



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Zielsetzungen und Potentiale des Einsatzes von Literatur im
Spanischunterricht“

verfasst von / submitted by

Barbara Hammerl

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 353 299

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium
UF Spanisch UF Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.- Prof. Mag. Dr. Robert Tanzmeister

Danksagung

Herzlichen Dank...

... an meine Eltern, die mir mein Studium erst ermöglicht haben und mich immer unterstützt haben.

... an meinen Freund, der immer ein offenes Ohr für mich hatte und mich in meinem Vorhaben bestärkte.

... an meinen Bruder, der mir stets mit Rat und Tat zur Seite stand und mir Mut zugesprochen hat.

... an meine Studienkolleginnen, ohne die das Studium nur halb so schön gewesen wäre.

... an meinen Betreuer Herrn ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Robert Tanzmeister für seine hilfreichen Ratschläge und den Freiraum, den er mir beim Verfassen meiner Diplomarbeit ließ.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Literaturdidaktik.....	3
2.1. Funktionen und Ziele von Literatur	3
2.2. Leseerziehung in Österreich	5
2.3. Der Leseakt.....	5
3. Lesekompetenz.....	7
3.1. Lesemethoden.....	8
3.1.1. orientierendes Lesen.....	8
3.1.2. selektierendes Lesen.....	9
3.1.3. detailliertes Lesen.....	9
3.1.4. analytisches Lesen.....	9
3.1.5. ganzheitliches Lesen.....	10
3.1.6. kreatives Lesen.....	10
3.2. Stärkung der Lesekompetenz.....	10
3.2.1. Lesetechniken und -strategien	11
3.2.2. Ausbruch aus bisherigen Leseformen	17
3.2.3. Schnelllesen.....	17
3.2.4. Textstruktur verstehen.....	17
3.3. Förderung der Lesekompetenz	18
3.4. Rezeptionsästhetik	19
4. Literatur im Spanischunterricht	21
4.1. Richtlinien für den Spanischunterricht.....	21
4.2. Lesekompetenzniveaus im Spanischunterricht.....	22
4.2.1. Lesekompetenzniveau A1	22
4.2.2. Lesekompetenzniveau A2	24

4.2.3.	Lesekompetenzniveau B1.....	25
4.2.4.	Lesekompetenzniveau B2.....	27
4.3.	Merkmale des Literaturunterrichts in der Fremdsprache	29
4.4.	Vorarbeit der Lehrperson.....	31
4.4.1.	Vorbereitungs- und Einführungsphase	31
4.4.2.	Phase der Textpräsentation und Texterarbeitung	32
4.4.3.	Phase der Analyse, Interpretation und Reflexion	33
4.4.4.	Übungs-, Textverarbeitungs- und Transferphase	33
4.5.	Kriterien zur Textauswahl	34
4.6.	Der Textbegriff.....	36
4.7.	Textsorten	37
4.8.	Konkrete Beispiele für den Spanischunterricht	43
4.8.1.	Gedicht „Poderoso caballero es Don Dinero“	43
4.8.2.	Comic „Un mundo de diferencias“.....	47
4.8.3.	Märchen „Caperucita roja: La versión del lobo“.....	53
4.8.4.	Novelle „Historia de la gaviota y del gato que le enseñó a volar“	58
4.8.5.	Songtext „La lista“	63
5.	Die Umfrage.....	67
5.1.	Die Methode	67
5.2.	Erstellung und Aufbau des Fragebogens	67
5.3.	Die Zielgruppe	69
5.4.	Die konkreten Fragestellungen	70
5.5.	Die Ergebnisse	83
5.5.1.	Auswertung der Fragestellungen	85
6.	Conclusio.....	105
7.	Resumen en español.....	107
8.	Quellenverzeichnis	117
8.1.	Literatur	117

8.2. Internetquellen	119
9. Anhang	125
9.1. Fragebogen	125
9.2. Abstract.....	129

Diagramm- Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Lesetechniken und -strategien (Henseler; Surkamp 2013, S.89f.).....	13
Abbildung 2: Lesekompetenzniveau A1 (Abuja et al 2011, CD-Material)	23
Abbildung 3: Lesekompetenzniveau A2 (Abuja et al 2011, CD-Material)	24
Abbildung 4: Lesekompetenzniveau B1 (Abuja et al 2011, CD-Material).....	26
Abbildung 5: Lesekompetenzniveau B2 (Abuja et al 2011, CD-Material).....	28
Abbildung 6: Reimformen [Schema wurde selbst erstellt auf Grundlage von: Gröne et al 2012, S.70ff ; und: Portal Educativo 2014].....	44
Abbildung 7: Fragestellungen zum Gedicht [Schema wurde selbst erstellt]	45
Abbildung 8: Gedicht "Poderoso caballero es don dinero" (Poemas Del Alma s.a.) [Text wurde aus Poemas Del Alma übernommen; das Design wurde selbst erstellt]	46
Abbildung 9: Comic "Un mundo de diferencias" (Comisión Europea 1998, S.3).....	48
Abbildung 10: Aufgabenstellung 1 für den Comic [Bilder wurden aus Comisión Europea übernommen; das Design wurde selbst erstellt].....	49
Abbildung 11: Aufgabenstellung 2 für den Comic [Schema wurde selbst erstellt ; einzelne Bildquellen s. Quellenverzeichnis]	50
Abbildung 12: Aufgabenstellung 3 für den Comic [Bilder wurden aus Comisión Europea übernommen; das Design wurde selbst erstellt].....	51
Abbildung 13: Märchen "El lobo calumniado" (Algún Día En Alguna Parte 2007) [Text wurde aus Algún Día En Alguna Parte übernommen; das Design wurde selbst erstellt]	56
Abbildung 14: Aufgabenstellung 1 für das Märchen [Schema wurde selbst erstellt; einzelne Bildquellen s. Quellenverzeichnis]	56
Abbildung 15: Novelle "Historia de la gaviota y del gato que le enseñó a volar" (Sepúlveda 2001, 19ff) [gelbe Markierungen wurden hinzugefügt].....	60
Abbildung 16: Novelle "Historia de la gaviota y del gato que le enseñó a volar" (Sepúlveda 2001, 19ff).....	61
Abbildung 17: Novelle "Historia de la gaviota y del gato que le enseñó a volar" (Sepúlveda 2001, 19ff) [gelbe Markierungen wurden hinzugefügt].....	61
Abbildung 18: Aufgabenstellung Novelle [Schema wurde selbst erstellt; Bildquelle: Sepúlveda 2001, Titelbild]	62
Abbildung 19: Songtext "La lista" (Lets Sing It 2015) [Text wurde aus Lets Sing It übernommen; das Design wurde selbst erstellt; Bildquelle s. Quellenverzeichnis]	65
Abbildung 20: Die Umfrage - Items 1-3	70

Abbildung 21: Die Umfrage - Item 4	72
Abbildung 22: Die Umfrage - Item 5	73
Abbildung 23: Die Umfrage - Item 6	74
Abbildung 24: Die Umfrage - Item 7	75
Abbildung 25: Die Umfrage - Item 8	76
Abbildung 26: Die Umfrage - Item 9	77
Abbildung 27: Die Umfrage - Item 10	77
Abbildung 28: Die Umfrage - Item 11	78
Abbildung 29: Die Umfrage - Item 12	79
Abbildung 30: Die Umfrage - Item 13	80
Abbildung 31: Die Umfrage - Item 14	81
Abbildung 32: Die Umfrage - Item 15	82
Abbildung 33: Ergebnis BesucherInnen (Survio)	83
Abbildung 34: Ergebnis BesucherInnen Historie (Survio)	83
Abbildung 35: Ergebnis Quellen (Survio)	84
Abbildung 36: Ergebnis Zeit der Fertigstellung (Survio)	84
Abbildung 37: Auswertung Frage 1 (Survio).....	85
Abbildung 38: Auswertung Frage 2 (Survio).....	85
Abbildung 39: Auswertung Frage 3 (Survio).....	86
Abbildung 40: Auswertung Frage 4 (Survio).....	87
Abbildung 41: Auswertung Frage 5 (Survio).....	88
Abbildung 42: Zusatz zur Auswertung Frage 5 (Survio).....	89
Abbildung 43: Auswertung Frage 6 (Survio).....	90
Abbildung 44 : Zusatz zur Auswertung Frage 6 (Survio).....	91
Abbildung 45: Auswertung Frage 7 (Survio).....	92
Abbildung 46: Auswertung Frage 8 (Survio).....	93
Abbildung 47: Auswertung Frage 9 (Survio).....	94
Abbildung 48: Zusatz zur Auswertung Frage 9 (Survio).....	96
Abbildung 49: Auswertung Frage 10 (Survio).....	96
Abbildung 50: Auswertung Frage 11 (Survio).....	97
Abbildung 51: Auswertung Frage 12 (Survio).....	98
Abbildung 52: Auswertung Frage 13 (Survio).....	99
Abbildung 53: Auswertung Frage 14 (Survio).....	100
Abbildung 54: Zusatz zur Auswertung Frage 14 (Survio).....	101

Abbildung 55: Auswertung Frage 15 (Survio).....	102
Ilustración 56: Los niveles de la comprensión lectora A1 y A2 (Instituto Cervantes 2002, p.222).....	110
Ilustración 57: Los niveles de la comprensión lectora B1 y B2 (Instituto Cervantes 2002, p.222).....	112

1. Einleitung

Die vorliegende Diplomarbeit widmet sich den Zielsetzungen und Potentialen der Einbindung von Literatur in den Spanischunterricht. Die zentrale Frage dieser Arbeit umfasst die Analyse des Literatureinsatzes anhand der curricularen Vorgaben für die lebende zweite Fremdsprache, die den Resultaten der empirischen Umfrage gegenübergestellt wird. Zudem sind die didaktischen Möglichkeiten, die der Lehrperson zur Verfügung stehen, von hoher Wichtigkeit, um literarisch wertvolle Werke nicht nur im Unterricht zu behandeln, sondern vor allem das Leseinteresse der SchülerInnen langfristig zu fördern.

Ich beginne in dem theoretischen Teil meiner Arbeit mit der Literaturdidaktik im Allgemeinen und konkretisiere diese danach auf den Literatureinsatz im Spanischunterricht. Ich orientiere mich hierbei an den Richtlinien für den Fremdsprachenunterricht, die im europäischen Raum im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) und dem Europäischen Sprachenportfolio (ESP) verankert sind.

Darüber hinaus ist es von Wichtigkeit, die unterschiedlichen Lesekompetenzniveaus der SchülerInnen in der zweiten lebenden Fremdsprache anzuführen und ebenso deren Förderungsmöglichkeiten aufzuzählen.

Ich nehme mich im Besonderen der Arbeit der Lehrenden an, indem ich Optionen zur Förderung der Lesekompetenz der SchülerInnen aufzeigen möchte und das Ziel verfolge, den LehrerInnen Orientierungsmöglichkeiten für die didaktische Aufbereitung von Literatur zu bieten.

Des Weiteren beinhaltet diese Arbeit ein Repertoire an Unterrichtssequenzen, in denen fünf unterschiedliche Textformen analysiert und methodisch verarbeitet werden.

Danach folgt der empirische Teil dieser Arbeit, bei dem eine Umfrage auf der Plattform Survio mit dem Themengebiet der Verwendung von spanischer Literatur aufzeigen soll, von welcher Priorität literarische Werke für den Unterricht praktizierender Lehrpersonen sind.

Meine Arbeit verfolgt das Ziel, den vorher genannten theoretischen Input dem alltäglichen Spanischunterricht gegenüberzustellen und anhand der Resultate der Umfrage mögliche Ausblicke für die Zukunft zu erfassen.

Die Entscheidung für dieses Themengebiet fiel mir nicht schwer, da ich es mir gerne zur Aufgabe mache, literarisches Material methodisch aufzubereiten und dieses für SchülerInnen jeder Leseneveaustufe zugänglich zu machen.

2. Literaturdidaktik

An erster Stelle ist es wichtig zu klären, was unter dem Begriff der Literaturdidaktik verstanden werden kann. Hierbei gehe ich noch von einem allgemeinen, alle Sprachen betreffenden Begriff aus und möchte später speziell auf den Fremdsprachenunterricht in Spanisch eingehen.

Die Literaturdidaktik ist eine junge Disziplin, die in den Jahren um 1960-1970 erstmals an den Universitäten zu finden ist und als eigenständiger Wissenschaftsbereich gilt, der sich vor allem aus der Literaturwissenschaft heraus entwickelt hat. (vgl. Leubner et al. 2010, S. 11f.)

Unter Literaturdidaktik wird die Wissenschaft verstanden, die sich mit dem Lehren und Lernen der Literatur befasst. Diese Art des Lehrens und Lernens findet sich hauptsächlich im Literaturunterricht in der Mutter- und/oder Fremdsprachenmaterie wieder. Ein wesentliches Merkmal der Literaturdidaktik ist ihre Notwendigkeit zur Praxisnähe, wo theoretische Vorstellungen des Literaturunterrichts angewandt und auch weiter elaboriert werden.

Außerdem werden hierbei Unterrichtsmaterialien, wie zum Beispiel Lehrbücher analysiert, aber auch Modelle für den Literaturunterricht auf ihre Anwendungsmöglichkeiten überprüft. Um die Entwicklung didaktischer Theorien zu ermöglichen, spielt deshalb die empirische Forschung eine ebenfalls wichtige Rolle, denn nur in Kollaboration von theoretischen Ansätzen mit praxisnahen Erfahrungen, kann der Unterricht entwickelt und verbessert werden, was als ein wesentliches Ziel der Literaturdidaktik gilt.

Als einen weiteren Aufgabenschwerpunkt kann die Auseinandersetzung innerhalb der eigenen Wissenschaft aufgezählt werden, in der beispielsweise die Geschichte der Literaturdidaktik reflektiert wird, aber auch aktuelle Themen, wie die Wichtigkeit des Literaturunterrichts in unserer Gesellschaft, untersucht werden. (vgl. Leubner et al. 2010, S. 11)

2.1.Funktionen und Ziele von Literatur

Das Lesen von Literatur hat in unserer Gesellschaft einen hohen Stellenwert, auch wenn es sich nicht um ein Erwerben handelt, wie es der Fall beim Erwerb der Schreib- oder Lesefähigkeit ist. Vielmehr kann darunter eine Beschäftigung mit einer Art Kunst verstanden werden, die auch in den Schulen essentiell ist und teilweise auch für den Schulerfolg förderlich sein kann.

Welche konkreten Ziele verfolgt der Literaturunterricht und welche Verbesserungen bringt er mit sich? Diese Frage lässt sich vorerst damit beantworten, dass die Hauptaufgabe dieses Unterrichts darin liegt, die Lesefreude und -motivation der SchülerInnen zu fördern.

(vgl. Leubner et al. 2010, S. 27)

Textverstehen und Lesefreude beeinflussen einander, das bedeutet, wo der Text verstanden wird, ist die Lesefreude umso größer. Eine Besonderheit sind die sogenannten Schulklassiker, die meist in einer früheren Epoche verfasst wurden und die die SchülerInnen meist nicht auf Anhieb verstehen. Jedoch können sie diese Lesen auch üben und so die Lesefähigkeit für fremdsprachige Literatur fördern. Wenn sich der/die SchülerIn überwindet und auf diese anspruchsvolle Form von unbekannter Literatur einlässt, entsteht einerseits ein bleibender Eindruck, der im besten Fall beim Lesen von weiterer anspruchsvoller Literatur als Erfahrungswert genutzt werden kann und andererseits, sofern das Lesen aus einer intrinsischen Motivation heraus stattgefunden hat, die Lesemotivation und -freude des Schülers/der SchülerIn, die in ihrer außerordentlichen Ausprägung als ästhetisches Vergnügen von Texten verstanden werden kann. (vgl. Leubner et al. 2010, S. 36f)

Außerdem ist eine wichtige Aufgabe der Literaturnutzung auch eine Pädagogische, wo bereits Kinder und Jugendliche mithilfe von Literatur an die gesellschaftlichen Gepflogenheiten, wie etwa Normen und Regeln herangeführt werden. Es kann als schrittweise und teilweise auch spielerische, subtile Heranführung der nachfolgenden Generation an gesellschaftliche Grundsätze verstanden werden. (vgl. Leubner et al. 2010, S. 28)

Des Weiteren wird mithilfe von literarischen Werken das ästhetische Lesen erlebt und die interkulturelle Kompetenz gefördert.

Ein ebenfalls essentielles Ziel ist natürlich die Verbesserung des Textverstehens der LeserInnen. Dies kann zum einen an der Texterschließungskompetenz erkannt werden, wo LeserInnen Interpretationsspielräume von Texten erkennen und erfassen können und diese auch in einem weiteren Schritt analysiert werden. Die Aneignung von neuen Sichtweisen und deren kritischer Auseinandersetzung wird auch als eine Funktion von Literatur verstanden, genauso wie die kognitive Verbindung von Inhaltssequenzen und einzelnen Textteilen, die zu einem Handlungskonstrukt zusammengefügt werden. Weitere Aspekte des literarischen Lernens sind die Imaginationsfähigkeit, die dicht verbunden mit der Empathiefähigkeit ist, aber auch die daran anschließende Kreativität, welche eine emotionale Beteiligung der LeserInnen einfordert. (vgl. Leubner et al. 2010, S. 33)

2.2. Leseerziehung in Österreich

Die Unterrichtsprinzipien des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung beinhalten neben der Leseerziehung, die Erziehung zur Gleichstellung von Frau und Mann, die Gesundheitserziehung, das interkulturelle Lernen, die Medienbildung, die politische Bildung, die Sexualerziehung, die Umweltbildung, die Verkehrserziehung, die Wirtschaftserziehung und die VerbraucherInnenbildung.

Die Besonderheit der Leseerziehung ist vor allem der Aspekt, dass dieses Prinzip, wie einige andere auch, fächerübergreifend zu verstehen ist. Das bedeutet, dass sich diese Erziehungsaufgabe nicht lediglich auf den Sprachenunterricht, oder gar nur Deutschunterricht beschränken darf, sondern mithilfe von Vernetzungen der unterschiedlichen Fächer zum Erfolg führen soll. Es wird als ein Auftrag der österreichischen Schule verstanden, die Leseerziehung in allen Materien einzusetzen und zu fördern. (vgl. Bundesministerium für Bildung s.a.)

2.3. Der Leseakt

„In der Leseforschung wird der Leseakt als ein Wechselspiel von Perzeption und Assimilation [...] verstanden.“ (Grünewald; Küster 2009, S. 151)

Das bedeutet mit anderen Worten, dass Lesen eine Interaktion darstellt, bei der sich *bottom-up*-Prozesse und *top-down*-Prozesse gegenseitig beeinflussen. Der *bottom-up*-Prozess, der auch unter dem Begriff *data-driven-process* bekannt ist, beschreibt den Prozess, bei dem einzelne Textelemente, wie Wörter, Sätze oder Satzkonstruktionen dekodiert werden und so das Lesen beeinflussen. Der *top-down*-Prozess, der auch unter dem Namen *concept-driven-process* bekannt ist, ist das Pendant zu Vorhergenanntem und geht von bereits erworbenem Wissen und der daraus resultierenden Erwartungshaltung aus, was sich auf den Leseprozess auswirkt.

In der Realität ist es aber oftmals so, dass die beiden genannten Schemata in der Lesepraxis nicht ausreichen, weshalb die SchülerInnen auf ihr Vorwissen zurückgreifen sollten. Besonders hilfreich hierbei ist die Aneignung von Erschließungsstrategien, auf die ich noch näher eingehen werde. (vgl. Grünewald; Küster 2009, S.151)

3. Lesekompetenz

„In der Forschung wird ‚Leseverstehen‘ als ein Prozess der Informationsverarbeitung definiert, der sowohl physiologische als auch psychologische Leistungen umfasst und von der Worterkennung zum Textverstehen führt.“ (Henseler; Surkamp 2013, S. 87)

Dies bedeutet also, dass sowohl körperliche als auch mentale Fähigkeiten beim Leseprozess aktiviert werden und erst nach der Dekodierung der Textzeichen kann von dem/der LeserIn ein inhaltlich zusammenhängender Text verstanden werden. Bei der Beschreibung der Lesekompetenz kommt oftmals das Interaktionsmodell vor, das in weiterer Folge die *bottom-up*-Prozesse von den *top-down*-Prozessen unterscheidet. Dieses Modell verdeutlicht, dass zwischen dem/der Lesenden und der Lektüre eine wechselseitige Verbindung herrscht, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass in den Köpfen der Lesenden während des Leseprozesses die Informationen, die gerade via Lektüre angeeignet werden, mit ihrem Vorwissen verknüpft werden und daraus entsteht dann ein zusammenhängender Entwurf.

Das Vorwissen können einerseits Kenntnisse aus anderen Materien sein, oder aber auch bereits erworbenes Vokabular, das für die Textbearbeitung ins Gewissen gerufen werden sollte. Es liegt vor allem im Aufgabenbereich der Lehrperson dieses Vorwissen der SchülerInnen mithilfe unterschiedlicher Einstiegsübungen zu aktivieren.

Eine ebenfalls tragende Rolle hat die Gefühlswelt des Lesers/der Leserin während des Lesens, denn das Gelesene wird mithilfe von Emotionen in Relation zur eigenen Welt gesetzt. Auch das Erinnern an eine bereits gelesene Passage kann durch Gefühle erfolgen.

Es sind mehrere Komponenten für die Lesekompetenz verantwortlich, wie zum Beispiel die kognitiven Fertigkeiten, die das Textverstehen erst ermöglichen und Lesestrategien beinhalten. Aber auch die Motivation und die gefühlsbetonten Aspekte spielen eine wesentliche Rolle, die mit dem Überbegriff der affektiven Faktoren zusammengefasst werden. Zu den beiden Genannten gesellen sich ebenfalls das Reflektieren von gelesenen Texten und die damit in Verbindung stehende Diskursfähigkeit. Besonders erfolgreiche LeserInnen bedienen sich ihrem Repertoire an Lesestrategien und haben auch beim Dekodierungsprozess wenige Schwierigkeiten. (vgl. Henseler, Surkamp 2013; S. 87f.)

Im Spanischunterricht ist es oftmals so, dass die SchülerInnen bereits Erfahrungen in anderen Fremdsprachen gesammelt haben. Besonders andere romanische Fremdsprachen, wie Französisch, Italienisch oder auch Latein wurden häufig bereits vor dem Spanischwerb gelernt und können diesen positiv beeinflussen. Dadurch kann der Wortschatz durch Ähnlichkeiten zu anderen romani-

schen Sprachen schneller aufgebaut werden und somit erzielen die LernerInnen rascher Fortschritte. Auch die bereits angeeigneten Lesestrategien, die aus Fremdsprachen, aber auch der Muttersprache bekannt sind, helfen den SpanischlernerInnen schneller bei der Erweiterung der Lesekompetenz. (vgl. Grünewald; Küster 2009, S. 195)

3.1. Lesemethoden

Generell wird zwischen fünf bis sechs unterschiedlichen Lesestilen bzw. Lesemethoden unterschieden. Einige der Lesestile orientieren sich an den *top-down*-Prozessen, die anderen an den *bottom-up*-Prozessen. Was beim Lesen nicht vernachlässigt werden darf ist der mentale Prozess der SchülerInnen während des Leseverfahrens. Dieser unterteilt sich in drei Stufen.

Der erste Prozess beinhaltet das Aktivieren des bereits erlernten Vorwissens. Hier werden der Wortschatz und bekannte Textsorten und -strukturen wieder ins Gewissen gerufen. Aber auch auf optische Aspekte soll geachtet werden, wie etwa Textaufbau, Überschriften, etc.

Die zweite Stufe besteht darin, die vor dem Lesen gebildeten Erwartungen zu überprüfen und mit dem Inhalt des Textes zu vergleichen. Des Weiteren sollen zentrale Aussagen des Textes erkannt werden und Nebensächliches außen vor gelassen werden.

Beim dritten Schritt, der als Integrieren und Evaluieren bezeichnet wird, wird der Nutzen des Textes erfasst und welche weitreichenden Auswirkungen er auf den/die LeserIn hat. Darüber hinaus wird der Text von den Lesenden evaluiert und es werden dahingehend Schlussfolgerungen gezogen. (vgl. Grünewald; Küster 2009, S. 196f)

3.1.1. orientierendes Lesen

Unter orientierendem Lesen, auch *lectura global*, wird das erste überblicksmäßige Lesen des Textes verstanden, bei dem primär die visuellen Reize, wie etwa Bilder, betrachtet werden. Aber auch Überschriften und sonstige Reize fallen in das Auge des Betrachters. Bei den LeserInnen laufen antizipierende und inferierende Verfahren, die dem Text einen Sinn geben und zugleich eine Funktion zuschreiben. (vgl. Grünewald; Küster 2009, S. 196f)

3.1.2. selektierendes Lesen

Bei der *lectura selectiva* wird der Text bereits gründlicher gelesen. Was im vorhergehenden Schritt ein grobes Überfliegen des Schriftstücks bedeutete, ist beim selektierenden Lesen das Ziel, spezielle Informationen zu suchen. Das bedeutet, dass der/die LeserIn zielgerichtet nach gewissen Begriffen Ausschau hält und dementsprechend andere, nicht relevante Textteile ausblendet. Als Beispiel kann der Sachtext genannt werden, der bei größeren und schwierigeren Themengebieten optimal für das selektierende Lesen geeignet ist. (vgl. Grünewald; Küster 2009, S. 196f)

3.1.3. detailliertes Lesen

Bei dieser Lesemethode, die im Spanischen *lectura detallada* genannt wird, ist, wie der Name schon verspricht, das genaue und detaillierte Lesen im Vordergrund. Das liegt daran, da der komplette Nachrichtengehalt des Textes von Wichtigkeit ist. Dies bedeutet, die gesamten Informationen eines Schriftstücks sind nicht nur zu lesen, sondern auch bewusst zu verarbeiten. Beispielsweise wird diese Form oftmals beim Lesen von Rezepten oder Anleitungen genutzt, da die einzelnen Informationsangaben zusammen verknüpft werden und erst bei erfolgreicher Verarbeitung aller Fakten, ein Gesamtergebnis entsteht, mit dem dann gearbeitet werden kann. Die LeserInnen nutzen hierbei zumeist das *bottom-up*-Verfahren.

(vgl. Grünewald; Küster 2009, S. 196f)

3.1.4. analytisches Lesen

Die *lectura analitica* wird gerne im literarischen Fremdsprachenunterricht angewendet. Hierbei handelt es sich um eine anspruchsvollere Verarbeitung des Textstücks, bei der nicht nur inhaltliche Fakten herausgearbeitet werden, sondern vor allem die interpretatorischen Fähigkeiten des Lesers/der Leserin beansprucht werden. Dies könnte als Lesen zwischen den Zeilen bezeichnet werden. Als Abschluss wird der Text von den LeserInnen bewertet und die unterschiedlichen Interpretationsansätze werden besprochen. (vgl. Grünewald; Küster 2009, S. 196f)

3.1.5. ganzheitliches Lesen

Ganzheitliches Lesen bezeichnet im Spanischen die *lectura integral* und zeigt eine Methode, die sich von den anderen genannten Leseverfahren unterscheidet. Das Ziel hier ist es nämlich, das Lesen als ein persönliches Vergnügen zu sehen und so stehen die Inhaltskomponente und die sinnliche Verarbeitung des Textes im Vordergrund. Diese Art des Lesens ist vom Schmökern von Kinder- und Jugendliteratur bekannt, die ebenfalls aufgrund ihrer einfachen Struktur gut im Fremdsprachenunterricht einsetzbar ist. (vgl. Grünewald; Küster 2009, S. 196f)

3.1.6. kreatives Lesen

Beim kreativen Lesen (auch *lectura creativa*) stehen die *top-down*-Prozesse der LeserInnen im Vordergrund und knüpfen somit an deren Vorwissen und Erfahrungen an. Dieses Leseverfahren soll die SchülerInnen dazu animieren, sich aktiv mit dem Textstück auseinanderzusetzen und darüber hinaus eine kreative Reaktion darauf bei den LeserInnen provozieren. Diese Reaktion kann in Form von kreativem Schreiben im Unterricht fortgesetzt werden. Die meisten Lehrpersonen verwenden diese Art des Lesens gerne bei der Verarbeitung literarischer Texte. (vgl. Grünewald; Küster 2009, S. 196f)

3.2. Stärkung der Lesekompetenz

Oftmals fühlen sich die SchülerInnen überfordert, wenn sie im grundlagenorientierten Fremdsprachenunterricht plötzlich mit Lektüren und literarischen Texten konfrontiert werden. Viele von ihnen sind das Lesen von längeren Texten schlichtweg nicht gewohnt. In einer Fremdsprache wie Spanisch, die oftmals bloß den Platz der zweiten oder dritten erlernten lebenden Fremdsprache einnimmt, kann dies schon einmal zu Problemen führen.

Gerade aus diesem Grund liegt es in der Verantwortung der Lehrkraft, den LernerInnen unterschiedliche Zugänge zum Text bewusst zu machen und ihnen wichtige Lesestrategien anhand von Beispielen näher zu bringen, damit die Lesekompetenz der SchülerInnen verbessert werden kann. (vgl. Decke-Cornill; Küster 2014, 249f)

Um die SchülerInnen dahingehend zu fördern, eine autonome Lesekompetenz zu entwickeln, ist es unter anderem notwendig, dass sie eine gewisse Neugier für den Text mitbringen und eine damit verbundene „[...] fragende Grundhaltung gegenüber dem Text [...]“.

(Decke-Cornill; Küster 2014, 250)

3.2.1. Lesetechniken und -strategien

Das Leseverstehen in der spanischen Sprache ist eine Kompetenz, die nicht durch den alltäglichen Gebrauch von Sprache erlernt werden kann, wie das beim Sprechen oder Hören der Fall wäre. Vielmehr wird das Lesen in Institutionen gelernt, bei dem die Lesekompetenz nach einem bestimmten System erlernt und optimiert wird. Das ist auch der Grund dafür, warum sich gerade diese Fertigkeit häufig an Strategien und Techniken bedient und davon am meisten profitiert. Deshalb gilt es für den Spanischunterricht, vor allem diese Lesestrategien zu fördern, bis diese schlussendlich automatisiert funktionieren. (vgl. Grünewald; Küster 2009, S. 195)

Nun werde ich die unterschiedlichen Lesetechniken und -strategien vorstellen, die Hallet und Königs im „Handbuch Fremdsprachendidaktik“ anführen und mithilfe der Abbildung 1 kurz erläutern. Die Abbildung 1 zeigt eine Tabelle, die die unterschiedlichen Strategien und Lesetechniken zur Texterschließung aufzählt. Sie ist darüber hinaus in drei große Arbeitsschritte unterteilt: die Bereitstellung, die Erschließung und zuletzt die Verarbeitung.

Im Teilbereich der Bereitstellung geht es vor allem darum, einen geeigneten Einstieg in ein neues Thema im Unterricht zu finden. Die SchülerInnen sollen ihr Vorwissen zu dem Thema Schritt für Schritt wieder ins Gewissen rufen, aber auch neuen Assoziationen Raum geben. In dieser Phase werden im Bereich der Strategien vor allem die Aufmerksamkeit und das Interesse der SchülerInnen auf ein spezifisches Thema gelenkt. Bei den *pre-reading*-Aktivitäten wird ein erster Eindruck über das Erscheinungsbild des Textes gewonnen, wo vor allem Überschriften und visuelle Reize, wie Bilder und Diagramme, im Fokus stehen. Außerdem ist es wichtig, dass die LeserInnen eine gewisse Erwartungshaltung dem Text gegenüber einnehmen und, gemeinsam oder alleine, Hypothesen zu dem Inhalt oder möglichen Problemstellungen bilden. (vgl. Henseler; Surkamp 2013, S.89f)

	Strategien	Techniken
Bereitstellung	Vor der Lektüre <ul style="list-style-type: none"> ▶ relevantes Vorwissen aktivieren ▶ Aufmerksamkeit fokussieren, Interesse lenken 	Pre-reading activities <ul style="list-style-type: none"> ▶ Hypothesen über Textsorte, Textinhalt etc. bilden ▶ sich auf Überschriften, grafische Hervorhebungen, Bilder konzentrieren ▶ Fragen an den Text formulieren ▶ Wortfelder erarbeiten
	Während der Lektüre <ul style="list-style-type: none"> ▶ fortlaufend relevantes Vorwissen aktivieren ▶ fortlaufend Leseerwartung und Textinhalt vergleichen 	While-reading activities <ul style="list-style-type: none"> ▶ Lektüre unterbrechen und Hypothesen und Fragen formulieren ▶ <i>Think aloud</i>
Erschließung	Kompensationsstrategien unverständene Textelemente erschließen oder kompensieren <ul style="list-style-type: none"> ▶ unwichtige Textelemente überlesen ▶ im lexikalisch-semantischen Bereich erschließen ▶ im strukturellen Bereich erschließen ▶ mit Hilfsmitteln umgehen ▶ kontrollieren und evaluieren 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ zum Textverständnis nicht notwendige unbekannte Wörter durchstreichen, Positivlesen ▶ Wörter über Internationalismen, Muttersprache, andere Fremdsprachen, sprachimmanente Ableitungsregeln, Kontext erschließen ▶ unterstreichen, gliedern, Fragen formulieren ▶ mit dem Wörterbuch arbeiten ▶ Abschnitte (gegebenenfalls auf deutsch) zusammenfassen
	Inferierungsstrategien <ul style="list-style-type: none"> ▶ im Text nur implizit enthaltene Informationen erschließen 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ logische Strukturen eines Textes mithilfe von Schemata (<i>graphic organizers</i>) visualisieren

Verarbeitung	<p>Anpassen des Lesestils an Leseintentionen, Text, Rahmenbedingungen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ orientierend (<i>skimming</i>) ▶ suchend (<i>scanning</i>) ▶ kursorisch (<i>receptive</i>) ▶ detailliert (<i>intensive</i>) ▶ analytisch (<i>close</i>) ▶ argumentativ (<i>responsive</i>) ▶ kombiniert (<i>combined</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>skimming</i>: Text am Layout zur ersten Orientierung überfliegen ▶ <i>scanning</i>: nach Schlüsselwörtern suchen ▶ Schlüsselwörter unterstreichen ▶ <i>note-taking</i>: Notizen zum Inhalt einzelner Abschnitte anfertigen ▶ Symbole einfügen ▶ visualisieren ▶ <i>SQ3R-method</i> (<i>Survey, Question, Read, Recite, Review</i>)
	<p>Aufbereitung</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Wissen rekonstruieren und verdichten ▶ Gelesenes in Vorwissen und persönliche Erfahrungen integrieren (elaborative Strategien) ▶ Textinhalt bewerten 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Hauptgedanken/Thema einzelner Textabschnitte notieren ▶ Text in einem Satz zusammenfassen ▶ Anschlusskommunikation pflegen

Abbildung 1: Lesetechniken und -strategien (Henseler; Surkamp 2013, S.89f.)

In der Phase der Bereitstellung ist es auch wesentlich, dass auf die Interessensbereiche der SchülerInnen eingegangen wird, damit sich so die Lesemotivation und -freude dieser steigern kann. (vgl. Henseler; Surkamp 2013, S.89)

Für die Lehrperson ist in dieser Periode erforderlich, dass sie Leseaufträge formuliert, die unterschiedliche Lesestrategien beanspruchen, damit die LeserInnen diese kennenlernen und selektieren können, welche Strategie ihnen persönlich zusagt. Als Fragestellungen eignen sich auch das Herausarbeiten von im Text vorkommenden Problemstellungen, oder auch das Analysieren von einzelnen Figuren oder der Handlungsabfolge. Darüber hinaus ist darauf zu achten, dass die Leseaufträge verschiedene Schwierigkeitsgrade beinhalten, damit auch schwächere LeserInnen Gefallen an den Texten finden. (vgl. Decke-Cornill; Küster 2014, S.187)

Der zweite Bereich der Bereitstellung beschreibt den eigentlichen Leseprozess, also die Phase während des Lesens. Hier ist es wichtig, das Vorwissen der SchülerInnen weiterhin zu aktivieren und bereits etappenweise die vorhin gebildete Erwartungshaltung dem Text gegenüber mit ebendiesem zu vergleichen. Bei den *while-reading*-Aktivitäten lesen die SchülerInnen still für sich alleine, stoppen aber hin und wieder um Fragen zu formulieren. Des Weiteren werden Leseaufgaben in dieser

Phase bearbeitet, was alleine oder im Team möglich ist. Eine Methode, die sich hier auch gut eignet, ist das Leser-Lerner-Tagebuch, das vor allem für längere Texte gut einsetzbar ist. Das funktioniert so, dass die Lehrkraft im Vorhinein Leitfragen stellt, anhand derer sich die LeserInnen orientieren sollten. Bei Leerstellen im Text ist es die Aufgabe der SchülerInnen, ihre Interpretationen und andere Notizen in dem Leser-Lerner-Tagebuch einzutragen. Sie suchen nach weiteren Schlüsselpassagen des Schriftwerks, um so ihre Vermutungen zu verifizieren bzw. falsifizieren. Diese Methode dient nicht nur zum besseren Textverständnis, sondern die SchülerInnen werden sich ihrer eigenen Sichtweisen ein Stück weit mehr bewusst. Zudem hilft diese Methode bei der aktiven Verwendung von Lesestrategien und der Suche nach der optimalen Technik für einen selbst. (vgl. Decke-Cornill; Küster 2014, S.187)

Der zweite große Aufgabenbereich nennt sich Erschließung, der auch noch während des Lesens stattfindet. Hier ist es vor allem bei den Lesestrategien von Bedeutung, zu lernen, wie wichtige von nebensächlichen Informationen getrennt werden. Es werden sogenannte Kompensationsstrategien eingesetzt, mit denen unverstandene Einzelheiten aus der Struktur oder der Semantik des Schriftstücks ermittelt werden. Diese Kompensationen werden in einem letzten Schritt auf ihre Richtigkeit überprüft. Die hier angewandten Lesetechniken dienen zum einen der Visualisierung, wo beispielsweise irrelevante Textteile einfach gestrichen werden, oder Schlüsselpassagen markiert werden. Die SchülerInnen lernen, ihr Grundwissen aus anderen Fremdsprachen bei unbekanntem Vokabeln einzusetzen, um so Verbindungen zu ziehen. Des Weiteren ist das aus-dem-Kontext-Lesen zielführend, falls die LeserInnen nicht jedes Wort eines Textes kennen. Es ist die Aufgabe der SchülerInnen die Textabsätze kurz zusammenzufassen, das bevorzugt in der Fremdsprache, aber im Notfall auch auf Deutsch durchführbar ist.

Eine weitere Methode in diesem Bereich, die Inferierungsstrategie, stützt sich darauf, die Textstruktur mit einem Muster zu verbildlichen. (vgl. Henseler; Surkamp 2013, S.89)

Der dritte Arbeitsschritt ist die Verarbeitung, in der die unterschiedlichen Lesestrategien aufgezählt werden. Hierbei ist eine weit verbreitete Lesetechnik das sogenannte *skimming* bei dem erste Leseindrücke über den Text und die Hauptthematiken gesammelt werden. Im Gegensatz dazu dient die *scanning*-Methode dazu, gezielt nach Informationen zu suchen. Das oberste Ziel hierbei ist aber nicht das genaue Lesen des gesamten Textes, sondern mittels Überfliegen des Textes eine bestimmte Information zu finden. Diese beiden Leseverfahren werden meist von SchülerInnen automatisch und ohne viel Aufwand angewendet. Dennoch soll die Lehrperson auf diese Methoden aufmerksam machen, um sie auch wirklich allen SchülerInnen ins Gewissen zu rufen. (vgl. Grünewald; Küster 2009, S. 152)

Außerdem gibt es noch das kursorische Lesen, bei dem das Hauptaugenmerk darauf gelegt wird, präzise Fragen mit zentralen Aussagen des Textes zu beantworten. Im Gegensatz dazu wird beim detaillierten Lesen versucht, so viel Information wie möglich von dem Text herauszulesen. Diese Informationen sind besonders für die Beantwortung von Detailfragen von Bedeutung. Die analytische Lesemethode fordert die LeserInnen schon etwas heraus, da hierbei, wie der Name schon erahnen lässt, das Schriftwerk bzw. einzelne Auszüge dessen, genau analysiert werden, um in weiterer Folge beispielsweise Textinterpretationen verfassen zu können. Der argumentative Lesestil wird auch *responsive* genannt und arbeitet ebenfalls mit einer genauen Textanalyse, um danach gut mit dem Text arbeiten zu können.

Zuletzt ist noch die kombinierte Leseform zu nennen, die einige der oben genannten Lesestile verbindet. So können nacheinander unterschiedliche Formen des Lesens verwendet werden, um besonders zielführend zu arbeiten. (vgl. Decke-Cornill; Küster 2014, S.186)

Bei den Lesetechniken gibt es die Methode des *note-taking*, bei der die SchülerInnen mithilfe von Stichworten einzelne Textpassagen zusammenfassen. (vgl. Henseler, Surkamp 2013, S.90)

Die SQ3R-Methode hingegen ist nicht nur im Deutschunterricht sehr förderlich, sondern kann und soll auch im Fremdsprachenunterricht angewandt werden. Diese Lesetechnik setzt sich aus den Anfangsbuchstaben der unterschiedlichen Leseschritte zusammen. Schritt eins nennt sich *survey*, das als Untersuchung/ Gutachten übersetzt werden kann. Hier wird ein genereller Überblick über den Text gewonnen, indem Titel, Anfang und Schluss des Textes überflogen werden, um einen allgemeinen Eindruck des Textes zu erlangen. In dem nächsten Schritt *question*, also Frage, wird an die Interpretationskraft der SchülerInnen appelliert. Ihre Aufgabe ist es, anhand der überblicksmäßigen Informationen aus dem vorhergehenden Schritt nun eine Erwartungshaltung dem Text gegenüber einzunehmen. Es werden also Erwartungen, Hoffnungen und Wünsche gebildet. Die drei „R“ dieser Methode beziehen sich auf *read*, *recite* und *review*. Ersteres konzentriert sich, wie der Name schon

erahnen lässt, auf den Leseprozess an sich, also die detaillierte Erarbeitung des Textes. Es gilt hierbei das Lesetempo an den Schwierigkeitsgrad des Textes anzupassen. *Recite*, das übersetzt so viel bedeutet wie in der Lage sein etwas wiederzugeben, hat als Hauptaufgabe, dass sich die LeserInnen an das Gelesene erinnern und dies nach Möglichkeit abrufen können. *Review* dient als Rückblick und bietet den Abschluss dieser Methode, bei dem die SchülerInnen die erarbeiteten Textelemente noch einmal für sich individuell wiederholen. (vgl. Grünewald; Küster 2009, S. 152f)

Der Sinn der Aufbereitung ist es, das Gelesene mit dem eigenen Vorwissen zu vergleichen und gegebenenfalls zu ergänzen. Das erworbene Wissen sollen die SchülerInnen noch einmal Revue passieren lassen, um die Geschichte in einem letzten Schritt zu bewerten.

Bei den Techniken kann hier die Methode angewandt werden, bei der die LeserInnen den gesamten Text mit nur einem Satz wiedergeben. Dies zeigt der Lehrkraft, ob die SchülerInnen das Gelesene verstanden haben und vor allem, ob sie die Kernaussagen des Textes als wichtige Elemente identifiziert haben. Danach ist es von Vorteil, weitere Aufgaben, die mit dem Text in Verbindung stehen, anzuleiten, um die kommunikativen Fertigkeiten zu trainieren. (vgl. Henseler; Surkamp 2013, S.90)

Als Ergänzung dazu sind neben den *pre-reading* und *while-reading*-Aktivitäten noch die *post-reading*-Aufgaben von Bedeutung, um sicherzugehen, dass das Gelesene auch verstanden wurde. Die Lehrperson kann nach dem Lesen Anschlussaktivitäten planen, bei denen die SchülerInnen das Gelesene reflektieren, um in weiterer Folge eine Stellungnahme verfassen zu können. Auch über die eigenen Gedanken und Gefühle während des Leseprozesses kann diskutiert werden. Eine andere Möglichkeit wäre, Textteile neu zu verfassen, oder auch geeignete Überschriften für jeden Absatz zu erfinden. Um besonders die kinästhetischen LernerInnen anzusprechen, können einzelne Szenen der Geschichte in Kleingruppen nachgespielt werden. Durch den Einsatz von Medien können die SchülerInnen Zusatzinformationen zum Schriftstück im Internet recherchieren. Es sind der Kreativität hierbei kaum Grenzen gesetzt. (vgl. Decke-Cornill; Küster 2014, S.187)

3.2.2. Ausbruch aus bisherigen Leseformen

Die Literatur, die im Spanischunterricht verwendet wird, beschränkt sich oftmals nur auf Texte, die aus dem Lehrwerk stammen. SchülerInnen sind es von ihren Lehrbüchern gewohnt, jedes Wort verstehen zu müssen, um beispielsweise den Inhalt eines Textes wiederzugeben. Für die Anfangszeit, in der die SchülerInnen eine Sprache erwerben möchten, ist dies auch unerlässlich, um einen gewissen Grundwortschatz aufbauen zu können. Nach dieser Anfangsperiode jedoch ist diese Art besonders beim Lesen literarischer Texte nicht zweckgemäß. Deshalb sind die vorhin genannten Lesestrategien sehr wichtig für die SchülerInnen, um zu erkennen, dass sie die zentralen Informationen eines Textes verstehen, auch wenn es ihnen am Detailverständnis mangelt. (vgl. Grünewald; Küster 2009, S. 152f)

3.2.3. Schnelllesen

Da es die SchülerInnen meist gewohnt sind sehr genau zu lesen, fällt ihnen das schnelle Lesen oftmals schwer. Dies ist aber von Bedeutung, was vor allem Übungen zur Lesekompetenz zeigen, bei denen zeitliche Limits eingehalten werden müssen. Es empfiehlt sich, Zeitvorgaben für das Lesen eines Textes vorzugeben, um die Lesetechniken automatisch anwenden zu können. Zumeist ist es anfangs hilfreicher mit kürzeren Texten zu arbeiten, nach und nach darf aber die Textlänge gesteigert werden. (vgl. Grünewald; Küster 2009, S. 152f)

3.2.4. Textstruktur verstehen

SchülerInnen besitzen oftmals noch nicht die Fähigkeit, die zentralen Aussagen eines Textes von nebensächlichen Informationen abzugrenzen. Um diese Fertigkeit zu verbessern dienen Aufgaben, die das gezielte Suchen von Schlüsselbegriffen beinhalten. Weiters können, zu Beginn in Plenum, danach in Gruppen- oder Einzelarbeit, die Kernelemente des Textes analysiert und notiert werden. (vgl. Grünewald; Küster 2009, S. 152f)

3.3.Förderung der Lesekompetenz

Um den SchülerInnen die Verbesserung ihrer Lesefähigkeit zu ermöglichen, haben sich Diagnoseverfahren bewährt, die den Kompetenzstand der LeserInnen anzeigen. Beispiele hierfür wären Beobachtungsraster und Fragebögen, die von den SchülerInnen selbst ausgefüllt werden (s. Checklisten Lesekompetenzniveaus). Des Weiteren sollte die Lehrkraft darauf achten, eher schwachen LeserInnen die nötigen Fördermöglichkeiten zur Verfügung zu stellen und begabten LeserInnen zusätzlich anspruchsvollere Aufgaben bereitzustellen. Es ist empfehlenswert ein Lesecurriculum einzuführen, das folgende Komponenten beinhaltet: Leseinteresse, Lesefertigkeit, Leseflüssigkeit, Lesestrategien und Reflexionsfähigkeit. Diese fünf Elemente sind besonders wichtig, um den SchülerInnen überhaupt ein positives Leseerlebnis zu ermöglichen.

Das Leseinteresse ist eine wichtige Komponente zur Verbesserung der Lesekompetenz bei den SchülerInnen. Denn vor allem wenn sie gerne und motiviert lesen, können sie ihre Kompetenzen weiterentwickeln. Seitens der Lehrkraft ist es unerlässlich, verschiedene Zugänge bei der Textbearbeitung zu verwenden, um das Interesse und die Lesefreude langfristig zu sichern.

Um das Gelesene überhaupt verstehen zu können, spielt vor allem die Lesefertigkeit eine zentrale Rolle. Im Fremdsprachenunterricht sollte deshalb geübt werden, wie genau gelesen wird, um den Blick zu schulen. In erster Linie sind Lesetechniken zu erlernen, die das Lesen auf langfristige Sicht positiv beeinflussen. Ein weiterer Teil des Lesecurriculums ist es, die Leseflüssigkeit der SchülerInnen zu fördern, denn vor allem schwache LeserInnen benötigen dafür mehrere Übungseinheiten. Ein Verfahren, das sich dafür gut eignet ist die *paired reading*-Methode, bei der die LernerInnen in Zweierteams durch gegenseitiges lautes Vorlesen die Leseflüssigkeit trainieren und durch inhaltliches Austauschen auch das Leseverständnis erweitern. (vgl. Henseler; Surkamp 2013, S. 90f)

Das laute Lesen ist klar von dem leisen Lesen zu trennen, denn beide verfolgen unterschiedliche Ziele. Wo beim leisen Lesen die inhaltlichen sprachlichen Strukturen im Vordergrund stehen, wird beim lauten Lesen vor allem die Aussprache trainiert. Es ist anzumerken, dass das leise Lesen im Unterricht oft zielführender ist, da jede/r SchülerIn individuell im eigenen Tempo lesen kann und somit der Lesefluss forciert wird und dadurch der Text schneller verstanden wird. (vgl. Fäcke 2011, S. 199f)

Die Vermittlung der richtigen Lesestrategien ist eine wesentliche Aufgabe, die in erster Linie der Lehrperson zukommt. Nichtsdestotrotz endet der Möglichkeitsbereich der Lehrenden meistens mit dem Zeigen von gewissen Methoden, denn das tatsächliche Durchführen und Trainieren obliegt, vor allem in Oberstufenklassen, den LeserInnen selbst.

Die Fähigkeit zur Reflexion ist nicht nur bei den Leseprozessen sehr wichtig, denn auch in anderen Bereichen wird diese oftmals verlangt. Um die SchülerInnen richtig fördern zu können, ist der erste Schritt dazu, dass sie sich selbst einschätzen können und ihre Schwächen einsehen. Danach kann mit unterschiedlichen Methoden gearbeitet werden, wie etwa dem Lesetagebuch, Leseportfolios oder Beobachtungsbögen, die die Lesefertigkeiten der SchülerInnen in einem gewissen Maß wiedergeben. (vgl. Henseler; Surkamp 2013, S. 90f)

3.4.Rezeptionsästhetik

Die Rezeptionsästhetik ist eine neue Sichtweise, die die LeserInnen eines Textes in den Mittelpunkt rückt. Sie grenzt sich deshalb von den vorhergehenden Theorien ab, wie beispielsweise von dem Konzept „der Tod des Autors“, wo den SchriftstellerInnen die Macht über das eigene Werk angezweifelt wird. (vgl. Decke-Cornill; Küster 2014, S.246)

Die Rezeptionsästhetik geht hier einen neuen Weg und schreibt dem/r LeserIn und dem eigentlichen Akt des Lesens die größte Wichtigkeit zu, denn erst in dem Leseprozess kann „[...] der ästhetische Gehalt eines Textes [...]“ erzeugt werden. (Decke-Cornill; Küster 2014, S.246)

Für den Literaturunterricht ist dieser Ansatz von Bedeutung, da er zeigt, dass die LeserInnen vor dem eigentlichen Leseprozess im Besitz von Vorwissen und den nötigen Lesekompetenzen sein müssen, um die Ästhetik des Textes überhaupt erfassen zu können. (vgl. Grünwald; Küster 2009, S. 153)

Bredella geht sogar so weit, dass er von einem individuellen Textverständnis spricht, das aus der Interaktion zwischen dem/r LeserIn und dem Text heraus entsteht. (vgl. Bredella 2007, S.49)

Es scheint ziemlich eindeutig, dass die Lesekompetenz das A&O für das Textverständnis ist, jedoch ist Lesekompetenz nicht gleich Lesekompetenz und lässt sich auf sechs Teilbereiche untergliedern. Beispielsweise das Kontextverständnis der LeserInnen ist von Bedeutung, das es ermöglicht, nicht jedes unbekannte Wort eines Textes im Wörterbuch nachschlagen zu müssen. Des Weiteren wird die Lesekompetenz in das Verstehen von impliziten Informationen und expliziten Informationen unterteilt. Außerdem soll den SchülerInnen die Differenzierung zwischen Fakten eines Textes und die im Text vorkommenden Bewertungen und Standpunkte gelingen, was vor allem bei interpretatorischen Aufgaben von Bedeutung ist. Darüber hinaus ist es eine Teilkompetenz, die zentralen Aussagen eines Textes zu verstehen und wiedergeben zu können. Es fällt den SchülerInnen oftmals nicht leicht, die Hauptaussagen eines Schriftwerks von Nebeninformationen zu trennen. Als letzte

Teilkompetenz des Leseverstehens ist die Verknüpfung von den einzelnen Textteilen zu nennen, die in weiterer Folge das Verstehen des Textes als Ganzes erleichtert. (vgl. Grünewald; Küster 2009, S. 153)

4. Literatur im Spanischunterricht

4.1. Richtlinien für den Spanischunterricht

In diesem Teil meiner Diplomarbeit möchte ich nun konkret auf den Spanischunterricht eingehen. Zuerst beginne ich damit, die allgemeinen Richtlinien aufzuzeigen, die die Lehrperson auf ihren Handlungsspielraum im Fremdsprachenunterricht aufmerksam machen. Ein wesentliches Konzept hierbei ist der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen, kurz GERS, der in österreichischen Schulen angewandt wird und mit einer weiteren Richtlinie, dem Europäischen Sprachportfolio, kurz ESP, in Zusammenhang steht.

Mithilfe des GERS soll den Lehrkräften mehr Transparenz verliehen werden und zudem soll er ihnen eine standardisierte Unterrichtsplanung ermöglichen, damit Lernergebnisse in weiterer Folge international verglichen werden können. (vgl. Horak et al 2010, S.6)

Zudem impliziert der GERS hauptsächlich alltägliche Sprachsituationen, die handlungsorientiert sind, und somit die kommunikativen Fertigkeiten der SchülerInnen fördern. (vgl. Horak et al 2010, S.12)

Die sogenannten Deskriptoren, die im GERS vorkommen, beziehen sich auf die fünf sprachlichen Fertigkeiten und dienen vor allem als Planungs- und Arbeitsinstrumente im Fremdsprachenunterricht. In weiterer Folge sind auch dynamische Deskriptoren erkennbar, die über die sprachlichen Fähigkeiten hinausgehen und zudem die Gesprächsstrategien, soziale Kompetenzen, interkulturelle Kompetenzen, sowie Sprachlernstrategien der SchülerInnen fördern sollen. (vgl. Carnevale et al 2012, S. 9f)

Die Anwendungsbereiche des GERS beinhalten einerseits die Teilfertigkeiten Hören und Lesen, die zu der übergeordneten Gruppe Verstehen gehören und andererseits lassen sich zu dem übergeordneten Punkt Sprechen die Fertigkeiten an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen und Schreiben einreihen. (vgl. Horak et al 2010, S.12)

Für meine Arbeit ist hierbei die Lesekompetenz von großer Bedeutung, weshalb ich nun auf diese Fertigkeit näher eingehen werde.

Im Folgenden beziehe ich mich auf den Erwerb einer zweiten lebenden Fremdsprache am Modell der AHS. Das Niveau bei der Fertigkeit Lesen ist in der Regel ausgeprägter und höher, als etwa bei produktiven Fähigkeiten. Deshalb kann zwischen dem dritten und vierten Lernjahr der zweiten Fremdsprache bereits ein Leseniveau von B1 erreicht werden.

4.2. Lesekompetenzniveaus im Spanischunterricht

Nun möchte ich die von dem europäischen Sprachenportfolio erstellten Checklisten für die Lesekompetenz von jungen Erwachsenen (ab 15 Jahren) genauer betrachten und innerhalb der verschiedenen Niveaus vergleichen. Ich beginne diese Vergleiche immer mit dem Auszug aus dem Lehrplan der AHS, in dem verankert ist, was die SchülerInnen auf den jeweiligen Lesekompetenzniveaus können sollten.

Die unten angeführten Checklisten sind von den SchülerInnen selbst auszufüllen und dienen als persönliche Kontrolle. Es ist nicht vorgesehen, dass diese von der Lehrperson eingesammelt oder gar beurteilt werden. Zur Zeichenerklärung möchte ich noch anführen, dass der/die Lernende in jene Spalten ein doppeltes Häkchen einsetzt, in denen er/sie die Materie schon gut und sicher beherrscht. Ein einfaches Häkchen gilt für die Bereiche, die normalerweise beherrscht werden und mithilfe zweier Rufzeichen werden die Ziele für den künftigen Erwerb markiert. Als Selbstüberprüfung dient in der letzten Spalte auch eine Datumsangabe, um zu zeigen, wann ein Ziel erreicht wurde. (vgl. Abuja et al 2011. CD-Material)

4.2.1. Lesekompetenzniveau A1

„Die Schülerinnen und Schüler können einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, zB auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen.“

(Bundesministerium für Bildung s.a., S.4)

In Abbildung 2 ist die Lesekompetenz im Niveau A1 mit denjenigen Fertigkeiten ersichtlich, die mit Abschluss dieses Niveaus beherrscht werden sollten. Normalerweise wird diese Kompetenzstufe bereits im ersten halben Lernjahr entwickelt. Beim Niveau A1 wird deutlich, dass einzelne Vokabeln und sehr einfache Satzkonstruktionen verstanden werden, wie sie etwa in Zeitungen oder Prospekten vorkommen. Es ist den SchülerInnen möglich, einfache Befehle, die wichtigsten Daten zur eigenen Person und kurze Dialogsequenzen zu verstehen. Die Besonderheit in dieser Stufe ist die Verbindung von einfachen Geschichten mit visuellem Material, also zB Bildern, um die Verständnisquote der LernerInnen zu erhöhen. Für den Literaturunterricht ist diese Niveaustufe noch zu wenig ausgeprägt, um ertragreich mit den SchülerInnen arbeiten zu können. (vgl. Abuja et al 2011, CD-Material)

sprachen-checklisten

✓✓ das kann ich sicher und gut ✓ das kann ich normalerweise !! meine Ziele

LESEN

Sprache

Name



A1

Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z.B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen.	Ich	Andere	Meine Ziele	Erreicht am
1. Ich erkenne Namen, Einzelwörter, Wortgruppen und ganz einfache Sätze in Prospekten, auf Plakaten und Schildern und in Zeitungsberichten.				
2. Ich kann ganz einfache Geschichten mit Bildern verstehen.				
3. Ich verstehe ganz einfache kurze Notizen und schriftliche Mitteilungen in Alltagssituationen (z.B. Wegerkklärungen, Ansichtskarten, Mails, Telefonnotizen).				
4. Ich kann ganz einfache Formulare (z.B. bei der Einreise oder bei der Anmeldung im Hotel) soweit verstehen, dass ich die wichtigsten Angaben zu meiner Person machen kann (z.B. Name, Geburtsort und Geburtsdatum).				
5. Ich verstehe ganz einfache Befehle eines Computerprogramms/ Computerspiels.				
6. Ich kann ganz einfache Arbeitsanleitungen in meiner Ausbildung oder in meinem Berufsfeld verstehen.				

Abbildung 2: Lesekompetenzniveau A1 (Abuja et al 2011, CD-Material)

4.2.2. Lesekompetenzniveau A2

sprachen-checklisten

✓✓ *das kann ich sicher und gut* ✓ *das kann ich normalerweise* !! *meine Ziele*

LESEN Sprache Name

 **A2**

Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Alltagstexten (z.B. Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden und ich kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.	Ich	Andere	Meine Ziele	Erreicht am
1. Ich kann einfachen Alltagstexten, die sich auf vertraute Situationen beziehen, die wichtigsten Informationen entnehmen (z.B. Prospekten, Broschüren, Speisekarten, Plakaten, Fahrplänen, Anzeigen).				
2. Wenn ich mit dem Thema vertraut bin, kann ich einfache Geschichten, Gedichte und Dialoge im Wesentlichen verstehen, auch wenn ich nicht alle Wörter kenne.				
3. Ich kann einfache Sachtexte (z.B. Beschreibungen, Bedienungsanleitungen, Sicherheitsvorschriften) verstehen, wenn Bilder oder Grafiken den Inhalt unterstützen.				
4. Ich kann kurze oder vereinfachte Texte aus literarischen Quellen, Unterhaltungs- und Nachrichtenmedien verstehen, wie man sie z.B. in Zeitschriften für Sprachenlernende findet.				
5. Ich kann einfache Meldungen und Texte im Internet, in Computerprogrammen und Computerspielen verstehen.				
6. Ich kann kurze einfache persönliche Briefe, Karten, E-Mails und SMS verstehen.				
7. Ich kann einfache berufliche Standardkorrespondenz, die einem häufig verwendeten Schema folgt und sich auf vertraute Situationen bezieht, im Wesentlichen verstehen (z.B. Anfragen, Bestellungen, Auftragsbestätigungen).				
8. Ich verstehe Arbeitsanleitungen in meiner Ausbildung und am Arbeitsplatz und schriftliche Anmerkungen zu meinen eigenen Arbeiten.				

Abbildung 3: Lesekompetenzniveau A2 (Abuja et al 2011, CD-Material)

„Die Schülerinnen und Schüler können ganz kurze, einfache Texte lesen. Sie können in einfachen Alltagstexten (zB Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden. Sie können kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.“ (BMB s.a., S.5)

Im Vergleich zum vorigen Niveau werden bei A2 bereits Briefe und E-Mails verstanden, sofern sie einfach formuliert und dem Sprachniveau der LernerInnen angepasst sind. In dieser Stufe kommt bereits das erste Mal das Thema der Literatur ins Spiel, auch wenn nur ganz vereinfacht. Beispielsweise sollte der/die SchülerIn ein globales Verständnis von einfachen Gedichten und Reimen haben, sofern ihm/ihr das Grundthema bekannt ist. Aber auch Zeitungsartikel aus Zeitschriften, die speziell für Sprachenlernende konzipiert sind, werden nun interessant. Des Weiteren werden vereinfachte Sachtexte verstanden, sofern sie Bildmaterial zur Verknüpfung enthalten. Das Niveau A2 wird bei der Lesekompetenz der zweiten Fremdsprache bereits im ersten Lernjahr erreicht. (vgl. Abuja et al 2011, CD-Material)

4.2.3. Lesekompetenzniveau B1

„Die Schülerinnen und Schüler können Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt. Sie können private Briefe verstehen, in denen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird.“ (BMB s.a., S.4)

Das Niveau B1 gilt als bereits höher entwickeltes Niveau, in dem den SchülerInnen das Lesen von gut gegliederten Gebrauchsanweisungen möglich ist. Außerdem wird hier erstmals das Verstehen im Kontext genannt, weshalb es für SchülerInnen in erster Linie nicht um das Verständnis aller Wörter eines Textes geht, sondern um die Verknüpfung von Kontexteindrücken miteinander. Dieses Niveau ist sehr wichtig für den Literaturunterricht, da hierbei großes Potential besteht, mit den SchülerInnen fremdsprachige Literatur, wie beispielsweise vereinfachte Werkausgaben, zu bearbeiten. Die Lehrperson sollte in dieser Stufe vermehrt Theaterstücke, Krimis und Romane einbauen, um die LernerInnen an die Literatur heranzuführen. Besonders für den Alltagsgebrauch ist interessant, dass hier anspruchsvollere Textsorten, wie Mahnungen oder Beschwerden verstanden werden, um in weiterer Folge auch darauf reagieren zu können. Das Leseniveau B1 haben SchülerInnen meist zwischen dem dritten und vierten Lernjahr. (vgl. Abuja et al 2011, CD-Material)

sprachen-checklisten

✓✓ das kann ich sicher und gut ✓ das kann ich normalerweise !! meine Ziele

LESEN

Sprache

Name



B1

Ich kann Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt. Ich kann private Briefe verstehen, in denen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird.	Ich	Andere	Meine Ziele	Erreicht am
1. Ich kann einfachen Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln, die klar gegliedert sind, die wesentlichen Informationen entnehmen.				
2. Ich kann Sachtexte verstehen, die einfach und für ein breites Publikum geschrieben sind und in denen es um Themen geht, die mit meinen Interessen oder meinem Fachgebiet in Zusammenhang stehen.				
3. Ich kann längere, relativ einfache literarische Texte ohne größere Schwierigkeiten verstehen, wenn ich mit dem Thema vertraut bin (z.B. vereinfachte Werkausgaben, moderne Unterhaltungsliteratur).				
4. Ich kann in klar strukturierten argumentativen Texten die wesentlichen Schlussfolgerungen erkennen.				
5. Ich kann private Briefe, Karten und E-Mails verstehen, in denen Gefühle, Wünsche und Erlebnisse beschrieben werden.				
6. Ich kann klar strukturierte berufliche Standardkorrespondenz, die sich auf vertraute Situationen bezieht (z.B. Beschwerden, Mahnungen) so verstehen, dass ich angemessen reagieren kann.				
7. Ich kann verständlich geschriebene, klar strukturierte Gebrauchsanweisungen verstehen.				
8. Ich kann Informationen in verschiedenen längeren Texten oder Textteilen finden, die ich brauche, um eine bestimmte Aufgabe zu lösen.				

Abbildung 4: Lesekompetenzniveau B1 (Abuja et al 2011, CD-Material)

4.2.4. Lesekompetenzniveau B2

„Die Schülerinnen und Schüler können Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten. Sie können zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen.“ (BMB s.a., S.5)

Die Niveaustufe B2 wird normalerweise beim Lesen nach dem fünften Lernjahr erreicht.

In dieser Kompetenzstufe verstehen SchülerInnen erstmals unterschwellige Aussagen des Textes, wie etwa die Haltung des Autors/der Autorin zu dem geschriebenen Thema. Speziell in dieser Lesestufe wird auch das globale Lesen sehr gut eingesetzt, mit dem der Text überflogen werden kann und essentielle Informationen herausgefiltert werden. Ab diesem Niveau kann die Lehrkraft den Literaturunterricht mit Originaltexten bereichern, sofern diese in Standardsprache verfasst sind. Außerdem gelingt es den SchülerInnen vermehrt zwischen den Zeilen zu lesen und so sprachliche Stilmittel in literarischen Texten zu erkennen.

(vgl. Abuja et al 2011, CD-Material)

sprachen-checklisten

✓✓ das kann ich sicher und gut ✓ das kann ich normalerweise !! meine Ziele

LESEN

Sprache

Name



B2

Ich kann Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten. Ich kann zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen.	Ich	Andere	Meine Ziele	Erreicht am
1. Ich verstehe Artikel (z.B. in Zeitschriften und Fachjournalen) zu aktuellen Themen, mit denen ich vertraut bin, und erkenne auch, welchen Standpunkt die Autorinnen oder Autoren vertreten.				
2. Ich kann langen, anspruchsvolleren Sachtexten beim raschen Überfliegen die wichtigsten Informationen entnehmen und entscheiden, ob sich genaues Lesen für meine Zwecke lohnt.				
3. Ich kann viele literarische Texte bereits im Original lesen, auch wenn ich nicht jedes Wort verstehe, sofern sie in moderner Standardsprache verfasst sind.				
4. Ich kann in literarischen Texten Stilmittel (z.B. sprachliche Bilder) erkennen.				
5. Ich kann private Korrespondenz mühelos verstehen.				
6. Ich kann berufliche Korrespondenz, die sich auf ein mir vertrautes Arbeitsgebiet bezieht, mühelos verstehen.				
7. Ich kann einen Sachtext (z.B. ein Handbuch zu Geräten oder Computerprogrammen) gezielt nach Informationen durchsuchen und für ein Problem die passenden Erklärungen finden und auch verstehen.				
8. Ich kann lange, komplexe Anleitungen sowie detaillierte Vorschriften verstehen, wenn sie sich auf ein Sachgebiet beziehen, das mir vertraut ist.				
9. Wenn ich ab und zu im Wörterbuch nachschlagen kann, verstehe ich auch sprachlich und inhaltlich anspruchsvollere Texte, mit denen ich thematisch nicht so vertraut bin.				

Abbildung 5: Lesekompetenzniveau B2 (Abuja et al 2011, CD-Material)

4.3. Merkmale des Literaturunterrichts in der Fremdsprache

Der Literaturunterricht in der Fremdsprache hat immer noch nicht den Stellenwert, den er eigentlich verdienen würde, denn Literatur im Unterricht hat sehr vielseitige Funktionen.

In vielen Lehrwerken tauchen kaum mehr literarische Texte auf, was den Literaturunterricht nicht gerade verstärkt. Glücklicherweise ist im aktuellen Lehrplan eine Tendenz zu erkennen, die den Literaturunterricht wieder aufwertet, da beispielsweise „außerschulische Lektüre“ zur Erweiterung der Fremdsprachenfähigkeiten der SchülerInnen vorgesehen ist. (BMB s.a., S.3)

Im Folgenden präsentiere ich die Merkmale des Literaturunterrichts in der Fremdsprache, in der die LeserInnen als kulturelle Akteure verstanden werden, die in Verbindung mit der Vermittlung von kulturellen Informationen von Literatur sind. Auch die Tauglichkeit von Literatur in Bezug auf Kompetenzbildungen ist hier von Bedeutung. (vgl. Hallet 2007, S.42ff)

Beim ästhetischen Lesen liegt das Hauptaugenmerk darauf, dass die LeserInnen einen persönlichen Bezug zu dem Literaturstück aufbauen. Dies kann zum Beispiel dahingehend funktionieren, dass die LeserInnen mit den Figuren einer Handlung eine Verbindung herstellen, um deren Absichten und Handlungen besser klassifizieren zu können. Es ist hierbei von Bedeutung, dass die SchülerInnen die in den Texten vorkommenden Meinungsäußerungen mit ihrer eigenen Welt vergleichen und diese argumentieren können.

Möglicherweise ist dieses nicht das prägendste aller Merkmale, aber es hat dennoch seine Berechtigung, denn diese Form des Lesens fordert die SchülerInnen heraus, das Literaturwerk intensiver zu lesen und von unterschiedlichen Blickwinkeln aus zu betrachten.

Ein weiteres Charakteristikum des fremdsprachlichen Literaturunterrichts ist die Funktion des sozialen Lernens. Mithilfe des Lesens von Literatur gewinnen die SchülerInnen einen Einblick in unterschiedliche Situationen, die den Figuren in der Geschichte widerfahren. Das können beispielsweise Interaktionen mit anderen Figuren sein, wie etwa Konflikte, Problembewältigungen, oder einfach nur die Veranschaulichung eines Lebensstils. Dadurch kann es den SchülerInnen helfen, das soziale Leben der Akteure und dessen Dynamik zu verstehen und dieses mit der eigenen Lebenswelt zu vergleichen. So wird das eigene soziale Leben noch einmal kritisch hinterfragt und verglichen.

Das dritte Merkmal nennt sich generisches Lernen, bei dem Erfahrungen und Denkweisen im Alltag selektiert und gegliedert werden. Diese Art des Lernens findet auch im alltäglichen Leben statt, wenn beispielsweise eine Verbindung zwischen unterschiedlichen Ereignissen hergestellt wird und die Handlung erst mit der Verknüpfung dieser Einzelinformationen eine Logik erhält. Diese Kom-

binationsfähigkeit wird auch als narrative Kompetenz bezeichnet. Des Weiteren kann bei diesem Merkmal ein neues Kompetenzmodell erkannt werden, das literarische, kulturelle und soziale Elemente des Lernprozesses beinhaltet. Der kulturelle Aspekt des Einsatzes von Literatur spielt eine wesentliche Rolle, wie das auch beim kulturellen Lesen der Fall ist. Hierbei ist die Hauptfunktion aber nicht, dass sich die SchülerInnen kulturelles Faktenwissen mithilfe von Texten aneignen. Vielmehr soll es ihre persönliche Aufgabe sein, mithilfe von Literatur einen Einblick in andere Kulturen zu erhaschen. Dazu müssen die SchülerInnen lernen, Informationen aus dem Kontext zu schließen. Durch genaues Lesen sollen sie verschiedene Texte auf deren teilweise subtile Elemente untersuchen und so ihr eigenes Bild von einem Thema machen können. (vgl. Hallet 2007, S.42ff)

Wie auch schon bei den anderen Merkmalen erkennbar, ist im Fremdspracheunterricht das interkulturelle Lernen von hoher Bedeutung. Es ist beinahe unmöglich, eine Fremdsprache zu erlernen, ohne in weiterer Folge auch in die andere Kultur einzutauchen und diese kennenzulernen. (vgl. Burwitz-Melzer 2016, S.39)

Die SchülerInnen nehmen im Laufe ihrer Lernjahre einige Unterschiede zwischen ihrer eigenen und der fremden Kultur wahr, doch oftmals sind ihnen diese Differenzen nicht ganz klar, weshalb es als Lehrperson wichtig ist, sie darauf aufmerksam zu machen und ihr Interesse dahingehend zu fördern. Der klare Vorteil des interkulturellen Lernens ist jener, dass die SchülerInnen die Perspektiven anderer Kulturen verstehen, ohne unbedingt damit in Einklang zu sein. Deshalb ist diese Form des Lernens wesentlich und auch über den Fremdsprachenunterricht hinausgehend.

(vgl. Hallet 2007, S.42ff)

4.4. Vorarbeit der Lehrperson

Damit den SchülerInnen ein guter Einstieg in den Literaturunterricht ermöglicht wird, gibt es von der Lehrperson einiges zu beachten. Die Arbeit mit Texten kann in vier Phasen unterteilt werden, an denen sich die Lehrenden orientieren können, um die SchülerInnen langfristig für Literatur zu begeistern. (vgl. Grünewald; Küster 2009, S.156f)

4.4.1. Vorbereitungs- und Einführungsphase

In dieser ersten Phase ist es von Bedeutung, das Vorwissen der SchülerInnen zu aktivieren oder zu reaktivieren und an bereits erlernte Informationen anzuknüpfen. Dieses Vorwissen können beispielsweise erlerntes Vokabular oder andere Kenntnisse zu einem Themengebiet sein. Als übergeordnetes Ziel werden die Bildung von Erwartungen seitens der SchülerInnen und deren Lesemotivation gesehen. Um dies zu gewährleisten, kann sich die Lehrperson an mehreren Verfahren bedienen. Sehr beliebt und die visuelle Wahrnehmung ansprechend, ist das Assoziogramm, das in seiner spanischen Form *lluvia de ideas* bedeutet. Die SchülerInnen profitieren in dieser Phase vor allem von Visualisierungshilfen, die in Form von Bildern oder Folien veranschaulicht werden können. Außerdem wird der akustische Reiz gerne eingebaut, indem den SchülerInnen kurze Filmsequenzen oder Lieder vorgespielt werden, die dazu beitragen, den literarischen Text inhaltlich oder sprachlich besser verständlich zu machen.

Darüber hinaus können die SchülerInnen dazu animiert werden, Hypothesen über den Aussagewert der Textüberschrift zu bilden und so ihre Interpretationsfähigkeiten anzuwenden und in weiterer Folge die Neugierde auf den Text zu steigern. Für einen nicht überfordernden Einstieg kann zunächst einmal die vereinfachte Version des Textes betrachtet werden, um die Hauptinformationen des Themas zu erkennen und für die SchülerInnen begreifbar zu machen.

(vgl. Grünewald; Küster 2009, S.156f)

Auch wenn die oben erwähnte Hypothesenbildung eine andere Form des Lernens ist, so bin ich dennoch skeptisch, ob diese auch wirklich bei allen SchülerInnen gut einsetzbar ist. Vielmehr könnte ich mir vorstellen, dass es unbefriedigend wirken kann, anhand einzelner Worte den Inhalt einer Geschichte zu erraten, da bei der Auflösung der Geschichte das Gefühl entstehen kann, die falsche Antwort gegeben zu haben.

4.4.2. Phase der Textpräsentation und Texterarbeitung

Nach dem allgemeinen Einstieg in das Thema des Textes folgt die Texterarbeitungsphase, in der auf die Analyse- und Interpretationsphase vorbereitet wird. In dieser Phase wird der Text auf seine äußeren Merkmale überprüft, so werden die Textsorte, der Aufbau und die Gliederung analysiert. Aber auch der Inhalt soll schrittweise erarbeitet werden, weshalb die Vokabeln und Schlüsselwörter eine tragende Rolle haben. Um den Lernerfolg bei den SchülerInnen zu vergrößern, besteht die Möglichkeit individuelle Vokabelhefte zu führen. Um das Vokabellernen erfolgreicher zu gestalten, empfiehlt es sich, die Vokabeln der Fremdsprache kontextualisiert zu lernen. Das bedeutet, dass nicht nur das deutsche Wort in der Fremdsprache wiedergegeben werden kann, sondern dass die SchülerInnen vor allem in der Lage sind, das Wort richtig in den Satz einzubauen. Aus diesem Grund sollte die Lehrkraft darauf achten, die Einträge in das Vokabelheft um einen Beispielsatz zu bereichern.

Zudem soll die Lehrperson möglichst unterschiedliche Aufgaben zur Anwendung von Lesekompetenzen und Texterschließungsstrategien erstellen, die beispielsweise die Lesearten *scanning*, *skimming*, selektives Lesen, etc. beinhalten. Was das Lesen betrifft, können die LernerInnen still und für sich selbst lesen, um im Anschluss die aufgegebenen Fragen gut beantworten zu können, denn diese Form des Lesens ist für viele SchülerInnen die am meisten vertraute und zielführende. Das Pendant dazu ist das laute Lesen, das jedoch nur sekundär die Inhaltsebene beansprucht. Vielmehr dient das gemeinsame laute Lesen dazu, die Intonation und Artikulation der FremdsprachenlernerInnen zu verbessern. In Bezug auf die Aussprache ist ebenfalls die Verwendung von Tonträgern eine gute Möglichkeit, um den gelesenen Text noch einmal mit einem akustischen Reiz zu verbinden und so zu verstärken und in weiterer Folge zu einem höheren Lernerfolg zu führen. Eine weitere wichtige Aufgabe dieser Phase ist die Erstellung von Bedeutungs- und Sinnzusammenhängen, die zunächst in Zweierteams erarbeitet werden können, und danach im Plenum mit Hilfe der Lehrperson verdeutlicht werden sollten. Die Ziele der Texterarbeitungsphase beinhalten vorrangig das Verstärken der Lesekompetenzen, das Textverständnis und das aktive Anwenden von Texterschließungsstrategien. (vgl. Grünewald; Küster 2009, S.156f)

4.4.3. Phase der Analyse, Interpretation und Reflexion

Die dritte Ebene der insgesamt vier Phasen erreicht die Tiefe der Textanalyse fordert die LernerInnen mehr als die vorhergehenden Phasen. Nach dieser Periode soll es den SchülerInnen möglich sein, Gattungs- und Strukturmerkmale von Texten zu erkennen und diese zu analysieren. Darüber hinaus soll die im Fremdsprachenunterricht oft auftretende interkulturelle Kompetenz ausgebaut werden und einen Perspektivenwechsel bei den SchülerInnen anbahnen. In dieser Phase umfasst die Aufgabenstellung ebenfalls den Aufbau des Textes, der Fokus hierbei liegt aber bei den sprachlichen und formalen Textmerkmalen. Das besondere an dieser Ebene sind die fremdkulturellen Informationen, die ein fremdsprachiger Text beinhaltet. Das können zum Beispiel kulturell geprägte Wertvorstellungen und Konflikte sein. Diese Elemente sollen von den SchülerInnen erkannt werden. Die LernerInnen vergleichen in weiterer Folge die eigene Position mit anderen Positionen und hinterfragen diese kritisch. Auf diese Art und Weise wird ein Perspektivenwechsel bei den SchülerInnen ermöglicht. Die Aufgabe der LehrerInnen in dieser Phase besteht darin, die Interpretationsfähigkeit der SchülerInnen mit entsprechenden Aufgaben zu fördern, indem unterschiedlichen Interpretationen von Textpassagen Raum gegeben wird. Die SchülerInnen sollen das Begründen ihrer Argumente innerhalb des Interpretationsspielraums erlernen. (vgl. Grünewald; Küster 2009, S.156f)

4.4.4. Übungs-, Textverarbeitungs- und Transferphase

Die finale Stufe, um die inhaltliche und sprachliche Textanalyse abzuschließen, umfasst zuletzt die Schreibkompetenz der LeserInnen. Die gemeinsam erarbeiteten Texte sollen als Vorlage dienen, die beim Ausbau des Wortschatzes und der Satzkonstruktionen der SchülerInnen helfen. Besonders beliebt hierbei sind kreative Methoden, die die Lehrkraft einsetzen kann, um die SchülerInnen zu einer kreativen Neugestaltung des Textes zu animieren. Überdies kann die Lehrperson nach der Textbearbeitung eine Aktivität planen, in der die SchülerInnen Dialoge oder überschaubare Szenen nachspielen. Eine ebenfalls geschickte Methode ist das Nacherzählen, bei dem relativ schnell ersichtlich ist, ob die Kernaussagen des Textes verstanden wurden.

Die Ziele der finalen Phase sollen die Textproduktivität der LernerInnen in der Fremdsprache anregen, indem sich der erlernten Stilmerkmale in selbstverfassten Texten bedient wird. (vgl. Grünewald; Küster 2009, S.156f)

4.5.Kriterien zur Textauswahl

Die Verwendung von Literatur im Spanischunterricht kommt leider oftmals zu kurz, was auch anhand der Bildungsstandards erkennbar ist. Das liegt daran, dass die Kompetenzen, die gestärkt durch den kompetenzorientierten Unterricht sind, in den Fokus gerückt werden.

Es ist in besonderer Weise von der Lehrperson zu beachten, dass Spanisch meist den Platz der zweiten oder dritten erlernten Fremdsprache einnimmt, weshalb das Hauptaugenmerk der SchülerInnen oftmals auf anderen Sprachen liegt. Nichtsdestotrotz darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die SchülerInnen im Laufe ihrer Jahre Lektüren in anderen Fächern bearbeiten, weshalb sie die dadurch erarbeiteten Lesestrategien und -techniken auch für den Spanischunterricht nutzen sollten.

Dem/der Lehrenden bietet sich die Möglichkeit mit Originaltexten zu arbeiten, oder aber auch mit sogenannten Easy Reader-Lektüren, bei denen ein Werk in vereinfachter und verkürzter Form verfasst ist und so für Leseanfänger besser zugänglich ist. Es empfiehlt sich sehr genau abzuwägen, ob der Einsatz mit Originaltexten im Unterricht zielführend ist. Die Lehrperson sollte nicht außer Acht lassen, dass der Großteil der literarischen Klassiker oftmals aus einer anderen Epoche entspringt, in der sich die Sprache von dem heutigen Spanisch unterscheidet. Aus diesem Grund ist der Gedanke berechtigt, Gegenwartsliteratur zu bevorzugen.

Um einen Leseerfolg bei den SchülerInnen zu erreichen und deren Lesekompetenz und natürlich auch Lesemotivation zu steigern, muss der/die LehrerIn einige Auswahlkriterien bei der Textsuche berücksichtigen. (vgl. Grünewald; Küster 2009, S.158)

Es wird immer mehr gefordert, die Texte aufgrund ihrer Perspektivenvielfalt auszuwählen, um eine möglichst breite Masse an SchülerInnen anzusprechen. Dies kann vor allem damit erreicht werden, indem mit den SchülerInnen Textsequenzen bearbeitet werden, die in Relation zueinander stehen. Das Ziel ist es, einen Einblick in die spanischsprachige Literatur unterschiedlicher Epochen zu bekommen und neben den klassischen Gattungen auch Texte in Form von Medien (Comics, Hörübungen und Filme) zu lesen. (vgl. Surkamp 2013, S.140)

Für die Lehrkraft ist es wichtig, dass die Lektüre abhängig vom Leseniveau ausgesucht wird. Obwohl die Lesekompetenz als rezeptive Kompetenz schneller ein höheres Niveau erreicht, als das bei produktiven Kompetenzen der Fall ist, sollten die SchülerInnen nicht mit zu schwieriger Literatur überfordert werden. In der Regel darf die Lektüre zwar ein klein wenig über dem Niveau der SchülerInnen sein, aber für den Leseerfolg darf dieser Spielraum nicht vollkommen ausgeschöpft werden. Deshalb gilt es, den Schwierigkeitsgrad an das Leseverstehen der LernerInnen anzupassen. Außerdem ist abzuwägen, ob der Text für das Alter der LeserInnen geeignet ist. Es ist nämlich be-

deutsam, dass sich die SchülerInnen mit einer Figur der Lektüre identifizieren können, um deren Ansichten und Handlungen besser nachvollziehen zu können. Des Weiteren sollte sich die Lehrperson fragen, ob der behandelte Text Szenen darstellt, die kognitive und affektive Überlegungen der LeserInnen fordern. Wenn dies der Fall ist, können diese Gedanken auch gemeinsam aufgearbeitet werden.

Darüber hinaus ist auf die Anzahl der „Leerstellen“ zu achten. Dies ist ein Begriff aus der Rezeptionsästhetik und darunter wird das unerwartete Aufeinandertreffen von unterschiedlichen Textfragmenten verstanden. (vgl. Academic 2000-2017)

Diese Leerstellen können von den LeserInnen einiges abverlangen, zumal sie beispielweise verschiedene Erzählstränge an einem bestimmten Punkt zusammenführen. Diese Verzahnung fordert die Reflexionsfähigkeit des Lesers/der Leserin, denn diese/r muss die Teile der Geschichte auf sich alleine gestellt in Relation bringen.

Bei der Auswahl des richtigen Textes für die LeserInnen ist auch der kulturelle Aspekt nicht zu vernachlässigen. Wenn in einem spanischen Text Kulturbereiche von spanischsprachigen „Völkern“ vorkommen, so sollten diese auch mit den LeserInnen aufgearbeitet werden. Dieses Ansprechen von kulturellen Gepflogenheiten mittels Literatur kann ebenfalls als Einstieg in das jeweilige Thema verwendet werden. Ebenso die Struktur des Textes ist zu beachten, denn das Schriftstück sollte sowohl von der formalen Seite, als auch von den Thematiken her genug Diversität bieten, um das Lesen als spannenden Prozess zu erleben.

Eine weitere Eigenschaft, die die optimale Lektüre ausmacht, ist der Bezug zu dem/der LeserIn an sich. Das bedeutet, dass bevorzugt Texte gelesen werden sollten, die auf irgendeine Art und Weise das Leben der SchülerInnen miteinbeziehen. Dadurch können diese dann einen persönlichen Bezug zu der Lektüre herstellen, was ihnen die Textverarbeitung erleichtert.

Als Abschluss lässt sich noch hinzufügen, dass vor allem das Interesse der LeserInnen eine tragende Rolle spielt, weshalb Literatur mit Themengebieten ausgewählt werden sollte, die die SchülerInnen ansprechen. (vgl. Grünewald; Küster 2009, S.158)

Es gibt eine breite Palette an Textformen und Methoden, wie die SchülerInnen zum Lesen animiert werden können, aber nichtsdestotrotz ist das Wichtigste, dass die Lehrperson herausfindet, welcher Text optimalerweise in welcher Klasse eingesetzt werden kann. (vgl. Jesús Beltrán 1998, S.203)

4.6. Der Textbegriff

Unter „Text“ werden im alltäglichen Gebrauch vor allem Schriftstücke verstanden, jedoch ist die Definition von Text laut neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen weiter zu fassen, denn darunter sind mehrere Zeichen zu verstehen, die kohärent sind und eine gewisse Kohäsion aufweisen. (vgl. Decke-Cornill; Küster 2014, S. 243)

Demzufolge sind Bilder, Comics, Filme und Musikstücke ebenfalls Vertreter des Textbegriffs und haben zwei wesentliche Gemeinsamkeiten mit der Belletristik, denn sie verfügen über Deutungs Offenheit in unterschiedlichen Ausprägungen und haben einen ästhetischen Anspruch. (vgl. Decke-Cornill; Küster 2014, S. 244)

Im Folgenden werde ich die gängigsten und wichtigsten Formen von Literatur im Fremdsprachenunterricht anführen und in einem weiteren Schritt auf die Art und Weise der Vermittlung eingehen. Es ist anzumerken, dass ich mich hierbei ausschließlich auf Beispiele für den Spanischunterricht beschränke. Für die Lehrperson ist es erforderlich, zwischen den unterschiedlichen Formen von Texten zu differenzieren, um die passendste Option für die SchülerInnen auszuwählen. (vgl. Hallet 2013, S.174)

Ein beliebtes Beispiel sind didaktisierte Texte, die meist vermehrt spezifische Grammatikthemen beinhalten, um die SchülerInnen in besonderer Weise auf diese aufmerksam zu machen. Zudem können sie auch ein neues Thema mit noch unbekanntem Vokabeln einführen, um den Wortschatz der LernerInnen zu erweitern. Den SchülerInnen ist oftmals die sprachdidaktische Funktion dieser Texte bewusst, was sich laut Kritikern aber auch demotivierend auswirken kann. Eine weitere Textart sind die lernstufenbezogenen Texte, die zwar auf den ersten Blick wie Originaltexte wirken, jedoch von der Komplexität und Sprachstruktur her wesentlich reduziert sind. Diese Textform verbildlicht die Authentizität der Texte und hilft den LeserInnen dabei, höhere literarische Kompetenzen anzustreben.

Des Weiteren werden von Lehrpersonen von Beginn an originale, nicht didaktisierte Texte im Fremdsprachenunterricht eingesetzt, die in ihrer einfachsten Form Lieder oder kurze Verse sind. Für SchülerInnen mit ausgeprägterem und fortgeschrittenerem Leseniveau eignen sich nach und nach komplexere Originaltexte. Der wichtigste Aufgabenbereich dieser Art von Literatur ist der interkulturelle Aspekt, mit dem die SchülerInnen kulturelle oder landeswissenschaftliche Bereiche des fremdsprachigen Landes kennenlernen.

Als eine weitere Textsorte fungieren Lernertexte, die vor allem authentische Formen der Kommunikation veranschaulichen und so den LernerInnen bei der Verbesserung der kommunikativen Kompetenzen helfen und in Verbindung dazu deren Diskursfähigkeit fördern.

Unter *classroom discourse* wird eine oftmals unterschätzte Form von Text verstanden, die Äußerungen über Lernanleitungen und die Organisation des Lernprozesses beinhalten. Diese haben vor allem bei komplexeren Texten die Funktion, gezielte Instruktionen anzuleiten.

(vgl. Hallet 2013, S.174)

4.7. Textsorten

Nun möchte ich auf die meistverwendeten Arten von Literatur im Spanischunterricht eingehen. Es ist wichtig anzumerken, dass es heutzutage jedoch kaum mehr reine Formen der Gattungen gibt, denn mittlerweile existieren sehr viele Mischformen, was die Zugehörigkeit zu mehreren Gattungen oder Textsorten kennzeichnet. (vgl. Gröne et al 2012, S. 68)

Bei dem Gattungsbegriff der Lyrik lassen sich einige Unterkategorien gut für den Fremdsprachenunterricht verwenden, zumal diese alle Formen von Gedichten beinhaltet.

Mit Lyrik wird oftmals die bedeutende Expression von inneren Emotionen und Gefühlszuständen verbunden. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass nicht der lyrische Inhalt die größte Relevanz hat, sondern die Art und Weise des Ausdrucks dieses Inhalts mindestens von gleicher Wichtigkeit ist. Es werden also neue Wege der Sprachverwendung eingesetzt. Eine wesentliche Gedichtform, die ursprünglich aus dem 16. und 17. Jahrhundert stammt, ist das Sonett. Die typische Struktur des Sonetts beinhaltet zwei Quartette und zwei Terzette und besteht meistens aus 11 Silben. Der Vorteil dieser Art von Literatur liegt in ihrer Kürze, denn Gedichte oder Sonette lassen sich oftmals in ein bis zwei Unterrichtseinheiten erarbeiten und analysieren. Diese Literaturform verlangt jedoch meist viel Fingerspitzengefühl der Lehrperson, um die SchülerInnen auf den Text aufmerksam zu machen und diese Motivation während der Erarbeitung des Gedichtes auch zu erhalten. (vgl. Gröne et al 2012, S. 68f)

Um mit Lyrik anhand von aktuelleren Beispielen zu arbeiten empfehlen sich Songtexte, die oftmals Anklang bei den jugendlichen LernerInnen finden.

Die zweite Gattungsgruppe, das Drama, ist vor allem durch die Aufführungen auf öffentlichen Plätzen im Mittelalter bekannt geworden. Es war üblich, religiöse Themen auf diese Art und Weise darzustellen. Es ist kein Zufall, dass das Wort Drama in seiner griechischen Ursprungsform Handlung bedeutet, denn die Akteure ahmen in dieser Form das menschliche Handeln nach. Seine be-

kanntesten Formen sind die Komödie, die Tragödie und anhand deren Verschmelzung die Tragikomödie. Für den fremdsprachlichen Literaturunterricht kann sequenzweise eine dieser Textformen verwendet werden, jedoch ist diese nicht die Hauptbezugsquelle, wenn FremdsprachenlehrerInnen Literatur für den Unterricht aufbereiten wollen.

(vgl. Gröne et al 2012, S. 94ff)

Die Epik beinhaltet die für den Spanischunterricht am meisten verwendeten und weitläufig einsetzbaren Textformen. (vgl. Gröne et al 2012, S. 132)

Was diese literarische Gattung ausmacht ist der Erzählcharakter, weshalb auch von erzählender Literatur gesprochen wird. Im Unterschied zu Lyrik und Drama sind epische Texte erzählend, weil sie die geschilderte Handlung darstellen, die vom Erzähler beschrieben wird. Die Textformen dieser Gattung sind besonders beliebt, weil sie mit dem Erzählcharakter ein menschliches Grundbedürfnis abzudecken scheinen. (vgl. Leubner et al 2010, S. 91)

Eine der bekanntesten Formen ist der Roman, der vor allem in der Neuzeit eine wichtige Rolle spielt. (Gröne et al 2012, S. 132)

Es gibt zahlreiche Untergattungen, für den heutigen Literaturunterricht in der Fremdsprache eignen sich hierbei besonders Kriminalromane oder Schauerromane. Weitere epische Formen sind die Autobiographie, in der der Autor über sein eigenes Leben berichtet, und die Novelle, die gerne im Fremdsprachenunterricht gelesen wird. Ein Merkmal der Novelle ist die überschaubare Zahl an Figuren, die in der Handlung vorkommen. Aufgrund ihrer Kürze wird die Novelle meist fortgesetzt, weshalb sich oft mehrere Novellen zu einem Sammelband zusammenschließen. Der *cuento* ist eine Kurzgeschichte, die der Novelle sehr ähnelt, jedoch des Öfteren fantastische oder märchenhafte Elemente beinhaltet. (vgl. Gröne et al 2012, S. 135)

Eine weitere Form der Epik sind Märchen und Fabeln. Diese eignen sich nicht nur für Kinder, sondern faszinieren beim Fremdsprachenerwerb auch Jugendliche und Erwachsene. Besonders hilfreich bei diesen Textformen ist das ständige Wiederholen von einzelnen Wörtern oder Sätzen, was es den LernerInnen erleichtert, sich durch abermaliges Hören neues Vokabular anzueignen. Für bereits fortgeschrittene Klassen, bevorzugt ab der Oberstufe, die die nötigen Kompetenzen mitbringen, kann auch das Arbeiten mit Parodien von Märchen und Fabeln gelingen. Hierfür empfiehlt es sich, das Märchen in seiner originalen Form zunächst durchzusprechen, um unbekannte Wörter kennenzulernen und inhaltliche Lücken zu schließen. Erst in einem nächsten Schritt erweist es sich als ziel-

führend, mit Parodien zu arbeiten. Der Kreativität sind kaum Grenzen gesetzt, ein möglicher Auftrag an die Jugendlichen könnte lauten, ein bekanntes Märchen auf eine Parodie umzuschreiben. Es ist anzumerken, dass hierbei noch ein wenig Hilfe der Lehrkraft benötigt werden wird. (vgl. Burwitz-Melzer 2007, S.229)

Der Sachtext ist auch bekannt unter den Begriffen Gebrauchstext oder funktionaler Text und verfolgt das Ziel der Informationsvermittlung an die LeserInnen. Es gibt sehr viele Ausformungen von Sachtexten, wie beispielsweise Rezepte, Kleinanzeigen oder Wetterberichte, die sofort einen praktischen Bezug zum Alltag herstellen. Aber auch referenzielle Textformen, wie etwa Reportagen, Nachrichten und Interviews zählen dazu, bei denen die LeserInnen die dahintersteckende kommunikative Absicht meist rasch verstehen. Bei Sachtexten spielt, wie in vielen Bereichen des Fremdsprachenunterrichts, die Interkulturalität eine wichtige Rolle, weshalb gerade diese Textform als sehr geeignet erscheint, um den LeserInnen eben diese Kulturunterschiede anhand von Sachtexten näher zu bringen. Von den Lehrkräften ist zu beachten, dass die SchülerInnen vor Bearbeitung eines Sachtextes bereits ein gewisses Repertoire an Vokabeln benötigen, um dem Text folgen zu können. Beispielsweise können LehrerInnen mit einführenden Übungen das Vorwissen der SchülerInnen aktivieren und neue, für den Text relevante, Vokabeln einfließen lassen. Des Weiteren sollten die Lehrenden im besten Fall die Themen wählen, die auch einen Bezug zur Lebenswelt der SchülerInnen haben. Wie der Sachtext im Unterricht eingebaut wird, hängt ganz von dem Zweck ab, den die Lehrkraft verfolgt. Wenn primär der Informationsgehalt wichtig ist, so kann sich der unterschiedlichen Lesestrategien bedient werden. (s. Kapitel 3.2.1. Lesetechniken und -strategien)

Darüber hinaus können auch die zentralen Themen des Textes genutzt werden, um die folgenden Unterrichtsstunden darauf aufzubauen. (vgl. Grünewald, Küster 2009, S.159)

Nun gehe ich auf die Bild- Text- Kombinationen näher ein und erkläre deren bekannteste Formen im Fremdsprachenunterricht. Eine zu Unrecht unterschätzte, aber immer beliebter werdende Textform ist der Comic. Diese Kombination von Text und Bild ist mittlerweile in sehr vielen Lehrwerken zu finden und immer mehr Lehrende bauen diese Textform in den Literaturunterricht ein. Das Besondere am Comic ist die Verbindung von Schriftzeichen mit visuellen Reizen, bei der sich beide Medien gegenseitig beschreiben. Diese Art des Lesens kann den SchülerInnen das Textverstehen erleichtern und auch das Kontexterschließen wird hier geübt. Von der Lehrperson sind der Seitenumfang der Comics und deren Schwierigkeitsgrad an die Fähigkeiten der LeserInnen anzupassen, um diese nicht zu überfordern. Der unbestrittene Vorteil dieser Textsorte ist der Praxisbezug, denn

viele in den Comics präsentierten Themen sind auch im Alltag der SchülerInnen zu finden. Es scheint so, als würden die SchülerInnen diese Form von Literatur, verglichen mit anderen Textsorten, auch gerne privat zu Hause lesen, aus einer intrinsischen Motivation heraus.

Des Weiteren ist es für viele LeserInnen spannend, eine neue, andere Art von Sprache mithilfe der Comics kennenzulernen. Die Lehrperson kann beispielsweise im Comic erscheinende Grammatikstrukturen in folgenden Einheiten des Unterrichts einsetzen. Die Hauptaufgabe besteht jedoch darin, die Sprachproduktion der LeserInnen anzukurbeln. Dies funktioniert deshalb gerade bei Comics gut, weil sie oftmals viel an Interpretationsspielraum bieten, was die SchülerInnen wiederum dazu nutzen können, ihre Diskursfertigkeiten zu verbessern.

Speziell bei Comics sind der Kreativität im Unterricht kaum Grenzen gesetzt, die Lehrperson kann diese Textform also in vielfältigen Situationen einbauen, vor allem aber um die Sprachkompetenzen der SchülerInnen zu fördern. (vgl. Grünewald; Küster 2009, S.159f)

Eine dem Comic sehr ähnliche, aber zeitlich früher erschienene Form ist das Bilderbuch. Diese Textsorte ist lange nichts mehr nur für Kinder, denn Bilderbücher können auch anspruchsvolle Thematiken enthalten, die eine komplexe Verarbeitung von den LeserInnen abverlangt. Bilderbücher arbeiten mit zwei unterschiedlichen Textstrukturen, einerseits mit visuellen Formen, wie Bildern und Fotos, und andererseits mit dem Erzähltext. Die Besonderheit hierbei ist, dass sich die visuellen Formen und der Erzähltext gegenseitig ergänzen und somit erklären. Die LeserInnen müssen dann in der Lage sein, die Bild-Text-Kombination zu dekodieren, um nicht nur dem Text, sondern auch der Bildfolge nachzukommen.

Ein Vorteil lässt sich darin erkennen, falls der/die SchülerIn die Erzählung anhand der Textpassagen nicht versteht, dienen immer noch die Bilder als Hilfestellung. Dies ist vor allem dann nützlich, wenn die vorkommenden Vokabeln aus dem Kontext heraus erkannt werden sollten. (vgl. Burwitz-Melzer 2007, S. 229)

Als weitere Bild-Text-Kombination lässt sich die Werbung nennen, die auch im Unterricht gut angewendet werden kann. In dem Werbetext stecken oft sachliche und bildliche Informationen, verknüpft mit poetischen Elementen, was ihn zu einer besonderen sprachlichen Form macht. Des Weiteren enthält diese Textsorte oftmals unerwartete und witzige Komponenten, die das Interesse der LeserInnen aufrecht erhält. Zudem sprechen die Werbetexte häufig die Interkulturalität an, da sie kulturelle Informationen enthalten, die für den Fremdsprachenunterricht wertvoll sind. Lehrpersonen können diese Textsorte sehr gut in den Unterricht einbauen, indem nicht nur die Lesekompetenzen gefördert werden, sondern auch die sprachlichen Fertigkeiten. Demzufolge sind Werbungen

oftmals polarisierend, weshalb sie gute Gesprächsanlässe bieten, in der die SchülerInnen diskutieren und deren Diskursfähigkeiten verbessern können. (vgl. Nieweler 2006, S. 219)

Die Infographie ist ebenfalls eine Textform, die Bild- und Textelemente verbindet, jedoch ist diese meist komplizierter als dies bei der Werbung der Fall ist. Das liegt vermutlich daran, da bei der Infographie Textelemente gemeinsam mit graphischen Elementen präsentiert werden. Das bedeutet für die LeserInnen eine genauere Dekodierung, da zumeist erst die Graphik, die in Form von Diagrammen, Statistiken oder Landkarten auftritt, verstanden werden muss. Vor allem sportliche, politische und wirtschaftliche Themen werden mit Infographien erweitert. Für den Fremdsprachenunterricht ist es wichtig, dass die Lehrenden die SchülerInnen darauf aufmerksam machen, zunächst einmal nur die Überschriften des Textes und dessen Thema zu erfassen. In einem zweiten Schritt wird dann erst die Graphik analysiert und mit den Textpassagen ergänzt. Eine Aufgabe für die SchülerInnen könnte das Zusammenfassen der unterschiedlichen Informationen der Infographie zu einem bündigen Text sein. (vgl. Nieweler 2006, S. 219)

4.8. Konkrete Beispiele für den Spanischunterricht

In diesem Teil meiner Arbeit möchte ich Möglichkeiten aufzeigen, wie unterschiedliche Textsorten in den Spanischunterricht integriert werden können. Ich arbeite hier mit konkreten Textbeispielen, um einen guten Bezug zur Arbeit in der Praxis herzustellen. Zumeist umfassen die folgenden Unterrichtsplanungen ein bis zwei Unterrichtseinheiten und bieten auch Optionen für damit verbundene Hausübungen. Des Weiteren werde ich im Vorfeld das ungefähre Niveau angeben, das die SchülerInnen beim Einsatz dieser Literatur bereits haben sollten.

4.8.1. Gedicht „Poderoso caballero es Don Dinero“

Um mit dem Bereich der Lyrik zu starten, habe ich mich für ein Gedicht von Francisco de Quevedo entschieden. Es ist wichtig anzumerken, dass dieses Gedicht vom Niveau her etwas über dem Lesekompetenzniveau der SchülerInnen liegt und dieses Gedicht auf dem Niveau B2 eingestuft werden kann.

Dieses Gedicht mag auf den ersten Blick zwar einiges von den SchülerInnen abverlangen, da mehrmals unbekannte Vokabeln vorkommen, das Besondere hierbei ist jedoch, dass nicht der Inhalt des Textes primär von Bedeutung ist, sondern sein Aufbau. Deshalb ist es unerlässlich, dass die Lehrperson ihre SchülerInnen darauf aufmerksam macht, vor allem die Struktur und den Aufbau des Gedichts zu betrachten und sich nicht von unbekanntem Vokabular einschüchtern zu lassen. Es ist zu empfehlen, dass dennoch eine Liste mit den Grundvokabeln gereicht wird, um den Text global verstehen zu können.

Um den Text „*Poderoso caballero es Don Dinero*“ analysieren zu können, müssen vor Erarbeitung des Gedichts die Reimformen im Spanischen erarbeitet werden. Dazu ist es zu empfehlen, die Klassifikationen der Reime gut übersichtlich darzustellen, weshalb die korrekte Gliederung wesentlich ist.

In der Abbildung 6 sind die Klassifikationen von spanischen Reimen zu erkennen, die im ersten Punkt „*el tipo de rima*“ die Art der Reimwörter bestimmt. Es wird zwischen konsonantischen und assonantischen Reimen unterschieden, weshalb es für die SchülerInnen in erster Linie wichtig ist, beide voneinander differenzieren zu können. Demzufolge empfiehlt es sich, den SchülerInnen einige Beispielwörter bei Bearbeitung dieses Teilbereichs zu geben, damit sie selbst entscheiden, um

welche Reimform es sich handelt, und dadurch ein Gefühl dafür erhalten. In der zweiten Gruppe der Auflistung wird die Anordnung der Verse erklärt. Der Vers beschreibt immer eine Zeile einer Strophe. Hierbei ist es wichtig, dass der/die Lehrende Beispiele anführt, damit die SchülerInnen die Versfolge langfristig verstehen. (vgl. Portal Educativo 2014)

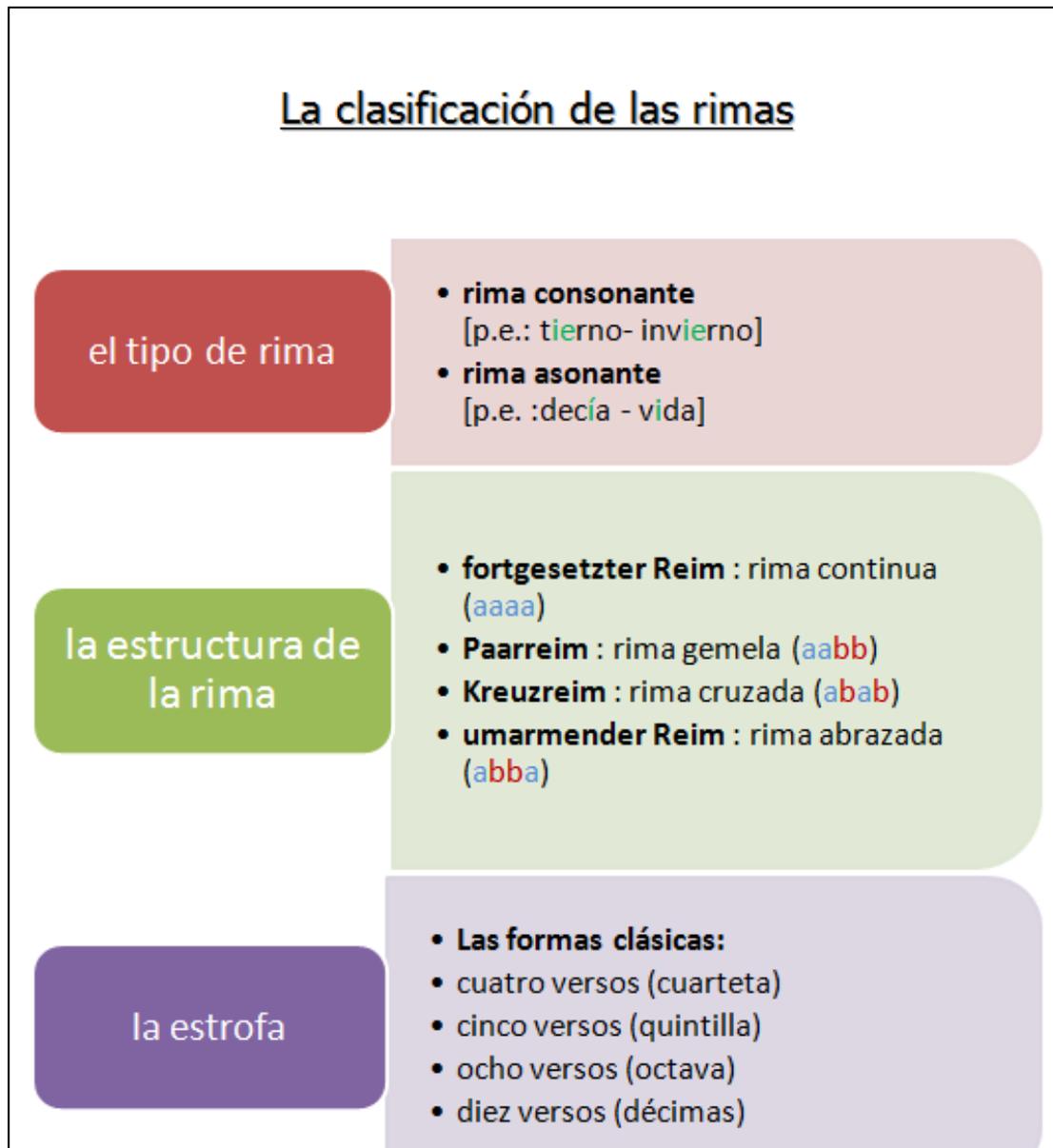


Abbildung 6: Reimformen
[Schema wurde selbst erstellt auf Grundlage von: Gröne et al 2012, S.70ff ; und: Portal Educativo 2014]

Es ist unerlässlich, den LernerInnen zu erklären, was unter dem Begriff der Strophe verstanden werden kann. Die Strophe bedeutet den Zusammenschluss von einzelnen Versen. Unterschiedliche Strophen werden meist mit einem Zwischenraum unterteilt, weshalb Strophen daran erkannt werden kann, dass dazwischen Absätze gemacht werden. Es sollte angemerkt werden, dass es viele unterschiedliche Arten gibt, die klassischen Formen sich aber auf vier, fünf, acht, oder zehn Verse beschränken. (vgl. Gröne et al 2012, S.70ff)

Nun, nachdem die SchülerInnen einen Überblick über die wichtigsten Klassifikationsformen von Gedichten erhalten haben, kann mit „*Poderoso caballero es don Dinero*“ gestartet werden.

Wie schon oben erwähnt, ist es sehr wichtig, den SchülerInnen dieses Gedicht als einen Einstieg in die Lyrik nahezulegen, vor allem um die Gliederung von Gedichten kennenzulernen. Das Originalgedicht von Francisco de Quevedo umfasst sechs Strophen, da dies aber schnell zur Überforderung der LernerInnen führen würde, schlage ich vor, mit drei Strophen zu beginnen. Beispielsweise können die Versformen beim ersten Absatz farblich hinterlegt werden und die Buchstaben der Versart am Rand hinzugefügt werden, um diese besser zu veranschaulichen. In den nächsten beiden Absätzen liegt es an den SchülerInnen, die Art der Versformen zu erkennen und farblich zu markieren. Diese Arbeitsaufgabe kann im Plenum, oder in Gruppen- oder Einzelarbeit ausgeführt werden.

Preguntas

1. ¿Cómo describirías la relación entre Don Dinero y el dinero?
Busca comparaciones adecuadas.
2. ¿Qué palabras utiliza el autor para sustituir la palabra "dinero"?
3. Mira el primer párrafo y define cómo se llaman las rimas de esas formas.

Abbildung 7: Fragestellungen zum Gedicht
[Schema wurde selbst erstellt]

Poderoso caballero es Don Dinero – Francisco de Quevedo

Madre, yo al oro me humillo; a
él es mi amante y mi amado b
pues de puro a, b
de continuo anda amarillo; a
que pues, doblón o sencillo, a
hace todo cuanto quiero, c
poderoso caballero c
es don Dinero. c

Nace en las Indias honrado, a
donde el mundo le acompaña; b
viene a morir en España, b
y es en Génova enterrado. a
Y pues quien le trae al lado a
es hermoso, aunque sea fiero, c
poderoso caballero c
es don Dinero. c

Es galán y es como un oro, a
tiene quebrado el color, b
persona de gran valor, b
tan cristiano como moro. a
Pues que da y quita el decoro a
y quebranta cualquier fuero c
poderoso caballero c
es don Dinero. c

(Poemas del alma)

Abbildung 8: Gedicht "Poderoso caballero es don dinero" (Poemas Del Alma s.a.)
[Text wurde aus Poemas Del Alma übernommen; das Design wurde selbst erstellt]

Damit die SchülerInnen den Inhalt des Textes auch verstehen, sollte von der Lehrperson ebenfalls eine vorgefertigte Vokabelliste ausgeteilt werden, damit der Verstehensprozess erleichtert wird. Auch einige inhaltliche Fragen an die SchülerInnen sind eine Möglichkeit, wie in der Abbildung 7 dargestellt wird. Als mögliche Erweiterungen können die SchülerInnen mit etwas Input auch selbst Gedichte verfassen.

4.8.2. Comic „Un mundo de diferencias”

Die nächste Form, um Literatur in den Spanischunterricht einzubauen, ist mithilfe eines Comics. Der Comic mag zwar etwas weniger Schriftzeichen enthalten als andere Literaturformen, aber dennoch, oder auch gerade deswegen, gewinnt er immer mehr an Beliebtheit. Das Besondere beim Comic ist, dass die SchülerInnen die Textzeichen mit der Bilderfolge abgleichen müssen, wodurch mehr Konzentration durch den Dekodierungsprozess gefordert ist. Andererseits wiederum hilft der Comic den LernerInnen beim Unverständnis von Schlüsselwörtern des Textes, denn anhand der Bilder können sie die Geschichte Stück für Stück zusammensetzen. Demzufolge wird hier auch das Verstehen im Kontext geübt.

Im Folgenden habe ich mich für einen Comic entschieden, der aus der Reihe „¿*Racista yo?*“ stammt, die von der Europäischen Kommission zur Bekämpfung von jeglicher Art von Diskrimination erstellt wurde. Ich habe den Comic mit der Überschrift „*Un mundo de diferencias*“ ausgewählt, da er mir als Sequenz im Unterricht als sehr geeignet erscheint. Dieser Comic ist sehr einfach zu verstehen, vermutlich wäre er auch ohne jede Sprechblase nachvollziehbar. Deshalb kann er zwischen den Niveaus A1 und B2, je nach Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellung, problemlos eingesetzt werden. Zum besseren Verständnis empfiehlt es sich, einige unbekannte Phrasen des Comics mit den SchülerInnen zu übersetzen, um neue Sprachausdrücke kennen zu lernen.

Im Großen und Ganzen handelt der Comic davon, dass sich drei Männer versammeln, die sich über ihr Leben beschweren: einer ist zu klein, der andere ist zu dick und der dritte im Bunde hat eine schwarze Hautfarbe. Alle drei sehen sich selbst als benachteiligt und bezeichnen dies als Rassismus. Plötzlich kreuzt ein vierter Mann ihren Weg, der klein, dick und schwarz ist. Dieser wiederum zeigt sich unbeeindruckt und marschiert einfach an den Herren vorbei, die es kaum glauben können, dass es jemanden noch schlechter hätte treffen können. (vgl. Comisión Europea 1998, S.3)

UN MUNDO DE DIFERENCIAS

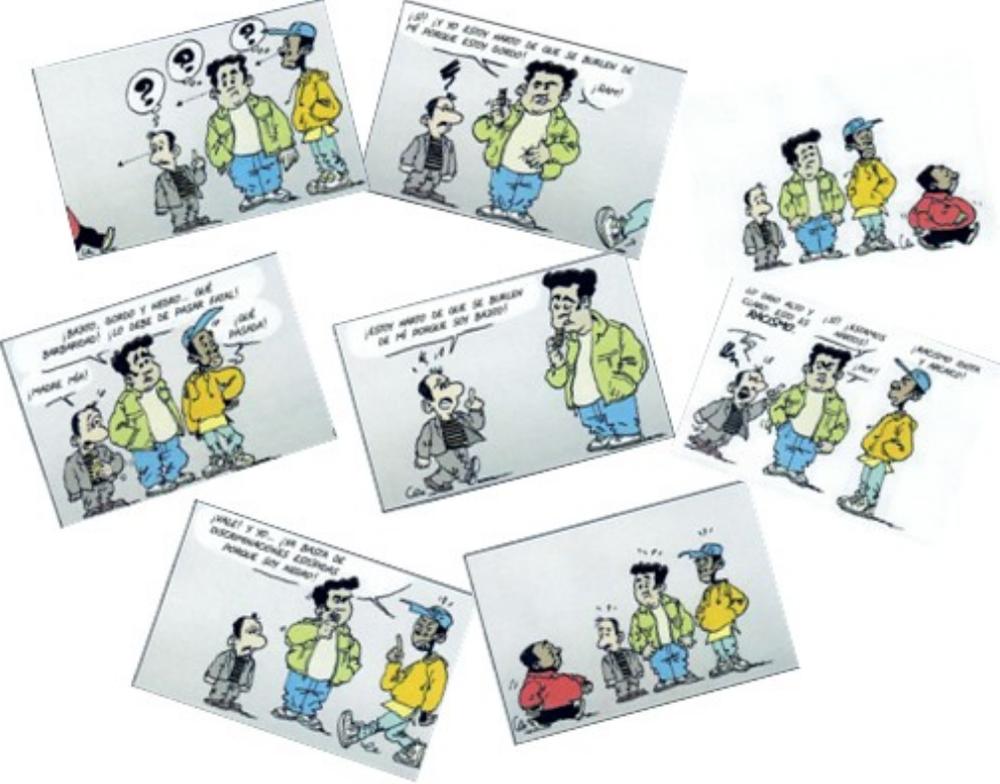


Abbildung 9: Comic "Un mundo de diferencias" (Comisión Europea 1998, S.3)

Um mit diesem Comic zu arbeiten, ergeben sich einige Möglichkeiten. Ich werde im Folgenden drei Arten der Ausführung näher erklären. Aufgrund seiner Kürze lässt er sich sowohl als Einstieg, Abschlussübung, oder Auflockerungsübung für zwischendurch einsetzen.

Nun möchte ich den Comic als einen Einstieg in ein Thema verwenden. Dieser Comic eignet sich als Einführung in die Themen Interkulturalität, Stereotypen oder auch Rassismus/ Diskriminierung. Eine mögliche Aufgabenstellung wäre folgende:

¡QUÉ CAOS!



Aquí hay ocho cuadros de un comic que están desordenados.

¡Ordena las imágenes por su orden y compara los resultados con tu amigo/a!

¿Qué tienen los protagonistas en común?

Abbildung 10: Aufgabenstellung 1 für den Comic
[Bilder wurden aus Comisión Europea übernommen; das Design wurde selbst erstellt]

Bei dieser Übung ist es die Aufgabe der SchülerInnen, die Bilder wieder in die richtige Reihenfolge zu bringen. (Abbildung 19)

Es ist wichtig anzumerken, dass es keine hundertprozentig richtige Lösung gibt, da einzelne Bilder auch vertauscht werden können und die Chronologie immer noch stimmt. Als ein weiterer Denkanstoß dient die Frage „Was haben die Protagonisten gemeinsam?“. Dies soll die LernerInnen zum Denken anregen, um sich zu diesem Thema Argumente zu überlegen.

Eine andere Möglichkeit ist es, diesen Comic als Zwischen- oder Hauptaktivität in den Unterricht einzubauen. Dabei bietet sich die Gelegenheit an, die Kreativität der SchülerInnen zu trainieren. Ein Vorschlag für die Unterrichtsgestaltung wäre das Entfernen eines oder mehrerer Comic-Bilder, die dann von den LeserInnen ergänzt werden müssen.

Als ein klassisches Beispiel dient die Elimination der letzten Illustration, wo an die SchülerInnen die Aufgabe gestellt wird, die Geschichte fortzusetzen. (Abbildung 11)

Éste es un cómic que se llama "Un mundo de diferencias" que trata de discriminación y racismo.

Ahora, tu tarea es completar la serie de imágenes.

¡Invénta el fin del cuento! ¿Cómo continuaría la historia?

1. Dibuja la continuación de la historia (aproximadamente 3 - 4 cuadros).
¡ Usa bocadillos ! (=Sprechblasen)
2. Después de dibujar, vas a escribir el desarrollo del cuento según tu opinión.
(~150 palabras)
¿Cuál es la reacción de los tres señores cuando el hombre cuarto aparece?



Abbildung 11: Aufgabenstellung 2 für den Comic
[Schema wurde selbst erstellt ; einzelne Bildquellen s. Quellenverzeichnis]

Wie in der Abbildung 11 erkennbar ist, kann diese Fortsetzung der Geschichte auch die künstlerischen Fertigkeiten der SchülerInnen trainieren, indem diese den Fortgang des Comics anhand von Bildern zeichnen. Diese Art des Lernens spricht einige SchülerInnen an, da sie so die Fremdsprache künstlerisch erlernen können und diese Art des Lernens oftmals als entspannender empfunden wird und als Ausgleich zum Frontalunterricht genossen wird.

Aufgrund der ersten Aufgabe, die verlangt, den Verlauf der Geschichte künstlerisch darzustellen, kann der Comic auch bei SpanischschülerInnen des ersten oder zweiten Lernjahres angewandt werden.

Ahora, después de leer el cómic ya conoces el contenido de la historia.
Si nos fijamos en el hombre cuarto, que es pequeño, gordo y negro:
¿Cómo reaccionaría a las miradas de los tres chicos?

☞ Completa el bocadillo a la izquierda con lo que dice el último señor a los demás.
¿Qué responde a los hombres que le miran? ¿Está enfadado, triste, decepcionado,...?

☞ Completa el bocadillo a la derecha con los pensamientos del último señor.
¿Qué pensaría sobre los problemas de los tres hombres? ¿Para él son problemas de verdad?

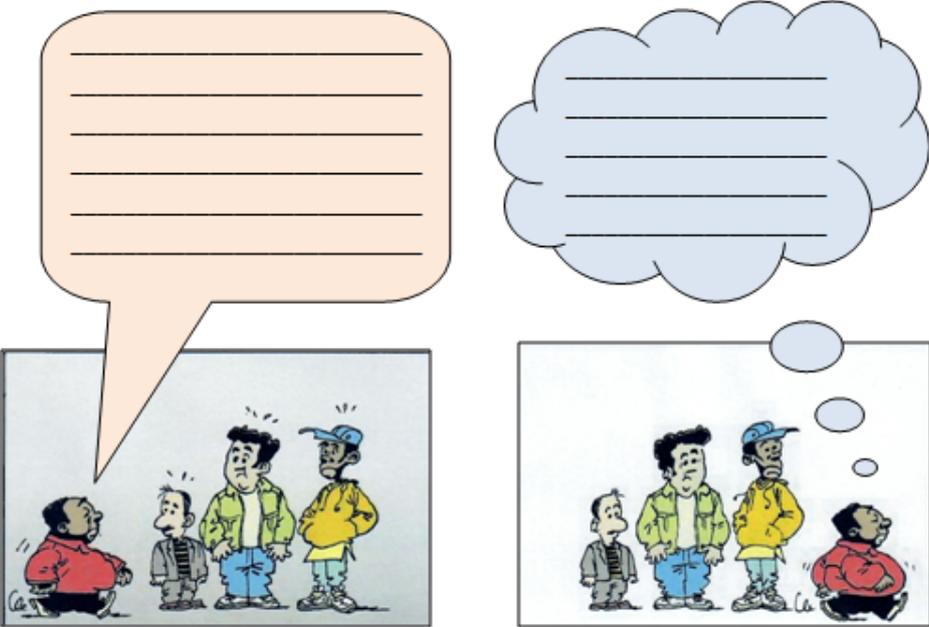


Abbildung 12: Aufgabenstellung 3 für den Comic
[Bilder wurden aus Comisión Europea übernommen; das Design wurde selbst erstellt]

Nun präsentiere ich eine dritte Art und Weise, wie dieser Comic in den Unterricht eingebaut werden kann. Die Voraussetzung für die folgende Übung ist, dass die SchülerInnen den vollständigen Comic im Vorfeld gelesen haben und dessen Inhalt größtenteils verstanden haben, denn die nächste Aufgabe knüpft daran an. Die beiden Bilder, in denen der vierte Mann an den drei anderen Herren vorbeigeht, bekommen hier besonders viel Aufmerksamkeit. In genau diese Bilder wurden auf der einen Seite eine Sprechblase, und auf der anderen Seite eine Gedankenblase eingefügt. Nun sind die Interpretationskraft und Kreativität der SchülerInnen gefordert. Sie sollen mögliche Gedanken und sprachliche Äußerungen des vierten Mannes in die Sprechblasen eintragen. Hier ist es von Bedeutung, jedem Schüler/jeder SchülerIn genügend Zeit für das Hineinversetzen in die Geschichte zur Verfügung zu stellen.

Des Weiteren kann diese Aufgabe zwar auch im Team gelöst werden, doch ich bin dennoch der Meinung, dass diese Übung am zielführendsten ist, wenn jede Person individuell für sich arbeitet, um so den kreativen Gedanken ungestört nachzugehen, ohne sich von anderen MitschülerInnen beeinflussen zu lassen. Selbstverständlich dienen die Sprechblasen nur als optische Eindrücke, denn deren Fassungsvermögen ist relativ gering, weshalb die SchülerInnen ihre Gedanken auf einem zusätzlichen Blatt Papier vervollständigen können.

Beim Präsentieren der Vorschläge seitens der SchülerInnen ist es für die Lehrperson unerlässlich, die LernerInnen immer wieder zu motivieren. Die Jugendlichen sollen das Gefühl von Sicherheit beim Erarbeiten der Sprechblasen erhalten, damit sie es erlernen, ihre Gedanken unabhängig von MitschülerInnen zu äußern. Deshalb ist es förderlich, die SchülerInnen darauf aufmerksam zu machen, dass es bei dieser Übung kein „richtig“ oder „falsch“ gibt.

Zusätzlich kann nach der Äußerung der Antwortmöglichkeiten im Plenum noch eine Analyse der Farben des Comics und der Körpersprache der Akteure stattfinden, die im besten Fall fächerübergreifend mithilfe des Fachs Psychologie und Philosophie verknüpft wird.

Es ist zum einen das Ziel, die Kreativität der SchülerInnen anzukurbeln und sie zu bestärken, ihre Interpretationsfähigkeiten einzusetzen. Zum anderen liegt es auf der Hand, dass die Lehrperson die SchülerInnen für Literatur begeistern möchte und daher ein Comic als guter Einstieg gedacht werden kann.

4.8.3. Märchen „Caperucita roja: La versión del lobo”

Das Märchen ist eine Literaturform, die sehr gerne im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wird. Das liegt zum einen daran, dass Märchen sehr bekannt sind und dadurch schon die meisten LernerInnen eine ungefähre Vorstellung der Geschichte haben. Zum anderen kann die Erzählstruktur von Märchen sehr dienlich für den Fremdsprachenunterricht sein, da sich oftmals Satzgefüge oder einzelne Phrasen wiederholen, was den SchülerInnen die Aneignung von neuem Vokabular erleichtert. Außerdem beinhaltet diese Erzählform sehr einprägsame Gegensätze, wie zB gut oder böse, die die LeserInnen bemerken, auch wenn sie nicht die gesamten Vokabeln des Textes verstehen. Darüber hinaus darf nicht außer Acht gelassen werden, dass das Erzählen von Geschichten eine Neugierde in uns weckt – auch bei Erwachsenen.

Im Großen und Ganzen lassen sich Märchen also sehr gut verwerten für den Spanischunterricht. Eine besondere Art hierbei ist eine Märchenform, die satirische Elemente aufweist. Das bedeutet, dass ein altbekanntes Märchen noch einmal neu erzählt wird, jedoch aus einer anderen Perspektive. Demzufolge bleibt das bekannte Hauptgeschehen des Märchens gleich, aber die Erzählform ändert sich, wie etwa die Erzählperspektive. Diese umgeschriebenen Märchen lassen sich vor allem mit Oberstufenklassen gut realisieren, da diese meist ein gutes Verständnis für Ironie haben und es für sie besonders interessant ist, ein Märchen aus einem anderen Blickwinkel zu lesen.

Für die folgende Unterrichtseinheit habe ich einen Klassiker ausgewählt: „*Caperucita Roja: El lobo calumniado*“. Ich habe mich also für Rotkäppchen entschieden, jedoch nicht für die traditionelle, altbekannte Form, sondern für die Version aus dem Blickwinkel des Wolfes. Der Titel bedeutet übersetzt „der verleumdete Wolf“.

Wie auch schon bei den vorhergehenden Texten, die ich didaktisch aufgearbeitet habe, beinhaltet die Unterrichtsplanung für das Märchen zumindest eine Unterrichtseinheit. Das Niveau des Textes ist zwischen A2+ und B1 einzuordnen. (vgl. Algún Día En Alguna Parte 2007)

Als Einstieg in das Märchen habe ich eine Übung geplant, bei der vor allem das Vorwissen und der Wortschatz aktiviert werden. Das Ziel ist, für die Geschichte relevante Wörter zu festigen, damit den SchülerInnen das Verständnis des Textes vereinfacht wird.

Bei der Einstiegsübung werden den SchülerInnen die Kärtchen aus Abbildung 14 ausgeteilt, wobei jede/r SchülerIn nur ein einziges Kärtchen erhält, wo entweder ein Bild oder ein Wort abgebildet ist. Es ist nun die Aufgabe der SchülerInnen, ähnlich wie beim Memory-Spiel, sein zugehöriges

Kärtchen zu finden. Dieses Spiel kann in einem Sesselkreis stattfinden, oder die Lehrperson lässt die SchülerInnen durch die Klasse wandern, wobei die SchülerInnen durch die Bewegung aktiviert werden. Nachdem nun alle ihr Zugehöriges gefunden haben, präsentieren diese gemeinsam vor der Klasse ihr Wort, das mit Bild und Vokabel dargestellt wird. Nachdem alle Wörter vorgestellt wurden, fragt die Lehrperson, um welches Märchen es sich handeln könnte. Da die Lösung auf der Hand liegt, werden dies die SchülerInnen schnell erraten und die Lehrkraft übersetzt den Titel noch ins Spanische. Damit ist der Einstieg in Caperucita Roja vollbracht.

Caperucita Roja: La versión del lobo



El Lobo calumniado.

«El bosque era mi hogar. Yo vivía allí y me gustaba mucho. Siempre trataba de mantenerlo ordenado y limpio. Un día soleado, mientras estaba recogiendo las basuras dejadas por unos turistas sentí unos pasos. Me escondí detrás de un árbol y vi llegar a una niña vestida de una forma muy divertida: toda de rojo y su cabeza cubierta, como si no quisieran que la viesen. Caminaba feliz y comenzó a cortar las flores de nuestro bosque, sin pedir permiso a nadie, quizás ni se le ocurrió que estas flores no le pertenecían. Naturalmente, me puse a investigar. Le pregunté quién era, de dónde venía, a dónde iba, a lo que ella me contestó, cantando y bailando, que iba a casa de su abuelita con una canasta para el almuerzo. Me pareció una persona honesta, pero estaba en mi bosque cortando flores. De repente, sin ningún remordimiento, mató a un mosquito que volaba libremente, pues el bosque también era para él. Así que decidí darle una lección y enseñarle lo serio que es meterse en el bosque sin anunciarse antes y comenzar a maltratar a sus habitantes.

La dejé seguir su camino y corrí a la casa de la abuelita. Cuando llegué me abrió la puerta una simpática viejecita. Le expliqué la situación y ella estuvo de acuerdo en que su nieta merecía una lección. La abuelita aceptó permanecer fuera de la vista. Cuando llegó la niña la invité a entrar al dormitorio donde yo estaba acostado vestido con la ropa de la abuelita. La niña llegó sonrojada, y me dijo algo desagradable acerca de mis grandes orejas. He sido insultado antes, así que traté de ser amable y le dije que mis grandes orejas eran para oírla mejor.

Ahora bien, la niña me agradaba y traté de prestarle atención, pero ella hizo otra observación insultante acerca de mis ojos saltones. Comprenderán que empecé a sentirme enojado. La niña mostraba una apariencia tierna y agradable, pero comenzaba a caerme antipática. Sin embargo pensé que debía poner la otra mejilla y le dije que mis ojos me ayudaban a verla mejor. Pero su siguiente insulto sí me encolerizó. Siempre he tenido problemas con mis grandes y feos dientes y esa niña hizo un comentario realmente grosero.

Reconozco que debí haberme controlado, pero salté de la cama y le gruñí, enseñándole toda mi dentadura y gritándole que era así de grande para comérmela mejor. Ahora, piensen Uds: ningún lobo puede comerse a una niña. Todo el mundo lo sabe. Pero esa niña empezó a correr por toda la habitación gritando mientras yo corría detrás suya tratando de calmarla. Como tenía puesta la ropa de la abuelita y me molestaba para correr me la quité, pero fue mucho peor. La niña gritó aun más. De repente la puerta se abrió y apareció un leñador con un hacha enorme y afilada. Yo lo miré y comprendí que corría peligro, así que salté por la ventana y escapé corriendo. Me gustaría decirles que éste es el final del cuento, pero desgraciadamente no es así. La abuelita jamás contó mi parte de la historia y no pasó mucho tiempo sin que se corriera la voz de que yo era un lobo malo y peligroso. Todo el mundo comenzó a evitarme y a odiarme.

Desconozco que le sucedió a esa niña tan antipática y vestida de forma tan rara, pero si les puedo decir que yo nunca pude contar mi versión. Ahora ya la conocen...”

Abbildung 13: Märchen "El lobo calumniado" (Algún Día En Alguna Parte 2007)
 [Text wurde aus Algún Día En Alguna Parte übernommen; das Design wurde selbst erstellt]

el lobo		el cazador		la cesta de picnic	
la abuela		el bosque		la oreja	
la chica		la casita		los dientes	

Abbildung 14: Aufgabenstellung 1 für das Märchen
 [Schema wurde selbst erstellt; einzelne Bildquellen s. Quellenverzeichnis]

Das eigentliche Thema der Unterrichtseinheit ist das gemeinsame Lesen des Märchens „*Caperucita Roja: El lobo calumniado*“. Es ist empfehlenswert, immer nach einem Absatz einen Stopp einzulegen, damit davon ausgegangen werden kann, dass die SchülerInnen die Sequenzen des Märchens verstanden haben. Nach dem gemeinsamen Lesen des Märchens, also der Version des Wolfes, sollten noch inhaltliche Fragen geklärt werden und auch wichtige neue Vokabeln besprochen werden. Bevor die nächste Aktivität begonnen wird, sollten die SchülerInnen den Sinn der Geschichte verstanden haben.

Eine Möglichkeit zum weiteren Arbeiten mit dieser Version des Märchens soll vor allem die sprachlichen Fertigkeiten der SchülerInnen fördern. Dazu wird die Spanischklasse in vier Gruppen aufgeteilt, die vier unterschiedliche Szenen behandeln. Es ist nun die Aufgabe der SchülerInnen in Gruppen eine Szene der Geschichte nachzustellen. Dafür werden ihnen Requisiten, wie ein rotes Tuch, Picknickkorb, etc. für die einzelnen Charaktere zur Verfügung gestellt. Szene 1 zeigt das erste Zusammentreffen von Rotkäppchen mit dem Wolf auf der Blumenwiese. Diese Sequenz wird von Szene 2 abgelöst, wo der Wolf in das Haus der Großmutter eintritt und sich verkleidet. Danach folgt die dritte Szene, bei der auch das Rotkäppchen am Häuschen der Großmutter ankommt und den Wolf zur Rede stellt. Die letzte Gruppe stellt die Szene dar, in der dann auch der Jäger auftaucht, der dem Wolf nachjagt.

Bei Klassen, die noch sprachliche Schwierigkeiten haben, ist es hilfreich, wenn sie einen möglichen Dialog zuerst aufschreiben und eventuell von der Lehrkraft überprüfen lassen. Auch wenn die grammatikalische Richtigkeit bei dieser Übung nicht von höchster Priorität ist, ist es dennoch sinnvoll, die Jugendlichen bei ihrer Sprachauswahl zu unterstützen.

Während die SchülerInnen ihre Szenen einstudieren, sollte die Lehrperson immer wieder durch das Klassenzimmer gehen, um zu sehen, ob die Gruppen noch etwas Hilfe benötigen.

Nach erfolgreichem Einstudieren treten die Gruppen nacheinander nach vorne und spielen ihre Szenen vor. Etwaige Fragen oder Unklarheiten können zwischen den Sequenzen geklärt werden.

Diese Art des Lernens kommt bei vielen SchülerInnen gut an, da sie vor allem eine gute Alternative zum Frontalunterricht bietet und die Jugendlichen animiert, etwas Neues auszuprobieren. Darüber hinaus werden die produktiven Fähigkeiten, in diesem Fall vorrangig die sprachlichen Fertigkeiten, trainiert und verbessert so die kommunikativen Kompetenzen der SchülerInnen. Zudem darf nicht außer Acht gelassen werden, dass solch ein Schauspiel meist für viel Unterhaltung sorgt und lustige Momente damit quasi vorprogrammiert sind.

4.8.4. Novelle „Historia de la gaviota y del gato que le enseñó a volar“

Die Novelle ist eine sehr beliebte Literaturform im Fremdsprachenunterricht. Im regulären Spanischunterricht ist es leider oftmals nicht möglich, eine gesamte Lektüre mit den SchülerInnen zu lesen, da sich Spanisch zum einen hinter anderen Fremdsprachen einreihen muss, und zum anderen, das Lesen der Lektüre viel Zeitaufwand bedeutet.

Deshalb empfiehlt es sich, auch nur Auszüge einer Novelle oder eines Romans zu lesen.

Für den folgenden Vorschlag, wie eine Novelle im Spanischunterricht bearbeitet werden kann, habe ich mich für „*Historia de una gaviota y del gato que le enseñó a volar*“ entschieden. Diese Novelle vom chilenischen Autor Luis Sepúlveda ist eine sehr einfache Geschichte, die nur wenige Figuren beinhaltet. Sie handelt von dem Kater Zorbas, dem eine Möwe zufliegt, die gerade im Sterben liegt. Die Möwe legt mit letzter Kraft noch ein Ei, das sie dem Kater mit dem Auftrag übergibt, dem Küken das Fliegen beizubringen. Zorbas, der im ersten Moment total perplex ist, nimmt sich den Wunsch zu Herzen und zieht das Junge so auf, als wäre es sein Eigenes und bringt ihm schlussendlich auch das Fliegen bei. (Sepúlveda 2001)

Ich habe mich für diese Novelle entschieden, weil sie aufgrund ihres Wortschatzes und ihrer einfachen und nachvollziehbaren Handlung besonders gut für Spanischlernende geeignet ist.

Nun möchte ich einen möglichen Einstieg in diese Lektüre erläutern. Dazu wird zunächst einmal die Überschrift des Werkes genauer betrachtet und gemeinsam mit den SchülerInnen analysiert. Es ist erforderlich, dass die Jugendlichen den Titel richtig verstanden haben, um zum nächsten Schritt zu gelangen. Es werden Ideen gesammelt, was dieser Titel aussagen könnte und worüber die Geschichte handeln könnte. Die Ideensammlung kann anhand einer *lluvia de ideas* funktionieren. Danach ist es die Aufgabe der SchülerInnen ihre Gedanken zum Titel aufs Papier zu bringen, jedoch nicht in Form von Worten, sondern mithilfe einer Zeichnung. Das bedeutet, dass sich die SchülerInnen Gedanken zu „*Historia de una gaviota y del gato que le enseñó a volar*“ machen und danach versuchen, diesen Titel zu zeichnen. Dabei sind der Kreativität kaum Grenzen gesetzt. Es ist wichtig, die SchülerInnen zu motivieren und ihnen zu versichern, dass jede Interpretation ihre Berechtigung hat und auf eine gewisse Art und Weise richtig ist. Das animiert die Jugendlichen nicht nur, sondern gibt ihnen auch ein Sicherheitsgefühl im Umgang mit der Aufgabe.

Auch wenn diese Aufgabenstellung nicht primär dem aktiven Erwerb der Sprache dient, ermöglicht sie dennoch, die SchülerInnen an die Lektüre heranzuführen. Dadurch, dass die produktiven Fertigkeiten

keiten in der nächsten Aufgabe (Abbildung 18) von Priorität sind, darf der Einstieg in das Thema guten Gewissens künstlerisch stattfinden.

Dieser Vorschlag funktioniert bei besonders kreativen und offenen Klassen gut, kann aber auch bei anderen Klassen eingesetzt werden, um die SchülerInnen aus ihrer Reserve zu locken und dem unbeliebten Frontalunterricht aus dem Weg zu gehen.

Jetzt widme ich mich einem Textauszug aus der Novelle. Ich habe mich hierbei für die Seiten 19 bis 21 entschieden, die die Schlüsselszene beinhalten, wo der Kater auf die sterbende Möwe trifft. Die SchülerInnen lesen nun diese Textpassagen individuell und beachten vor allem die gelb markierten Ausdrücke des Textes. Denn jetzt ist es ihre Aufgabe, diese markierten Phrasen zu übersetzen. Es ist erlaubt und erwünscht, das Spanischwörterbuch zu verwenden, um diese Teile richtig zu übersetzen. Die markierten Phrasen sind einerseits etwas schwierigere Wörter, die die SchülerInnen noch nicht kennen, bzw. andererseits Schlüsselpassagen, um dem Text folgen zu können. Diese Übung dient vor allem dazu, die Arbeit mit dem Wörterbuch zu erlernen. Da die SchülerInnen meist nur mehr Wörterbücher am Smartphone verwenden, wissen sie oftmals nicht, wie ein Wörterbuch richtig verwendet wird. Aus diesem Grund habe ich diese Übung einfließen lassen.

4
El fin de un vuelo



El gato grande, negro y gordo tomaba el sol en el balcón, ronroneando y meditando acerca de lo bien que se estaba allí, recibiendo los cálidos rayos panza arriba, con las cuatro patas muy encogidas y el rabo estirado.

En el preciso momento en que giraba perezosamente el cuerpo para que el sol le calentara el lomo, escuchó el zumbido provocado por un objeto volador que no supo identificar y que se acercaba a gran velocidad. Alerta, dio un salto, se paró sobre las cuatro patas y apenas alcanzó a echarse a un lado para esquivar a la gaviota que cayó en el balcón.

Era un ave muy sucia. Tenía todo el cuerpo impregnado de una sustancia oscura y maloliente.

Zorbas se acercó y la gaviota intentó incorporarse arrastrando las alas.

—No ha sido un aterrizaje muy elegante —maulló.

—Lo siento. No pude evitarlo —reconoció la gaviota.

—Oye, te ves fatal. ¿Qué es eso que tienes en el cuerpo? ¡Y cómo apestas! —maulló Zorbas.

—Me ha alcanzado una marea negra. La peste negra. La maldición de los mares. Voy a morir —graznó quejumbrosa la gaviota.

—¿Morir? No digas eso. Estás cansada y sucia. Eso es todo. ¿Por qué no vuelas hasta el zoo? No está lejos de aquí y allí hay veterinarios que podrán ayudarte —maulló Zorbas.

—No puedo. Ha sido mi vuelo final —graznó la gaviota con voz casi inaudible, y cerró los ojos.

—¡No te mueras! Descansa un poco y verás como te repones. ¿Tienes hambre? Te traeré un poco de mi comida, pero no te mueras —pidió Zorbas acercándose a la desfallecida gaviota.

Venciendo la repugnancia, el gato le lamió la cabeza. Aquella sustancia que la cubría sabía además horrible. Al pasarle la lengua

Abbildung 15: Novelle "Historia de la gaviota y del gato que le enseñó a volar"
(Sepúlveda 2001, 19ff)
[gelbe Markierungen wurden hinzugefügt]

por el cuello notó que la respiración del ave se tornaba cada vez más débil.

—Escucha, amiga, quiero ayudarte pero no sé cómo. Procura descansar mientras voy a consultar qué se hace con una gaviota enferma —maulló Zorbas antes de trepar al tejado.



20

Abbildung 16: Novelle
"Historia de la gaviota y del gato
que le enseñó a volar"
(Sepúlveda 2001, 19ff)

Abbildung 17: Novelle
"Historia de la gaviota y
del gato que le enseñó a
volar"
(Sepúlveda 2001, 19ff)
[gelbe Markierungen
wurden hinzugefügt]

Se alejaba en dirección al castaño cuando escuchó que la gaviota lo llamaba.

—¿Quieres que te deje un poco de mi comida? —sugirió algo aliviado.

—Voy a poner un huevo. Con las últimas fuerzas que me quedan voy a poner un huevo. Amigo gato, se ve que eres un animal bueno y de nobles sentimientos. Por eso voy a pedirte que me hagas tres promesas. ¿Me las harás? —graznó sacudiendo torpemente las patas en un fallido intento por ponerse de pie.

Zorbas pensó que la pobre gaviota deliraba y que con un pájaro en tan penoso estado sólo se podía ser generoso.

—Te prometo lo que quieras. Pero ahora descansa —maulló compasivo.

—No tengo tiempo para descansar. Prométeme que no te comerás el huevo —graznó abriendo los ojos.

—Prometo no comerme el huevo —repitió Zorbas.

—Prométeme que lo cuidarás hasta que nazca el pollito —graznó alzando el cuello.

—Prometo que cuidaré el huevo hasta que nazca el pollito.

—Y prométeme que le enseñarás a volar —graznó mirando fijamente a los ojos del gato.

Entonces Zorbas supuso que esa desafortunada gaviota no sólo deliraba, sino que estaba completamente loca.

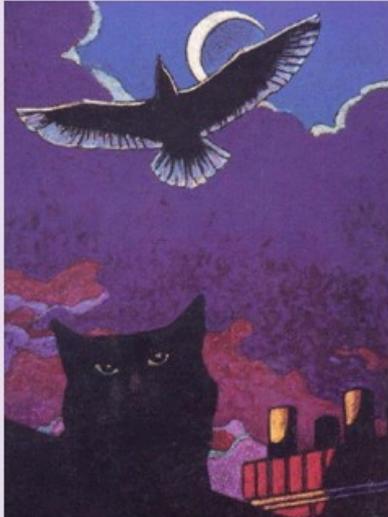
—Prometo enseñarle a volar. Y ahora descansa, que voy en busca de ayuda —maulló Zorbas trepando de un salto hasta el tejado.

Kengah miró al cielo, agradeció todos los buenos vientos que la habían acompañado y, justo cuando exhalaba el último suspiro, un huevito blanco con pintitas azules rodó junto a su cuerpo impregnado de petróleo.

Ahora ya conoces el inicio de la historia de la gaviota y del gato que le enseñó a volar.

Pero, ahora nos preguntamos :

¿Cómo continua la historia?



Intenta escribir el desarrollo de la historia respondiendo a las preguntas siguientes:

- ✓ ¿Cuál es la primera reacción de Zorbas al pollito? ¿Le gusta? ¿Tiene miedo? ...
- ✓ Debes ponerle un nombre al pollito.
- ✓ ¿Zorbas logra enseñarle a volar al pollito? En caso afirmativo: ¿De qué manera lo funciona?
- ✓ ¿Cómo termina la historia?

Escribe unas 200 palabras.

Abbildung 18: Aufgabenstellung Novelle
[Schema wurde selbst erstellt; Bildquelle: Sepúlveda 2001, Titelbild]

Als Abschlussaufgabe dieser Lektüre besteht die Möglichkeit, die SchülerInnen selbst über den Verlauf der Geschichte entscheiden zu lassen, indem sie individuell zu Stift und Papier greifen. Als Vorbedingung dafür ist es notwendig, den Text gelesen und verstanden zu haben und eventuell nützliche Vokabeln im Vorhinein zu notieren. Die SchülerInnen sollen ihren Einfallsreichtum voll ausnutzen, um so ihre Ideen in die Geschichte einzubauen. Dabei sind einige Leitfragen im Laufe des Schreibens zu beantworten. Ebenfalls eine ungefähre Angabe der Wortanzahl unterstützt die Jugendlichen beim Schreibprozess. Bei dieser Übung werden die produktiven Kompetenzen trainiert und im besten Fall neue Vokabeln kompetent eingesetzt. Beispielsweise können danach die unterschiedlichen Versionen der Fortsetzung der Geschichte im Unterricht besprochen werden, indem die Klasse in Zweier-Teams eingeteilt wird, wobei sich beide gegenseitig ihre Version der Geschichte vorlesen. Oder aber die SchülerInnen bilden einen Sitzkreis in der Klasse und Freiwillige

lesen ihre Interpretation des Endes der Geschichte vor. Als Lehrperson sollten diese Fertigstellungen der Geschichte dennoch korrigiert werden, damit die SchülerInnen keine fehlerhafte Version in ihr Gedächtnis einprägen.

4.8.5. Songtext „La lista“

Die nächste Form von Literatur ist eine der aktuellsten unserer Zeit. Viele mögen diese Kunstform beinahe nicht als Literaturstück erkennen, aber auch Liedtexte fremdsprachiger Musik können sehr gut in den spanischsprachigen Literaturunterricht eingebaut werden.

Das Bearbeiten von Liedertexten mag die SchülerInnen einerseits mehr beanspruchen, da sie nicht nur den visuellen Reiz verarbeiten müssen, sondern diesen auch mit den auditiven Eindrücken kombinieren lernen. Andererseits wiederum beansprucht genau solch eine Kombination mindestens zwei unterschiedliche Kanäle, was bedeutet, dass die SchülerInnen die dargebotenen Informationen auf unterschiedliche Art und Weisen aufnehmen. Dadurch werden die aufgenommenen Informationen ergänzt und vervollständigen somit den Sinn des Textes.

Ich habe mich im Folgenden für ein Lied des spanischsprachigen Sängers Aldrey entschieden, das „*La lista*“ heißt. (Youtube 2013)

Der Sänger erzählt in diesem Song von den Dingen, die er noch vor seinem Tod getan haben möchte, welche er auf einer Liste festhält. Im Refrain jedoch wird deutlich, dass all diese Dinge nicht so viel zählen, wie seine Angebetete im Sturm zu erobern. Der Inhalt des Songs ist leicht zu verstehen, da sehr einfache Sätze und wiederkehrende Satzstrukturen verwendet werden, weshalb dieses Lied bereits ab dem ersten Lernjahr eingesetzt werden kann. Vom Niveau her kann dieses Lied als A2+ eingestuft werden. Einzig alleine der Part, wo der zweite Sänger einsetzt, ist schwieriger zu verstehen, da dieser Sänger ein etwas verzerrtes Spanisch gebraucht. Nichtsdestotrotz werden die SchülerInnen dem Lied folgen können, da sie Unverstandenes mit dem vorliegenden Liedtext ergänzen können.

Nun möchte ich eine Möglichkeit der didaktischen Aufbereitung dieses Songs präsentieren. Dabei orientiere ich mich an einem Beitrag von Wordpress, in dem eine Lehrperson dieses Lied als gute Möglichkeit für den Spanischunterricht vorstellt. (vgl. Wordpress 2015)

Wie ich schon vorhin angemerkt habe, ist „*La lista*“ problemlos zu verstehen, da auch das verwendete Vokabular einfach gehalten ist. Die Lehrkraft könnte vor der eigentlichen Aufgabe den Schüle-

rInnen einen Auftrag geben, bei dem sie beim ersten Hören des Lieds Stift und Papier zur Hand nehmen sollen und die sinnhaften Wörter, die sie verstanden haben, notieren. Wichtig hierbei ist aber zu erwähnen, dass dies wirklich aussagekräftige Wörter sein sollten, wie vor allem Substantive, Verben und Adjektive. Diese Information ist deshalb hilfreich, um zu vermeiden, dass die Notizen der SchülerInnen weniger spezielle Wörter, wie beispielsweise „y“ „es“ „la“ umfassen. Zudem ist von der Lehrperson zu beachten, dass beim ersten Anhören, das Lied wirklich nur angehört wird, was bedeutet, dass kein Video dazu geschaltet werden sollte, da dies die SchülerInnen im ersten Moment nur überfordern würde.

Nach dem ersten Anhören des Songs können dann die notierten Wörter in Plenum verglichen werden. Die Lehrperson kann diese anhand einer *lluvia de ideas*, also einer Ideensammlung, an der Tafel visualisieren.

Nachdem die SchülerInnen anhand der gehörten Informationen schon ein ungefähres Verständnis des Textinhalts erhalten haben, bekommen sie in einem nächsten Schritt den Liedtext zu „*La lista*“ (Abbildung 19). Der Text enthält Lücken, die die Jugendlichen mit den passenden Vokabeln mithilfe eines zweiten Anhörens des Songs füllen sollen. Hier empfiehlt es sich, den Song eventuell zwei Mal zu hören, doch das hängt auch vom jeweiligen Niveau der Klasse ab, denn bei höheren Klassen ist dies meist nicht mehr nötig. Auch hier ist wieder zu beachten, das Lied ohne Bildmaterial abspielen zu lassen, damit sich die SchülerInnen auf den Lückentext konzentrieren können. Im Anschluss werden die Lösungen im Plenum verglichen und unbekannte Wörter werden übersetzt und gegebenenfalls ins Vokabelheft übertragen. Danach kann die Lehrkraft den Beamer einschalten und das Youtube-Video von „*La lista*“ an die Wand projizieren. Dieses Video eignet sich besonders gut zum Lernen, da darin der Liedtext anhand von Schildern Teil des Geschehens ist und somit wie ein Untertitel fungiert. (Youtube 2013)

Als finale Übung, um mit dem Lied abzuschließen, besteht noch die Möglichkeit, dass die SchülerInnen die Aufgabe bekommen, selbst so eine Liste zu erstellen. Dies kann als Hausübung oder als Erweiterung für die nächste Unterrichtseinheit sein. Dabei ist es sinnvoll, den SchülerInnen mögliche Satzkonstruktionen vorzugeben, damit sie wissen, wie sie etwas formulieren können.

Des Weiteren kann bei höheren Klassen das Futur wieder in Erinnerung gerufen werden, um Wünsche in der Zukunft zu beschreiben, aber auch die Übung des Konditionals würde sich hierbei gut eignen.

"LA LISTA" DE ALDREY

Hice una lista con todas las cosas
que quiero hacer antes de _____
ser un artista, canciones famosas,
_____ frente a más de ochenta mil

Saltar desde un _____ en paracaídas,
comerme unas ranas en Taiwán,
vivir con los lobos, ver una estampida
sobre un _____ en África

2x Pero nada
nada importa
nada importa _____ que tú

porque
2x Tú estás, tú estás
en el tope de mi lista

Poner un anillo en tu mano _____
llevarte a subir la torre Eiffel
amar a una niña que tenga tus _____
hasta que se arrugue nuestra piel

2x porque nada
nada importa
nada importa _____ que tú

porque...
2x Tú estás, tú estás
en el tope de mi lista

Vamos a darle la vuelta al mundo en _____ días
Tú eres mi pasajera y yo soy tu guía
Lets sell sell everythin' we own
And wherever we may go we can call it home (yeah)
Vamos a vaciar el cajero
Nos vamos para Las Vegas a botar el dinero
Let's get get get off the grid
Agarra tu maleta encuéntrame en Madrid

2x Tú estás, tú estás
en el tope de mi lista



Abbildung 19: Songtext "La lista" (Lets Sing It 2015)
[Text wurde aus Lets Sing It übernommen; das Design wurde selbst erstellt;
Bildquelle s. Quellenverzeichnis]

5. Die Umfrage

Im Rahmen meiner Diplomarbeit war es mir wichtig, nicht nur theoretische Informationen zu verarbeiten, sondern auch in besonderer Weise die Praxis miteinzubeziehen. Deshalb widme ich mich in diesem Abschnitt dem praktischen Teil, in dem ich Fragebögen zum Thema der Zielsetzungen und Potentiale des Einsatzes von Literatur im Spanischunterricht erstellt habe. Dadurch, dass es ausschließlich um den Spanischunterricht geht, beschränken sich die TeilnehmerInnen auf SpanischlehrerInnen.

5.1. Die Methode

Für das Thema des Literaturgebrauchs im Spanischunterricht erschien es mir als die bestgeeignetste Methode einen Fragebogen zu erstellen. Das liegt zum einen daran, dass es bei Fragebögen einfacher ist, die Anonymität zu gewährleisten. Auf der anderen Seite war es mir auch wichtig, unterschiedliche LehrerInnen aus verschiedenen Schulformen und Bundesländern zu befragen. Ich habe mich dazu entschlossen, den Fragebogen auf einer Internetplattform namens Survio hochzuladen. Der Hauptgrund dafür war vor allem die einfache und unkomplizierte Bedienung dieser Internetseite. Es wird den ErstellerInnen des Fragebogens ein Link zur Verfügung gestellt, den sie an potentielle TeilnehmerInnen weiterleiten können, was wiederum eine Teilnahme ohne großen Aufwand ermöglicht.

5.2. Erstellung und Aufbau des Fragebogens

Zum leichteren und eindeutigeren Verständnis formulierte ich den Titel des Fragebogens zu „Der Einsatz von Literatur im Spanischunterricht“ um. Zu Beginn scheinen ein paar Worte meinerseits auf, in denen ich kurz erkläre, aus welchem Grund ich diese Umfrage durchführen möchte. Ich weise die BesucherInnen darauf hin, dass sich diese Umfrage ausschließlich auf SpanischlehrerInnen beschränkt und unterstreiche noch einmal, dass es sich um eine anonyme Umfrage handelt. Außerdem gebe ich eine ungefähre Zeitangabe an, die zur Beantwortung dieses Fragebogens aufgewendet werden muss.

Der Fragebogen umfasst insgesamt 15 Fragen, die sowohl Entscheidungsfragen („ja“ oder „nein“), Multiple-Choice-Fragen (wo auch Mehrfachnennungen möglich sind), als auch eine offene Frage beinhalten. Ich habe die Umfrage so modifiziert, dass alle Fragen beantwortet werden müssen, um den Fragebogen vollständig abschicken zu können. Mein Hintergedanke war hierbei, unvollständig ausgefüllte Fragebögen zu vermeiden, da diese bei der Auswertung schwierig zu analysieren wären.

Die Umfrage beginnt mit den biographischen Fragen der TeilnehmerInnen. Zuerst wird das Geschlecht der TeilnehmerInnen beantwortet, danach folgt eine ungefähre Altersangabe. Als letzte biographische Frage möchte ich wissen, wo die Lehrenden unterrichten, also an einer AHS, BHS, oder an beiden Schulformen.

Nun folgt der eigentliche, für mich erstrebenswerte Teil der Umfrage. Als Einstiegsfrage würde ich gerne erfahren, ob die Gefragten im Spanischunterricht regelmäßig Literatur verwenden, das klassisch mit „ja“ oder „nein“ zu beantworten ist. Danach interessiert es mich, woher die LehrerInnen ihre Texte für den Literaturunterricht nehmen. Diese Frage verlangt das Auswählen von bereits vorgegebenen Punkten, wie beispielsweise „aus der Bibliothek“. Aber es steht auch das Feld „Sonstiges“ zur Verfügung, bei dem die TeilnehmerInnen die Option haben, die vorgegebenen Punkte weiter zu ergänzen. Dasselbe gilt bei der darauffolgenden Frage, die die Art von Literatur betrifft, die Lehrende im Spanischunterricht einbauen.

Nach diesen eher allgemeinen Fragestellungen widme ich mich nun den Bedürfnissen und Einstellungen der SchülerInnen, indem ich die Lehrkraft frage, ob sie glaubt, dass die FremdsprachenlernerInnen gerne mehr lesen möchten. Es ist hier wieder eine Antwort auszuwählen, die „ja“, „nein“ oder „teilweise“ beinhaltet. Die nächste Frage ist genau nach demselben Schema zu beantworten, hinterfragt aber, ob die Lehrkraft meint, dass Ihre SchülerInnen genügend Fördermöglichkeiten im Spanischunterricht erhalten.

Nun möchte ich wissen, ob die Lehrenden auch spanische Klassiker in ihren Unterricht einbauen, wobei entweder „ja“ oder „nein, weil...“ ausgewählt werden kann, bei letzterem dient ein Feld zur Begründungsäußerung.

Nachdem die Lehrperson angeklickt hat, ob sie selbst auch spanische Literatur in ihrer Freizeit liest, folgen Fragen, die den Einsatz von Lesestrategien und Evaluierungsbögen bei den SchülerInnen umfasst. Das Antwortschema ist hier entweder „ja“ „nein“ oder „noch nicht, möchte es aber probieren“.

Bei der kommenden Frage interessiert mich das Ergebnis nach dem Leseprozess, also ob sich die Schreibkompetenzen der SchülerInnen nach dem Lesen verbessert haben.

Die vorletzte Frage fragt nach der Motivation, die hinter dem Einsatz von Literatur im Spanischunterricht steht. Hier ist eine Mehrfachnennung möglich.

Als Abschluss habe ich mich für eine Frage entschieden, die für mich persönlich sehr interessant ist. Es ist die einzig offene Frage dieser Umfrage und muss vor Beendigung beantwortet werden. Ich möchte erfahren, welche konkreten Literaturempfehlungen die LehrerInnen über ihre Jahre als Spanischlehrende machen können. Ein offenes Feld bietet maximal 250 Zeichen zur Beantwortung dieser Frage.

5.3. Die Zielgruppe

Die Zielgruppe bei dem Fragebogen dieser Arbeit beschränkt sich auf bereits tätige SpanischlehrerInnen. Das liegt überwiegend daran, da mein Hauptaugenmerk auf dem Literaturgebrauch speziell im Spanischunterricht liegt. Auch wenn ein anfänglicher Gedanke von mir war, nicht nur Spanischlehrende, sondern zusätzlich auch Lehrkräfte aus anderen (vorzugsweise romanischen) Fremdsprachen an der Umfrage teilnehmen zu lassen, bin ich zu dem Entschluss gekommen dies zu unterlassen. Der Grund dafür ist zum einen, dass sich der Fragebogen bei zwei Items (Item 9 und 15) auf Fragen bezieht, die ausschließlich von SpanischlehrerInnen beantwortet werden können, da diese in den anderen romanischen Sprachen irrelevant sind. Zum anderen war es mir ein Bedürfnis, nur Spanischlehrkräfte zu befragen, damit sich diese Umfrage eindeutig auf den Spanischunterricht bezieht.

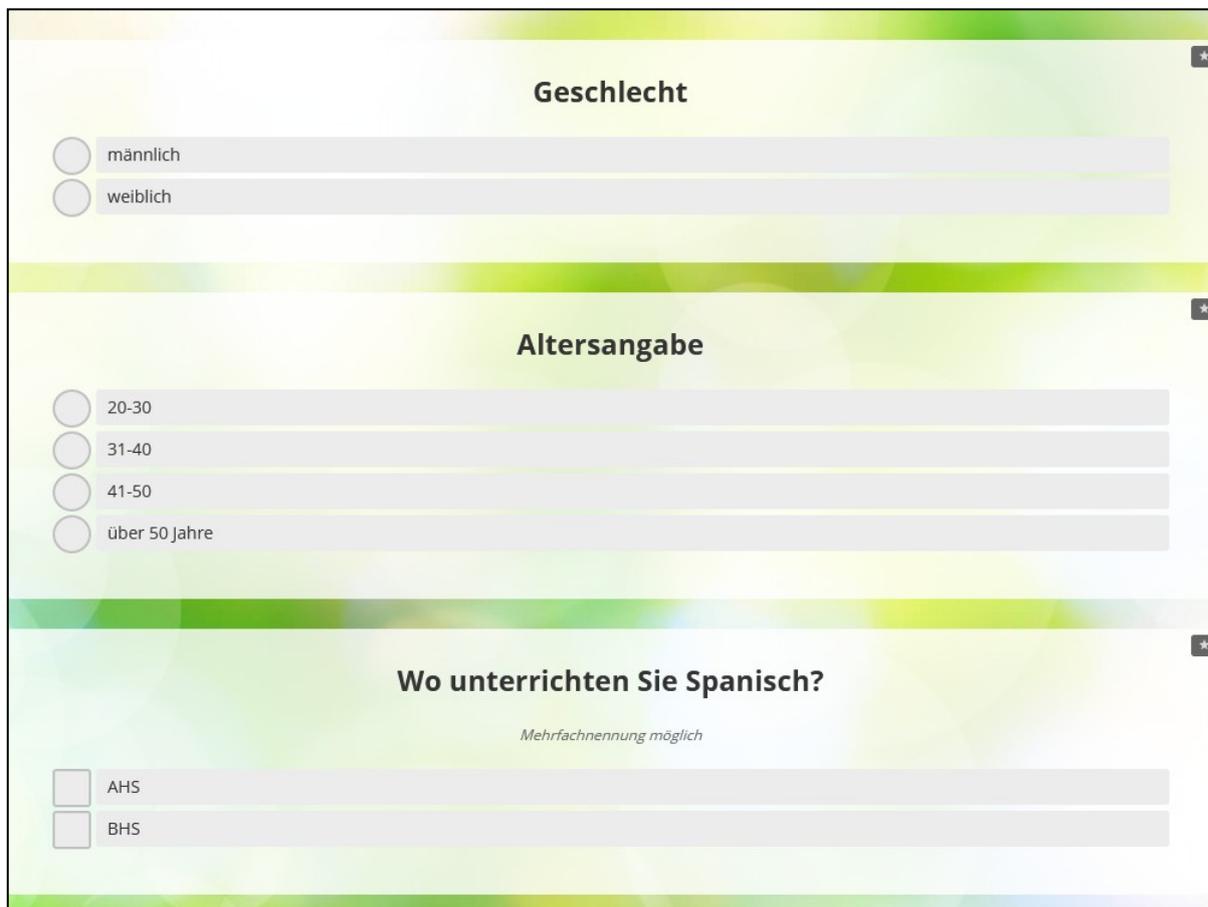
Ein weiteres Kriterium der Zielgruppe ist, dass diese Lehrpersonen an einer AHS oder BHS unterrichten, um auch das Alter der SchülerInnen etwas eingrenzen zu können, da mit Jugendlichen anders gearbeitet werden muss, als das bei Volksschulkindern der Fall ist.

Diese Umfrage war zudem nur an Spanischlehrkräfte gerichtet, die in Österreich unterrichten, wobei der Großteil der Befragten aus den Bundesländern Wien und Niederösterreich stammt.

5.4. Die konkreten Fragestellungen

In diesem Teil meiner Arbeit möchte ich in genauerer Art und Weise auf die von mir gestellten Fragen eingehen. Ich möchte meine Überlegungen, die ich im Vorfeld zu den einzelnen Fragen hatte, äußern und erklären. Damit zeige ich auch welche Intentionen sich hinter den Fragestellungen verbergen und welche Antworten ich mir teilweise erwarte bzw. erhoffe.

Ich zeige nun die Abbildungen der Fragen aus dem Originalfragebogen von der Plattform Survio und werde die Fragen nacheinander analysieren.



The image shows a screenshot of a survey form with three distinct sections, each with a green header bar and a star icon in the top right corner. The first section is titled "Geschlecht" and contains two radio button options: "männlich" and "weiblich". The second section is titled "Altersangabe" and contains four radio button options: "20-30", "31-40", "41-50", and "über 50 Jahre". The third section is titled "Wo unterrichten Sie Spanisch?" and includes the text "Mehrfachnennung möglich" above two checkbox options: "AHS" and "BHS".

Abbildung 20: Die Umfrage - Items 1-3

Im ersten Bereich des Fragenkatalogs möchte ich ein paar persönliche Angaben der TeilnehmerInnen erfahren, um eine ungefähre Klassifizierung der LehrerInnen zu erreichen (Abb.20).

Bereits im Vorfeld ist mir bewusst, dass es generell mehr Lehrerinnen als Lehrer gibt und besonders das Spanischstudium bevorzugt von Frauen absolviert wird. Ob sich diese Tendenz auch bei meinem Fragebogen abzeichnet, wird sich noch herausstellen.

Eine weitere biographische Angabe betrifft das Alter der Lehrkräfte. Ich habe mich dazu entschlossen, das Alter in vier Gruppen einzuteilen. Im Vorfeld gehe ich davon aus, dass in besonderer Weise die Altersspannen von 20-30 und 31-40 am meisten auf meine TeilnehmerInnen zutreffen werden, da Spanisch im Vergleich zu anderen romanischen Sprachen im Vormarsch ist und immer mehr Studierende sich dazu entschließen, diese Sprache zu studieren, was in weiterer Folge viele Spanisch-JunglehrerInnen erklärt. Aber ich hoffe dennoch, für jede Altersgruppe zumindest eine Lehrperson zu finden.

Das nächste Item hinterfragt, wo die Lehrenden gerade beruflich tätig sind. Es sind AHS oder BHS auszuwählen, wobei ich als Hinweis zur Frage auch vermerkt habe, dass eine Mehrfachnennung möglich ist, falls jemand an beiden Schulen unterrichten sollte.

Diese Frage dient lediglich zur Klassifizierung der TeilnehmerInnen und soll nur gewährleisten, dass es sich hierbei um LehrerInnen einer höheren Schule handelt, die Jugendliche unterrichten. Somit wollte ich es vermeiden, dass auch Lehrkräfte aus anderen Schulformen bzw. Schulstufen an dieser Umfrage teilnehmen. Die Rede ist hier von Erwachsenenkursen, wie etwa Spanischkurse an der VHS, oder aber auch vereinzelt Spanischeinheiten in einer NMS oder Volksschule. Das liegt daran, dass die vorhin Genannten sich auf ein anderes Alter der SpanischlernerInnen spezialisieren, als die Altersgruppe der Jugendlichen, die ich in meinem Fragebogen anstrebe. Der Unterschied ist, dass nicht nur die Methoden zur Vermittlung einer Fremdsprache zwischen unterschiedlichen Altersgruppen variieren, sondern auch der Literaturunterricht bei einigen vorhin genannten Formen des Spanischunterrichts zur Gänze ausfällt.

Verwenden Sie regelmäßig Literatur im Spanischunterricht?

ja

nein

Abbildung 21: Die Umfrage - Item 4

Die erste Frage des eigentlichen Fragenkatalogs, die in der Abbildung 21 erkennbar ist, soll als Einstieg in das Thema der Literaturverwendung im Spanischunterricht fungieren. Diese Fragestellung ist im „ja“ oder „nein“-Format zu beantworten und lässt somit wenig Interpretationsspielraum. Ich habe mich für diesen Punkt als erste Frage entschieden, da er meiner Meinung nach einen geeigneten Einstieg in das Thema des Literaturunterrichts ermöglicht. Somit bietet diese Frage einen guten Start für die TeilnehmerInnen, die sich anhand der ersten Frage daran orientieren können, dass der spanische Literaturunterricht in diesem Fragebogen eine ziemlich tragende Rolle übernimmt.

Auch auf die Gefahr hin, dass einige TeilnehmerInnen diese erste entscheidende Frage negieren müssen, weil sie eben nicht regelmäßig Literatur in ihren Unterricht einbauen, verliert der restliche Fragenkatalog dennoch nicht seinen Sinn. Denn, wenn Literatur nicht regelmäßig in den Spanischunterricht eingebaut wird, so heißt das nicht, dass niemals literarische Werke eingesetzt werden, es fehlt lediglich eine Verwendung mit Frequenz. Aus diesem Grund kann auch an der Umfrage teilgenommen werden, wenn die erste Frage mit „nein“ beantwortet werden muss, da unabhängig davon auch die restlichen Fragen einen Sinn ergeben.

Bei der nächsten Frage war es mir wichtig zu erfahren, aus welchen Ressourcen die Lehrpersonen ihre Literatur beziehen. Dies ist eine Frage im Multiple-Choice-Format, was bedeutet, dass auch mehrere vorgegebene Punkte ausgewählt werden können. Es wird lediglich verlangt, dass mindestens eine Antwortalternative angekreuzt wird.

Ich habe einige Möglichkeiten aufgezählt, wie die Lehrperson Literatur für den Unterricht bekommen kann, die da wären „aus dem Lehrwerk, aus der Bibliothek, aus dem Internet, aus Zeitschriften und Sonstiges“ (Abb.22).

Diese erscheinen mir als die Hauptquellen, um an Literatur für den Fremdsprachenunterricht zu gelangen. Ich gehe davon aus, dass der Bezug aus Internetquellen die größte Ressource darstellt, zumal, wie in den biographischen Angaben vermerkt, es viele JunglehrerInnen in Spanisch gibt und

diese vermehrt das Internet nutzen, als dies bei älteren Generationen der Fall ist. In dem Feld „Sonstiges“ gebe ich den LehrerInnen Raum, um weitere Möglichkeiten, literarische Werke für den Fremdsprachenunterricht zu beziehen, zu erläutern.

Für mich persönlich ist es spannend, ob einige Lehrkräfte auch angeben, Bücher und Ähnliches aus der Bibliothek zu entnehmen, da dies oftmals schon veraltet und mühsam erscheint.

Außerdem interessiere ich mich dafür, wie viele TeilnehmerInnen Literatur aus dem Lehrwerk verwenden, da immer wieder die Rede davon ist, dass die Lehrbücher nicht ausreichende Möglichkeiten zur Verwendung von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht bieten.

The image shows a survey form with a light green header and footer. The title is 'Woher beziehen Sie die Literatur?' in bold black text. Below the title is the text 'Mehrfachnennung möglich'. There are five radio button options: 'aus dem Lehrwerk', 'aus der Bibliothek', 'aus dem Internet', 'aus Zeitschriften', and 'Sonstiges'. Below these is a text input field with the placeholder text 'Geben Sie hier Ihre Antwort ein.' and a character count 'Noch 100 Zeichen übrig'.

Abbildung 22: Die Umfrage - Item 5

Welche Textsorten lesen Sie mit Ihren SchülerInnen?

Mehrfachnennung möglich

- Gedicht
- Roman / Novelle
- Kurzgeschichte
- Songtext
- Märchen
- Bilderbuch
- Sach- oder Gebrauchstext
- Werbungstext / Infographie
- Zeitungsartikel
- Comic
- Sonstiges

Geben Sie hier Ihre Antwort ein.

Noch 100 Zeichen übrig

Abbildung 23: Die Umfrage - Item 6

Bei dem Item 6 (in der Abbildung 23) ist es von Bedeutung, welche Textsorten im Spanischunterricht verwendet werden. Diese Frage ist mir aus dem Grund wichtig, da ich einen Durchschnitt der im Unterricht verwendeten Textarten meiner TeilnehmerInnen erhalten möchte. Wie ich in dem theoretischen Teil bereits erklärt habe, gibt es einige Möglichkeiten Literatur in den Spanischunterricht einzubauen. Dadurch interessiert es mich umso mehr, welche Textformen auch wirklich in der Praxis eingesetzt werden und sich somit gegenüber anderen Formen durchgesetzt haben. Bei dieser Frage werden die TeilnehmerInnen wieder darauf aufmerksam gemacht, dass es sich um eine Multiple-Choice-Frage handelt, weshalb beliebig viele Antwortmöglichkeiten angeklickt werden können. Die Liste an möglichen Literaturarten habe ich mit dem theoretischen Teil meiner Diplomarbeit abgeglichen, wo das Hauptaugenmerk auf folgenden Textgattungen liegt: Gedicht, Roman oder Novelle, Kurzgeschichte, Songtexte, Märchen, Bilderbücher, Sach-oder Gebrauchstexte, Werbungstexte oder Infographien, Zeitungsartikel, Comics, oder Sonstiges. Bei letzterem steht den TeilnehmerInnen wieder ein Feld mit 100 möglichen Zeichen zur Verfügung, wo sie ihre Ergänzungen eintragen können.

Haben Sie den Eindruck, dass Ihre SchülerInnen gerne mehr lesen möchten?

ja

nein

teilweise

Abbildung 24: Die Umfrage - Item 7

Auch wenn Lehrende bereits sehr daran gewöhnt ist, immer selbstreflektierend zu sein, finde ich es wichtig, dies auch im Zusammenhang mit dem Einbau von Literatur in den Spanischunterricht zu verbinden. Deshalb habe ich mich für zumindest zwei Fragen entschieden, die die LehrerInnen dazu auffordern, sich über ihren Unterricht Gedanken zu machen.

Das erste Item (Abb.24) hinterfragt hierbei, ob die Lehrkraft den Eindruck hat, dass ihre SchülerInnen motiviert wären, mehr im Unterricht zu lesen. Das führt dazu, dass die Lehrperson das Verhalten ihrer SchülerInnen im Umgang mit literarischen Werken analysiert. Das bedeutet, dass der/die Lehrende nun reflektiert und gezielt seine/ihre SpanischschülerInnen in den Vordergrund rückt.

Dies ist deshalb von Bedeutung, da mit einer motivierten, wissbegierigen Klasse wesentlich besser gearbeitet werden kann, als mit einer, die diese Eigenschaften nicht aufweist.

Damit wären wir an dem Punkt angelangt, an dem die Interessen der SchülerInnen von hoher Bedeutung sind und teilweise die Auswahl an Texten und Themen der Lehrperson bestimmen. Dieser ist ein wesentlicher Punkt, der nicht außer Acht gelassen werden darf, denn es bedeutet den SchülerInnen viel, wenn die Lehrkraft tatsächlich auf ihre Literaturvorschläge hört und ihre Ideen im Unterricht umsetzt. Dies kann rasch ein angenehmeres Klima in der Spanischstunde erzeugen. Aber dennoch sollte das von den SchülerInnen vorgeschlagene Thema von der Lehrperson hinterfragt und analysiert werden, bevor es tatsächlich im Unterricht zum Einsatz kommt.

Denken Sie, dass Ihre SchülerInnen genug Möglichkeiten zur Leseförderung im Spanischunterricht bekommen?

ja

nein

Abbildung 25: Die Umfrage - Item 8

Diese ist die zweite Frage, die die TeilnehmerInnen zum Reflektieren anregen soll. Sie hinterfragt, ob die Lehrperson davon ausgeht, dass sie ihren SchülerInnen genügend Fördermöglichkeiten für die Lesekompetenzen im Spanischunterricht zukommen lässt. Bei diesem Item ist zwischen den Antwortmöglichkeiten „ja“ oder „nein“ auszuwählen. (Abb. 25)

Ich bin mir dessen bewusst, dass diese Frage vielleicht etwas direkt gestellt ist, aber dennoch empfinde ich sie als relevant. Ich habe teilweise den Eindruck, dass manche Lehrpersonen eher dazu tendieren, zu denken, dass ihr eigener Unterricht besonders gut ist und dadurch Schwächen des Unterrichts ausgeblendet werden. Deshalb erscheint es mir als wahrscheinlich, dass der Großteil der TeilnehmerInnen bei dieser Frage „ja“ ankreuzen wird und somit davon ausgeht, die SchülerInnen bestmöglich zu fördern.

Für mich war es von Bedeutung, dieses Item in die Umfrage einzubauen, da es mir unter anderem wichtig war, die eigene Einschätzung der LehrerInnen zu ihrem Literaturunterricht zu erhalten.

Bearbeiten Sie in Ihrem Unterricht auch spanische Literaturklassiker, wie etwa „Don Quijote“?

ja

nein, weil

Geben Sie hier Ihre Antwort ein.

Noch 100 Zeichen übrig

Abbildung 26: Die Umfrage - Item 9

Das neunte Item beschäftigt sich mit dem konkreten Literaturunterricht der teilnehmenden Lehrpersonen (Abb.26). Es wird hier gefragt, ob auch Klassiker der spanischen Literatur, wie beispielsweise „Don Quijote“ in den Spanischunterricht eingebaut werden. Ich habe mich dazu entschlossen die Antworten nicht nur auf das Auswählen von „ja“ oder „nein“ zu beschränken, denn ich möchte die Gründe erfahren, die gegen den Einsatz literarischer Klassiker sprechen. Als Beispiel habe ich in dieser Frage „Don Quijote“ ausgewählt, da es für mich der spanische Literaturklassiker schlechthin ist und jedem etwas sagt, der nur irgendwie in Verbindung mit spanischer Literatur steht.

Im Vorfeld gehe ich davon aus, dass der Großteil der Lehrpersonen diese Frage negieren wird. Hierbei wird aber interessant, aus welchen Gründen dieser Klassiker keinen Platz im Literaturunterricht findet, weshalb ich zusätzlich zu der Antwortmöglichkeit „nein“ noch ein Feld für Begründungen dieser Antwort hinzugefügt habe. Zu Anfang habe ich auch überlegt, ein zusätzliches Feld für die Begründung der Antwort „ja“ einzubauen, doch es erschien mir als wenig sinnvoll, da von literarischen Klassikern eigentlich nur profitiert werden kann, sofern diese vom Lesekompetenzniveau her nachvollziehbar sind.

Lesen Sie selbst auch spanische Literatur in Ihrer Freizeit?

ja

nein

Abbildung 27: Die Umfrage - Item 10

Das Item 10 geht nun wieder auf das persönliche Verhältnis der Lehrenden zur Literatur ein, das von Gewichtung in diesem Fragebogen ist. Die Frage ist mit „ja“ oder „nein“ zu beantworten, da es zwischen diesen beiden Alternativen kaum Grauzonen gibt. (Abb.27)

Ich könnte mir vorstellen, dass die Lehrenden ihre persönliche Einstellung gegenüber Literatur auch im Spanischunterricht durchscheinen lassen und in weiterer Folge die SchülerInnen damit beeinflussen. Aber nichtsdestotrotz ist dies nicht der ausschlaggebende Punkt, ob sich die Jugendlichen für Fremdsprachenliteratur interessieren oder nicht, denn bei vielen Menschen gibt es ein Interesse bzw. Desinteresse von Grund auf und unabhängig von anderen Personen.

Ich bin auf das Ergebnis dieser Frage sehr gespannt, aber ich rechne damit, dass doch der Großteil der LehrerInnen selbst spanische Literatur in der Freizeit liest.

Erarbeiten Sie mit Ihren SchülerInnen Lesestrategien zum besseren Training?

(Lesestrategien wie zB: scanning, skimming, selektierendes Lesen, analytisches Lesen, etc.)

ja

nein

noch nicht, möchte es aber ausprobieren

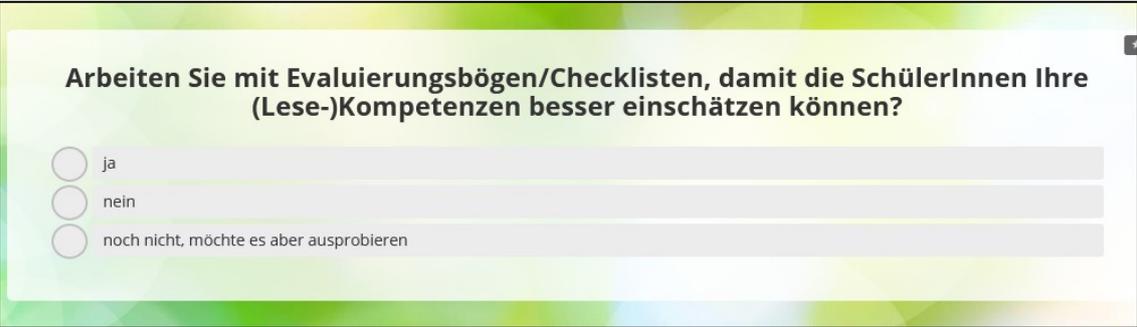
Abbildung 28: Die Umfrage - Item 11

Bei der elften Frage dieses Fragenkatalogs möchte ich von den TeilnehmerInnen erfahren, ob sie in ihrem Unterricht Gebrauch von Lesestrategien und -methoden machen. (Abb.28)

Da ich nicht davon ausgehen kann, dass alle TeilnehmerInnen von Beginn an nachvollziehen können, was ich mit besagten Strategien meine, habe ich unter der Frage einen Hinweis hinzugefügt. Dieser Hinweis enthält die gängigsten Lesemethoden, die der Großteil der Lehrenden im Normalfall kennt.

Auf die Ergebnisse dieser Frage bin ich besonders gespannt, da ich aktuell noch keine Vorstellung habe, inwieweit Lesestrategien im Fremdsprachenunterricht umgesetzt werden. Zudem macht es auch einen Unterschied, ob den SchülerInnen die Strategien nur anhand von Beispielen gezeigt werden und ihnen vorgegeben wird, welche Strategie sie als nächste anwenden sollen, oder ob sie die Lesemethoden selbst aussuchen dürfen, um so die Lesestrategien Schritt für Schritt zu automatisieren und ein Gefühl dafür zu entwickeln.

Bei den Antwortmöglichkeiten habe ich das Ja-Nein-Verfahren um eine Alternative erweitert, die besagt „noch nicht, möchte es aber ausprobieren“. Ich habe mich dafür entschlossen, um besser darstellen zu können, wie viele Lehrkräfte klar für oder gegen solche Lesestrategien in ihrem Unterricht sind und auch diejenigen aufzuzeigen, die Lesestrategien gegenüber offen sind, aber noch keine Möglichkeit hatten, diese im Unterricht einzusetzen. Letzteres könnte beispielsweise bei JunglehrerInnen der Fall sein, die aufgrund ihrer kurzen Lehrtätigkeit noch keine Lesestrategien in den Unterricht integrieren konnten.



Arbeiten Sie mit Evaluierungsbögen/Checklisten, damit die SchülerInnen Ihre (Lese-)Kompetenzen besser einschätzen können?

ja

nein

noch nicht, möchte es aber ausprobieren

Abbildung 29: Die Umfrage - Item 12

Die nächste Frage ist vom Konzept und Aufbau her dem vorhergehenden Item sehr ähnlich. Ich möchte von den TeilnehmerInnen erfahren, ob sie mit Evaluierungsbögen bzw. Checklisten im Spanischunterricht arbeiten, mit dem Ziel, dass die SchülerInnen ihre eigenen Kompetenzen besser einschätzen können. Das Antwortformat beinhaltet abermals „ja“, „nein“ oder „noch nicht, möchte es aber ausprobieren“. (Abb.29)

Es war mir ein Bedürfnis diese Frage einzubauen, da ich einen Teil meiner Diplomarbeit diesem Thema gewidmet habe. Nun möchte ich wissen, wie verbreitet diese Checklisten im praktischen Unterricht sind. Diese Frage war auch unerlässlich, da es mittlerweile unmöglich ist, über den Fremdsprachenunterricht zu sprechen, ohne, dass das Wort Kompetenz erwähnt wird. Die Kompetenz ist also zu einem fixen Punkt des Spanischunterrichts geworden und darf aus diesem Grund auch in meinem Fragebogen nicht fehlen.

Ich vermute, dass die Zahl der LehrerInnen, die diese Evaluierungsbögen in den Unterricht einbauen, überschaubar sein wird.

Haben Sie das Gefühl, dass sich die Schreibfähigkeit der SchülerInnen nach dem Lesen der Lektüre verbessert hat?

ja

teilweise, bei einigen SchülerInnen

eher weniger

Abbildung 30: Die Umfrage - Item 13

Bei dem Item 13 stehen die Vorteile, die das Lesen spanischsprachiger Literatur mit sich bringen, im Fokus. Genauer gesagt wird hinterfragt, ob sich die Schreibfähigkeiten der SchülerInnen nach dem Lesen einer Lektüre verbessert haben. Ich habe mich für die Schreibkompetenz als Messinstrument nach Beendigung des Lesens entschieden. Das liegt daran, da ich der Meinung bin, dass bei der Schreibkompetenz am deutlichsten wird, wenn sich die SchülerInnen verbessert haben. Außerdem ist dies eine Fertigkeit, bei der alle SchülerInnen mehr oder weniger dazu verpflichtet sind, ein Ergebnis abzuliefern, wenn beispielsweise ein Schreibauftrag als Hausübung aufgegeben wird. Ganz anders ist das wiederum bei der Fertigkeit Sprechen, denn diese wird oftmals nur im Spanischunterricht an sich angewandt, wenn die SchülerInnen untereinander oder mit der Lehrperson sprechen. Als Problem hierbei sehe ich, dass es immer SchülerInnen geben wird, die sich mehr an dem Unterricht beteiligen und sich selbst in der Fremdsprache äußern, und auf der anderen Seite gibt es die SchülerInnen, die sich eher weniger am Unterricht beteiligen und sich nur selten melden. Dieser Umstand erschwert die Beurteilung der sprachlichen Kompetenzen in erheblichem Maße. Bei der letztgenannten Gruppe darf die Lehrperson aber nicht davon ausgehen, dass diese LernerInnen von vornherein Probleme mit dem Sprechen der Fremdsprache haben, sondern es kann auch gut möglich sein, dass diese von Grund auf introvertiertere Personen sind. Das Überprüfen der Sprechkompetenz hat auch oftmals die Schwierigkeit, dass sich nur Teile der Klasse regelmäßig im Unterricht melden, weshalb in den knappen Unterrichtseinheiten kaum die Möglichkeit besteht, bei allen SchülerInnen zu überprüfen, ob diese ihre sprachlichen Fähigkeiten aufgrund des Lesens verbessert haben. Aus diesem Grund habe ich konkret nach Auswirkungen auf die Schreibkompetenzen der SchülerInnen gefragt. Als Antwortmöglichkeiten stehen bei dieser Frage „ja“, „teilweise, bei einigen SchülerInnen“ und „eher weniger“ zur Verfügung. (Abb.30)

Besonders die zweite Antwortalternative erschien mir als wichtig, da die Klasse immer eine heterogene Masse ist, bei der die SchülerInnen unterschiedlich schnell Fortschritte machen. Ich gehe davon aus, dass genau diese Antwort oftmals von den TeilnehmerInnen ausgewählt wird.

Aus welchem Grund verwenden Sie spanische Literatur im Unterricht?

Mehrfachnennung möglich

zur Vermittlung von Landeskunde

zur Ergänzung des ausbaufähigen Lehrbuchs

zur Wortschatzerarbeitung

es ist mir ein persönliches Anliegen

um SchülerInnen für Literatur zu begeistern

Sonstiges

Geben Sie hier Ihre Antwort ein.

Noch 100 Zeichen übrig

Abbildung 31: Die Umfrage - Item 14

Die vorletzte Frage dieses Fragebogens spricht noch einmal den Zweck an, den das Lesen von spanischsprachiger Literatur verfolgt. Hier wird vor allem nach der Erwartungshaltung der LehrerInnen gefragt, die sich für die Verwendung von literarischen Werken entschieden haben.

Ich bin der Ansicht, dass diese Frage eine ganz wesentliche ist, die sich jede Lehrperson beim Suchen von geeigneter Literatur für den Fremdsprachenunterricht stellt. Als Antwortmöglichkeiten habe ich die plausibelsten Gründe angeführt: „zur Vermittlung von Landeskunde“, „zur Ergänzung des ausbaufähigen Lehrbuchs“, „zur Wortschatzerarbeitung“, „es ist mir ein persönliches Anliegen“, „um SchülerInnen für Literatur zu begeistern“ und „Sonstiges“ mit einem Ergänzungsfeld. (Abb.31)

Diese Frage ist wieder im Multiple-Choice-Format zu beantworten und beschreibt bei den ersten drei Antwortmöglichkeiten sehr praktische Zwecke für den Unterricht. Denn die darauffolgenden beiden Antwortalternativen gehen über das Lesen einer spezifischen Lektüre hinaus und zeichnen die langfristigen Effekte des Lesens ab. Das Ziel kann daher auch darin bestehen, die SchülerInnen langfristig gesehen für Literatur zu faszinieren. Aber auch das persönliche Interesse der Lehrperson spielt eine Rolle bei der Verwendung von Literatur.

Ich rechne damit, dass die meisten TeilnehmerInnen die ersten drei Punkte vermehrt ankreuzen werden, da diese einen sofortigen, unmittelbaren Nutzen von Literatur aufweisen.

Welche konkreten Lektüreempfehlungen haben Sie für den Spanischunterricht?

Geben Sie hier Ihre Antwort ein.

Noch 250 Zeichen übrig

Abbildung 32: Die Umfrage - Item 15

Das allerletzte Item, das als einziges als offene Frage zu beantworten ist, ist mir von höchster Bedeutung. (Abb.32)

Diese Frage hat mich dazu geleitet, eine solche Umfrage zu erstellen. Dadurch, dass sie eine offene Frage ist, war es für mich logisch, diese am Schluss zu platzieren, damit sich die TeilnehmerInnen mehr Zeit zur Beantwortung dieser nehmen können. Die Wichtigkeit dieser Frage ist für mich als zukünftige Lehrperson sehr hoch, da die Empfehlungen für literarische Werke von bereits tätigen SpanischlehrerInnen und somit von ExpertInnen sind. Das bedeutet, dass die TeilnehmerInnen bereits gute Erfahrungen mit den konkreten Werken gemacht haben, was die praktische Tauglichkeit dieser Literatur bestätigt.

Ich freue mich auf die Antworten dieses Items in besonderem Maß und bin gespannt, ob auch Werke mehrmals genannt werden.

5.5. Die Ergebnisse

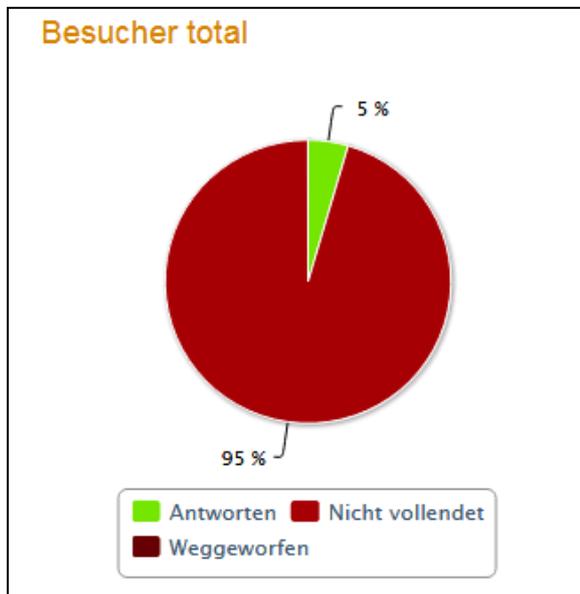


Abbildung 33: Ergebnis BesucherInnen (Survio)

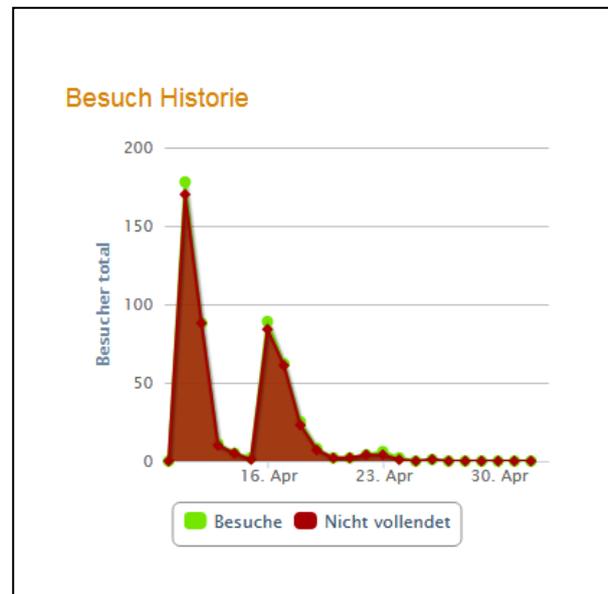


Abbildung 34: Ergebnis BesucherInnen Historie (Survio)

Mithilfe der angeführten Diagramme möchte ich die Ergebnisse meiner Umfrage auf der Plattform Survio.com veranschaulichen und näher erläutern.

Insgesamt wurde die Umfrage 485 Mal aufgerufen, wobei 5% davon, also 22 Personen, aktiv an der Umfrage teilgenommen haben. (Abb.33) Das bedeutet, dass 95% (463 Aufrufe) der BesucherInnen lediglich die Seite aufgerufen haben und keinen Fragebogen dazu ausgefüllt haben. Dieses Resultat überrascht mich doch etwas, da ich zwar davon ausgegangen bin, dass die Aufrufe der Seite wesentlich höher als die Abschlussquote sein werden, aber von so extremen Unterschieden bin ich nicht ausgegangen.

In der Abbildung 34 wird die zeitliche Aufteilung der Aufrufe dieser Seite veranschaulicht. Die Umfrage hat vom 11. April 2018 bis zum 2. Mai 2018 stattgefunden, was insgesamt drei Wochen bedeutet. Die Schübe an Teilnahmen, die in der Abbildung 34 erkennbar sind, hängen zumeist mit den Zeitpunkten zusammen, in denen ich den Link der Umfrage in unterschiedliche Foren gestellt habe, bzw. den Lehrpersonen selbst zugeschickt habe.

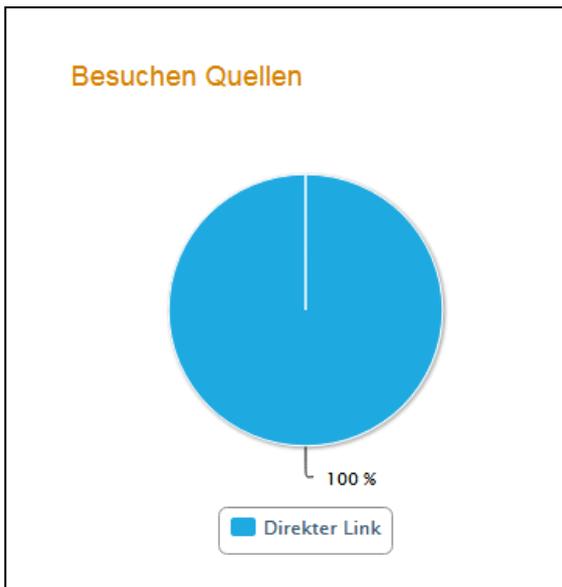


Abbildung 36: Ergebnis Quellen (Survio)

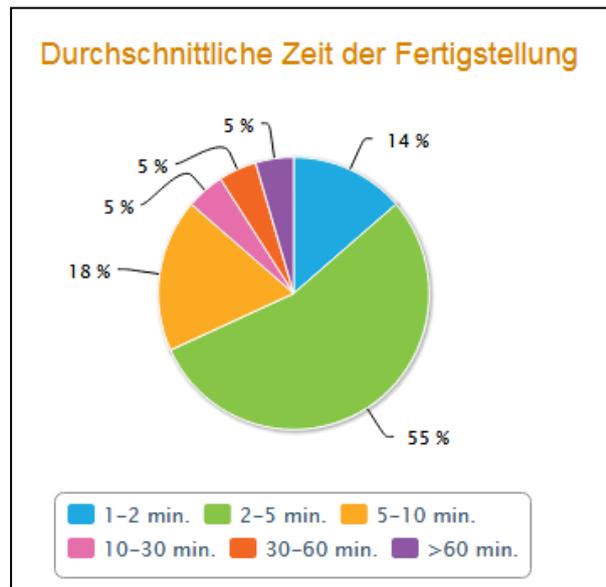


Abbildung 35: Ergebnis Zeit der Fertigstellung (Survio)

In der Abbildung 35 lässt sich erkennen, auf welche Art und Weise die TeilnehmerInnen auf die Umfrageseite gekommen sind. 100 Prozent der TeilnehmerInnen haben die Website durch den von mir bereitgestellten Link aufgerufen, was dieses Diagramm etwas unspektakulär erscheinen lässt. Im nächsten Tortendiagramm (Abb.36) ist schon mehr Diversität gegeben, denn dieses beschreibt die Dauer der Fertigstellung des Fragenkatalogs. Mit meiner ursprünglichen Angabe von zwei Minuten, also die Zeit, die die Umfrage in Anspruch nehmen wird, sind drei Viertel der TeilnehmerInnen ausgekommen. Des Weiteren haben 18 Prozent fünf bis zehn Minuten für die Vervollständigung der Umfrage gebraucht. Jeweils fünf Prozent bekamen die Zeitspannen 10-30, 30-60 und über 60 Minuten, wobei angemerkt werden muss, dass fünf Prozent einer Anzahl von einer einzigen teilnehmenden Person entspricht. Besonders die Fertigstellungen, die mehr als eine halbe Stunde gedauert haben, kann ich mir nur dadurch erklären, dass neben dem Ausfüllen noch andere Dinge erledigt wurden bzw. das Beantworten des Fragenkatalogs mittendrin unterbrochen wurde und mehrere Minuten später wieder fortgesetzt wurde.

5.5.1. Auswertung der Fragestellungen

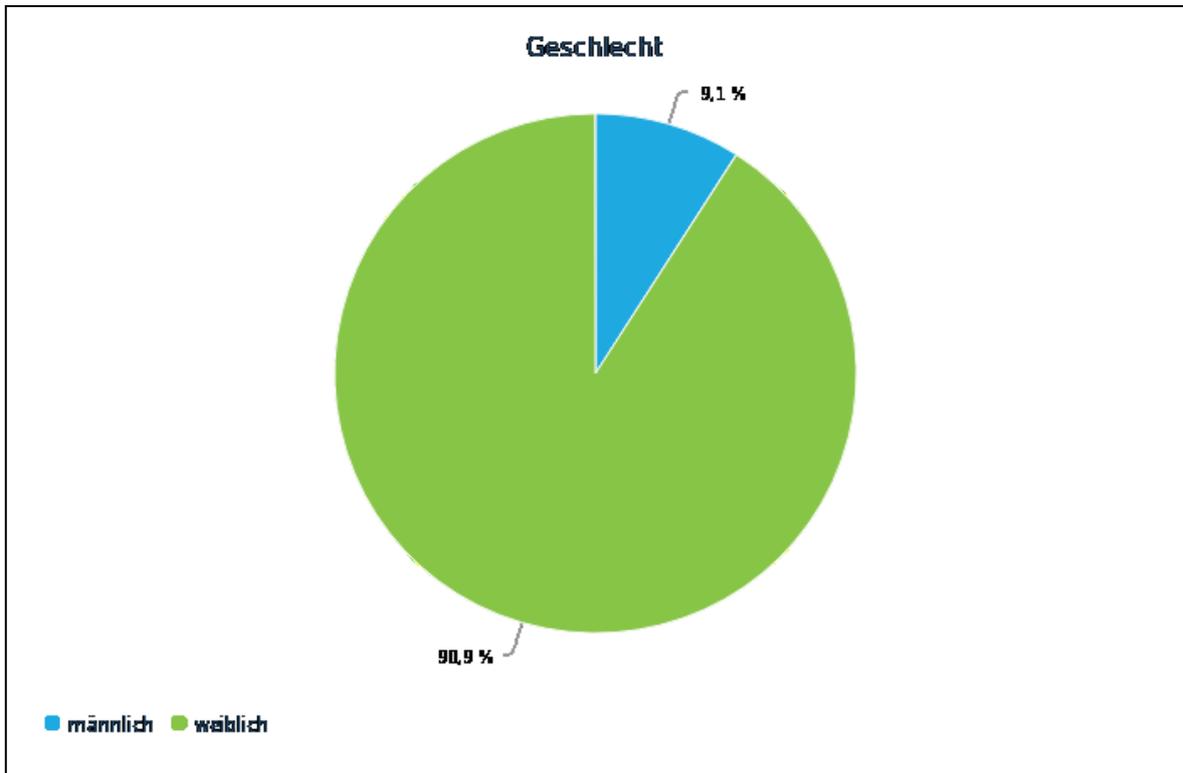


Abbildung 37: Auswertung Frage 1 (Survio)

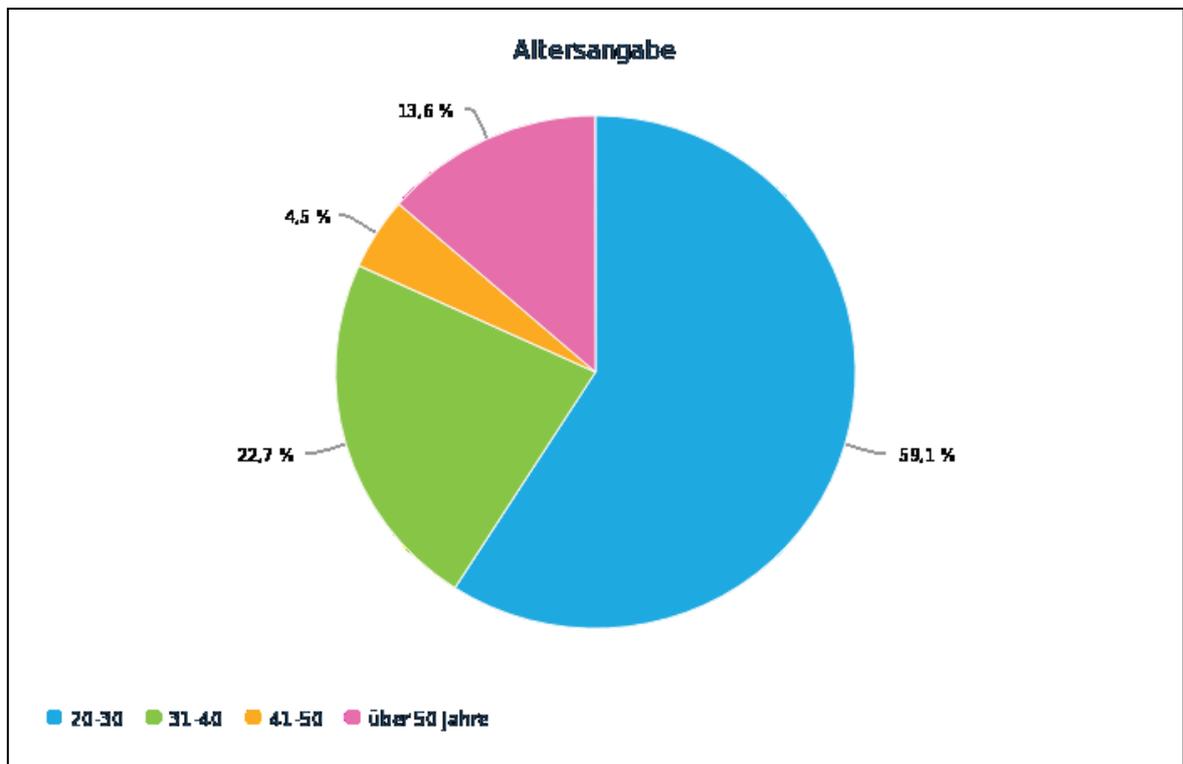


Abbildung 38: Auswertung Frage 2 (Survio)

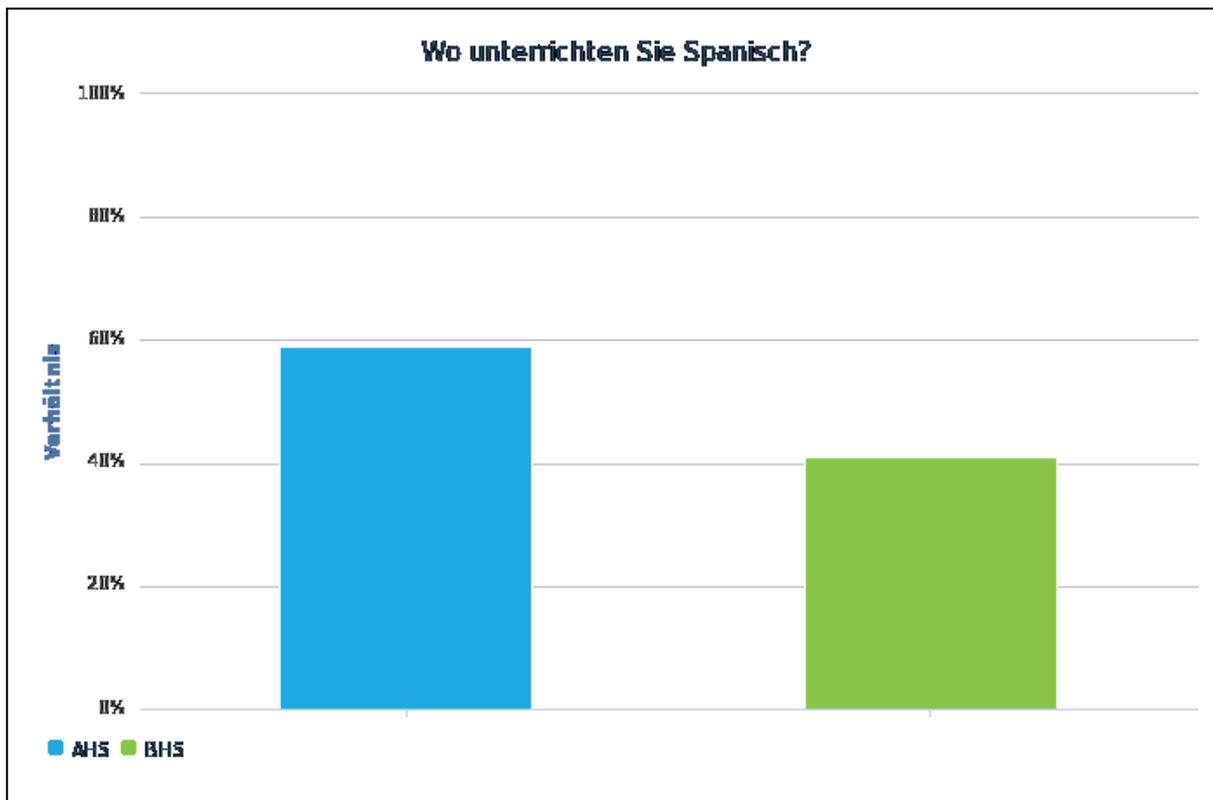


Abbildung 39: Auswertung Frage 3 (Survio)

Die ersten drei Diagramme zeigen die Auswertungen der biographischen Fragen, die an die TeilnehmerInnen gestellt wurden. Das Tortendiagramm (Abb.37) zeigt, wie viele Männer und Frauen an der Umfrage beteiligt waren. 90,9% der TeilnehmerInnen waren Lehrerinnen, was in absoluten Zahlen 20 Personen bedeutet. Somit sind die männlichen Lehrer mit zwei Stimmen klar die Minderheit. Dieses Ergebnis war wenig überraschend für mich, da ich in der Fragenanalyse bereits erwähnt habe, dass es generell mehr Spanischlehrerinnen als Spanischlehrer gibt.

Die Abbildung 38 zeigt die Auswertung der Altersangaben der TeilnehmerInnen, welche wesentlich ausgeglichener ist, als die Verteilung der vorigen Graphik. Ich bin sehr zufrieden damit, für jede Altersgruppe zumindest eine Person gefunden zu haben. Der Großteil mit knappen 60 Prozent macht die LehrerInnen aus, die zwischen 20 und 30 Jahren alt sind. Danach kommt die Gruppe der 31-40 Jährigen, die auf fünf Personen der Teilnahme zutrifft.

Die kleinste Gruppe der TeilnehmerInnen ist die Altersgruppe 41-50 Jahre, gefolgt von den Personen, die über 50 Jahre alt sind.

Das Ergebnis dieser Frage habe ich bereits im Vorfeld erwartet, da das Fach Spanisch aktuell an Beliebtheit gewinnt und somit immer mehr junge LehrerInnen ausgebildet werden. Ich bin dennoch überrascht, dass sich sogar drei Personen über 50 Jahre gefunden haben.

In der Graphik (Abb.39) wurde hinterfragt, an welchen Schulen die teilnehmenden LehrerInnen derzeit tätig sind. Als Antworten standen AHS oder BHS zur Verfügung, wobei aber auch eine Mehrfachnennung möglich war. Das Ergebnis zeigt, dass die Verteilung zwischen AHS und BHS ziemlich ausgeglichen ist, wobei jedoch die AHS mit knappen 60 Prozent die absolute Mehrheit erreicht hat.

Im Vorfeld hatte ich ebenfalls das Gefühl, dass mehr AHS-LehrerInnen bei meiner Umfrage teilnehmen werden und BHS-Lehrende nur die Minderheit darstellen werden, was sich nun bewahrheitet hat.



Abbildung 40: Auswertung Frage 4 (Survio)

Nun werte ich die eigentlichen Fragestellungen der Umfrage aus, die sich jetzt konkret auf den spanischen Literaturunterricht konzentrieren.

Als Einstiegsfrage habe ich mich dafür entschieden, allgemein zu hinterfragen, ob die TeilnehmerInnen regelmäßig Literatur in ihren Spanischunterricht einbauen. Die Auswertung (Abb. 40) zeigt ein sehr knappes Ergebnis, bei dem die Gruppe, die die Frage mit „ja“ beantwortet hat, mit 54,4% (12 Stimmen) vor den restlichen TeilnehmerInnen liegt, die diese Frage negierten. Die Beantwortung „nein“ wurde von 10 Personen ausgewählt, was 45,5% entspricht.

Ich bin dennoch überrascht, dass doch nur die knappe Mehrheit der Lehrenden regelmäßig Literatur in den Spanischunterricht einbaut, da Literatur aktuell einen Aufschwung erlebt. Was natürlich auch miteinbezogen werden muss, sind LehrerInnen, die Klassen im ersten Lernjahr betreuen, sowie Schulen, in denen Spanisch als Wahlfach angeboten wird, denn in diesen Klassen kann meistens noch nicht das komplette Spektrum an Literatur eingebaut werden.

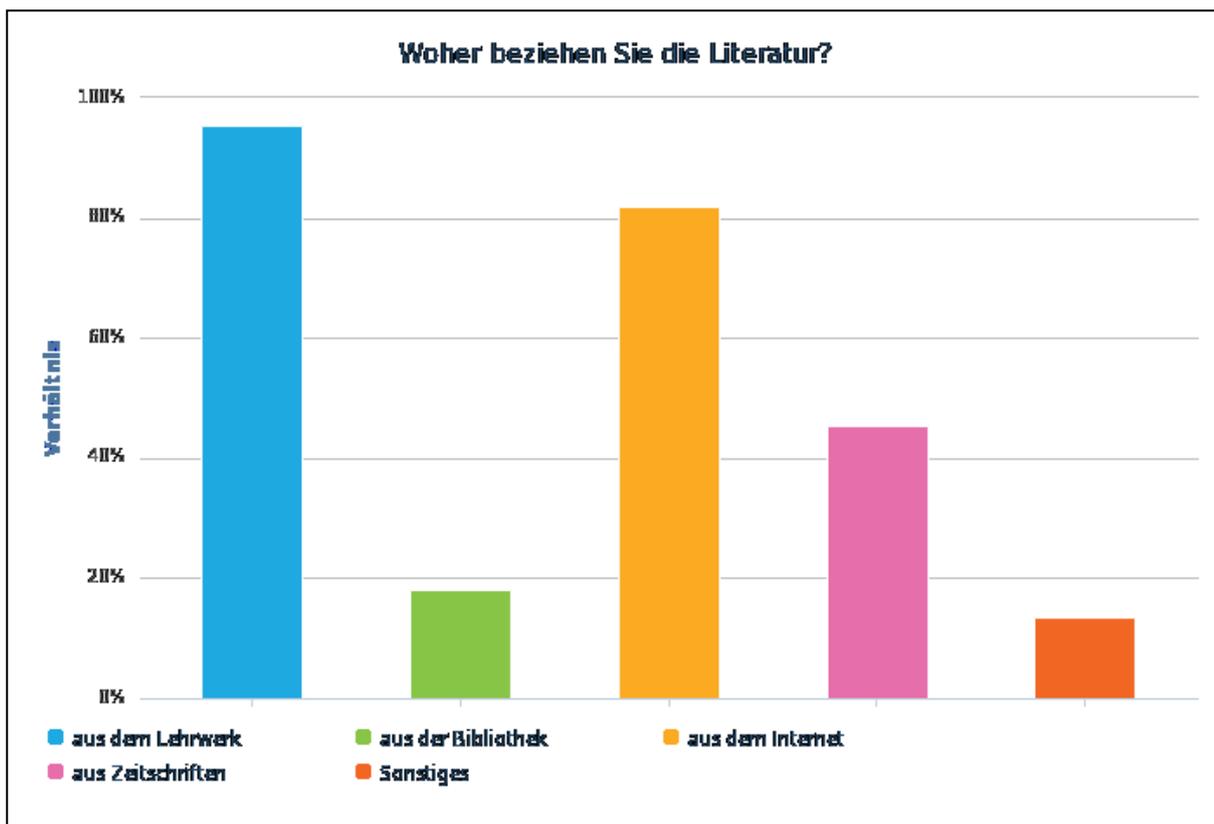


Abbildung 41: Auswertung Frage 5 (Survio)

Bei dem fünften Item interessiere ich mich dafür, woher die Lehrpersonen die literarischen Werke für ihren Spanischunterricht beziehen. Bei dieser Frage im Multiple-Choice-Format wurden fünf Antwortalternativen angegeben, inklusive einem Feld für zusätzliche Ergänzungen. Die Auswertung dieser Frage kann anhand der Abbildung 41 erkannt werden. 95,5% der Befragten haben angegeben, Literatur aus dem Lehrwerk zu beziehen, das sind 21 Stimmen. Danach folgt die Antwort, die am zweitmeisten angeklickt wurde: „aus dem Internet“ mit 81,8%, was somit 18 Befragte betrifft. Die Literatur wird von 10 Befragten (45,5%) aus Zeitungen und Zeitschriften bezogen und nur 18,2% (4 Stimmen) suchen in Bibliotheken nach geeigneten literarischen Werken. Das Feld „Sonstiges“ wurde von drei TeilnehmerInnen ausgewählt mit den Ergänzungen, die in der Abbildung 42 ersichtlich sind.

Ich bin im Vorfeld eher davon ausgegangen, dass der Bezug aus dem Internet auf dem ersten Platz landen wird, da dies unkompliziert, zeitunabhängig und zumeist kostenlos funktioniert.

Dass so viel Literatur aus dem Lehrwerk entnommen wird, überrascht mich sehr, zumal doch oftmals die Lehrbücher dafür kritisiert werden, zu wenig Material für den Literaturunterricht zu bieten. Dass Bibliotheken eher selten zur Literaturrecherche aufgesucht werden, hat mich persönlich wenig überrascht, da sie in unserer Zeit nicht mehr die Hauptbezugsquelle für Bücher sind. Bei den Erläuterungen der Antwortmöglichkeiten ist mir bewusst geworden, dass ich die traditionelle Buchhandlung gar nicht als Antwortalternative angegeben habe, da ich nicht damit gerechnet hatte, dass dies die erste Anlaufstelle für den Bücherkauf ist. Doch umso spannender finde ich nun die Zusatzantwort einer teilnehmenden Person. Dass Literatur auch aus privaten Büchern entnommen wird, davon bin ich auch ausgegangen, doch auch diese Bücher mussten auf irgendeinem Weg erstanden werden.

Die dritte Zusatzantwort, die besagt, dass die Lektüre als Klassensatz bestellt wird, finde ich interessant, da diese sehr den praktischen Alltag in der Schule widerspiegelt.

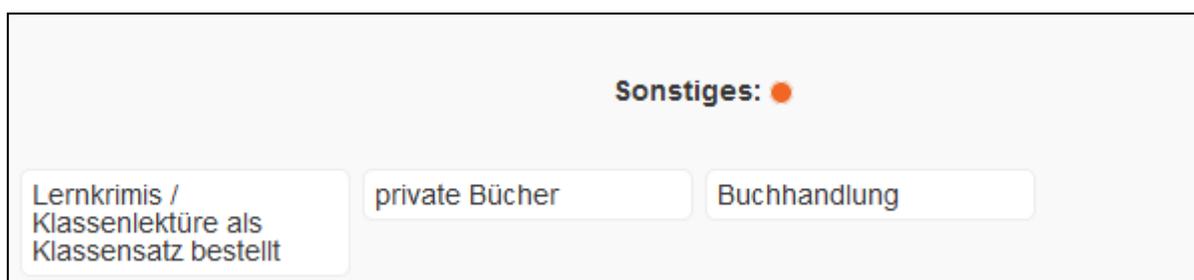


Abbildung 42: Zusatz zur Auswertung Frage 5 (Survio)

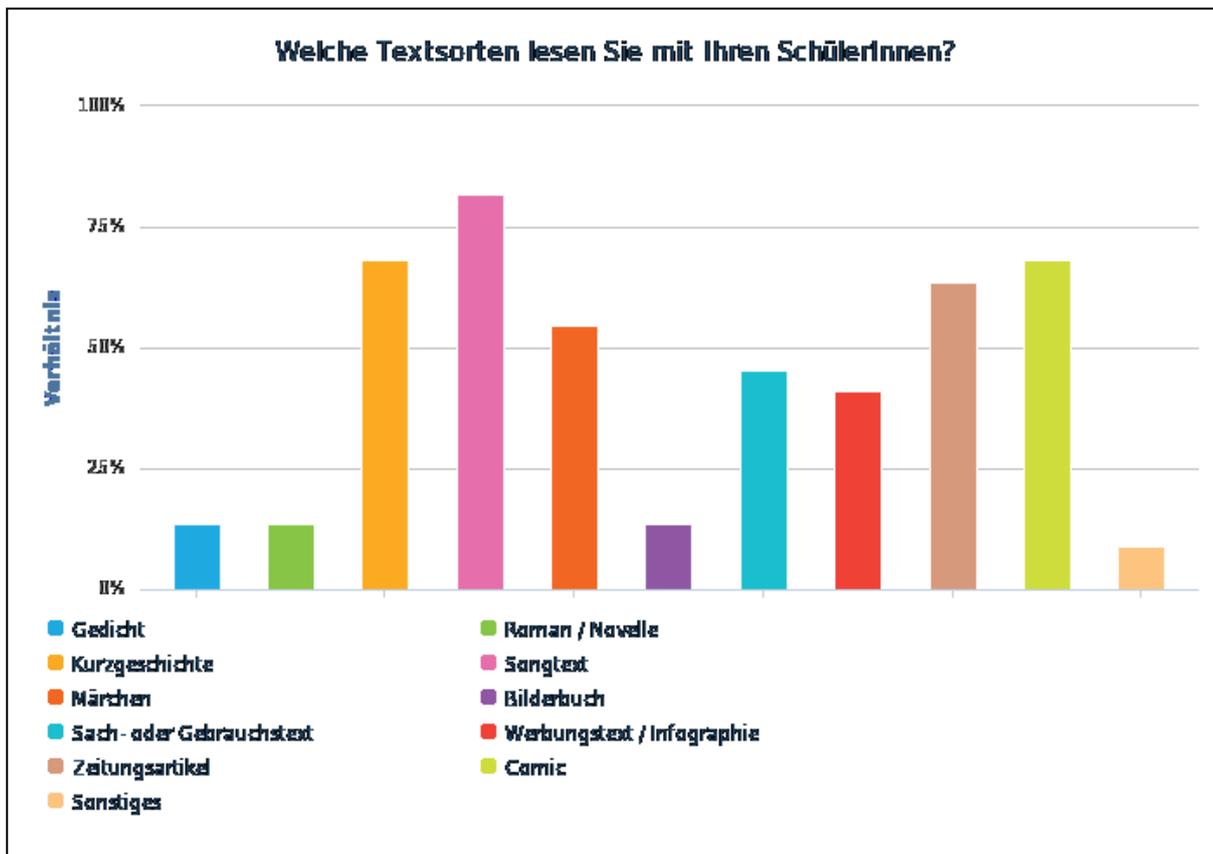


Abbildung 43: Auswertung Frage 6 (Survio)

In der sechsten Frage möchte ich von den teilnehmenden LehrerInnen wissen, welche Textsorten sie im spanischen Literaturunterricht mit ihren SchülerInnen bearbeiten. Anhand der Abbildung 43 ist die Auswertung dieser Frage ersichtlich, bei der elf unterschiedliche Antwortmöglichkeiten zur Verfügung standen und in einem zusätzlichen Feld Ergänzungen eingetragen werden konnten. Das Ergebnis dieses Items ist sehr vielfältig und breit gefächert, was anhand der unterschiedlichen Farbskalen veranschaulicht wird. Doch nichtsdestotrotz scheinen klare Tendenzen auf, welche Literaturformen bevorzugt werden und welche kaum genutzt werden. Die Textsorte, die am meisten im Unterricht eingesetzt wird, ist der Songtext mit 81,8%, was 18 Stimmen entspricht. Am zweithäufigsten werden Kurzgeschichten und Comics eingesetzt, die jeweils 15 Stimmen erhalten haben. Dass Liedtexte oftmals im Fremdsprachenunterricht verwendet werden, finde ich nicht sehr überraschend. Das liegt zum einen daran, dass spanischsprachige Musik in den letzten Jahren immer beliebter geworden ist und somit sind spanische Lieder auch den SchülerInnen bekannt. Zum anderen bietet der Einsatz von Liedtexten viele Möglichkeiten im Unterricht, die unterschiedliche Wahrnehmungskanäle der Lernenden beanspruchen. Dadurch wird das Bearbeiten der Liedtexte oftmals als willkommene Abwechslung im Spanischunterricht empfunden.

Nach Zeitungsartikeln (63,6%), Märchen (54,5%) und Sachtexten (45,5%) werden Werbungen von 40% der teilnehmenden Lehrenden im Unterricht umgesetzt. Den letzten Platz in dieser Umfrage haben die Textsorten Gedicht, Roman/Novelle und Bilderbuch und werden somit mit 13,6% am wenigsten von den Befragten ausgewählt. Bei dem Zusatzfeld „Sonstiges“ wurden zwei Antworten von den TeilnehmerInnen ergänzt. Zum einen sind das Biographien, die das Hintergrundwissen der SchülerInnen aktivieren sollen und zum anderen Lernkrimis.

Ich kann mir die Unbeliebtheit der Novelle so erklären, dass die meisten LehrerInnen anhand des Fragbogens davon ausgegangen sind, eine ganze Novelle mit den SchülerInnen lesen zu müssen, was im Spanischunterricht schnell den Rahmen sprengen kann. Doch vielmehr besteht auch die Möglichkeit, nur Teile einer Novelle oder eines Romans didaktisch aufzuarbeiten. Dass Märchen nur von 12 Befragten genutzt werden hat mich doch etwas überrascht, da ich im Vorhinein damit gerechnet habe, dass genau diese Textform öfters ausgewählt werden wird.

Die zusätzlichen Antworten (Abb.44), die einige TeilnehmerInnen ergänzt haben, gehören meiner Meinung nach in die Kategorie Roman/Novelle (der Lesekrimi) und in die Kategorie Sachtext (Biographie), weshalb es für mich nicht von außerordentlicher Bedeutung war, diese Textsorten noch einmal speziell hervorzuheben.

Meines Erachtens nach hat jede Lehrperson ihre Gründe, warum gewisse Textsorten öfter oder weniger oft verwendet werden, zumal ja auch nicht jeder Text mit jeder Klasse bearbeitet werden kann. Die Antworten kommen von Personen, die in der Praxis tätig sind und somit wurden die einzelnen Textsorten bereits in ihrer Anwendbarkeit überprüft.



Abbildung 44 : Zusatz zur Auswertung Frage 6 (Survio)

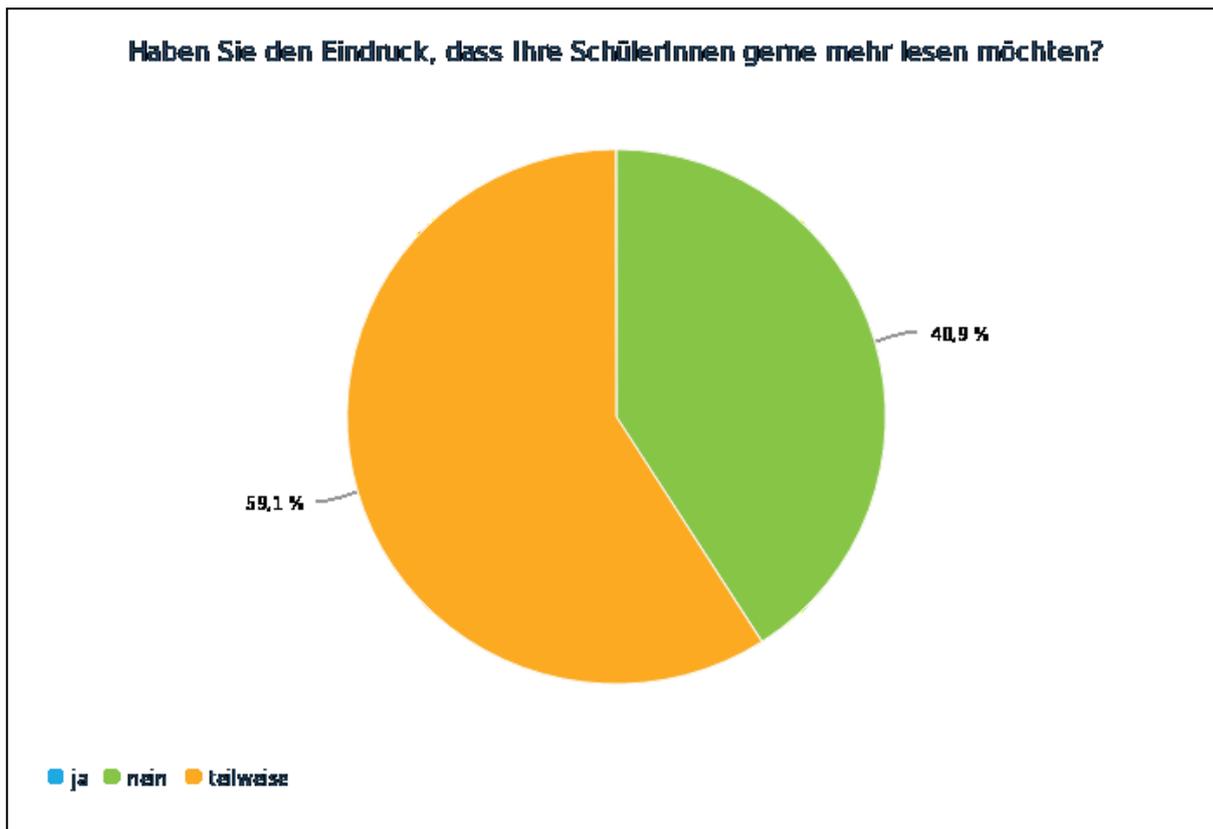


Abbildung 45: Auswertung Frage 7 (Survio)

Im nächsten Tortendiagramm (Abb.45) werden die Antworten der Befragten zu der Frage, ob diese das Gefühl haben, dass ihre SchülerInnen gerne mehr lesen möchten, aufgezeigt. Ich habe mich im Vorfeld dazu entschieden, nicht nur „ja“ oder „nein“ als Antworten zu formulieren, sondern auch die Alternative „teilweise“. Das liegt daran, dass die Klasse in der Regel eine sehr heterogene Gruppe ist, bei der die Interessen und Einstellungen meist unterschiedlich sind.

Ziemlich eindeutig bei dieser Auswertung ist die Tatsache, dass niemand der Befragten die Antwort „ja“ ausgewählt hat. Diese Gegebenheit ist doch eindeutiger als anfangs von mir gedacht, denn ich bin davon ausgegangen, dass zwar wenige TeilnehmerInnen diese Frage bejahen werden, aber dass das niemand sein wird, hat mich doch verwundert. Das kann daran liegen, dass die meisten Befragten eher zu der Antwort „teilweise“ tendiert haben, da diese nicht so eindeutig ist wie die Antwortmöglichkeit „ja“. Andererseits wiederum könnte ich mir auch vorstellen, dass es nur sehr wenige SchülerInnen gibt, die ihren LehrerInnen wirklich offenbaren, dass sie mehr lesen möchten. Und das geschieht nicht nur aus dem Grund, dass Lesen vielleicht außerhalb ihres Interessensbereich liegt, sondern möglicherweise möchten sie sich der Grundeinstellung der Klasse unterordnen, um nicht aus der Klassengemeinschaft ausgeschlossen zu werden.

Knappe 60% der befragten LehrerInnen meinen, dass Teile ihrer Klasse mehr lesen möchten und dem gegenüber stehen die TeilnehmerInnen, die diese Frage negiert haben und einen Prozentsatz von 40,9 erreicht haben. Auch wenn das Ergebnis dieser Frage auf den ersten Blick nicht sehr eindeutig ist, lässt sich trotzdem eine Tendenz erkennen, die in Richtung „teilweise“ geht.

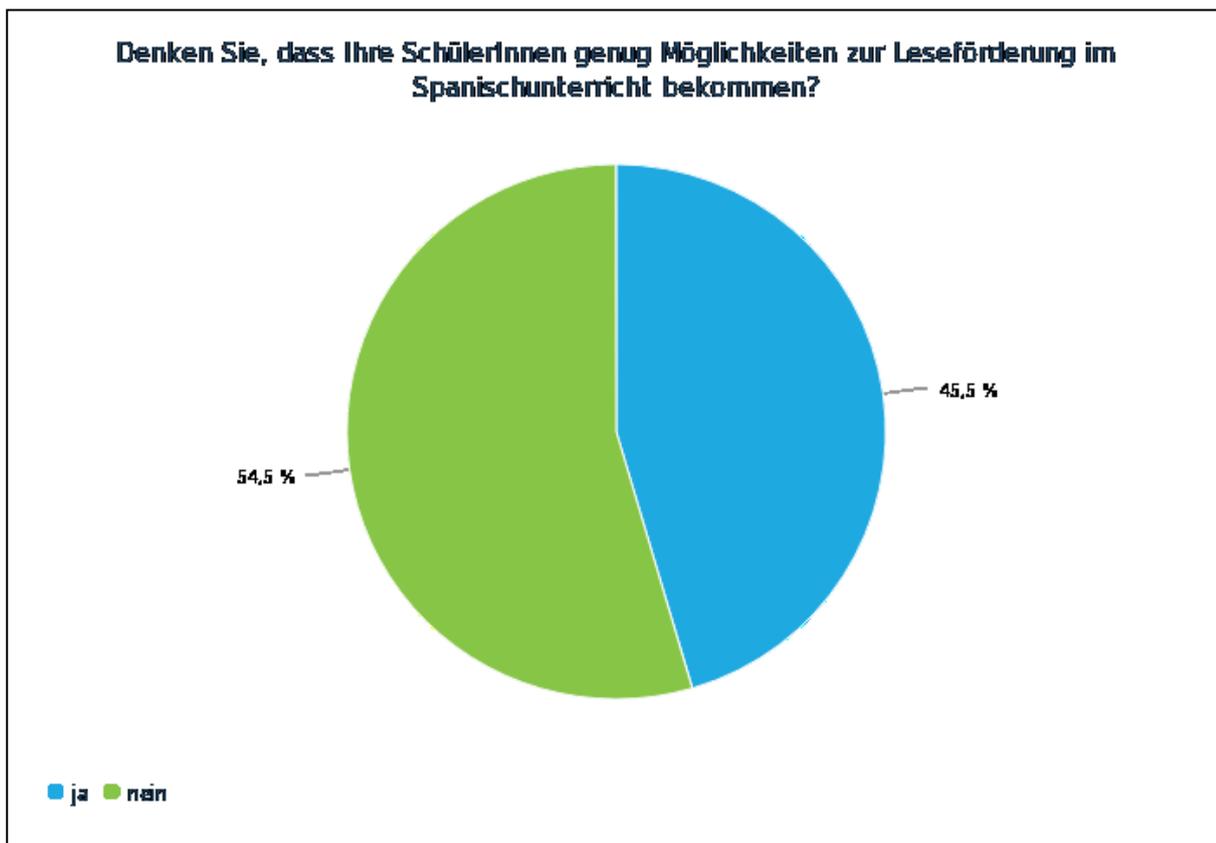


Abbildung 46: Auswertung Frage 8 (Survio)

Im Tortendiagramm (Abb.46) ist die Beantwortung der Frage 8 erkennbar, bei der ich von den Lehrkräften erfahren möchte, ob sie selbst der Ansicht sind, dass ihre SchülerInnen ausreichende Möglichkeiten zur Leseförderung im Spanischunterricht bekommen. Die Auswertung dieser Frage zeigt die Unentschlossenheit, die diese Frage bei den beteiligten LehrerInnen auslöst. Das kann möglicherweise auch daran liegen, dass jeder Mensch eine andere Auffassung davon hat, was eine gute Leseförderung ausmacht. Ich war mir dessen beim Verfassen der Frage bewusst, wollte aber dennoch die Einschätzungen der Lehrkräfte erfahren.

In grün gehalten ist der Anteil der Lehrenden, die davon ausgehen ihre SchülerInnen nicht genügend zu fördern. Diese Antwort ist mit 54,5% (12 Stimmen) die Mehrheit, auch wenn kein besonderer Kontrast zu der Alternative „ja“ besteht, die 10 Mal gewählt wurde.

Die Tatsache, dass doch die Mehrheit glaubt, ihre SchülerInnen nicht genügend in der Lesekompetenz der jeweiligen Fremdsprache zu fördern, ist ein Ergebnis, das nicht besonders wünschenswert ist. Um dieses Ergebnis von einer positiven Seite zu beleuchten, kann auch dem nachfolgenden Gedanken Aufmerksamkeit geschenkt werden. Denn vielleicht hat diese Frage sogar den Effekt, einige befragte Lehrende dazu zu animieren, zumindest die leseaffinen SchülerInnen mit mehr Literatur zu versorgen, die diese bei Bedarf/ Interesse lesen können.

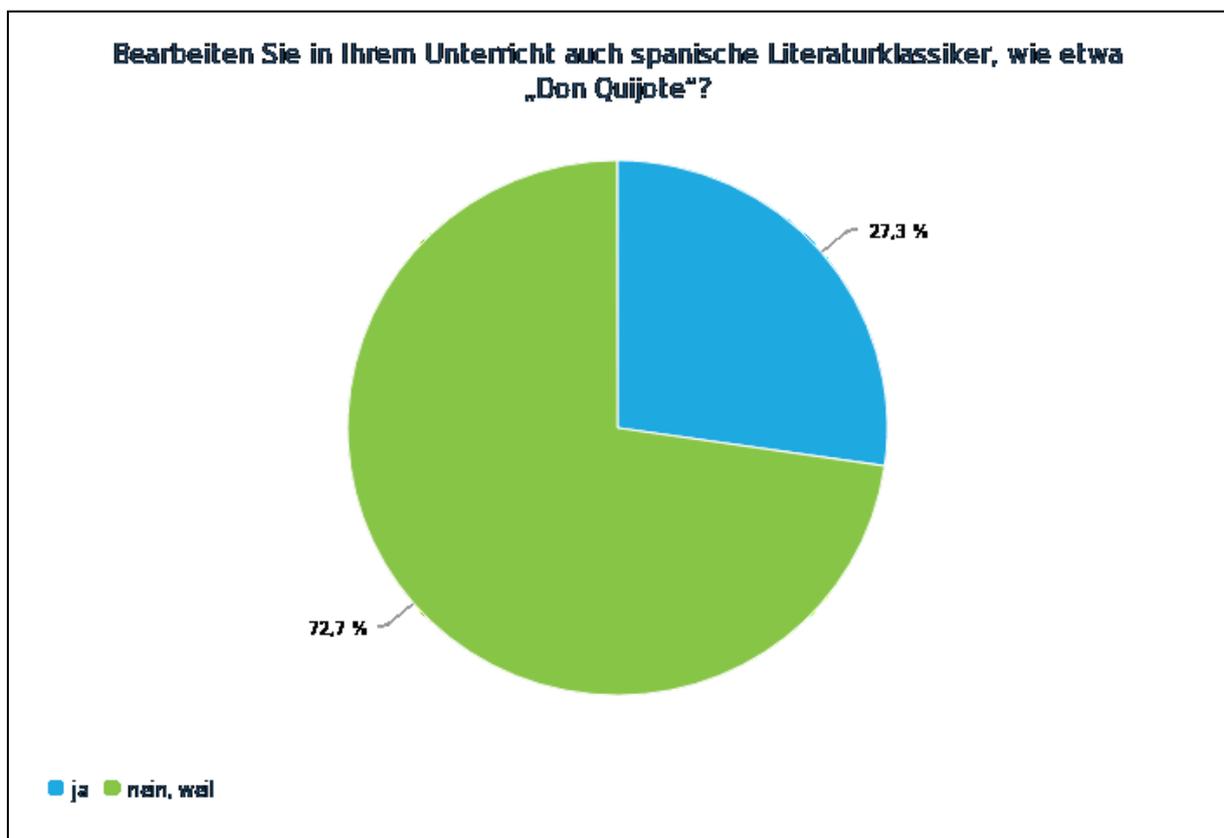


Abbildung 47: Auswertung Frage 9 (Survio)

Bei dem neunten Item der Umfrage, war es mir wichtig, auf ein konkretes Werk der spanischen Literaturgeschichte einzugehen. Dies war auch der Grund, warum die Beantwortung dieses Fragebogens nur sinnvoll erscheint, wenn wirklich nur Spanischlehrende diesen beantworten. Das Kreisdiagramm (Abb.47) zeigt ein sehr eindeutiges Ergebnis, das zu der Antwort tendiert, dass spanische Literaturklassiker, wie etwa Don Quijote, nicht in den Spanischunterricht der TeilnehmerInnen eingebaut werden. 16 der 22 befragten Personen haben sich für diese Antwort entschieden, was 72,7% entspricht. Lediglich sechs TeilnehmerInnen (27,3%) konnten diese Frage mit „ja“ beantworten.

In Anbetracht dieser Frage, habe ich mit diesem Ergebnis durchaus gerechnet. Don Quijote ist ein sehr anspruchsvolles Werk, das auch die Spanischlehrenden herausfordern kann und somit wird es von den meisten für ihren Spanischunterricht nicht verwendet. Besonders spannend bei der Beantwortung dieser Frage sind die Zusatzfelder, in denen argumentiert werden konnte, warum die Antwort „nein“ ausgewählt wurde. Die beiden Hauptargumente, die klar gegen den Einsatz solcher Literaturklassiker sprechen, sind einerseits der zeitliche Aufwand, den ein solches Werk hat und zum anderen das fehlende Interesse der SchülerInnen. (Abb.48)

Ich finde es verständlich, nach Abwägung dieser Komponenten, das Lesen eines sehr anspruchsvollen Werkes zu unterlassen, denn es sollte in erster Linie dazu dienen, die Lesekompetenzen der SchülerInnen zu fördern und ihnen Freude am Lesen zu bereiten. Wenn dies nicht möglich ist, weil das Erfolgserlebnis aufgrund des Schwierigkeitsgrads des Werkes nicht eintritt, kann es den gegenteiligen Effekt haben und die SchülerInnen demotivieren, da sie dadurch eine schlechte Leseerfahrung gemacht haben. Somit sehe ich es auch so, als Lehrkraft besser zu einfacherer Literatur für den Unterricht zu greifen. Einige TeilnehmerInnen haben auch angegeben, Literaturklassiker nicht zu verwenden, weil die Prioritäten derzeit mehr auf die Zentralmatura gerichtet sind, bzw. sie selbst erst eine erste Klasse unterrichten und somit Don Quijote noch nicht in Frage kommen würde.

Eine Antwortmöglichkeit, die ich als positiv empfinde, ist die, in der ein/e TeilnehmerIn erwähnt, dass im Unterricht von dem Werk Don Quijote nur ungefähr zwei Seiten mit den SchülerInnen gemeinsam gelesen werden, da ansonsten die Zeit fehlt. Ich sehe diese Antwort als einen gut gewählten Kompromiss, da einerseits ein Bruchteil des Werks bearbeitet wird und die SchülerInnen das Literaturstück kennenlernen und dadurch mit dem Namen etwas anfangen können und auf der anderen Seite auch nicht überfordert werden, da nur wenige Seiten gelesen werden.

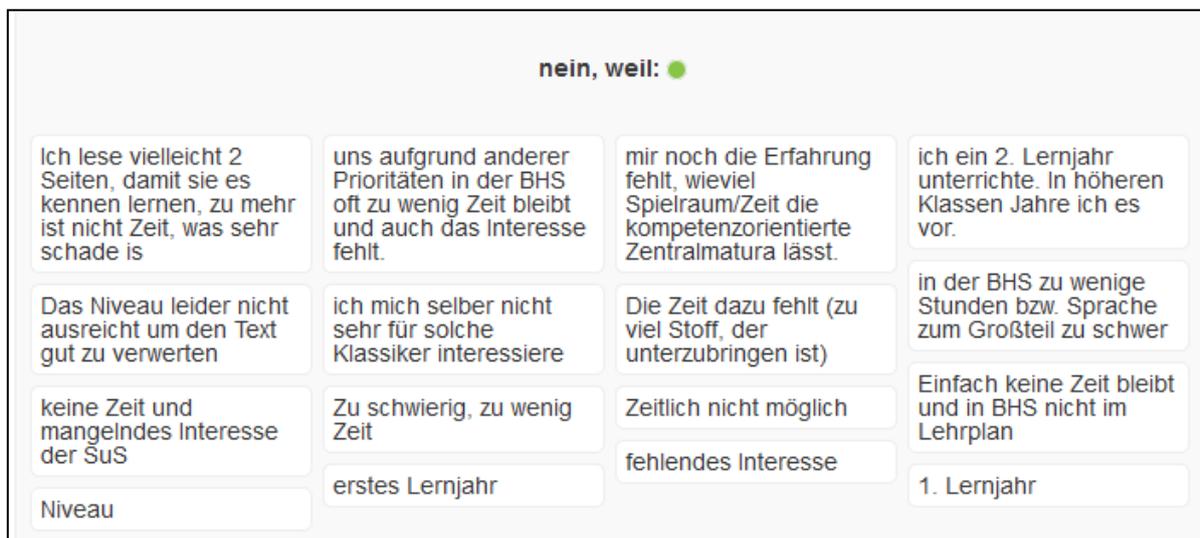


Abbildung 48: Zusatz zur Auswertung Frage 9 (Survio)

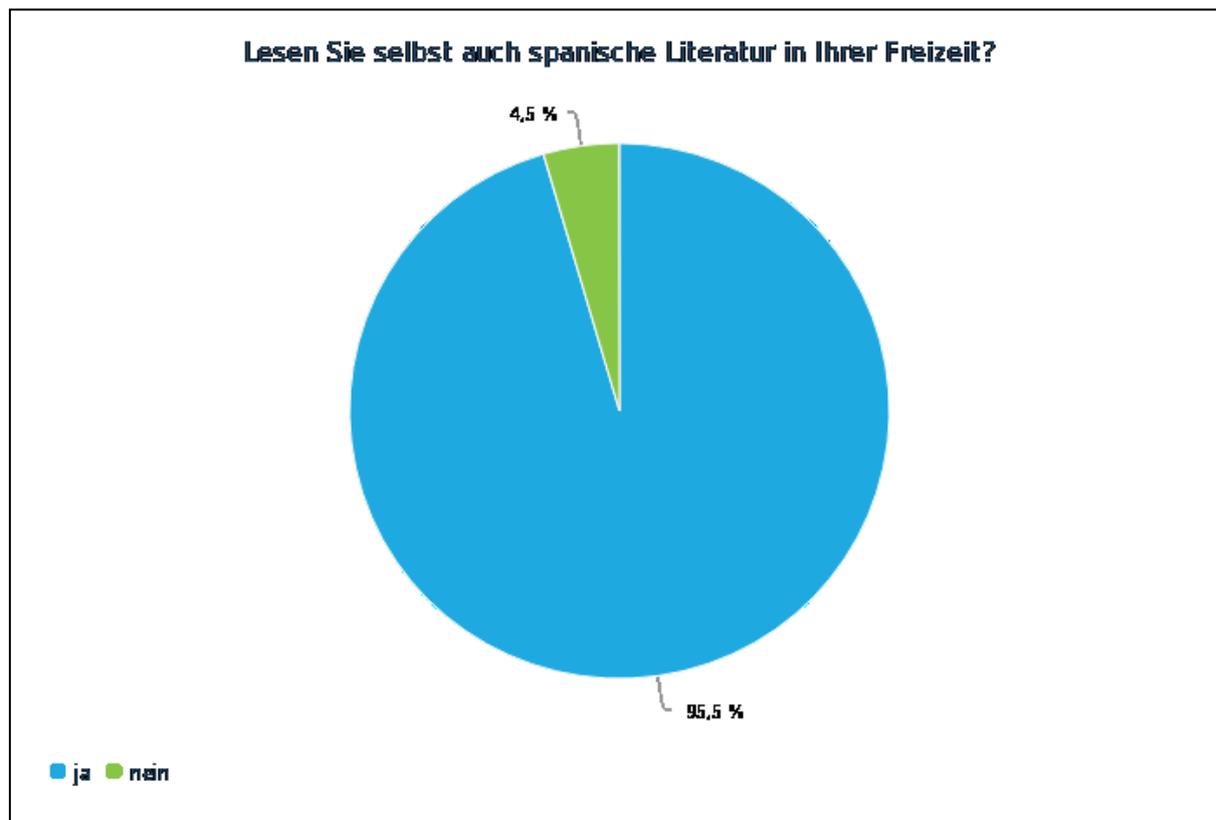


Abbildung 49: Auswertung Frage 10 (Survio)

Das eindeutigste Ergebnis der gesamten Umfrage bietet die Frage zehn, bei der ich von den teilnehmenden Lehrkräften wissen möchte, ob sie auch selbst in ihrer Freizeit zu spanischer Literatur greifen (Abb.49). Ich habe diese Frage als wichtig empfunden, um das Verhältnis herauszufinden, dass die Lehrperson der Literatur gegenüber hat. Das Ergebnis zeigt, dass 95,5% der Befragten angeben, auch selbstständig zu Hause spanische Werke zu lesen. Einzig allein eine Person hat angegeben, keine spanische Literatur zu lesen.

Ich empfinde das als ein sehr gelungenes Ergebnis dieser Frage, denn wenn auch die Lehrperson selbst Literatur liest, kann diese Lesefreude authentisch an die SchülerInnen weitergegeben werden.

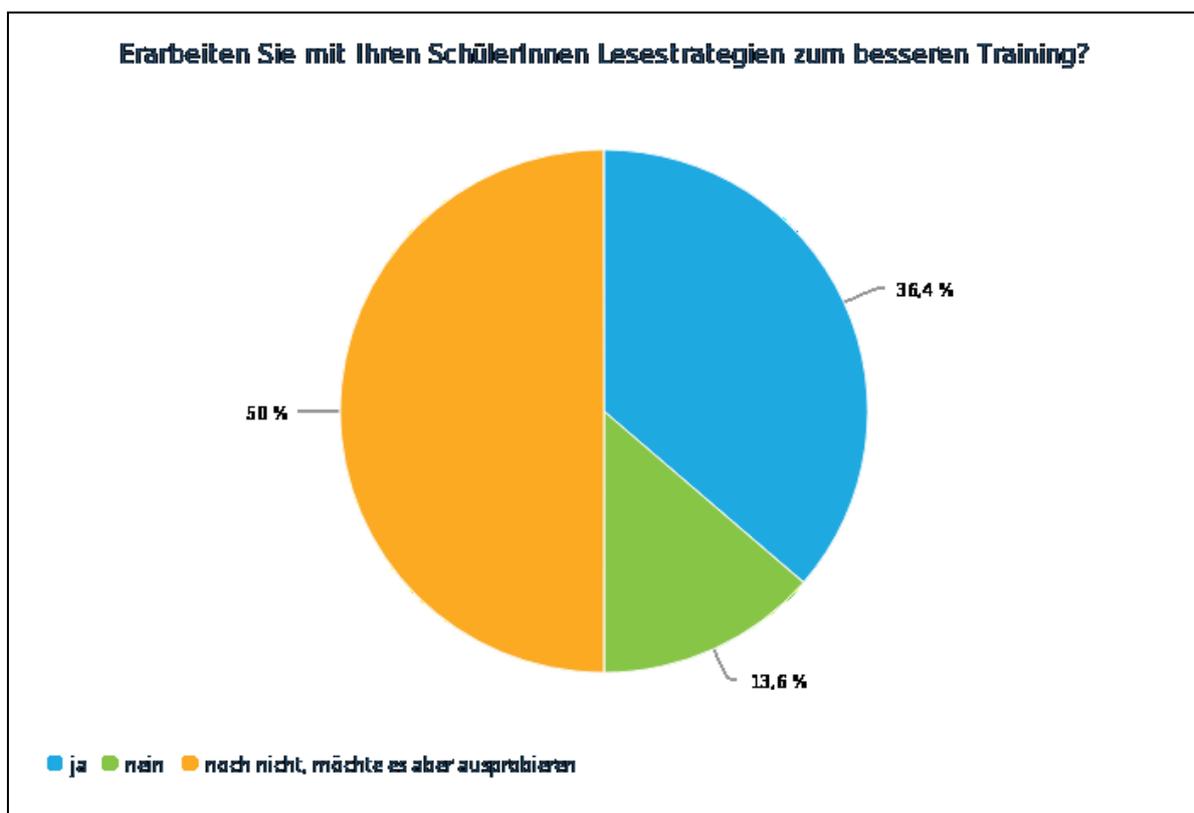


Abbildung 50: Auswertung Frage 11 (Survio)

Da sich ein Teil meiner Arbeit mit unterschiedlichen Lesetechniken und -strategien beschäftigt, war es von Bedeutung, diese auch in meinem Fragebogen einzusetzen. Deshalb wollte ich von den Lehrkräften wissen, ob sie von Lesestrategien in ihrem Spanischunterricht Gebrauch machen. Als Antwortalternativen standen „ja“, „nein“ und „noch nicht, möchte es aber ausprobieren“ zur Verfü-

gung. Es war mir wichtig, eine Alternative zwischen ja und nein zur Auswahl zu stellen, damit auch Lehrende, die prinzipiell an dem Einsatz von Lesestrategien interessiert sind, aber noch nicht die Möglichkeit hatten diese zu verwenden, eine Stimme bekommen und so in der Graphik (Abb.50) ersichtlich werden. Die Hälfte aller Befragten hat sich auch für diese Antwortalternative entschieden, was elf Personen entspricht. Acht TeilnehmerInnen haben diese Frage mit „ja“ beantwortet und drei Lehrkräfte haben angegeben, keine Lesestrategien im Unterricht einzusetzen, was 13,6% ausmacht.

Im Vorfeld war mir bewusst, dass sich einige TeilnehmerInnen für die Antwort entscheiden, die zwischen schwarz und weiß ist, also „noch nicht, möchte es aber ausprobieren“. Ich empfinde es als ein gutes Ergebnis, dass nur die Minderheit angibt, keine Lesetechniken im Spanischunterricht zu verwenden. Ich persönlich finde es sehr zielführend, den SchülerInnen solche Strategien beizubringen, da sie dadurch schneller zu einem Erfolgserlebnis beim Lesen kommen.

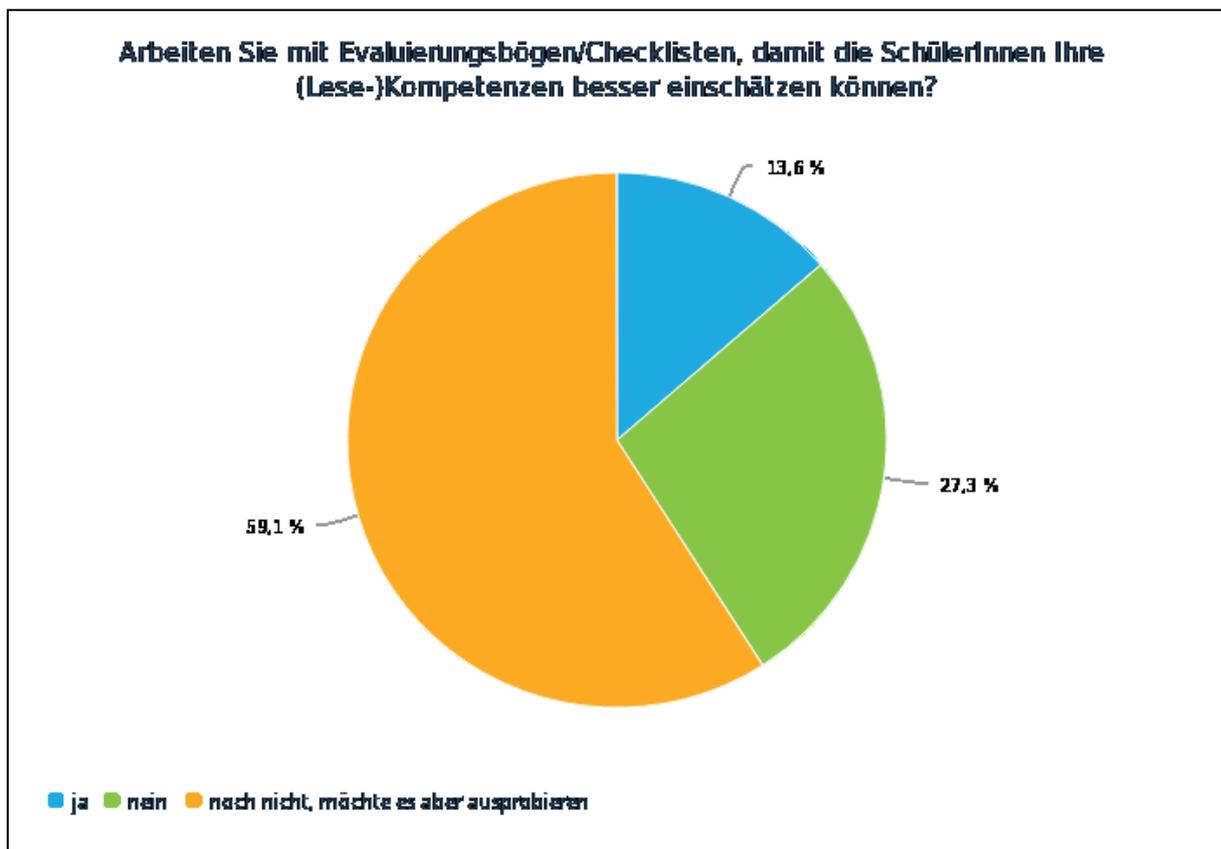


Abbildung 51: Auswertung Frage 12 (Survio)

Die nächste Frage ist vom Antwortenformat genauso aufgebaut wie die vorhergehende. In diesem Item frage ich die Lehrperson, ob sie im Spanischunterricht Evaluierungsbögen einsetzt. Diese Checklisten sollen den SchülerInnen dazu dienen, ihre eigenen Fähigkeiten in der Fremdsprache selbst besser einschätzen zu können. Obwohl das Antwortenformat ähnlich wie bei der vorhergehenden Frage ist, sieht die Antwortenverteilung bei diesem Item anders aus (Abb.51). Lediglich drei Personen haben angegeben mit Evaluierungsbögen zu arbeiten und doppelt so viele Lehrende (sechs Personen, 27,3%) haben diese Frage negiert. Die Mehrheit hat sich dafür entschieden, die Evaluierungsbögen noch nicht eingesetzt zu haben, dies aber noch ausprobieren zu wollen.

Ich hätte nicht damit gerechnet, dass tatsächlich so wenig Lehrende Checklisten im Unterricht verwenden. Aber ich empfinde es als positiv, dass knappe 60 Prozent sich vorstellen können, Evaluierungsbögen mit ihren SchülerInnen auszuarbeiten. Ich kann mir diese Antwortenaufteilung so erklären, dass das Thema mit den Evaluierungsbögen für einige Lehrende noch ein neues Gebiet ist, dass sie noch nicht kennen und somit noch nicht eingesetzt haben.

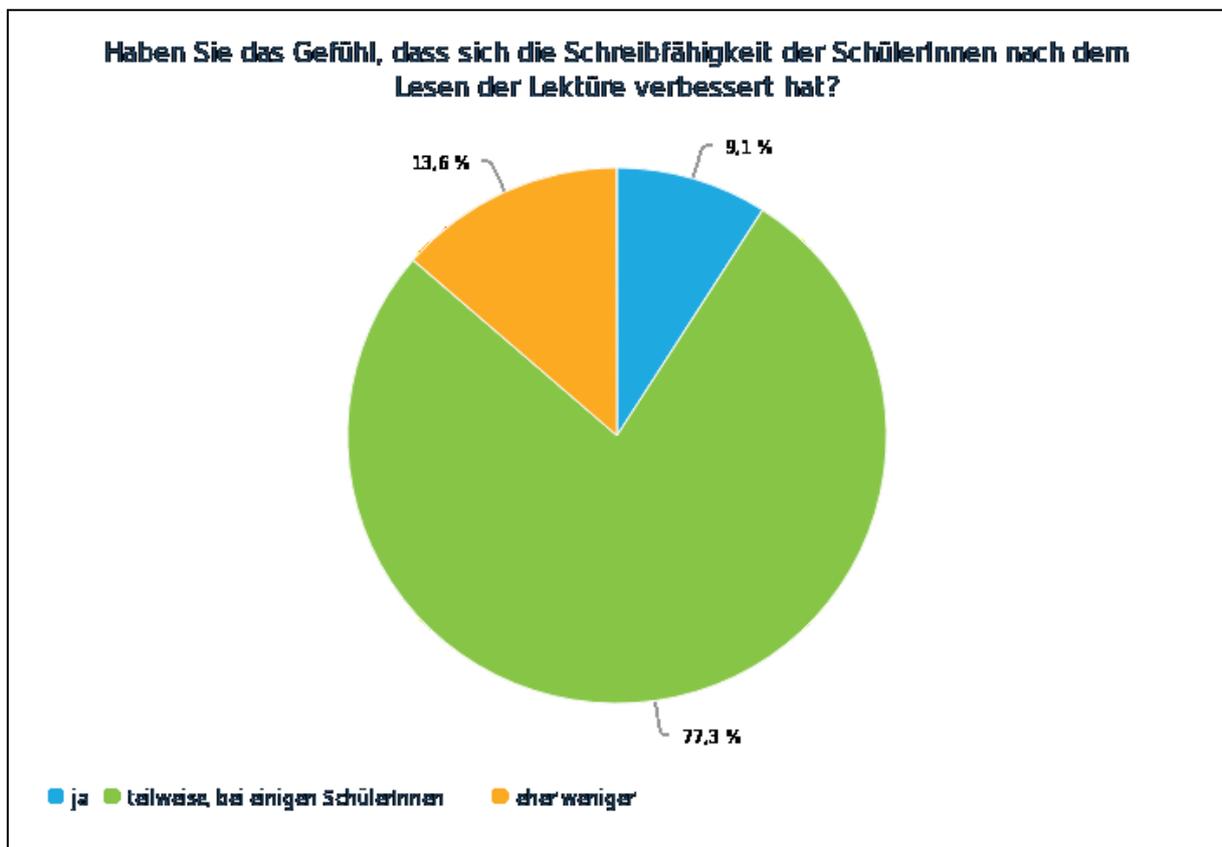


Abbildung 52: Auswertung Frage 13 (Survio)

Das Item 13 beginnt mit dem Nutzen, den das Lesen von literarischen Werken auf die unterschiedlichen Fähigkeiten der SchülerInnen hat. Ich habe die TeilnehmerInnen gefragt, ob sie den Eindruck haben, dass sich die Schreibfähigkeit der Jugendlichen nach dem Lesen der Lektüre verbessert hat. Die Auswertung dieser Frage wird in der Abbildung 52 ersichtlich.

Nur zwei Befragte, also 9,1%, sind der Meinung, dass sich die Fähigkeiten ihrer Klassen verbessert haben. Dem gegenüber stehen drei Personen, die eher weniger den Eindruck haben, dass die Schreibfähigkeit der LeserInnen nach erfolgtem Lesen einen Fortschritt erreicht hat. Der Großteil mit 77,3%, was 17 Personen entspricht, hat sich für die Antwort entschieden, dass ein Teil der SchülerInnen davon profitiert hat und in weiterer Folge ein Fortschritt der Schreibfertigkeiten bemerkbar war.

Das Ergebnis der Umfrage zeigt, dass das Lesen von literarischen Werken einen guten Einfluss auf die Fähigkeiten einiger SchülerInnen hat. Dass es sehr schwierig ist, eine ganze Klasse nach dem Fortschritt ihrer Fähigkeiten zu beurteilen, ist mir bewusst. Aber nichtsdestotrotz erweckt die Umfrage den Eindruck, dass die SchülerInnen in jedem Fall vom Lesen profitieren.

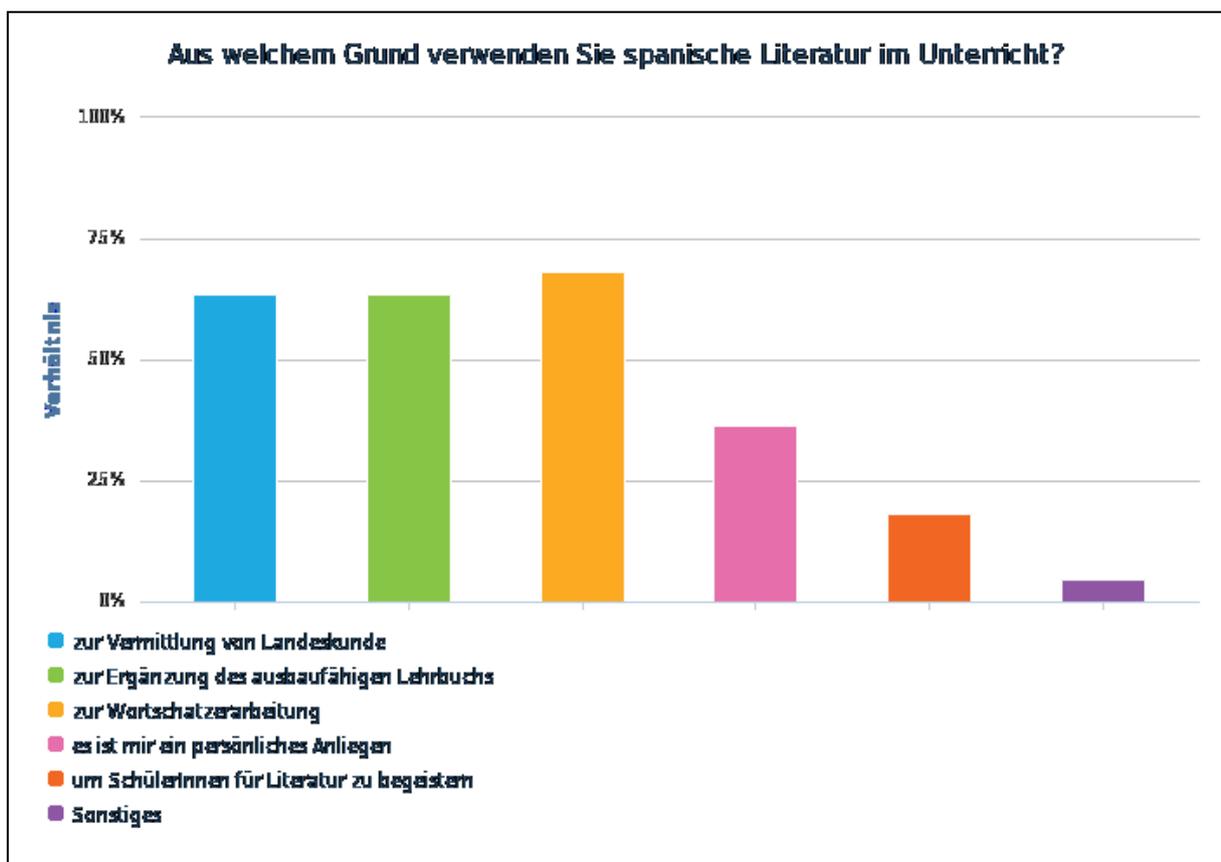


Abbildung 53: Auswertung Frage 14 (Survio)

Nun möchte ich das Ergebnis der letzten Multiple-Choice-Frage erläutern. Bei dieser Frage interessierte ich mich für die Motivation, die die LehrerInnen anstrebte, Literatur in ihren Unterricht einzubauen. Es standen sechs unterschiedliche Antwortmöglichkeiten zur Verfügung, inklusive einem Feld mit „Sonstiges“.

Die Auswertung dieser Frage zeigt drei dominante Gründe, die anhand des Balkendiagramms (Abb.53) veranschaulicht werden. Den ersten Platz (68,2%) hat der Gedanke der Wortschatzarbeitung, den die Lehrkräfte bei der Verwendung von Literatur haben. Dieser ist dicht gefolgt von den Motiven „Vermittlung von Landeskunde“ und „Ergänzung des ausbaufähigen Lehrbuchs“, die mit jeweils 14 Stimmen 63,6% erreicht haben.

Acht der befragten Personen gaben an, Literatur im Spanischunterricht einzusetzen, weil es ihnen ein persönliches Anliegen ist. Lediglich vier Lehrkräfte verwenden Literatur, um die Begeisterung der SchülerInnen für Literatur zu steigern. Das Zusatzfeld (Abb.54) hat eine Lehrperson benutzt, mit der Ergänzung, dass sie Literatur mit der Funktion verwendet, den SchülerInnen die praktische Verwendung von Sprache näherzubringen.

Bei Anbetracht der Ergebnisse bin ich wenig überrascht, dass die ersten drei Antwortmöglichkeiten die meisten Stimmen bekommen haben. Das liegt daran, da diese drei praxisorientiert und zielführend erscheinen und das in unmittelbarer Zeit. Denn im Gegensatz dazu erscheint es mir als ein wesentlich langwierigerer Prozess, beispielsweise die SchülerInnen für Literatur zu begeistern. Aber dennoch bin positiv überrascht, dass doch so viele Personen aus einem eigenen Interesse Literatur im Spanischunterricht verwenden.



Abbildung 54: Zusatz zur Auswertung Frage 14 (Survio)

15 Welche konkreten Lektüreempfehlungen haben Sie für den Spanischunterricht?			
Keine (2x)	Keine, meine Schüler bevorzugen Serien wie „Las Chicas del Cable“ oder „La Llegada de Sam“	Texte, die den SchülerInnen aus dem deutschen Bereich bekannt sind.	Märchen zum Üben der Vergangenheitsformen
Lola Lago (Anfängerunterricht)			Vereinfachte Lektüre
Einfache Lektüre, Krimis	Lernkrimis mit unterschiedlichen Niveaus, Kinderbücher, Märchen in vereinfachter Fassung	Kurze Lesekrimis Un mundo lejano	diverse Liedtexte, Ausschnitte aus Romanen
"Croquetas y Wasaps" de Begoña Oro		Songtexte, Kurzgeschichten	artículos de periódicos
Bücher von Luis Sepúlveda	keine konkreten	Ohne Titel zu nennen denke ich, dass meine Schülerinnen eher mit Lyrik zu gewinnen sind. Ist weniger zeitintensiv und bietet eher ein Erfolgserlebnis. Online-Zeitungen bieten auch leicht 'Erfolgserlebnisse', falls Inhalte schon bekannt sind.	Leider keine
Lola Lago Gael y la red de mentiras	Easy-Reader		Im 4-jährigen Spanischunterricht geht sich das Üben der vorgeschriebenen Formate schon fast nicht aus, da biete ich Lektüre nur wenigen Interessierten an.

Abbildung 55: Auswertung Frage 15 (Survio)

Als Abschluss dieses Fragebogens dient eine Frage, die im offenen Format zu beantworten ist. Diese letzte Frage erscheint mir als die wichtigste, weshalb ich sie für den Schluss aufgehoben habe. Ich möchte von den LehrerInnen erfahren, welche konkreten Leseempfehlungen sie für den Spanischunterricht haben. Die Frage wurde so gestellt, um zu erreichen, dass die TeilnehmerInnen konkrete Beispiele nennen und es nicht nur bei Überbegriffen bleibt. Anhand der Abbildung 55 werden die Ergebnisse dieser Frage ersichtlich, wobei vier Befragte keine Angabe gemacht haben. Einige TeilnehmerInnen gaben an, bevorzugt vereinfachte Lektüre einzusetzen und eine Person verwendet hauptsächlich Texte, die die SchülerInnen schon auf Deutsch kennen. Dies empfinde ich auch als eine gute Möglichkeit, die LeserInnen nicht gleich mit Literatur zu überfordern. Eine befragte Lehrperson argumentierte, dass ihre Klassen lieber spanische Serien schauen würden und gab dazu zwei konkrete Empfehlungen.

Der Hauptteil der befragten Lehrenden gab diverse Textgattungen an, wie etwa Krimis, Märchen, Kinderbücher, Kurzgeschichten, Liedtexte und Zeitungsartikel. Ein/e TeilnehmerIn gab an, dass die Lektüre nicht in den Zeitplan passen würde, weshalb er/sie nur interessierten SchülerInnen Möglichkeiten zum Lesen anbietet. Auch wenn es schade ist, wenn nur wenig im Unterricht gelesen

wird, empfinde ich es als eine gute Möglichkeit, zumindest den lesefreudigen SchülerInnen Optionen zur Vertiefung zu geben.

Immerhin fünf der befragten Personen haben einen konkreten Autor oder ein konkretes Werk genannt. Ich könnte mir vorstellen, dass diese überschaubare Zahl daran liegt, dass einige TeilnehmerInnen nicht den Aufwand betreiben wollten, zu reflektieren, welche Bücher besonders lesenswert sind. Andererseits wiederum kann es auch sein, dass die Frage nicht konkret genug formuliert war und somit falsch verstanden wurde. Zum besseren Verständnis hätte ich noch den Satz hinzufügen können „Nennen Sie ein Beispiel“.

Die fünf erwähnten TeilnehmerInnen teilten Empfehlungen des Buches „Lola Lago“, die sogar zwei Mal genannt wurde. Außerdem wurden Bücher von Luis Sepúlveda genannt, von diesem Autor ich auch eine Unterrichtssequenz zum Thema der Novelle erstellt habe.

Des Weiteren wurden Werke wie „Croquetas y Wasaps“, „Gael y la red de mentiras“ und “Un mundo lejano” empfohlen.

Ich bin mit der Auswertung dieser Frage zufrieden, denn nun bin ich zumindest um fünf Literaturempfehlungen reicher. Da es im praktischen Schulalltag meist so ist, dass nicht jedes Werk mit jeder Klasse gelesen werden kann, da nicht nur die Interessen, sondern auch die Kompetenzstufen zwischen den Klassen stark variieren, obliegt es schlussendlich der Lehrkraft, welche Literatur sie im Unterricht einsetzt.

6. Conclusio

Im Zentrum der vorliegenden Diplomarbeit stand die Analyse des Literatureinsatzes an österreichischen Schulen, in Abstimmung mit den curricularen Vorgaben und verglichen mit den Resultaten der empirischen Untersuchung. Im Curriculum der AHS wird der Literatur beim Erwerb der spanischen Sprache als zweite lebende Fremdsprache durchaus Wichtigkeit zugesprochen, da erwähnt wird, dass „außerschulische Lektüre“ zur Erweiterung der Fremdsprachenfähigkeiten der SchülerInnen vorgesehen ist. (BMB s.a., S.3)

Bei Betrachtung der Ergebnisse der Online-Umfrage zum Einsatz von literarischen Werken im Spanischunterricht kehrt jedoch Ernüchterung ein. Wie die Umfrage ergab, verwenden bloß 54,5% der befragten Lehrenden regelmäßig Literatur in ihren Unterrichtssequenzen, was somit knapp mehr als die Hälfte bedeutet. Dieses Ergebnis scheint, bei Betrachtung der Bedeutung der Literaturverwendung in den Lehrplänen, wenig befriedigend zu sein. Viele der Befragten argumentierten damit, dass die zeitlichen Ressourcen im Unterricht sowieso sehr knapp bemessen seien, weshalb die Bearbeitung literarischer Werke oftmals ausgespart werden müsse.

Ein weiteres Faktum ist, dass das Interesse an Lektüre seitens der SchülerInnen, laut der Online-Umfrage, nur wenige Lichtblicke bietet: Keine einzige Lehrperson hat den Eindruck, dass ihre SchülerInnen gerne mehr im Fremdsprachenunterricht lesen möchten, 40,9% gehen davon aus, dass die SchülerInnen nicht mehr lesen möchten und 59,1% geben an, dass zumindest Teile der Klasse daran interessiert wären. Somit lässt sich feststellen, dass es ein wesentlicher Bildungsauftrag ist, die in den Zeiten der neuen Medien aufwachsenden Kinder mehr an literarische Werke heranzuführen, auch wenn dies bereits im Vorhinein ein schwieriger Prozess zu sein scheint.

Einem weiteren Gedanken, dem ich Interesse schenken möchte, betrifft die Art des Einsatzes von Literatur. Anhand der Umfrage ist ersichtlich, dass das unangefochtene Hauptziel der LehrerInnen bei der Literaturverwendung der Wortschatzarbeitung gilt. Darauf folgen die beiden Gründe, Literatur für landeskundliche Informationen zu nutzen und als Ergänzung des ausbaufähigen Lehrbuchs anzuwenden. Lediglich vier der befragten Lehrenden machen es sich zum Ziel, die SchülerInnen mithilfe literarischer Werke langfristig für Literatur zu begeistern. Die Auswertung dieser Frage zeigt offensichtlich, dass der ästhetische Gehalt der literarischen Ressourcen oftmals zu kurz kommt, da Literatur regelrecht für die Wortschatzarbeit ausgenutzt wird.

Den LehrerInnen möchte ich keineswegs die alleinige Verantwortung an diesem Dilemma geben, denn diese versuchen auch bloß ihre zeitlichen Ressourcen möglichst effizient einzusetzen.

Dass in diesem Zusammenhang Handlungsbedarf besteht ist naheliegend, weshalb ich nun eine Möglichkeit zur Verbesserung dieses Zustandes vorschlagen möchte.

Die zielführendste Lösung ist wohl, dass das Bundesministerium für Bildung weiter an zeitlichen Ressourcen feilt. Es ist offensichtlich, dass die Zeit für anspruchsvollere Themen, wie literarische Themen, im Fremdsprachenunterricht limitiert ist, weshalb ich den Gedanken einer eigenen Literaturförderung in den Raum stellen möchte. Ich könnte es mir gut vorstellen, zwei bis drei Wochenstunden speziell für die Literaturstunden einzuplanen, in der die SchülerInnen aktiv lesen. Um die Lesefreiheit zu gewähren, könnte den LeserInnen ein Depot aus Büchern aller an der Schule unterrichteten Fremdsprachen zur Verfügung gestellt werden, wo sie aus eigenem Interesse ein Buch auswählen dürften. Ähnliche Leseförderungen sind schon verbreitet, wie beispielsweise Lesenächte und dergleichen, die dasselbe Ziel verfolgen.

Um diese Thematik abzuschließen möchte ich noch sagen, dass diese Heranführung der SchülerInnen an die Lektüre bestimmt eine Herausforderung darstellt, ich aber dennoch der Meinung bin, dass die SchülerInnen das Lesen benötigen, um Erfolgserlebnissen in der Fremdsprache näherzukommen.

7. Resumen en español

Esta tesina se dedica a analizar las metas y el potencial del uso de la literatura en las clases de español. Para posibilitar la fluidez al leer, utilicé expresiones neutrales que engloban a ambos géneros, puesto que de ninguna manera quiero discriminar o favorecer a un género.

En la pregunta central quiero enumerar las posibilidades didácticas que tiene el profesor de español para trabajar con una obra literaria. Primero, se menciona la didáctica de la literatura en general y posteriormente, específicamente en las clases de español. Luego, se muestran las normas para las clases de lenguas extranjeras según el GERS (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen) y ESP (Europäisches Sprachenportfolio).

Además, se elaboró un repertorio de secuencias de enseñanza donde preparé cinco obras literarias diferentes. En la segunda parte hay una encuesta empírica, donde se desarrolló un cuestionario para profesores de español, con el fin de comparar las hipótesis teóricas con los resultados de la encuesta.

La didáctica de la literatura

Para empezar con esta temática es importante definir el término de la didáctica de la literatura. La didáctica de la literatura es una ciencia bastante joven que trata de enseñar y aprender la literatura. Una característica de este método es la necesidad del trabajo ligado a la práctica. Además, se analizan materiales para las clases, como los manuales y modelos para las clases de literatura, y se utilizan métodos empíricos para desarrollar teorías didácticas.

Asimismo, se refleja la historia de la didáctica de la literatura y se investiga la importancia de la literatura en nuestra sociedad.(cf. Leubner et al. 2010, p. 11)

Funciones y metas

La literatura constituye una parte fundamental de la cultura del idioma, por lo cual hace falta tratar obras literarias, aunque la enseñanza sea difícil. (cf. Iriarte Vañó 2009, p.187)

En nuestra sociedad el proceso de leer literatura tiene un valor especial, porque se entiende leer como una forma de arte. La función más básica de leer es promover el interés por lecturas diferentes y causar sensaciones de éxito con lo que se aumenta la motivación de los estudiantes. Además, es importante que el lector entienda lo que lee por lo cual aumenta la alegría de leer. Otra función de la literatura es que ayuda a integrar a los jóvenes en la sociedad, para darles una impresión de ciertas normas y reglas sociales, por el cual, también posee una obligación pedagógica. (cf. Leubner et al. 2010, p. 27ff)

Incluso, las obras literarias contienen muchas informaciones de la cultura y tradiciones, por lo tanto, sirven para promover la competencia intercultural de los estudiantes. La meta más habitual del uso de literatura es la comprensión del texto. Muchos profesores utilizan la literatura para que los estudiantes puedan adquirir nuevo léxico y estructuras lingüísticas. Pero además sirve para que los estudiantes puedan notar otros puntos de vista y así empieza un proceso donde los lectores reflejan sus opiniones propias con otros de forma crítica.

Por último, otra meta es impulsar las competencias empáticas de los lectores en combinación con la capacidad de imaginar. Los estudiantes deben desarrollar su creatividad y muchas veces las emociones de los lectores forman parte del proceso de leer. (cf. Leubner et al. 2010, p. 33ff)

El destino final es que los alumnos deben ser capaces de utilizar la lengua extranjera fluidamente y lograr comunicarse bien. (cf. García Santa-Cecilia 2000, p.40)

Normas para el uso de español como lengua extranjera (ELE)

Esta parte está dedicada a la enseñanza de español como lengua extranjera. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) es un concepto básico en cuanto a las clases de idiomas de lenguas extranjeras y los profesores deben orientarse en esas normas para estructurar las clases. En las escuelas austríacas también se utiliza el MCER, pero en alemán se llama GERS, el cual tiene la función de dar más transparencia al trabajo de los profesores y además sirve para poder comparar los resultados de ciertas pruebas de manera internacional. El Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) también está ligado al GERS, pues ambos poseen la misma función. (cf. Horak et al 2010, p.6-12)

El GERS contiene dos grupos grandes que son, por una parte, la comprensión y, por otra parte, la competencia comunicativa. Lo citado en primer lugar se subdividen en las habilidades auditivas y la comprensión lectora. Las aptitudes de la competencia comunicativa son participar en conversaciones, hablar coherentemente y por último escribir. (cf. Horak et al 2010, p.12)

Para mi tesina la competencia lectora tiene mucha importancia, por lo cual ahora me refiero especialmente a este tema. Se puede decir que normalmente el nivel de la competencia lectora es más desarrollado en comparación con capacidades productivas.

La competencia de lectura

Para el proceso de la comprensión lectora, el lector tiene que utilizar tanto su habilidad física como su capacidad mental para entender lo que lee. (cf. Henseler, Surkamp 2013, p. 87)

Después de la decodificación de los caracteres el lector puede entender lo leído como un texto coherente. Un modelo muy conocido para la comprensión lectora se llama “*Interaktionsmodell*”, que es un modelo de interacción que diferencia entre los procesos de *bottom-up* y procesos de *top-down*. Los dos procesos se influyen mutuamente y para el proceso de *bottom-up* es característico que el lector descodifica los elementos individuales del texto, como palabras, oraciones o estructuras de frases y así influye en el proceso de leer. La pareja de esto es el proceso de *top-down*, donde el lector ya tiene expectativas a causa de sus conocimientos previos y estas informaciones tienen efectos en el proceso de leer. En la práctica es necesario que los alumnos desarrollen estrategias lectoras para mejorar la comprensión lectora. (cf. Grünewald, Küster 2009, p.151)

En el proceso de leer hay algunas cosas que tienen un papel importante, por ejemplo, el mundo emocional del lector cuando está leyendo, porque con ayuda de sus emociones el lector relaciona el texto con su mundo propio. Además, son las aptitudes cognitivas que posibilitan la comprensión lectora y contienen un repertorio de las estrategias lectoras. Igualmente, los factores afectivos son relevantes, como los aspectos emocionales y por supuesto los motivacionales. Agregado a esto, la reflexión de los textos leídos es importante para promover la aptitud de discurso. Los lectores con éxito aprovechan de su repertorio de estrategias de leer y tampoco tienen dificultades con el proceso de decodificación.

(cf. Henseler, Surkamp 2013, p. 87f.)

Especialmente en las clases de español muchas veces los alumnos ya tienen conocimientos de otras lenguas extranjeras o incluso otras lenguas románicas. Estos conocimientos pueden influir el proceso de aprendizaje de español de una manera positiva porque ayuda a mejorar el léxico. Encima, las estrategias lectoras que ya han adquirido en otras lenguas extranjeras, o en la lengua materna, es un apoyo para impulsar la competencia lectora. (cf. Grünewald, Küster 2009, p. 195)

Los niveles de la competencia lectora (ELE)

En las ilustraciones siguientes voy a mostrar los niveles diferentes de la competencia lectora. Me refiero a la lengua española como lengua extranjera en las escuelas austríacas, donde los lectores tienen la edad de quince años o más.

En la ilustración 56 se pueden ver los niveles A1 y A2. En la columna de la izquierda está escrita la denominación del nivel correspondiente y en la columna a la derecha se ven los conocimientos y habilidades que el lector posee en este nivel.

NIVEL DEL MARCO	COMPRESIÓN DE LECTURA
A1	Puedo entender la idea general de textos informativos sencillos y breves y las descripciones sencillas, especialmente si contienen ilustraciones que ayuden a explicar el texto.
A1	Puedo entender textos muy cortos y sencillos, con la ayuda de palabras que me resulten familiares y de expresiones básicas, relejendo, por ejemplo, partes del texto.
A1	Puedo seguir instrucciones escritas, breves y sencillas, especialmente si contienen ilustraciones.
A1	Puedo reconocer nombres corrientes, palabras y expresiones muy sencillas, en anuncios sencillos, en las situaciones más habituales.
A1	Puedo entender mensajes breves y sencillos, por ejemplo, en una postal.
A2	Puedo entender textos breves y sencillos que contengan palabras muy corrientes, incluyendo algunas palabras internacionales de uso común.
A2	Puedo entender textos breves y sencillos, escritos en un lenguaje cotidiano corriente.
A2	Puedo entender textos breves y sencillos relacionados con mi trabajo.
A2	Puedo encontrar información específica en materiales cotidianos sencillos, como anuncios publicitarios, folletos, menús y horarios.
A2	Puedo identificar información específica en materiales sencillos, como cartas, folletos y artículos breves de periódico que describan acontecimientos.
A2	Puedo entender cartas personales cortas.
A2	Puedo entender cartas y faxes normales, relativos a temas cotidianos.
A2	Puedo entender instrucciones sencillas sobre aparatos de uso común en la vida diaria, como, por ejemplo, un teléfono público.
A2	Puedo entender las señales y los avisos que se encuentran usualmente en lugares públicos, como calles, restaurantes, estaciones de tren y en los lugares de trabajo.

Ilustración 56: Los niveles de la comprensión lectora A1 y A2
(Instituto Cervantes 2002, p.222)

El nivel A1

Este nivel es el primero en la adquisición de una lengua extranjera y por lo tanto incluye los conocimientos básicos. El lector puede entender textos muy cortos con un lenguaje simple, con la ayuda de palabras claves que aprendió anteriormente. Asimismo, la combinación entre texto e ilustración es muy importante para el proceso de comprensión lectora, porque si el lector tiene dificultades con la comprensión del texto puede observar las imágenes.

Por consiguiente, tras el proceso de la decodificación se complementan las informaciones del texto con las impresiones de las ilustraciones. Esto sirve para ciertos tipos de textos, como el cómic. Igualmente, el lector sabe entender el contenido de postales y cartas breves. Reconoce palabras y nombres que se usan comúnmente y forman parte de la vida diaria. Normalmente los estudiantes alcanzan el nivel A1 en la primera mitad del primer año de aprendizaje.

El nivel A2

En el nivel A2 el alumno ya está un poco más avanzado, en comparación con el nivel anterior. Lo más importante de este nivel son las descripciones de la vida cotidiana. El lector de este nivel puede entender los textos cortos si incluyen palabras conocidas y logra reconocer términos que se utilizan internacionalmente. Además, suele entender diferentes tipos de textos si abordan temas de la vida diaria y su redacción es simple, como correos electrónicos, cartas, postales y faxes. Lo especial de este nivel es que el lector sabe filtrar informaciones relevantes del texto y suprime datos de poca importancia. Ese proceso es bastante difícil para los alumnos porque necesitan tiempo para aprender a diferenciar entre hechos significativos e informaciones secundarias, deben aplicar estrategias lectoras para lograr elegir las informaciones relevantes. Igualmente, los lectores del nivel A2 saben comprender las indicaciones de objetos del uso común y entienden las señales en los lugares públicos, como nombres de calles, estaciones, etc. Por lo general, los alumnos alcanzan el nivel A2 en el primer año de aprendizaje.

En la ilustración siguiente se pueden observar los niveles B1 y B2, debido a que son de gran importancia para las clases de literatura. El profesor puede utilizar diferentes tipos de textos para trabajar con los alumnos y tiene la posibilidad de preparar varios modelos en cuanto al tratamiento de textos.

B1	Puedo entender textos poco complicados sobre temas relacionados con mis campos de interés.
B1	Puedo encontrar y entender la información general que necesito en materiales cotidianos, como cartas, folletos y documentos oficiales breves.
B1	Puedo buscar en textos extensos o en varios textos breves la información específica que necesito para realizar una tarea.
B1	Puedo reconocer los puntos más importantes en artículos sencillos de periódico que traten sobre temas que me son familiares.
B1	Puedo identificar las conclusiones principales de textos argumentativos escritos con claridad.
B1	Puedo reconocer la línea argumental general de un texto, sin llegar a entenderlo todo con detalle.
B1	Puedo entender la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales, lo bastante bien como para mantener correspondencia con amigos o conocidos.
B1	Puedo entender instrucciones sencillas y escritas con claridad sobre el manejo de un aparato.
B2	Puedo leer la correspondencia relacionada con mis campos de interés y entiendo sin dificultad el significado esencial.
B2	Puedo entender artículos especializados sobre asuntos fuera de mi campo, siempre que pueda utilizar un diccionario para confirmar la terminología.
B2	Puedo leer a diferentes velocidades y de distintas formas muchos tipos de textos con bastante facilidad de acuerdo con mi objetivo de lectura y con el tipo de texto.
B2	Tengo un amplio vocabulario de lectura, pero a veces tengo dificultades con algunas palabras y expresiones que no son habituales.
B2	Puedo identificar rápidamente el contenido y la importancia de noticias, artículos e informes sobre una amplia gama de temas profesionales y decidir si vale la pena estudiarlos más detenidamente.
B2	Puedo entender artículos e informes referidos a problemas contemporáneos en los que sus autores adopten posturas o puntos de vista concretos.

Ilustración 57: Los niveles de la comprensión lectora B1 y B2
(Instituto Cervantes 2002, p.222)

El nivel B1

Los lectores que tienen el nivel B1 en la comprensión lectora ya tienen la habilidad de entender los textos más complejos, principalmente si contienen temas donde el lector posee conocimientos generales. Mas aún, los lectores mejoran su repertorio de estrategias lectoras con cada año de aprendizaje. Cuando los alumnos leen, avanzan de nivel y adquieren métodos y técnicas nuevas para el proceso de leer. Por este motivo, consiguen no solo leer textos básicos sino también logra elegir informaciones relevantes de textos complicados.

La última habilidad se necesita especialmente para realizar tareas en combinación con las obras leídas. Asimismo, los lectores son capaces de nombrar los puntos más importantes y significativos de un texto argumentativo. Hay otro proceso de aprendizaje que es muy importante para la comprensión: No es necesario que los lectores entiendan cada palabra del texto, sino que aprendan a

combinar las informaciones. Para alcanzar este proceso, se debe entender el contexto de lo escrito, y así conectar los datos del texto.

Igualmente, se es capaz de comprender acontecimientos y sentimientos que están puestos por escrito en cartas personales. Por último, los lectores comprenden instrucciones simples respecto al manejo de aparatos, particularmente si hay ilustraciones informativas.

Usualmente, los alumnos logran el nivel B1 entre el segundo y tercer año de aprendizaje.

El nivel B2

El nivel B2 es el nivel más avanzado en las clases de ELE y se alcanza después del quinto año de aprendizaje. Lo particular de este nivel es que los lectores no solo entienden artículos que incluyen temas interesantes para el lector, sino que también comprenden textos que contienen temas de menos importancia personalmente. Otra competencia que se necesita es el uso del diccionario, es importante que los lectores sepan utilizarlo de una manera fructífera y saber cómo insertar términos desconocidos en oraciones. En cuanto a la forma de leer, los lectores de nivel B2 saben leer a velocidades distintas y correspondientemente aplican varias técnicas lectoras. Adicionalmente, los alumnos son capaces de notar la relevancia de un mensaje y logran identificar el punto de vista del autor del texto, lo que es útil para interpretaciones del texto.

La promoción de la competencia lectora

Para tener la posibilidad de mejorar las competencias de lectura es necesario conocer su nivel, de acuerdo con las competencias adquiridas y las habilidades a fomentar. Por lo cual existen diversas listas de verificación para las distintas competencias de la lengua extranjera.

En el capítulo 4.2. "*Lesekompetenzniveaus im Spanischunterricht*" se mencionó un ejemplo para una lista de evaluación que fue elaborada por el PEL. Esta evaluación es para alumnos a partir de 15 años que frecuentan un colegio austríaco y aprenden el español como lengua extranjera. Lo más importante de las listas es que cada estudiante debe completar la evaluación sobre sí mismo, lo cual significa que los profesores no tienen el permiso de influir a los estudiantes durante el proceso de llenar las listas. Además, los profesores no deben leer los resultados de los alumnos ni corregirlos. Los alumnos pueden marcar sus progresos de aprendizaje con la fecha correspondiente. Esto fue el primer paso para poder empezar el proceso de promoción de la competencia lectora. Además, el

profesor debe preparar ejercicios extras para los alumnos que son lectores débiles y poner a disposición ejercicios para promover los lectores avanzados. (cf. Henseler, Surkamp 2013, p. 90f)

Es recomendable utilizar un currículo lector que contiene las componentes siguientes: interés por la lectura, habilidad lectora, fluidez lectora, estrategias lectoras y aptitud de reflexión. Estos elementos son útiles para posibilitar un proceso de leer que sea efectivo para los alumnos. El interés por la lectura es sumamente importante porque si los estudiantes leen con alegría pueden desarrollar sus competencias lectoras eficientemente. La habilidad lectora es inevitable para el proceso de leer, por lo tanto, el profesor debe enseñar a los alumnos diferentes formas de leer y diversas estrategias lectoras. Otra parte es la fluidez de leer, donde se puede aplicar una técnica que se llama *paired reading*. Con este método dos alumnos forman un grupo pequeño y leen el texto mutuamente en voz alta. El fin es que los lectores mejoran su pronunciación y fluidez, aunque leer en voz alta no sirve mucho para entender el contenido del texto. Aunque la enseñanza de las estrategias lectoras sea la tarea del profesor, es la obligación de los alumnos aplicarlos. Ser capaz de reflexionar no solo es importante para los procesos de leer, pues también es una aptitud necesaria en otras áreas. Para poder promover a los alumnos es importante que cada estudiante estime sus propias competencias y niveles, y note sus debilidades. Después de esta comprensión los alumnos pueden trabajar con diarios lectores, portfolios lectores y hojas de evaluación, los cuales sirven para la promoción de la competencia de lectura. (cf. Henseler, Surkamp 2013, p. 90f)

De igual modo, después del tiempo de aprendizaje el profesor espera lograr que los alumnos sepan y entiendan algo que antes no comprendían, y que sepan hacer y percibir algo que no sabían anteriormente. (cf: Cerrolaza; Cerrolaza 1999, p.43)

La encuesta

Para mí fue importante no solo trabajar con informaciones teóricas, sino también combinarlo con la práctica. Por eso elaboré un cuestionario para el tema de metas y el potencial del uso de literatura en las clases de español. Me decidí a utilizar un cuestionario porque se puede participar fácilmente por el internet y los interrogados quedan anónimos.

Asimismo, quise preguntar a profesores de estados federados distintos y de diferentes tipos de escuelas.

Utilicé una plataforma que se llama Survio para el cuestionario. El grupo destinatario de mi encuesta se restringió a profesores de español que ejercen su profesión en una escuela austríaca. Tienen que trabajar en una AHS (un insitituto de enseñanza media) o una BHS (instituto de

bachillerato con formación profesional) para poder limitar la edad de los alumnos. La mayoría de los profesores que participaron en la encuesta son de Viena y Baja Austria.

Ahora presentaré las cuestiones de mi encuesta en español. En la primera parte se recaban algunos datos biográficos de los participantes. La encuesta empieza con la pregunta si la persona es hombre o mujer y cuántos años tiene aproximadamente, donde se puede elegir entre intervalos de edad. Además, el participante tiene que señalar si trabaja en una AHS o/y BHS. El cuestionario real comienza con una oración interrogativa, donde la persona tiene que indicar si utiliza frecuentemente literatura en sus clases de español. En la quinta pregunta quiero saber de dónde reciben los profesores las obras literarias para las clases de español, por ejemplo, de la biblioteca, de los manuales, etc. En el ítem 6 me interesan los tipos de textos que los profesores usan con sus alumnos, algunos ejemplos son: poema, novela, fábula, artículo periodístico, etc. En la pregunta séptima los profesores tienen que elegir si tienen la impresión de que sus estudiantes sí quieren leer un poco más, o no. Además, tienen que decidir si sus alumnos tienen suficientes posibilidades para la promoción lectora.

Luego sigue la pregunta si los interrogados utilizan obras españolas clásicas, como “Don Quijote”, donde tienen que indicar en caso negativo por qué no lo usan. Asimismo, los profesores tienen que reflexionar si ellos mismos practican la lectura en su tiempo libre. En la pregunta once hay que seleccionar si se trabaja con estrategias de lectura con los alumnos para practicar el proceso de leer. El ítem siguiente pregunta al interrogado si trabaja con listas de evaluación para que los estudiantes puedan estimar mejor sus aptitudes mejor.

Igualmente, pregunto por los efectos después de haber leído una obra literaria, por lo cual quiero saber si los profesores piensan que las competencias escritas de los alumnos mejoraron después del proceso de leer. Incluso, los participantes tienen que indicar por qué utilizan literatura en las clases españolas (algunas respuestas posibles eran: para enseñarles informaciones del país, para añadir léxico, etc.) La última pregunta es la más importante para mí, porque solicito a los participantes que nombren obras literarias concretas que utilizan en sus clases de español.

En conclusión, se puede señalar que hay varias diferencias entre las indicaciones del currículo de ELE y la realización en la vida real en las escuelas austríacas. Esto es debido a que los profesores de la encuesta señalaron que no queda mucho tiempo para tratar temas literarios en las clases de español. Además, que los alumnos no muestran mucho interés en practicar la lectura a través de

textos literarios, porque hoy en día los jóvenes tienen muchas posibilidades de nuevos medios. Desde mi punto de vista, una solución sería que se renueven los horarios en las escuelas y añadan más clases dedicadas a la literatura.

8. Quellenverzeichnis

8.1.Literatur

Abuja, Gunther; Annau, Eva; Ganster, Siegfried; Keiper, Anita; Tauschitz, Isolde; Mittendorfer, Franz; Nezbeda, Margarete; Steinhuber, Belinda; Winkler, Gabriele (2011): Europäisches Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+). Graz: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum

Bredella, Lothar (2007): Bildung als Interaktion zwischen literarischen Texten und Leser/innen. Zur Begründung der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik. In: Hallet, Wolfgang; Nünning, Ansgar (Hrsg.): Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 49-68.

Burwitz-Melzer, Eva (2007): Literarische Texte für junge Fremdsprachenlernende. In: Hallet, Wolfgang; Nünning, Ansgar (Hrsg.): Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 219-238.

Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2016): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A Francke Verlag Tübingen

Carnevale, Carla; Isak, Gabriele; Ritt, Laura; Truxa-Pirierros, Eleonore; Zellinger, Susanne; Zisser, Bernd (2012): Kompetenzbeschreibungen für die zweite lebende Fremdsprache: Französisch, Italienisch, Spanisch – A2. ÖSZ Praxisreihe 9. Graz: Bundesinstitut bifie (Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens)

Cerrolaza, Matilde; Cerrolaza, Óscar (1999): Cómo trabajar con libros de texto. La planificación de la clase. Madrid: Edelsa

Comisión Europea (1998): ¿Racista yo?. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas: Luxemburgo

Decke-Cornill, Helene; Küster, Lutz (2014): Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG

Fäcke, Christiane (2011): Fachdidaktik Spanisch. Eine Einführung. Tübingen: Narr Verlag

García Santa-Cecilia, Álvaro (2000): El currículo de español como lengua extranjera. Fundamentación metodológica. Planificación y aplicación. Madrid: Edelsa

Gröne, Maximilian; von Kulesa, Rotraud; Reiser, Frank (2012): Spanische Literaturwissenschaft. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG

Grünwald, Andreas; Küster, Lutz (Hrsg.): (2009): Fachdidaktik Spanisch. Tradition – Innovation – Praxis. Seelze: Erhardt Friedrich Verlag GmbH

Hallet, Wolfgang (2007): Literatur und Kultur im Unterricht. Ein kulturwissenschaftlicher didaktischer Ansatz. In: Hallet, Wolfgang; Nünning, Ansgar (Hrsg.): Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 31-48.

Hallet, Wolfgang (2013): Umgang mit Texten und Medien. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Selze-Velber: Friedrich Verlag GmbH, 173- 176

Henseler, Roswitha; Surkamp, Carola (2013): Lesen und Leseverstehen. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Selze-Velber: Friedrich Verlag GmbH, 87-91

Horak, Angela; Moser, Wolfgang; Nezbeda, Margarete; Schober, Michael (2010): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis. ÖSZ Praxisreihe 12. Graz: Bundesinstitut bifie (Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens)

Instituto Cervantes (2002): Marco común europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte.

Iriarte Vañó, María Dolores (2009): Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE. Tinkuy 11, 187-206

Jesús Beltrán, María (1998): Los textos literarios en la clase de español como lengua extranjera. In: Voigt, Burkhard (Hrsg.): Spanischunterricht heute. Beiträge zur spanischen Fachdidaktik. Bonn: Romanistischer Verlag Jakob Hillen, 195-204

Leubner, Martin; Saupe, Anja; Matthias, Richter (2010): Literaturdidaktik. Berlin: Akademie Verlag GmbH

Nieweler, Andreas (Hrsg.) (2006): Fachdidaktik Französisch. Tradition - Innovation - Praxis. Stuttgart: Klett Verlag

Sepúlveda, Luis (2001): Historia de una gaviota y del gato que le enseñó a volar. Barcelona: Tusquets Editores, S. A. - Cesare Cantù

Surkamp, Carola (2013): Literaturdidaktik. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Selze-Velber: Friedrich Verlag GmbH, 137-141

8.2. Internetquellen

Academic (2000-2017): Leerstelle (Literatur).

<http://deacademic.com/dic.nsf/dewiki/836376>

[Zugriff am 14.05.2018]

Algún Día En Alguna Parte (2007): Caperucita Roja. Versión del lobo calumniado.

<https://algundiaenalgunaparte.com/2007/12/28/caperucita-roja-versin-del-lobo/>

[Zugriff am 14.05.2018]

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (s.a.): Unterrichtsprinzip Leseeziehung.

<https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/leseerziehung.html>

[Zugriff am 14.05.2018]

Lets Sing It (2015): “La Lista” Lyrics. Aldrey.

<https://www.letssingit.com/aldrey-lyrics-la-lista-6s6qdwv>

[Zugriff am 14.05.2018]

Poemas Del Alma (s.a.): Poderoso Caballero Es Don Dinero. Francisco de Quevedo.

<https://www.poemas-del-alma.com/poderoso-caballero-es-don-dinero.htm>

[Zugriff am 14.05.2018]

Portal Educativo (2014): Poemas. Estrofa, Verso y Rima.

<https://www.portaleducativo.net/cuarto-basico/663/Poemas-estrofa-verso-rima>

[Zugriff am 14.05.2018]

Wordpress (2015): Lieder im Spanischunterricht II. Spanischsprachige Popsongs für verschiedene Lernjahre und mit unterschiedlichen Lernzielen.

<https://no299.wordpress.com/2015/04/09/lieder-im-spanischunterricht-ii/>

[Zugriff am 14.05.2018]

Youtube (2013): Aldrey- La Lista.

<https://www.youtube.com/watch?v=G0QS9QAXv7I>

[Zugriff am 14.05.2018]

Lehrplan AHS Oberstufe:

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (s.a.): Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite). Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch, Slowenisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Ungarisch, Kroatisch, Slowakisch, Polnisch.

https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:CDMaLJGDioYJ:https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf%3F61ebyg+%&cd=1&hl=de&ct=clnk&gl=at&client=firefox-b-ab

[Zugriff am 14.05.2018]

Bildquellen der selbst erstellten Arbeitsblätter

Seite 50 (Abbildung 11)

Abbildung Zeichnen

https://www.google.at/search?biw=1600&bih=786&tbm=isch&sa=1&ei=VXMEW_GbA9HSkgXdqLH4Bg&q=dibujar&oq=dibujar&gs_l=img.3..0j0i30k119.106863.109699.0.109819.10.9.1.0.0.0.98.784.9.9.0...0...1c.1.64.img..0.10.793...0i67k1.0.Gw2Vjj8CiUE#imgrc=jBELs1mDy4wUrM:

[Zugriff am 20.05.2018]

Abbildung Schreiben

https://www.google.at/search?biw=1600&bih=786&tbm=isch&sa=1&ei=VXMEW_GbA9HSkgXdqLH4Bg&q=escribir&oq=escribir&gs_l=img.3..0i8j0i30k112.1576.3279.0.3424.8.7.0.1.1.0.95.574.7.7.0...0...1c.1.64.img..0.8.586...0i67k1.0.SYd9Olu1d7g#imgrc=VksIlX6wabr12M:

[Zugriff am 20.05.2018]

Seite 56 (Abbildung 14)

Abbildung Wolf

https://www.google.at/search?q=lobo&client=firefox-b-ab&dcr=0&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiJuYiE9sDaAhUM2KQKHUWdCaQQ_AUICigB&biw=1600&bih=786#imgrc=spVD-DeT0oAVfM:

[Zugriff am 20.05.2018]

Abbildung Großmutter

https://www.google.at/search?client=firefox-b-ab&dcr=0&biw=1600&bih=786&tbm=isch&sa=1&ei=1LTVWvqMMKXgkgWZv6foDw&q=abuela+comic&oq=abuela+comic&gs_l=psy-ab.3..0i30k1.12058.13338.0.13544.6.6.0.0.0.0.184.772.0j5.5.0...0...1c.1.64.psy-ab..1.5.764...0j0i19k1j0i8i30k1.0.P7EGMbmndjM#imgrc=4z8yAG77M3eNsM:

[Zugriff am 20.05.2018]

Abbildung Mädchen

https://www.google.at/search?client=firefox-b-ab&dcr=0&biw=1600&bih=786&tbn=isch&sa=1&ei=Q7XVWrvMHIXksAelsbK4CA&q=m%C3%A4dchen+comic&oq=m%C3%A4dchen+comic&gs_l=psy-ab.3..0110.10924.11780.0.12004.6.6.0.0.0.196.820.0j6.6.0....0...1c.1.64.psy-ab..0.6.812...0i67k1j0i10i67k1.0.cBEzDTXdwzQ#imgrc=4aI5n5tLnvPchM:
[Zugriff am 20.05.2018]

Abbildung Jäger

https://www.google.at/search?client=firefox-b-ab&dcr=0&biw=1600&bih=786&tbn=isch&sa=1&ei=r7XVWtroPMYTsAfOvYmwAg&q=j%C3%A4ger+comic&oq=j%C3%A4ger+comic&gs_l=psy-ab.3..012j0i8i30k113j0i24k1.6924.11386.0.11568.17.13.0.2.2.0.154.1194.1j9.10.0....0...1c.1.64.psy-ab..6.11.1130...0i67k1j0i30k1j0i5i30k1.0.-QXJBYkQSJk#imgrc=T3X29FZA6uYEJM:
[Zugriff am 20.05.2018]

Abbildung Wald

https://www.google.at/search?q=wald+comic&client=firefox-b-ab&dcr=0&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjt9e_98DaAhUF26QKHaVSBPcQ_AUICigB&biw=1600&bih=786#imgrc=bL7b3tetfw8ewM:
[Zugriff am 20.05.2018]

Abbildung Häuschen

https://www.google.at/search?q=h%C3%A4uschen+comic&client=firefox-b-ab&dcr=0&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjt9e_98DaAhWRGuwKHc6iCVoQ_AUICigB&biw=1600&bih=786#imgrc=2cKOxK54Cv3ygM:
[Zugriff am 20.05.2018]

Abbildung Picknickkorb

https://www.google.at/search?q=la+cesta+de+picnic+comic&client=firefox-b-ab&dcr=0&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiJ5PeQ-MDaAhWR_aQKHfo1DPIQ_AUICigB&biw=1600&bih=786#imgrc=oBAJ1VcyjmJxIM:
[Zugriff am 20.05.2018]

9. Anhang

9.1. Fragebogen

Der Einsatz von Literatur im Spanischunterricht

Buenos días!

Im Rahmen meiner Diplomarbeit mache ich eine Umfrage zum Einsatz von Literatur im Spanischunterricht.

Aus diesem Grund bitte ich **ausschließlich SpanischlehrerInnen** an dieser Umfrage teilzunehmen.

Die Umfrage ist anonym und wird etwa zwei Minuten dauern.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Geschlecht

männlich

weiblich

Altersangabe

20-30

31-40

41-50

über 50 Jahre

Wo unterrichten Sie Spanisch?

Mehrfachnennung möglich

AHS

BHS

Verwenden Sie regelmäßig Literatur im Spanischunterricht?

ja

nein

Woher beziehen Sie die Literatur?

Mehrfachnennung möglich

aus dem Lehrwerk

aus der Bibliothek

aus dem Internet

aus Zeitschriften

Sonstiges

Geben Sie hier Ihre Antwort ein.

Noch 100 Zeichen übrig

Welche Textsorten lesen Sie mit Ihren SchülerInnen?

Mehrfachnennung möglich

- Gedicht
- Roman / Novelle
- Kurzgeschichte
- Songtext
- Märchen
- Bilderbuch
- Sach- oder Gebrauchstext
- Werbungstext / Infographie
- Zeitungsartikel
- Comic
- Sonstiges

Geben Sie hier Ihre Antwort ein.

Noch 100 Zeichen übrig

Haben Sie den Eindruck, dass Ihre SchülerInnen gerne mehr lesen möchten?

- ja
- nein
- teilweise

Denken Sie, dass Ihre SchülerInnen genug Möglichkeiten zur Leseförderung im Spanischunterricht bekommen?

- ja
- nein

Bearbeiten Sie in Ihrem Unterricht auch spanische Literaturklassiker, wie etwa „Don Quijote“?

- ja
- nein, weil

Geben Sie hier Ihre Antwort ein.

Noch 100 Zeichen übrig

Lesen Sie selbst auch spanische Literatur in Ihrer Freizeit?

- ja
- nein

Erarbeiten Sie mit Ihren SchülerInnen Lesestrategien zum besseren Training?

(Lesestrategien wie zB: scanning, skimming, selektierendes Lesen, analytisches Lesen, etc.)

- ja
- nein
- noch nicht, möchte es aber ausprobieren

Arbeiten Sie mit Evaluierungsbögen/Checklisten, damit die SchülerInnen Ihre (Lese-)Kompetenzen besser einschätzen können?

- ja
- nein
- noch nicht, möchte es aber ausprobieren

Haben Sie das Gefühl, dass sich die Schreibfähigkeit der SchülerInnen nach dem Lesen der Lektüre verbessert hat?

- ja
- teilweise, bei einigen SchülerInnen
- eher weniger

Aus welchem Grund verwenden Sie spanische Literatur im Unterricht?

Mehrfachnennung möglich

- zur Vermittlung von Landeskunde
- zur Ergänzung des ausbaufähigen Lehrbuchs
- zur Wortschatzerarbeitung
- es ist mir ein persönliches Anliegen
- um SchülerInnen für Literatur zu begeistern
- Sonstiges

Geben Sie hier Ihre Antwort ein.

Noch 100 Zeichen übrig

Welche konkreten Lektüreempfehlungen haben Sie für den Spanischunterricht?

Geben Sie hier Ihre Antwort ein.

Noch 250 Zeichen übrig

9.2. Abstract

Zielsetzungen und Potentiale des Einsatzes von Literatur im Spanischunterricht

Das Hauptthema meiner Diplomarbeit behandelt den kompetenten Einsatz von literarischen Werken im Spanischunterricht. Die Kernfrage ist, welche didaktischen Möglichkeiten der Lehrperson zur Verfügung stehen, um literarisch wertvolle Werke nicht nur im Unterricht zu behandeln, sondern das Interesse der SchülerInnen langfristig zu wecken. Zum einen soll gezeigt werden, welche Methoden die Lehrperson zur Einbindung von Literatur hat und in einem weiteren Schritt zeige ich die Grundstrukturen der Lesekompetenz auf. Hierbei spielen ebenfalls die unterschiedlichen Möglichkeiten von Lesearten, sowie Lesestrategien und –techniken eine wesentliche Rolle. Darüber hinaus beschäftige ich mich mit den Lesekompetenzniveaus im Fremdsprachenunterricht und möchte aufzeigen, auf welche Kriterien die Lehrperson bei der Textauswahl achten sollte.

Im Zuge meiner Diplomarbeit ist es mir wichtig, vor allem einen Bezug zur Praxis herzustellen, weshalb es mein Vorhaben ist, mit praktizierenden LehrerInnen über die Literaturdidaktik zu sprechen. Anhand von Fragebögen möchte ich evaluieren, auf welche Art und Weise die befragten Lehrenden die Literatur im Spanischunterricht einsetzen bzw. wie wichtig ihnen generell literarische Werke in ihrem Unterricht sind. Zudem möchte ich die TeilnehmerInnen motivieren, ihre konkreten Literaturempfehlungen für den Spanischunterricht preiszugeben.

Meine schriftliche Arbeit verfolgt einerseits das Ziel, die theoretischen Möglichkeiten des didaktischen Einsatzes von Literatur mit der realen und anwendbaren Praxis, mithilfe der Erfahrungen von ausübenden LehrerInnen, zu vergleichen. Die Lesesozialisation hat hohe Wichtigkeit, weshalb es der Lehrperson gelingen soll, dass die SchülerInnen letztendlich einen persönlichen Bezug zu den literarischen Werken herstellen, um ihr individuelles Interesse zu wecken und somit das lebenslange Lernen zu fördern. Ein weiteres wichtiges Ziel meiner Arbeit ist es, ein gewisses Repertoire an didaktisch aufbereiteten Unterrichtsmaterialien zu erstellen, um unterschiedlichste kreative Möglichkeiten aufzuzeigen, literarische Werke im Unterricht einzusetzen.