

DRITTE FREMDSPRACHE SPANISCH

Eine empirische Studie über
das Spanischlernen am Gymnasium

von Christina Bouwmeester

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil.

in der Philosophischen Fakultät der Eberhard Karls Universität Tübingen

Druckort: München

Druckjahr: 2011

Gedruckt mit Genehmigung der Philosophischen Fakultät der Universität Tübingen

Hauptberichterstatter: Prof. Dr. Johannes Kabatek

Mitberichterstatter: Prof. Dr. Kurt Kohn

Dekan: Prof. Dr. Jürgen Leonhardt

Tag der mündlichen Prüfung: 25. Mai 2011

Druckerei: Akademische Verlagsgemeinschaft München

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	9
2. Theoretisch-methodische Grundlagen des Fremdsprachenlernens	13
2.1. Kontrastive Analyse.....	14
2.2. Fehleranalyse.....	19
2.3. Die Entdeckung der Lernaltersprache.....	22
2.4. Krashens Spracherwerbtheorien	24
2.5. Kommunikative Wende und Konstruktivismus.....	27
2.6. Ansätze der Fremdsprachendidaktik	32
2.7. Ansätze der Tertiärsprachforschung	36
3. Untersuchung von Einflüssen auf den Spanischunterricht:	
Methodische Grundlagen	39
3.1. Informationen zu den Untersuchungsgruppen.....	40
3.2. Konzeption der sprachlichen Tests	43
3.2.1. Hörverstehen.....	46
3.2.2. Leseverstehen.....	48
3.2.3. Sprechen.....	50
3.2.4. Schreiben	54
3.2.5. Übersetzen.....	57
3.3. Konzeption der Fragebögen	63
3.4. Untersuchungsablauf	68
4. Untersuchung von Einflüssen auf den Spanischunterricht:	
Auswertung und Diskussion	70
4.1. Testergebnisse und Fragebogeninformationen im Überblick	70
4.2. Zusammenhänge und Abhängigkeiten zwischen den sprachl. Fertigkeiten ..	72
4.3. Potenzielle Einflussfaktoren auf die Spanischkompetenz	75
4.3.1. Mehrsprachigkeit.....	75
4.3.2. Fremdsprachenfolge	78
4.3.3. Sprachumgang außerhalb des Unterrichts.....	80
4.3.4. Geschlecht	82
4.4. Potenzielle Einflussfaktoren auf das Wahlverhalten in Klasse 10/11	83
4.4.1. Motivationsdimensionen des Fremdsprachenunterrichts	84
4.4.2. Motivation und Leistung in den Fremdsprachen	90

4.4.3. Fremdsprachenfolge	93
4.4.4. Geschlecht	95
4.4.5. Fremdsprachenfolge und Geschlecht	98
5. Analyse der Sprachkompetenz im Spanischunterricht	103
5.1. Grammatikalisch-lexikalische Fehleranalyse	103
5.1.1. Auswertung	104
5.1.2. Diskussion der Ergebnisse.....	1096
5.1.3. Fehlerprofile	108
5.2. Vergleichende Korpusanalyse.....	111
5.2.1. Methodische Vorgehensweise	112
5.2.2. Lernaltsprachliche und muttersprachliche Interviews im Vergleich.....	114
6. Korpusarbeit und Blended Learning im Spanischunterricht:	
Theoretische Grundlagen und praktische Umsetzung.....	123
6.1. CALL, Blended Learning und didaktische Korpora.....	123
6.2. Zielsetzung und Planung der konkreten Unterrichtseinheit	127
6.2.1. Forschungsspezifische Prinzipien	127
6.2.2. Die konkrete Lernsituation	130
6.2.3. Lernziele	132
6.3. Überblick über die einzelnen Unterrichtssequenzen	135
6.3.0. Tabellarischer Überblick über die Unterrichtseinheit.....	136
6.3.1. Erstes Hörverstehen	137
6.3.2. Explorative Aufgaben (Wortfeld Uhrzeit/Wochentage).....	140
6.3.3. Festigung der Uhrzeiten.....	142
6.3.4. Übungsphase 1A (Wortschatzübung in Telos).....	143
6.3.5. Übungsphase 1B (Mündliche Vertiefungsphase)	144
6.3.6. Explorative Aufgaben (Erschließungstechniken reflexive Verben).....	145
6.3.7. Übungsphase 2A (Übung der Verben in Telos)	147
6.3.8. Übungsphase 2B (Mündliche Vertiefungsphase)	149
6.3.9. Zweites Hörverstehen und Lesetraining	149
6.3.10. Einübung der Redemittel.....	151
6.3.11. Wortschatzaufgabe (Vorbereitung für den Dialog)	151
6.3.12. Der eigene Dialog (Telefongespräch)	152
6.3.13. E-Mail.....	154

7. Korpusarbeit und Blended Learning im Spanischunterricht: Evaluation	155
7.1. Praktische Umsetzung.....	155
7.2. Schülerevaluation.....	160
7.2.1. Konzeption der Evaluationsbögen.....	160
7.2.2. Ergebnisse in numerischer Form	161
7.2.3. Analyse und Interpretation der Schülerkommentare	162
7.2.4. Nähere Analyse der einzelnen Aktivitäten.....	166
7.2.5. Abschließende Schlussfolgerungen	173
7.3. Evaluation der kommunikativen Lernziele	174
7.4. Abschließende Bemerkungen	183
8. Zusammenfassung und Ausblick.....	185
Appendix A zur Untersuchungsuchungsgruppe 1.....	188
A.1. Hörverstehen	188
A.2. Textverständnis.....	192
A.3. Sprechen (Leitfragen)	196
A.4. Schreiben.....	196
A.5. Übersetzen.....	196
A.6. Fragebögen: Untersuchungsgruppe 1	197
A.7. Modifizierte Fragebögen	200
A.8. Testergebnisse	200
A.8.1. geordnet nach Schülernummern.....	200
A.8.2. geordnet nach dem durchschnittlichen Abschneiden.....	201
A.8.3. geordnet nach den einzelnen Teilbereichen	202
Appendix B zur Modell-Einheit.....	204
B.0. Einführung in Moodle	204
B.1. Aufgabe 1: Erstes Hörverstehen	206
B.2. Aufgabe 2: Explorative Aufgaben (Wortfeld Uhrzeit/Wochentage).....	207
B.3. Aufgabe 3: Festigung der Uhrzeiten	211
B.4. Aufgabe 4: Übungsphase 1A (Wortschatzübung in Telos).....	212
B.5. Aufgabe 5: Übungsphase 1B: (Mündliche Vertiefungsphase).....	217
B.6. Aufgabe 6: Explorative Aufgaben (Erschließungstechniken refl. Verben) ...	217
B.7. Aufgabe 7: Übungsphase 2A (Übung der Verben in Telos)	222
B.8. Aufgabe 8: Übungsphase 2B (Mündliche Vertiefungsphase).....	223

B.9. Aufgabe 9: Zweites Hörverstehen und Lesetraining	223
B.10. Aufgabe 10: Einübung der Redemittel	225
B.11. Aufgabe 11: Wortschatzaufgabe (Vorbereitung für den Dialog).....	226
B.12. Aufgabe 12: Der eigene Dialog (Telefongespräch)	229
B.13. Aufgabe 13: E-Mail	230
B.14. Fragebogen zur Evaluation der Einheit (Feedbackbogen)	230
B.15. Bildungsplan Klasse 8-10.....	233
Bibliographie.....	239

Index

Abbildung 1: Schema: Behavioristisches Modell	14
Abbildung 2: Schema: Behavioristische Auffassung von Lernen.....	15
Abbildung 3: Schema: Klassisches und Operantes Konditionieren im Vergleich.....	15
Abbildung 4: Fragebogenausschnitt: Leistungsranking	68
Abbildung 5: Graphik: Vergleiche von Schülern mit unterschiedlichen Sprachprofilen	91
Abbildung 6: Graphik: Prozentuale Verteilung E-F-S/E-L-S gesamt.....	93
Abbildung 7: Graphik: Prozentuale Verteilung Abwahl E-F-S/E-L-S im Vergleich	93
Abbildung 8: Graphik: Anteil Jungen – Mädchen in den ersten drei Lernjahren	95
Abbildung 9: Graphik: Anteil Jungen – Mädchen in der Kursstufe	96
Abbildung 10: Graphik: Gesamtüberblick vor der Wahl	98
Abbildung 11: Graphik: Gesamte Verteilung in der Mittelstufe	98
Abbildung 12: Graphik: Übersicht Weiterwahl/Abwahl.....	99
Abbildung 13: Graphik: Verhältnisse in der Kursstufe	100
Abbildung 14: Graphik: Gesamte Verteilung in der Kursstufe.....	101
Abbildung 15: Graphik: Vergleich Verteilung Kursstufe – Mittelstufe	101
Abbildung 16: Sektionssuche in Sacodeyl.....	137
Abbildung 17: Themensuche in Sacodeyl	137
Abbildung 18: Beispieltext in Sacodeyl.....	138
Abbildung 19: Beispielbild aus Sacodeyl.....	138
Abbildung 20: „El día de José” (Telos-Übung).....	139
Abbildung 21: „Un día típico” (Telos-Übung)	139
Abbildung 22: Arbeitsblatt „¿Qué hora es?	141
Abbildung 23: Uhrzeit-Übung (Bild) aus Telos.....	142
Abbildung 24: Uhrzeit-Übung (Telos-Übung).....	142
Abbildung 25: Partnerübung aus <i>Encuentros</i>	143
Abbildung 26: Konkordanzsuche in Sacodeyl.....	145
Abbildung 27: Beispiele für Konkordanzen aus Sacodeyl	145
Abbildung 28: Konjugationsübung aus <i>Encuentros</i> (Telos-Übung)	147

Abbildung 29: Konjugationsübung aus dem <i>Cuaderno</i> (Telos-Übung).....	147
Abbildung 30: Gruppenübung aus <i>Encuentros</i>	148
Abbildung 31: Hörverstehensübung (Telos-Übung).....	149
Abbildung 32: Einübung der Redemittel (Telos-Übung)	150
Tabelle 1: Übersicht über die einzelnen Datengruppen.....	42
Tabelle 2: Übersicht über die Fertigkeiten	44
Tabelle 3: Kriterienkatalog für die Bewertung des Sprechens	53
Tabelle 4: Kriterienkatalog für die Bewertung des Schreibens	56
Tabelle 5: Überblick über die einzelnen Testpersonen.....	71
Tabelle 6: Korrelationswerte Fertigkeiten	72
Tabelle 7: Vergleich Ergebnisse bilinguale – nicht bilinguale Schüler	75
Tabelle 8: Vergleich Ergebnisse E-F-S – E-L-S	78
Tabelle 9: Einzelergebnisse der „Lateiner“	78
Tabelle 10: Vergleich Ergebnisse Schüler mit und ohne Sprachumgang	80
Tabelle 11: Vergleich Ergebnisse Jungen – Mädchen.....	81
Tabelle 12: Die Motivationsdimensionen im Überblick	88
Tabelle 13: Vergleich Motivation Weiterwähler – Abwähler	89
Tabelle 14: Vergleiche von Schülern mit unterschiedlichen Sprachprofilen	91
Tabelle 15: Prozentuale Verteilung E-F-S/E-L-S gesamt	92
Tabelle 16: Prozentuale Verteilung Abwahl E-F-S/E-L-S im Vergleich	93
Tabelle 17: Leistungen von E-F-S/E-L-S im Vergleich	94
Tabelle 18: Anteil Jungen – Mädchen in den ersten drei Lernjahren.....	95
Tabelle 19: Anteil Jungen – Mädchen in der Kursstufe	96
Tabelle 20: Vergleich Spanischnoten Jungen – Mädchen.....	96
Tabelle 21: Gesamtüberblick vor der Wahl.....	97
Tabelle 22: Übersicht Weiterwahl/Abwahl	99
Tabelle 23: Verhältnisse in der Kursstufe	100
Tabelle 24: Beispiele für Fehler der Schüler in den Tests	104
Tabelle 25: Fehler der Schüler in den Tests: Quantitative Übersicht 1	105

Tabelle 26: Fehler der Schüler in den Tests: Quantitative Übersicht 2.....	105
Tabelle 27: Übersicht über die Entwicklung von CALL	123
Tabelle 28: Tabellarischer Überblick über die einzelnen Unterrichtssequenzen.....	135
Tabelle 29: Schülerfeedback: durchschnittliche Bewertung	160
Tabelle 30: Allgemeines Feedback zur Einheit insgesamt	161
Tabelle 31: Kommentare zu beliebten und unbeliebten Aufgaben	163
Tabelle 32: Befragung zu Sacodeyl und Moodle	164
Tabelle 33: Feedback zu Sacodeyl.....	164
Tabelle 34: Feedback zu Moodle.....	165
Tabelle 35: Rankings der einzelnen Aktivitäten	166
Tabelle 36: Korrelationswerte für Spaß, Schwierigkeitsgrad und Lernerfolg	172

Danksagung

Ich möchte mich in aller Form bei Prof. Dr. Kabatek und Prof. Dr. Kurt Kohn für Ihre Unterstützung bedanken, und dass sie es mir trotz aller Unwägbarkeiten ermöglicht haben, diese Arbeit zu vollenden.

Daneben danke ich auch meinen Eltern für das abermalige Korrekturlesen der verschiedenen Versionen und für ihren seelisch-moralischen Rückhalt.

Der größte Dank gebührt aber meinem Mann, der so viel Geduld für mein „Hobby“ aufgebracht hat, der zu jeder Zeit, während meinem Referendariat und der Anfangszeit als Studienrätin und nicht zuletzt während unserer Bauphase und in vielen schlaflosen Nächten Verständnis für mich aufgebracht hat, mich entlastet hat, wo es nur ging, und ohne dessen Zutun diese Arbeit nie zustande gekommen wäre.

1. Einleitung

Das Ziel dieser Arbeit ist es, empirisch zu untersuchen, ob bestimmte Bedingungen das Erlernen von Spanisch als dritter Fremdsprache am Gymnasium begünstigen.

In einem ersten Schritt geht es darum, wesentliche theoretisch-methodische Grundlagen des Fremdsprachenlernens zu beleuchten und dabei Kriterien für den weiteren Verlauf der Arbeit und insbesondere für die eigene empirische Untersuchung herauszuarbeiten.

Im zweiten Schritt sollen anhand einer exemplarischen Gruppe von 30 Schülern¹ der Kursstufe eines baden-württembergischen Gymnasiums spezifische Lernerbedürfnisse einer solchen Spanisch-Lernergruppe ermittelt werden. Dabei sollen einerseits deren phonetische, lexikalische, grammatikalische und kommunikative Fähigkeiten und Defizite genauer analysiert werden, andererseits sollen in diesem Kontext unter Hinzunahme einer erweiterten Untersuchungsgruppe von insgesamt 24 Mittel- und Oberstufenklassen potenzielle Einflussfaktoren auf die Sprachkompetenz und das Wahlverhalten in der Oberstufe untersucht werden.

Hieraus resultierend wird im letzten Teil der Arbeit ein speziell entwickeltes Unterrichtsmodell im Anfangsunterricht (Klasse 8) umgesetzt. Dieses wiederum wird nach verschiedenen Kriterien evaluiert, was neben dem primären Feedback zur konkreten Unterrichtssequenz auch weiterreichende Rückschlüsse auf den Spanischunterricht allgemein ermöglichen soll.

In Kapitel 2 werde ich also zunächst mit den theoretisch-methodischen Grundlagen des Fremdsprachenlernens beginnen und so mit der Kontrastiven Analyse (2.1.), der Fehleranalyse (2.2.), der Entdeckung der Lernaltersprache (2.3.), Krashens Spracherwerbstheorien (2.4.), der Kommunikativen Wende und dem Konstruktivismus (2.5.) eingangs die wichtigsten Etappen der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung vorstellen. Komplementär werden in 2.6. wichtige Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik erörtert und in 2.7. verschiedene Ansätze der Tertiärsprachforschung zusammengefasst.

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit verwende ich im Folgenden (außer zur Schilderung von Einzelfällen) nur die grammatikalisch maskuline Form (Lehrer, Schüler etc.). Gemeint sind damit inhaltlich in der Regel beide Geschlechter (Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler etc.).

In Kapitel 3 und 4 steht die empirische Untersuchung verschiedener Einflüsse auf den gymnasialen Spanischunterricht im Mittelpunkt. Dazu werden in Kapitel 3 die methodischen Grundlagen dargelegt. So werden in 3.1. die Untersuchungsgruppen zunächst genauer definiert. In 3.2. geht es um die sprachlichen Tests, die als Basis für die Analyse der Spanischkompetenz der Untersuchungsgruppe dienen, und in 3.3. um die Fragebögen, die diese begleiten. In 3.4. wird schließlich der Untersuchungsablauf beschrieben.

In Kapitel 4 erfolgt die Auswertung und Diskussion in vier wesentlichen Schritten: Zunächst werden in 4.1. die Primärdaten dargestellt. In 4.2. sollen Zusammenhänge zwischen den sprachlichen Fertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben, Übersetzung) näher analysiert werden. Weiterhin werden in 4.3. und 4.4. Einflüsse verschiedener Faktoren, wie beispielsweise die Fremdsprachenfolge oder das Geschlecht, untersucht: So geht es in 4.3. zunächst um die Frage nach deren Einfluss auf die Spanischkompetenz und in 4.4. um den Einfluss auf das Wahlverhalten in der Oberstufe.

In Kapitel 5 liegt der Fokus auf der Analyse der sprachlichen Daten selbst. Hierbei soll mit einer „klassischen“ Fehleranalyse begonnen werden. Wie im Verlauf der Arbeit gezeigt werden wird, ist das Konzept „Fehler“ alleinig jedoch nicht ausreichend für die Ermittlung von Lernerbedürfnissen. Deshalb folgt hierauf in 5.2. ein Vergleich der „Sprech-Produkte“ unserer Untersuchungsgruppe mit Aufnahmen aus einem Muttersprachlerkorpus.

In Kapitel 6 geht es um die Einbindung dieses Korpus in ein *Blended-Learning*-Konzept und dessen Umsetzung. *Blended Learning* ist ein Lehr-/Lernkonzept, das traditionelle Formen des Lehrens und Lernens mit den neuen Möglichkeiten von Multimedia und eLearning verbindet. Entsprechend der im Laufe der Arbeit gewonnenen Erkenntnisse ist das Ziel dieses Kapitels, ein Unterrichtsmodell zu entwickeln, das sich an kommunikativ-konstruktivistischen Grundsätzen orientiert. Zudem ist meine Intention zu zeigen, dass die Umsetzung eines solchen Ansatzes bereits im Anfangsunterricht möglich sein kann. Dazu werde ich in 6.1. zunächst die Entwicklungstendenzen von CALL (Computer-assisted Language Learning) in den letzten Jahren kurz umreißen, und die Funktion von Blended Learning und didaktischer Korpora erläutern. In 6.2. befaße ich mich mit der Planung der Unterrichtseinheit. Die entsprechenden Teilsequenzen werden in 6.3. vorgestellt.

In Kapitel 7 folgt die Evaluation der Einheit ebenfalls in mehreren Schritten: Zunächst, in 7.1., wird rückblickend die praktische Umsetzung näher analysiert. In 7.2. wird das Feedback der Schüler ausgewertet und diskutiert. In einem dritten Schritt, 7.3., werden die kommunikativen Lernziele als weiteres Evaluationskriterium herangezogen. In 7.4. geht es schließlich um Schlussfolgerungen, die aus den gewonnenen Erkenntnissen abgeleitet werden können.

Abschließend wird in Kapitel 8 ein allgemeines Fazit gezogen.

Meine Arbeit unterscheidet sich somit in vielerlei Hinsicht von anderen hispanistischen Arbeiten auf diesem Gebiet. Dort lassen sich im Wesentlichen drei Haupttendenzen finden: Zum einen lassen sich in den letzten Jahren große Fortschritte auf dem Gebiet der Tertiärsprachforschung (vgl. z.B. Hufeisen/ Lindemann, 1998; Müller-Lancé, 2006 etc.) feststellen. Hier jedoch geht es im Wesentlichen um Teilaspekte innerhalb dieses Forschungsbereiches wie beispielsweise bei Müller-Lancé (2006) um die Untersuchung des romanischen Wortschatzes im Tertiärspracherwerb. Zum anderen gibt es fachdidaktische Ansätze, wie sie in den Aufsätzen bei Burkhard Voigt (1998) oder in zahlreichen Publikationen aus der Praxis zu finden sind, die sich vor allem mit Unterrichtsmethoden oder konkreten Umsetzungsbeispielen einzelner Problemfelder befassen². Eine Art Zwischenposition nimmt die allgemeine Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. z.B. die Aufsatzsammlungen von Meißner/Reinfried, 1998a oder Doyé/Meißner, 2010 sowie Bär, 2009) ein, die in den letzten Jahren ebenfalls ihren Teil beigetragen hat.³

Ein zentraler Aspekt meiner Arbeit hingegen ist die Verknüpfung von Theorie und Praxis auf systematische Weise, auf der Basis von sowohl theoretisch-methodischen als auch empirischen Grundlagen. Zudem konnte die vorliegende Untersuchung von

² Bei Ursula Vences z.B. findet man praktische Ratschläge und Unterrichtsideen zum Thema Vernetzung von Sprache, Literatur und Kultur (Vences, 2008), zum Einsatz von Theater, Rollenspiel und szenischem Spiel (García de María/Vences, 2004) oder landeskundliche Themen (Lateinamerika: Altmann/Vences, 2004 oder Migration: Vences, 2003), in Voigts (1998) Aufsatzsammlung Themen wie „aspectos lingüísticos“ (S.83ff.), „los medios en la clase de ELE“ (S.133ff.), „la enseñanza de la literatura“ (S.195ff.), „la enseñanza de la gramática“ (S.221ff.), „fonética“ (S.237ff.), „la evaluación/los exámenes“ (S.335ff.), oder „las traducciones“ (S.363ff.).

³ Parallel zur Entstehung meiner Arbeit hat sich hier vor allem auf dem Gebiet der Interkomprehensionsdidaktik viel getan (vgl. u.a. Bär/Gerdes/Meißner 2005; Bär, 2009; Belver, 2010; Byram, 2010; Carrasco Perea, 2010; Doyé, 2010; Doyé/Meißner, 2010; Königs, 2010b; Morkötter, 2010). Diese Entwicklungen sind jedoch aufgrund ihrer zeitlichen Nähe nur bedingt in meiner Arbeit berücksichtigt.

der Praxisnähe profitieren, da die tagtägliche Erfahrung mit dem Fremdsprachenlernen auf vielfältige Weise mit eingeflossen ist.

2. Theoretisch-methodische Grundlagen des Fremdsprachenlernens

Ziel dieses ersten Kapitels ist es zunächst, in einem kurzen Überblick darzustellen, wie sich das Verständnis von Fremdsprachenlernen entwickelt und verändert hat, „[w]elche Prinzipien postuliert werden, ist zeitbedingt.“ (Butzkamm, 1998: 45), und dabei zu zeigen, welche Komplexität sich hinter dem Konzept „Sprachenlernen“ verbirgt. Diese Vorgehensweise soll es im weiteren Verlauf ermöglichen, Kriterien für „guten“, „modernen“ Unterricht abzuleiten.

Hierbei soll jedoch bewusst stark selektiv vorgegangen werden, um dabei die praktische Seite, die im empirischen Teil im Fokus steht, nicht zu sehr aus dem Auge zu verlieren. Der Schwerpunkt liegt hierbei primär auf linguistischen Ansätzen⁴; wichtige pädagogische, psychologische oder didaktische Anknüpfungspunkte werden an entsprechender Stelle ebenfalls diskutiert.

Dabei möchte ich zuallererst mit einer allgemeinen Definition von *Lernen* beginnen, bevor ich mich den einzelnen Unterkapiteln zuwende. Prinzipiell hängt die jeweilige Begriffsbestimmung zumeist sehr eng mit den entsprechenden Ansichten einer jeden Theorie zusammen, weshalb eine einheitliche Definition äußerst schwerfällt. Deshalb ist es für den Anfang günstig, Tippelt/Schmidt (2005) zu zitieren, die in ihrem Artikel versuchen, verschiedene Aspekte auf einen Nenner zu bringen⁵:

Eine klare Definition für «Lernen» fällt schwer, da diese in unterschiedlichen Disziplinen uneinheitlich erfolgt. Ohne Zweifel steht Lernen aber mit **Denken** in Verbindung, wobei Denken zwar notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für Lernen ist. Lernen ist gekennzeichnet durch seine **Wirkung auf kognitive Strukturen**: «Ein zentrales Bestimmungsmerkmal für kognitives Lernen ist die Veränderung des Denkens» (Gropengießer 2003, S.35). Damit ist auch eine neurobiologische Perspektive angedeutet, die Lernen als **Veränderungen in neuronalen Verknüpfungen** begreift (vgl. Spitzer 2002). Aus pädagogischer Perspektive muss «Lernen» aber auch in seinem Bezug zum Handeln gesehen werden. Lernen meint demnach nicht nur eine Erweiterung des Wissens, sondern auch eine **Veränderung von Handlungsmustern**, sofern diese auf verändertes Denken zurückzuführen sind (vgl. Böhm 1994, S.442). Dabei kann zwischen **formalen, non-formalen und informellen Lernprozessen** unterschieden werden. Während formales Lernen in der Regel an Bildungsinstitutionen gekoppelt ist, findet non-formales Lernen beispielsweise in Vereinen, Verbänden oder am Arbeitsplatz statt. Informelles Ler-

⁴ An dieser Stelle sei auf andere Publikationen verwiesen, die sich wesentlich detaillierter mit der Darstellung linguistischer Theorien des Fremdsprachenlernens auseinandersetzen: z.B. Ellis, 1986; Kohn, 1990a; Gass/Selinker, 2001²; Larsen-Freeman, 2002; Larsen-Freeman/Long, 2005 etc.

⁵ Fettsetzungen durch mich.

nen dagegen bezieht sich auf die häufig nichtintendierten Bildungsprozesse, die sich außerhalb vordefinierter Lernsettings ereignen (vgl. *Tippelt* 2004). (Tippelt/Schmidt, 2005: 6-7).

Dies sollte zunächst als vorläufige Arbeitsdefinition genügen. Im Laufe dieser Arbeit wird das Verständnis von *Lernen* jedoch um weitere Aspekte erweitert.

Im Folgenden nun sollen, wie bereits zu Beginn des Kapitels angekündigt, die (für uns) wichtigsten Prinzipien und Theorien der modernen Fremdsprachforschung dargelegt werden: In Kapitel 2.1. bis 2.5. liegt dabei der Schwerpunkt auf einer linguistischen Perspektive. So geht es in 2.1. um die Kontrastive Analyse, in 2.2. die Fehleranalyse, in 2.3. die Entdeckung der Lernaltersprache, in 2.4. um Krashens Spracherwerbstheorien sowie in 2.5. um die Kommunikative Wende und den Konstruktivismus. In 2.6. sollen wesentliche Entwicklungen innerhalb der Fremdsprachendidaktik erörtert werden. Da insgesamt der Fokus auf Spanisch in seiner Rolle als dritter Fremdsprache liegt, werde ich mich in 2.7. darüber hinaus mit spezifischen Ansätzen der Tertiärsprachforschung befassen.

2.1. Kontrastive Analyse

Als erster Schritt hin zur heutigen Zweitsprachforschung wäre die Kontrastive Analyse zu nennen, wobei hier Charles C. Fries und Robert Lado die Basis legten. Die Grundidee war, mögliche Lernschwierigkeiten anhand eines strukturellen Vergleichs der Muttersprache und der Zielsprache des Lerners vorherzusagen. Lado (1957) trifft hierzu folgende Aussage:

Since even languages as closely related as German and English differ significantly in the form, meaning, and distribution of their grammatical structures, and since the learner tends to transfer the habits of his native language, we have here the major source of difficulty or ease in learning the structure of a language. Those structures that are similar will be easy to learn because they will be transferred and may function satisfactorily in the foreign language. Those structures that are different will be difficult because when transferred they will not function satisfactorily in the foreign language and will therefore have to be changed. We can say that the degree of control of these structures that are different is an index to how much of the language a person has learned. (Lado, 1957: 59)

Kurzgefasst bedeutet dies, dass

[t]hose elements that are similar to the [learner's] native language will be simple for him, and those areas that are different will be difficult. (Lado, 1957: 2)

Der zentrale Punkt dieser Theorie ist also die Auffassung, dass Spracherwerb mit Imitation und Transfer⁶ gleichzusetzen ist; wobei *positiver* Transfer, also Transfer, der auf Grund von Parallelen zwischen der Mutter- und der Zielsprache glückt, zu erfolgreichem Spracherwerb führt, während *negativer* Transfer, der dann stattfindet, wenn eine Struktur, die ausschließlich der Muttersprache vorbehalten ist, in die Zielsprache übertragen wird, zu Fehlern führt. Diese Annahme ist einerseits von einem strukturalistischen Sprachverständnis, andererseits vom Behaviorismus geprägt, der in etwa auf die Zeit von 1900-1960 zu datieren ist. Betrachten wir dazu zunächst das folgende Schema:

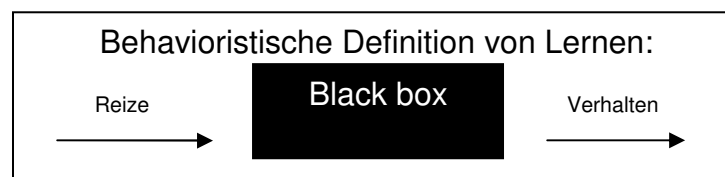


Abbildung 1

- ➔ Lernen ist eine beobachtbare Verhaltensänderung (Bedingungen: Die Verhaltensänderung muss andauernd sein sowie unabhängig von Müdigkeit, Suchtmitteln, Reifung).
- ➔ Modell: Das Innere des Lernenden ist wissenschaftlich nicht erkennbar und interessiert daher nicht. Er ist eine „Black box“.

Der Transfer muttersprachlicher Strukturen („habits“) wurde nun nach dem *Stimulus-Response-Schema* erklärt, das seine Ursprünge in der nahezu revolutionären Entdeckung des russischen Physiologen Iwan Petrowitsch Pawlow, dem Urvater des Behaviorismus und des Konditionierens, hat. Er fand heraus, dass Reize (in Abbildung 2 links als Input dargestellt) auch gezielt eingesetzt werden können, um eine gewisse Verhaltensreaktion (Output, im Schema rechts) auszulösen. Ein *neutraler Reiz*, das heißt, ein Reiz, der keine Reaktion auslöst, wandelt sich durch die Koppelung an einen *unbedingten Reiz* in einen *bedingten Reiz* und führt zu einer Reaktion, die üblicherweise durch den *unbedingten Reiz* ausgelöst wird. In diesem Falle spricht man dann nicht mehr von *unkonditionierter Reaktion*, einem Reflex, der nur erfolgt,

⁶ Wie Kabatek (1997) erläutert, werden die Konzepte *positiver* und *negativer* Transfer teilweise sehr unterschiedlich verwendet, so beispielsweise „negativ“ als nicht stattfindend (vgl. Kabatek, 1997: 237). Darüber hinaus, so Kabatek, gibt es auch Schwierigkeiten in Bezug auf die Begriffe *Transfer* und *Interferenz*, die teilweise synonym, teilweise vollkommen unterschiedlich verwendet werden. Wie im Fließtext erläutert, möchte ich mich an die Begrifflichkeiten Lados halten.

wenn er alleinig durch einen *unbedingten Reiz* ausgelöst wird, sondern von einer *bedingten Reaktion*:

INPUT	→	OUTPUT/VERHALTENSREAKTION
unbedingter Reiz	→	unbedingte/natürliche Reaktion
unbedingter Reiz + neutraler Reiz	→	unbedingte/natürliche Reaktion
neutraler Reiz → bedingter Reiz	→	bedingte/durch Lernen erworbene Reaktion

Abbildung 2

In Pawlows Versuch mit Hunden wurde der neutrale Reiz „Glocke“, der zu der unbedingten Reaktion „Ohrenspitzen“ führte, mit dem unbedingten Reiz „Futter“, welcher wiederum Speichelfluss (=unbedingte Reaktion) zur Folge hatte, gekoppelt. Das heißt, durch mehrmalige Paarung dieser beiden Reize war das Lernergebnis, dass das Ertönen der Glocke direkt zu Speichelfluss führte (= bedingte Reaktion).

John Broadus Watson entwickelte dieses Modell weiter, insofern er zu der für den Unterricht wichtigeren Erkenntnis kam, dass das Grundverhaltensmuster nach *klassischem Konditionieren* Reiz → Reaktion nicht nur auf Reflexe beschränkt ist, sondern auch auf emotionaler Ebene nach diesem Schema verläuft.

Für die Sprachlernforschung wesentlich einflussreicher war jedoch Burrhus Frederic Skinner. Zum einen kann sein auf Edward Lee Thorndike fußender Ansatz der *operanten Konditionierung* als die fortgeschrittenere Variante des Behaviorismus betrachtet werden, denn im Gegensatz zum *klassischen Konditionieren*, bei dem ein Reiz eine *verfügbare* Reaktion hervorruft, geht es beim *operanten Konditionieren* darum, eine *neue* Reaktion, neue „Operatoren“ zu entwickeln, sofern gewisse Reizbedingungen begünstigend verstärkt werden. Schematisch sieht dies folgendermaßen aus:

Klassisches Konditionieren: S → R (Stimulus → Response)

Operantes Konditionieren: S → R → C (Stimulus → Response → Consequence)*

* „C“ rückwirkend auf „R“, z.B. durch positive Verstärkung

Abbildung 3

Entscheidend war jedoch vor allem sein Beitrag *Verbal Behavior* aus dem Jahre 1957, in dem er diese naturwissenschaftliche Sichtweise der Verhaltensanalyse auf die Untersuchung sprachlichen Verhaltens überträgt (vgl. Skinner, 1957).

Vor diesem Hintergrund wurden Fehler grundsätzlich als etwas Negatives gesehen: „Like sin, error is to be avoided and its influence overcome.“ (Brooks, 1960: 58). Zur Fehlervermeidung wurden somit „Pattern-Drills“ eingesetzt, um der Entstehung von Fehlern vorzubeugen. Aus diesem Grund nahm die Kontrastive Analyse auch eine wichtige Position ein, denn sie sollte dazu benutzt werden, Fehlerquellen vorherzusagen, damit diese vermieden werden können.

Allerdings musste diese Forderung mit der Zeit zurückgenommen werden, denn verschiedenste Kritikpunkte führten über kurz oder lang dazu, dass die *starke Form* der Vorhersage aufgehoben wurde und mittlerweile nur noch diagnostisch vorgegangen wird, so dass das Aufstellen von Vorhersagen, wenn überhaupt, dann nur noch eine untergeordnete Rolle spielt. Von Anfang an gab es eine Reihe von Schwierigkeiten. Beginnen wir mit den Problemen methodologischer Natur: Man war sich uneinig darüber, auf welcher Basis Sprachen verglichen werden sollen, welches Beschreibungsmodell man den Untersuchungen zu Grunde legen sollte, welche Kategorien als unterschiedlich, welche als identisch zu betrachten seien und inwiefern Sprachen überhaupt verglichen werden können (vgl. Ellis, 1986: 25ff. und Pocklington, 1990).

Daneben begann auch die Basis zu wanken, als mit der Zeit der Behaviorismus an sich in Frage gestellt wurde. Weiter kam hinzu, dass die Theorie anfänglich kaum empirisch belegt war (vgl. z.B. Ellis, 1986 und Kohn, 1990a). Doch dies änderte sich mit der Zeit, was nicht unbedingt von Vorteil war: Denn je mehr diesbezügliche Studien es gab, desto mehr Kritik wurde laut. Es stellte sich nämlich heraus, dass Lernschwierigkeiten nicht automatisch mit Fehlern gleichzusetzen sind, und genauso wenig sind alle Kontraste schwierig für den Lerner und führen somit auch nicht automatisch zu Fehlern. Darüber hinaus wurde auch stark in Frage gestellt, ob man den Erwerbsprozess ausschließlich mit Transfer gleichsetzen könne. Somit sollte dann auch Lados ursprünglich pädagogische Idee, dass

[t]he teacher who has made a comparison of the foreign language with the native language of the students will know better what the real problems are and can provide for teaching them. (Lado, 1957)

zum Teil hinfällig wurde.

In manchen Bereichen der Linguistik und besonders auch im schulisch-didaktischen Bereich ist die Kontrastive Analyse jedoch heute aktueller denn je. Gerade in der Tertiärsprachforschung und Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. z.B. Dentler, 1998; Groseva, 1998; Köberle, 1998; Reinfried, 1998) bedient man sich häufig der Kontrastiven

Analyse. Hierbei liegt jedoch nun nicht mehr ein behavioristisches, sondern kognitives (vgl. Kapitel 2.5. und 2.6.) Lern- und Fehlermodell zu Grunde: Während zu Lados und Fries' Zeiten Transfer als unvermeidbar angesehen wurde, wird dieser mittlerweile als bewusste Strategie betrachtet.

Zudem wird die Kontrastive Analyse längst nicht mehr dazu verwendet, um Fehler zu prognostizieren, sondern vielmehr als eine Möglichkeit, Sprachen zu vergleichen, um so einerseits (im linguistischen Bereich) Rückschlüsse auf mögliche Prozesse beim Zweit- bzw. Drittsprachlernen zu ziehen und um andererseits (im schulisch-didaktischen Bereich) den Lerner auf Differenzen und Ähnlichkeiten hinzuweisen, um so möglichen Schwierigkeiten vorzubeugen (vgl. dazu z.B. Gil/Preiss, 2001⁶). So zählt Butzkamm, der als Begründer der *aufgeklärten Einsprachigkeit* gilt, das „Prinzip der muttersprachlichen Vorleistung“ zu seinen „Zehn Prinzipien des Fremdsprachenlernens und -lehrens“ (vgl. Butzkamm, 1998). Er beharrt anders als viele seiner Vorgänger nicht mehr auf der völligen Einsprachigkeit, sondern erachtet es ganz im Gegenteil als sinnvoll, die Muttersprache dort einzusetzen, wo es für den Lerner einen entscheidenden Vorteil mit sich bringt. Zum Beispiel um bestimmte Strukturen von L1 und L2, L3, L4, ... zu vergleichen, da unser Denken seiner Auffassung nach durch muttersprachliche Gewohnheiten (beispielsweise im Bereich der Semantik, der Grammatik oder der Pragmatik) geprägt ist. So schreibt er hierzu:

Dass die Muttersprache immer mitspielt – und zwar öfter im positiven als im negativen, d.h. Fehler erzeugenden Sinne –, ist unabweisbar. Ob der Lehrer die Muttersprache auch direkt und explizit einsetzen soll, ist eine andere Frage, die aber schon längst empirisch entschieden ist. Es gibt hocheffektive bilinguale Arbeitsformen, auf die kein Unterricht verzichten sollte. (Butzkamm, 1998: 49)

Somit ist die Kontrastive Analyse heutzutage möglicherweise bedeutender denn je zuvor. Dennoch folgte hierauf eine Reihe von Ansätzen, die die Kontrastive Analyse zunächst ablösten.

2.2. Fehleranalyse

Wie bereits angesprochen, zeigten empirische Studien, dass Kontrastsituationen nicht automatisch zu Fehlern führen. Gleichzeitig zeigte sich aber auch, dass im Umkehrschluss auch Fehler gemacht werden, die nicht anhand negativen Transfers erklärbar sind. Richards (1971) stellt *kontrastiven Fehlern*, also Fehlern, die durch muttersprachliche Interferenzen entstehen, *intralinguale* bzw. *Entwicklungsfehler* entgegen, die nicht mittels der Kontrastiven Analyse zu erklären sind, aber dennoch auftreten. Hierbei unterscheidet er folgende vier Unterkategorien:

1. Übergeneralisierung
2. Unkenntnis von Regelrestriktionen
3. Unvollständige Anwendung von Regeln
4. Aufstellung falscher Hypothesen

(vgl. Richards, 1971)

Darüber hinaus wurde auch festgestellt, dass zum Teil bei Sprechern strukturell verschiedener Muttersprachen vergleichbare Fehler auftraten (vgl. Kohn, 1990a: 6). Nachdem dann auch noch der Behaviorismus als Basis der Kontrastiven Analyse durch die mentalistische Wende heftig hinterfragt wurde, konnte die Gleichsetzung Erwerb = Transfer + Imitation nicht mehr standhalten.

Während im Behaviorismus der Mensch nur als „Black Box“ (vgl. 2.1.) betrachtet wurde und man sich somit auf die äußeren Verhaltensweisen beschränken musste, rückte nun die Untersuchung mentaler Strukturen selbst in den Vordergrund. In diesem Zusammenhang spielte Chomsky eine wesentliche Rolle, insofern er sich klar gegen die behavioristische und strukturalistische Sprachbeschreibung Skinners und Bloomfields, die sich allein auf wahrnehmbare Fakten beschränkt, abgrenzt:

[L]inguistic theory is mentalistic, since it is concerned with discovering a mental reality underlying actual behavior. Observed use of language or hypothesized dispositions to respond, habits, and so on, may provide evidence as to the nature of this mental reality, but surely cannot constitute the actual subject matter of linguistics, if this is to be a serious discipline. (Chomsky, 1965: 4)

Um Chomskys Mentalismus besser zu verstehen, werfen wir einen kurzen Blick auf seine wichtigsten Ansatzpunkte. Generell verfolgt er die Frage, wie es sein kann, dass der Mensch trotz *limitierten* Inputs zu einer *endlosen* Zahl an Äußerungen fähig

ist, was durch das behavioristische Modell von Transfer und Imitation nicht erklärbar ist. In diesem Sinne ist Sprache dann als *kreativer Prozess* zu sehen:

A speaker of a language has observed a certain limited set of utterances in his language. On the basis of this finite linguistic experience he can produce an indefinite number of new utterances which are immediately acceptable to the speech community. [...] He thus projects his past experience to include certain new [sentences] while excluding others. (Chomsky, 1955: 61)

Damit verbunden ist die Suche nach den zugrundeliegenden Prinzipien, die er als „von Natur gegeben“ („innate“) erachtet und die eng mit dem Konzept der *generativen Grammatik* zusammenhängt:

The system of rules that specifies the sound-meaning relation for a given language can be called the “grammar” – or, to use a more technical term the “generative grammar” – of this language. To say that a grammar “generates” a certain set of structures is simply to say that it specifies this set in a precise way. (Chomsky, 1972: 103f.)

Hiermit in Verbindung stehen weitere Unterthesen. So zum Beispiel, dass Sprache als eigenständiges Modul, zwar innerhalb des Gehirns, aber unabhängig vom restlichen Kognitionsapparat, funktioniere (vgl. dazu auch Smith, 2005: 22ff.). Hinzu kommt die Annahme, dass es ein gewisses „Erwerbsgerät“ („acquisition device“) gebe, das das Kind mit einer Reihe von Grammatikregeln ausstatte (vgl. dazu auch Lightfoot, 2005: 52ff.). Zudem geht er davon aus, dass der tatsächliche Erwerbsprozess mittels Testen von Hypothesen vonstattengehe.

Weiterhin trifft Chomsky eine zentrale Unterscheidung zwischen *realem* und *idealem Sprecher*, zwischen *Performanz* und *Kompetenz*:

To study a language, then, we must attempt to dissociate a variety of factors that interact with underlying competence to determine actual performance; the technical term “competence” refers to the ability of the idealized speaker-hearer to associate sounds and meanings strictly in accordance with the rules of his language. [...] It is equally clear that the actual observed use of language – actual *performance* – does not simply reflect the intrinsic sound-meaning connections established by the system of linguistic rules. Performance involves many other factors as well. [...] Extralinguistic beliefs [...] play a fundamental role [...]. Linguistic performance is, furthermore, governed by principles of cognitive structure. (Chomsky, 1972: 115f.)

Auf diesem Sprachverständnis aufbauend und weg von der Vorstellung, Fehler durch Kontrast voraussagen zu wollen, lieferte S. P. Corder 1967 mit seinem wegberreitenden Artikel „The Significance of Learners‘ Errors“ einen entscheidenden Beitrag hin

zur Fehleranalyse, in dem er die mentalistische Erwerbtheorie auf den Zweitsprachenerwerb überträgt. Nicht nur kritisiert er die Auffassung, dass Fehler als Indikatoren für Lernschwierigkeiten herangezogen oder als vermeidbare Fauxpas angesehen werden, sondern er geht Chomsky folgend einen Schritt weiter und bezeichnet Fehler als wichtigen Teil des Lernprozesses, als Art des Austestens von Hypothesen, um die Beschaffenheit der Fremdsprache herauszufinden (vgl. Corder, 1967).

Gemäß seiner Argumentation darf man Fehler also nicht verteufeln, sondern kann sie insofern in einem positiven Licht sehen, als sie uns über die Art und Weise des Lernprozesses Auskunft geben. Dies bedeutet, dass Sprachenlernen folglich nicht als bloße Imitation oder Stimulus-Response-Gleichung funktionieren kann, sondern als *aktiver* und *kreativer* Prozess (vgl. auch 2.3.ff.) zu sehen ist.

In der heutigen schulischen Praxis kann man zwei eher gegenläufige Tendenzen feststellen: Auf der einen Seite soll die Selbstständigkeit des Lerners als Voraussetzung für „lebenslanges Lernen“ gestärkt werden, womit beispielsweise Selbstevaluation und (Sprachen-) Portfolios in engem Bezug stehen. Dies spricht sicherlich für ein verändertes Bewusstsein und zu einer positiven Sicht auf die Fehleranalyse. Auf der anderen Seite, auch durch *die kommunikative Wende* und die zunehmende Globalisierung beeinflusst (vgl. Kapitel 2.5. und 2.6.), wird Fehlern häufig weniger Beachtung geschenkt, was den Lerner sicherlich nicht unbedingt zur Fehleranalyse anregt. Ein Indiz hierfür sind beispielsweise die veränderten Abiturrichtlinien in Baden-Württemberg⁷ mit einer Begrenzung auf nunmehr nur noch vier zulässige Korrekturzeichen (G=Grammatik, L=Lexik, R=Rechtschreibung, Z=Zeichensetzung), was sicherlich einer detaillierten Fehleranalyse entgegenwirkt, sowie der Tatsache, dass die Ausdrucksfähigkeit im Vergleich zur Sprachrichtigkeit einen höheren Stellenwert bekommen hat.

In der Linguistik hat die Fehleranalyse wie die Kontrastive Analyse weitgehend ihren „Status als Theorie“ verloren, dient aber gerade auch im Bereich der Tertiärsprachforschung nach wie vor als beliebte Methode zur Analyse und Klassifikation (vgl. z.B. Hufeisen/Lindemann, 1998). Auch ich werde im empirischen Teil (vgl. Kapitel 5) hierauf zurückkommen.

⁷ Vgl. KMS 2008a und 2008b.

2.3. Die Entdeckung der Lernersprache

In diesem Unterkapitel wollen wir uns zunächst erneut Corder zuwenden. In seinem bahnbrechenden Artikel „The Significance of Learners' Errors“ (1967) setzt er sich nicht nur mit Fehlern auseinander, wie in Kapitel 2.2. beschrieben, sondern prägt zudem zwei weitere wesentliche Neuerungen: Zum einen führt er eine begriffliche Unterscheidung zwischen *Erwerb der Muttersprache* („acquisition“) und *Lernen der Fremdsprache* („learning“) ein. Anders als später bei Krashen (vgl. 2.4.) wird *Spracherwerb* unwillkürlich mit der *Muttersprache* in Beziehung gesetzt, während *Lernen* sich auf L2-Situationen beschränkt (vgl. Corder, 1967 und Kohn, 1990a: 9ff.). Zum anderen ist eine weitere wichtige Erkenntnis, die die zuvor angesprochene aktive Komponente des Lernens verdeutlicht, seine Unterscheidung in „input“ und „intake“: „Input“, also wörtlich etwa „Informationseingabe“, führt nicht *per se* mittels eines „Nürnberger Trichters“ zu „intake“, „Aufnahme“. Diese kann nur durch eine *aktive* Verhaltensweise des Lerners selbst zustande kommen. Somit lassen sich konstruktivistische Ansätze schon bei Corder finden.

Auch in der Folge hatte Corder eine maßgebliche Rolle bei der Erforschung einer „Lernersprache“ und leistete insgesamt einen sehr wichtigen Beitrag. Einen weiteren wesentlichen Schritt in diese Richtung bedeutete Larry Selinkers Aufsatz „Interlanguage“ (1972). Daneben existieren eine Reihe weiterer Begriffe, die im Wesentlichen dasselbe Phänomen beschreiben, wobei vor allem Corders Termini „idiosyncratic dialects“ („idiosynkratische Dialekte“) und „transitional competence“ („Übergangskompetenz“) zu nennen wären. Entscheidend ist aber bei alledem, dass die *Interlanguage*⁸ als eine Art „eigene Sprache“ anzusehen ist, die nur im Idealfall mit der Zielnorm übereinstimmt, ansonsten *zwischen* L1 und L2 steht. Weiterhin ist die Lernersprache als *durchlässig*, *dynamisch* und *systematisch* anzusehen (vgl. Selinker, 1972.). Selinker benennt folgende Prozesse, die bei der *Interlanguage* eine Rolle spielen können:

1. Sprachtransfer
2. Übergeneralisierung

⁸ Im Folgenden möchte ich *Interlanguage* als Fachterminus im Englischen belassen oder dazu synonym „Lernersprache“ verwenden.

3. Transfer des Übungsverhaltens („Transfer-of-training“)⁹
4. Besondere Zweitsprachlernstrategien¹⁰
5. Strategien der Zweitsprachkommunikation¹¹ (vgl. Selinker, 1972: 16ff.)

Darüber hinaus kann es auch zu „Fossilisierung“ (vgl. Selinker, 1972: 215f.) kommen. Hierbei handelt es sich gewissermaßen um eine Art der Versteinerung oder des Einfrierens eines bestimmten Stadiums der *Interlanguage*. Im positiven Falle fallen die entsprechenden fossilisierten Strukturen der *Interlanguage* mit denen der Zielsprache zusammen, im negativen Falle nicht, so dass dies dann immer wieder in entsprechenden Fehlern resultiert. Darüber hinaus kann es hin und wieder auch zu „Rückfällen“ kommen, bedingt etwa durch Müdigkeit oder Unaufmerksamkeit.

Corder sieht in der *Interlanguage* eine Form des Hypothesentestens, in Chomskys Sinne als Prozess, der dem Aufbau von Regelwissen dient (vgl. dazu auch 2.2.).

Kommen wir an dieser Stelle noch einmal auf die Frage nach den Fehlern zurück: Wichtig ist die Erkenntnis, dass „Fehler“ etwas Relatives sind: Im Sinne seines *Interlanguagestadiums* kann eine gewisse Form für den Lerner durchaus korrekt erscheinen, auch wenn sie nicht mit der *Zielsprachennorm* übereinstimmt. Hier ist die Unterscheidung zwischen *interner* und *externer* Perspektive zweckdienlich.

Konkret kann dies folgendermaßen aussehen: Der *Subjuntivo* wird im Spanischunterricht am Gymnasium erst relativ spät eingeführt, so zum Beispiel bei *Encuentros* (Amann/Barrera/Schleyer, 2004) erst in der 2. Lektion des 2. Bands. Da es im Deutschen kein vollständig vergleichbares Phänomen gibt, ist dies eine Struktur, die auch nicht durch positiven Transfer „erahnt“ werden könnte. Wenn also in Lektion 4 des 1. Buches die Verben *gustar* [*gefallen*] und *parecer* [(*er*)*scheinen*, *finden*] eingeführt werden, gibt es neben Schülern, die auf *gustar/parecer* + Infinitiv zurückgreifen (z.B. mir gefällt schwimmen, schwimmen finde ich gut), wie dies vom Lehrbuch gedacht ist, auch Schüler, die versuchen, komplexere Sätze nach dem Schema *me gusta que* [*mir gefällt, dass...*] oder *me parece bien/mal que* [*ich finde gut/schlecht, dass...*] zu

⁹ So führt Selinker an, dass in Übungen häufiger „he“ als „she“ verwendet wird, weswegen es zu Unterscheidungsschwierigkeiten kommen kann, auch wenn kontrastiv zwischen L1 und L2 keine Unterschiede existieren.

¹⁰ Als Beispiel nennt er den permanenten Gebrauch von (in-)transitiven Formen, auch wenn eine Distinktion durchaus existiere.

¹¹ Z.B. bestimmte Prozesse der Simplifizierung (Weglassen von Artikeln, Pluralformen, etc.).

formulieren. Ausdrücke der „subjektiven Bewertung“ lösen im Spanischen jedoch den Subjuntivo aus. Gemäß ihres *Interlanguage*stadiums muss die Verwendung von *me gusta/me parece bien que* + Indikativ als korrekt, wenn nicht sogar als progressiver als *gustar/parecer* + Infinitiv erachtet werden, auch wenn dies aus *externer* Sicht nicht der *Zielnorm* entspricht. Das zugrundeliegende Modell hilft also lernersprachliche Äußerungen objektiver zu beurteilen, als wenn man stets auf traditionelle Fehlerkategorien zurückgreift.

Für die pädagogisch-didaktische Perspektive verstärkte dieser Ansatz somit die Forderung, Fehler nicht grundsätzlich negativ zu betrachten, sondern vielmehr daraus zu lernen. So konnte es zu einer, Ellis (1986) nennt es „Wiedergeburt“ der Fehleranalyse kommen; allerdings nun nicht mehr mit dem vordergründigen Ziel, Fehler vermeiden zu wollen, sondern um sie zu klassifizieren, zu erklären und in einem weiteren Schritt Aussagen über Lernstadien machen zu können.

2.4. Krashens Spracherwerbtheorien

Nach der „Entdeckung der Lernaltersprache“, wie Kohn (1990a) es bezeichnet, stellen verschiedene Hypothesen von Krashen eine erneute wichtige Weiterentwicklung der Sprachlernforschung dar. Prinzipiell geht Krashen von fünf Hauptthesen aus (vgl. dazu Krashen, 1981; Krashen, 1985; Krashen/Terrell, 1988):

1. Die grundlegende **Unterscheidung in Erwerb („acquisition“) und Lernen („learning“)**: Krashen versteht diese beiden Konzepte mit der *Art und Weise* des Lernprozesses verbunden. In diesem Sinne versteht er unter *Acquisition* den *unbewussten* Erwerbsprozess, während *Learning* nach *explizitem* Regelwissen abläuft und es sich hierbei um einen *bewussten* Lernprozess handelt. Beide Vorgänge können beim Lernen einer Fremdsprache auftreten. Dies unterscheidet Krashens von Corders Ansatz, der bereits eine vergleichbare Unterscheidung traf (vgl. Kapitel 2.3.). Während bei Corder *Spracherwerb* ausschließlich mit der *Muttersprache* gleichgesetzt wurde und sich *Sprachenlernen* stets auf das Erlernen einer *Fremdsprache* bezog, geht Krashen hier einen Schritt weiter.
2. Die **„Natural Order Hypothesis“**: Krashen geht – in Übereinstimmung mit Chomsky (1972) und Psychologen wie Roger Brown (1973) – davon aus, dass sowohl der Erstspracherwerb als auch der Zweitspracherwerb durch einen bestimmten Entwicklungsverlauf gekennzeichnet sind, selbst dann, wenn die im

Unterricht gelehrt Regeln von dieser natürlichen Reihenfolge abweichen. Dies betrifft beispielsweise bestimmte Morphemtypen, Grammatikregeln etc. Mittlerweile wird entsprechend versucht, sich in den Lehrplänen an diese „Natural Order“ anzulehnen. Auch Pienemann geht in seiner „teachability hypothesis“ davon aus, dass der Lerner bereit für die nächste Stufe sein muss und keine Stufe überspringen kann. (vgl. Pienemann, 1998)

3. **Die Monitor-Hypothese:** Die Monitor-Hypothese definiert die Beziehung zwischen *Acquisition* und *Learning*. Während erworbenes, implizites Wissen gewissermaßen der Motor für eine Äußerung ist, sieht Krashen das erlernte, explizite Wissen als Überprüfungs- und Korrekturinstrument, als Editor an. Unter der Voraussetzung, dass der Lerner genügend Zeit hat, sich an Korrektheit orientiert und zudem die entsprechenden Regeln kennt, wirkt der „Monitor“ als Planungs-, Überprüfungs- oder Korrekturinstanz. Gemäß diesem Ansatz ist die Rolle von erlerntem Wissen in der Performanz des Lerners stark limitiert.
4. **Die Input-Hypothese:** Weiterhin geht Krashen davon aus, dass Erwerb auf „comprehensible input“ basiert. Auch ohne zuvor erlernte Strukturen sind Lerner in der Lage, neue Formen der nächsthöheren Stufe zu erwerben, wenn sie in einem für sie verständlichen Kontext eingebettet sind. Dies ist der Fall, da Weltwissen, zuvor erworbene Kompetenzen, sonstige Kontextinformationen sie in die Lage versetzen, den Input zu verstehen.
5. **Die „Affective Filter Hypothesis“:** „Comprehensible input“ müsse jedoch durch den affektiven Filter gelangen. Darunter versteht Krashen etwa Motivation oder die grundsätzliche Einstellung. Besonders durchlässig und somit günstig für den Erwerbsprozess sei es, wenn der Lerner sich weniger auf die sprachliche als auf die inhaltliche und kommunikative Ebene konzentriert.

Insgesamt hat beziehungsweise hatte Krashen großen Einfluss auf die neuere Didaktik, und auch innerhalb der Linguistik wurden und werden seine Thesen diskutiert. Dennoch haben sich verschiedene Kritikpunkte herauskristallisiert. Ein grundsätzliches Problem ist die Falsifizierbarkeit seines Ansatzes. Bereits die Dichotomie *Acquisition/Learning* ist nicht operationalisierbar für empirische Untersuchungen; wirklich problematisch ist jedoch, dass hierauf eine weitere Theorie (die Monitor-Hypothese) aufbaut. Weiterhin führt diese Unterscheidung in der Praxis zu einiger Konfusion.

Prinzipiell sehen viele dahinter die Aufforderung, den (Zweit-) Sprachunterricht so zu gestalten, als handele es sich um eine Erwerbssituation, und verzichten *generell* auf explizite (Grammatik-) Regeln. Dies allerdings ist durchaus problematisch, da auf Grund der geringen Stundenanzahl viel zu wenig Input vorhanden ist, aus dem sich die Schüler die impliziten Regeln ableiten könnten. In den letzten Jahren gab es immer wieder Diskussionen, ob man an den Schulen versuchen sollte, erwerbsähnliche Situationen zu schaffen, wie dies beispielsweise mit der Einführung des Grundschulenglisch versucht wird. Es bleibt abzuwarten, ob der Input hier tatsächlich ausreichend für eine *Spracherwerbssituation* ist.

Weiterhin wurden auch einzelne der Hypothesen selbst hinterfragt oder entscheidend weiterentwickelt. So findet man bei Kohn (1990a) ein überarbeitetes Modell von Krashens Monitor-Hypothese. Ein zentraler Aspekt hierbei ist die Forderung, *Monitoring* nicht ausschließlich auf erworbenes Wissen zu beschränken, sondern auch erlerntes Wissen als Basis anzunehmen. Weiterhin unterscheidet er drei verschiedene Prozesse:

- **antizipatorisches Monitoring**, das heißt, bei der Planung einer Äußerung
- **simultanes Monitoring**, das heißt, eine spontane Selbstkorrektur
- **retrospektives Monitoring**, das heißt, eine nachträgliche Selbstkorrektur.

Außerdem trifft er die Unterscheidung in **selbstständiges** und **unselbstständiges Monitoring** (vgl. Kohn, 1990a: 164 ff.), wobei bei Letzterem die Einbeziehung und Rückmeldung des Gesprächspartners gemeint ist.

Somit ist sein Ansatz insgesamt globaler als Krashens ursprüngliches Modell und macht „Monitoring als einen facettenreichen Lernaltersprachenproze[ss] zugänglich“ (Kohn, 1990a: 166).

Auch die Input-Hypothese blieb so nicht stehen. Dieser Ansatz wurde später von der „Output-Hypothese“ (vgl. Swain, 1985, 1995 und 2005) stark hinterfragt. Der zentrale Kritikpunkt hierbei ist, dass „comprehensible input“ nicht ausreichend sei, dafür dass der Lerner *von alleine* zu „nativelike performance“ kommt. Ihre Untersuchungen (vgl. u.a. Swain, 1995) zeigten, dass Kinder, die unter immersiven Bedingungen unterrichtet wurden, zwar rezeptiv ein der Muttersprache vergleichbares Niveau entwickelten, nicht aber in der Produktion. In diesem Kontext unterscheidet Swain drei Funktionen von Output: 1) „the noticing/triggering function“, 2) „the hypothesis-testing function“ und 3) „the metalinguistic (reflective) function“, wobei Output hierbei als

wesentlicher Teil des Lernprozesses verstanden wird.

Die Existenz eines „affektiven Filters“ hingegen wird allgemein anerkannt, was neuere Erkenntnisse im Bereich Motivationsforschung und Neurowissenschaften unterstützen (vgl. u.a. Spitzer, 2005; Caspary, 2006a; Roth, 2006; Schirp, 2006; Spitzer, 2006).

2.5. Kommunikative Wende und Konstruktivismus

Während, wie in den vorangegangenen Kapiteln gezeigt, der Fokus lange Zeit vor allem auf der Erforschung der Sprachmechanismen lag, ist mittlerweile das Interesse besonders groß für Ansätze, die den Lerner in den Mittelpunkt rücken. Zudem spielen auch externe Bedingungen wie die Globalisierung und der Einfluss anderer Wissenschaftsbereiche verstärkt eine Rolle, so dass die Lernsituation zunehmend eine andere ist. Im Folgenden werden nun zwei Ansätze vorgestellt, die in diesem Sinne eine wichtige Position einnehmen: die sogenannte kommunikative Wende und die Einflüsse des Konstruktivismus.

Es war Hymes (1972), der den Begriff der *kommunikativen Kompetenz* prägte. Hymes' Bestreben lag einerseits darin, sich von der Dichotomie *idealer/realer* Sprecher zu lösen, andererseits sprachliche Kompetenz nicht ausschließlich auf die grammatikalische Komponente zu beschränken, so wie dies bei Chomsky der Fall war. So schreibt er:

We have then to account for the fact that a normal child acquires knowledge of sentences, not only as grammatical, but also as appropriate. [...] This competence [...] is integral with attitudes, values, and motivations concerning language, its features and uses, and integral with competence for, and attitudes toward, the interrelation of language with the other code of communication conduct. (Hymes, 1972: 277f.)

Insgesamt ergeben sich für ihn vier Dimensionen, die er als wichtig für die kommunikative Kompetenz erachtet:

1. Whether (and to what degree) something is formally *possible*;
2. Whether (and to what degree) something is *feasible* in virtue of the means of implementation available;
3. Whether (and to what degree) something is *appropriate* (adequate, happy, successful) in relation to a context in which it is used and evaluated;
4. Whether (and to what degree) something is in fact done, actually *performed*, and what its doing entails.

(Hymes, 1972: 281)

In der Folge haben sich darauf aufbauend dann verschiedene Forscher mit der zentralen Frage auseinandergesetzt, welche Teilkompetenzen nun integrale Bestandteile der kommunikativen Kompetenz wären (vgl. Canale/Swain, 1980: 5). Besonders hervorzuheben sind die Aufsätze von Canale/Swain (1980) und Canale (1983), in denen zunächst wichtige kommunikative Ansätze erläutert werden, bevor dann versucht wird, hieraus wichtige Erkenntnisse für eine „kommunikationsorientierte Sprachdidaktik“ (Canale, 1998: 2) zu postulieren.

Zunächst gilt es festzuhalten, was Canale und Swain unter *kommunikativer Kompetenz* verstehen: So setzt sich für sie kommunikative Kompetenz aus *grammatikalischer Kompetenz*, *soziolinguistischer Kompetenz*, *Diskurskompetenz*¹² und *strategischer Kompetenz* (vgl. Canale/Swain, 1980: 28f.; Canale, 1983: 6ff.), zusammen,¹³ die sie wie folgt definieren:

- **Grammatikalische Kompetenz:** Wissen über die lexikalischen Items und die Regeln der Morphologie, Syntax, Satzgrammatik und Phonologie.
- **Soziolinguistische Kompetenz:** Kenntnis und Beachtung der soziokulturellen Bedingungen der Sprachverwendung
- **Diskurskompetenz:** wie Sprechern es gelingt, grammatische Formen und Bedeutungen zu verbinden, damit Texte und Diskurse entstehen (vgl. u.a. Halliday/Hasan, 1976 oder Brown/Yule, 1983).
- **Strategische Kompetenz:** Strategien, die beim Kommunizieren angewendet werden, um die Kommunikation aufrecht zu erhalten.

Hierauf basierend stellen sie fünf Leitlinien für einen kommunikativen Ansatz heraus¹⁴:

1. Kommunikative Kompetenz setzt sich immer aus den verschiedenen Teilkompetenzen zusammen.

¹² Bei Canale/Swain (1980) noch in die *Soziolinguistische Kompetenz* integriert, wird die *Diskurskompetenz* ab Canale (1983) als eigenständiges Konzept angesehen.

¹³ Bei Bachman (1990) findet man ein ähnliches Konzept, das er jedoch in die Bereiche *organisatorische Kompetenz* (das heißt grammatikalische Kompetenz und Diskurskompetenz) und *pragmatische Kompetenz* (das heißt soziolinguistische und illokutionäre Kompetenz) untergliedert.

¹⁴ Canales Richtlinien in seinem Artikel von 1983 unterscheiden sich unwesentlich, erscheinen mir aber in der Version von Canale/Swain (1980) klarer formuliert.

2. Ein kommunikativer Ansatz muss auf den kommunikativen Bedürfnissen der Lerner basieren und ihnen gerecht werden.
3. Der Zweitsprachlerner muss die Möglichkeit haben, an einer **bedeutungsvollen kommunikativen Interaktion** mit höchst kompetenten Sprechern der Sprache teilzunehmen, das heißt, seinen echten kommunikativen Bedürfnissen in realistischen Zweitsprachsituationen gerecht werden zu können.
4. Besonders in Anfangsstadien des Zweitsprachenlernens müssen solche Aspekte der kommunikativen Kompetenz, die der Lerner durch den Erwerb und den Gebrauch der Muttersprache entwickelt hat und die mit den in der Fremdsprache benötigten Kommunikationsfertigkeiten übereinstimmen, optimal genützt werden.
5. Das hauptsächliche Ziel eines kommunikationsorientierten Zweitsprachprogramms muss es sein, die Lerner mit der **Information, Übung und Erfahrung** zu versorgen, die benötigt wird, um ihre kommunikativen Bedürfnisse zu erfüllen.

(vgl. Canale/Swain, 1980: 27f.; Fettsetzung durch mich)

Seit den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts ist dieser Ansatz wesentlich für die moderne Sprachlernforschung und hat in Verbindung mit dem Konstruktivismus einen noch höheren Stellenwert bekommen (vgl. dazu auch Wolff, 2010: 4f.).

Beim **Konstruktivismus** handelt es sich um eine Lerntheorie mit einer langen erkenntnistheoretischen Tradition. Siebert (2003: 5) verweist hier unter anderem auf Pyrrhon, Vico, Berkeley, Kant, Vaihinger, Schopenhauer, W. James und Piaget. Auch in der Linguistik haben konstruktivistische Ansätze spätestens seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts an Relevanz gewonnen. Innerhalb der Linguistik wären hier Wolff (1994) und Rüschoff (1999) als besonders einflussreich zu nennen, deren Ausführungen wir nun näher betrachten werden. Wolff (1994) fasst die wichtigsten Punkte folgendermaßen zusammen:

Lernen ist ein vom Lerner eigenständig gesteuerter Konstruktionsproze[ss], der auf dem individuellen Lernerwissen aufbaut und daher zu unterschiedlichen Ergebnissen führt. Es ist eingebettet in soziale Kontexte, die Interaktion mit anderen ist von großer Bedeutung. Es ist ein Produkt der Selbstorganisation des Lernenden und kann nur in Eigenverantwortung durchgeführt werden. Lernen kann von außen nur marginal beeinflusst werden.

(Wolff, 1994: 415f.)

Oder kürzer: **Lernen = Wissenserwerb = Konstruktion** (Wolff, 1994: 414).

Bei Rüschoff (1999) finden sich folgende Prinzipien:

- Lernen als **aktiver** und **kollaborativer** Prozess der **Wissenskonstruktion**
- Lernen als **autonomer** Prozess, reguliert von den Erwartungen, Zielen, vorhandenen Schemata und Intentionen der Lerner
- Lernen als Prozess des Experimentierens **basiert auf vorherigem Wissen** und Erfahrungen
- Lernen als Prozess **sozialausgehandelter Bedeutungskonstruktion**
- Lernen als Prozess, der von einer reichhaltigen, im wahren Leben und **authentischen Situationen** verwurzelten Lernumgebung begleitet werden muss. (vgl. Rüschoff, 1999: 83)

Hierbei kann man zwei verschiedene sprachdidaktische Ansätze unterscheiden (die klar vom Konzept der Konstruktivistentheorie als solche getrennt werden müssen!): Zum einen gibt es Instruktionmethoden, das heißt Methoden zur Aneignung fachlichen Wissens, auf der anderen Seite gibt es Konstruktionsmethoden, das heißt Methoden zur Reflexion und Erweiterung der internen Wirklichkeitsmodelle (vgl. Siebert, 2003: 21). Bei beidem handelt es sich um Möglichkeiten, Wissen dem Lernenden darzubieten: Zwar steht bei der ersten Methode durchaus die Instruktion (Wissensvermittlung) im Zentrum, bei der zweiten Methode ist hingegen von Anfang an viel mehr die aktive Rolle des Lerners erforderlich; in beiden Fällen aber ist jedoch entscheidend, dass nur der Lerner selbst dieses Wissen in Lernen mittels Konstruktionsprozessen umsetzen kann. Auch Kohn (2006) kritisiert, dass häufig übersehen wird, dass Lernen *stets* auf Konstruktion beruht, unabhängig von der Lehrmethode. Er unterscheidet deswegen in „low level“ und „high level construction“ (vgl. Kohn 2006: 288 und Braun, 2007: 323).

Konstruktivistische Ansätze werden mittlerweile auch durch die Hirnforschung bestätigt. So betont beispielsweise Spitzer (2006: 25), dass Daten nur dann verarbeitet werden, wenn sie *neu* und *bedeutsam* sind. Nur in diesem Fall können „neuronale Repräsentationen“ (Schirp, 2006: 111), die als Nachweis für Lernen gelten, gebildet werden. Über diese Erkenntnis hinaus hat Spitzer festgestellt, dass sich regelhafte Erfahrungen in „Landkarten“ auf der Gehirnrinde widerspiegeln, wobei besonders interessant ist, dass Neuronen, die auf ähnlichen Input reagieren, nah beieinander liegen und Häufiges generell durch mehr Neuronen repräsentiert wird als Seltenes.

Auch die Rolle der Emotionen wird in vielen neurowissenschaftlichen Publikationen hervorgehoben (vgl. u.a. Spitzer, 2002; Spitzer, 2006; Schirp, 2006; Roth, 2005).

Insgesamt also stellen der Konstruktivismus und die Kommunikative Wende eine große Neuerung innerhalb der Sprachlernforschung dar, insofern der *reale* Lerner nun wirklich konkret in den Fokus tritt. Auch wenn sich der kommunikative Ansatz von seinem Ausgangspunkt her vom konstruktivistischen Ansatz unterscheidet, sind inhaltliche Parallelen und Komplementaritäten deutlich. Aus diesem Grund bietet es sich an, Rüschoffs konstruktivistische Lernprinzipien, die zugleich stark vom kommunikativen Ansatz geprägt sind, zusammenfassend zu betrachten. Folgende Punkte sollten seiner Auffassung nach in einem guten Fremdsprachenunterricht beachtet werden:

- Die Lerninhalte sollen **auf den jeweiligen Lerner** (und seinen Wissensstand) **abgestimmt** werden.
- Der Lernschwerpunkt soll vor allem auf dem **Erwerb von Fähigkeiten** und Wissenskomponenten, die in der Realität gebraucht werden, liegen.
- Die Lernumgebung muss **authentisch**, komplex und somit möglichst realitätsnah sein.
- Die Lernumgebung muss Lernen trotz verschiedener individueller Wissensstände gleichermaßen ermöglichen.
- Die Lerninhalte sollen **in die Lernumgebung eingebettet** werden können
- Das Gelernte soll in der Lernumgebung auch **konkret anwendbar** sein.
- Der Wissenskonstruktionsprozess und seine mögliche Förderung sollen den Lernern bewusst gemacht werden.
- **Kooperative Lernformen** sind instruktivistischem Lehren vorzuziehen.
- Fremdsprachenlernen soll **aufgaben-, inhalts- und prozessorientiert** sein.
- Ein wesentliches Prinzip ist zudem die **Lernerautonomie**.

(vgl. Rüschoff, 1999: 416ff.)

Auch in der Didaktik gelten diese Grundsätze mittlerweile als das A und O, worauf ich im folgenden Kapitel nochmals zurückkommen werde.

Insgesamt hat sich die Sprachlernforschung in den letzten Jahrzehnten enorm weiterentwickelt. Während zu Beginn ganz klar die Fehlerprävention im Mittelpunkt

stand, ist es nun der Lerner selbst, verbunden mit der stärkeren Forderung nach Authentizität und Kommunikation.

2.6. Ansätze der Fremdsprachendidaktik

In diesem Kapitel möchte ich mich der Fremdsprachendidaktik zuwenden, einer Disziplin, die man als Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis bezeichnen könnte. Da diese in hohem Maße auf den Bezugswissenschaften, und insbesondere auch auf Erkenntnissen der Linguistik, aufbaut, werde ich dieses Kapitel insgesamt kurz halten, um inhaltliche Doppelungen zu vermeiden. Da die didaktische Perspektive jedoch in vielen Punkten als praxisnaher und konkreter zu sehen ist, halte ich eine entsprechende Ausführung für unabdingbar.

Im Wesentlichen Timm (1998), Haß (2006), Nieweler (2006), Doff/Klippel (2007) und Grünewald/Küster (2009) folgend bezieht sich dieses Kapitel vor allem auf die wichtigsten Modelle im modernen Fremdsprachenunterricht *in Deutschland*. Größtenteils treffen diese Beschreibungen auch auf Modelle außerhalb Deutschlands zu, allerdings stimmen die jeweils verwendeten Termini nicht immer überein (vgl. beispielsweise Larsen-Freeman, 2000²).

Zusätzlich muss angemerkt werden, dass die vorgestellten Methoden zwar prinzipiell auch für den Spanischunterricht zutreffen, aber Spanisch im Vergleich zu den anderen modernen Fremdsprachen lange Zeit eine eher untergeordnete Rolle spielte. So war Spanisch im 18. und 19. Jahrhundert lediglich Handelssprache und wurde erst danach, zwischen den Weltkriegen, an vielen Gymnasien fakultativ eingeführt, verschwand aber danach durch die Abkehr vom Franco-Regime wieder weitgehend. Mit der Oberstufenreform in den 70er Jahren hat langsam ein Wandel eingesetzt und erst seit den 1990er Jahren wächst seine Bedeutung zunehmend (vgl. Grünewald/Küster, 2009: 26ff.).

Im Wesentlichen möchte ich in diesem Kapitel zwei Schwerpunkte setzen: Zunächst geht es darum, die verschiedenen Lehr- und Lernentwicklungen der letzten Jahrzehnte chronologisch zusammenzufassen, um vor diesem Hintergrund jüngste Entwicklungen auch als solche wahrnehmen zu können. Schließlich sollen in einer Art Überblick die wesentlichen Grundsätze eines modernen Verständnisses von „gutem Unterricht“ dargelegt werden.

Besonders zwischen 1780 und 1880, in einer Zeit also, als die „modernen Fremdsprachen“ Französisch und Englisch in Mode kamen, dominierte **die Grammatik-**

Übersetzungsmethode. Dabei orientierte man sich vor allem an den klassischen Sprachen Griechisch und Latein: Die theoretische und praktische Grammatikbeherrschung hatte Priorität, Hauptbezugspunkt war die traditionelle Grammatik. Damit verbunden waren eine Vorrangstellung der schriftlichen vor den mündlichen Fertigkeiten und das Übersetzen als zentraler Schwerpunkt. Die Vermittlung erfolgte kognitiv-deduktiv (vgl. Haß, 2006; Nieweler, 2006; Doff/Klippel, 2007 und Grünewald/Küster 2009).

Nachdem Ende des 19. Jahrhunderts die Grenzen der Grammatik-Übersetzungsmethode, insbesondere die fehlende Kommunikationsfähigkeit, immer deutlicher wurden, da die internationale Kommunikation immer mehr an Bedeutung gewann, wurde die bisherige Konzeption von Unterricht neu überdacht. Unter mehreren Ideen setzte sich schließlich für einige Zeit (ca. 1880-1910) die **direkte Methode** (die dann fünfzig Jahre später, 1960-1980, eine Renaissance erleben sollte) durch. Aufbauend auf der Sprachpsychologie und der Phonetik wurde nun vor allem flüssiges Sprechen gefördert. Vor diesem Hintergrund hatten die mündlichen vor den schriftlichen Fähigkeiten Priorität. Von ganz zentraler Rolle war auch der unbedingte Gebrauch der Fremdsprache unter völliger Ausklammerung der Muttersprache, denn man wollte, dem Vorbild des Mutterspracherwerbs folgend, auf eher unbewussten Spracherwerb setzen. Aus diesem Grund hob man das imitative Sprachenlernen und die Vermeidung der Muttersprache besonders hervor (vgl. Haß, 2006; Nieweler, 2006; Doff/Klippel, 2007 und Grünewald/Küster 2009).

Trotz eindeutiger Erfolge der direkten Methode (deswegen auch ihre Wiedergeburt in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts) wurde diese von der **audiolingualen Methode** abgelöst, da Erkenntnisse der Linguistik und der Pädagogik/Psychologie in den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts das Verständnis von Sprachenlernen grundlegend änderten. Zum einen spielte der Strukturalismus eine entscheidende Rolle, zum anderen sollte besonders der Behaviorismus das Lehr-/ Lernverhalten (vgl. Kapitel 2.1.) entscheidend beeinflussen. Und als dritter Faktor kann die technische Weiterentwicklung (Schallplatten, Tonbänder) ebenfalls nicht unerwähnt bleiben. Wichtigstes Prinzip war die Automatisierung von *Patterns* gemäß der Reiz-Reaktion-Gleichung des Behaviorismus und allgemein die Anwendung mechanischen Lernens. Hierbei wollte man vor allem die Beherrschung der sprachlichen Lautfolgen und Satzmuster erreichen. Auch die einzelnen Fertigkeiten erfuhren eine Neugewichtung: Zunächst musste der Lernende hören, dann sprechen, später lesen und erst

ganz am Ende schreiben. Während zuvor stets der Lehrer eine wichtige Funktion hatte, übernahmen nun zumindest teilweise akustische Medien seine Aufgaben.

In den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts kam neben der audiolingualen Methode und der Wiederentdeckung der direkten Methode noch eine weitere Methode hinzu: die **audiovisuelle Methode**. Das Besondere hierbei ist die Verbindung von Bild und Ton, was durch die Weiterentwicklung der (audio-)visuellen Medien (Dia, Film,...) begünstigt wurde. Erneut hatte man die Bedeutung der Mündlichkeit erkannt und war auch zu dem Ergebnis gekommen, dass konditioniertes Lernen weniger erträglich war als angenommen. Man ging nun von einer holistischen Sprachtheorie aus und setzte deshalb auf ganzheitliche Sprachrezeption und -produktion. Auch wenn weiterhin Imitation eine wichtige Rolle spielte, ging man nun doch einen Schritt weiter und versuchte, Transferleistungen durch Variation und dialogische Kommunikation zu erreichen (vgl. Haß, 2006; Nieweler, 2006; Doff/Klippel, 2007 und Grünewald/Küster 2009).

Seit der *kommunikativen Wende* in den 1960ern/1970ern hat sich die Fremdsprachendidaktik, nicht zuletzt durch zahlreiche neue Erkenntnisse in der Linguistik und Psychologie stetig weiterentwickelt. Im Folgenden möchte ich nun die wichtigsten Prinzipien dieses „modernen“ Ansatzes vorstellen. In der Didaktik findet man hierfür die Begriffe „**kommunikativer Ansatz**“, wobei sich dies zumeist vor allem auf die Anfänge in den 60er-/70er-Jahren des 20. Jahrhunderts bezieht, „**interkultureller Ansatz**“, wobei hierbei der Schwerpunkt vor allem auf der inhaltlichen Seite liegt, oder „**interkultureller-kommunikativer Ansatz**“. Dies entspricht im Wesentlichen dem Konzept des „**kommunikativ-konstruktivistischen Ansatzes**“, wie es innerhalb dieser Arbeit bezeichnet wird.

Im Wesentlichen werde ich bei meiner Darstellung Bach (1998), Butzkamm (1998), Timm (1998a), Haß (2006), Doff/Klippel (2007) und Grünewald/Küster (2009) folgen:

1. Handlungsorientierung: Der Fremdsprachenunterricht soll es den Schülern ermöglichen, auch außerhalb des Unterrichts handlungsfähig zu sein. Das bedeutet, sprachliches Agieren ist Ziel und Weg. Hierfür sind die Förderung von **sprachlicher Flüssigkeit** und einer **geeigneten Lernumgebung** essentiell. (vgl. Haß, 2006: 21, Timm, 1998a: 10ff. und Butzkamms „Prinzip der Kommunikation“ und „Prinzip der funktionalen Fremdsprachlichkeit“ (Butzkamm, 1998: 46f.))

2. Lernerzentrierung: Die Rolle des Lehrers hat sich zuletzt einem großen Wandel unterzogen, weg vom Instruktor hin zum Lernberater (vgl. Haß, 2006: 22 und Timm, 1998a: 7f. und Bach, 1998: 198ff und Butzkamm, 1998: 49f.). Hierbei spielen vor allem „**Lernerautonomie**“, „**Selbsttätigkeit**“ und „**Learning by doing**“ (vgl. Butzkamm, 1998: 50) eine wichtige Rolle.
3. Aufgabenorientierung: Um die bisher angesprochenen Prinzipien zu erreichen, spielt auch die Art der Aufgabenstellung eine Rolle. Beispielsweise wird es mittlerweile als ebenfalls unerlässlich angesehen, Aufgaben so **realitätsnah** und **authentisch** wie möglich zu gestalten, um so Gesprächssituationen einer natürlichen Kommunikation so weit wie möglich anzunähern. Wichtig hierbei ist auch die Unterscheidung in „vorkommunikative Aufgaben (*exercises/ejercicios*)“ und „kommunikative Aufgaben (*tasks/tareas*)“ (vgl. Haß 2006: 205; Grünwald/Küster: 2009: 116 ff.). Während bei Ersteren primär der Akzent auf der Produktion von korrekten sprachlichen Äußerungen liegt, geht es bei Letzteren um echte kommunikative Bedürfnisse, wobei wir bereits beim nächsten Punkt wären.
4. Bedeutsame Inhalte: Wie jüngst auch von der Hirnforschung bestätigt (vgl. z.B. Spitzer, 2002 und 2006) werden Informationen selektiv wahrgenommen und verarbeitet. Umso höher die Relevanz, desto wahrscheinlicher ist es, dass eine Information verarbeitet wird. Auch beim Sprachenlernen ist dies der Fall, wobei hier besonders die individuellen Bedürfnisse der Lerner zu beachten sind. (vgl. auch Butzkamm, 1998: 51 und Krashen, 1981: 10).
5. Selbstbestimmtes und kooperatives Lernen: Den Erkenntnissen des Konstruktivismus und der Hirnforschung Rechnung tragend gilt die Entwicklung einer gewissen Methodenkompetenz ebenfalls als wichtiges Prinzip auf dem Weg zu einer interkulturellen-kommunikativen Kompetenz. Hierbei ist einerseits wichtig, diese Art des Lernens als direktes Merkmal in den Unterricht selbst mit einzubinden, andererseits so aber auch die Basis für lebenslanges Weiterlernen zu schaffen.
6. Das Prinzip der Mündlichkeit: Auch wenn dieses Prinzip in Baden-Württemberg tatsächlich erst Nachdruck durch die Einführung der „Kommunikationsprüfung“ ab dem Abitur 2014 erhält, gilt seit Langem (Vollmer meint, prinzipiell

seit der Neusprachlichen Reformbewegung vor mehr als 100 Jahren, zumindest aber seit der „pragmatischen Wende“ in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts (vgl. Vollmer, 1998: 237)) im Unterricht moderner Fremdsprachen das *Primat der Mündlichkeit*.

7. Das Prinzip des Übens: Butzkamm (1998) warnt davor, das Üben als „Kontrahent“ der Kommunikation zu sehen. Auch Doff/Klippel (2007) äußern explizit diese Meinung:

Will man eine Fertigkeit gut beherrschen, muss man intensiv üben. Das Üben ist unabdingbarer Bestandteil des Lernens. [...] Wir beherrschen eine Fähigkeit, wir können etwas, wenn wir in der Lage sind, es spontan, flüssig und korrekt zu tun. Der Weg zum Können ist mühsam und führt über ständig neues **Üben** und **Wiederholen** des Gelernten, bis es „sitzt“. (Doff/Klippel, 2007: 187)

8. Das Prinzip der muttersprachlichen Vorleistung: Während es einige Phasen gab, in der absolute Einsprachigkeit postuliert wurde, spricht man heute von einer „aufgeklärten Einsprachigkeit“. Das bedeutet, wo immer es für sinnvoll erachtet wird, schwierige Strukturen eben nicht in der Zielsprache zu erklären, wird dies so gemacht. Auch der Vergleich in bestimmten Situationen zwischen Mutter- und Zielsprache wird unterdessen nicht mehr abgelehnt (vgl. hierzu auch 2.1. und 2.2.). Auch Butzkamm (1998) weist darauf hin, wie stark unser Denken durch muttersprachliche Gewohnheiten (beispielsweise im Bereich der Semantik, der Grammatik oder der Pragmatik) geprägt ist. So schreibt er hierzu:

Dass die Muttersprache immer mitspielt – und zwar öfter im positiven als im negativen, d.h. Fehler erzeugenden Sinne –, ist unabweisbar. Ob der Lehrer die Muttersprache auch direkt und explizit einsetzen soll, ist eine andere Frage, die aber schon längst empirisch entschieden ist. Es gibt hocheffektive bilinguale Arbeitsformen, auf die kein Unterricht verzichten sollte. (Butzkamm, 1998: 49)

9. Das Prinzip der emotionalen Sicherheit: Letztendlich sollte trotz aller Qualitätsmerkmale, die nun als solche für einen guten kommunikativen Unterricht bereits aufgelistet worden sind, nicht vergessen werden, dass auch ein positives Lernklima ein wichtiger Faktor ist, der nicht aus den Augen verloren werden darf (vgl. hierzu auch Krashen, Kapitel 2.4.).

Insgesamt zeigt sich sehr deutlich der Einfluss des Konstruktivismus und einer kommunikativen Lernphilosophie, so dass der Schwerpunkt nunmehr zunehmend auf dem realen Lerner und insbesondere seiner sprachlichen Handlungsfähigkeit liegt.

2.7. Ansätze der Tertiärsprachforschung

Auch wenn in einigen Bundesländern wie beispielsweise Nordrhein-Westfalen oder Niedersachsen Spanisch auch als zweite Fremdsprache erlernt werden kann, ist Spanisch, auch auf Grund der jahrelangen Vormachtstellung von Latein und Französisch als zweiter Fremdsprache, in vielen Fällen die 3. Fremdsprache, was durchaus ein relevanter Teilaspekt dieser Arbeit ist. Aus diesem Grund soll als Abschluss dieses zweiten Kapitels gesondert auf den Forschungsbereich „Tertiärsprachen“ eingegangen werden.

Zunächst müssen ein paar Worte zur Terminologie in der Tertiärsprachforschung gesagt werden. Müller-Lancé (2006: 17) weist darauf hin, dass vieles, was heute als „Tertiärsprache“ bezeichnet wird, früher zumeist zu den Zweitsprachen (im Gegensatz zur Muttersprache) gezählt wurde beziehungsweise dass häufig keine Unterscheidung getroffen wurde, ob es sich bei einer Fremdsprache um die erste, zweite oder gar dritte Fremdsprache handelte. Während Hufeisen (1998) beispielsweise chronologisch vorgeht, indem sie die zuerst erlernte Sprache, also die Muttersprache, als L1 bezeichnet, die erste Fremdsprache folglich als L2, die nächste als L3, L4, ..., schlägt Müller-Lancé (2006) vor, man könne auch von M1 und M2 sprechen, sofern es zwei Muttersprachen gibt, und dann von einer F1, F2,..., wobei hier die Unterscheidung Muttersprache(n) - Fremdsprache(n) deutlicher würde. Andererseits wird in den verschiedenen Mehrsprachigkeitsprojekten – Bochumer Tertiärsprachprojekt, EURO-COMRom, EuROM 4, Intercommunicabilité romane oder GALATEA – auch der Begriff Tertiärsprache für die dritte Fremdsprache verwendet (vgl. Müller-Lancé, 2006: 54ff.). Eines ist allerdings allem gemein und erscheint auch mir als äußerst sinnvoll: die chronologische Aufzählung. Als Alternative hierzu wird von Hufeisen (1998) und Müller-Lancé (2006) die Möglichkeit der Miteinbeziehung der jeweiligen Sprachkompetenz genannt. Um diese jedoch feststellen und vergleichen zu können, wären vor den jeweiligen untersuchungsspezifischen Tests weitere Untersuchungen zur Feststellung der Sprachkompetenzen notwendig, was sehr zeitaufwendig und wohl wenig ergiebig ist, nur um eine kompetenzbasierte Reihenfolge offerieren zu können. Zudem wäre es auch äußerst schwierig, reliable Tests

hierfür zu entwickeln, da beispielsweise die Lateinkompetenz einer Testperson wesentlich höher sein mag als ihre Französischkompetenz, auch wenn sie bei Hörverstehens- oder Sprechkompetenztests in Latein mit aller Wahrscheinlichkeit wesentlich schlechter abschneiden würde als bei vergleichbaren Tests in Französisch (vgl. hierzu auch Müller-Lancé, 2006: 17). Für meine eigenen Zwecke halte ich es für sinnvoll, mich an die Terminologie zu halten, die im schulischen Kontext üblich ist: nämlich erste, zweite bzw. dritte Fremdsprache.

Viele Erkenntnisse, die die Tertiärsprachforschung in den letzten Jahren geliefert hat, sind vor dem Hintergrund der Zweitsprachforschung eigentlich nichts Neues, weswegen ich mich darauf beschränken werde, bestimmte zentrale Forschungsansätze knapp zu umreißen.

Feigs (1998), Groseva (1998), Hufeisen (1998) oder Kallenbach (1998) beispielsweise kommen zu dem Ergebnis, dass nicht nur die Muttersprache als Komparativum herangezogen wird, sondern offensichtlich auch weitere, zuvor erlernte Sprachen zu Transfer führen können. Hieraus ergibt sich die Frage nach der Art des Zusammenhangs. Wie bereits angesprochen, können Probleme die Folge sein, das heißt *Interferenzen* (vgl. z.B. Dentler, 1998; Feigs, 1998; Lindemann, 1998), oder aber es ergeben sich ganz im Gegenteil eine ganze Reihe Vorteile, wenn eine Fremdsprache nicht die ersterlernte ist (vgl. u.a. Hufeisen, 1998; Kallenbach, 1998; Köberle, 1998, Meißner/Reinfried, 1998a; Bär/Gerdes/Meißner, 2005; Bär, 2009 und 2010; Doyé, 2010 oder Doyé/Meißner, 2010).

Spätestens an dieser Stelle wird eine ganze Lawine an weiteren Fragen losgetreten: Von welcher Natur sind die Interaktionen zwischen den verschiedenen Sprachsystemen? Ist die Interaktion systematisch oder eher willkürlich? Spielt das Alter des Spracherwerbs eine Rolle? Ist die jeweilige Sprachkompetenz relevant? Ist die Art des Lernens (vgl. *learning* vs. *acquisition*) zu beachten? Gibt es einen natürlichen Erwerbsprozessgang, der bei den verschiedenen Sprachen identisch ist? Ist der Verwandtschaftsgrad der jeweiligen Muttersprache zur Tertiärsprache beziehungsweise zur Sekundärsprache von irgendeiner Bedeutung? Welche didaktischen Konsequenzen ergeben sich aus dem einen oder dem anderen? Kann man möglicherweise sogar mehrere verwandte Sprachen (wie das bei den romanischen Sprachen der Fall wäre) zusammen unterrichten, indem man vor allem auf die Unterschiede hinweist? Dies wäre nur eine Auswahl an Fragen, wie man sie bei Dentler (1998), Feigs (1998), Groseva (1998), Hufeisen (1998), Jeßner (1998), Kallenbach (1998), Köberle

(1998), Lindemann (1998) oder Müller-Lancé (2006) findet. Insgesamt jedoch steckt dieser Forschungsbereich als solcher noch weitgehend in den Anfängen. Die Forschungsergebnisse wiederum sind stark unterschiedlich, je nach Testgruppe oder Zielsprache. Beispielsweise macht es einen Unterschied, ob Schüler oder Studenten, Probanden mit nur zwei Fremdsprachen oder mehreren etc. untersucht wurden, worauf auch Müller-Lancé (2006) hinweist. Es ist aber zu erwarten, dass in der Zukunft Forschungen in diesem Bereich insbesondere auch für die Romanistik sehr fruchtbar sein sollten.

3. Untersuchung von Einflüssen auf den Spanischunterricht: Methodische Grundlagen

Nachdem in Kapitel 2 allgemein theoretisch-methodische Grundlagen des Fremdsprachenlernens skizziert wurden, steht in diesem Kapitel der erste Schritt meiner eigenen empirischen Untersuchungen im Vordergrund. Wie vielfach erläutert, ist es immens wichtig für ein umfassenderes Verständnis von Sprachenlernen, so viel wie möglich über Lerner herauszufinden, was die primäre Intention meiner ersten Untersuchungsphase ist. Konkret geht es um die Untersuchung bestimmter Einflussfaktoren auf die Spanischkompetenz sowie auf das Wahlverhalten. Hierbei liegt der Schwerpunkt auf Schülern im gymnasialen Bereich, wobei sich die Untersuchungen insgesamt exemplarisch auf Verhältnisse in Baden-Württemberg beziehen.

Die empirische Untersuchung besteht zum einen aus sprachlichen Tests, andererseits aus einem Fragebogen, in dem verschiedene Aspekte aus dem lernersprachlichen Umfeld erfasst werden. Diese Vorgehensweise verfolgt insgesamt drei Ziele: Zunächst soll analysiert werden, ob bestimmte Faktoren aus dem Umfeld der Schüler unmittelbare Zusammenhänge mit gewissen zielsprachlichen Kompetenzen erkennen lassen. Weiterhin liegt der Fokus auf der Frage, wie das Wahlverhalten in der Oberstufe durch unterschiedliche Variablen wie Motivationsprofile, Sprachenfolge oder Geschlecht beeinflusst wird. Hierbei geht es *nicht* um die Frage, warum jemand Spanisch als neue Fremdsprache wählt, da die Entscheidung, überhaupt erst mit Spanisch zu beginnen, nur zum Teil mit der Sprache an sich als vielmehr mit äußeren Umständen wie dem Einfluss der Eltern, des Freundeskreises oder aber auch entsprechender „Werbung“ zu tun. Häufig führen auch weitere externe Gründe dazu, Spanisch zu wählen oder nicht. So ist die Zahl der Spanischlehrer derzeit viel begrenzter als etwa der „Konkurrenzfächer“ Französisch oder NWT¹⁵. Zudem wird Spanisch an vielen Gymnasien erst neu eingeführt, was sich, so zeigt die Erfahrung, meist begünstigend auswirkt oder aber dazu führen kann, dass vielerorts Losverfahren angewendet werden müssen, so dass weniger die tatsächliche Motivation oder das Interesse für Fremdsprachen über die letztendliche Klassenzusammensetzung entscheiden als der Zufall. In Klasse 11/12 sieht dies anders aus, da die Schüler die

¹⁵ Das Fach *Naturwissenschaft und Technik* (NWT) wurde in Baden-Württemberg im Schuljahr 2007/08 landesweit eingeführt und stellt das Profillfach des naturwissenschaftlichen Profils dar. Es entspricht als Kernfach der dritten Fremdsprache im sprachlichen Profil und wird ebenso wie diese in den Klassen 8, 9 und 10 (G8) jeweils 4-stündig unterrichtet. (vgl. <http://nwt-bw.de>)

Vor- und Nachteile innerhalb der vorangehenden drei Unterrichtsjahre real am eigenen Leib erfahren haben. Somit handelt es sich dann um eine *bewusste* Weiterwahl oder Abwahl, die für oder gegen das Spanische getroffen wird. Vor diesem Hintergrund soll der Einfluss der angesprochenen Variablen untersucht werden. In einem dritten Schritt (Kapitel 5) folgt mittels einer Fehler- und Korpusanalyse zudem eine weiterreichende Untersuchung der lernersprachlichen Kompetenzen selbst.

In diesem Kapitel liegt der Fokus zunächst auf den methodischen Voraussetzungen. Hierbei werde ich in 3.1. die entsprechenden Untersuchungsgruppen beschreiben. In 3.2. werden die verschiedenen Teilbereiche der sprachlichen Tests (Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben, Übersetzen) grundlegend erläutert, bevor in 3.3. der Schwerpunkt auf der Konzeption der Fragebögen liegt. Zum Abschluss wird in 3.4. auf den Untersuchungsablauf selbst eingegangen.

3.1. Informationen zu den Untersuchungsgruppen

Die hauptsächliche Untersuchung fand in zwei Spanischkursen der Jahrgangsstufe 1 des Albert-Schweitzer-Gymnasiums Leonberg statt¹⁶. Die Kursstufe wurde bewusst für die Ermittlung von Lernerbedürfnissen gewählt, da schulischer Unterricht auf das Erreichen dieses Niveaus abzielt.

Da in Leonberg schon früher das G8 eingeführt wurde, hatten die Schüler dieses Jahrgangs unterschiedliche Lernerbiografien: Während die eine Hälfte noch aus dem letzten Leonberger G9-Jahrgang zusammengesetzt war, das heißt, sie wären „normal“ in Klasse 12 gewesen, bestand die andere Hälfte aus dem ersten „G8alt“-Jahrgang, das heißt, die Schüler wurden bereits nach Klasse 10 in die Jahrgangsstufe 1 versetzt. Dies brachte mehrere Vorteile mit sich: Durch die überdurchschnittliche Schülerzahl des Jahrgangs ist auch die Zahl derjenigen Schüler, die Spanisch in der Kursstufe gewählt haben, größer und somit auch die Zahl der in Frage kommenden Testpersonen. Zum anderen sind die beiden Spanischkurse aus Schülern von ursprünglich mindestens sechs verschiedenen Klassen zusammengesetzt, so

¹⁶ In Baden-Württemberg vollzieht sich derzeit der Wechsel vom 9- auf das 8-jährige Gymnasium, was allgemein als G9 bzw. G8 abgekürzt wird. Mit „G8-alt“ oder auch „Turbozug“ werden Versuchsklassen bezeichnet, bei denen die Umstellung bereits vorzeitig stattfand. Dadurch gibt es gewisse Überschneidungen. Während im G9 die 12./13. Klasse die Kursstufe bilden, trifft dies bei G8 bereits für Klasse 11/12 zu. Aus diesem Grund haben sich verschiedene Bezeichnungen wie Jahrgangsstufe 1 (J1) und 2 (J2) herauskristallisiert, die ich entsprechend verwenden werde.

dass somit auch eine höhere Objektivität bei der Zusammensetzung der Testpersonen gegeben ist, als dies zum Beispiel der Fall bei einem Kurs, der nur aus zwei Klassen zusammengesetzt ist, wäre. Insgesamt nahmen aus beiden Kursen 30 Schüler teil.

Ein wichtiges Kriterium bei der Auswahl der Untersuchungsgruppe bestand zudem darin, keine völlig anonyme Gruppe zu analysieren, sondern auf Schüler zurückzugreifen, deren Unterricht mir vertraut ist, da sich Lehrerpersönlichkeit, Unterrichtsstil und Unterrichtsmethodik neben anderen Faktoren positiv oder negativ auswirken können (vgl. z.B. Bandura, 1965; Butzkamm, 1998; Bovet/Huwendiek, 2004; Haß, 2006; etc.), was mir durch meine damalige Rolle als Referendarin möglich war.

In meiner Multifunktion sah ich es für diese Art von Untersuchung zudem als absolut zwingend, eine möglichst neutrale Position einzunehmen und nicht eigene Klassen miteinzubinden (vgl. zu diesem Dilemma auch Alderson/Clapham/Wall, 1995).

Diese „Kerngruppe“ war dann auch sowohl in die sprachlichen Tests als auch die Fragebögen involviert. Im weiteren Verlauf im Zusammenhang mit der Auswertung der Fragebögen wurde diese Gruppe teilweise erweitert. Zum einen wurde der ursprüngliche Fragebogen leicht modifiziert an 10./11.-Klässler aus Leonberg und weitere Kollegen mit der entsprechenden Klassenstufe verteilt, so dass hier weitere 71 Datensätze vorliegen. Zudem habe ich zusätzliche Daten bezüglich der Klassenzusammensetzung, Fremdsprachenfolge, Leistung etc. von insgesamt 24 Klassen erhalten. Dabei war ein wichtiges Kriterium, dass an allen Schulen die entsprechenden Voraussetzungen gleich gegeben waren. So wurden nur Schulen ausgewählt, die jeweils alternativ die Fremdsprachenfolgen Englisch-Latein-Spanisch und Englisch-Französisch-Spanisch anbieten. Schulen mit Latein oder Französisch als erster Fremdsprache oder nur einem bestimmten Fremdsprachprofil fielen hingegen von vornherein weg.

Ein grundsätzliches Problem hierbei war, dass viele Kollegen oder Schulen nicht bereit waren, für eine schulexterne Studie bestimmte Auskünfte über ihre Schüler zu geben. Dadurch ist die Anzahl der Informationen zu bestimmten Aspekten stark unterschiedlich. Deswegen sind in der nachfolgenden Tabelle alle Gruppen in einer Übersicht aufgeführt. Die Anordnung erfolgt in der Reihenfolge, in der auf die einzelnen Gruppen im weiteren Verlauf Bezug genommen werden wird.

Übersicht über die einzelnen Datengruppen:

Art der Daten ¹⁷	Gruppengröße	Gruppe/n
sprachliche Tests + Fragebogen (alle Informationen)	30	Spanischkurse Leonberg (J1) = Kerngruppe
Angaben zu Motivationsprofilen (Schüler mit Spanisch)	77	Kerngruppe + 10./11.-Klässler
Angaben zu Motivationsprofilen (insgesamt)	101	Kerngruppe + 10./11.-Klässler
Angaben zu Leistung, Vorlieben + Fremdsprachennote (insgesamt)	85	Kerngruppe + 10./11.-Klässler
Angaben zu Wahl/Abwahl + Spanischnote	88	10./11.-Klässler
Angaben zu Wahl/Abwahl + Fremdsprachenfolge (Schüler mit Spanisch)	375	Kerngruppe + verschiedene 10./11.-Klässler, J1+J2
Angaben zu Leistung und Fremdsprachenfolge (Schüler mit Spanisch)	112	Schüler aus Klasse 10/11
Angaben zu Spanischnoten und Fremdsprachenfolge (Kl. 10/11)	197	Schüler aus Klasse 8-10/11
Angaben zu Geschlecht (Mittelstufe)	421	Schüler aus Klasse 8-10/11
Angaben zu Geschlecht (Kursstufe)	81	Schüler aus J1 + J2
Angaben zu Geschlecht + Spanischnoten	197	Schüler aus Klasse 8-10/11
Angaben zu Geschlecht + Fremdsprachenfolge	82	Schüler aus Klasse 10/11
Angaben zu Geschlecht, Fremdsprachenfolge und Wahlverhalten	138	Schüler aus Klasse 10-12

Tabelle 1

3.2. Konzeption der sprachlichen Tests

Wie bereits einleitend gesagt, sehe ich sprachliche Tests als eine wesentliche Komponente, um Rückschlüsse auf tatsächliche Lernerbedürfnisse zu ziehen. Ein we-

¹⁷ In Kapitel 3.3. sowie Kapitel 4.4. wird genauer erläutert, worauf ich mich hier beziehe.

sentlicher Ansatzpunkt hierbei ist, *Spanischkompetenz* nicht als Gesamtkonstrukt, sondern gegliedert in einzelne Fertigkeiten zu sehen. Dieser Ansatz findet sich auch in den Tests wieder, die in verschiedene Subtests gegliedert sind.

Als Bezugsnorm für die einzelnen Aufgaben gelten die neuen Bildungsstandards von Baden-Württemberg, welche auf dem neuen Bildungsplan für achtjährige Gymnasien (G8) und dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* des Europarats (vgl. MKS, 2004b: 354) basieren. Im Gegensatz zum alten Lehrplan, der eher inputorientiert war, steht im Zentrum des neuen Bildungsplans¹⁸ die Vermittlung von *Kompetenzen*.

Tippelt/Schmitt (2004) verstehen Kompetenzen als

kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fertigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. [...] Kompetenzen werden somit als Maßstab für den Erfolg schulischen Lernens eingeführt. (Tippelt/Schmitt, 2004: 7)

Da aber nicht alle Kompetenzen, die in den Bildungsstandards aufgeführt sind, für unsere Zwecke gleichermaßen von Interesse oder annähernd auf dieselbe Art und Weise überprüfbar sind (beispielsweise kulturelle Kompetenz oder Methodenkompetenz) (vgl. MKS, 2004b), wollen wir uns stattdessen vor allem mit den sprachlichen *Fertigkeiten* der Schüler befassen. Der Hauptunterschied zwischen diesen beiden Konzepten ist die Konkretisierung: Während Kompetenzen allgemeinere Fähigkeiten der Schüler, also übergeordnete Ziele, bezeichnen, sind Fertigkeiten konkrete Ausführungen, gewissermaßen bestimmte Bausteine der Kompetenzen. Ein weiterer

¹⁸ Auch wenn die Untersuchungsgruppe noch nicht nach diesen Standards unterrichtet wurde, sind die neuen Standards im Vergleich zum alten Lehrplan besonders geeignet als Bezugsnorm: Da explizit formuliert wird, über welche Kenntnisse und Fertigkeiten die Schüler verfügen müssen, bietet sich so ein objektiveres Vergleichskriterium, als dies vorher der Fall war. Weiterhin, wie später erläutert wird, sollen keine Inhalte, sondern Kompetenzen und Fertigkeiten getestet werden, die, wenn auch nicht immer explizit, auch in den alten Lehrplänen verankert waren. Zudem war gerade in den Fremdsprachen ein erklärtes Ziel des Bildungsplankomitees, diesen an „modernen“ Prinzipien zu orientieren (vgl. dazu MKS, 2004c). Weiterhin werden viele der Grundsätze unterdessen auch bereits im Unterricht umgesetzt, da „von unten her“ viele Neuerungen bereits gelten, so dass diese auch „nach oben hin“ vielerorts aufgegriffen werden. Hierbei ist Baden-Württemberg aktuell den meisten Bundesländern voraus (vgl. dazu die verschiedenen Curricula, die am Ende der Bibliographie aufgeführt sind).

Grund, weswegen ich der konkreteren Ebene der Fertigkeiten den Vorzug gebe, ist ihre Rolle, die sie im Unterricht einnehmen. Haß (2006) schreibt dazu:

Im Zentrum eines kommunikativ ausgerichteten [...] Unterrichts¹⁹ steht der Erwerb der sprachlichen Fähigkeiten (*skills*). Traditionellerweise wird von vier Fertigkeiten ausgegangen, dem Hörverstehen (*listening comprehension*), dem Leseverstehen (*reading comprehension*), dem Sprechen (*speaking*) und dem Schreiben (*writing*). [...] Als fünfte Fertigkeit wird heute die Sprachmittlung (*mediation*), also das Übertragen sprachlicher Informationen aus der einen in die jeweils andere Sprache, gesehen. (Haß, 2006: 73)

Im Folgenden soll es nun also um diese fünf Fertigkeiten gehen:

- Hörverstehen
- Leseverstehen
- Sprechen
- Schreiben
- Sprachmittlung/Übersetzung²⁰

Diese lassen sich unterschiedlich kategorisieren: Zum einen kann man Hören und Sprechen sowie Lesen und Schreiben als *mündliche* beziehungsweise *schriftliche* Fertigkeiten zusammenfassen. Zudem, aus einer anderen Perspektive betrachtet, gehören das Hör- und Leseverstehen den *rezeptiven* Fertigkeiten an, während das Sprechen und Schreiben *produktive* Fertigkeiten sind. Die Sprachmittlung bzw. Übersetzung gehört zum Bereich *Interaktion*.

Zur Veranschaulichung hierzu folgendes Schaubild:

	mündlich	schriftlich
rezeptiv	Hör- und Hör-/ Sehverstehen	Textverständnis
produktiv	zusammenhängendes Sprechen	zusammenhängendes Schreiben
interaktiv	Diskurs + Sprachmittlung	Korrespondenz + Sprachmittlung

nach Haß, 2006: 74

Tabelle 2

¹⁹ In den „Leitgedanken zum Kompetenzerwerb“ heißt es hierzu: „Hauptziel des Unterrichts von Spanisch als dritter Fremdsprache in Mittel- und Oberstufe ist der schrittweise Aufbau der Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit der Schülerinnen und Schüler.“ (MKS, 2004b: 354).

²⁰ Zur genaueren konzeptuellen Unterscheidung zwischen „Sprachmittlung“ und „Übersetzung“ vgl. Kapitel 3.2.5.

Nachdem diese, für uns später noch wichtige Unterscheidung getroffen ist, werde ich im Folgenden genauer auf die einzelnen Fertigkeiten eingehen. Meine Vorgehensweise dabei ist folgende: In einem ersten Schritt werde ich die jeweiligen Fertigkeiten kurz charakterisieren. In einem zweiten Schritt werde ich den jeweiligen Bezug zu den Bildungsplänen herstellen, die als Basis für die jeweiligen Tests zugrunde liegen werden, deren Konzeption und Auswertung ich in einem dritten Schritt näher erläutern und diskutieren werde.

3.2.1. Hörverstehen

Grünewald/Küster (2009) beschreiben die Bedeutungskonstruktion beim Hören als Zusammenwirkung der folgenden beiden Prozesse, die in der Regel gleichzeitig ablaufen und zusammenwirken:

- Diskriminieren und Semantisieren (bottom up)
- Antizipieren und Interferieren (top down).

Dabei spielt zum einen das auditive Erkennen und Identifizieren von phonologisch-intonatorischen, lexikalischen, morpho-syntaktischen Signalen und das Konstruieren von Bedeutung eine Rolle, zum anderen die Aktivierung von Weltwissen, sowie sinnvolles Ergänzen.

Hören ist in unserem Alltag die wichtigste Informationsquelle. Trotz aller Hinwendung zur Schülerzentrierung (vgl. u.a. Kapitel 2.6.) ist dies auch in der Schule weiterhin der Fall. Aufgabenstellungen, Ankündigungen oder Erklärungen des Lehrers, Ton- oder Filmsequenzen und ebenfalls nicht zu vernachlässigen: Gespräche der Mitschüler – all dies muss der Schüler aufnehmen und verarbeiten.

In den Bildungsstandards für die Kursstufe heißt es dazu:

Die Schülerinnen und Schüler können, sofern Standardsprache gesprochen wird,

- Alltagsgesprächen und Redebeiträgen (bei ihnen vertrauten Themen auch mit fachspezifischen Inhalten) folgen;
- komplexeren Zusammenhängen in längeren Redebeiträgen folgen und die wesentlichen Informationen verstehen, wenn die Thematik weitgehend bekannt ist;
- aus Ton- und Videodokumenten über aktuelle Ereignisse und allgemein verständliche Themen die Hauptinformationen entnehmen, vorausgesetzt, die Artikulation ist deutlich und das Sprechtempo ist nicht zu hoch;
- Fernsehsendungen, Spiel- und Dokumentarfilmen im Wesentlichen folgen.

(MKS, 2004b: 359)

Um tatsächlich das *reine* Hörverständnis zu überprüfen, sind Essayfragen, wie sie beispielsweise in den Zentralen Klassenarbeiten verwendet wurden, nicht aussagekräftig bezüglich des *Hörverstehens*, insofern mit dem *Schreiben* eine andere Fertigkeit involviert ist. Deswegen wird, wenn es wirklich alleinig um das Hörverstehen gehen soll, auf andere Testformate zurückgegriffen, wie beispielsweise Multiple-Choice-Fragen, Tabellen ergänzen oder ähnliche Aufgabentypen (vgl. Hermes, 1998a: 225), was hier im Folgenden auch so gehandhabt werden soll.

Weiterhin ist zu beachten, dass Hörverständnisaufgaben nicht im luftleeren Raum stehen sollten. In der Regel wird zunächst das Globalverständnis gesichert, bevor es zum Detailverstehen kommt, was durch entsprechende *actividades antes y durante de la lectura*²¹ [„pre- and while-reading-activities“] unterstützt wird (vgl. dazu z.B. Hermes, 1998a, Haß, 2006 oder Grünewald/Küster, 2009).

Zudem ist es bei der Konzeption eines Multiple-Choice-Tests wichtig, die Distraktoren so zu wählen, dass sämtliche Antworten plausibel sind und nicht bereits von vornherein ausgeschlossen werden können.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass unsere Testaufgabe versucht, diese Kriterien aufzunehmen: Der in Standardsprache verfasste, den Schülern zumindest thematisch bekannte Text²², von einer Spanierin in üblichem Tempo gesprochen, wurde den Schülern zweimal vorgespielt, die Schüler mussten hierbei anhand eines Multiple-Choice-Tests ihr Verständnis unter Beweis stellen. Das Arbeitsblatt wurde ihnen nach dem ersten Hören ausgeteilt, zudem bekamen sie einige Minuten Zeit, die fünfzehn Sätze durchzulesen, bevor es zum zweiten Hörvorgang kam.²³

Bezüglich der Bewertung gibt es für eine solche Art von Aufgaben (noch) keine standardisierten Maßstäbe. Auch Standards zur Bewertung von Vokabeltests oder Klassenarbeiten können nicht herangezogen werden, da es diese ebenfalls nicht gibt. In

²¹ In der Fremdsprachendidaktik sind diese aus der Anglistik übertragenen Termini weitverbreitet und werden üblicherweise so verwendet.

²² „Thematisch bekannt“ bedeutet im Prinzip nicht mehr, als dass die Schüler die Gesprächssituation einordnen können, was bei der Thematik „Liebesgeschichte“ zutreffend ist.

²³ Im Großen und Ganzen wurden alle wesentlichen Prinzipien beachtet, die für Hörverstehensaufgaben in einem solchen Kontext einzuhalten sind. Mit etwas Abstand aber würde ich die Textauswahl nicht mehr als optimal bezeichnen. Durchaus ist es so, dass solch eine Art von Text wohl täglich in deutschen Klassenzimmern verwendet wird, mit der vielfach geforderten Authentizität (vgl. Kapitel 2) hat dies aber wenig zu tun. In Kapitel 6 wird gezeigt werden, wie beispielsweise anhand von Korpusmaterialien eine geeignetere Textauswahl möglich ist.

der Praxis unterscheiden sich die verschiedenen Maßstäbe mitunter stark voneinander. Aus diesem Grund erachte ich eine 15er-Skala als besonders zweckmäßig, bei der die jeweils erreichte Punktzahl direkt den jeweiligen Notenpunkten entspricht. .

3.2.2. Leseverstehen

Ebenso wie das Hören zählt das Lesen zu den *rezeptiven* Fertigkeiten. Es muss wiederholt werden, dass rezeptiv nicht mit passiv gleichzusetzen ist, sondern sehr aktive Prozesse erfordert. Wie beim Hörverstehen spielen *bottom-up*- und *top-down*-Prozesse die entscheidende Rolle beim Verstehen eines Textes, wenn auch in visueller und nicht akustischer Form. Beim Lesen können weiterhin besondere textuelle Merkmale wie Fettdruck, Kursivsetzung etc. eine Rolle für den Verstehensprozess einnehmen (vgl. Halliday/Hasan, 1976; Brown/Yule, 1983; Hermes, 1998b etc.).

Auch wenn das Hörverstehen im wirklichen Leben den größten Raum einnimmt und obwohl seit der kommunikativen Wende das Sprechen stärker in den Mittelpunkt gerückt ist (vgl. Kapitel 2.5. und 2.6.), ist es nach wie vor so, dass das Text-beziehungsweise Leseverstehen im Unterricht eine wesentliche Rolle für sich beansprucht. Einer der Gründe hierfür ist sicherlich die vielseitige und einfache Anwendbarkeit. Zu beinahe jedem Thema gibt es Texte in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden, die Texte sind einfach zu vervielfältigen und somit ideal für den Unterricht. Darüber hinaus darf auch nicht vergessen werden, dass die Schüler häufig sehr lange mit einem Lesetext zu beschäftigen sind, was von dem einen oder anderen Lehrer ebenfalls als Vorteil gesehen wird.

In der Fachdidaktik wird derzeit davon abgeraten, die Schüler einen Text laut lesen zu lassen, bevor nicht alle Sinnfragen geklärt sind, so dass diese Art des Lesens zumeist außen vor gelassen wird. Die dabei vertretene Ansicht ist, dass Lautlesen deshalb nicht gewinnbringend für die Schüler sei, da jeder sein eigenes Lesetempo hat. Dies bedeutet, dass die Schüler, die gerade nur „mitlesen“, entweder nicht nachkommen oder selbst schon weiter sind, zumal Laut- und Leiselesetempo meist nicht identisch sind. Der Vorlesende hingegen bekommt in der Regel noch weniger vom Inhalt mit, da er sich vor allem auf die korrekte Aussprache, Intonation und Satzpausen konzentriert. Darüber hinaus wird das laute Lesen häufig auch als unnatürlich angesehen, da im realen Leben nur sehr wenige Textsorten tatsächlich laut gelesen werden. Wenn hier also von reinem Text-/Leseverstehen die Rede ist, be-

schränkt sich das Ganze also auf stilles Lesen (vgl. u.a. Hermes, 1998b). Hierbei kann man im Wesentlichen drei Typen unterscheiden:

- *Skimming* / überfliegendes Lesen / Globalverstehen
- *Scanning* / suchendes Lesen
- *intensives Lesen* (vgl. Haß, 2006: 85f)

Beim *Skimming* geht es vor allem darum, dass der Leser den Text global erfasst oder sich auf Schlüsselwörter oder Schlüsselszenen konzentriert. Beim *Scanning* hingegen geht es um das gezielte Suchen spezieller Information. Dieses kann rein inhaltlicher, aber auch formeller Natur sein. Als dritten Typ gibt es noch das *intensive Lesen*, bei dem Detailverstehen an erster Stelle steht. Ein Beispiel für eine Textsorte, bei der gerade diese Fertigkeit von großer Relevanz ist, wäre ein Kochrezept. Darüber hinaus gibt es ohne Zweifel auch andere Arten des Lesens, wie beispielsweise Korrekturlesen, literarisches Lesen oder extensives Lesen (vgl. auch hier Haß, 2006: 86f. oder Grünewald/Küster, 2009); sie nehmen aber im Unterricht und ganz speziell in Prüfungssituationen eine eher untergeordnete Rolle ein. Deshalb soll unsere Testaufgabe auch eher in dem zuvor erwähnten Bereich angesiedelt sein, wie dies auch im Bildungsplan vorgesehen ist:

Die Schülerinnen und Schüler können Leseverstehensstrategien anwenden und je nach Leseintention und Textsorte fiktionale und nichtfiktionale Texte nach kursorischer Lektüre global beziehungsweise nach intensiver Lektüre detailliert verstehen.

Sie können

- komplexere Texte, auch mit teilweise unbekanntem Wortmaterial, verstehen, indem sie auf andere Sprachen zurückgreifen, Verstehensinseln schaffen, den Kontext einbeziehen, eine Erwartungshaltung aufbauen, Hypothesen bilden und überprüfen;
 - aus vorwiegend authentischen, komplexeren, sprachlich nicht zu schwierigen Texten Informationen beziehungsweise wesentliche Sachverhalte und Fakten entnehmen, auch unter Nutzung von Hilfsmitteln;
 - umfangreicheres Textmaterial schnell sichten und diesem gezielt Informationen entnehmen; [...]
- (MKS, 2004b: 359)

Wie beim Hörverstehen darf auch beim Leseverstehen nicht außer Acht gelassen werden, dass beim Testen die rezeptiven Lesefähigkeiten der Schüler überprüft werden sollen. Deswegen dürfen geeignete Aufgaben auch hier nicht zu sehr andere

Fertigkeiten (wie beispielsweise das Schreiben) erfordern. Aus diesem Grund bieten sich auch hier Fragetypen an, die keine eigene Textproduktion beinhalten. Um nicht erneut auf einen Multiple-Choice-Test zurückzugreifen, kommt stattdessen ein Fragebogen nach dem Schema „falsch/richtig“ („correcto/falso“) zum Einsatz, was ebenfalls eine gängige Vorgehensweise ist, um rezeptive Fertigkeiten zu üben und zu testen.

Hierbei ist die Wahrscheinlichkeit, einen „Volltreffer“ zu landen, natürlich noch einmal höher als bei einem Multiple-Choice-Test mit jeweils drei Antwortmöglichkeiten. Wie beim Hörverstehen sollte auch gerade beim Leseverstehen – immerhin hat man hier den Vorteil, den Text vor sich liegen zu haben und bei Verständnisschwierigkeiten eine bestimmte Stelle mehrmals zu lesen, – versucht werden, dass die Antworten nicht ohne ein tatsächliches Textverständnis erschließbar sind (vgl. dazu auch Hermes, 1998b; Grünewald/Küster, 2009).

3.2.3. Sprechen

Mittlerweile befinden wir uns im Bereich der *produktiven* Fertigkeiten. Viel mehr als bei den bisher angeführten Fertigkeiten wird beim Sprechen vom Sprachenlerner eine noch aktivere Haltung, ja, nennen wir es Tätigkeit, verlangt. Hierbei muss er nicht nur reagieren und Informationen rezeptiv verarbeiten, sondern selbst produktiv tätig werden. Auch wenn das *sinnvolle* Sprechen lange Zeit im Schatten von reproduktions- oder textbasierten Aufgaben stand, ist es doch in der Tat so, dass die mündliche Kommunikation im Alltag eine wesentliche Rolle einnimmt. Haß (2006) beispielsweise spricht von einem Verhältnis von 95 : 5 (Haß, 2006: 92). Im „guten“ Fremdsprachenunterricht wird dies mittlerweile umgesetzt, so dass der Lerner die Möglichkeit hat, sinnvolle, genuine Gespräche zu simulieren, und nicht nur um des Sprechens willen irgendetwas spricht. (vgl. hierzu Kapitel 2.5. und 2.6.) Insgesamt jedoch ist das Sprechen eine recht komplexe Fertigkeit: Neben der Aussprache und Intonation sind die grammatikalische und lexikalische Richtigkeit, aber auch Angemessenheit, Variationsbreite und Umfang des Wortschatzes sowie die inhaltliche Richtigkeit nicht zu vernachlässigende Komponenten (vgl. u.a. Haß, 2006: 102). Im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* heißt es dazu:

Um zu sprechen, muss der Lernende

- eine Mitteilung planen und organisieren können (kognitive Fertigkeiten)
- eine sprachliche Äußerung formulieren können (sprachliche Fertigkeiten)
- die Äußerung artikulieren können (phonetische Fertigkeiten)

(vgl. Trim/North/Coste, 2001).

Eine wichtige Konsequenz für den Unterricht ist, dass das Sprechen als eine von den bisher genannten Fertigkeiten völlig verschiedene Fähigkeit zu sehen ist und somit auch seinen eigenen Platz haben sollte. Dies ist seit Langem eine Forderung der kommunikativen Ausrichtung und findet sich so auch im Bildungsplan wieder:

Hauptziel des Unterrichts von Spanisch als dritter Fremdsprache in Mittel- und Oberstufe ist der schrittweise Aufbau der Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit der Schülerinnen und Schüler. (MKS, 2004b: 354)

Konkret bedeutet dies für die Kursstufe Folgendes:

Die Schülerinnen und Schüler können

- Alltagssituationen sprachlich bewältigen, gegebenenfalls mit Rückfragen und Präzisierungen; über ihnen vertraute Themen sprechen, eigene Erfahrungen, Erlebnisse und Arbeitsergebnisse in das Gespräch beziehungsweise die Diskussion einbringen;
- ihren eigenen Standpunkt sachlich vertreten und begründen und auf Standpunkte der Gesprächspartner in kritischer Offenheit reagieren, wobei in der Diskussion mit Muttersprachlern die Kommunikationsleistung eingeschränkt sein kann;
- Gefühle ausdrücken und auf Gefühlsäußerungen anderer Personen angemessen reagieren.
- [...] Die Schülerinnen und Schüler können detailliert über persönliche Erfahrungen und Erlebnisse sprechen und ihre Ansichten, Pläne oder Handlungen erläutern und begründen;
- Textinhalte und vertraute Themen inhaltlich korrekt und strukturiert wiedergeben, zusammenfassen, präsentieren, kommentieren und auf Nachfragen reagieren.

Die Schülerinnen und Schüler verwenden die phonetischen und intonatorischen Elemente des Spanischen (im Allgemeinen Kastilisch, aber auch eine hispanoamerikanische Standardvariante) in der Kommunikation weitgehend sicher [...] und beachten die Ausspracheregeln auch beim freien Sprechen. Sie können zwischen verschiedenen Aussprachevarianten unterscheiden (Spanien/Hispanoamerika). (MKS, 2004b: 359f.)

Auf Grund seiner Komplexität gibt es verschiedene Kriterien, *Sprechen* zu bewerten. Traditionell spielten vor allem *sprachliche* (Lexik, Grammatik, Aussprache) und *inhaltliche Korrektheit* eine Rolle bei der Bewertung. Gemäß einer stärker kommunikativen Orientierung jedoch gewinnen daneben auch *sprachliche Flüssigkeit* und

Ausdrucksfähigkeit zunehmend an Relevanz. (vgl. dazu Vollmer, 1998; Skehan, 2003; Haß, 2006; Grünwald/Küster, 2009).

Für unsere Zwecke wird die inhaltliche Korrektheit ausgeklammert, da die *sprachliche* Seite des Sprechens für uns im Vordergrund steht. Aus diesem Grund sollen auf explizite *Wissensfragen* nach dem Schema *¿Cuándo empezó la Guerra Civil? ¿Cuáles fueron las consecuencias? etc.* [Wann begann der Bürgerkrieg? Was waren die Folgen? etc.] außen vor gelassen werden und weitgehend freie Fragen verwendet werden. Als Bewertungskriterien werden also folgende Aspekte berücksichtigt:

- Aussprache
- lexikalische + grammatikalische Korrektheit
- sprachliche Flüssigkeit + Ausdrucksfähigkeit.

Um beim *freien* Sprechen die Möglichkeit zu haben, ein etwas detaillierteres Bild zu bekommen, sind gewisse Leitfragen hilfreich, um so auch verschiedene lexikalische und grammatikalische Bereiche abzudecken. Ein Katalog mit Leitfragen wurde entsprechend konzipiert:

1. Lexikalische Felder / verschiedene Themenbereiche:

Ein wichtiges Auswahlkriterium für den Fragenkatalog war die Bedingung, verschiedene Themenfelder abzudecken: angefangen vom direkten Umfeld (Familie, Schule, Freunde, Hobbies, Reisen) hin zu abstrakteren Themen wie Politik (*Si pudieras cambiar algo en el mundo o aquí en Alemania, ¿qué cambiarías* [Wenn du etwas in der Welt oder in Deutschland ändern könntest, was würdest du ändern?]) oder weitreichendere Fragen wie *¿Qué planes tienes para tu futuro?* [Welche Pläne hast du für deine Zukunft?] oder *¿Te gusta aprender lenguas?* (Gefällt es dir, Sprachen zu lernen?).

2. Grammatikalische Aspekte:

Auch im Bereich Grammatik gibt es Phänomene, die Rückschlüsse auf die Sprachkompetenz ermöglichen. Häufig greifen Schüler auf Vermeidungsstrategien zurück (vgl. auch Kapitel 5.1. und 5.2.), um gewisse Schwierigkeiten zu umgehen. Aber gerade die Beherrschung eher komplexerer Grammatikaspekte lässt auf eine höhere Kompetenz schließen. Aus diesem Grund sollte versucht werden, die Fragen so zu stellen, dass bestimmte typische Fehlerquellen nicht umgangen werden können:

Zum einen wären dies verschiedene Zeiten: Ein wirklich kompetenter Sprecher kann problemlos auf Fragen in sämtlichen Zeitstufen und Modi antworten und die entspre-

chenden Verbformen bilden: beginnend mit dem Präsens (*cuenta un poco sobre tu vida...[Erzähl ein bisschen über dein Leben...]*) über das *Pretérito Indefinido* (*¿Qué viajes hiciste? [Was für Reisen hast du schon gemacht?]*) hin zum *Futuro* (*¿Qué planes tienes para tu futuro? [Welche Pläne hast du für deine Zukunft?]*).

Im Spanischen spielen aber nicht nur die verschiedenen Verbzeiten eine wichtige Rolle, sondern gerade für deutsche Muttersprachler ist auch der Unterschied *Indicativo – Subjuntivo* wichtig, weswegen auf diesen Aspekt in einem gelenkten Gespräch nicht verzichtet werden kann. So wird beispielsweise durch die Frage *¿Te gusta aprender lenguas? ¿Qué te gusta? [Lernst du gerne Sprachen? Was gefällt dir daran?]* der *Subjuntivo* bei korrekter Beantwortung dieser Frage erforderlich. Ein anderes Beispiel wäre die Frage *Si pudieras cambiar algo en el mundo o aquí en Alemania, ¿qué cambiarías? [Wenn du etwas in der Welt oder hier in Deutschland ändern könntest, was würdest du ändern?]*, was durch den Konditionalsatz II auf die Kombination aus Zeitenfolge und richtigem Modus abzielt.

Die Bewertung basiert auf einem Kriterienkatalog, orientiert an den *neuen Richtlinien für das Abitur ab 2009* (MKS, 2008), Vollmer, 1998; Skehan, 2003; Haß, 2006; Grünewald/Küster, 2009. Ähnlich wie der in 3.2.4. vorgestellte Kriterienkatalog für das Schreiben ist die Bewertungsskala an den Schulnoten orientiert und kann der Aufgabe entsprechend adaptiert werden. Primär gibt es in der Kursstufe die Möglichkeit, sich unmittelbar auf eine 15er-Skala zu stützen, wie dies beim Schreiben noch genauer ausgeführt wird, oder eine Skala von 0-5 zu verwenden. Die Skala 0-5 entspricht dabei 1:1 den gängigen Schulnoten 1-6 (5=1, 4=2, 3=3, 2=4, 1=5, 0=6). Diese kann dann entweder durch Multiplikation in die 15er-Skala umgewandelt werden (z.B. eine Schulnote 3 entspräche 3 Punkten auf der 5er-Skala, und somit 9 Punkten auf der 15er-Skala) oder additiv berechnet werden, wenn ein Aufgabenformat aus verschiedenen Bestandteilen zusammengesetzt ist, wie dies bei uns der Fall sein wird (z.B. Aufgabenteil 1: 2,5 Punkte (= Schulnote 3-4), Aufgabenteil 2: 4 Punkte (= Schulnote 2), Aufgabenteil 3: 0,5 Punkte (= Schulnote 5-6) würde insgesamt 7 Punkte ergeben).

Konkret für das Sprechen halte ich es für günstig, die drei Kriterien Aussprache, Sprachrichtigkeit und Ausdruck/Flüssigkeit zunächst separat entsprechend der Skala 0-5 zu bewerten, um so die Bewertung transparenter zu machen und auch stärker auf spezifische Stärken und Schwächen eingehen zu können und entsprechend hin-

terher zu addieren. In der folgenden Tabelle sind die jeweiligen Bewertungskriterien dargestellt:

Kriterienkatalog für die Bewertung des Sprechens:

	Korrektheit	Aussprache	Flüssigkeit/Ausdruck
5	nahezu korrekter Sprachgebrauch, kaum Verstöße gegen die Sprachnorm	nahezu perfekte Aussprache	sehr flüssige, sehr authentische und sehr kohärente Sprachverwendung
4	weitgehend korrekter Sprachgebrauch, wenige Verstöße gegen die Sprachnorm; die Verständlichkeit ist so gut wie nicht beeinträchtigt	weitgehend an der Aussprachenorm orientiert	weitgehend „normales“ Gespräch, das heißt, weitgehend flüssig, authentisch und kohärent
3	angemessener Sprachgebrauch, mehrere Verstöße gegen die Sprachnorm; die Verständlichkeit ist stellenweise beeinträchtigt	im Wesentlichen an der Aussprachenorm orientiert, einige kleinere Fehler	im Wesentlichen angemessene Gesprächsführung
2	noch angemessener Sprachgebrauch, viele Verstöße gegen die Sprachnorm; die Verständlichkeit ist beeinträchtigt	noch im Wesentlichen an der Aussprache orientiert, aber einige deutliche Mängel	Mängel in der Kohärenz und Authentizität, stockend
1	kaum noch angemessener Sprachgebrauch, sehr viele Verstöße gegen die Sprachnorm; die Verständlichkeit ist stark eingeschränkt	kaum noch normgerechte Aussprache	kaum noch angemessene Gesprächsführung, gravierende Mängel in der Kohärenz und im Sprachfluss
0	kein angemessener Sprachgebrauch, sehr viele gravierende Verstöße gegen die Sprachnorm bis zur Unverständlichkeit	völlig von der Norm abweichende Aussprache	kein wirkliches Gespräch mehr möglich

orientiert an den *neuen Richtlinien für das Abitur ab 2009* (MKS, 2008), Vollmer, 1998; Skehan, 2003; Haß, 2006; Grünewald/Küster, 2009

Tabelle 3

3.2.4. Schreiben

Schreiben ist eine produktive, schriftliche Fertigkeit. Zwar spielt – wie gesehen – die mündliche Kommunikation eine wesentlich wichtigere Rolle in unserem Alltag, allerdings erfolgt ein ebenfalls nicht unwichtiger Teil unserer Korrespondenz schriftlich. Besonders in Zeiten des Internets darf zudem nicht vergessen werden, dass vor allem viele geschäftliche Kontakte schriftlicher Natur sind. Zum Prozess selbst soll

erneut Haß (2006) zitiert werden, da er den äußerst komplexen Ablauf auf eine sehr nachvollziehbare und anschauliche Art und Weise beschreibt:

Der Schreibprozess, in der Mutter- wie in der Fremdsprache, basiert auf **automatisierten synaptischen Schaltkreisen**, die sich während des Schreibvorgangs beständig modifizieren. Der Schreibende trifft laufend Entscheidungen über die **Länge und Komplexität der Sätze**, über den adressatengerechten **Umfang an Informationen**, über **Schreibintentionen und Textsortenspezifika**, u.v.a.m. Von herausragender Bedeutung sind ferner die emotionale Beteiligung des Schreibers, die **gemeinsamen Wissensbestände** von Textproduzent und Textrezipient und natürlich die Beherrschung der wichtigsten Texthandlungsmuster (Argumentationsgeschick, Diskurstüchtigkeit, Dramaturgie etc.) [...] (Haß, 2006: 103)

Auch wenn die Abläufe in der Fremdsprache vom Prinzip her wie in der Muttersprache ablaufen, kommt jedoch für den Lerner erschwerend hinzu, dass die sprachlichen Komponenten in der Regel weniger verfügbar sind als in der Muttersprache, was entsprechend auch in den Bildungsstandards berücksichtigt wird:

Die Schülerinnen und Schüler können sich weitgehend korrekt in der Fremdsprache ausdrücken. Sie verfügen über komplexere Satzbaumuster und können paraphrasieren, um Lücken in Wortschatz und Grammatik zu kompensieren.

Weiterhin können sie:

- Situationen und Sachverhalte beschreiben, von persönlichen Erfahrungen berichten und eigene Kommentare verfassen;
- unterschiedliche Textsorten erstellen (Resümee, Bericht, Protokoll, Thesenpapier, Brief und kurze Nachricht, Annonce, Lebenslauf, Bewerbung);
- sprachlich nicht zu schwierige fiktionale und nichtfiktionale Texte strukturieren und inhaltlich korrekt zusammenfassen und kommentieren;
- auf der Basis von verbalen oder visuellen Impulsen Texte erstellen (MKS, 2004b: 360)

Da die Bildungsstandards für die Kursstufe beim Schreiben ähnlich wie beim Sprechen neben Aufgaben zu (nicht)fiktionalen Texten vor allem auch alltäglichere Themen vorsehen, soll dies auch in meinen sprachlichen Test so gehandhabt werden. Um die Schüler nicht von vornherein auf einen dieser Texttypen festzulegen – schließlich könnte es sein, dass manche Schüler mit gewissen Textsorten besser zurechtkommen als mit anderen –, ist die Aufgabe bewusst möglichst frei gehalten, so dass eine individuelle Wahl der Textsorte möglich ist. Nichtsdestotrotz wird gerade dadurch Vergleichbarkeit geschaffen, dass es durch die freie Textsortenwahl tatsächlich ausschließlich um die Schreibkompetenz des Schülers geht und diese nicht

durch eine möglicherweise ungünstige Textsortenwahl schon zuvor beeinflusst wird. Anders aber als beim Sprechen sollen die Schüler bei dieser Aufgabe *nicht* von vornherein strikt auf gewisse grammatische Phänomene festgelegt werden.

Gerade beim Schreiben fällt es Schülern tendenziell leichter, sich produktiv zu äußern, wenn die Vorgaben möglichst weit gefasst sind. Außerdem ist zu erwarten, dass die meisten auf eine Frage wie „*Aprender una lengua. ¿Qué significa para ti?*“ [*Eine Sprache zu lernen, was bedeutet das für dich?*]²⁴ durchaus verschiedene Strukturen verwenden müssen, um sich dem Thema entsprechend adäquat zu äußern.

Dies wiederum bedeutet aber auch, dass in der Regel eine Entscheidung darüber getroffen werden muss, in welchem Verhältnis inhaltliche, formale und sprachliche Fehler zueinander verrechnet werden. Gemäß der neueren Didaktik werden heutzutage schriftliche Arbeiten mit Hilfe der sogenannten *kriteriengestützten Korrektur* (vgl. MKS, 2008b) beurteilt. Wie die nachfolgende Übersicht verdeutlicht, ist *kriteriengestütztes Korrigieren* eine holistische Korrekturmethode, bei der das sprachliche Produkt *in seiner Gesamtheit* im Mittelpunkt steht und es weniger darum geht, numerisch exakt eine Fehler-Wortzahl-Gleichung zu erstellen. Dabei wird ähnlich wie bei der Bewertung eines Deutsch-Aufsatzes verfahren, mit dem Unterschied, dass allgemeingültige sprachliche und inhaltliche Bewertungskriterien als Basis gegeben sind. Als großer Vorteil dieser Methode gilt, dass neben dem Kriterium der Korrektheit auch andere Aspekte, wie beispielsweise Stil, Kreativität etc. mitberücksichtigt werden.

Dies bedeutet aber nicht, dass hierbei die Objektivität völlig verloren ginge. Während bisher ein Schüler die volle Punktzahl bekommen konnte, wenn er grammatikalisch korrekte Sätze geschrieben hatte, selbst wenn diese Sätze nur aus Minimalkonstruktionen bestanden, spielen nun Ausdrucksvermögen, Stil und Authentizität eine viel größere Rolle (vgl. dazu auch Kapitel 2.5. und 2.6. sowie 5.1 und 5.2.). Aus diesem Grund ist diese Art der Bewertung auch für unsere Zwecke sinnvoll. „Holistisch“ bedeutet in diesem Zusammenhang auch, dass Ausdrucksvermögen und Sprachrichtigkeit in keinem von vornherein vorgegebenen Verhältnis zueinander verrechnet werden, sondern dass der Gesamteindruck entscheidend für das Ergebnis ist. Hier nun ein kurzer Überblick über die Kriterien:

²⁴ vgl. auch Anhang A.3.

Kriterienkatalog für die Bewertung des Schreibens:

Punkte/ Leistung	Ausdrucksvermögen	Sprachrichtigkeit + Verständlichkeit
15-13	<ul style="list-style-type: none"> • Verwendung eines sehr reichhaltigen und treffsicheren Wortschatzes, sichere Beherrschung von idiomatischen Wendungen • differenzierter Gebrauch auch komplexerer syntaktischer und grammatischer Strukturen • sehr gute Anwendung textstrukturierender Elemente • eigenständige Leistung 	<ul style="list-style-type: none"> • nahezu korrekter Sprachgebrauch, kaum Verstöße gegen die Sprachnorm
12-10	<ul style="list-style-type: none"> • Verwendung eines reichhaltigen und treffsicheren Wortschatzes • überwiegend differenzierter Gebrauch auch komplexerer syntaktischer und grammatischer Strukturen • gute Anwendung textstrukturierender Elemente • weitgehend eigenständige Leistung 	<ul style="list-style-type: none"> • weitgehend korrekter Sprachgebrauch, wenige Verstöße gegen die Sprachnorm • die Verständlichkeit ist so gut wie nicht beeinträchtigt
9-7	<ul style="list-style-type: none"> • weitgehend sichere Verwendung eines insgesamt einfacheren Wortschatzes, der aber dem Thema angemessen ist • durchgehend angemessener Gebrauch syntaktischer + grammatischer Strukturen • wenige textstrukturierende Elemente • eine noch eigenständige Leistung 	<ul style="list-style-type: none"> • angemessener Sprachgebrauch, mehrere Verstöße gegen die Sprachnorm • die Verständlichkeit ist stellenweise beeinträchtigt
6-4	<ul style="list-style-type: none"> • Verwendung eines sehr einfachen, begrenzten Wortschatzes, der aber eine verständliche Darstellung des Themas noch erlaubt • Gebrauch sehr einfacher und begrenzter grammatischer Strukturen • kaum textstrukturierende Elemente • eine Leistung, die noch Eigenständigkeit erkennen lässt 	<ul style="list-style-type: none"> • noch angemessener Sprachgebrauch, viele Verstöße gegen die Sprachnorm • die Verständlichkeit ist beeinträchtigt
3-1	<ul style="list-style-type: none"> • Verwendung eines äußerst einfachen Wortschatzes, der die Verständlichkeit des Themas beeinträchtigt • Gebrauch äußerst einfacher und lückenhafter grammatischer Strukturen • kaum bis keine textstrukturierende Elemente • eine Leistung, die kaum noch Eigenständigkeit erkennen lässt 	<ul style="list-style-type: none"> • kaum noch angemessener Sprachgebrauch, sehr viele Verstöße gegen die Sprachnorm • die Verständlichkeit ist stark eingeschränkt

Punkte/ Leistung	Ausdrucksvermögen	Sprachrichtigkeit + Verständlichkeit
0	<ul style="list-style-type: none"> • Verwendung eines äußerst lückenhaften Wortschatzes, der die Verständlichkeit des Themas erheblich behindert • unzureichender Gebrauch grammatischer Strukturen • keine textstrukturierenden Elemente • eine Leistung, die der Aufgabenstellung nicht gerecht wird 	<ul style="list-style-type: none"> • kein angemessener Sprachgebrauch • sehr viele gravierende Verstöße gegen die Sprachnorm bis zur Unverständlichkeit

nach: MKS, 2008a

Tabelle 4

3.2.5. Übersetzen

In der Didaktik wird das *Übersetzen* heutzutage nicht als eigene Fertigkeit, sondern als Teilbereich der *Sprachmittlung* gesehen. Darunter wird das Übertragen eines Textes in die jeweils andere Sprache verstanden. Anhand der Bildungsstandards wird deutlich, wie dies konkret aussieht:

Die Schülerinnen und Schüler können

- in zweisprachigen Situationen, in denen alltägliche oder ihnen vertraute Themen zur Sprache kommen, mündlich vermitteln und dabei Wortschatzlücken durch Umschreibungen kompensieren;
- deutsche und spanische Texte, gegebenenfalls unter Nutzung von Hilfsmitteln, in die jeweils andere Sprache zusammenfassend übertragen;
- Teile anspruchsvollerer Texte angemessen ins Deutsche übertragen.

(MKS, 2004b: 360)

„Moderne“ Formen der Sprachmittlung wie die Übertragung eines fremdsprachlichen Texts in die Muttersprache nach dem Schema „Du gehst mit deinen Eltern, die kein Spanisch sprechen, einkaufen, vermittele zwischen ihnen und dem Verkäufer“ sollen hier aber außen vor gelassen werden, da diese bei unserer Untersuchungsgruppe noch nicht umgesetzt wurden. Im Folgenden liegt der Fokus darum allein auf dem Übersetzen. Dieses steht in einer sehr langen Tradition und könnte schon fast als eine eigene Philosophie angesehen werden. Jedoch ist das Übersetzen an sich keinesfalls unumstritten:

De hecho, dentro del ámbito de la didáctica de lenguas, la traducción, y en mayor medida su marco teórico, constituye uno de los terrenos más resbaladizos e inciertos, si no el que más sorprende comprobar que prácticamente todo estudio sobre el tema empieza

siendo – y en algunas ocasiones acaba sólo por ser – una autojustificación de la legitimidad pedagógica del traducir. (Carreres, 1998: 363).

[In der Tat stellt die Übersetzung im Bereich der Sprachdidaktik und in noch höherem Maße in ihrem theoretischen Rahmen eine der unsichersten und fraglichsten Bereiche dar, wobei es sicherlich am überraschendsten festzustellen ist, dass praktisch jegliche Forschung zu diesem Thema damit beginnt oder in einigen Fällen damit endet, eine Selbstrechtfertigung der pädagogischen Legitimität für das Übersetzen zu sein.]

Insgesamt kann man laut Carreres (1998) zwei Haupttendenzen beobachten:

- “[la] justifica[ci]ón de] la inclusión de la traducción como elemento válido dentro del marco del aprendizaje de una lengua extranjera”
- “la « demonización » [...] desde el rechazo radical del método Gramática-Traducción y su substitución por un enfoque eminentemente comunicativo” (Carreres, 1998: 363)

[die Rechtfertigung, die Übersetzung als valides Element des Fremdsprachenlernens mit einzuschließen]

[die „Dämonisierung“, ausgehend von der radikalen Ablehnung der Grammatik-Übersetzungsmethode und ihre Ersetzung durch einen höchst kommunikativen Ansatz]

Ich selbst sehe in der Tat auch die Problematik, dass bei der „normalen“ Übersetzung stilistische Faktoren häufig eine ebenso wichtige Rolle bei der Bewertung spielen können wie eindeutige Entscheidungen über „falsch/richtig“ und dabei auch eine höhere Subjektivität des Korrektors gegeben ist. Beispielsweise kommt es dem einen mehr darauf an, dass die Schüler möglichst nah am Original bleiben, wobei dann auch unübliche Konstruktionen akzeptiert werden, während andere eine möglichst authentische deutsche Version verlangen.

Auf der anderen Seite werden aber für das Übersetzen völlig andere Kompetenzen benötigt, als dies bei den vier anderen Bereichen der Fall ist, weswegen ein Verzicht hierauf sicherlich eine große Lücke darstellen würde (vgl. dazu Kohn, 2004b).

Um schwammige Entscheidungen so weit wie möglich zu vermeiden, die die Ergebnisse in die eine oder andere Richtung durch mein Korrekturverhalten beeinflussen können, bietet sich meines Erachtens nach das Übersetzen von kontextlosen Einzelsätzen als Alternative an, bei denen alle möglichen Lösungen akzeptiert werden.²⁵ Dabei spielen dann im Besonderen die lexikalische und grammatikalische Kompetenz eine Rolle:

²⁵ Dieser Ansatz entspricht nicht unbedingt einem kognitiven Übersetzungsansatz (vgl. Kohn, 2004b); für die hier gegebene Testsituation überwiegen jedoch die Vorteile einer solchen Methode.

Lexikalische Kompetenz

Die Schülerinnen und Schüler verfügen über

- einen frequenten Alltagswortschatz, der sie zu aktiver Kommunikation befähigt;
- einen allgemeinen und themenspezifischen Wortschatz, der sie befähigt, sich zu vertrauten Themen mündlich und schriftlich im Allgemeinen mit größerer Genauigkeit zu äußern, wobei gelegentliche Verwechslungen beziehungsweise eine falsche Wortwahl die Kommunikation nicht beeinträchtigen;
- [...] adäquates Vokabular für differenzierte (mündliche) Äußerungen;

Grammatische Kompetenz

Die Schülerinnen und Schüler beherrschen die frequenten Grundstrukturen und komplexere Strukturen im Bereich der Tempora und Modi, der Zeitenfolge, der Präpositionen, der Satzverknüpfung und -verkürzung und wenden sie beim Sprechen und Schreiben weitgehend korrekt an. (MKS, 2004b: 360f.)

Zudem, auch wenn dies nicht so in den Standards erscheint, sollen die Schüler in den sprachlichen Tests nicht nur Spanisch-Deutsch übersetzen, sondern auch umgekehrt. Würde es sich hierbei um einen geschlossenen Text handeln, wäre diese Entscheidung wohl nur schwer vertretbar, da in der Schule in der Regel keine Texte aus der Muttersprache in die Fremdsprache übersetzt werden. Andererseits ist das Übersetzen kurzer Sätze, in denen gehäuft bestimmte Wortfelder, idiomatische Wendungen oder Grammatikphänomene auftreten, eine Methode, die durchaus in Vokabeltests oder Klassenarbeiten verwendet wird. Auch Weiss (1998) sieht dies ähnlich:

El objetivo de la traducción alemán-español como parte de la ejercitación práctica [...] es el de mejorar la competencia lingüística escrita a partir de un ejercicio continuo de contraste, tanto gramatical como lexical y estilístico, entre la lengua materna (alemán), lengua de origen en este tipo de traducción, y la lengua en proceso de aprendizaje (español), aquí lengua de la traducción o terminal. (Weiss, 1998: 383)

[Das Ziel der Übersetzung deutsch-spanisch als Teil der praktischen Übung ist es, die Schriftsprachkompetenz mittels eines fortwährenden Kontrasts, sowohl in Hinblick auf Grammatik, als auch Lexik und Stil, zwischen der Muttersprache (deutsch), Ausgangssprache in dieser Art der Übersetzung, und der Lernaltersprache (Spanisch), hier Sprache der Übersetzung oder Zielsprache, zu verbessern.]

Dies führt sie an anderer Stelle noch weiter aus:

Lo que caracteriza a la traducción frente al ejercicio de redacción, además de la función pasiva de receptividad del texto original, es la posibilidad del contraste permanente entre la lengua de origen y la lengua terminal. Se trata de lograr, a partir del ejercicio de con-

traste, una equivocación didáctica de contenido, revisando al mismo tiempo estructuras morfológicas y sintácticas equiparables. (Weiss, 1998: 385)

[Was die Übersetzung im Gegensatz zum Aufsatz über die passive Funktion der Rezeption des Originaltextes hinaus charakterisiert, ist die Möglichkeit des kontinuierlichen Kontrasts zwischen der Ausgangs- und Zielsprache. Durch den Kontrast wird versucht, eine didaktische Gleichung des Inhalts zu erreichen und dabei zugleich morphologisch und syntaktisch vergleichbare Strukturen zu überarbeiten.]

Auf Basis dieser Überlegungen wurden die Aufgaben so gewählt, dass wesentliche grammatikalische Aspekte sowie ausgewählte Lexik, die den Schülern bekannt oder erschließbar sein sollten, die Grundlage für die Übersetzungssätze bilden. Dabei habe ich mich stark an Gil/Preiss (2001), Navarro/Navarro Ramil (2001/2010), Linzoain Acedo/Jimeno Patrón/Rojas Riether (2004/2009) sowie wichtigen Wortfeldern und Themenbereichen der Kursstufe orientiert. Weiterhin wurden die Sätze nach Schwierigkeitsgrad eingestuft und maximal erreichbare Punkte pro Satz vorgegeben. Generell wird heutzutage im Fremdsprachenunterricht häufig anstelle von Fehlern mit Punkten gearbeitet. Vom Prinzip her ist der Sinn dabei, eine positivere Lernatmosphäre zu schaffen. In diesem Fall aber sehe ich den Vorteil, mit Punkten zu arbeiten, vor allem darin, von vornherein einen klaren Maßstab festzulegen und zudem somit diese Aufgabe vom Ergebnis her auch vergleichbarer mit den anderen Tests zu machen. Wie dies im Einzelnen aussieht, soll jetzt erläutert werden:

A) Spanisch → Deutsch²⁶:

1) *Se dice que el coche no consume más que cinco litros.*

- Se dice (Lexik/Grammatik) → 1 Punkt
- el coche consume (Lexik) → 1 Punkt
- más que cinco litros (Lexik/Grammatik) → 1 Punkt

2) *Dentro de poco, haremos todo lo que quieras.*

- Dentro de poco (Lexik/Idiomatik) → 1 Punkt
- haremos (Grammatik: Verbkonjugation) → 1 Punkt
- todo lo que quieras (Lexik + Grammatik: *Subjuntivo*) → 1 Punkt

3) *A pesar de todo, sueñan con los buenos tiempos pasados para olvidarse del presente.*

- A pesar de todo (Lexik/Idiomatik) → 1 Punkt
- Sueñan con (Lexik) → 1 Punkt

²⁶ vgl. auch Anhang A.5.

- los buenos tiempos pasados (Lexik) → 1 Punkt
- para olvidarse del presente (Lexik: olvidarse de) → 1 Punkt
- 4) *Dudo que lo haya comprendido nadie.*
 - Dudo (Lexik) → 1 Punkt
 - Dudo que haya comprendido (Gramm.: Auslöser *Subjuntivo/Form*) → 1 Punkt
 - nadie (Grammatik: Indefinitpronomen) → 1 Punkt
- 5) *Deme un bolígrafo negro en vez de éste azul.*
 - Deme (Grammatik) → 1 Punkt
 - un bolígrafo negro (Lexik) + éste azul (Lexik/Kohäsion) → 1 Punkt
 - en vez de (Lexik/Idiomatik) → 1 Punkt
- 6) *Nuestro antiguo profesor es un gran artista, y también sabe cocinar: su paella es siempre muy rica.*
 - Nuestro antiguo profesor (Grammatik: Adjektivstellung) → 1 Punkt
 - es un gran artista (Grammatik: Adjektivstellung) → 1 Punkt
 - sabe cocinar (Lexik: saber) → 1 Punkt
 - ser rico (Grammatik: Adjektiv mit Bedeutungsänderung *ser/estar*) → 1 Punkt

B) Deutsch → Spanisch

- 1) *Es ist schlimm, dass es ungefähr 40 Millionen Straßenkinder gibt.*
 - Es ist schlimm, dass (Grammatik: Auslöser *Subjuntivo*) → 1 Punkt
 - ungefähr (Lexik) → 1 Punkt
 - 40 Millionen (Grammatik: Mengenangaben + Präposition) → 1 Punkt
 - Straßenkinder (Lexik) → 1 Punkt
- 2) *Wenn Juan gerade ins Zimmer gekommen wäre, hätte er mich gesehen.*
 - gerade (Lexik/Idiomatik) → 1 Punkt
 - ins Zimmer gekommen wäre (Grammatik: *si-Satz II*) → 1 Punkt
 - hätte gesehen (Grammatik: Form/Zeitenfolge) → 1 Punkt
 - hätte er mich gesehen (Grammatik: Satzstellung) → 1 Punkt
- 3) *Er wurde Anfang der 80er Jahre zum Präsidenten gewählt.*
 - Er wurde gewählt (Grammatik: Zeit/Passiv) → 1 Punkt
 - zum Präsidenten (Idiomatik) → 1 Punkt
 - Anfang der 80er Jahre (Lexik) → 1 Punkt
- 4) *Ich sagte ihm, er solle nach Hause kommen und dass wir uns heute bei (Familie) Schmidt treffen*

- Ich sagte (Grammatik: Verbform) → 1 Punkt
- Ich sagte ihm, er solle ... (Grammatik: Auslöser *Subjuntivo del imperfecto*) → 1 Punkt
- bei Familie Schmidt (Lexik/Idiomatik) → 1 Punkt
- treffen (Lexik) → 1 Punkt
- treffen (Grammatik: Verbform/Zeitenfolge indirekte Rede) → 1 Punkt
- 5) *Als wir nach Hause kamen, rief Miguel: „Macht euch um mich keine Sorgen.“*
- Als wir nach Hause kamen (Grammatik: Zeitenfolge) → 1 Punkt
- rief Miguel (Grammatik: Zeitenfolge) → 1 Punkt
- Macht euch um mich keine Sorgen. (Lexik) → 1 Punkt
- Macht euch um mich keine Sorgen. (Grammatik: verneinter Imperativ) → 1 Punkt

Zu ergänzen bleibt noch, dass in den einzelnen Übersetzungsteilen recht verschiedene Kompetenzen gefordert sind: Während gerade bei der Übersetzung Spanisch-Deutsch vor allem das (passive und potentielle) Vokabular eine wichtige Rolle spielt und schlussendlich in hohem Maße die *muttersprachliche* Kompetenz beurteilt wird, kommt es beim Übersetzen vom Deutschen ins Spanische tatsächlich vor allem auf die Kompetenz in der Zielsprache an. (vgl. hierzu auch Müller-Lancé, 2006: 308ff., der beim Übersetzen zwischen „fremdsprachlicher Rezeption und Perzeption“ unterscheidet.) Darüber hinaus wird (in der Schule) gerade auch beim Übersetzen Spanisch-Deutsch in der Regel ein Themenbereich verwendet, auf den sich die Schüler gezielt vorbereitet haben. Da dies in unserem Fall nicht zutrifft, wurde versucht, Wörter zu verwenden, die generell geläufig sein sollten und zudem gewisse grammatikalische Tücken (z.B. *dudo que... nadie*) abdecken.

3.3. Konzeption der Fragebögen

Zunächst werde ich auf die Funktion der Fragebögen eingehen, bevor im weiteren Verlauf deren Aufbau genauer beschrieben wird. Eines der Ziele bestand, wie bereits zu Beginn des 3. Kapitels erläutert, darin, zu untersuchen, ob und inwiefern sich ein Einfluss bestimmter Faktoren aus dem Umfeld der Lerner auf die in 3.2. beschriebenen Fertigkeiten erkennen lässt (auf diese Faktoren wird im Folgenden näher eingegangen). Meine Vorgehensweise war hierbei überwiegend an gewisse Leitfragen geknüpft, die sich mir auf Grund von Erfahrungen und Beobachtungen in der Unter-

richtspraxis stellten. Weiterhin wollte ich der Frage nach einem Zusammenhang zwischen einiger dieser Faktoren und der Weiterwahl oder Abwahl *in der Oberstufe* nachgehen. In diesem Zusammenhang ist der erste Schritt, mit Hilfe der Fragebögen zu analysieren, ob sich motivationale Unterschiede feststellen lassen. Weiterhin soll untersucht werden, ob dieses Verhalten für verschiedene Gruppen von Schülern vergleichbar ist. Im konkreten Fall liegt mein Schwerpunkt auf der Fremdsprachenfolge und dem Unterschied Jungen/Mädchen.

Von Beginn an war klar, dass die Kerngruppe mit 30 Personen möglicherweise recht klein sein könnte. Wie in 3.1. erläutert, kam für mich jedoch nicht in Frage, sprachliche Tests in einer völlig unbekanntem Umgebung durchzuführen. Insofern ist dieser Teil der Untersuchung als exemplarisch zu sehen. Für die Untersuchungen im Zusammenhang mit dem Wahlverhalten hingegen, bei denen ausschließlich die Rahmenbedingungen im Vordergrund standen und die sprachlichen Daten nicht mit einbezogen wurden, sah ich in der Tat die Notwendigkeit, weitere Daten hinzuzuziehen, wobei dafür die Fragebögen so modifiziert wurden, dass nur die hierfür relevanten Fragen mit aufgenommen wurden.

Betrachten wir nun den (ursprünglichen) Fragebogen selbst etwas näher. Hierbei werde ich jeweils die entsprechenden Fragen kommentieren und die zugrundeliegende Zielsetzung erläutern. Der Fragebogen ist in drei Themenblöcke gegliedert.²⁷ Im ersten Themenblock stehen Informationen allgemein zur Person und zum sprachlichen Hintergrund im Mittelpunkt. Zunächst wurden die Namen erfragt. Diese Information diente zur Zuordnung zu den jeweiligen sprachlichen Tests (auch hier mussten die Namen explizit angegeben werden.) Später wurden sämtliche Ergebnisse anonymisiert, so dass die Schüler im weiteren Verlauf als S1 – S30 bezeichnet werden. Das Alter, Frage Nummer 2, dient zur genaueren Einordnung der Untersuchungsgruppe. Fragen 3 + 4 befassen sich mit dem sprachlichen Hintergrund. So wird in Frage 3 danach gefragt, wann und wie häufig im häuslichen Umfeld eine andere Sprache außer Deutsch verwendet wird. Dasselbe wird in Frage 4 in Bezug auf andere Anlässe erfragt. In der Tertiärsprachforschung (vgl. beispielsweise Feigs, 1998; Groseva, 1998; Kallenbach, 1998; Hufeisen, 1998; Meißner/Beckmann/Schröder-Sura, 2008) wird davon ausgegangen, dass nicht nur die Muttersprache als Komparativum beim Fremdsprachenlernen herangezogen wird. Vor diesem Hintergrund

²⁷ Die kompletten Fragebögen finden sich im Anhang A.6. und A.7.

soll diese Information dazu benutzt werden, ob Unterschiede zwischen den Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu ihren Mitschülern heraustreten. Selbiges gilt für die Fremdsprachenfolge: Treten Unterschiede zwischen Schülern mit Englisch-Französisch-Spanisch im Vergleich zu Schülern mit Englisch-Latein-Spanisch auf? (vgl. dazu Müller-Lancé, 2006). Und gibt es Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen? (vgl. dazu beispielsweise Bonin, 2009).

Im zweiten Themenblock geht es um den Bereich Motivation und Einstellungen. Schon lange wurde erkannt, dass beides eine wichtige Rolle beim Lernen einnimmt (vgl. u.a. Gardner, 1960; Gardner, 1985a; Gardner, 2007; Rheinberg, 2002; Weißbrodt, 2004 und Abendroth-Timmer, 2007). Unter anderem durch die erweiterten Möglichkeiten, die durch die Neurowissenschaften neu hinzugekommen sind, wurde ihre Relevanz bestätigt.

Werfen wir zunächst einen Blick auf die Lernermotivation, die erwiesenermaßen einen entscheidenden Einfluss auf den Lernprozess und somit auch den daraus resultierenden Lernerfolg hat (vgl. u.a. Gardner, 1960; Gardner, 1985a; Rheinberg, 2002; Weißbrodt, 2004; und Gardner, 2007, Abendroth-Timmer, 2007). Rheinberg, der sich intensiv mit dem Thema Motivation auseinandergesetzt hat, führt in seinem Artikel von 2002 Folgendes an:

Längsschnitterhebungen an Sekundarschülern zeigten, dass die nachfolgende Leistungsentwicklung eines Schülers im Fach [XY] sich besonders gut dadurch vorhersagen lässt, wie wichtig es ihm ist, hier Kompetenzerlebnisse zu haben. (Rheinberg, 2002: 10),

wobei er „Lernmotivation“ als

Bereitschaft der Person, eine Aktivität vornehmlich deshalb auszuführen, weil sie sich davon Kompetenzerwerb verspricht (Rheinberg, 2002: 9),

definiert. Dass dies auch für andere Fächer, folglich auch das Spanischlernen, zutrifft, findet man beispielsweise bei Rheinberg, 2002; Abendroth-Timmer, 2007 oder Grünewald/Küster, 2009. Die Definitionen und Konzepte jedoch weichen teilweise stark voneinander ab, abhängig davon, was der entsprechende Forschungshintergrund ist.

In der Pädagogik wird nach wie vor die auf Aristoteles zurückgehende Dichotomie *intrinsische* vs. *extrinsische* Motivation betont (vgl. z.B. Weißbrodt, 2004 oder auch Grünewald/Küster, 2009: 57). Wie Abendroth-Timmer (2007: 32) jedoch schreibt,

sowie die Unterscheidung der „von außen bestimmten“ (= extrinsischen) und der „von innen initiierten“ (= intrinsischen) Motivation in der psychologischen Forschung seit den 1950er Jahren hingegen weitgehend keine Rolle mehr.

Zudem wird in der Pädagogik gerne auch auf ein weiteres recht einfaches Modell zurückgegriffen, das seinen Vorteil darin hat, dass es wesentliche Teilaspekte, die sich auf Motivation auswirken können, beinhaltet, zugleich aber besonders für die Praxis gut anwendbar ist. Hierbei wird in drei Hauptbereiche unterschieden, die einen Einfluss auf die Motivation eines Lernenden haben können:

- Bedingungen in der Person des Schülers, z.B. Motive, Erwartungen, Einstellungen, Wertorientierungen
- Bedingungen im sozialen Umfeld des Schülers, z.B. gruppendynamische Faktoren in der Schulklasse und des Lehrerverhaltens
- Bedingungen der Lernsituation und des Lerngegenstands, z.B. Interessantheit oder Schwierigkeiten des Lernstoffs (vgl. Weißbrodt, 2004: 274).

Auch Abendroth-Timmers Grunddefinition ist ähnlich, wenn auch insgesamt ausführlicher und zum Teil stärker explizit formuliert (vgl. Abendroth-Timmer, 2007: 29 und 67).

In der Tat gibt es eine ganze Reihe von Modellen, die wesentlich komplexer sind als das hier dargestellte. Zu nennen wären hier z.B. Heckhausens (1972) Konzept der *Leistungsmotivation* oder Krapp/Ryans Ansatz (2002), bei dem das *Interesse*, das heißt eine Relation zwischen Person und Lerninhalt bzw. Lerngegenstand, im Zentrum steht. (vgl. auch Bovet/Huwendiek, 2004; Weißbrodt, 2004; Caspary, 2006a; Abendroth-Timmer, 2007; Grünewald/Küster, 2009: 57ff.).

Nicht unerwähnt bleiben darf in diesem Zusammenhang auch Gardner, der als einer der Motivationsforscher gilt. Im Rahmen seines „socio-educational models“ nimmt die Lernerpersönlichkeit eine zentrale Rolle ein (vgl. Gardner, 1985a: 25ff.), was man als Ausgangspunkt für gewisse „Lernertypenklassifizierungen“ sehen könnte (vgl. dazu auch Kapitel 5.1.3.)

Eine andere Möglichkeit ist es, wie Abendroth-Timmer (2007) vom Konzept der „fachspezifischen Motivation“ auszugehen. Diese umfasst unter anderem das „Gesellschaftsmotiv“, das „Elternmotiv“, das „Nützlichkeitsmotiv“, das „Motiv authentischen Sprachgebrauchs“, das „Motiv sinnvoller Zeitverwendung“ etc.

Gerade in der Didaktik ist das Forschungsinteresse in diesem Bereich derzeit sehr groß. Hier wären neben vielen anderen Meißner (u.a. 1998), Dörnyei & Ottó (1998), Düwell (2002) oder Küster (2004) zu nennen (vgl. dazu auch Abendroth-Timmer, 2007 und Grünewald/Küster, 2009).²⁸ Insgesamt jedoch ist allen Studien gemein, dass sie die Relevanz von Motivation für das Fremdsprachenlernen bestätigen.

Mein eigener Ansatz ist zu einem guten Teil induktiv, wobei ich Motivation weitläufig mit „Interesse“ bzw. „positiver Einstellung“ gleichsetzen will. Häufig werden Einstellungen mittels einer Likert-Skala gemessen. Diese Vorgehensweise hat durchaus den Vorteil, dass so Motivationswerte exakt festgehalten und analysiert werden können. Andererseits sehe ich die Gefahr, besonders bei Jugendlichen, dass viele solcher Fragen eine eher suggestive Wirkung haben. Explizit bedeutet dies, dass sich die Schüler zu sämtlichen Aussagen äußern müssten, selbst wenn sie keine eindeutige Meinung darüber haben. Weiterhin haben Selbstevaluationsbögen im Unterricht gezeigt, dass Bewertungsskalen häufig sehr subjektiv und somit schlecht zu vergleichen sind. Während Schüler mit einem eher positiven Selbstbild dazu neigen, bessere Bewertungen abzugeben, ist dies bei Schülern mit negativem Selbstbild häufig nicht der Fall (vgl. dazu beispielsweise Heckhausen 1972 und 1975). Aus diesem Grund ist dieser Bereich sehr frei gefasst, so dass dadurch „echte“ Antworten ermöglicht werden.

Neben direkten Fragen bezüglich des Spanischen („Warum magst du Spanisch?“ / „Warum magst du Spanisch nicht?“) liegt mein Interesse auch darin, ob sich für die anderen Fremdsprachen vergleichbare Antworten ergeben, so dass die Schüler sich entsprechend auch dazu äußern mussten. Meine Hypothese dahinter ist, dass die Schülergruppe, die sich für Spanisch in der Kursstufe entscheidet, prinzipiell positiver gegenüber dem Spanischen eingestellt ist als Schüler, die Spanisch abwählen. Durch die Einbeziehung der anderen Fremdsprachen werde ich zudem untersuchen, ob sich ebenfalls eine generell positive Einstellung gegenüber Fremdsprachen manifestieren lässt. Ein weiterer Aspekt, den ich weitläufig zum Bereich Motivation rechnen möchte, ist der Faktor Relevanz. Konkret äußert sich dies in der Frage „Hältst du eine deiner Sprachen für wichtig für deinen späteren Beruf? Welche, warum?“ Auch der „Sprachumgang“ mit den Fremdsprachen kann ein mögliches Anzeichen für Relevanz sein, aber auch Auskunft über vergleichsweise hohes

²⁸ Diese Aufzählung ist als exemplarisch und keinesfalls als vollständig anzusehen!

Interesse geben. Dies wird zum einen durch die Frage „Hast du üblicherweise auch außerhalb des Unterrichts Kontakt mit deinen Fremdsprachen? Gib bitte ebenfalls an, womit/ wodurch (CDs, Chat, Filme,...) und wie häufig ungefähr“ erfragt, zum anderen auch durch die Frage „Sprichst du zu anderen Anlässen eine Fremdsprache?“ aus dem ersten Themenblock.

Der letzte Frageblock befasst sich schließlich mit der Frage nach Zusammenhängen zwischen Vorlieben und Leistung. Die Idee dahinter ist die Annahme, dass Schüler, die ein sprachliches Profil gewählt haben, was bei allen Spanischschülern prinzipiell, und in der Kursstufe im Speziellen, zutrifft, insgesamt besonders stark an Fremdsprachen interessiert sind. Zudem gehe ich bei Schülern der Kursstufe, wo eine Fächerwahl in Hinblick auf das Abitur nicht nur durch Interesse, sondern in hohem Maße auch durch Leistung geprägt ist, davon aus, dass darüber hinaus ein enger Zusammenhang zwischen Leistung und Interesse bestehen sollte. Im schulischen Kontext wird Leistung normalerweise durch Noten bemessen. Wie Wengert (2004) anmerkt, sind Noten aus verschiedenen Klassen nur schwer vergleichbar, da es leistungsstarke und leistungsschwache Klassen gibt (vgl. Wengert, 2004: 303). Dies hat dann zur Folge, dass auch die Noten einzelner Schüler je nach Klassenzugehörigkeit auch für ähnliche Leistungen unterschiedlich ausfallen können. Aber nicht nur die Klassenzugehörigkeit, sondern auch die Lehrerpersönlichkeit hat einen direkten Einfluss. Es ist in der Tat so, dass es „strengere“ und „weniger strenge“ Lehrer gibt, was sich häufig auch in der Notengebung widerspiegelt. Auch andere Faktoren wie Sympathie und Geschlecht oder andere subjektiven Einflüsse können sehr wohl die an sich „objektiven“ Noten verzerren (vgl. Wengert, 2004: 304ff.). Und zu guter Letzt darf auch nicht übersehen werden, dass es nicht einfach ist, Leistungen exakt numerisch einzuordnen. Besonders bei der mündlichen Note und Formen offenen Unterrichts ist eine genaue Äquivalenz Leistung = 2,17 eigentlich unmöglich (vgl. Wengert, 2004: 302f. und 306ff.).

Um diesem Problem entgegenzuwirken, sollen die Noten nur als Richtwert mit einbezogen werden. Stattdessen wird mit Hilfe eines „Leistungs- bzw. Vorliebenrankings“ gearbeitet. Hierzu müssen die Schüler im Rahmen des Fragebogens die verschiedenen Fachbereiche gemäß ihrer Leistung und Vorlieben bewerten, wie dies in Abbildung 4 zu sehen ist:

Bitte bringe die folgenden Fächerkombinationen in die für sie zutreffende Reihenfolge:

1 = am besten, 2 = am zweitbesten, (auch gleiche Platzierungen sind möglich)

1) Ordne das Ganze nach deiner **Leistung**, also in welchen Fächern du wie gut bist (wenn möglich gib bitte auch deine letzte Zeugnisnote an)

		Note(n)
a) Mathematik		
b) Deutsch		
c) moderne Fremdsprachen (E, F, Spa)		
d) Latein		
e) Gemeinschaftskunde/Erkunde/Geschichte		
f) Naturwissenschaften (Physik, Chemie, Biologie)		

Abbildung 4

Hierbei kann die Unterscheidung in *soziale* und *individuelle Bezugsnorm* (vgl. Wengert, 2004) eine wichtige Rolle spielen und aussagekräftiger als ein bloßer Notenwert sein. Beispielsweise kann ein Schüler in Spanisch die Note 3 haben, was im Vergleich zur Gruppe (*soziale Bezugsnorm*) mittelmäßig bis schlecht sein kann. Auf der *individuellen* Ebene kann dies aber sein bestes Fach sein. Umgekehrt kann ein Schüler mit einer 2+ insgesamt die beste Leistung innerhalb der Gruppe erzielen, aber dabei im Bezug auf seine anderen Leistungen verhältnismäßig schlecht sein.

3.4. Untersuchungsablauf

Im Folgenden werde ich die Vorgehensweise im Verlauf der Untersuchung beschreiben. Damit für alle Testpersonen vergleichbare Bedingungen gelten konnten, fanden die Tests mit Ausnahme des Sprechens zusammen in der Gruppe während des normalen Unterrichts statt.

Neben dem Vorteil, dass somit die Rahmenbedingungen weitgehend identisch waren und dadurch auch (fast) alle anwesend waren, war ein weiterer wichtiger Aspekt, dass ich dadurch nur bedingt vom Wohlwollen der Schüler abhängig war. Dennoch hielt ich es für notwendig, ihre Teilnahme zu honorieren und sie auch bereits im Vor-

feld darüber zu informieren, dass ich diese Tests im Rahmen meiner Doktorarbeit durchführen wollte.

Zudem fanden separat in einem Besprechungszimmer zwei Wochen vor und zwei Wochen nach dem gemeinsamen Termin „Einzelinterviews“ statt, die allesamt aufgezeichnet wurden. Prinzipiell war es sinnvoll, diese Aufnahmen nicht vor der gesamten Gruppe gemacht zu haben, da ansonsten ein gewisser Nachahmungs- oder Reiheneffekt hätte entstehen können. Außerdem wäre es zudem nicht möglich gewesen, in einer solchen Situation keine Nebengeräusche zu bekommen. Und letztlich wäre es auch unzumutbar gewesen, die übrigen Schüler warten zu lassen. Dadurch ergab sich ein weiterer Grund, die Gesprächsthemen möglichst neutral zu halten (vgl. dazu Kapitel 3.2.3.).

Die sprachlichen Tests selbst waren zuvor mit anderen Kollegen besprochen worden und bereits im Vorfeld anhand einer anderen Gruppe getestet worden, um das Schwierigkeitsniveau zu überprüfen und um weitere Problemfelder (wie beispielsweise phonetisch markante Passagen bei den Höraufgaben) zu vermeiden. Zusätzlich legte ich die Fragebögen mehreren Deutschlehrern vor, um auch hier etwaige Mehrdeutigkeiten auszuschließen (vgl. zu Fragen der Testerstellung (Validität etc.) auch Alderson/Clapman/Wall, 1995, oder Atteslander, 2000⁹).

Etwa einen Monat später, nach Beginn der Datenanalyse, wurde der modifizierte Fragebogen (vgl. 3.3.) an weitere Klassen ausgeteilt, der ebenfalls im Rahmen des jeweiligen Unterrichts ausgefüllt wurde. Zudem schrieb ich verschiedene Schulen an, um weitere Daten über Klassenzusammensetzungen und Wahl-/Abwahlraten zu erhalten. Wie in 3.1. näher ausgeführt, kam ich so zu insgesamt 71 weiteren Fragebögen sowie zu Daten von 24 Klassen (vgl. 3.1.).

4. Untersuchung von Einflüssen auf den Spanischunterricht: Auswertung und Diskussion

Nachdem in Kapitel 3 die methodischen Voraussetzungen für die empirische Untersuchung bestimmter Einflussfaktoren auf den Spanischunterricht dargestellt wurden, geht es in diesem Kapitel um die Auswertung. In 4.1. werden zunächst die Testergebnisse und Fragebogeninformationen als Überblick dargestellt, was als Basis für die weitere Auswertung zu sehen ist. 4.2. befasst sich mit Zusammenhängen und Abhängigkeiten zwischen den einzelnen Fertigkeiten. In 4.3. werden die Faktoren *Mehrsprachigkeit*, *Fremdsprachenfolge*, *Sprachumgang außerhalb des Unterrichts* und *Geschlecht* auf einen Zusammenhang zu den Testergebnissen hin analysiert und diskutiert. Unter Hinzunahme der zusätzlichen Daten wird in 4.4. eine mögliche Verbindung zwischen *Motivation* bzw. gewissen *Motivationsprofilen* in den Fremdsprachen, *Leistung*, *Sprachenfolge* und *Geschlecht* im Zusammenhang mit der *Weiterwahl/ Abwahl des Spanischen nach Klasse 10/11* untersucht.

4.1. Testergebnisse und Fragebogeninformationen im Überblick

- 17 Schüler waren 17 Jahre alt, 10 Schüler 18, 1 Schüler 19, 2 Schüler 20.
- 22 Mädchen standen 8 Jungen gegenüber
- 6 Schüler sind bilingual²⁹:
 - 1x 80% Griechisch, 20% Deutsch
 - 1x 60% Russisch, 40% Deutsch + Polnisch
 - 1x 50% Albanisch, 50% Deutsch
 - 1x 40% Italienisch, 60% Deutsch
 - 1x 25% Serbisch, 75% Deutsch
 - 1x 20% Spanisch, 80% Deutsch
- 23/30 Schüler sprechen nur Deutsch zu Hause³⁰
- 26 Schüler hatten die Kombination E-F-S (Englisch-Französisch-Spanisch)
- 4 Schüler hatten die Kombination E-L-S (Englisch-Lateinisch-Spanisch)
- 26 Schüler lernen seit 4 Jahren Spanisch, 2 Schüler seit 5 Jahren, 1 Schüler seit 7,5 Jahren, eine Schülerin „schon immer“
- 16 Schüler gaben an, sich auch in ihrer Freizeit regelmäßig mit Spanisch zu

²⁹ Die Prozentzahlen beziehen sich auf die Angaben der Schüler, in welchem Verhältnis sie die entsprechenden Sprachen im privaten Umfeld sprechen.

³⁰ Ein Schüler verbrachte viele Jahre mit seinen Eltern in England, den USA und Spanien und wuchs „halb-bilingual“ auf.

4.1. Testergebnisse und Fragebogeninformationen im Überblick

beschäftigen („ab und zu Musik hören“ oder „1x im Jahr Urlaub in Spanien“ wurden nicht als regelmäßiger Umgang gerechnet)

- 21 Schüler gaben an, sich in ihrer Freizeit regelmäßig mit ihren anderen Fremdsprachen (Englisch und/oder Französisch) zu beschäftigen

Überblick über die einzelnen Testpersonen:

	S1 ³¹	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15
♀	x	x		x	x	x		x	x	x	x		x		x
♂			x				x					x		x	
E-F-S	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
E-L-S														x	x
biling.	x		(x)												
SU (Span.)*	x	x	x	x	x			x		x				x	
SU (FS)*		x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	

	S16	S17	S18	S19	S20	S21	S22	S23	S24	S25	S26	S27	S28	S29	S30
♀	x	x	x		x	x		x	x		x	x	x	x	
♂				x			x			x					x
E-F-S		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x
E-L-S	x												x		
biling.		x									x	x	x	x	
SU (Span.)*		x	x	x	x		x	x	x				x		
SU (FS)*		x	x		x		x	x		x	x		x	x	x

* SU (Span.)/(FS)= Sprachumgang außerhalb des Unterrichts mit Span./den übrigen Fremdsprachen

Tabelle 5

Die Informationen aus den Themenblöcken 2 und 3 lassen sich nicht auf solch einfache Art und Weise darstellen und werden ausführlich in 4.3. und 4.4. diskutiert. Die einzelnen Ergebnisse der sprachlichen Tests finden sich im Anhang A.8.

³¹ Um die Anonymität der Schüler zu gewährleisten, folgt diese Nummerierung der Auswertungsreihenfolge. Auch in der Folge werde ich hierauf Bezug nehmen (S1 = Schüler 1, S2 = Schüler 2,...)

4.2. Zusammenhänge und Abhängigkeiten zwischen den sprachlichen Fertigkeiten

In diesem Kapitel soll mit Hilfe einer Korrelationsberechnung (vgl. dazu beispielsweise Sponcel, 2002; Peter, 2006; Rey, 2006) analysiert werden, inwiefern sich Zusammenhänge und Abhängigkeiten zwischen den einzelnen Fertigkeiten feststellen lassen. Dazu zunächst die Ergebnisse im Überblick:

sprachliche Fertigkeiten	Korrelationskoeffizient
Hören + Lesen	0,72049933
Übersetzung 1+2	0,62453487
Lesen + Übersetzung Deutsch-Spanisch	0,55905839
Hören + Übersetzung Deutsch-Spanisch	0,54138662
Hören + Übersetzung Spanisch-Deutsch	0,50052564
Lesen + Übersetzung Spanisch Deutsch	0,381682
Lesen + Schreiben	0,36749691
Schreiben + Sprechen	0,35674644
Schreiben + Übersetzung Deutsch-Spanisch	0,33395815
Hören + Schreiben	0,28244837
Lesen + Sprechen	0,27627846
Schreiben + Übersetzung Spanisch-Deutsch	0,18165636
Hören + Sprechen	0,11369299
Sprechen + Übersetzung Spanisch-Deutsch	0,04282943
Sprechen + Übersetzung Deutsch-Spanisch	-0,18620266

Tabelle 6

Im weiteren Verlauf werde ich nun erläutern, worauf diese Werte schließen lassen. Zunächst kann man sagen, dass man einige der Fertigkeiten als stärker „verwandt“ bezeichnen könnte als andere, was größtenteils durch das Medium (schriftlich/mündlich) oder die Art und Weise des Sprachumgangs (rezeptiv/produktiv/interaktiv) bedingt zu sein scheint. Weiterhin lassen sich folgende Aussagen hinsichtlich der einzelnen Fertigkeiten treffen:

Das Ergebnis des Hörverständnisses liegt sehr nahe am Ergebnis des Leseverstehens. Hierbei gibt es die größte Übereinstimmung überhaupt. In der Tat handelt es sich in beiden Fällen um rezeptive Fertigkeiten. Zudem kann es auch eine Rolle spielen, dass die Aufgabentypen ähnlich waren. Sehr stark weichen die Hörergebnisse hingegen von denen der produktiven Fertigkeiten ab.

Beim Lesen gilt zunächst natürlich auch, dass die Beziehung zum Hören den höchsten Wert insgesamt einnimmt. Auch in Bezug auf die Übersetzung Deutsch-Spanisch ist die Übereinstimmung relativ hoch. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass das Textverständnis beim Übersetzen primäre Voraussetzung ist. Allerdings würde diese Hypothese ebenfalls einen stärkeren Zusammenhang zwischen Lesen und der Übersetzung Spanisch-Deutsch nahelegen, die hier nur in mäßigem Maße gegeben ist. Der Korrelationswert Lesen-Schreiben ist insgesamt in einem ähnlichen Bereich, wobei dies als vergleichsweise hohe Korrelation zu werten ist, insofern keine andere Fertigkeit mehr mit dem Schreiben korreliert als das Lesen. Generell ist das Lesen eine Fertigkeit, der im Schulalltag eine hohe Priorität zukommt und die somit auch starke Präsenz hat, so dass die Lesekompetenz für den Spracherwerb der Schüler eine enorm wichtige Rolle einnimmt und somit in gewisser Weise auch Einfluss auf die Kompetenz in den anderen Bereichen haben kann.

Die Ergebnisse des Sprechens weichen in allen Fällen von denen der übrigen Fertigkeiten ab, wobei besonders die extrem geringen Werte in Verbindung mit den beiden Übersetzungstypen ins Auge fallen. Weiterhin spielt sicherlich eine entscheidende Rolle, dass es sich hierbei um eine mündlich-produktive Fertigkeit handelt, bei der, wie in 3.2. gezeigt, völlig andere Kompetenzen notwendig sind als bei den übrigen sprachlichen Fertigkeiten. Diese Erkenntnis unterstreicht umso mehr die Forderung, die mündliche Kommunikation im Spanischunterricht speziell zu fördern.

Auch beim Schreiben sind die Übereinstimmungen maximal im mittleren Bereich, wobei hier die entsprechenden Werte in Bezug auf das Lesen, das Sprechen und die Übersetzung Deutsch-Spanisch im Bereich 0,3/0,4 liegen. Inwiefern die führende Rolle des Lesens die anderen Fertigkeiten beeinflussen kann, wurde bereits weiter oben angesprochen. Bei den anderen beiden Zusammenhängen lassen sich erneut die größten Gemeinsamkeiten als Begründung heranziehen. Lesen und Schreiben sind beides produktive Fertigkeiten, die immerhin zu einem gewissen Grad an Übereinstimmung führen. Die Übersetzung Deutsch-Spanisch weiterhin ist an sich dem Schreiben durchaus ähnlich, insofern sich die Schüler produktiv in der Fremdsprache äußern müssen, jedoch mit dem Unterschied, dass hierbei anders als beim Schreiben keine Ausweichstrategien verwendet werden können.

Kommen wir nun zum Übersetzen: Hierbei, ist sicherlich am auffälligsten, dass die Ergebnisse bei der Übersetzung Deutsch-Spanisch insgesamt deutlich schlechter ausfallen als der Rest der Tests, obwohl der Schwierigkeitsgrad vergleichbar war.

Dies sollte vor allem darauf zurückzuführen sein, dass das Übersetzen wie in 3.2.5. angesprochen allgemein eine eher untergeordnete Position im Spanischunterricht einnimmt.

Die hohe Übereinstimmung der beiden Übersetzungsvarianten deutet darauf hin, dass beim Übersetzen durchaus spezifische Fähigkeiten benötigt werden und nicht nur die jeweilige muttersprachliche oder zielsprachliche Kompetenz eine Rolle spielt. Weiterhin zeigen sich mäßig hohe Vergleichswerte in Bezug auf das Hören und das Lesen (beides rezeptive Fertigkeiten), was die Relevanz des Textverständnisses beim Übersetzen unterstreicht. Auch das Schreiben weist in gewisser Weise Ähnlichkeiten mit dem Übersetzen Deutsch-Spanisch auf. Sehr signifikant sind jedoch auch die Vergleichswerte in Bezug auf das Sprechen: Hierbei kann man im Falle der Übersetzung Spanisch-Deutsch von so gut wie keiner, im Falle der Übersetzung Deutsch-Spanisch sogar von einer negativen Korrelation ausgehen. Dies impliziert, dass diese beiden Fertigkeiten einer sehr differenzierten Förderung bedürfen und nicht dazu verwendet werden können, um die Kompetenz des jeweils anderen Bereichs zu fördern.

Darüber hinaus kann man auch die Korrelation zwischen den einzelnen Fertigkeiten und dem Durchschnitt der jeweils anderen Ergebnisse berechnen. Hierbei ergab sich ein Wert von **0,3939683**. Da dieser Wert nicht sonderlich hoch ist, legt dies nahe, dass die Resultate in den einzelnen Fertigkeiten in keiner engen Beziehung zu denen der anderen Fertigkeiten stehen, was die den sprachlichen Tests zugrundeliegende Annahme bestätigt, dass es nicht die eine Form von Spanischkompetenz gibt, sondern dass die verschiedenen Teilbereiche recht unterschiedlich ausfallen können. Dieser Ansatz wird auch in der *Lerntypentheorie* vertreten, wo davon ausgegangen wird, dass

der eine gesehene Dinge besser behält, also ein gutes visuelles Gedächtnis hat, der andere eher durch Zuhören lernt und der dritte erst durch Tun, durch Anfassen. [...] Lernerfolg und gute Schulleistung liegen also nicht nur an der absoluten Intelligenz des einzelnen (der Fähigkeit, zu behalten, zu kombinieren, Zusammenhänge zu erkennen), sondern oft an der *relativen* Übereinstimmung zweier Muster, an der Möglichkeit oder Unmöglichkeit einer Resonanz. (Vester, 1975: 49ff.)

Als Fazit kann gesagt werden, dass, auch wenn ein bestimmter Grad an „Verwandtschaft“ zwischen den verschiedenen Fertigkeiten nicht von der Hand zu weisen ist, es zwingend notwendig ist, Fertigkeiten jeweils *spezifisch* zu üben und zu fördern.

4.3. Potenzielle Einflussfaktoren auf die Spanischkompetenz

Das Ziel dieses Kapitels ist es zu analysieren, ob sich die Faktoren *Mehrsprachigkeit*, *Fremdsprachenfolge E-F-S/E-L-S*, *Sprachumgang außerhalb des Unterrichts* und *Geschlecht* erkennbar auf die sprachliche Kompetenz der Schüler auswirken. Dazu werden die Ergebnisse der entsprechenden Gruppen jeweils verglichen und diskutiert.³²

4.3.1. Mehrsprachigkeit

Der Einfluss anderer Sprachen ist ein Faktor, der in der Tertiärsprachforschung häufig untersucht wird (vgl. Kapitel 2.7.). Vor diesem Hintergrund stellte sich mir die Frage, inwiefern sich Mehrsprachigkeit (im Sinne von Bilingualismus) auf die Spanischkompetenz auswirkt. Hierbei werde ich in diesem Kapitel zunächst mit dem Gruppenvergleich beginnen und danach nochmals im Detail auf Einzelergebnisse zu sprechen kommen. Hierbei muss darauf hingewiesen werden, dass die Gruppe insgesamt recht klein ist. Konkret handelt es sich um S1 (Griechisch), S17 (Spanisch), S26 (Albanisch), S27 (Russisch), S28 (Serbisch) und S29 (Italienisch). S3 wurde zu keiner der beiden Gruppen gezählt, da er aus beruflichen Gründen des Vaters für längere Zeit in England, den USA und in Spanien gelebt hat, so dass keine eindeutig ein- oder mehrsprachige Biographie gegeben ist. Die Ergebnisse der beiden Gruppen sehen wie folgt aus:

	Hören	Lesen	Sprechen	Schreiben	Ü S-D	Ü D-S	gesamt
bilingual aufgewachsen	Ø: 10,7	Ø: 9,3	Ø: 11,4	Ø: 9,7	Ø: 10,4	Ø: 8,1	Ø: 9,9
ohne zweite Muttersprache	Ø: 10,1	Ø: 9,7	Ø: 8,0	Ø: 9,7	Ø: 11,0	Ø: 7,1	Ø: 9,2

Tabelle 7

³² Wie in 4.4. gezeigt werden wird, eignet sich der Faktor *Motivation*, der prinzipiell auch als Einflussfaktor analysiert werden könnte, bei dieser Untersuchungsgruppe nicht für Gruppenvergleiche dieser Art, da bei allen 30 Schülern *positive Motivationsfaktoren* überwiegen. Weiterhin lassen sich auch keine Vergleiche anhand von *Motivationsprofilen* durchführen, da in fast allen Fällen Mehrfachnennungen vorliegen, wodurch es nicht möglich ist, verschiedene Motive auf diese Weise zu vergleichen. Daher wird auf Motivation in diesem Kapitel nicht näher eingegangen.

Sowohl im Gesamtergebnis als auch in Bezug auf die meisten Fertigkeiten unterscheiden sich die beiden Gruppen nur minimal. Lediglich beim Sprechen liegen die Ergebnisse sehr weit auseinander.

Doch auch wenn es tendenziell so aussieht, als ob die bilinguale Gruppe im Bereich Sprechen relativ gesehen besser abgeschnitten hätte, ist bei näherem Hinsehen auch hier keine eindeutige Tendenz festzustellen. Denn während beispielsweise S28 und S29 in allen drei Bereichen des Sprechens (Korrektheit, Aussprache, Flüssigkeit und Ausdruck) gute Leistungen zeigten, gab es bei S17 doch Mängel in der Aussprache und bei S1 deutliche Schwächen in Bezug auf die Korrektheit.

Interessanterweise stimmt die Selbsteinschätzung der betreffenden Schüler nur teilweise mit diesen Ergebnissen überein.³³ So spricht beispielsweise S26 im Interview von einem besonderen Talent für Sprachen, macht dabei aber innerhalb kurzer Zeit gleich zwei Fehler:

*No sé, pienso que tengo un talento para lenguas. En lenguas soy... soy *más bien que en..., por ejemplo en matemáticas o *biología.*

[*Ich weiß nicht, ich denke, dass ich ein Talent für Sprachen habe ... In den Sprachen bin ich besser [*falsche Komparativform*] als in... zum Beispiel in Mathematik oder Biologie [*falsche Betonung*].*

S28 erwähnt die Rolle positiven Transfers, der ihr das Spanischlernen erleichtere, allerdings muss auch bei ihr auf die beiden Fehler hingewiesen werden:

*Creo que es más fácil para mí con el español por la *pronunciación, y, porque, por ejemplo con *el "erre", eso. Porque algunos alemanes tienen problemas con *el "erre". Yo no, por eso creo que es más fácil para mí.*

[*Ich denke, dass es für mich mit dem Spanischen einfacher ist wegen der Aussprache [*falsche Endung*], und, zum Beispiel mit dem „r“ [*falscher Artikel*]. Weil einige Deutsche Probleme mit dem „r“ [*falscher Artikel*] haben. Ich nicht, deswegen denke ich, dass es für mich einfacher ist.]*

Wie S28 ganz intuitiv erkennt, können in der Tat bestimmte Gemeinsamkeiten positiven Transfer begünstigen. Dass dies aber nicht per se so sein muss, wird an anderen Stellen deutlich. So zum Beispiel allgemein an den Ergebnissen von S17 und S29. S17 gibt selbst an, Muttersprachlerin zu sein, da sie zu Hause häufig mit ihrer Mutter Spanisch spreche sowie in regelmäßigem Kontakt zu Verwandten stehe. Gerade bei ihr ist es überraschend, dass nicht nur Flüchtigkeitsfehler ihre Ergebnisse

³³ Vergleiche dazu Anhang A.8.1. – A.8.3.

beim Sprechen und Schreiben nach unten gezogen haben, sondern auch Grammatikfehler festzustellen sind, wie beispielsweise bei *cuando *soy en México* oder *yo puedo hablar *más mejor*. [Im ersten Fall wurde *estar* („sein“ im Sinne einer Ortsangabe) mit *ser* („sein“ u.a. im Sinne von Herkunft etc.) verwechselt. Im zweiten Fall liegt eine falsche Komparativform vor.] Auch beim Lesen und Hören waren die Ergebnisse nicht überragend, und auch ihre Aussprache war eher durchschnittlich. (Dabei meine ich nicht, dass ihr Spanisch von einer „schulisch vorgegebenen Norm“ abweicht, sondern in der Tat Charakteristiken eines deutschen Muttersprachlers aufweist.)

Auch bei S29, die bilingual mit einer mit Spanisch eng verwandten Sprache aufgewachsen ist (Italienisch), lassen sich keine stützenden Argumente dafür finden, dass eine enge Sprachverwandtschaft *automatisch* positiv für das Lernen der anderen Sprache ist. Gerade beim Hören und Lesen und der Übersetzung Spanisch-Deutsch, wo man denken könnte, dass am meisten von einem passiven Wortschatz profitiert werden könnte, schnitt S29 extrem schlecht ab.

Zahlenmäßig genügt diese Untersuchungsgruppe sicherlich nicht aus, um generelle Aussagen zu treffen. Die bislang beschriebenen Erkenntnisse weisen aber doch recht deutlich darauf hin, dass *allgemein* Mehrsprachigkeit *keinen* direkten Einfluss auf die Spanischkompetenz hat. Auch Müller-Lancé (2006) kommt zu dem Ergebnis, dass es

hochgradig vom Individuum abhängt, ob interlinguale Transfers tatsächlich angewandt werden. Selbst bei vergleichbaren Sprachkompetenzen waren enorme interindividuelle Unterschiede in der Strategienutzung auszumachen, die auf der Art des Fremdspracherwerbs oder persönlicher Faktoren wie Temperament, Monitorfunktion und neuronal verankerter Sprachbegabung zu beruhen schienen. (Müller-Lancé, 2006: 461).

4.3.2. Fremdsprachenfolge

Nachdem in 4.3.1. die Aufmerksamkeit auf Mehrsprachigkeit allgemein gerichtet war, wird in diesem Kapitel die Fragestellung verfolgt, inwiefern sich bestimmte Unterschiede in der Fremdsprachenfolge auf die Spanischkompetenz auswirken. Mein Schwerpunkt liegt auf Unterschieden zwischen Englisch-Französisch-Spanisch (E-F-S) und Englisch-Latein-Spanisch (E-L-S), was im schulischen Rahmen die am weitverbreitetsten Kombinationen sind. Auch hier war die Grundidee, Gruppenvergleiche zur Analyse heranzuziehen. Jedoch zeigte sich bei der Auswertung, dass nur 4x die Kombination E-L-S auftrat (bei S14, S15, S16 und S28). Die zweite

Fremdsprache der übrigen 26 Schüler war Französisch.³⁴ Auch wenn die Ergebnisse damit nur bedingt repräsentativ sind, werde ich im Folgenden näher darauf eingehen:

	Hören	Lesen	Sprechen	Schreiben	Ü S-D	Ü D-S	gesamt
E-F-S	Ø: 10,3	Ø: 9,9	Ø: 9,1	Ø: 9,8	Ø: 10,8	Ø: 7,7	Ø: 9,5
E-L-S	Ø: 10,3	Ø: 8,8	Ø: 8,3	Ø: 10,8	Ø: 11,8	Ø: 5,8	Ø: 9,3

Tabelle 8

Auf den ersten Blick scheint es weitgehend Übereinstimmungen bezüglich des Gesamtergebnisses, sowie des Hörens zu geben. Bei der Übersetzung Spanisch-Deutsch sind die „Lateiner“ besser, bei der Übersetzung Deutsch-Spanisch die „Franzosen“. Beim Schreiben hingegen haben die „Lateiner“ wieder Vorteile, was beim Sprechen umgekehrt der Fall ist.

Betrachtet man aber auch hier nochmals die Einzelergebnisse genauer, wird man feststellen, dass diese Unterschiede nicht per se auf die Fremdsprachenfolge zurückzuführen sind:

Ergebnisse der „Lateiner“:

	HÖREN	LESEN	SPRECHEN	SCHREIBEN	Ü S-D*	Ü D-S*	SCHNITT
14	6	7	5	6	12,375	5,25	6,94
15	15	12	7,5	12	12,75	8,625	11,31
16	6	6	7	11	9,75	2,25	7,0
28	14	10	13,5	14	12,375	7,125	11,83
Schnitt:	10,3	8,8	8,3	10,8	11,8	5,8	9,3

Tabelle 9

Beispielsweise scheinen die Hörerergebnisse zwar zunächst vergleichbar, bei der Detailanalyse stellt man jedoch fest, dass S14 und S16 deutlich unter, S15 und S28 deutlich über dem Schnitt sind. Auch bei allen anderen Fertigkeiten schwanken die einzelnen Ergebnisse sehr.

³⁴ Über Gründe lässt sich spekulieren, so zum Beispiel, dass Schüler mit E-F-S drei „lebende“ Fremdsprachen lernen können, während dies bei den „Lateinern“ lediglich zwei sind. Um der Frage nachzugehen, ob es sich hierbei um eine allgemeine Tendenz handelt oder ob dies bei unserer Untersuchungsgruppe nur rein zufällig zu solch einem Verhältnis kam, wird in 4.4.4. weitergehend diskutiert.

Um diesbezüglich aussagekräftigere Ergebnisse zu erhalten, müsste die Untersuchungsgruppe größer sein. In 4.4.3. im Zusammenhang mit der Frage nach Einflussfaktoren auf das Wahlverhalten werde ich nochmals auf Unterschiede zwischen E-F-S- und E-L-S-Schülern zurückkommen.

4.3.3. Sprachumgang außerhalb des Unterrichts

In diesem Kapitel liegt der Schwerpunkt auf dem möglichen Einfluss eines weiteren sprachlichen Faktors. Ziel hier ist es herauszufinden, ob ein Zusammenhang zwischen den Ergebnissen in den sprachlichen Tests und einem „Umgang“ der Schüler mit dem Spanischen beziehungsweise mit ihren anderen Fremdsprachen außerhalb des Unterrichts besteht. Hierzu werde ich zunächst einige unmittelbare Feststellungen treffen, bevor ich im weiteren Verlauf die jeweiligen Gruppen (Gruppe „Fremdsprachenumgang ja“ vs. Gruppe „Fremdsprachenumgang nein“) vergleiche und weiterreichende Schlussfolgerungen ziehe.

Auf den ersten Blick scheint es *keine* generellen Unterschiede zwischen den guten und schlechten Schülern hinsichtlich des Sprachumgangs zu geben: So gibt zwar S3 (der Beste) sehr häufigen Umgang mit Englisch und Spanisch an (mehrmals die Woche, über Freunde, Musik, TV, Familie, ...) und hat auch viele positive Erfahrungen gemacht, aber auch beispielsweise S14, die zu den Schlechtesten gehört, gibt an, regelmäßig auf Spanisch mit Freunden zu chatten und zu telefonieren. Auch S4 als Schlechteste sieht immerhin hin und wieder Filme auf Spanisch. S23, die Zweitbeste hingegen ebenso wie S30, der Zweitschlechteste, haben höchstens mittels Musik „Kontakt“ mit dem Spanischen. Analysiert man die Ergebnisse aber etwas genauer, wird ersichtlich, dass es sowohl im Gesamtbild als auch besonders im Hinblick auf die einzelnen Fertigkeiten doch größere Unterschiede gibt, als der Vergleich einzelner Schüler zunächst zu implizieren scheint.

Zur Gruppe der Schüler mit „Spanischumgang“ zählen 16 Schüler (S1-S5, S8, S10, S14, S17-20, S22-24, S28), die anderen 14 Schüler haben kaum oder keinen „Umgang“ außerhalb des Unterrichts (S6-7, S9, S11-13, S15-16, S18-19, S21, S25-27, S29-30). Zur Gruppe der Schüler mit „allgemeinem Fremdsprachenumgang“ zählen 21 Schüler (S2-10, S13-14, S17-18, S20, S22-23, S25-26, S28-30), 10 Schüler haben diesen nicht (S1, S11-12, S15-16, S19, S21, S24, S27). (vgl. dazu Tabelle 5). Als Umgang wurde nur gewertet, was eine gewisse Regelmäßigkeit vermuten lässt, beispielsweise „etwa 1x im Jahr Urlaub“ oder „ab und zu Musikhören“

wurde nicht dazu gezählt. Verglichen werden immer die Mittelwerte der entsprechenden Gruppe.

	Hören	Lesen	Sprechen	Schreiben	Ü S-D	Ü D-S	gesamt
Umgang mit Spanisch	Ø: 10,5	Ø: 10,5	Ø: 10,3	Ø: 10,1	Ø: 10,8	Ø: 7,0	Ø: 9,8
Kein Umgang	Ø: 10,0	Ø: 8,8	Ø: 7,4	Ø: 9,6	Ø: 11,1	Ø: 8,1	Ø: 9,2
Umgang mit E/F	Ø: 9,8	Ø: 9,5	Ø: 8,9	Ø: 9,9	Ø: 10,6	Ø: 7,3	Ø: 9,3
Kein Umgang	Ø: 11,2	Ø: 10,1	Ø: 9,0	Ø: 9,9	Ø: 11,7	Ø: 7,9	Ø: 10,0

Tabelle 10

Es zeigt sich, dass die Schüler mit „Spanischumgang“ in allen Bereichen außer den Übersetzungen besser abschneiden, zum Teil sogar erheblich wie im Falle des Sprechens, als diejenigen Schüler, die sich in ihrer Freizeit nicht damit beschäftigen. Allgemein „Umgang“ mit Fremdsprachen hingegen wirkt sich nicht positiv auf die Spanischleistung aus.

Sicherlich wäre es günstig gewesen, wenn man die *Art* des „Sprachumgangs“ genauer differenziert hätte. So kann sich beispielsweise Chatten anders auswirken als Telefonieren oder Lesen. Leider waren die Antworten zum Teil zu ungenau. Außerdem kann gerade das Chatten in unterschiedlicher Form stattfinden, z.B. grammatikalisch und orthographisch korrekt oder in „Chatsprache“ (z.B. *q tal?, salu2,...*). Sicherlich wäre es wünschenswert, dies in der Zukunft noch genauer zu untersuchen.

Auf der anderen Seite ist es aber fraglich, ob eine solch detaillierte Analyse überhaupt möglich ist. Denn insgesamt war es doch sehr auffällig, wie wenig die Jugendlichen „Umgang“ mit ihren Fremdsprachen außerhalb des Unterrichts zu haben scheinen. Betrachtet man das Gesamtergebnis, fällt sicherlich auf, dass nur 16 von 30 (=53%) Schülern sich überhaupt in ihrer Freizeit mit dem Spanischen beschäftigen. Auch was Französisch, (Latein) und Englisch betrifft, haben von den 30 Schülern 9 (d.h. 30%) keinen „Sprachumgang“. Und wenn wir einen genaueren Blick auf die Art des Umgangs werfen, lässt sich schnell feststellen, dass dieser insgesamt recht oberflächlich ist: Angefangen von „ab und zu Musik/CDs“, über „hin und wieder

ein Buch“, bis hin zu „regelmäßig chatten/telefonieren mit Freunden“. Hinzu kommen noch Angaben die Urlaub oder Austausch betreffen. Die meisten Kontakte (wie Chat-/Telefonfreunde) scheinen zudem überwiegend auf Grund von Austausch zustande gekommen sein. Somit ist diese Gruppe privilegiert, gibt es doch nur an recht wenigen Schulen die Möglichkeit, an einem regelmäßigen Austauschprogramm teilzunehmen, im speziellen Falle des Spanischen sieht dies sogar noch schlechter aus, als dies bei den meisten anderen Fremdsprachen der Fall ist.

Allgemein würde ich weniger schlussfolgern, wie oder in welcher Form sich Sprachkontakt (auch mit den anderen Fremdsprachen) aufs Sprachenlernen auswirkt, sondern vielmehr, dass der Sprachkontakt insgesamt sehr gering ist. Hier wäre es sicherlich auch in der Zukunft interessant, ob man den Sprachkontakt nicht über die (neuen) Medien zusätzlich fördern kann und sollte, wie dies zum Teil in den Niederlanden oder Skandinavien mit Englisch der Fall ist. Zwar haben auch deutsche Jugendliche mittlerweile durch DVDs die Möglichkeit, fremdsprachliche Filme zu sehen, doch wird dies in der Realität nur äußerst selten getan. In meinen eigenen Klassen, unabhängig vom Alter, liegt der Anteil derjenigen, die außerhalb meines Unterrichts nie fremdsprachliche Filme anschauen bei über 90%.

4.3.4. Geschlecht

Ähnlich wie in den vorangehenden Kapiteln geht es auch hier darum, den Einfluss eines bestimmten Faktors auf die Testergebnisse zu untersuchen, in diesem Fall, inwiefern es Unterschiede zwischen den Testergebnissen der Mädchen und denen der Jungen gibt, wobei auch hier die jeweiligen Gruppen sehr unterschiedlich groß waren (22 Mädchen vs. 8 Jungen) ³⁵.

	Hören	Lesen	Sprechen	Schreiben	Ü S-D	Ü D-S	gesamt
Mädchen	Ø: 11,1	Ø: 9,8	Ø: 9,2	Ø: 10,0	Ø: 10,8	Ø: 7,5	Ø: 9,7
Jungen	Ø: 8,4	Ø: 9,5	Ø: 8,3	Ø: 9,6	Ø: 11,2	Ø: 7,4	Ø: 9,1

Tabelle 11

³⁵ Da sich auch hier die Frage stellt, ob es sich hierbei um eine allgemeine Tendenz handelt oder ob dies bei unserer Untersuchungsgruppe nur rein zufällig zu solch einem Verhältnis kam, wird auch dies in 4.4.4. nochmals aufgegriffen.

Insgesamt sind die Mädchen in allen Bereichen außer der Übersetzung Spanisch-Deutsch besser, zum Teil deutlich, wie beim Hören oder Sprechen, zum Teil minimal wie bei der Übersetzung Deutsch-Spanisch. Auch hier ist jedoch zu beachten, dass es sich insgesamt um sehr kleine Gruppen handelt. Außerdem kann nicht gesagt werden, dass Mädchen *generell* besser als Jungen wären. So ist S3 als mit Abstand Bester ein Junge, S4 als Schlechteste ein Mädchen. Selbiges kann so auch für die jeweiligen Fertigkeiten gesagt werden.

Weiterhin ist auch zu beachten, dass das Geschlecht, wie in 4.3.1. – 4.3.3. diskutiert, nicht der einzige potentielle Einflussfaktor ist, sondern einer von mehreren. Somit spielt es natürlich auch eine Rolle, welche Fremdsprachenkombination, wie viel Sprachumgang etc. der entsprechende Junge oder das entsprechende Mädchen hat. Insgesamt konnte in diesem Kapitel gezeigt werden, dass bestimmte Faktoren einen Einfluss auf die Spanischleistung haben *können*. Generell sollte aber davon ausgegangen werden, dass weitaus mehr Faktoren involviert sind, wie zum Beispiel die Unterrichtssituation, das Lehrerverhalten, der Unterrichtsgegenstand etc., so dass ein ein- oder zweidimensionales Modell undenkbar ist. Man sollte aber dennoch versuchen, jedem einzelnen Aspekt so viel Beachtung wie möglich zu schenken, um den jeweiligen Lerner optimal zu fördern.

4.4. Potenzielle Einflussfaktoren auf das Wahlverhalten in Klasse 10/11

Ziel dieses Kapitels ist es, bestimmte Gesichtspunkte der Fragebögen weiterführend zu analysieren. Hierzu war eine Erweiterung der Kerngruppe nötig. Der Fokus liegt hierbei nun nicht mehr primär auf den sprachlichen Tests, so dass dies ohne Weiteres möglich und in jedem Fall sinnvoll war. Hierzu wurden sämtliche verfügbaren Daten (vgl. dazu 3.1.) hinzugezogen.

In 4.4.1. liegt der Schwerpunkt auf dem Bereich *Motivation*. Hierbei soll zunächst untersucht werden, inwiefern sich Gründe für die Weiterwahl/Abwahl nach Klasse 10/11 unterscheiden und wie sich dies konkret äußert. Weiterhin soll in 4.4.2. genauer analysiert werden, ob und inwiefern ein Zusammenhang zwischen Motivation und einer „Fremdsprachenneigung“³⁶ besteht.

Zuletzt wird in 4.4.3., 4.4.4 und 4.4.5. nochmals auf die Faktoren *Fremdsprachenfolge E-F-S/E-L-S* und *Geschlecht* eingegangen. Da bei der Kerngruppe eine sehr

³⁶ An entsprechender Stelle (4.4.2.) wird genauer definiert, worauf ich mich mit „Fremdsprachenneigung“ beziehe.

ungleiche Verteilung der Gruppen vorlag (vgl. dazu 4.3.2. und 4.3.4.), ergab sich daraus die Frage, inwiefern es sich hierbei um eine Zufälligkeit oder eine allgemeine Tendenz handelt, was hier näher analysiert werden soll. Weiterhin soll in diesem Zusammenhang untersucht werden, inwiefern sich hieraus weitere Unterschiede in Bezug auf die Fremdsprachenneigung und die Weiterwahl/Abwahl manifestieren lassen.

4.4.1. Motivationsdimensionen des Fremdsprachenunterrichts

Zunächst geht es darum aufzuzeigen, dass sich anhand der Fragebögen darauf schließen lässt, dass es spezifische Motivationsdimensionen im Fremdsprachenunterricht gibt, die die Weiterwahl/Abwahl nach Klasse 10/11 beeinflussen. Wie in 3.3. kurz angerissen, wird der Motivationsbegriff in den verschiedenen Disziplinen sehr unterschiedlich gebraucht. Im Folgenden stütze ich mich auf die Grunddefinition, gemäß derer Motivation als „Beweggründe des Handelns“ verstanden wird.

Bei der Analyse der Fragebögen war besonders auffällig, dass die Antworten auf die Fragen *Weshalb magst du Spanisch?*, *Weshalb magst du Spanisch nicht?* etc. beinahe wortwörtlich identisch waren und sich auf einige wenige Motivationskategorien beschränkten.

In einem zweiten Schritt wurden die Antworten bezüglich des Spanischen mit den Aussagen zu den anderen Fremdsprachen verglichen. Hierbei kristallisierte sich heraus, dass exakt dieselben Angaben gemacht wurden – Absprachen können weitgehend ausgeschlossen werden, da die Schüler ihre Fragebögen genauso wie die anderen Aufgabenteile unter Testbedingungen und Lehreraufsicht ausfüllten - so dass davon auszugehen ist, dass es gewisse Motivationsdimensionen gibt, die allen Fremdsprachen gemein sind. Auf diese werde ich im Folgenden genauer eingehen.

Abschließend werde ich zudem vergleichen, ob motivationale Unterschiede zwischen den Schülern, die sich für Spanisch in der Kursstufe entscheiden, und denen, die es nach Klasse 10/11 abwählen, festzustellen sind.

In Hinblick auf die einzelnen Motivationsdimensionen ist zunächst wichtig anzumerken, dass diese in vielen Fällen als komplementär zu betrachten sind. Konkret heißt das, dass bei den meisten Fragebögen nicht eine, sondern vielfach bis zu vier verschiedene Antworten gegeben wurden, welche teilweise doppelt einem Bereich zugeordnet werden können, zum Teil verschiedene Bereiche tangieren. Dies wieder-

rum impliziert, dass die verschiedenen Dimensionen nicht mit einem bestimmten Grad an Motivation zusammenhängen. Dies kann individuell variieren. Jeder Motivationstyp kann zudem sowohl ein *positiver* als auch ein *negativer* Motivationsfaktor sein, insofern alle Dimensionen sowohl für die Weiterwahl als auch die Abwahl ausschlaggebend sein können. Dies wird anhand der nachfolgenden Beispiele noch verdeutlicht. Kommen wir nun aber zunächst zu den einzelnen Motivationsdimensionen.

Den ersten Bereich möchte ich **Relevanz** nennen. Diese Idee findet sich so auch bei Siebert (2003): „Auch ganz entscheidend [für das Lernen ist] [...] die Einschätzung zukünftigen Nutzens des Individuums selbst.“ (Siebert, 2003: 18; Hervorhebung durch mich). Unter diese Kategorie fallen die Berufsaussichten sowie der Status, der einer Sprache subjektiv oder objektiv zugeordnet wird. Beispielsweise fiel häufig der Begriff „Weltsprache“, und dies sowohl als Begründung für das Englische, das Spanische als auch in einem Fall für das Französische. In diesem Falle wäre diese Art der Motivation ein Faktor, der dazu beiträgt, dass die entsprechende Sprache nicht abgewählt, sondern als wichtig erachtet wird, und wäre in diesem Fall ein positiver Motivationsfaktor. Wie zuvor angesprochen, ähnelten sich die Antworten aus den Fragebögen über die Sprachen hinweg stark, was die folgenden Beispiele demonstrieren, die alle dem Bereich *Relevanz* zuzuordnen sind:

- muss man heutzutage einfach können
- weil es heutzutage sehr wichtig ist
- Weil ich denke, dass es eine Sprache ist, auf die viel Wert gelegt wird.
- Weil ich denke, dass später im Beruf von Nutzen
- Weltsprache und Voraussetzung in vielen Jobs
- Wird in vielen Ländern gesprochen

Umgekehrt gibt es aber auch Beispiele dafür, dass die entsprechende Sprache abgewählt wurde, weil die entsprechende Relevanz eben nicht vorhanden ist:

- brauche ich später nicht
- weil mir die Sprache nichts bringt und ich wichtige Fächer weiter wählen will!

Im zweiten Bereich, den ich als **kulturelle Affinität** bezeichnen möchte, spielt der Einfluss der Kultur, der Menschen und des Landes selbst eine wesentliche Rolle, in vielerlei Hinsicht auch allgemein die damit verbundenen Emotionen. Diese Art der Motivation wurde ebenfalls häufig als Beweggrund genannt, erscheint mir aber als

wesentlich vager und weniger greifbar, als dies bei der ersten Kategorie der Fall ist. Beispiele hierfür wären folgende Nennungen (die sich wiederum auf alle aufgeführten Sprachen beziehen):

- weil mir das Land gefällt
- Weil ich mich durch einen Schüleraustausch mit der Sprache und dem Land identifizieren kann.
- weil mich die spanische Geschichte interessiert
- Sprache interessant und ich gehe oft nach Spanien in den Urlaub
- spanische Musik!
- Spanisch und Spanien interessieren mich
- ich mag das spanische Temperament

Häufig ist dieser Faktor ein positiver Motivationsfaktor. Negative Erfahrungen und Grundeinstellungen können aber genau das Gegenteil bewirken und ihn somit zu einem negativen Motivationsfaktor werden lassen, was das folgende Beispiel zeigt, das als Begründung für die Abwahl genannt wurde:

- weil ich das Land/die Leute hasse [Französisch]

Die nächste Kategorie, die ich **sprachliche Affinität** nennen will, ist ebenfalls sehr stark an Emotionen und *subjektives* Empfinden gekoppelt, inwiefern eine Sprache „schön“ ist, wobei hier der Klang beziehungsweise das *subjektive* Klangempfinden, eine besondere Rolle spielen. Auch Abendroth-Timmer (2007) beschreibt die Wirkung des Klangs der Sprache als „motivationstheoretisches Spezifikum im Fremdsprachenunterricht“ (vgl. Abendroth-Timmer, 2007: 271). Dies verdeutlichen die folgenden Beispiele, beginnend mit Aussagen bezüglich des Spanischen:

- mir ist die Sprache schön und wichtig
- schöne Sprache
- tolle Sprache
- schöne Sprache (Klang)
- ich mag die Sprache
- klingt schön

Auch für das Französische lassen sich ähnliche Antworten finden:

- schöne Sprache, die mir gefällt
- Mir gefällt Französisch als Sprache sehr gut.
- sehr schöne Sprache.

Jedoch wurde hierzu auch genau die gegenteilige Meinung geäußert, jeweils als Begründung für die Abwahl:

- hässlich
- dumme Sprache
- ich mag die Sprache nicht

Da auch hier sowohl bei den Pro- als auch Kontraargumenten über die Sprachen hinweg dieselben Aussagen getroffen wurden, muss es sich um ein subjektives Empfinden handeln und ist sicherlich kein objektives Kriterium in dem Sinne, dass eine Sprache „schöner“ wäre als die andere.

Dies trifft auch für den nächsten Motivationsfaktor zu, den ich als **Schwierigkeitsempfinden** bezeichnen möchte. Dieser Faktor wurde ebenfalls häufig genannt, wenn es darum ging, Gründe für die Abwahl einer Sprache zu nennen, aber auch, wenn es um Gründe für das Weiterführen ging. An erster Stelle innerhalb dieses Faktors steht die Grammatik. Sehr häufig scheint Grammatik als „schwer“ oder „leicht“ empfunden zu werden. Wie im Falle des Klangs ist auch dieser Faktor subjektiv, denn jede der vier möglichen Sprachen (Englisch, Französisch, Latein und Spanisch) wurde von einzelnen Schülern als „zu schwer“ oder „fällt mir leicht“ beschrieben. Daneben hat auch die Aussprache ihren Einfluss. Auch diese wird von Schülern als leicht, in der Regel positiv, oder schwer, in der Regel negativ, eingeschätzt. In einem Fall wurde aber auch die Abwahl damit begründet, dass die Sprache so leicht sei, dass sie [die Schülerin] bereits alles Wesentliche könne. Andere Bereiche der Sprache (Pragmatik, Wortschatz etc.) scheinen hingegen eher keine Rolle zu spielen. In gewisser Weise schließt dies auch den Faktor *Leistung* mit ein, da nur in wenigen Fällen explizit *Leistung* als Begründung für die Abwahl (und in einem Fall für die Weiterwahl) genannt wurde. Zumeist wurde jedoch die Aussage „zu schwer“ / „leicht“ getroffen.

Hiermit verbunden ist auch die generelle Entscheidung für oder gegen ein fremdsprachliches Profil (**Fremdsprachenneigung**), was als weitere Dimension gesehen werden kann. Auch hierfür wieder Beispiele für Argumente für oder gegen die jeweilige Wahl der Sprache:

- um mehr Sprachen zu können
- war mir lieber als der naturwissenschaftliche Zug

Beziehungsweise:

- wähle ich ab, weil ich keine 2 Sprachen haben möchte
- mir liegen Sprachen nicht
- mir ist das viele Vokabellernen lästig

Häufig scheint diese Entscheidung aber auch durch die **schulischen Rahmenbedingungen** beeinflusst zu sein, wie die folgenden Antworten zeigen:

- kommt nicht zustande, hätte ich gewählt
- wird nicht angeboten
- Weil ich leider keine 3 Fremdsprachen weitermachen darf.

Zu den *schulischen Voraussetzungen* gehört gewissermaßen auch der Unterricht beziehungsweise der entsprechende Lehrer. Dass sich dies ebenfalls auf die Wahlentscheidung auswirken kann, zeigen die nächsten Antworten:

- schlechte Erfahrungen mit Spanischlehrerin gemacht (Unterricht langweilig!)
- schlechter Lehrer in den ersten beiden Jahren
- 5 Jahre reichen eindeutig, keine Lust, (Latein) noch länger zu lernen
- ich kann keine Motivation für dieses Fach aufbringen

Als letztes wäre die Kategorie **Spaß** zu nennen, die insgesamt vager ist als die Kategorien zuvor:

- interessant
- macht Spaß

Beziehungsweise:

- langweilig und macht keinen Spaß
- hat mir noch nie Spaß gemacht

An sich sehe ich *Spaß* nicht als eigene Dimension. Vielmehr kann sich eine solche Bewertung beispielsweise konkret auf die Kultur, die Sprache selbst oder den Unterricht beziehen. Eine genaue Zuordnung wäre im Einzelfall nur durch Nachfrage möglich.

In der folgenden Tabelle sind nochmals alle Motivationsdimensionen als Überblick aufgeführt:

Die Motivationsdimensionen im Überblick:

Motivationsdimension	Beispiele für positive Motivationsfaktoren	Beispiele für negative Motivationsfaktoren
Relevanz (R)	Berufsaussichten, Status/Nützlichkeit der Sprache	kein empfundener Nutzen
kulturelle Affinität (KA)	Spaß, Interesse, Bezug zur Kultur und dem Land selbst	Abneigung gegen Land/Leute
sprachliche Affinität (SA)	subjektives Klang- und Schönheitsempfinden gegenüber der Sprache	Abneigung gegen die Sprache
Schwierigkeitsempfinden (SE)	keine Schwierigkeiten mit Grammatik oder Aussprache	Schwierigkeit wird hoch eingestuft
Fremdsprachenneigung (FN)	2 oder mehr Sprachen erwünscht / Naturwissenschaften unerwünscht	eine Fremdsprache ausreichend / Naturwissenschaftler
schulische Rahmenbedingungen (SR)	Wahl möglich / Unterricht + Lehrer werden positiv bewertet	Wahl nicht möglich / Unterricht + Lehrer werden negativ bewertet

Tabelle 12

Hieraus ließen sich jetzt prinzipiell Motivationsprofile und entsprechende Gruppenvergleiche erstellen. Wie zu Beginn des Kapitels jedoch bereits gesagt, traten häufig Mehrfachnennungen auf, so dass sich Profile der Art KA-KA-R im Vergleich zu KA-KA-KA im Vergleich zu KA im Vergleich zu KA-R, im Vergleich zu KA-R-R etc. ergeben würden. Hierbei wäre jedoch nicht berücksichtigt, ob der Einfluss der jeweiligen Faktoren korrespondiert. Somit erscheint ein solcher Vergleich nicht sinnvoll. Anders verhält sich dies mit einem Vergleich der Gruppe der „Abwähler“ und der Gruppe der „Weiterwähler“. Betrachten wir dazu zunächst die folgende Übersicht:³⁷

³⁷ Hierbei wurden doppelte Nennungen folgendermaßen berücksichtigt: Jeder Faktor wurde maximal 1x pro Person gezählt. Nennungen verschiedener Kategorien wurden doppelt gezählt. Beispielsweise wurde „ich mag Land und Leute“ als 1x KS gezählt. „Ich mag das Land und den Klang der Sprache“ als KS + S. Wie oben angesprochen wurde „Leistung“ zu „individuelles Sprachverständnis“ gerechnet, „Spaß“ wurde anders als in Tabelle 12 hier extra aufgeführt, da die entsprechenden Antworten nicht eindeutig einer der anderen Kategorien zugeordnet werden können.

	Weiterwähler ³⁸		Abwähler	
	positiv	negativ	positiv	negativ
Relevanz (R)	22x	1x	1x	0x
kulturelle Affinität (KA)	15x	0x	0x	0x
sprachliche Affinität (SA)	39x	0x	3x	0x
Schwierigkeitsempfinden (SE)	10x	6x	2x	12x
Fremdsprachenprofil (FP)	13x	0x	1x	2x
schulische Rahmenbedingungen (SR)	0x	1x	0x	5x
Spaß (SP)	8x	0x	0x	4x
INSGESAMT	107x	8x	7x	23x

Tabelle 13

Insgesamt zeigt sich wie erwartet, dass bei der Gruppe der Schüler, die Spanisch weiterwählen, eindeutig positive Motivationsfaktoren überwiegen. Umgekehrt scheinen negative Faktoren ebenso die Abwahl zu beeinflussen. In diesem Zusammenhang ist interessant, dass die meisten der Abwähler nur einen, maximal aber zwei Gründe für ihre Abwahl angaben. Auf der anderen Seite gab es kaum Schüler, die Spanisch weitermachen, die nur einen einzigen positiven Grund für ihre Entscheidung nannten.

Relevanz scheint ein überwiegend positiver Faktor zu sein, im negativen Bereich hat er (zumindest was das Spanische betrifft, bei Latein sähe dies etwas anders aus, wie die Fragebögen nahelegen) wenig Auswirkungen. Ebenso spielt die *kulturelle Affinität* eine insgesamt positive Rolle, jedoch bei Weitem nicht so sehr wie die *sprachliche Affinität*. Diese wiederum kann auch bei Abwählern vorhanden sein, wie die Zahlen zeigen. Das *Schwierigkeitsempfinden* hingegen scheint für die Weiterwahl insgesamt eine eher geringfügige Rolle zu spielen, bei der Abwahl jedoch in hohem Maße. Selbiges trifft für die *schulischen Rahmenbedingungen* zu. Die Entscheidung

³⁸ Anzahl der Weiterwähler: 57; Anzahl der Abwähler: 20. Die restlichen Fragebögen waren entweder nicht vollständig ausgefüllt oder von Schülern ohne Spanisch, mit deren Hilfe unter anderem auch die Aussagen bezüglich der Weiterwahl/Abwahl der anderen Fremdsprachen verglichen wurden.

für ein Fremdsprachenprofil hingegen scheint sich begünstigend auf die Entscheidung pro Spanisch auszuwirken, hat aber auf die Abwahl in Klasse 10/11 keinen nennenswerten Einfluss. Zuletzt wäre noch der Spaßfaktor zu nennen, der sich als einziger der Faktoren ganz offensichtlich in beide Richtungen wesentlich auswirken kann, aber prinzipiell nicht unabhängig von den anderen Faktoren gesehen werden kann.

Als Fazit bleibt Folgendes festzuhalten: Zum einen wurde offensichtlich, dass es spezifische Motivationsdimensionen des Fremdsprachenunterrichts zu geben scheint. Diese wiederum können einen entscheidenden Einfluss darauf haben, ob eine Sprache „gemocht“ wird oder nicht und insofern die Weiterwahl/Abwahl nach Klasse 10/11 beeinflussen.

4.4.2. Motivation und Leistung in den Fremdsprachen

In diesem Kapitel geht es zunächst darum zu analysieren, inwiefern ein Zusammenhang zwischen Motivation und Leistung in den Fremdsprachen besteht. Hiervon ausgehend wird untersucht, wie sich eine allgemeine „Fremdsprachenneigung“ wiederum auf das Wahlverhalten in Klasse 10/11 auswirkt. Hierbei will ich *Motivation* weitgehend mit „Vorliebe“ oder „Präferenz“ gleichsetzen. Unter *Fremdsprachenneigung* im positiven Sinne sind gute Leistungen in den Fremdsprachen einerseits und eine positive Haltung gegenüber den Fremdsprachen andererseits zu verstehen. Wie in 3.3. beschrieben, mussten die Schüler zwei Rankings in Bezug auf bestimmte Fächerkombinationen erstellen. Dabei entsprach Position 1 jeweils der besten (im Leistungsranking) beziehungsweise der beliebtesten (im Vorliebenranking) Fächergruppe. Der schlechtesten/am wenigsten beliebten Fächergruppe entsprach Position 5 im Falle der Nicht-Lateiner beziehungsweise Position 6 bei den Lateinern.

In einem ersten Schritt soll mit Hilfe einer Korrelationsberechnung bestimmt werden, inwiefern ein Zusammenhang dieser beiden Größen gegeben ist. Danach werde ich genauer analysieren, inwiefern sich die Ergebnisse der verschiedenen Gruppen unterscheiden.

Bei 85 bzw. 88 auswertbaren Testbögen³⁹, bei denen sowohl Schüler, die Spanisch weiterwählen, Schüler, die Spanisch abwählen, als auch Schüler mit anderer Fremdsprachenkombination (d.h. E-L und E-F) mit einbezogen sind, ergab sich ein Korre-

³⁹ Einige Rankings waren nicht vergleichbar, da teilweise einzelne Angaben fehlten. Diese wurden entsprechend nicht berücksichtigt.

lationswert für das Leistungs- und Vorliebenranking von **0,858897719**. Dies sehe ich als deutlichen Indikator dafür, dass ein enger Zusammenhang zwischen Vorlieben und Leistung beziehungsweise Leistung und Vorlieben gegeben ist.

Im nächsten Schritt werde ich nun analysieren, inwiefern sich die jeweiligen Werte (durchschnittliche Position der Fremdsprachen im Leistungsranking, durchschnittliche Note in den Fremdsprachen, durchschnittliche Position der Fremdsprachen im Vorliebenranking, Spanischnote) der verschiedenen Gruppen unterscheiden.

Betrachten wir zunächst diese Ergebnisse im Überblick:

	3 Sprachen, Spanisch weiter	3 Sprachen, Spanisch abgewählt	2 Sprachen (kein Spanisch)
durchschnittliche Spanischnote	2,3	3,0	x
Notendurchschnitte in den Fremdsprachen	2,3	3,5	3,7
Durchschnittsposition der Fremdsprachen im Ranking nach Leistung	2,0	2,9	3,1
Durchschnittsposition der Fremdsprachen im Ranking nach Vorlieben	1,7	2,7	3,3

Tabelle 14

Graphisch ergibt sich folgendes Bild, wobei gilt: je höher die Werte, desto schlechter das Ergebnis:

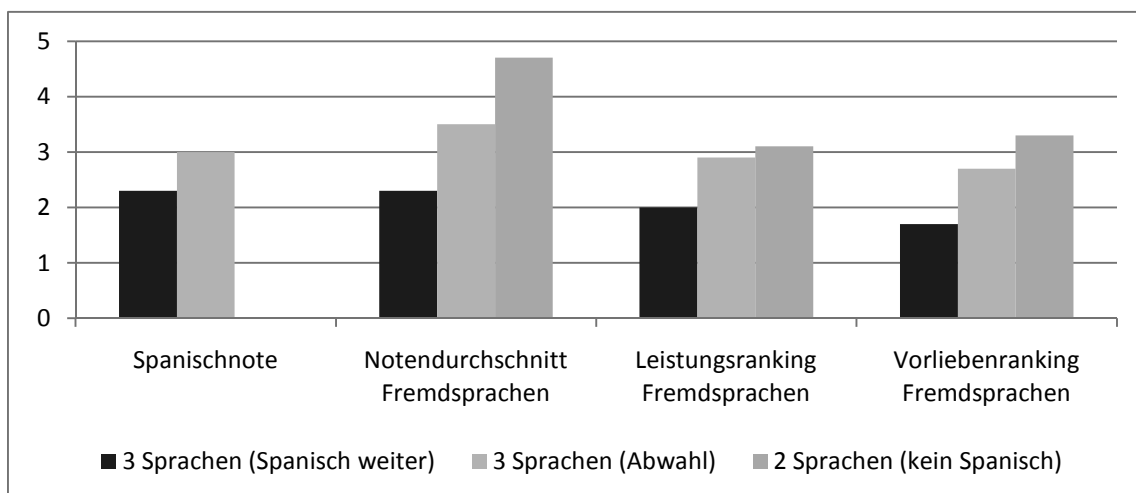


Abbildung 5

Wie man sieht, liegen die Leistungs- und Motivationswerte in den Fremdsprachen bei den Schülern, die Spanisch weitermachen, über denen der anderen beiden Gruppen, was für eine tendenzielle Sprachneigung spricht. Auffällig ist zudem, dass diese Werte bei den Schülern, die keine dritte Fremdsprache haben, am schlechtesten ausfallen. Umgekehrt lässt dies ebenfalls den Schluss zu, dass sich eine generelle Fremdsprachenneigung positiv auf das Wahlverhalten auswirkt. Dass die Spanischnoten bei den Schülern, die Spanisch weitermachen, besser sind als die ihrer Mitschüler, ist in Hinblick auf die Relevanz der Noten für das Abitur eine naheliegende Begründung.

4.4.3. Fremdsprachenfolge

Ziel dieses Kapitels ist es, den Einfluss der Fremdsprachenfolge weiterreichend zu analysieren. In 4.3.2. war die Gruppengröße ein Hindernis, genauere Aussagen über deren Einfluss auf die Spanischkompetenz zu machen. Nicht zuletzt aufgrund dessen liegt einer der Schwerpunkte darauf zu untersuchen, ob allgemein gesagt werden kann, dass häufiger Schüler mit der Kombination E-L-S Spanisch abwählen als Schüler mit der Kombination E-F-S. In diesem Zusammenhang ergibt sich zudem die Frage, ob generell mehr Schüler mit Französisch als zweiter Fremdsprache Spanisch lernen als Schüler mit Latein. In einem weiteren Schritt soll darüber hinaus analysiert werden, inwiefern sich zudem Unterschiede hinsichtlich der Leistung manifestieren lassen.

Hierfür habe ich zunächst die Daten der insgesamt 375 Schüler ausgewertet (vgl. 3.1.) und bin zu folgendem Ergebnis gekommen:

Übersicht: Anteil E-F-S/E-L-S gesamt

	gesamt	E-F-S	E-L-S
Anzahl Schüler	375	249	126
prozentualer Anteil	100%	66,4%	33,6%

Tabelle 15

Graphische Darstellung: Anteil E-F-S/E-L-S gesamt

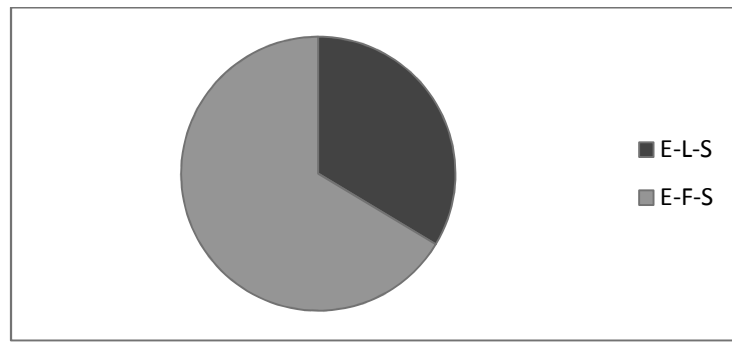


Abbildung 6

Übersicht: prozentuale Verteilung der Weiterwahl/Abwahl

	gesamt	E-F-S	E-L-S
gesamt	375 (100%)	249 (100%)	126 (100%)
Weiterwahl	183 (48,8%)	131 (52,6%)	42 (33,3%)
Abwahl	192 (51,2%)	118 (47,4%)	84 (66,7%)

Tabelle 16

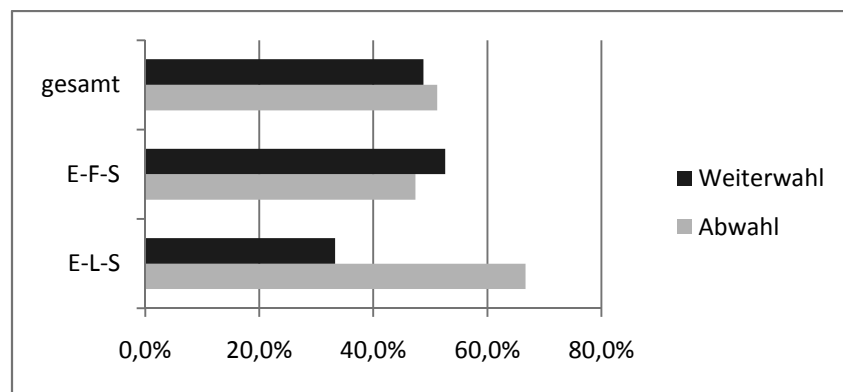


Abbildung 7

Wie man aus den Tabellen und Graphiken entnehmen kann, machten 183 der insgesamt 375 Spanischschüler (= 48,8%) Spanisch weiter, 192 (= 51,2%) wählten Spanisch ab. Es gab die Kombination E-F-S 249-mal (= 66,4% der Gesamtanzahl); 131 der 249 (= 52,6%) machten Spanisch weiter, 118 der 249 (= 47,4%) wählten Spanisch ab. Die Kombination E-L-S gab es 126-mal (= 33,6% der Gesamtanzahl); 42 der 126 (= 33,3%) machten Spanisch weiter, 84 der 126 (= 66,7%) wählten Spanisch ab.

Dies bedeutet einerseits, dass es insgesamt deutlich mehr Schüler mit der Kombination E-F-S als Schüler mit der Kombination E-L-S gibt. Zusätzlich ist die Abwahlrate unter den E-L-S-Schülern höher als die der E-F-S-Schüler: Während zwei Drittel der „Lateiner“ Spanisch abwählen, macht mehr als die Hälfte der „Franzosen“ Spanisch in der Kursstufe weiter.

Als Nächstes soll analysiert werden, inwiefern auch ein Zusammenhang zwischen Fremdsprachenfolge und der Leistung beziehungsweise einer allgemeinen Fremdsprachenneigung besteht. Hierzu sollen zunächst die Spanischnoten der Latein- und der Französischschüler, hierzu liegen insgesamt 197 Angaben vor, verglichen werden. In einem weiteren Schritt werden die Noten in den Fremdsprachen herangezogen, insgesamt Daten von 112 der Schüler. Betrachten wir dazu zunächst die Ergebnisse im Überblick:

Übersicht: Leistungen von E-F-S/E-L-S im Vergleich

	E-F-S	E-L-S
Spanischnoten	Ø: 2,4	Ø: 2,7
Noten in den modernen Fremdsprachen	Ø: 2,5	Ø: 2,7

Tabelle 17

Schüler mit der Kombination E-F-S sind also im Schnitt in der Tat besser in Spanisch als die Schüler mit der Kombination E-L-S und weisen zudem auch allgemein bessere Leistungen in den modernen Fremdsprachen auf.

Dies ermöglicht die Schlussfolgerung, dass es in der Tat Unterschiede zwischen den „Lateinern“ und „Franzosen“ in Bezug auf die Sprachneigung gibt, was wiederum auch eine Erklärung für das stark divergierende Spanischwahlverhalten liefern würde. Weiterhin wird dadurch die häufig an Schulen propagierte Meinung entkräftet, Latein erleichtere *generell* das Lernen weiterer Fremdsprachen. Auch bei Haag/Stern (2000 und 2003), Müller-Lancé (2006), Neveling (2006), Ortner (2008) und Schumacher (2009) wird diese Auffassung widerlegt. Müller-Lancé (2006) erklärt dies folgendermaßen:

Die Masse der Probanden mit Lateinkenntnissen schätzte diese Sprache als ihre schlechteste ein und nutzte sie so gut wie gar nicht für Inferenzstrategien [...]. Wenn Spanischlerner Vorkenntnisse in Englisch, Latein und Französisch hatten, nutzten sie ihre deutlich häufiger ihre Französisch- und Englischkenntnisse zum Dekodieren spani-

scher Wörter. [...] Betrachtet man aber diejenigen Fälle meiner Studie, in denen das Lateinische tatsächlich genutzt wurde, so ändert sich der Eindruck: Latein diente nämlich nur dann nachweislich als Inferenzquelle, wenn die Vokabeln zuvor aktiv gelernt worden waren [...]. Der Lateinunterricht steckt also in einem Dilemma: Wenn er wirklich für das Lernen weiterer Fremdsprachen nützlich sein soll, dann mu[ss] er nicht nur früh beginnen, sondern auch noch den Schwerpunkt auf die aktive Sprachbeherrschung und damit die "Pauk-Komponente" legen. Ersteres ist aber politisch schwer, Letzteres motivatorisch fast überhaupt nicht durchsetzbar. (Müller-Lancé, 2006: 467f.)

4.4.4. Geschlecht

In diesem Kapitel werde ich ähnlich verfahren wie im Kapitel zuvor, dieses Mal mit dem Schwerpunkt auf der Untersuchung von Unterschieden zwischen Jungen und Mädchen. Auch hier soll zunächst analysiert werden, wie das generelle Verhältnis von Jungen und Mädchen ist, und wie sich dies zur Kursstufe hin ändert. Weiterhin werden die fremdsprachlichen Leistungen in einem weiteren Schritt verglichen.

Als Basis hierfür dienten alle in dieser Hinsicht zur Verfügung stehenden Daten: Dies waren einerseits 421 Angaben über Klassenzusammensetzungen in den ersten drei Lernjahren, 81 Angaben zu Klassenzusammensetzungen in der Kursstufe sowie 197 Angaben zu Spanischnoten.

Übersicht: Anteil Jungen/Mädchen in den ersten drei Lernjahren

	gesamt	Mädchen	Jungen
Anzahl Schüler	421	292	129
prozentualer Anteil	100%	69,4%	30,6%

Tabelle 18

Graphische Darstellung: Anteil Jungen/Mädchen in den ersten drei Lernjahren

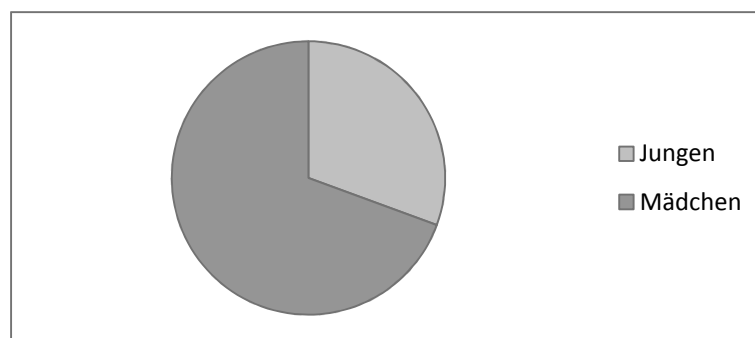


Abbildung 8

Übersicht: Anteil Jungen/Mädchen in der Kursstufe

	gesamt	Mädchen	Jungen
Anzahl Schüler	81	63	18
prozentualer Anteil	100%	77,8%	22,2%

Tabelle 19

Graphische Darstellung: Anteil Jungen/Mädchen in der Kursstufe

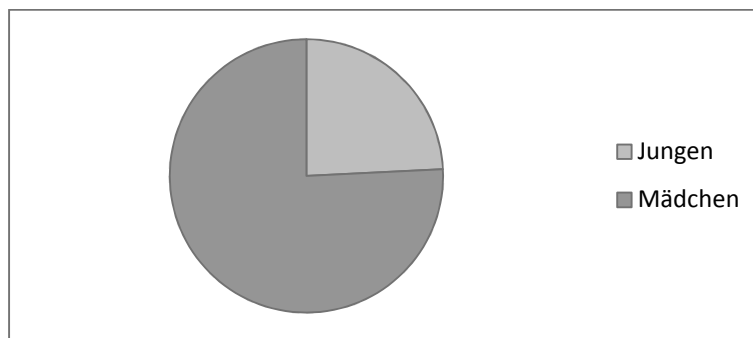


Abbildung 9

Insgesamt ergibt sich also ein deutlicher Unterschied: Von den insgesamt 375 Schülern mit Spanisch in den ersten drei Lernjahren sind 248 (=69,5%) weiblich, 109 (= 30,5%) männlich. Das bedeutet, dass mehr als doppelt so viele Mädchen wie Jungen Spanisch lernen. In Bezug auf die Kursstufe verändert sich dieses Verhältnis noch weiter zugunsten der Mädchen: Von den insgesamt 81 Schülern, die Spanisch in der Kursstufe weitermachen, sind dann 63 (=77,8%) weiblich, 18 (= 22,2%) männlich. Anders ausgedrückt bedeutet dies nicht nur, dass in der Kursstufe nicht einmal mehr jeder vierte Schüler männlich ist, sondern auch, dass die Abwahlrate bei den Jungen ebenfalls höher ist, als dies bei den Mädchen der Fall ist.

Um den Ansatz einer Erklärung hierfür zu finden, werde ich einen Blick auf die Spanischnoten der beiden Gruppen bis Klasse 10/11 werfen:

Übersicht: Vergleich Spanischnoten Jungen/Mädchen

	Mädchen	Jungen
Spanischnoten	Ø: 2,4	Ø: 2,8
Noten in den modernen Fremdsprachen	Ø: 2,5	Ø: 2,8

Tabelle 20

Dies bedeutet, dass die (männlichen) Schüler sowohl in den modernen Fremdsprachen allgemein als auch im Speziellen im Spanischen durchschnittlich schlechter sind als ihre weiblichen Mitschülerinnen, was sicherlich einer der Gründe für die ungleiche Verteilung, aber auch für die höhere Abwahlrate sein kann. Vielleicht wäre somit zu überlegen, wie Bonin (2009) dies tut, ob man Jungen nicht spezifischer fördern müsste.

4.4.5. Fremdsprachenfolge und Geschlecht

Nachdem zuvor die Rolle der Fremdsprachenfolge und des Geschlechts jeweils separat diskutiert wurde, werde ich in diesem Kapitel schließlich analysieren, wie sich diese beiden Faktoren gemeinsam auswirken. Hierzu habe ich die entsprechenden Daten mit allen notwendigen Angaben (Sprachenfolge, Geschlecht und Wahl für die Kursstufe), insgesamt 138, ausgewertet. Hierbei ergibt sich folgendes Bild:

Gesamtüberblick (vor der Wahl)

		gesamt	Mädchen	Jungen
gesamt	Anzahl	138	88	50
	%	100%	100%	100%
E-F-S	Anzahl	87	59	28
	%	63,0%	67,0%	56,0%
E-L-S	Anzahl	51	29	22
	%	37,0%	33,0%	44,0%

Tabelle 21

Von 138 Schülern sind also 88 weiblich, 50 männlich. Die Kombination E-F-S haben 59 der Mädchen (= 67%) und 28 der Jungen (= 56%), wohingegen nur 29 Mädchen (= 33%) und 22 Jungen (= 44%) die Kombination E-L-S haben. Somit ist der Anteil der „günstigeren“ E-F-S-Kombination bei den Mädchen um einiges höher als bei den Jungen, was folgende Graphik nochmals verdeutlicht:

Graphische Darstellung: Gesamtüberblick (vor der Wahl)

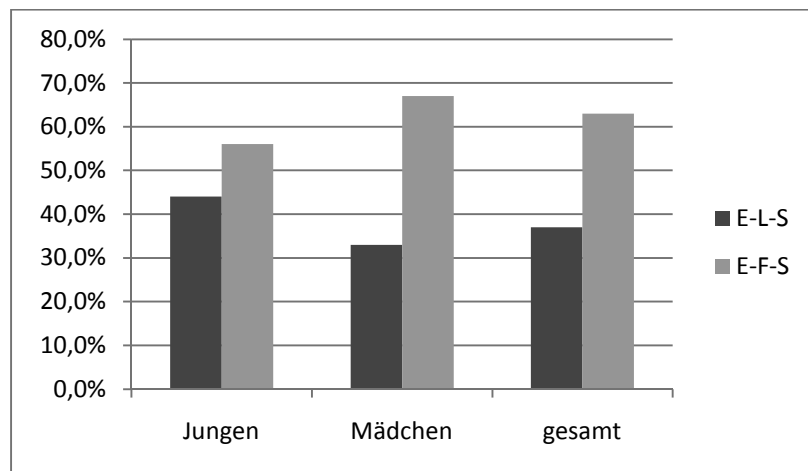


Abbildung 10

Insgesamt ergibt sich in den ersten drei Lernjahren folgende Zusammensetzung:

- 42,8% weiblich mit der Kombination E-F-S,
- 21,0% weiblich mit der Kombination E-L-S,
- 20,3% männlich mit der Kombination E-F-S
- 15,9% männlich mit der Kombination E-L-S

Gesamte Verteilung in der Mittelstufe

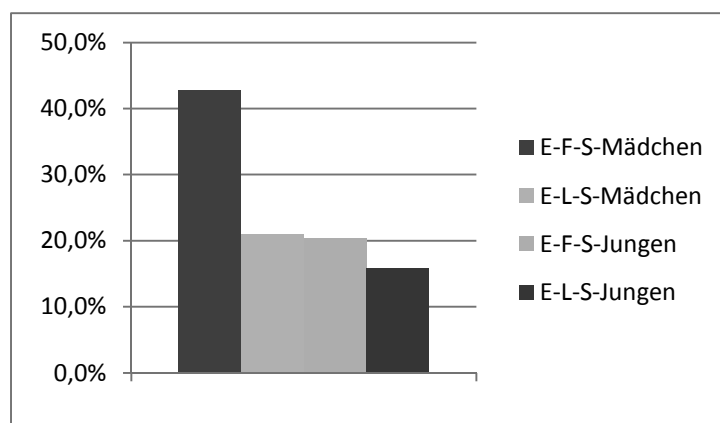


Abbildung 11

In der Kursstufe, also bei den Schülern, die Spanisch weiterwählen, relativiert sich dieses Verhältnis weiter. Dies hängt mit der Weiterwahl/Abwahl zusammen, die für die verschiedenen Gruppen sehr unterschiedlich ausfällt:

Übersicht: Weiterwahl/Abwahl

		gesamt	E-F-S-Mädchen	E-L-S-Mädchen	E-F-S-Jungen	E-L-S-Jungen
gesamt	Anzahl	138	59	29	28	22
	%	100%	100%	100%	100%	100%
Weiterwahl	Anzahl	52	36	4	10	2
	%	37,7%	61,0%	13,8%	35,7%	9,1%
Abwahl	Anzahl	86	23	25	18	20
	%	62,3%	39,0%	86,2%	64,3%	90,9%

Tabelle 22

Graphische Darstellung: Weiterwahl/Abwahl

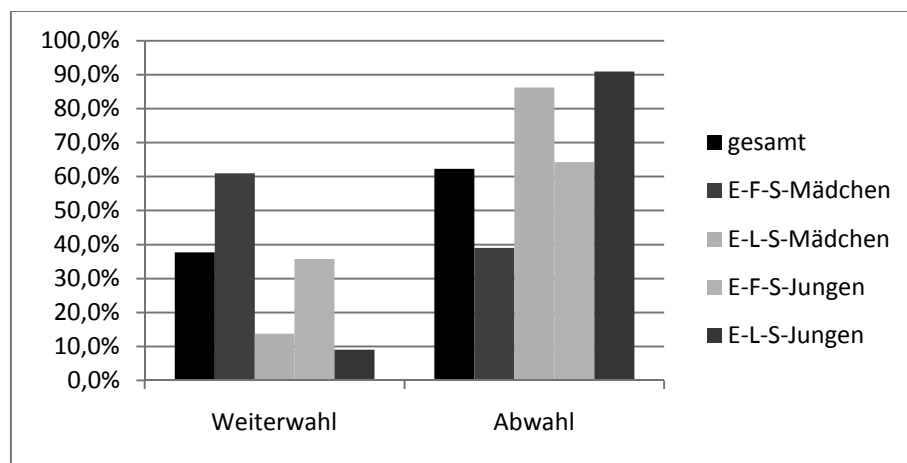


Abbildung 12

90,9% der Jungen mit der Kombination E-L-S wählen also Spanisch ab; und auch 86,2% der Mädchen mit dieser Kombination. Hingegen machen 61,0% der Mädchen mit E-F-S Spanisch weiter und immerhin noch 35,7% der Jungen mit dieser Kombination. Dies wirkt sich entsprechend auf die Zusammensetzung in der Kursstufe aus:

Verhältnisse in der Kursstufe

		gesamt	Mädchen	Jungen
gesamt	Anzahl	52	40	12
	%	100%	100%	100%
E-F-S	Anzahl	46	36	10
	%	88,5%	90%	83,3%
E-L-S	Anzahl	6	4	2
	%	11,5%	10%	16,7%

Tabelle 23

Graphische Darstellung: Verhältnisse in der Kursstufe

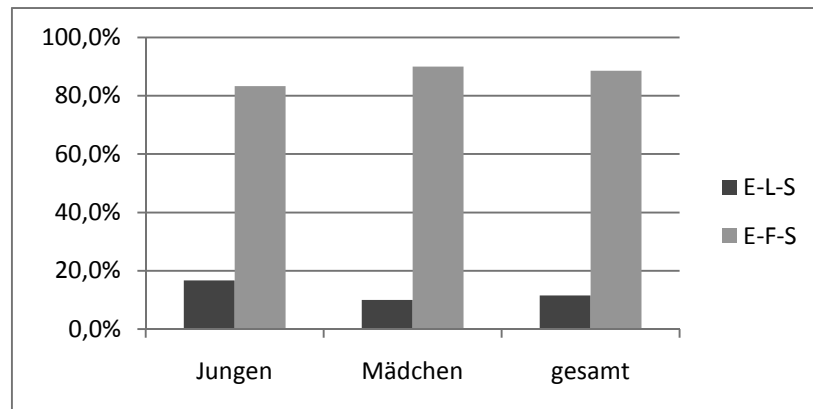


Abbildung 13

Von den nun 52 Schülern sind also 40 weiblich, 12 männlich. Die Kombination E-F-S haben nun 36 der Mädchen (= 90%) und 10 der Jungen (= 83,3%), wohingegen nur 4 Mädchen (= 10%) und 2 Jungen (= 16,7%) die Kombination E-L-S haben. Auch hier ist der Anteil der „günstigeren“ E-F-S-Kombination bei den Mädchen höher.

Zusammengenommen führt dies somit in der Kursstufe zu folgender Verteilung:

- 69,2% weiblich mit der Kombination E-F-S,
- 19,2% männlich mit der Kombination E-F-S,
- 7,7% weiblich mit der Kombination E-L-S und
- 3,9% männlich mit der Kombination E-L-S

Gesamte Verteilung in der Kursstufe

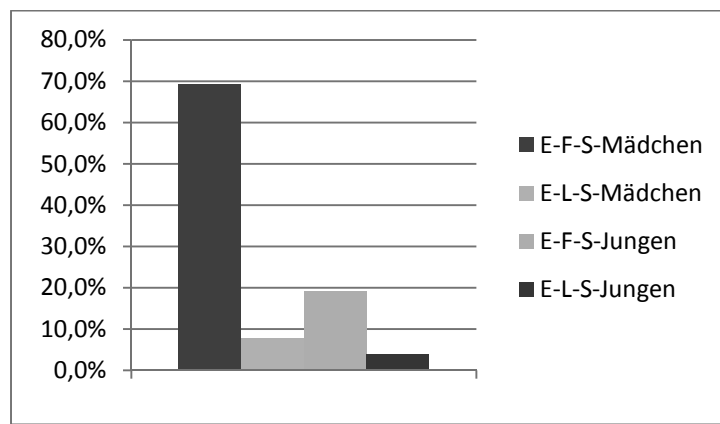


Abbildung 14

Vergleich Verteilung Mittelstufe – Kursstufe

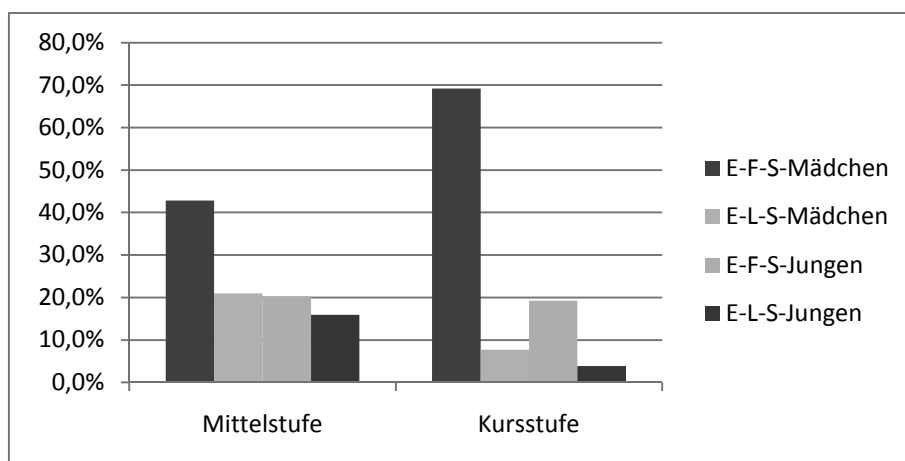


Abbildung 15

Dies legt die Schlussfolgerung nahe, dass sich insgesamt Mädchen mit der Kombination E-F-S eher für Spanisch entscheiden, als dies bei den anderen aufgeführten Kombinationen der Fall ist. Die Zahl der Jungen mit der Kombination E-L-S hingegen ist gegen Ende der Schulzeit gering. Insofern kann man durchaus einen gewissen Zusammenhang zwischen Geschlecht, Fremdsprachenfolge und der „Spanischkarriere“ als gegeben sehen.

5. Analyse der Sprachkompetenz im Spanischunterricht

In diesem Kapitel steht die Analyse der lernersprachlichen Produkte im Vordergrund, was als Basis für eine weiterreichende „Lernbedarfsermittlung“ zu sehen ist.

In einem ersten Schritt werde ich dazu in 5.1. mit einer „klassischen“ grammatikalisch-lexikalischen Fehleranalyse beginnen. Dabei soll genauer analysiert werden, welche Fehler gemacht wurden und wie sich deren Verteilung einerseits in Bezug auf die unterschiedlichen Fertigkeiten, andererseits für verschiedene Lernertypen unterscheidet. In 5.2. soll in einem zweiten Schritt mittels einer komparativen Korpusanalyse aufgezeigt werden, dass zu echter Kommunikationsfähigkeit und einem authentischen Sprachniveau Fehlerlosigkeit alleine nicht ausreichend ist. In Hinblick auf die zunehmende Relevanz von Kommunikation und der Einführung einer Kommunikationsprüfung in Baden-Württemberg ab dem Abitur 2013 soll dabei ein besonderer Schwerpunkt auf dem Sprechen liegen. In den Bildungsstandards heißt es dazu:

Hauptziel des Unterrichts von Spanisch als dritter Fremdsprache in Mittel- und Oberstufe ist der schrittweise Aufbau der Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit der Schülerinnen und Schüler. (MKS, 2004b: 354)

Die Zielsetzung dieses Kapitels besteht also darin, einerseits deskriptiv Problemfelder zu beleuchten und hierdurch andererseits eine Basis für die Unterrichtspraxis zu schaffen.

5.1. Grammatikalisch-lexikalische Fehleranalyse

In einem ersten Schritt erfolgt die „Korrektur“ und Klassifizierung der Fehler (5.1.1.). In den Abiturkorrekturrichtlinien werden Fehler als „Verstöße gegen die Sprachnorm“ (MKS, 2008b) definiert, wobei der Begriff „Sprachnorm“ an sich an keiner Stelle eindeutig festgelegt wird, weswegen sich in Zweifelsfällen an den im Schulgrammatiken (z.B. Schleyer, 2004; Alonso Raya, et.al, 2006; oder Veegh/Bauer, 2006) beziehungsweise der *Real Academia* orientiert wird. Auch ich will dies hier so handhaben. Hiervon ausgehend werden die entsprechenden Fehler genauer klassifiziert. Die ursprüngliche Idee war, diese nach bestimmten linguistischen Kategorien wie beispielsweise Lexik oder Flexion zu ordnen. Bei der Auswertung zeigte sich jedoch, dass einzelne Fehlertypen auf diese Weise nicht eindeutig einer einzigen Kategorie zuzuordnen waren. Auch eine Klassifizierung nach Wortarten erwies sich nicht als günstig. Nach mehrmaliger Analyse der Fehlertypen erschien es mir deswegen eher

geeignet, die Fehler entsprechend der tatsächlich häufig auftretenden Fehlertypen zu klassifizieren und auf von vornherein vorgegebene feste Kategorien zu verzichten, wobei sich hieraus die folgenden Bereiche ergaben:

- 1) **Lexik:** Bedeutungsschwierigkeiten (Semantik), falsche Kollokationen, falsche Wortbildung (z.B. **tempo* an Stelle von *tiempo*), Wortauslassungen, Verwendung deutscher Wörter oder falsche Rechtschreibung.
- 2) **Verben:** Falscher Tempus oder Modus, fehlende Subjekt-Prädikat-Kongruenz
- 3) **Numerus/Genus:** Hierunter fallen der richtige Gebrauch des Artikels, die Kongruenz der Substantive und Adjektive (**los hombre; mujer *bonito* etc.).
- 4) **Wortstellung:** beispielsweise Position der Pronomen, Adjektivstellung etc.
- 5) **Sonstiges:** Präpositionen, sofern sie nicht Teil bestimmter Kollokationen sind (z.B. *a* beim direkten Objekt); Artikel: falsche Verwendung oder Nichtverwendung (Beispiel: **un otro*).⁴⁰

Auf die Auswertung in 5.1.1. folgt in 5.1.2. die Diskussion der einzelnen Fehlertypen, auch in Bezug auf die verschiedenen Fertigkeiten, bevor in 5.1.3. weiterreichende Schlussfolgerungen auf Fehlerprofile und Lernerstrategien gezogen werden.

5.1.1. Auswertung

Zunächst möchte ich in einer kurzen Übersicht einige repräsentative Beispiele darstellen, geordnet nach Fehlertyp und Fertigkeit, bevor die quantitative Auswertung folgt.

⁴⁰ Die Aussprache wird nicht miteinbezogen. Wenn ich sie gemäß der Vorgaben des Bildungsplans (vgl. MKS, 2004b: 360) analysieren sollte, käme ich auf eine nur sehr geringe Zahl „echter“ Fehler (z.B. falsche Betonung von „*Portugal*“ und „*Estados Unidos*“ oder Diphthongierung bei „*país*“). In vielen Fällen war aber auch die Aussprache der r-Laute sowie von /b/, /d/ und /g/ grenzwertig. Die Frage, inwiefern „grenzwertig“ = Fehler auch falsch heißt, ist schwer zu beantworten. Diese Entscheidung bleibt bei einer holistischen Bewertung weitgehend erspart.

Einige repräsentative Beispiele (nach Fehlertyp und Fertigkeit sortiert):

	Sprechen:	Ü Spa-D	Ü D-Spa	Schreiben
Verben				
Tempus & Modus	- querría que + *Ind. - El año pasado*estoy - es bueno que + *Ind. - quiero que +*Ind.	- haremos = *Präsens	- Es malo que *hay - Si Juan *xxx venido... - me *xxx visto/*verá - Le dije que *se iba / *venga / *de venir - Cuando*veníamos a casa, Miguel*decía	-podría ser que +* Ind. -Me gustaba que *podría hablar dos lenguas -Uno tiene más posi- bilidades para *tiene
Subjekt- Prädikat- Kon- gruenz	- (yo) *nació - la gente + *Plural - yo *hace - yo *fue en...	- Deme = *Gib mir	-Ich sagte = Le *dijo -Macht euch keine Sorgen = no os *pre- ocupes	-Yo *fue en España -los éxitos se *puede -las cosas que se *aprende
Form	-*fuen muy... *-Tiengo... *-Iría ir		- *eleccionado/ *electado -*encontromos	- *oyo - *pudes
Lexik				
falsche Lexik/ falsche Kollo- kation	- aquí (statt allí) - ser/estar - *Soy diecisiete.	-dudo que - a pesar de - dentro de poco - rico - artista		-ser/estar -saber/poder -por/para
Lexik fehlend	- la EU/la UN - un Verlag - Fue un *Kulturschock.	-A pesar de -Dentro de poco	-sich Sorgen machen -gerade -Straßen(kinder) -ungefähr	
Form	- ser *biológico - *más mejor - *tempo libre	-cinco =15	- schlimm = *peor - las *ochentas	-*bilingual - el mundo de *trabaja
Orthogra- phie			* preocupies *milónes	- *conversaciones -mí/mi -sobre *a cultura
Numerus & Genus	- *otros lenguas - *otras idiomas - *el doce clase			- la gente → *ellas -x y z *es muy difícil -*muchos lenguas
Wort- stellung				
Adj.	- el año *último			- amigos nuevos
Sonsti- ges				
Präp.	- Fui *de *Neusee- land		-encontramos *a *familia Schmidt -millones * chicos...	-*de aprender una -lengua para mí es *de ser parte...
Art.	- *un otro - *la Alemania - Sydney es *ciudad más bonita		-nos encontramos *a *familia Schmidt	- *una otra razón

Tabelle 24

Quantitative Übersicht 1:⁴¹

	Sprechen:	Ü Spa-D	Ü D-Spa	Schreiben	gesamt
Verben	108	36	172	20	336
Tempus + Modus	40	9	121	10	180
S-P-Kongruenz	60	27	11	5	103
Form	8		40	5	53
Lexik	177	121	103	82	483
falsche Lexik	82	82	50	24	238
Lexik fehlend	63	37	49	1	150
Form	32	2	2	14	50
Rechtschreibung			2	43	45
Numerus/Genus	38		1	21	60
Wortstellung	3			2	5
Adjektive	3			2	5
Sonstiges	32	1	25	25	83
Präpositionen	17		19	17	53
Artikel	15	1	6	8	30
Anzahl	358	158	301	150	967

Quantitative Übersicht 2:

Tabelle 25

	Sprechen:	Ü Spa-D	Ü D-Spa	Schreiben	gesamt
Verben	30,2%	22,8%	57,1%	13,3%	34,7%
Tempus + Modus	11,2%	5,7%	40,2%	6,7%	19,6%
S-P-Kongruenz	16,8%	17,1%	3,7%	3,3%	10,7%
Form	2,2%		13,3%	3,3%	5,5%
Lexik	49,4%	76,6%	34,2%	54,7%	49,9%
falsche Lexik	22,9%	51,9%	16,6%	16,0%	24,6%
Lexik fehlend	17,6%	23,4%	16,3%	0,7%	15,5%
Form	8,9%	1,3%	0,7%	9,3%	5,2%
Rechtschreibung			0,7%	28,7%	4,7%
Numerus/Genus	10,6%		0,3%	14,0%	6,2%
Wortstellung	0,8%			1,3%	0,5%
Adjektive	0,8%			1,3%	0,5%
Sonstiges	8,9%	0,6%	8,3%	16,6%	8,6%
Präpositionen	4,7%		6,3%	11,3%	5,5%
Artikel	4,2%	0,6%	2,0%	5,3%	3,1%
gesamt	100%	100%	100%	100%	100%

Tabelle 26

⁴¹ Zum Teil wurden einzelne Fehler doppelt gezählt, z.B. bei der Übersetzung kam es vor, dass bei einem Item sowohl eine falsche Tempusform als auch falsche Lexik vorlag.

5.1.2. Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden werde ich die Ergebnisse diskutieren. Hierbei werde ich mit den einzelnen Fehlertypen beginnen, bevor ich weiter auf Unterschiede zwischen den verschiedenen Fertigkeiten eingehe. Allgemein wichtig ist dabei, dass keine Unterscheidung zwischen „Kompetenz- und Performanzfehlern“ getroffen werden kann, da anhand von Output alleine hierüber keine Aussagen getroffen werden können (vgl. Kapitel 2.2.).

Zunächst fällt auf, dass „Lexik“ und „Verben“ die Hauptfehlerquellen ausmachen. Besonders hoch ist hierbei der Anteil von falscher Lexik oder komplett fehlender Lexik und von Problemen mit Tempus, Modus und Subjekt-Prädikat-Kongruenz. Wenn man die Fehler, die bei der Formbildung auftraten (Probleme bei der Bildung von Verbformen und sonstige Formbildungsschwierigkeiten), zusammennimmt, ist dies ebenfalls ein Bereich, der zu beachten ist. Zudem nimmt die Kongruenz besonders bei den produktiven Fertigkeiten eine wichtige Position ein. Überraschend ist, dass bei der Wortstellung nur eine sehr geringe Anzahl von Fehlern auftrat. Ein Grund hierfür ist sicherlich die generell geringe Verwendung von Pronomen und Adjektiven, wie in 5.2. noch genauer aufgezeigt wird.

Weiterhin zeigt sich, dass die Fehlerzahl und Art der Fehler unterschiedlich über die einzelnen Fertigkeiten verteilt sind: So fällt auf, dass beim Schreiben wesentlich weniger Fehler gemacht wurden als beim Sprechen. Dies liegt einerseits sicherlich am Medium. Beim Schreiben bleibt mehr Zeit zum Nachdenken als beim Sprechen, so dass nachträglich verstärkt retrospektive Monitoringprozesse eingesetzt werden können (vgl. Kapitel 2.4.). Andererseits scheint es, als ob beim Schreiben noch mehr Vermeidungsstrategien angewendet wurden, da beim Sprechen viele Strukturen (z.B. der *Subjuntivo* oder die Vergangenheitszeiten) nicht umgangen werden konnten. Strenggenommen können Rückschlüsse auf Lernerstrategien nur anhand einer Introspektion (z.B. anhand von „Think aloud-Protokollen“, vgl. beispielsweise Swain, 1995: 129ff.) getroffen werden, doch ist es sehr auffällig, dass beim Sprechen sehr viele Fehler im Bereich Tempus und Modus gemacht wurden, da die Schüler diese Strukturen aufgrund des Fragekatalogs hätten verwenden müssen, wohingegen beim Schreiben in vielen Fällen wesentlich einfachere Konstruktionen, bei denen die entsprechenden Modi und Tempora nicht notwendig waren, benutzt wurden.

Auch bei der Übersetzung Deutsch-Spanisch wurden sehr viele Verben in Bezug auf Tempus und Modus falsch gebildet oder falsch verwendet. Dies ist umso überra-

schender, als bewusst überwiegend „klassische“ Auslöser für bestimmte Tempus- bzw. Modussituationen gewählt worden waren. So z.B. die Zeitenfolge im Konditionalsatz oder die punktuelle Handlung im letzten Satz als Auslöser für das *Indefinido*. Und auch die unpersönliche Wendung im ersten Satz als Auslöser für den *Subjuntivo* Präsens wurde von beinahe allen nicht als solcher erkannt.

Bei der Übersetzung Spanisch-Deutsch hingegen traten kaum Probleme auf, lediglich weniger geläufige Formen, wie der Imperativ der Höflichkeitsform, bildeten hier eine Ausnahme. Ansonsten liegt hier die größte Fehlerquelle im Bereich Lexik.

Interessant ist weiterhin, dass die Personalendungen bei der Übersetzung kaum Fehler verursachten, dafür aber umso stärker beim Sprechen. Besonders häufig trifft dies bei Formen der Vergangenheit zu, und überwiegend bei der 1. Person Singular, wobei hier zwei Hauptfehlerquellen zu beobachten sind: Zum einen wurde ganz häufig statt *yo fui* (oder aber auch als doppelter Fehler statt *yo estuve*) *yo *fue* gesagt. Dies ist ein auch außerhalb dieser Tests häufig auftretender Fehler, was möglicherweise durch die Dominanz der a-Konjugation zu erklären wäre (Bsp. *hablar* → *yo hablé*). Zum anderen wird häufig die erste Person mit der dritten Person verwechselt, z.B. *yo *estuvo* oder *yo *visitó*. Zum Teil werden die entsprechenden Verbformen auch noch falsch betont, so dass eine negative Interferenz der ersten Person Singular Präsens nahezuliegen scheint. Da diese Fehler jedoch überwiegend beim Sprechen auftraten, ist zu vermuten, dass diese Formen oft nicht genug internalisiert sind und erst mit längerer Nachdenkzeit richtig gebildet werden können.

Weiterhin fällt beim Sprechen auf, wie häufig fehlende Lexik nicht umgangen wurde (wie etwa beim Schreiben), sondern stattdessen sehr häufig (insgesamt 63x) das deutsche Wort benutzt oder nachgefragt wurde. Auch beim Übersetzen ist eine hohe Zahl lexikalischer Lücken aufgetreten. Häufig wurde auch hier nicht versucht, das entsprechende Wort wenigstens aus dem Kontext heraus zu erschließen oder auf gut Glück irgendein Wort zu raten.

Zudem, auch wenn dies aus Tabelle 25+26 nicht ersichtlich wird, scheinen Numerus- / Genus-Fehler häufig mit einer allgemeinen „Formschwäche“ zusammenzuhängen, das heißt, häufig, wenn vermehrt Fehler im Bereich Numerus/Genus auftreten, war dies bei vielen Schülern ebenfalls der Fall bei den Personalendungen.

Für die Praxis würde ich folgende Schlussfolgerungen hiervon ableiten: Zunächst erscheint es mir aufgrund der Ergebnisse äußerst wichtig, mit den Schülern Strategien zu üben, um lexikalischen Schwächen vorzubeugen. Für besonders relevant erachte

ich hierbei auch Strategien der Umschreibung, wie die Verwendung von Paraphrasen, Synonymen oder Antonymen im Falle von lexikalischen Lücken. Weiterhin müssen Wege gefunden werden, gerade beim Sprechen, Verbformen besser zu internalisieren. Auch dies lässt sich nur durch die entsprechende Übung erreichen. Hierbei ist jedoch wichtig, wie in Kapitel 4.2. gezeigt, dass jeder Problembereich für jede Fertigkeit spezifisch geübt wird. Als Letztes sollte auch das Thema Kongruenz immer wieder im Unterricht aufgegriffen werden. In diesem Falle kann auch immer wieder der Vergleich zur Muttersprache oder zum Französischen (auch hier muss in der Regel angeglichen werden) zur Problembewusstmachung hilfreich sein (vgl. z.B. Butzkamm, 1998 oder Bär, 2009).

5.1.3. Fehlerprofile

Dieses Kapitel geht über die deskriptive Ebene hinaus. Im Folgenden ist die Zielsetzung, den Zusammenhang zwischen der sprachlichen Kompetenz der Schüler und der Art der Fehler näher zu analysieren. In einem zweiten Schritt soll zudem versucht werden, weitergehende Schlussfolgerungen auf Lernerstrategien zu ziehen.

In Bezug auf einen möglichen Zusammenhang zwischen sprachlicher Kompetenz und Fehlertyp fällt allgemein auf, dass die guten Schüler entweder „kompliziertere“ Fehler machten, bedingt durch eine „kompliziertere“ Ausdrucksweise oder aber „ganz einfache“ Fehler, wie fehlende Akzente oder sonstige „Leichtsinnfehler“. Schlechtere Schüler hingegen neigten dazu, richtig gravierende Fehler zu machen, so wie Fehler im Grundwortschatz (**las problemas* oder *yo *tiengo*). Bei den Schülern im mittleren Bereich finden sich beide Fehlerarten, jedoch weniger häufig. Dies wird in der folgenden Übersicht nochmals deutlich:

Übersicht: sprachliche Kompetenz und Art der Fehler:

- gute Schüler: „komplizierte“ Fehler oder Leichtsinnsfehler
- mittlere Schüler: alle Fehlerarten, jedoch in jeweils begrenztem Maße
- schlechte Schüler: gravierende Fehler, „Anfängerfehler“

Je nach Themengebiet, Vorkenntnissen und Situation können sich die Grenzen zwischen den jeweiligen Typen auch verschieben.

Speziell für das Sprechen lässt sich eine ähnliche Klassifikation erstellen, auch wenn dies strenggenommen über die Fehleranalyse hinausgeht. Auch hier kann man im Wesentlichen drei Typen unterscheiden:

Der „kommunikative Typ“ redet flüssig, bei ihm scheint (flüssige) Kommunikation an erster Stelle zu stehen. Fehler scheinen ihm insofern egal, als auch in gewissem Maße falsche Formen oder falsche Lexik nur bei ganz groben Verstößen die Kommunikation behindern (im Idealfall fallen optimaler Gesprächsfluss und Sprachkompetenz zusammen).

Der „Perfektionist“ scheint übermäßig an der Norm orientiert und versucht, Fehler auf alle Fälle zu vermeiden. Dadurch aber leidet der Gesprächsfluss, da häufig langes Nachdenken zu störenden Pausen führt.

Der „schwache Schüler“, der zwar wie der „kommunikative Typ“ ohne großes Nachdenken drauflosredet, verfügt im Gegensatz dazu aber nur über eine solch geringe Kompetenz, dass er häufig stockt oder nach Wörtern suchen muss (bzw. diese sogar erfragt oder auf Deutsch sagt). Dadurch leidet neben der Kompetenz auch der Gesprächsfluss, da die vielen Lücken eine normale Kommunikation unmöglich machen. Auch hierzu nochmals eine Übersicht:

Übersicht Sprechtypen:

- der kommunikative Schüler: Kommunikation geht über Korrektheit
- der Perfektionist: sehr hohe Orientierung an der Norm
- der schwache Schüler: geringe sprachliche Kompetenz behindert die Kommunikation.

Ein weiterer Aspekt, der bei der Fehleranalyse auffällt, ist, dass bei vielen Schülern eine gewisse „strategische Kompetenz“ hinzukommt oder eben nicht.⁴² Vor allem bei den produktiven Fertigkeiten zeigt sich, dass viele Schüler gewisse Strukturen, die sie, wie sich bei der Übersetzung offenbart, nicht beherrschen, umgehen und auf einfachere Strukturen zurückgreifen, um auf diese Weise Fehler zu vermeiden. Eine andere Variante von „strategischer Kompetenz“ ist, ganz im Gegenteil, die bewusste Verwendung komplizierterer Strukturen unter Inkaufnahme einer erhöhten Fehlerzahl, um somit ein authentischeres, „komplizierteres“ Sprachniveau zu erreichen.

Dies hängt jedoch stark vom einzelnen Schüler ab, ersteres Verhalten scheint eher eine Strategie von „mittelmäßigen“ Schülern zu sein oder solchen, die hohen Wert auf sprachliche Richtigkeit legen .

⁴² Wie bereits in 5.1.2. angemerkt wurde, können wirkliche Rückschlüsse auf Lernerstrategien nicht alleine mittels des Outputs erfolgen; die hier gezogenen Schlussfolgerungen sind allesamt Deutungen des lernersprachlichen Verhaltens.

Der zweite Fall kommt hauptsächlich bei den sehr guten Schülern vor, die einfache Strukturen ohnehin beherrschen und die sich an einer muttersprachlichen Kompetenz orientieren.

Nicht unerwähnt bleiben darf auch der dritte Typ, das heißt der „schlechte Schüler“, dem das Gefühl für mögliche Fehlerquellen fehlt und der diese auf Grund seiner fehlenden Kompetenz nicht umgeht / umgehen kann.

Insgesamt erklären sich somit auch die zum Teil erheblichen Unterschiede zwischen freier Produktion und Übersetzung, da im einen Fall das geforderte sprachliche Material nicht umgangen werden kann, was im anderen Fall durch „Ausweichstrategien“ möglich ist. Wie sich in den einzelnen Schülertexten zeigt, wären dies zum Beispiel die bevorzugte Verwendung von hypotaktischen Sätzen, Verben aus dem Grundwortschatz, deren Anschluss (Präpositionen, Modus,...) bekannt ist, Vermeidung „schwieriger“ Tempuskonstellationen, nur „einfache“ Nebensätze (bei denen die Zeitenfolge vertraut ist) und Vermeidung komplexerer Satzgefüge, besonders solcher, die *Subjunctivo* oder andere Verbzeiten erfordern könnten.

Auch im Bereich Lexik lassen sich diese „Strategien“ beobachten, insofern einige weitgehend auf den Grundwortschatz zurückgreifen, während andere versuchen, sich möglichst präzise und „schön“ auszudrücken, was sich auch in Strukturierungswörtern im Gegensatz zu bloßer Aneinanderreihung äußert.

Die Analyse solcher Unterschiede steht nun im Fokus des nächsten Kapitels.

5.2. Vergleichende Korpusanalyse

In 5.1. konnten zwar durchaus bestimmte Fehlermuster identifiziert werden, jedoch ist gemäß eines modernen Sprachverständnisses Fehlerlosigkeit allein genommen nicht das einzige Ziel. So heißt es im Bildungsplan:

Vorrangiges Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist die Entwicklung von kommunikativer Kompetenz. Sie befähigt die Schülerinnen und Schüler zu situationsangemessener und sachgerechter Kommunikation in der Fremdsprache. (KMS, 2004c: 104, Hervorhebung durch mich).

Aus diesem Grund sollen die lernersprachlichen Produkte in einem nächsten Schritt mit einem *didaktischen* Muttersprachlerkorpus verglichen werden. Hierbei werde ich meinen Schwerpunkt auf das Sprechen setzen. Beim Sprechen ist im Falle einer dritten Fremdsprache der Bedarf des Lerners von Anfang an besonders stark an authentische Sprechsituationen gebunden. Es wird sehr schnell vom Schüler verlangt,

an kurzen Dialogen teilzunehmen, auf Alltagssituationen zu reagieren oder über die eigene Lebenswelt zu sprechen. Hierbei ist sicherlich zu beachten, dass die Progression extrem schnell ist, besonders, wenn man vergleicht, dass ein Muttersprachler Jahre benötigt, um auf ein bestimmtes sprachliches Niveau zu gelangen, während der Lerner in kürzester Zeit situationsgerecht und altersangemessen reagieren soll.

Hierzu werde ich folgendermaßen vorgehen: In 5.2.1. werde ich die methodische Vorgehensweise erläutern. In 5.2.2. folgt der eigentliche Korpusvergleich und in 5.2.3. wesentliche Schlussfolgerungen.

5.2.1. Methodische Vorgehensweise

Das Ziel dieses Kapitels ist es, allgemeine Prinzipien der Korpusanalyse zu erläutern und dabei auf die konkrete Vorgehensweise bei meiner Untersuchung einzugehen.

Seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts hat die Korpuslinguistik an Einfluss gewonnen (vgl. dazu auch Kapitel 6.1.). Zunächst beschränkte sich das Ganze auf Lexikographie (z.B. *Collins COBUILD English Language Dictionary*), dann kamen verschiedene Grammatiken hinzu, deren Fokus zum Teil sehr unterschiedlich ist (z.B. *Collins COBUILD English Grammar to the Longman Grammar of Spoken and written English*, *An Empirical Grammar of the English Verb System*, *the Chemnitz Internet Grammar of English* (vgl. hierzu allesamt Kohn, 2009: 8). Wesentlich bei alledem ist, dass Korpora echte, authentische Sprache enthalten. Darüber hinaus geben sie über vieles Auskunft, wofür muttersprachliche Intuition alleine oft nicht ausreicht, so zum Beispiel Kollokationen, Häufigkeit, semantische Prosodie und pragmatische Bedeutung oder Details in der Phraseologie/Idiomatik, so dass der tatsächliche Sprachgebrauch detailliert beschrieben werden kann (vgl. Mukherjee 2002: 49).

Als Vergleichsbasis zu unserem „Lernerkorpus“ ist die Wahl eines Korpus mit vergleichbarem sprachlichen Material (vergleichbare Altersgruppe, vergleichbare Themen u.ä.) wünschenswert, um auf diese Weise Rückschlüsse auf relevante Unterschiede und Gemeinsamkeiten ziehen zu können, wofür sich ein Korpus, das speziell für didaktische Zwecke konzipiert ist, besonders anbietet; wohingegen beispielsweise ein Korpus wie das „Corpus del español“ trotz seines Umfangs eher ungeeignet ist, allein schon deshalb, da es keine gesprochene Sprache enthält und das

hierin enthaltene sprachliche Material weitgehend nicht mit den Interviews (vgl. 3.2.3.) unserer Lernergruppe vergleichbar ist.

Ein entsprechendes „didaktisches Korpus“, das für unsere vergleichende Korpusanalyse in Frage kommt, ist das SACODEYL-Korpus (<http://www.um.es/sacodeyl/>). Bei Sacodeyl handelt es sich um ein Sokrates-Projekt, bei dem Jugendliche zwischen 13 und 18 Jahren aus verschiedenen europäischen Ländern über ihre Alltagswelt befragt wurden. Die Jugendlichen sind also in einem vergleichbaren Alter wie die Schüler unserer Untersuchungsgruppe. Die Daten liegen ebenfalls in Form von Interviews vor, zu denen zusätzlich Transkripte und „benutzerorientierte Annotationen“ hinsichtlich bestimmter Themengebiete, grammatikalischen oder lexikalischen Feldern, Diskursmarkern oder Angaben über das benötigte Sprachniveau zur Verfügung stehen. Zudem kommt begünstigend hinzu, dass die Themen sehr vergleichbar mit denen unserer Interviews sind; so geht es primär um Hobbys, die Familie, Reisen und Zukunftspläne.

Ein weiteres erklärtes Ziel ist es (vgl. Kapitel 6 und 7), das Sacodeyl-Korpus in den Unterricht zu integrieren. Somit ist es von besonderem Interesse, bei der sprachlichen Analyse Gegebenheiten herauszufinden, die bei den Muttersprachlern anders sind als bei den Lernern bzw. umgekehrt. Hierbei kann es sich um grammatikalische Strukturen, Unterschiede innerhalb verschiedener Wortfelder oder andere Auffälligkeiten handeln. Bei der Analyse von Lernerkorpora spricht Mukherjee (2006), Lorenz folgend, vier Kategorien von Unterschieden an, die weitgehend mit den in Kapitel 2.2. vorgestellten Interferenzenkriterien von Richards (1971) übereinstimmen:

- 1) zu häufiger Gebrauch („Overuse“): Lerner benutzen bestimmte sprachliche Formen häufiger als Muttersprachler
- 2) zu geringer Gebrauch („Underuse“): Lerner benutzen bestimmte sprachliche Formen seltener als Muttersprachler
- 3) falscher Gebrauch („Misuse“): Lerner verwenden sprachliche Formen falsch (z.B. auf Grund von Inferenz, Übergeneralisierung etc.)
- 4) Lerner-idiosynkratische Formen („Learner-synchratic forms“): Lerner verwenden Formen und Strukturen, die es in der Zielsprache nicht gibt.

(vgl. Mukherjee, 2006: 18f.)

In meiner Analyse möchte ich etwas anders vorgehen: Für rein deskriptiv-linguistische Zwecke würde es durchaus Sinn machen, ganz streng nach bestimmten (und

möglichst vorher festgelegten) Kategorien die beiden Korpora zu vergleichen. Um aber dem Anspruch stärker gerecht zu werden, die tatsächlichen Lernerbedürfnisse zu erfassen, erfolgt keine strikte vorherige Kategorisierung, sondern vielmehr eine Art Beschreibung der Unterschiede, die zwar auch zusammenfassend klassifiziert werden, aber primär induktiv erfolgt. Dies wird im Folgenden klarer ersichtlich und auch nachvollziehbar werden.

5.2.2. Lernalterssprachliche und muttersprachliche Interviews im Vergleich

In diesem Kapitel geht es um den eigentlichen Korpus-Vergleich. Zunächst werde ich hierbei auf die Satzkonstruktion eingehen. Als Zweites liegt der Fokus auf weiteren stilistischen Unterschieden. Zuletzt steht der Vergleich wichtiger Wortfelder im Mittelpunkt. Hierbei werde ich jeweils relevante Aspekte analysieren und vergleichen und in einem weiteren Schritt diskutieren, welche didaktischen Konsequenzen sich hieraus im Einzelnen ergeben.

Satzkonstruktionen:

Einer der größten Unterschiede ist die Art der Satzkonstruktionen. Auffällig ist, dass die deutschen Schüler generell komplexere Strukturen und Wendungen eher vermeiden. Dies wird beispielsweise ersichtlich, wenn man die Satzlängen vergleicht. Während man bei den deutschen Lernern häufig Sätze nach dem Muster „*xy está bien*“ findet, greifen die spanischen Schüler, um Vergleichbares auszudrücken, eher auf „*está bien que xy + Subjuntivo*“ oder Fokussierungstechniken wie „*xy que me gusta mucho*“ zurück. Zudem verwenden die Spanier viel mehr hypotaktische Sätze, während die deutschen Schüler viel auf (häufig extrem kurze) parataktische Konstruktionen zurückgreifen. Insgesamt kann man sagen, dass die Sätze der deutschen Untersuchungsgruppe häufig entweder dem Schema Subjekt-Prädikat-Objekt oder Subjekt-*ser/estar*-Adjektiv/Adverb folgen.

Mit der „einfacheren“ Satzstellung ist auch ein deutlich geringerer Gebrauch von Objektpronomen verbunden. Bei der Fehleranalyse (5.1.) fiel auf, dass bei der Wortstellung in diesem Bereich keine Fehler gemacht wurden. Dies liegt zum einen daran, dass anstelle von Objektpronomen häufig die entsprechenden Objekte wiederholt wurden. Weiterhin gab es auch keine Probleme bezüglich der Verdopplung des indirekten Objekts, womit Schüler häufig Schwierigkeiten haben, da außer Konstruktionen nach dem Schema „... *me gusta/n*“ so gut wie keine indirekten Objekte zu fin-

den sind. „Schwierige“ Sätze, bei denen das direkte Objekt vorangestellt wird, was ebenfalls eine Verdopplung erforderlich macht, kommen im Lernerkorpus nicht vor.

Auch Relativsätze, die bereits zu einem frühen Zeitpunkt eingeführt werden, sind im Lernerkorpus äußerst selten. In diesem Zusammenhang ist zudem auffällig, dass sich die Art der Relativsätze deutlich unterscheidet: Während im Sacodeyl-Korpus zahlreiche Beispiele von Relativsätzen mit *Subjuntivo* vorkommen (z.B. verneinter Relativsatz, unbestimmte Fragen: *¿Hay algún actor, alguna actriz que te guste?*), handelt es sich bei den deutschen Schülern in allen Fällen um „einfache“ Relativsätze (z.B. bei *„tengo un hermano que tiene quince años“*), die allesamt keinen *Subjuntivo* erfordern.

Konditionalsätze werden von den deutschen Schülern ebenfalls gemieden. Obwohl eigentlich durch die Fragetechnik (z.B. *„Si pudieras cambiar algo en el mundo, ¿qué cambiarías?“*) auch als Antwort Konditionalsätze erwünscht gewesen wären, sind im gesamten Schüler-Korpus lediglich 3 Konditionalsätze zu finden:

- Y quiero ir a la *EU o la *UN, *si es posible, y si no quiero trabajar en un *Verlag.*(S6)
- (¿En general te interesa el futbol?) – No, solamente *si hay un evento muy grande.* (S12)
- (¿En general te gusta aprender lenguas?) – Sí. – (¿Por qué?) – Sí, porque pienso que es siempre una posibilidad *si, por ejemplo, si *viajes o si, no sé, tienes que trabajar en *un otro país,* por ejemplo, es siempre una buena cosa y pienso que puedes ser más independiente *si sabes la lengua, y , sí.* (S29).

Hinzu kommt, dass alle drei Sätze dem Typ I entsprechen, das heißt, sämtliche „komplizierteren“ Zeitenfolgen wurden umgangen. Anders sieht dies im Muttersprachlerkorpus aus, in dem Konditionalsätze, wie dies wohl auch im Deutschen in jedem Deutschmuttersprachlerkorpus der Fall wäre, in großer Zahl zu finden sind.

Die unterschiedliche Art der Satzkonstruktion wirkt sich auch auf die Verwendung von Konnektoren und Satzadverbien aus. Durch die Dominanz parataktischer Sätze werden bei der deutschen Lernergruppe wesentlich weniger Konnektoren verwendet. Diese wiederum sind auf ein Minimum an Varianten reduziert. 88x tritt *porque* auf, 19x *por eso*. Alle anderen im spanischen Korpus mehrfach auftretenden Wendungen sind nicht oder maximal 1-2x zu finden. Einige Beispiele hierfür wären:

- además (Pues, me gusta mucho matemáticas y *además* es una asignatura que...) ⁴³
- a lo mejor es porque (...no sé, *a lo mejor es porque* yo no quiero que...)
- aparte (y luego, *aparte*, este verano me fui a Irlanda.)
- así que (...pero no había plaza *así que* fue algo fortuito...)
- aunque (Me quedaría con Zidane, *aunque* ahora Ronaldiño, *aunque* sea del Barça...)
- como (kausal) (...mis amigos también tienen un carné *como* vamos a practicar...)
- luego (*Luego* también dedico muchísimo tiempo...)
- por (kausal) (*Por* el idioma, *por* los paisajes,...)
- por lo menos (...pueda colaborar un poco a mejorar el sistema, *por lo menos* las cosas que veo que están mal...)

Zwar ist es durchaus der Fall, dass sich auch im spanischen Korpus Minimaläußerungen wie „No sé.“ [*Ich weiß nicht.*] finden lassen, doch ist dies eher die Ausnahme als die Regel.

Eine Bewusstmachung dieser strukturellen Unterschiede ist sicherlich sinnvoll, besonders, um die Schüler darauf hinzuweisen, dass ihre Art von Satzmustern in der Muttersprache üblicherweise Sprachanfängern, also Kleinkindern, vorbehalten sind.

Weitere stilistische Unterschiede:

Wenn man die beiden Korpora vergleicht, fällt zudem schnell auf, dass die deutschen Schüler als Füllwörter meistens „ähm“, „äh“ „yyyyy“ verwendeten oder lange Pausen machten. Im Sacodeyl-Korpus lässt sich hingegen eine Vielzahl an Diskursmarkern finden, so beispielsweise die folgenden Ausdrücke:

- a ver (... es una ciudad muy, cómo decirlo, muy, *a ver*, muy sensitiva, no, muy emotiva. / ... leer no me gusta, o sea, *a ver*, me gusta la literatura que es estudiar...)
- bueno (*Bueno*, hemos hablado de viajar... / ... la química me gusta mucho, la biología aunque, *bueno*, sí me gusta mucho la biología...)
- de hecho (*De hecho* este verano me he pasado julio entero allí en Londres... / ... pero bueno es algo que me gusta, *de hecho* es mi pasión.
- entonces (¿Te gustan *entonces* libros de aventuras? / y veo sangre y me da algo *entonces* no.)
- es que (En mi casa, bueno, *es que*, hablamos a medidas. / ... lo que pasa es que dicen *es que* un poco complicado...)

⁴³ Die verschiedenen Beispiele aus Sacodeyl sind alphabetisch geordnet, was auch in der Folge so gehandhabt wird.

- **hombre** (*Hombre yo escucho pues un poco en plan rock español... / Sí hombre es un juego de fútbol pero con todas las licencias...*)
- **la verdad es que** (... viajé a París a París y alrededores y *la verdad es que* sí me gusta mucho viajar. / ... y quiero hacer arte dramático y lo tengo muy decidido y *la verdad es que* he hecho obras y no es porque sea una flipadilla...)
- **lo que pasa (es que)** (Estuve bastante tiempo *lo que pasa es que* ya era imposible combinarlo todo. / No sé, yo ni me gusta ni me desgusta, *lo que pasa es que* yo haría, no sé, cambiaría muchas cosas...)
- **mira** (todas esas cosas *mira* no lo he hecho nunca / Así que tuvimos que, bueno, que luchar pero *mira* lo conseguimos y llegamos al campeonato...)
- **¿no?** (Y así de tus aficiones me has dicho que te gusta bailar *¿no?* / hombre hasta que no tuviera mi carrera no me iría, *¿no?*)
- **o sea** (es que los musicales no me gustan, *o sea*, a mí no, me aburren, *o sea*, siempre hay música y cansa, hombre, pero por ver...)
- **por supuesto** (...también *por supuesto* música actual...)
- **pues** (*Pues* normalmente me levanto a las siete. / He ido *pues* a Francia...)
- **¿sabes?** (Pero yo creo que está bien, *¿sabes?* / ... qué horror que hagamos esto en España, *¿sabes?*)
- **vale** (... y nosotros nos dedicamos, bueno nos dedicamos así como hobby, cantamos, *¿vale?* / ... lo que hacemos es estar en un sitio le llamamos el callejón, *¿vale?*)
- **vamos** (... tenía un año y como si no me lo dice no me entero, *vamos* no no recuerdo nada... / pero eso de estar estudiando estudiando *vamos* en teoría es que soy muy vaga...)

Manche dieser Diskursmarker kommen im Sacodeyl-Korpus über 100x vor, während sie von den deutschen Schülern kaum oder überhaupt nicht verwendet wurden. Aus didaktischer Sicht ist dies wenig verwunderlich, da solche Diskursmarker im traditionellen Unterricht keine Rolle spielen. Hat man aber den Anspruch, Schülern möglichst authentisches Spanisch beizubringen, ist dies sicherlich ein Bereich, der mit Hilfe authentischer Materialien stärker in den Fokus der Schüler gerückt werden kann.

Dies trifft auch für den Bereich Verbalperiphrasen zu. Diese werden im Spanischen sehr häufig verwendet, wie entsprechende Übungsbücher vermitteln (z.B. Gil/Preiss, 2001) oder wie auch durch das Sacodeyl-Korpus gezeigt wird. Obwohl diese Strukturen im Prinzip ebenfalls keine großen Schwierigkeiten bereiten sollten, kommen diese bei den deutschen Schülern praktisch nicht vor, lassen wir Wörter wie *tener que* außen vor, die zum einen sehr früh eingeführt werden (z.B. in *Encuentros 1*

(Amann/Marín Barrera/Schleyer, 2003a) in Lektion 3B) und zum anderen deutschen (oder auch englischen) Wendungen ähneln. Anders sieht dies mit den folgenden Verbalperiphrasen aus, die (fast) ausschließlich im Sacodeyl-Korpus vertreten sind:

- *estar haciendo* (... lo que siempre le *estoy diciendo* a mi madre... / Pues que, como *estaba diciendo*, pues que me encanta la pintura....)
- *ir haciendo* (... un poco de ver cómo, cómo *va surgiendo* el día...)
- *llevar mucho tiempo* (¿*Lleváis* muchos también muchos años *estudiando*, no?)
- *quedar haciendo* (Y los domingos pues también me *quedo estudiando*.)
- *seguir haciendo* (¿Te has planteado *seguir estudiando*?)
- *solter hacer* (El cine también me gusta mucho, *suelo ver* muchas películas de cine...)
- *tardar en* (... como vivo lejos, *tardo* un cuarto de hora o así *en llegar*...)

Eine weitere Eigenheit der spanischen Sprache ist die vergleichsweise häufige Verwendung von Superlativen und Diminutiven. Beispiele aus dem Sacodeyl-Korpus wären *chulísimo*, *muchísimo*; *placita*, *cafetito*, *pequeñito*. Gerade beim Sprechen helfen solche Nuancen, ein Gespräch authentischer wirken zu lassen (sofern dies nicht übertrieben wird, denn sonst hätten wir einen Fall von Mukherjees Kategorie „Overuse“ oder „Misuse“).

Wie die Verbalperiphrasen oder Diskursmarker sind Superlative und Diminutive an sich nichts, was dem Lerner größere Schwierigkeiten bereiten dürfte, aber auch in diesem Bereich scheint das Sprachgefühl nicht ausreichend vorhanden, um aktiv darauf zurückzugreifen, so dass auch hier eine Bewusstmachung im Unterricht sinnvoll wäre.

Lexikalische Unterschiede:

Im Bildungsplan heißt es:

Die Schülerinnen und Schüler können detailliert über persönliche Erfahrungen und Erlebnisse sprechen und ihre Ansichten, Pläne oder Handlungen erläutern und begründen. (MKS, 2004b: 359)

Dennoch ist im Vergleich der beiden Korpora in diesem Bereich ebenfalls ein deutlicher Unterschied festzustellen. Gerade bei diesem Themengebiet bietet sich eine komparative Analyse an, da beide Gruppen über persönliche Erfahrungen (Familie, Hobbys, persönliches Umfeld, Zukunftspläne, Beruf, ...) befragt wurden. Auch hier fällt erneut auf, wie knapp sich die deutschen Schüler insgesamt fassen. Selten wird mehr über die Familie erzählt als „Ich habe eine Mutter, einen Vater und x Ge-

schwister.“ Meist wird dann noch das Alter der Geschwister genannt und in einigen wenigen Fällen der Beruf der Eltern. Schwierigkeiten treten hier bei den Bezeichnungen für „kleiner Bruder/großer Bruder“ bzw. „jüngere/ältere Schwester“ auf. Auch sonstiges „Familienvokabular“ scheint oft nicht aktiv beherrscht zu werden. Beispielsweise taucht kein einziges Mal das Wort *divorciado* auf, das von den Spaniern selbstverständlich verwendet und nicht wie von den deutschen Schülern umschrieben wird.

Selbiges trifft auch in hohem Maße für die Hobbys zu: Von fast allen Jugendlichen wird *salir* genannt. Aber während die Spanier ziemlich ausführlich erzählen, was das konkret für sie bedeutet (in die Disko gehen, im Park sitzen, Mc Donald's, an diesem und jenen Tag,...), heißt es bei den deutschen Schülern meist ausschließlich „*me gusta salir con mis amigos.*“

In anderen Bereichen ist das Vokabular häufig nicht präsent. Besonders wenn es um Sport geht, wissen die deutschen Schüler oft nicht, wie sie es ausdrücken sollen. Dies zeigt sich einerseits an einer hohen „ääähmm“-Rate, andererseits wird hier häufig nachgefragt, ein eingedeutschtes Wort („*basketball*“) verwendet oder auch falsche Kollokationen benutzt („*juego *tenis*“). Neben *jugar* wird zudem sehr häufig *hacer* (und dann meistens in der falschen Form „*yo *hace*“...) benutzt, *dedicar* oder *practicar*, wie im spanischen Korpus, taucht nicht auf.

Weiterhin zeigen sich auch Schwierigkeiten, Wendungen zu finden, die auf die Vergangenheit verweisen wie:

- cuando yo tenía...
- de más pequeño...
- desde pequeña...

Die Zukunft betreffend ergibt sich dieses Problem weniger (mit Ausnahme, dass *cuando* nicht mit *Subjuntivo* verwendet wird), dafür zeigt sich aber, dass die deutschen Schüler kaum in der Lage sind, über konkrete Zukunftspläne zu sprechen. *Estudiar*, *trabajar* oder *viajar* sind Begriffe, die den Schülern vertraut sind, aber in einer großen Zahl der Interviews zeigt sich, dass viele Schüler weder den Studiengang noch den späteren Beruf auf Spanisch wissen. Dadurch ergeben sich zwangsläufig große Unterschiede bezüglich der Eloquenz der beiden Gruppen. Insgesamt zeigt sich sehr stark, dass die Lerner in diesem Bereich insgesamt eher dem Stand eines vier-/fünfjährigen Kindes entsprechen (was der tatsächlichen Lernzeit ent-

sprache), während die Spanier mit ihrer etwa 16-jährigen Spracherfahrung eindeutig im Vorteil sind.⁴⁴

Es ist sicherlich interessant, dass zwar der persönliche Bereich in den Standards aufgeführt wird, aber andere Themen wie Politik oder Geschichte aufgrund der thematischen Anforderungen im Bildungsplan und Abitur doch Priorität haben. Zudem haben die Schüler meist auch wenige Möglichkeiten, sich wirklich auf persönlicher Ebene auszutauschen (vgl. hierzu Kapitel 4.3.3). Deswegen wäre generell irgendeine Form von Austausch, z.B. auch via Skype, sinnvoll, um hier die sprachliche Kompetenz zu stärken.

Weiterhin fällt auf, schon wenn man das deutsche Korpus alleingegenommen betrachtet, dass die Schüler sehr häufig das Wort *gustar* und gelegentlich als Alternative *parecer* verwenden, um über Dinge zu sprechen, die ihnen gefallen oder nicht gefallen. Wenn man das nun mit den Sacodeyl-Interviews vergleicht, sieht man, dass auch bei den Spaniern *gustar* eine wichtige Rolle spielt, aber dass weiterhin auch eine ganze Reihe von Alternativen zu finden sind, was bei der Lernergruppe in sehr begrenztem Umfang der Fall ist. Diese wären beispielsweise:

- *apasionar* (El Canto del Loco *me apasiona...*)
- *aprovechar* (... mi madre me deja pintar y yo lo *aprovecho...* / ... los fines de semana *aprovecho* en el ordenador viendo los resultados...)
- *atraer* (Londres, no, no sé, no no me *atrae...* / ... me *atrae* un montón la idea...)
- *darse bien* (La asignatura que *mejor se me da...* / No no pienso ser filósofo pero *se me da bien.*)
- *divertir(se)* (... *me divierto* jugando...)
- *llamar la atención* (Sí, la cultura inglesa *me llama mucho la atención...* / ... el pop inglés *no me llama la atención...*)
- *odiar* (¡Qué va, los hospitales no, los *odio!*...)
- *pasión* (... es la otra *pasión* que comparto...)
- *preferir* (¡Hombre, sí hay películas españolas buenas, *prefiero* las españolas que que las extranjeras! / ... *prefiero* los perros grandes...)
- *tener ganas* (... porque yo ya *tengo ganas* de salir de España... / Cuando vuelves de clase del recreo, ya *tienes ganas* de salir...)

⁴⁴ Ein Vergleich mit anderen Fremdsprachen wäre hier sicherlich ebenfalls lohnenswert. Im Englischunterricht beispielsweise wird von Beginn an stärker darauf geachtet, dass die Schüler lernen, sich situationsangemessen auszudrücken (vgl. z.B. *Green Line* (Weisshaar, 2006)).

Außerdem fällt im Zusammenhang mit *gustar* wie schon zuvor angeführt auf, dass Superlative von den deutschen Schülern weitgehend umgangen werden. Während sich im spanischen Korpus Wendungen wie „*la asignatura que más me gusta*“ finden lassen, findet sich bei den Lernern an entsprechender Stelle üblicherweise „*xy me gusta mucho*“.

Allgemein sehe ich hinter dieser starken Dominanz von *gustar* (und *parecer*) im Lernerkorpus einen „Übungseffekt“, da beide lexikalischen Einheiten (zusammen mit *encantar*) als grammatikalisches Phänomen im Zusammenhang mit dem indirekten Objekt eingeführt und als solches entsprechend geübt und gefestigt werden. Dies wäre also ein Beispiel, an dem sich deutlich zeigen lässt, dass der Einsatz von authentischem Material im Unterricht günstig wäre, um hier einen solch übermäßigen Gebrauch zu vermeiden.

Wie schon zuvor mehrfach angemerkt, merkt man den Lernern in vielen Bereichen an, dass sie die Sprache (dritte Fremdsprache!) in sehr geringer Zeit gelernt haben. Ein weiteres Beispiel hierfür ist das Wortfeld *bueno/bien*. Beim deutschen Korpus fällt stark auf, wie häufig auf *bueno* oder *bien* zurückgegriffen wurde. Einige Alternativen, die sich auch im Sacodeyl-Material finden lassen, wären beispielsweise *cómodo, favorable, simpático, útil, una ventaja, ...* Bereits an dieser kurzen Auflistung zeigt sich, wie vielfältig *bueno* und *bien* verwendet wird, häufig zudem in Kombination mit *muy* oder *mucho*. Andere Abstufungen wie *bastante* oder *considerablemente* sind dem Muttersprachlerkorpus vorbehalten.

Zuletzt muss noch die Art und Weise angesprochen werden, wie die Lernergruppe Meinungen äußert. Hierbei können verschiedene Kategorien unterschieden werden:

- einleitende Verben wie:
 - *creer*
 - *opinar*
 - *pensar*
 - *suponer*
- Fokussierungen wie:
 - *en cuanto a / respect a*
 - *generalmente/en general*
 - *no es que me guste sino/pero*
 - *normalmente sí, pero no*

Beide Bereiche kommen bei der Lernergruppe nicht vor. Wie schon weiter oben gezeigt, gibt es große Unterschiede hinsichtlich der Satzkomplexität, was sich auf diesen lexikalischen Bereich auswirkt. Zwar ist es durchaus der Fall, dass gesprochene Sprache weniger stark formell ist als geschriebene, dennoch zeigt der Vergleich mit den Spaniern, dass diese Meinungsäußerungen durchaus stärker markieren, als es die deutsche Untersuchungsgruppe tut. Dies ist also ein weiterer Bereich, der im Unterricht aufgegriffen werden könnte.

Insgesamt hat sich gezeigt, dass teilweise erhebliche Unterschiede zwischen den beiden Korpora bestehen. Besonders wichtig ist hierbei aber sicherlich, dass sich diese nicht zwangsläufig in Form von Fehlern äußern, sondern sich Muttersprachler häufig durch eine andere Stilebene und eine höhere „Komplexität“ von den Lernern unterscheiden.

6. Korpusarbeit und Blended Learning im Spanischunterricht: Theoretische Grundlagen und praktische Umsetzung

Ziel der folgenden beiden Kapitel ist es, näher auf Potential und Herausforderungen von Korpusarbeit und Blended Learning in der Schule einzugehen. Der Ausgangspunkt hierbei ist, anhand einer Unterrichtssequenz aufzuzeigen, wie *Authentizität*, *Lernerautonomie* und *Kollaboration*, die wesentlichen Prinzipien eines kommunikativ-konstruktivistischen Ansatzes, in der Praxis in den Spanischunterricht eingebunden werden können.

Nachdem sich die vorigen Kapitel überwiegend auf den Spanischunterricht in J1 bezogen, wäre es denkbar gewesen, diese Unterrichtseinheit ebenfalls in J1 durchzuführen. Meine Absicht ist es jedoch zu zeigen, dass es *von Beginn* an möglich ist, mit authentischem Material zu arbeiten, Lernerautonomie und Kollaboration zu fördern und darüber hinaus den in 5.1. und 5.2. beschriebenen Problemen frühestmöglich zu begegnen.

In diesem Kapitel liegt der Schwerpunkt zunächst auf den methodischen Grundlagen. In 6.1. werde ich dazu zunächst die wichtigsten Entwicklungen im Bereich CALL darlegen und näher auf das Konzept von Blended Learning und didaktischer Korpora eingehen. In 6.2. werde ich die Zielsetzung und weitere Vorüberlegungen für die konkrete Unterrichtsplanung erörtern. In 6.3. schließlich werden die einzelnen Unterrichtssequenzen im Zusammenhang mit den jeweiligen methodisch-didaktischen Überlegungen vorgestellt.

6.1. CALL, Blended Learning und didaktische Korpora

In diesem Kapitel soll es zunächst darum gehen, kurz die wichtigsten Entwicklungen im Bereich CALL (Computer-Assisted Language Learning) darzulegen. Zudem werde ich näher darauf eingehen, was unter *Blended Learning* und *didaktischen Korpora* zu verstehen ist. Weiterhin werde ich in diesem Zusammenhang auch verschiedene Anwendungen, die im weiteren Verlauf eine Rolle spielen, vorstellen.

Die jüngsten Entwicklungen in der Linguistik und der Didaktik lassen sich vor allem vor dem Hintergrund entscheidender technischer Weiterentwicklungen sehen, da Computer sowohl im Alltag als auch für den Unterricht eine immer wichtigere Position einnehmen (vgl. hierzu z.B. Widdowson, 2003; Rüschoff 2004 und 2010; Kohn,

2009). In diesem Kontext weist Rüschoff (2004) auf die Vorteile hin, die CALL und TELL (Technology-enhanced Language Learning) zu bieten haben:

It has often been pointed out that the advent of technology-enhanced learning materials requires a re-thinking of the methodological framework of language learning. Many assume that computer tools in particular will facilitate the implementation of a methodology for language learning that focuses more than in the past on authenticity in contents, context, and task. New technology in the form of authoring tools may solve a large number of practical problems, particularly in the area of exploiting authentic resources. Of course, authenticity in content, task and classroom interaction is a 'crucial issue in language learning methodology' [...]. (Rüschoff, 2004: 165).

Insgesamt unterscheiden sich heutige Anwendungen erheblich von den Anfängen der Computerlinguistik. Wie Kohn (2009a) ausführlich beschreibt, gab es von Beginn an Versuche, Computer für den Sprachunterricht nutzbar zu machen, beispielsweise als Vokabeltrainer. Aber erst mit der stetigen Weiterentwicklung in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts wurden die neuen Technologien eine ernstzunehmende Option mit Text, Sound, Videos etc. Hinzu kamen die zunehmende Ausbreitung des Internets und die Vernetzung der Schulen, so dass Computer wirklich flächendeckend eingesetzt werden konnten. Allgemein könnte man die Entwicklung von computer-gestütztem Sprachenlernen in drei Hauptetappen zusammenfassen, wie dies beispielsweise Warschauer (2000) tut:

Übersicht über die Entwicklung von CALL:

<i>Stage</i>	1970s-1980s: Structural CALL	1980s-1990s: Communicative CALL	21 st Century: Integrative CALL
<i>Technology</i>	Mainframe	PCs	Multimedia and Internet
<i>English-Teaching Paradigm</i>	Grammar- Translation and Audio-Lingual	Communicative Language Teaching	Content-Based, ESP / EAP
<i>View of Language</i>	Structural (a formal structural system)	Cognitive (a mentally- constructed system)	Socio-cognitive (developed in social interaction)
<i>Principal Use of Computers</i>	Drill and Practice	Communicative Exercises	Authentic Discourse
<i>Principal Objective</i>	Accuracy	And Fluency	And Agency

nach Warschauer (2000)

Tabelle 27

Dabei wird schnell offensichtlich, dass sich hier die entsprechenden Entwicklungen der Sprachlernforschung (vgl. Kapitel 2) in komprimierter Form widerspiegeln. Während zu Beginn der Schwerpunkt auf Pattern-Drill-Aufgaben lag, wurden in der zweiten Phase stärker kommunikative Akzente gesetzt. Heutzutage liegt der Schwerpunkt auf **Authentizität**, verbunden mit **sprachlicher Korrektheit**, **sprachlicher Flüssigkeit** und **Handlungskompetenz**.

Doch auch wenn die Begeisterung über die vielseitige Verwendung von Computern groß war, wurde in den letzten Jahren erkannt, dass das Lernen hiermit alleine nicht ausreichend ist, sondern Sprachenlernen zu einem guten Teil auch eine soziale, kollaborative Komponente erfordert. Hierauf basiert auch das Konzept des *Blended Learning*. Kohn (2006) definiert dies folgendermaßen:

Unter Blended Learning versteht man die didaktische Verbindung traditioneller Formen des Lehrens und Lernens mit den neuen Möglichkeiten von Multimedia und eLearning. Ziel ist, die didaktischen Vorteile und Stärken der jeweiligen Methoden zu erschließen, ohne sich damit zugleich auch auf die bei isolierter Nutzung unvermeidlichen Nachteile und Schwächen einlassen zu müssen. (Kohn, 2006: 286).

Darüber hinaus spielen die neuen Medien auch eine wichtige Rolle für das Verständnis von Sprache, insofern sie wesentlich zu Weiterentwicklungen in der Korpuslinguistik (vgl. dazu auch 5.2.) beigetragen haben. In jüngster Zeit hat vor allem die Verwendung von Korpora zu didaktischen Zwecken an Relevanz gewonnen (vgl. u.a. Widdowson, 2003; Braun, 2006; Hoffstaedter/Kohn, 2009a etc.). Hierzu werden die Korpora entsprechend aufbereitet, so dass sie mit verschiedenen Lernaktivitäten verknüpft werden können. *Konkordanzen* beispielsweise geben die gesuchte sprachliche Form in all ihren Kontexten im Korpus an. *Häufigkeitsbasierte Wortlisten* ermöglichen, mehr darüber herauszufinden, ob bestimmte Wendungen auch bei Muttersprachlern gängig sind (vgl. z.B. Mukherjee, 2002). Zudem ist in der Regel eine Suche nach Themengebieten gegeben, die verbunden mit *benutzerorientierten Annotationen* (z.B. in Bezug auf Thema, Grammatik, Lexik, Diskursmarker, Sprachniveau etc.), den Umgang mit dem Korpus erleichtert (vgl. z.B. Widmann, 2010).

Vor allem Korpora mit audiovisuellen Materialien sind im Unterricht besonders vielfältig einsetzbar. So können zunächst einmal die Gespräche für sich genommen für verschiedene Formen von *Hörverstehensübungen* verwendet werden, wobei generell beim Umgang mit *audiovisuellen* Materialien begünstigend hinzukommt, dass Mimik und Gestik eine Verstehenshilfe sein können (vgl. dazu Braun, 2006: 14). Sie können

aber auch ganz klassisch die Basis für anderweitige *Textarbeit* sein. Daneben spielt auch der *explorative Einsatz* von Korpora eine wichtige Rolle. Zum einen ermöglicht dies, gezielt Erschließungstechniken zu üben, die gerade bei einer dritten Fremdsprache besonders relevant sind (vgl. Kapitel 2.7.). Zum anderen können muttersprachliche Strukturen genauer analysiert werden. Hierbei kann man *formfokussierte* und *bedeutungsfokussierte Aktivitäten* unterscheiden. Bei Ersterem stehen gewisse grammatikalische Strukturen, Kollokationen etc. im Vordergrund. (vgl. Skehan, 2003: 392f.). Bei Letzterem werden die Wörter in verschiedenen Kontexten untersucht; auch Synonyme und semantische Prosodien können hierbei mit eingeschlossen werden.

Hiervon ausgehend ergibt sich eine Vielzahl an Optionen, um eigene Lerneraktivitäten zu kreieren, angefangen von einfachen Einsetzübungen hin zu freieren kommunikativen Aufgabenformaten. Ein Vorteil des Computers ist sicherlich, dass Ton-, Bild-, Video- oder Textmaterial verknüpft werden können, ohne dass verschiedene Medien notwendig wären. Zugleich erleichtert dies mehrkanaliges Lernen. Weiterhin kann auf diese Weise das individuelle Lerntempo in besonderem Maße berücksichtigt werden, insofern jeder Lerner gemäß seinen eigenen Fähigkeiten arbeiten kann.

In diesem Zusammenhang nimmt *Moodle* eine wichtige Funktion ein. Bei Moodle handelt es sich um eine kostenlose Lernplattform, durch die Lehrer verschiedene Aufgaben online stellen können, die die Schüler zu Hause oder im Unterricht bearbeiten. Neben Texten können Audio- oder Videodateien integriert, Aufgaben oder Tests erstellt oder sich zwischen den Lernern ausgetauscht werden. Moodle-Kurse werden meist passwortgeschützt eingerichtet und speziell auf die Kursteilnehmer zugeschnitten. Dies bietet die Möglichkeit, dass eine Gruppe unter sich bleibt, was speziell für Schulklassen einen Vorteil darstellt.

Eine Ergänzung dazu stellen Autorentools wie *Telos* oder *Hot Potatoes* dar. Bei *Telos* und *Hot Potatoes* handelt es sich ebenfalls um kostenlose Software, mit der Lehrer selbst Lernpakete erstellen können. Hierbei können verschiedenste Aufgabentypen erstellt werden, angefangen von simplen Lückentexten über „Drag and drop-exercises“, „Multiple-Choice“, „falsch/richtig“ etc., wobei jeweils auch Text-, Bild- und Audiodateien integriert werden können.

Auf der anderen Seite darf in einem kommunikativen Unterricht die Kommunikation nicht zu kurz kommen, so dass interaktive Elemente (zum Teil mit dem Computer, wobei hier das Individualfeedback als weiterer Vorteil zu werten wäre; zum Teil mit

Partnern) unerlässlich sind. Wichtig ist dabei generell, dass der Computer nicht als Lehr- oder Lernersatz zu verstehen ist, sondern vielmehr als das Medium, mit dem gelernt wird. Insgesamt ist die Einbettung des Computers in ein Blended Learning-Konzept wünschenswert.

6.2. Zielsetzung und Planung der konkreten Unterrichtseinheit

Das übergeordnete Ziel dieser Unterrichtseinheit ist es, mit Hilfe des Sacodeyl-Korpus, integriert in ein Blended Learning-Konzept, *Authentizität*, *Lernerautonomie* und *Kollaboration* in den Anfangsunterricht einzubinden.

Prinzipiell muss zwischen übergeordneter Zielsetzung aus Forschungssicht und konkreter Unterrichtsplanung unterschieden werden. So werde ich zu Beginn in 6.2.1. die allgemein zugrundeliegenden forschungsspezifischen Prinzipien näher erläutern. In 6.2.2. und 6.2.3. werde ich, dem Schema eines Unterrichtsentwurfs folgend, zunächst die konkrete Lernsituation und hierauf basierend die spezifischen Lernziele der Unterrichtseinheit darlegen.

6.2.1. Forschungsspezifische Prinzipien

Im Folgenden will ich darlegen, auf welchen der im Laufe der Arbeit diskutierten forschungsspezifischen Prinzipien die Planung der Unterrichtseinheit basiert. Wie bereits zuvor betont, steht hierbei an erster Stelle die Einbindung von *Authentizität*, *Lernerautonomie* und *Kollaboration* – den wesentlichen Grundlagen eines kommunikativ-konstruktivistischen Verständnisses von Fremdsprachenlernen –, integriert in ein Blended-Learning-Konzept, in den Anfangsunterricht.

Ein wichtiger Punkt hierbei ist, dass im Zusammenhang mit Authentizität auf Authentisierung geachtet werden muss (vgl. Widdowsons Unterscheidung „authenticity“ vs. „authentication“). Der entscheidende Schritt für Widdowson ist, dass Lerner (bzw. Rezipienten allgemein) Sprache für sich selbst „authentisch machen“, „authentisieren“ müssen, „make them [texts] real for themselves“ (Widdowson, 2003: 105). Dies wiederum bedeutet in unserem Kontext, dass der Umgang mit sprachlichen Produkten, Texten oder Übungen für den einzelnen Schüler sinnhaft erscheinen muss und Authentizität nicht nur bedeuten darf, dass die Texte „echt“ („genuine“) sind. Hiermit eng verbunden ist auch der Faktor Motivation, der, wie an verschiedenen Stellen gezeigt, für den Lernprozess eine wichtige Rolle spielen kann. Bei der

konkreten Planung ist also stets zu beachten, dass die Interessen der entsprechenden Lerngruppe berücksichtigt werden.

Ein weiterer Schwerpunkt liegt darauf, die *kommunikative Kompetenz* der Schüler durch diese Einheit zu stärken. Hierzu zählt einerseits die *Kommunikationsfähigkeit*, aber auch der „focus on form“ (vgl. Skehan, 2003: 392f. sowie Kapitel 5.1) darf nicht fehlen. Darüber hinaus zielt die Arbeit mit dem Muttersprachlerkorpus auch darauf ab, lernersprachlichen Eigenheiten in der Fremdsprache, wie sie in 5.2. beschrieben wurden, von Beginn an entgegenzuwirken.

Allgemein muss beachtet werden, dass im Anfangsunterricht von einem insgesamt niedrigen Sprachniveau auszugehen ist. Da es sich bei Spanisch jedoch um die dritte Fremdsprache handelt, unterscheiden sich in der Regel Produktions- und Rezeptionsvermögen. Dies bedeutet, dass Schüler mit Äußerungen konfrontiert werden können, die sie sprachlich selbst noch längst nicht bewältigen könnten (vgl. z.B. Bär/Gerdes/Meißner, 2005; Bär, 2004, 2009 und 2010; Doyé, 2010 oder Doyé/Meißner, 2010). Allerdings ist in diesem Zusammenhang die Art der Aufgabe von Relevanz: Während beispielsweise bei einer globalen Hörverstehensaufgabe nur Wesentliches verstanden werden muss, und der Lerner somit einem Sprachbad ausgesetzt werden kann, ist dies bei Detailverstehensaufgaben in viel geringerem Maße möglich. Weiterhin spielt vor allem bei Arbeitsaufträgen auch das Medium eine Rolle. Üblicherweise wird nach dem Prinzip „so wenig Deutsch wie möglich, so viel wie nötig“ (vgl. Butzkamm, 1998) vorgegangen. Im „normalen“ Unterricht lässt sich dies durch Physical Response, Pantomime oder kleine Zeichnungen sehr einfach umsetzen (z.B. „*Abrid los libros*“. „*Tenéis que escribir*.“ etc.) [„*Öffnet die Bücher*.“ „*Ihr müsst schreiben*.“ etc.] Bei schriftlichen Arbeitsanweisungen lässt sich dies nicht immer so einfach übertragen, so dass in diesem Fall zusätzlich zur spanischen Arbeitsanweisung eine deutsche Übersetzung sinnvoll sein kann. Selbst wenn viele Ausdrücke im Spanischen noch nicht bekannt sind, sollte auf diese auf keinen Fall verzichtet werden, da zu hoffen ist, dass sich bestimmte Strukturen nach und nach einprägen. Eine weitere Absicht ist es, eine solche Unterrichtssequenz in den „normalen“ Unterricht zu integrieren. Sicherlich wäre es auch denkbar, dies zu gewissen Abschnitten des Jahres (z.B. vor Ferien, zum Schuljahresende etc.) durchzuführen und separate „Bausteine“ zu entwerfen. Generell jedoch sollte eine solche Einheit nicht nur als „Schmankerl“ verstanden werden, sondern gerade ihre Alltagstauglichkeit sollte ein wichtiges Prinzip sein. Deswegen sollten solche Phasen im Idealfall auf die jeweili-

gen Lehrbuchthemen und Grammatikphänomene abgestimmt sein. Dadurch lassen sich dann Korpusarbeit und Aufgaben aus dem Lehrbuch bzw. dem *Cuaderno*⁴⁵ kombinieren.

Zudem ist es wichtig, den Unterricht insgesamt möglichst abwechslungsreich zu gestalten, was durch den Einsatz verschiedener Sozialformen (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Gespräch im Plenum etc.), Methoden und Aufgabentypen unterstützt wird. Wie entsprechend gezeigt wird, ist, besonders auch bei großen Klassen, Partner- oder Gruppenarbeit in verschiedensten Formen günstig. Swain (u.a. in Watanabe/Swain, 2007; oder Brooks/Swain, 2008) hat in zahlreichen empirischen Studien den positiven Effekt von kollaborativen Aufgaben nachgewiesen. Zudem wird dabei auch die Lernerautonomie unterstützt. Darüber hinaus soll trotz der Relevanz des Korpus-Projekts keine Überbetonung des Computers stattfinden, sondern gerade dadurch sollen ausreichende mündliche Phasen berücksichtigt werden.

Weiterhin gilt zu beachten, dass heutzutage zunehmend versucht wird, auf die unterschiedlichen Fähigkeiten und Kompetenzen der Schüler individueller einzugehen. Formen von Binnendifferenzierung sind beispielsweise verschiedene Aufgabentypen (z.B. geschlossener oder offener), verschiedene Aufgabeninhalte, Zusatzaufgaben für bessere oder schnellere Schüler, Peer-Teaching etc. (vgl. Müller, 2004: 258ff.; Weißbrodt, 2004: 282ff.). Bei der Erstellung der Aufgabenformate ist zudem das Prinzip der *Progression*⁴⁶ zu beachten.

Die Rolle des Lehrers hängt somit situationsbedingt von den entsprechenden Anforderungen ab, so dass zwar einerseits im Sinne der Lernerautonomie und Kollaboration Verantwortung auf den Lerner beziehungsweise die Lernpartner übertragen werden sollte, aber auch gegebenenfalls unterstützend, korrigierend und helfend eingegriffen werden kann.

Hierauf aufbauend sollen bei der abschließenden Evaluation (vgl. Kapitel 7) Stärken und Schwächen dieses Ansatzes allgemein sowie der konkreten Unterrichtseinheit im Spezifischen analysiert werden.

⁴⁵ Als „cuaderno de ejercicios“ oder „cuaderno de actividades“ oder kurz „cuaderno“ wird das Arbeitsheft zum Lehrwerk (vergleichbar mit dem „Workbook“ im Englischen) bezeichnet. In der Folge werde ich das Wort „Cuaderno“ hierfür verwenden.

⁴⁶ Z.B. vom Leichten zum Schweren, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Geschlossenen zum Offenen (vgl. beispielsweise Huwendiek, 2004a und 2004b).

6.2.2. Die konkrete Lernsituation

Die Klasse „8abcd“ des Hariolf-Gymnasiums Ellwangen besteht aus 33 Schülern, alle im ersten Lernjahr, davon 11 weiblich mit der Kombination E-F-S (33%), 13 weiblich mit der Kombination E-L-S (39%), 3 männlich mit der Kombination E-F-S (9%), 6 männlich mit der Kombination E-L-S (18%).⁴⁷ Die Gruppe ist eine „Mischgruppe“ und aus vier Klassen zusammengesetzt. Die Schüler sind alle im Alter von 13-14 Jahren. Eine generelle Schwierigkeit ist die Gruppengröße, die besonders für den Anfangsunterricht nicht günstig ist. Gerade deshalb ist es besonders wichtig, dass jeder Lerner in ausreichendem Maße die Gelegenheit bekommt, sich sprachlich weiterzuentwickeln. Wie dies konkret mit Hilfe von neuen Medien und dem didaktischen Einsatz eines Korpus aussehen kann, soll in der Folge aufgezeigt werden.

Zum Zeitpunkt der Untersuchung lernten die Schüler erst wenige Wochen Spanisch (Mitte September bis Mitte November, abzüglich der Herbstferien). Folglich hatten sie nur einen äußerst begrenzten Wortschatz zur Verfügung. Des Weiteren waren ihnen bisher nur die regelmäßigen Verben im Indikativ Präsens auf *-ar*, *-er* und *-ir*, Verben nach dem Diphthongierungsschema von *querer*, einige Verben mit unregelmäßiger erster Person (z.B. *tener*, *hacer*, *salir*, ...) sowie erste Bedeutungen von *ser* und *estar* bekannt. Dementsprechend musste die Auswahl der Materialien auf dieses Niveau abgestimmt sein. Wie im Folgenden gezeigt wird, ist der Einsatz authentischer Materialien und *task-based-learning* dennoch möglich.

Die Klasse arbeitet mit *Encuentros 1* (Amann/Marín Barrera/Schleyer, 2003a). Im konkreten Fall habe ich die 3. Lektion als Bezugsquelle gewählt. Auch ein noch früherer Zeitpunkt wäre denkbar gewesen, doch wollte ich den Schülern zunächst die Möglichkeit geben, sich erst einmal an mich und die neue Sprache zu gewöhnen. Das zentrale Themengebiet dieser Einheit ist der Bereich „*rutinas y actividades cotidianas*“ (Tagesabläufe). Damit verbunden sind zum einen Kollokationen im Bereich Zeitangaben (Uhrzeit, Tageszeit, Wochentage), zum anderen spielen reflexive Verben eine wichtige Rolle, was indirekt mit dem in Verbindung stehenden Wortschatz (*levantarse*, *ducharse*, *irse* etc.) zusammenhängt (vergleiche dazu auch Schleyer, 2004).

⁴⁷ Zum Zeitpunkt der Wahl Französisch/Latein in bzw. vor Klasse 5 (Latein wird entweder ab Klasse 6 oder auch bereits ab Klasse 5 parallel zu Englisch angeboten) war noch nicht sicher, ob es für den Jahrgang irgendwann Spanischunterricht geben würde. Somit erklärt sich der recht hohe Anteil der Lateinschüler, da dies zunächst die sicherere Option für den sprachlichen Zug darstellte.

Beim „**Zeitvokabular**“ ist generell Folgendes zu beachten:

Uhrzeit:

- Bei der Uhrzeit muss man zum einen zwischen Zeitpunkt und Zeitangabe unterscheiden. Bei Erstem wird die Präposition *a* verwendet, bei Letzterem nicht: *Me levanto a las seis.* / *Son las cinco.* (Dies stimmt in etwa mit dem Deutschen überein).
- Weiterhin wird grundsätzlich der bestimmte Artikel in seiner femininen Form im Plural verwendet (virtuelles Bezugswort = *la hora*), Ausnahme bildet *la una*, das im Singular steht: *Son las ocho.* / *Es la una.*
- Bis zur halben Stunde wird die Zeit ab der jeweils letzten Stunde zuzüglich der entsprechenden Minuten mit *y* angegeben (*Son las cuatro y veinte = 4:20.*, danach von der nächsten vollen Stunde mit *menos* abgezogen (*Son las ocho menos diez = 7:50*).
- Viertel- und halbe Stunden werden mit *cuarto* beziehungsweise *media* gebildet: *Son las cinco y cuarto.* / *Nos vemos a las ocho y media.* / *Hasta las seis menos cuarto.*

Tageszeiten:

- Grundsätzlich wird hier die Präposition *por* verwendet: *por la mañana, por la tarde, por la noche.*⁴⁸

Wochentage:

- Die Wochentage *lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado* und *domingo* werden anders als im Deutschen ohne Präposition verwendet. Um sich auf einen bestimmten Wochentag zu beziehen, wird der bestimmte Artikel im Singular (oder der Demonstrativbegleiter) verwendet (*El sábado tengo un partido de fútbol.*), bei regelmäßig wiederkehrenden Handlungen kann sowohl der bestimmte Artikel im Singular als auch im Plural verwendet werden (*El lunes tengo clase de piano.* / *Los lunes tengo clase de piano.*).

Bei den **reflexiven Verben** muss man im Prinzip drei wesentliche Bereiche im Anfangsunterricht unterscheiden: die Bedeutung, die Flexion sowie die Satzstellung.

⁴⁸ Im Lehrbuch wird nur die spanische Variante eingeführt, so dass den Schülern üblicherweise das zum Teil in Amerika übliche *en* + Tageszeit vorenthalten bleibt.

Flexion + Satzstellung:

- Beim Infinitiv wird das Reflexivpronomen *enklitisch* an die Infinitivform angehängt.
- Alle anderen Formen stehen jeweils unmittelbar vor der Personalform, die wie alle anderen Verben ihrer Konjugationsgruppe (ohne *se*) gebildet werden.
- Es gilt also wie bei allen Pronomen, dass sie unmittelbar *vor* dem konjugierten Verb stehen (*proklitisch*) oder an Infinitiv, Partizip Präsens oder Imperativ *enklitisch* angehängt werden.

Als übergeordnetes Lernziel dieser Lektion (dies wird in der Praxis auch als „kommunikative Rahmenaufgabe“ bezeichnet) ist im Schulbuch ein *Telefongespräch* vorgesehen. Für die Planung der einzelnen Teilkompetenzen ist dies ebenfalls zu berücksichtigen.

6.2.3. Lernziele

Im Folgenden werde ich die Lernziele dieser Unterrichtseinheit darlegen. Ganz allgemein orientieren sich diese an den grundlegenden Prinzipien, wie sie in 6.2.1. erörtert wurden. Eine weitere wichtige Bezugsnorm sind die Bildungsstandards (vgl. MKS, 2004b). Darüber hinaus spielen auch die konkreten Inhalte der Lektion (vgl. 6.2.2.) eine Rolle.

Dabei werde ich folgendermaßen vorgehen: Entsprechend der Anordnung im Bildungsplan werde ich die jeweiligen Lernziele für die verschiedenen Teilbereiche formulieren. Wenn möglich werde ich hierfür den entsprechenden Wortlaut übernehmen oder mich hieran in hohem Maße orientieren. Zur besseren Übersichtlichkeit wurde auf eine spezielle Kennzeichnung von wortwörtlichen Zitaten in diesem Abschnitt verzichtet. Im Anhang (vgl. B.15.) findet sich jedoch zusätzlich der gesamte Bildungsplan, versehen mit Kommentaren und Markierungen der entsprechenden Passagen.

Hör- und Hörsehverstehen:

Die Schüler sollen⁴⁹

- Aufforderungen, Fragen, Erklärungen und Aufforderungen des Lehrers und der Mitschüler verstehen können.

⁴⁹ In neueren Unterrichtsentwürfen wird ebenso wie im Bildungsplan üblicherweise die Formulierung „Die Schülerinnen und Schüler *können*...“ verwendet. Da es sich jedoch um *Lernziele* handelt, halte ich die Variante mit „sollen“ für treffender.

- Alltagsgesprächen und Redebeiträgen ihrer Mitschüler über Tagesabläufe, Wochentage etc. folgen können.
- den Interviews der spanischen Schüler wesentliche Informationen entnehmen können.

Sprechen:

Die Schüler sollen

- im Unterrichtsgespräch Ergebnisse ihrer Sacodeyl-Arbeit bzw. anderer Übungen in knapper Form vorstellen können.
- über ihren Tagesablauf und Aktivitäten im Laufe der Woche erzählen können.
- im Partnerdialog (Telefongespräch) über ihren Tagesablauf beziehungsweise Aktivitäten im Laufe der Woche sprechen und Verabredungen eingehen können.

Leseverstehen:

Die Schüler sollen

- Anweisungen auf den entsprechenden Unterrichtsmaterialien verstehen können (zum Teil mit Hilfe der deutschen Übersetzung).
- dem Sacodeyl-Korpus selektiv wesentliche Informationen entnehmen können.
- bei Hörverstehensproblemen mit Hilfe des Transkripts globale und einzelne Detailfragen verstehen können.
- einen bekannten Text aus Sacodeyl sinndarstellend vorlesen können.

Schreiben:

Die Schüler sollen

- Notizen während der Arbeit mit Sacodeyl machen können.
- in einer E-Mail über ihre Wochen- und/oder Tagesabläufe berichten und entsprechend auf weitere E-Mails antworten können.

Sprachmittlung:

Die Schüler sollen

- unter Vorgabe einiger wesentlicher Kernpunkte auf Deutsch eine E-Mail an den Austauschpartner verfassen können.

Phonologische Kompetenz:

Die Schüler sollen

- einen bekannten Text aus Sacodeyl, der ihnen zuvor vorgespielt wurde, lautlich und intonatorisch korrekt laut vorlesen können.

- auch beim freien Sprechen an einer authentischen Norm orientiert sein.

Lexikalische Kompetenz:

Die Schüler sollen

- die Bedeutungen der entsprechenden reflexiven Verben kennen.
- über wesentliches Vokabular und insbesondere über die entsprechenden Kollokationen in Bezug auf Uhrzeiten, Wochentage etc. verfügen.
- über Redemittel verfügen, die ihnen ein authentisches Telefongespräch ermöglichen.

Der rezeptive Wortschatz im Bereich Hör- und Leseverstehen soll

- durch Arbeitsanweisungen im Unterricht und Höraufträge im Zusammenhang mit Sacodeyl erweitert werden.

Grammatikalische Kompetenz:

Die Schüler sollen

- Fragewörter verwenden können, um Verabredungen zu treffen.
- die wichtigsten Regeln in Bezug auf die reflexiven Verben (vgl. 6.2.2.) internalisieren.

Umgang mit Texten:

Die Schüler sollen

- wichtige Informationen aus den Sacodeyl-Texten entnehmen können.
- die Sacodeyl-Texte als Quelle für eigene Texte verwenden.

Soziokulturelles Wissen:

Die Schüler sollen

- Unterschiede zwischen den Tagesabläufen in Deutschland und Spanien kennen.

Interkulturelle Kompetenz:

Die Schüler sollen

- Vergleiche zwischen den Tagesabläufen in Deutschland und Spanien ziehen können.
- über das Internet in Kontakt mit gleichaltrigen Spaniern kommen und sich mit ihnen über ihre Lebenswelt austauschen.

Methodenkompetenz:

Die Schüler sollen

- verschiedene neue Lernstrategien und Strategien des selbstständigen Lernens im Zusammenhang mit Sacodeyl, Moodle und Telos anwenden können: z.B. die explorative Verwendung eines Korpus, die Wortschatzsuche, die Suche mittels Konkordanzen etc. sowie interaktive Übungen im Netz.
- verschiedene Techniken beim Umgang mit Wortschatz anwenden können. Beispielsweise Wortfelder organisieren, exploratives Arbeiten mit Sacodeyl etc.
- ihre Arbeit und die der Mitschüler mit Hilfe von Feedbackbögen evaluieren und selbstständig korrigieren können.
- wesentliche Hörverstehensstrategien anwenden können: Hierbei vor allem in Bezug auf den Unterschied zwischen Global- und Detailverstehen.
- in der Lage sein, gemeinsam mit Partnern zu arbeiten und Mitschüler bei Problemen zu unterstützen.

Medienkompetenz:

Die Schüler sollen

- mit Standardsoftware umgehen können.
- E-Mails bzw. Chat-Plattformen dazu nutzen, fremdsprachliche Kontakte zu unterhalten.
- mit Moodle und Telos wichtige Anwendungen verwenden können.
- allgemein in der Lage sein zu wissen, wie man mit einem Korpus umgeht.

6.3. Überblick über die einzelnen Unterrichtssequenzen

Im Folgenden werden nun die einzelnen Sequenzen der Unterrichtseinheit vorgestellt. Hierbei werde ich die entsprechenden Inhalte, Phasen, Methoden und jeweiligen Lernziele näher erläutern. In der Schulpraxis spräche man hier von „methodisch-didaktischer Analyse“.

6.3.0. Tabellarischer Überblick über die Unterrichtseinheit

Zunächst werde ich mit einem kurzen tabellarischen Überblick beginnen. Das hier verwendete Schema entspricht dem in der schulischen Praxis üblichen Modell.

Phase / Methode:	Inhalte:	Medien:	Ziele:
1) Hören: Globalverstehen (EA/PA)*	Videoclip aus Sacodeyl + Multiple-Choice-Fragen in Telos/Moodle	Moodle; Telos	Einstieg ins Thema; Interesse wecken; Wortschatz aktivieren, Globalverstehen
2) Explorative Korpusarbeit (Wortschatz) & Regelabstraktion	Aktivierung des Wortfelds (deutsch); Suchen in Sacodeyl; ordnen/strukturieren, Regeln	Tafel; Sacodeyl; ABs* (Instrucciones & Ergebnis-sicherung)	Aktivierung des Wortfelds; Kollokationen; Sprachbewusstsein; Regelabstraktion
3) Uhrzeiten: Festigung, Regelfesthaltung	Zuordnen von Sätzen zu Uhren.	AB*; Tafel	Festigung und Regelfesthaltung
4) Übungsphase (1A): schriftlich/Telos	Aktive Anwendung des neuen Wortschatzes	Telos/Moodle	aktiver Umgang; Übung
5) Übungsphase (1B): mündlich; PA*	Dialoge: Termine vereinbaren/ablehnen	<i>Encuentros 1:</i> S.42/6	Sprechen; Vertiefung
6) Explorativer Einsatz von Sacodeyl: reflexive Verben: - Bedeutung - Bildung - Satzstellung	Bedeutungserschließung (Kontext!) und „entdeckendes Lernen“ der reflexiven Verben; Regelabstraktion	Sacodeyl + ABs*	Umgang mit Korpus; Erschließungstechniken
7) Übungsphase (2A): schriftlich/Telos	aktive Anwendung der neuen Strukturen;	Telos/Moodle	aktiver Umgang; Übung
8) Übungsphase (2B): mündlich: L-S-G* + PA*	eigener Tagesablauf	<i>Encuentros 1:</i> S.45/5	Sprechen; Vertiefung; Transfer (Schülerwelt)
9) Hören: Detailverstehen & Aussprachetraining (EA*/PA*)	anderes Hörbeispiel aus Sacodeyl mit nun bekanntem Wortschatz; Detailverstehen; dann Aussprachetraining	Moodle/Telos; Handy für Aufnahme	Wortschatz/Strukturen rezeptiv umsetzen; Hörverstehen; Aussprache + Selbstvergleich mit Zielnorm
10) Einübung der Redemittel (EA/PA*)	Rekonstruktion eines Telefongesprächs: Drag&Drop-Exercise	Moodle/Telos	Aktivierung des notwendigen Telefonschatzes
11) explorative Korpusarbeit (Wortschatz) (EA/PA*)	Vorbereitung des Dialogs durch exploratives Arbeiten	Sacodeyl	Eigenständige Erweiterung des Wortschatzes mit Ziel Dialog; Methodenkompetenz

12) Dialog (GA*)	Simulation eines Telefongesprächs; Selbst- und Fremdfeedback	Handy (Requisite); Kamera; PC; AB* (Feedback)	Sprechen; Selbst- und Fremdwahrnehmung; Korrektur
13) E-Mail (EA* / reale Interaktion)	Realer Austausch über Tagesabläufe	PC (+ Forum)	Interkult. Kompetenz; reale Kommunikation; schriftl. Umwälzung

* AB(s) = Arbeitsblatt/Arbeitsblätter, EA = Einzelarbeit, GA= Gruppenarbeit, L-S-G = Lehrer-Schüler-Gespräch, PA = Partnerarbeit

Tabelle 28

Da diese Einheit in den „normalen“ Unterricht integriert ist, ist die zeitliche Abfolge entsprechend einzuhalten. Um die Lernerautonomie noch stärker zu fördern, wäre eine freiere Gestaltung ebenfalls denkbar gewesen, wie dies z.B. bei Lernzirkeln, Lerntheken oder allgemein Freiarbeit auch der Fall ist. Allerdings wurde bei der Konzeption der Aufgaben eine sprachliche, inhaltliche und methodische Progression berücksichtigt, so dass eine entsprechende Einhaltung der Struktur durchaus seinen Sinn hat. Zudem wird in weiten Teilen das Prinzip der Lernerautonomie berücksichtigt, insofern viele Aufgaben binnendifferenzierend angelegt sind (z.B. Zusatzaufgaben; Video wahlweise mit oder ohne Transkript; Instrumente der Selbstevaluation etc.), was konkret in den folgenden Unterkapiteln ersichtlich werden sollte.

6.3.1. Erstes Hörverstehen

Um von Anfang an auf das kommunikative Ziel hin zu arbeiten, werden die Lerner mit einer kurzen Szene, in der der Tagesablauf beschrieben wird, konfrontiert. Eine Vorentlastung ist nicht nötig, da die für das Globalverstehen notwendigen Informationen verständlich sind und neue Strukturen erst in der Folge hiervon ausgehend erarbeitet werden sollen. Bereits hier findet eine Binnendifferenzierung auf zwei Ebenen statt: Zum einen können die Schüler selbst wählen, ob sie den Ausschnitt mit oder ohne Transkript lesen, zudem besteht weiterhin die Möglichkeit, beim Beantworten der Fragen, beliebig oft auf das Video zurückzugreifen. Im Prinzip kommt eine ganze Zahl von Sequenzen aus dem Sacodeyl-Korpus hierfür in Frage. Die Suche hiernach wird durch den Suchmodus erleichtert. Die Sektionssuche („Buscar sección“, beziehungsweise das entsprechende englische oder deutsche Äquivalent) ermöglicht dabei, den gewünschten Themenbereich zu wählen (in unserem Fall „*rutinas y actividades cotidianas*“ [„Tagesabläufe“]).

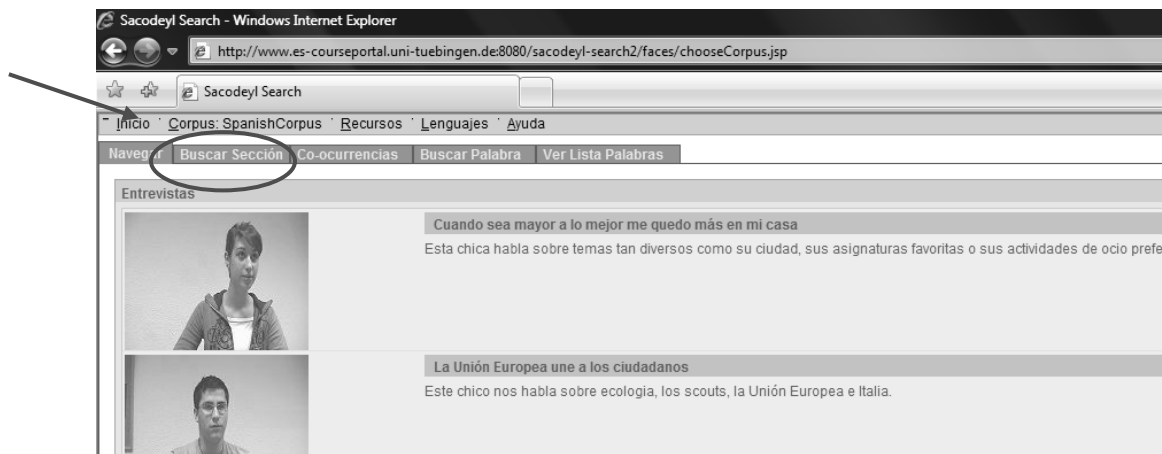


Abbildung 16

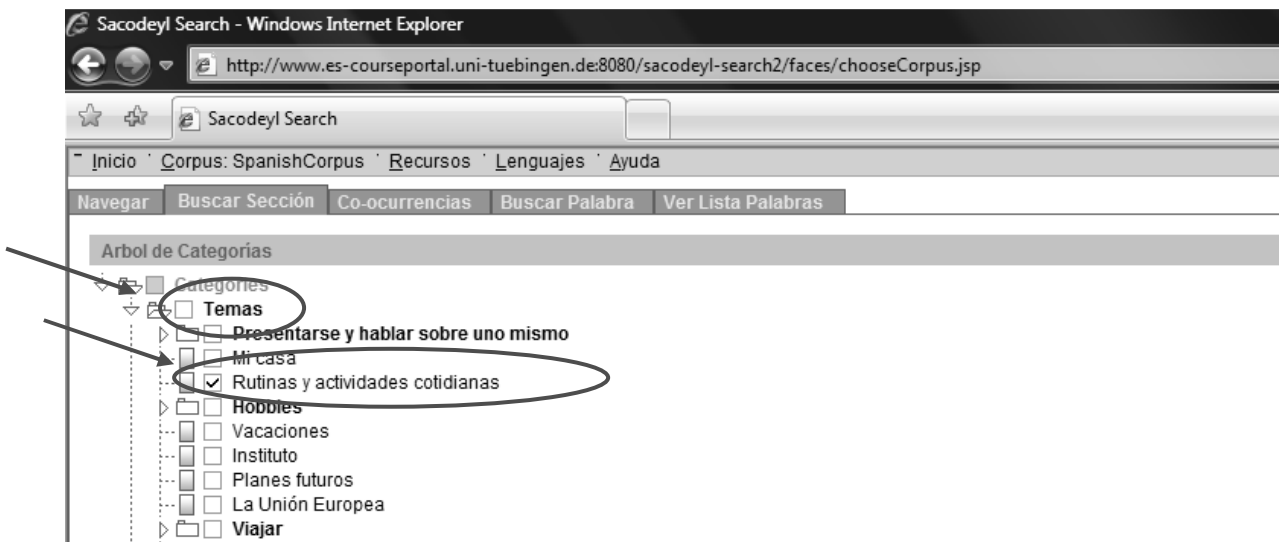


Abbildung 17

Auf diese Weise lassen sich eine Reihe von Ausschnitten (Text + Video, sowie verschiedene „Highlight“-Funktionen) finden.

Im konkreten Fall habe ich mich für „*Un día típico en mi vida*“ [„Ein typischer Tag in meinem Leben“] entschieden, da der Junge recht klar spricht und die Grundthematik recht deutlich hervorkommt.

6.3. Überblick über die einzelnen Unterrichtssequenzen



The screenshot shows a web browser window titled 'Sacodeyl Search - Windows Internet Explorer'. The address bar contains the URL 'http://www.es-courseportal.uni-tuebingen.de:8080/sacodeyl-search2/faces/search.jsp'. The page has a navigation menu with 'Inicio', 'Corpus: SpanishCorpus', 'Recursos', 'Lenguajes', and 'Ayuda'. Below the menu, there are search options: 'Navegar', 'Buscar Sección', 'Co-ocurrencias', 'Buscar Palabra', and 'Ver Lista Palabras'. The main content area shows search options like 'Arbol de Categorías', 'Modo de Búsqueda', and 'Buscar'. Below the search options, there are 33 search results, with the first result titled 'Un día típico en mi vida'.

Abbildung 18



Abbildung 19

Beim Globalverstehen kommt es nicht darauf an, auf sämtliche Details zu achten, sondern, ganz im Gegenteil, sich auf ein erstes Grobverstehen zu konzentrieren. „Um was geht es?“ könnte man als übergeordnete Leitfrage sehen (vgl. Grünwald/Küster, 2009: 189f.). In unserem Fall wird dies mit einer Multiple-Choice-Aufgabe in Telos verknüpft. Hierbei wird das Interesse der Schüler geweckt, und sie lernen, selektiv Informationen aus einem Video zu entnehmen. Zur zusätzlichen Motivation und um die Möglichkeit, implizit Landeskunde zu vermitteln, zu nutzen, sind die meisten Aufgabenformate zudem mit Bildern aus Spanien unterlegt.

1) El día de José



ESCUCHA LO QUE CUENTA JOSÉ.

NO TIENES QUE ENTENDER TODO, SOLAMENTE LO MÁS IMPORTANTE.

SI NO ENTIENDES NADA, PUEDES UTILIZAR EL TEXTO O ESCUCHAR OTRA VEZ, PERO INTENTA ESCUCHAR SIN (!) EL TEXTO PRIMERO.

Abbildung 20

Un día típico

Contesta las preguntas. Si no sabes las respuestas, puedes volver al [vídeo](#).

(Beantworte die Fragen. Wenn du die Antworten nicht weißt, kannst du zum Video zurückgehen).



1. El chico habla

- de su familia
- de su día típico
- de un día especial

2. Su tema principal (= más importante) es

- la escuela
- su música favorita
- su club de fútbol favorito

3. Dice que

- tiene muchos amigos
- que su ciudad es muy bonita
- estudiar y tener tiempo libre puede ser difícil

Abbildung 21

6.3.2. Explorative Aufgaben (Wortfeld Uhrzeit/Wochentage)

Das Thema „día“ [„Tag“] wird aufgegriffen und zunächst auf Deutsch (vgl. dazu die Ausführungen zur „aufgeklärten Einsprachigkeit“) ein Wortfeld erstellt (z.B. morgens, um 8 Uhr, ...), um so die Schüler für wesentliche Strukturen zu sensibilisieren. Dies bildet die Basis für erstes exploratives Arbeiten mit dem Korpus. Des Weiteren wird dadurch auch die vom Bildungsplan geforderte Methodenkompetenz in zwei wesentlichen Teilbereichen gefördert. Dort heißt es:

Sie verfügen über

- wesentliche Techniken des Wortschatzerwerbs und der Wortschatzerweiterung (Wortfelder, Wortfamilien, gezielte Memorierungstechniken, fächerübergreifender und lernökonomischer Transfer von Lernerfahrungen, Vernetzung mit anderen Fremdsprachen);
- wesentliche Techniken der Wortschließung, die ihnen das Verstehen unbekannter Wörter in Texten ermöglichen (Transfer aus anderen Sprachen, Wortfamilien, Kontext);

(MKS, 2004b: 358).

Bevor die Schüler sich selbst daran machen können, entsprechende Wendungen im Korpus zu suchen, ist eine entsprechende Einweisung notwendig (vgl. Anhang B.0.). Einerseits erfolgt dies über den Beamer, andererseits erhalten sie für spätere explorative Phasen eine schriftliche Handreichung. Die Vorgehensweise ist hierbei ähnlich wie bei der ersten Aufgabe: *Buscar Sección* → *Tema* → *Rutinas y Actividades cotidianas*.

Da einerseits in den wenigsten Schulen in einem Computerraum 33 Computer zur Verfügung stehen werden, und um zudem das kooperative Arbeiten zu unterstützen, müssen sich die Schüler nun zu zweit daran machen, entsprechendes Vokabular zu suchen. Dabei ist sicherlich die in der Muttersprache geleistete Vorarbeit besonders zweckmäßig. Des Weiteren sollte es auch nicht zu schwerfallen, entsprechendes Vokabular den Texten zu entnehmen. Begünstigend ist hierbei, dass es keine Highlightfunktion in diesem Bereich gibt. Andernfalls hätte man diese natürlich auch einsetzen können, so aber den Schülern das „selbstständige Entdecken“ genommen.

Hierbei bietet sich wieder die Möglichkeit, auf die verschiedenen Lernertypen und Lerntempos einzugehen: Während ein erster Schritt sein kann, jegliches „temporale“ Material herauszuschreiben und dieses eventuell zu ordnen, können diejenigen Schüler, die von Anfang an zu einer höheren Abstraktion in der Lage sind, die verschiedenen Begriffe bereits von Anfang nach verschiedenen Kategorien klassifizieren (z.B. *Tageszeiten + por*, *Uhrzeit + a*, *Wochentage + Artikel* etc.). Hierbei wird auch auf Transferleistungen gesetzt, insofern ein Teil der Schüler vergleichbare Strukturen bereits aus dem Französischen kennt. In einem letzten Schritt erfolgt dann die Regelableitung.

Abschließend werden die Ergebnisse im Plenum zusammengetragen. Es wäre auch denkbar, dass die verschiedenen Kleingruppen ihre Resultate gegenseitig vergleichen, und ebenfalls, dass sie diese entweder direkt oder im Anschluss an solch eine Phase mit einem vorgefertigten Lösung abgleichen. Darin besteht jedoch die Gefahr, dass vor allem die Schwächeren zwar am Ende ebenfalls ihr Ergebnis auf dem Blatt stehen haben, aber unter Umständen nichts verstanden haben. Außerdem haben Schüler ihre Arbeit gerne „gewürdigt“, so dass ein bloßes Abgleichen recht demotivierend wirken könnte. Zudem besteht dadurch auch die Möglichkeit, individuell auf Fragen einzugehen beziehungsweise den Kompetenzvorsprung einzelner auszunutzen und diese die Fragen beantworten lassen („peer teaching“).

6.3.3. Festigung der Uhrzeiten

Nachdem bereits zuvor über Sacodeyl die entsprechenden Strukturen herausgefunden werden konnten, soll mit einem Arbeitsblatt (siehe Abbildung 22), dem Schema des entdeckenden Lernens folgend, auf einfachstem Niveau auch den schwächeren Schülern die Möglichkeit geboten werden, Regeln zu entdecken und zu abstrahieren. Die Aufgabe besteht darin, Uhren und Sätze einander zuzuordnen und hiervon zu allgemeingültigen Regeln zu gelangen. Zudem kann durch den graphischen Zugang der Lernprozess unterstützt werden.

¿Qué hora es?

- 1) Ordne den Bildern die jeweiligen Uhrzeiten zu.
- 2) Wie werden die Uhrzeiten im Spanischen gebildet? Schreibe dies direkt neben die Bilder und/ oder unterstreiche die entsprechenden Ausdrücke.
 - a) Son las cinco.
 - b) Son las ocho menos cuarto.
 - c) Son las tres y media.
 - d) Es la una.
 - e) Son las dos y cuarto.
 - f) Son las diez menos cinco.

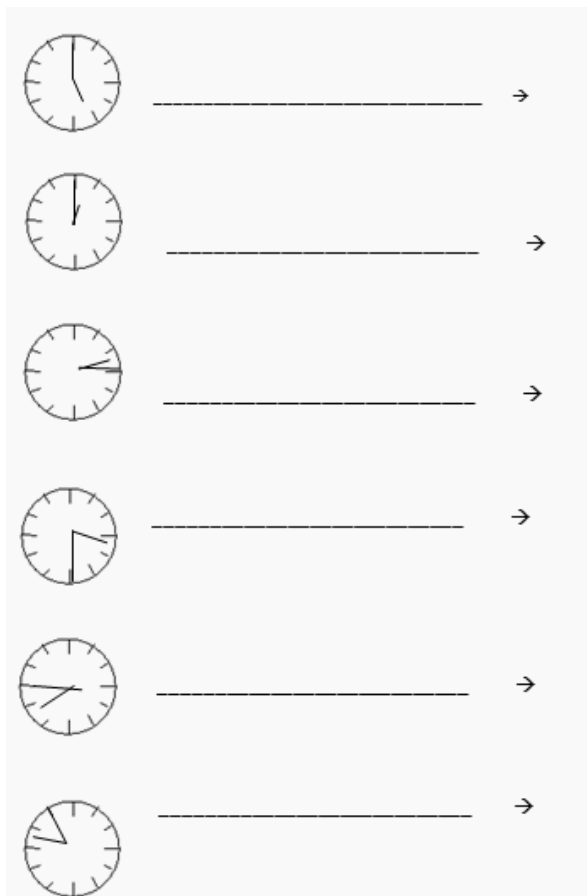


Abbildung 22

6.3.4. Übungsphase 1A (Wortschatzübung in Telos)

Um die in 6.3.2. beschriebenen Strukturen zu festigen, ist Übung unerlässlich. Wie zudem in 6.2.1. bereits dargelegt, sollten Aufgaben immer der Taxonomie „vom Einfachen zum Komplexen“, „vom Geschlossenen zum Offenen“ etc. folgen. Auch hier soll entsprechend vorgegangen werden. Da hierbei die Kollokationen „Präpositionen + Zeitangabe“ im Vordergrund stehen und dies die erste Übungsphase ist, wird mit Multiple-Choice-Aufgaben in unterschiedlichem Design, begonnen. Freies Schreiben wäre ein nächster Schritt, doch soll hiermit noch gewartet werden, bis auch die reflexiven Verben explorativ untersucht worden sind. Die erste der beiden Übungen ist hierbei fast 1:1 aus dem *Cuaderno* (S.24/2) übernommen:

Beispiele:⁵⁰

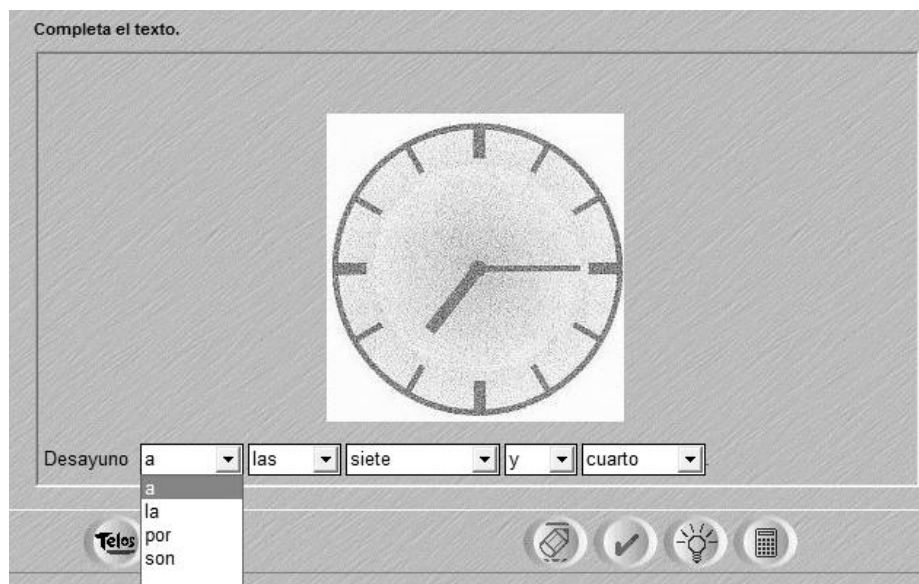


Abbildung 23

La hora

Completa el texto.

El lunes empieza mi semana a las seis y cuarto. A las siete voy al instituto. Por la tarde tengo mucho tiempo libre, a veces leo libros. El martes también tarde, pero termino en las cuatro y media. El miércoles me levanto diez minutos más tarde, porque puedo ir en coche de las seis y cuarto. Es un día normal: tengo clase desde las ocho menos cuarto hasta la una. Por la tarde hago por las seis y cuarto las seis tengo clase de tenis.

Abbildung 24

⁵⁰ Die kompletten Aufgaben finden sich im Anhang B.4.

6.3.5. Übungsphase 1B (Mündliche Vertiefungsphase)

Wie mehrfach angesprochen sollte das Prinzip der Mündlichkeit beachtet werden. Aus diesem Grund – und im Sinne eines Methodenwechsels – ist der nächste Schritt eine mündliche Vertiefungsphase, wobei hier explizit auf das Schulbuch zurückgegriffen wird. Die Aufgabe S. 42/6 ist als Partnerübung gedacht, aber auch als 3er-Übung umsetzbar. Die Schüler müssen hierbei anhand von Vorgaben Verabredungsvorschläge machen und diese jeweils durch Angabe von Gründen verneinen. Hierbei werden einerseits die Wochentage, andererseits erneut die Kollokationen, wie beispielsweise *por la mañana* oder *de ... a* aufgegriffen. Ein generelles Problem bei einem solchen Übungsformat ist die geringe Kontrolle, andererseits ist eine solche „freie“ Phase auch wichtig, damit die Schüler verstärkt die Möglichkeit haben, „sich auszuprobieren“ und „Hypothesen zu testen“, und somit ein unerlässlicher Schritt hin zu einer verstärkten Lernerautonomie. Weiterhin ist zu bedenken, dass die entsprechenden Strukturen *unmittelbar* zuvor erarbeitet und in geschlossenen Übungen umgewälzt wurden und die Übung durch die Vorgaben einen immer noch stark gelenkten Charakter hat. Eine Methode, stärker Kontrolle einzubauen, wird im Zusammenhang mit dem Dialog am Ende vorgestellt.

6 El lunes no puedo ▶ RESUMEN 1
Hacer diálogos y utilizar una forma del verbo *poder*.

¿Podemos hacer la compra el lunes?

No puedo, el lunes por la tarde tengo clase, de 2 a 5.

1. hacer la compra
2. pasar por casa de Juan
3. buscar el libro para Maite
4. escribir la carta para los abuelos
5. leer el texto para la clase de alemán
6. salir a tomar algo en la plaza
7. ver la tele en tu casa

lunes martes
miércoles jueves
viernes sábado
domingo

por la tarde tener clase, de ... a ...
hacer los deberes en casa de ...
preparar la excursión en el instituto
tener libre por la tarde, pero no poder salir
no estar en casa
ser la fiesta del instituto
no tener tiempo

20 19

Abbildung 25

aus: Amann/Marín Barrera/Schleyer, 2003a: 42/6.

6.3.6. Explorative Aufgaben (Erschließungstechniken reflexive Verben)

Bei den „*rutinas cotidianas*“ [Tagesabläufen] spielen auch die reflexiven Verben eine zentrale Rolle. Zwar gibt es eine Reihe von Verben wie *desayunar* [frühstücken], *cenar* [zu Abend essen], *ir al instituto* [in die Schule gehen], *hacer los deberes* [Hausaufgaben machen] etc., die nicht reflexiv sind, dennoch spielen Wörter wie *levantarse* [aufstehen], *ducharse* [duschen], *irse* [gehen] eine ebenfalls wichtige Rolle und können auf Grund ihrer Parallelität und ihres gemeinsamen Wortfelds gut kombiniert werden. Wie in 6.2.2. bereits angesprochen, sind hierbei vor allem Lexik, Flexion und Satzstellung zu beachten. Hierbei sollen die Schüler nun weitere Suchfunktionen kennenlernen: Zuerst sollen sie wie in 6.3.1. bzw. 6.3.2. beschrieben die entsprechende Themensuchfunktion nutzen⁵¹ und die Bedeutung und Bildung der ersten Person Singular und Stellung des Verbs *levantarse* herausfinden. Um die Suche etwas einzuschränken, nicht in allen Texten kommt *levantarse* vor, sollen sie sich folgende Ausschnitte näher anschauen:

- Me conecto al Messenger todos los días
- Fines de semana
- Por la mañana temprano
- Un día típico en mi vida
- Una semana de mi vida

Im Text „Fines de semana“ treten zudem die Wörter *ducharse* und *irse* auf. Die Schüler sollen diese „entdecken“, indem sie nach „vergleichbaren Wörtern“ suchen sollen.

Die Verbindung von *irme* zu *me voy* erfolgt anhand des Ausschnitts „Una semana de mi vida“. Um die weiteren Formen erschließen zu können, muss die Analogie zu *estar* aufgezeigt werden, damit die Schüler die restlichen Formen bilden können. Dies

⁵¹ Zwar gäbe es auch die Möglichkeit, statt über die Themensuchfunktion die Kategorie „Grammatik“ und dann „Reflexivos“ zu wählen, doch sind diese anscheinend im Korpus eher mangelhaft erfasst. Als einzige Ergebnisse erscheinen anhand dieser Suche *me gusta*, *me relaja*, *me bajo* (von *bajarse*) und *me las leo*. Bei den ersten beiden Treffern handelt es sich um **keine** reflexiven Verben, sondern um Formen des indirekten Objektpronomens. Bei *me las leo* liegt ein emphatischer Gebrauch vor und lediglich bei *me bajo* (= ich lade mir herunter) liegt ein „echtes“ Reflexivverb vor. Andere Items, die zum Beispiel bei den „*rutinas diarias*“ auftreten, sind aus unbekanntem Gründen nicht erfasst. Deswegen ist auf die oben beschriebene Suchfunktion zurückzugreifen.

ist notwendig, um anhand einer weiteren Suchfunktion die fehlenden Pronomen herausfinden zu können.

Anstatt die Sektionssuche zu verwenden, müssen die Schüler nun mit Konkordanzen („Buscar palabra“) arbeiten:

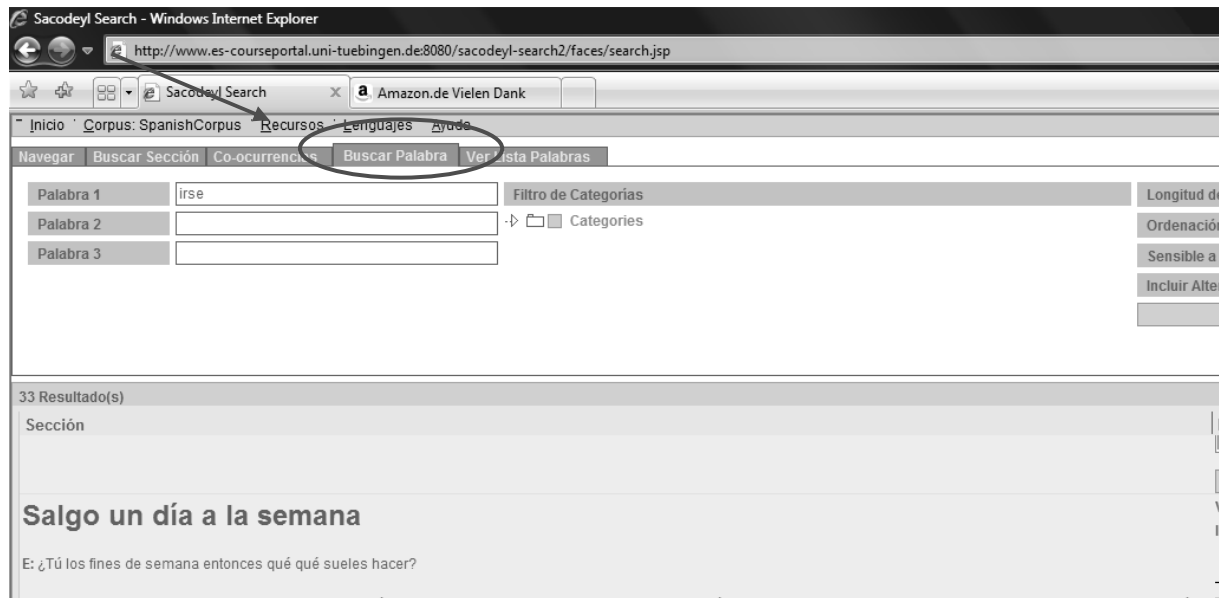


Abbildung 26

um so nach und nach die verschiedenen Formen herausfinden zu können.

Contexto Izquierda	Coincidencia	Contexto Derecha
veranos digo a mi madre bueno como me	vas	a mandar a un internado a Inglaterra , yo
Y gracias a eso también viajas ¿ no?,	vas	a otros sitios . Sí . Bueno , primero es entre
a la confirmación, ¿ vas a una Iglesia o	vas	a una ? Pues a confirmación voy , este ya
porque tienes buena memoria o buena capacidad pero	vas	a estudiártelo y ya está y lo sueltas
y tal aunque no se habla mucho porque	vas	con todos los compañeros y todo eso , y
Idiomas y ya el tiempo , y conforme que	vas	aumentando los estudios , y aparte con la junto
sabes? Vas pasando y te vas imaginando que	vas	viendo ahí a judíos con el brazalete de
Has pensao cuando termines el instituto qué	vas	a hacer ? Sí yo yo quiero ser actriz
Con los mismos, con los mismos. ¿ Con quién	vas	? Pues , no sé , con los españoles y con
mundial, perdón de la primera guerra mundial ¿ sabes?	vas	pasando y te vas imaginando que vas viendo
al cine o qué tipo de películas si	vas	? Me gusta y lo que pasa es que
que tampoco tiene gran cosa Murcia, que te	vas	a Madrid y es mucho más grande tiene
muy buenas condiciones. No sé que tú te	vas	a Barcelona , por ejemplo , y tú tienes muchas
difícil que, o lo arriesgas todo y te	vas	a Madrid o a Barcelona , o te vas
por ejemplo, las vacaciones, ¿ qué sueles hacer, te	vas	a la playa , te quedas por Murcia ? Pues

Abbildung 27

Auf diese Weise gelangen die Schüler nach und nach auf die Formen:

- me voy
- te vas
- se va
- nos vamos
- os vais
- se van

Weiterhin kann auf diese Weise auch noch einmal auf die Bedeutung von *irse* eingegangen werden, weiterhin zudem noch einmal vertiefend auf die Stellung.

Für die schnellen beziehungsweise guten Schüler soll schließlich die Wortsuche dafür verwendet werden, möglichst viele andere reflexive Verben zu suchen und somit den Wortschatz zu erweitern. Die Schüler müssen dazu einfach umgekehrt vorgehen: Sie geben eines der Pronomen ihrer Wahl in die Suchmaske ein. Wichtig hierbei ist, dass sie auf die Konkordanz zwischen Pronomen und Verbendung achten. Teil der Aufgabe ist hierbei, die lexikalische Bedeutung auf Grund des Kontextes herausfinden zu lassen. Diese werden mit Beispielsatz für den Rest der Klasse kopiert und szenisch und graphisch vorgestellt. Die entsprechenden Arbeitsblätter werden im schulinternen Tauschverzeichnis gespeichert, so dass sich alle Anderen diese „Vokabellisten“ auf ihren Stick ziehen können.

Abschließend werden die Formen, sowie wichtige Stellungsregeln nochmals zusammen wiederholt und im Grammatikheft festgehalten.⁵²

6.3.7. Übungsphase 2A (Übung der Verben in Telos)

Ähnlich wie im Fall der Zeitangaben folgt auch hierzu eine Übungsphase in Telos. Zu beachten ist hierbei, dass auch alle drei Bereiche, die zuvor angesprochen wurden, abgedeckt werden: die lexikalische Ebene, die Verbkonjugation und die Satzstellung. Auch hier bietet es sich an, nahe am Lehrbuch zu bleiben, weshalb zwei Aufgaben hieraus im Telosformat übertragen wurden (vgl. Abbildung 28 und 29). Um nun auch eine gewisse Progression zu haben, wurde hierzu zunächst eine Multiple-Choice-Aufgabe im Lückentext-Format gewählt, um den Schülern bei dieser ersten Übungsstufe noch eine Orientierungshilfe zu bieten, im zweiten Schritt sind die Schüler stärker gefordert, indem sie selbst die entsprechenden Formen bilden und richtig einsetzen müssen. Der dritte Schritt hin zur freien Produktion wird in 6.3.8. erklärt.

⁵² Dieser Schritt ist zwar innerhalb dieser Einheit nicht unbedingt notwendig, doch darf nicht vergessen werden, dass sich die meisten Schüler mit Hilfe ihres Grammatikhefts auf Klassenarbeiten vorbereiten.

Qué rollo.

Completa el texto.

1. Quedar / vosotros, irse / nosotros:
 - No un rato? Podemos tomar algo...
 - No . Ya es tarde... Adiós.
2. ir / vosotros; quedarse / ellos
 - A qué hora al instituto?
 - en bus de las 7:20. Ir en bus es un rollo.
3. ir / vosotros; quedarse / ellos
 - a la fiesta de Quique el sábado?
 - No, qué pena. Llegan unos amigos de mis padres con su hijo y el fin de semana. Qué rollo,
4. ducharse / él; quedarse / tú:
 - Y por qué es un rollo?
 - Mira: desayuna en la cocina con música, después media hora y habla mucho.
 - Bueno... en cama y ya está.
1. Quedar / vosotros, irse / nosotros:
 - No un rato? Podemos tomar algo...
 - No gracias, . Ya es tarde... Adiós.
2. ir / tú, ir / yo:
 - A qué hora al instituto?

Abbildung 28

in Anlehnung an: Amann/Marín Barrera/Schleyer, 2003a: 44/4a.

Juan y Roberto

Completa el texto con DUCHARSE, IRSE, LEVANTARSE y QUEDARSE.

1. Juan: Cuándo Nuria y tú?
 - Roberto: Yo temprano pero Nuria tarde.
2. Juan: (tú) antes de la escuela o por la noche?
 - Roberto: a eso de las siete.
3. Juan: A qué hora vosotros de casa?
 - Roberto: Mis padres a las ocho; Nuria y yo a las ocho
4. Juan: qué hacéis después de las clases?
 - Roberto: A veces Rándal y yo en la plaza pero Nuria siempre

Abbildung 29

in Anlehnung an: Amann/Marín Barrera/Schleyer, 2003b: 25/3.

6.3.8. Übungsphase 2B (Mündliche Vertiefungsphase)

Wie schon unter Punkt 4 (6.3.4.) beschrieben, ist es generell wichtig, mündliche Phasen einzubauen. Nachdem im sechsten Schritt (6.3.6.) die Formen recht schematisch eingeübt wurden, ist es nun umso belangericher, stärker „echte“ Sprachproduktion zu fördern. Hierzu bietet sich eine Aktivität in Kleingruppen an, bei denen sich die Schüler gegenseitig von ihren Wochenendtätigkeiten berichten. Da auch hier in dieser Phase das *freie Üben* im Vordergrund steht, wird weiterhin noch auf spezielle „Kontrollformen“ verzichtet (vgl. dazu 6.3.11.), so dass die Schüler sich inhaltlich und sprachlich zunächst ausprobieren können. Zudem kommt hierbei auch bereits eine Verknüpfung mit den zuvor eingeübten Zeitformeln hinzu, so dass dies dadurch unbewusst umgewälzt wird. Die entsprechende Aufgabe wurde 1:1 aus dem Buch übernommen:

5 **Sábado y domingo** ▶ RESUMEN 1

¿Qué haces los sábados y domingos?
Utiliza:

Los sábados	(no) puedo ...
Los domingos	(no) tengo que ...
	(no) quiero ...

descansar	hacer los deberes
hacer la compra	desayunar
preparar todo para el lunes	
levantarme tarde	estudiar
pasar por casa de un amigo	
leer	escuchar música



- ir al cine
- ducharme
- llamar por teléfono
- escribir mensajes
- poner la mesa
- ir a un concierto
- trabajar
- quedarme en casa
- comer con la familia
- cenar temprano

Ejemplo: Los domingos no tengo que salir de casa temprano porque no tengo clase.

Abbildung 30

aus: Amann/Marín Barrera/Schleyer, 2003a: 45/5.

6.3.9. Zweites Hörverstehen und Lesetraining

Zwar würde es sich in der Tat anbieten, die beiden zuvor angesprochenen Aufgabentypen nun miteinander zu verbinden, doch ist zu diesem Zeitpunkt ein echter Methodenwechsel angebracht, um die Motivation der Schüler aufrechtzuerhalten. Zudem sollten sie im Laufe der ersten beiden Übungsphasen einiges dazugelernt haben, so dass ein Hörtext wie zu Beginn, der am Anfang der Einheit stand und auf Grund der lexikalischen Inhalte nur ein Globalverstehen erlaubte, nun auch für Detailverstehen

genutzt werden kann. Dazu soll dieser erneut angehört werden in Kombination mit entsprechenden Fragen.

Manolo

Escucha lo que cuenta Manolo. Puedes volver al vídeo y escucharlo otra vez.
(Höre zu, was Manolo erzählt. Du kannst zum Video zurückgehen und es nochmal anhören).



1. Normalmente Manolo se levanta
 - a las seis
 - a las siete
 - a las ocho
2. El fin de semana
 - también se levanta a estas horas.
 - se levanta más temprano.
 - se levanta más tarde.
3. Después queda
 - con sus amigos para jugar al baloncesto.
 - con su madre para hacer la compra.
 - con su padre para trabajar en su oficina.
4. El fin de semana
 - su madre cocina algo muy bueno.
 - van a casa de su abuela para comer.
 - comen en un restaurante.
5. Entre las cuatro y las cinco normalmente

Abbildung 31

Weiterhin ist gerade im Anfangsunterricht das Lesetraining ein äußerst wichtiger Bereich, weswegen dieser Text zusätzlich für das Lesetraining genutzt werden soll. Nachdem er also inhaltlich abgehandelt ist, sollen die Schüler das Transkript zum Lesen verwenden. Hierbei haben sie die Wahl, ob sie sich direkt in Telos oder per Handy aufnehmen. Zweiteres kann zwar zu einem gewissen Qualitätsverlust führen, sollte jedoch höchst motivierend sein, da generell während der Unterrichtszeiten striktes Handyverbot gilt. Diese Aufnahmen sollen sie dann zu zweit mit dem Original vergleichen und ihre Fehler anhand eines Fehleranalyseprotokolls festhalten.⁵³ Dies ist eine gute Methode, um Lernerautonomie zu stärken und individuelle Leistungsunterschiede auszugleichen.

⁵³ Das bedeutet, falsch ausgesprochene Wörter werden herausgeschrieben und nach Fehlern klassifiziert. Hierbei sind zwei Bereiche zu unterscheiden: Schwierigkeiten mit der Betonung oder mit der Graphem-Phonem-Relation wie z.B. Probleme mit <c>, <g> etc.

6.3.10. Einübung der Redemittel

Bevor abschließend alle Puzzlestücke in Form des freien Dialogs zusammengesetzt werden können, fehlt ein letzter Baustein: die entsprechenden Redemittel, um ein Telefonat führen zu können. Auch hierzu ist erneut eine Verknüpfung von Telos und dem Lehrwerk gut geeignet. Wie im *Cuaderno* ist die Idee, ein Telefongespräch aus den einzelnen Phrasen zu rekonstruieren. Mit einer „Drag&drop-exercise“ wird dies technisch erleichtert, so dass falsche Teile noch einfacher verschoben werden können.

Llamar por teléfono

Ordena la conversación telefónica.

The exercise consists of two main parts. On the left, there is a vertical list of text boxes for a dialogue. Each box is preceded by a speaker's name: Teresa, Roberto, Teresa, Roberto, Teresa, Maricruz, Roberto, Maricruz, Roberto, Maricruz, Roberto, Maricruz, Roberto. The first box for Teresa contains the text 'Sí, diga.'. To the right of each box is a small circular icon with a lightbulb. On the right side of the exercise, there is a vertical list of phrases in rounded rectangular boxes. These phrases are: 'Hasta luego. Chao', 'Hola, está Maricruz?', 'Bien. Oye, qué haces hoy por la noche?', 'De Roberto', 'Sí?', 'Hola Roberto, qué tal?', 'Sí, diga.', 'No sé... Vamos al cine?', 'Sí, de parte de quién?', 'Sí, vale. Quedamos a las ocho?', 'Hola, soy yo, Roberto.', 'Perfecto. Hasta luego.', and 'Un momento, ahora se pone.'.

Abbildung 32

in Anlehnung an: Amann/Marín Barrera/Schleyer, 2003b: 28/6.

Solche Redemittel umzuwälzen, ist sicherlich förderlich, wenn man erreichen möchte, dass die Lerner entsprechendes Vokabular zur Verfügung haben und somit angemessen reagieren können, was eine wichtige Forderung der Sprachanalyse war (vgl. Kapitel 5.2.).

6.3.11. Wortschatzaufgabe (Vorbereitung für den Dialog)

Nun könnte der freie Dialog folgen. Da wir es jedoch mit einer Anfängergruppe zu tun haben, ist der Wortschatz, der bisher zum Thema erarbeitet wurde, noch keinesfalls ausreichend. Aus diesem Grund sollen die Schüler erneut explorativ tätig werden, dieses Mal jedoch in sehr freier Form, um ihren eigenen Bedürfnissen gerecht zu werden und um dabei einen noch vielfältigeren Umgang mit dem Korpus zu fördern. Die Schüler können dabei anhand der Themen verschiedene Bereiche auswählen, die sie für sich selbst als relevant erachten. Beispielsweise könnte das Themenfeld

„Mi familia“ (meine Familie) eine Rolle spielen. Des Weiteren „scannen“ sie die Kurzüberschriften der einzelnen Ausschnitte, um so für sie passende Kontexte zu finden. Ihre Aufgabe ist es nun, entsprechende Wörter, Kollokationen oder Strukturen zu finden, die sie später in ihren eigenen Dialog einbauen wollen. Dieser Teilbereich ist stark individuell verschieden, so dass die Gruppe entweder auf zwei Räume verteilt werden kann oder dass die Schüler 6.3.10. und 6.3.11. in zwei Gruppen in unterschiedlicher Reihenfolge behandeln können.⁵⁴

6.3.12. Der eigene Dialog (Telefongespräch)

Die „Rahmenaufgabe“ des Lehrwerks in Form eines Telefonats soll, wie bereits mehrfach angesprochen, auch bei der Korpus-/Moodle-Arbeit aufgegriffen werden, wenn auch in abgewandelter Form: Das Ziel dieser Kurzeinheit ist ebenfalls, dass sich die Schüler über ihre Tagesabläufe äußern können. Auf Grund ihres Lernstandes ist ein reales Telefongespräch jedoch noch nicht möglich. Dennoch ist es wichtig, solch einen interkulturellen Sprechanlass zu nutzen und möglichst realitätsgetreu umzusetzen. Zudem wird hierdurch die Möglichkeit geboten, sprachmittlerische Elemente einfließen zu lassen

Um dem Punkt „Sprechanlass“ gerecht zu werden, werden also innerhalb der Lernergruppe Telefongespräche simuliert (hier hat man zudem ein klar interaktiv-kommunikatives Element). Damit das Ganze authentischer wird, ist eine wichtige Grundvoraussetzung, dass sich die Schüler beim „Telefonieren“ nicht gegenseitig sehen dürfen. Auch der Einsatz von Handys ist sicherlich wünschenswert und zugleich motivationsfördernd, da in den meisten Schulen während der Unterrichtszeit striktes Handyverbot herrscht.

Die Gruppengröße ist hierbei unbedingt zu beachten. Prinzipiell gibt es verschiedene Möglichkeiten, die alle verschiedene Vor- und Nachteile aufweisen. Zunächst könnte man verschiedene Schülerpaare vor der Gesamtgruppe ihren Dialog vorspielen lassen. Von Vorteil wäre, dass alle hierzu Feedback geben und alle gleichermaßen daraus lernen könnten. Jedoch überwiegen bei dieser Methode ganz klar die Nachteile: Zum einen ist es so, dass viele Schüler (und vor allem Schülerinnen) gewisse Hemmungen haben, vor der Gesamtgruppe zu sprechen. Dies nimmt in der Regel mit zunehmender Sprachbeherrschung ab, aber gerade zu solch einem frühen Zeitpunkt, ist eine solche „Stresssituation“ sicherlich nicht förderlich. Zum anderen aber

⁵⁴ Zur genauen Aufgabenbeschreibung: siehe Anhang B.12.

ist die geringe Sprechzeit viel wesentlicher. Würde man alle Paare sprechen lassen, müsste jeder einzelne Schüler umgekehrt 15x zuhören und käme so selbst nicht zum Sprechen. Abgesehen davon, dass dies auf Dauer langweilig würde (und unter Umständen zu einem erhöhten Lärmpegel führen könnte), würde dies enorm viel potentielle Lernzeit in Anspruch nehmen.

Eine andere Variante wäre, dass sich die Schüler ihre Dialoge gegenseitig vorspielen, so dass alle Schüler zum Sprechen kommen und keine Zeit „vergeudet“ würde. (Bei einer solchen Methode muss der entsprechende Lärm in Kauf genommen werden.) Nicht ganz glücklich hierbei ist jedoch das Feedback: Zwar sind Schüler durchaus in der Lage, in einem gewissen Maße Feedback zu geben, aber gerade in der Erlernungsphase kann dies nie allumfassend sein.

Deswegen soll hier auf ein anderes Verfahren zurückgegriffen werden: Die Schülerpaare (in drei Fällen 3er-„Pärchen“) gehen in 3er-Gruppen zusammen (das heißt jeweils zu sechst, im Falle der 3er-„Pärchen“ zu neunt). Wie im zweiten Fall beschrieben, spielen sich die Gruppen ihre Telefonate gegenseitig vor. Entscheidend hierbei ist jedoch, dass sie sich gegenseitig filmen. Um das Ganze möglichst praktikabel zu machen, werden hierbei Handykameras eingesetzt. Bild- und Tonqualität sind heutzutage in der Regel absolut ausreichend, um dies auf diese Weise zu tun. Des Weiteren trägt dies sicherlich noch zur Motivation der Schüler bei. Auch die Übertragung der Filmsequenzen mittels Cardreader oder Bluetooth ist recht einfach. Im Anschluss daran müssen die Schüler zunächst einen (elektronischen) Selbstevaluationsbogen ausfüllen (vgl. Anhang B.12.) und auf dieselbe Art und Weise die beiden anderen Paare ihrer Gruppe beurteilen. Zu Hause müssen die Schüler dann nochmals die drei Videos ihrer Gruppe anschauen und nochmals beurteilen. In der darauffolgenden Stunde werden dann exemplarisch einzelne „Produkte“ im Plenum besprochen. Als freiwillige Hausaufgabe (Stichwort „Binnendifferenzierung“) können die einzelnen Paare erneut einen solchen Dialog aufnehmen und zur Diskussion online stellen.

Neben dem vordergründigen Ziel, die Sprechkompetenz zu fördern, wird hierbei auch ganz klar die vom Bildungsplan geforderte Methodenkompetenz trainiert. Dort heißt es hierzu:

Sie verfügen über

- Techniken, um eigene Texte auf Fehler im elementaren Wortschatz- und Strukturbereich hin zu überprüfen und zu verbessern;

- Strategien, um den Lernprozess selbstverantwortlich zu unterstützen und zu ergänzen (eigene Defizite erkennen und ausgleichen);
- Methoden, den Lernprozess selbstständig im Sprachenportfolio zu dokumentieren;
- Strategien, die sie befähigen, mit Partnern zielgerichtet zusammenzuarbeiten. (MKS, 2004b: 358).

6.3.13. E-Mail

Die beiden Themenkomplexe „Tagesablauf“ und „Telefongespräch“ bieten neben dem Dialog noch weitere Möglichkeiten für Interaktion. Zwar ist es noch zu früh, um telefonisch in Kontakt mit Muttersprachlern zu treten, doch bieten Chat und E-Mail mit Muttersprachlern durch die dialogische Situation ähnliche Bedingungen, die auch für ein Telefongespräch zutreffen. Begünstigend ist hier sicherlich das schriftliche Medium, so dass die Schüler die Möglichkeit haben, bei Unsicherheiten oder noch unbekanntem Vokabular zeitnah (und nicht gesprächsbehindernd) nachzuschauen, wobei dies im Falle einer E-Mail noch stärker gegeben ist. Aus diesem Grund ist die letzte Aufgabe dieser Einheit, sich per E-Mail mit ihren E-Mail-Partnern über ihre Tagesabläufe austauschen. Über die Webseite www.thebigchallengeclub.com, eine Art internationale Brieffreundebörse für Schulklassen, wurden entsprechende Kontakte gefunden.

Um auch als Lehrer ein abschließendes Bild über die innerhalb der Lektion erworbenen Fähigkeiten zu bekommen, ist es sicherlich sinnvoll, nicht nur die Dialoge als Maßstab zu nehmen, sondern auch die schriftlichen Produkte zu betrachten. Den Schülern ist es hierbei jedoch freigestellt, ob sie mir die realen E-Mails weiterleiten oder ob sie diese leicht modifiziert nochmals schreiben. Somit wäre hier auch der Bereich „Schreibkompetenz“ berücksichtigt und ein weiterer Unterpunkt der Methodenkompetenz mit einbezogen.

7. Korpusarbeit und Blended Learning im Spanischunterricht: Evaluation

In diesem Kapitel liegt der Fokus auf der Evaluation der in 6. vorgestellten Unterrichtseinheit. In einem ersten Schritt (7.1.) werde ich auf die Praktikabilität eingehen – ein für die Praxis äußerst wichtiges Kriterium, das in vielen Publikationen etwas außer Acht gelassen wird. In einem zweiten Schritt (7.2.) werden die Ergebnisse der Schülerevaluation analysiert und diskutiert, insofern deren Feedback die Erwartungen, Sichtweise und Erfahrungen der Betroffenen widerspiegelt (vgl. Europäischer Fonds für Regionale Entwicklung, 2009). Weiterhin (7.3.) werde ich anhand einiger repräsentativer Beispiele aufzeigen, inwiefern die kommunikativen Lernziele umgesetzt wurden, um so auch Rückschlüsse auf den „Lernerfolg“ ziehen zu können. Abschließend (7.4.) soll ein allgemeines Fazit gezogen werden.

7.1. Praktische Umsetzung

Zunächst möchte ich kurz den tatsächlichen Ablauf erläutern und hiervon ausgehend gewisse Schwierigkeiten ansprechen, die sich bei der Durchführung gezeigt haben und mit denen prinzipiell im realen Schulalltag zu rechnen ist.

1. Erstes Hören (Globalverstehen):

Da die Schüler aufgrund technischer Probleme die Audiodateien nicht selbst anhören konnten, wurde der erste Hörtext im Plenum zunächst 1x ohne Text, danach mit Untertitel angehört. Hinzu kamen diverse Probleme beim Starten der PCs, so dass insgesamt 15 Minuten benötigt wurden.

2. Explorative Aufgaben: Wortfeld Uhrzeit/Wochentage

Diese Phase dauerte mit 25 Minuten länger als ursprünglich geplant. Der Grund hierfür war zum einen, dass die Ladezeit von Sacodeyl teilweise extrem lang war, zum anderen, dass viele Schüler wirklich viel Zeit benötigten, um die entsprechenden Formen zu finden. Die guten Schüler hingegen hatten die Aufgabe bereits nach wenigen Minuten erledigt, so dass sie die Regelmäßigkeiten recht gut klassifizieren konnten. Weitere fünf Minuten waren notwendig, um diese zu besprechen.

3. Festigung der Uhrzeiten:

Nachdem viele der Schüler die Uhrzeiten bereits aus Sacodeyl erschlossen hatten, stellte es nun keine größere Herausforderung dar, anhand des Übersichtsblattes die Regeln festzuhalten, so dass hierfür 5 Minuten für die Einzelarbeit und Besprechung

im Plenum ausreichen. Wie beabsichtigt, konnten sich hierbei auch schwächere Schüler einbringen.

4. Übungsphase 1A: Wortschatzübung in Telos:

Auch wenn diese Übung für alle Schüler gleichermaßen gut zu bewältigen war, waren einige der Schüler bereits nach fünf Minuten fertig, andere, die Schwierigkeiten beim Laden oder Finden der Seite hatten oder die sich beim Arbeiten am Computer abwechselten, benötigten teilweise mehr als 10 Minuten. Aus diesem Grund hatten die Guten/Schnellen für die Übungsphase 1B mehr Zeit zur Verfügung, um so unnötige Wartezeit zu vermeiden.

5. Übungsphase 1B: Mündliche Vertiefungsphase

Wie häufig beim freien mündlichen Üben fiel diese Aufgabe sehr unterschiedlich aus: Während ein Großteil wirklich bemüht war, das zuvor Erlernte umzusetzen, hatte ich bei ein paar Schülern den Eindruck, dass sie die Moodle-Übung absichtlich hinauszögerten, um nicht mit ihrem Partner sprechen zu müssen. Je nach Arbeitstempo während der Übungsphase 1A dauerte diese Phase zwischen 5 und 10 Minuten.

6. Explorative Aufgaben: reflexive Verben (Erschließungstechniken)

Da insgesamt im Laufe dieser ersten Doppelstunde sehr viel Zeit durch Technikprobleme verloren gegangen war, entschied ich mich dafür, die zweite Sacodeyl-Phase aufzusplitten. So konnten die letzten 15 Minuten dafür genutzt werden, um mit dem Verb *levantarse* zu arbeiten.

In der folgenden Doppelstunde bot dies die Möglichkeit, zunächst die wichtigsten Erkenntnisse (Bedeutung, Flexion, Satzstellung) zu wiederholen, um dann den zweiten Teil des Arbeitsblatts 2 (*irse*) zu bearbeiten. Inklusive PC-Hochfahren etc. – einige hatten mittlerweile zudem ihren Anmeldenamen vergessen oder hatten ihr Arbeitsblatt mit den Anweisungen nicht mehr dabei – dauerte dies insgesamt 25 Minuten. Als sehr günstig erwies sich die binnendifferenzierende Aufgabe für die guten bzw. schnellen Schüler, da die ersten bereits nach wenigen Minuten fertig waren. Andere hingegen taten sich sehr schwer mit dem Arbeitsauftrag, bzw. es zeigten sich teilweise große Defizite beim Analogiebildern, da zahlreiche Schüler entweder nicht in der Lage waren, *estar* zu konjugieren, oder den Transfer nicht schafften.

7. Übungsphase 2A: Übung der Verben in Telos:

Wie bei der ersten Übungsphase war das Tempo sehr unterschiedlich. Da einige offenbar mit den Verbformen überhaupt nichts anfangen konnten, benötigten sie teilweise extrem viel Zeit, andere waren nach wenigen Minuten fertig. Aus diesem Grund wurde auch hier die mündliche Übungsphase unterschiedlich lang gestaltet.

8. Übungsphase 2B: Mündliche Vertiefungsphase

Wie bei der ersten Übungsphase zeigte sich auch hier, dass tendenziell die besseren Schüler sehr bemüht waren, ihre zuvor erworbenen Kenntnisse nun auch mündlich umzusetzen, während etliche Schüler (bewusst?) mehr Zeit mit Telos verbrachten als geplant. Insgesamt dauerte diese zweite Übungsphase (Teil A und B) 20 Minuten bis zur 5-Minuten-Pause.

9. Zweites Hörverstehen und Lesetraining:

Beim Hörverstehen bestand erneut das Problem, dass an den Schüler-PCs kein Ton gehört werden konnte, so dass erneut auf den Beamer zurückgegriffen werden musste. Zudem war die Qualität des zweiten Videos erheblich schlechter als die des ersten. Obwohl beide auf die gleiche Weise aus Sacodeyl kopiert worden waren, war der Ton sehr leise. Aus diesem Grund wurde dann für die Ausspracheübung nochmals spontan das erste Video gezeigt und als Vergleichspunkt herangezogen. Länger als geplant dauerte die Handyaufnahme, da nur etwa die Hälfte aufnahmefähige Handys (oder Kameras) dabei hatten, obwohl dies vorher eigentlich abgeklärt worden war. Eine weitere Schwierigkeit war zum Teil die Tonqualität: Vor allem bei Schülern, die sich gegenseitig aufnahmen, war diese zum Teil extrem schlecht, da das Mikrofon häufig zu weit vom Sprecher entfernt war.

10. Einübung der Redemittel

Da die Schüler nur darauf gewartet hatten, ihre Handys oder Kameras endlich zum Einsatz zu bringen, war der erste Schritt der dritten Doppelstunde, ihnen die Vorgaben ihres Dialogs zu erläutern und sie in die dritte Sacodeyl-Phase einzuführen. Damit verbunden war die Telos-Aufgabe, um den „Telefonwortschatz“ zu aktivieren. Wie zuvor schafften dies einige in fünf Minuten, andere waren in 15 Minuten noch nicht komplett fertig, so dass hier unterstützend eingegriffen werden musste.

11. Wortschatzaufgabe (Vorbereitung für den Dialog)

Auch wenn einige auf Hilfe angewiesen waren, um mit Sacodeyl umzugehen, gab es doch auch viele Schüler, die sich direkt selbstständig an die Arbeit machten. Daneben gab es zudem Schüler, die mit Google oder Online-Wörterbüchern arbeiteten. Auch wenn dies an sich nicht beabsichtigt war und ich jeweils darauf verwies, sie sollten es doch zunächst mit den ihnen zur Verfügung stehenden Hilfsmitteln versuchen, sehe ich doch einen positiven Lerneffekt hierbei: Bei keinem der Dialoge noch bei den E-Mails wurden deutsche Wörter verwendet oder erfragt und im Idealfall sind sich die Schüler dieses Mediums auf diese Weise nun stärker bewusst und greifen vielleicht auch zukünftig eher auf (Online-)Wörterbücher zurück, zum Beispiel bei Hausaufgaben, anstatt einfach das deutsche Wort hinzuschreiben. Zudem fiel auf, dass fast alle Schüler tatsächlich beachteten, keine ganzen Sätze, sondern nur Stichwörter aufzuschreiben. Lediglich zwei Schülerinnen hatten nach den etwa 35 Minuten Vorbereitungszeit überhaupt nichts erarbeitet.

12. Der eigene Dialog

Nach der großen Pause wurden die Schüler in überwiegend 6er-Gruppen ins Forum geschickt, um ihre Dialoge zu spielen, aufzunehmen und zu bewerten. Im Anschluss hatten die Schüler Zeit, ihre Dialoge erneut zu analysieren und schließlich wurden zwei Videos im Plenum betrachtet. Interessant war hierbei, dass die jeweiligen Schüler wesentlich selbstkritischer waren als der Rest der Klasse und ich als Lehrer.

13. E-Mail

Das Einzige, das wirklich stark von der Ursprungsidee abwich, war die E-Mail: Zwar stehen viele der Schüler über *The Big Challenge Club* in Kontakt zu Spaniern, doch haben letztendlich alle E-Mails direkt an mich geschrieben. 11 haben sich überhaupt nicht angemeldet oder Mails geschrieben, wobei zwei Schüler immerhin noch die „Mails“ handschriftlich zur folgenden Stunde mitbrachten.

Fazit:

Insgesamt ließ sich die Einheit weitgehend wie geplant umsetzen, allerdings zeigte sich, dass sich viele Schüler allgemein im Umgang mit dem PC trotz ITG⁵⁵-Unterricht in Klasse 5/6 doch recht unsicher verhielten und man als Lehrer immer wieder helfend intervenieren musste, welcher Knopf zu drücken sei, welche Datei man öffnen müsse etc. Die Konsequenz hieraus war, dass viel Zeit durch technische Umstände,

⁵⁵ ITG = „Informationstechnische Grundbildung“

beispielsweise auch durch Anschalten, Anmelden etc., verloren ging, was einige Schüler (vgl. 7.2.), aber vor allem ich selbst, als „Vergeudung der Lernzeit“ ansahen. Zudem musste dadurch vieles auf Deutsch erklärt werden, so dass der Sprachumsatz allgemein geringer war als üblich.

Weiterhin schienen viele Schüler den Unterricht und damit verbundene Aufgaben weniger ernst zu nehmen als gewöhnlich. Dies äußerte sich einerseits darin, dass sich ein großer Teil nicht zum vorgegebenen Termin bei Moodle oder *The Big Challenge Club* anmeldeten und viele Schüler sehr nachlässig mit ihren Aufgabenblättern umgingen. Da zahlreiche Schüler ihre Blätter nicht mehr dabei hatten oder nicht richtig durchlasen, endete die angestrebte „Lernerautonomie“ häufig bei der Frage „Was müssen wir jetzt tun?“.

Bei der Planung und Durchführung einer solchen Einheit sollte also generell nicht außer Acht gelassen werden, dass man Medienkompetenz und Eigenverantwortung nicht per se als gegeben sehen darf, sondern dass dies auch zwei Kompetenzbereiche sind, die sich erst entwickeln müssen. Zudem ist es sicherlich auch ein Lernprozess für den Lehrer, sich selbst zwischendurch zurückzunehmen und Verantwortung auch an technisch-versiertere Schüler abzugeben.

Weiterhin muss berücksichtigt werden, dass die technischen Voraussetzungen an Schulen in der Regel nicht optimal sind, vor allem auf Grund begrenzter Räumlichkeiten und nur bedingt idealer Netzwerklösungen. So kann es trotz guter Planung immer wieder passieren, dass Räume doppelt belegt sind, einzelne Computer, Lautsprecher oder das Internet nicht funktionieren oder die Geschwindigkeit drastisch langsam ist. Weiterhin werden an vielen Schulen Webseiten wie *YouTube* oder gewisse Funktionen wie Chatten oder Skypen pauschal an Schüler-Rechnern gesperrt, so dass hierauf dann nicht zurückgegriffen werden kann.

Zuletzt spielt hinsichtlich der Handhabung auch der zeitliche Faktor eine Rolle. Der Aufwand für eine solche Unterrichtseinheit ist sicherlich nicht vergleichbar mit „gewöhnlichen“ „Schulbuchstunden“, aber zum einen können die einmal erstellten Materialien für zukünftige Klassen leicht modifiziert erneut verwendet werden, zum anderen sind reine „Schulbuchstunden“, wie sie beispielsweise Bär (2009) beschreibt, in der Praxis heutzutage nicht mehr die Regel. Der Einsatz von Film, Musik oder visuellen Medien jedoch benötigt auch eine gewisse Recherche- und Aufbereitungszeit, so dass der Aufwand für ein solches Projekt in etwa der „normalen“ Arbeitszeit entspricht. Zudem darf nicht übersehen werden, dass während dem Unterricht viel

mehr Zeit bleibt, um individuell auf die Schüler einzugehen, als dies normalerweise der Fall wäre, so dass auch hinsichtlich dieses Kriteriums ein insgesamt positives Fazit gezogen werden kann.

7.2. Schülerevaluation

Im nächsten Schritt werde ich nun näher analysieren, wie die Unterrichtseinheit von den Schülern gesehen wurde. Hierzu werde ich in 7.2.1. zunächst kurz die Konzeption der entsprechenden Feedbackbögen erläutern. Im weiteren Verlauf werde ich diese auswerten und die jeweiligen Ergebnisse diskutieren. So stehen in 7.2.2. die numerischen Ergebnisse im Vordergrund. In 7.2.3. werden die Kommentare der Schüler bezüglich der Einheit als Ganzes sowie in Hinblick auf Sacodeyl und Moodle genauer analysiert. In 7.2.4. schließlich liegt der Schwerpunkt nochmals vertiefend auf der Analyse der drei Bewertungsbereiche Spaß, Schwierigkeitsgrad und gefühltem Lernerfolg. Abschließend soll in 7.2.5. ein allgemeines Fazit gezogen werden.

7.2.1. Konzeption der Evaluationsbögen

Die gesamte Schülerevaluation wurde an Hand von anonymen Fragebögen durchgeführt. Auf zusätzliche Interviews wurde aufgrund meiner Sonderrolle als Projektleiterin und Lehrerin der Klasse verzichtet, um das Dilemma zu umgehen, dass die Schüler bei einer direkten „Konfrontation“ aus Sympathie oder um negative Konsequenzen zu vermeiden, nicht ehrlich antworten. Generell ist dies eine weitverbreitete Form des „Lehrerfeedbacks“, auch außerhalb solcher speziellen Testsituationen, mit der die Schüler vertraut sind.

Der Feedbackbogen (siehe Anhang B.14.) besteht aus zwei wesentlichen Teilen: Angaben zu den einzelnen Aufgaben einerseits sowie zur Einheit insgesamt andererseits. Hierzu mussten die Schüler die jeweiligen Aktivitäten mit Smileys (☺☺☺, ☺☺, ☺, ☹, ☹☹, ☹☹☹) nach den Kriterien *Spaß*, *Schwierigkeitsgrad* und *Lernzuwachs* bewerten und ihre Beurteilung kommentieren. Dabei entsprechen die Smileys einer Skala von 1-6. Die entsprechenden Werte dürfen nicht mit Schulnoten gleichgesetzt werden, sondern müssen vor dem Hintergrund der Smileys gesehen werden. Somit sind Werte von 1-3 als positiv, Werte zwischen 3 und 4 als durchschnittlich, Werte von 4-6 als negativ zu sehen. Zudem mussten die Schüler nochmals explizit angeben, welche Aktivität ihnen am besten und welche ihnen am schlechtesten gefallen hat, wieder jeweils mit Begründung. Darüber hinaus wollte ich herausfinden, ob die

Schüler Sacodeyl und Moodle, die ja in dieser Einheit eine wichtige Rolle spielten, auch zukünftig außerhalb des Unterrichts verwenden würden.

7.2.2. Ergebnisse in numerischer Form

Zur ersten Orientierung sollen die Ergebnisse zunächst in tabellarischer Form dargestellt werden, bevor eine entsprechende Analyse und Diskussion folgt.

Übersicht über die durchschnittlichen Bewertungen:

	Spaß	Schwierigkeit	Lernerfolg	Ø
erstes Hören	3,15	4,54	3,08	3,59
Zeitensuchen in Sacodeyl	3,79	3,61	3,61	3,67
Zeiten-Übungen in Moodle	2,33	2,21	2,41	2,32
mündliche Übung (Partnerarbeit)	3,18	3,14	3,07	3,13
Verbensuchen in Sacodeyl	4,04	3,33	3,82	3,73
Verbenüben in Moodle	2,75	2,86	2,89	2,83
mündliche Übung (Gruppenarbeit)	3,22	3,11	3,33	3,22
zweites Hören	3,14	4,07	3,71	3,64
Aussprachetraining	2,19	2,48	2,63	2,43
Wortschatzsuche in Sacodeyl	3,70	3,75	4,29	3,91
Moodle:Redemittel	2,29	2,39	2,71	2,46
Telefongespräch	1,75	2,11	2,39	2,08
eigene E-Mail	2,67	3,27	2,64	2,86
Ø*	2,94	3,14	3,12	3,07
Bewertung der Gesamteinheit*	2,85	3,50	2,85	3,07

* Der Durchschnitt errechnet sich aus den jeweiligen Einzelbewertungen, die Bewertung der Gesamteinheit wurde nochmals explizit erfragt. Dadurch kommen die entsprechenden Abweichungen zustande.

Tabelle 29

Insgesamt fällt die Bewertung der Einheit positiv aus: Der Schnitt 3,07 entspricht exakt der Meinung „☺“. Interessanterweise stimmen der Durchschnitt der einzelnen Bewertungen und der Schnitt der Bewertung der Gesamteinheit exakt überein. Die jeweiligen Ergebnisse innerhalb der Kategorien Spaß, Schwierigkeitsgrad, Lernzuwachs brachten jedoch unterschiedliche Ergebnisse: So wurde der Schwierigkeits-

grad im Nachhinein höher eingestuft als dies bei den einzelnen Aufgaben angegeben wurde. In Bezug auf den Lernzuwachs verhielt sich dies genau umgekehrt. Bis auf die Gesamteinschätzung des Schwierigkeitsgrades liegen diese aber alle im guten („☺“) Bereich.

Weiterhin zeigt sich, dass absolute Spitzenwerte in beide Richtungen nicht auftreten. So ist 1,75 in Bezug auf das Telefongespräch der höchste positive Wert im Bereich Spaß, 4,04 hinsichtlich des Verbensuchens in Sacodeyl der höchste negative Wert in diesem Bereich. In der Kategorie Schwierigkeitsgrad liegen die entsprechenden Werte mit 2,11 (Telefongespräch) und 4,54 (erstes Hören) darüber. Mit 2,39 hat der Dialog auch in Hinblick auf den Lernzuwachs den höchsten positiven Wert, den höchsten negativen Wert nimmt hier mit 4,29 die Wortschatzsuche in Sacodeyl ein. Insgesamt ist 1,75 der höchste positive, 4,54 der höchste negative Wert.

7.2.3. Analyse und Interpretation der Schülerkommentare

In diesem Kapitel liegt der Schwerpunkt auf der Analyse und Interpretation der Schülerkommentare. Hierzu werde ich zunächst das allgemeine Feedback zur Unterrichtseinheit näher betrachten. Dabei werde ich in einem zweiten Schritt auch vertiefend auf die Kommentare hinsichtlich der besten beziehungsweise schlechtesten Aufgabe zu sprechen kommen. Abschließend werde ich nochmals speziell auf die Bewertungen von Sacodeyl und Moodle eingehen.

Allgemeines Feedback zur gesamten Einheit:

positives Feedback	negatives Feedback
<ul style="list-style-type: none"> • abwechslungsreich • man konnte viel selbst lernen • man konnte gut üben • Spaß • viel Computerarbeit • neue Themen • weil man aktiv werden kann • weil man sprechen üben kann • besseres Sprachgefühl • viel dazu gelernt • nicht immer Unterricht • mal etwas anderes [sic] 	<ul style="list-style-type: none"> • Ich habe wenig verstanden. • Grammatik + Vok. schwer • manchmal langweilig • (manchmal) schwer / manches nicht kapiert • manches etwas komisch • viele neue Wörter • ziemlich anstrengend • Ich persönlich lerne mehr, wenn ich im Unterricht sitze und mir etwas erklärt wird.

<ul style="list-style-type: none"> • Alles war machbar! • Ich fand es gut, dass wir mal in einem Fach was machen, wo man auch Spass [sic] hat ☺. The big challenge club ist auch cool ☺ • Weils [sic] cool war (mal was neues) [sic] 	
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Tabelle 30

In vielen der Kommentare kam zum Ausdruck, dass den Schülern besonders gefallen hat, dass die Einheit sehr abwechslungsreich und innovativ war. „Mal etwas anderes“, „mal was neues [sic]“. Hierin sehe ich eine Bestätigung des Blended Learning-Konzepts, insofern Methodenvielfalt, der Einsatz verschiedener Medien und Aufgabentypen wichtige Grundsätze von Blended Learning sind.

Außerdem wurde mehrfach geäußert, dass es Spaß gemacht hat, „cool“ war. Es scheint also gelungen zu sein, dass die Schüler den Unterricht als authentisch im Widdowson'schen Sinn wahrgenommen haben.

Von vielen Schülern wurde zudem positiv gesehen, dass sie selbst aktiv werden konnten und die Möglichkeit hatten zu üben, was wesentlichen konstruktivistischen Grundsätzen entspricht. Auch dass sie vieles selbst lernen konnten, wurde in diesem Zusammenhang als positiv geäußert.

Diese Lernerautonomie wurde jedoch nicht von allen gleichermaßen geschätzt. So finden sich auch Kommentare, dass es „manchmal etwas anstrengend“ war. Auch die Äußerung „Ich persönlich lerne mehr, wenn ich im Unterricht sitze und mir etwas erklärt wird.“ zeigt, dass diese Form des Lernens erst „eingeübt“ werden muss, um auch Schüler, die eher passives Lernen gewohnt sind, gleichermaßen zu erreichen.

Ein „echter“ Kritikpunkt war, dass vieles recht schwer war. Wie zuvor gezeigt (vgl. Tabelle 29), spiegelt sich diese Einschätzung auch in der Bewertung des Schwierigkeitsgrads wider. In 7.2.4. werde ich dies noch genauer analysieren.

Um diese allgemeinen Feststellungen noch weiter zu untermauern, werde ich im nächsten Schritt die Aussagen bezüglich der besten beziehungsweise schlechtesten Aktivität vertiefend analysieren. Betrachten wir dazu auch hier zunächst die entsprechenden Antworten im Überblick:

Beliebte + unbeliebte Aufgaben (mit Begründung):

beliebte Aufgaben	unbeliebte Aufgaben
<u>Telefongespräch (19 Nennungen):</u> <ul style="list-style-type: none"> • hat (viel) Spaß gemacht • hat was gebracht • kreativ • Arbeit mit Freunden • man bekommt nichts vorgeschrieben • einfach • viel gelernt 	<u>Sacodeyl (11 Nennungen):</u> <ul style="list-style-type: none"> • schwer • viele neue Wörter • wir konnten uns die Verben nicht merken • habe ich nicht ganz verstanden
<u>Sprachaufnahme (Aussprachetraining) (2x):</u> <ul style="list-style-type: none"> • witzig • man hört wie man spricht 	<u>Hörverstehen (9 Nennungen):</u> <ul style="list-style-type: none"> • neue Verbformen • schnell • Zeit • schwer zu verstehen
<u>mündliche Partnerarbeit (1 Nennung):</u> <ul style="list-style-type: none"> • nicht so schwer 	<u>Moodle (2 Nennungen):</u> <ul style="list-style-type: none"> • langweilig <u>Partnerübung in Encuentros (1 Nennung):</u> <ul style="list-style-type: none"> • Es war schwierig, sich wieder aufs Buch umzustellen.

Tabelle 31

Auch hier wird deutlich, dass die Schüler kreative, „andersartige“ Aufgaben besonders positiv beurteilten. Auch die Wertschätzung des Lernaspekts wird bei den Aussagen über das Telefongespräch deutlich. Weiterhin zeigt sich auch hier, dass die Lernerautonomie („man bekommt nichts vorgeschrieben“) positiv gesehen wird. Hinzu kommt als weiterer Aspekt, der bislang nicht so deutlich hervortrat, die Kollaboration. Für viele Schüler war „Arbeit mit Freunden“ ein weiterer sehr positiver Punkt. In Bezug auf die Aufgaben, die von den Schülern am negativsten gesehen wurden, fällt hier auf, dass insgesamt der Aspekt „Schwierigkeitsgrad“ als Hauptbegründung genannt wurde. Wie bereits zuvor gesagt, werde ich mich hiermit in 7.2.4. nochmals genauer auseinandersetzen.

Im Folgenden werde ich nun aber zunächst auf das Feedback in Bezug auf Sacodeyl und Moodle näher eingehen. Ausgangspunkt war die Frage, ob sich die Schüler vor-

stellen könnten, auch in Zukunft selbstständig mit einem Korpus oder Moodle zu arbeiten. Dazu will ich zunächst die Antworten aufführen und dann die entsprechenden Begründungen näher analysieren.

Frage: Würdest du auch zukünftig mit einem Korpus/Moodle arbeiten?

	Korpus	Moodle
ja	23,1%	52,4%
nein	42,3%	42,9%
vielleicht	23,1%	4,8%
weiß nicht	11,5%	-

Tabelle 32

Feedback zu Sacodeyl:

positives Feedback	negatives Feedback
<ul style="list-style-type: none"> • gute Übungen • macht Spaß • mehr Abwechslung als normale Aufgaben • weil man da mit dem Computer lernt • weil man richtige Dialoge bearbeitet und so auch richtig gesprochen wird 	<ul style="list-style-type: none"> • weil ich nicht gerne am PC arbeite • Korpus unübersichtlich gegliedert • bringt mir nichts (denke ich) • Weil es anders viel einfacher ist. • Das Schulmaterial reicht für mich. • Ich lerne mehr, wenn etwas vom Lehrer erklärt wird. • Zusatzaufgaben im Buch sind genau bei meinen Kenntnissen, in Sacodeyl muss man zu viele Wörter nachschlagen.

Tabelle 33

Feedback zu Moodle:

positives Feedback	negatives Feedback
<ul style="list-style-type: none"> • man kann gut üben • hilfreich • weil man dabei viel lernt • weil es viel bringt • mehr Abwechslung als normale Aufgaben • Lösung kann man gleich (selbst!) prüfen • macht Spaß 	<ul style="list-style-type: none"> • zu aufwändig • Computer anschalten & Co ist manchmal etwas umständlich. • Mein Computer zeigt Moodle nicht an.

Tabelle 34

Die Zahl der Schüler, die auch in Zukunft selbstständig mit Sacodeyl arbeiten würden, ist eher gering. Moodle hingegen würden mehr als die Hälfte nutzen.

Generell ist der größte Kritikpunkt, dass die Arbeit mit dem Computer aufwändiger und komplizierter (Sacodeyl) sei als „normales“ Lernen. Besonders in Bezug auf Sacodeyl wurde von einigen Schülern geäußert, dass ihnen das Schulmaterial reiche.

Auf der anderen Seite bewerten viele Schüler aber gerade als positiv, dass mit dem Computer gearbeitet wird. Hierbei wird besonders geschätzt, dass man gut üben und selbstständig Lösungen prüfen kann. Auch hier zeigt sich also, dass Lernerautonomie von einem Großteil der Schüler gut geheißen wird.

Auch der Aspekt „Authentizität“ findet sich in den Kommentaren wieder. So beispielsweise bei den Antworten „mehr Abwechslung als normale Aufgaben“ oder „weil man richtige Dialoge bearbeitet und so auch richtig gesprochen wird“.

Tendenziell, denke ich, kann man aus den Ergebnissen dieses Kapitels den Rückschluss ziehen, dass es zwei wesentliche Gruppen von Schülern gibt: Einerseits eher aktive Schüler, die an einem höchstmöglichen Lernzuwachs interessiert sind, andererseits eher passive Schüler, für die der geringstmögliche Aufwand Priorität hat.

7.2.4. Nähere Analyse der einzelnen Aktivitäten

In diesem Kapitel liegt der Schwerpunkt darauf, nochmals die einzelnen Aktivitäten einerseits sowie die Ergebnisse entsprechend der verschiedenen Bewertungskategorien andererseits genauer zu analysieren.

Hierzu werde ich zunächst in tabellarischer Form die verschiedenen Aktivitäten geordnet nach ihren Bewertungen in den Bereichen Spaß, Schwierigkeitsgrad und Lernerfolg darstellen, bevor ich hiervon ausgehend die Ergebnisse näher auswerte und diskutiere.

„Rankings“ der einzelnen Aktivitäten geordnet nach den Kategorien Spaß, Schwierigkeitsgrad und Lernerfolg:⁵⁶

Position	Spaß	Schwierigkeitsgrad	Lernerfolg
1	eigener Dialog (mit Kamera/Handy)	eigener Dialog (mit Kamera/Handy)	eigener Dialog (mit Kamera/Handy)
2	Aussprachetraining	Zeiten-Übungen in Moodle	Zeiten-Übungen in Moodle
3	Moodle: Redemittel	Moodle: Redemittel	Aussprachetraining
4	Zeiten-Übungen in Moodle	Aussprachetraining	eigene E-Mail
5	eigene E-Mail	Verbenüben in Moodle	Moodle: Redemittel
6	Verbenüben in Moodle	mündliche Übung (Gruppenarbeit)	Verbenüben in Moodle
7	erstes Hören	mündliche Übung (Partnerarbeit)	mündliche Übung (Partnerarbeit)
8	zweites Hörverstehen	eigene E-Mail	erstes Hören
9	mündliche Übung (Partnerarbeit)	Verbensuchen in Sacodeyl	mündliche Übung (Gruppenarbeit)
10	mündliche Übung (Gruppenarbeit)	Zeitensuchen in Sacodeyl	Zeitensuchen in Sacodeyl
11	Wortschatzsuche in Sacodeyl	Wortschatzsuche in Sacodeyl	zweites Hörverstehen
12	Zeitensuchen in Sacodeyl	zweites Hörverstehen	Verbensuchen in Sacodeyl
13	Verbensuchen in Sacodeyl	erstes Hören	Wortschatzsuche in Sacodeyl

Tabelle 35

⁵⁶ Vergleiche dazu Tabelle 32.

Beginnen will ich mit der Kategorie *Spaß*. Im Ranking haben sich vier verschiedene Bereiche herauskristallisiert:

Auf den Positionen 1-6 finden sich mit dem Dialog, dem Aussprachetraining, den Moodle/Telos-Aktivitäten und der E-Mail Aufgaben, bei denen Kreativität („mal was neues“[sic]), im Widdowson'schen Sinne könnte man auch von Authentizität sprechen, und Lernerautonomie in hohem Maß gegeben sind. In besonderem Maße scheint sich bei den ersten beiden Aktivitäten zudem der Einsatz des Handys beziehungsweise der eigenen Digitalkamera positiv auszuwirken. Der „reale“ Schwierigkeitsgrad hingegen scheint sich hingegen nicht negativ auszuwirken. Wie anderer Stelle erläutert, erfordern Dialog und E-Mail die komplexesten *sprachlichen* Kompetenzen.

Auf den Positionen 7 + 8 finden sich die beiden Hörverstehensübungen. Obwohl sie als sehr schwer empfunden wurden, wurden sie noch relativ positiv (3,14/3,15) bewertet. Hierbei könnten zwei Bedingungen eine Rolle spielen: Zum einen werden im „traditionellen“ Fremdsprachenunterricht nur selten audiovisuelle Materialien eingesetzt. Zum anderen handelt es sich bei den Videos um Aufnahmen von realen spanischen Schülern, die über ihre Lebenswelt erzählen. Dies kann eine weitere Ursache für das Interesse sein. Zudem darf nicht übersehen werden, dass die entsprechenden Aufgaben zum Hörverstehen Telos-Aktivitäten waren, die insgesamt sehr positiv bewertet wurden.

Auf den Positionen 9 + 10 sind die beiden *face-to-face*-Sprechaufgaben. Anders als der Dialog mit Videoaufnahme wurden diese jedoch nicht besonders positiv gesehen. Teilweise wirkte sich die Wahl des Partners negativ aus. Wie in Kapitel 7.1. geschildert, kam zudem hinzu, dass diese Aufgabe nicht von allen in vollem Umfang ausgeführt wurde.

Als Hauptgrund für die eher mittelmäßigen Werte (3,18/3,22) sehe ich aber vor allem das Medium Schulbuch. Obwohl es bei beiden Aufgaben an sich darum ging, dass die Schüler über ihre eigene Lebenswelt sprechen, schien dies nicht so wahrgenommen zu werden. Außerdem sehe ich als weiteres Problem den Aspekt Lernerautonomie. Anders als bei den anderen Aufgaben, bei denen dieser Faktor sich prinzipiell begünstigend auswirkte, ist bei diesem Aufgabentyp keinerlei Kontrollinstanz (kein Video, kein direktes Feedback etc.) gegeben, was ebenfalls eine Rolle spielen könnte.

Wie bereits in 7.2.3. aufgezeigt, waren die Aktivitäten mit Sacodeyl diejenigen, die den Schülern am wenigsten gefielen. Hier sehe ich durchaus das Problem, dass die Aufgaben recht anspruchsvoll waren, insofern gewisse Computerkenntnisse vorausgesetzt wurden und die Arbeitsanweisungen genau beachtet werden mussten. Zudem waren die Schüler in hohem Maße aktiv gefordert, mit der für sie noch recht neuen Sprache umzugehen. Zudem schienen einige Schüler den Kosten-Nutzen-Aufwand zu hinterfragen, besonders diejenigen, die meinten: „Das Schulmaterial reicht für mich.“ Weiterhin kann es auch eine Rolle spielen, dass es sich bei den Sacodeyl-Aktivitäten anders als bei den anderen Aufgaben um reines „data-driven-learning“ handelte (vgl. u.a. Braun, 2007).

In vielerlei Hinsicht trifft vieles, was in Bezug auf die Motivation gesagt wurde, auch für das *Schwierigkeitsempfinden* zu. Auch hier kann man im Wesentlichen von den eben beschriebenen vier Gruppen ausgehen:

Auf den Positionen 1-5 sind mit dem freien Dialog, den Moodle/Telos-Übungen, dem Aussprachetraining, und mit Ausnahme der eigenen E-Mail auf Position 8 die Aktivitäten ganz oben zu finden, die auch hinsichtlich des Spaßfaktors am positivsten beurteilt wurden. Bei den Moodle-Aufgaben ist dies leicht zu erklären, da es sich hierbei um geschlossene Aufgaben handelt, bei denen zudem die unmittelbar zuvor eingeführten grammatikalischen und lexikalischen Aspekte umgewälzt wurden. Auch das Aussprachetraining kann durchaus als leicht gesehen werden, trotz einiger neuer Vokabeln, insofern der Text zuvor bereits angehört worden war und im Spanischen generell eine Graphem-Phonem-Relation gegeben ist.

Dass der freie Dialog als leicht empfunden wurde, ist hingegen auf den ersten Blick eher verwunderlich, da Interaktion mit dem Partner, neues Vokabular, neue grammatische Strukturen, Aussprache, Sprachfluss, Inhalt usw. allesamt hierbei eine Rolle spielen. Allerdings konnten die Schüler durch die großzügige Zeitvorgabe sowie die Möglichkeit, die Dialogszene mehrmals zu üben, bevor das Endergebnis auf Video festgehalten wurde, ihr „Endprodukt“ perfektionieren. Weiterhin spielt sicherlich auch der Faktor „Kollaboration“ eine wesentliche Rolle: Einerseits konnten schwächere Schüler durch ihre Dialogpartner beim Einüben korrigiert werden, andererseits bestand zudem die Möglichkeit, Hilfe der Mitschüler, die jeweils filmten, in Anspruch zu nehmen.

Bei der eigenen E-Mail wird der Schwierigkeitsgrad hingegen etwas realistischer eingeschätzt. Durchaus handelt es sich hierbei um eine hoch komplexe Aufgabe, bei der ebenfalls die neuen Inhalte der Unterrichtseinheit von hoher Relevanz sind. Etwas verwunderlich ist jedoch, dass diese Aktivität als schwerer eingestuft wird als die beiden mündlichen Aufgaben im Unterricht.

Diese finden sich auf den Position 6 + 7 wieder. Generell werden auch hier recht komplexe Anforderungen an die Schüler gestellt, besonders, da es sich um *spontane* mündliche Interaktion handelt. Beim Einschätzen des Schwierigkeitsgrades dürfte aber der hohe Grad an Lernerautonomie eine wesentliche Rolle spielen, da die Schüler keine Form von negativem Feedback zu erwarten hatten.

Die Aufgaben in Sacodeyl (Position 9-11) wurden insgesamt als recht schwer bewertet. Hierbei spielt meiner Ansicht nach vor allem der Aspekt (fehlende) Methodenkompetenz eine wesentliche Rolle. Durchaus ist die Arbeit mit einem Korpus, besonders für Sprachanfänger, nicht einfach. So müssen Verstehensinseln geschaffen und noch unbekannte Wörter erschlossen werden. Dennoch zeigte die Art der Fragen, die im Unterricht gestellt wurden, vielmehr, dass die Schüler überwiegend mit dem Umgang mit Sacodeyl Schwierigkeiten hatten. Vielfach musste ich erklären, worauf geklickt werden musste oder wie mit entsprechenden Suchmasken umzugehen ist. Um diesen Schwierigkeiten vorzubeugen, wäre es sicherlich ratsam, vor einer solchen Einheit den Umgang mit Arbeitsblättern etc. zu üben, um das benötigte Maß an Lernerautonomie voraussetzen zu können.

Als vergleichsweise schwer wurden die beiden Hörverstehensübungen eingeschätzt, so dass diese die letzten beiden Positionen einnehmen. Auch dies sehe ich als Beispiel noch auszubauender Methodenkompetenz. Bei den Hörverstehensaufgaben ging es nicht darum, alles zu verstehen, sondern den beiden Texten die für die Beantwortung der jeweiligen Fragen notwendigen Informationen zu entnehmen. Dies war den Schülern in den meisten Fällen auch möglich, so dass sie in der Tat die entsprechenden Fragen beantworten konnten. Jedoch neigen Schüler gerade im Anfangsunterricht häufig dazu, jedes Wort verstehen zu wollen, und erst mit zunehmender Erfahrung lernen sie, dass Globalverstehen und Detailverstehen ebenfalls wichtige Kompetenzbereiche im Fremdsprachenunterricht sind.

Sicherlich spielte es aber auch eine Rolle, dass die Videos auf Grund der angesprochenen technischen Probleme gemeinsam über Lautsprecher angesehen wer-

den mussten, so dass die schwächeren Schüler nicht die Möglichkeit hatten, die Videos mehrmals, entsprechend ihrem Sprachniveau, laufen zu lassen.

Zuletzt will ich die Meinungen bezüglich des *Lernzuwachses* betrachten. Hier unterscheidet sich das Ranking von denen der beiden anderen Kategorien an einigen Positionen, so dass sich keine klaren Gruppen mehr ergeben, weshalb ich die Ergebnisse nun in kleineren Schritten diskutieren werde.

Auf Position 1 ist der Dialog mit Kamera. In der Tat wird hierbei für die Schüler der Lernzuwachs aus mehreren Gründen am deutlichsten sichtbar. Einerseits ermöglichte die Videoaufnahme, dass die Schüler selbst sehen, wie viel Spanisch sie bereits sprechen können. Zugleich ist dadurch gegeben, dass der Lernerfolg der anderen Mitschüler ebenfalls stärker wahrgenommen wird. Andererseits wird beim Dialog die Verbindung aller zuvor erworbenen Kompetenzen kombiniert, so dass die tatsächliche Realisation dieser Aufgabe einen eindeutigen Lernzuwachs darstellt.

Bei der Zeitenübung in Moodle/Telos auf Position 2 handelt es sich um eines der zentralen grammatikalischen Schwerpunkte dieser Einheit. Da hierbei eine stark geschlossene Aufgabe vorliegt, wird den Schülern besonders deutlich, dass hier ein Lernprozess stattgefunden hat. Dies wird durch die Feedbackfunktion von Telos noch verstärkt.

Beim Aussprachtraining ist ähnlich wie bei den beiden zuvor beschriebenen Aufgabenformaten gegeben, dass die Schüler ihr Lernergebnis unmittelbar wahrnehmen können. Anders als üblicherweise beim Lesen haben die Schüler durch die Sprachaufnahme und das Video als Bezugsgröße die Möglichkeit, ihr eigenes Ergebnis selbst zu beurteilen.

Die eigene E-Mail auf Position 4 ist in einem ähnlichen Licht zu sehen wie der Dialog. Auch hierbei spielt sicherlich eine Rolle, dass ein recht komplexes Endergebnis vorliegt, bei dem verschiedene im Laufe der Einheit gelernte neue Aspekte umgewälzt werden. Zudem haben die Schüler auch hier am Ende ein „Produkt“ vorliegen, anhand dessen sie ihren eigenen Lernzuwachs vor Augen haben

Auf den Positionen 5 + 6 sind die beiden anderen Moodle/Telos-Übungen, wobei die Einübung der Redemittel höher bewertet wurde als die Übung der Verbformen. Interessant ist, dass die Verbübung als schlechter erachtet wurde als die andere Moodle/Telos-Übung auf Position 2, obwohl das Aufgabenformat vergleichbar ist. Hierbei könnte es eine Rolle spielen, dass einige der Schüler noch Probleme mit dem Wortschatz hatten, so dass deshalb der Lernzuwachs möglicherweise geringer

eingeschätzt wurde. Andererseits lässt die insgesamt positive Bewertung der Redemittel-Übung darauf schließen, dass diese im Zusammenhang mit dem anstehenden eigenen Dialog im Sinne von Handlungsorientierung als wichtig und hilfreich erachtet wurde.

Die restlichen Positionen lassen nur bedingt Deutungen zu. Die beiden mündlichen Aufgaben sind sowohl von der Aufgabenstellung als auch vom Inhalt sehr ähnlich. Dennoch wurde die Partnerarbeit hinsichtlich des Lernerfolgs deutlich positiver bewertet. Ob dies daran liegen könnte, dass in Zweiergruppen der Sprechanteil jeweils höher war, wäre eine Vermutung.

Auch die beiden Hörverstehensaufgaben wurden sehr unterschiedlich eingestuft, die Gründe hierfür sind unklar.

Zuletzt zeigt sich, dass der Lerneffekt von Sacodeyl insgesamt als gering angesehen wird, wobei hier das Auffinden von Zeitvokabular effektiver empfunden wurde als der Umgang mit den Verbformen beziehungsweise der Wortschatzsuche. Auch hier will ich nochmals darauf hinweisen, dass der Lernzuwachs viel höher hätte ausfallen können, wenn die Schüler in der Tat selbstständiger gearbeitet hätten, was sich auch in dieser Bewertung widerspiegelt: So war die explorative Suche des Zeitvokabulars durch die Vorarbeit in der Muttersprache schon stark vorgegeben. Bei der Suche nach den Verbformen hingegen war eine größere Transfer- und Eigenleistung nötig. Bei der Wortschatzsuche schließlich waren die Schüler auf sich selbst und ihren Partner angewiesen.

Insgesamt haben sich bei der Einzelanalyse nochmals zwei Kernpunkte hervorgetan: Zum einen scheinen viele Schüler ein starkes Sicherheitsbedürfnis zu haben und müssen den Umgang mit Lernerautonomie erst noch lernen. Zum anderen aber scheinen die meisten Schüler Eigenverantwortung durchaus zu schätzen, sofern noch stets gesichert ist, dass irgendeine Form von Feedback vorhanden ist oder ihre Arbeit auf ein bestimmtes Ergebnis hin zielt. In diesem Zusammenhang muss weiterhin erwähnt werden, dass auch „die Verpackung“ eine entscheidende Rolle spielt. So trat deutlich hervor, dass der Einsatz von Handys, Digitalkameras und Telos-Übungen allesamt großen Anklang fand.

Weiterhin ist zu beobachten, dass der empfundene Schwierigkeitsgrad nicht in allen Fällen mit der tatsächlichen Schwierigkeit übereinstimmt: So wurde beispielsweise das Telefongespräch als besonders einfach eingeschätzt, obwohl dabei durch die Kombination aus neuem Wortschatz, neuen grammatischen Strukturen und Interak-

tion mit dem Partner in Form eines *freien* Gesprächs sehr komplexe Anforderungen an die Schüler gestellt wurden. Auch in Bezug auf den Lernzuwachs unterscheidet sich die Wahrnehmung der Schüler von meiner Wahrnehmung als Lehrer. So wurden die stark geschlossenen Aufgaben (Moodleübungen und Aussprachetraining) sehr hoch bewertet, während die Aktivitäten mit Sacodeyl eher negativ eingeschätzt wurden. Als eine mögliche Erklärung sehe ich, dass eine gewisse Beziehung zwischen den drei Bewertungsebenen bestehen könnte. Dies würde bedeuten, dass sich die jeweiligen Bewertungen aufeinander auswirken würden. Gemäß dieser Hypothese würde eine Aktivität, die als schwierig empfunden wird, beispielsweise auch als weniger motivierend eingestuft als eine andere, weniger schwierige Aktivität. Ebenso könnte sich eine als motivierend empfundene Aktivität positiv auf die Einschätzung des Lernzuwachses auswirken oder umgekehrt. Um zu untersuchen, ob tatsächlich ein Zusammenhang zwischen diesen drei Ebenen besteht, bietet es sich an, die entsprechenden Korrelationswerte zu berechnen:

Korrelationswerte für Spaß, Schwierigkeitsgrad und Lernzuwachs:

Bewertungsebenen	Korrelationskoeffizient
Spaß – Lernzuwachs	0,89164025
Spaß – Schwierigkeitsgrad	0,71956627
Schwierigkeitsgrad – Lernzuwachs	0,69005564

Tabelle 36

In der Tat weisen diese Ergebnisse darauf hin, dass ein enger Zusammenhang zwischen den einzelnen Bewertungsebenen besteht, insbesondere zwischen Spaß und dem gefühlten Lernzuwachs.

7.2.5. Abschließende Schlussfolgerungen

Allgemein schließe ich aus dem Schülerfeedback, dass *Blended Learning* etwas ist, mit dem die Schüler allgemein wenig vertraut sind und das von einigen als „nette Abwechslung“, von anderen aber als „echte Möglichkeit“, ihr Sprachniveau zu verbessern, gesehen wird.

Weiterhin ist es wichtig, dass „Methodenkompetenz“ nicht als etwas gesehen werden darf, das einfach da ist, sondern etwas, das man nach und nach fördern muss, auch wenn man dazu einen Teil der Schüler erst aus ihrer passiven Haltung holen muss.

Trotz aller Kritik an Sacodeyl und den Hörverstehensaufgaben – hier wurde zum einen mehr Lenkung gewünscht, zum anderen der Schwierigkeitsgrad bemängelt – zeigte sich hier aber auch einmal mehr, dass das „Empfinden“ der Lerner und meine Lehrerwahrnehmung nicht immer übereinstimmen: Zwar trifft es durchaus zu, dass sich viele Schüler mit einigen der Aufgaben zunächst schwertaten, letztendlich gelangte aber ein enorm großer Teil ans Ziel, was im „normalen“ Unterrichtsgeschehen in weit geringerem Maße zu beobachten ist.

Als insgesamt positiv hat sich der Einsatz von Kamera, Handy etc. erwiesen. Besonders interessant ist hierbei, dass sich dies nicht nur begünstigend auf die Motivation ausgewirkt hat, sondern zugleich auch auf das Empfinden von Schwierigkeit und Lernzuwachs und dass hier, im Gegensatz zu der weiter oben angeführten Forderung nach mehr Steuerung, besonders Lernerautonomie und Kreativität hervorgehoben wurden.

Als allerletzten Punkt sehe ich in den Ergebnissen auch eine deutliche Tendenz zur Individualisierung. Die Antworten der Schüler sind zum Teil sehr heterogen, so dass generalisierende Aussagen immer nur einem Teil der Gruppe gerecht werden. (vgl. dazu auch Braun (2007), die zu einem ähnlichen Ergebnis kommt). Vor diesem Hintergrund ist eine solche Einheit, in der verschiedenste Methoden und Sozialformen integriert sind, unterschiedliche Kompetenzbereiche gefördert werden und zudem differenzierend auf den einzelnen Schüler eingegangen werden kann, nochmals in einem anderen Licht zu sehen.

7.3. Evaluation der kommunikativen Lernziele

Da im Verlauf der Einheit die Kompetenzorientierung im Mittelpunkt stand, werde ich in einem letzten Schritt die Unterrichtseinheit hinsichtlich der kommunikativen Lernziele evaluieren. Dazu sollen einige Schülerarbeiten näher analysiert werden. Hierbei liegt der Schwerpunkt auf der Analyse der Telefongespräche und E-Mails.

Auch wenn ich dabei den Kompetenzerwerb veranschaulichen und diskutieren möchte, will ich mich nicht nur auf die besten Exemplare beschränken, sondern werde auf verschiedene repräsentative Beispiele Bezug nehmen. Hierbei werde ich zunächst auf vier der E-Mails, anschließend auf vier der Dialoge näher eingehen. Bei den E-Mails habe ich zwei tendenziell eher schlechte Beispiele (E-Mail 1 und E-Mail 3) sowie zwei sehr gute Beispiele ausgewählt. Die Telefongespräche waren in Bezug auf

das Sprachniveau alle sehr ähnlich. Deshalb erfolgte die Auswahl anhand inhaltlicher und formeller Unterschiede.

Bei der Analyse will ich folgendermaßen vorgehen:

- „Echte“ Fehler, das heißt, bereits bekannte Strukturen, die falsch verwendet wurden, sind als solche in Form einer Unterstreichung bzw. im Fließtext mit * markiert.
- Strukturen, die zwar ebenfalls falsch, aber noch nicht eingeführt sind, sind entsprechend mit (#) gekennzeichnet.⁵⁷
- Weiterhin folgt auf die jeweiligen E-Mails oder Dialoge eine Kommentierung, auf die entsprechende Kommentarnummern im Text verweisen. Bezieht sich der Kommentar auf abstraktere Phänomene, wie beispielsweise den Wortschatz allgemein oder gewisse Satzmuster, wird hierauf ohne Markierung im Text Bezug genommen.

Beginnen möchte ich mit einem Negativbeispiel, um so auch zeigen zu können, was ich weiter oben damit meinte, dass manche Schüler geringen Aufwand bevorzugen. Folgende Mail erhielt ich von drei (!) Schülerinnen gemeinsam:

E-Mail (1):

Hola! Senora Bouwmeester. Por la lunes voy a la escuela. Por la tarde voy a casa, después hago los deberes. A la seis jugo "Querflöte" veo la tele "GZSZ".
Por la noche voy a la cama. Ciao!

Im Prinzip ist die Aufgabe, über den eigenen Tageslauf zu berichten, erfüllt. Ein Teil der Temporaladverbien (*por la tarde*, *a las seis* und *por la noche*) wurde richtig verwendet, ebenso die Kollokationen *voy a la escuela*, *voy a casa*, *hago los deberes*, *veo la tele* und *voy a casa*. Jedoch sind **por la lunes* und **después* nicht korrekt und auch **jugo* **Querflöte*“, *veo la tele* **GZSZ*“ und **ciao* sind falsch. Vor allem aber inhaltlich ist die Ausführung minimalistisch. Zudem entspricht auch die Form nur in geringem Maße einer echten E-Mail. Letztlich war dies die einzige Mail dieser Art. Die übrigen Schüler, die während der Einheit eher negativ auffielen, lieferten überhaupt keine E-Mail ab.

⁵⁷ In der Schulpraxis wird diese Unterscheidung in der Regel nicht getroffen. Wie in 2.3. jedoch diskutiert, ermöglicht eine Einbeziehung der Interlanguage eine vielschichtiger Betrachtungsweise.

Die meisten Schüler bemühten sich jedoch sehr und weisen auch einen deutlichen Lernerfolg auf, wie die weiteren drei Beispiele zeigen:

E-Mail (2):

¡Hola!

El sábado¹ me levanto² a las nueve¹. Entonces¹ yo desayuno algo y **me ducho²**. Voy con (#) mi animal, **se llama²** "Fletscher". Mi mamá hace una buena comida y **a las doce¹** mi familia, mi abuelo y yo comemos y hablamos sobre este día y qué hacemos hoy. Yo hablo con mi amiga por teléfono cuándo nosotras **quedamos²**.

Por la tarde¹ yo vuelvo a mi casa y charlo con mi hermana. Yo hago la compra con mi mamá y mi hermano. **Por la noche¹** vemos televisión y **me voy²** a la cama.

Los domingos¹ me levanto² a las diez¹ y visito mi tía y su amigo (#). Nosotros hacemos la comida y yo charlo con ellos. **Por la tarde¹** yo vengo a mi familia y aprendo (#) para la escuela. **Por la noche¹ me voy²** a la cama.

El lunes¹ me levanto² a las seis¹. Entonces¹ me voy² con el bus a la escuela. Tenemos clase **hasta las cuatro menos veinte¹**. Y **me voy²** con mis amigas y mis amigos a la "Volleyball" (#). Y hago los deberes y como buena comida.

El viernes¹ hago también "Volleyball" (#) con mis amigas y mis amigos.

Yo hago clase **por la tarde¹ el lunes y el jueves¹**.

Me levanto todos días (#) **(el lunes, el martes, el miércoles, el jueves, el viernes) a las seis¹**.

!Hasta el lunes o el miércoles!

Auch bei dieser E-Mail sind ein paar Kleinigkeiten, die nicht der Zielnorm entsprechen, doch sind in den meisten Fällen die entsprechenden Regeln noch nicht bekannt (z.B. *todos los días* oder die Präposition *a* beim direkten Objekt im Falle bestimmter Personen). Wenn man jedoch bedenkt, dass die entsprechende Schülerin erst seit wenigen Monaten Spanisch lernt, muss die dafür sehr hohe Sprachkompetenz hervorgehoben werden. Die folgenden Ausführungen sollen dies verdeutlichen:

- (1) Insgesamt fällt ihre sehr klare und gute Strukturierung auf, wobei ihre Variabilität dabei besonders ins Auge fällt. Wesentlich dazu bei trägt die sehr gute Verwendung verschiedener temporaler Adverbien: Tageszeiten, Wochentage, Uhrzeiten, zudem als weiteres Strukturwort *entonces*. In allen Fällen wurden

die entsprechenden neuen Strukturen richtig, sinngemäß und völlig idiomatisch verwendet.

- (2) Weiterhin lässt sie viele reflexive Verben mit einfließen und beweist auch hier, dass sie die wesentlichen Prinzipien verstanden hat. Dies zeigt sich auch darin, dass sie andere Verben (u.a. das Verb *quedar* und nicht *quedarse*) korrekt und nicht übergeneralisiert, wie dies immer wieder bei der Einführung neuer Strukturen auftreten kann, verwendet. Lediglich bei den Formen von *irse* ließe sich streiten, ob ein Muttersprachler nicht eher auf *ir* zurückgreifen würde. Jedoch wurde dieser Gegensatz von den Schülern im Muttersprachlerkorpus nicht analysiert und wird so deutlich auch nicht im Schulbuch behandelt.

Darüber hinaus sind vor allem ein reichhaltiger Wortschatz und auch eine authentische Narrativität gegeben. Die Schülerin reiht nicht nur einfach einige belanglose Sätze aneinander (wie dies bedingt im ersten Beispiel der Fall ist), sondern gibt sich größte Mühe, von ihrer wirklichen Lebenswelt zu erzählen, was ihr, mit Ausnahme des Worts „Volleyball“ komplett auf Spanisch gelingt.

Zuletzt muss in diesem Zusammenhang allgemein die hohe Variabilität erwähnt werden. Anders als bei der ersten Untersuchungsgruppe, wo einer der Kritikpunkte der Sprachanalyse die große Simplizität war, muss hier eindeutig hervorgehoben werden, dass Satzlänge und Satzgestaltung für dieses Lernstadium äußerst komplex und authentisch sind.

Kommen wir zum nächsten Beispiel. Der folgende Text ist zwar deutlich kürzer und auf den ersten Blick voller Fehler, dennoch sind auch hier immer noch gute Ansätze zu erkennen:

E-Mail (3):

Los martes¹ me levanto² a las seis y cuarto¹. La escuela es de las ocho menús veinticinco a la una menús quince¹. Entonces¹, hay la comida. Escucho música y hago los deberes. El bus llega a las cinco menús trece¹ por me toma³ (#) en VOLTIGIEREN (?) en Neunheim. **Al cabo de una hora y media¹ mi madre llega. Ella me acerca (#) a Ellwangen. Aquí hay violonchelo-clase (#) **de ocho menús diez a nueve menús veinte¹**. En casa **me ducho² y salgo³** en mi cama.**

In den Augen eines kompetenten Spanischsprechers ist vieles an diesem Text falsch. Aus Lernersicht wird dies jedoch stark relativiert:

- (1) Wie im zweiten Beispiel verwendet diese Schülerin gute Temporaladverbialen (Wochentage, Uhrzeiten), auch wenn sie bei ihrer letzten Zeitangabe den Artikel vor den Uhrzeiten „vergisst“ (Dies könnte man als Flüchtigkeitsfehler werten, da sie dies zuvor richtig gemacht hat) und fünf Mal **menus* anstelle von *menos* benutzt, was sich jedoch nur geringfügig auf die Verständlichkeit auswirkt.
- (2) Sie verwendet ebenfalls die neuen reflexiven Verben, wenn auch wesentlich weniger.
- (3) Auch die anderen Formen werden *im Prinzip* korrekt verwendet, auch wenn sie lexikalisch nicht immer korrekt sind, wie dies bei *salgo* der Fall ist. Etwas schwieriger hingegen ist **por me* **toma a* **Votigieren* zu bewerten. Auch wenn dies auf den ersten Blick eine etwas haarsträubende Konstruktion ist (*por* in Stelle von *para* in Kombination mit konjugierter Verbform statt Infinitiv, was aber beides noch nicht bekannt ist), kann dies auf den zweiten Blick als gelungener Transfer gedeutet werden (sofern sie diese Struktur nicht direkt aus dem Korpus übernommen hat, in welchem Falle dies entsprechend als gelungenes Arbeiten mit dem Korpus gesehen werden könnte), da sie die Struktur „Pronomen vor konjugiertem Verb“, was so bisher nur für die reflexiven Verben gelernt wurde, auf andere (Objekt-)Pronomen überträgt.

Betrachten wir nun abschließend ein weiteres insgesamt sehr gutes Beispiel:

E-Mail (4):

Buenos días, senora bouwmeester.^{4 58}

Yo quiero contar a usted⁴, cómo mira mi jueves...

Los jueves¹, yo me levanto² a las seis por la mañana¹.

Normalmente¹ (#), yo me ducho² quince minutos¹.

Después de¹ la ducha, yo desayuno con mi familia.

Entonces¹, yo voy² a la escuela con mi hermana.

Ésta es a las siete y cuarto¹.

Ahora¹, mi padre nos lleva³ en coche a la escuela.

La escuela en jueves finalizo a las cinco menos cuarto¹ para mí.

Después¹, yo voy a la academia de música por (#) aprender el piano.

Normalmente¹ (#) yo voy² a mi casa a las séis.

⁵⁸ Die Mail wurde in Outlook oder in einem anderen E-Mail-Programm geschrieben, so dass keine Sonderzeichen benutzt wurden.

Entonces¹, yo como algo con mi familia.

De las ocho a las nueve¹ yo leo libros o veo la tele.

A las nueve y cuarto¹ **yo voy**² a la cama.

hasta miércoles (#), **XY**⁴

Bei diesem Beispiel zeigt sich sehr deutlich, wie sprachgewandt sich einige Schüler schon nach wenigen Wochen ausdrücken können:

- (1) Auch diese Schülerin verwendet die verschiedenen Zeitstrukturen auf gute Weise. *Normal(*e)mente* scheint sie aus dem Unterricht oder dem Korpus entnommen zu haben, wenn sich hier auch eine kleine Interferenz aus dem Französischen zeigt. Auch darüber hinaus versucht sie, abwechslungsreich zu schreiben und verwendet neben *normal(e)mente ahora, entonces, después* und sogar *después de* + Substantiv.
- (2) Zwar kommen nur zwei reflexive Verben vor, doch ist dies völlig authentisch, zudem verwendet sie alle weiteren Verben (inklusive *ir*) sehr gut (mit Ausnahme von *finalizo*).
- (3) Wie im Beispiel zuvor kann man das richtig verwendete Objektpronomen (*nos lleva*) als ihrer Lernstufe voraus deuten.
- (4) Besonders hervorzuheben ist hier, dass der Text sehr stark einer „echten“ E-Mail gleicht: Begrüßung, kurze Erörterung der Sprechsituation (*quiero contactar(le) a usted...*), sowie am Ende eine kurze Verabschiedung.

Diese vier Beispiele zeigen also, dass Schüler nach knapp zwei Monaten bereits zu sehr guten Texten fähig sein können, wenn sie sich bemühen und persönliches Interesse daran zeigen. Noch offensichtlicher wird der Lernfortschritt aber vielleicht in den Dialogen. Auch hier möchte ich einige *repräsentative* Beispiele anführen:

Dialog (1):

S1: ¿Sí, diga?

S2: Hola, ¿está X?

S1: Sí, ¿de parte de quién?

S2: De Y.

S1: Ah, hola X. ¿Qué tal?

S2: Bien. Oye, ¿qué haces en las vacaciones?

S1: No sé. Salgo de América. ¿Y tú?

S2: Querría preguntarle (#) si hacemos camping.

S1: Sí, sería grande. Creo que todavía.... [Ton schlecht]

S2: Vale, me encantaría. Hasta entonces.

S1: Hasta entonces. Adiós.

Auch wenn in diesem Dialog vielleicht die Uhrzeiten und reflexiven Verben etwas kurz kommen, ist dies ein sehr schönes Telefongespräch: Zunächst ist festzustellen, dass der Transfer der Telefonskizzen aus der Moodle-Übung gelungen ist. Besonders auffällig ist jedoch, wie die Schülerinnen weitere Satzglieder aus den ihnen zu Verfügung stehenden Online-Ressourcen übernommen haben und somit ihren eigenen Dialog gestalten können, dabei aber völlig authentisch bleiben:

- Zum einen das Konditional, das hier sehr passend eingesetzt wird (aber erst wesentlich später eingeführt wird).
- Anders als bei Untersuchungsgruppe 1 fallen sofort die passenden Skizzen und die Variabilität der Antworten auf: Trotz der Kürze des Textes werden *oye*, *vale*, *bien* sowie *me encantaría* benutzt.
- Neben *me encantaría* werden zudem weitere Vokabeln verwendet, die noch nicht bekannt waren: *hacer camping*, *las vacaciones*, *creo que*.
- Die beiden Partner sprechen *miteinander* und nicht *aneinander vorbei*, so dass man von einem *wirklichen Gespräch* sprechen kann.

Dies ist auch im zweiten Beispiel der Fall, wenn auch die „Begrüßungsskizzen“ etwas „vergessen“ werden:

Dialog (2):

S1: ¿Sí?

S2: Hola, soy X.

S1: Hola, ¿qué tal?

S2: Bien. ¿Y tú?

S1: Estupendo. ¿Qué haces hoy?

S2: Aprendo (#) a las cinco. ¿Y tú?

S1: Cabalgo a las siete.

S2: ¿Y qué haces por la noche.

S1: No sé.

S2: ¿Vamos al cine?

S1: Sí, perfecto.

S2: ¿Hacemos las compras mañana?

S1: Sí, vale. Llevo un vestido.

S2: ¿Compramos regalos para la Navidad?

S1: Verdad. ¿Y hoy, quedamos a las ocho?

S2: Perfecto, hasta luego.

S1: Adiós.

Auch hier kann man von einem äußerst gelungenen Dialog sprechen, besonders, wenn man auf die Einzelheiten achtet:

- Auch hier gehen die Partner sehr gut aufeinander ein.
- Auch hier fällt auf, dass die beiden Schülerinnen mit *bien*, *estupendo*, *vale*, *verdad* (auch wenn dies hier nicht hundertprozentig passt) und *perfecto* einen reichhaltigen Wortschatz verwenden, um zuzustimmen (vgl. hier die Untersuchungsgruppe 1!).
- Noch stärker als beim ersten Beispiel fällt hier jedoch das Vokabular insgesamt ins Auge (auch wenn mit *aprendo* (Unterschied *aprender* und *estudiar* jedoch noch nicht bekannt) und *llevo un vestido* Fehler auftreten): Nicht nur werden die ganzen neuen Strukturen (*a las cinco,...*) eingebaut, sondern auch viele (eigentlich) unbekannte Wörter verwendet: *cabalgar*, *hacer las compras*, *Navidad* und auch *quedar* wird treffend verwendet.

Im nächsten Beispiel ist besonders die Authentizität hervorzuheben, insofern dieses Gespräch aus dem Schüleralltag übernommen sein könnte. Auch die eingebauten Hintergrundgeräusche (Handyklingeln etc.) wirkten sich positiv darauf aus.

Dialog (3):

S1: Hola XY.

S2: Hola.

S1: ¿Qué tal?

S2: Bien. ¿Y tú?

S1: Fenomenal. ¿Tenemos muchos deberes?

S2: No. Sólo página ocho, número cuatro.

S1: Gracias. Hasta mañana.

S2: Hasta mañana. Adiós.

Bei diesem Beispiel fehlen zwar beispielsweise die typischen Einleitungsfloskeln und auch insgesamt ist der Inhalt etwas mager, doch zeigt sich, dass auch recht schüchterne und mündlich sehr passive Schüler(innen) ein kurzes Gespräch zustande bringen können, zumal das Gespräch in Echtzeit durch die Hintergrundgeräusche länger erscheint als dies hier im Transkript wirkt.

Betrachten wir einen letzten Dialog, in dem sich viele der bereits angesprochenen Aspekte wiederfinden lassen:

Dialog (4):

S1: ¿Sí? ¿Diga?

S2: Hola. ¿Está XY?

S1: Sí. Soy yo.

S2: ¿Qué tal?

S1: Bien. ¿Y tú?

S2: Siempre que bien.

S1: ¿Queremos hoy jugar (#) al fútbol?

S2: No, ahora no me da por aquello.

S1: ¿Vamos al cine?

S2: Sí, vale. ¿Quedamos a las seis?

S1: No, no a las seis. A las siete.

S2: Perfecto.

S1: Sí. Hasta luego.

S2: Chao.

Hier passen sowohl die Begrüßung als auch die Verabschiedung. Wobei diese durch die lässige Betonung sehr „typisch jugendlich“ wirkt. Auch hier findet eine „echte“ Kommunikation statt und die Verabredung am Ende glückt. Sehr positiv ist hierbei auch das Abwägen (*fútbol – cine / No, no a las seis. A las siete.*) zu erwähnen. Auch

wenn sich die beide Schüler überwiegend auf vertrautem Terrain bewegen, lassen sie mit *jugar al fútbol* und *no me da por aquello* neues Wortmaterial einfließen.

Die Schüler selbst haben ihre kleinen Dialoge und E-Mails teilweise sehr kritisch gesehen und vielfach geäußert, dass ihnen vieles an Vokabular fehle. Diese Beispiele aber zeigen recht deutlich, dass die Schüler durch eine solch kompetenzorientierte Einheit sehr gut in der Lage sind, erste Schritte zu gehen und auch real in der Lage wären, erste Interaktionen mit Muttersprachlern anzugehen.

Besonders positiv hervorzuheben ist zudem, dass in der Tat sowohl im Bereich *Kommunikationsfähigkeit* als auch auf der Ebene der *sprachlichen Kompetenz* deutliche Fortschritte ersichtlich wurden.

7.4. Abschließende Bemerkungen

Werfen wir nun noch einmal einen Blick auf die Einheit als Ganzes. Insgesamt konnte man sehen, dass die Kombination von *Blended Learning* und Korpusarbeit einerseits eine starke Einbindung von kommunikativen Prinzipien ermöglicht, zugleich aber auch einen hohen Kompetenzerwerb in sämtlichen Bereichen mit sich bringt.

Ein weiteres Vorteil, der hier klar ersichtlich wurde, ist zudem der hohe Grad an Differenzierungsmöglichkeiten, insofern sowohl Schwierigkeitsgrad als auch Arbeitstempo anders als im traditionellen Unterricht zumeist individuell vom Lerner gewählt werden konnten.

Darüber hinaus ergibt sich eine ganze Reihe von Möglichkeiten, wenn man das Konzept des *Blended Learning*, wie hier geschehen, in vollem Umfang ausschöpft und beispielsweise Handys und Digitalkameras als Arbeitsmedium mit einbezieht. Einerseits ist dies eine sehr einfache Art und Weise, Schülern zu einer angemessenen „Sprechzeit“ zu verhelfen, andererseits kann so auf eine „self- und language awareness“ hingearbeitet werden, die andernfalls häufig nicht vorhanden ist. Zuletzt muss man sich natürlich auch der enormen Popularität solcher Methoden im Klaren sein und versuchen, solche Elemente – neben Einsatz von Handys, Digitalkameras, „Socialnetwork“ Seiten wie *The big challenge club* ist hier vor allem auch an *YouTube* oder *MySpace* zu denken – immer wieder, wenn auch stets mit entsprechender Zielorientierung, einzubinden.

Dies trifft ebenso für die Korpusarbeit zu, wenngleich mein Fazit hier etwas differenzierter ausfallen muss: Im Prinzip lassen sich zwei Hauptkritikpunkte finden: Zum einen war der Schwierigkeitsgrad doch relativ hoch (auch wenn dies teilweise, wie

beim Hörverstehen, durch technische Probleme verstärkt wurde), so dass sich einige Schüler aufgrund dessen etwas überfordert gefühlt haben und sich mehr Hilfe gewünscht hätten. Zudem ergaben sich einige Probleme mit der Handhabung. Deswegen wäre es vielleicht sinnvoll, den Schülern zunächst eine „Eingewöhnungsphase“ zuzugestehen, in der sie erst einmal mit den verschiedenen Funktionen des Korpus „spielen“ können, bevor es tatsächlich ans Arbeiten geht. Selbiges trifft auch für Probleme beim Umgang mit den Computern zu. Hier wäre zu überlegen, inwiefern dies beispielsweise in Kooperation mit Kollegen im Vorfeld geklärt werden könnte, inwieweit man noch mehr auf „Peer-teaching“ setzt. All dies geht jedoch auf Kosten der reinen Lernzeit. Insofern wäre dann zu überdenken, inwieweit bestimmte Aufgaben auch als Hausaufgabe möglich wären. Andererseits sollte man deswegen nicht auf Korpusarbeit im Unterricht verzichten, sondern im Gegenteil immer wieder kleine, aber regelmäßig wiederkehrende Phasen einbauen, so dass sich technische Schwierigkeiten mit der Zeit von selbst regeln, und somit auch die effektive Lernzeit zunimmt.

Auch darf nicht übersehen werden, dass diese Einheit bei 8.-Klässlern durchgeführt wurde, was bedeutet, dass bei älteren Lerngruppen neben einer höheren Sprachkompetenz auch eine andere technische Versiertheit zu erwarten ist.

Insgesamt kann man aber sicherlich festhalten, dass gezeigt werden konnte, dass eine solche Einheit auf allen Lernstufen durchführbar ist und eine gute Möglichkeit ist, kommunikativ-konstruktivistische Prinzipien in den Spanischunterricht zu integrieren.

8. Zusammenfassung und Ausblick

Im Laufe dieser Arbeit wurde klar ersichtlich, dass Spanischlernen ein hochkomplexer Prozess ist. Deshalb ist es umso wichtiger, so viel wie möglich über zugrundeliegende Prinzipien und Faktoren, die hierauf einen Einfluss haben können, zu wissen. Denn, ebenso wie „[es sinnvoll ist, u]m gute Leistungen im Sport zu erbringen, [...], wenn man über Kenntnisse aus dem Bereich der Bio-Logik verfügt“ (Caspary, 2006b: 9), sollte es unser aller Bestreben sein, ob wir nun unterrichten oder darüber forschen, verstehen zu wollen, welche Voraussetzungen für erfolgreiches Spanischlernen gegeben sein sollten.

In einem ersten Schritt wurde aufgezeigt, wie sich das Verständnis von Sprache und Lernen seit den behavioristischen Anfängen verändert hat, so dass der Fokus einer modernen konstruktivistischen Sprachtheorie nun auf dem Lerner und seinen Bedürfnissen selbst liegt. Hiermit verbunden ist die Forderung nach Authentizität, Lernerautonomie und Kollaboration. Nicht zuletzt aufgrund der kommunikativen Wende und einer zunehmenden Globalisierung hat sich der Schwerpunkt zudem auch inhaltlich hin zu einer Stärkung des Mündlichen verschoben.

In einem nächsten Schritt wurde anhand der Schülergruppe aus J1, sowie der erweiterten Untersuchungsgruppe von insgesamt 24 Klassen exemplarisch untersucht, wie sich bestimmte Bedingungen einerseits auf die Spanischkompetenz, andererseits auf das Wahlverhalten in der Oberstufe auswirken.

Hierbei bestätigte sich zunächst, dass das Konzept „Spanischkompetenz“ sehr allgemein ist und es günstig ist, stärker zwischen den einzelnen sprachlichen Fertigkeiten – Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben, Sprachmittlung – zu differenzieren. Wie die Korrelationsberechnung der jeweiligen Ergebnisse verdeutlichte, können die Fähigkeiten in den einzelnen Teilbereichen sehr unterschiedlich ausfallen. Eine didaktische Konsequenz hieraus wäre, jede der Fertigkeiten jeweils spezifisch zu üben und fördern und nicht zu stark auf etwaige Transferleistungen zwischen den einzelnen Bereichen zu hoffen.

Auch aus der Analyse der potenziellen Einflussfaktoren auf die Spanischleistungen unserer Testgruppe lassen sich verschiedene Schlussfolgerungen ziehen, wenngleich aufgrund der relativ geringen Anzahl an Schülern keine hundertprozentig generalisierbaren Aussagen möglich sind.

Zum einen zeigte sich, dass Mehrsprachigkeit nicht per se zu besseren Leistungen führte. Auch der Umgang mit weiteren Fremdsprachen (im konkreten Falle Englisch und Französisch) in der Freizeit bewirkte kein höheres Leistungsniveau im Vergleich zu den Schülern, die diesen Umgang nicht hatten. Die Schüler jedoch, die in ihrer Freizeit Kontakt mit der *spanischen* Sprache hatten, schnitten in den sprachlichen Tests in der Tat besser ab als ihre Mitschüler. Eine weitere Erkenntnis war dabei aber auch, dass sich die meisten der Schüler in ihrer Freizeit insgesamt eher selten und häufig oberflächlich mit Spanisch befassen. Zudem wurden die meisten „Sprachkontakte“, wie beispielsweise per E-Mail oder Chat, in der Regel erst durch den „realen“ Kontakt (Schüleraustausch) initiiert.

Weiterhin kamen Schüler mit Französisch als zweiter Sprache im Vergleich zu den Schülern mit Latein als zweiter Fremdsprache ebenso zu besseren Resultaten wie die Mädchen im Vergleich zu den Jungen. Anhand der erweiterten Untersuchungsgruppe konnten diese Befunde bestätigt werden. In allen Bereichen (Motivation, Leistung in den modernen Fremdsprachen, Leistungen im Fach Spanisch) schnitten jeweils die Schüler mit Französisch im Vergleich zu den Schülern mit Latein als zweiter Fremdsprache beziehungsweise die Mädchen im Vergleich zu den Jungen besser ab. Darüber hinaus ergab sich, dass die Faktoren Fremdsprachenfolge und Geschlecht auch in Beziehung zu der Entscheidung für/gegen Spanisch zu sehen sind. Es zeigte sich, dass insgesamt der Anteil von Mädchen mit E-F-S am höchsten, der Anteil von Jungen mit E-L-S am geringsten war. So waren von den Schülerinnen und Schülern in den ersten drei Lernjahren 42,8% weiblich mit der Kombination E-F-S, 21,0% weiblich mit der Kombination E-L-S, 20,3% männlich mit der Kombination E-F-S und 15,9% männlich mit der Kombination E-L-S. Zugleich war auch die Abwahlrate am niedrigsten bei den Mädchen mit E-F-S, gefolgt von den Jungen mit E-F-S und am höchsten bei den Jungen mit E-L-S. 90,9% der Jungen mit der Kombination E-L-S wählten also Spanisch ab; und auch 86,2% der Mädchen mit dieser Kombination. Hingegen machen 61,0% der Mädchen mit E-F-S Spanisch weiter und immerhin noch 35,7% der Jungen mit dieser Kombination, was sich entsprechend auf die Verhältnisse in der Kursstufe auswirkt: So waren hier 69,2% weiblich mit der Kombination E-F-S, 19,2% männlich mit der Kombination E-F-S, 7,7% weiblich mit der Kombination E-L-S und nur noch 3,9% männlich mit der Kombination E-L-S.

Ein weiterer Punkt, der näher analysiert wurde, war Motivation. Einerseits zeigte sich hier, dass es spezifische fremdsprachliche Motivationsdimensionen – Relevanz, kulturelle Affinität, sprachliche Affinität, individuelles Schwierigkeitsempfinden, Fremdsprachenneigung und schulische Rahmenbedingungen – zu geben scheint, die bei allen Fremdsprachen gleichermaßen in Erscheinung treten. Andererseits wurde deutlich, dass diese in Hinblick auf das Spanische von den Schülern, die Spanisch weiterwählen, und denen, die Spanisch abwählen, sehr unterschiedlich, nämlich im einen Fall positiv, im anderen Fall negativ, bewertet wurden. Darüber hinaus wurde ein enger Zusammenhang zwischen Motivation und Leistung aufgezeigt.

In einem dritten Schritt wurden die sprachlichen Produkte der Schüler zunächst mittels einer grammatikalisch-lexikalischen Fehleranalyse, anschließend im Vergleich mit dem muttersprachlichen Sacodeyl-Corpus näher analysiert. Hierbei zeigte sich sehr deutlich, dass es einerseits von höchster Relevanz ist, bestimmten Problemfeldern (Verbformen, Tempus und Modus, fehlende Umschreibungstechniken etc.) die nötige Beachtung zu schenken. Andererseits zeigte sich aber auch, dass es nicht ausreichend ist, den Schwerpunkt auf Fehlervermeidung zu legen, um die Schüler zu kompetenten Sprechern zu befähigen. Vielmehr ist es ebenfalls von höchster Wichtigkeit, die freie, flüssige, authentische Kommunikation zu fördern und Barrieren abzubauen.

Zuletzt wurde anhand des Korpus-/Blended Learning-Modells gezeigt, wie all diesen Forderungen bereits im Anfangsunterricht begegnet werden kann. Durch einen solchen Ansatz können Authentizität, Lernerautonomie, Kollaboration, aber auch strategische Kompetenzen und Medienkompetenz von Anfang an in den Spanischunterricht integriert werden. Bei der Evaluation kristallisierte sich heraus, dass dies durchaus auch den Vorstellungen der Schüler entspricht, man aber darauf achten muss, dass Medienkompetenz und Lernerautonomie ebenfalls Kompetenzen sind, die zunächst erlernt werden müssen, und man einzelne Lerner nicht überfordern darf.

Insgesamt zeigte sich aber darüber hinaus, dass die Arbeit mit neuen Medien von den Schülern als äußerst motivierend und zugleich gewinnbringend gesehen wird. Besonders der Einsatz von Computern, Handys, Kameras usw. im Unterricht ist sicherlich eine besonders gute Möglichkeit, um den Schülern die Faszination der Fremdsprache nahezubringen.

Hieran sollte man in der Zukunft anknüpfen. Gerade im Fach Spanisch ist die Auswahl an „guten“ Unterrichtsmaterialien noch viel begrenzter als beispielsweise in Englisch oder Französisch, so dass viel Potenzial für Neuerungen gegeben ist.

Dabei sehe ich im Lernen mit dem Computer, integriert in ein Blended-Learning-Konzept, einerseits die Chance, dass Lehrer eine stärker beobachtende Rolle einnehmen könnten, was ermöglichen würde, individueller auf die Bedürfnisse der zunehmend heterogeneren Lernerschaft einzugehen. Andererseits könnte durch eine verstärkte Eigenverantwortlichkeit und Kollaborativität eine Feedbackkultur im Sinne des lebenslangen Lernens angeregt werden.

Somit könnte es ein Ziel sein, entsprechende Unterrichtsmodule zu entwickeln, die spezifisch auf die jeweiligen Lernerbedürfnisse zugeschnitten sind. So wird beispielsweise derzeit im Backbone-Projekt der Universität Tübingen in Kooperation mit dem Steinbeis Transferzentrum Sprachlernmedien daran gearbeitet, auf Basis von muttersprachlichen Interviews entsprechende Unterrichtsmodule für Moodle und Telos zu entwickeln (vgl. dazu www.uni-tuebingen.de/backbone).

Neben dem Einsatz von didaktischen Korpora gibt es aber für den Praxisalltag noch viele weitere Möglichkeiten, neue Medien auf ähnliche Weise einzusetzen, und dies gilt es zu nutzen: z.B. YouTube-Videos für Hör-/Hörsehaktivitäten, Konkordanzensuche über Google, kostenlose Onlineübungen, z.B. bei www.spanisch.net, www.spanisch-lehrbuch.de, www.super-spanisch.de etc. oder den Gebrauch von Onlinewörterbüchern wie <http://dix.osola.com>, www.leo.org, www.linguee.de oder www.rae.es. Darüber hinaus ermöglichen Chatrooms und insbesondere auch Skype den „realen Kontakt“ zur „Außenwelt“.

Zusätzlich sollte man in der Lehreraus- und -fortbildung ansetzen. Nicht nur sollten allen, die etwas mit Sprachenlernen und -lehren zu tun haben, die wichtigsten Erkenntnisse der Lehr- und Lernforschung bekannt und vertraut sein, sondern darüber hinaus müssen auch die Wege aufgezeigt werden, wie diese optimal in der Praxis umgesetzt werden können.

Trotz aller Vorteile, die neue Medien und neue Methoden mit sich bringen, muss man aber darauf achten, dass ihr Einsatz nicht zum Selbstzweck wird, und darf nicht vergessen, dass prinzipiell der Erwerb einer umfassenden Sprachkompetenz zusammen mit der Begeisterung für das Spanische stets an erster Stelle stehen sollte.

Appendix A zur Untersuchungsgruppe 1

A.1. Hörverstehen

Fermina y Florentino

Al pasar frente al cuarto de coser vio por la ventana a una mujer mayor y a una niña, sentadas en dos sillas muy juntas, y ambas siguiendo la lectura en el mismo libro que la mujer mantenía abierto en el regazo. Le pareció una visión rara: la hija enseñando a leer a la madre. La apreciación era incorrecta sólo en parte, porque la mujer era la tía y no la madre de la niña, aunque la había criado como si lo fuera. La lección no se interrumpió, pero la niña levantó la vista para ver quién pasaba por la ventana, y esa mirada casual fue el origen de un desastre grande de amor que medio siglo después aún no había terminado.

[...] La niña tenía trece años y se llamaba igual que la madre muerta: Fermina. [...] Al contrario de las otras alumnas, que iban al colegio en grupos o acompañadas por una criada mayor, Fermina Daza iba siempre con la tía soltera, y su conducta indicaba que no le estaba permitida ninguna distracción.

Fue de ese modo inocente como Florentino Ariza inició su vida secreta de cazador solitario. Desde las siete de la mañana se sentaba solo en el banco menos visible del parquecito, fingiendo leer un libro de versos a la sombra de los almendros, hasta que veía pasar a la chica imposible. [...].

A su lado, marcando el paso a duras penas, la tía con el vestido de un religioso y la cuerda de los monjes de San Francisco no dejaba el menor resquicio para acercarse. Florentino Ariza las veía pasar de ida y regreso cuatro veces al día, y una vez los domingos a la salida de la misa mayor, y con ver a la niña le bastaba. Poco a poco fue idealizándola, atribuyéndole virtudes improbables, sentimientos imaginarios, y al cabo de dos semanas ya no pensaba más que en ella. Así que decidió mandarle una carta simple escrita por ambos lados con su preciosa letra de escribano. Pero la tuvo varios días en el bolsillo, pensando cómo entregarla, y mientras lo pensaba escribía varias páginas más antes de acostarse, de modo que la carta original fue convirtiéndose en un diccionario de piropios, inspirados en los libros que había aprendido de memoria de tanto leerlos en las esperas del parque.

(gekürzter und leicht modifizierter Text von Gabriel García Márquez, El amor en los tiempos de cólera © Bruguera, Barcelona 1985, leicht modifiziert zitiert aus: Steveker/Vences/Wlasak-Feik, 2006: 18.)

Kreuze die richtige Lösung an.

- 1)
 - a) Al pasar frente al cuarto de coser vio a dos mujeres leyendo.
 - b) Al pasar frente al cuarto de coser vio a dos mujeres cosiendo.
 - c) Al pasar frente al cuarto de lectura vio a dos mujeres cosiendo.
- 2)
 - a) La madre enseña a la hija a leer.
 - b) La tía enseña a la hija a leer.
 - c) La hija enseña a la tía a leer.
- 3)
 - a) La niña fue criada por su tía, porque su madre no quería hacerlo.
 - b) La niña fue criada por su tía, porque la madre había muerto.
 - c) La niña fue criada por su tía, porque su madre era muy joven.
- 4)
 - a) La niña se llamaba Fermina porque su madre se llamaba también así.
 - b) Se llamaba Fermina porque había sido el nombre preferido de la madre.
 - c) Se llamaba Fermina porque este nombre le gustaba mucho a la tía.
- 5)
 - a) Florentino siempre la acompañaba al colegio.
 - b) Su tía siempre la acompañaba al colegio.
 - c) Siempre se iba al colegio con sus amigas.
- 6)
 - a) Un beso fue el origen del amor de Florentino.
 - b) Una mirada casual de Fermina fue el origen del amor de Florentino.
 - c) Un libro de amor fue el origen del amor de Florentino.
- 7)
 - a) Vivía su amor de una manera muy obvia.
 - b) Vivía su amor de una manera muy secreta.
 - c) Seguía su vida como antes.

- 8) a) Por esto pasaba muchas horas leyendo en el parque.
b) Por esto pasaba horas mirando las flores en el parque.
c) Por esto pasaba horas esperando frente a la casa de Fermina.
- 9) a) Muchas veces no la veía durante días.
b) Normalmente la veía por la mañana y por la tarde.
c) Salvo los domingos, la veía tres veces al día.
- 10) a) Intentaba todo para mostrarle su amor.
b) Intentaba todo para hablar con ella.
c) Verla le bastaba.
- 11) a) Le gustaban sobre todo sus ojos.
b) Empezó a idealizarla.
c) Le gustaba sobre todo su sonrisa.
- 12) a) Al cabo de dos semanas ya no pensaba más que en ella.
b) Al cabo de dos semanas empezó a aburrirse un poco.
c) Al cabo de dos semanas quiso casarse con ella.
- 13) a) Decidió mandarle una rosa.
b) Decidió mandarle un anillo.
c) Decidió mandarle una carta.
- 14) a) Le dio su “regalo” a pesar de la presencia de la tía.
b) Le dio su “regalo” por una de sus amigas.
c) Mantenía este “regalo” en su bolsillo.
- 15) a) Su “regalo” resultó un diccionario de piropos.
b) Su “regalo” era de un color incomparable.
c) Su “regalo” fue convirtiéndose en algo muy caro.

LÖSUNGEN:

- 1) a) Al pasar frente al cuarto de coser vio a dos mujeres leyendo.
- 2) c) La hija enseña a la tía a leer.
- 3) b) La niña fue criada por su tía, porque la madre había muerto.
- 4) a) La niña se llamaba Fermina porque su madre se llamaba también así.
- 5) b) Su tía siempre la acompañaba al colegio.
- 6) b) Una mirada casual de Fermina fue el origen del amor de Florentino.
- 7) b) Vivía su amor de una manera muy secreta.
- 8) a) Por esto pasaba muchas horas leyendo en el parque.
- 9) c) Salvo los domingos, la veía tres veces al día.
- 10) c) Verla le bastaba.
- 11) b) Empezó a idealizarla.
- 12) a) Al cabo de dos semanas ya no pensaba más que en ella.
- 13) c) Decidió mandarle una carta.
- 14) c) Mantenía este “regalo” en su bolsillo.
- 15) a) Su “regalo” resultó un diccionario de piropios.

A.2. Textverständnis

Matan al Comandante

Fidel Castro sobrevivió unos treinta intentos de atentados en los años 60. De todos ellos, la CIA norteamericana reconoce haber intervenido directamente en ocho.

[...]

El arma para asesinar a Fidel Castro, en una madrugada del mes de marzo de 1962, era un batido de chocolate. El líder de la joven revolución cubana llegó esa noche a la cafetería del hotel Habana Libre con dos guardaespaldas para complacer su gusto por los helados, y ordenó tres batidos de chocolate. Santos de Caridad Pérez, camarero, a duras penas disimuló su alegría. Al fin tenía la oportunidad de liberar a su país del comunismo. En la nevera donde se guardaban los helados reposaba una cápsula con Botulina, una sustancia venenosa que liquida a una persona después de 36 horas con una intoxicación indetectable en la autopsia y que, al manifestar diversos síntomas, evita la sospecha médica sobre un envenenamiento.

La cápsula de Botulina había sido preparada en los laboratorios del Departamento Técnico de la Agencia Central de Inteligencia norteamericana (CIA) por el doctor Schneider – nombre operativo – un científico experto en veneno. Para introducirla en Cuba y que llegara a la boca de Fidel Castro, la CIA había pactado con la mafia estadounidense. El camarero Santos de la Caridad Pérez era el último eslabón de una cadena humana trenzada con una paciencia de años.

La figura de Fidel Castro, desde su llegada al poder en Cuba en 1959, era una pesadilla permanente para la CIA. En 1960, la agencia norteamericana llegó a ofrecer 150.000 dólares de recompensa por el asesinato del líder cubano. Después de que Fidel Castro pidiera los tres batidos de chocolate, el camarero Santos de la Caridad Pérez se dirigió a la nevera para echar en el recipiente de la batidora las bolas de helados y la cápsula venenosa. Un sudor frío recorrió su cuerpo: la píldora se había pegado al hielo. No había manera de despegarla. Después de forzarla durante unos segundos, la cápsula, congelada, se quebró. El hombre que había cambiado la historia de la isla con tiros guerrilleros bebió, finalmente, su batido y retornó a la madrugada habanera sin haberse enterado de que el azar lo había liberado del atentado del batido de chocolate. (370 Wörter)

(Gekürzter Text aus David Mee y Mike Thacker „¡Al tanto! Nueva edición 1996“, leicht modifiziert zitiert aus: Gehendes/Leicht/ Meyer/Smith/Viguer Espert, 2004: 219

Kreuze an, ob die Aussagen korrekt oder falsch sind.

		correcto	falso
Ej.:	matan al líder	x	
Ej.:	saludan al comandante		x
1)	A pesar de trece intentos de matarlo en los años 60, Fidel Castro no murió.		
2)	La CIA es responsable de ocho atentados.		
3)	El arma de que se habla en el texto era el cóctel favorito de Fidel Castro.		
4)	Al camarero Santos de la Caridad Pérez no le gustaba la idea de poner fin al comunismo de su país.		
5)	Una cápsula de Botulina puede matar a una persona después de 36 horas sin que nadie se entere.		
6)	La Botulina es un veneno perfecto porque el gusto no se nota.		
7)	Para que esta cápsula llegara a Cuba, la mafia estadounidense necesitaba la ayuda de la CIA.		
8)	Santos de la Caridad Pérez era el penúltimo en tener la cápsula en la mano.		
9)	Al principio, la CIA no desconfió en Fidel Castro.		
10)	En 1960, la CIA ofreció 150.000 dólares al líder cubano para que se retirara.		
11)	Cuando el líder estuvo en su cafetería, Santos de la Caridad Pérez quiso echar la cápsula en su batido.		
12)	Por el frío de su máquina, un sudor frío recorrió el cuerpo del camarero.		
13)	El atentado fracasó porque alguien había despegado la cápsula del hielo.		
14)	Con tiros guerrilleros, Fidel Castro mató al camarero.		
15)	Después de haber bebido su batido de chocolate, volvió a las calles de La Habana.		

LÖSUNGEN:

		correcto	falso
Ej.:	matan al líder	x	
Ej.:	saludan al comandante		x
1)	A pesar de trece intentos de matarlo en los años 60, Fidel Castro no murió.		x
2)	La CIA es responsable de ocho atentados.	x	
3)	El arma de que se habla en el texto era el cóctel favorito de Fidel Castro.		x
4)	Al camarero Santos de la Caridad Pérez no le gustaba la idea de poner fin al comunismo de su país.		x
5)	Una cápsula de Botulina puede matar a una persona después de 36 horas sin que nadie se entere.	x	
6)	La Botulina es un veneno perfecto porque el gusto no se nota.		x
7)	Para que esta cápsula llegara a Cuba, la mafia estadounidense necesitaba la ayuda de la CIA.		x
8)	Santos de la Caridad Pérez era el penúltimo en tener la cápsula en la mano.		x
9)	Al principio, la CIA no desconfió en Fidel Castro.		x
10)	En 1960, la CIA ofreció 150.000 dólares al líder cubano para que se retirara.		x
11)	Cuando el líder estuvo en su cafetería, Santos de la Caridad Pérez quiso echar la cápsula en su batido.	x	
12)	Por el frío de su máquina, un sudor frío recorrió el cuerpo del camarero.		x
13)	El atentado fracasó porque alguien había despegado la cápsula del hielo.		x
14)	Con tiros guerrilleros, Fidel Castro mató al camarero.		x
15)	Después de haber bebido su batido de chocolate, volvió a las calles de La Habana.	x	

A.3. Sprechen (Leitfragen)

- Cuenta un poco sobre tu vida: tu familia, la escuela, tus amigos, tus aficiones, qué viajes hiciste,...
- ¿Cuál es tu país favorito? ¿Por qué? ¿Qué te gusta?
- En general: ¿te gusta aprender lenguas? ¿Por qué? ¿Por qué no?
- ¿Qué planes tienes para tu futuro?
- Si pudieras cambiar algo en el mundo o aquí en Alemania, ¿qué cambiarías?

A.4. Schreiben

Aprender una lengua. ¿Qué significa para ti? ¿Qué ventajas y qué problemas ves? (Puedes explicar tus propias experiencias o puedes escribir más en general). (Mínimo: media página, máximo: una página)

A.5. Übersetzen

A) Spanisch → Deutsch:

- 1) Se dice que el coche no consume más que cinco litros.
- 2) Dentro de poco, haremos todo lo que quieras.
- 3) A pesar de todo, sueñan con los buenos tiempos pasados para olvidarse del presente.
- 4) Dudo que lo haya comprendido nadie.
- 5) Deme un bolígrafo negro en vez de éste azul.
- 6) Nuestro antiguo profesor es un gran artista, y también sabe cocinar: su paella es siempre muy rica.

B) Deutsch → Spanisch

- 1) Es ist schlimm, dass es ungefähr 40 Millionen Straßenkinder gibt.
- 2) Wenn Juan gerade ins Zimmer gekommen wäre, hätte er mich gesehen.
- 3) Er wurde Anfang der 80er Jahre zum Präsidenten gewählt.
- 4) Ich sagte ihm, er solle nach Hause kommen und dass wir und uns heute bei (Familie) Schmidt treffen.
- 5) Als wir nach Hause kamen, rief Miguel: „Macht euch um mich keine Sorgen.“

LÖSUNGEN:

A) Spanisch → Deutsch

- 1) Man sagt/ es wird gesagt, dass das Auto nur fünf Liter verbraucht.
- 2) In Kürze werden wir alles tun, was du willst.
- 3) Trotz allem träumen sie von den guten, alten Zeiten, um die Gegenwart zu vergessen.
- 4) Ich bezweifele, dass das jemand verstanden hat.
- 5) Geben Sie mir einen schwarzen Kugelschreiber anstatt dieses blauen.
- 6) Unser alter/ehemaliger Lehrer ist ein großer Künstler und er kann auch kochen: seine Paella ist immer köstlich.

B) Deutsch → Spanisch

- 1) Es grave que haya aproximadamente 40 millones de niños callejeros.
- 2) Si Juan acabara de llegar/entrar en la habitación, me habría visto.
- 3) Fue elegido presidente a principios/comienzos de los (años) ochenta.
- 4) Le dije que viniera pronto a casa y que hoy nos reuniríamos en casa de los / de la familia Schmidt.
- 5) Cuando llegamos a casa, Miguel exclamó: "No os preocupéis por mi."
(angelehnt an: Navarro / Navarro Ramil, 2001, und Gil/Preiss, 2001⁶)

A.6. Fragebögen: Untersuchungsgruppe 1

I. Allgemeine Informationen

1) Name: _____

2) Alter: _____

3) Sprichst du zu Hause eine andere Sprache außer Deutsch? _____

wenn ja:

a) Welche? _____

b) In welchem Verhältnis (z.B. etwa 50% Dt., 50% die andere Sprache)? _____

4) Sprichst du zu anderen Anlässen eine Fremdsprache? _____

wenn ja:

a) Welche? _____

b) Wie häufig? _____

c) Wann/mit wem? _____

Themenblock II:

1) Weshalb magst du Spanisch? _____

2) Weshalb magst du Spanisch nicht? _____

3) Weshalb magst du Englisch? _____

4) Weshalb magst du Englisch nicht? _____

5) Weshalb magst du Franz./Latein? _____

6) Weshalb magst du Franz./Latein nicht? _____

7) Hältst du eine deiner Sprachen für wichtig für deinen späteren Beruf? Welche, warum?

8) Hast du üblicherweise auch außerhalb des Unterrichts Kontakt mit deinen Fremdsprachen?
Gib bitte ebenfalls an, womit/wodurch (CDs, Chat, Filme,...) und wie häufig ungefähr.

a) Englisch: _____

b) Franz./Latein: _____

c) Spanisch: _____

Themenblock III:

Bitte bringe die folgenden Fächerkombinationen in die für sie zutreffende Reihenfolge:

1 = am besten, 2 = am zweitbesten, (auch gleiche Platzierungen sind möglich)

1) Ordne das Ganze nach deiner **Leistung**, also in welchen Fächern du wie gut bist (wenn möglich gib bitte auch deine letzte Zeugnisnote an)

		Note(n)
a) Mathematik	<input style="width: 30px; height: 20px;" type="text"/>	_____
b) Deutsch	<input style="width: 30px; height: 20px;" type="text"/>	_____
c) moderne Fremdsprachen (E, F, Spa)	<input style="width: 30px; height: 20px;" type="text"/>	_____
d) Latein	<input style="width: 30px; height: 20px;" type="text"/>	_____
e) Gemeinschaftskunde/Erdkunde/Geschichte	<input style="width: 30px; height: 20px;" type="text"/>	_____
f) Naturwissenschaften (Physik, Chemie, Biologie)	<input style="width: 30px; height: 20px;" type="text"/>	_____

2) Und nun noch einmal das Gleiche, nun aber nach deinen **Vorlieben** geordnet!

a) Mathematik	<input style="width: 30px; height: 20px;" type="text"/>
b) Deutsch	<input style="width: 30px; height: 20px;" type="text"/>
c) moderne Fremdsprachen (E, F, Spa)	<input style="width: 30px; height: 20px;" type="text"/>
d) Latein	<input style="width: 30px; height: 20px;" type="text"/>
e) Gemeinschaftskunde/Erdkunde/Geschichte	<input style="width: 30px; height: 20px;" type="text"/>
f) Naturwissenschaften (Physik, Chemie, Biologie)	<input style="width: 30px; height: 20px;" type="text"/>

A.7. Modifizierte Fragebögen

I) Wieso machst du die folgenden Fächer weiter bzw. wählst sie ab?

Englisch: _____

Französisch: _____

Latein: _____

Spanisch: _____

II) Bitte bringe die folgenden Fächerkombinationen in die für sie zutreffende Reihenfolge:

1 = am besten, 2 = am zweitbesten, (auch gleiche Platzierungen sind möglich)

1) Ordne das Ganze nach deiner **Leistung**, also in welchen Fächern du wie gut bist (wenn möglich gib bitte auch deine letzte Zeugnisnote an)

		Note(n)
a) Mathematik	<input type="text"/>	_____
b) Deutsch	<input type="text"/>	_____
c) moderne Fremdsprachen (E, F, Spa)	<input type="text"/>	_____
d) Latein	<input type="text"/>	_____
e) Gemeinschaftskunde/Erkunde/Geschichte	<input type="text"/>	_____
f) Naturwissenschaften (Physik, Chemie, Biologie)	<input type="text"/>	_____

2) Und nun noch einmal das Gleiche, nun aber nach deinen **Vorlieben** geordnet!

a) Mathematik	<input type="text"/>
b) Deutsch	<input type="text"/>
c) moderne Fremdsprachen (E, F, Spa)	<input type="text"/>
d) Latein	<input type="text"/>
e) Gemeinschaftskunde/Erkunde/Geschichte	<input type="text"/>
f) Naturwissenschaften (Physik, Chemie, Biologie)	<input type="text"/>

A.8. Testergebnisse**A.8.1. geordnet nach Schülernummern:**

	HÖREN	LESEN	SPRECHEN	SCHREIBEN	Ü S-D*	Ü D-S*	SCHNITT
1	15	11	12,5	13	9	7,125	11,27
2	13	11	8	10	11,25	7,5	10,13
3	11	12	15	15	13	12	13,00
4	-	-	10,5	3	7	1,125	5,41
5	14	11	8	12	11,25	6,75	10,50
6	14	10	5,5	6	12	11,25	9,79
7	11	11	5	10	10,5	8,625	9,35
8	9	11	8	13	12	7,125	10,02
9	15	13	6	13	12,75	11,25	11,83
10	7	7	8	9	9	6,375	7,73
11	12	9	5,5	9	12	8,625	9,35
12	13	11	10	8	12,75	8,25	10,50
13	-	-	8,5	14	12	9	10,88
14	6	7	5	6	12,375	5,25	6,94
15	15	12	7,5	12	12,75	8,625	11,31
16	6	6	7	11	9,75	2,25	7,0
17	11	11	11	5	12,75	9,375	10,02
18	7	8	9,5	9	9,75	7,5	8,46
19	8	13	8	9	12,75	8,25	9,83
20	8	10	10	10	8,25	4,5	8,46
21	9	7	7,5	8	12,75	7,5	8,63
22	7	11	13,5	11	8,25	3,75	9,08
23	15	13	11	13	12	9,75	12,29
24	13	12	13	10	11,25	8,25	11,25
25	5	8	7	12	8,625	9	8,27
26	10	10	7,5	6	8,25	6,75	8,08
27	10	10	10	9	12	12	10,50
28	14	10	13,5	14	12,375	7,125	11,83
29	4	4	14	11	7,875	6	7,81
30	6	3	3	6	11,25	3,75	5,50
Schnitt:		9,7	9,0	9,9	10,9	7,5	9,5

A.8.2. geordnet nach dem durchschnittlichen Abschneiden:

	HÖREN	LESEN	SPRECHEN	SCHREIBEN	Ü S-D*	Ü D-S*	SCHNITT
3	11	12	15	15	13	12	13,00
23	15	13	11	13	12	9,75	12,29
9	15	13	6	13	12,75	11,25	11,83
28	14	10	13,5	14	12,375	7,125	11,83
15	15	12	7,5	12	12,75	8,625	11,31
1	15	11	12,5	13	9	7,125	11,27
24	13	12	13	10	11,25	8,25	11,25
13	-	-	8,5	14	12	9	10,88
5	14	11	8	12	11,25	6,75	10,50
12	13	11	10	8	12,75	8,25	10,50
27	10	10	10	9	12	12	10,50
2	13	11	8	10	11,25	7,5	10,13
8	9	11	8	13	12	7,125	10,02
17	11	11	11	5	12,75	9,375	10,02
19	8	13	8	9	12,75	8,25	9,83
6	14	10	5,5	6	12	11,25	9,79
7	11	11	5	10	10,5	8,625	9,35
11	12	9	5,5	9	12	8,625	9,35
22	7	11	13,5	11	8,25	3,75	9,08
21	9	7	7,5	8	12,75	7,5	8,63
18	7	8	9,5	9	9,75	7,5	8,46
20	8	10	10	10	8,25	4,5	8,46
25	5	8	7	12	8,625	9	8,27
26	10	10	7,5	6	8,25	6,75	8,08
29	4	4	14	11	7,875	6	7,81
10	7	7	8	9	9	6,375	7,73
16	6	6	7	11	9,75	2,25	7,0
14	6	7	5	6	12,375	5,25	6,94
30	6	3	3	6	11,25	3,75	5,50
4	-	-	10,5	3	7	1,125	5,41
Schnitt:	10,3	9,7	9,0	9,9	10,9	7,5	9,5

A.8.3. geordnet nach den einzelnen Teilbereichen:

HÖREN		LESEN		SPRECHEN		SCHREIBEN		Ü S-D		Ü D-S	
1	15	9	13	3	15	3	15	3	13	3	12
9	15	19	13	29	14	13	14	9	12,75	27	12
15	15	23	13	22	13,5	28	14	17	12,75	6	11,25
23	15	3	12	28	13,5	1	13	15	12,75	9	11,25
5	14	15	12	24	13	8	13	12	12,75	23	9,75
6	14	24	12	1	12,5	9	13	19	12,75	17	9,38
28	14	1	11	17	11	23	13	21	12,75	13	9
2	13	2	11	23	11	5	12	28	12,38	25	9
12	13	5	11	4	10,5	15	12	14	12,38	7	8,63
24	13	7	11	12	10	25	12	27	12	11	8,63
11	12	8	11	20	10	16	11	6	12	15	8,63
3	11	12	11	27	10	22	11	23	12	12	8,25
7	11	17	11	18	9,5	29	11	13	12	19	8,25
17	11	22	11	13	8,5	2	10	11	12	24	8,25
26	10	6	10	2	8	7	10	8	12	2	7,5
27	10	20	10	5	8	20	10	24	11,25	18	7,5
8	9	26	10	8	8	24	10	2	11,25	21	7,5
21	9	27	10	10	8	10	9	5	11,25	1	7,13
19	8	28	10	19	8	11	9	30	11,25	8	7,13
20	8	11	9	15	7,5	18	9	7	10,5	28	7,13
10	7	18	8	21	7,5	19	9	18	9,75	5	6,75
18	7	25	8	26	7,5	27	9	16	9,75	26	6,75
22	7	10	7	16	7	12	8	1	9	10	6,38
14	6	14	7	25	7	21	8	10	9	29	6
30	6	21	7	9	6	6	6	25	8,63	14	5,25
16	6	16	6	6	5,5	14	6	26	8,25	20	4,5
25	5	29	4	11	5,5	26	6	20	8,25	22	3,75
29	4	30	3	7	5	30	6	22	8,25	30	3,75
4	-	4	-	14	5	17	5	29	7,88	16	2,25
13	-	13	-	30	3	4	3	4	7	4	1,13
Ø	10,3	Ø	9,7	Ø	9,0	Ø	9,9	Ø	10,9	Ø	7,5

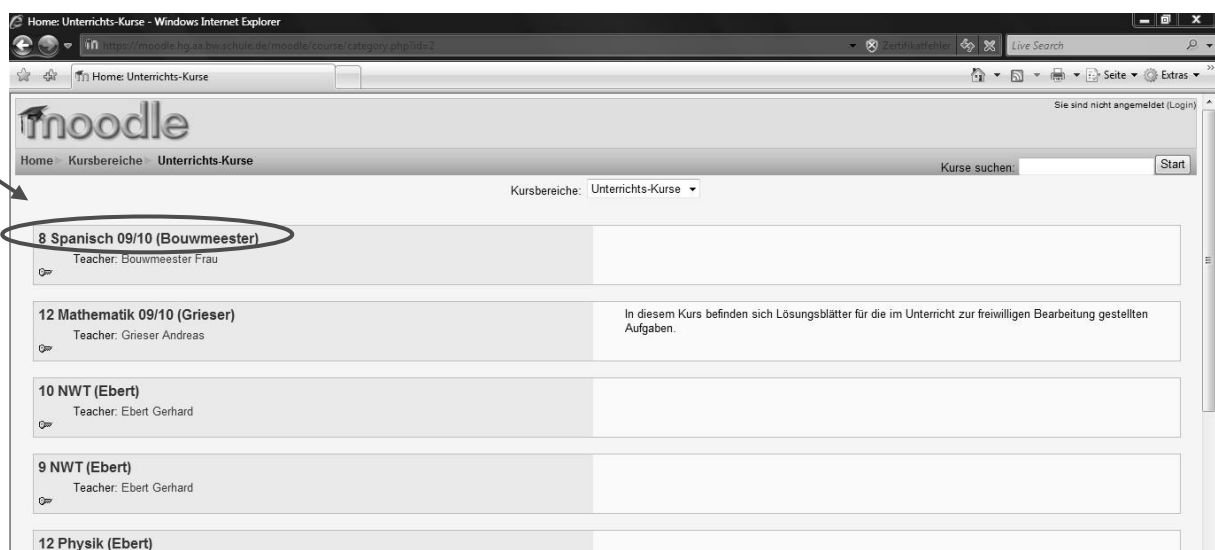
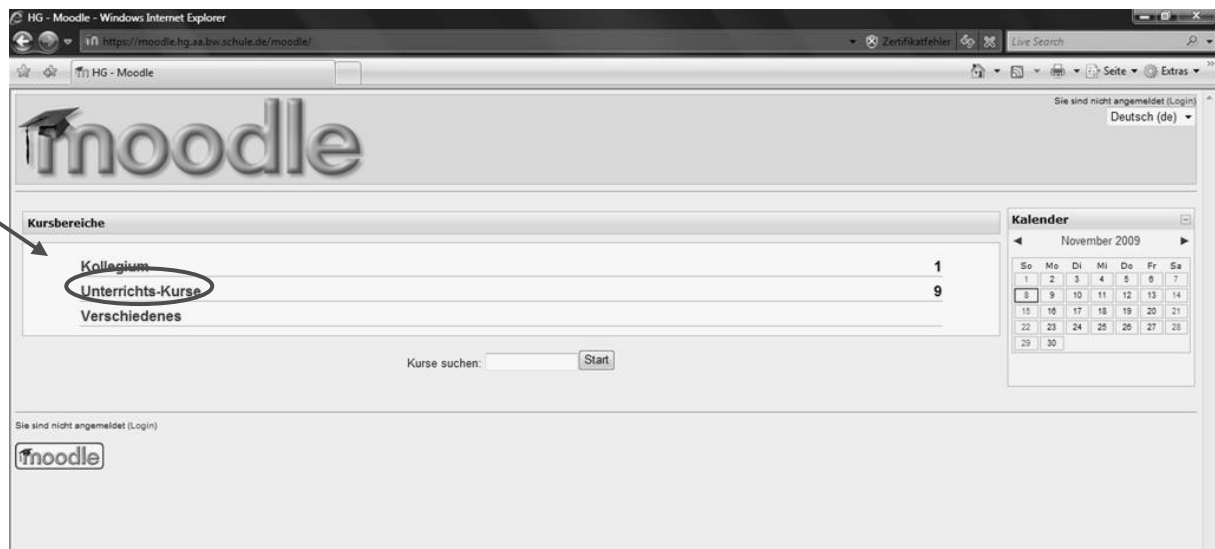
Appendix B zur Modell-Einheit

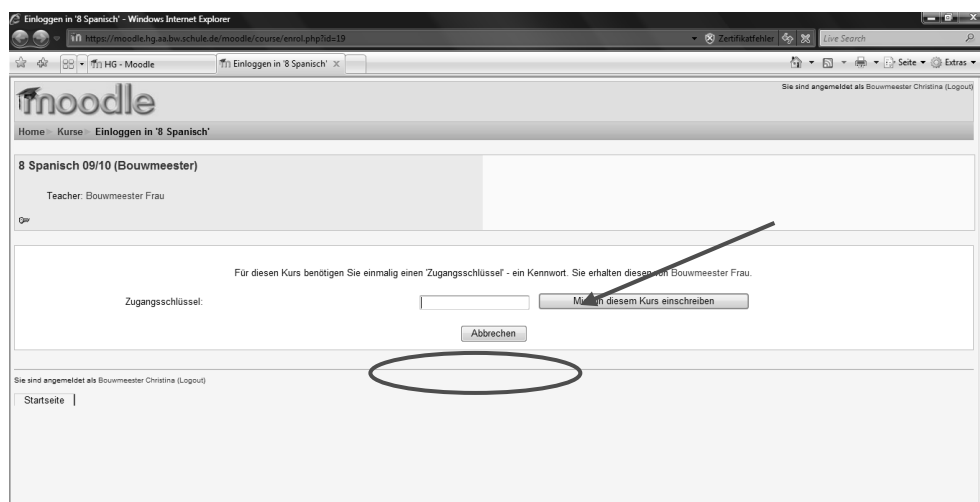
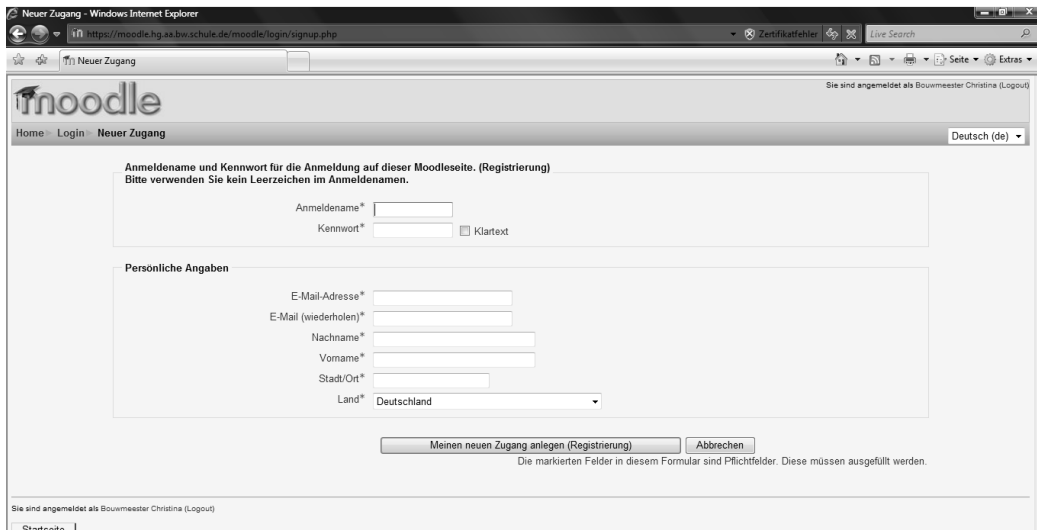
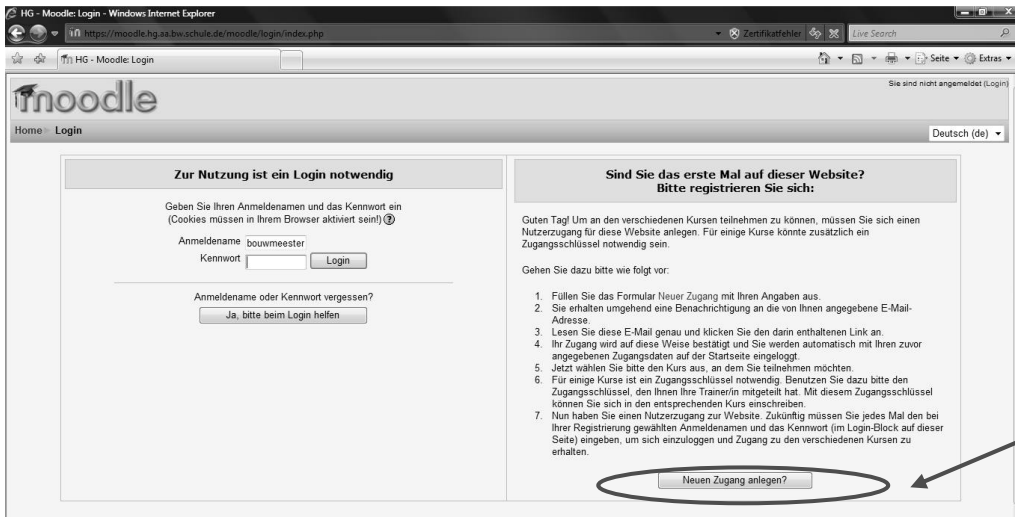
B.0. Einführung in Moodle

Schülerarbeitsblatt (im Original: verkleinert auf 1x DinA4):

PROYECTO DE TRABAJAR CON LENGUA AUTÉNTICA

- Necesitas un compañero/una compañera para trabajar juntos en algunos ejercicios.
- Todos los documentos están en **Moodle**:
<https://moodle.hg.aa.bw.schule.de/moodle/>
 o más fácil:
www.hariolf-gymnasium.de → Schulisches und Außerschulisches
 → Fächerangebot
 → Link zu Moodle
- **Moodle:**





La contraseña (Kennwort) es: 12345

B.1. Aufgabe 1: Erstes Hörverstehen

Transkript:

Pues, vamos a ver, un día normal para mí, es pues lo típico al principio, levantarse temprano, con mucho esfuerzo, eso sí, y venir all instituto las seis horas que corresponden aquí, y a partir de las cuatro y media empieza mi jornada de estudio, y dependiendo ya de de de las clases que tenga o, a ver si me explico, que por ejemplo ahora estoy en épocas de exámenes y entonces ahora mi sesión de estudio es mucho más intensa que una de otro día, por ejemplo, al principio de curso o al final cuando ya no tenemos absoluta prácticamente nada que hacer y por eso por las tardes se me complica un poco porque tengo que compaginar el ejercicio que hago por las tardes con las horas de estudio, y entonces pues es muy muy difícil.

Aufgaben zum Globalverstehen:

1) El día de José
Un día típico



1) El día de José


ESCUCHA LO QUE CUENTA JOSÉ.

NO TIENES QUE ENTENDER TODO, SOLAMENTE LO MÁS IMPORTANTE.

SI NO ENTIENDES NADA, PUEDES UTILIZAR EL TEXTO O ESCUCHAR OTRA VEZ, PERO INTENTA ESCUCHAR SIN (!) EL TEXTO PRIMERO.




1) El día de José
Un día típico



Un día típico

Contesta las preguntas. Si no sabes las respuestas, puedes volver al [vídeo](#).
(Beantworte die Fragen. Wenn du die Antworten nicht weißt, kannst du zum Video zurückgehen).



1. El chico habla
 - de su familia
 - de su día típico
 - de un día especial
2. Su tema principal (= más importante) es
 - la escuela
 - su música favorita
 - su club de fútbol favorito
3. Dice que
 - tiene muchos amigos
 - que su ciudad es muy bonita
 - estudiar y tener tiempo libre puede ser difícil

B.2. Aufgabe 2: Explorative Aufgaben (Wortfeld Uhrzeit/Wochentage)

Schülerarbeitsblatt.⁵⁹

In dieser Übung geht es darum, anhand eines **Korpus** Wörter zu suchen und deren Bedeutung, Formen und Satzstellung zu erschließen.

Ein Korpus ist eine Sammlung von authentischen (=„echten“) Texten, wobei sich der Begriff „Texte“ auch auf „mündliche Produkte“ beziehen kann.

Ein solches Korpus ist SACODEYL. Im Laufe dieses Projekts wirst du verschiedene Aufgaben auf der Sacodeyl-Homepage machen, also merk dir gut die nachfolgenden Schritte.

Wie du bald merken wirst, kannst du auf diese Weise ganz anders Wörter, Grammatik usw. lernen als im normalen Unterricht.

Der Vorteil von einem solchen Korpus mit „echter“ Sprache ist nämlich, dass du dort zum Beispiel herausfinden kannst, in welchen Zusammenhängen ein Wort vorkommt und wann eher nicht.

Ein Beispiel wäre herauszufinden, wann man eher *entender* sagt und wann man eher *comprender* sagt, das wir ja beides als *verstehen* kennengelernt haben.

Aber auch Wortformen, Satzstellung, ... kann man hier herausfinden.

Ein ganz großer Vorteil ist zudem, dass man sich bestimmte „Sprachmuster“ „abgucken“ kann, die man im normalen Unterricht eher nicht lernt, die aber beim „echten“ Sprechen dazugehören. Im Deutschen verwendet man z.B. häufig „naja“, „doch“, „gerne“ etc., das, wie ihr z.B. aus dem Englischen wisst, nicht immer 1:1 übersetzt werden kann. Auch hierbei hilft es, sich „echte“ Sprache anzuschauen, da dort die entsprechenden Wörter natürlich genauso häufig wie bei uns verwendet werden.

Umgekehrt kannst du z.B. auch nach der richtigen Präposition suchen oder überprüfen, ob ein Satzbaustein, den du verwenden willst, auch richtig ist.

Du siehst also, so ein Korpus hat jede Menge zu bieten. Auch in Zukunft macht es sicher Sinn, wenn du die Strategien, die du jetzt lernst, immer mal wieder ausprobierst, um neue Wörter zu lernen oder um Sachen, bei denen du dir nicht sicher bist, herauszufinden.

Die Sacodeyl-Homepage:

<http://www.es-courseportal.uni-tuebingen.de:8080/sacodeyl-search2/>

⁵⁹ Im Original ein Arbeitsblatt mit Vorder- und Rückseite und jeweils zwei Seiten auf einer.

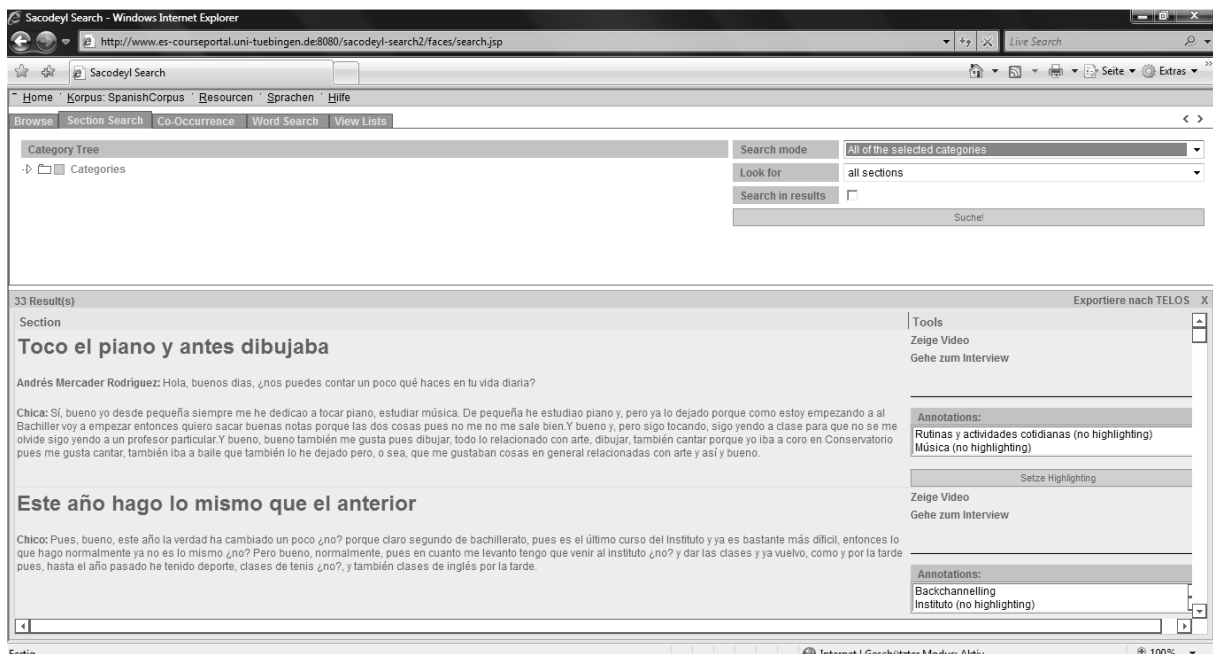
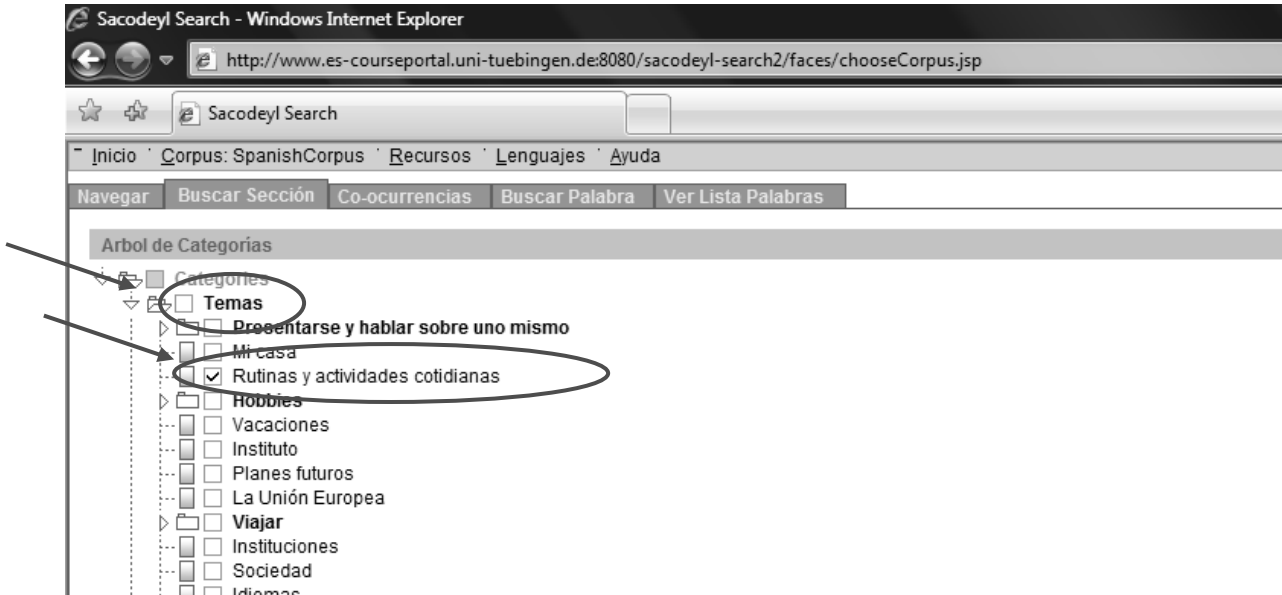
1) Gehe zur Sacodeyl-HP und wähle hier **SpanishCorpus** (und klicke auf **GO**):



Es gibt verschiedene Möglichkeiten, was du mit dem Korpus machen kannst.
Beginnen wollen wir mit einer ganz einfachen Wortschatzübung.
Dazu musst du auf **Buscar Sección** (bzw. **Section Search**) klicken:



Dort kannst du dir dann Themen wählen. Wie du dir nach dem ersten Videoclip vielleicht denken kannst, werden wir uns mit „rutinas y actividades cotidianas“ („Routinen und alltägliche Aktivitäten“) beschäftigen:



Weitere Funktionen wirst du später kennenlernen. Kommen wir aber nun zu deiner ersten Aufgabe:

- 1) Bevor es richtig losgeht, überlege dir, welche Wörter du (auf Deutsch!) verwenden würdest, um deinen Tagesablauf oder deine Tagesabläufe innerhalb einer Woche zu beschreiben. Du kannst die Wörter nach Kategorien ordnen (z.B. nach Wortarten oder nach Überbegriffen) oder du schreibst einfach alles auf, wie es dir in den Sinn kommt.
- 2) Nun gehst du die verschiedenen Ausschnitte aus den Interviews durch (du kannst dazu die Textausschnitte durchlesen oder aber auch die entsprechenden Videodateien dazu anschauen, dies macht diese Aufgabe aber eher schwerer als einfacher. Bei anderen Aufgaben hingegen kann dies durchaus sinnvoll sein.) Keine Panik, du wirst vieles nicht verstehen! Konzentriere dich darauf, Wörter und Wortgruppen (!) zu suchen, die etwas mit deiner Liste/deinem Mindmap aus 1) zu tun haben könnten. Auch hier gilt: versuche die gefundenen Wörter verschiedenen Kategorien zuzuordnen, wenn du kannst.
 - Gibt es Regelmäßigkeiten, die du feststellen kannst?
 - Wir haben schon häufig versucht, aus den anderen Fremdsprachen Ähnlichkeiten abzuleiten. Gibt es hier Wörter oder Strukturen, die dich an deine anderen Fremdsprachen erinnern?

B.3. Aufgabe 3: Festigung der UhrzeitenSchülerarbeitsblatt:¿Qué hora es?

- 3) Ordne den Bildern die jeweiligen Uhrzeiten zu.
 4) Wie werden die Uhrzeiten im Spanischen gebildet? Schreibe dies direkt neben die Bilder und/ oder unterschreibe die entsprechenden Ausdrücke.

- g) Son las cinco.
 h) Son las ocho menos cuarto.
 i) Son las tres y media.
 j) Es la una.
 k) Son las dos y cuarto.
 l) Son las diez menos cinco.



_____ →



_____ →



_____ →



_____ →



_____ →



_____ →

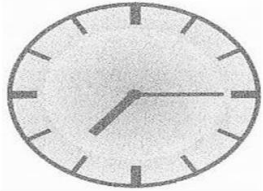
B.4. Aufgabe 4: Übungsphase 1A (Wortschatzübung in Telos)

Online Aufgaben:

2) LA HORA

- La hora
- La hora
- La hora
- La hora
- La hora
- La hora
- La hora
- La hora
- La hora
- La hora
- La hora
- La hora
- Los tiempos

2) LA HORA



2) LA HORA

- La hora
- La hora
- La hora
- La hora
- La hora
- La hora
- La hora
- La hora
- La hora
- La hora
- La hora
- La hora
- Los tiempos

La hora

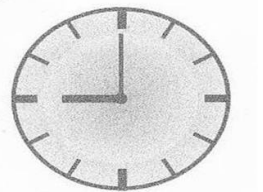
Completa el texto.

Desayuno a las siete y cuarto .

2) LA HORA

- La hora
- La hora
- La hora
- La hora
- La hora
- La hora
- La hora
- La hora
- La hora
- La hora
- La hora
- La hora
- Los tiempos

La hora



2) LA HORA
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 Los tiempos

Eingaben prüfen

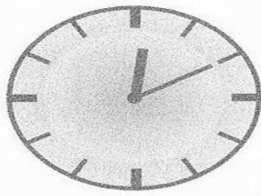
La hora

Completa el texto.

La clase empieza a las nueve .

2) LA HORA
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 Los tiempos

La hora



2) LA HORA
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 Los tiempos

Eingaben prüfen

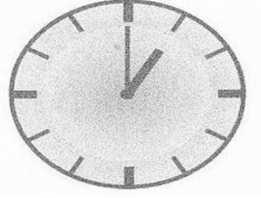
La hora

Completa el texto.

Son las doce y diez .

2) LA HORA
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 Los tiempos

La hora



2) LA HORA
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 Los tiempos

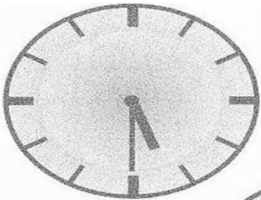
La hora

Completa el texto.

Es la una .

2) LA HORA
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 Los tiempos

La hora



2) LA HORA
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 Los tiempos

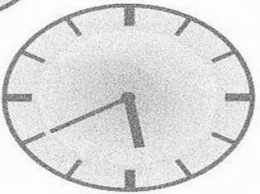
La hora

Completa el texto.

Me quedo en el instituto hasta las cinco y media .

2) LA HORA
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 Los tiempos

La hora



2) LA HORA
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 La hora
 Los tiempos

La hora

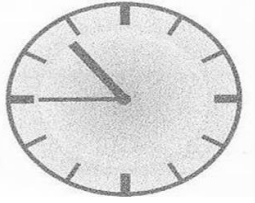
Completa el texto.

Vuelvo a las seis menos veinte .

2) LA HORA

La hora
La hora
La hora
La hora
La hora
La hora
La hora
La hora
La hora
La hora
La hora
La hora
La hora
La hora
La hora
Los tiempos

La hora



Telos

2) LA HORA

La hora
La hora
La hora
La hora
La hora
La hora
La hora
La hora
La hora
La hora
La hora
La hora
La hora
La hora
La hora
Los tiempos

La hora

Completa el texto.

El cine empieza a las once menos cuarto.

Telos

2) LA HORA

La hora
La hora
La hora
La hora
La hora
La hora
La hora
La hora
La hora
La hora
La hora
La hora
La hora
La hora
La hora
Los tiempos

Los tiempos

Completa el texto.

El lunes empieza mi semana a las seis y cuarto. A las siete voy al instituto. Por la tarde tengo mucho tiempo libre, a veces leo libros o juego Playstation. El martes también tengo clase por la tarde. Termino a las cuatro y media. El miércoles me levanto un poco más tarde, porque puedo ir en coche de mi padre. El jueves es un día normal: tengo clase desde las ocho menos cuarto hasta la una. Por la tarde hago mis deberes y desde las seis hasta las ocho tengo clase de tenis. El viernes por la noche normalmente salgo con mis amigos, pero tengo que estar en casa a las diez.

Telos

B.5. Aufgabe 5: Übungsphase 1B (Mündliche Vertiefungsphase)

6 El lunes no puedo ► RESUMEN 1

Hacer diálogos y utilizar una forma del verbo poder.



¿Podemos hacer la compra el lunes?

No puedo, el lunes por la tarde tengo clase, de 2 a 5.

1. hacer la compra
2. pasar por casa de Juan
3. buscar el libro para Maite
4. escribir la carta para los abuelos
5. leer el texto para la clase de alemán
6. salir a tomar algo en la plaza
7. ver la tele en tu casa



por la tarde tener clase, de ... a ...
 hacer los deberes en casa de ...
 preparar la excursión en el instituto
 tener libre por la tarde, pero no poder salir
 no estar en casa
 ser la fiesta del instituto
 no tener tiempo

aus: Amann/Marín Barrera/Schleyer, 2003a: 42/6.

B.6. Aufgabe 6: Explorative Aufgaben (Erschließungstechniken reflexive Verben)

Schülerarbeitsblatt: SIEHE SEITE 218 – 221.

(Auch hier im Original ein Arbeitsblatt mit Vorder- und Rückseite, jeweils zwei Seiten auf einer.)

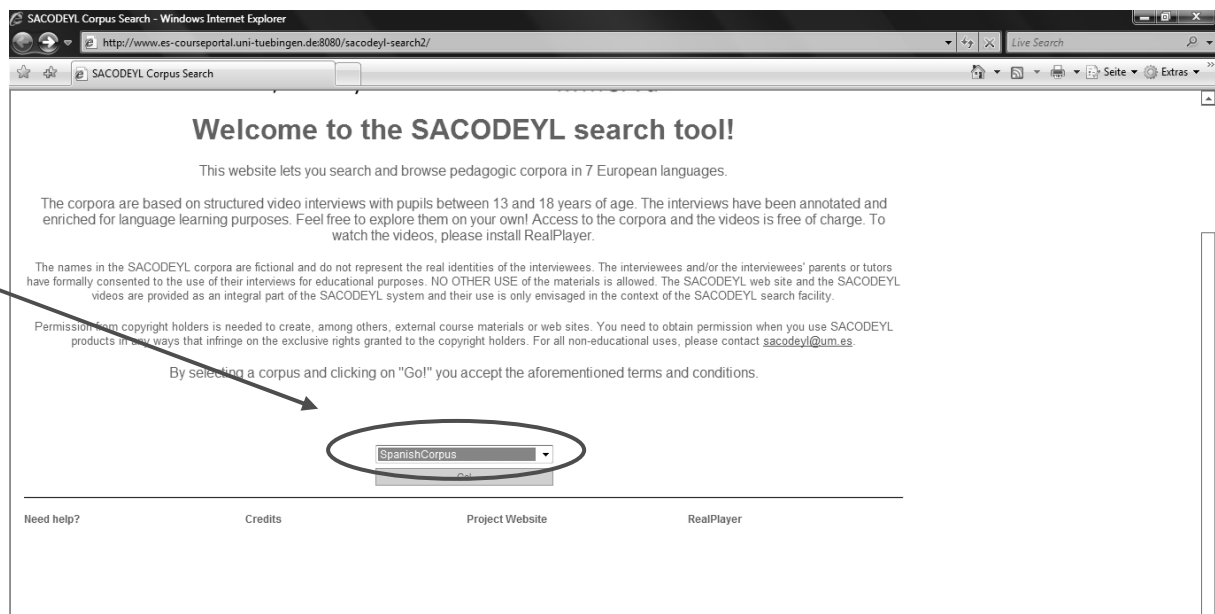
2) Erschließen von Bedeutung, Formen und Satzstellung:

In der nächsten Aufgabe geht es auch wieder darum, wie du **Wörter (hier konkret Verben) aus dem Zusammenhang erschließen** kannst, wie du herausfinden kannst, wie die entsprechenden **Verbformen konjugiert** werden und wie du etwas über **Satzstellungsregeln herausfinden** kannst.

Das hört sich auf den ersten Blick nach einer ganzen Menge Arbeit an, wird dir aber das Lernen enorm erleichtern. Außerdem kannst du diese Technik auch später immer wieder anwenden, wenn du gerne mehr über ein Wort wissen willst.

Gehe wieder zur Sacodeyl-HP und wähle das **SpanishCorpus**:

<http://www.es-courseportal.uni-tuebingen.de:8080/sacodeyl-search2/>



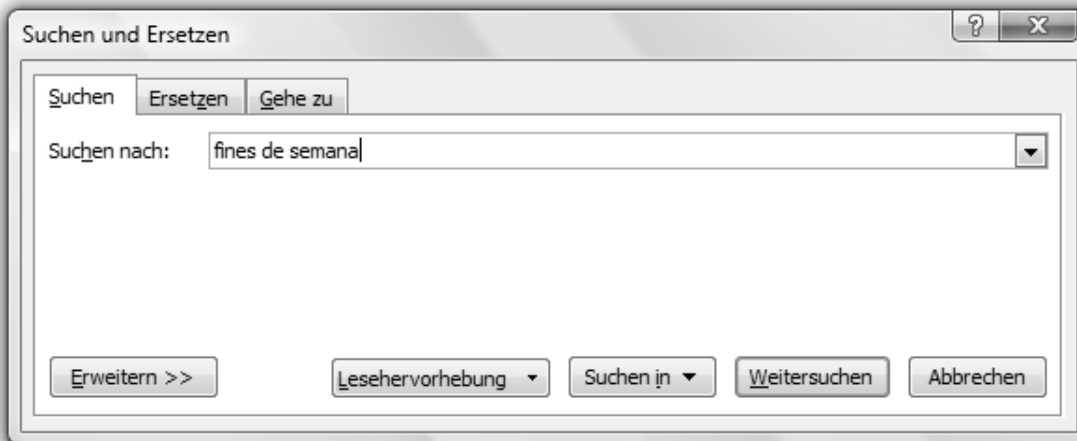
Auch hier gehst du über die Sektionssuche:



Um dir das Arbeiten etwas zu erleichtern, habe ich 5 Ausschnitte gewählt, mit denen du arbeiten sollst:

- Me conecto al Messenger todos los días
- Fines de semana
- Por la mañana temprano
- Un día típico en mi vida
- Una semana de mi vida

(Entweder suchst du diese Bereiche manuell, indem du den Text durchgehst und diese Überschriften suchst, oder mit der Kurz-Suche STRG + F, so dass dann dieses Suchfeld erscheint:



).

Eure erste Aufgabe ist a) die Bedeutung, b) die Form der ersten Person Singular und c) die Wortstellung des Verbs *levantarse* herauszufinden.

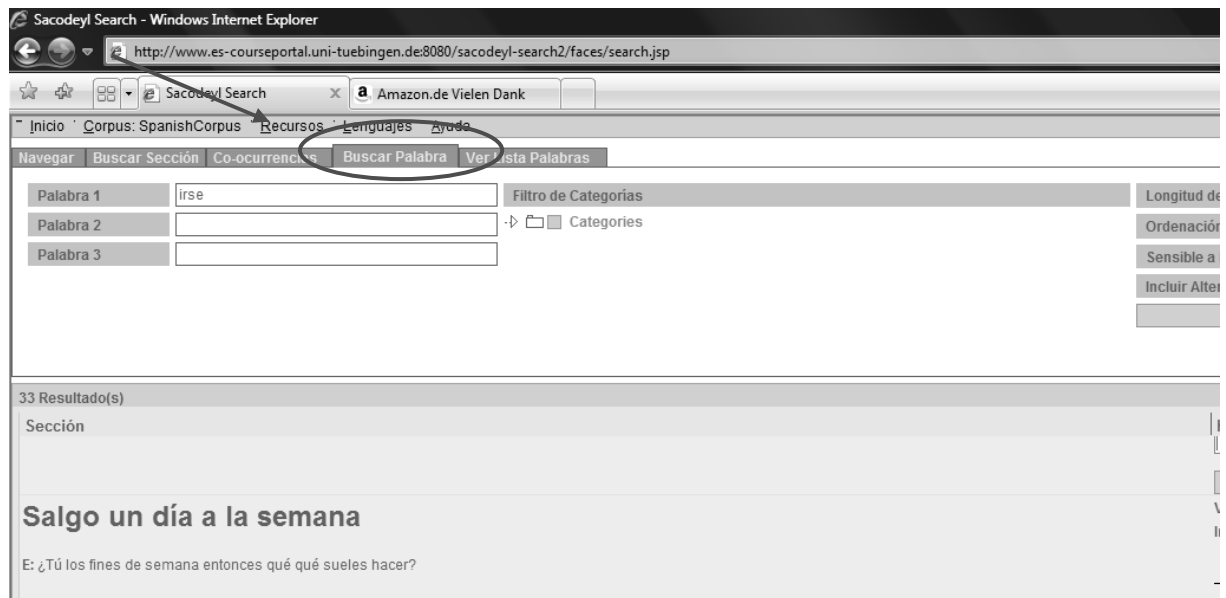
El verbo *levantarse*:

- a) Bedeutung: _____
- b) 1. Person Singular: _____
- c) Satzstellung (+ Bsp.): _____
- _____

Eure zweite Aufgabe ist, in diesen Texten nach ähnlichen Verben zu suchen, die ähnlich wie *levantarse* funktionieren:

- _____
- _____

Für eure dritte Aufgabe müsst ihr nun die „Wortsuchfunktion“ verwenden:



Dort gebt ihr das Verb *irse* ein. Die erste Person Singular des Verbs *irse* ist *me voy*. Alle Formen werden ähnlich wie bei *estar* gebildet.

Um die anderen Formen komplett herauszufinden, musst du die anderen 5 Formen ohne Pronomen in die Suchmaske eingeben (so wie im Beispiel *irse*). Auf diese Weise kannst du alle Formen herausfinden (und so auch nochmals deine Vermutungen hinsichtlich der Satzstellungsregeln und der Bedeutung von *irse* überprüfen).

Nun kannst du also die Tabelle vervollständigen:

infinitivo	irse
1 ^a pers. sing.	me voy
2 ^a pers. sing.	
3 ^a pers. sing.	
1 ^a pers. pl.	
2 ^a pers. pl.	
3 ^a pers. pl.	

Versuche abschließend einen Aufschrieb fürs Grammatikheft zu erstellen, wie die reflexiven Verben gebildet werden und was bei der Satzstellung zu beachten ist. (Wenn möglich auf Spanisch).

Die Schnellen/Guten von euch können die Wort-Suchfunktion auch umgekehrt verwenden, um weitere reflexive Verben zu finden.

Dazu müsst ihr einfach statt des Verbs das Pronomen in die Suchmaske eingeben. **Aber Achtung!** Nicht alle Ergebnisse, die angezeigt werden, sind reflexive Verben! Um reflexive Verben zu finden, muss das Pronomen mit der Personalendung übereinstimmen (vgl. dazu deine Tabelle)!

Hier kannst du die Verben aufschreiben, die du gefunden hast. Kannst du aus dem Kontext auch ihre Bedeutung erschließen?

-
-
-
-
-
-
-
-

B.7. Aufgabe 7: Übungsphase 2A (Übung der Verben in Telos)

Online Aufgaben:

3) Practicar (2)
Qué rollo.
Juan y Roberto

3) Practicar (2)



HAY DOS EJERCICIOS PARA PRACTICAR LOS VERBOS.
ATENCIÓN CON LAS FORMAS.

3) Practicar (2)
Qué rollo.
Juan y Roberto

Qué rollo.

Completa el texto.

1. Quedar / vosotros, irse / nosotros:
- No un rato? Podemos tomar algo...

- No . Ya es tarde... Adiós.

2. ir al instituto?

- A en bus de las 7:20. Ir en bus es un rollo.

3. ir / vosotros; quedarse / ellos
 a la fiesta de Quique el sábado?

- No, qué pena. Llegan unos amigos de mis padres con su hijo y el fin de semana. Qué rollo,
4. ducharse / él; quedarse / tú:
- Y por qué es un rollo?

- Mira: desayuna en la cocina con música, después media hora y habla mucho.

- Bueno... en cama y ya está. 1. Quedar / vosotros, irse / nosotros:
- No un rato? Podemos tomar algo...

- No gracias, . Ya es tarde... Adiós.

2. ir / tú, ir / yo: al instituto?

- A qué hora en bus de las 7:20. Ir en bus es un rollo.

3. ir / vosotros; quedarse / ellos
 a la fiesta de Quique el sábado?

- No, qué pena. Llegan unos amigos de mis padres con su hijo y el fin de semana. Qué rollo,
4. ducharse / él; quedarse / tú:
- Y por qué es un rollo?

- Mira: desayuna en la cocina con música, después media hora y habla mucho.

3) Practicar (2)
Qué rollo.
Juan y Roberto

Juan y Roberto

Completa el texto con DUCHARSE, IRSE, LEVANTARSE y QUEDARSE.

1. Juan: Cuándo Nuria y tú?
Roberto: Yo temprano pero Nuria tarde.

2. Juan: (tú) antes de la escuela o por la noche?
Roberto: a eso de las siete.

3. Juan: A qué hora vosotros de casa?
Roberto: Mis padres a las ocho; Nuria y yo a las ocho y media. Ramón a las nueve.

4. Juan: qué hacéis después de las clases?
Roberto: A veces Rándal y yo en la plaza pero Nuria siempre a casa.

B.8. Aufgabe 8: Übungsphase 2B (Mündliche Vertiefungsphase)



5 Sábado y domingo ► RESUMEN 1

¿Qué haces los sábados y domingos?

Utiliza:

Los sábados	(no) puedo ...
Los domingos	(no) tengo que ...
	(no) quiero ...
descansar	hacer los deberes
hacer la compra	desayunar
	preparar todo para el lunes
levantarme tarde	estudiar
	pasar por casa de un amigo
leer	escuchar música



ir al cine
 ducharme
 llamar por teléfono
 escribir mensajes
 poner la mesa
 ir a un concierto
 trabajar
 quedarme en casa
 comer con la familia
 cenar temprano

Ejemplo: Los domingos no tengo que salir de casa temprano porque no tengo clase.

aus: Amann/Marín Barrera/Schleyer, 2003a: 45/5.


B.9. Aufgabe 9: Zweites Hörverstehen und Lesetraining

Transkript:

Pues los fines de semana normalmente me levanto tarde porque estoy harto ya toda la semana de levantarme a las siete, me levanto a las once o así y entonces a veces quedo con mis amigos para irnos al Príncipe de Asturias a jugar un poco al baloncesto a las pistas de allí o también me voy a ver un partido del Polaris de baloncesto y entonces pues termino de ver el partido de baloncesto con mis amigos y me voy vuelvo a mi casa. Normalmente comemos fuera con mi familia porque mi madre no quiere cocinar y vamos a un restaurante y yo estoy con mis primos por ahí jugando. Después vuelvo a mi casa por la tarde, de cuatro a cinco estoy estudiando un poco, si tengo exámenes estudio mucho más, estoy hasta que me lo sé, las horas que sean, y entonces pues por la tarde el tiempo libre que tengo o me pongo, me voy a jugar con mis amigos a la Play a sus casas, o me voy otra vez al Príncipe de Asturias, o nos bajamos a la calle a hablar. Y luego ya llego a casa de mi primo y jugamos hasta las tantas a la Play, al ordenador con con el skate por ahí por la calle to eso y ya me voy a casa de mi madre, me ducho y me voy a la cama.


Online Aufgaben:

✕ 📊 ▶



4) Manolo
Manolo

4) *Manolo*



1) ESCUCHA LO QUE CUENTA MANOLO.
INTENTA ESCUCHAR SIN (!) EL TEXTO.


2) DESPUÉS HAY ALGUNAS PREGUNTAS.

3) Y DESPUÉS DE LAS PREGUNTAS, TIENES QUE TOMAR TU MÓVIL, LEER EL TEXTO Y GRABARLO (AUFNEHMEN) CON TU MÓVIL.

4) Y FINALMENTE TIENES QUE COMPARAR TU PRONUNCIACIÓN CON LA PRONUNCIACIÓN DE MANOLO --> HAZ UNA LISTA CON TUS ERRORES.

EL VÍDEO DE MANOLO ESTÁ EN MOODLE!


✕ ✓ 🔍 💡 📱 📊



4) Manolo
Manolo

Manolo

Escucha lo que cuenta Manolo. Puedes volver al vídeo y escucharlo otra vez.
(Höre zu, was Manolo erzählt. Du kannst zum Video zurückgehen und es nochmal anhören).



1. Normalmente Manolo se levanta

- a las seis
- a las siete
- a las ocho

2. El fin de semana

- también se levanta a estas horas.
- se levanta más temprano.
- se levanta más tarde.

3. Después queda

- con sus amigos para jugar al baloncesto.
- con su madre para hacer la compra.
- con su padre para trabajar en su oficina.

4. El fin de semana

- su madre cocina algo muy bueno.
- van a casa de su abuela para comer.
- comen en un restaurante.

5. Entre las cuatro y las cinco normalmente

- estudia.
- va la tala

B.10. Aufgabe 10: Einübung der Redemittel

Online Aufgaben:

5) Llamar por teléfono
Llamar por teléfono

5) Llamar por teléfono


TIENES QUE COMPLETAR EL DIÁLOGO DE TERESA, ROBERTO Y MARICRUZ.





5) Llamar por teléfono
Llamar por teléfono


Llamar por teléfono


Ordena la conversación telefónica.


Teresa: 


Roberto: 


Teresa: 


Roberto: 


Teresa: 


Maricruz: 


Roberto: 


Maricruz: 

Roberto: 

Maricruz: 

Roberto: 

Maricruz: 

Roberto: 

Hasta luego. Chao

Hola, está Maricruz?

Bien. Oye, qué haces hoy por la noche?

De Roberto

Si?

Hola Roberto, qué tal?

Sí, diga.

No sé... Vamos al cine?

Sí, de parte de quién?

Sí, vale. Quedamos a las ocho?

Hola, soy yo, Roberto.

Perfecto. Hasta luego.

Un momento, ahora se pone.

B.11. Aufgabe 11: Wortschatzaufgabe (Vorbereitung für den Dialog)

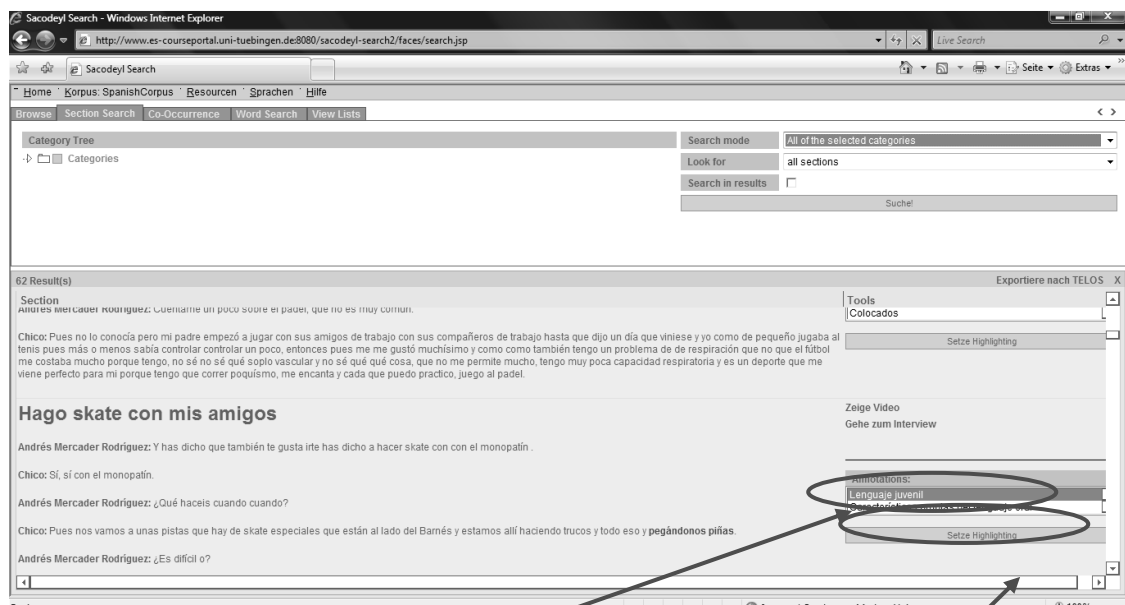
Schülerarbeitsblatt:

3) Jetzt sollt ihr selbstständig versuchen, Sacodeyl für eure eigenen Zwecke zu nutzen. Später müsst ihr einen Dialog erstellen, in dem ihr über eure eigenen Tagesablauf, eure Woche etc. erzählt. Um das tun zu können, sollt ihr das Korpus verwenden, um euren Wortschatz **selbstständig** zu erweitern. Neben *einzelnen Wörtern* könnt ihr so auch ganze *Strukturen* oder bestimmte *Redemittel* herausfinden. In der Regel hilft auch hier der Kontext weiter oder die Wortsuche.

Weiterhin gibt es aber noch viele verschiedene Möglichkeiten, das Korpus suchend zu entdecken. Einige sollst du nun kennenlernen und für deinen Wortschatzbedarf (denke daran, du sollst über deinen Tagesablauf erzählen!) ausprobieren.

- Die Sektionssuche:

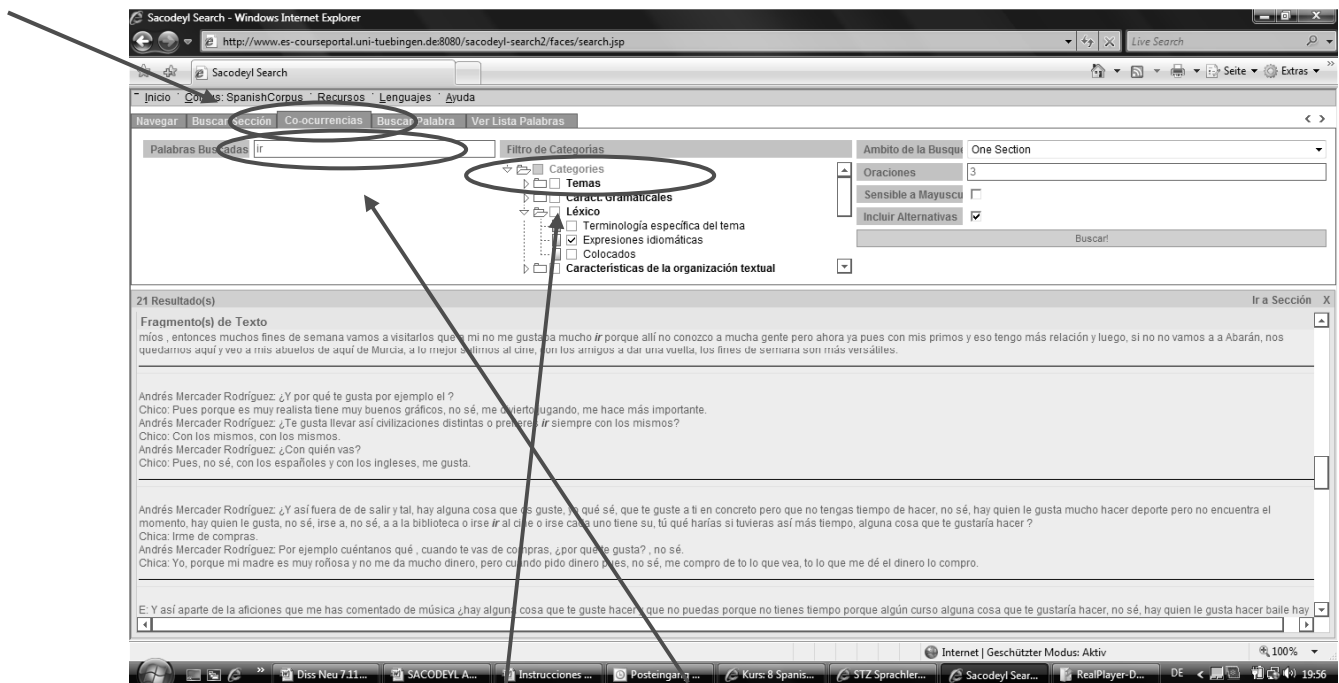
Die Sektionssuche hast du ja bereits kennengelernt. Du kannst sie aber nicht nur verwenden, um gezielt nach Themen zu suchen, sondern auch beispielsweise, um bestimmte Wortfelder zu finden (klicke dazu statt auf *temas* auf *léxico*) oder um eine bestimmte Stilebene zu suchen (z.B. Jugendsprache (*lenguaje juvenil*)). Wenn du diese Suchfunktion nutzt, werden wie bei der Sektionssuche nach Thema entsprechende Ausschnitte angezeigt:



Du kannst aber darüber hinaus das Merkmal, das du gerne „untersuchen“ willst, markieren lassen. Dazu wählst du das von dir gewünschte Merkmal (hier: *lenguaje juvenil*) und klickst dann auf *set highlighting*. Die entsprechenden Strukturen werden dann im Text rot angezeigt. Dies kannst

du natürlich bei allen Kategorien so tun, z.B. im Bereich *léxico* kannst du dir so Wortschatz zum Thema *ordenadores, deporte etc.* anzeigen lassen.

- Eine weitere Möglichkeit ist, die beiden bereits eingeübten Suchfunktionen zu verbinden. Hierfür muss man auf *co-ocurrencias* klicken.



Dort kann man zum einen ein Suchwort eingeben und untersuchen, ob dies mit einer bestimmten Kategorie in Verbindung steht, wobei die entsprechenden Suchbegriffe dann direkt rot-markiert angezeigt werden.

- *Ver Lista Palabras* ist eine Möglichkeit, um etwas über die Häufigkeit eines Wortes herauszufinden.

Palabra	Frecuencia
QUE	1995
Y	1893
DE	1548
NO	1314
ME	1292
A	1160
LA	967
EN	744
O	681
ES	609
PERO	587
EL	580
TE	571
PUES	562
E	548
GUSTA	531
LO	520
LOS	513

Dies kann wichtig sein, wenn man ein Wort verwenden möchte, von dem man nicht sicher ist, ob die Spanier es überhaupt regelmäßig verwenden. So würde von euch wohl kaum einer das Wort „authentisch“ verwenden, auch wenn es ein korrektes, bei Erwachsenen durchaus „normales“ Wort ist. Hätte man solch ein Interview-Korpus von euch, könnte man also herausfinden, das „authentisch“ kein „normales“ Wort bei Jugendlichen ist. Würde man aber „cool“ suchen, würde das vermutlich sehr viele Treffer ergeben.

Weiterhin kann man dann auf die einzelnen Wörter klicken, um so wiederum etwas über Wortbedeutungen oder Zusammenhänge im Satz herauszufinden. Auch auf diese Weise hätte man entdecken können, dass Tageszeiten (z.B. *por la mañana*) immer mit *por* gebildet werden.

- Außerdem kann man mit den Videoclips auch das Hörverstehen üben, zum Beispiel, indem man zunächst nur das Video anhört und das erste Verständnis mit dem Transkript (= der abgetippte Text) vergleicht.
- Oder man kann die Texte als Aussprachetraining nutzen. Dazu liest man die Texte laut, am besten nimmt man sich dabei auf. Das kann man z.B. mit dem Handy machen, zudem haben unterdessen die meisten Digitalkameras eine Videofunktion. Die Tonqualität ist hier meist besser. Dann kann man die eigene Aufnahme mit dem Video vergleichen. Man kann sich dabei zum Beispiel auf Stellen konzentrieren, bei denen man sich nicht sicher war, oder man hört sich immer einen Satz an und vergleicht diesen jeweils mit dem Muttersprachler.

B.12. Aufgabe 12: Eigener Dialog (Telefongespräch)Evaluationsbogen:⁶⁰

	1 ☺☺☺	2 ☺☺	3 ☺	4 ☹	5 ☹☹	6 ☹☹☹
Verbformen	alles richtig	1-2 Fehler	mehrere Fehler	viele Fehler	kaum etwas richtig	alles falsch
Satzstellung	alles richtig	1-2 Fehler	mehrere Fehler	viele Fehler	kaum etwas richtig	alles falsch
Wochentage, Tageszeiten	alles richtig	1-2 Fehler	mehrere Fehler	viele Fehler	kaum etwas richtig	alles falsch
Adjektive + Substantive (Endungen!)	alles richtig	1-2 Fehler	mehrere Fehler	viele Fehler	kaum etwas richtig	alles falsch
Wortschatz	sehr abwechslungsreich/korrekt	abwechslungsreich/weitgehend korrekt	alles in allem ok /wenige Fehler	einige wenige Wörter / größere Probleme	kaum Wörter / kaum noch korrekt	ganz minimal / unverständlich
Flüssigkeit	wie im Deutschen	fast flüssig	ein wenig stockend	immer wieder Pausen	viele Pausen	kein echtes Sprechen mehr
Eingehen auf Partner	tolles Gespräch	meist gute Kommunikation	ab und zu wird der Partner vergessen	wenig Interaktion	beinahe keine Interaktion	Monolog
Informationen	sehr viele Details	viele gute Punkte	ok	wenig Information	kaum Information	so gut wie keine Information
Aussprache	alles richtig	1-2 kleinere Fehler	mehrere kleine Fehler / 1-2 schwere Fehler	viele Fehler	grundlegende Probleme	kaum noch verständlich

⁶⁰ Orientiert an Banzhaf/Brokoph/Hildenbrand/Hoff/Scheu (2008), sowie Grünewald/Küster (2009).

B.13. Aufgabe 13: E-Mail

Vorgabe:

En España muchas cosas son diferentes. También como la gente pasa sus días. Escribe a tu compañero/tu compañera en España y cuéntale sobre tu día, tu semana,... Incluye los aspectos siguientes:

- Erzähle, wann du üblicherweise aufstehst,
- Was du morgens machst, bevor du in die Schule gehst.
- Wie du in die Schule gehst,
- Wann die Schule beginnt und wann du wieder nach Hause kommst.
- Berichte von deinen Essenszeiten
- und was du nach der Schule am Nachmittag und Abend machst.
- Wie verläuft dein Wochenende?

B.14. Fragebogen zur Evaluation der Einheit (Feedbackbogen):

SIEHE SEITE 231 – 232.

(Im Original: 1 DinA4-Blatt.)

FEEDBACKBOGEN

Bitte nimm die folgenden VIER Farben und markiere jeweils:



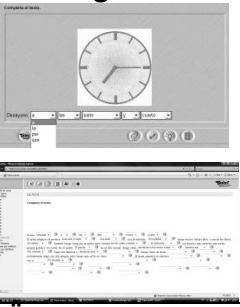

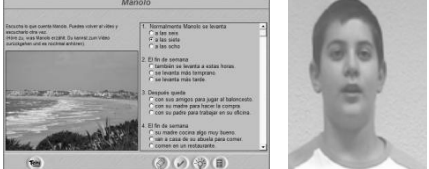
BLAU: Wie viel Spaß du bei den jeweiligen Aufgaben hattest.



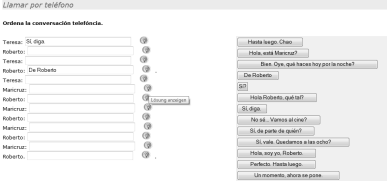


ROT: Wie du den Schwierigkeitsgrad fandest (☺☺☺= genau richtig, ☹☹☹: viel zu leicht/viel zu schwer)

→ schreib bitte noch dazu, ob es zu leicht oder zu schwer war

GRÜN: Lernzuwachs: Hat dir die jeweilige Aufgabe viel (☺☺☺) oder wenig für dein Spanisch gebracht

Bei „Kommentar“ kannst du alles loswerden, was du zu der jeweiligen Aufgabe sagen möchtest (bitte auch tun!).

	☺☺☺	☺☺	☺	☹	☹☹	☹☹☹	Kommentar
1) 1.Hören 							
2) Zeite suchen in Sacodeyl 							
3) Zeiten-Übungen in Moodle 							
4) Mündl. Übung (Partnerarbeit: S.42/6)							
5) Verbensuchen in Sacodeyl 							
6) Verbenüben in Moodle: <i>Qué rollo.</i> Completa el texto. 1. Quedar / vosotros, irse / nosotros: - No <input type="text"/> un rato? Podemos tomar algo... - No gracias, <input type="text"/> . Ya es tarde... Adiós. 2. ir / tú, ir / yo: - A qué hora <input type="text"/> al instituto? - <input type="text"/> en bus de las 7:20. Ir en bus es un rollo. 3. ir / vosotros, quedarse / ellos							
7) Mündl. Übung (Gruppenarbeit: S.45/5)							
8A) 2. Hörverstehen: 							

	☺☺☺	☺☺	☺	☹	☹☹	☹☹☹	Kommentar
8B) Aussprachetraining: 							
9) Wortschatzsuche in Sacydeyl: 							
10) Moodle: Redemittel für Telefongespräch: 							
11) eigener Dialog (mit Kamera) 							
12) eigene E-Mail 							

Wie fandest du die Einheit INSGESAMT? (bitte ankreuzen):

Spaß: ☺☺☺ ☺☺ ☺ ☹ ☹☹ ☹☹☹ Warum? _____

Schwierigkeitsgrad: ☺☺☺ ☺☺ ☺ ☹ ☹☹ ☹☹☹ Warum? _____

Lernzuwachs: ☺☺☺ ☺☺ ☺ ☹ ☹☹ ☹☹☹ Warum? _____

Was hat dir am besten/schlechtesten gefallen? _____

➔ Warum ☺?

➔ Warum ☹?

Wirst du in Zukunft auch selbstständig mit echten Korpusmaterialien arbeiten, um dein Spanisch (Englisch, Französisch etc.) zu verbessern? _____

➔ Warum?

Würdest du Zusatzaufgaben in Moodle eher machen als andere Zusatzaufgaben? _____

➔ Warum?

Weitere Kommentare bitte auf die Rückseite!!!

B.15. Bildungsplan Klasse 8-10

Die entsprechenden Passagen, die in der Blended-Learning-Einheit (Kapitel 6) umgesetzt wurden, sind farbig unterlegt und mit Verweis auf die entsprechende Unterrichtssequenz versehen.

1. KOMMUNIKATIVE FERTIGKEITEN

Hör- und Hör-/Sehverstehen

Sofern Standardsprache gesprochen wird und das Tempo nicht zu hoch ist, können die Schülerinnen und Schüler

- Aufforderungen, Fragen, Erklärungen und Informationen verstehen; (**Aufgaben/Diskussionsleitung des Lehrers auf Spanisch; Hörtexte**)
- verstehen, was in einem Alltagsgespräch über vertraute Themen gesagt wird, wobei sie in Einzelfällen um Wiederholung der Aussage oder einzelner Elemente bitten müssen; (**Hörtexte/Rollenspiel Telefongespräch**)
- Redebeiträgen zu vertrauten Themen in den Grundzügen folgen; (**Hörtexte/Rollenspiel Telefongespräch**)
- aus kurzen, einfach zu verstehenden, vorwiegend authentischen Ton- und Videodokumenten zu vertrauten Themen die wesentlichen Informationen entnehmen. (**Hörtexte**)

Sprechen

An Gesprächen teilnehmen

Die Schülerinnen und Schüler können an Gesprächen teilnehmen, die sich auf das tägliche Leben beziehen oder auf Themen, die ihnen vertraut sind. Sie sind in der Lage

- Informationen zu erfragen und zu geben (**Rollenspiel/Telefongespräch**)
- ein Gespräch über ihnen vertraute oder sie persönlich interessierende Themen mit einem Partner/einer Partnerin zu führen, wobei sie bei Verständnisschwierigkeiten nachfragen, um Erläuterungen bitten und Missverständnisse klären; (**Rollenspiel/Telefongespräch**)
- persönliche Ansichten und Meinungen zu ihnen vertrauten Themen und Sachverhalten zu erfragen, selbst zu äußern und zu begründen;
- Aufforderungen, Bitten und Wünsche zu äußern;
- im Gespräch mit Partnern Entscheidungen zu treffen, Probleme zu lösen, Zustimmung zu äußern oder höflich zu widersprechen;
- Gefühle wie Überraschung, Freude und Trauer sowie Interesse und Gleichgültigkeit in einfacher Weise auszudrücken und auf Gefühlsäußerungen anderer Personen angemessen zu reagieren.

Zusammenhängend sprechen

Die Schülerinnen und Schüler sind weitgehend in der Lage

- einfache Mitteilungen zu formulieren; (**Rollenspiel/Telefongespräch**)
- Gegenstände und Vorgänge des Alltags in einfacher Weise zu beschreiben; (**Rollenspiel/Telefongespräch**)

- über persönliche Erfahrungen und Ereignisse, Lebensverhältnisse und Pläne zu sprechen; **(Rollenspiel/Telefongespräch)**
- die wichtigsten Informationen eines Textes mit vertrauter Thematik inhaltlich korrekt wiederzugeben, angemessen zu resümieren und zu kommentieren;
- Arbeitsergebnisse und vorbereitete Inhalte vorzutragen, auch unter Nutzung von Medien;
- eine einfache Geschichte zu erzählen, gegebenenfalls ausgehend von sprachlichen, visuellen oder auditiven Impulsen.

Leseverstehen

Die Schülerinnen und Schüler können

- Anweisungen im Unterrichtszusammenhang verstehen; **(Arbeitsanweisungen)**
- selektiv lesen und die wichtigsten Informationen in kurzen einfachen alltäglichen Gebrauchstexten verstehen (Briefe, Annoncen, Informationsbroschüren); **(E-Mails der Brieffreunde)**
- einfachere, auch authentische Texte über vertraute Themen kursorisch erschließen und global verstehen, gegebenenfalls unter Nutzung von Hilfsmitteln; **(E-Mails der Brieffreunde; Sacodeyl)**
- kurze und nicht zu anspruchsvolle Texte gegebenenfalls unter Nutzung von Hilfsmitteln im Detail verstehen; **(E-Mails der Brieffreunde; Sacodeyl)**
- erarbeitete Texte sinndarstellend vorlesen. **(Lesen bei Hörtext 2)**

Schreiben

Die Schülerinnen und Schüler können hinreichend

- sprachlich korrekt die wesentlichen Gedanken eines Textes wiedergeben und Texte und Arbeitsergebnisse zusammenfassen und kommentieren;
- Notizen zu gehörten und gelesenen Texten anfertigen **(Wortschatzarbeit)**
- über vertraute Themen oder sie interessierende Dinge in einfach formulierten Texten berichten und eigene Ansichten und Meinungen ausdrücken und gegeneinander abwägen;
- Briefe und persönliche Mitteilungen abfassen und dabei auch auf einfache Art Gefühle ausdrücken; **(E-Mail)**
- Wünsche, Pläne und Vorstellungen in einfacher Form zusammenhängend darstellen und begründen;
- auf Fragen, Annoncen und Leserbriefe angemessen reagieren; **(E-Mail)**
- einfachere Texte gestalten, gegebenenfalls mit Vorgaben (Schlüsselwörter, Stichwörter, visuelle oder auditive Impulse). **(E-Mail)**

Sprachmittlung

Die Schülerinnen und Schüler können in zweisprachigen Situationen, in denen alltägliche oder ihnen vertraute, in Bezug auf den Wortschatz nicht zu schwierige Themen angesprochen werden, die wesentlichen Aussagen in der jeweils anderen Sprache mündlich und schriftlich wiedergeben. **(E-Mail)**

2. BEHERRSCHUNG DER SPRACHLICHEN MITTEL

Phonologische Kompetenz

Die Schülerinnen und Schüler haben ihre Aussprache der authentischen sprachlichen Norm (im Allgemeinen Kastilisch, aber auch eine hispanoamerikanische Standardvariante) so weit angenähert, dass im Allgemeinen keine Missverständnisse entstehen.

- Sie beherrschen eine möglichst korrekte Bildung der R-Laute (/r/ und /rr/) und die positionsbedingte Unterscheidung zwischen okklusivem beziehungsweise frikativem /b/, /d/ und /g/.
- Sie kennen den Zusammenhang zwischen Schriftbild und Aussprache, auch die Betonungs- und Akzentregeln.
- Sie können bekannte Texte lautlich und intonatorisch korrekt und flüssig vorlesen. **(Lesen/Regeln bereits in Unidad 1 eingeführt; kommen beim Lesen zur Anwendung)**
- Sie sind in der Lage, die Aussprache von Wörtern bei Bedarf nachzuschlagen.

Lexikalische Kompetenz

Die Schülerinnen und Schüler verfügen über

- einen Grundwortschatz zur sprachlichen Bewältigung von Alltags- und Unterrichtssituationen sowie zu Themen aus ihrem Interessen- und Erfahrungsbereich; **(reflexive Verben, Uhrzeiten, Vokabular zum Tagesablauf)**
- ein grundlegendes Vokabular zur Strukturierung von Texten und Redebeiträgen, das ihnen eine kohärente Ausdrucksweise ermöglicht; **(Thematisierung von Modalpartikeln bei Aufgabe 8), jedoch vor allem als Binnendifferenzierungsmaßnahme für die guten Schüler)**
- ein Repertoire von Wörtern und Wendungen, das es ihnen ermöglicht, komplexere Sachverhalte und fachspezifisches Vokabular einfach und verständlich zu umschreiben;
- einen rezeptiven Wortschatz im Bereich des Hör- und vor allem des Leseverstehens **(Hören/explorative Korpusarbeit)**

Grammatische Kompetenz

Die Schülerinnen und Schüler beherrschen grundlegende, frequente Grammatikstrukturen, die sie zur Kommunikation mit *Hispanohablantes* befähigen. Diese

wenden sie beim Sprechen und Schreiben hinreichend korrekt und differenziert an.

Die Schülerinnen und Schüler sind weitgehend in der Lage

- Personen, Sachen, Tätigkeiten oder Sachverhalte zu bezeichnen und zu beschreiben (Singular und Plural der Nomen, Begleiter, Pronomen, Adjektive und Adverbien, Präpositionen, Konjunktionen, *ser/estar*); **(bei den produktiven Tätigkeiten unerlässlich/rezeptiv bei weitgehend allen Teilbereichen)**
- Vergleiche anzustellen (Steigerung von Adjektiv und Adverb);
- Aufforderungen, Bitten, Wünsche und Befürchtungen zu äußern (Frage als Aufforderung, *imperativo, condicional, subjuntivo*, frequente Auslöser);

- Sachverhalte und Handlungen als gegenwärtig, vergangen und zukünftig darzustellen (alle Zeiten und Modi); Vorgänge als gleichzeitig (*gerundio*) und in ihrer zeitlichen Abfolge und Dauer darzustellen (Infinitivkonstruktionen wie *al llegal, después de hacer ...*, *perífrasis verbales*);
- Informationen zu erfragen und weiterzugeben (Fragen, Fragewörter, Interrogativbegleiter und -pronomen, indirekte Rede/Frage, Zeitenfolge);
- Aussagen zu verneinen oder einzuschränken (*no, no ... nunca, nada, nadie, ninguno, ni ... ni ...*);
- Ort und Zeit anzugeben (Präpositionen, präpositionale Ausdrücke, Adverbien und Adverbialsätze); **(Tagesabläufe: Uhrzeit, Wochentage, Tageszeiten)**
- Besitzverhältnisse anzugeben;
- Mengen anzugeben (Grund- und Ordnungszahlen, Bruchzahlen, Prozentangaben);
- Meinungen zu äußern (auch im *subjuntivo*);
- Gefühle auszudrücken (*subjuntivo*);
- Sachverhalte als möglich darzustellen (*condicional, subjuntivo*);
- Annahmen oder Bedingungen zu formulieren (alle Arten der Bedingungssätze);
- Begründungen zu geben, Argumente vorzubringen und abzuwägen (kausale, konsekutive, adversative, konzessive und finale Verknüpfungen).

3. UMGANG MIT TEXTEN

Die Schülerinnen und Schüler können selbstständig

- bekannte und einfachere unbekanntere Texte vertrauten Inhalts schriftlich und mündlich verarbeiten: Informationen entnehmen, sie strukturieren, zusammenfassen, Aussageabsichten verstehen, in einfacher Form begründend Stellung nehmen; **(Korpusarbeit/beim Hörverstehen unter Verwendung des Transkripts)**
- mit einfacheren Texten kreativ umgehen und sie nach Vorgaben umgestalten (die Textsorte oder die Erzählperspektive ändern, ein alternatives Ende finden, Szenen nachspielen).

4. KULTURELLE KOMPETENZ

Soziokulturelles Wissen

Die Schülerinnen und Schüler verfügen in alltäglichen Lebensbereichen und Situationen sowie bezüglich ihnen vertrauten Themen über wesentliche Kenntnisse, um mit *Hispanohablantes* zu kommunizieren (Lebensgewohnheiten, Familie, Schule, Freizeitverhalten, Traditionen und Feste); **(Tagesabläufe; E-Mail-Austausch)**

- sind mit den geographischen Gegebenheiten Spaniens und Hispano-Amerikas in ihren Grundzügen vertraut und haben grundlegende Kenntnisse einer Region und eines Landes;
- wissen in Grundzügen über soziale, politische und kulturelle Gegebenheiten Bescheid und kennen einige wichtige historische Ereignisse der spanischsprachigen Welt;
- kennen einige Lieder aus Spanien und Hispano-Amerika;
- haben ein kurzes literarisches Werk gelesen (kurze Geschichte, Gedicht).

Interkulturelle Kompetenz

Die Schülerinnen und Schüler wissen, ausgehend von ihnen vertrauten Lebensbereichen und Themen, um einige Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ihrem eigenen Land und Spanien beziehungsweise Hispano-Amerika.

Sie können

- Vergleiche mit ihrer eigenen Lebenswelt ziehen und daraus die Fähigkeit ableiten, andere Lebensweisen zu verstehen und zu akzeptieren; **(Tagesabläufe; E-Mail-Austausch)**
- sich in entsprechenden Situationen kulturspezifisch angemessen verhalten und gegebenenfalls Missverständnisse vermeiden; **(E-Mail-Austausch)**
- mit gleichaltrigen *Hispanohablantes* im Rahmen von länderübergreifenden Projekten oder Begegnungsprogrammen zusammenarbeiten. **(E-Mail-Austausch)**

5. METHODENKOMPETENZ

Lern- und Arbeitstechniken/Sprachlernkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler haben auf der Grundlage ihrer Muttersprache(n) und weiterer Fremdsprachen Einblick in den Systemcharakter von Sprache gewonnen.

Sie können sprachliche Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten zum Teil selbstständig erschließen. Diese Fähigkeiten können zur Vertiefung der Spanischkenntnisse und beim Erlernen weiterer Fremdsprachen individuell genutzt werden. Die Schülerinnen und Schüler kennen elementare Kommunikationsstrategie und Techniken für das selbstständige Lernen und Arbeiten.

Sie verfügen über

- ein Inventar an verschiedenartigen Lernstrategien und können die ihrem Lernertyp entsprechende Lernstrategie auswählen und gezielt einsetzen; **(Korpusarbeit, Arbeiten am Computer)**
- Techniken, um eigene Texte auf Fehler im elementaren Wortschatz- und Strukturenbereich hin zu überprüfen und zu verbessern; **(Korpusarbeit, Aufnehmen, Selbstevaluation und Analyse der eigenen Dialoge)**
- Strategien, um den Lernprozess selbstverantwortlich zu unterstützen und zu ergänzen (eigene Defizite erkennen und ausgleichen); **(Korpusarbeit, Übungen am PC, Selbstevaluation, Analyse der eigenen Dialoge)**
- Methoden, den Lernprozess selbstständig im Sprachenportfolio zu dokumentieren; **(Selbstevaluationsbögen)**
- wesentliche Techniken des Wortschatzerwerbs und der Wortschatzerweiterung (Wortfelder, Wortfamilien, gezielte Memorierungstechniken, fächerübergreifender und lernökonomischer Transfer von Lernerfahrungen, Vernetzung mit anderen Fremdsprachen); **(Korpusarbeit, Mindmapping, Reglerschließung)**
 - wesentliche Techniken der Wortschatzschließung, die ihnen das Verstehen unbekannter Wörter in Texten ermöglichen (Transfer aus anderen Sprachen, Wortfamilien, Kontext); **(Korpusarbeit)**
 - wesentliche Hör- und Leseverstehensstrategien (Sinnzusammenhänge kombinieren, Verstehensinseln schaffen, Illustrationen einbeziehen); **(Globalverstehen, Detailverstehen)**

- Methoden des Umgangs mit Hilfsmitteln in den Bereichen Wortschatz (zweisprachiges Wörterbuch) und Grammatik; **(alternativ: Korpus, wobei das Korpus als Hilfsmittel zu verstehen ist)**
- wesentliche Techniken der Texterarbeitung (Informationsentnahme durch Markierungs- und Gliederungstechniken, Mindmap) und Textproduktion (Stichwortsammlung, Strukturierung, Zusammenfassung); **(Korpusarbeit, Mindmapping, Regelableitungsstrategien)**
- geeignete Methoden, um Informationen zu sammeln und zu gruppieren und Stichwortnotizen als Grundlage für die Sprachproduktion anzufertigen; **(Korpus als Ausgangspunkt für eigene Produktion)**
- Strategien, die sie befähigen, mit Partnern zielgerichtet zusammenzuarbeiten.

Medienkompetenz und Präsentation

Die Schülerinnen und Schüler können mit verschiedenen Medien umgehen und Arbeitsergebnisse angemessen präsentieren.

Sie können

- Standardsoftware nutzen;
- zu ausgewählten Themen Informationen (mit Quellenangabe) sammeln und zusammenstellen (traditionelle und moderne Medien);
- Kommunikationsmedien nutzen (für Brief- und Austauschkontakte);
- vertraute Inhalte visualisieren (Collage, Wandzeitung, Overheadfolie, Skizze und Plakat) und diese mithilfe von Stichwörtern auf Spanisch präsentieren.

(MKS, 2004b: 355ff.).

Bibliographie

- Abel, Fritz (2002): „Der Fremdsprachenunterricht muss zielbewusster werden“, in: Karl Richard Bausch / Herbert Christ / Frank G. Königs / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lernen und Lehren fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 21. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 9-19.
- Abendroth-Timmer, Dagmar (2007): *Akzeptanz und Motivation. Empirische Ansätze zur Erforschung des unterrichtlichen Einsatzes von bilingualen und mehrsprachlichen Modellen*. Frankfurt/Main etc.: Peter Lang.
- Alarcos Llorach, Emilio (1965)⁴: *Fonología española*. Madrid: Gredos.
- Alatis, James E. / Straehle, Carolyn A. / Gallenberger, Brent / Ronkin, Maggie (Hrsg.) (1995): *Linguistics and the Education of Language Teachers: Ethnolinguistic, Psycholinguistic and Sociolinguistic Aspects*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Albl-Mikasa, Michaela / Braun, Sabine / Kalina, Sylvia (Hrsg.) (2010): *Dimensionen der Zweitsprachenforschung. Dimensions of Second Language Research*. Festschrift für Kurt Kohn. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Alderson, J. Charles / Clapham, Caroline / Wall, Dianne (1995): *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alonso Raya, Rosario et.al (2006): *Gramática básica del estudiante de español. Deutsche Ausgabe*. Berlin: Klett Verlag.
- Altmann, Werner / Vences, Ursula (Hrsg.) (2004): *América Latina en la enseñanza del español: Encuentro o encontronazo?* Berlin: Tranvía Verlag.
- Amann, Klaus A. / Marín Barrera, Sara/Schleyer, Jochen (2003a): *Encuentros - 3. Fremdsprache. Método de Español: Encuentros 1. Nueva Edición*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- (2003b): *Encuentros - 3. Fremdsprache. Método de Español: Encuentros 1. Nueva Edición. Cuaderno de ejercicios*. Berlin: Cornelsen Verlag.
 - (2004): *Encuentros - 3. Fremdsprache. Método de Español: Encuentros 2. Nueva Edición*. Berlin: Cornelsen Verlag.

- Andrews, David R. (1995): „Standard versus nonstandard: The intersection of sociolinguistics and language teaching“, in: James E. Alatis / Carolyn A. Straehle / Brent Gallenberger / Maggie Ronkin (Hrsg.): *Linguistics and the Education of Language Teachers: Ethnolinguistic, Psycholinguistic and Sociolinguistic Aspects*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 25-32.
- Asbell, Bernard (1976): „Intelligenz ist keine konstante Größe. Über Veränderungen der meßbaren Intelligenz“, in: Robert D. Strom (Hrsg.): *Lehrer und Lernprozeß I*. Verlag Dokumentation, 25-42.
- Atteslander, Peter (2000)⁹: *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Bach, Gerhard (1998): „Interkulturelles Lernen“, in: Johannes-P. Timm (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen Verlag, 192-200.
- Bachman, Lyle (1990): *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, Lyle / Palmer, Adrian (1996): *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bandura, Albert/Ross, D. / Ross, S. A. (1963): „Imitation of Film – Mediated Aggressive Models“, in: *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 3 - 11.
- Bandura, Albert (1965): „Influence of models reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses“, in: *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 589-595.
- Banzhaf, Michaela / Brokoph, Antje / Hildenbrand, Elke / Hoff, Angelika / Scheu, Barbara (2008): „Fremdsprachliche Mentorentagung zum Thema Stärkung des Mündlichen im Hinblick auf die neue Kommunikationsprüfung in den modernen Fremdsprachen (ab Abitur 2013)“. Stuttgart: Seminar Stuttgart.
- Bär, Marcus (2004): „Methodische und didaktische Veränderungen in der Lehrerbildung durch einen multimedialen Mehrsprachenunterricht“, in: Dorothea Rutke / Peter Weber (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik: Multimediale Perspektiven für Europa*. St. Augustin: Asgard, 81-95.

- (2009): *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz: Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- (2010): „Motivation durch Interkomprehensionsunterricht – empirisch geprüft“, in: Peter Doyé / Franz-Joseph Meißner (Hrsg.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Promoting Learner Autonomy Through Intercomprehension. L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 281-290.

Bär, Marcus / Gerdes, Barbara / Meißner, Franz-Joseph (2005): „Spanischunterricht einmal anders beginnen: Erfahrung mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul“, in: *Hispanorama 110*, 84-93.

Bauer, Joachim (2006)²: „Spiegelneurone: Nervenzellen für das intuitive Verstehen sowie für Lehren und Lernen“, in: Ralf Caspary (Hrsg.): *Lernen und Gehirn: Der Weg zu einer neuen Pädagogik*. Freiburg/Basel/Wien: Herder Spektrum, 36-53.

Belver, Miguel Ángel (2010): „La intercomprensión como enfoque metodológico en la enseñanza de lenguas“, in: Peter Doyé / Franz-Joseph Meißner (Hrsg.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Promoting Learner Autonomy Through Intercomprehension. L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 50-60.

Bjarkman, Peter C. / Hammond, Robert M. (Hrsg.) (1989): *American Spanish Pronunciation: Theoretical and Applied Perspectives*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Bjarkman, Peter C. (1989): „Radical and conservative Hispanic dialects: Theoretical accounts and pedagogical implications“, in: Peter C. Bjarkman / Robert M. Hammond (Hrsg.): *American Spanish Pronunciation: Theoretical and Applied Perspectives*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 237-262.

Blommaert, Marie-Reine (2002): „Normempfinden in der Muttersprache und in der Fremdsprache. Ein Vergleich am Beispiel des Niederländischen“, in: Wolfgang Börner / Klaus Vogel (Hrsg.): *Normen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 65-80.

Böhm, Winfried (1994): *Wörterbuch der Pädagogik*. 14. Auflage. Stuttgart: Kröner.

- Bonin, Jan (2009): „Jungenförderung im Französischunterricht?“, in *Französisch heute: Französischunterricht aus Lernaltersicht 1/2009*, 15-23.
- Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.) (2000): *Normen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Boulton, Alex (2009): „Data-driven Learning: Reasonable Fears and Rational Reassurance“, in: *Indian Journal of Applied Linguistics. Vol. 35 (1)*, 81-106.
- Bovet, Gislinde (2004a)⁴: „Die klassischen Lerntheorien“, in: Gislinde Bovet / Volker Huwendiek (Hrsg.): *Leitfaden Schulpraxis: Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf*. Berlin: Cornelsen Verlag, 178-194.
- (2004b)⁴: „Wissenserwerb und Problemlösen“, in: Gislinde Bovet / Volker Huwendiek (Hrsg.): *Leitfaden Schulpraxis: Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf*. Berlin: Cornelsen Verlag, 195-230.
- Bovet, Gislinde / Huwendiek, Volker (Hrsg.) (2004)⁴: *Leitfaden Schulpraxis: Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Braun, Sabine (2006): „ELISA: A Pedagogically Enriched Corpus for Language Learning Purposes“, in: Sabine Braun / Kurt Kohn / Joybrato Mukherjee (Hrsg.): *Corpus Technology and Language Pedagogy. New Resources, New Tools, New Methods. Vol. 3, English Corpus Linguistics*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 25-48.
- (2007): „Integrating corpus work into secondary education: From data-driven learning to needs-driven corpora“, in: *ReCALL 19(3)*, 307-328.
 - (2009): „Corpus-enhanced language learning and teaching. Part 1: Survey report.“ Surrey University. http://u-002-segsv001.uni-tuebingen.de/backbone/moodle/file.php/1/reports/_7_bb_deliverable3-1_corpus-enhanced_LLT_part_1.pdf (31.10.2010)
- Braun, Sabine / Slater, Catherine (2009): „BACKBONE – pedagogical fields and needs analysis.“ Surrey University. http://u-002-segsv001.uni-tuebingen.de/backbone/moodle/file.php/1/reports/_9_bb_deliverable3-2_fields_needs_report_report.pdf (31.10.2010)
- Bredenkamp, Karin/Bredenkamp, Jürgen (1974): „Was ist Lernen?“, in: Franz E. Weinert / Carl Friedrich Graumann / Heinz Heckhausen / Manfred Hofer (Hrsg.):

- Funk-Kolleg: Pädagogische Psychologie 2*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 606-630.
- Breitkreuz, Hartmut / Dakowska, Maria (Hrsg.) (2000): *English in the Modern World. Festschrift for Hartmut Breitkreuz on the Occasion of his Sixtieth Birthday*. Frankfurt/Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Brooks, N. (1960): *Language and Language Learning*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Brooks, Lindsay / Swain, Merrill (2008): „Languaging in collaborative writing: Creation of and response to expertise“, in: Alison Mackey / Charlene Polio (Hrsg.): *Multiple perspectives on interaction: Second Language Research in Honor of Susan M. Gass*. New York: Routledge, 58-89.
- Brown, Gillian / Yule, Georg (1983): *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, Roger (1973): *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome S. (1976): „Lernen und Denken“, in: Robert D. Strom (Hrsg.): *Lehrer und Lernprozeß I*. Verlag Dokumentation, 234-245.
- Burgschmidt, Ernst / Götz, Dieter (1983): „Kontrastive Phonologie Deutsch-Englisch und Mundarteninterferenz“, in: Allan James / Bernhard Kettemann (Hrsg.): *Dialektphonologie und Fremdsprachenerwerb: Dialect Phonology and Foreign Language Acquisition*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 32-47.
- Butzkamm, Wolfgang (1998): „Zehn Prinzipien des Fremdsprachenlernens und -lehrens“, in: Johannes-P. Timm (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen Verlag, 53-59.
- (2002): „Sprachlehrmethode auf dem Wege zur Wissenschaft“, in: Christiane Neveling (Hrsg.): *Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 13-24.
- Byram, Michael (2010): „Intercomprehension, intercultural competence and foreign language teaching“, in: Peter Doyé / Franz-Joseph Meißner (Hrsg.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Promoting Learner Autonomy Through*

- Intercomprehension. L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 43-49.
- Canale, Michael / Swain, Merrill (1980): „Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing”, in: *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Canale, Michael (1983): „From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy”, in: Jack Richards / Richard Schmidt (Hrsg.): *Language and Communication*. London: Longman, 2-27.
- Canellada, María Josefa / Kuhnmann Madsen, John (1987): *Pronunciación del español : lengua hablada y literaria..* Madrid: Ed. Castalia.
- Canfield, D. Lincoln (1981): *Spanish Pronunciation in the Americas*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Carrasco Perea, Encarnación (2010): „Los planteamientos intercomprensivos en la enseñanza reglada o la importancia de introducirlos desde la primaria: aportaciones, retos y requisitos“, in: Peter Doyé / Franz-Joseph Meißner (Hrsg.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Promoting Learner Autonomy Through Intercomprehension. L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 117-127.
- Carreres, María Angeles (1998): „Teoría de la traducción: Posibilidades didácticas en la enseñanza de español”, in: Burkhard Voigt (Hrsg.): *Spanischunterricht heute: Beiträge zur spanischen Fachdidaktik*. Bonn: Romanistischer Verlag, 363-382.
- Caspari, Daniela (2000): „Zum Stellenwert von Normen im beruflichen Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrer/inne/n – ein Vergleich ausgewählter Einzelfälle“, in: Wolfgang Börner / Klaus Vogel (Hrsg.): *Normen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 123-146.
- Caspary, Ralf (Hrsg.) (2006a)²: *Lernen und Gehirn: Der Weg zu einer neuen Pädagogik*. Freiburg/Basel/Wien: Herder Spektrum.
- Caspary, Ralf (2006b)²: „Dopamindusche im Klassenzimmer. Vorwort“, in: Ralf Caspary (Hrsg.): *Lernen und Gehirn: Der Weg zu einer neuen Pädagogik*. Freiburg/Basel/Wien: Herder Spektrum, 7-11.

- Casper, Klaudia (2002): *Spracheinstellungen: Theorie und Messung*. Books on Demand GmbH.
- Caudmont, Jean (1975): *Abriß der spanischen Aussprache und Rechtschreibung*. Gießen: Hoffmann-Verlag Grossen-Linden.
- Chomsky, Noam (1955): *The Logical Structure of Linguistic Theory*. Internet Edition: <http://alpha-leonis.lids.mit.edu/chomsky/> (12.09.2010)
- (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
 - (1972): *Language and Mind*. Enlarged edition. New York/Chicago/San Francisco/Atlanta: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Christ, Herbert (2002): „Fremdsprachenunterricht in neuen Dimensionen im 21. Jahrhundert“, in: Christiane Neveling (Hrsg.): *Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 25-44.
- Corder, S. Pit (1967): „The Significance of Learners' Errors“, in: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. Volume V*, 161-170.
- Cressey, William W. (1989): „A generative sketch of Castilian Spanish pronunciation: A point of reference for the study of American Spanish“, in: Peter C. Bjarkman / Robert M. Hammond (Hrsg.): *American Spanish Pronunciation: Theoretical and Applied Perspectives*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 48-70.
- Crystal, David (2004)²: *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, Alan (1989): „Communicative Competence as Language Use“, in: *Applied Linguistics 10 (2)*, 157-170.
- Dentler, Sigrid (1998): „Zur Systematizität und Prognostizierbarkeit lexikalischer Interferenzen“, in: Britta Hufeisen / Beate Lindemann (Hrsg.): *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 31-46.
- Doff, Sabine / Klippel, Friederike (2007): *Englisch Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Verlag.

- Dörnyei, Zoltán / Ottó (Istvan) (1998): „Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation“. *Working Papers in Applied Linguistics* 4, 43-69.
- Doyé, Peter / Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.) (2010): *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Promoting Learner Autonomy Through Intercomprehension. L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Doyé, Peter (2010): „Interkomprehensives Lernen als ein Weg zur Selbstständigkeit“, in: Peter Doyé / Franz-Joseph Meißner (Hrsg.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Promoting Learner Autonomy Through Intercomprehension. L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 128-145.
- Dresher, B. Elan (2005): „Chomsky and Halle's Revolution in Phonology“, in: James McGilvray (Hrsg.): *The Cambridge Companion to Chomsky*. Cambridge: Cambridge University Press, 102-122.
- Dretzke, Burkard (1998): *Modern British and American Pronunciation*. Stuttgart: UTB.
- Düwell, Henning (2002): „Motivation, Emotion und Motivierung im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen“, in: *Französisch heute* 33/2, 166-181.
- Ellis, Rod (1986): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Escude, Pierre (2010): „L'intercompréhension et ses compétences – *euromania*: une première lecture d'emploi de la méthode d'apprentissage en intercompréhension“, in: Peter Doyé / Franz-Joseph Meißner (Hrsg.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Promoting Learner Autonomy Through Intercomprehension. L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 61-73.
- Europäischer Fonds für Regionale Entwicklung (2009): „Zur Bedeutung des Schülerfeedbacks“, http://www.qee-bremen.de/?page_id=31 (21.07.2011)
- Fehrmann, Georg (2001): *Graphophonie des Spanischen – Aussprache und Schrift in der Perspektive des Fremdsprachenunterrichts*. Bonn: Romanistischer Verlag.

- Feigs, Wolfgang (1998): „Verbalkongruenzfehler im Fremdsprachenerwerb“, in: Britta Hufeisen / Beate Lindemann (Hrsg.): *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 7-20.
- Freudenstein, Reinhold (2002): „Was morgen geschah... – Schulischer Fremdsprachenunterricht gestern, heute und in Zukunft?“, in: Christiane Neveling (Hrsg.): *Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 45-62.
- Fries, Charles C. (1945): *Teaching & Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Gallego, Juan Carlos (1990): „The Intelligibility of Three Nonnative English-Speaking Teaching Assistants: An Analysis of Student-Reported Communication Break-downs“, in: *Issues in Applied Linguistics*, 1, 219-37.
- García de María, Javier / Vences, Ursula (Hrsg.) (2004): *Alles von der Rolle im Spanischunterricht: Theater, Rollenspiel, szenische Darstellung*. Berlin: Tranvía Verlag.
- Gardner, Robert C. (1960): *Motivational Variables in Second Language Acquisition*. Unpublished Ph.D. Dissertation. McGill University, Montreal, Canada.
<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/phd.pdf> (25.02.2009)
- (1985a): *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold. <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SECONDLANGUAGE1985book.pdf> (25.02.2009)
 - (1985b): „The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report“, <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/AMTBmanual.pdf> (25.02.2009)
 - (2004): „Attitude/Motivation Test Battery: International AMTB Research Project for English as a foreign language.“, <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamt.pdf> (26.02.2009)
 - (2007): „Motivation and Second Language Acquisition“, Seminario Sobre Plurilingüismo. Universidad de Alcalá, December 15th, 2006; Spain. *PORTA LINGUARUM*, 2007. http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SPAIN_TALK.pdf (25.02.2009)

- Gass, Susan M. / Selinker, Larry (2001)²: *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gast, Angela (1989): *Muttersprachliche, insbesondere dialektbedingte Interferenzen im Bereich der englischen Phonologie bei Schülern der Unterstufe aus dem Schwäbischen Raum*. Augsburg: Universität Augsburg.
- Gehendes, Karl / Leicht, Lucie / Meyer, Jens / Smith, Helga / Viguer Espert, Amparo (Hrsg.) (2004): *Enfoques: Spanisches Lesebuch für die Oberstufe*. Bamberg: Buchner Verlag.
- Germer, Erich (1983): „Zur Berücksichtigung deutscher Regionalsprachen bei der Ausspracheschulung im Englischunterricht“, in: Allan James / Bernhard Kettmann (Hrsg.): *Dialektphonologie und Fremdsprachenerwerb: Dialect Phonology and Foreign Language Acquisition*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 198-205.
- Gil, Alberto / Preiss, Sonja (2001)⁶: *Übungen zur vergleichenden Grammatik Deutsch – Spanisch. Eine Wiederholungsgrammatik für Fortgeschrittene*. Bonn: Romanistischer Verlag.
- Gnutzmann, Claus (Hrsg.) (1999): *Teaching and Learning English as a Global Language: Native and Non-Native Perspectives*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- (1999): „English as a global language. Perspectives for English language teaching and for teacher education in Germany“, in: Claus Gnutzmann (Hrsg.): *Teaching and Learning English as a Global Language: Native and Non-Native Perspectives*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 157-169.
- Gropengießer, Harald (2003): „Lernen und Lehren: Thesen und Empfehlungen zu einem professionellen Verständnis“, in Report 3/2003. *Literatur und Forschungsreport Weiterbildung. Gehirn und Lernen*, 29 - 39
- Groseva, Maria (1998): „Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell?“, in: Britta Hufeisen / Beate Lindemann (Hrsg.): *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 21-30.
- Groß, Engelbert (Hrsg.) (1978): *Dimensionen der Pädagogik. Lernen: Begriff – Bedingungen – Theorien*. Düsseldorf: August Bagel Verlag.

- Grünewald, Andreas (2006): *Multimedia im Fremdsprachenunterricht: Motivationsverlauf und Selbsteinschätzung des Lernfortschritts im computergestützten Spanischunterricht*. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag.
- (2011) (Hrsg.): *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch Heft 33/11: web 2.0*.
- Grünewald, Andreas / Küster, Lutz (2009) (Hrsg.): *Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart/Seelze: Klett/Kallmayer.
- Gudjons, Herbert (1993a): „Abriss der Entwicklungspsychologie: Kindheit“, in: *Pädagogik* 1/93, 47-51.
- (1993b): „Abriss der Entwicklungspsychologie: Jugend“, in: *Pädagogik* 2/1993, 46-51.
- Haag, Ludwig / Stern, Elsbeth (2000): „Non scholae, sed vitae discimus? Auf der Suche nach globalen und spezifischen Effekten des Lateinunterrichts. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 14, 146-157.
- (2003): „In Search of the Benefits of Learning Latin“, in: *Journal of Educational Psychology* 95 (11), 174-178
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood / Hasan, Ruqaiya (1976): *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hammond, Robert M. (1989): „American Spanish dialectology and phonology from current theoretical perspectives“, in: Peter C. Bjarkman / Robert M. Hammond (Hrsg.): *American Spanish Pronunciation: Theoretical and Applied Perspectives*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 137-150.
- Haß, Frank (Hrsg.) (2006): *Fachdidaktik Englisch: Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Heckhausen, Heinz (1972): „Die Interaktion der Sozialisationsvariablen in der Genese des Leistungsmotivs“, in: C. F. Graumann (Hrsg.): *Handbuch der Psychologie Vol. 7/2*. Göttingen: Hogrefe, 955-1019.
- (1975): „Fear of failure as a self-reinforcing motive system“, in: I. G. Sarason / C. Spielberger (Hrsg.): *Stress and anxiety*. Washington, D. C.: Hemisphere, 117-128.

- Hermann-Brennecke, Gisela (1998): „Die affektive Seite des Fremdsprachenlernens“, in: Johannes-P. Timm (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen Verlag, 53-59.
- Hermes, Liesel (1998a): „Hörverstehen“, in: Johannes-P. Timm (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen Verlag, 221-228.
- (1998b): „Leseverstehen“, in: Johannes-P. Timm (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen Verlag, 229-236.
- Herrmann, Ulrich (2006)²: „Lernen findet im Gehirn statt: Die Herausforderungen der Pädagogik durch die Gehirnforschung“, in: Ralf Caspary (Hrsg.): *Lernen und Gehirn: Der Weg zu einer neuen Pädagogik*. Freiburg/Basel/Wien: Herder Spektrum, 85-98.
- Hirschfeld, Ursula (1983): „Ergebnisse des Sprachvergleichs Spanisch – Deutsch im Bereich Phonologie und Phonetik“, in: *Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig: Herder-Institut der Karl-Marx-Universität, 169-174.
- Hofer, Manfred / Weinert, Franz E. (Hrsg.) (1973): *Reader zum Funk-Kolleg: Pädagogische Psychologie 2: Lernen und Instruktion*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Hoffstaedter, Petra / Kohn, Kurt (2009a): „Real Language and Relevant Language Learning Activities: Insights from the SACODEYL Project“, in: Anton Kirchhofer / Julia Schwarzkopf (Hrsg.): *The Workings of the Anglosphere. Contributions to the Study of British and US-American Cultures*. Trier: WVT, 291-303.
- (2009b): „Documentation of the BACKBONE website.“ University of Tübingen. http://u-002-segsv001.uni-tuebingen.de/backbone/moodle/file.php/1/reports/_1_bb_deliverable1-1_website_091218.pdf (31.10.2010)
- Hoffstaedter, Petra / Kohn, Kurt / Widmann, Johannes (2009): „Corpus-enhanced language learning and teaching: Part 2: Using pedagogic corpora for form and communication integrated learning.“ University of Tübingen. http://u-002-segsv001.uni-tuebingen.de/backbone/moodle/file.php/1/reports/_8_bb_deliverable3-1_corpus-enhanced_LLT_part_2.pdf (31.10.2010)

- Hopf, Diether (1973): „Möglichkeiten und Grenzen der Anwendung von Tests“, in: Manfred Hofer / Franz E. Weinert (Hrsg.): *Reader zum Funk-Kolleg: Pädagogische Psychologie 2: Lernen und Instruktion*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 302-312.
- Hornung, Antonie / Morlet, Nicole (2000): „Möglichkeiten und Grenzen im bilingualen Sachunterricht: theoretische Voraussetzungen und ihre Realisierbarkeit im Klassenzimmer“, in: Wolfgang Börner / Klaus Vogel (Hrsg.): *Normen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 99-121.
- House, Juliane (1999): „Misunderstanding in intercultural communication: Interactions in English as *lingua franca* and the myth of mutual intelligibility“, in: Claus Gnutzmann (Hrsg.): *Teaching and Learning English as a Global Language: Native and Non-Native Perspectives*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 73-89.
- Hufeisen, Britta / Lindemann, Beate (Hrsg.) (1998): *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Hufeisen, Britta (1998): „L3 – Stand der Forschung – Was bleibt zu tun?“, in: Britta Hufeisen / Beate Lindemann (Hrsg.): *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 169-183.
- Hüther, Gerald (2006)²: „Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse aus neurobiologischer Sicht“, in: Ralf Caspary (Hrsg.): *Lernen und Gehirn: Der Weg zu einer neuen Pädagogik*. Freiburg/Basel/Wien: Herder Spektrum, 70-84.
- Huwendiek, Volker (2004a)⁴: „Didaktische Modelle“, in: Gislinde Bovet / Volker Huwendiek (Hrsg.): *Leitfaden Schulpraxis: Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf*. Berlin: Cornelsen Verlag, 31-67.
- (2004b)⁴: „Unterrichtsmethoden“, in: Gislinde Bovet / Volker Huwendiek (Hrsg.): *Leitfaden Schulpraxis: Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf*. Berlin: Cornelsen Verlag, 68-103.
- Hymes, D.H. (1972): „On Communicative Competence“, in: Pride, John B. (Hrsg.): *Sociolinguistics: Selected readings*. Harmondsworth: Penguin Books, 269-293.

- Jacobs, Bernhard (1999): „Korrelation und Kausalität“. <http://www.phil.uni-sb.de/~jakobs/seminar/vpl/expost/kausal.htm> (12.09.2010)
- James, Allan / Kettemann, Bernhard (Hrsg.) (1983): *Dialektphonologie und Fremdsprachenerwerb: Dialect Phonology and Foreign Language Acquisition*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- James, Allan (1983a): „Dialekt, Fremdsprache und phonischer Transfer. Eine Kontrastive Analyse Schwäbisch-Englisch“, in: Allan James / Bernhard Kettemann (Hrsg.): *Dialektphonologie und Fremdsprachenerwerb: Dialect Phonology and Foreign Language Acquisition*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 48-62.
- (1983b): „Transferability and Dialect Phonology: Swabian – English“, in: Allan James / Bernhard Kettemann (Hrsg.): *Dialektphonologie und Fremdsprachenerwerb: Dialect Phonology and Foreign Language Acquisition*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 163-197.
 - (1983c): „Dialektaler Transfer in der Prosodie: Auswirkungen des Schwäbischen in der englischen Intonation“, in: Allan James / Bernhard Kettemann (Hrsg.): *Dialektphonologie und Fremdsprachenerwerb: Dialect Phonology and Foreign Language Acquisition*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 208-234.
 - (1988): *The Acquisition of a Second Language Phonology: A Linguistic Theory of Developing Sound Structures*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
 - (2005): „The Challenges of the Lingua Franca: English in the World and Types of Variety“, in: Claus Gnutzmann / Frauke Intemann (Hrsg.): *The globalisation of English and the English language classroom*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 133-144.
- Jessner, Ulrike (1998): „Bilingualismus und Drittspracherwerb: Dynamische Aspekte des Multilingualismus auf individueller Ebene“, in: Britta Hufeisen / Beate Lindemann (Hrsg.): *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 149-158.
- Jiménez Fernández, Rafael (1999): *El andaluz*. Madrid: Arco Libros.
- Johnson, Keith (2001): *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Harlow, u.a.: Longman.

- Juárez Medina, Antonio (1998): „Aspectos interculturales en la enseñanza del español en Alemania: Acercamiento metodológico, ejemplos y modelos didácticos“, in: Burkhard Voigt (Hrsg.): *Spanischunterricht heute: Beiträge zur spanischen Fachdidaktik*. Bonn: Romanistischer Verlag, 67-82.
- Kabatek, Johannes (1992): „Der Normenstreit in Galicien: Versuch einer Erklärung“, in: *Lusorama 18*, 65-83.
- (1995): „Minderheitenforschung und Normalität“, in: Dieter Kattenbusch (Hrsg.): *Minderheiten in der Romania*. Wilhelmsfeld: Egert, 25–31.
 - (1997): „Zur Typologie sprachlicher Interferenzen“, in: Wolfgang W. Moelleken / Peter J. Weber (Hrsg.): *Neue Forschungsarbeiten zur Kontaktlinguistik*, 232-241.
 - (im Druck): „Algunos apuntes acerca de la cuestión de la hibridez y de la dignidad de las lenguas iberorrománicas“, in: Yolanda Congosto / Elena Méndez (Hrsg.): *Homenaje a Manuel Alvar*. Madrid: Iberoamericana.
- Kabatek, Johannes / Pusch, Claus D. (2009): *Spanische Sprachwissenschaft*. Tübingen: Günter Narr Verlag (Bachelor-Wissen).
- Kallenbach, Christiane (1998): „‘Da weiß ich schon, was auf mich zukommt’: L3-Spezifika aus Schülersicht“, in: Britta Hufeisen / Beate Lindemann (Hrsg.): *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 47-57.
- Kashru, B. (1984): „Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: The English Language in the Outer Circle“, in: Randolph Quirk / H.G. Widdowson (Hrsg.): *English in the World*. Cambridge: Cambridge University Press, 11-30.
- Kettemann, Bernhard / James, Allan (1983): „German Dialects, Interference and the Acquisition of English – an Introduction“, in: Allan James / Bernhard Kettemann (Hrsg.): *Dialektphonologie und Fremdspracherwerb: Dialect Phonology and Foreign Language Acquisition*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 11-21.
- Kitchen, R.D. (1976): „Der Beitrag Jean Piagets für das schulische Lernen“, in: Robert D. Strom (Hrsg.): *Lehrer und Lernprozeß I*. Verlag Dokumentation, 222-234.

- Klimov, Nikolai (2000): „Auffälligkeitwirkung des fremdsprachlichen Akzents: Faktorenwert und Faktorengewichtung“, in: Hartmut Breitzkreuz / Maria Dakowska (Hrsg.): *English in the Modern World. Festschrift for Hartmut Breitzkreuz on the Occasion of his Sixtieth Birthday*. Frankfurt/Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, 129-136.
- Knapp, Karlfried (2010): „English as a lingua franca in Europe – variety, varieties or different types of use?“, in: Michaela Albl-Mikasa / Sabine Braun / Sylvia Kalina (Hrsg.): *Dimensionen der Zweitsprachenforschung. Dimensions of Second Language Research*. Festschrift für Kurt Kohn. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 131-139.
- Köberle, Barbara (1998): „Positive Interaktion zwischen L2, L3, L4 und ihre Applikabilität im Fremdsprachenunterricht“, in: Britta Hufeisen / Beate Lindemann (Hrsg.): *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 89-109.
- Kohn, Kurt (1990a): *Dimensionen Lernalersprachlicher Performanz. Theoretische und Empirische Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- (1990b): „Translation as conflict“, in: Peter H. Nelde (Hrsg.): *Confli(c)t. Proceedings of the International Symposium 'Contact + Confli(c)t', Brussels, 2-4 June 1986*. Brüssel: Association Belge de Linguistique Appliquée (ABLA papers 14), 105-113.
 - (2003): „Sprachenlernen mit neuen Medien: Ein Forschungs- und Praxis-kontext für die Chemnitz Internet Grammar“, in: Evelyne Keitel / Klaus Boehnke / Karin Wenz (Hrsg.): *Neue Medien im Alltag: Nutzung, Vernetzung, Interaktion*. Lengerich: Pabst Science Publishers, 127-137.
 - (2004a): „Sprachenlernen mit Multimedia gestalten“, in: Andreas Hohenstein / Karl Wilbers (Hrsg.): *Handbuch E-Learning*. Köln: Wolters Kluwer.
 - (2004b): „Zur Rolle des Übersetzens beim Sprachenlernen“, in: Juliane House / Werner Koller / Klaus Schubert (Hrsg.): *Neue Perspektiven in der Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft. Festschrift für Heidrun Gerzymisch-Arbogast zum 60. Geburtstag*. Bochum: AKS, 2004, 217-233.

- (2006): „Blended Learning: Potential und Herausforderung“, in: Udo H. Jung (Hrsg.): *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*. 4. Aufl. Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik, Bd. 2. Frankfurt/Main, Berlin, u.a.: Peter Lang Verlag, 286-292.
 - (2008): „TELOS Language Partner: ‘Do It Yourself’: Authoring For Content-Based Learning“, in: A. Gimeno Sanz (Hrsg.): *Computer Assisted Language Learning: Authoring Tools for Web-Based Courseware Development*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, 157-174.
 - (2009a): „Computer Assisted Foreign Language Learning“, in: Karlfried Knapp / Barbara Seidlhofer (Hrsg.): *Foreign Language Communication and Learning. Handbooks of Applied Linguistics, volume 6*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1-29.
 - (2009b): „Progress report of the BACKBONE project. Public part.“ University of Tübingen. http://u-002-segsv001.uni-tuebingen.de/backbone/moodle/file.php/1/reports/bb_progress_report_BACKBONE_public_part.pdf (31.10.2010)
- Kohn, Kurt / Hoffstaedter, Petra: „SACODEYL Corpus-Based Language Learning: Guidelines for Teachers and Learners“, http://www.um.es/sacodeyl/data/publications//SACODEYL_guidelines_for_teachers.pdf (02.09.2009)
- Kohn, Kurt / Widmann, Johannes: „Guidelines for the Creation of Communicative and Explanatory Exercises“, http://www.um.es/sacodeyl/data/publications/SACODEYL_guidelines_for_activities.pdf (02.09.2009)
- Königs, Frank G. (2000): „Wer bestimmt die Richtung? Überlegungen zum Normbegriff aus fremdsprachendidaktischer Sicht“, in: Wolfgang Börner / Klaus Vogel (Hrsg.): *Normen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 83-97.
- (2010a): „Der Faktor ‚Kontrastivität‘ beim Fremdsprachenlernen“, in: Michaela Albl-Mikasa / Sabine Braun / Sylvia Kalina (Hrsg.): *Dimensionen der Zweitsprachenforschung. Dimensions of Second Language Research*. Festschrift für Kurt Kohn. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 29-37.
 - (2010b): „Müssen wir unsere Normvorstellungen ändern? Überlegungen zum Verhältnis von Mehrsprachigkeitsdidaktik und Normen für den Fremdsprachenunterricht“, in: Peter Doyé / Franz-Joseph Meißner (Hrsg.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Promoting Learner Autonomy Through*

- Intercomprehension. L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension.* Tübingen: Gunter Narr Verlag, 29-42.
- Kortmann, Bernd (2005): *English Linguistics: Essentials. Anglistik. Amerikanistik.* Berlin: Cornelsen Verlag.
- Krapp, Andreas & Ryan, Richard (2002): „Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie“, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 54-82.
- Krashen, Steven (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning.* Internet Edition: http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/ (13.01.2009)
- (1985): *The Input Hypothesis : Issues and Implications.* London: Longman.
- Krashen, Steven / Terrell, Tracy D. (1988): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom.* New York: Prentice Hall.
- Kraus, Josef (2006)²: „Was hat Bildung mit Gehirnforschung zu tun? Schule zwischen neurobiologischer Vision und bodenständiger Pädagogik“, in: Ralf Caspary (Hrsg.): *Lernen und Gehirn: Der Weg zu einer neuen Pädagogik.* Freiburg/Basel/Wien: Herder Spektrum. 142-156.
- Kucharek, Richard (1988): *Untersuchungen zur englischen Aussprache an Gymnasien in Oberbayern.* Augsburg: Universität Augsburg.
- Kulke, Uli (04.01.2006): „Die unteren Schichten fallen ab. Intelligenz-Forscher Lehrl über Dummheit durch Nichtstun und Training für den menschlichen Arbeitsspeicher“: <http://www.welt.de/data/2006/01/04/826392.html> (15.02.2007)
- Küster, Lutz (2004). „Recientes teorías motivacionales relevantes para la investigación sobre las estrategia de aprendizaje“, in: Mercedes Diez, Raquel Fernández, Ana Halbach (Hrsg.): *Debate en torno a las estrategias de aprendizaje. / Debating learner strategies.* Frankfurt am Main: Peter Lang. 37-48.
- Lado, Robert (1957): *Linguistics Across Culture: Applied Linguistics for Language Teachers.* Ann Arbor: University of Michigan Press.

- Landesbildungsserver Baden-Württemberg: <http://www.schule-bw.de/unterricht/faecher/englisch/gymnasium/abitur/operatoren.doc> (04.10.2009)
- Larsen-Freeman, Diane (2000)²: *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, Diane / Long, Michael H. (2005): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London, u.a.: Longman.
- Lasnik, Howard (2005): „Grammar, levels and biology“, in: James McGilvray (Hrsg.): *The Cambridge Companion to Chomsky*. Cambridge: Cambridge University Press, 60-83.
- Leung, Constant (2005): „Convivial communication: recontextualizing communicative competence“, in: *International Journal of Applied Linguistics* 15 (2), 119-144.
- Lightfoot, David (2005): „Plato’s Problem, UG, and the language organ“, in: James McGilvray (Hrsg.): *The Cambridge Companion to Chomsky*. Cambridge: Cambridge University Press, 42-59.
- Lindemann, Beate (1998): „L2 – L3 und ihre zwischensprachliche Interaktion. Probleme und Herausforderungen in Bezug auf Untersuchungsdesigns“, in: Britta Hufeisen / Beate Lindemann (Hrsg.): *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 159-168.
- Linzoain Acedo, Blanca / Jimeno Patrón, Josefa / Rojas Riether, María Victoria (2004/2009): *Palabras en contexto*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Manis, Melvin (1974): *Lernen und Denken: Eine Darstellung kognitiver Prozesse*. Zürich/Köln: Benziger; Frankfurt am Main/Aarau: Sauerländer AG.
- Matley, David (2010): „Exploratory L2 grammar learning with multimedia“, in: Michaela Albl-Mikasa / Sabine Braun / Sylvia Kalina (Hrsg.): *Dimensionen der Zweitsprachenforschung. Dimensions of Second Language Research*. Festschrift für Kurt Kohn. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 349-362.
- (2011): *Exploratory grammar learning in a multimedia environment: a quantitative and qualitative study*. Noch unveröffentlicht.
- McGilvray, James (Hrsg.) (2005): *The Cambridge Companion to Chomsky*. Cambridge: Cambridge University Press.

Meißner, Franz-Joseph (1993): „Mehrsprachigkeit: Terminologische Vorschläge für die Sprachenberatung“, in: *Französisch heute* 24, 50-55.

- (2004): „EuroComprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie“, in: D. Rutke und P. J. Weber (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik. Multimediale Perspektiven für Europa*. St. Augustin: Asgard, 97-116.
- (2010): „Interkomprehension empirisch geprüft: Kompetenzprofile, Mehrsprachenerlebnis, Lernerautonomisierung“, in: Peter Doyé / Franz-Joseph Meißner (Hrsg.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Promoting Learner Autonomy Through Intercomprehension. L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 193-224.

Meißner, Franz-Joseph / Beckmann, Christine / Schröder-Sura, Anna (2008): *Mehrsprachigkeit fördern: Vielfalt und Reichtum in der Schule nutzen (MES): Zwei deutsche Stichproben einer internationalen Studie in den Klassen 5 und 9 zu Sprachen und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Meißner, Franz-Joseph / Reinfried, Marcus (Hrsg.) (1998a): *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

- (1998b): „Mehrsprachigkeit als Aufgabe des Unterrichts romanischer Sprachen“, in: Franz-Joseph Meißner / Marcus Reinfried (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 9-22.
- (2004): „EuroComprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie“, in: Dorothea Rutke / Peter J. Weber (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik. Multimediale Perspektiven für Europa*. Bausteine Europas, Bd. X. St. Augustin: Asgard, 97-116.

Meißner, Franz-Joseph / Tesch, Bernd (2010) (Hrsg.): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Berlin: Kallmayer / Klett.

Merkel, Hans (2004)⁴: „Lernstrategien und Arbeitstechniken“, in: Gislinde Bovet / Volker Huwendiek (Hrsg.): *Leitfaden Schulpraxis: Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf*. Berlin: Cornelsen Verlag, 231-248.

Meyer, Hilbert (2004): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Verlag.

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2001)⁶¹: *Bildungsplan für die Kursstufe des Gymnasiums*: <http://www.ls-bw.de/allg/lp/bpgykurs.pdf> (13.10.2009)
- (2004a): *Bildungsstandards für Englisch (1. und 2. Fremdsprache) Gymnasium – Klassen 6,8, 10 Kursstufe*: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_E_1f_bs.pdf (16.11.2006)
 - (2004b): *Bildungsstandards für Spanisch (3. Fremdsprache) Gymnasium – Klasse 10, Kursstufe*: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_S_3f_bs.pdf (16.11.2006)
 - (2004c): *Leitgedanken zum Kompetenzerwerb Moderne Fremdsprachen*. http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gymnasium_Moderne_Fremdsprachen_Leitgedanken.pdf (16.11.2006)
 - (2008a): „Beurteilungs- und Korrekturrichtlinien für die Abiturprüfung an den allgemeinbildenden Gymnasien“: http://www.lehrer.uni-karlsruhe.de/~za145/OSA/dl/korrekturrichtl_07-nachlief_ab_2009.pdf (aktualisierte Version vom 09.Mai 2008)
 - (2008b): „Nachlieferung zu den Beurteilungs- und Korrekturrichtlinien für die modernen Fremdsprachen (gültig ab Abiturprüfung 2009)“: <http://www.rp-stuttgart.de/servlet/PB/show/1261233/rps-75-korrekturrichtlinien-2007-nachlieferung-zu-den-modernen-fremdsprachen1.pdf> (25.12.2008)
- Mobärg, Mats (1989): *English “Standard” Pronunciations: A Study of Attitudes*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Morkötter, Steffi (2010): „Interkomprehension in der Jahrgangsstufe 7 – erste Erfahrungen mit Zwischen-Sprachen-Lernen“, in: Peter Doyé / Franz-Joseph Meißner (Hrsg.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Promoting Learner Autonomy Through Intercomprehension. L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 237-249.
- Mukherjee, Joybrato (2002). *Korpuslinguistik und Englischunterricht. Eine Einführung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

⁶¹ Im Text abgekürzt als MKS.

-
- (2006): „Corpus Linguistics and Language Pedagogy: The State of the Art and Beyond“, in: Sabine Braun / Kurt Kohn / Joybrato Mukherjee (Hrsg.): *Corpus Technology and Language Pedagogy. New Resources, New Tools, New Methods. Vol. 3, English Corpus Linguistics*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 5-25.
- Muñoz Cortés, Manuel (1998): „El español lengua internacional“, in: Burkhard Voigt (Hrsg.): *Spanischunterricht heute: Beiträge zur spanischen Fachdidaktik*. Bonn: Romanistischer Verlag, 1-22.
- Müller, Otto-Walter (2004)⁴: „Intelligenz, Begabung und Kreativität“, in: Gislinde Bovet / Volker Huwendiek (Hrsg.): *Leitfaden Schulpraxis: Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf*. Berlin: Cornelsen Verlag, 249-271.
- Müller-Lancé, Johannes (2006)²: *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärspracherwerb: Lernstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Navarro Tomás, Tomás (1970): *Spanische Aussprachelehre*. Deutsche Übersetzung und Bearbeitung von Günther Haensch / Bernhard Lechner. München: Max Huber Verlag.
- Navarro, José María / Navarro Ramil, Axel (2001/2010): *Thematischer Grund- und Aufbauwortschatz Spanisch*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Nemser, William (1983): „Preface“, in: Allan James / Bernhard Kettemann (Hrsg.): *Dialektphonologie und Fremdsprachenerwerb: Dialect Phonology and Foreign Language Acquisition*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 9-10.
- Neumann-Holzschuh, Ingrid (1997): *Die Satzgliedanordnung im Spanischen. Eine diachrone Analyse*. Beihefte zur Zeitschrift für Romanische Philologie, Band 284. Tübingen: Niemeyer.
- Neveling, Christiane (Hrsg.) (2002): *Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- (2006): „Leichter Französisch lernen durch Latein?“, in: *Französisch heute* 37, 1/2006, 36-46.
- Nieweler, Andreas (Hrsg.) (2006): *Fachdidaktik Französisch : Tradition – Innovation – Praxis*. Stuttgart: Klett Verlag.

- Noll, Volker (2001): *Das amerikanische Spanisch: Ein regionaler und historischer Überblick*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Ortner (2008): „Zur Frage nach Auswirkungen von Lateinunterricht auf die kognitive Fähigkeit ‚Reasoning‘“, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 55(3), 189-195.
- Quilis, Antonio (2000)³: *Principios de fonología y fonética españolas*. Madrid : Arco Libros.
- Peter, Wolfgang (2006): „Korrelationskoeffizient“. <http://arbeitszimmer.statistik-peter.at/2006/08/24/korrelationskoeffizient/> (10.08.2010).
- Petitto, Laura-Ann (2005): „How the brain begets language“, in: James McGilvray (Hrsg.): *The Cambridge Companion to Chomsky*. Cambridge: Cambridge University Press, 84-101.
- Piaget, Jean (1983): *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Hrsg. von Reinhard Fatke. Aus dem Amerikanischen von Hainer Kober. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Pienemann, Manfred (Hrsg.) (1998): *Cross-linguistic Aspects of Processability Theory*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Group.
- Plassmann, Ansgar A. / Schmitt, Günter (2007): *Lern-Psychologie*. Essen: Universität Duisburg-Essen, Campus Essen: <http://www.lern-psychologie.de/> (12.02.2007)
- Pocklington, Jackie (1990): *Charles Carpenter Fries: the Humanist, the Linguist, the Teacher: A Comparison with Leonard Bloomfield*. Wilhelmsfeld: Egert.
- Pöll, Bernhard (2000): „Plurizentrische Sprachen im Fremdsprachenunterricht (am Beispiel des Französischen)“, in: Wolfgang Börner / Klaus Vogel (Hrsg.): *Normen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 51-63.
- Reich, Eberhard (2005): *Denken und Lernen: Hirnforschung und pädagogische Praxis*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Reinfried, Marcus (1998): „Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache. Prinzipielle Relevanz und methodische Integration in den Fremdsprachenunterricht“, in: Franz-Joseph Meißner / Marcus Reinfried (Hrsg.)

- Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 23-43.
- Resnick, Melvyn C. (1989): „Structuralist theory and the study of pronunciation in American Spanish dialectology“, in: Peter C. Bjarkman / Robert M. Hammond (Hrsg.): *American Spanish Pronunciation: Theoretical and Applied Perspectives*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 9-30.
- Rey, Günter (2008): „Berechnung von Korrelationen in Excel“. http://www.i4.psychologie.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06020400/user_upload/Rey/Excel-Seminar/Berechnung_von_Korrelationen_-_Version_1.1.pdf (10.08.2010)
- Rheinberg, Falko (2002): „Motivationsförderung im Unterrichtsalltag“, in: *Pädagogik* 9/2002, 8-13.
- Richards, Jack C. (1971): „A Non-Contrastive Approach to Error Analysis“, in: *ELT Journal* 1971 XXV(3), 204-219
- Richards, Jack / Rodgers, Theodore (2001)²: *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roth, Gerhard (2006)²: „Möglichkeiten und Grenzen von Wissensvermittlung und Wissenserwerb: Erklärungsansätze aus Lernpsychologie und Hirnforschung“, in: Ralf Caspary (Hrsg.): *Lernen und Gehirn: Der Weg zu einer neuen Pädagogik*. Freiburg/Basel/Wien: Herder Spektrum, 54-69.
- Rüschhoff, Bernd (1999): „Construction of Knowledge as the Basis of Foreign Language Learning“, in: Bettina Mißler / Uwe Multhaup (Hrsg.): *The Construction of Knowledge, Learner Autonomy and Related Issues*. Tübingen: Stauffenberg, 79 - 88.
- (2004): „Authenticity and the Use of Technology-Enhanced Authoring Tools in Language Learning“, in: Angela Chambers / Jean E. Conacher/Jeanette Littlemore (Hrsg.): *ICT and Language Learning: Integrating Pedagogy and Practice*. Birmingham: University of Birmingham Press, 165-182.
 - (2010): „Digitale Tools im Fremdsprachenunterricht: Von PC und Autorenprogramm zu *Social Software* und *Participatory Authoring* im Web 2.0“, in: Michaela Albl-Mikasa / Sabine Braun / Sylvia Kalina (Hrsg.): *Dimensionen der Zweit-*

- sprachenforschung. Dimensions of Second Language Research*. Festschrift für Kurt Kohn. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 327-338.
- Sánchez-Tornel, María / Alcaraz, José María / Pérez-Paredes, Pascual (2009): „Collaborative annotation in implementing corpora for content and language integrated learning web services.“ *Eurocall Conference, 9-12 September 2009. Conference Proceedings*. Macmillan ELT. http://u-002-segsv001.uni-tuebingen.de/backbone/moodle/file.php/1/publications/Sanchez-Tornel_Alcaraz_Perez-Paredes.pdf (31.10.2010)
- Schirp, Heinz (2006)²: „Neurowissenschaften und Lernen: Was können neurobiologische Forschungsergebnisse zur Weiterentwicklung von Lehr- und Lernprozessen beitragen?“, in: Ralf Caspary (Hrsg.): *Lernen und Gehirn: Der Weg zu einer neuen Pädagogik*. Freiburg/Basel/Wien: Herder Spektrum, 99-127.
- Schleyer, Jochen (2004): *Encuentros: Método de Español: Grammatisches Beiheft*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Schlieben-Lange, Brigitte (1990)³: *Soziolinguistik: Eine Einführung*. Stuttgart/Berlin/Köln: Verlag W. Kohlhammer.
- Schumacher, Ralph (2006)²: „Wie viel Gehirnforschung verträgt die Pädagogik? Über die Grenzen der Neurodidaktik“, in: Ralf Caspary (Hrsg.): *Lernen und Gehirn: Der Weg zu einer neuen Pädagogik*. Freiburg/Basel/Wien: Herder Spektrum, 12-22.
- (2009): „Latein macht klug: Über Lernirrtümer und ihre Ursachen“ (SWR2 Aula Manuskript): <http://www.swr.de/swr2/programm/sendungen/wissen/-/id=4244430/property=download/nid=660374/1v6rgrg/swr2-wissen-20090111.pdf> (19.07.2009)
- Schwerdtfeger, Inge C. (2000): „Ideologiekritik der Normen in Fremdsprachenunterricht – oder machen Lehrende Sprachen schwer?“ in: Wolfgang Börner/ Klaus Vogel (Hrsg.): *Normen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 33-48.
- Second Language Testing, Inc.* (2000-2008): „Language Aptitude Testing“: <http://www.2lti.com/htm/LangAptitudeTesting.htm> (25.02.2009)

- Seidlhofer, Barbara (2001a): „Brave New English?“, in: *The European English Messenger X/1, Spring*, 42-48.
- (2001b): „Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca“, in: *International Journal of Applied Linguistics*, 11 (2), 133-155.
- Seidlhofer, Barbara / Jenkins, Jennifer (2001): „Teaching English as a lingua franca for Europe“, in: *Guardian Weekly, April 18 2001*, http://www.guardian.co.uk/Gweekly/Global_English/0,8458,400340,00.html (12.12.2006).
- (2003): „English as a Lingua Franca and the Politics of Property“, in: Mair, Christian: *The Politics of English as a World Language*. Amsterdam/New York: Rodopi, 139-154
- Seidlhofer, Barbara / Widdowson, Henry (2010): „Conformity and creativity in ELF and learner English“, in: Michaela Albl-Mikasa / Sabine Braun / Sylvia Kalina (Hrsg.): *Dimensionen der Zweitsprachenforschung. Dimensions of Second Language Research*. Festschrift für Kurt Kohn. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 93-107.
- Selinker, Larry (1972): „Interlanguage“, in: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. Volume X* (1972), 209-231.
- Selinker, Larry / Baumgartner-Cohen, Beatrice / Kinahan, Carol/Mathieu, Eric (2000): „Researching Language Learning Strategies in Second Language Acquisition“, in: Hartmut Breitzkreuz / Maria Dakowska (Hrsg.): *English in the Modern World. Festschrift for Hartmut Breitzkreuz on the Occasion of his Sixtieth Birthday*. Frankfurt/Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, 19-25.
- Settekorn, Wolfgang (2000): „Sprache – Medien – Kognition. Überlegungen zu technologischen und historischen Grundlagen sozialer Normierung“, in: Wolfgang Börner / Klaus Vogel (Hrsg.): *Normen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 3-32.
- Siebert, Horst (2003)²: *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit*. Neuwied: Luchterhand.
- Siegrist, Ottmar K. (2000): „Typische Fehler in der Englischausssprache Deutschsprachiger“, in: Hartmut Breitzkreuz / Maria Dakowska (Hrsg.): *English in the Modern World. Festschrift for Hartmut Breitzkreuz on the Occasion of his*

- Sixtieth Birthday*. Frankfurt/Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, 137-159.
- Simons, Heribert (1973): „Intelligenz und Schulleistung“, in: Manfred Hofer/Franz E. Weinert (Hrsg.): *Reader zum Funk-Kolleg: Pädagogische Psychologie 2: Lernen und Instruktion*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 136-150.
- Skehan, Peter (2003): „Focus on Form, Tasks and Technology“, in: *Computer Assisted Language Learning* 16 (5), 391-411.
- Skinner, Burrhus Frederick (1957): *Verbal Behavior*. Acton, Massachusetts: Copley Publishing Group.
- Smith, Neil (2005): „Chomsky’s science of language“, in: James McGilvray (Hrsg.): *The Cambridge Companion to Chomsky*. Cambridge: Cambridge University Press, 21-41.
- Solomon, Daniel / Rosenberg, Larry / Bezdek, William E. (1973): „Lehrerverhalten und Lernerfolg“, in: Manfred Hofer/Franz E. Weinert (Hrsg.): *Reader zum Funk-Kolleg: Pädagogische Psychologie 2: Lernen und Instruktion*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 151-163.
- Spitzer, Manfred (2002): *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- (2006)²: „Medizin für die Schule: Plädoyer für eine evidenzbasierte Pädagogik“, in: Ralf Caspary (Hrsg.): *Lernen und Gehirn: Der Weg zu einer neuen Pädagogik*. Freiburg/Basel/Wien: Herder Spektrum, 23-35.
- Sponsel, Rudolf (2002): „Korrelation Was bedeutet der lineare Korrelationskoeffizient? Probleme, Kurioses, Paradoxes, Ungereimtheiten und Widersprüchliches in der Korrelationsrechnung und wie man dem begegnen kann.“
<http://www.sgipr.org/wisms/statm/kor/kurkor.htm#Einführung> (10.08.2010)
- Steck, Maria: „Lerntypen“: http://schulpsychologie.lsr-noe.gv.at/downloads/infoblatt_lerntypen.pdf (24.03.2007)
- Stern, Elsbeth (2004): „Entwicklung und Lernen im Kindesalter“, in: D. Diskowski / E. Hammes-Di Bernardo (Hrsg.): *Lernkulturen und Bildungsstandards. Kindergarten zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 37-45.

-
- (2006a): „Was wissen wir über erfolgreiches Lernen an der Schule?“, in: *PÄDAGOGIK* 58, 1/2006, 45-49.
 - (2006b)²: „Wie viel Hirn braucht die Schule? Chancen und Grenzen einer neuropsychologischen Lehr-Lern-Forschung“, in: Ralf Caspary (Hrsg.): *Lernen und Gehirn: Der Weg zu einer neuen Pädagogik*. Freiburg/Basel/Wien: Herder Spektrum, 128-141.
- Steveker, Wolfgang / Vences, Ursula / Wlasak-Feik, Christine (2006): *Punto de Vista. Texte und Aufgaben für die Oberstufe*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Strom, Robert D. (Hrsg.) (1976): *Lehrer und Lernprozeß I*. Verlag Dokumentation.
- Swain, Merrill (1985): „Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development“, in: Susan M. Gass (Hrsg.): *Input in second language acquisition*. Cambridge, Massachusetts: Newbury House, 235-253.
- (1995): „Three Functions of Output in Second Language Learning“, in: Guy Cook / Barbara Seidlhofer (Hrsg.): *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson*. Oxford: OUP, 125-144.
 - (2005): „The output hypothesis: Theory and research“, in: Eli Hinkel (Hrsg.): *Handbook on research in second language teaching and learning*. New York: Lawrence Erlbaum, 471-484.
 - (2006): „Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency“, in: Heidi Byrnes, (Hrsg.): *Advanced language learning: The contributions of Halliday and Vygotsky*. London/New York: Continuum, 95-108
- Tayefeh, Elisabeth (1998): „Enseñar fonética. ¿Qué y cómo? La enseñanza de la pronunciación y entonación para hablantes de lengua materna alemana“, in: Burkhard Voigt (Hrsg.): *Spanischunterricht heute: Beiträge zur spanischen Fachdidaktik*. Bonn: Romanistischer Verlag, 237-250.
- Terrell, Tracy D. (1989): „Teaching Spanish pronunciation in a communicative approach“, in: Peter C. Bjarkman / Robert M. Hammond (Hrsg.): *American Spanish Pronunciation: Theoretical and Applied Perspectives*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 196-214.

- Timm, Johannes-P. (Hrsg.) (1998a): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Timm, Johannes- P. (1998b): „Entscheidungsfelder des Fremdsprachenunterrichts“, in: Johannes-P. Timm (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen Verlag, 7-14.
- Tippelt, Rudolf (2004): „Lernen ist für Pädagogen keine Blackbox: Basiselemente einer pädagogisch konzipierten Lerntheorie“, in: *Grundlagen der Weiterbildung 3/15 (2004)*, 108 – 110.
- Tippelt, Rudolf / Schmidt, Bernhard (2005): „Was wissen wir über Lernen im Unterricht“, in: *Pädagogik 3/2005*, 6-11.
- Trim, John / North, Brian/Coste, Daniel (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2*: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> (29.10.2009)
- Vaquero de Ramírez, María (1996): *El español de América I : Pronunciación*. Madrid: Arco Libros, S.L.
- Veegh, Monika / Bauer, Reinhard (2006): *Durchstarten Spanisch Grammatik*. Wien: Veritas Verlag.
- Vences, Ursula (Hrsg.) (2003): *Europa necesita migrantes: España y Latinoamérica como ejemplos de las migraciones*. Berlin: Tranvía Verlag.
- (2008): *Sprache - Literatur - Kultur: Vernetzung im Spanischunterricht*. Berlin: Tranvía Verlag.
- Vester, Frederic (1975): *Denken, Lernen, Vergessen: Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann läßt es uns im Stich?* Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt GmbH.
- Voigt, Burkhard (Hrsg.) (1998): *Spanischunterricht heute: Beiträge zur spanischen Fachdidaktik*. Bonn: Romanistischer Verlag.
- (1998a): „Zur Geschichte des Spanischunterrichts in Deutschland“, in: Burkhard Voigt (Hrsg.): *Spanischunterricht heute: Beiträge zur spanischen Fachdidaktik*. Bonn: Romanistischer Verlag, 23-52.

- VOICE: Vienna-Oxford International Corpus of English: <http://www.univie.ac.at/voice/> (12.12.2006/08.04.2010).
- Vollmer, Johannes (1998): „Sprechen und Gesprächsführung“, in: Johannes-P. Timm (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen Verlag, 237-249.
- Wagner, Arthur (1984): *Spanische Hör- und Aussprachetests mit deutschsprachigen Studenten*. Saarbrücken: Universitätsbibliothek Saarbrücken.
- Warschauer, Marc (2000): „The death of cyberspace and the rebirth of CALL“, in: *English Teachers' Journal*, 53, 61-67.
- Watanabe, Yuko / Swain, Merrill (2007): „Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: Collaborative dialogue between adult ESL learners“, in: *Language Teaching Research* 2/2007, 121-142.
- Weinert, Franz E. / Graumann, Carl Friedrich/Heckhausen, Heinz/Hofer, Manfred (Hrsg.) (1974): *Funk-Kolleg: Pädagogische Psychologie 2*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Weiss, Irene (1998): „La traducción alemán-español en el ámbito de la Hispanística: límites y propuestas empíricas“, in: Burkhard Voigt (Hrsg.): *Spanischunterricht heute: Beiträge zur spanischen Fachdidaktik*. Bonn: Romanistischer Verlag, 383-394.
- Weißbrodt, Werner (2004)⁴: „Leistungs- und Lernmotivation“, in: Gislinde Bovet / Volker Huwendiek (Hrsg.): *Leitfaden Schulpraxis: Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf*. Berlin: Cornelsen Verlag, 272-292.
- Weisshaar, Harald (Hrsg.) (2006): *Schülerbuch – Green Line, Neue Ausgabe für Gymnasien*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Wengert, Hans Gert (2004)⁴: „Leistungsbeurteilung in der Schule“, in: Gislinde Bovet / Volker Huwendiek (Hrsg.): *Leitfaden Schulpraxis: Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf*. Berlin: Cornelsen Verlag, 294-319.
- Wickham, Christopher J. (1983): „Dialekt im Phonetikunterricht“, in: Allan James / Bernhard Kettemann (Hrsg.): *Dialektphonologie und Fremdsprachenerwerb*:

- Dialect Phonology and Foreign Language Acquisition*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 63-70.
- Widdowson, Henry (1979/85): „The Authenticity of Language Data“, in: Henry Widdowson (Hrsg.): *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford University Press, 163-172.
- (2003): *Defining issues in English language teaching*. Kapitel 8: „The appropriate language for learning.“ Oxford: OUP, 93-109.
- Widmann, Johannes (2010): „Transcribing spoken English for language learning: experiences from the SACODEYL project“, in: Michaela Albl-Mikasa / Sabine Braun / Sylvia Kalina (Hrsg.): *Dimensionen der Zweitsprachenforschung. Dimensions of Second Language Research*. Festschrift für Kurt Kohn. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 383-395.
- Wolff, Dieter (1994): „Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma für die Fremdsprachendidaktik?“, in: *Die Neueren Sprachen* 93 (5), 407-429.
- (2010): „Einige Anmerkungen zum Kompetenzbegriff vor dem Hintergrund der kommunikativen Kompetenz als übergeordnetem Leitziel im modernen Fremdsprachenunterricht“, in: Michaela Albl-Mikasa / Sabine Braun / Sylvia Kalina (Hrsg.): *Dimensionen der Zweitsprachenforschung. Dimensions of Second Language Research*. Festschrift für Kurt Kohn. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 3-16.
- Yule, George (1996)²: *The Study of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zsiga, Elisabeth C. (1995): „Phonology and phonetics in the education of second-language teachers“, in: James E. Alatis / Carolyn A. Strahle / Brent Gallenberger / Maggie Ronkin (Hrsg.): *Linguistics and the Education of Language Teachers: Ethnolinguistic, Psycholinguistic and Sociolinguistic Aspects*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 575-587.

Lehrpläne:

- BADEN-WÜRTTEMBERG⁶²: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Gymnasium/Gymnasium_Bildungsplan_Gesamt.pdf (17.07.2010)
- BAYERN: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: <http://www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=6&QNav=4&TNav=0&INav=0&Fach=&STyp=14&LpSta=6> (17.07.2010)
- BERLIN: Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung: <http://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/lehrplaene/index.html> (17.07.2010)
- BRANDENBURG: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/curricula_gost_bb.html (17.07.2010)
- BREMEN: Landesinstitut für Schule Bremen: <http://www.lis.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen56.c.15219.de> (17.07.2010)
- HAMBURG: Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung: <http://www.hamburg.de/contentblob/2376246/data/neuere-fremdsprachen-gym-seki.pdf> (17.07.2010)
- HESSEN: Hessisches Kultusministerium: http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=ac9f301df54d1fbfab83dd3a6449af60 (17.07.2010)
- MECKLENBURG-VORPOMMERN: Bildungsserver Mecklenburg-Vorpommern: <http://www.bildungsserver-mv.de/cms-rahmenplan.aspx> (17.07.2010)
- NIEDERSACHSEN: Niedersächsisches Kultusministerium: <http://nibis.ni.schule.de/nibis.phtml?menid=203> (17.07.2010)
- NORDRHEIN-WESTFALEN: Ritterbach Verlag: http://www.schul-welt.de/lp_online.asp?sessionid=31210-2102357-315738 (17.07.2010)
- RHEINLAND-PFALZ: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur: http://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache/schulart.html?tx_abdownloads_pi1%5Baction%5D=getviewclickedownload&tx_abdownloads_pi1%5Buid%5D=475&tx_abdownloads_pi1%5Bcid%5D=5785 (17.07.2010)
- SAARLAND: Ministerium für Bildung: <http://www.saarland.de/7051.htm> (17.07.2010)

⁶² Nochmals gesondert aufgeführt unter *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport*.

- SACHSEN: Sächsisches Staatsministerium für Kultus: http://www.sachsenmacht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp_gy_spanisch_2009.pdf (17.07.2010)
- SACHSEN-ANHALT: Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt: http://www.bildung-lsa.de/unterricht/curriculare_vorgaben_/lehrplaene_und_rahmenrichtlinien.html (17.07.2010)
- SCHLESWIG-HOLSTEIN: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein: <http://lehrplan.lernnetz.de/index.php?DownloadID=38> bzw. <http://lehrplan.lernnetz.de/index.php?DownloadID=88> (17.07.2010)
- THÜRINGEN: Thüringer Kultusministerium: http://www.thillm.de/thillm/start_serv_lp.html (17.07.2010)

Webseiten und Software:

- BACKBONE: <http://www.uni-tuebingen.de/backbone>
- Brieffreunde / Chatpartner: <http://www.thebigchallengeclub.com>
- Corpus del español: <http://www.corpusdelespanol.org/>
- HG-MOODLE: <https://moodle.hg.aa.bw.schule.de/moodle/login/index.php>
- HOT POTATOES: <http://www.hotpotatoes.de>
- MOODLE: <http://www.moodle.org>
- NATURWISSENSCHAFT UND TECHNIK: <http://www.nwt-bw.de>
- ONLINE-ÜBUNGEN:
<http://www.spanisch.net>
<http://www.spanisch-lehrbuch.de>
<http://www.super-spanisch.de>
- ONLINE-WÖRTERBÜCHER:
<http://dix.osola.com>
<http://leo.org>
<http://linguee.de>
<http://rae.es>
- SACODEYL: <http://um.es/sacodeyl>

- SACODEYL SpanishCorpus: <http://www.es-courseportal.uni-tuebingen.de:8080/sacodeyl-search2/faces/chooseCorpus.jsp;jsessionid=38737FDEA767E33153A77EA43EDB41A4>
- Steinbeis-Transferzentrum Sprachlernmedien: <http://www.sprachlernmedien.de/>
- TELOS Telemedia Language Training: <http://www.uni-tuebingen.de/telos/>
- TLP Pro: <http://www.sprachlernmedien.de/mod/resource/view.php?id=257>
- TLP Webconverter: <http://www.sprachlernmedien.de/mod/resource/view.php?id=257>