sich heraus, dass die Zugänge der beiden Interviewpartnerinnen sich stark voneinander unterscheiden. Während Interviewpartnerin 1 fast ausschließlich Deutsch sprach (geschätzte 95 Prozent), griff Interviewpartnerin 2 häufiger auf ihre spanische Muttersprache zurück (geschätzte 70 Prozent Deutsch). Interviewpartnerin 2 begründete die Verwendung der spanischen Sprache im Unterricht folgendermaßen *„Wenn ich Deutsch spreche, verstehen mich die Schüler oft nicht, deshalb muss ich viele Sachen auf Spanisch erklären.“*

Auch die authentische Kommunikation im Unterricht betreffend variieren die Ansichten der beiden Lehrkräfte. Laut Interviewpartnerin 1 findet authentische Kommunikation *„jede Stunde“* statt. *„Das beginnt schon, wenn wir am Anfang der Stunde über das letzte Wochenende sprechen oder wenn wir am Ende der Stunde über die Hausübung sprechen.“* Interviewpartnerin 2 gab dagegen an, dass authentische Kommunikation nur *„in bestimmten Sprechübungen“* stattfinden würde.

### 2.2.2 Komplexität und Sprachtempo

Beide Interviewpartnerinnen gaben an, dass sie ihre Sprache in Bezug auf die Komplexität an das Niveau der SchülerInnen anpassen würden, wobei Interviewpartnerin 1 hinzufügte, dass dies *„vor allem im Anfängerunterricht unbedingt notwendig“* sei. Auch das Sprachtempo wird von beiden Lehrkräften an das Niveau der SchülerInnen angepasst. Interviewpartnerin 1: *„Normalerweise versuche ich im Unterricht langsamer zu sprechen, da ich gewöhnlich sehr schnell spreche.“*

### 2.2.3 Sprechzeit pro Unterrichtseinheit

Die eigene Sprechzeit im Unterricht wurde von Interviewpartnerin 1 als eher niedrig eingeschätzt (zwischen 20 und 40 Prozent), wobei sie hinzufügte, dass dies sehr stark von der jeweiligen Übungsform abhängig ist. So würde sie bei Grammatikerklärungen weitaus mehr sprechen müssen als wenn die SchülerInnen selbst Sprechübungen durchführten. Interviewpartnerin 2 hingegen schätzte ihre eigene Sprechzeit weitaus höher ein (ungefähr 70 Prozent), was sie mit der Zurückhaltung der SchülerInnen begründete. *„Die meisten Schüler sind sehr schwer zum Sprechen zu motivieren und antworten oft nicht einmal auf Fragen oder sagen nur: „Ich weiß nicht““*.

Bei der Sprechzeit der einzelnen SchülerInnen pro Unterrichtseinheit wurden aus den Antworten der InterviewpartnerInnen ebenfalls große Differenzen zwischen den unterschiedlichen Klassen ersichtlich. Während Interviewpartnerin 1 die Sprechzeit ihrer SchülerInnen der Klasse A2 auf etwa 15 Minuten pro Unterrichtseinheit (120 Minuten) schätzte, lag die geschätzte Zeit der SchülerInnen des Niveaus A1 laut Interviewpartnerin 2 bei etwa 10 Minuten. In den höheren Niveaus, mit einer SchülerInnenzahl von 5 bzw. 8 wurde die Sprechzeit laut Interviewpartnerin 2 ebenfalls mit nur ungefähr 15 Minuten pro SchülerIn bemessen, was bei der sehr geringen TeilnehmerInnenzahl durchaus überraschend ist .

Damit LernerInnen die Fähigkeit zum freien Sprechen entwickeln können, ist es von großer Bedeutung, dass ihre Sprechanteile im Unterricht erhöht werden. Dafür gibt es zahlreiche Möglichkeiten, von denen einige im Kapitel 1.6 dieser Arbeit erwähnt werden. (Vgl. Kap. 1.6)

### 2.2.4 Förderung der Sprechfertigkeit

Die Zeit, die im Unterricht für die Förderung der Fertigkeit Sprechen verwendet wird, beläuft sich laut Interviewpartnerin 1 auf 1,5 Stunden (pro Unterrichtseinheit von 120 Min.). Dabei wurde einkalkuliert, dass über alle Themen, Übungsformen etc. fast

ausschließlich auf Deutsch gesprochen wurde, die deutsche Sprache also „*permanent verwendet und gefördert wird*“. Interviewpartnerin 2 schätzte die Zeit, die zur Förderung der Sprechfertigkeit aufgewendet wird, auf 30 Minuten pro Unterrichtseinheit. Dieser deutlich geringere Wert wurde damit begründet, dass „*im Unterricht ja auch viel gelesen wird und Grammatik gemacht werden muss*“ und dass daher für „*Sprechübungen und Spiele nicht so viel Zeit bleibt*“.

Die Dialoge und Übungen zur Förderung der Sprechfertigkeit im verwendeten Lehrbuch („Schritte International“) sind nach Angaben beider Interviewpartnerinnen durchaus authentisch. Darüber hinaus verwenden beide Lehrerinnen auch weitere Übungen, die der Förderung der Fertigkeit Sprechen dienen.

Die LernerInnen der EOI werden durch hinführende Übungen auf Sprechaktivitäten vorbereitet, wobei Interviewpartnerin 2 vor allem die benötigten Grammatikphänomene im Vorhinein erklärt und Interviewpartnerin 1 Beispiele gibt und die Übung eventuell mit einem/r SchülerIn vorführt. Über Ziel und Zweck der jeweiligen Übungen werden die LernerInnen laut Angaben beider Interviewpartnerinnen üblicherweise nicht informiert.

Laut der Antworten beider Interviewpartnerinnen werden die SchülerInnen der EOI El Ejido in die Themenauswahl für mündliche Kommunikation im Unterricht prinzipiell nicht mit einbezogen, die Themen werden bis auf Referate (Interviewpartnerin 1) ausschließlich von den Lehrerinnen vorgegeben. Durch eine Einbeziehung in die Themenwahl könnten die Motivation und die Beteiligung der Lernenden erhöht werden. (Vgl. Kap. 1.6)

Im Deutschunterricht der EOI El Ejido finden laut Interviewpartnerin 2 vor allem gesteuerte Gespräche statt, da „*die Schüler von alleine meistens nicht sprechen*“. Laut Interviewpartnerin 1 werden in ihrer Klasse sowohl gesteuerte als auch ungesteuerte Gespräche durchgeführt. Der FSU sollte sowohl gesteuerte als auch ungesteuerte Gespräche anbieten, damit neue Redemittel sowohl geübt wie auch ausprobiert werden können. (Vgl. Kap. 1.4)

Interviewpartnerin 1 gab an, dass speziell in höheren Kursen kommunikative Kompetenz thematisiert und geübt wird, während Interviewpartnerin 2 sich in diesem Bereich auf eher allgemeine Informationen über Kultur und Brauchtum in den deutschsprachigen Ländern beschränkt.

Die Frage nach der Häufigkeit der einzelnen Übungen zur Förderung der Sprechfertigkeit bestätigte im Großen und Ganzen die Ergebnisse der Befragung der SchülerInnen der EOI. So waren die Übungsformen *Ein Text wird von einem Schüler laut vorgelesen*, *Grammatikübungen werden laut besprochen* und *mündlich auf Fragen antworten* am häufigsten. Während Interviewpartnerin 1 angab, dass *Freies Sprechen mit dem Lehrer oder Mitschülern* und *Sprechspiele* ebenfalls häufig durchgeführte Tätigkeiten im Deutschunterricht seien, gab Interviewpartnerin 2 an, dass häufig *Phonetikübungen* durchgeführt werden.

#### 2.2.5 Die Aussprache

Laut der Interviewpartnerinnen enthält das verwendete Lehrwerk Übungen, die zur Förderung einer besseren Aussprache dienen. Beide Lehrerinnen gaben an, dass diese Übungen authentischer Kommunikation entsprechen, also auch Merkmale realer Kommunikation wie z.B. Lückenfüller, unvollständige Sätze, Nachfragen, etc. enthalten.

Um die Aussprache der SchülerInnen zu fördern, werden laut Interviewpartnerin 1 außerdem Leseübungen und unterschiedliche Sprechübungen durchgeführt. Interviewpartnerin 2 wies darauf hin, dass Hörübungen zu einer besseren Aussprache bei den SchülerInnen beitragen und dass sie außerdem die Aussprache der TeilnehmerInnen korrigieren würde.

#### 2.2.6 Probleme der SchülerInnen beim Sprechen

Die Antworten der beiden Lehrerinnen auf die Frage, was ihre SchülerInnen beim Sprechen hindert, bestätigten die Angaben der SchülerInnen. Unsicherheit bei der

Grammatik und das Vergessen oder Vertauschen von Wörtern stehen an erster Stelle der Probleme der SchülerInnen beim Sprechen. Weitere beachtliche Schwierigkeiten sind zum Beispiel, nicht sagen zu können was man denkt bzw. sagen möchte, die Unsicherheit bei der Aussprache und das Fehlen von Wörtern bzw. mangelnder Wortschatz.

Die Frage, ob SchülerInnen Angst vor freiem Sprechen hätten, wurde von Interviewpartnerin 1 mit *Nein* beantwortet, wobei sie hinzufügte, dass vielleicht einige im ersten Kurs noch unsicher wären, sich das jedoch bald ändern würde. Interviewpartnerin 2 beantwortete die Frage mit „*ja manchmal*“ und begründete diese Sprechangst, damit, dass einige ihrer SchülerInnen „*einfach schüchtern*“ seien.

Um ihren SchülerInnen die Sprechangst zu nehmen, versucht Interviewpartnerin 2 ihre Schüler durch freundliches Nachfragen und Ermuntern zu motivieren. Laut Interviewpartnerin 1 hängt die Sprechangst „*mehr mit dem Vertrauen zum Lehrer und zu den anderen Mitschülern zusammen*“.

### 2.2.7 Motivation der SchülerInnen

Laut Interviewpartnerin 1 melden sich die SchülerInnen im Unterricht sehr häufig zu Wort, während Interviewpartnerin 2 angab, dass sich die TeilnehmerInnen sehr selten an Gesprächen beteiligen und „*wenn dann immer nur die Gleichen*“. Es bestehen also offensichtlich deutliche Unterschiede zwischen den Klassen der beiden Lehrkräfte.

Die Probleme, die sich bei der Motivation zum Sprechen ergeben, erklärt Interviewpartnerin 2 folgendermaßen: „*Auf den höheren Niveaus sind es oft sehr kleine Gruppen, in denen die Schüler nicht regelmäßig kommen [...], sie kennen einander nicht gut und deshalb ist auch das Vertrauen nicht da.*“ Außerdem gäbe es durch die häufige Abwesenheit der LernerInnen, die teilweise berufstätig sind oder Zeit für ihr Studium brauchen, Lücken im Lernstoff, die dann nicht so schnell aufgeholt werden könnten. „*Manche Schüler sind auch sehr schüchtern und wollen nicht vor den anderen sprechen*“. (Interviewpartnerin 2) Auch die Themenwahl sei oft

nicht so einfach, da die Gruppen sehr heterogen sind und die SchülerInnen ganz unterschiedliche Interessen haben. So säße zum Beispiel *„neben einem 16-jährigen Schüler, der Rammstein hören will, ein 45-jähriger Elektroingenieur, der mit seiner Firma nach Deutschland expandiert und die genauen technischen Fachausdrücke lernen will“*.

Damit LernerInnen sich an Gesprächen beteiligen müsse man *„sie und ihre Interessen kennen, dann kann man auch Themen durchmachen, die sie interessieren“*. (Interviewpartnerin 2) Um die einzelnen SchülerInnen zum Sprechen zu motivieren, gaben beide Interviewpartnerinnen an, dass sie Fragen an konkrete Personen stellen würden, damit auch diese sich am Gespräch beteiligen.

## 2.2.8 Korrekturverhalten und Beurteilung mündlicher Kompetenzen

Beide Interviewpartnerinnen korrigieren laut eigenen Angaben auch während des Sprechens immer alle Fehler der SchülerInnen, damit sich *„keine Fehler einschleifen“* (Interviewpartnerin 1) bzw. *„damit sie es nicht falsch lernen“* (Interviewpartnerin 2). Diese Korrekturen werden entweder sofort getätigt (Interviewpartnerin 1) oder *„teilweise sofort und manchmal wenn sie fertiggesprochen haben“* (Interviewpartnerin 2). Fehlerkorrekturen während der Wortmeldung der Lernenden können von diesen meist nicht aufgenommen werden und dazu führen, dass keine Form der freien, spontanen Rede mehr zustande kommt (Vgl. Kap. 1.4).

Auf welche Art und Weise Fehler verbessert werden, *„hängt von der Situation ab, und wie oft ich dieses Grammatikphänomen schon erklärt habe“* (Interviewpartnerin 1). Interviewpartnerin 2 gab an, dass sie normalerweise nur das falsch gesagte Wort oder bei Fehlern in der Satzstruktur den ganzen Satz wiederholte.

Die mündlichen Fertigkeiten der SchülerInnen werden ausschließlich bei der Zwischenprüfung nach dem ersten Halbjahr und bei der Abschlussprüfung am Ende des Kurses beurteilt.

### 2.3 Hörübungen

Darüber wie viel Hörübungen zur Förderung der Fertigkeit Sprechen beitragen, entfielen die Meinungen der beiden Lehrkräfte sehr unterschiedlich. Während Interviewpartnerin 1 angab, dass sie zwar in fast jeder Unterrichtseinheit Hörübungen durchführte, aber *„vor allem um das Hören zu schulen, [...] ich denke, für das Sprechen bringt das nicht allzu viel“*, führt Interviewpartnerin 2 ungefähr einmal pro Woche Hörübungen durch, die ihrer Meinung nach *„sehr wichtig für das Sprechenlernen und vor allem auch für die Aussprache sind“*.

Beide Interviewpartnerinnen gaben an, dass die im Lehrbuch zur Verfügung gestellten Hörübungen authentisch sind und dass sie auch weitere authentische Hörtexte wie beispielsweise Radiosendungen und Lieder im Unterricht verwendeten. Interviewpartnerin 2: *„Filme sind auch gut für die Schulung des Hörverstehens, sind aber oft für die Schüler zu schwer, [...] vor allem die Anfänger verstehen bei Filmen fast nichts.“* Die Art der verwendeten Hörübungen fiel bei den beiden Interviewpartnerinnen sehr ähnlich aus. Nach einem gehörten Text müssen die LernerInnen im Normalfall den Inhalt kurz wiedergeben und/oder Fragen beantworten und /oder ankreuzen, ob vorgegebene Aussagen richtig oder falsch sind.

### 2.4 Das Unterrichtsmaterial

In den Deutschklassen der EOI El Ejido wird mit dem Lehrbuch *Schritte International* gearbeitet. Da beide Lehrkräfte das Angebot des Lehrwerks nicht als ausreichend empfinden, verwenden sie zusätzliches Material wie CDs, Filme, Arbeitsblätter aus dem Internet, andere Lehrbücher aus der Bibliothek der Deutschabteilung, etc. Die Schule verfügt über einen PC-Raum, wo auch mit dem Internet gearbeitet wird, zum Beispiel indem SchülerInnen selbst online zu bestimmten Themen recherchieren können.

Während Wechselspiele eher selten durchgeführt werden, finden Instruktionsaufgaben im Unterricht der EOI gar nicht statt, sind den beiden Lehrerinnen auch gänzlich unbekannt. Obwohl beide Lehrkräfte den hohen Sprechanteil der SchülerInnen als Vorteil von Wechselspielen anerkennen, fehle im Unterricht oft die Zeit dafür. Laut Interviewpartnerin 2 würde bei dieser Übungsform *„schon sehr viel Zeit fürs Erklären verwendet“*, weshalb sie im Unterricht meist auf diese Art von Sprechübung verzichte. Auch in Bezug auf Instruktionsaufgaben war für Interviewpartnerin 2 der Zeitaufwand und der zusätzliche Vorbereitungs- und Materialaufwand eher abschreckend.

## 2.5 Abschlussfragen

In den Abschlussfragen der Interviews sollte die Einstellung der beiden Lehrerinnen zu wichtigen Voraussetzungen und Faktoren des Deutschlernens und vor allem des Sprechenlernens in der Fremdsprache erfasst werden. Von großer Bedeutung für beide Lehrkräfte war es dabei, immer alle Fehler der LernerInnen zu korrigieren. Besonders wichtig, um Deutsch zu lernen, sei es für die beiden befragten Personen auch, viel auf Deutsch zu lesen und zu hören.

Dass im Unterricht echte Kommunikation nicht möglich ist und Grammatik wichtiger ist als eine richtige Aussprache, empfinden beide InterviewpartnerInnen als eher falsch. Ebenso, dass in einem Gespräch mit einem Muttersprachler das Wichtigste sei, dass man verstanden wird und Fehler dabei keine so große Rolle spielten.

Im Unterricht von Anfang an nur Deutsch zu sprechen, war laut Interviewpartnerin 1 besonders wichtig, während Interviewpartnerin 2 darauf hinwies, dass die SchülerInnen *„dann vieles nicht verstehen und gar nicht mehr mitkommen“*. Für Interviewpartnerin 2 sei es ebenfalls eher richtig, dass im Anfängerunterricht erst einmal die Grammatik erlernt werden müsse und dass die SchülerInnen erst später lernen könnten, frei zu sprechen. Interviewpartnerin 1 hingegen bewertete diese beiden Aussagen als eher falsch.

Dass viele Hörübungen notwendig seien, um gut sprechen zu lernen war für Interviewpartnerin 2 eher richtig, für Interviewpartnerin 1 hingegen eher falsch und dass man eine Zeit lang in einem deutschsprachigen Land leben müsse, um die Sprache richtig zu lernen, traf für Interviewpartnerin 2 eher zu und für Interviewpartnerin 1 eher nicht zu.

### **5.3 Zusammenfassung**

In der empirischen Studie dieser Arbeit wurde die Förderung der Fertigkeit Sprechen in der Unterrichtspraxis der Escuela Oficial de Idiomas in El Ejido untersucht. Die untersuchte Sprachschule befindet sich in einer Region, die besonders stark vom Tourismus abhängig ist, weshalb Fremdsprachenkenntnisse und durch die hohe Zahl an deutschen Touristen vor allem auch Deutschkenntnisse eine große Rolle spielen.

Durch die Kombination von einer quantitativen Befragung der SchülerInnen durch Fragebogen und einer qualitativen Befragung der Lehrerinnen in Form von Interviews sollten die Einbeziehung beider Perspektiven sowie umfassendere Ergebnisse erzielt werden. In den meisten Fällen konvergierten die Antworten der Lernenden und der Lehrenden. Die Gegenüberstellung der beiden Interviews wie auch die nähere Betrachtung der Antworten der SchülerInnen ergaben jedoch, dass zwischen den Klassen der beiden Lehrerinnen teilweise Differenzen in der Unterrichtspraxis bestehen.

Unterschiede zeigten sich etwa in den Angaben zu den üblichen Übungsformen sowie auch zur verwendeten Unterrichtssprache, zur Sprechzeit der Lernenden und zum Klima in der Klasse. Im Gegensatz zur Klasse mit der deutschen Lehrkraft wird in den Klassen der spanischen Lehrerin Spanisch als hauptsächliche Unterrichtssprache verwendet. Darüber hinaus ist auch der Sprechanteil der SchülerInnen in diesen Klassen niedriger als in jener, die von der deutschen Lehrerin unterrichtet wird.

Die Befragungsergebnisse zeigten, dass das Interesse der Lernenden an der deutschen Sprache in erster Linie in den Chancen im Berufsleben begründet liegt. Die TeilnehmerInnen wünschen sich vor allem, im Unterricht zu lernen, mündlich auf Deutsch zu kommunizieren und die erworbenen Kenntnisse beruflich verwenden zu können. Deutsch wird von den LernerInnen einerseits als sehr wichtig empfunden, der Sprache und ihren SprecherInnen werden darüber hinaus aber eher negative Eigenschaften zugeschrieben.

Der Großteil der befragten Personen war zum Zeitpunkt der Befragung noch nie in einem deutschsprachigen Land, die Mehrheit davon würde aber gerne einmal in ein Land mit deutscher Landessprache reisen, während sogar die Hälfte der Befragten angab, gerne in einem deutschsprachigen Land arbeiten zu wollen.

Die Ergebnisse zeigen außerdem, dass Übungsformen wie das Vorlesen von Texten oder das Besprechen von Grammatikübungen die häufigsten Tätigkeiten im Unterricht sind, bei denen mündlich kommuniziert wird. Übungsformen, bei denen Kommunikative Kompetenz geübt wird, wie beispielsweise Instruktionsaufgaben oder Gruppendiskussionen werden hingegen kaum durchgeführt. Auch wissen die Lernenden über Ziel und Zweck der jeweiligen Übungsform laut eigener Angaben nicht immer Bescheid.

Obwohl durch die Antworten zu verschiedenen Fragen immer wieder bestätigt wurde, dass das Sprechen für die SchülerInnen der EOI besonders wichtig ist, wird ein Großteil des Unterrichts der Förderung der anderen Fertigkeiten gewidmet, während das Sprechen am wenigsten gefördert wird.

## 6 Resümee und Ausblick

Durch wachsende wirtschaftliche, kulturelle, touristische und akademische Beziehungen steigt der Bedarf an Deutschkenntnissen in Spanien sukzessive an und übersteigt längst das derzeitige Angebot. Warum Deutsch in Spanien trotz der intensiven Beziehungen zu den deutschsprachigen Ländern immer noch so wenig gefördert wird, hat verschiedene Gründe. Neben der geographischen Randlage Spaniens prägt auch das Bewusstsein, eine Weltsprache als Muttersprache zu haben, den Umgang mit Fremdsprachen im Land. Darüber hinaus spielt auch das Image der deutschen Sprache und Kultur eine Rolle.

Das geringe Angebot an Deutsch im spanischen Schulsystem wirkt sich negativ auf die Nachfrage aus. Andererseits werden die niedrigen LernerInnenzahlen wiederum als geringe Nachfrage interpretiert, wodurch keine neuen Angebote entstehen. Dies ergibt einen Teufelskreis, der dazu führt, dass durch die niedrigen LernerInnenzahlen an Schulen auch das universitäre Angebot beschränkt ist. Ebenso verhindert der Mangel an ausgebildeten Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache eine Ausweitung des Unterrichts. Damit der Deutschunterricht in Spanien ausgebaut und verbessert werden kann, bedarf es der Bereitschaft von bildungspolitischer Seite, das Deutschlernen an Schulen und Universitäten in Spanien zu fördern.

In den letzten Jahren ist das Interesse an Mündlichkeit im FSU ist aus verschiedenen Gründen, die sich gegenseitig bedingen und beeinflussen, gestiegen.

Außerunterrichtliche Verwendungszusammenhänge und Authentizität rücken in den Vordergrund. Die Befragung der Lernenden der EO1 ergab, dass die Motivation für das Erlernen der deutschen Sprache vor allem in der Verwendung im Berufsleben und der Erweiterung der beruflichen Möglichkeiten begründet liegt. Der Großteil der Befragten möchte lernen, mündlich auf Deutsch zu kommunizieren und diese Fähigkeiten beruflich einsetzen.

Der Förderung der Sprechfertigkeit im FSU sollte von Anfang an genügend Zeit eingeräumt werden sollte, um den SchülerInnen die Hemmungen zu nehmen und sie auf reale Gesprächssituationen außerhalb des Unterrichts vorzubereiten. Mit

unterschiedlichen Methoden kann der FSU so gestaltet werden, dass echte mündliche Kommunikation in der Zielsprache stattfindet und somit die Fähigkeit erworben wird, in der Fremdsprache frei zu sprechen.

Aus der bisherigen Argumentation soll nicht die Vernachlässigung schriftlicher Fähigkeiten abgeleitet werden. Vielmehr soll die Förderung aller Fertigkeiten Ziel eines erfolgreichen FSU sein, wobei die mündliche Fertigkeit nicht zu kurz kommen darf. Zahlreiche Übungsformen bieten die Möglichkeit, den Sprechanteil der Lernenden zu erhöhen, authentische Kommunikation in den Unterricht zu integrieren und verschiedene Fertigkeiten zu verknüpfen und gleichzeitig zu trainieren. Die Kombination und Integration von Fertigkeiten entsprechen schließlich auch der Realität, wo man abwechselnd spricht und zuhört oder etwas hört oder liest und sich darüber Notizen macht oder darüber spricht.

Um die Probleme beim Sprechen der SchülerInnen zu verringern und die Entwicklung ihrer kommunikativen Kompetenz bestmöglich zu fördern, könnten folgende Maßnahmen für den Unterricht beitragen:

### **THESEN ZUR VERBESSERUNG DER FÖRDERUNG DER SPRECHFERTIGKEIT**

- Verwendung der Zielsprache als Unterrichtssprache
- Genug Raum für gesteuerte und ungesteuerte Gespräche
- Einbeziehung der Lernenden in die Themenauswahl
- Erhöhung der Sprechanteile der einzelnen Lernenden
- Authentische Kommunikation im Unterricht
- Information der Lernenden über Ziel und Zweck der Übungen
- Schaffen von ausreichenden Situationen, in denen ohne Beurteilung oder Korrektur die Sprache frei ausprobiert werden kann
- Einbeziehen von Übungen, die zur Förderung des freien Sprechens beitragen wie z.B. Wechselspiele oder Instruktionsaufgaben.

## 7 Literaturverzeichnis

### Primärquellen

Bachmann, Ueli/ Kaufmann, Frank (2007): Zum Reden bringen. In: Clalüna, Monika und Thomas Studer (Hrsg.): Deutsch im Gespräch. Sprechen im DaF- / DaZ-Unterricht. Sprechen über DaF / DaZ in der Schweiz. Akten der Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 22. und 23. September 2006. Stallikon. S. 127-130.

Bogner, Alexander/ Kittig, Beate et al. (2002) (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen.

Bolte, Henning (2007): Fremde Zungenschläge. Handlungsräume für die Entwicklung mündlicher Kommunikationsfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Heft 14. Hueber Verlag.

Buttaroni, Susanna/ Knapp, Alfred (1988): Fremdsprachenwachstum. Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende. Fernkurse der Wiener Volkshochschulen. Wien.

Clalüna, Monika und Thomas Studer (Hrsg.): *Deutsch im Gespräch. Sprechen im DaF- / DaZ-Unterricht. Sprechen über DaF / DaZ in der Schweiz.* Akten der Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 22. und 23. September 2006. Stallikon. S. 127-130.

Faistauer, Renate (2010): Die sprachlichen Fertigkeiten. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian u.a. (2010) :Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. De Gruyter Mouton

Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlt Verlag GmbH. Reinbek bei Hamburg.

Fremdsprache Deutsch Heft 14/1996 – Sprechen. Hueber Verlag 2007

Fritz, Thomas (2003): Sprechen Sie jetzt! Gedanken zur Fertigkeit Sprechen im DAZ/F-Unterricht. ÖDAF-Mitteilungen 2/2003.

Hach, Christiane/ Aarøe, Karen (2007): Betrifft: Gesprächsfähigkeit. Intention einer Unterrichtsreform. In: Fremdsprache Deutsch. Heft 14. Hueber Verlag.

Huneke, Hans-Werner/ Steinig, Wolfgang (2010): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. Berlin.

Königs, Frank G. (2007): Dem Lerner aufs Maul schauen oder nach dem Munde reden? Überlegungen zur Rolle der Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht. In: Clalüna, Monika/ Studer, Thomas (Hrsg.): *Deutsch im Gespräch. Sprechen im DaF- / DaZ-Unterricht. Sprechen über DaF / DaZ in der Schweiz*. Akten der Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 22. und 23. September 2006. Stallikon. S. 75-90.

Krumm, Hans-Jürgen (2007): Aktuelles Fachlexikon. Wichtige Begriffe kurz gefasst. Kommunikationsfähigkeit – kommunikative Fertigkeiten. In: Fremdsprache Deutsch. Heft 14. Hueber Verlag.

Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian et al. (2010) :Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. De Gruyter Mouton.

Schatz, Heide (2006): Fertigkeit Sprechen. Fernstudieneinheit 20.Goethe Institut. München.

Stigler, Hubert/ Felbinger, Günter (2005): Der Interviewleitfaden im qualitativen Interview. In: Stigler, Hubert/ Reicher, Hannelore (2005) (Hrsg.): Praxisbuch empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Studienverlag. Innsbruck. S. 129-135.

Stigler, Hubert (2005): Der Fragebogen in der Feldforschung. In: Stigler, Hubert/ Reicher, Hannelore (2005) (Hrsg.): Praxisbuch empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Studienverlag. Innsbruck. S. 135-150.

Stigler, Hubert/ Reicher, Hannelore (2005) (Hrsg.): Praxisbuch empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Studienverlag. Innsbruck.

Wolff, Dieter (2007): Sprachproduktion als Planung: Ein Beitrag zur Psychologie und Didaktik des Sprechens. In: Clalüna, Monika/ Studer, Thomas (2007) (Hrsg.): Deutsch im Gespräch. Sprechen im DaF- / DaZ-Unterricht. Sprechen über DaF / DaZ in der Schweiz. Akten der Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 22. und 23. September 2006. Stallikon. S. 63-74.

## **Sekundärquellen**

Butzkamm, Wolfgang (2002): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache. Tübingen: Francke.

## **Ebooks**

Porst, Rolf (2011): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

<https://univpn.univie.ac.at/+CSCO+00756767633A2F2F797661782E66636576617472652E70627A++/book/10.1007/978-3-531-92884-5/page/1>. Stand: 21.09.2012.

## Internetquellen

Löffler, Hans-Günter, Karin Thelemann, et al. (2009) : DEUTSCHUNTERRICHT IN SPANIEN:

<http://www.goethe.de/mmo/priv/7118070-STANDARD.pdf> Stand: 09.03.2012.

Statista: Spanien: Arbeitslosenquote von 2003 bis 2013:

<http://de.statista.com/statistik/daten/studie/17327/umfrage/arbeitslosenquote-in-spanien/> Stand: 15.01.2013.

Salzer, Bernhard: WKÖ startet Rekrutierungsinitiative für Fachkräfte in EU-Ländern mit hoher Arbeitslosigkeit:

[http://portal.wko.at/wk/format\\_detail.wk?angid=1&stid=680759&dstid=0&cbtyp=1&title=WK%C3%96%2cstartet%2cRekrutierungs-%2cinitiative%2cf%C3%BCr%2cFachkr%C3%A4fte](http://portal.wko.at/wk/format_detail.wk?angid=1&stid=680759&dstid=0&cbtyp=1&title=WK%C3%96%2cstartet%2cRekrutierungs-%2cinitiative%2cf%C3%BCr%2cFachkr%C3%A4fte). Stand: 14. 06. 2012

Außenministerium Österreich: Bilaterale Beziehungen:

<http://www.bmeia.gv.at/botschaft/madrid/bilaterale-beziehungen/wirtschaft.html>. Stand: 21.05.2012.

Deutsche Botschaft Madrid: Deutsch-spanische Wirtschaftsbeziehungen:

<http://www.spanien.diplo.de/Vertretung/spanien/de/08-wirtschaft/wirtschaftsbeziehungen/0-Wirtschaftsbeziehungen.html>. Stand: 21.06.2012.

Statistik Austria: Reisegewohnheiten:

[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/tourismus/reisegewohnheiten/index.html#index1](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/tourismus/reisegewohnheiten/index.html#index1). Stand: 21.06.2012.

Goethe Institut Madrid: Tipp DaF. Tipps für Deutschassistentinnen in Spanien:

<http://www.goethe.de/ins/es/mad/pro/pdf/tippdaf.pdf>. S. 4. Stand: 23. 02. 2012.

Ley Orgánica de Educación (LOE):

<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> S. 10. Stand: 02. 03. 2012.

Ministerio de empleo y seguridad social:

[http://www.seg-social.es/Internet\\_1/Masinformacion/TramitesyGestiones/PrestaciondeMaterni43344/index.htm](http://www.seg-social.es/Internet_1/Masinformacion/TramitesyGestiones/PrestaciondeMaterni43344/index.htm). Stand: 14.10.2012.

Ministerio de educación, cultura y deporte:

<http://www.educacion.gob.es/educacion/que-estudiar-y-donde/educacion-infantil.html>. Stand: 12.10.2012.

Goethe Institut Madrid: Deutsch in Spanien:

<http://www.goethe.de/ins/es/mad/lhr/dis/deindex.htm>.

Ministerio de educación, cultura y deporte: Das spanische Bildungssystem auf Deutsch:

[http://www.educacion.gob.es/exterior/al/al/ausbildung\\_in\\_spanien/bildungssyst.shtml#fp](http://www.educacion.gob.es/exterior/al/al/ausbildung_in_spanien/bildungssyst.shtml#fp). Stand: 30.04.2012.

Dräxler, Hans-Dieter: Deutsch in Spanien. Offensichtlich sinnvoll, aber scheinbar nicht vermittelbar. Sprachpolitische Fakten und Überlegungen:

[http://www.fage.es/magazin/magazin17/10-13\\_DeutschinSpanien.pdf](http://www.fage.es/magazin/magazin17/10-13_DeutschinSpanien.pdf). Stand: 21.05.2012. S. 11-12.

Escuela Oficial de Idiomas de Fuenlabrada. Die „EOI“ in Spanien:

<http://www.educa2.madrid.org/web/centro.eoi.fuenlabrada.fuenlabrada/dpto.aleman;jsessionid=274C44EFB9AFB45F7B486DDD7FFA66AC>. Stand: 05. 10. 2012.

Escuela Oficial de Idiomas de El Ejido:

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~04700314/eoi/index.php>. Stand: 13.04.2012.

Ministerio de educación, cultura y deporte:

<http://www.educacion.gob.es/portada.html>. Stand: 21.05.2012.

## **8 Anhang**

8.1 Fragebogen

8.2 Interviewleitfaden für Lehrende

8.3 Diagramme zur Verteilung der Antworten nach der Auswertung der Daten mit SPSS

## 8.1 Fragebogen

### **Fragebögen für die Schüler der Escuela Oficial de Idiomas (Offizielle Sprachschule) in El Ejido**

**Lieber Schüler / Liebe Schülerin der Escuela Oficial de Idiomas (EOI) El Ejido**

Als Sprachassistentin an deiner Schule konnte ich dieses Jahr einen Einblick in den Unterricht der EOI El Ejido bekommen. An der Universität Wien studiere ich Deutsche Philologie mit dem Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache. Ich habe mich bereits während meines Studiums mit den vier Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen) im Deutsch als Fremdsprache Unterricht beschäftigt und in der Zeit meiner Tätigkeit an dieser Sprachschule habe ich mich auf die Möglichkeiten zur Förderung der Fertigkeit Sprechen konzentriert. Diesem Thema widme ich auch meine Diplomarbeit.

Sprechfertigkeit ist die Voraussetzung, um mit anderen Menschen in der Fremdsprache kommunizieren zu können. Mit dem folgenden Fragebogen möchte ich herausfinden, wie Sprechfertigkeit in der unterrichtlichen Praxis an der Sprachschule in El Ejido gefördert wird.

Ich befrage alle SchülerInnen, die in diesem Jahr an einem Deutschkurs an der EOI El Ejido teilgenommen haben. Es gibt weder richtige noch falsche Antworten, ich interessiere mich für deine Sicht der Dinge und bitte dich, auf alle Fragen ehrlich zu antworten. Die Antworten sind anonym und werden weder Eltern noch LehrerInnen der Sprachschule zukommen. Sie dienen ausschließlich der Verwendung für meine Diplomarbeit, wobei ich keine Namen nennen werde.

# Die Fertigkeit Sprechen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache an der Escuela Oficial de Idiomas

## 1. Zugang zur deutschen Sprache

Der erste Teil dieses Fragebogens dient dazu, herauszufinden, aus welchen Motiven Deutsch in Spanien gelernt wird und welche Assoziationen mit der deutschen Sprache sowie den deutschsprachigen Ländern und den dort lebenden Menschen verbunden werden.

### 1.1 Motive Deutsch zu lernen

#### 1.1.1 Warum möchtest du Deutsch lernen?

*(Bitte kreuze an, inwiefern die folgenden Aussagen für dich zutreffen)*

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
Um in einem deutschsprachigen Land zu arbeiten				
Um bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu haben				

Weil ich Deutsch in meinem Beruf brauche				
Weil es in meinem Heimatort viele deutschsprachige Personen gibt, mit denen ich kommunizieren möchte				
Weil ich mich für die Kultur interessiere				
Weil mir die deutsche Sprache gefällt				
Weil ich momentan keinen Job habe und mich in dieser Zeit weiterbilden möchte				
Für Reisen				

### 1.1.2 Was verbindest du mit der deutschen Sprache?

<b>Schwierigkeit</b>	einfach	Eher einfach	Eher schwierig	schwierig
<b>Aussprache</b>	Weich	Eher weich	Eher hart	Hart

<b>Klang</b>	Angenehm	Eher angenehm	Eher unangenehm	Unangenehm
<b>Bedeutung</b>	Sehr wichtig	Eher wichtig	Eher unwichtig	Unwichtig

**Sonstiges:**

## 1.2 Deutschsprachige Länder

### 1.2.1 Warst du schon einmal in einem deutschsprachigen Land?

Ja  Nein

**Wenn ja, wo?**

**Wenn nein, würdest du gerne einmal in ein deutschsprachiges Land reisen?**

**Wenn ja, in welches? Warum?**

### 1.2.2 Würdest du gerne einmal in einem deutschsprachigen Land arbeiten?

Ja  Nein  Weiß nicht/ Keine Angabe

**Wenn ja, in welchem und warum?**

**Wenn nein, warum nicht?**

### 1.2.3 Wie siehst du Personen aus deutschsprachigen Ländern?

*(Welche Eigenschaften sind deiner Meinung nach typisch für Personen aus deutschsprachigen Ländern?)*

Deutschland:

Österreich:

Schweiz:

## **2 Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache an der EO**

In diesem Teil geht es um den praktischen Unterricht, wobei es herauszufinden gilt, welche Erwartungen an den Unterricht gestellt werden, wie dieser gestaltet ist, welcher Stellenwert der Förderung der Fertigkeit Sprechen zukommt und wie deren Förderung in der Praxis aussieht.

### **2.1 Allgemeines zum Unterricht**

#### **2.1.1 Was würdest du gerne im Deutschunterricht lernen?**

#### **2.1.2 Hast du das Gefühl, dass du das lernst, was du außerhalb des Unterrichts brauchst?**

Ja     Nein     teilweise

**Wenn nein, warum nicht?**

## 2.2 Förderung der Sprechfertigkeit

### 2.2.1 Wie häufig sind die folgenden Tätigkeiten in deinem Unterricht?

*(Bitte kreuze an, wie oft die folgenden Tätigkeiten in deinem Unterricht vorkommen!)*

	Sehr häufig	Häufig	Selten	Fast nie/ nie
Texte lesen				
Texte schreiben				
Hörübungen				
Sprechübungen				

### 2.2.2 Wie sieht die mündliche Kommunikation in deinem Unterricht normalerweise aus?

*(Bitte kreuze an, wie oft die folgenden Tätigkeiten in deinem Unterricht vorkommen!)*

	Sehr häufig	Häufig	Selten	Fast nie/ nie
Ein Text wird von einem Schüler laut vorgelesen				
Kettenübungen				

Grammatikübungen werden laut besprochen				
Freies Sprechen mit dem Lehrer oder mit Mitschülern (zum Beispiel auf Deutsch vom Wochenende erzählen, über eine Prüfung sprechen, etc.)				
Zweiergespräch zwischen Schülern (zu einem vorgegebenen Thema)				
Rollenspiele (Verhandlungsspiele, )				
Sprechspiele (Würfelspiele, Kartenspiele, Ratespiele, etc. )				
Gruppendiskussion zu einem aktuellen Thema (z.B. mit vorbereiteten Pro- und Kontraargumenten)				
Mündlich auf Fragen zu einem Text antworten				
Auswendig gelernte Dialoge aus dem Buch vortragen				
Über einen gehörten Text oder einen gesehenen Film sprechen				
Instruktionsaufgaben (Schüler A muss von Schüler B Informationen erfragen, die er selbst nicht hat)				
Phonetikübungen (z.B. Gehörtes wird wiederholt, lange oder kurze Vokale unterscheiden, etc.)				

Ein Bild beschreiben				
Erzählaufgaben				

**2.2.3 Ist dir immer klar, warum eine bestimmte Übung gemacht wird und was das Ziel der Übung ist?**

Ja     Nein     Weiß nicht/ Keine Angabe

**2.3 Die Unterrichtssprache**

**2.3.1 Schätze wie viel Prozent im Unterricht Deutsch gesprochen wird?**  
*(Prozentangaben pro Unterrichtsstunde)*

**2.3.2 Wann/ worüber wird auf Spanisch gesprochen?**

**Warum?**

**2.3.3 Wie viel sprichst du deiner Einschätzung nach ungefähr in einer Unterrichtseinheit von 2 Stunden?** *(Angabe in Minuten)*

**2.3.4 Würdest du gerne mehr sprechen?**

Ja     Nein     Weiß nicht/ Keine Angabe

**Wenn ja, was hindert dich daran?**

## 2.4 Probleme beim Sprechen:

### 2.4.1 Welche der folgenden Probleme hast du beim Sprechen?

	Sehr häufig	Häufig	Selten	Fast nie/ nie
Mir fehlen die Wörter, die ich brauche				
Unsicherheit/Probleme mit der Aussprache				
Zeitdruck				
Unsicherheit/ Probleme mit der Grammatik				
Angst vor negativer Benotung				
Angst, mich zu blamieren				
Ich spreche nicht gern vor vielen Menschen				
Angst vor Korrektur der Lehrkraft				
Ich kann nicht genau das sagen, was ich will/denke.				
Ich vergesse oder vertausche die Wörter, die ich brauche				

### 2.4.1 Was könnte man deiner Meinung nach ändern, um Sprechangst zu überwinden?

**2.4.2 In welcher Situation sprichst du am liebsten? (Mehrfachnennungen möglich)**

- vor der Klasse
- wenn mich der Lehrer/ die Lehrerin etwas fragt
- wenn die SchülerInnen in der Klasse sich gegenseitig Fragen stellen
- in Gruppenarbeit (ca. 3-5 Personen),
- in Partnerarbeit (zu zweit)
- wenn wir mehr Freiheit beim Sprechen haben( z.B. Rollenspiele)
- mit möglichst vielen Vorgaben/ Stützen

**2.4.3 Warum bevorzugst du diese Gesprächssituation?**

**2.5 Korrektur**

**2.5.1 Fühlst du dich wohl in deiner Klasse?**

Ja     Nein     Weiß nicht/ Keine Angabe

**2.5.2 Hast du Angst davor, beim Sprechen korrigiert zu werden?**

Ja     Nein     Weiß nicht/ Keine Angabe

**Wenn ja, hindert dich das beim Sprechen?**

Ja     Nein     Weiß nicht/ Keine Angabe

**2.5.3 Wäre es dir lieber, bei Sprechübungen nicht korrigiert zu werden?**

Ja     Nein     Weiß nicht/ Keine Angabe

## **2.6 Sprechanlässe und Wünsche für den Unterricht**

**2.6.1 Wie wirst du von deinem Lehrer/deiner Lehrerin zum Sprechen motiviert?**

**2.6.2 Welche/s Übung / Stunde/ Thema hat dir besonders gut gefallen?**

**2.6.3 Was würdest du gerne öfter machen?**

**2.6.4 Was würdest du gerne am Unterricht ändern?**

## **2.7 Angaben zur Person:**

Alter:

Geschlecht:

Beruf:

Niveau auf Deutsch (A1, A2, B1 oder B2):

Ist Deutsch für dich die erste/ zweite/ dritte Fremdsprache, die du lernst?

Welche Sprachen hast du noch gelernt / lernst du gerade?

**Vielen Dank für deine Mitarbeit!**

## 8.2 Interviewleitfaden für Lehrende

# Interviewleitfaden für Lehrende

## 1. Die Sprachschule

### 1.1 Die Schule

- 1.1.1 Wie bist du zur Escuela Oficial de Idiomas (EOI) in El Ejido gekommen?
- 1.1.2 Welche Voraussetzungen muss man erfüllen, um an einer EOI arbeiten zu können?
- 1.1.3 Wie lange arbeitest du schon an dieser Schule?

### 1.2 Die Klassen

- 1.2.1 In wie vielen Klassen unterrichtest du?
- 1.2.2 Wie groß sind die Klassen?
- 1.2.3 Welche Niveaus (A1, A2, B1, B2) unterrichtest du?

### 1.3 Die SchülerInnen der EOI

- 1.3.1 Was machen deine SchülerInnen berufstätig?
- 1.3.2 Warum besuchen die TeilnehmerInnen die EOI?
- 1.3.3 Warum wollen die SchülerInnen der EOI Deutsch lernen?

## 2 Der Unterricht

### 2.1 Vorgaben

- 2.1.1 Inwieweit wird dein Unterricht von Vorgaben durch das Unterrichtsministerium bestimmt?

2.1.2 Machen es diese Vorgaben schwieriger, Sprechaktivitäten im Unterricht durchzuführen?

## **2.2 Sprechen im Unterricht**

### 2.2.1 Sprache im Unterricht

2.2.1.1 Welche Unterrichtssprache verwendest du? (zu wie viel Prozent sprichst du Deutsch?)

2.2.1.2 Wann/ worüber wird auf Spanisch gesprochen? Warum?

2.2.1.3 Findet in deinem Unterricht authentische Kommunikation auf Deutsch statt? (Bsp. Fragen über den Unterricht, das Wochenende, Hausaufgaben etc. auf Deutsch)

Wenn ja, wie oft?

Wenn nein, warum nicht?

### 2.2.2 Komplexität und Sprachtempo

2.2.2.1 Passt du deine Sprache in Bezug auf die Komplexität dem Niveau der SchülerInnen an?

2.2.2.2 Sprichst du mit den SchülerInnen in deinem gewohnten Tempo oder langsamer?

### 2.2.3 Sprechzeit pro Unterrichtseinheit (120 Min.)

2.2.3.1 Wie hoch würdest du deine eigene Sprechzeit pro Unterrichtseinheit (120 Minuten) einschätzen?

2.2.3.2 Wie hoch würdest du die Sprechzeit der einzelnen SchülerInnen pro Unterrichtseinheit (120 Minuten) einschätzen?

## 2.2.4 Förderung der Sprechfertigkeit

- 2.2.4.1 Wie viel Zeit wird pro Unterrichtseinheit durchschnittlich zur Förderung der Sprechfertigkeit verwendet?
- 2.2.4.2 Sind die Dialoge und Übungen zur Förderung der Sprechfertigkeit im verwendeten Lehrbuch deiner Meinung nach authentisch?
- 2.2.4.3 Verwendest du auch andere Übungen, die der Förderung der Fertigkeit Sprechen dienen?
- 2.2.4.4 Werden die SchülerInnen in deinem Unterricht durch hinführende Übungen auf Sprechaktivitäten vorbereitet?
- 2.2.4.5 Informierst du die LernerInnen immer über Ziel und Zweck der jeweiligen Übungen?
- 2.2.4.6 Bindest du die SchülerInnen in die Themenauswahl für mündliche Kommunikation im Unterricht ein oder werden die Themen von dir vorgegeben?
- 2.2.4.7 Werden in deinem Unterricht eher gesteuerte oder ungesteuerte Gespräche durchgeführt?
- 2.2.4.8 Wird in deinem Unterricht auf die Förderung von kommunikativer Kompetenz Rücksicht genommen? (z.B. die richtige Verwendung von kulturellen Gesprächselementen wie etwa Anspielungen oder Metaphern, kulturell unterschiedliche Gewohnheiten und Regeln im Bereich der zwischenmenschlichen Kommunikation wie z.B. das Strukturieren von Gesprächen, etc.)
- 2.2.4.9 Wie oft kommen die folgenden Tätigkeiten in deinem Unterricht vor?

	Sehr häufig	Häufig	Selten	Fast nie/ nie
Ein Text wird von einem Schüler/einer Schülerin laut vorgelesen				

Kettenübungen				
Grammatikübungen werden laut besprochen				
Freies Sprechen mit dem Lehrer oder mit Mitschülern (zum Beispiel auf Deutsch vom Wochenende erzählen, über eine Prüfung sprechen, etc.)				
Zweiergespräch zwischen Schülern (zu einem vorgegebenen Thema)				
Rollenspiele (Verhandlungsspiele, )				
Sprechspiele (Würfelspiele, Kartenspiele, Ratespiele, etc. )				
Gruppendiskussion zu einem aktuellen Thema (z.B. mit vorbereiteten Pro- und Kontraargumenten)				
Mündlich auf Fragen zu einem Text antworten				
Auswendig gelernte Dialoge aus dem Buch vortragen				
Über einen gehörten Text oder einen gesehenen Film sprechen				
Instruktionsaufgaben (Schüler A muss von Schüler B Informationen erfragen, die er selbst nicht hat)				
Phonetikübungen (z.B. Gehörtes wird wiederholt, lange oder kurze Vokale				

unterscheiden, etc.)				
Ein Bild beschreiben				
Erzählaufgaben				

Verwendest du im Unterricht sogenannte „Wechselspiele“? (Schüler A und B haben unterschiedliche Informationen, Schüler A muss Informationen von Schüler B erfragen, die er selbst nicht hat und umgekehrt)

Wenn ja, wie oft?

Welche Vor- und Nachteile haben Wechselspiele?

Verwendest du „Instruktionsaufgaben“? (Schüler A gibt Schüler B Anweisungen, nach denen Schüler B etwas zeichnen, basteln, etc. muss, Schüler B muss bei Unklarheiten nachfragen)

Wenn ja, wie oft?

Welche Vor- und Nachteile haben Instruktionsaufgaben?

Wenn nein, warum nicht?

## 2.2.5 Die Aussprache

2.2.5.1 Bietet das verwendete Lehrwerk Übungen zur Ausspracheschulung?

2.2.5.2 Entsprechen diese Übungen der authentischen Kommunikation? (z.B. Lückenfüller, unvollständige Sätze, Nachfragen, etc.)

2.2.5.3 Was machst du, um die Aussprache der SchülerInnen zu schulen?

## 2.2.6 Probleme der Schüler beim Sprechen

### 2.2.6.1 Was hindert deine SchülerInnen deiner Meinung nach beim Sprechen?

	Sehr häufig	Häufig	Selten	Fast nie/ nie
Ihnen fehlen die Wörter, die sie brauchen				
Unsicherheit/Probleme mit der Aussprache				
Zeitdruck				
Unsicherheit/ Probleme mit der Grammatik				
Angst vor negativer Benotung				
Angst, sich zu blamieren				
sie sprechen nicht gern vor vielen Menschen				
Angst vor Korrektur der Lehrkraft				
Sie können nicht genau das sagen, was sie wollen/denken.				
Sie vergessen oder vertauschen die Wörter, die sie brauchen.				

### 2.2.6.2 Denkst du, dass die SchülerInnen Angst vor freiem Sprechen haben?

### 2.2.6.3 Wie müssen Sprechübungen deiner Ansicht nach gestaltet werden, um den SchülerInnen die Sprechangst zu nehmen?

## 2.2.7 Motivation der SchülerInnen

- 2.2.7.1 Melden sich die SchülerInnen häufig zu Wort oder sind sie eher zurückhaltend?
- 2.2.7.2 Hast du das Gefühl, dass die SchülerInnen sich aus eigener Motivation heraus an den Gesprächen beteiligen?
- 2.2.7.3 Welche Schwierigkeiten gibt es, die SchülerInnen zum Sprechen zu motivieren?
- 2.2.7.4 Was motiviert die SchülerInnen zum Sprechen?
- 2.2.7.5 Wann sprechen die SchülerInnen mehr? Bei welchen Übungen?
- 2.2.7.6 Forderst du die SchülerInnen zum Sprechen auf oder melden sie sich ausschließlich freiwillig?

## 2.2.8 Korrekturverhalten und Beurteilung mündlicher Kompetenzen

- 2.2.8.1 Wann korrigierst du die SchülerInnen und wann nicht? Warum? Welche Fehler?
- 2.2.8.2 Wartest du mit der Korrektur, bis die SchülerInnen fertiggesprochen haben oder korrigierst du sofort?
- 2.2.8.3 Wie korrigierst du Fehler?

- ich wiederhole den Satz richtig
- ich erkläre das Grammatikphänomen noch einmal
- ich verbessere nur das falsch gesagte Wort
- ich frage den Schüler/ die Schülerin noch einmal, ob er/sie sich sicher ist
- ich frage die Klasse, was dabei falsch war

- 2.2.8.4 Werden die mündlichen Fertigkeiten der SchülerInnen beurteilt?

Wenn ja, wie?

Wenn nein, warum nicht?

## **2.3 Hörübungen**

2.3.1 Wie oft verwendest du Hörübungen im Unterricht?

2.3.2 Hast du das Gefühl, dass die von dir verwendeten Hörtexte authentisch sind?

2.3.3 Inwiefern tragen deiner Meinung nach Hörübungen zur Förderung der Sprechfertigkeit bei?

2.3.4 Welche Arten von Hörübungen verwendest du?

2.3.5 Wie häufig verwendest du folgende Hörübungen?

SchülerInnen müssen Gehörtes nachsprechen.

sehr häufig häufig selten fast nie/ nie

SchülerInnen müssen vorgebene Fragen zum Gehörten beantworten.

sehr häufig häufig selten fast nie/ nie

SchülerInnen müssen den Inhalt wiedergeben.

sehr häufig häufig selten fast nie/ nie

SchülerInnen müssen im Buch ankreuzen, ob Aussagen richtig oder falsch sind.

sehr häufig häufig selten fast nie/ nie

## **2.4 Das Unterrichtsmaterial**

2.4.1 Welches Unterrichtsmaterial verwendest du für deinen Unterricht?  
(Lehrbuch, etc.)

2.4.2 Mit welchen Medien arbeitest du? (Bücher, Filme, Internet, Musik, etc.)

2.4.3 Empfindest du das Angebot des verwendeten Lehrbuchs in Bezug auf die Sprechfertigkeit als ausreichend?

2.4.4 Verwendest du zusätzliche Materialien für Sprechübungen?

## 2.5 Abschlussfragen

**Inwiefern treffen die folgenden Aussagen für dich zu?**

Im Unterricht ist echte Kommunikation nicht möglich.

richtig  eher richtig  eher falsch  falsch

Grammatik ist wichtiger als eine richtige Aussprache.

richtig  eher richtig  eher falsch  falsch

In einem Gespräch mit einem/r MuttersprachlerIn ist das Wichtigste, dass man verstanden wird. Fehler sind dabei nicht so wichtig.

richtig  eher richtig  eher falsch  falsch

Um gut sprechen zu lernen, sind viele Hörübungen notwendig.

richtig  eher richtig  eher falsch  falsch

Es ist wichtig, immer alle Fehler der SchülerInnen zu korrigieren.

richtig  eher richtig  eher falsch  falsch

Im Unterricht bleibt oft keine Zeit für Sprechübungen.

richtig  eher richtig  eher falsch  falsch

Im Anfängerunterricht muss erst einmal die Grammatik erlernt werden. Freisprechen können die SchülerInnen erst später lernen.

richtig  eher richtig  eher falsch  falsch

Wenn ich von Anfang an nur Deutsch spreche, verstehen die SchülerInnen mich nicht und bekommen nichts mit.

richtig  eher richtig  eher falsch  falsch

Man muss viel auf Deutsch lesen (Bücher, Zeitungen, Nachrichten im Internet, etc.)

trifft zu  trifft eher zu  trifft eher nicht zu  trifft nicht zu

Man muss viel auf Deutsch hören (Musik, Filme, Radio, etc.)

trifft zu  trifft eher zu  trifft eher nicht zu  trifft nicht zu

Man muss eine Zeit lang in einem deutschsprachigen Land leben.

trifft zu  trifft eher zu  trifft eher nicht zu  trifft nicht zu

## **2.6 Fragen zur Person**

Alter:

Herkunft:

Welche Ausbildung hast du gemacht?

Wie lange arbeitest du schon als Deutschlehrerin?

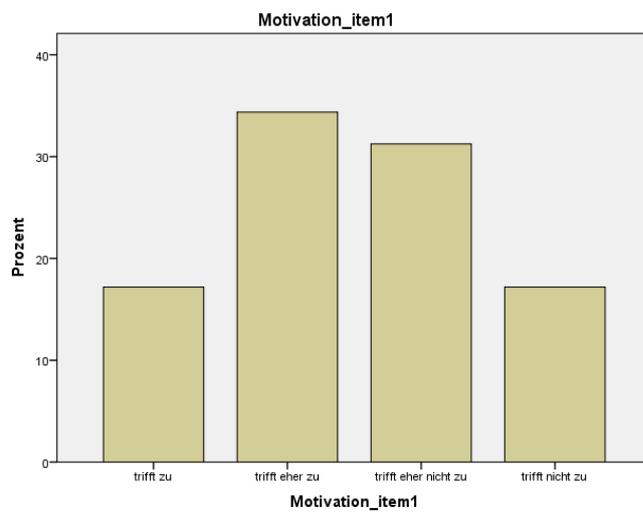
In Spanien?

In anderen Ländern?

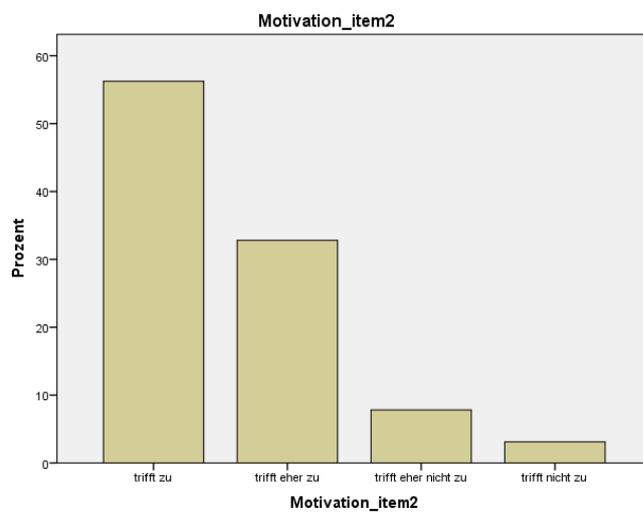
### 8.3 Diagramme zur Verteilung der Antworten nach der Auswertung der Daten mit SPSS

#### Motive für das Lernen der deutschen Sprache

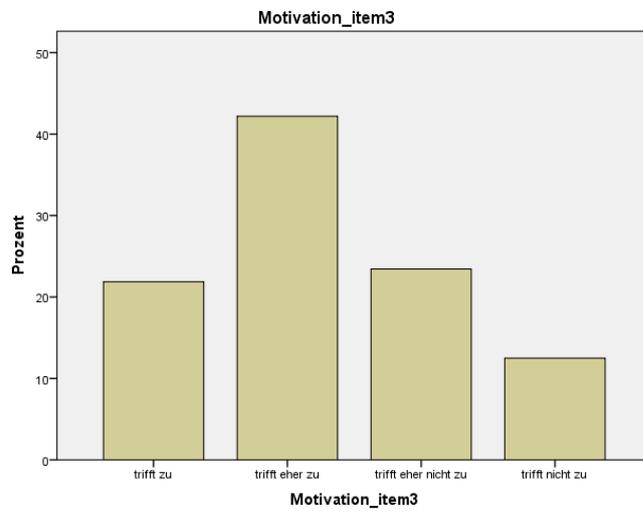
Um in einem deutschsprachigen Land zu arbeiten.



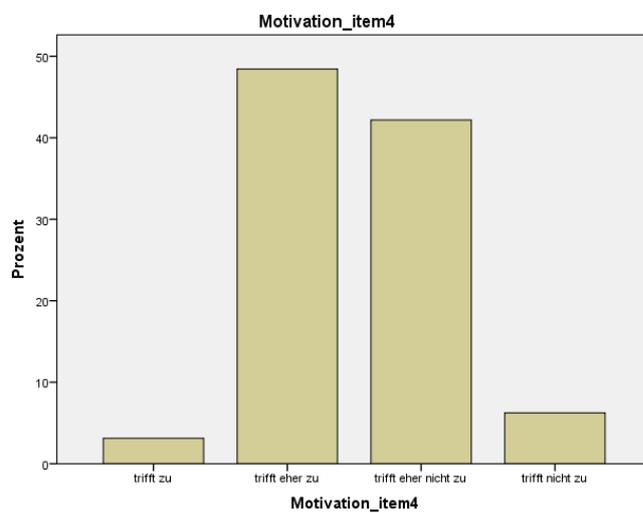
Um bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu haben.



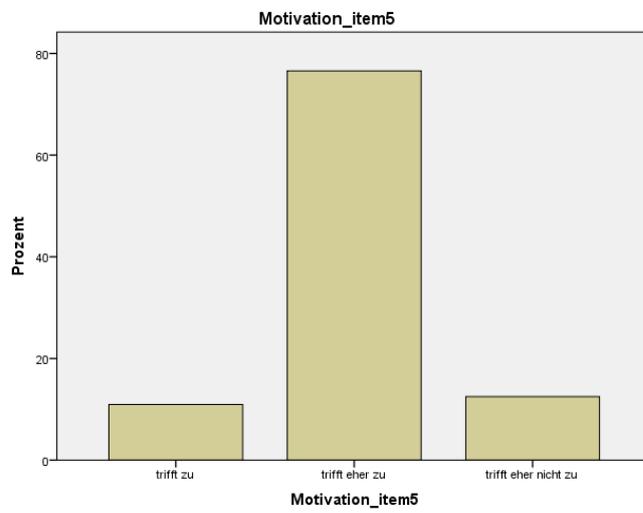
Weil ich Deutsch in meinem Beruf brauche.



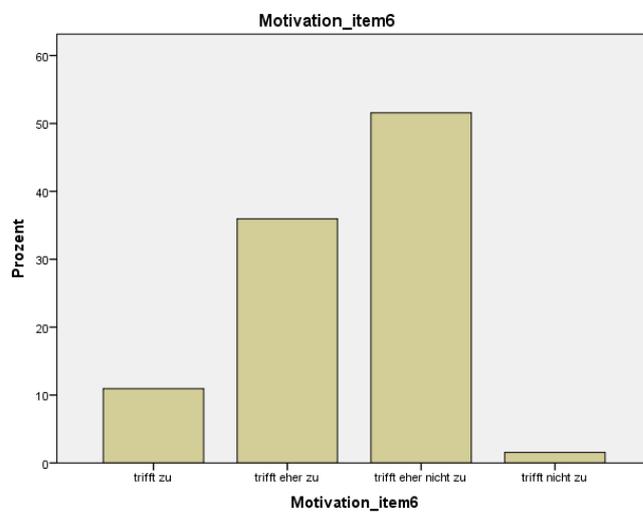
Weil es in meinem Heimatort viele deutschsprachige Personen gibt, mit denen ich kommunizieren möchte.



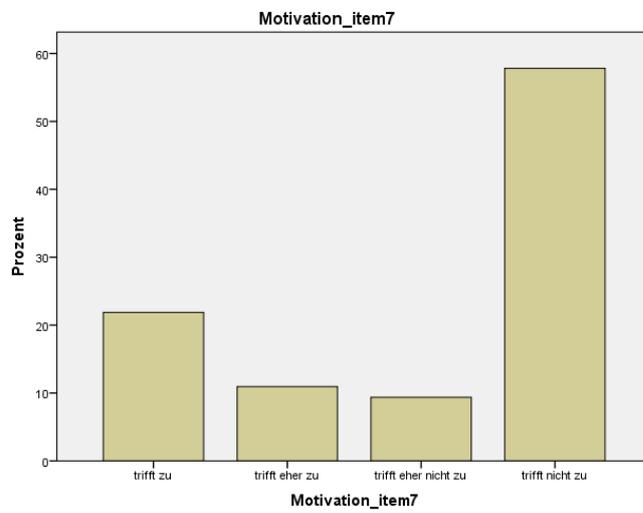
Weil ich mich für die Kultur interessiere.



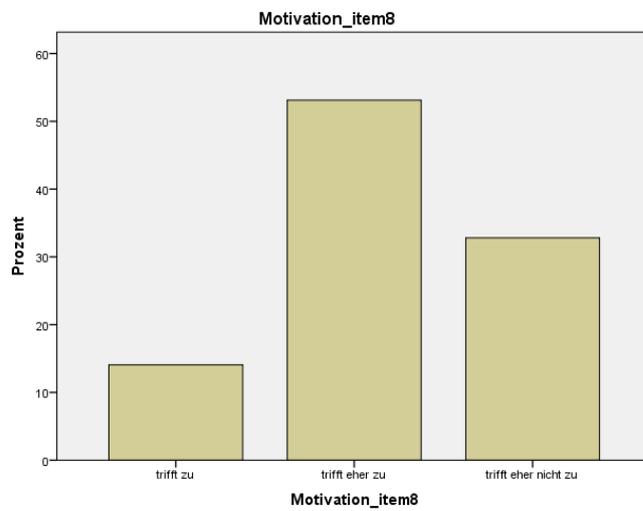
Weil mir die deutsche Sprache gefällt.



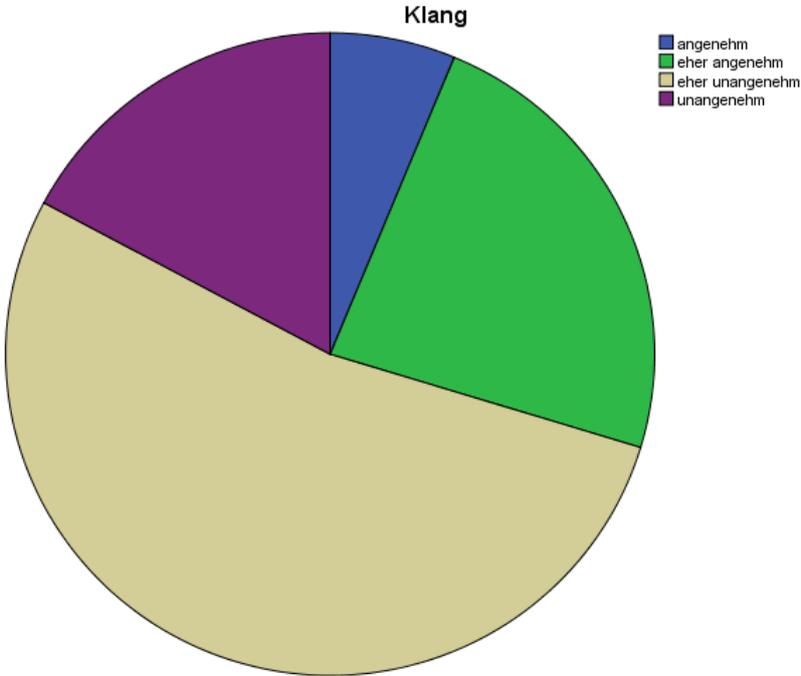
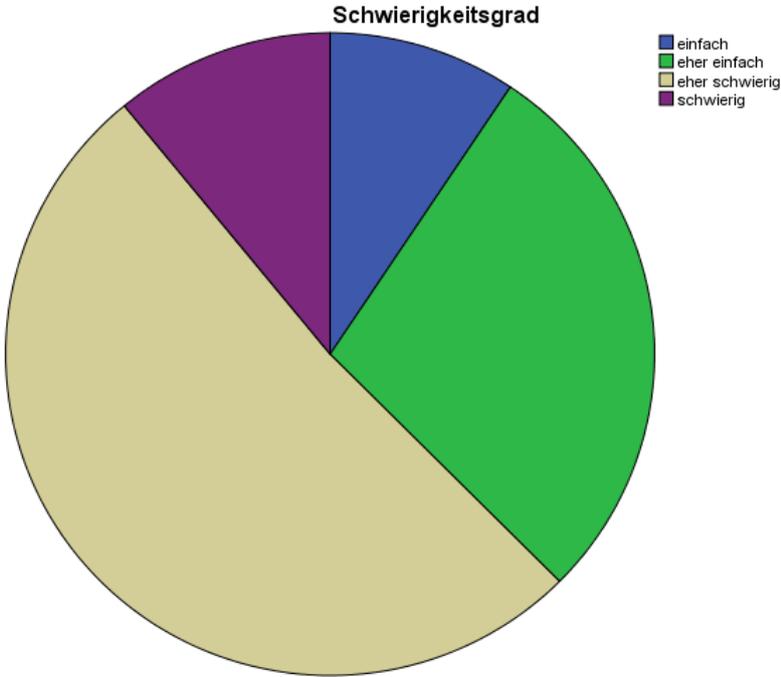
Weil ich momentan keinen Job habe und mich in dieser Zeit weiterbilden möchte.



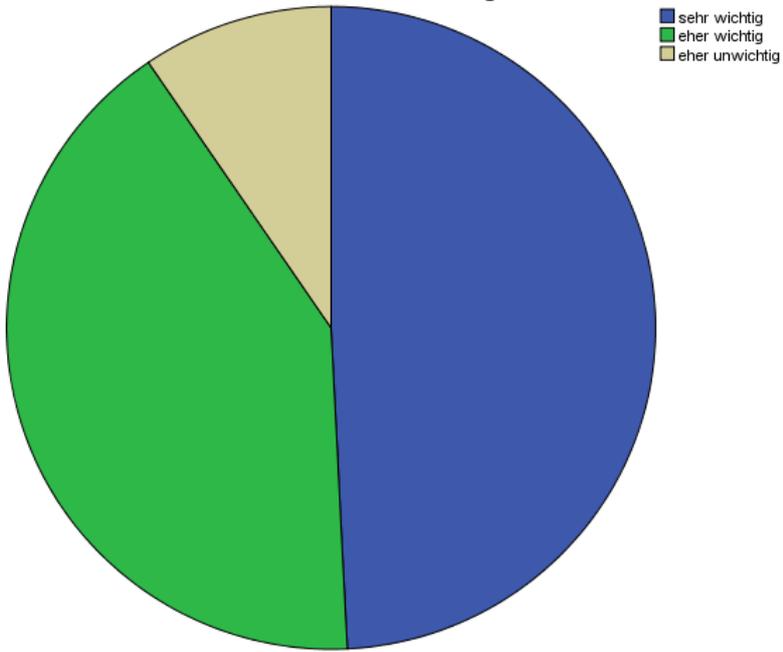
Für Reisen.



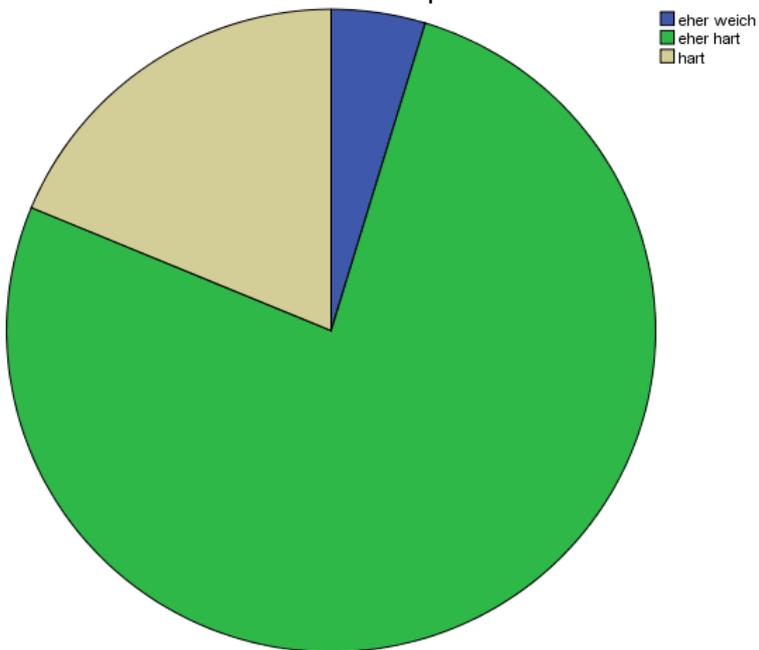
# Kreisdiagramme zum Zugang zur deutschen Sprache



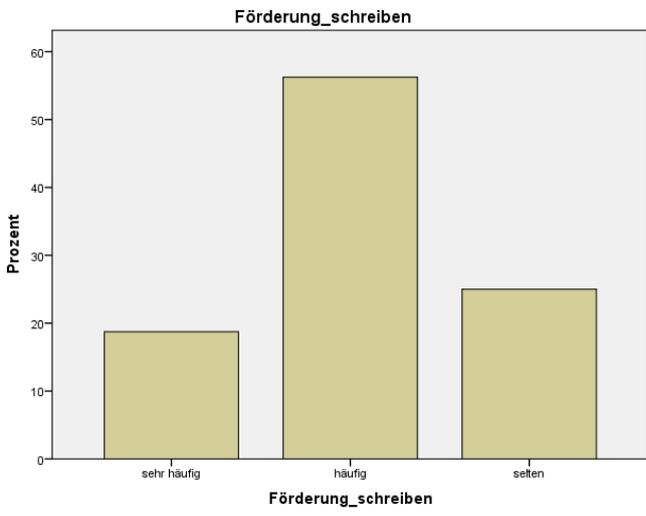
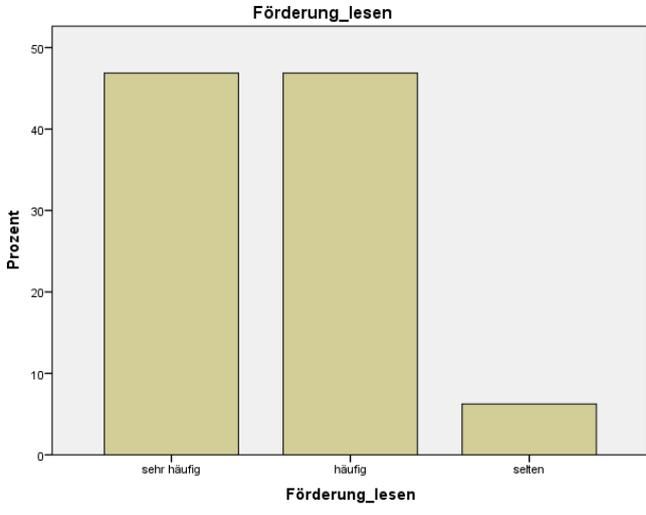
**Bedeutung**

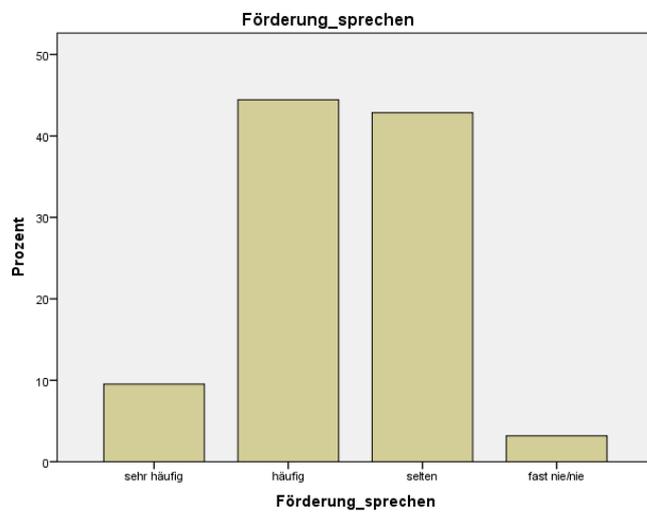
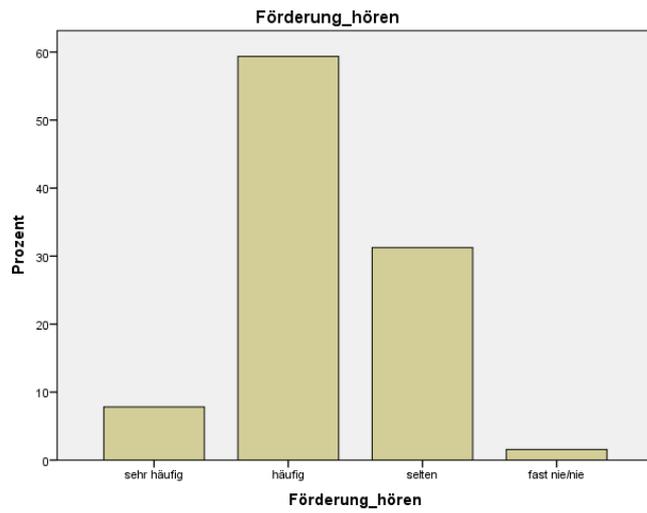


**Aussprache**

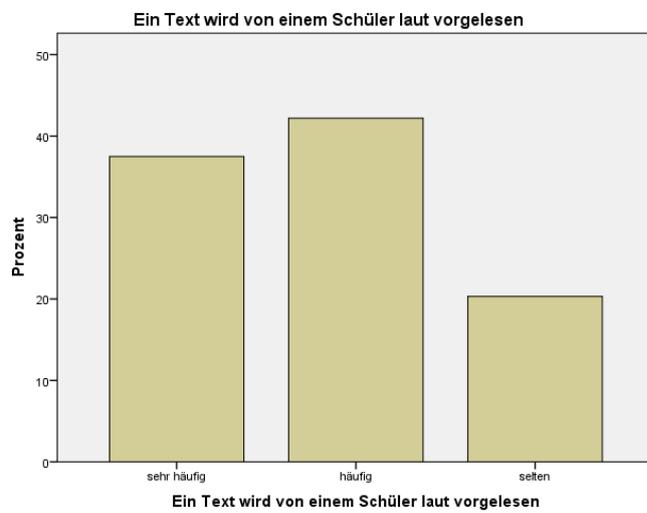


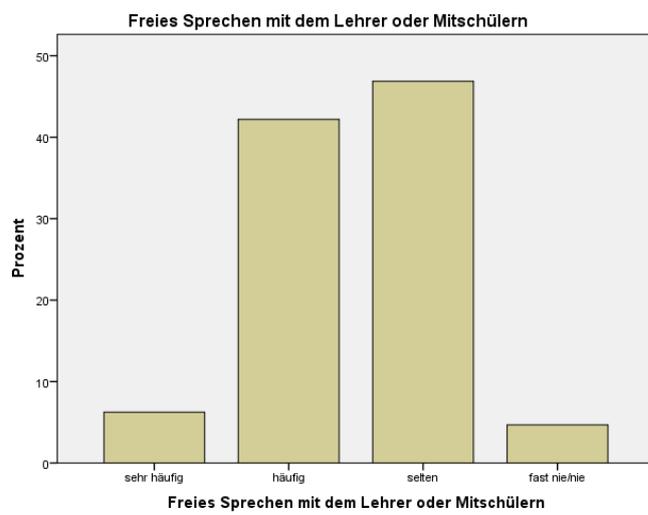
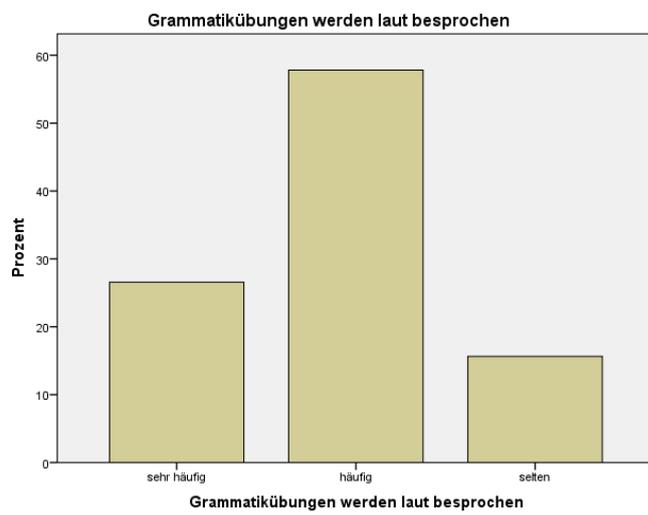
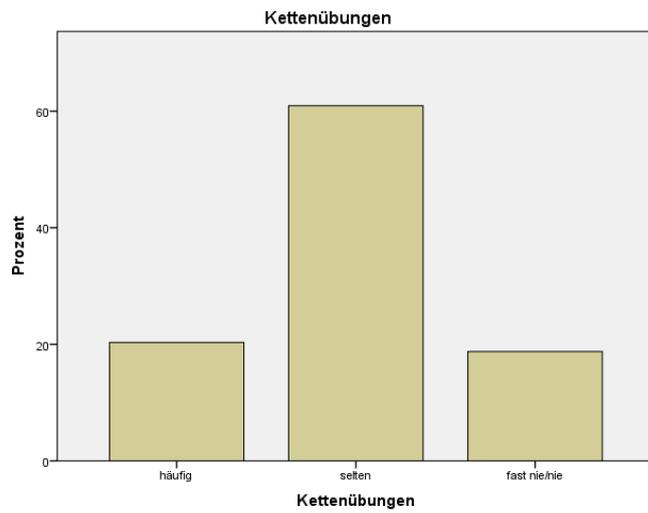
# Die Förderung der vier Fertigkeiten

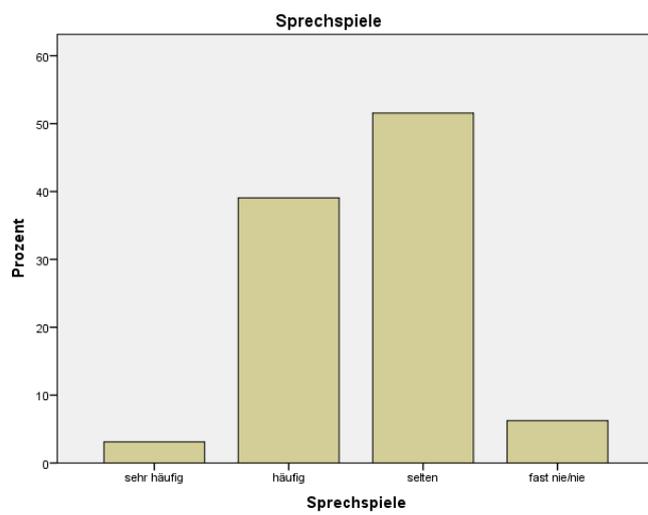
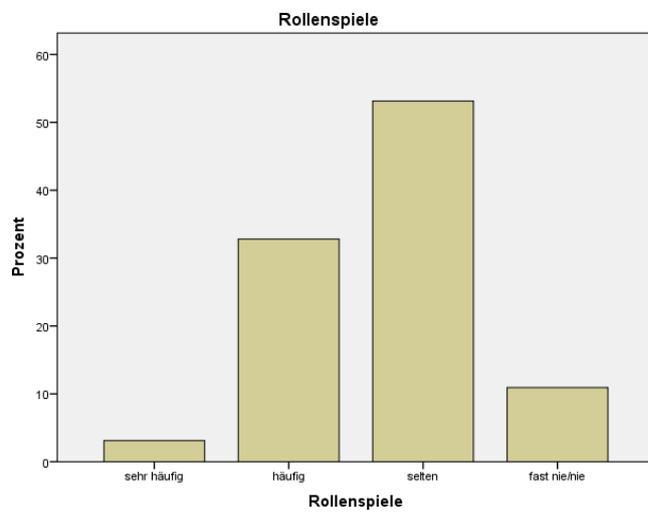
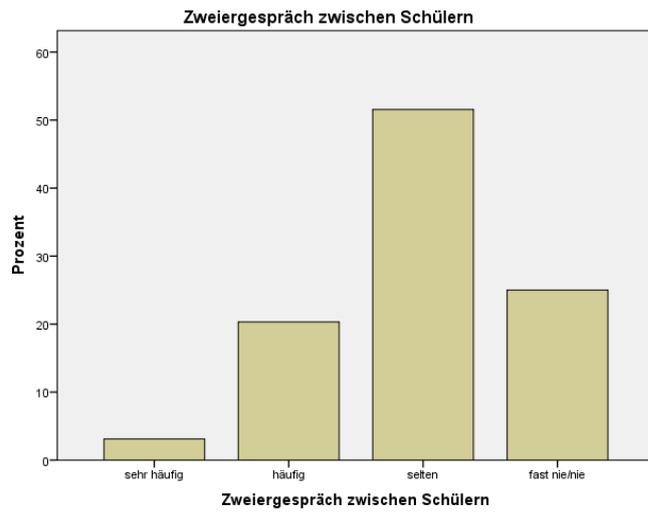


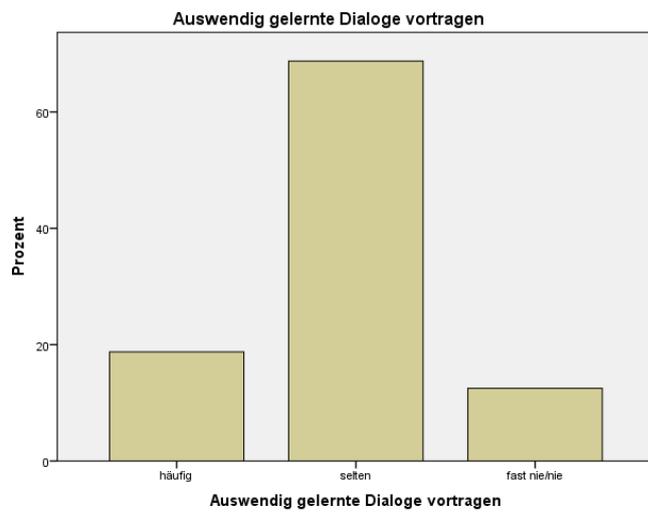
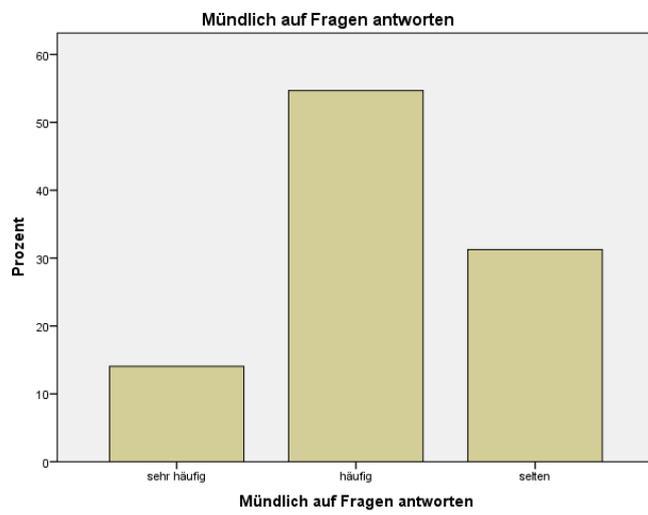
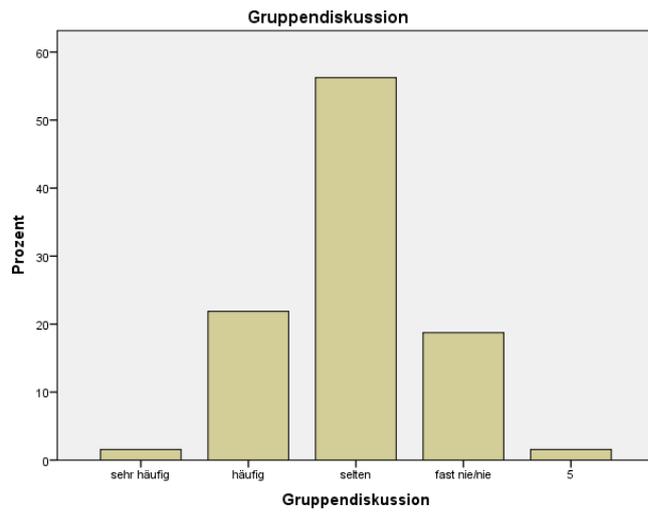


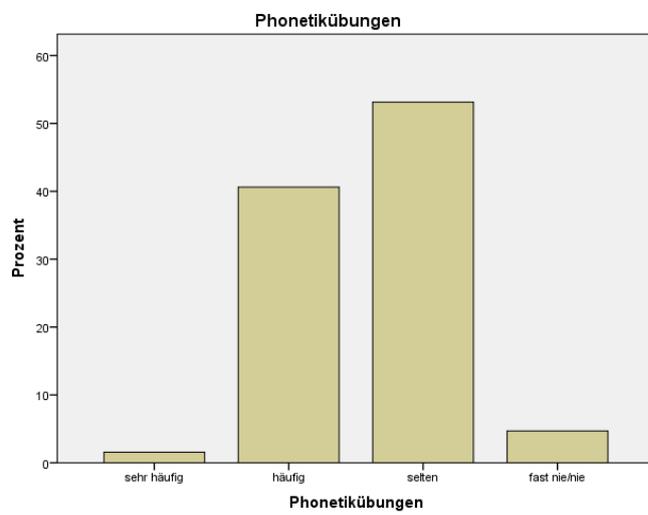
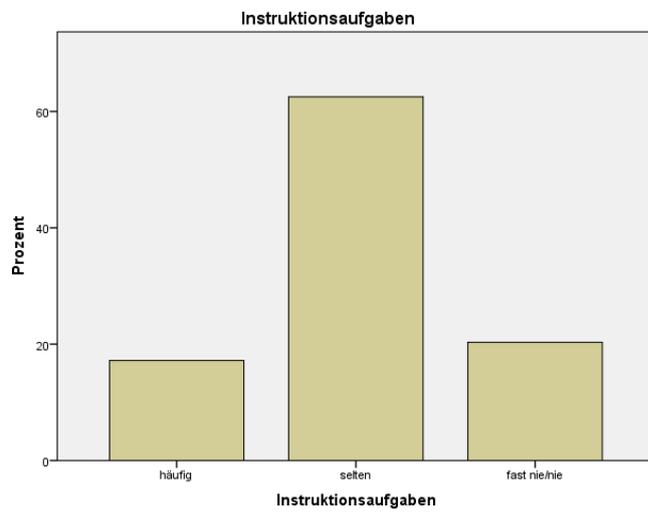
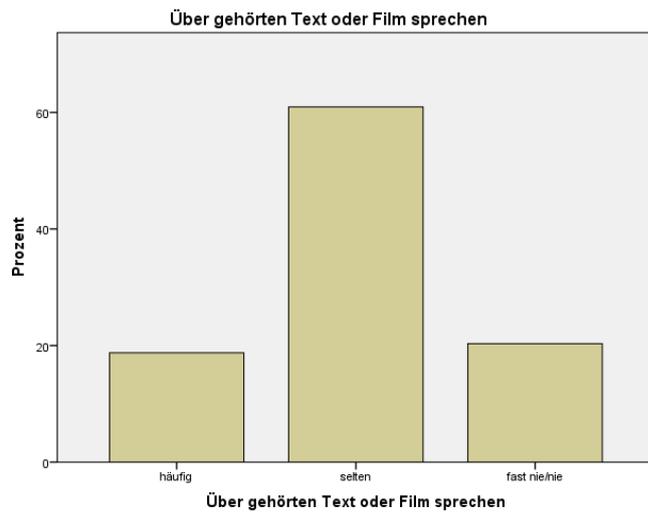
## Die Übungen zur Förderung der Fertigkeit Sprechen

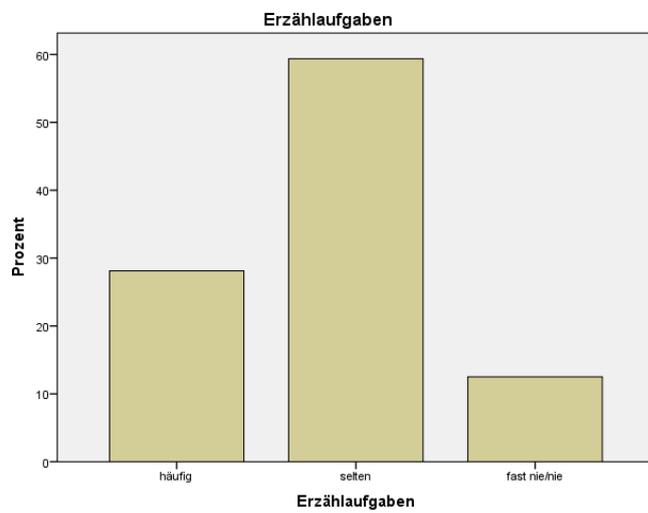
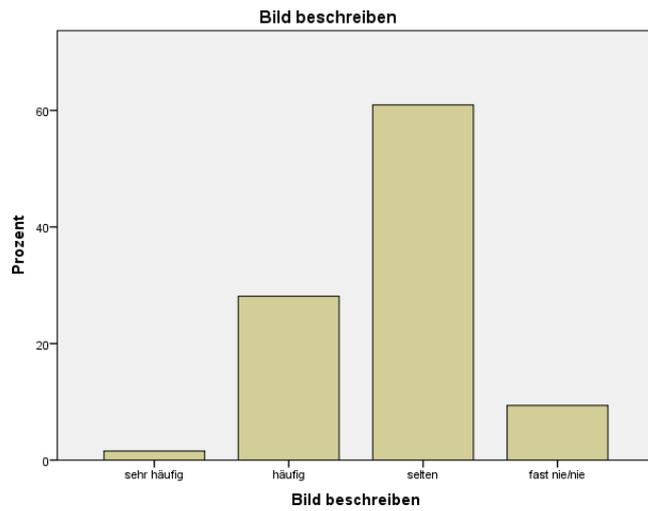




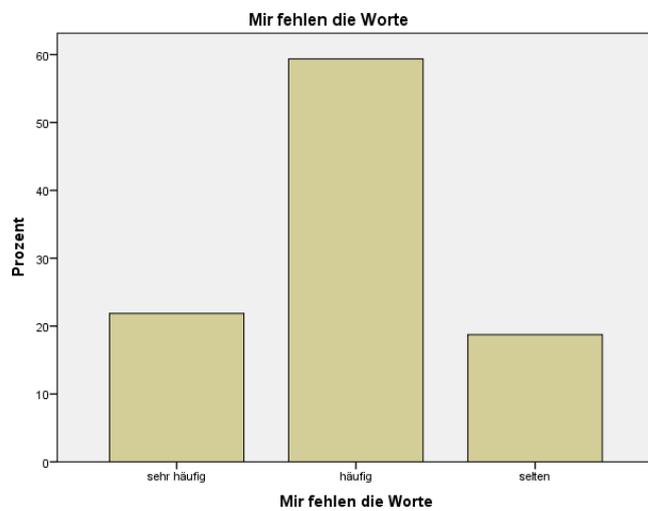


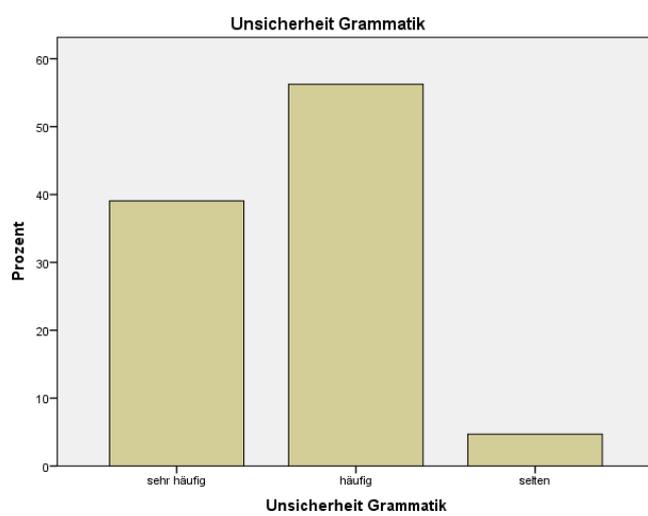
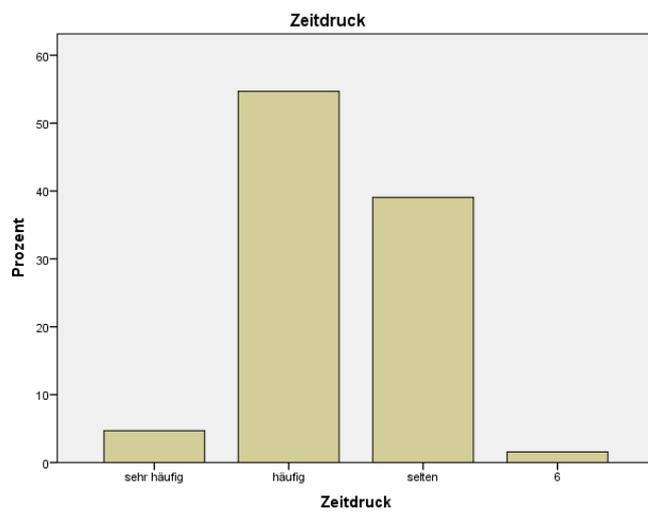
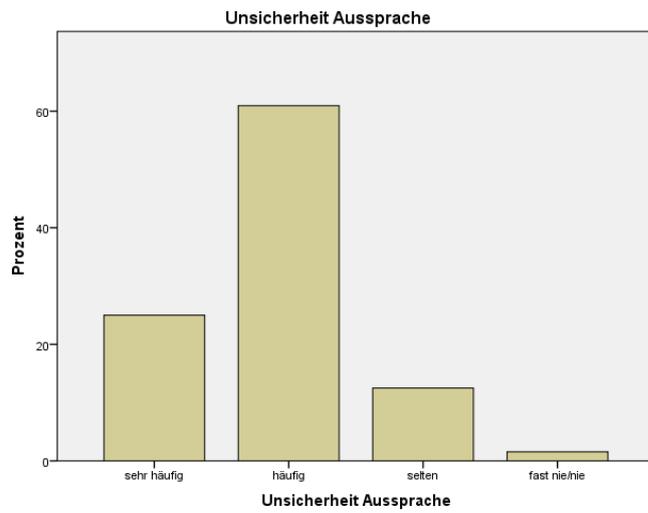


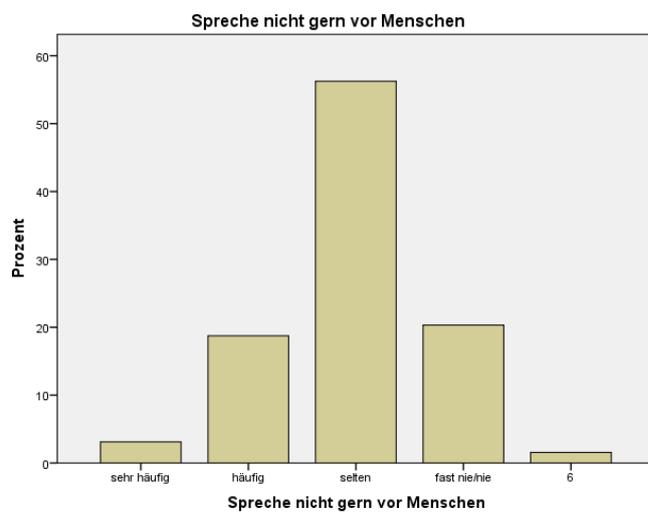
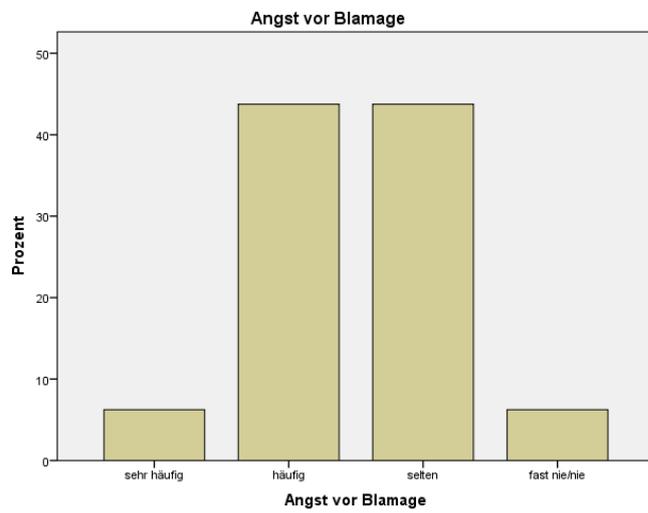
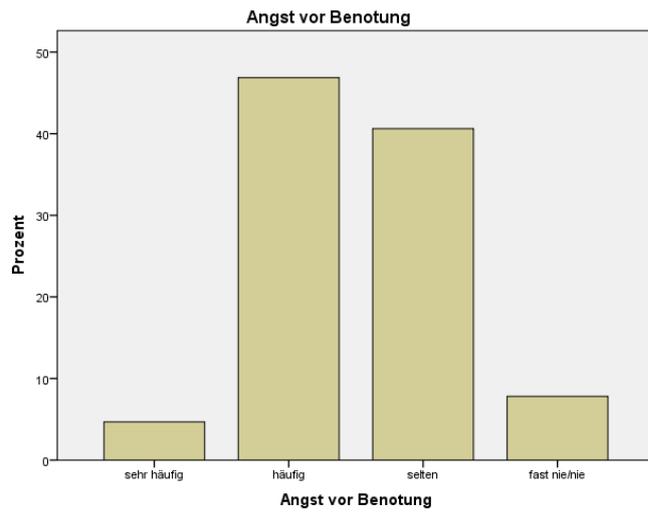


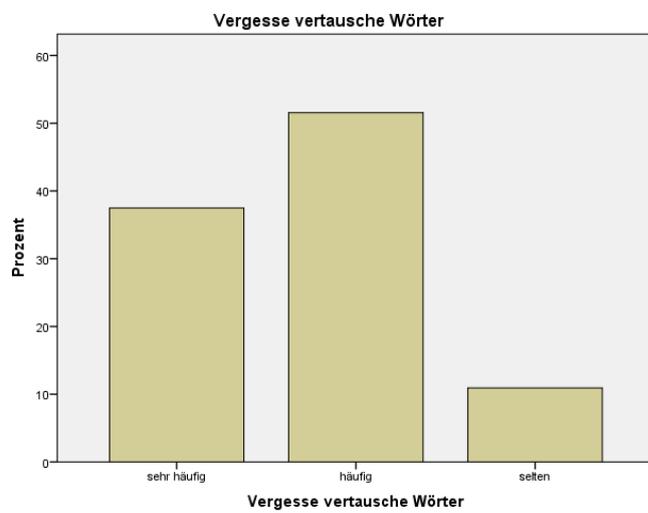
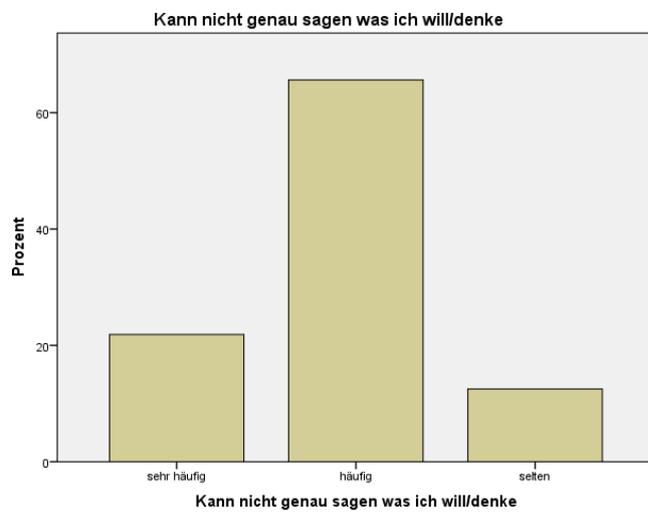
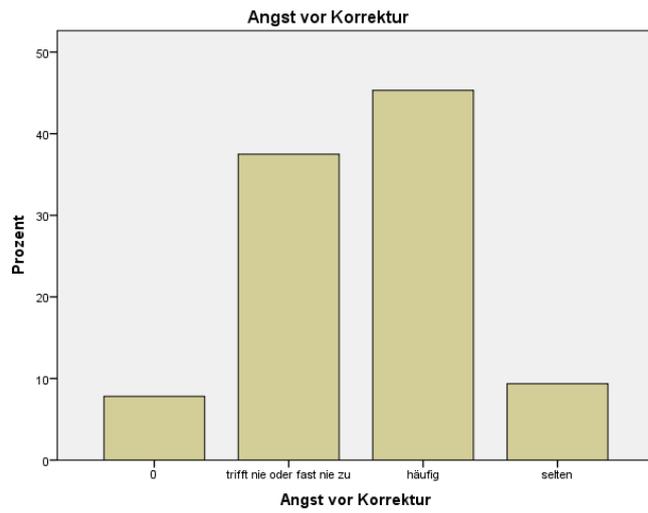


## Probleme beim Sprechen

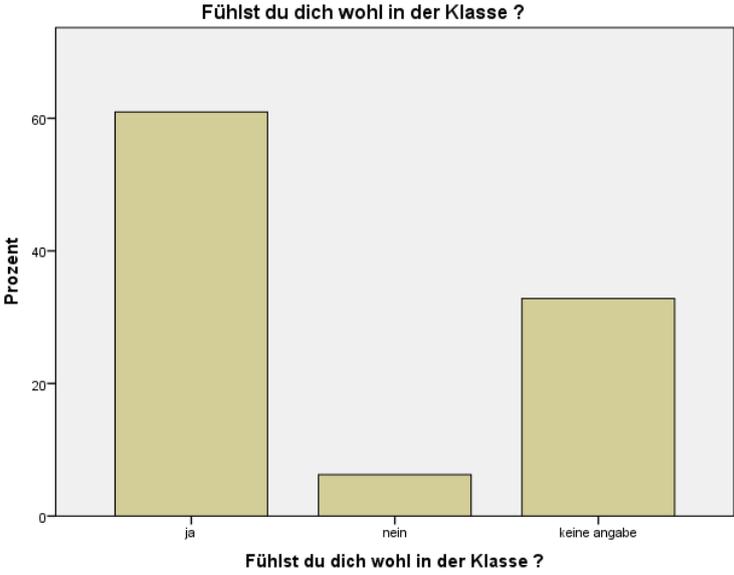


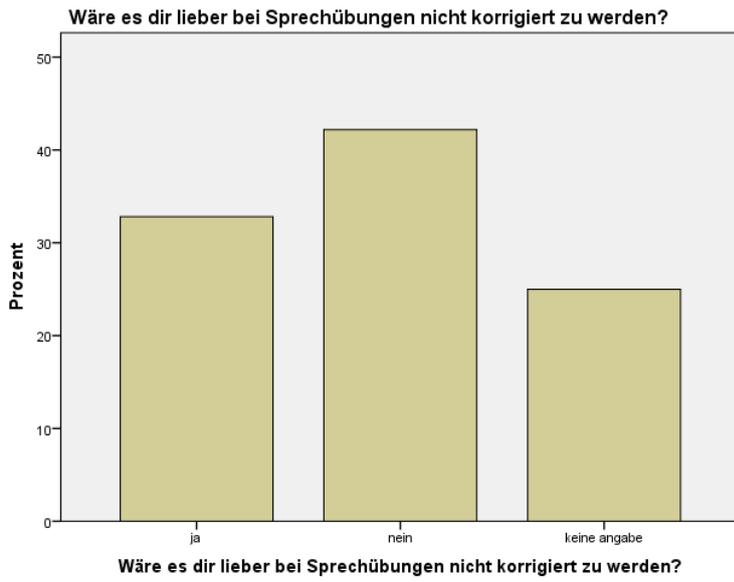






# Wohlfühlen in der Klasse und Korrekturen während des Sprechens





## ABSTRACT

In der vorliegenden Arbeit steht die Förderung der Fertigkeit Sprechen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache im Zentrum der Analyse.

Im ersten Teil der Arbeit erfolgt eine theoretische Auseinandersetzung mit der Fertigkeit Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Dabei werden unterschiedliche Konzepte und Herangehensweisen vorgestellt. Außerdem wird auf die Situation der deutschen Sprache in Spanien, auf ihre Stellung im Bildungssystem, auf die Motive der spanischen DeutschlernerInnen sowie auf die Förderung der Sprache im Land näher eingegangen.

Den Kern der Arbeit stellt die empirische Studie dar, in der untersucht wird, wie die Förderung der Fertigkeit Sprechen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache an der ausgewählten Sprachschule, der Escuela Oficial de Idiomas in El Ejido aussieht. Dafür werden Daten aus qualitativen und quantitativen Methoden herangezogen.

Die Resultate der Befragung der DeutschlernerInnen des Schuljahres 2009/2010 und jene der Interviews mit den beiden an der Schule tätigen Lehrerinnen für Deutsch als Fremdsprache konvergieren in den meisten Fällen, allerdings kann durch die Auswertung der Interviews auch ein Einblick in die Motive der Lehrkräfte für ihre Vorgehensweise gewonnen werden.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass auf SchülerInnenseite eindeutig der Wunsch nach mehr Möglichkeiten zum Sprechen im Unterricht besteht und dass die Förderung der Fertigkeit Sprechen in der unterrichtlichen Praxis der untersuchten Sprachschule in einigen Punkten noch verbessert werden könnte.

## **ABSTRACT IN ENGLISH**

This thesis analyses the encouragement of the ability to speak in teaching German as a foreign language.

The thesis introduces different theories and concepts of teaching speaking skills in foreign languages. It also describes the situation of the German language in Spain, regarding the position of German in the educational system, the motives of Spanish German learners and the measures taken to improve German language skills.

An empirical study examines the encouragement of the ability to speak in teaching German as a foreign language in the language school Escuela Oficial de Idiomas in El Ejido using qualitative and quantitative methods.

Most of the interviews with teachers and German learning people converge; further analysis offers some knowledge about the methodical choices made by the teachers.

The results show that the people learning German would like to have more possibilities to speak German in class and that the current methods used in the studied school could be improved.

## CURRICULUM VITAE

### Persönliche Daten

---

Name: Rafaela Mazal  
Geburtsdatum: 09. September 1984  
Nationalität: Österreich

### Ausbildung

---

Seit 2005 Studium der Germanistik, Universität Wien  
(Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache)  
2006-2011 Studium der Romanistik, Universität Wien  
(Schwerpunkt Spanisch, Französisch und Italienisch)  
2004 Matura an der bilingualen Handelsakademie Hetzendorf  
1999 – 2004 International Business College  
(bilingualer Zweig deutsch-englisch)  
Hetzendorfer Straße 66-68, 1120 Wien  
1995 – 1999 Bundesgymnasium Fichtnergasse 15, 1130 Wien  
1991 – 1995 Volksschule Hietzinger Hauptstraße 166, 1130 Wien

### Weitere Fortbildungen

---

Jän. 2012 “Professionelles Texten”, Workshop, ÖSB  
Dez. 2012 “Das ABC des Textens”, Workshop, ÖSB

Okt. 2012	“Grundlagen des Rechts für JungunternehmerInnen”, Workshop, ÖSB
Okt. 2012	“Aufbau des eigenen Rechnungswesens”, Workshop, ÖSB
Sept. 2010 – Feb. 2011	“Grundkurs Print”, Journalismuskurs, KMA
April – Juni 2009	“1x1 im Journalismus”, Journalismuskurs, KMA

### **Berufliche Tätigkeiten**

---

Seit 2012	Organisation und Durchführung von Deutschkursen bei der Sprachschule Alonso
Nov. 2011-Februar 2012	geringfügige Beschäftigung beim Christian Brandstätter Verlag
Juli 2011 und Sept. 2012	Autorin, Lektorin und Übersetzerin für Hollywood in Vienna, Gala der Filmmusik, Wien
Mai 2011- Okt. 2011	Kinder- und Jugendarbeit beim Verein Kiddy & Co, Wien
Sept. 2010- August 2011	Deutschlehrerin an der Deutschakademie Wien
Okt. 2009- Mai 2010	Sprachassistentin an der Escuela Oficial de Idiomas (staatliche Sprachschule in El Ejido/ Spanien)
November 2008	Praktikum BFI Wien
Juni 2008- Aug. 2008	Deutschlehrerin an der Sprachschule Actilingua, Wien
Mai 2008 – Sept. 2009	Sozialarbeit in der Parkbetreuung mit Kindern und Jugendlichen beim Verein Kiddy & Co, Wien
Okt. 2008 – März 2009	Betreuung von SchülerInnen des VWU (Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten)
Okt. 2006- April 2009	Geringfügige Beschäftigung bei Business Circle, Wien
Mai 2008	Projektunterricht an Gymnasium in Ungarn

Juli 2006- Aug. 2006	Übersetzerin (Englisch, Spanisch, Deutsch) für Mikrokreditprojekte in Peru und die österreichische Botschaft
April 2005 – Juli 2005	Sekretärin bei Austria Today (Online Zeitung), Wien
Mai 2003 – Dez. 2004	Geringfügige Beschäftigung bei Siemens AG, Wien
Sept. 2000 – Juni 2001	Sporttrainerin für Kinder bei der Union West Wien

### **Fremdsprachen**

---

<b>Englisch</b>	C1 in Wort und Schrift
<b>Spanisch</b>	C1 in Wort und Schrift
<b>Französisch</b>	A2 in Wort und Schrift
<b>Italienisch</b>	A1 in Wort und Schrift

<b>Weitere Qualifikationen</b>	Microsoft Office, Führerschein B
--------------------------------	----------------------------------