

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Authentische Begegnungen im Fremdsprachenunterricht

verfasst von

Eveline Kaliwoda

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 353 299

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Spanisch UF Psychologie / Philosophie

Betreut von:

ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon

„Keine Schuld ist dringender als die, Danke zu sagen.“

Marcus Tullius Cicero

Sehr geehrter Herr Prof. Dr. Cichon!

Dass Sie maßgeblich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben und mir immer mit Rat und Tat zur Seite standen, dafür schulde ich Ihnen ein großes DANKE.

Auch den an der Fragebogenforschung **teilgenommenen LehrerInnen** bin ich zu Dank verpflichtet.

Liebe Manuela, Liebe Doris!

Was wäre die Studienzeit ohne euch gewesen... Danke, dass ihr mich auf diesem Weg begleitet habt. Hoffentlich werden sich unsere Wege auch in Zukunft kreuzen und ich hoffe, dass wir noch viele gemütliche Abende miteinander verbringen!

Liebe Viki, Liebe Julia und mein liebster Hansi!

Ich stehe zutiefst in eurer Schuld und bin euch von ganzem Herzen dankbar, dass ihr immer, wirklich immer für mich da wart. Besonders dann, wenn ich euch am meisten gebraucht habe.

Liebe Kathrin, Lieber Richard, Liebe Antonia!

Euch gilt ein besonderer Dank, denn auch ihr habt mich während der gesamten Studienzeit unterstützt. Am meisten danke ich euch aber dafür, dass ihr mir eine kleine Nichte geschenkt habt, die mir immer wieder ein Lächeln ins Gesicht zaubert. Für dieses ehrliche Lächeln bin ich euch und auch der kleinen Antonia sehr dankbar.

Liebe Mama und Lieber Papa!

Der größte Dank aber gilt euch beiden. Dass ihr mich immer sowohl finanziell als auch emotional unterstützt habt, und mir gezeigt habt, dass ihr stolz auf mich seid, macht mich sehr glücklich. Danke für ALLES!

DANKE! ¡GRACIAS!

1. EINLEITUNG	1
1.1. THEMATISIERUNG UND ZIELSETZUNG DER ARBEIT	1
1.2. AUFBAU DER ARBEIT	2
1.3. FORSCHUNGSÜBERBLICK.....	2
2. AUTHENTISCHE BEGEGNUNGEN – WAS IST DAS?	5
2.1. AUTHENTISCHE BEGEGNUNGEN & FREMDSPRACHENDIDAKTIK.....	5
2.2. AUTHENTIZITÄT – DIE DEFINITIONSPROBLEMATIK	6
2.2.1. Authentizitätsbegriff nach Edelhoff (1985).....	8
2.2.1.1. Sprachlich- linguistische Authentizität	8
2.2.1.2. Pädagogisch- situative Authentizität.....	10
2.2.2. Authentizitätsbegriff nach Bechtel und Roviró (2010).....	12
2.2.2.1. Sprachlich- linguistische bzw. Materialauthentizität	12
2.2.2.2. Pädagogisch-situative bzw. Interaktions-Authentizität	13
2.2.2.3. Situationsauthentizität.....	15
2.2.2.4. Analyse von Lernaufgaben im Hinblick auf Authentizität.....	15
2.3. BEGEGNUNG.....	16
2.3.1. Definition	16
2.3.2. Begegnung im Kontext authentischen Sprachgebrauchs.....	16
3. AUTHENTISCHE BEGEGNUNGEN IM SCHULISCHEN RAHMEN	18
3.1. AUTHENTISCHE BEGEGNUNGEN UND DER GERS (2001).....	18
3.2. AUTHENTISCHE BEGEGNUNGEN UND DER LEHRPLAN DER AHS (2004)	21
4. AUTHENTISCHE BEGEGNUNGEN INNERHALB DER KLASSE.....	24
4.1. AUTHENTISCHE BEGEGNUNGEN FACE-TO-FACE	24
4.1.1. FremdsprachenassistentInnen.....	24
4.1.2. Native Speaker als Lehrkraft.....	25
4.1.3. SchülerInnenbegegnung und SchülerInnenaustausch.....	26
4.1.4. Projektwoche: Intensivsprachwoche.....	28
4.2. AUTHENTISCHE BEGEGNUNGEN DURCH MEDIEN	29
4.2.1. Exkurs: Authentizität in den Lehrwerken	29
4.2.2. Beispiele von Medien für authentischen Unterricht	31
4.2.2.1. Visuelle Medien.....	32
4.2.2.2. Auditive Medien.....	32
4.2.2.3. Audiovisuelle Medien	32
4.3. WARUM ÜBERHAUPT AUTHENTISCHES MATERIAL? POTENTIALE & GRENZEN	33
4.4. EINSATZORT: ANFANGSUNTERRICHT?.....	34
5. AUTHENTISCHE BEGEGNUNGEN AUßERHALB DER KLASSE	38
5.1. AUßERSCHULISCHE LERNORTE.....	38
5.1.1. Definition außerschulischer Lernort	39
5.1.1.1. Primärer Lernort.....	39
5.1.1.2. Sekundärer Lernort.....	40

5.2. WARUM ÜBERHAUPT AUßERSCHULISCHE LERNORTE? POTENTIALE & GRENZEN	40
5.3. AUßERSCHULISCHE LERNORTE UND IHRE DIDAKTISIERUNG	46
5.3.1.1. <i>Der methodische Dreischritt außerschulischen Lernens</i>	46
5.4. CURRICULARE VORAUSSETZUNGEN FÜR DAS LERNEN AN AUßERSCHULISCHEN LERNORTEN.....	47
5.4.1. <i>Außerschulisches Fremdsprachenlernen und der GERS (2002)</i>	47
5.4.2. <i>Außerschulisches Fremdsprachenlernen und der Lehrplan der AHS (2004)</i>	47
5.5. BEISPIELE AUßERSCHULISCHER LERNORTE FÜR DEN SPANISCHUNTERRICHT	51
5.5.1. BEISPIELE PRIMÄRER LERNORTE FÜR DEN SPANISCHUNTERRICHT AM BEISPIEL WIENS.....	51
5.5.1.1. <i>Das Kunsthistorische Museum – Workshop: Spanisch lernen mit Velázquez</i>	51
5.5.1.2. <i>Instituto Cervantes</i>	52
5.5.1.3. <i>LAI- Lateinamerikainstitut</i>	54
5.5.1.4. <i>Tanzschulen</i>	55
5.5.2. BEISPIELE SEKUNDÄRER LERNORTE FÜR DEN SPANISCHUNTERRICHT AM BEISPIEL WIENS	57
5.5.2.1. <i>Essen, Trinken & Alimentario</i>	57
5.5.2.2. <i>Geschäfte</i>	59
5.5.2.3. <i>Cine español y latinoamericano</i>	60
5.5.2.4. <i>Kulturelle Einrichtungen als Ideenfundus</i>	61
6. AUTHENTISCHE BEGEGNUNGEN: THEORETISCH – TOP! PRAKTISCH – FLOP?	
EMPIRISCHE STUDIE.....	63
6.1. HYPOTHESEN	64
6.2. WAHL DER FORSCHUNGSMETHODE – DER FRAGEBOGEN	65
6.2.1. <i>Zur Konstruktion des Fragebogens</i>	66
6.2.1.1. <i>Die fünf Fragebogenkategorien</i>	66
6.2.1.2. <i>Skala/Item</i>	69
6.3. KONTAKTAUFNAHME UND DURCHFÜHRUNG	70
6.3.1. <i>Auswahl der Experimentalgruppe und Kontaktaufnahme</i>	70
6.3.2. <i>Durchführung</i>	70
7. ANALYSE DER ERGEBNISSE.....	72
7.1. AUSWERTUNG UND INTERPRETATION.....	72
7.2. INTERPRETATION DER ERGEBNISSE: HYPOTHESENPRÜFUNG.....	115
7.2.1.1. <i>Hypothese 1</i>	115
7.2.1.2. <i>Hypothese 2 & Hypothese 3</i>	117
7.2.1.3. <i>Hypothese 4 & Hypothese 5</i>	121
7.2.1.4. <i>Hypothese 6</i>	122
7.3. ZUSAMMENFASSUNG DER STUDIE IM KONTEXT DER ALLGEMEINEN DISKUSSION.....	123
7.3.1. <i>Kategorie: Persönliche Information</i>	124
7.3.2. <i>Kategorie: Umgang mit Materialien</i>	124
7.3.3. <i>Kategorie: Authentische Begegnungen: Definition und Förderung</i>	125
7.3.4. <i>Kategorie: Native Speaker</i>	128
7.3.5. <i>Kategorie: Außerschulische Lernorte</i>	129
8. RESÜMEE UND AUSBLICK.....	131
8.1. RESÜMEE.....	131
8.2. AUSBLICK ZUM THEMA AUTHENTISCHE BEGEGNUNGEN UND UNTERRICHTSPRAXIS	135

8.3. RESUMEN EN ESPAÑOL	137
9. LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS.....	147
9.1. LITERATUR.....	147
9.2. LEXIKA UND ENZYKLOPÄDIEN.....	151
9.3. INTERNETQUELLEN.....	152
9.4. SONSTIGE.....	153
10. ABBILDUNGSVERZEICHNIS	156
11. ANHANG.....	158
11.1. FRAGEBOGEN	158
11.2. EINLADUNG ZUM WORKSHOP „SPANISCH MIT VELÁZQUEZ“	171
11.3. ABSTRACT IN DEUTSCH.....	171
11.4. CURRICULUM VITAE.....	173

1. Einleitung

1.1. Thematisierung und Zielsetzung der Arbeit

Während meiner letzten sechs Jahre, die ich im Zuge meines Lehramtsstudiums in Wien verbracht habe, bemerkte ich, dass ich immer häufiger Zeuge von Gesprächen auf Spanisch werden durfte. Sei es in öffentlichen Verkehrsmitteln, auf dem Weg zur Universität, beim Einkaufen oder bei öffentlichen Veranstaltungen – die spanische Sprache wird im österreichischen Alltag mehr und mehr präsent.

Infolgedessen dachte ich mir: Wenn die spanischsprachige Gemeinschaft in Österreich immer mehr an Zuwachs gewinnt, sollte es auch für SpanischlehrerInnen einfacher werden, mit der (hi-)spanischen Welt hautnah in Kontakt zu treten und somit authentische Begegnungen herzustellen. Bereits im Lehrplan sind diese authentischen Begegnungen verankert, und es gilt auch, diese als Lehrziel zu fördern.¹

Worum es sich bei diesen authentischen Begegnungen genau handelt, ob und wie diese dann tatsächlich im schulischen Unterricht gefördert werden und welche Möglichkeiten Österreich² und insbesondere die Stadt Wien bietet, diese Authentizität in und auch außerhalb der Schule umzusetzen, soll in dieser Arbeit geklärt werden.

Ein Ziel meiner Arbeit ist es, diese Fragen zu beantworten und aus meinen Forschungen relevante Schlüsse für die Praxis zu ziehen.

In der vorliegenden Arbeit versuche ich, die Einsatz- beziehungsweise die Gestaltungsmöglichkeiten von solchen authentischen Begegnungen zu erläutern und in einem weiteren Schritt ihre Potentiale und Grenzen zu ergründen.

Ein weiteres Ziel meiner Arbeit besteht darin, FremdsprachenlehrerInnen dazu zu ermutigen, über den Tellerrand des „gewöhnlichen“ Schullebens zu blicken

¹ Genauere Erläuterungen dazu folgen im Kapitel 3.2.

² Dies ist allerdings nicht im Sinne einer Förderung durch den österreichischen Staat zu betrachten.

und sie darin zu bestärken, das bestehende Angebot an Authentizitätsoptionen zu nutzen, ihren Unterricht mit Hilfe von authentischen Realien zu gestalten und sie vielleicht dazu zu animieren, auch einen Schritt vor die Schultüren zu wagen.

1.2. Aufbau der Arbeit

Zunächst wird versucht, einen allgemeinen theoretischen Überblick über das Phänomen „Authentizität“ zu geben und ihren Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht zu erläutern. Die Bemühung zielt auch darauf ab, ein Bild von sogenannten „authentischen Begegnungen“ zu formen.

Anschließend soll die Bedeutung von authentischen Begegnungen in Bezug auf die curricularen Verankerungen im schulischen Rahmen, insbesondere auf den Lehrplan und den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen, kurz GERS, geklärt werden.

Im zweiten Teil der Arbeit werden exemplarisch konkrete Beispiele angeführt, wie sich diese authentischen Begegnungen innerhalb aber auch außerhalb der Schule umsetzen lassen. Hierbei soll unter anderem erläutert werden, welche außerschulischen Lernorte insbesondere die Stadt Wien bietet, um mit der spanischsprachigen Welt in Kontakt zu treten.

Im letzten und zugleich empirischen Teil werden Einstellungen, Meinungen und (praktische) Erfahrungen in Bezug auf authentische Begegnungen in der Unterrichtspraxis untersucht. Dazu werden anhand einer quantitativen Fragebogenforschung aus Sicht der LehrerInnen Ergebnisse gewonnen.

1.3. Forschungsüberblick

Zu allererst muss man festhalten, dass es zum Thema „Authentische Begegnungen im Fremdsprachenunterricht“ an sich weder Literatur noch Forschungsberichte gibt, die dieses Phänomen diskutieren. Trotz allem stellt dieser Begriff der authentischen Begegnungen im österreichischen Lehrplan ein Fixum dar, und so wurde es zur Aufgabe dieser Diplomarbeit, den Versuch zu

starten, diesen Begriff zu definieren, zu beschreiben und praktische Umsetzungsbeispiele zu finden. Ein großer Teil dieser Definitionsergründung stützt sich somit auf die Daten der in dieser Arbeit durchgeführten Fragebogenuntersuchung.

Dennoch soll auch noch einmal darauf hingewiesen werden, dass authentische Begegnungen aus verschiedenen Komponenten bestehen und es unterschiedlichste Methoden gibt, diese zu fördern. Zu einzelnen Aspekten, die dieses Gesamtbild der authentischen Begegnungen formen, gibt es durchaus Literatur und theoretische Grundlagen, auf die sich die hier vorliegende Arbeit bezieht.

Einer dieser Aspekte, der in dieser Abhandlung Einzug findet, ist das Thema der Authentizität im Fremdsprachenunterricht, welches bereits mehrfach von namhaften Autoren unterschiedlicher Länder diskutiert wurde. Die vorliegende Arbeit stützt sich vor allem auf den Diskurs des deutschen Fachdidaktikers Christoph Edelhoff, der in seinem Werk *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle* (1985) einen multiplen Authentizitätsbegriff für den Fremdsprachenunterricht entwickelt.

Zur Vertiefung dieses Ansatzes wurde im Laufe der Arbeit auf den Authentizitätsbegriff von Bechtel und Roviró eingegangen, die ihre Ansätze im 2010 erschienenen Sammelband *Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen* postulieren.

Um die theoretischen Richtlinien der „authentischen Begegnungen im Fremdsprachenunterricht“ zu ergründen, wird auf den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* vom Europarat (2001) sowie den *Lehrplan der AHS für Fremdsprachen* (2004) Bezug genommen.

Da authentische Begegnungen nicht nur in den heimischen Schulhallen stattfinden können, wird auch dem Thema der außerschulischen Lernorte ein Platz in dieser Arbeit gewidmet. Hierbei wird sich vor allem auf das Werk

Außerschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts berufen, ein Sammelband, welcher 2010 von Gehring und Stinshoff herausgegeben wurde.

Da das System Schule nicht nur auf Theorie basiert, wurde auch hinsichtlich der Praktikabilität der Umsetzung der „Förderung von authentischen Begegnungen“ untersucht, inwiefern dieser Lehrplanpunkt umsetzbar ist. Bei der Recherche in Bezug auf praktische Beispiele, die in dieser Arbeit genannt werden, war vor allem das World Wide Web eine hilfreiche Stütze. Zu diesem Zweck lieferten die einzelnen Homepages von Instituten, Restaurants und Onlineplattformen den Anstoß zu einigen in der Arbeit formulierten Ideen.

2. Authentische Begegnungen – Was ist das?

Zu Beginn dieser Arbeit mit dem Thema *Authentische Begegnungen im Fremdsprachenunterricht* wird versucht, die wichtigsten Schlüsselbegriffe zu definieren, um darzustellen, in welchem Zusammenhang die jeweiligen Termini in dieser Arbeit betrachtet werden müssen.

2.1. Authentische Begegnungen & Fremdsprachendidaktik

Im Fremdsprachenunterricht finden unterschiedliche didaktische Methoden Anwendung. Folglich wird der Unterricht auch unter verschiedensten didaktischen Blickwinkeln und Ansätzen gestaltet und betrieben. Trotz der Autonomie der LehrerInnen in Hinsicht auf die Unterrichtsgestaltung, muss sich der Unterricht dennoch auf gewisse Richtlinien und offizielle Vorgaben stützen und auf diesen Grundlagen aufbauen. Unter anderem soll sich die Unterrichtsvorbereitung auf den österreichischen Lehrplan und den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen stützen.

In vielen Fällen jedoch stellt das von den LehrerInnen verwendete Lehrbuch den geheimen Lehrplan dar und bildet sozusagen das Grundskelett für den Fremdsprachenunterricht (ÖSZ 2009, S.3).

Allerdings wird dieses Faktum durchaus nicht nur im positiven Sinne betrachtet, sondern muss auch Kritik einstecken. „Die Kritik an diesem zentralen Stellenwert der Lehrwerke bezieht sich auf die lineare und starre Progression, auf implizite und explizite Normierungen oder auf ein geringes Maß an Flexibilität, Authentizität und Aktualität“ (Börner/Vogel (1999), nach Fäcke 2011, S.209). Ein Fakt, der es FremdsprachenlehrerInnen erleichtert, für die Schaffung von Authentizität und auch für das Einbeziehen von authentischem Material in den Fremdsprachenunterricht zu plädieren.

Dass die Wurzeln authentischen Lehrmaterials im Sprachunterricht sehr weit zurückreichen, beschreibt Mishan (2005) in *Designing authenticity into Language Learning Materials*. So wurden zum Beispiel bereits vor tausenden Jahren in kirchlichen Kreisen aus authentischen Texten der lateinischen Sprache in die Zielsprache übersetzt.

Auch wenn sich die Einsatzmethode von authentischem Material durchaus verändert hat, hat sie in der heutigen Zeit nicht an Aktualität verloren. Authentizität im Fremdsprachenunterricht gewinnt seit mehreren Jahren, spätestens seit den 1970er-Jahren mit der kommunikativen Wende und mit dem Aufkommen der technischen Gerätschaften und neuen Medien, immer mehr an Bedeutung (vgl. Mishan 2005, S. 9ff).

Die Forderung nach Authentizität in der Fremdsprachendidaktik bezieht sich indes nicht nur auf die Auswahl des Quellenmaterials für die zu erlernende Sprache, sondern ebenso auf das gesamte Umfeld, auf das der Unterricht Bezug nimmt und stattfindet. Sowohl das Unterrichtsmaterial als auch die Situation an sich sollen Merkmale authentischer Sprache³ aufweisen (vgl. Krüger 1985, S.45).

2.2. Authentizität – Die Definitionsproblematik

Authentizität – dieses Wort ist in der aktuellen Fachdidaktik der Fremdsprachen regelrecht zu einem Modewort avanciert und in aller Munde. Es sollte ein Anliegen jedes Fremdsprachenlehrers und jeder Fremdsprachenlehrerin sein, authentische Mitteilungsbedürfnisse, authentische Begegnungen und auch authentische Erfahrungen zu schaffen und sich dabei bestenfalls nach Möglichkeit auf authentische Materialien stützen (vgl. Jansen 2010, S.75).

Doch was genau bedeutet nun der Terminus Authentizität, im Speziellen in Verbindung mit dem Fremdsprachenerwerb?

Das Wort „Authentizität“ ist das Substantiv zum Adjektiv „authentisch“, welches ursprünglich vom griechischen Wort „authentikós“ abgeleitet wird.

Im Brockhaus (1984) finden sich dazu Synonyme wie „verbürgt“ und „echt“ (Brockhaus 1984, S.186).

³ siehe Kapitel 2.2.1.1.

Auch im Volksmund wird der Begriff „authentisch“ mit dem Wort „echt“ gleichgesetzt oder assoziiert. Als Synonym für „Echtheit“, „Glaubwürdigkeit“ und „Zuverlässigkeit“ und als Antonym zu „Künstlichkeit“ ist das Wort ein im Deutschen sehr positiv konnotierter Begriff (vgl. Wochele 2010, S.191).

Will man diesen Begriff jedoch in den Fremdsprachenunterricht einbetten, bemerkt man schnell, dass sich an dieser Stelle die Geister scheiden und die Diskussion über die Definition bis in den aktuellen Diskurs nicht abreißt.

Pia Bärlund (2012) beschreibt, dass der Begriff der Authentizität und die damit in Verbindung stehenden Begriffe, wie authentisches Lehrmaterial und Lernen, von Fachleuten und FremdsprachenlehrerInnen in zahlreichen Fällen gebraucht werden, ohne aber richtig definiert zu werden (vgl. Bärlund 2012, S.167).

Konsultiert man das Lexikon der Fremdsprachendidaktik, erfährt man, dass Authentizität als „Konzept fremdsprachlichen Lehrens und Lernens in unterschiedlicher Weise verstanden [wird], wobei sich eine zielkulturell orientierte und eine lernkontextbezogene Authentizität unterscheiden lassen“ (Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik 2010, S.10).

Die zielkulturelle Authentizität beleuchtet die Texte⁴ und die daran beteiligten AkteurInnen als Teil einer Kommunikationssituation. In den meisten Fällen dient der Begriff der Authentizität zur Bezeichnung eines unveränderten Originaltexts aus der Zielkultur (vgl. Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik 2010, S.10f). „Hier ist es in der Regel die Zielkultur mit ihren sprachlichen und soziokulturellen Gegebenheiten und Normen, die als übergreifender Bezugsrahmen dient“ (Leitzke-Ungerer 2010, S. 12).

Die zweite Auslegung des Begriffs der Authentizität, die der lernkontextbezogenen, bezieht sich, wie der Name erahnen lässt, auf den Lernkontext „d.h. auf die Bedürfnisse und Kompetenzen der Lernenden in

⁴ Im gesamten Verlauf dieser Diplomarbeit schließt der Textbegriff nicht nur die große Zahl von Drucktextsorten, sondern auch alle Hörtexte und Hör-Seh-Textsorten mit ein (vgl. Edelhoff 1985, S.8).

einem bestimmten Stadium des institutionellen Fremdsprachenerwerbs“ (Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik 2010, S.10). Hier ist der Bezugsrahmen der Authentizität also die Lehr- und Lernsituation. (vgl. Leitzke-Ungerer 2010, S. 13).

In Bezug auf die Unterrichtsgestaltung des Fremdsprachenunterrichts können also verschiedene Aspekte beziehungsweise Aktanten des Lehr- sowie Lernprozesses als „authentisch“ eingestuft werden, de facto assoziiert man aber in den meisten Fällen beim Verwenden des Begriffs „Authentizität“ in erster Linie das Verwenden von sogenanntem authentischen Unterrichtsmaterial (vgl. Jansen 2010, S.75).

Authentischer Unterricht bedeutet aber nicht nur das Einbeziehen von authentischem Material in das Unterrichtsgeschehen, so wie mehrheitlich verstanden, sondern betrifft auch, wie bereits angeschnitten, neben der linguistischen eine andere Komponente. Diese Unterscheidung machte bereits Edelhoff (1985), sie hat bisweilen noch nicht an Aktualität verloren. Er sprach im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht in zweierlei Sinn von Authentizität, einem Begriff, dem seiner Ansicht nach gleichermaßen Bedeutsamkeit zugewiesen werden muss: nämlich im sprachlich-linguistischen und im pädagogisch-situativen Sinn (vgl. Edelhoff 1985, S.7).

2.2.1. Authentizitätsbegriff nach Edelhoff (1985)

2.2.1.1. Sprachlich- linguistische Authentizität

Betrachtet man das Phänomen der Authentizität unter der sprachlich-linguistischen Komponente, handelt es sich um Materialien, die im Fremdsprachenunterricht zum Einsatz kommen (vgl. Edelhoff 1985, S.7).

In Anlehnung an die ursprüngliche Wortbedeutung (griech. Authentikós, im Wortlaut verbürgt, echt, Original-´) handelt es sich dann um einen authentischen Text, wenn er aus dem Zielland stammt, an (situativ jeweils unterschiedlichen) muttersprachlichen Normen orientiert ist und als Produkt eines zielsprachigen

Autors an einen zielsprachigen Adressaten gerichtet ist. Originaltexte in diesem Sinn stellen den Prototyp authentischer Texte dar (Leitzke-Ungerer 2010, S.12f).

Auch Edelhoff (1985) interpretiert unter „authentischem Lehrmaterial“ von Muttersprachlern verfasste oder gesprochene Texte. Für ihn gilt:

Für die Auswahl von sprachlichen Vorgaben und Kommunikationsanlässen im Fremdsprachenausland gilt „Authentizität“ als Begriff für das Gebot, von Muttersprachlern verfaßte (sic!) oder gesprochene Texte zu verwenden anstatt solcher, die im Fremdsprachenausland, meist von Nicht- Muttersprachlern, eigens für den Fremdsprachenunterricht hergestellt oder bearbeitet werden (Edelhoff 1985, S.7).

Fritz und Faistauer (2008) hingegen betrachten die Ansichtweise, dass Texte nur dann als authentisch gelten, wenn sie von Muttersprachlern für Muttersprachler konzipiert wurden, als kritisch. Sie stellen sich die Frage, ob das Verfassen von Texten durch Nicht-MuttersprachlerInnen einer bestimmten Sprache weniger authentisch sei, als das durch Native Speaker.

Nach Fritz und Faistauer (2008) sei es vor allem von Bedeutung, dass die Texte eine natürliche Sprache aufweisen, die nicht eigens für den Unterricht anhand vorgegebener syntaktischer sowie lexikalischer Progression konzipiert wurde, um „Regelhaftigkeit“ zu vermitteln (vgl. Fritz u. Faistauer 2008, S.126).

Auch wenn die Meinungen nach der Authentizitätsdefinition von Texten auseinandergehen, herrscht in einem Punkt jedoch Konsens: Authentisch wird im Diskurs vor allem als Antonym zu dem Adjektiv „didaktisiert“ aufgefasst (vgl. Jansen 2010, S.75). Das Gegenstück zu authentischen Texten bilden also „didaktisierte“ Texte, d.h. Texte, die speziell für Lehr- und Lernzwecke verfasst wurden“ (Rück (1995) nach Bechtel u. Roviró 2010, S.208f).

An dieser Stelle muss auch noch erwähnt werden, dass sich Edelhoff aber nicht gegen eine Manipulation von authentischen Texten ausspricht. Seiner Meinung

nach ist eine Didaktisierung im Sinne einer Manipulation dann legitim, wenn das Empfinden von Authentizität nicht gestört wird und die wesentlichen Merkmale des Wiedererkennens vorhanden sind (vgl. Edelhoff 1985, S.24ff).

Edelhoff stellt indessen ebenso die These auf, dass Texte, die „unmittelbar aus der Sprachenwirklichkeit entnommen werden, nur bedingt für den Fremdsprachenunterricht geeignet sind und der didaktischen Manipulation bedürfen, ohne daß (sic!) die Forderung nach Authentizität außer Acht gelassen werden darf“ (Edelhoff 1985, S.24).

Wenn man die Texte also manipuliert, also „aus seiner ursprünglichen Sprachumgebung löst und bestimmten Veränderungen unterwirft“, ist trotz der Bearbeitung immanent, dass die Texte Merkmale des Wiedererkennens mit dem echten Text aufweisen und somit auch Kriterien der Authentizität enthalten bleiben (vgl. Edelhoff 1985, S.24f). Wenn die Kriterien der Authentizität beibehalten werden müssen, heißt das, dass bei der didaktischen Manipulation darauf geachtet werden muss, dass „Kürzungen, Umstellungen, Austausch von Wörtern und Satzteilen die wesentlichen Erkennungsmerkmale eines Textes nicht berühren“ (Edelhoff 1985, S.25).

In Bezug auf die sprachlich-linguistische Authentizität betont Edelhoff (1985), dass Authentizität eine Qualität der Textauswahl, -bearbeitung und -anordnung angibt. „Texte sollen authentisch sein, damit sich die Repräsentation der Fremdsprache in der Schule der Fremdsprachenbegegnung und -anwendung im Leben möglichst annähern“ (Edelhoff 1985, S.7).

Diese Forderung leitet uns auch über zur zweiten Komponente der Authentizität, nämlich der Komponente der pädagogisch-situativen Authentizität.

2.2.1.2. Pädagogisch- situative Authentizität

Als pädagogisch-situative Authentizität beschreibt Edelhoff (1985) einen Unterricht, der schülerorientiert gestaltet ist. Es soll auf die Bedürfnisse,

Kenntnisse, Erfahrungen und Lernmöglichkeiten der SchülerInnen geachtet und eingegangen werden (vgl. Edelhoff 1985, S.7).

Dies bedeutet, dass nicht nur bestenfalls das Material oder die Realien authentisch sein sollen, sondern auch die Lernsituation, die durch den Text ausgelöst wird. Laut Edelhoff kann eine Lernsituation dann als authentisch betrachtet werden, wenn „Möglichkeiten für die Lernenden bestehen, als sie selbst kommunikativ zu handeln“ (Edelhoff 1985, S.27).

Will man als LehrerIn zusammen mit den SchülerInnen eine authentische Lernsituation schaffen, sollte es sich hierbei um eine „symmetrische Interaktion“ handeln. Es geht darum, die Lerner der Fremdsprache durch passende Impulse in die Lage zu versetzen, „authentische Gelegenheiten zum Fremdsprachengebrauch zu nutzen oder sie für sich und für die Mitlernenden selbst zu schaffen“ (De Florio- Hansen 2000, S. 205).

Die Materialien bieten den Lernenden Anlässe zum Äußern und Verstehen, auch wenn die Lernsituation „bloß“ eine Abbildung einer wirklichen Konfrontation mit und in der Fremdsprache darstellt. Die Lernenden der Fremdsprache profitieren von dieser simulierten Lernsituation, wenn sie für sie eine gewisse Authentizität darstellt, d.h. wenn sie für sie bedeutsam ist und ihnen die Möglichkeit bietet, sich mit ihr zu identifizieren. Die Legitimation für solche Situationen ist eher gegeben, wenn eine reale Einlösung einer im Unterricht abgebildeten Situation in Aussicht steht (vgl. Blaasch 1988, S. 122ff). Generell kann man in jedem Falle davon sprechen, dass es wichtig ist, dass nicht nur linguistisch authentische Materialien im Unterricht ihren Platz finden, sondern dass auch die „Lerneraktivitäten von solchen Kontexten und Aufgabenstellungen ausgehen, die für die Lerner bedeutungsvoll sind“ (Bärlund 2012, S.169). Bedeutungsvolle bzw. „authentische Lerneraktivitäten sind einerseits solche Aktivitäten, die für die SchülerInnen eine Bedeutung haben und sie motivieren, (...) oder andererseits solche Aufgaben, die die

SchülerInnen auf eine reale Kommunikationssituation vorbereiten“ (Bärlund 2012, S.169).

Nicht Imitation von gestelzten Kinderdialogen in Lehrwerken ist das Unterrichtsziel, sondern Schülerinnen und Schüler müssen Gelegenheit erhalten, als sie selbst in einer aktuellen und zukünftigen Wirklichkeit sprachlich zu handeln.

(Edelhoff 1999, S.72f)

2.2.2. Authentizitätsbegriff nach Bechtel und Roviró (2010)

Bechtel und Roviró bauen ihren Ansatz auf dem Authentizitätsbegriff von Edelhoff auf. Ihrer Ansicht nach gibt es jedoch nicht zwei, sondern drei Bedeutungen von Authentizität:

- (1) sprachlich-linguistische bzw. Material-Authentizität
- (2) pädagogisch-situative bzw. Interaktions-Authentizität
- (3) Situationsauthentizität

2.2.2.1. Sprachlich- linguistische bzw. Materialauthentizität

Mark Bechtel und Bärbara Roviró bezeichnen diese Form der Authentizität, die sich auf die sprachlich-linguistische Komponente bezieht, als „Materialauthentizität“ (vgl. Bechtel u. Roviró 2010, S.208).

In ihrem Aufsatz schildern sie, dass es unterschiedliche Ansätze des Authentizitätsbegriffes von Texten gibt (Edelhoff (1985), Rück (1995), Beile (1986), Mertens (2002)), aber auch sie vertreten die Ansicht, dass in jedem Fall „didaktisierte Texte“, als Pendant von authentischen Texten anzusehen seien.

Da in der Fachliteratur eine „breite Palette von Möglichkeiten“ beschrieben wird, die von bearbeiteten Originaltexten bis hin zu „didaktisierten“ Texten reichen, die von Muttersprachlern für den Fremdsprachenunterricht gestaltet und authentischen Texten zum Verwechseln ähnlich sind,⁵ stellen sie sich die Frage,

⁵ Schulz bezeichnet diese Texte als `semi-authentische Texte` (vgl. Schulz (1988) nach Bechtel u. Roviró 2010, S.209).

ob es „unterschiedliche Grade von Materialauthentizität“ gibt (vgl. Bechtel u. Roviró 2010, S.209).

Zur Beantwortung dieser Frage verweisen sie auf Beile (1986), der diese Vorstellung ablehnt. Seiner Meinung nach ist es nicht entscheidend, ob es sich bei den verwendeten Texten um Originaltexte, Bearbeitungen oder explizit für den Lernzweck erstellte Texte handelt. Ausschlaggebend sei die Wirkung der Texte auf Muttersprachler. Dies bedeutet, wenn die Texte auf einen Muttersprachler authentisch wirken, sprich jener sie für authentisch hält, kann er auch als solcher gelten (vgl. Beile (1986), nach Bechtel u. Roviró 2010, S.209).

An dieser Stelle soll das Urteil der Schüलगemeinschaft selbst nicht übergangen werden. Wann gilt eigentlich ein Text für die LernerInnen einer Fremdsprache als authentisch?

Laut einer Studie von Chavez (1994) ist für SchülerInnen das immanenteste Kriterium der Authentizität, dass der Text von einem Native Speaker stammt.⁶

2.2.2.2. Pädagogisch-situative bzw. Interaktions-Authentizität

Jener Authentizität, die in Edelhoffs Theorie (1985) als pädagogisch-situative Authentizität bezeichnet wird, und sich auf die Lernsituation und die dabei im Lerner bzw. in der Lernerin ablaufenden Prozesse bezieht, fügen die Autoren Bechtel u. Roviró (2010) noch den Begriff der Interaktions-Authentizität hinzu.

Bei dieser Form der Authentizität stehen die Lernsituation und die im Lerner ablaufenden Prozesse im Fokus. Auch hier beziehen sie sich wieder auf Edelhoff (1985), der, wie bereits im vorigen Kapitel geschildert, davon ausgeht, dass eine Lernsituation dann als authentisch gilt, wenn für die Lerner die Möglichkeit besteht „als sie selbst kommunikativ zu handeln“ (vgl. Kap.2.1.1.2).

⁶ Monika Chavez untersuchte 1994 in einer empirischen Studie, welche Kriterien die Lernenden selbst an die Authentizität eines Textes anlegen. Bei den zwölf Authentizitätsfaktoren (u.a. medium authenticity, source etc.) wurde der Faktor „native inception“ von den 190 ProbandInnen als der wichtigste eingestuft (vgl. Chavez 1994).

Neben Edelhoff (1985) verweisen hier Bechtel u. Roviró (2010) in ihrem Aufsatz auch noch auf Widdowson (1978) und seinen Ansatz der Authentisierung. Widdowson beschreibt damit, dass die am Unterricht beteiligten SchülerInnen diejenigen sind, die die Lernsituation authentisieren. Sie verleihen den Situationen Echtheit und Bedeutung, indem sie sich die Angelegenheiten zu ihren eigenen machen.

„In diesem von Widdowson als Authentisierung bezeichneten Interaktionsprozess legt nicht der Lehrer, sondern der Lerner fest, welche Relevanz ein Text für ihn in einem bestimmten Lernkontext hat“ (Lutzke-Ungerer 2010, S.16).

Ruft man sich erneut ins Gedächtnis, woraus sich die pädagogisch-situative Authentizität zusammensetzt, muss man laut Edelhoff (1985) „als erstes (...) prüfen, ob die Situationen der Texte in sich stimmig, d.h. authentisch sind; als zweites, ob diese Situationen für die Lernenden bedeutsam in dem Sinne werden können, daß (sic!) sie anlässlich (sic!) der Texte eigene Interessen und Bedürfnisse fremdsprachlich ausdrücken lernen, das heißt, authentisch Lernsituationen herbeiführen können“ (Edelhoff 1985, S.28).

Nach Ansicht von Bechtel u. Rovirós (2010) kann man jedoch nur den zweitgenannten Aspekt im Sinne einer Authentizität der am Unterricht Beteiligten verstehen, also „ob diese Situationen der Texte für die Lernenden bedeutsam (...) werden können“ (Edelhoff 1985, S.28).

Die beiden Autoren Bechtel u. Roviró vertreten die Meinung, dass sich nur diese Stelle auf die Authentizität der Lernsituation und die Lerner bezieht. Der erstgenannte Aspekt hingegen fordert eine Authentizität der kommunikativen Situation in Verbindung mit der realen Welt, welche von Bechtel und Roviró als Situationsauthentizität benannt wurde und somit eine zusätzliche Authentizitätsform darstellt. Sie orientierten sich hierbei an Ellis⁷ (2003) und

⁷ „Authenticity concerns whether a task needs to correspond to some real-world activity, i.e. achieve situational authenticity“ (Ellis 2003, S.6).

seiner Theorie der „situational authenticity“ (vgl. Bechtel u. Roviró 2010, S.209f).

2.2.2.3. Situationsauthenzizität

Bei dieser dritten Form von Authentizität geht es darum, ob die Situationen, die die FremdsprachenlernerInnen im Unterricht simulieren sollen, auch in einem Verhältnis zur realen Welt stehen. „Das hat jedoch nichts mit der Authentisierung der Lernsituation durch die Schüler zu tun“ so Bechtel & Roviró (Bechtel u. Roviró 2010, S.210). Sie schlagen deshalb eine Abgrenzung der „Interaktionsauthenzizität“, die die Authentisierung der Lernsituation durch die am Unterricht Beteiligten beschreibt, von der „Situationsauthenzizität“ vor.

Letztere handelt davon, inwiefern die simulierten kommunikativen Situationen des Fremdsprachenunterrichts der realen Welt außerhalb des Klassenzimmers entsprechen (vgl. Bechtel u. Roviró 2010, S.210).

2.2.2.4. Analyse von Lernaufgaben im Hinblick auf Authentizität

Bechtel und Roviró (2010) kommen in ihrem Aufsatz „Authentizität und Lernaufgaben“ zu dem Schluss, dass Lernaufgaben den von ihnen genannten Formen der Authentizität genügen müssen und formulieren zu diesem Zweck leitende Fragen, denen Lernaufgaben bei der Überprüfung hinsichtlich ihrer Authentizität gerecht werden müssen (vgl. Bechtel u. Roviró 2010, S.214).

- (1) Inwiefern sind die in den Aufgaben eingesetzten Materialien authentisch?
(Materialauthenzizität)
- (2) Inwiefern eröffnen die Aufgaben den Schülern die Möglichkeit, als sie selbst kommunikativ zu handeln? (Interaktionsauthenzizität)
- (3) Entsprechen die simulierten Situationen realen Situationen außerhalb des Klassenzimmers? (Situationsauthenzizität)

Diese Fragen fungieren als Leitfragen, die bei der Erstellung von Unterrichtsaufgaben und bei der Förderung von authentischen Begegnungen eine Hilfestellung sein können.

2.3. Begegnung

2.3.1. Definition

Für den Begriff Begegnung gibt es laut Brockhaus (1984) zwei Bedeutungen: Als Erstes wäre da die Bedeutung des Zusammentreffens, im Sinne einer Interaktion zwischen zwei oder mehreren Personen.

Die zweite Bedeutung des Wortes spiegelt sich im Sport wieder, indem das Wort Begegnung auch im Sinne einer sportlichen Begegnung sprich als Wettkampf verstanden werden kann (vgl. Brockhaus 1984, S. 248).

2.3.2. Begegnung im Kontext authentischen Sprachgebrauchs

Nun wurde der Terminus der Begegnung definiert. Betrachtet man den Terminus insbesondere in Verbindung mit dem Terminus authentisch, lässt sich im Fremdsprachenunterricht kaum Literatur finden, die beschreibt, worum es sich bei diesen authentischen Begegnungen handelt.

Wenngleich authentische Begegnung in erster Linie als Interaktion zwischen Person und Person oder als Zusammentreffen definiert wird, soll im Zuge dieser Arbeit darauf hingewiesen werden, dass der Begriff der Begegnung in dieser Untersuchung nicht nur auf persönliche Begegnungen eingeschränkt wird.

Die vorliegende Arbeit stellt überdies den Anspruch, dass der Terminus Begegnung durchaus auch in Beziehung zu Begegnung mit authentischem Sprachgebrauch zu setzen ist. Es geht folglich um die Begegnung mit authentischer Sprache, welche in jedem Fall auch durch den apersonalen Kontakt vorstattengehen kann, indem man sich verschiedenster Medien bedient. Anhand der empirischen Untersuchung, die im Zuge dieser Diplomarbeit durchgeführt wurde, soll diese Annahme, nämlich dass authentische Begegnungen nicht nur durch den persönlichen Kontakt

vonstattengehen können, sondern sehr wohl auch über apersonale Medien gefördert werden können, untersucht werden.

Durch diese Bemühungen soll der Diskurs angeregt werden, der „die Schüler und Schülerinnen als lernende Person in den Mittelpunkt des Interesses stellt. Auch in einem solchen Unterricht lernen sie für das spätere Leben, dies aber in kommunikativem Handeln, welches, auch wenn es nur den Charakter des Probehandelns hat, für sie doch authentische sprachliche Begegnung ist“ (Christ u. Christ 1997, S. 211).

3. Authentische Begegnungen im schulischen Rahmen

3.1. Authentische Begegnungen und der GERS (2001)

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen, kurz GERS stellt die Basis des heutigen Bildungssystems innerhalb Europas in Bezug auf das Fremdsprachen lehren und lernen dar (ÖSZ Praxisreihe 2009, S. 3).

Zu Beginn der 90er-Jahre publizierte der Europarat den GERS, der in vielen europäischen Staaten als Grundlage für Lehrpläne, Lehrwerke, Prüfungen und Beurteilungskriterien dient. Der Referenzrahmen teilt kommunikative Aktivitäten in die Teilfertigkeiten „Hören“, „Lesen“, „An Gesprächen teilnehmen“, „Zusammenhängend Sprechen“, und „Schreiben“ in sechs ansteigenden Kompetenzniveaus (A1, A2, B1, B2, C1, C2)⁸ ein (vgl. Europarat 2001, S. 32ff). Durch die Beschreibungen von Zielen, Inhalten und Methoden durch dieses europaweit anerkannte Bezugssystem soll erleichtert werden, den Sprachunterricht sowie Prüfungsniveaus und Abschlüsse international transparenter zu gestalten. Die Ergebnisse können somit leichter zum inter- und nicht zu vergessen nationalen Vergleich herangezogen werden können (vgl. Europarat 2001, S. 49).

Im GERS (2001) wird versucht, darzustellen, welche Kenntnisse und Fertigkeiten sich die SchülerInnen einer Fremdsprache aneignen sollen, um in der Zielsprache kommunikativ kompetent handeln zu können.

Der Referenzrahmen beschreibt aber jedoch nicht dezidiert konkrete Methoden zur Unterrichtsgestaltung. Es werden lediglich „Werkzeuge“ für Lehrende aber auch Lehrwerksautoren, die sich ebenso am GERS orientieren müssen, sowie andere betroffene Personen aus dem Bildungswesen aufgezeigt, um ihre Tätigkeit besser zu reflektieren, einzuordnen und nicht zuletzt auch zu verbessern (vgl. Europarat 2001, S.8).

Betrachtet man nun den GERS hinsichtlich des Themas der „Authentizität“ ist es durchaus wünschenswert, wenn nicht sogar essentiell, genau jene zu

⁸ A1 und A2= Elementare Sprachanwendung; B1 und B2= Selbstständige Sprachverwendung; C1 und C2= Kompetente Sprachverwendung (vgl. Europarat 2001, S.34).

fördern. Dies lässt sich bereits an dem Grundsatz, auf dem der GERS basiert, erkennen.

Der Referenzrahmen baut nämlich darauf auf, dass der Sprachenlernende ein sozial Handelnder ist. Das Einbeziehen von authentischen Begegnungen, sei es materialer oder persönlicher Natur, kann in dieser Hinsicht ein nützliches Werkzeug sein, um dem Anspruch und den Grundfesten des GERS gerecht zu werden.

Der hier gewählte Ansatz ist im Großen und Ganzen 'handlungsorientiert', weil er Sprachverwendende und Sprachenlernende vor allem als 'sozial Handelnde' betrachtet, d.h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche (Europarat 2001, S. 21).

Zusammengefasst kann also gesagt werden, dass der Sprachunterricht somit also in einer Art und Weise gestaltet werden sollte, dass die Übungen nicht primär dazu dienen sollen, Grammatik, Wortschatz und Syntax der Zielsprache zu üben. Im Vordergrund steht die Bewältigung kommunikativer Absichten. Das bedeutet, die im Fremdsprachenunterricht zu bearbeitenden Texte und Übungen sollen auf kommunikative Situationen vorbereiten. Wichtig hierbei ist, an dieser Stelle die soziale Komponente nicht auszuklammern. Der Unterricht soll eine Vorbereitung auf die Lebenswirklichkeit sein; mit all ihren Facetten. Daraus lässt sich folgende essentielle Schlussfolgerung ziehen: Je authentischer der Fremdsprachenunterricht, desto besser.

Da es im Unterricht um eine „möglichst effektive Vorbereitung auf authentische Kommunikationssituationen“ geht, (Rössler 2010, S.30) sollte man den Unterricht durchaus auf Authentizität stützen, sowohl im sprachlich-linguistischen als auch im pädagogisch-situativen Sinn.

Wichtig hierbei ist, dass die Texte auf authentische Situationen, auf die die SchülerInnen treffen können, vorbereiten und als bedeutungsvoll für die SchülerInnen gelten. Man muss sich immer vor Augen halten, dass Lernende handelnde soziale Wesen sind und so die Unterrichtsgestaltung nicht nur in

Bezug auf die sprachliche Komponente, sondern auch auf der emotionalen und sozialen Ebene betrachtet werden muss.

An mehreren Stellen im GERS wird aber auch dezidiert auf authentische Texte und Materialien und Interaktionen mit Native Speaker verwiesen.

Bereits bei den „Allgemeinen Ansätzen“ stellt sich die generelle Frage, wie Lernende im Allgemeinen eine Zweit- oder Fremdsprache lernen sollen.

Mit der Beantwortung der Fragestellung werden verschiedenste Lösungsvorschläge dargestellt, anhand welcher Mittel sich Lerner eine Sprache aneignen können. Hierzu und gleich an erster Stelle, wird der Bezug zum authentischen Gebrauch der Sprache hergestellt.

Unter anderem durch den direkten Kontakt mit authentischem Gebrauch der Zweitsprache auf eine oder mehrere der folgenden Arten werde demnach der Gebrauch von Authentizität herbeigeführt. Dieser direkte Kontakt könne mit folgenden Werkzeugen vonstattengehen (vgl. Europarat 2001, S. 141):

durch den direkten Kontakt mit authentischem Gebrauch der L2 auf eine oder mehrere der folgenden Arten:

durch direkte Interaktion (face-to-face) mit Muttersprachlern;

durch das Mithören von Gesprächen;

durch Radiohören und Hören von Tonaufnahmen usw.;

durch Fernsehen, Anschauen von Videos usw.;

durch Lektüre von unveränderten, nicht vereinfachten, authentischen schriftlichen Texten (Zeitungen, Zeitschriften, Geschichten, Romane, öffentliche Hinweisschilder usw.);

durch die Benutzung von Computerprogrammen, CD-ROM usw.;

durch Teilnahme an online-oder offline-Computer-Konferenzen;

durch Teilnahme an Kursen in anderen Unterrichtsfächern, die die L2 als Unterrichtssprache verwenden;

(Europarat 2001, S. 141ff)

An einer anderen Stelle im GERS trifft man auf die Überlegung, wie schriftliche oder gesprochene Texte beschaffen und den Lernenden angeboten werden sollen.

Im Referenzrahmen wird sich hierzu abermals eindeutig für die Nutzung authentischer Texte ausgesprochen. Man darf wiederum nicht ausklammern, dass man hier der Meinung ist, jene authentischen Texte dürften bzw. sollten

durchaus bearbeitet werden, um sie an das Sprachniveau der Lerner anpassen zu können.

authentisch, d.h. für kommunikative Zwecke ohne Bezug zum Sprachenunterricht produziert, z.B.: nicht adaptierte authentische Texte, mit denen Lernende bei ihrer direkten Verwendung der Sprache in Kontakt kommen (Tageszeitungen, Zeitschriften, Fernseh- oder Radiosendungen usw.);

authentische Texte, die speziell für die Erfahrung, die Interessen und Persönlichkeitsmerkmale der Lernenden ausgewählt, gestuft und/oder adaptiert wurden.

(Europarat 2001, S.143)

Sogar im Zusammenhang mit dem Erlernen der Grammatik soll laut GERS die Authentizität eine Rolle übernehmen:

Authentische gesprochene und schriftliche Texte können bis zu einem gewissen Grad nach grammatischem Schwierigkeitsgrad gestuft werden, bieten jedoch Lernenden möglicherweise neue Strukturen und vielleicht auch Kategorien, die geschickte Lernende sich noch vor anderen, eigentlich einfacheren Strukturen für die aktive Verwendung aneignen können.

(Europarat 2001, S.148)

An authentischen Texten soll also nicht nur sprachliche sondern auch grammatische Kompetenz geschult und eingeübt werden.

3.2. Authentische Begegnungen und der Lehrplan der AHS (2004)

Neben dem GERS (2001) dient auch der Lehrplan als Orientierungshilfe zur Unterrichtsgestaltung. Hier sei aber zu erwähnen, dass der Lehrplan für Fremdsprachen sich am GERS ausrichtet. Das Curriculum für Fremdsprachen der AHS setzt sich aus den drei folgenden Blöcken zusammen: Bildungs- und Lehraufgaben, didaktische Grundsätze und Lehrstoff.

Im österreichischen Lehrplan der AHS⁹ des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur für den Fremdsprachenunterricht wird folgendes Bildungs- und

⁹ In der vorliegenden Diplomarbeit wird nur auf den Lehrplan für die zweite lebende Fremdsprache der AHS eingegangen. Die curricularen Verankerungen der berufsbildenden höheren Schulen (BHS) finden an dieser Stelle keine näheren Erläuterungen.

Lehrziel in Hinsicht auf die handlungsorientierte Fremdsprachenkompetenz definiert:

Ziel des Fremdsprachenunterrichts in der Oberstufe ist es, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, in der jeweiligen Fremdsprache grundlegende kommunikative Anforderungen des gesellschaftlichen Lebens zu erfüllen und sich in den Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben in einer breiten Palette von privaten, beruflichen und öffentlichen Situationen sprachlich und kulturell angemessen zu verhalten (Lehrplan AHS 2004, S.1).

Als übergeordnetes Ziel für den Fremdsprachenunterricht gilt auch hier, sich ein gewisses Maß an kommunikativer Kompetenz anzueignen, um sich damit in Alltagssituationen zurecht zu finden. Es geht also – um es noch einmal zu wiederholen – um „eine möglichst effektive Vorbereitung auf authentische Kommunikationssituationen“ (Rössler 2010, S. 30).

Hierzu ist ein kurzer Vermerk in Bezug auf die Interkulturelle Kompetenz¹⁰ anzuführen, welche eine der Bildungs- und Lehraufgaben darstellt. Folgendes wird dazu im Lehrplan angegeben:

Durch interkulturelle Themenstellung ist die Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für die Sprachenvielfalt Europas und der Welt zu verstärken, Aufgeschlossenheit gegenüber Nachbarsprachen (...) zu fördern und insgesamt das Verständnis für andere Kulturen und Lebewesen zu vertiefen (Lehrplan AHS 2004, S.1).

Diese interkulturelle Kompetenz lässt sich natürlich auch an authentischem Material besonders gut erlernen, da bereits Edelhoff (1985) darauf verwies, dass es sich bei authentischem Material um „Mittlung und Ansammlung von Sprachformen zugleich [handelt]. Der Lernende entnimmt Informationen, Meinungen, Sachverhalte, Argumente – und zugleich erkennt er, wie diese in der fremden Sprache eingekleidet erscheinen“ (Edelhoff 1985, S.8).

¹⁰ In den Lehrplänen der allgemein bildenden Schulen ist „interkulturelles Lernen“ enthalten, demzufolge Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden geweckt und kulturelle Vielfalt als wertvoll erfahrbar gemacht werden sowie Akzeptanz, Respekt und gegenseitige Achtung gefördert werden sollen (vgl. de Cillia u. Krumm 2010, S.160).

Auch hinsichtlich der zunehmenden Mobilitätsanforderungen an die BürgerInnen Europas, gibt es bereits im Lehrplan eine Anmerkung, die für die Verwendung authentischer Materialien plädiert.

Der Spanischunterricht sei „im Hinblick auf eine transnational orientierte Berufs- bzw. Studierfähigkeit auf die Befähigung zur gezielten Nutzung fremdsprachlicher Informationsquellen auszurichten“ (Lehrplan AHS 2004, S.2).

Neben den Bildungs- und Lehraufgaben finden auch didaktische Grundsätze Einzug im österreichischen Lehrplan der AHS für lebende Fremdsprachen.

Ein didaktischer Grundsatz des Fremdsprachenunterrichts ist die gleiche Gewichtung der Fertigkeitsbereiche. Hierbei soll besonders auf die „Praxisrelevanz sowie [die] steigende Authentizität der Sprachmittel und Sprachsituationen“ geachtet werden (Lehrplan AHS 2004, S.2). An dieser Stelle ist ersichtlich, dass heutzutage der Konsens herrscht, die Authentizität beziehe sich nicht nur auf die Sprachmittel, sondern sehr wohl auch auf die Situationen.

Auch die Einbindung authentischer Begegnungen stellt einen didaktischen Grundsatz dar.

Im Fremdsprachenunterricht ist höchstmögliche Authentizität der zum Einsatz kommenden sprachlichen Mittel auch durch direkte persönliche Begegnungen mit Personen zu fördern, deren Muttersprache die gelehrt Fremdsprache ist (zB durch den Einsatz von Fremdsprachenassistentinnen und –assistenten im schulischen Alltag). Schulveranstaltungen wie Austauschprogramme, Intensivsprachwochen bzw. andere Formen von Auslandsaufenthalten und Auslandskontakten ermöglichen authentische Begegnungen (Lehrplan AHS 2004, S.3).

Hier in diesem Auszug des Lehrplans sieht man, dass authentische Begegnungen primär über den direkten persönlichen Kontakt zustande kommen. Dennoch wird die Annahme gemacht, dass hiesige LehrerInnen die Umsetzung der authentischen Begegnungen weiter fassen und somit der Begriff der authentischen Begegnungen (erneut) definiert werden soll.

4. Authentische Begegnungen innerhalb der Klasse

4.1. Authentische Begegnungen Face-to-Face

Eine bereits bekannte und auch mehr und mehr seitens der Schule, LehrerInnen und SchülerInnen genutzte Möglichkeit, authentische Begegnungen herzustellen, ist der (direkte) Kontakt zu fremdsprachigen Mitmenschen unter anderem durch Schulpartnerschaften, Schüleraustausch und multikulturelle Projekte. Diese Aktionen bieten den SchülerInnen die Möglichkeit, mit Menschen aus anderen Ländern Face-to-Face in Kontakt zu treten und fördern im nächsten Schritt authentische Begegnungen sowie interkulturelle Kompetenz (vgl. Cillia u. Krumm 2010, S. 159f).

4.1.1. FremdsprachenassistentInnen

Einen wichtigen Beitrag leisten in diesem Bereich auch FremdsprachenassistentInnen, deren Aufgabe es ist, den SchülerInnen ihre Muttersprache und Kultur näherzubringen. Dies erreichen die FremdsprachenassistentInnen, indem sie unter anderem von ihrem Land, von den Leuten sowie von ihrer Kultur erzählen (vgl. Servicestelle für Mobilitätsprogramme des Bbmf, <https://www.weltweitunterrichten.at/site/sprachassistenz/incoming/fuerinteresse-ntinnen>).

Der/m FremdsprachenassistentIn obliegt die Aufgabe, die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler der Gastschule zu verbessern, ihre Motivation zu steigern und das Interesse für das Land, aus dem der/die FremdsprachenassistentIn kommt, und dessen/deren Kultur zu wecken.

Die wichtigste Funktion der AssistentInnen an der Gastschule ist die Rolle der MuttersprachlerInnen. In Österreich wird der Schwerpunkt ihrer Aufgaben im mündlichen Bereich gesehen (vgl. Handbuch Fremdsprachenunterricht 2003, S. 363).

„Die Rolle der Fremdsprachenassistenten besteht aber auch darin, die Kultur des eigenen Landes hineinzutragen in die Schulen, und so den Unterricht mit

authentischem Leben zu erfüllen“ (Handbuch Fremdsprachenunterricht 2003, S. 363).

Im Schuljahr 2006/2007¹¹ waren ca. 430 SprachenassistentInnen an österreichischen Schulen im Einsatz, vor allem aus englisch- und französischsprachigen Ländern. Aber auch im spanischen Sektor konnte man (wenngleich nur) sechs FremdsprachenassistentInnen in den schulischen Unterricht miteinbeziehen (vgl. De Cillia u. Krumm 2010, S. 159).

Aus eigener Erfahrung¹² und auch aus den Ergebnissen der empirischen Untersuchung kann die Autorin bestätigen, dass die Präsenz von FremdsprachenassistentInnen sowohl vonseiten der SchülerInnen als auch LehrerInnen als positiv und als „Auflockerung“ des Unterrichts betrachtet wird.

4.1.2. Native Speaker als Lehrkraft

Die folgenden Angaben zum muttersprachlichen Unterricht beruhen auf Auswertungen einer jährlichen Erhebung des Referats für Migration und Schule des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur.

Die angeführten Ergebnisse beziehen sich auf das Schuljahr 2011/2012. Um einen besseren Vergleich zu erhalten, werden in folgender Tabelle alle von der Studie erfassten Sprachen angeführt, jedoch liegt das Hauptaugenmerk in den nachstehenden Erläuterungen auf der spanischen Sprache.

¹¹ Eine mehrmalige Anfrage an das bmbf hinsichtlich aktuelleren Angaben zum diesjährigen Austausch von FremdsprachenassistentInnen wurde bereits gestellt, aber bislang konnte nur eine vage Angabe zu den spanischsprachigen FremdsprachenassistentInnen gemacht werden. In diesem Schuljahr sind laut Angaben einer Mitarbeiterin des bmbf ca. 30 spanischsprachige AssistentInnen an österreichischen Schulen im Einsatz.

¹² Die Diplomarbeitautorin arbeitete 2013 selbst als Fremdsprachenassistentin an einer Escuela Oficial de Idiomas in Ourense/Galicia.

	LehrerInnen	Unterrichtsstunden			SchülerInnen
		Kurs	Team	gesamt	
Albanisch	27	349	109	458	2.675
Arabisch	10	122	34	156	752
BKS	149	1.202	1.677	2.879	10.968
Bulgarisch	3	26		26	133
Chinesisch	3	28		28	114
Dari	1	15		15	80
Französisch	2	9		9	50
Italienisch	1	2		2	14
Kurdisch/Kurmanci	4	12		12	56
Kurdisch/Zazaki	1	6		6	28
Pashto	1	12		12	19
Persisch	4	52	2	54	323
Polnisch	8	126		126	772
Portugiesisch	3	11		11	70
Romanes	1	11	7	18	80
Rumänisch	3	43		43	195
Russisch	8	51		51	283
Slowakisch	5	17		17	100
Slowenisch	1	3		3	28
Spanisch	5	15	2	17	86
Tschechisch	2	8		8	22
Tschetschenisch	6	71	15	86	438
Türkisch	148	1.560	1.423	2.983	14.810
Ungarisch	7	29		29	197
gesamt	403	3.780	3.269	7.049	32.293

Abbildung 1: Muttersprachliche LehrerInnen, SchülerInnen und Unterrichtsstunden nach Sprachen im Schuljahr 2011/12; in absoluten Zahlen.

Wenngleich sich in der Statistik zwar eine steigende Tendenz von muttersprachlichen Aktivitäten erkennen lässt, ist es in den wenigsten Fällen möglich, auf muttersprachliche RepräsentantInnen der spanischen Sprache und Kultur zurückzugreifen und ihre Erfahrungen unmittelbar in das Unterrichtsgeschehen einzubinden. Im Schuljahr 2011/2012 waren trotz einer 25%igen Steigerung zum Vorjahr nur fünf muttersprachliche LehrerInnen im schulischen Unterricht tätig. Deshalb muss versucht werden, anderweitig Wege zu finden, um den Kontakt zu Native Speakern herzustellen und somit die SchülerInnen mit mehr Authentizität in Berührung zu bringen.

4.1.3. SchülerInnenbegegnung und SchülerInnenaustausch

Die Anfänge des SchülerInnenaustauschs gehen bereits auf die Zeit vor dem Ersten Weltkrieg zurück. Damals galten Reisen ins Ausland noch als beschwerlich und kompliziert. Heute dagegen gelten diese als weitaus weniger kompliziert, weniger beschwerlich, aber auch weniger notwendig, da

Begegnungen auch einfacher praktiziert werden können. In der heutigen Zeit wurde durch die vereinfachte Mobilität, die multikulturelle Gesellschaft und auch mit Hilfe der Neuen Medien dem umfassenderen Begriff der SchülerInnenbegegnung mehr Bedeutung zugesprochen.

Sowohl beim SchülerInnenaustausch als auch bei der SchülerInnenbegegnung handelt es sich um Methoden des Fremdsprachenunterrichts, die Face-to-Face-Kontakte fördern (=SchülerInnenbegegnung) und zu diesem Zweck möglicherweise eine Reise in ein fremdes Land, in der die Zielsprache gesprochen wird, das Wohnen in den Familien der Partner und einen Gegenbesuch der Partnergruppe (=SchülerInnenaustausch) beinhalten (vgl. Handbuch Fremdsprachenunterricht 2003, S.274 f).

„Dieses Lernen ist kontrastiv, bezieht also den Blick auf die eigene Kultur mit ein; es ist dialogisch, d.h. auf partnerorientierte Kommunikation angelegt, es ist erfahrungs- statt theorieorientiert, explorativ statt systematisch, weitgehend ungesteuert, aber im Unterschied zu anderen Personenaustauschen in gesteuerte Lernprozesse eingebettet“ (Handbuch Fremdsprachenunterricht nach Christ 1993, S. 275).

Gibt man bei der Online-Suchmaschine Google den Begriff „Schulaustausch Österreich“ ein, erhält man eine enorme Anzahl an Treffern mit unterschiedlichen Angeboten bezüglich der Länder, Aufenthaltsdauer, Organisationen sowie Erfahrungsberichte, die sich mit dem Thema des Schulaustausches befassen.

Auf der Internetseite des Bildungsministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, kurz bmukk, erfährt man, dass man als SchülerIn im Zuge eines Austauschprogrammes die Möglichkeit hat, im Alter zwischen 15 und 18 Jahren, ein Schuljahr, ein Semester oder drei Monate im Ausland zu verbringen. „Als vollwertiges Familienmitglied einer ausländischen Gastfamilie besuchst du eine öffentliche Schule und erlernst so spielend eine zweite Muttersprache“ (bmukk 2014, <http://www.bmukk.gv.at/europa/lla/is/schulpartnerschaft.xml>).

Weiters findet man auf der Seite eine Liste mit einer Auswahl an Organisationen, die solche Leistungen des Schulaustausches anbieten (vgl. bmukk 2014, <http://www.bmukk.gv.at/europa/lla/is/schulpartnerschaft.xml>).

4.1.4. Projektwoche: Intensivsprachwoche

Projektwochen im Land der Zielsprache sind ein wichtiger Bestandteil von internationalen Erfahrungen während der Schullaufbahn. Anhand von längeren Aufenthalten im Ausland bietet sich den SchülerInnen die Möglichkeit, das im Unterricht Gelernte handlungsorientiert in realen Situationen anzuwenden. Durch den Transfer von der simulierten Situation auf eine Situation des alltäglichen Lebens bekommen die SchülerInnen eine Rückmeldung über ihre Sprachkenntnisse und kommunikativen Kompetenzen. Durch die ständige Rückmeldung oder Kommunikation mit einem Native Speaker ist es den Lernern nicht nur möglich, die bereits erlernten sprachlichen Fertigkeiten anzuwenden, sondern gleichzeitig können sie ihre Sprachkenntnisse verbessern.

Durch eine von der Institution Schule losgelöste Kommunikationssituation wird nicht nur die Motivation zum Fremdsprachenerwerb und Kommunikationsbereitschaft gesteigert. Der losgelöste Gebrauch der Fremdsprache steigert überdies das Selbstvertrauen, da Sprachhemmungen abgebaut und letztlich überwunden werden.

Zudem trägt ein Auslandsaufenthalt zu einer Öffnung gegenüber anderen Sprachengemeinschaften bei. Durch das Kennenlernen und Erfahren einer anderen Lebens- und Verhaltensweise wird der eigene Erfahrungshorizont erweitert und das Verständnis für kulturelle Zusammenhänge vertieft (vgl. bmukk: Abteilung für Internationale Beziehungen 2009, S.8f, aufrufbar unter: http://isp.iz.or.at/images/doku/intensivsprachwoche_09.pdf).

4.2. Authentische Begegnungen durch Medien

Wenngleich „Begegnung“ laut Definition des Dudens in erster Linie als Interaktion zwischen Person und Person oder als sportliches Zusammentreffen definiert wird, wird an dieser Stelle noch einmal darauf verwiesen, dass in der vorliegenden Untersuchung der Begriff der Begegnung nicht nur auf die persönliche, interagierende oder sportliche Begegnung eingeschränkt werden soll.

Demnach können authentische Begegnungen durchaus auch dann entstehen, indem man sich apersonalen authentischen Materials bedient. Durch das Verwenden von authentischem Material ist es möglich, dass authentische Sprachanwendungen zustande kommen (siehe Kapitel 2.2.2.).

Auch anhand der empirischen Untersuchung dieser Diplomarbeit konnte herausgestellt werden, dass sich authentischer Unterricht nicht nur auf personale Interaktionen beschränkt, sondern auch immer wieder authentisches Material und verschiedenste Medien zur Sprache kommen.

4.2.1. Exkurs: Authentizität in den Lehrwerken

Wie bereits erwähnt, soll sich die Unterrichtsgestaltung am Lehrplan und am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen orientieren. In vielen Fällen jedoch stellt das von den LehrerInnen verwendete Lehrbuch den geheimen Lehrplan dar und bildet sozusagen das Grundskelett für den Fremdsprachenunterricht (vgl. ÖSZ 2009, S.3).

Auch wenn die Lehrwerksautoren bemüht sind, sich auf die Richtlinien des GERS und somit auf den handlungsorientierten Ansatz zu stützen, lässt dies, wie eingangs bereits erwähnt, bis dato des Öfteren zu wünschen übrig (vgl. Fäcke 2011, S.209f).

Nicht selten ist es bei der Verwendung von Lehrmaterialien und gängigen Lehrwerken üblich, sich mit Texten und Übungen konfrontiert zu sehen, an denen Grammatik oder Lexik geübt werden, ohne dass das eigentliche

Verstehen und Bearbeiten von Texten in den Fokus gerückt wird (vgl. Edelhoff 1985, S. 7).

„Sie sind vielmehr Vehikel für einzelne Lehr-Items, so daß (sic!) das Wiedererkennen von Textsorten im späteren Leben und die Anwendung etwa aus der Schule bekannter Texterschließungs- und Verarbeitungstechniken eher zufällig ist“ (Edelhoff 1985, S.7).

Immer wieder lässt also die Authentizität der Sachverhalte zu wünschen übrig, da es keine Seltenheit ist, dass in Lehrbüchern Realitäten abgebildet werden, wie sie wünschenswert sind, mit den Tatsachen wiederum nur bedingt oder wenig gemein haben (vgl. Edelhoff 1999, S.72/ De Florio-Hansen 2010, S. 269). Unter anderem liegt das daran, dass Texte in den Lehrwerken einen außerunterrichtlichen Zusammenhang nur vortäuschen, indem unter verschiedensten Überschriften wie „Ein Geburtstag“ oder „Einkaufen“ sowie Schauplätze wie „Beim Arzt“ oder „Auf dem Postamt“ Verständigungsanlässe angegeben werden. De facto geht es dann aber oftmals ausschließlich um den formalen Bereich von Verstehens- und Mitteilungsfähigkeit, also um Grammatik, Syntax, Lexik und Phonologie. Der eigentliche Handlungsbereich sprachlichen Verhaltens wird überwiegend ausgeklammert (vgl. Blaasch 1985, S.121).

De Florio-Hansen verweist darauf, dass von Lehrwerkautoren produzierte Texte in den wenigsten Fällen authentisch wirken. Selbst wenn die AutorInnen Native Speaker sind, beherrscht eine gewisse Künstlichkeit die Lehrwerkdialoge. Es hat den Anschein, als möchte man mit künstlichen Lehrwerkstexten dafür sorgen, dass die SchülerInnen keiner Überforderung ausgesetzt sind. Je einfacher, übersichtlicher und kürzer die Texte, desto besser lassen sich Grammatik daran üben und Vokabel leichter einprägen (vgl. De Florio-Hansen 2010, S. 268).

Selten produzieren die LehrwerksautorInnen authentische Texte, da diese im „Gegensatz zur sicheren, harmonischen, ungestörten, sprachlichen Welt der Lehrwerke“ stehen (De Florio-Hansen 2010, S. 268). Auch wenn inzwischen

authentische Texte durchaus mehr und mehr in aktuelle Lehrwerke aufgenommen werden, was vor allem den Fortgeschrittenenunterricht betrifft, werden an den Texten meist landeskundliche Themen geschult. Die Gegenüberstellung von authentischer und didaktischer Sprache bleibt meistens außen vor. Gerade diese ist aber für zwischenmenschliche Begegnungen und für Gespräche charakteristisch (vgl. De Florio-Hansen 2010, S. 268f).

Lehr- bzw. Lernmaterial sollte die Lerner in die Lage versetzen, sowohl im Fremdsprachenunterricht als auch weiterführend im außerschulischen Leben der SchülerInnen an diesen Materialien bestimmte Fertigkeiten zu praktizieren sowie inhaltliche Informationen zu entnehmen, um daran ihre Fähigkeiten und Kenntnisse zu schulen und zu üben. Deshalb ist es laut Edelhoff „von größter Bedeutung, dass auf authentische Fakten und Sachverhalte abgezielt wird, die vielschichtig, plural und unterschiedlich interpretierbar sind. Lehrer und ihre Lehrwerke sollen nicht instruieren, sondern Deutungshelfer sein“ (Edelhoff 1999, S.72).

4.2.2. Beispiele von Medien für authentischen Unterricht

Neben den herkömmlichen Lehrwerken gibt es weitere Medien, die im Spanischunterricht verwendet werden. Dazu gehören Lektüretexte, Musik, Film sowie Materialien, die durch Computer und Internet Eingang in das Unterrichtsgeschehen finden.

Im folgenden Kapitel wird versucht zu veranschaulichen, an welchem Material man sich bedienen kann, um im Unterricht authentische Begegnungen zu gewähren. Ein wichtiger Wegbegleiter sind in diesem Fall die Medien.¹³

In der Erziehungswissenschaft unterscheidet man die Medien gewöhnlich nach dem Sinnesorgan, durch welches sie von den SchülerInnen wahrgenommen werden. Dieserart differenziert man visuelle, auditive und audiovisuelle Medien.

¹³ „Medium sei definiert als Träger oder Vermittler von Information im Zusammenhang mit Unterricht und Lernen“ (Erdmenger 1997, S.11).

Im Folgenden wird versucht, die verschiedenen Medien zu kategorisieren und einige Beispiele zu nennen.¹⁴

4.2.2.1. Visuelle Medien

Visuelle Medien sind die Medien, die ihre Informationen über das Auge vermitteln. Dazu zählen unter anderem Lehrbücher, Hefte, Nachschlagewerke, Wandtafeln, Tageslichtprojektoren, Folien, Zeitungen, Zeitschriften, Plakate, Poster, Fotos, Postkarten, Dias sowie reale Gegenstände wie zum Beispiel Früchte, Fahrkarten, Fahrpläne, Anzeigen, Prospekte, Formulare, Statistiken, Stummfilme oder Videos mit ausgeblendetem Ton, Spielkarten und durchaus auch Brettspiele.

4.2.2.2. Auditive Medien

Hier handelt es sich um Informationsträger, die über das Ohr wirken. Stimmen von LehrerInnen, MitschülerInnen und BesucherInnen dienen als personale Medien, dazu auch Radio, Schallplatte und CD, Tonband und Tonkassette sowie auch das Sprachlabor.

4.2.2.3. Audiovisuelle Medien

Audiovisuelle Medien sind eine Kombination beider vorhergenannten Rezeptionskomponenten, solcher also, die gleichzeitig sowohl über das Auge als auch das Ohr wirken. Zu ihnen zählen kombinierte Ton-, Bild- und Schau- sowie kommerzielle und selbstgemachte Tonfilme, Fernsehen, Video, Computer, Kamera und Videorekorder.

Geeignete Formen audiovisueller Präsentation für den Fremdsprachenunterricht sind Serien, Spielfilme, Dokumentarfilme, Features, Bild-Vorträge, Magazine, Nachrichten, Themenprogramme, Soap Operas, Reportagen und Berichte.

Somit sind die Medien benannt und grob kategorisiert. Einige transportieren viel, andere weniger Information, einige sind zentral und auf lange Sicht nützlich, also eigentliche Medien (Lehrbuch, andere Bücher oder Printmedien,

¹⁴ Folgende Kategorisierung findet man bei Erdmenger 1997, S.11ff.

Tonbandaufnahme, Video, LehrerInnen, Bildgeschichten), andere nur für Augenblicke, also eher im Sinne von Hilfsmitteln (Realgegenstände, Skizzen, Flash Cards, Flanelltafel, authentische Fahrkarten, Geld, Zeitschriften, Poster) (vgl. Erdmenger 1997, S.11).

4.3. Warum überhaupt authentisches Material? Potentiale & Grenzen

Die vorliegende Diplomarbeit spricht sich für die Verwendung von authentischem Material aus. Spätestens an dieser Stelle ist es ein Muss, auf die Vor- und auch Nachteile von solchen authentischen Texten einzugehen und die Frage zu klären, warum man überhaupt authentisches Material verwenden sollte. Im Folgenden soll erläutert werden, welche Potentiale aber auch welche Grenzen authentisches Material birgt.

De Florio-Hansen (2010) stellt sich in ihrem Aufsatz zu Authentizität und Kompetenzorientierung die Frage, welcher (authentische) Text für eine bestimmte Lerngruppe bzw. für individuelle Lernende inhaltlich und sprachlich angemessen ist (vgl. De Florio-Hansen 2010, S.272). Im Laufe der Beantwortung dieser Frage findet sie Gründe, warum es Vorteile birgt, authentisches Material in den Unterricht einzubauen.

Unbestreitbar ist der motivationale Aspekt, den authentisches Material mit sich bringt. In Bezug auf die Motivation der SchülerInnen kann authentisches Material durchaus eine positive Wirkung haben, da diese bei der Bearbeitung der Texte ein gewisses Maß an Selbstbewusstsein schaffen.

Ein Potential besteht demnach laut De Florio-Hansen (2010) darin, dass bei den Lernen durch eine „erfolgreiche Bearbeitung ein Gefühl der Selbstwirksamkeit entsteht“ (De Florio-Hansen 2010, S.273). Schüler und Schülerinnen sollen das Gefühl bekommen, dass sie befähigt sind, die Bearbeitung der Texte und die dazu gehörigen Aufgabenstellungen zu schaffen. Eine Grenze beim Verwenden von authentischen Lehrmaterialien liegt bestimmt in der erhöhten Schwierigkeit. Doch genau diese Schwierigkeit authentischer

Texte kann nicht nur eine „Gefahr“ sondern sehr wohl auch ein Potential darstellen und lernförderlich dienlich sein, denn „nicht wenige SchülerInnen und Schüler sind mit Lehrwerktexten unterfordert“, so De Florio-Hansen (2010, S.273).

Auch Michler (2010) betont in ihrem Aufsatz zu authentischen und didaktisierten Texten, dass der Motivationsvorteil von authentischen Texten gegenüber didaktisierten Texten unanfechtbar sei. Auch sie schildert, genau wie De Florio-Hansen, dass didaktisierte Texte des Öfteren als langweilig empfunden werden. Ein weiteres Potential, das für die Verwendung von authentischen Texten spricht, ist, dass „die Gefahr eines Kulturschocks, den Schüler, die über einen längeren Zeitraum in einem sprachlichen und textuellen ´Schonraum` gehalten werden, bei der Begegnungen mit Originaltexten erleiden könnten“ (Michler 2010, S.54) verhindert werden kann.

Nicht auszuklammern ist natürlich der bereits angeschnittene Nachteil, dass authentische Materialien gegenüber explizit für den Fremdsprachenunterricht entworfenen Unterrichtsmaterialien einen gewissen, zum Teil höheren Schwierigkeitsgrad mit sich bringen. Dieser kann natürlich eine Gefahr sein, bei der SchülerInnen vielleicht an ihre Grenzen stoßen.

Doch die Bereitschaft, einen gewissen Schwierigkeitsgrad bei authentischem Material zu akzeptieren, steigt, wenn der Inhalt einen engen Bezug zu ihrem Leben, ihren Bedürfnissen und Interessen aufweist. Durch den Bezug zur eigenen Lebenswirklichkeit steigt die Motivation, sich mit vielleicht schwierigeren Texten auseinanderzusetzen, auch wenn sie vielleicht etwas früher an ihre sprachlichen Grenzen stoßen (vgl. De Florio-Hansen 2010, S.272).

4.4. Einsatzort: Anfangsunterricht?

Auch wenn im vorigen Kapitel die Potentiale authentischen Materials geschildert wurden, so wird deren Einsatz dennoch nicht von allen LehrerInnen begrüßt, da die Annahme vorherrscht, dass durch die Authentizität gleichsam sprachliche

Schwierigkeiten entstehen könnten. Diese Annahme bezieht sich vor allem auf LernerInnen, deren Sprachniveau noch nicht allzu sehr fortgeschritten ist.

Gerade im Anfangsunterricht ist es ein schwieriges Unterfangen für FremdsprachenlehrerInnen angemessene authentische aber nicht allzu schwierige Texte zu finden (vgl. Fäcke 2011, S.221).

Trotz dieser möglichen Schwierigkeiten, die sich bei der Organisation von passenden Materialien ergeben, sei eine „intensivierte Hinwendung zu Authentizität“ auch bereits im Anfangsunterricht erstrebenswert „um die Schüler mit dem Sprachgebrauch solcher Texte zu konfrontieren“ (vgl. Michler 2010, S. 54). Auch wenn der Schwierigkeitsgrad den Lernstand der SchülerInnen etwas übersteigt, kann dies eine (durchaus zu bewältigende) Herausforderung darstellen.

Um zu gewährleisten, dass die SchülerInnen in Kommunikationssituationen bestmöglich gerüstet sind, soll versucht werden, Texte in den Unterricht einzubinden, die sich dem „wirklichen Sprachgebrauch ihrer Altersgenossen annähern“. Dem werden didaktisierte Texte oftmals nicht gerecht, da diese „schwerpunktmäßig auf einer schichtneutralen Varietät“ basieren. (Abel (1997) nach Michler 2010, S.55).

Ausdrücke und Redewendungen werden in den didaktisierten Texten, zumindest für den Anfängerunterricht, meist außen vor gelassen (vgl. Michler 2010, S.55).

„Obwohl es nicht Ziel des Französischunterrichts für Anfänger sein kann, den Schülern schichtenspezifische und v.a. recht kurzlebige Varianten des Französischen beizubringen, sollten sie doch zumindest rezeptiv hin und wieder mit Texten konfrontiert werden, die sich dem wirklichen Sprachgebrauch ihrer Altersgenossen annähern“ (Michler 2010, S.55f).

Auch wenn der Ausgangspunkt dieses Arguments der Französischunterricht ist, kann diese Aussage sehr wohl auch auf den Spanischunterricht übertragen werden.

Trotz des erhöhten Schwierigkeitsgrades bei authentischen Texten gibt es Material, das sich besser als anderes in den Unterricht einbauen lässt.

Eine gute Quelle für authentisches Material, das sich für den Anfangsunterricht als am meisten geeignet erweist, findet man laut Michler im auditiven Bereich, indem man (Kinder-)Lieder und Märchen in den Anfangsunterricht einbaut (vgl. Michler 2010, S.55ff).

Wenn man im Zuge des Einsatzes von Liedgut einen authentischen Zugang zu Materialien schaffen will, muss man jedoch beachten, dass man vor allem in Bezug auf authentische Hörtexte für den Spätschulunterricht auf Grenzen stößt. Auch wenn der Wunsch besteht, authentische Hörtexte bereits in den Anfangsunterricht einzubeziehen, ist die Realität, selbst im Fortgeschrittenenunterricht, eine andere.

Die Ursachen dafür sind unterschiedlich: Zum Einen ist an dieser Stelle die technische Ausstattung vieler Schulen zu nennen, die oftmals zu wünschen übrig lässt, zum Anderen sei auch noch der Aufwand, der in Verbindung mit der Beschaffung von Hörtexten steht, zu erwähnen, gerade was aktuelle Themen angeht. Leider muss man der Tatsache ins Auge sehen, dass es auch an Erfahrung bei den LehrerInnen mangelt, wie diese Texte im Unterricht einzusetzen sind, und vor allem darf man auch nicht außer Acht lassen, dass authentische Hörtexte nicht nur die Kompetenzen der SchülerInnen, sondern auch jener der LehrerInnen übersteigen, oder zumindest eine Herausforderung darstellen (vgl. Wilske 2010, S.63).

Trotz dieser Schwierigkeiten steckt ein riesiges Potential in authentischen Texten. Gleichmaßen wie Michele (2010) verweist auch Wilske (2010) darauf, dass durch den Einsatz von authentischen Hörtexten der „Realitätsschock“ gemindert werden kann, den SchülerInnen erleiden können, wenn das Hören von muttersprachlichen Texten nicht geübt wird.

Durch die Konfrontation mit solchen Texten bereits im Anfangsunterricht, entstehe demnach eine gewisse Akzeptanz von „Verstehenslücken“ sowie die Entwicklung von Strategien zum Verständnis muttersprachlicher Texte. Das

alles könne dann zum Abbau von Angst und Stressempfinden gegenüber solchen Hörtextübungen führen (vgl. Wilske 2010, S.63).

Dass der Einsatz von authentischen Hörtexten gerade im Anfängerunterricht neben Vorteilen auch Nachteile mit sich bringt, stellt Wilske (2010) wie folgt dar: „Das gewichtige Gegenargument der zu hohen Textschwierigkeit authentischer Hörtexte muss gerade in Bezug auf Kinder bzw. jugendliche Lerner ernst genommen werden: Weniger vorhandenes Weltwissen, sprachliches Wissen, Textsortenwissen und schulische Fremdsprachenerfahrung(en) machen das Textverstehen für diese Zielgruppe im Gegensatz zu erwachsenen Lernen ungleich schwerer“ (Wilske 2010, S.64).

Für die Unterrichtspraxis bedeutet dies also, dass der Einsatz von authentischem Material unabdingbar für den Fremdsprachenunterricht ist, da somit eine Möglichkeit gegeben wird, die SchülerInnen auf relevante Kommunikationssituationen vorzubereiten.

In jedem Fall, sei es auf auditive, visuelle oder audiovisuelle Weise, ist es wichtig, dass die SchülerInnen gut auf die Texte eingestimmt werden und ihnen vermittelt wird, dass es nicht das Wichtigste ist, jedes einzelne Wort zu verstehen. Wenn man diesen Gedanken im Hinterkopf behält, ist es auch durchaus vorteilhaft, unmittelbar im Anfängerunterricht mit dem Einsatz von authentischem Material zu beginnen, um dadurch authentische Begegnungen innerhalb der Klasse von Anbeginn des Fremdsprachenunterrichts zu fördern.

5. Authentische Begegnungen außerhalb der Klasse

*Authentizität als Prinzip heißt, die Dinge selbst aufzusuchen
und nicht nur ihre Repräsentation.*

(Edelhoff 1985)

Um authentische Begegnungen im Fremdsprachenunterricht schaffen zu können, geht es aber nicht nur um den Einsatz und die Nutzung von Realien, sondern es geht auch um die Notwendigkeit der Schaffung von authentischen Lernkontexten. Es geht auch um das Öffnen der Klasse, beziehungsweise im Fall der SpanischlehrerInnen darum, die spanischsprachige Welt in das österreichische Unterrichtsgeschehen hautnah einzubetten, indem man sich bemüht, verschiedenste authentische Begegnungen innerhalb und auch außerhalb des Klassenzimmers und des Schulgebäudes zu schaffen.

Dies ist nicht zuletzt aufgrund der Globalisierung inzwischen leichter geworden, da sich Begegnungen mit Menschen internationaler Herkunft, darunter auch spanischsprachiger Herkunft, immer mehr häufen und somit auch ihre Zeugnisse und Texte immer direkter und leichter zugänglicher zur Verfügung stehen (vgl. Edelhoff 1999, S.72).

Im Kapitel 5.4. der vorliegenden Arbeit wird erläutert, welche Möglichkeiten sich außerhalb der Schultoren Wiens bieten, um das im Klassenzimmer Geübte auf spezifische lebensechte Situationen anzuwenden.

5.1. Außerschulische Lernorte

Wie in der vorliegenden Arbeit bereits an mehreren Stellen erwähnt, lernt man fremde Sprachen natürlich nicht nur im Klassenzimmer, indem man den Kopf in Bücher steckt. Es gibt in Österreich durchaus anderweitige Möglichkeiten, sich die spanische Sprache auch außerhalb des Klassenzimmers anzueignen.

Auch wenn der (Schul-)alltag der Lernenden durch die deutsche Sprache geprägt ist, heißt dies nicht, dass Fremdsprachen, wie in unserem Fall das Spanische, nur in der Schule hinter geschlossenen Türen praktiziert werden

können. Dass Europa in den letzten vergangenen Jahren immer weiter zusammengedrückt ist, und auch die spanische Community in Österreich einen immer größeren Zuwachs bekommt¹⁵, kann und sollte man als FremdsprachenlehrerIn zu seinem Vorteil nutzen. Dies bringt die Möglichkeit von zahlreichen Begegnungen mit einer anderen Kultur und der zu lernenden Sprache außerhalb des Klassenzimmers mit sich.

5.1.1. Definition außerschulischer Lernort

Die Hauptaufgabe eines außerschulischen Lernortes ist es, den Klassenraum zu verlassen und anderswo lernen zu können.

Auch wenn man in erster Linie bei außerschulischen Lernorten an Museen denkt, die explizit für Fachgegenstände wie Biologie, Geschichte oder Psychologie genutzt werden, können sich auch andere Orte als potentielle Lernorte zum Erlernen beziehungsweise zum Anwenden und Üben einer Fremdsprache entpuppen (vgl. Gehring 2010, S.7).

In der Pädagogik ist die Unterscheidung in primäre und in sekundäre Lernorte gebräuchlich, sie gilt aber als unscharf, als Orientierung mag die Unterscheidung jedoch genügen (vgl. Gehring 2010, S.10).

5.1.1.1. Primärer Lernort

Die Aufgabe von primären Lernorten ist es, für Lerngelegenheiten zu sorgen, um bewusste Lernerfahrungen zu ermöglichen. Die Lernergruppen treffen an diesen Lernorten auf ein Angebot, das dauerhaft verfügbar ist und auch eben eigens für Lernzwecke eingerichtet wurde. Zu diesen primären Lernorten

¹⁵ Nach offiziellen Angaben (Stand 01.01.2013) der Statistik Austria lebten im Jahr 2013 4.272 und im Vorjahr noch 3.903 spanische StaatsbürgerInnen in Österreich (vgl. Statistik Austria aufrufbar unter: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/064287.html).

Die Zuzüge spanischer Staatsangehörige stiegen in den vergangenen Jahren stetig an (vgl. http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/2012/06/05/spanische-community-will-nachsten-fussball-triumph/).

zählen, um zwei Beispiele zu nennen, das Museum oder die Bibliothek, die auch als Lernstandorte bezeichnet werden.

„Lernstandorte sind eingebunden in ein adressatengerechtes, methodisch und didaktisch positioniertes Konzept mit dem Ziel, das Wissen in den Bereichen zu erweitern, die ein primärer Lernort repräsentiert“ (Salzmann (2007), nach Gehring 2010, S.11).

5.1.1.2. Sekundärer Lernort

Als sekundärer Lernort wird ein Ort bezeichnet, der nicht in erster Linie zu Lernzwecken eingerichtet wurde, dennoch durch didaktische Aufbereitung zu einem Lernort werden kann, der zahlreiche Lerngelegenheiten bietet (vgl. Gehring 2010, S.11).

Gerade die internationale Ausrichtung von Theatern, Tiergärten, Hauptbahnhöfen, Banken, Firmenzentralen oder Restaurants, nur um ein paar Beispiele zu nennen, bieten diese Möglichkeit. Ein guter Teil dieser Orte gestaltet Informationseinheiten mehrsprachig. Interaktionen in fremden Sprachen sind nichts Ungewöhnliches und gehören zum Tagesablauf, und bei entsprechender didaktischer Aufbereitung wird selbst der Wald oder der Supermarkt um die Ecke zu einem fremdsprachlichen Lernort (vgl. Gehring 2010, S.7).

5.2. Warum überhaupt außerschulische Lernorte? Potentiale & Grenzen

Im Allgemeinen ermöglichen fremdsprachliche Lernorte innerhalb und außerhalb der Schule eine Öffnung des Unterrichts. Darüber hinaus wird hierbei ermöglicht, auf die Perspektive sowie Bedürfnisse der Lernenden der Fremdsprache einzugehen. Sie sorgen für die Initiation einer authentischen Inhaltsbezogenheit (vgl. Gehring 2010, S.13).

Es kann davon ausgegangen werden, dass durch einen außerschulischen Unterricht, der bestenfalls in der nahen Umgebung stattfindet, ein lebenspraktischer Bezug hergestellt wird. Außerschulische Lernorte und deren Einsatz im Unterrichtsgeschehen bringen des Weiteren oft einen hohen Grad an Handlungsorientierung und Selbstständigkeit der SchülerInnen mit sich.

Ein weiterer zentraler Vorteil ist, dass beim Lernen mit mehreren Wahrnehmungskanälen das Erlernte für die Schülerschaft besser erfassbar sein kann und „gegebenenfalls als langfristiges und alltagsnahes Wissen abgespeichert“ wird (Sauerborn/Brühne 2010, S.17).

Mit dem Verlassen des Klassenzimmers tritt für die Lernsituation eine Bereicherung auf mehreren Ebenen ein. Lernen und Sprachanwendung erhalten einen zwingend authentischen Charakter, gewinnen an Bedeutsamkeit für die Schüler, wenn Lernorte bestimmte Voraussetzungen erfüllen, und stärken den sinnhaft-motivationalen Charakter von Sprachenlernen (Klewitz 2010, S.43).

Wolfgang Gehring (2010) erläutert in seinem Aufsatz zu außerschulischen Lernorten im Fremdsprachenunterricht folgende vier Potentiale des außerschulischen Lernens:

1. Forschendes Lernen

Als Erstes erwähnt Gehring die Möglichkeit des forschendes Lernens: Hierbei wird der Lernort durch konkrete Aufgabenstellungen genutzt und erkundet, wobei die zu lernende Fremdsprache als Arbeitssprache und Arbeitsmittel eingesetzt wird. Die vorab formulierte Aufgabenstellung wird dann versucht, vor Ort gelöst zu werden, indem die Lernenden nach Erkenntnissen und Resultaten Ausschau halten, die später in der Lerngruppe vermittelt und interpretiert werden (vgl. Huber (2006) nach Gehring 2010, S.13).

2. Praktisches Lernen

Neben zu bewältigenden Aufgabenstellungen stellen außerschulische Lernorte ein Potential zur Vollziehung von authentischen Sprachhandlungen dar, „die tätigkeitsintensive Kontrapunkte zu den herkömmlichen Versprachlichungsszenarien im Klassenzimmer setzen, wo sprachliches

Verstehen und Handeln ´ihren wesentlichen Zweck im Betrieb von Schule´ haben“ (Liebau u. Edelhoff (1988) nach Gehring 2010, S.13).

3. Situiertes Lernen

Durch das Forschen und das praktische Lernen in einer authentischen Umgebung außerhalb des Klassenzimmers werden die SchülerInnen darin bestärkt, eigene Ansätze und Fragestellungen zu entwickeln, ihnen nachzugehen und sich von den jeweiligen persönlichen Wissensdispositionen leiten zu lassen (vgl. Gehring 2010, S.13).

4. Sprachpraktisches Lernen

Sobald an außerschulischen Lernorten die Arbeitssprache die zu erlernende Fremdsprache ist, ergeben sich authentische Kommunikationssituationen. „Fachrelevantes lexikalisches Material, monologische und dialogische Redemittel werden in einem authentischen Wirkungsfeld im Hinblick auf ihre kommunikative Kraft erfahrbar“ (Gehring 2010, S.13).

Ein weiterer Vorteil außerschulischer Lernorte liegt darin, dass die Möglichkeiten der authentischen Begegnungen im außerschulischen Bereich theoretisch unbegrenzt sind, da grundsätzlich alles, was sich außerhalb der Schultore befindet, zu einem außerschulischen Lernort umfunktioniert werden kann.

Nichtsdestotrotz birgt das Arbeiten an außerschulischen Lernorten nicht nur Potentiale und Vorteile sondern ebenso Nachteile, die vor allem die Rahmenbedingungen betreffen. Diese sind für entsprechende Vorhaben und Veranstaltungen an außerschulischen Lernorten von vielen Aspekten abhängig und scheinen deshalb die Entscheidung für das Arbeiten an einem außerschulischen Lernort einzuengen (vgl. Sauerborn/Brühne 2010, S. 34).

Sauerborn und Brühne (2010) schildern einige beispielhafte Rahmenbedingungen außerschulischen Lernens, die Erschwernisse beim Aufsuchen authentischer Lernorte darstellen können:

- hoher Zeitaufwand (zur Vorbereitung, Ausführung und sinnvollen Nachbereitung des außerschulischen Lernorts)
- notwendige Kooperationsbereitschaft (von den Schülern, Schulleitung, Kollegen, Eltern)
- Kosten (finanzieller Art, andere Schulstunden)
- materielle Ausstattung der Schule
- strukturelle Voraussetzungen (geeignete Klassenstärke, ausreichende Fachkompetenz des Lehrers und der Schüler)

(vgl. Sauerborn/Brühne 2010, S. 35).

Sauerborn und Brühne greifen bei ihren Erläuterungen zu möglichen Erschwernissen hinsichtlich des Arbeitens an außerschulischen Lernorten auf von Rinschede formulierte potentielle Bedingungen zurück und fügen sie ihrer Liste hinzu:

- Disziplin gestörtes oder -loses Verhalten der Schüler in der Klasse erschweren die Aufsichtspflicht und Sicherheit der gesamten Lerngruppe.
- Die Leistungsmessung mit klassischen Instrumenten ist nur bedingt möglich.
- Es zeigt sich eine Abhängigkeit von unbeeinflussbaren Faktoren wie der Witterung.
- Die Motivation aller am Lernprozess Beteiligten dient als Grundvoraussetzung. (Sauerborn/Brühne 2010, nach Rinschede 2007)

In der Tabelle im Anschluss sollen nun noch einmal beispielhaft Pro- und Kontra-Argumente zum außerschulischen Lernen zusammengefasst werden.

PRO	KONTRA
○ handlungsorientierter Umgang mit mehrperspektivischen Bildungsinhalten	○ logistischer und organisatorischer Mehraufwand
○ freies und selbst gesteuertes Lernen	○ erschwerte Leistungsbewertung
○ Alltags- und Lebensweltorientierung	○ generelle Gefahren (zum Beispiel Verletzungen, Regelverstöße)
○ neue Inhalte, Medien und Methoden werden erschlossen	○ veränderte Lernzielkontrolle
○ Freiräume der Schüler	○ Missbrauch der Freiräume
○ Erfahrung von komplexen Zusammenhängen, erfahrbare Ausschnitte der Realität	○ Skepsis bei Eltern und Kollegium
○ Eigenverantwortliches Handeln	○ gegebenenfalls Lehrplanvorgabe
○ mehrdimensionale Sinneswahrnehmung	○ gegebenenfalls erhöhter finanzieller Aufwand
○ gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe	○ Disziplin und Klassengröße
○ das Bild der Schule in der Öffentlichkeit wird verbessert	○ die Öffentlichkeit wertet außerschulisches Lernen als reine Spaßveranstaltung ab

Abbildung 2: Beispielhafte Pro- und Kontra-Argumente zum außerschulischen Lernen nach Sauerborn/Brühne (2010), S. 83.

Den vorangegangenen Aussagen zu Erschwernissen hinsichtlich des Aufsuchens von authentischen Lernorten liegt eine empirische Untersuchung von Sauerborn/Brühne zu Grunde.¹⁶ In nachstehender Tabelle werden noch einmal kurz die Ergebnisse der Studie dargestellt:

Rang	Erschwernis	Prozentwert* (N = 398)
1	Finanzielle Aufwendungen	61,1
2	Zeitdruck aufgrund des Lehrplans bzw. Curriculums	41,3
3	Entfernung zum Lernort / Distanzüberwindung	32,1
4	Didaktisch-methodische Vorbereitung	24,9
*Mehrfachnennung möglich (Quelle: Eigene Erhebung 2008)		

Abbildung 3: Erschwernisse für das außerschulische Lernen nach Sauerborn/Brühne (2010)

¹⁶ Folgende Ergebnisse gelten nur als bedingt repräsentativ, aufgrund der geringen erhobenen Daten (n=398), dennoch dienen sie als Orientierungswert.

Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit wird bei der durchgeführten Untersuchung auch auf Erschwernisse bzw. negative Erfahrungen hinsichtlich außerschulischer Lernorte eingegangen.¹⁷

Vorerst soll noch einmal auf die Ergebnisse der von Sauerborn und Brühne durchgeführten Studie eingegangen werden. So schildern sie, ein häufig genannter Nachteil sei der „teilweise erhöhte Mehraufwand bei der Unterrichtsplanung und -vorbereitung inklusive der notwendigen innerschulischen Abstimmung und Genehmigung durch den Rektor, den Schulelternbeirat oder die Eltern. Auch bei der Leistungsbewertung – im Sinne einer Lernzielüberprüfung – zeigen sich Probleme im Hinblick auf die Einhaltung klassischer kognitiv orientierter Kriterien zur Leistungsbewertung und -feststellung“ (Sauerborn/Brühne 2010, S.17).

Dass sich der (Mehr-)aufwand beim Unterrichten mit Hilfe außerschulischer Lernorte aber durchaus bezahlt macht, bestätigen empirische Erhebungen an Schulen im Vergleich zwischen Vor- und Nachteilen der beschriebenen Exkursionen. (Sauerborn/Brühne 2010, S.17).

In allen Fällen ist erfolgreiches Unterrichten an außerschulischen Lernorten nur dann möglich, wenn eine präzise und fundierte Vorbereitung durch die Lehrkraft getroffen wird. Diese inkludiert logistische Überlegungen zur An- und Abreise bis hin zu Angelegenheiten zur Verkehrssicherheit, „der zeitlichen Planung, des Unterrichtsablaufs, den Inhalten, der didaktischen und pädagogischen Relevanz, den Lernvoraussetzungen der Schüler (insbesondere das Vorwissen der Schüler). Am wichtigsten für den Lehrer ist es, das Ziel zu bestimmen, womit der Untersuchungsraum gemeint ist. Das außerschulische Lernen soll in den Lernkontext passen und allgemeine Lehrziele unterstützen“ (Sauerborn/Brühne 2010, S.77).

¹⁷ siehe Kapitel 7.1.

5.3. Außerschulische Lernorte und ihre Didaktisierung

Sowohl bei sekundären als auch bei primären Lernorten ist es notwendig, für bestimmte fremdsprachliche Lernzwecke gezielte didaktische Maßnahmen zu setzen. Lernorte sorgen durch ihre Verankerung in der Lebensrealität für die Vertiefung und Veranschaulichung von dem, was bereits in der Schule besprochen und erarbeitet wurde, um dies dann in der „Realität“ anzuwenden. Aber auch der umgekehrte Weg, indem man die eher informell wahrgenommenen Impulse außerhalb der Schule dann ins Klassenzimmer transportiert und sie in bewusste Lernprozesse verwandelt, stellt eine Option dar (vgl. Gehring 2010, S.11).

5.3.1.1. Der methodische Dreischritt außerschulischen Lernens

Nachfolgend wird der Planungsdreischritt von Brühne und Sauerborn (2010) für das außerschulische Lernen angeführt. Auch wenn dieser auf den ersten Blick banal wirken mag, so sind Brühne und Sauerborn der Meinung, dass sich mehrstufige Phasen des Lernprozesses, die den Dreischritt übersteigen, oft als unvorteilhaft erweisen. Häufig sind diese dann in der Praxis nur schwer umsetzbar und auch hinsichtlich des Zeitmanagements selten realisierbar. So formulieren Brühne und Sauerborn (2010) in Anlehnung an Burk und Claussen (1980) einen Planungsdreischritt, an dem sich die didaktisch-methodische Aufbereitung zum außerschulischen Unterricht an einem außerschulischen Lernort stets orientieren sollte.

Dieser methodische Dreischritt untergliedert sich in die drei klassischen Bereiche der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung, wie in folgender Grafik nochmal ersichtlich.

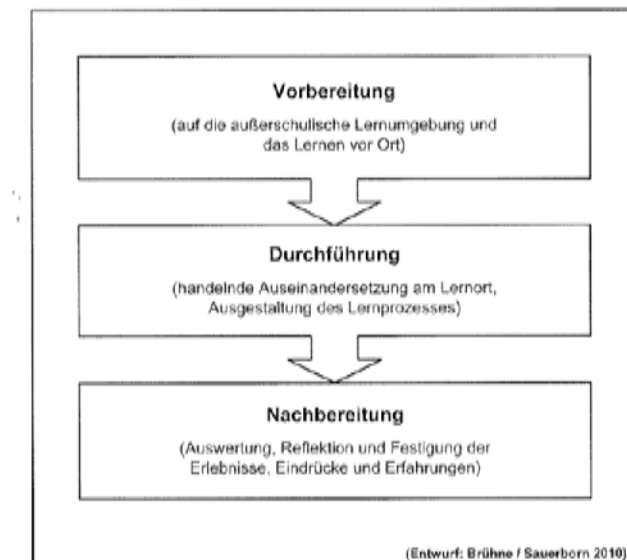


Abbildung 4: Der methodische Dreischritt zur Didaktik des außerschulischen Lernens nach Sauerborn und Brühne 2010, S. 132.

5.4. Curriculare Voraussetzungen für das Lernen an außerschulischen Lernorten

5.4.1. Außerschulisches Fremdsprachenlernen und der GERS (2002)

Das Thema der außerschulischen Lernorte und der damit in Verbindung gesetzte außerschulische Unterricht werden im GERS nicht explizit angesprochen. Dessen ungeachtet muss man an dieser Stelle erneut darauf hinweisen, dass der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen an einem handlungsorientierten Grundsatz modelliert wurde.

So kann man an dieser Stelle nochmals darauf hinweisen, dass außerschulische Lernorte und deren Einsatz im Unterrichtsgeschehen oft einen hohen Grad an Handlungsorientierung sowie Selbstständigkeit der Schüler mit sich bringen.¹⁸

5.4.2. Außerschulisches Fremdsprachenlernen und der Lehrplan der AHS (2004)

Es ist wichtig, Besuche von außerschulischen Lernorten fest in den Lehrplan der Fremdsprachen zu verankern. Während diese Besuchsmöglichkeiten in den

¹⁸ siehe Kapitel 5.2.

Fachgegenständen und somit auch in den Lehrplänen erkannt wurden und einen fixen Bestandteil des Unterrichts darstellen, lässt sich in Hinsicht auf den Lehrplan des Fremdsprachenunterrichts und die Bezugnahme auf außerschulische Lernorte kaum etwas finden.

So findet man beim AHS-Lehrplan für Fremdsprachen (2004) lediglich bei den didaktischen Grundsätzen unter dem Punkt Länder und Kulturen eine Passage, die das Einbeziehen von außerschulischen Lernorten indirekt anspricht.

Durch entsprechende Auswahl der Unterrichtsmittel ist für grundlegende Einblicke in Gesellschaft, Zivilisation, Politik, Medien, Wirtschaft, Wissenschaft, Kultur und Kunst des betreffenden Sprachraumes zu sorgen (Lehrplan AHS 2004, S.4).

Diesbezüglich findet man, wenn nicht im Lehrplan für Fremdsprachen, so doch zumindest beim allgemeinen Lehrplan der AHS, der alle Unterrichtsfächer inkludiert, durchaus Erläuterungen zum Thema außerschulische Lernorte.

Bei den allgemeinen Richtlinien aller Fächer wird bei den didaktischen Grundsätzen unter dem Punkt *Herstellen von Bezügen zur Lebenswelt* auf außerschulisches Lernen verwiesen.

Die Materialien und Medien, die im Unterricht eingesetzt werden, haben möglichst aktuell und anschaulich zu sein, um die Schülerinnen und Schüler zu aktiver Mitarbeit anzuregen. Begegnungen mit Fachleuten, die in den Unterricht eingeladen werden können, sowie die Einbeziehung außerschulischer Lernorte bzw. die Ergänzung des lehrplanmäßigen Unterrichts durch Schulveranstaltungen stellen wesentliche Bereicherungen dar (Lehrplan AHS 2004, S.7).

An einer anderen Stelle des österreichischen Lehrplans der AHS (2004) wird explizit auf die Öffnung der Schule hingewiesen. Bemerkenswert ist, dass auch hier die Öffnung der Schule nicht nur nach außen und somit die Verlagerung des Unterrichts an einen außerschulischen Lernort verlangt wird, sondern auch die Rede von einer Öffnung nach innen ist. Wie bereits im zuvor angeführten Zitat zeigt sich, dass neben der Einbeziehung von außerschulischen Lernorten auch das Einladen von Fachleuten in den Unterricht willkommen ist.

Öffnung der Schule

Die Schule ist in ein soziales Umfeld eingebettet, zB in die Nachbarschaft, den Stadtteil, die Gemeinde. Durch Öffnung nach außen und nach innen ist dem Rechnung zu tragen, um die darin liegenden Lernchancen zu nutzen.

Öffnung nach außen kann durch Unterricht außerhalb der Schule erfolgen sowie durch Ergänzung des Unterrichts in Form von Schulveranstaltungen. Den Grundsätzen der Anschaulichkeit und der Alltagsbezogenheit entsprechend eignen sich Betriebe, öffentliche Einrichtungen, Naturräume usw. als Unterrichts- bzw. Lernorte.

Öffnung nach innen bedeutet, Personen aus dem Umfeld der Schule einzubeziehen, die ihre Erfahrungen, ihre Fertigkeiten und ihre Kenntnisse an die Schülerinnen und Schüler weitergeben können.

Im Sinne praxisnaher und aktueller Bildungsziele soll die Möglichkeit der Einbindung außerschulischer Fachleute beachtet werden (Lehrplan AHS 2004, S.6).

In jedem Fall lässt sich durch diesen Auszug des Lehrplans (2004) zusammenfassend festhalten, dass der Lehrplan der AHS, der universelle allgemeine Richtlinien für LehrerInnen aller Unterrichtsfächer beinhaltet, sich entschieden für den Einsatz von außerschulischen Lernorten ausspricht.

5.5. Angebote & Möglichkeiten außerschulischer Lernorte in Wien

The children are first given the raw material- the flax, the cotton plant, the wool as it comes from the back of the sheep (if we could take them to the place where the sheep are heared, so much the better)
(Dewey 1900)

Wenn man sich diese Aussage des Reformpädagogen Dewey (1900) zu Herzen nimmt, so kann geradezu von einem Plädoyer für die Forderung nach authentischen Begegnungen gesprochen werden.

Um authentischen Unterricht zu schaffen, dürfen der Unterrichtsgestaltung keine Grenzen gesetzt werden, die Fantasie soll freien Lauf nehmen können.

Im Folgenden werden einige praktische Beispiele exemplarisch dargestellt, wo sich in Wien konventionelle und unkonventionelle Lernorte zu Lernorten für den Spanischunterricht verwandeln lassen. Wenn der handlungsorientierte Ansatz ernst genommen wird, beinhaltet dieser auch Formen praktischen Lernens.

Fremdsprachenunterricht, der sich der Verständigung über die Grenzen hinweg verpflichtet fühlt, muß (sic!) sich „praktisch“ orientieren. Man kann Literatur und Spiel zum Ausgangspunkt für besondere Projekte nehmen: man kann, reisend, die fremdsprachliche und fremdkulturelle Umgebung aktiv erkunden; und man kann schließlich interkulturelle Partnerschaften zwischen Klassen, zwischen Schulen hier und im Ausland (oder auch mit Ausländern bei uns) eingehen, vielleicht mit kleinen Anfängen, die sich dann aber doch ausweiten können. Der Phantasie sind da kaum Grenzen gesetzt (Edelhoff u. Liebau 1988, S.8).

5.5. Beispiele außerschulischer Lernorte für den Spanischunterricht

5.5.1. Beispiele primärer Lernorte für den Spanischunterricht am Beispiel Wiens

5.5.1.1. Das Kunsthistorische Museum – Workshop: Spanisch lernen mit Velázquez

Am 27. Oktober 2014 findet in Wien die Eröffnung einer Ausstellung über den spanischen Maler Velázquez im Kunsthistorischen Museum statt. Es werden hauptsächlich Bilder des Madrider Prado-Museums ausgestellt. Zu diesem Anlass bietet die Sprachschule Alonso in Wien in Zusammenarbeit mit der spanischen Botschaft einen Workshop mit dem Namen „Spanisch lernen mit Velázquez“ an. Ziel des Workshops ist es, mit den SchülerInnen einen neuen Wortschatz zu erlernen und sie mit dem spanischen Maler Velázquez und der Malerei des 17. Jahrhunderts, dem spanischen „Siglo de Oro“, vertraut zu machen. Des Weiteren erfährt man auf der Einladung zum Workshop, dass man Näheres über die Beziehung Österreich-Spanien erfahren wird und nicht nur die Kunst dieses Jahrhunderts Thema sein, sondern auch der Musik dieser Epoche Aufmerksamkeit gewidmet wird.

Darüber hinaus wird man sich auch online ins Prado-Museum begeben und das Gemälde „Las Meninas“ betrachten, analysieren und erklären können. Neben diesem virtuellen Besuch nehmen bei diesem Workshop auch Gruppenspiele und Lieder Einzug in das Geschehen – und das alles auf Spanisch!

Zudem wird auf dem Flyer auch noch geworben, dass die Sprachschule Alonso allen interessierten Schulen die Möglichkeit einer spanischen Führung durch die Velázquez-Ausstellung durch das Kunsthistorische Museum für Schülergruppen anbietet. Die Dauer des Workshops beträgt zwei Stunden und die Kosten belaufen sich auf 250 Euro.

„Dieser Workshop bietet die einmalige Gelegenheit für Schülerinnen und Schüler ihre Sprachkenntnisse aktiv und praktisch anzuwenden“, so die Veranstalter (vgl. Flyer/siehe Anhang).

5.5.1.2. Instituto Cervantes

Der Hauptsitz des Institutes befindet sich in Madrid und auch in Alcalá de Henares, dem Geburtsort Cervantes, dem Namensgeber dieser Einrichtung. Doch nicht nur in Spanien ist das Instituto Cervantes vertreten. Es kann von über vier Kontinenten und über 40 Zentren berichtet werden. Darunter befindet sich auch eine Niederlassung in der österreichischen Landeshauptstadt Wien am Schwarzenbergplatz.

Die öffentliche Einrichtung nimmt neben der generellen Aufgabe zur Förderung der spanischen Sprache folgende weitere Funktionen wahr: Spanischunterricht; Entwicklung von Unterrichtsmethoden; Durchführungen von Prüfungen der D.E.L.E.¹⁹, Aus-, Fort- und Weiterbildung von Spanischlehrern (vgl. Instituto Cervantes, http://viena.cervantes.es/de/ueber_uns_deutsch.htm).

Auf der Internetseite des Instituto Cervantes Viena befinden sich neben Informationen zu Kursen, Zertifikatsprüfungen usw. auch ein Newsletter, in dem das Kulturprogramm des Institutes zu Workshops, Ausstellungen, Musik, Konzerten, Tanzkursen, Literatur, Buchvorstellungen, Lesungen, und so weiter beschrieben werden. Die folgende Abbildung zeigt einen Ausschnitt aus dem Programm der Monate Februar und März 2014.

Einige Programmpunkte lassen sich durchaus in den Spanischunterricht einbauen und tragen zur Schaffung von authentischen Begegnungen bei. Leider bemerkt man schnell, dass die meisten der beschriebenen Veranstaltungen erst abends stattfinden. Allerdings kann man diese Veranstaltungen oft bei freiem Eintritt besuchen (vgl. Instituto Cervantes, aufrufbar unter: <http://viena.cervantes.es/de/default.shtm>).

¹⁹ D.E.L.E. Diplomas de Español como Lengua Extranjera.

CURSOS - TALLERES/KURSE - WORKSHOPS

Viernes/Freitag, 14.3./4.4./25.4, 18:00-19:30
Taller de Vino/ Wein-Workshop
Instituto Cervantes, 15 €/Workshop
(Inscripción/Anmeldung: 01 / 505 25 35 o ic.viena@cervantes.es)



¡Aprenda todo sobre España, región vinícola!
Lernen Sie alles über das Weinland Spanien!

En colaboración con/in Zusammenarbeit mit:
Oficina de Comercio de España/ Spanisches Handelsbüro,
" Weinland Spanien"
"Rioja, Tapas y más"

Sábados/ Samstags, 25.1-15.03 2014, 10:30-12:00
Curso de Flamenco /Flamenco-Kurs
Aula Flamenca para adultos con María Luisa Rizo
Flamenco für Erwachsene mit Maria Luisa Rizo
Instituto Cervantes, 110 €
(Inscripción/Anmeldung: 01 / 505 25 35 o ic.viena@cervantes.es)

MÚSICA/MUSIK

Jueves/Donnerstag, 6.3, 19:30
En conmemoración del Día Internacional de la Mujer
Aus Anlass des Internationalen Frauentags



"Entre dos – Un viaje musical por Latinoamérica"
"Entre dos - Eine musikalische Reise durch Lateinamerika"
Voz y Percusión/Gesang u. Perkussion: Carla Natascha
Guitarra y Voz/Gitarre u. Gesang: Jairo Morales
(<http://www.youtube.com/watch?v=qT5DXmWCL8&feature=youtu.be>)

Instituto Cervantes, Salón de actos, 2º piso / Festsaal, 2.Stock
Entrada libre/ Freier Eintritt

EXPOSICIÓN/AUSSTELLUNG

13.2-14.3
Exposición/Ausstellung "Domingo Viladomat"
Exposición del reconocido pintor español Domingo Viladomat (1913-1994). La exposición reúne obras en las que abundan naturalezas muertas, paisajes solitarios y retratos con los que Viladomat aportó su visión espiritual de la realidad



Ausstellung des anerkannten spanischen Malers Domingo Viladomat (1913-1994). Die Ausstellung besteht aus Stilleben-Gemälden, einsamen Landschaften und Portraits, in denen sich Viladomats spirituelle Vision der Realität widerspiegelt.

Instituto Cervantes, Salón de actos, 2º piso / Festsaal, 2.Stock
Entrada libre/ Freier Eintritt

19.3-25.3
Exposición "10 años ALBA" /Ausstellung 10 Jahre ALBA
Al cumplirse 10 años del ALBA, la Embajada de Bolivia, Ecuador, Cuba, Nicaragua, Venezuela y República Dominicana en Austria realizan una muestra fotográfica poniendo énfasis en su riqueza natural e historia del ALBA. Expondrá el fotógrafo boliviano Felipe Sanginés y el fotógrafo eslovaco Andrej Palacko.

Aus Anlass des 10-jährigen Bestehens des ALBA bietet die Botschaft von Bolivien, Ecuador, Kuba, Nicaragua, Venezuela und Dominikanische Republik in Österreich eine Foto-Ausstellung an, durch die die historische Entwicklung des ALBA und die natürlichen Ressourcen eines der Länder gezeigt wird. Ausstellende Fotografen: Felipe Sanginés (Bol), Andrej Palacko (Slowakei).



Inauguración/Eröffnung: Miércoles/Mittwoch 19.3, 19:00
Instituto Cervantes, Salón de actos, 2º piso / Festsaal, 2.Stock
Entrada libre/ Freier Eintritt

Abbildung 5: Ausschnitt aus dem Newsletter des Instituto Cervantes, März 2014.

Día E- der Tag der spanischen Sprache

Der Día E- oder auch Día del Español wurde 2009 vom Instituto Cervantes ins Leben gerufen. Wie bereits der Name erahnen lässt, wird hier der Tag der spanischen Sprache gefeiert – und das auf der ganzen Welt. Ziel dieser Veranstaltung ist es, die Kultur der spanischen Sprache und ihren weltweiten Stellenwert zu feiern. Willkommen ist jede/r, die/der daran teilhaben möchte. Jedes Jahr wird eine Reihe von Aktivitäten organisiert, die sich allesamt mit der spanischen Sprache beschäftigen. Bei freiem Eintritt kann man verschiedensten Programmpunkten beiwohnen, die von gemeinsamen Spielen für Jung und Alt über Konzerten bis hin zu Spanischschnupperstunden reichen (vgl. AESPA, aufrufbar unter: <http://www.aespa.at/2013/06/dia-e-2013/>).

Das Ganze findet jedes Jahr im Juni und direkt im Instituto Cervantes, am Schwarzenbergplatz in Wien, statt (vgl. Instituto Cervantes, aufrufbar unter: <http://eldiae.es/>).

5.5.1.3. LAI- Lateinamerikainstitut

Das österreichische Lateinamerika-Institut wurde im Jahre 1965 gegründet und hat seinen Sitz in der Schlickgasse 1 in 1090 Wien. Das Institut setzt seine Schwerpunkte auf die Sprachvermittlung und Weitergabe von Informationen über lateinamerikanische Länder.

„Als Teil eines Netzwerks von vielfältigen internationalen Kontakten sind wir ein wichtiger Ort des Austauschs von regional- und fachspezifischem Wissen.“

(Lateinamerika Institut)

Ein wichtiges Merkmal des Lateinamerikanischen Instituts ist das Verbinden vom Sprachenlernen mit interkulturellem Wissen. Die Sprachtrainer, welche Native Speaker sind, vermitteln in ihrer Funktion als Sprachenlehrer nicht nur fundierte Sprachkenntnisse, sondern auch unterschiedlichste Aspekte ihrer Herkunftsländer und fördern somit auch den kulturellen Austausch und die Integration. Neben Fortbildungs- und Sprachkursen bietet das LateinamerikaInstitut seit kurzem auch Workshops speziell für Schülergruppen an. Unter dem Motto „Sprachenlernen mit allen Sinnen“ werden Sprache und Kultur über Augen und Ohren vermittelt. Durch aktuelle und greifbare Themen soll ein neuer Zugang zur spanischen Sprache und das Kennenlernen von LateinamerikanerInnen sowie der Erwerb von interkulturellem Wissen ermöglicht werden. Besondere Aufmerksamkeit wird den regionalen Sprachvarietäten Lateinamerikas geschenkt. Die Varietät der SprachtrainerInnen soll auch zur Bewusstseinsbildung von Diversität beitragen und gleichzeitig die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit fördern.

So unterschiedlich die Sprachtrainer sind, so unterschiedlich gestaltet sich auch das Angebot an Workshopthemen für die Schülergruppen, die von Märchen bis hin zu Straßendialogen reichen. Folgende Themen werden zurzeit vom Lateinamerika Institut angeboten:

- Colorín Colorado
- Diálogo en la calle

- Abenteuerreise durch Lateinamerika
- Lengua y música
- Kunst und Kultur in Costa Rica und Österreich
- Quiz über die spanischsprachige Welt
- Guatemala kennenlernen
- Mesa redonda con Antonio Zapata (Colombia)

Die Workshops werden vom 16. bis 26. Juni 2014 und auch vom 08. bis 19. September 2014 angeboten. Auf Anfrage beim Institut sind aber auch weitere individualisierte Terminvereinbarungen möglich. Die Workshops finden allesamt im Institutsgebäude statt. Die Dauer der Workshops variiert zwischen einer Einheit von 50 Minuten zu einem Preis von 65 Euro oder der doppelten Länge für das doppelte Entgelt. (vgl. Lateinamerika Institut, aufrufbar unter: <http://www.lai.at/>).

5.4.1.4. Tanzschulen

Das Angebot an Tanzschulen, die Tanzkurse zu spanischen oder lateinamerikanischen Tänzen anbieten, ist vor allem in Wien sehr groß. Einige der im Rahmen der Untersuchung befragten LehrerInnen sind sich dessen bewusst und nutzen dies, um ihren Spanischunterricht in eine Tanzschule zu verlegen. Denn ein Tanzworkshop stellt eine gute Möglichkeit für den Unterricht dar, zumal die Kultur eines Landes und auch die Anwendung der spanischen Sprache in einer Einheit verbunden werden. Tanzkurse bieten demnach eine exzellente Möglichkeit, das bereits Erlernte der Sprache zu verstehen und gleichzeitig umzusetzen und anzuwenden. Voraussetzung ist natürlich, dass die Arbeitssprache und somit die Arbeitsanweisungen sich auf das Spanische beschränken. Dass die Kurse in den meisten Fällen von Muttersprachlern der spanischen Sprache gehalten werden, erweist sich in diesem Fall als sehr praktisch. So kann man auch mehrere Kompetenzen zugleich schulen.

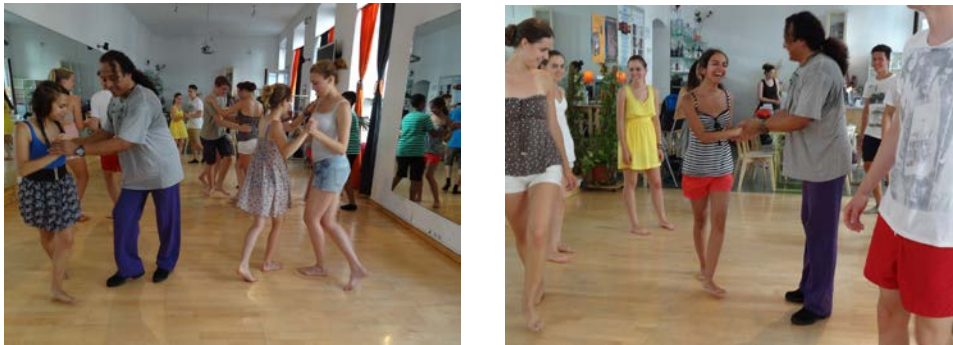


Abbildung 6: Aufnahmen eines Salsaworkshops an einer Wiener Schule im 18. Wiener Gemeinde Bezirk.

Zusammenfassend muss man sagen, dass sich die in diesem Kapitel beschriebenen primären Lernorte sehr gut für das fremdsprachliche außerschulische Lernen anbieten. Viele der soeben beschriebenen Einrichtungen haben sogar eigene Angebote für Schulklassen und auch bereits Erfahrung mit SchülerInnen. Jedoch darf man nicht vergessen, dass sich in Österreich noch andere Möglichkeiten für den Fremdsprachenunterricht anbieten, die spanische Sprache in Alltagssituationen anzuwenden und zu praktizieren. Dies gelingt zum Beispiel durch den Besuch eines außerschulischen Lernortes, der nicht primär dazu dient, Wissen zu transportieren, aber bei näherer Betrachtung auch zu einem Ort des unterrichtlichen Geschehens umfunktioniert werden kann.

Im nächsten Kapitel sollen also exemplarisch einige Beispiele sekundärer Lernorte in Wien angeführt werden, die nicht primär die Funktion der Wissensvermittlung haben, an denen man trotz allem aber authentische Begegnungen erleben kann.

5.5.2. Beispiele sekundärer Lernorte für den Spanischunterricht am Beispiel Wiens

5.5.2.1. Essen, Trinken & Alimentario

Spezialitätengeschäft „Vinos Majoma“

Bereits im Jahr 2009 öffnete das erste spanische Spezialitätengeschäft in Wien im sechsten Bezirk seine Türen. Das Geschäft bietet das größte Angebot an spanischen Produkten in Wien. Neben typischen spanischen Weinen und Delikatessen wie Käse, Oliven, Jamón Serrano oder süßen Turrónes, kann man auch direkt vor Ort originale spanische Tapas genießen.

Etwas Besonderes sind die Kochkurse, die von „Vinos Majoma“ angeboten werden. Hier kann man lernen, wie man spanische Tapas und eine traditionelle Paella zubereitet. Ein privater Workshop ist bereits ab vier Personen buchbar (vgl. Vinos Majoma, http://www.vinosmajoma.at/Spanische_Events_Wien.html).

Ignacio

Ignacio ist sowohl der Name eines Lokals als auch der seines Besitzers. Ignacio, ein Spanier, eröffnete in Wien eine spanische Vinothek, Tapasbar und „Alimentario“ in einem. Auf 60 m² Raum bietet sich ein Angebot an traditionellen spanischen Delikatessen. Die Produkte, die in der Bar angeboten werden, kann man auch direkt vor Ort in Form von Tapas oder auch als Kostprobe genießen, bevor man das Produkt kauft.

Es gibt neben Wein, welchem bei einem Schulausflug nicht allzu großes Interesse beigemessen werden sollte, Würste, Olivenöle, Essige, eingelegte Artischocken und kleine Paprikaschoten, Bohneneintöpfe, Sardellen, Aioli, weißen Thunfisch, Meeresfrüchte, handgeschnittenen Schinken, Seeigelkaviar, Schafmilchkäse, Salzgebäck, Marmeladen, etc.

„Die angenehme Musik, der Blick auf die Delikatessen und die überaus freundliche Bewirtung sind wie ein Kurzurlaub. Und den kann man auch nach Hause mitnehmen“, so zufriedene Gäste des Ignacios (kekinwien, 2013

<http://www.kekinwien.at/kunst/03/2013/ignacio-salztorgasse-7-vinothek-tapas-spanische-lebensmittel/>).

Estancia Santa Cruz

Dieses Restaurant befindet sich in der Prater Hauptallee und bietet lateinamerikanische und auch mexikanische Köstlichkeiten an. Das Besondere an diesem Restaurant ist, dass auch die Speisekarte zweisprachig geführt wird. Das Angebot reicht von Tapas bis zu Sopas und Postres. Die Bedienung versteht sowohl Deutsch als auch Spanisch.

Ein weiteres Highlight befindet sich auf der Homepage des Lokals. Es gibt einen eigenen Unterpunkt auf der Homepage, der vocablos heißt. Hier findet man eine kleine Vokabelhilfe, an der man sich bei einem Restaurantbesuch orientieren kann²⁰ (vgl. Estancia Santa Cruz, aufrufbar unter: <http://www.santacruz.at/>)

Casa México

Neben einem Onlineshop bietet das Casa México seit 2010 ein Geschäft an, bei dem man mexikanische und südamerikanische Spezialitäten aller Art kennenlernen und kaufen kann. Der Shop befindet sich am Spittelberg in Wien und erstreckt sich auf über 80 m². Neben landestypischen Getränken kann man auch typisch mexikanische oder südamerikanische Lebensmittel erwerben, wie die berühmten Tortillas, Tortillachips sowie verschiedene Salsas. Des Weiteren findet man neben Gewürzen und Chilischoten, auch Tapas, Süßwaren, Backwaren und sogar Fisch (vgl. Casa México, aufrufbar unter: <https://www.casamexico.at/>).

²⁰ Vokabelliste zum Thema Essen & Trinken, aufrufbar unter: <http://www.santacruz.at/vocablos.htm>

5.5.2.2. Geschäfte

La Librería – eine spanischsprachige Buchhandlung

Jedem/r SpanischstudentIn der Universität Wien ist die Buchhandlung La Librería in der Gertzgasse 128 im 18. Wiener Gemeindebezirk ein Begriff. Bei dieser Buchhandlung handelt es sich um eine spanischsprachige Buchhandlung, die ihren Fokus vor allem auf Literatur aus Spanien und Lateinamerika legt. Das Angebot reicht von Klassikern der spanischsprachigen Literatur bis hin zu Lehrmaterialien und Kinderbüchern. Darüber hinaus sind auch spanischsprachige DVDs und weitere digitale Medien erhältlich. Ein weiteres Highlight an dieser Buchhandlung ist – in Beziehung zu einem potentiellen außerschulischen Lernort für den Spanischunterricht – dass die Bedienung auf Spanisch gehalten wird, jedoch auch auf Deutsch ausgewichen werden kann (vgl. La Librería, aufrufbar unter: <http://www.libreria.at/de/index.php>).

America latina

Bei america latina handelt es sich um einen Shop, der im neunten Wiener Bezirk in der Universitätsstraße 6 anzutreffen ist. Dort findet man neben einem Angebot an Filmen aus Lateinamerika, das vielseitige Eindrücke in die lateinamerikanische Kunst verschafft, auch sehenswerte Ausstellungen unterschiedlichster Kunstobjekte. Hierbei werden einem die verschiedensten Werke lateinamerikanischer Künstler vorgestellt, die von Modernem wie Bilder und Skulpturen sowie Traditionellem wie Krippen, Schnitzkürbissen, handgewebten Teppichen, die alle einen Einblick in die reiche Geschichte Lateinamerikas geben, reichen.

Außerdem organisiert das america latina Ausstellungen, die unter dem Motto besonderer Anlässe oder Feiertage Lateinamerikas stehen. So lässt man etwa den Día de muertos stattfinden, an dem eine Ausstellung von Kunsthandwerken im america latina veranstaltet wurde. La artesanía (das Kunsthandwerk) versucht anhand verschiedener Materialien und Kunstwerke die kulturelle

Wahrnehmung des Día de los Muertos durch die Bevölkerung darzustellen. Die Zusammenhänge oder gar Unterschiede zwischen dem europäisch-katholischen Allerheiligenfest und der mexikanisch-indigenen Geschichte des Día de los Muertos zeigt interessante Unterschiede zwischen den Kulturen auf und verschafft somit einen Einblick in eine andere Kultur (vgl. america latina, aufrufbar unter: <http://www.americalatina.at/artelatina.htm>).

5.5.2.3. Cine español y latinoamericano

Festivals del cine

Bei den Befragungen, die im Zuge der Untersuchung durchgeführt wurden, zeigte sich, dass das Thema Film und Kino immer wieder zur Sprache kam. Ausflüge in die Kinowelt genießen seit eh und je Popularität, nicht nur bei SchülerInnen sondern auch bei FremdsprachenlehrerInnen.

Vor allem in Wien ist es ein Leichtes, auf spanischsprachige Kinovorführungen zu stoßen. Immer wieder finden in Wien „Filmfestivals“ statt, bei denen der Schwerpunkt auf Filme spanischsprachiger RegisseurInnen gelegt wird.

Ein Ziel dieser Filmfestivals ist es, den BesucherInnen unterschiedlichste Einblicke in die Region Zentral- und Lateinamerika sowie Spanien durch das Medium Film zu präsentieren. Deshalb gibt es bei diesen Filmfestivals neben einem großen Angebot an Spielfilmen auch Dokumentarfilme, die Themen wie Frauenrechte, Migration und Unterdrückung behandeln. Aber auch Themen wie Träume, Musik und die reiche Kultur finden bei diesen Filmfestivals ihren Platz. Von den verschiedensten Festivals erfährt man auf den unterschiedlichsten Plattformen kultureller Einrichtungen, die unter anderem der spanischsprachigen Community als Austausch dienen.

5.5.2.4. Kulturelle Einrichtungen als Ideenfundus

Im Folgenden werden unterschiedlichste Vereine vorgestellt, die den LehrerInnen der spanischen Sprache als Fundus zur Ideensammlung eine Stütze sein können. Im Verlauf der Forschungen hat sich herausgestellt, dass die unten genannten Vereine durchaus Anstoß zur Umsetzung von authentischen Begegnungen geben.

Somit soll auch diesen vorrangig online verfügbaren Institutionen ein Platz innerhalb dieser Arbeit eingeräumt werden.

Asociación Austríaca de Profesores de Español (AAEP)

La Asociación Austríaca de Profesores de Español (AAPE) gibt es bereits seit 1987. Aktuell (Stand März 2014) zählt der Verein für Spanischlehrer 270 Mitglieder.

Eines der Ziele des Spanischlehrerverbands ist die Förderung der spanischen Sprache und der hispanischen Kulturen in Österreich. Der Spanischlehrerverband bietet für die SprachenlehrerInnen Seminare und Fortbildungen zu den unterschiedlichsten Themen, den Unterricht betreffend, an. Informationen zu den einzelnen Angeboten findet man auf der Internetseite des Vereins unter <http://www.aape.at/>.

Ein weiteres Feature, dass auf der Homepage angeboten wird und im Speziellen für den Unterricht mit authentischem Material interessant ist, ist eine Linksammlung von verschiedenen Seiten, auf denen Texte im spanischen Original zu finden sind. Dieses Angebot kann es SpanischlehrerInnen erleichtern, sich mit authentischen Texten einzudecken (vgl. AAPE, aufrufbar unter: <http://aape-aape.blogspot.co.at/p/enlaces-recursos-para-la-clase-de-ele.html>).

Die Asociación Española en Austria (AESPA)

La Asociación Española ist eine unabhängige Organisation, die sich dem kulturellen und sozialen Austausch zwischen Spanien und Österreich verschrieben hat.

Der spanische Verein in Österreich bietet nebst einem „Wiki AEA“, einer interaktiven Wikipedia Seite, die den Austausch von Informationen bezüglich Wohnungs- und Arbeitssuche, spanischsprachigen Bildungseinrichtungen und dergleichen erleichtert, auch den Versand von regelmäßigen Newslettern per E-Mail an, um auf aktuelle Veranstaltungen und Angebote hinzuweisen.

Möchte man diesen Newsletter nicht abonnieren, findet man auch einfach auf der Homepage des Vereins (<http://www.aespa.at/>) unter „calendario“ alle wichtigen Informationen zu den verschiedensten Veranstaltungen. Unter anderem werden Buchvorstellungen, Ausstellungen, Konzerte und Ähnliches angekündigt – alles in Verbindung mit der spanischen Sprache & Kultur.

An sich ist es nicht möglich, diesen Verein vor Ort aufzusuchen. Dennoch sollte dem spanischen Verein in Österreich ein Platz auf den Seiten dieser Arbeit eingeräumt werden, da man durch die Information, die von dem Verein verteilt wird, auf Veranstaltungen aufmerksam werden kann, die sich sehr wohl als außerschulische Lernorte anbieten und an denen authentische Begegnungen stattfinden können.

Auffällig beim Durchsichten der Angebote und Veranstaltungen ist, dass die Mehrheit davon abends oder an Wochenenden stattfindet und die Teilnahme oftmals nicht kostenfrei ist. Trotz allem finden sich immer wieder Angebote, die sich sehr wohl in den Spanischunterricht einbauen lassen.

6. Authentische Begegnungen: Theoretisch – Top! Praktisch – Flop? Empirische Studie

Theoretisch wurde nun dargestellt, dass in der Institution Schule, in der Bildungspolitik und in der Schulgemeinschaft der Konsens herrscht, dass es für den Fremdsprachenunterricht wichtig sei, authentische Begegnungen zu fördern. Das Potential von authentischen Begegnungen wurde erkannt und brachte somit auch eine curriculare Verankerung mit sich, wie im theoretischen Teil der Arbeit aufgezeigt wurde.

Theoretisch ist die Sache hinsichtlich der authentischen Begegnungen geklärt und klingt auch gut umsetzbar. Nun stellt sich in diesem Zusammenhang dennoch die Frage, ob das Thema der Förderung authentischer Begegnungen nur theoretisch top ist und in der Praxis eher floppt? Werden authentische Begegnungen in der Unterrichtspraxis von den hiesigen FremdsprachenlehrerInnen tatsächlich in der Unterrichtspraxis gefördert?

Anhand der durchgeführten empirischen Untersuchung soll genau dies herausgefunden werden. Mit Hilfe einer Umfrage für LehrerInnen, die das Thema authentische Begegnungen untersucht, sollten relevante Schlüsse für die Praxis gezogen werden. Die im Zuge der Arbeit durchgeführte Studie stellt einen Situationsbericht der Unterrichtssituation hinsichtlich authentischer Begegnungen dar und soll als Orientierungshilfe in diesem fachdidaktischen Bereich gelten. Die leitende Grundfrage bei der vorliegenden empirischen Untersuchung war also folgende allgemeine Frage:

„Inwieweit fördern SpanischlehrerInnen an österreichischen Schulen den Lehrplanpunkt *Förderung authentischer Begegnungen* in der Unterrichtspraxis?“

Nach eingehender Auseinandersetzung mit der Literatur ergaben sich für die empirische Untersuchung als Ableitung von der Grundfrage weitere Teilfragen:

- Wie definieren Unterrichtende authentischen Unterricht?
- Wie definieren Unterrichtende authentische Begegnungen?

- Wie gestalten sie den Unterricht, welcher Mittel bedienen sie sich, um den Lehrplanpunkt „Förderung authentischer Begegnungen“ bestmöglich umzusetzen? Welche Inhalte, Themenbereiche und Medien nutzen sie dazu am meisten?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Bundesländern und der Nutzung außerschulischer Lernorte?
- Inwiefern werden Muttersprachler in den Unterricht eingebunden?
- Welche Rahmenbedingungen führen zu einer Erschwernis der Umsetzung dieser Förderung authentischer Begegnungen?

Diese und ähnliche Fragen sollten mit Hilfe des Onlinefragebogens, der an SpanischlehrerInnen im ganzen Land gerichtet war, beantwortet werden. Von diesen Fragestellungen ausgehend wurden folgende Hypothesen formuliert:

6.1. Hypothesen

Fragestellung 1:

Unterscheidet sich die Anzahl an Einsätzen von außerschulischen Lernorten in den Gebieten Wien und den anderen Bundesländern signifikant voneinander?

Hypothese 1: LehrerInnen aus Wien empfinden den Besuch außerschulischer Lernorte als einfacher als LehrerInnen anderer Bundesländer.

Fragestellung 2:

Unterscheidet sich die Anzahl an Einsätzen von außerschulischen Lernorten aufgrund der jeweiligen Berufserfahrung?

Hypothese 2: Je mehr Unterrichtserfahrung LehrerInnen haben, desto häufiger verwenden sie authentisches Material.

Hypothese 3: Je mehr Unterrichtserfahrung LehrerInnen haben, desto häufiger besuchen sie außerschulische Lernorte.

Fragestellung 3:

Gibt es einen Unterschied hinsichtlich der Herkunft der Lehrenden und dem Einsatz von authentischem Material und dem Besuch von außerschulischen Lernorten?

Hypothese 4: Wenn eine LehrerIn aus dem Land der Zielsprache stammt, dann wird authentisches Material häufiger in den Unterricht eingebunden.

Hypothese 5: Wenn eine LehrerIn aus dem Land der Zielsprache stammt, dann werden außerschulische Lernorte häufiger besucht.

Fragestellung 4:

Wie definieren Unterrichtende authentische Begegnungen? Ändert sich die Einstellung von LehrerInnen hinsichtlich der Definition von authentischen Begegnungen mit der Unterrichtserfahrung?

Hypothese 6: Je mehr Unterrichtsjahre LehrerInnen haben, desto überzeugter sind sie, dass authentische Begegnungen nur über den persönlichen Kontakt stattfinden.

6.2. Wahl der Forschungsmethode – der Fragebogen

Im Zuge der Planung der empirischen Untersuchung wurde nach einem passenden Testinstrument gesucht. Ziel der Untersuchung war es, auf landesweiter Ebene schnellstmöglich an möglichst viele repräsentative Ergebnisse zu gelangen. Zu diesem Zweck wurde eine quantitative Umfrage in Form eines Onlinefragebogens gewählt, da durch den standardisierten Fragebogen ermöglicht wird, aus verschiedensten Bundesländern Österreichs möglichst rasch und auf gleiche neutrale Weise zu verschiedenen aber doch vergleichbaren Ergebnissen zu gelangen.

Auch wenn ein standardisierter Fragebogen eine gute Möglichkeit ist, möglichst rasch eine hohe Anzahl an quantitativen Daten zu bekommen, wurde an manchen Stellen darauf geachtet, dass dem Fragesystem der geschlossenen

Antworten durch offene Nennungen ausgewichen werden konnte. Mit dieser Form der offenen Antwortmöglichkeiten ergibt sich eine gute Option, um auf individuelle Einblicke und persönliche Erfahrungen in Bezug auf authentische Begegnungen im Spanischunterricht einzugehen.

Zusätzlich wurde darauf geachtet, dass die LehrerInnen die Möglichkeit hatten, bei den Fragen – mit Ausnahme zu den demografischen Daten – Anmerkungen im Bereich „Sonstige“ machen können.

6.2.1. Zur Konstruktion des Fragebogens

Bereits vor der Erstellung der Umfrage wurde ein exploratives Interview mit der betreffenden Gruppe der SpanischlehrerInnen durchgeführt. Anhand dieses Interviews wurde dann der Fragebogen zusammengestellt.

Der erstellte Fragebogen umfasst 22 Seiten und gliedert sich in fünf Rubriken mit insgesamt 25 Fragen. Die Beantwortung der Fragen wurde online durchgeführt und dauerte in etwa 15 Minuten.

Besondere Beachtung bei der Erstellung des Fragebogens galt einer kurzen und klaren Formulierung der Items. Um die Verständlichkeit der Items und auch die technische Funktionsfähigkeit zu gewährleisten, wurde im Vorfeld ein Pretest mit mehreren Personen durchgeführt. Nach kleineren Änderungen bezüglich Rechtschreibung und Formulierung konnte der endgültige Fragebogen ausgesendet werden.

6.2.1.1. Die fünf Fragebogenkategorien

Im Folgenden sollen nun kurz die fünf Themenblöcke des Fragebogens vorgestellt werden. Folgende Gesichtspunkte waren beim Entwerfen des Fragebogens leitend:

I. Persönliche Information

In dieser Kategorie handelt es sich um das Abfragen von demografischen Daten der TeilnehmerInnen der Onlinebefragung. Zudem soll die aktuelle Unterrichtssituation der befragten SpanischlehrerInnen ermittelt werden. Mit diesen Angaben soll das Setting der Unterrichtenden komplettiert werden, um somit später einen besserer Vergleich darstellen zu können.

Demografische Daten

Frage 1: Geschlecht

Frage 2: Alter

Frage 3: Muttersprache

Persönliche Information zur Unterrichtssituation

Frage 4: Bundeslandverteilung

Frage 5: Schulform

Frage 6: Unterrichtsform

Frage 7: Dienstzeit

II. Umgang mit Materialien

Hier wird untersucht, welches Material und welche Medien am häufigsten von den SpanischlehrerInnen zum Einsatz kommen und welche Themengebiete am häufigsten im Unterricht Einzug erhalten. Bei dieser Kategorie wird das Augenmerk noch nicht auf die authentischen Begegnungen gerichtet, um somit zu Beginn neutrale Ergebnisse zu bekommen und verfälschten Ergebnissen aufgrund der sozialen Erwünschtheit hinsichtlich der Umsetzung der Förderung authentischer Begegnungen vorzubeugen.

Frage 8: Nutzung von Material

Frage 9: Häufigkeit der Themenbereiche

III. Authentische Begegnungen: Definition und Förderung

In dieser Rubrik wird versucht herauszufinden, wie die einzelnen LehrerInnen den Begriff „authentischer Unterricht“ und „authentische Begegnungen“ definieren. Neben dem Versuch einer theoretischen Annäherung, findet auch die praktische Umsetzung der LehrerInnen Berücksichtigung.

Frage 10: authentischer Unterricht

Frage 11: Förderung authentischer Begegnungen (Situationen)

Frage 12: Definition authentisches Material

Frage 13: Lernerniveau

Frage 14: Förderung authentischer Begegnungen (Medien)

Frage 15: Reihung: Nutzung von Quellen authentischen Materials

IV. Kontakt zu Native Speakern

In dieser Kategorie wird auf die persönlichen Erfahrungen der an der Studie teilnehmenden SpanischlehrerInnen mit Native Speakern und der Unterrichtsgestaltung bei Anwesenheit jener eingegangen.

Besondere Aufmerksamkeit gilt den positiven als auch negativen Erfahrungen mit FremdsprachenassistentInnen und spanischsprachigen Gästen.

Das Besondere an diesem Teil der Umfrage ist, dass es in dieser Kategorie neben geschlossen Frageformen auch offene Fragenstellungen gibt.

Frage 16: Erfahrung mit FremdsprachenassistentInnen

Frage 17: Beurteilung der Erfahrungen

Frage 18: Offene Nennungen zu Erfahrungen

Frage 19: Erfahrungen mit spanischsprachigen Gästen

Frage 20: Beurteilung der Erfahrung

Frage 21: Offene Nennungen zu Erfahrungen

V. Außerschulische Lernorte

Im letzten Themenbereich wird auf die Erfahrungen der LehrerInnen in Bezug auf außerschulische Lernorte im Fach „Spanisch“ eingegangen. Auch hier werden Aussagen zu positiven und negativen Erfahrungen zum Unterrichten an außerschulischen Lernorten ergründet.

Frage 22: Erfahrungen zu außerschulischen Lernorten

Frage 23: Beurteilung der Erfahrung

Frage 24: Offene Nennung zu Erfahrung

Frage 25: Reihung der Präferenzen

6.2.1.2.Skala/Item

Die Mehrheit der Items wurde als geschlossene Aussage formuliert. Mit Hilfe eines fünfstufigen Skalenniveaus, sollten die Befragten die entsprechende Antwort ankreuzen. Bei den Antwortmöglichkeiten handelte es sich um fünf verschiedenen Skalenniveaus, die am Anfang und am Ende verbal beschriftet wurden und von *trifft gar nicht zu* bis *trifft völlig zu* oder *stimme gar nicht zu* bis *stimme völlig zu* reichten.

Des Weiteren wurde auch bei manchen Fragestellungen die Häufigkeit erforscht. Auch diese konnte durch Ankreuzen der verschiedenen Skalenniveaus, die von *nie* bis zu *sehr häufig (täglich)* reichten, beantwortet werden.

Zusätzlich wurden offene Frageformen mit offenen Antwortmöglichkeiten formuliert, um besser auf persönliche Erfahrungen der SpanischlehrerInnen eingehen zu können.

6.3. Kontaktaufnahme und Durchführung

6.3.1. Auswahl der Experimentalgruppe und Kontaktaufnahme

Um die gewünschten Resultate zu erzielen, einen Einblick in das praktische Schulleben von SpanischlehrerInnen zu bekommen und deren individuellen Erfahrungen im Bereich authentischer Begegnungen im Fremdsprachenunterricht zu ermitteln, wurden ausschließlich SpanischlehrerInnen, die in der Sekundarstufe tätig sind, befragt.

Die Kontaktaufnahme zu den LehrerInnen erfolgte elektronisch via E-Mail. Die E-Mailadressen der befragten SpanischlehrerInnen wurden durch die öffentlich zugänglichen Schulhomepages ausfindig gemacht.

Die Sichtung der unterschiedlichsten Homepages beschränkte sich auf die Schultypen der allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) und auch berufsbildenden höheren Schulen (BHS) aus fünf verschiedenen Bundesländern: Wien, Niederösterreich, Oberösterreich, Vorarlberg und Salzburg.

Des Weiteren wurden die ARGE²¹ VertreterInnen der einzelnen Bundesländer gebeten, den Onlinefragebogen in ihrem Newsletter auszuschicken. Zwei der neun Verantwortlichen erklärten sich dazu bereit, die Einladung zur Untersuchung weiterzuleiten. Ihnen sei an dieser Stelle gedankt.

6.3.2. Durchführung

Nach dem Erstellen des Fragebogens und dem Durchlaufen des Pretests konnte mit dem Aussenden der Einladungen zum Onlinefragebogen begonnen werden. Das Befragungszeitfenster war mit 14. 04. 2014 bis einschließlich 05.05.2014 insgesamt drei Wochen geöffnet. In diesen drei Wochen konnte dann eine Rücklaufquote von 59 abgeschlossenen Fragebögen erzielt werden.

²¹ ARGE ist die Abkürzung für Arbeitsgemeinschaft und steht für die Fach- und Interessensvertretung der Spanischlehrkräfte.

Dadurch, dass es sich bei der Fragebogenbeantwortung um eine Online-Fragebogenbeantwortung handelte, die LehrerInnen zur Verfasserin der Arbeit keinerlei persönlichen Bezug haben und auch die ganze empirische Untersuchung natürlich freiwillig und anonym gestaltet wurde, konnte eine Beantwortung der Fragen nach sozialer Erwünschtheit vermieden werden.

7. Analyse der Ergebnisse

7.1. Auswertung und Interpretation

Die ausgefüllten Onlinefragebögen sind codiert und anonymisiert. Die Auswertung der Daten erfolgte mittels des Statistikprogramms SPSS.

Mithilfe der deskriptiven Analyse sollen im Folgenden die empirisch ermittelten Daten durch Tabellen und Grafiken übersichtlich dargestellt werden. Um diesen Schritt ausführen zu können, entschied sich die Diplomarbeitsautorin für das Programm Excel.

I. Rubrik: Persönliche Information

Demografische Daten

Frage 1: Geschlecht

Frage 2: Alter

Frage 3: Muttersprache: „Welche ist/sind Ihre Muttersprache/n?“

Insgesamt wurden 59 Fragebogen von SpanischlehrerInnen aus verschiedensten Bundesländern Österreichs ausgefüllt.

Unter den befragten Personen waren 53 der insgesamt 59 TeilnehmerInnen weiblich, 5 der Befragten männlich und eine Person machte keine Angaben zum Geschlecht. Damit ist ersichtlich, dass in der Grundgesamtheit die weiblichen LehrerInnen gegenüber den männlichen Kollegen bei der Befragung überwiegen.

In Bezug auf das Alter der Unterrichtenden gab der größte Teil der befragten Personen (47%) an, zwischen 30 und 39 Jahren alt zu sein. Die zweitgrößte Gruppe (24%) ist zwischen 39 und 49 Jahren alt. Zwischen 20 und 29 Jahren sowie 50 und 59 Jahren nahmen mit jeweils 8 Personen gleich viele Teilnehmer an der Onlinebefragung teil, was einen Anteil von 13% ergibt. Auch hier gab es eine Person, die keine Angaben zu ihrem Alter machte.

In Punkto Muttersprache führen mit 55 Nennungen beinahe alle TeilnehmerInnen der Studie an, dass sie in der deutschen Sprache

alphabetisiert wurden. Unter den Befragten befanden sich aber auch zwei Personen, deren Muttersprache Spanisch ist. Mit jeweils einer Nennung zu „Sonstiges“ und „keine Angabe“ sind die Angaben hinsichtlich der Muttersprache der insgesamt 59 Befragten komplettiert.

Persönliche Information zur Unterrichtspraxis

Die zweite Sparte, die auf die Informationen zur Person eingeht, bezieht sich insbesondere auf die aktuelle Unterrichtssituation der befragten LehrerInnen. Mit Angaben zu Bundesland, Dienstzeit, Schulform und Unterrichtsform soll das Setting der unterrichtenden Personen vervollständigt werden.

Frage 4: Bundeslandverteilung:

„In welchem Bundesland unterrichten Sie zur Zeit?“

Wie bereits eingangs geschildert, beschränkte sich die Sichtung der unterschiedlichsten Schulhomepages auf die Schultypen der allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) und berufsbildenden höheren Schulen (BHS) aus fünf verschiedenen Bundesländern: Wien, Niederösterreich, Oberösterreich, Salzburg und Vorarlberg.

Zusätzlich ergab sich die Möglichkeit, auch SpanischlehrerInnen anderer Bundesländer zu erreichen, indem die Einladung zum Fragebogen per Newsletter der ARGE an zahlreiche SpanischlehrerInnen des ganzen Landes versandt wurde. Dies führte dazu, dass auch SpanischlehrerInnen aus anderen als den oben genannten Bundesländern an der Studie teilnahmen.

Die Ergebnisse der Bundesländerverteilung der an der StudienteilnehmerInnenInnen werden in der nachfolgenden Grafik dargestellt:

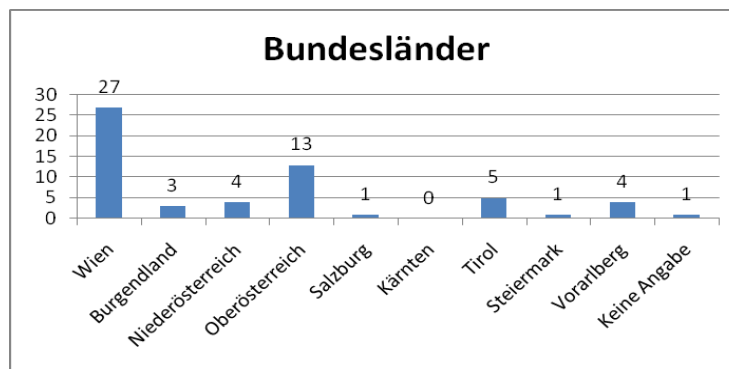


Abbildung 7: Verteilung der an der Studie teilnehmenden SpanischlehrerInnen über die Bundesländer Österreichs.

Die Mehrheit der an der Probanden, insgesamt 27 Lehrende (46%), unterrichten gegenwärtig in Wien. An zweiter Stelle, mit etwa halb so vielen Personen (13, 22%), steht die Gruppe der Lehrenden aus Oberösterreich. Der Rest der Befragten ist mehr oder weniger gleichmäßig auf die restlichen Bundesländer verteilt. Leider gab es keine/n TeilnehmerIn aus dem Bundesland Kärnten.

Frage 5: Schulform: „*In welcher Schulform sind Sie tätig?*“

Frage 6: Unterrichtsform: „*Ich unterrichte Spanisch als...*“

Obwohl beim theoretischen Teil dieser Arbeit stellvertretend für den Sekundarunterricht auf die Schulform der AHS und deren curriculare Verankerungen zu authentischen Begegnungen verwiesen wird, wurde, wie eingangs beschrieben, der Fragebogen sowohl an LehrerInnen der allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) als auch an berufsbildenden höheren Schulen (BHS) geschickt. Anlass dafür war schlicht und einfach jener, dass möglichst viele SpanischlehrerInnen zur Studie eingeladen werden und somit die Rücklaufquote erhöht werden konnten.

Die Mehrheit der befragten LehrerInnen – 41 Nennungen – ist an einer AHS tätig. Nicht ganz halb so viele, 18 der Befragten, unterrichten aktuell an einer BHS, und vier Lehrkräfte führen „Sonstige“ als Schulform an. Somit ist

ersichtlich, dass sich unter den teilnehmenden LehrerInnen 4 Personen befinden, die an mehreren Schulformen gleichzeitig eine Anstellung haben.

In Bezug auf die Unterrichtsform des Faches „Spanisch“ ergab sich folgendes Ergebnis: Die Mehrheit der befragten LehrerInnen, mit insgesamt 26 Nennungen, unterrichtet Spanisch als reguläres Fach. Als Wahlfach wird es von 17 LehrerInnen unterrichtet. 16 der 59 SpanischlehrerInnen führten an, dass sie Spanisch sowohl als reguläres Fach als auch als Wahlfach unterrichten.

Frage 7: Unterrichtspraxis: *„Wie viele Jahre unterrichten Sie bereits Spanisch?“*

Im Hinblick auf Zusammenhänge zwischen dem Einsatz von außerschulischen Lernorten und „Lehrerfahrung“ wurde auch eine Frage zu den Dienstjahren formuliert. Hintergrund dieser Frage ist, herauszufinden, ob es einen Zusammenhang zwischen „außerschulischen Lernorten“ und Dienstjahren gibt, also ob die Zahl außerschulischer Aktivitäten mit den Unterrichtsjahren steigt oder nicht und ob sich die Einstellung zur Definition von authentischen Begegnungen wandelt.

II. Rubrik: Unterrichtsmaterial

Frage 8: Nutzung von Material: *„Ich verwende für meine Spanischunterricht...“*

Um einen Überblick über die von den Befragten verwendeten Mitteln für den Spanischunterricht zu bekommen, wurde eine Frage zur Häufigkeit der allgemeinen Nutzung der Unterrichtsmittel gestellt.

Diese Frage wurde bewusst gleich nach den demografischen Daten und somit zu Beginn des Fragebogens platziert, damit man die Falschaussagen in Bezug auf authentisches Material und authentische Begegnungen, im Sinne einer „sozialen Erwünschtheit“, ausschließen konnte.

Für die Häufigkeit der Nutzung der Unterrichtsmaterialien ergibt sich folgende Grafik:

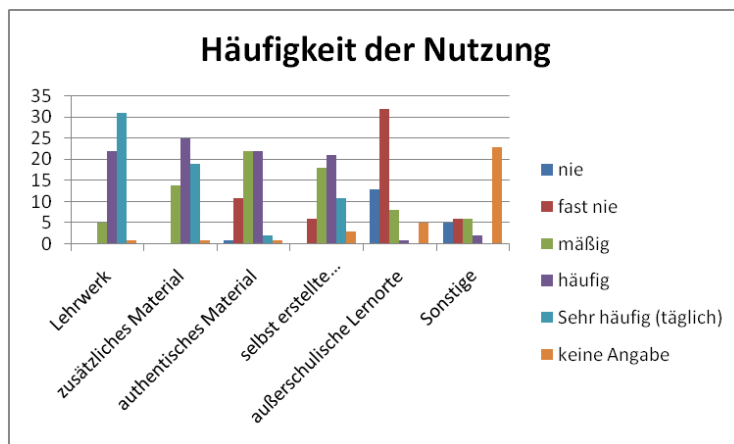


Abbildung 8: Häufigkeit der Nutzung von verschiedenen Unterrichtsmaterialien

Am häufigsten, wenn auch wenig überraschend, findet das Lehrwerk Einzug in die Unterrichtsgestaltung. 31 der 59 befragten Personen (53%) geben an, ein Lehrwerk sehr häufig (täglich) in ihren Unterricht einzubinden, 22 TeilnehmerInnen (37%) antworten mit häufig und 5 Personen (8%) nutzen mäßig ein Lehrwerk. Lediglich eine Person machte keine Angaben zu dieser Frage. Somit ist ersichtlich, dass niemand der 59 befragten SpanischlehrerInnen seinen Unterricht gänzlich ohne oder kaum ohne Lehrwerk gestaltet.

Das Ergebnis zur Häufigkeit der Nutzung von authentischem Material und außerschulischen Lernorten ist in Hinsicht auf das Thema „authentische Begegnungen“ interessant und soll daher im Folgenden noch einmal graphisch dargestellt werden:

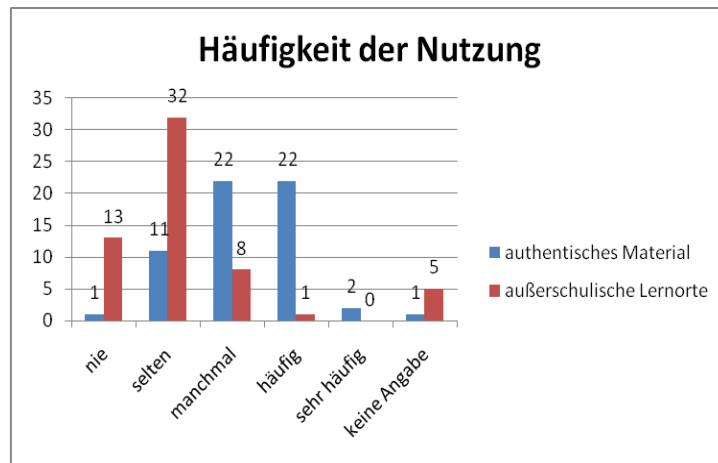


Abbildung 9: Vergleich der Häufigkeit der Nutzung von authentischem Material vs. außerschulische Lernorte

Immerhin zwei Personen gaben an, sehr häufig (täglich) Gebrauch von authentischem Material zu machen. Eine Person wiederum verwendet nie authentisches Material in ihrem Spanischunterricht. Selten würden 11 von den 59 Befragten authentisches Material in den Unterricht einbinden, und der mäßige und als häufig eingestufte Gebrauch von authentischem Material hält sich mit 22 zu 22 Personen im Gleichgewicht.

Aus den Ergebnissen lässt sich folgern, dass sich die Mehrheit der LehrerInnen durchaus dafür entscheidet, regelmäßig authentisches Material in den Unterricht einzubinden.²²

In Hinsicht auf außerschulisches Unterrichten zeigt sich ein ebenso aufschlussreiches Ergebnis: Außerschulische Lernorte werden im Spanischunterricht kaum oder gar nicht eingebunden. Mögliche Gründe dafür werden im späteren Verlauf der Arbeit noch genannt.²³

Lediglich eine Person gab an, häufig an außerschulischen Lernorten zu unterrichten. Im Gegensatz dazu beantworteten 13 SpanischlehrerInnen, dass sie

²² Die Annahme, dass es sich bei den beiden Personen, die täglich authentisches Material nutzen, um die spanischsprachigen Teilnehmer der Untersuchung handelte, musste widerlegt werden.

²³ Siehe Fragebogen: Frage 23.

sich nie mit ihrer Spanischklasse vor die Schultore begeben. Der größte Teil, nämlich 32 der Unterrichtenden, gibt an, fast nie außerschulische Lernorte in den Spanischunterricht einzubinden. Bei dieser Frage enthielten sich 5 Personen einer Angabe. Hier zeigt sich eindeutig, dass der Spanischunterricht noch nicht im Sinne eines außerschulischen Unterrichts verankert und dass es eine Seltenheit ist, den Spanischunterricht vor die Schultore zu verlegen.

Frage 9: Häufigkeit der Themenbereiche: „*Welche Themenbereiche vermitteln Sie in Ihrem Unterricht am häufigsten? (1= am häufigsten)*“

Hintergrund dieser Frage war es herauszufinden, wie die Präferenzen der SpanischlehrerInnen in Bezug auf ihre Unterrichtsgestaltung aussehen und welche Themen in ihrem Spanischunterricht mit am häufigsten behandelt werden. Eine Übersicht über die verschiedenen platzierten Ränge ist in nachfolgender Tabelle ersichtlich.

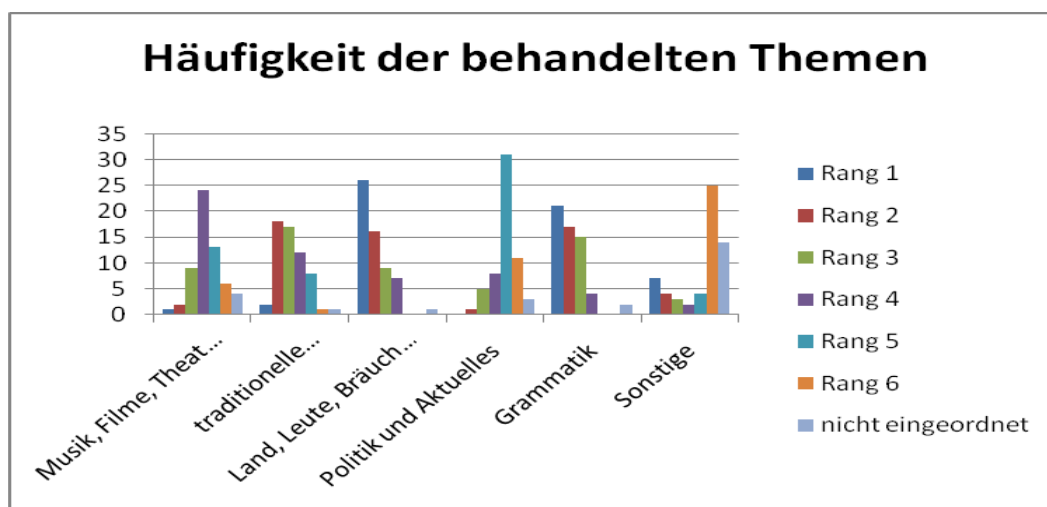


Abbildung 10: Häufigkeit der behandelten Themen im Spanischunterricht

	Rang 1	Rang 2	Rang 3	Rang 4	Rang 5	Rang 6	Nicht eingeordnet
Musik, Filme, Theater, Literatur	1	2	9	24	13	6	4
traditionelle Speisen und Essgewohnheiten	2	18	17	12	8	1	1
Land, Leute, Bräuche, Traditionen	26	16	9	7	0	0	1
Politik und Aktuelles	0	1	5	8	31	11	3
Grammatik	21	17	15	4	0	0	2
Sonstige	7	4	3	2	4	25	14

An dieser Stelle soll der erste Rang noch einmal unter die Lupe genommen werden. Der Spitzenreiter, mit insgesamt 26 Nennungen und somit auf Platz 1 (46%), ist der Themenblock Land, Leute, Bräuche, Traditionen. 21 der an der Studie teilgenommenen SpanischlehrerInnen (37%) meinen, dass Grammatik bei ihnen am häufigsten im Unterricht behandelt wird. An dritter Stelle der auf Rang 1 gereihten Themenblöcke steht mit 7 Nennungen (12%) der Block „Sonstiges“. Zwei LehrerInnen (3%) reihen traditionelle Speisen und Essgewohnheiten auf Platz 1, und bei einer Person (2%) finden Musik, Filme, Theater und Literatur am häufigsten Einzug in das Unterrichtsgeschehen. Der Themenblock Politik und Aktuelles wird von keinem der 59 Befragten als das am häufigsten behandelte Thema eingestuft.

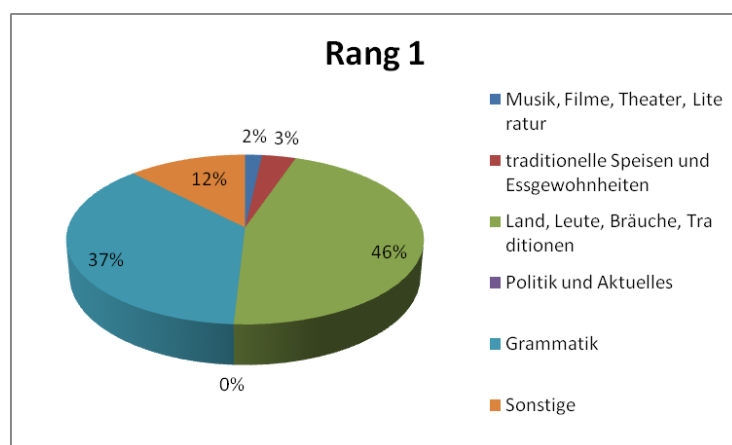


Abbildung 11: Häufigkeit der behandelten Themenbereiche: Rang 1

III. Rubrik: Definition „Authentischer Unterricht“

Frage 10: authentischer Unterricht:

„Authentischer Unterricht bedeutet für mich...“

Wie weiter unten in der Tabelle ersichtlich, trägt authentisches Unterrichtsmaterial beim Großteil der Befragten dazu bei, authentischen Unterricht zu gestalten.

Die meisten Nennungen mit völliger Zustimmung dafür, welche Komponenten einen authentischen Unterricht definieren, bekommen jedoch die Items „Situationen zu schaffen, die in einem Bezug zur außerschulischen Realität stehen“²⁴ sowie „als Lehrperson authentisch zu sein“, dies mit 32 Nennungen pro Item.

Die befragten SpanischlehrerInnen bewerten also diese beiden Punkte als noch effektiver hinsichtlich der Nützlichkeit als die Verwendung von authentischem Material.

Dicht gefolgt mit 29 Stimmen steht das Item „für die SchülerInnen bedeutungsvolle Situationen zu schaffen“. ²⁵

Im Großen und Ganzen lässt sich bei den Daten erkennen, dass alle Items große Wichtigkeit im Bezug zur Bedeutung authentischen Unterrichts für SpanischlehrerInnen aufweisen, wie in der nachstehenden Tabelle noch einmal angeführt wird:

²⁴ vgl. Kapitel 2.1.2.3. Situationsauthentizität (Bechtel & Roviró, 2010)

²⁵ vgl. Kapitel 2.1.2.2. Interaktionsauthentizität (Bechtel & Roviró, 2010)

vgl. Kapitel pädagogisch- situative Authentizität (Edelhoff, 1985)

vgl. Bärlund 2012: Bedeutungsvolle bzw. „authentische Lerneraktivitäten sind einerseits solche Aktivitäten, die für die SchülerInnen eine Bedeutung haben und sie motivieren, (...) oder andererseits solche Aufgaben, die die SchülerInnen auf eine reale Kommunikationssituation vorbereiten“ (Bärlund 2012, S.169).

	Stimme gar nicht zu	Stimme eher nicht zu	Teils- teils	Stimme eher zu	Stimme völlig zu	Keine Angabe
authentisches Unterrichtsmaterial zu verwenden.	0	9	9	24	15	2
für die SchülerInnen bedeutungsvolle Situationen zu schaffen.	1	2	6	19	29	2
Situationen zu schaffen, die in einem Bezug zur außerschulischen Realität stehen.	0	0	4	20	32	3
Muttersprachler in den Unterricht einzubeziehen.	1	7	10	21	18	2
als Lehrperson authentisch zu sein.	1	3	13	8	32	2
authentische Begegnungen zu schaffen.	0	5	12	19	19	4

Frage 11: Förderung authentischer Begegnungen (Situationen): „Authentische Begegnungen des Spanischunterrichts können stattfinden indem man...“

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Teils- teils	Trifft eher zu	Trifft völlig zu	Keine Angabe
Schulprojekte organisiert.	0	2	17	16	22	2
Auslandsaufenthalte organisiert.	0	1	3	7	47	1
eine FremdsprachenassistentIn in den Unterricht einbindet.	0	3	5	13	36	2
spanischsprachige Gäste in den Unterricht einlädt.	1	2	8	17	29	2
außerschulische Lernorte besucht (Museum, Tanzschule etc.).	1	4	18	23	11	2
authentische Kommunikationssituationen herstellt.	0	0	18	15	24	2
authentisches Material einsetzt.	0	2	19	15	22	1

Bei dieser Frage geht es darum, was die befragten LehrerInnen eigentlich unter dem im curricularen Verankerung der AHS als „authentische Begegnungen fördern“ verstehen und durch welche Mittel und unterrichtliche Aktionen genau diese Begegnungen gefördert werden können.

Die überwiegende Mehrheit stimmt völlig zu, dass Auslandsaufenthalte authentische Begegnungen fördern. Diese Möglichkeit wird im Gesamten von den Befragten als die effektivste Methode betrachtet, authentische Begegnungen zu fördern.

Interessant ist hier das Ergebnis hinsichtlich FremdsprachenassistentInnen und spanischsprachigen Gästen. Die Einbindung von FremdsprachenassistentInnen wird insgesamt als etwas effizienter im Sinne authentischer Begegnungen bewertet, als das Einladen von spanischsprachigen Gästen.

Diese Einschätzung mag wohl daran liegen, dass der Einsatz von FremdsprachenassistentInnen im Unterricht meist von längerer, kontinuierlicher Dauer während des Schuljahres ist und somit vielleicht mehr Auswirkungen auf den Unterricht hat als ein einmaliger Gastvortrag.

Auch der Einsatz von außerschulischen Lernorten wird in Bezug auf die Förderung authentischer Begegnungen als überwiegend günstig betrachtet. Jedoch im Vergleich zu den anderen Items hinsichtlich der Förderung von authentischen Begegnungen, schneiden außerschulische Lernorte etwas schlechter ab.

Frage 12: Definition authentisches Material: „*Authentisches Material...*“

An dieser Stelle sollte im Onlinefragebogen noch einmal die Debatte um authentische versus didaktische Materialien aufgegriffen werden. Die Ergebnisse zur Definition werden in nachstehender Tabelle erfasst.

Hier lässt sich erkennen, dass die Beantwortung der Fragen anhand von Skalenniveaus anders als bei den vorigen Fragen, nicht ganz so eindeutig in eine Richtung tendiert. Viele LehrerInnen halten sich im Mittelfeld, was vermutlich als ein Zeichen für Unentschlossenheit interpretiert werden kann. Dies zeigt, dass die Definition von authentischem Material nicht ganz so einfach festzulegen ist, auch nicht unter SprachlehrerInnen, die über eine gewisse Expertise dieses Thema betreffend verfügen.

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher zu	Teils - teils	Trifft eher zu	Trifft völlig zu	Keine Angabe
ist von Muttersprachlern für Muttersprachler und nicht extra für den Lernzweck entworfen worden (z.B. Zeitungsartikel aus El País).	1	3	15	20	18	2
kann auch das von Nicht-Muttersprachlern und nicht explizit für den Lernerkontext entworfene Material sein (z.B. eine spanische E-Mail von einem in Spanien lebenden Österreicher).	2	8	12	22	13	2
darf für den Unterricht nicht didaktisiert werden, da sonst der authentische Charakter verloren geht.	18	17	13	7	2	2
darf für den Unterricht bearbeitet und an das Lernerniveau angepasst werden.	3	4	16	18	17	1
ist Material, das für die SchülerInnen bedeutungsvoll ist.	3	7	16	16	13	4
stammt immer aus dem Zielland.	14	12	13	12	4	4

Frage 13: Lernerniveau: „Der Einsatz von authentischem Material im Spanischunterricht setzt ein gewisses Lernerniveau (GERS) voraus?“

Auch wenn der Einsatz von authentischem Material im Anfängerunterricht etwas umstritten oder vielleicht beschwerlicher ist, zeigt sich ein Trend in Richtung Einsatz von authentischem Material gleich vom Beginn des Fremdsprachenunterrichts weg.

Der Großteil der hier befragten FremdsprachenlehrerInnen bestätigt diesen Trend: 40 der 59 Befragten gaben an, dass der Einsatz von authentischem Material nicht an ein fortgeschrittenes Lernerniveau gebunden ist.

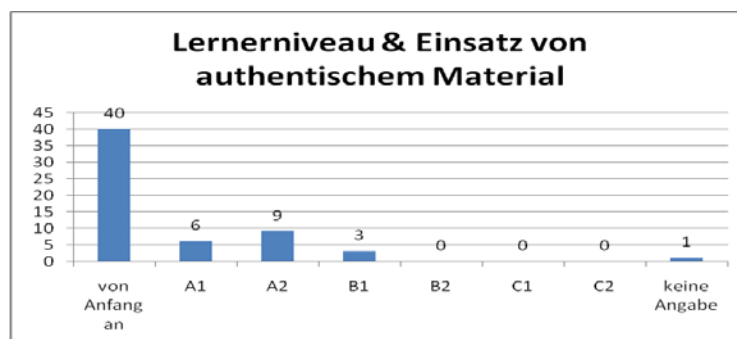


Abbildung 12: Angaben zu Einschätzungen des Einsatzes von authentischem Material & Lernerniveau

Frage 14: Förderung authentischer Begegnungen (Medien):

„Folgende Medien tragen zur Förderung authentischer Begegnungen bei...“

Da authentische Begegnungen nicht nur über den persönlichen Kontakt stattfinden und der Begegnungsbegriff im Zusammenhang mit „authentischen Begegnungen“ etwas weiter als in dem vom Duden vorgegebenen Rahmen betrachtet werden muss, wurde zu diesem Thema eine Frage erstellt, die untersuchen sollte, wie der authentische Begegnungsbegriff von den SprachenlehrerInnen ausgelegt wird.

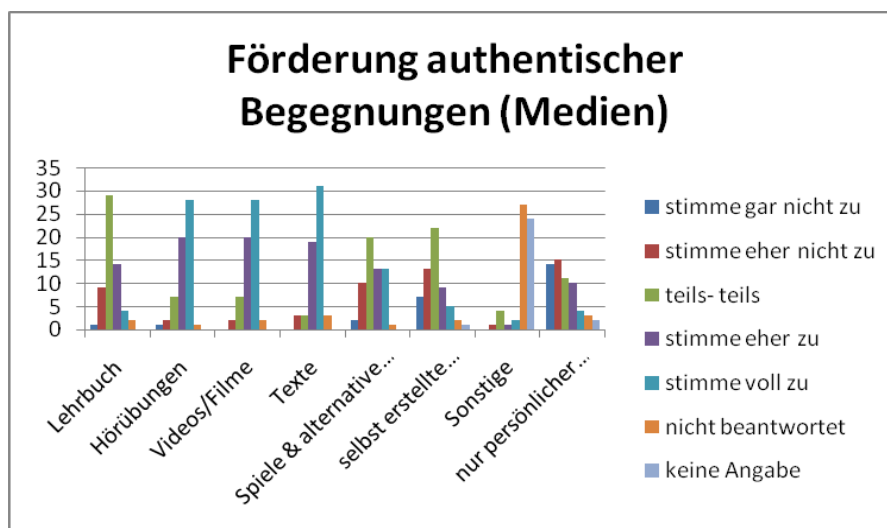


Abbildung 13: Förderung authentischer Begegnungen via Medien

In diesem Sinne wird explizit auf den letzten Punkt „nur persönlicher Kontakt (Interaktion) fördert authentische Begegnungen“ eingegangen. Die Ergebnisse lassen sich anhand folgender Grafik darstellen:

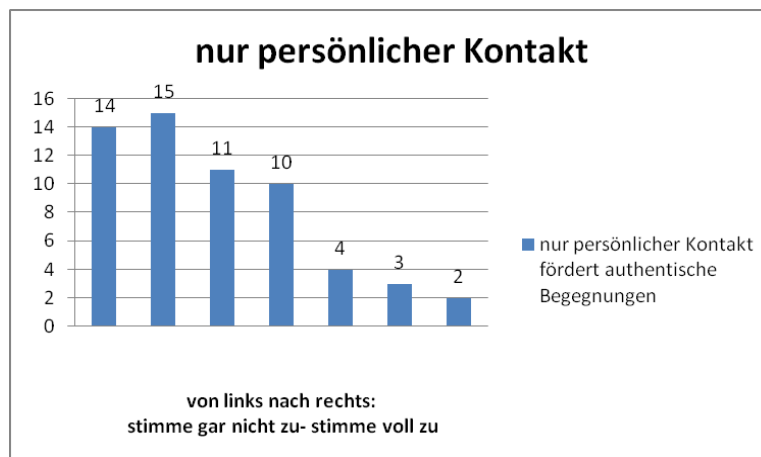


Abbildung 14: Angaben über die Einstellung zur Förderung authentischer Begegnungen: Item: Nur persönlicher Kontakt fördert authentische Begegnungen.

Wie aus der Grafik ersichtlich, schließt beinahe die Hälfte der Befragten aus, dass authentische Begegnungen nur über persönlichen Kontakt gefördert werden. 14 (24%) sind der Meinung, dies treffe gar nicht zu, 15 (25%) sehen dies ähnlich und wählen die Option trifft nicht zu. Im Mittelfeld halten sich die Stimmen mit 11 (19%).

Nicht ganz ein Viertel der StudienteilnehmerInnen tendiert in die entgegengesetzte Richtung und meint, dass authentische Begegnungen nur über persönlichen Kontakt, im Sinne einer Interaktion, stattfinden können. 10 der Befragten (17%) stimmen eher zu, dass sich authentische Begegnungen nur durch persönlichen Kontakt fördern ließen, 4 LehrerInnen (7%) stimmen dem völlig zu.

Frage 15: Reihung: Nutzung von Quellen authentischem Materials:
„Bitte reihen Sie folgende Quellen authentischen Materials nach Häufigkeit Ihrer Nutzung.“

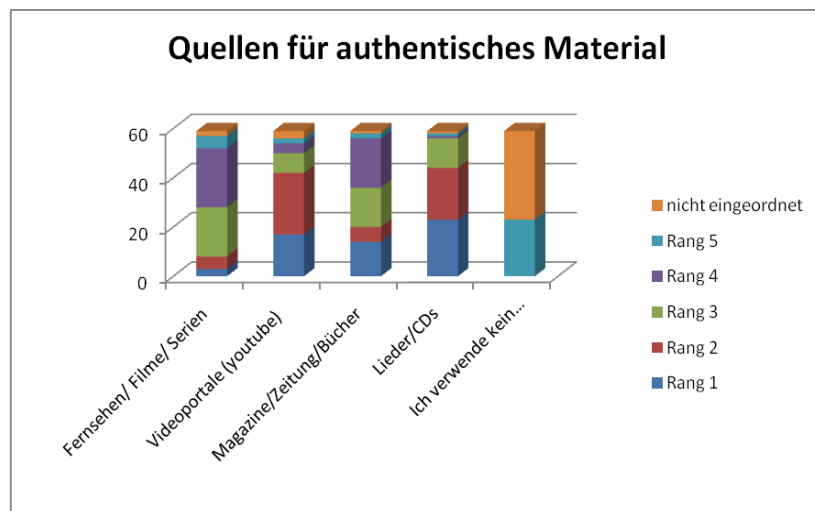


Abbildung 15: Angabe über die Nutzung von Quellen für authentisches Material

Hier sieht man, dass die beliebteste Quelle authentischen Materials Lieder und CDs darstellen. Des Weiteren nutzen LehrerInnen sehr gerne Videoportale und Magazine sowie Zeitungen und Bücher, um an authentisches Material zu gelangen. Das Fernsehen, Filme und Serien schätzen LehrerInnen als nicht ganz dafür geeignet, um als Quellen für authentisches Material zu dienen.

IV. Rubrik: Native Speaker

Frage 16: Erfahrung mit FremdsprachenassistentInnen:

„Haben Sie Erfahrungen mit FremdsprachenassistentInnen?“

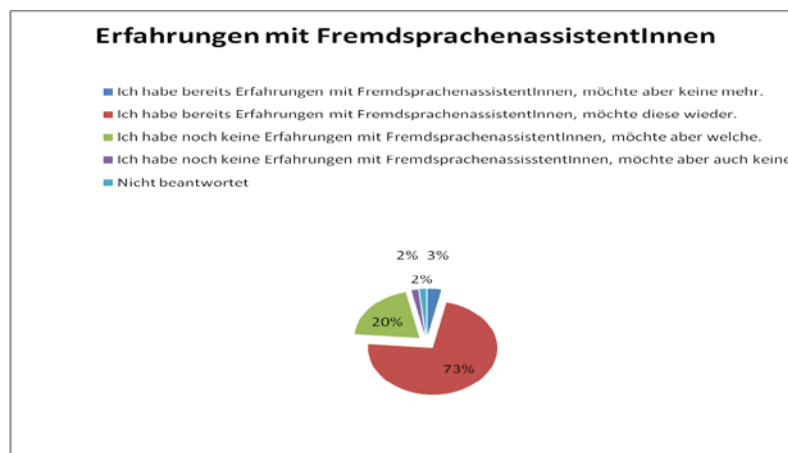


Abbildung 16: Angaben über Erfahrungen mit FremdsprachenassistentInnen

Die Ergebnisse der Studie belegen, dass das Einbeziehen der FremdsprachenassistentInnen in den Schulalltag gemeinhin als überwiegend positiv betrachtet wird.

Betrachtet man das Ergebnis der Angaben der StudienteilnehmerInnen in Bezug auf Erfahrungen mit FremdsprachenassistentInnen, so kann man daraus das Resümee ziehen, dass die Mehrheit bereits überwiegend positive Erfahrungen mit FremdsprachenassistentInnen sammeln konnte.

Unter den insgesamt 59 Befragten geben 40 Personen an, bereits Erfahrungen mit FremdsprachenassistentInnen gehabt zu haben, sie würden überdies auch weiterhin eine Zusammenarbeit mit FremdsprachenassistentInnen begrüßen. 12 der befragten SpanischlehrerInnen hatten bis dato noch keine Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit FremdsprachenassistentInnen, würden dies aber befürworten.

Ein minimaler Teil der StudienteilnehmerInnen hat eine eher negativ konnotierte Sichtweise zu FremdsprachenassistentInnen. Zwei der insgesamt 59 Personen hatten schlechte Erfahrungen mit FremdsprachenassistentInnen gesammelt,

und eine Lehrende gibt an, keine Erfahrungen zu haben aber auch zukünftig keine zu wollen.

Frage 17: Beurteilung der Erfahrungen: *„Beurteilen Sie bitte folgende Aussagen zu Ihren Erfahrungen mit FremdsprachenassistentInnen.“*

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Teils- teils	Trifft eher zu	Trifft völlig zu	Keine Angabe
FremdsprachenassistentInnen haben eine positive Auswirkung auf die Motivation der SchülerInnen.	1	1	9	26	9	13
FremdsprachenassistentInnen fördern authentische Begegnungen.	0	0	5	20	24	10
Ich habe negative Erfahrungen mit FremdsprachenassistentInnen.	15	11	9	7	4	11
Ich habe positive Erfahrungen mit FremdsprachenassistentInnen.	1	2	9	15	18	14
FremdsprachenassistentInnen schüchtern die SchülerInnen ein.	14	18	12	4	0	11
Ich habe keine Erfahrung mit FremdsprachenassistentInnen.,	28	0	1	1	7	22

Bei dieser Frage sollten die interviewten LehrerInnen die oben angeführten Aussagen hinsichtlich FremdsprachenassistentInnen beurteilen. Aus den Angaben erfährt man, dass die absolute Mehrheit der an der Umfrage teilgenommenen die Meinung vertreten, dass FremdsprachenassistentInnen authentische Begegnungen fördern.

Frage 18: offene Nennungen zu Erfahrungen:

„Schildern Sie bitte Ihre Erfahrungen mit den FremdsprachenassistentInnen. Falls Sie keine haben, schildern Sie bitte kurz, warum Sie keine haben.“

Bei dieser Frage handelte es sich um eine offene Fragestellung, bei der die Befragten ihre persönlichen Erfahrungen in positiver als auch negativer Hinsicht schildern konnten.

Aus dem Modus der offenen Beantwortungsmöglichkeit resultiert natürlich eine große Anzahl an unterschiedlich formulierte Antworten als Ergebnis. Auch wenn die Erfahrungsberichte individuell formuliert wurden, beschreiben sie im Großen und Ganzen dieselben Phänomene. Deshalb wurden die verschiedenen Antworten in allgemeinen Kategorien zusammengefasst.

Positive Erfahrung

Zunächst werden die überwiegend positiven Äußerungen zu den Erfahrungen mit FremdsprachenassistentInnen erläutert, die in folgenden Kategorien eingeteilt wurden:

Kategorie	Prozentwert (N=40)
Sprechtraining	60%
Motivation	55%
Teamteaching	27,5 %
Kulturvermittlung	25%
Freundschaft/Jugendlichkeit	22,5%
Authentizität	20%

Sprechtraining

Interessant sind die offenen Nennungen, die sich für die Kommunikationssituation ergeben. So wird die Anwesenheit von FremdsprachenassistentInnen oft und gerne zum Dialogtraining und auch im Speziellen zur Vorbereitung auf die mündliche Matura eingesetzt. ²⁶ Dabei wird seitens der Lehrerschaft darauf hingewiesen, dass ein Muttersprachler aus dem Zielland im Unterricht schlichtweg einfach nicht zu ersetzen ist.

²⁶ siehe Kapitel 4.1.1.

Dass ein Repräsentant aus dem Zielland kommt und dann auch noch die zu erlernende Sprache „echt“ spricht, sei von großem Vorteil; die Assistenten vermitteln also den SchülerInnen das Gefühl, dass die Zielsprache wirklich existiert, sie rechtfertigen auch die Zweckmäßigkeit des Spanischen im echten Leben.

Natürlich ergibt sich durch einen Muttersprachler eine authentische Kommunikation: Füll- und Sprichwörter, die Aussprache, dialektale Unterschiede und die Sprechgeschwindigkeit fordern SchülerInnen, jedoch stellt die Arbeit mit einem FremdsprachenassistentIn auch ein gutes Training dar.²⁷

Dass sich Sprache ständig verändert, ist allgemein hin bekannt. Ein Vertreter, der unmittelbar aus dem Zielland kommt, spricht Spanisch in einer anderen Weise als ein/e SpanischlehrerIn aus Österreich. Die Aktualität der Sprache ist mit der Anwesenheit einer/eines FremdsprachenassistentIn gegeben.

Dass die FremdsprachenassistentInnen oft über geringe Deutschkenntnisse verfügen, kann sich als Vorteil entpuppen, da somit die SchülerInnen „gezwungen“ werden, Spanisch zu sprechen.

Motivation

Mit am häufigsten genannt wurde der motivationelle Aspekt, den die FremdsprachenassistentInnen mit sich bringen.

So wurde die Begriffsgruppe der Motivation sowie die Aussage „motivierend und motivationssteigernd“ bei den Erläuterungen zu den positiven Erfahrungen wiederholt genannt.

Der Sinngehalt von Motivation muss in dieser Weise sowohl seitens der FremdsprachenassistentInnen als auch in Bezug zu den SchülerInnen gesehen werden, denn auch die motivierte Arbeitshaltung der FremdsprachenassistentInnen wurde bei den offenen Nennungen gelobt.

²⁷ siehe Kapitel 4.3. und 4.4.

Häufiger genannt wurde trotz allem der Begriff der Motivation in Verbindung mit einer motivierenden Wirkung auf die SchülerInnen; so motivieren die AssistentInnen zur Kommunikation und locken die SchülerInnen aus der Reserve. Dazu kommt auch noch, dass die Neugierde und Begeisterung der SchülerInnen geweckt wird.

Zudem bringen die FremdsprachenassistentInnen durch ihre motivierte Arbeitshaltung frischen Wind in den Unterricht, der als abwechslungsreich aufgefasst wird. Der Begriff „Abwechslung“ fällt bei den Erläuterungen über positive Erfahrungen des Öfteren und wurde auch in die Kategorie der Motivation aufgenommen.

Teamteaching

„Perfekte Tutoren, kreative AssistentInnen, super Umsetzung der Vorgaben und Selbstständigkeit“; das alles sind Nennungen, die an dieser Stelle bei den offenen Nennungen zu den positiven Erfahrungen genannt wurden und bei der Kategorie Teamteaching ihren Platz gefunden haben.

Beachtenswert scheint, dass FremdsprachenassistentInnen auch allem Anschein nach eine Auswirkung auf die Unterrichtsgestaltung und deren Reflexion bei den befragten SpanischlehrerInnen haben.

Dadurch, dass sie einen anderen Zugang zum Unterrichten haben, führen viele der befragten LehrerInnen an, dass sich somit für sie die Möglichkeit bietet, andere Ideen und Perspektiven zu erfahren und auch neue Methoden kennenzulernen. Somit sind die Ideen und Erfahrungen der FremdsprachenassistentInnen nicht nur für die Schülerschaft gewinnbringend, sondern auch den SpanischlehrerInnen von Vorteil, da diese die neuen Erfahrungen für ihren weiteren Unterricht nutzen können.

Gleichermaßen ergibt sich bei der Umsetzung von unterschiedlichen Sozialformen durch eine zusätzliche, im Unterricht agierende Person ein

Vorteil. Das Arbeiten in Kleingruppen ist so gut umsetzbar, und die SchülerInnen können vermehrt Einzelgespräche in Anspruch nehmen.

Beachtenswert ist an dieser Stelle folgende Aussage einer/s SpanischlehrerIn: *„Der FSA hilft mir, mein Spanisch wieder aufzumöbeln“.*

Hier sieht man deutlich, dass nicht nur die SchülerInnen einen großen Nutzen hinsichtlich des Sprachrepertoires der/des FremdsprachenassistentIn ziehen können. Auch die LehrerInnen begrüßen die authentische spanische Kommunikation und Zusammenarbeit, nicht zuletzt, um das eigene Spanisch wieder „aufzupolieren“.

Kulturvermittlung

Eine weitere Gruppe von Nennungen wurde der Kategorie der Kulturvermittlung zugeteilt. Die Kulturvermittlung und landeswissenschaftliche Vertiefung stellt einen Aufgabenbereich der FremdsprachenassistentInnen dar.²⁸ Dies wird auch von den befragten LehrerInnen als durchgehend positiv angerechnet und als positive Erfahrung erlebt.

Zumal FremdsprachenassistentInnen von Erfahrungen aus erster Hand berichten und auch einen aktuellen Bezug zu Land und Kultur haben, sind viele der befragten LehrerInnen der Meinung, dass Landes- und Kulturkunde durch FremdsprachenassistentInnen, die aus dem jeweiligen Zielland stammen, authentischer vermittelt werden können, als von einer/m ÖsterreicherIn. Der Wissenstransfer über kulturelle Gegebenheiten und Bräuche wird auch seitens der SchülerInnen als authentischer aufgefasst, da es für „VertreterInnen“ des Ziellandes einfacher ist, kulturelle Details zu vermitteln und auf aktuelle, authentische Themen einzugehen und somit die „fremde“ Lebenswelt ein wenig näher zu bringen.

Ein weiterer Punkt, der genannt wird, ist, dass die meist jungen FremdsprachenassistentInnen insbesondere besser über die Jugend und die

²⁸ siehe Kapitel 4.1.1.

Lebensart der Jugendlichen des Ziellandes berichten können, was natürlich ganz im Interesse der Schülerschaft ist.

„Es macht den SchülerInnen Spaß, die Fremdsprache anzuwenden, um ihre Antworten auf echte Fragen, also nicht solche, die nur zu Übungszwecken gestellt werden, zu bekommen.“

Anderer Zugang zu SchülerInnen – Freundschaft

Da die meist jungen AssistentInnen sich nahe an dem Alter der SchülerInnen befinden, sind sich diese beiden Parteien meist auch auf der persönlichen Ebene nahe. Sie können aufgrund ihres Alters einen guten Draht zueinander aufbauen, in manchen Fällen entstehen sogar Freundschaften zwischen SchülerInnen und AssistentInnen.

Aufgrund desselben Alters ist auch die Basis für einen Erfahrungsaustausch gegeben. Die SchülerInnen profitieren von dem nicht allzu großen Altersunterschied insofern, dass sie den FremdsprachenassistentInnen Fragen stellen können, die für sie in ihrer Lebenslage gerade relevant und für sie auch tatsächlich von persönlichem Interesse sind.

Auch an dieser Stelle folgt ein Zitat einer an der Studie teilgenommene Lehrerin, die dieses Phänomen der Freundschaft mit folgenden Worten beschreibt: *„bestes Zeichen: Schüler sind traurig, wenn AssistentIn einmal nicht da ist“.*

Authentisch

In Bezug auf die Kategorie „Authentizität“ muss darauf verwiesen werden, dass bei den Erläuterungen zu den positiven Erfahrungen mit FremdsprachenassistentInnen der Begriff „authentisch“ oder „Authentizität“ meist ohne nähere Ausführungen angeführt wurde. So ähnlich verhält es sich auch bei dem Wort „Motivation“ oder „motivierend“.

Negative Erfahrungen

Auch wenn die positiven Erfahrungen überwiegen, so soll an dieser Stelle auch noch auf die negativen Erfahrungsberichte der befragten SpanischlehrerInnen eingegangen werden. So wie bereits die positiven Nennungen wurden auch die negativen Kommentare in verschiedenen Kategorien zusammengefasst: Arbeitshaltung, didaktische und pädagogische Defizite, Sprache und Demotivation.

Kategorie	Prozentwert (N=36)
Arbeitshaltung	50 %
Didaktische & pädagogische Defizite	38,8 %
Sprache	13,8%
Demotivation	2,7%

Arbeitshaltung

Etliche Male wurde bei den negativen Erfahrungen die unzureichende Arbeitshaltung der FremdsprachenassistentInnen genannt. Hinsichtlich der unzureichenden Arbeitshaltung wurden häufig Eigenschaften genannt, die den Charakter der unterschiedlichen AssistentInnen ausdrücken, unter anderem zum Beispiel Unselbstständigkeit, Unpünktlichkeit oder Demotivation.

In Verbindung mit negativen charakterlichen Eigenschaften wurde sogar erwähnt, dass diese eine negative Auswirkung auf die Kooperation und die eigene Arbeitsweise hatte. So wurden manche FremdsprachenassistentInnen zur zusätzlichen Belastungsprobe für die Nerven anstatt zur Unterstützung.

Im Großen und Ganzen muss man aber sagen, dass sich die befragten SpanischlehrerInnen der Tatsache bewusst sind, dass diese eher negativ konnotierten Beschreibungen auf den jeweiligen Charakter der FremdsprachenassistentInnen beruhen und Unselbstständigkeit und unzureichende Arbeitshaltung kein Phänomen sind, das auf FremdsprachenassistentInnen an sich zutrifft.

Didaktische & pädagogische Defizite

Ein Manko, das unter etlichen FremdsprachenassistentInnen kommun ist, ist der Umstand, dass sie oftmals keine didaktische oder pädagogische Ausbildung haben. Nicht selten kommen sie ausbildungstechnisch aus Bereichen, die mit der Institution Schule nichts gemein haben. Dies bedeutet auch gleichzeitig, dass sie noch keine oder kaum Unterrichtserfahrung sammeln konnten und ihnen auch keine didaktische und pädagogische Ausbildung zuteil wurde.

Der Mangel an „pädagogischem Gespür“ sowie die fehlende Erfahrung mit Didaktik und Methodik werden bei den negativen Erfahrungen des Öfteren geschildert, und es zeigt sich, dass es vorkommen kann, dass sich die didaktische Umsetzung der Lerninhalte für die AssistentInnen als schwierig gestaltet.

Viele der befragten SpanischlehrerInnen hierzulande sind sich dessen bewusst und sehen dies eher gelassen.

Aufbauend auf die nicht vorhandene didaktisch-methodische Ausbildung fällt es den FremdsprachenassistentInnen zum Teil etwas schwer, niveaugerecht zu agieren. So verwenden sie auch oftmals, vor allem im Anfängerunterricht, eine zu schwierige Sprache. Dies kann dann dazu führen, dass die SchülerInnen den Unterricht als zu schwierig empfinden und Desinteresse oder Demotivation auftritt.

Sprache

Eine weitere negative Erfahrung in Bezug auf SprachassistentInnen, die manche SpanischlehrerInnen hierzulande teilen, ist, dass FremdsprachenassistentInnen oft keine Kenntnisse über die eigene Grammatik haben, was eine falsche Grammatikvermittlung zur Folge hat. Obwohl sie nicht dafür angestellt sind, Grammatik zu vermitteln, kann es im Unterricht vorkommen, dass sie trotz allem mit Fragen zur Grammatik konfrontiert werden und dann in diesem Bereich nicht sattelfest sind.

Für einige AssistentInnen kann es sich als schwierig gestalten, das Sprachniveau der SchülerInnen einzuschätzen. Dies hat zur Folge, dass manche AssistentInnen es nicht schaffen, sich sprachlich an das Niveau der SchülerInnen anzupassen. Wie bereits erwähnt führt diese unüberwindbare Sprachbarriere folglich oftmals zu Überforderung und Demotivation seitens der SchülerInnen.

Motivation

Im Hinblick auf die Motivation sei an dieser Stelle auch noch erwähnt, dass die Präsenz eines/einer FremdsprachenassistentIn in Bezug zur Kommunikationssituation nicht nur eine positive sondern auch eine gegenteilige Wirkung erzielen kann, da es sein kann, dass es zu einer Einschüchterung kommt und die Motivation zur Kommunikationsbereitschaft seitens SchülerInnen sinkt.

Wie bereits bei der Kategorie der didaktischen Defizite genannt, kann sich die Unerfahrenheit in Sachen Methode und niveaugerechtes Unterrichten auf die Motivation der Lernenden auswirken. Gestaltet sich der Unterricht als zu schwierig oder unverständlich für die SchülerInnen, fühlen sie sich oftmals überfordert, und die Motivation, am Unterricht aktiv teilzunehmen, sinkt.

Ein/e LehrerIn schilderte unterdessen in ihren Erfahrungen, dass der/die FremdsprachenassistentIn in ihrer Funktion als SprachassistentIn von den SchülerInnen nicht ernst genommen wurde.

Warum haben Sie noch keine Erfahrungen mit der Arbeit mit FremdsprachnassistentInnen?

In den meisten Fällen liegt die Begründung, warum bis dato keine FremdsprachenassistentInnen im Unterricht anwesend waren, schlicht und einfach darin, dass der Schule noch keine SprachassistentIn zugewiesen wurde, auch wenn die Mehrheit der interviewten FremdsprachenlehrerInnen bereits ein Ansuchen um eine/n AssistentIn gestellt hat.

Während in anderen Fremdsprachenfächern, vor allem in Englisch, die Genehmigung von FremdsprachenassistentInnen keine Ausnahme mehr ist, ist dies bezüglich einer/s spanischsprechenden FremdsprachenassistentIn noch eher selten der Fall, wenn auch hier in den letzten Jahren die Tendenz der Einsätze an österreichischen Schulen steigt.

Teilweise erläutern die SpanischlehrerInnen, dass sie aufgrund der geringen Unterrichtsverpflichtung noch keine angefordert haben oder aber das Schulbudget nicht ausgereizt werden sollte bzw. kein Geld zur Verfügung gestellt wird.

Eine TeilnehmerIn schildert, dass an ihrer Schule generell keine AssistentInnen angestellt werden. Und zwei LehrerInnen berichten, dass anstelle eines/einer FremdsprachenassistentIn eine Nativa ganzjährig den Unterricht begleitet und sie deshalb nicht die Notwendigkeit sehen, eigens eine/n FremdsprachenassistentIn anzustellen.

Frage 19: Erfahrungen mit spanischsprachigen Gästen: „Haben Sie Erfahrungen mit spanischsprachigen Gästen?“

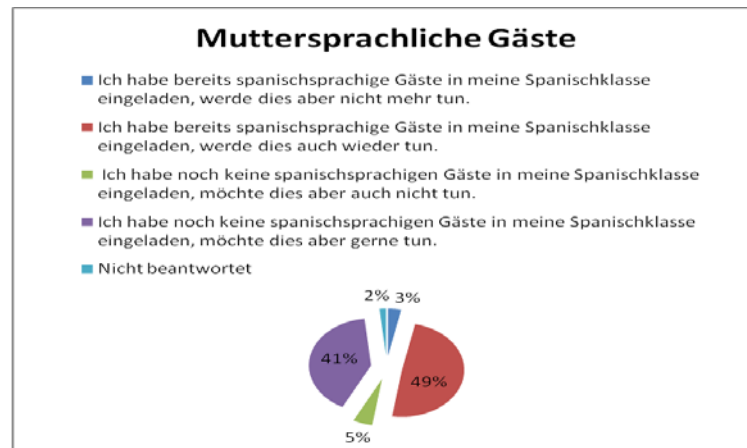


Abbildung 17: Angaben zu Erfahrungen mit spanischsprachigen Gastreferenten

Das Einbeziehen von Gastreferenten in den Schulalltag wird als überwiegend positiv betrachtet, und die meisten Probanden konnten bereits überwiegend positive Erfahrungen mit FremdsprachenassistentInnen sammeln.

49% der Personen geben an, bereits Erfahrungen mit Gastreferenten gehabt zu haben und auch weiterhin eine Zusammenarbeit mit jenen begrüßen würden.

Interessant ist hier, dass 41 % der befragten SpanischlehrerInnen bis dato noch keine Erfahrungen mit der Zusammenarbeit mit Gastreferenten hatten, dies aber befürworten würden. Vergleichsweise hatten nur 20%, also halb so viele, bis dato noch keine Erfahrung mit FremdsprachenassistentInnen, obwohl sie gerne welche hätten.

Ein minimaler Teil, nämlich 3% der Teilnehmer, schilderten, schlechte Erfahrungen mit Gastreferenten gehabt zu haben und deshalb eine erneute Zusammenarbeit in Zukunft auszuschließen. 5% schließen von vornherein das Einbeziehen eines Gastvortrages in ihre Spanischklasse aus.

Frage 20: Beurteilung der Erfahrung: „Beurteilen Sie bitte folgende Aussagen zu Ihren Erfahrungen mit spanischsprachigen Gästen.“

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Teils- teils	Trifft eher zu	Trifft völlig zu	Keine Angabe
Spanischsprachige Gäste haben eine positive Auswirkung auf die Motivation der SchülerInnen.	0	0	4	17	18	20
Spanischsprachige Gäste fördern authentische Begegnungen.	0	0	2	13	24	20
Spanischsprachige Gäste schüchtern die SchülerInnen ein.	9	13	15	2	1	19
Ich habe negative Erfahrungen mit spanischsprachigen Gästen.	29	2	1	0	2	25
Ich habe positive Erfahrungen mit spanischsprachigen Gästen.	2	0	1	7	22	27
Ich habe keine Erfahrung mit spanischsprachigen Gästen.	18	0	1	3	18	19

Bei der Auswertung der Frage muss man leider festhalten, dass die Anzahl der Personen, die keine Angaben zu den Beurteilungen machten, immer mehr größer wurde. Diese Abnahme an Antworten kann folgendermaßen interpretiert werden: Da die zweite Frage, die von der Beurteilung der Erfahrungen mit spanischsprachigen Gästen handelt, der zuvor gestellten Frage zu den FremdsprachenassistentInnen ähnelt, sahen manche LehrerInnen keinen Nutzen darin, ihre Meinung dazu abzugeben.

Trotz allem lässt sich erneut festhalten, dass die absolute Mehrheit der StudienteilnehmerInnen denkt, dass spanischsprachige Gäste im Unterricht zur Förderung von authentischen Begegnungen beitragen.

Frage 21: offene Nennungen zu Erfahrungen: „Schildern Sie bitte Ihre Erfahrungen mit spanischsprachigen Gästen in ihrer Spanischklasse.“

Auch bei den offenen Nennungen zu den Erfahrungen mit spanischsprachigen Gästen im Spanischunterricht wurden die TeilnehmerInnen gebeten, sowohl ihre positiven als auch negativen Eindrücke zu schildern.

Positive Erfahrungen

Die positiven Erfahrungen wurden wieder in Kategorien eingeteilt, wie in nachfolgender Tabelle ersichtlich.

Kategorie	Prozentwert (N=31)
Motivation	45%
Kulturvermittler	32,25%
Sprache	22,5%
Authentisch	22,5%
Selbstwertgefühl	13%

Motivation

Hier wird die Motivationsförderung ebenso wie bei den FremdsprachenassistentInnen als positive Erfahrung genannt. Bei den offenen Nennungen wird der Begriff „Abwechslung“ hingegen noch häufiger als bei den FremdsprachenassistentInnen genannt. Dies mag vielleicht daran liegen, dass Gastvorträge im Unterricht nicht ständig stattfinden. Durch verschiedene Gäste und deren Erfahrungen und Erzählungen sind auch schon weitere kreative Projekte entstanden. So entstand aus einer SchülerInneninitiative eine

Spendenaktion mit einem regen E-Mailkontakt im Rahmen eines Sozialprojektes in Nicaragua, wie eine Lehrerin schildert.

Eine andere Interviewte erzählt davon, dass durch verschiedenste Gastvorträge ein Großteil der SchülerInnen dazu motiviert wurde, ihr Schulpraktikum in lateinamerikanischen Gebieten zu machen.

„Die offene und herzliche Art der Spanier lockt die SchülerInnen aus der Reserve, auch wenn sie sich zu Beginn nicht trauen etwas zu sagen. Wenn einmal das Eis gebrochen ist, läuft alles wie von selbst und sie sehen, dass die nativos sie verstehen und sich freuen über ihre Beiträge und die Anwendung der Sprache an sich hat schon eine motivierende Funktion.“

Kulturvermittler

Sei es eine mit einem Österreicher verheiratete Hausfrau, die von ihren persönlichen Erfahrungen mit dem Integrationsprozess erzählt, ein Tanzlehrer, der den SchülerInnen einen für das Zielland typischen Tanz beibringt, ein Straßenmusiker, der von seinem abwechslungsreichen Leben erzählt, oder ein argentinischer Austauschschüler, der über die Unterschiede zwischen dem österreichischen und dem argentinischen Schulsystem berichtet: In allen Fällen sind die ZuhörerInnen äußerst interessiert und bekommen einen lebendigen Einblick in eine andere Kultur.

Auch wenn man als SpanischlehrerIn über einen Großteil der kulturellen Gegebenheiten Spaniens oder Südamerikas Bescheid weiß, so wirkt ein Erfahrungsbericht eines aus dem Zielland stammenden in jedem Fall authentischer. Die LehrerInnen schwärmen bei den positiven Nennungen von einer Belebung der Landeskunde und einer landeskundlichen Vertiefung. Durch Gastvorträge sehen die LehrerInnen die Möglichkeit, authentische Informationen und Erzählungen über Land und Leute in den Unterricht einzubinden. In den meisten Fällen sind die SchülerInnen in der ZuhörerInnenrolle interessiert und schätzten die Vertiefungen und lebendigen Einblicke in eine andere Kultur und in deren Bräuche.

Sprache

In gleichem Maße wird durch die Präsenz eines spanischsprachigen Gastes vermittelt, dass die Sprache auch tatsächlich gesprochen wird. So lernen sie zum Beispiel aktuelle Sprache und kulturelle Ausdrucksweisen aus erster Hand kennen. Nicht nur als Zuhörer wird der Besuch von spanischsprachigen Menschen geschätzt, wodurch die Sprachkompetenz gefördert wird. Auch in der aktiven Rolle als Kommunikationspartner fühlen sich die SchülerInnen laut Angaben der befragten LehrerInnen wohl. Vor allem wenn die Gäste über keine oder geringe Deutschkenntnisse verfügen und man sie mit den SchülerInnen etwas erarbeiten lässt, ist das oft sehr produktiv.

Authentisch

Das Adjektiv authentisch fällt bei den positiven Erfahrungen, die die SpanischlehrerInnen mit Gastvortragenden sammeln konnten, oft. Dadurch, dass die Gäste aus dem Zielland stammen, können sie, wie bereits erwähnt, aus erster Hand von ihren Erfahrungen über Land, Leute und Kultur berichten. Dies hat natürlich einen äußerst authentischen Charakter. Die SchülerInnen schätzen diese Gastvorträge, da jetzt eine Person aus dem Zielland, über das sie bereits einiges an kulturellen Gegebenheiten gehört haben, nun auch tatsächlich in ihrem Klassenzimmer steht und referiert. Zudem muss natürlich auch auf die authentische Sprechweise der Gastvortragenden hingewiesen werden. Auch wenn sich die Referierenden auf das Lernerniveau der SchülerInnen einstellen müssen, werden dennoch die Natürlichkeit der Sprache, die authentische Sprechweise und der Sprachenfluss repräsentiert.

Selbstwertgefühl

Den SchülerInnen wird durch die Kommunikation mit einem Native-Speaker das Gefühl vermittelt, dass sie bereits die Fähigkeit erlangt haben, in der Zielsprache zu kommunizieren, etwas verstehen können und auch verstanden zu werden. Wenn der Schülerschaft eine Situation angeboten wird, in der sie das Erlernte bereits anwenden können, dann betrachten sie das Erlernte mit ganz anderen Augen. Sie sehen die Sprache nicht mehr nur als

Übungssprache, sondern erleben an der eigenen Person den Nutzen der Fremdsprache.

„SchülerInnen merken, dass sie mehr können, als sie sich zutrauen, sie brauchen ein gewisses warming up, doch dann klappt es meist hervorragend. Die SprecherInnen sollen sich aber auf das Lernniveau einstellen.“

Negative Erfahrung

Im Allgemeinen muss man erwähnen, dass nur sieben der befragten Personen ihre negativen Erfahrungen mit Gastvorträgen schilderten. Genauso viele bestätigten in ihren Aussagen zu den negativen Erfahrungen, dass sie von keinerlei schlechten Erfahrungen mit Gastvorträgen berichten können.

Unter den Ausführungen zu den negativen Erfahrungen ließen sich jedoch auch wieder Übereinstimmungen herausfiltern, die in folgenden Kategorien zusammengefasst wurden, wie in nachstehender Tabelle ersichtlich.

Kategorie	Prozentwert (N=7)
Sprachniveau	57%
Hemmend	28,6%
Pädagogische Defizite	28,6%
Hoher Administrations- und Organisationsaufwand	14,3%
Mangel an Bekanntschaften	14,3%
Desinteresse der SchülerInnen	14,3%

Sprachniveau

Immer wieder zeigte sich bei der Auswertung der offenen Nennungen hinsichtlich negativer Erfahrungen mit spanischsprachigen Gästen, dass der Dialekt oder auch die Sprechgeschwindigkeit der Gäste etwas fordernd für die

SchülerInnen sein kann. Eine SpanischlehrerIn meinte, dass es manchmal selbst für sie schwierig sein kann, den Dialekt zu entziffern. Deshalb ist es auch von Vorteil, die Gäste auf das Niveau der SchülerInnen hinzuweisen oder die SchülerInnen auf den Gastvortrag vorzubereiten, damit die Angst vor der Kommunikation abgebaut werden kann.²⁹

Dass die „richtige“ Kommunikation den SchülerInnen vor allem beim spontanen Reden oft schwer fällt, wird auch noch als negative Erfahrung angeführt. Oft haben SchülerInnen den Wunsch, mehr auszudrücken als sie bereits sagen können.

Hoher Administrations- und Organisationsaufwand

Darüber hinaus schilderte ein/e LehrerIn, dass meist viel Vorbereitungszeit für solche Gastvorträge vonnöten ist. Bemerkenswerterweise gibt es von denjenigen Personen, die bereits einen außerschulischen Lernort besucht haben, weniger Aussagen bezüglich der Erschwernis hinsichtlich des hohen Administrationsaufwandes als bei den Personen, die noch keinen Unterricht an einem außerschulischen Lernort durchgeführt haben.

Mangel an Bekanntschaften

Ohne persönliche Kontakte scheint es laut Aussagen mancher LehrerInnen schier unmöglich, dass ein Gastbesuch zu Stande kommt.

Desinteresse seitens der SchülerInnen

Seitens der Klassen kann es passieren, dass kein Interesse aufkommt. Dies kann dazu führen, dass die Sprechbereitschaft und die aktive Teilnahme am Unterricht sinken.

„Kein Interesse der Klasse.“

„Schüler sind oft nicht sprechbereit.“

²⁹ vgl. Kapitel 4.3 Michler 2010: Schockvermeidung; Kapitel 4.4. Wilske 2010: Vermeidung des Realitätsschocks

Warum haben Sie keine Erfahrung mit spanischsprachigen Gästen in Ihrer Spanischklasse?

Kategorie	Prozentwert (N=22)
Keine Gelegenheit	31,8%
Fehlen an Bekanntschaften	27,3%
Administrativer Aufwand	22,7%
Unerfahrenheit / Neu an der Schule	9%
Man besucht jene lieber auswärts	4,5%

Auf die Frage, warum bis jetzt noch keine Gastvorträge in den Spanischunterricht eingebunden wurden, konnte man zwei Hauptargumente aus den offenen Nennungen der befragten SpanischlehrerInnen herauslesen.

Einer der Gründe, die am häufigsten genannt wurden, warum bis jetzt noch keine Gastreferentin im Unterricht anwesend waren, ist der Mangel an Bekanntschaften und der damit verbundene Mangel an passenden Gästen.

Die am häufigsten genannte Antwort auf die Frage „Warum haben Sie noch keine Erfahrung mit Gastvorträgen?“ war jedoch, dass sich bisher die Gelegenheit noch nicht ergeben hat.

Oft scheitert der Besuch von spanischsprachigen Gästen bereits am hohen administrativen Aufwand, der sich in Terminschwierigkeiten und dem hohen Organisationsaufwand äußert. Andere LehrerInnen schilderten, dass es aufgrund verminderter Stunden und einem Mangel an Zeit noch nie zu der Einbeziehung eines Gastreferenten gekommen ist.

V. Rubrik: Außerschulische Lernorte

Frage 22: Erfahrungen zu außerschulischen Lernorten: „Haben Sie Erfahrungen mit außerschulischen Lernorten mit Ihrer Spanischklasse?“

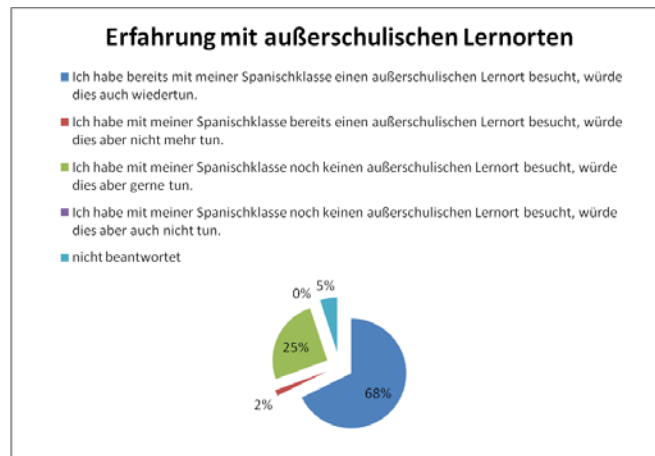


Abbildung 18: Angaben zu Erfahrungen mit außerschulischen Lernorten

Auch hier lässt sich erkennen, dass die Methode des außerschulischen Lernens als positiv von den LehrerInnen betrachtet wird. 68% der StudienteilnehmerInnen bestätigen, dass sie bereits außerschulische Lernorte besucht haben, und dies auch wiederholen würden. 25% der SpanischlehrerInnen geben an, bis jetzt noch keine Lernorte außerhalb der Schule besucht zu haben, dies aber ein Vorhaben in ihrem zukünftigen Unterricht darstellt. Lediglich 2% der Befragten geben an, eher negative Erfahrungen mit außerschulischem Lernen gesammelt zu haben, weswegen sie die Wiederholung eines außerschulischen Unterrichts ausschließen. Beachtenswert ist, dass es keine/n einzige/n LehrerIn gibt, die vorweg aussagt, keine außerschulischen Lernorte zu besuchen, ohne diese Möglichkeit vorher ausprobiert zu haben.

Frage 23: Beurteilung der Erfahrung: „Beurteilen Sie bitte folgende Aussagen zu Ihren Erfahrungen mit außerschulischen Lernorten.“

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Teils- teils	Trifft eher zu	Trifft völlig zu	Keine Angabe
In meinem Umfeld ist es einfach, außerschulische Lernorte zu besuchen.	12	14	14	11	2	2
Ich wünsche mir für mein Umfeld ein größeres Angebot an außerschulischen Lernorten.	3	4	11	18	18	5
Es ist einfacher, Gäste in den Unterricht einzuladen, als diese außerschulisch aufzusuchen.	7	8	17	7	15	5
Der Organisationsaufwand für außerschulische Lernorte ist gering.	18	21	11	5	0	4
Die Finanzierung für kleinere Exkursionen stellt ein Problem dar.	9	12	17	9	7	5
Die Verantwortung außerhalb der Schule ist für mich als LehrerIn außerhalb der Schule größer.	2	8	10	13	21	5
Ich habe mir noch nie Gedanken zu außerschulischen Lernorten gemacht.	35	4	2	1	1	16

Frage 24: Offene Nennung zur Erfahrung: „Schildern Sie bitte Ihre Erfahrungen mit außerschulischen Lernorten mit ihrer Spanischklasse.“

Positive Erfahrung

Beachtenswert ist, dass 38 der StudienteilnehmerInnen über positive Erfahrungen hinsichtlich des Spanischunterrichts an außerschulischen Lernorten berichten.

Einige Kategorien, wie Kulturbereicherung, Motivationssteigerung, Sprachförderung und Authentizität, finden sich bereits bei den Angaben zu den vorhergehenden Methoden des Einbindens von FremdsprachenassistentInnen oder spanischsprachigen Gästen.

Interessant ist jedoch, dass der Begriff Abwechslung häufiger als in den beiden vorhergehenden Gebieten genannt wird. Des Weiteren ist auch noch die Rede von der Schulung der sozialen Kompetenzen. Einen weiteren Vorteil birgt das außerschulische Unterrichten im fächerübergreifenden und positiven Unterrichten.

Kategorie	Prozentwert (N=38)
Kulturbereicherung	29%
Motivationssteigernd	29%
Sprachfördernd	18,4%
Abwechslung	15,8%
Authentizität	13,2%
Soziale Kompetenz	7,9%
Entspannter / positiver Unterricht	7,9%
Neuer Zugang	5,3%
Fächerübergreifend	5,3%
Selbstbewusstsein	2,6%

Kulturbereicherung

Dadurch, dass man den Unterricht öffnet und sich in ein anderes Unterrichtssetting begibt, wird zugleich der Horizont erweitert. Oft werden bei den positiven Erfahrungen zu außerschulischen Lernorten Unterrichtsinhalte genannt, die eine Kulturbereicherung darstellen, wie diverse Ausstellungen, Theater und Kino. Auch Sprachreisen und der damit in Verbindung stehende

direkte Kontakt zu einer anderen Kultur werden als überwiegend positiv bewertet.

Motivationssteigernd

Eine der befragten LehrerInnen vergleicht das Arbeiten an außerschulischen Lernorten treffend mit einem „Tapetenwechsel“. Indem es sich vom regulären Unterricht unterscheidet, wird dieser als interessant seitens der Lernenden eingestuft, was die Motivation steigen lässt.

„Der Ortswechsel macht den SchülerInnen Spaß.“

Sprachfördernd

Vor allem Sprachreisen haben laut Angaben der befragten LehrerInnen einen positiven Effekt auf die Hör- und Sprechkompetenz. Die SchülerInnen sind außerhalb der gewohnten Schultore animiert, Spanisch zu sprechen und auch die spanische Sprache in einer neuen Umgebung kennenzulernen.

Soziale Kompetenz

Auch bei der Kategorie der sozialen Kompetenz bringen Sprachwochen nicht nur hinsichtlich sprachlichen und kulturellen Angelegenheiten einen großen Nutzen, der unbestreitbar ist.

„Außerdem wird der Zusammenhalt und das Aufeinandereingehen der Klasse positiv beeinflusst.“

Nicht nur die Beziehung unter den SchülerInnen profitiert davon, sondern auch das Verhältnis LehrerIn zu SchülerIn wird ebenso positiv beeinflusst.

Neuer Zugang

Indem man das Schulgebäude verlässt und das Lernen nicht nur auf den Ort „Schule“ begrenzt wird, werden neue Zugänge zu den Lerninhalten geschaffen. Der Ortswechsel wirkt sich auch positiv auf die emotionale Bewertung des Lernens aus, da der Begriff „Lernen“ mit etwas Positivem verbunden wird.

Negative Erfahrung

Hinsichtlich der negativen Erfahrungsberichte zeigen sich wie bereits bei den Gastvorträgen und FremdsprachenassistentInnen ähnliche Aussagen und Kategorien. Was jedoch an negativen Eindrücken noch hinzukommt, ist die Kategorie der erhöhten Verantwortung sowie die unerfüllte Erwartungshaltung.

Kategorie	Prozentwert (N=18)
Administrativer Aufwand	44,4%
Mangelndes Angebot / zu weit weg	22,2%
Erhöhte Verantwortung	22,2%
Desinteresse der SchülerInnen	22,2%
Hohes Sprachniveau	11,1%
Unerfüllte Erwartungshaltung	11,1%

Zwei der Befragten schildern bei den offenen Nennungen zu den negativen Erfahrungen, dass sie von keinerlei negativen Erfahrungen berichten könnten. Die restlichen Aussagen wurden wieder in Kategorien zusammengefasst, die im Folgenden beschrieben werden sollen.

Administrativer Aufwand

Am häufigsten scheint es auch hier am hohen zeitlichen und organisatorischen Aufwand zu scheitern. Alleine die Stundenplankoordination stellt ein Problem dar. Zusätzlich können sich auch Probleme hinsichtlich der Finanzierung solcher außerschulischer Aktivitäten ergeben.

„zu hohe bürokratische Hürden (für jede Extrastunde, die man außerschulisch organisiert, muss gebettelt werden...)“

Mangelndes Angebot

Wie bereits bei den negativen Erfahrungen zu den Gastvorträgen, zeigt sich auch hier bei den negativen Erfahrungen zu außerschulischen Lernorten, dass der Mangel an einem ausreichenden Angebot an außerschulischen Lernorten als negativ empfunden wird. Dies betrifft vor allem ländlichere Regionen. Der Aufwand, sinnvolle außerschulische Lernorte zu besuchen, sei einfach zu groß und stehe in keinem adäquaten Verhältnis zum Lernerfolg.

„Unsere Schule ist sehr abgelegen, alle Fahrten in Museen, zu Ausstellungen sind sehr aufwändig und nicht gern an der Schule gesehen, weil sie zuviel Zeit in Anspruch nehmen.“

„Es gibt in Wien kein Angebot, kein wirkliches.“

„Wenige brauchbare, spanischsprachige Kinofilme in Wien.“

Desinteresse

Eine LehrerIn schilderte, dass wenn man sich außerhalb der Schultore begeben, der gebrachte Inhalt für die SchülerInnen oft nicht besonders interessant sei. So würden SchülerInnen zum Beispiel sogar Museumsbesuche als langatmig und nicht ansprechend empfinden.

Außerdem setzten manche SchülerInnen eine Exkursion auf eine Ebene mit einer freiwilligen Freizeitaktivität, da kein Unterricht stattfindet. Dies habe dann zur Folge, dass die Exkursion nicht ernst genommen werde.

Zum Teil finden die Veranstaltungen und somit auch die Unterrichtseinheiten auch außerhalb der regulären Unterrichtszeit statt. Ist dies der Fall, so haben manche der SchülerInnen *„keine Lust außerhalb der Unterrichtszeit irgendwohin zu kommen, oft ist Organisation großer Aufwand, und dann kommen nur wenige“*.

Zusätzlich konnte durch die offenen Stellungnahmen herausgefunden werden, dass auch wenn die Logistik seitens der LehrerInnen noch so gut geplant und vorbereitet wurde, seitens des Veranstalters die Erwartungen nicht erfüllt werden konnten.

„Spanischsprachige Theatervorstellung wurde um 1,5h verschoben => die meisten Schüler gingen heim und bekamen das Geld zurück => negative Erfahrung bleibt“.

„Workshop leider inhaltlich nicht der Ankündigung entsprechend, teilweise enttäuschend und für die SchülerInnen kaum verständlich“.

Erhöhte Verantwortung

Wie bereits in der obigen Tabelle ersichtlich, geben einige SpanischlehrerInnen an, dass die Verantwortung sehr hoch ist. Eine LehrerIn nennt auch noch den Aspekt vom „Risiko von Fehlverhalten der SchülerInnen“, dass laut LehrerInnen außerhalb der Räumlichkeiten der Schule steigen würde.

Warum haben Sie noch keine Erfahrungen mit außerschulischen Lernorten?

Kategorie	Prozentwert (N=12)
Mangelndes Angebot/Abgeschiedenheit	66,6%
Unerfahrenheit/Neu an Schule	16,6%
Administrativer Aufwand/Zeitproblem	8,3%
Niveau nicht passend	8,3%
Verantwortung	8,3%
Gesetz	8,3%

Gründe, die eine Erschwernis für außerschulisches Unterrichten darstellen, sind folgende:

Am häufigsten genannt wird das fehlende bis nicht ausreichende Angebot an passenden außerschulischen Lernorten. Oft werden die Abgeschiedenheit und die damit in Verbindung stehenden logistischen Probleme angeführt, die verhindern, dass man sich mit seiner Spanischklasse auch vor die Schultür begibt.

„Von einem regional abgelegenen Gymnasium aus ist es praktisch unmöglich, außerschulische Orte, die auch Sinn machen, zu besuchen.“

„Wir leben mitten in der "Pampa", die Propheten müssen wohl zum Berg kommen, "kleinere" Exkursionen gibt es für uns nicht.“

„Bin nicht in Wien, wo soll ich hier spanischsprachliche Lernorte außerhalb der Schule herzaubern???“

„Weil es bei uns in Tirol (abgesehen von Kinobesuchen) kein Angebot dafür gibt.“

„Ich weiß nicht, wohin ich in Wien gehen könnte mit den SchülerInnen.“

Ferner scheint bei der Organisation auch das Zeitproblem die LehrerInnen in Hinsicht auf die Nutzung außerschulischer Lernorte einzuschränken.

Zudem kommt noch hinzu, dass die meisten LehrerInnen den Mehraufwand und bürokratische Hürden nicht als gerechtfertigt ansehen.

Auch hinsichtlich der Unterrichtserfahrung lässt sich ermitteln, dass LehrerInnen, die sich erst seit ein paar Monaten an der Schule oder generell erst am Anfang des Unterrichtens befinden, dies als Argument anführen, warum sie noch keine außerschulischen Lernorte besucht haben.

Eine LehrerIn schildert, dass Spanisch noch nicht lange als Hauptfach unterrichtet werde und es als Wahlpflichtgegenstand nicht möglich sei.

Die Angst vor einer zu großen Verantwortung im Sinne der Aufsichtspflicht hinderte eine LehrerIn bis dato daran, einen außerschulischen Lernort zu besuchen.

Frage 25: Reihung der Präferenzen: „Welche der folgenden Quellen authentischen Materials würden Sie für Ihren Spanischunterricht nutzen.“

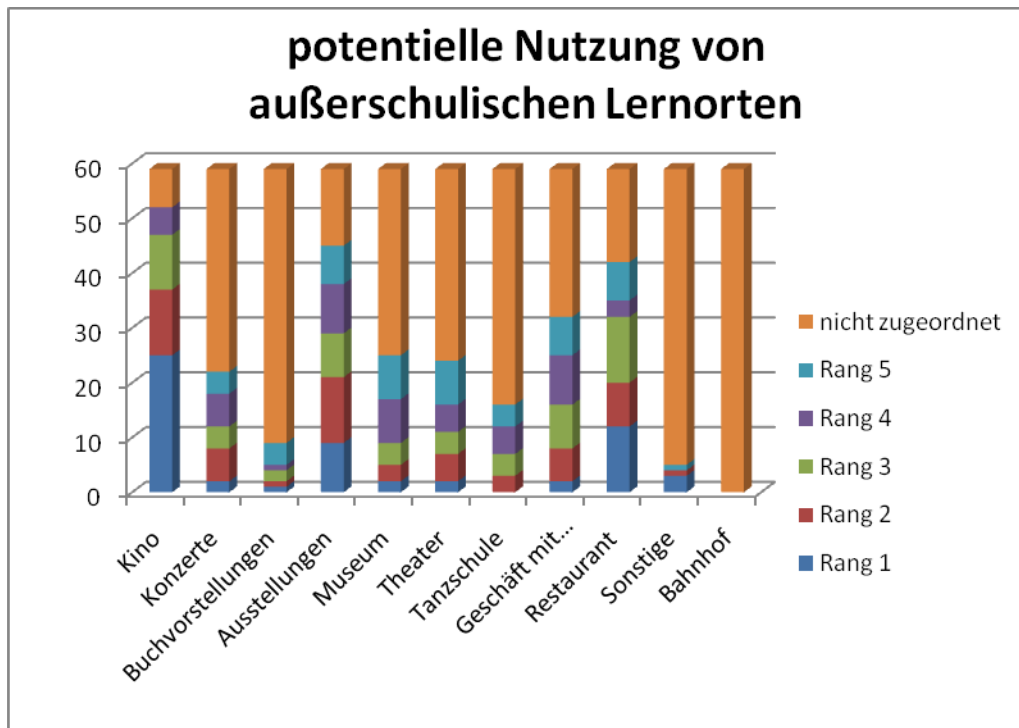


Abbildung 19: Reihung der Präferenzen der potentiellen Nutzung von außerschulischen Lernorten

Anhand dieser Darstellung erkennt man, dass allen voran das Kino als populärster außerschulischer Lernort wahrgenommen wird. Restaurants und Ausstellungen werden auch gerne als Räume außerschulischen Lernens genutzt. Unkonventionelle außerschulische Lernorte, wie zum Beispiel der Bahnhof oder Buchvorstellungen, erfreuen sich weniger Beliebtheit.

7.2. Interpretation der Ergebnisse: Hypothesenprüfung

In diesem Kapitel werden nun die zuvor aufgestellten Hypothesen mithilfe der durch die empirische Untersuchung gewonnenen Daten verifiziert oder falsifiziert.

7.2.1.1. Hypothese 1

Hypothese 1: LehrerInnen aus Wien empfinden das Angebot außerschulischer Lernorte leichter wahrnehmbar als LehrerInnen anderer Bundesländer.

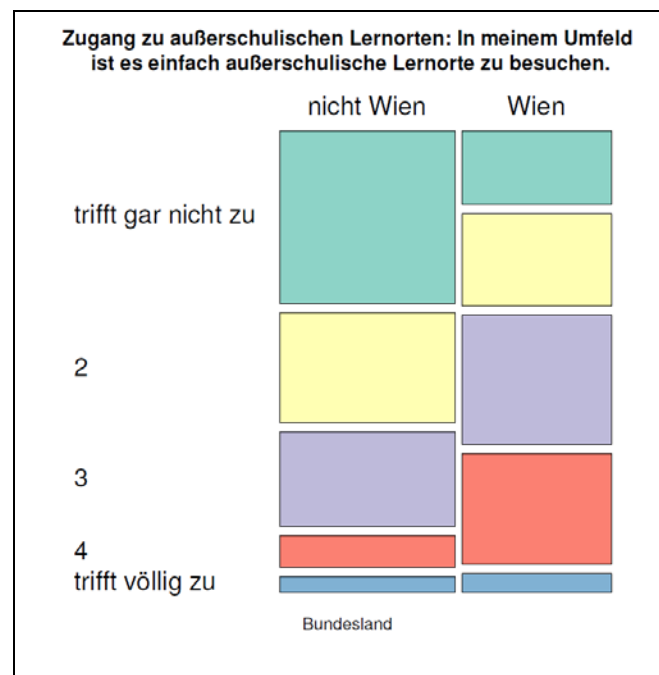


Abbildung 20: Abbildung Auswertung: Zugang zu außerschulischen Lernorten: Wien vs. nicht Wien

Fischer Test

Um zu prüfen, ob der Zugang zu außerschulischen Lernorten für LehrerInnen in Wien als leichter empfunden wird als in anderen Bundesländern, wurde ein exakter Test nach Fischer durchgeführt. Dieser Schritt war notwendig, da aufgrund der geringen Stichprobengröße ein Chi-Quadrat-Test nicht durchgeführt werden konnte.

Fischer Test:

```
> fisher.test(ausLernOrte)

Fisher's Exact Test for Count Data

data: ausLernOrte
p-value = 0.2187
alternative hypothesis: two.sided
```

Wie der Test zeigt, sind die Unterschiede in der Häufigkeit nicht signifikant. Somit kann nicht nachgewiesen werden, dass sich der Zugang zu außerschulischen Lernorten in Wien und den restlichen Bundesländern in Wien unterscheidet.

Die Hypothese (H1) *„LehrerInnen aus Wien empfinden das Angebot außerschulischer Lernorte leichter wahrnehmbar als LehrerInnen anderer Bundesländer.“* kann somit nicht bestätigt werden.

7.2.1.2. Hypothese 2 & Hypothese 3

Hypothese 2: Je mehr Unterrichtserfahrung LehrerInnen haben, desto häufiger verwenden sie authentisches Material.

Aufgrund zu weniger Daten war eine zusätzliche Aggregation notwendig, die wie folgt aussieht:

	Nie	Mittel	Sehr häufig (täglich)	Summe
0-5	3	6	8	17
6-15	5	10	6	21
16-30	2	4	6	12
Summe	10	20	20	50

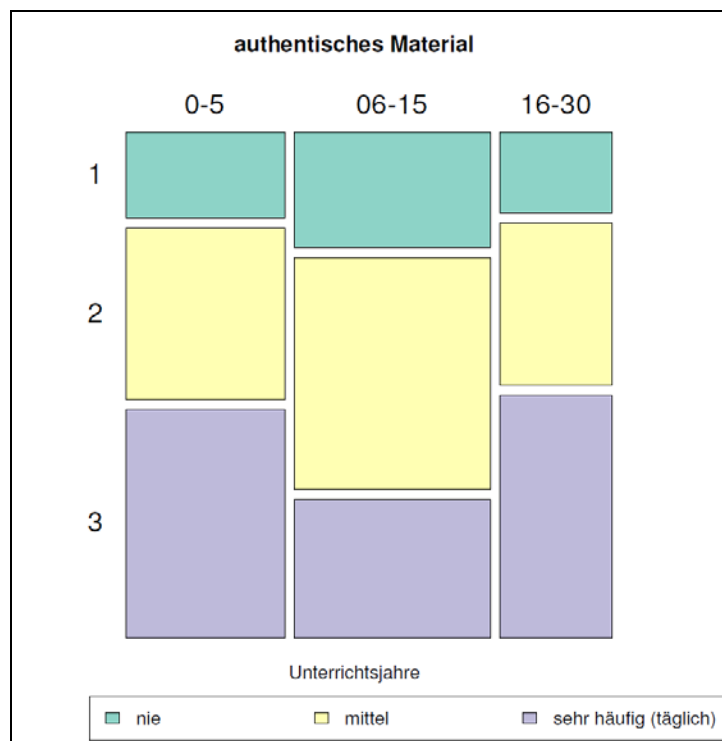


Abbildung 21: Auswertung zur Nutzung von authentischem Material hinsichtlich der Unterrichtserfahrung

Fischer Test:

```
> fisher.test(ktAuthMat)

      Fisher's Exact Test for Count Data

data:  ktAuthMat
p-value = 0.7782
alternative hypothesis: two.sided
```

Auch bei dieser Prüfung durch den Fischer Test zeigt sich, dass die Daten kein signifikantes Ergebnis liefern.

Demzufolge kann die aufgestellte Hypothese: „*Je mehr Unterrichtserfahrung LehrerInnen haben, desto häufiger verwenden sie authentisches Material*“, nicht verifiziert werden.

Hypothese 3: Je mehr Unterrichtserfahrung LehrerInnen haben, desto häufiger besuchen sie außerschulische Lernorte.

Auch in dieser Kategorie wurde eine Aggregation vorgenommen die sich wie folgt verteilt:

	Nie	Mittel	Sehr häufig (täglich)	Summe
0-5	13	3	0	16
6-15	20	1	0	21
16-30	8	3	1	12
Summe	41	7	1	49

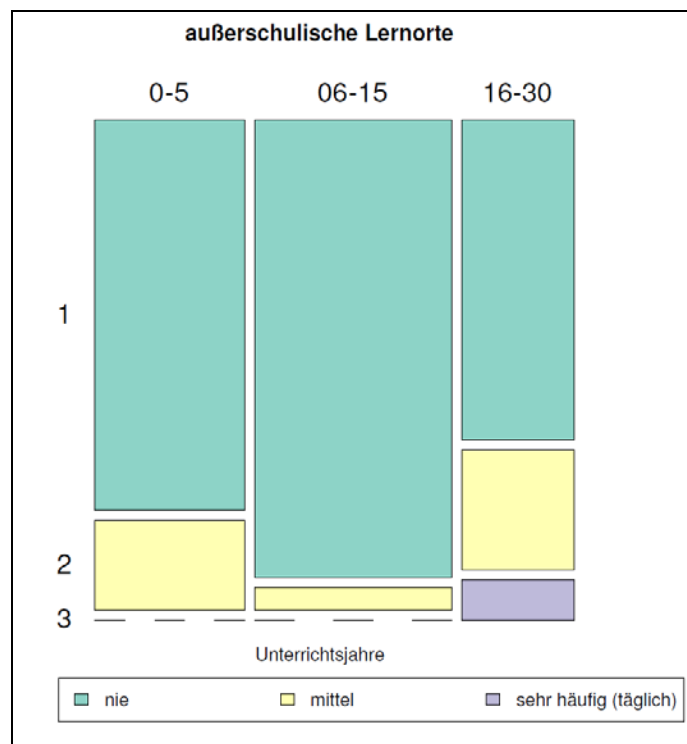


Abbildung 22: Auswertung zur Nutzung von außerschulischen Lernorten hinsichtlich der Unterrichtserfahrung

Fischer Test:

```
> fisher.test(ktausSchulMat)

Fisher's Exact Test for Count Data

data: ktausSchulMat
p-value = 0.1199
alternative hypothesis: two.sided
```

Der exakte Test nach Fischer ergab, dass es keine signifikanten Unterschiede in der Verwendung von authentischem Material in den verschiedenen Gruppen der Unterrichtserfahrung gibt. Aufgrund des geringen p-Wertes kann davon ausgegangen werden, dass eine größere Stichprobe zu einem signifikantem Ergebnis geführt hätte, da bei einer Verdoppelung der erhobenen Ergebnisse der exakte Test nach Fischer bereits ein signifikantes Ergebnis liefern würde. Dennoch muss die Hypothese *„Je mehr Unterrichtserfahrung LehrerInnen haben, desto häufiger besuchen sie außerschulische Lernorte“*, widerlegt werden.

7.2.1.3. Hypothese 4 & Hypothese 5

Hypothese 4: Wenn eine LehrerIn aus dem Land der Zielsprache stammt, dann wird authentisches Material häufiger in den Unterricht eingebunden.

Hypothese 5: Wenn eine LehrerIn aus dem Land der Zielsprache stammt, dann werden außerschulische Lernorte häufiger besucht.

Kreuztabelle Muttersprache: Spanisch*Material: ... authentisches Material.

Anzahl		Material: ... authentisches Material.					Gesamtsumme
		nie [0]	[1]	[2]	[3]	sehr häufig (täglich) [4]	
Muttersprache: Spanisch	nicht gewählt	1	8	20	17	2	48
	ausgewählt	0	1	0	1	0	2
Gesamtsumme		1	9	20	18	2	50

Fischer Test

An dieser Stelle ist ersichtlich, dass eine statistisch signifikante Auswertung zu diesem Themengebiet leider nicht möglich ist, da es lediglich zwei Personen gab, deren Muttersprache Spanisch ist. Deshalb kann kein statistisch bedeutsamer Vergleich gezogen werden.

Dies gilt auch für die Hypothese 5, da es sich bei dieser Auswertung ähnlich verhält. Dennoch ist interessant, dass diejenigen, die täglich authentisches Material verwenden, das Spanische nicht als Muttersprache haben.

7.2.1.4. Hypothese 6

Hypothese 6: Je mehr Unterrichtsjahre LehrerInnen haben, desto überzeugter sind sie, dass authentische Begegnungen nur über den persönlichen Kontakt stattfinden.

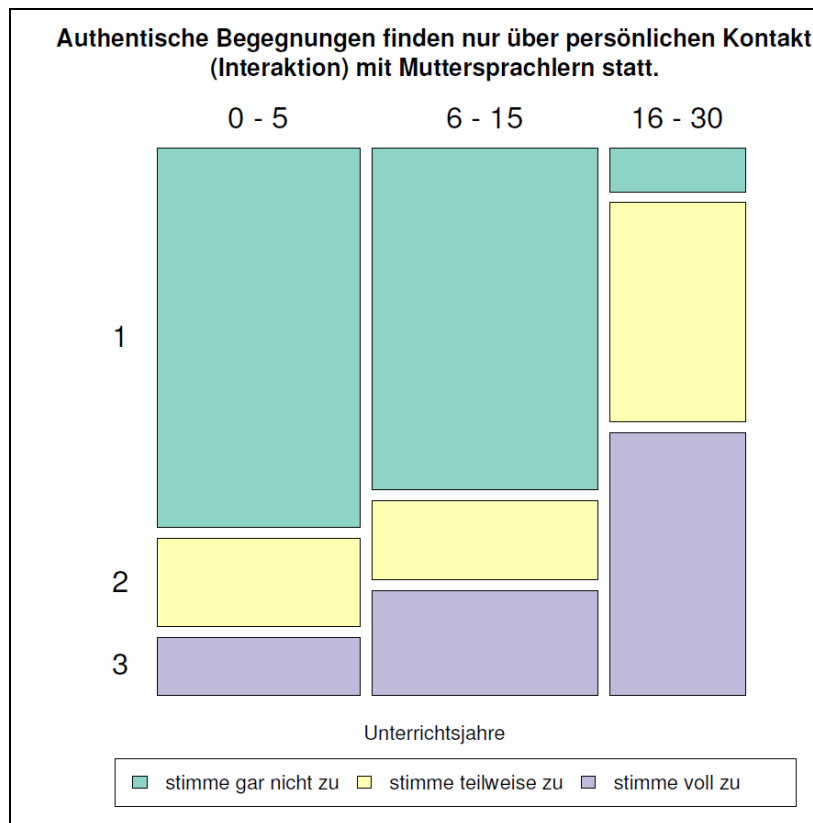


Abbildung 23: Abbildung zur Definition von authentischen Begegnungen hinsichtlich der Unterrichtserfahrung

Fischer Test

```
> fisher.test(begTab)

Fisher's Exact Test for Count Data

data: begTab
p-value = 0.004437
alternative hypothesis: two.sided
```

Der exakte Fischer Text ergab, dass sich die Einstellung hinsichtlich der Definition von authentischen Begegnungen in Bezug zur Unterrichtserfahrung signifikant unterscheidet. So beurteilten befragte Personen mit weniger Unterrichtserfahrung häufiger als jene mit mehr Unterrichtserfahrung, dass authentische Begegnungen nicht nur über den persönlichen Kontakt stattfinden. Die Hypothese *„Je mehr Unterrichtsjahre LehrerInnen haben, desto überzeugter sind sie, dass authentische Begegnungen nur über den persönlichen Kontakt stattfinden.“* kann somit verifiziert werden.

An dieser Stelle möchte ich eine Anmerkung zu einer weiterführenden Annahme machen: Ich behaupte, dass die LehrerInnen der jüngeren Generation, durch das Aufkommen der Neuen Medien eine andere Ansicht von dem Begriff der authentischen Begegnungen haben.

7.3. Zusammenfassung der Studie im Kontext der allgemeinen Diskussion

Leitende Grundfrage dieser Untersuchung war **„Inwieweit fördern SpanischlehrerInnen an österreichischen Schulen den Lehrplanpunkt Förderung authentischer Begegnungen in der Unterrichtspraxis?“**

Im Folgenden werden nun die Haupteckdaten zu den einzelnen Fragebogenkategorien, die zusätzlich zu den bereits verifiziert bzw. falsifizierten Hypothesen herausgefunden werden konnten, kurz zusammengefasst und erläutert. Zusätzlich wird in diesem Kapitel versucht, die gewonnen Ergebnisse der empirischen Forschung in den Kontext der allgemeinen Diskussion zu stellen. Bereits bei der Literaturforschung wurde schnell klar, dass bis dato noch keine Forschungsberichte über das komplexe Thema der „authentischen Begegnungen im Fremdsprachenunterricht“ an sich vorliegen. Deshalb muss an dieser Stelle auf Studien zurückgegriffen werden, die einzelne Komponenten, welche authentische Begegnungen ausmachen, beschreiben.

7.3.1. Kategorie: Persönliche Information

In dieser Kategorie ergaben sich durch die Umfrage keine für die Untersuchung grundlegend „wichtigen“ Ergebnisse. Man kann an dieser Stelle erneut festhalten, dass spanischsprachige Muttersprachler im österreichischen Unterrichtsgeschehen des Spanischunterrichts immer noch eine Minderheit darstellen, da sich die Teilnahme von Native Speakern auf lediglich 2 Personen beschränkte. Die Mehrheit der befragten Personen wurde in der deutschen Sprache alphabetisiert. Dieses Ergebnis der Onlineumfrage spiegelt also die Ergebnisse der Statistik des Referats für Migration und Kultur aus dem Schuljahr 2011/2012 wieder. Es zeigt, dass spanischsprachige Muttersprachler, die im Unterrichtswesen, zumindest auf schulischer Ebene, tätig sind, die Minderheit darstellen (vgl. dazu Kapitel 4.1.2. Native Speaker als Lehrkraft).

7.3.2. Kategorie: Umgang mit Materialien

Trotz des Bemühens, authentische Begegnungen im Unterrichtsgeschehen zu fördern, befindet sich, wenn auch wenig überraschend, bei den verwendeten Unterrichtsmaterialien noch immer das Lehrwerk an erster Stelle.

Dennoch trifft die Minderheit, nämlich insgesamt rund 75% der StudienteilnehmerInnen, die Entscheidung, regelmäßig authentisches Material in den Spanischunterricht einzubinden. Außerschulische Lernorte werden dazu im Vergleich kaum oder gar nicht eingebunden.

Das Ergebnis der Studie soll mit einer Studie, die den englischsprachigen Fremdsprachenunterricht beleuchtet, verglichen werden. Dazu wird auf die in Wien publizierte Arbeit *Using authentic materials in teaching English as a foreign language* (2009) von Balič verwiesen. Hierzu wurden SchülerInnen im Alter von 12-19 Jahren gebeten einzuschätzen, wie oft ihre LehrerInnen denn zusätzliches Material zum Lehrwerk verwenden. Die Ergebnisse lauten wie folgt: Laut Angaben der SchülerInnen sind es 14%, die sehr häufig zusätzliches Material verwenden. 42% verweisen auf einen mittelmäßigen Einsatz von zusätzlichem Material. 43% der SchülerInnen geben an, dass ihre LehrerInnen kein zusätzliches Material benutzen und folglich den Fremdsprachenunterricht

gänzlich mit Hilfe des Lehrbuches gestalten, was auch das Ergebnis der vorangegangenen Untersuchungen belegt.

Immer dann wenn sich LehrerInnen authentischen Materials bedienen, kommen auf jeden Fall die Neuen Medien ins Spiel. Die Auswertung der in dieser Arbeit durchgeführten Onlineumfrage ergab, dass die beliebteste Quelle authentischen Materials Lieder und CDs darstellen. Des Weiteren gewinnt das World Wide Web, insbesondere durch die rasche Verfügbarkeit authentischer Realien unter anderem durch Videoportale wie Youtube, immer mehr an Bedeutung. Andererseits erfreuen sich auch Printmedien wie Magazine, Zeitungen und Bücher noch immer an Beliebtheit, was häufig benutzte Ressourcen betrifft, um an authentisches Material zu gelangen. Als weniger beliebt erweisen sich das Fernsehen, Filme und Serien – vielleicht auch deswegen, weil diese immer unter gewissen artifiziellen Umständen produziert werden. Wenn man sich an dieser Stelle noch einmal auf die Studie von Balič bezieht, zeigt sich, dass die SpanischlehrerInnen hierzulande genau den richtigen Trend verfolgen und versuchen, einen bedeutsamen Unterricht für die SchülerInnen zu gestalten. Denn laut Angaben von Balič zeigt sich eindeutig, dass SchülerInnen ein sehr großes Interesse an Themen haben, die für sie bedeutungsvoll sind. Auch bei der Umfrage hinsichtlich der Gebräuchlichkeit von authentischem Material begrüßen die SchülerInnen den Einsatz von CDs und Liedern. Interessant ist bei der angeführten Auswertung, dass SchülerInnen aber auch gerne vermehrt mit Zeitungsartikeln beziehungsweise Zeitschriftenartikeln arbeiten würden, die auf für Jugendliche interessante Themen eingehen, also auf Jugend- oder Fashionmagazine. Laut der hier vorliegenden Daten nutzen aber die österreichischen SpanischlehrerInnen diese Printmedien nicht allzu oft für ihren Sprachunterricht.

7.3.3. Kategorie: Authentische Begegnungen: Definition und Förderung

Ein erstes auffälliges Merkmal, dass sich aus der Forschung ableiten lässt, ist, dass trotz des Interesses für authentische Begegnungen im Spanischunterricht

keine eindeutige Unterscheidung zwischen authentischem und didaktischem Material stattfindet, auch wenn dies nicht gleichzeitig ausschließt, dass jede/r LehrerIn ihre/seine Vorstellung von authentischem Unterricht hat.

Dieses Phänomen der vagen Definition lässt sich bereits beim Literaturkanon erkennen, der von unterschiedlichen Definitionsmerkmalen von authentischen und didaktischen Texten dominiert wird (vgl. dazu Kapitel 2.2. Authentizität – Die Definitionsproblematik)

Für den Zweck dieser Untersuchung wurde Edelhoffs Theorie herangezogen, die sowohl die sprachlich-linguistische als auch die pädagogisch-situative Komponente als gleichwertig betrachtet. Interessanterweise ergibt sich aus den Daten der Onlinebefragung, dass auch der Großteil der teilgenommenen LehrerInnen davon ausgeht, diese beiden Komponenten würden authentischen Unterricht definieren. Die Daten ergeben, dass die pädagogisch-situative Komponente bei den österreichischen LehrerInnen sogar einen größeren Stellenwert einnimmt, denn hinsichtlich der Definition von authentischem Unterricht muss erwähnt werden, *dass Situationen zu schaffen, die in einem Bezug zur außerschulischen Realität stehen und als Lehrperson authentisch zu sein* zwei Komponenten sind, die laut hiesigen SpanischlehrerInnen authentischen Unterricht definieren. Darüber hinaus wird es als fast genauso wichtig erachtet, *für die SchülerInnen bedeutungsvolle Situationen zu schaffen*. Dicht darauf folgt die Angabe, dass es wichtig sei, *authentisches Unterrichtsmaterial zu verwenden*. Aus diesen Angaben lässt sich erkennen, dass von den befragten österreichischen SpanischlehrerInnen vor der sprachlich-linguistischen Ebene der Authentizität die pädagogisch-situative Ebene als noch immanenter für das authentische Unterrichten betrachtet wird.

In Bezug auf die Frage nach der Förderung authentischer Begegnungen durch die SpanischlehrerInnen muss ein weiteres essentielles Ergebnis angeführt werden, welches bereits in Hypothese 6 dargestellt wurde.

Bei den beobachteten Auswertungen stellte sich heraus, dass authentische Begegnungen auch durchaus durch medialen Einsatz gefördert werden können,

also dass der Begriff der Begegnung in der Fremdsprachendidaktik auch auf den apersonalen Kontakt ausgeweitet werden muss. Durch die im Zuge der empirischen Forschung ermittelten Daten zeigte sich, dass vor allem LehrerInnen, die weniger Unterrichtsjahre mit sich bringen, von dieser Definition, die die apersonale also mediale Komponente hinsichtlich der Reichweite der Förderung authentischer Begegnungen postuliert, überzeugter sind als LehrerInnen, die bereits mehrere Jahre im Schuldienst stehen.

An dieser Stelle soll noch einmal erwähnt werden, dass diese Ergebnisse höchstwahrscheinlich im Zusammenhang mit dem Umgang mit beziehungsweise als Erfahrungswerte der Nutzung von Neuen Medien ist, was höchstwahrscheinlich in einem Zusammenhang mit dem Alter der befragten LehrerInnen steht.³⁰ Diese Annahme wäre eine Basis, um an dieser Thematik weiterzuforschen.

Ein weiterer Punkt, der sich aus der Auswertung des Fragebogens ergab, ist, dass der Einsatz von außerschulischen Lernorten sehr wohl als förderlich betrachtet wird, dieser Umstand dennoch etwas schlechter als die anderen Komponenten abschneidet.

Erstaunlich ist außerdem, dass die Einbindung von FremdsprachenassistentInnen insgesamt als etwas förderlicher im Sinne authentischer Begegnungen bewertet wird, als das Einladen von spanischsprachigen Gästen, was vielleicht mit der kontinuierlichen Teilnahme der FremdsprachenassistentInnen am Unterrichtsgeschehen im Gegensatz zu den einmaligen Auftritten der Gastreferenten zusammenhängt.

³⁰ Die Möglichkeit einer Lehrplanänderung der AHS wurde auch in Betracht gezogen. Allerdings ergab sich, dass der Lehrplan von 1989 auch bereits die „Forderung von authentischen Begegnungen“ als eines der Lehrziele mit exakt denselben Worten beschreibt. (vgl. Lehrplan AHS 1989)

7.3.4. Kategorie: Native Speaker

Ferner kristallisierte sich im Laufe der Arbeit heraus, dass das Einbeziehen von FremdsprachenassistentInnen in den Schulalltag gemeinhin als überwiegend positiv betrachtet wird. Positive Erfahrungen bringen diese in den Bereichen Sprachtraining, Motivation, Teamteaching, Kulturvermittlung, Freundschaft, und Authentizität. Negative Erfahrungen wurden in den Kategorien Arbeitshaltung, didaktische & pädagogische Defizite, Sprachniveau und Demotivation gemacht. Begründungen dafür, dass bis dato noch keine FremdsprachenassistentInnen zum Einsatz kamen, liegen laut Angaben der LehrerInnen hauptsächlich in der Verantwortung der Schulen bzw. den Vermittlungsorganisationen.

Auch spanischsprachige Gäste sind in den Klassen sehr gerne willkommen, da auch hier die Gastreferenten positive Werte in den Bereichen Motivation, Kulturvermittlung, Sprache, Authentizität und Selbstwertgefühl vermitteln konnten. Zu den negativen Erfahrungen zählen Erfahrungen mit dem Sprachniveau, hemmende Wirkungen, pädagogische Defizite, hoher Administrativer Aufwand/Organisationsaufwand sowie das Desinteresse der SchülerInnen und der Mangel an Bekanntschaften. Letzterer ist auch einer der ausschlaggebendsten Gründe dafür, warum noch keine spanischsprachigen Gäste bis dato in den Unterricht eingebunden wurden.

Interessant sind an dieser Stelle die Begründungen, weshalb es bis dato noch zu keinem Einbeziehen von spanischsprachigen Gästen gekommen ist. Hier kann man zwei Hauptargumente lesen, die auf die Eigenverantwortlichkeit der LehrerInnen zurückzuführen sind. Zum Einen besteht ein persönlicher Mangel an Bekanntschaften und damit einhergehend ein Mangel an passenden Gästen, zum Anderen und noch häufiger genannt wurde aber „weil sich noch keine Gelegenheit ergeben hat“.

7.3.5. Kategorie: Außerschulische Lernorte

Beachtenswert ist, dass die Mehrheit derjenigen, die bereits außerschulische Lernorte in ihren Unterricht eingebunden haben, von positiven Reaktionen berichten, wie zum Beispiel in den Bereichen der Kulturbereicherung, Motivationssteigerung, Sprachförderung, Abwechslung, Authentizität, soziale Kompetenz, entspannter Unterricht, neuer Zugang, Fächerübergreifung, Selbstbewusstsein. Negative Erfahrungen hatten die LehrerInnen in den Kategorien Administration, mangelndes Angebot, erhöhte Verantwortung, Desinteresse seitens der SchülerInnen, zu schwieriges Sprachniveau und einer nicht erfüllten Erwartungshaltung.

Eine andere Studie, die im Jahr 2010 von Sauerborn und Brühne durchgeführt wurde, ergab ähnliche Resultate zu den Erschwernissen hinsichtlich des Arbeitens an außerschulischen Lernorten, die bereits bei der allgemeinen theoretischen Diskussion unter Kapitel 5.2. ihren Platz in dieser Untersuchung bekommen haben.

Dass sich der Einsatz von außerschulischen Lernorten im Fremdsprachenunterricht bis in die aktuelle Schulpraxis durchgesetzt hat, wird nicht nur in der allgemeinen Diskussion sowohl durch den Mangel an Literatur als auch durch die fehlende Verankerung im aktuellen Lehrplan der AHS erörtert, sondern lässt sich auch aus den Ergebnissen der empirischen Forschung darstellen. Lediglich eine Person gab an häufig, an außerschulischen Lernorten zu unterrichten. Im Gegensatz dazu beantworten 13 SpanischlehrerInnen, dass sie sich nie mit ihrer Spanischklasse vor die Schultore begeben. Der größte Teil, nämlich 32 (54%) der Unterrichtenden, gibt an, selten und 8% manchmal außerschulische Lernorte in den Spanischunterricht einzubinden. Dies bedeutet, dass sie aber zumindest einmal oder sogar mehrmals den Unterricht an außerschulische Lernorte verlegen.

Ein ähnliches Ergebnis zeigt eine 2007 durchgeführte Untersuchung zu außerschulischen Lernorten im Förderschwerpunkt Sprache, bei der 50 LehrerInnen aus Niedersachsen um ihre Einschätzungen hinsichtlich des sprachförderpädagogischen Nutzens gebeten wurden. Im Zuge dieser

Befragung wurde auch die Häufigkeit der Besuche untersucht. Aus den 27 eruierten Antworten ergab sich, dass ausnahmslos alle Befragten außerschulische Lernorte besuchen, wobei 50% davon dies 1-2 Mal im Jahr taten. Die zweite Hälfte gab an, noch häufiger Orte außerschulischen Lernens aufzusuchen. Knapp 10% schilderten in dieser Umfrage, dass sie mehr als 4 Besuche unternahmen. Ein anderes Ergebnis dieser Studie war, dass von insgesamt 60% der LehrerInnen der Nutzen in Bezug auf Sprach- und Kommunikationsförderung als hoch eingeschätzt wurde (vgl. Föpäd: Grafenstein 2009 nach Mußmann 2007)

8. Resümee und Ausblick

8.1. Resümee

Gegenstand dieser Arbeit war es herauszufinden, worum es sich bei den im Lehrplan für Fremdsprachen der AHS geforderten authentischen Begegnungen handelt, welche Möglichkeiten der Einbindung in das Unterrichtsgeschehen es gibt und wie diese tatsächlich im Unterricht umgesetzt werden. Sowohl in der Bildungspolitik, dem Lehrplancurriculum und bei den Fachdidaktikern ist man sich einig: Authentizität und authentische Begegnungen sollen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein und müssen gefördert werden.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass der Diskurs über „Authentizität“ in der aktuellen Fremdsprachendidaktik nicht abreißt und sich die Auseinandersetzung mit diesem Thema mehr und mehr intensiviert. Allerdings gibt es trotz der vielen Auseinandersetzungen mit dieser Thematik noch immer keine universell geltende Definition von authentischem Material. Dieses Phänomen konnte nicht nur beim Literaturstudium, welches verschiedenste Definitionsansätze von authentischem Material beinhaltet, sondern auch anhand der von der Diplomarbeitsautorin durchgeführten empirischen Untersuchung mit SpanischlehrerInnen Österreichs nachgewiesen werden.

Wenngleich immer noch eine Definitionsproblematik des Begriffes der Authentizität existiert, ist die Forderung nach mehr Authentizität fixer Bestandteil des Curriculums der Fremdsprachen der Sekundarstufen und des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen, wie im Rahmen dieser Untersuchung dargestellt werden konnte.

Doch die Forderung der Authentizität in der Fremdsprachendidaktik bezieht sich, wie oftmals fälschlich verstanden, indes nicht nur auf die Auswahl des Quellenmaterials und somit auf die sprachlich-linguistische Ebene der zu erlernenden Sprache, sondern ebenso auf das gesamte Umfeld, auf das der Unterricht Bezug nimmt, also demnach auch auf die pädagogisch-situative Ebene, die sich unter anderem für eine Öffnung der Klasse ausspricht.

Auch die vorliegende Arbeit stützt sich auf die Theorie, die von Christoph Edelhoff in den 80-Jahren des letzten Jahrhunderts entwickelt wurde, welche demnach beide Ebenen der Authentizität, also die sprachlich-linguistische und die pädagogisch-situative, als gleichwertig betrachtet. Auf dieser Theorie basiert auch der Authentizitätsbegriff nach Bechtel und Roviró, die 2010 zu den beiden vorher genannten Authentizitätsebenen noch eine dritte Kategorie, nämlich die der Situationsauthentizität, hinzufügten. In ihren Erläuterungen formulierten die beiden auch für die Unterrichtspraxis sehr hilfreiche Leitfragen, die bei der Entwicklung und Analyse von Lernaufgaben hinsichtlich Authentizität nützlich sein können und im Rahmen dieser Arbeit auch ihren Stellenwert haben.

Im Hinblick auf die Erkenntnis der Literaturrecherche, also der Tatsache, dass das Thema der Authentizitätsförderung sowohl die linguistische als auch die pädagogisch situative Ebene inkludiert, wurde versucht, im Speziellen in Bezug auf die Gestaltung eines authentischen Umfelds, herauszufinden, welche Möglichkeiten sich in Österreich, insbesondere in der Stadt Wien, bieten, diese Authentizitätsförderung in und auch außerhalb der Schule umzusetzen, um somit auch das Phänomen der authentischen Begegnungen auf das gesamte Umfeld auszuweiten.

Hierbei wurden verschiedenen Institutionen, vor allem jene, die in Wien ihren Sitz haben, konsultiert und bei ihnen nachgeforscht sowie einige praktische Vorschläge und Ideenansätze für eine authentische Unterrichtsgestaltung entwickelt.

Die Recherche zeigte, dass es in Wien durchaus möglich ist, sich der Möglichkeiten zur Förderung authentischer Begegnungen zu bedienen. Die Vorschläge reichen von kulturellen Einrichtungen, die beim Auffinden spanischer und lateinamerikanischer Veranstaltungen und als Informationsquellen nützlich sein können, bis zu kulinarischen, medialen oder freizeitpädagogischen Möglichkeiten.

Mit der Auflistung von praktischen Vorschlägen konnte das Vorhaben, Möglichkeiten der Förderung authentischer Begegnungen innerhalb und auch

außerhalb des Klassenzimmers zu nennen, umgesetzt werden, wodurch eine Orientierungshilfe für SpanischlehrerInnen entsandt ist. Deshalb können die Resultate dieser Untersuchung nicht nur für SpanischlehrerInnen aus Wien als Ideenanstoß dienlich sein. Insbesondere auch LehrerInnen anderer Bundesländer sollen dazu ermuntert worden sein, über den Tellerrand des „gewöhnlichen“ Schullebens hinauszublicken, um die hispanische Welt, die in Österreich nachweislich existiert, hautnah in ihren Unterricht einzubinden.

Im letzten Teil der Arbeit und im Zuge der empirischen Untersuchung sollten die Einstellungen, Meinungen und praktischen Erfahrungen von SpanischlehrerInnen hinsichtlich authentischer Begegnungen des ganzen Landes untersucht werden. Aus der empirischen Umfrage ergaben sich neben den Ergebnissen zu den untersuchten Hypothesen noch weitere Erkenntnisse, die für das zugrunde liegende Thema der authentischen Begegnungen im Fremdsprachenunterricht relevant sind und ausführlich erläutert wurden. Mithilfe der empirischen Untersuchung durch den Fragebogen gelang es außerdem, Antworten bzw. Ansätze zu formulieren, die im Nachfolgenden noch einmal erläutert werden.

Hinsichtlich der Fragen, auf die sich die hier vorliegende Diplomarbeit stützt – **„Worum handelt es sich bei authentischen Begegnungen, inwieweit fördern SpanischlehrerInnen im schulischen Unterricht und welche Möglichkeiten bietet Österreich und insbesondere die Stadt Wien, diese Authentizität in- und auch außerhalb der Schule umzusetzen?“** – soll im Folgenden abschließend eine Antwort formuliert werden.

Worum handelt es sich bei authentischen Begegnungen?

Die über Jahrzehnte existierende Definitionsproblematik hinsichtlich des Terminus „Authentizität“, im Speziellen auf der linguistischen Ebene, konnte auch im Laufe dieser Untersuchung leider nicht eindeutig geklärt werden, da die

Grenzen zwischen dem, was hinsichtlich der Didaktisierung erlaubt ist, und dem, was als Verfälschung betrachtet wird, zu groß sind und die einzelnen Theoriestränge verschiedenste Erklärungen im Ansatz leisten.

Jedoch in puncto Definition von „authentischen Begegnungen“ sei an dieser Stelle vermerkt, dass im Konsens der spanischen Fremdsprachendidaktik unter dem Begriff der authentischen Begegnung auch der apersonale, sprich der Kontakt mit authentischem Material, miteinbegriffen ist. Dies bedeutet demnach, dass laut österreichischen SpanischlehrerInnen authentische Begegnungen nicht nur durch den direkten Kontakt mit Native Speakern zustande kommen, sondern auch durch diverse visuelle, auditive oder audiovisuelle Medien gefördert werden.

Aufgrund der Ergebnisse des Theorieteils und des empirischen Teils der Diplomarbeit wird versucht, eine mögliche Definition zum Phänomen der „authentischen Begegnungen im Fremdsprachenunterricht“ zu geben:

- ➔ Ein Definitionsversuch: Authentische Begegnungen sind sowohl personale als auch apersonale Begegnungen, die versuchen, eine realitätsnahe und bedeutsame Situation für SchülerInnen zu schaffen, die ihnen die (Sprache der) Zielkultur der zu erlernenden Sprache näherbringt.

Inwieweit fördern SpanischlehrerInnen im schulischen Unterricht authentische Begegnungen?

Hiesige FremdsprachenlehrerInnen fördern jene authentischen Begegnungen nicht nur auf der Interaktionsebene in der realen und virtuellen Welt, sondern auch auf medialer Ebene, indem sie sich authentischen Materials und außerschulischer Lernorte bedienen, wobei sie den Unterricht in den heimischen Hallen bevorzugen.

Welche Möglichkeiten bietet Österreich und insbesondere Wien, diese Authentizitätsoptionen in- und auch außerhalb der Schule umzusetzen?

Im Laufe der Arbeit konnte herausgestellt werden, dass es österreichweit und ganz besonders in Wien, sehr viele Möglichkeiten gibt, mit der spanischsprachigen Welt in Kontakt zu treten. Dazu zählen die bereits populären Optionen der Austauschprogramme, FremdsprachenassistentInnen, Schulprojekte, Projektwochen, etc., die durch die Institution der Schule gefördert werden.

Zudem konnten aber im Laufe der Diplomarbeit auch andere Möglichkeiten ausgearbeitet werden, die für die Eigeninitiative und Kreativität der FremdsprachenlehrerInnen plädieren, wie zum Beispiel das Einbinden von Galerie- oder Restaurantbesuchen, die Teilnahme an einem Tanzworkshop oder das Einladen von Gästen.

8.2. Ausblick zum Thema authentische Begegnungen und Unterrichtspraxis

Sollte der Resultate der Untersuchung festgestellte Tendenz zur Befürwortung von authentischen Begegnungen und ihrer Förderung auch auf den Rest der österreichischen Lehrerschaft zutreffen, so kann man davon ausgehen, dass jene gegenüber verschiedenster Methoden, die das Ziel der Förderung von authentischen Begegnungen verfolgen, positiv eingestellt sind, vor allem was das Einbeziehen außerschulischer Lernorte in den Unterricht betrifft.

An dieser Stelle könnte man auch bei der Ausbildung der FremdsprachenlehrerInnen ansetzen, insbesondere bei der Nutzung des spanischsprachigen Raumes vor Ort. Demnach wäre es wichtig, die Nutzung von außerschulischen Lernorten noch stärker zu subventionieren. Auch die Möglichkeit eines Studienplanpunktes hinsichtlich der didaktischen Ausbildung an den österreichischen Universitäten wäre eine überlegenswerte Option, dazu auch ein Fortbildungskurs für FremdsprachenlehrerInnen zur Förderung authentischer Begegnungen, ein Kurs, der sowohl auf die Nutzung

authentischer Materialien als auch außerschulischer Lernorte Bezug nimmt. Indes darf man den positiven Stellenwert dieses Themas nicht nur auf die fremdsprachlichen Aktivitäten beschränken. Auch in Bezug auf die Integration spanischsprechender Menschen und das Wahrnehmen anderer Kulturen, insbesondere auf die interkulturelle Kompetenz, offenbaren sich in diesem Licht betrachtet viele Möglichkeiten des Aufsuchens, des Erforschens und des Kennenlernens spanischsprechender Menschen und ihrer Institutionen, was einen wichtigen Schritt zu mehr Toleranz und Akzeptanz darstellt.

8.3. Resumen en español

Introducción

Durante mis últimos seis años en Viena he podido hacerme testigo más a menudo de conversaciones en la lengua española. Ya sea en los transportes públicos, en el camino a la universidad o cualquier sitio, la lengua española se oye frecuentemente y cada vez más en el mundo cotidiano de los austríacos.

Por consiguiente pensé, que si la comunidad hispanohablante en Austria crece, debería ser aún más fácil para los profesores del español aprovechar esta situación y así favorecer la oportunidad de encuentros auténticos, que ya el español forma parte del plan de estudios de lenguas extranjeras en las escuelas secundarias.

Objetivos del trabajo

Uno de los objetivos de la tesina es explicar la definición de los encuentros auténticos de la lengua española. Otra meta es, investigar las posibilidades que hay en Austria, especialmente en Viena, con motivo de promover dichos encuentros y adicionalmente animar a los docentes de la lengua a mirar más allá de lo estipulado y fomentar la creación de escenarios luego de lo aplicado en las aulas. Para responder la última pregunta se realizó una encuesta cuantitativa en Internet a fin de aclarar las opiniones y experiencias de los profesores de español en Austria.

Parte teórica

Encuentros auténticos ¿Qué significan?

La enseñanza auténtica forma parte del mundo escolar desde hace largo tiempo. La utilización de materiales auténticos tiene sus raíces ya hace miles de años pero es tan solo desde los años 70, y con la aparición de los nuevos medios del uso de material auténtico, que ganó popularidad y hoy sigue su empleo en el discurso de didáctico. Pero la demanda de autenticidad en la enseñanza, no solo se refiere al uso de materiales auténticos, sino también al entorno adicional de la clase de la lengua extranjera y en refiriéndose al contexto de este trabajo a la lengua del español.

Para aclarar a qué pertenece un “encuentro auténtico” se deben describir las categorías a las que consiste. El primer paso es encontrar una definición del fenómeno didáctico de “encuentros auténticos” etimológicamente. La palabra “auténtico” viene de la palabra griega *authentikós*, éste en el lenguaje popular describe un sinónimo de la palabra “real”. Pero al plantear esa palabra al contexto didáctico existen incontables discusiones hasta hoy. Hay muchos aspectos refiriéndose a la enseñanza auténtica, sin embargo, la mayoría asocia la enseñanza auténtica con el uso de material auténtico. Pero una clase auténtica no sólo significa usar material auténtico, y con ello la parte lingüística, sino también, crear un ambiente que sea auténtico en un sentido pedagógico y eso nos lleva a una autenticidad de doble sentido.

Las dos formas de la autenticidad en la clase de lenguas

Según Edelhoff (1985) hay dos categorías de la autenticidad, por una parte la autenticidad lingüística y por otra la autenticidad situacional-pedagógica.

Normalmente, en la mayoría de los casos pasa que, si se trata de una clase auténtica, se piensa automáticamente en realidades, es decir, en material que viene del país correspondiente a la lengua a estudiar.

Lo más importante en la petición de la autenticidad en la didáctica de lenguas no se refiere sólo a la selección del material, sino también al entorno al cual se refiere la clase. Esto es, que no sólo el material sino también las situaciones en sí tienen que ser auténticos, así el fenómeno de los encuentros auténticos se debe situar en el sentido lingüístico y pedagógico- y ambos a la vez apreciados y usados igualmente.

La autenticidad lingüística

Según Edelhoff, es importante que los textos que están tratados en la clase de lenguas representen autenticidad. Esto significa que es imprescindible que los profesores elijan textos de cualidad en cuanto a su representación de la lengua. Los textos tratados en clase, deben ser auténticos, así la representación de la lengua extranjera en la escuela se acerca al encuentro real y a la vida fuera de la escuela.

Aunque las opiniones en cuanto a la definición de materiales auténticos se dividen y muchos autores populares tienen su propia teoría de ello, la mayoría de ellos dice que la palabra *auténtico* es el antónimo de *didáctico*. Esto quiere decir que, el contrario de material auténtico es material que está hecho especialmente con el objetivo de usarse en la clase de lenguas.

Al tratar la parte lingüística, hasta hoy no existe una opinión universal lo que significa auténtico hablando del material. Todavía no es totalmente claro, si son

textos que están solo escritos por nativos o no, y si está permitido adaptarlos para la clase o eso falsaría la autenticidad de los textos. Pero la mayoría de los didácticos si están de acuerdo con que es importante que los textos tratados en la clase lleven a una comunicación y una situación auténtica, además significativa para los alumnos.

La autenticidad pedagógica

Edelhoff describe la autenticidad pedagógica como una forma de autenticidad que se orienta hacia el alumno. La clase debería tener en cuenta las necesidades, las experiencias, los conocimientos y las posibilidades de los alumnos y las situaciones. Por consiguiente, los contextos de la clase de lenguas tienen que ser trascendentes para los que aprenden una lengua.

Según Edelhoff, una situación puede ser contemplada como auténtica cuando los alumnos tienen la oportunidad de comunicar en contextos que les interesan y como ellos quieren, es decir, que los alumnos pueden desarrollarse y ser sus mismos- auténticos.

Esto sugiere que no sólo en el mejor de los casos el material debe ser auténtico, sino también la situación. En este sentido, un texto puede llevar la clase a una situación auténtica, si se trata de un texto que trabaja como un input que tiene significado para los alumnos. Los materiales adecuados ofrecen situaciones a los alumnos para comunicarse como ellos deseen de un modo auténtico, aunque la enseñanza en la escuela siempre se ve como una representación de la vida, pero en un ámbito con un toque de ser artificial. Si los profesores trabajan con material auténtico, sacado de la vida real y no solo construido con el fin del uso en la enseñanza de una lengua, ellos pueden confrontar a los que estudian un idioma con la comunicación cotidiana y real. Para la autenticidad pedagógica, por consiguiente, es inmanente si de ello viene la posibilidad de identificarse con la situación y el tema que está tratado en clase.

Encuentros auténticos dentro del aula

Se ha comprobado que hay incontables oportunidades en la clase de lenguas que forma los encuentros auténticos, estos pueden ser trasladados en la clase de español, incluso en Austria.

Un objetivo de este trabajo fue investigar que opciones existen en Austria, especialmente en Viena, para promover encuentros auténticos y como ponerse en contacto con el mundo hispano.

Por una parte, se promueven encuentros auténticos con personas cara a cara pero también a través de medios que impersonales, o sea, por materiales auténticos y sin salir del edificio de la escuela. Esto se puede realizar, por ejemplo, por personas no sólo en el mundo virtual sino también en el mundo real, usando intercambios de alumnos, proyectos multiculturales, por colaboraciones escolares o por asistentes lingüísticos. Además existe la posibilidad de promover los encuentros auténticos fuera del edificio de la escuela, incluso en Austria. Lo esencial es abrir los ojos, investigar y llamar a su creatividad.

Encuentros auténticos fuera del aula

Para crear encuentros auténticos en la clase de lenguas extranjeras, no sólo se trata de utilizar el material auténtico y aprender la lengua solo en el ámbito de la clase, sino también, como ya explicado anteriormente, de la apertura de la clase, o sea, colocar el mundo español o latinoamericano en la clase- dentro y también fuera de la aula y del edificio escolar.

Se aprende lenguas extranjeras no solo en los libros. A causa de los medios y la globalización el mundo, las distancias entre los países parecen disminuir, es fácil encontrarse con un mundo español o latinoamericano en Austria. Esto se debe utilizar como ventaja siendo un profesor de la lengua española. Y hay que decir que para enseñar la lengua se puede salir del aula, para encontrarse con un español auténtico, ya que España y Latinoamérica hoy se encuentra a la vuelta de la esquina.

La tarea principal de un lugar de estudios extraescolar es salir del aula de clase para aprender en otro lugar fuera del edificio escolar. Aunque el primer lugar pensado fuera de clases o extraescolar es museos. No resulta muy raro hacer una excursión al museo tratando clases como biología, historia o psicología. Pero otros lugares, que no tienen la finalidad de enseñar o explicar temas, pueden tener también un gran potencial y revelar usos para ejercitar una lengua extranjera.

En la pedagogía, la distinción de lugares extraescolares habla de dos categorías: Primero los lugares extraescolares primarios que tienen su tarea principal de enseñar contenidos, como por ejemplo museos. Segundo los lugares extraescolares secundarios que no fueron contruidos en primer lugar para la enseñanza como por ejemplo el cine, un restaurant, o incluso una estación de trenes puede ser un intercambio internacional.

Las incontables posibilidades

Da igual si es dentro del aula o fuera, las investigaciones bajo esta tesina mostraron que en Austria, especialmente en Viena hay una multitud de opciones para provocar encuentros auténticos con el mundo hispanohablante. Son similares las opciones a pesar de sus status popular como por ejemplo los programas de intercambio, los asistentes de lenguas extranjeras, proyectos escolares; o si son proyectos o ideas que todavía no tienen el mismo status, como por ejemplo visitas de galerías y restaurantes.

Sin embargo, las posibilidades que se ocupan de contenidos y métodos alternativos en cuanto a lugares extraescolares, insisten muchas veces en la iniciativa y creatividad de los maestros de lenguas extranjeras. Propuestas hechas en este trabajo, como la visita de una escuela de danza que enseña bailes típicos de la cultura hispánica o la visita de restaurantes y tiendas que venden productos del mundo hispánico, fueron tratadas durante la

investigación de la tesina y les obligó una preparación intensa para garantizar un transcurso sin dificultades.

La parte empírica

Para responder a la pregunta como los profesores ven la definición de una enseñanza auténtica y de que métodos y temas sirven para promover dichos encuentros auténticos, y luego de qué modo están aplicado en o fuera de las aulas, se realizó una encuesta cuantitativa en Internet a fin de aclarar las opiniones y experiencias en la práctica de los profesores de español en Austria.

Por ello se hizo una encuesta de 22 páginas que consiste en total de 25 preguntas. Hay 5 categorías que forman el fundamento del estudio.

- I. Información personal: En esta categoría se trató de recoger los datos demográficos de los encuestados.
- II. El manejo del material en clase: temas como qué material, qué medios y qué temas están usados en clase.
- III. Encuentros auténticos: Definición y promoción: En esta parte el foco está en la opinión de los profesores en cuanto a la definición de la enseñanza auténtica y la definición de encuentros auténticos. Aparte del acercamiento al tema en la teoría, la praxis mirando al tema, también es parte de esta categoría. Los profesores hacen indicaciones de los fuentes de material auténticos y como los usan etc.
- IV. El contacto con nativos: Con preguntas que se tratan de las experiencias personales y opiniones con el contacto y “uso” de nativos por sus clases, sean asistentes lingüísticos o referentes en clase del español, se quiere analizar la situación en la praxis. Este tema requiere especial atención tanto a las experiencias positivas como negativas.

- V. El uso de lugares extraescolares: Esta categoría investiga las experiencias, otra vez positivas y negativas que hicieron los profesores del español usando lugares extraescolares para su clase.

El objetivo del estudio fue conseguir una idea en la vida escolar. A base de la literatura y la investigación de oportunidades potenciales de promover encuentros auténticos, las siguientes 6 hipótesis fueron construidas:

Hipótesis 1:

Profesores de Viena tienen la sensación de que el acceso de la visita de lugares extraescolares es más fácil que profesores de los otros estados federales.

Hipótesis 2:

Mientras más experiencia docente los profesores tienen, más usan material auténtico.

Hipótesis 3:

Mientras más experiencia docente los profesores tienen, más visitan lugares extraescolares.

Hipótesis 4:

Si un profesor viene del país de la lengua que se quiere enseñar, usa más a menudo material auténtico para su clase.

Hipótesis 5:

Si un profesor viene del país de la lengua que se quiere enseñar, visita más a menudo lugares extraescolares.

Hipótesis 6:

Mientras más experiencia docente los profesores tienen, más convencidos están de que los encuentros auténticos solo pueden ser promovidos por el contacto personal.

A base de los datos que produjo la encuesta cuantitativa, las hipótesis fueron verificadas o desmentida. En este respecto, los resultados fueron comprobados por el Fisher- Test para ver su significancia estadística.

El resultado muestra que las hipótesis 1, 2, 3, 4, 5, no tienen una significancia valida por ello no podían ser verificados y por consiguiente fueron desmentidas. La hipótesis 6, en cambio, muestra una significancia valida y por consiguiente puede ser verificada.

Es interesante que la definición de encuentros auténticos puede ser promovida no solamente por encuentros con nativos cara a cara, sino también el uso de los materiales auténticos que provocan una situación significativa para los alumnos forman parte de la definición del fenómeno didáctico de los “encuentros auténticos en la enseñanza de la lengua extranjera”, esto según el enunciado de los profesores preguntados mediante la encuesta que están a favor de la opinión. También resulta interesante la relación entre este punto de vista de la definición sobre métodos impersonales que provocan encuentros auténticos con la edad de los que dieron la respuesta. Las personas que tienen menor experiencia, también es la generación más joven. Puede que esto se correlacione con las experiencias del uso de los nuevos medios que quizás estén más usados por profesores de menor edad.

Conclusión

El estudio de la literatura y la investigación nos llevaron a unos resultados interesantes e hicieron posible la formulación de respuestas a las preguntas y formaron la base de la tesina y están contestados a continuación.

“¿De qué se trata hablar de encuentros auténticos? ¿Cómo los dichos están tratados en clase? ¿Qué posibilidades hay en Austria, especialmente en la ciudad de Viena, para promoverlos dentro y fuera de aula?”

¿De qué se trata hablar de encuentros auténticos?

Con base al estudio de la literatura y de los datos de la encuesta, intenté formar una definición:

→ Intento de una definición: Los encuentros auténticos son tanto encuentros personales como impersonales, estos intentan promover situaciones realistas e importantes para los alumnos y tratan de explicarles la cultura del país de la lengua se quiere aprender (Zielkultur).

¿Cómo están tratados en clase?

Los profesores de Austria tratan los encuentros auténticos en clase no solamente por interacciones con personas hispanohablantes tanto en el mundo real como virtual, sino también al nivel medial a través del uso de material auténtico y por el uso de lugares extraescolares, aunque prefieren quedarse en sus entornos conocidos.

¿Qué posibilidades hay en Austria, especialmente en la ciudad de Viena, para promoverlos dentro y fuera de clase?

En el transcurso del trabajo se puso en relieve la existencia de numerosas oportunidades por todo el país, y especialmente en Viena, de ponerse en contacto con el mundo hispanohablante. A esto pertenecen las oportunidades populares como intercambios, asistentes lingüísticos, proyectos, que están promovidos por la institución educativa.

Aún encima se desarrollaron durante el discurso de la tesina otras posibilidades que interceden la creatividad y la iniciativa propia de los profesores, como por ejemplo, cómo la integración de visitas a restaurantes y galerías en clase, o la participación a un curso de baile e incluso la invitación de ponentes hispanohablantes al instituto.

9. Literatur- und Quellenverzeichnis

9.1. Literatur

BECHTEL u. ROVIRÓ 2010.

BECHTEL, Mark/ ROVIRÓ, Bàrbara: Authentizität von Lernaufgaben im kompetenzorientierten Französisch- und Spanischunterricht. In: Frings, Michael; Leitzke-Ungerer, Eva (edd.): Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen, Stuttgart: ibidem- Verlag, 2010, S. 207-227.

BLAASCH 1985.

BLAASCH, Hans- Werner: „Wohnen in der Großstadt“- Überlegungen und Texte zu einem thematischen Baukasten für Fortgeschrittene In: Edelhoff, C. (Hrsg.) Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle. München: Hueber, 1985, S. 120- 149.

BALIČ 2009.

BALIČ, Tina: Using authentic materials in teaching English as a foreign language, Wien: DAAAM International Publishing. 2009.

CHRIST u. CHRIST 1997.

CHRIST, Herbert/ CHRIST Ingeborg: Fremdsprachen lernen und anwenden. In: Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): Interaktiver Fremdsprachenunterricht : Wege zu authentischer Kommunikation ; Festschrift für Ludger Schiffler zum 60. Geburtstag, Tübingen: Narr, 1997, S. 221-227.

DE CILLIA u. KRUMM 2010.

de CILLIA, Rudolf / KRUMM, Hans-Jürgen: Fremdsprachenunterricht in Österreich. In: sociolinguistica 24/2010, S. 153-169.

DE FLORIO-HANSEN 2010.

DE FLORIO-HANSEN, Inez: Authentizität und Kompetenzorientierung beim Lernen und Lehren von Fremdsprachen. In: Frings, Michael; Leitzke-Ungerer, Eva (Hrsg.): Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen, Stuttgart: ibidem-Verlag, 2010, S. 263-282.

DE FLORIO-HANSEN 2000.

DE FLORIO-HANSEN, Inez: Authentizität und Neue Medien. Zum Beitrag der Neuen Technologien für selbstbestimmtes Fremdsprachenlernen. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 53.4, 204-212.

EDELHOFF 1985.

EDELHOFF, Christoph: Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In: Edelhoff, C. (Hrsg.) Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle. München: Hueber, 1985, S. 7-30.

EDELHOFF 1999.

EDELHOFF, Christoph: Lehrwerke und Autonomie. In: Edelhoff, Christoph (Hrsg.) & Weskamp, Ralf (Hrsg.): Autonomes Fremdsprachenlernen. Ismanig: Hueber, 1999, S. 63-78.

EDELHOFF/ LIEBAU 1988.

EDELHOFF, Christoph/ LIEBAU, Eckart (Hrsg.): Über die Grenze. Praktisches Lernen im fremdsprachlichen Unterricht, Weinheim: Beltz, 1988.

ELLIS 2003.

ELLIS, Rod: Task-based language learning and teaching. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ERDMENGER 1997.

ERDMENGER, Manfred: Medien im Fremdsprachenunterricht. Braunschweig: Uni-Dr., 1997.

FÄCKE 2011.

FÄCKE, Christiane: Fachdidaktik Spanisch, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH+ Co. KG, 2011.

FRINGS 2010.

FRINGS, Michael; LEITZKE-UNGERER, Eva (edd.): Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen, Stuttgart: ibidem- Verlag, 2010.

FRITZ u. FAISTAUER 2008.

FRITZ, Thomas/ FAISTAUER, Renate: Prinzipien eines Sprachunterrichts. In: Bogenreiter-Feigl, Elisabeth (Hrsg.): Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert, Wien: VÖV- Edition, 2008, S. 125-133.

GEHRING 2010.

GEHRING, Wolfgang: Zur Einleitung: Lernort, Lernstandort, Lernumgebung: Warum ein Fremdsprachenunterricht auch außerhalb des Klassenzimmers erfolgreich ist. In: Außerschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts, Braunschweig: Schroedel, 2010, S.7-17.

JANSEN 2010.

JANSEN, Silke: Authentische Artikulation? Curriculare Vorgaben und Positionen der Sprachlehrforschung. In: Frings, Michael; Leitzke-Ungerer, Eva (edd.): Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen, Stuttgart: ibidem-Verlag, 2010, S. 75-92.

KLEWITZ 2010.

KLEWITZ, Bernd: Sprache zum Anfassen- Lernorte für den Fremdsprachenunterricht. In Gehring, Wolfgang: Außerschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts, Braunschweig: Schroedel, 2010, S. 36-43.

KRÜGER 1985.

KRÜGER, Michael: Verständigungsanlässe, Textsorgen und sprachliche Handlungen in exemplarischen Unterrichtssequenzen. In Edelhoff, Christoph (Hrsg.): Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle. München: Hueber 1985, S.43-59.

LEITZKE-UNGERER 2010.

LEITZKE-UNGERER, Eva: Zielkulturelle und lernkontextbezogene Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In: Frings, Michael; Leitzke-Ungerer, Eva (edd.): Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen, Stuttgart: ibidem- Verlag, 2010, S. 11-24.

MICHLER 2010.

MICHLER, Christine: Authentische und didaktisierte Texte in Lehrwerken für den Französischunterricht der Anfangsphase. In: Frings, Michael; Leitzke-Ungerer, Eva (edd.): Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen, Stuttgart: ibidem- Verlag, 2010, S. 45-57.

MISHAN 2005.

MISHAN, Freda: *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Bristol: Intellect Ltd, 2005.

RÖSSLER 2010.

RÖSSLER, Andrea: Zur Frage der Authentizität von Lehrwerkdialogen für den Französischunterricht. In: Frings, Michael; Leitzke-Ungerer, Eva (edd.):

Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen, Stuttgart: ibidem- Verlag, 2010, S. 27-44.

SAUERBORN/ BRÜHNE 2010

SAUERBORN Petra, BRÜHNE Thomas: Didaktik des außerschulischen Lernens. 3. Auflage, Schneider Verlag, Baltmannsweiler: 2010.

WILSKE 2010.

WILSKE, Almut: Kleine Schritte, große Wirkung? Authentische Hörtexte im Anfangsunterricht Spanisch (Sek.I). In: Frings, Michael; Leitzke-Ungerer, Eva (edd.): Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen, Stuttgart: ibidem-Verlag, 2010, S. 59-73.

WOCHELE 2010.

WOCHELE, Holger: Authentizität der Kompetenz- und Fehlerbewertung. Eine empirische Untersuchung mit muttersprachlichen Laien für das Wirtschaftsfranzösische. In : Frings, Michael; Leitzke-Ungerer, Eva (edd.): Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen, Stuttgart: ibidem- Verlag, 2010, S. 191-206.

9.2. Lexika und Enzyklopädien

Der Neue Brockhaus 1984.

Der Neue Brockhaus: Lexikon und Wörterbuch in fünf Bänden u.e. Atlas, 1. A-EK, 7. Auflage, Wiesbaden: Brockhaus, 1984.

Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik 2010.

Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze- Methoden- Grundbegriffe/ hrsg. von Carola Surkamp, Stuttgart: J.B. Metzler, 2010.

Handbuch Fremdsprachenunterricht 2003.

Handbuch Fremdsprachenunterricht 2003. hrsg. von Bausch/ Christ/ Krumm, 4. Auflage, Tübingen: Francke, 2003.

9.3. Internetquellen

BÄRLUND 2012.

BÄRLUND, Pia: Lernen ohne Lehrbuch im DaF-Unterricht – Initiierung eines Pilotprojekts in zwei mittelfinnischen Grundschulen. In: Gfl-journal, No. 2-3/2012, S. 158-184.

<http://www.gfl-journal.de/2-2012/Baerlund.pdf> (13.01.2014)

CHAVEZ 1994.

CHAVEZ, Monika M. Th.: Learner´s Perspectives on Authenticity, (o.O), 1994.

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED381000.pdf> (24.03.2014)

EUROPARAT 2001.

TRIM, John/ NORTH, Brian/ COSTE, Daniel/ SHEILS, Joseph. Europarat: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. Berlin: Langenscheidt, 2001.

<https://www2.aclyon.fr/enseigne/allemand/Referenzrahmen2001.pdf>

(24.03.2014)

LEHRPLAN AHS 2004.

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lp_ahs_os_lebende_fs.pdf

(24.03.2014)

ÖSZ – Österreichisches Sprachen Kompetenz Zentrum 2009.

BORN-LECHLEITNER, Ilse et al: Lehrwerke für Fremdsprachen und das Kompetenzmodell Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen

(GERS), ÖSZ – Österreichisches Sprachen Kompetenz Zentrum, Praxisreihe, Heft 10, 2009.

http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_10.pdf (24.03.2014)

Bmbf: Bildungsministerium für Bildung und Frauen:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lp_ahs_os_lebende_fs.pdf

(24.03.2014)

Servicestelle für Mobilitätsprogramme:

<https://www.weltweitunterrichten.at/site/sprachassistenz/incoming/fuerinteresse-ntinnen> (09.06.2014)

Bmukk: Bildungsministerium für Unterricht, Kunst und Kultur:

<http://www.bmukk.gv.at/europa/IIa/is/schulpartnerschaft.xml> (26.02.2014)

Abteilung für Internationale Beziehungen:

http://isp.iz.or.at/images/doku/intensivsprachwoche_09.pdf (05.06.2014)

FÖPÄD: Wissenschaftliche Texte zur Förderpädagogik im Internet:

GRAFENSTEIN 2009.

GRAFENSTEIN, Ana: Die Bedeutung von außerschulischen Lernorten für die Pädagogik bei Lernschwierigkeiten mit besonderer Berücksichtigung des Biologieunterrichts. Online im Internet. Aufrufbar unter:

<http://foepaed.de/volltexte/grafenstein/auserschulische-lernorte.pdf>

(30.10.2014)

9.4. Sonstige

La librería

<http://www.libreria.at/de/uber-uns.php> (21.02.2014)

Vinos Majoma:

http://www.vinosmajoma.at/Spanische_Events_Wien.html (24.03.2014)

kekinwien:

<http://www.kekinwien.at/kunst/03/2013/ignacio-salztorgasse-7-vinothek-tapas-spanische-lebensmittel/> (17.03.2014)

Asociación Austríaca de Profesores de Español (AAEP):

<http://www.aape.at/> (18.03.2014)

<http://aape-aape.blogspot.co.at/p/enlaces-recursos-para-la-clase-de-ele.html>
(18.03.2014)

Die Asociación Española en Austria (AESPA):

<http://www.aespa.at/> (19.03.2014)

<http://www.aespa.at/2013/06/dia-e-2013/> (19.03.2014)

Elebe:

<http://www.elebe.at/de/news/brettspielenachmittage-auf-spanisch-bei-elebe>
(12.02.2014)

Instituto Cervantes:

<http://eldiae.es/> (19.03.2014)

<http://viena.cervantes.es/de/default.shtm> (19.03.2014)

http://viena.cervantes.es/de/ueber_ uns_ deutsch.htm (19.03.2014)

Lateinamerika Institut:

<http://www.lai.at/> (15.06.2014)

Santa Cruz:

<http://www.santacruz.at> (12.06.2014)

<http://www.santacruz.at/vocablos.htm> (12.06.2014)

America Latina:

<http://www.americalatina.at/artelatina.htm> (10.06.2014)

Casa México

<https://www.casamexico.at/> (10.06.2014)

Statistik Austria:

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/064287.html (24.03.2014)

Medien Servicestelle:

http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/2012/06/05/spanische-community-will-nachsten-fusball-triumph/ (24.03.2014)

10. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Muttersprachliche LehrerInnen, SchülerInnen und Unterrichtsstunden nach Sprachen im Schuljahr 2011/12; in absoluten Zahlen. ³¹	26
Abbildung 2: Beispielhafte Pro- und Kontra-Argumente zum außerschulischen Lernen nach Sauerborn/Brühne (2010), S. 83.	44
Abbildung 3: Erschwernisse für das außerschulische Lernen nach Sauerborn/Brühne (2010)	44
Abbildung 4: Der methodische Dreischritt zur Didaktik des außerschulischen Lernens nach Brühne und Sauerborn 2010, S. 132.....	47
Abbildung 5: Ausschnitt aus dem Newsletter des Instituto Cervantes, März 2014 ³²	53
Abbildung 6: Aufnahmen eines Salsaworkshops an einer Wiener Schule im 18. Wiener Gemeinde Bezirk. ³³	56
Abbildung 7: Verteilung der an der Studie teilnehmenden SpanischlehrerInnen über die Bundesländer Österreichs.....	74
Abbildung 8: Häufigkeit der Nutzung von verschiedenen Unterrichtsmaterialien	76
Abbildung 9: Vergleich der Häufigkeit der Nutzung von authentischem Material vs. außerschulische Lernorte.....	77
Abbildung 10: Häufigkeit der behandelten Themen im Spanischunterricht.....	78
Abbildung 11: Häufigkeit der behandelten Themenbereiche: Rang 1.....	79
Abbildung 12: Angaben zu Einschätzungen des Einsatzes von authentischem Material & Lernerniveau	83
Abbildung 13: Förderung authentischer Begegnungen via Medien	84
Abbildung 14: Angaben über die Einstellung zur Förderung authentischer Begegnungen: Item: Nur persönlicher Kontakt fördert authentische Begegnungen.....	85
Abbildung 15: Angabe über die Nutzung von Quellen für authentisches Material	86

³¹ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3720/nr5_12.pdf (19.03.2014)

³² http://viena.cervantes.es/imagenes/File/Programa%20de%20mano_marzo_2014_web.pdf (19.03.2014)

³³ <http://www.billroth73.at/orientieren/orientieren.htm> (21.04.2014)

Abbildung 16: Angaben über Erfahrungen mit FremdsprachenassistentInnen	87
Abbildung 17: Angaben zu Erfahrungen mit spanischsprachigen Gastreferenten.....	98
Abbildung 18: Angaben zu Erfahrungen mit außerschulischen Lernorten	106
Abbildung 19: Reihung der Präferenzen der potentiellen Nutzung von außerschulischen Lernorten	114
Abbildung 20: Abbildung Auswertung: Zugang zu außerschulischen Lernorten: Wien vs. nicht Wien	115
Abbildung 21: Auswertung zur Nutzung von authentischem Material hinsichtlich der Unterrichtserfahrung	117
Abbildung 22: Auswertung zur Nutzung von außerschulischen Lernorten hinsichtlich der Unterrichtserfahrung.....	119
Abbildung 23: Abbildung zur Definition von authentischen Begegnungen hinsichtlich der Unterrichtserfahrung.....	122

11. Anhang

11.1. Fragebogen



0% ausgefüllt

Hallo liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer!

Herzlich willkommen und vielen Dank für Ihr Interesse an meiner Untersuchung.

In diesem Onlinefragebogen interessiere ich mich für Ihre individuellen Einschätzungen und Erfahrungen zum Thema **„Authentische Begegnungen im Spanischunterricht“**.

Die Bearbeitung des Fragebogens dauert **etwa 15 Minuten**. Die Daten werden anonym erfasst und nur für wissenschaftliche Forschungszwecke im Zuge meiner Diplomarbeit ausgewertet.

Unter allen Teilnehmern werden 2 Amazon Gutscheine im Wert von je 20 Euro verlost. Genauere Informationen zum **Gewinnspiel** finden Sie auf der letzten Seite des Fragebogens.

Ich danke Ihnen für Ihre Teilnahme.

Mit freundlichen Grüßen

Eveline Kaliwoda

[Weiter](#)

Eveline Kaliwoda, Universität Wien - 2014

Seite 1



5% ausgefüllt

1. Geschlecht

[Bitte auswählen] ▼

2. Alter

[Bitte auswählen] ▼

3. Welche ist/sind Ihre Muttersprache/n?

☐ Deutsch

☐ Spanisch

☐ Andere

[Zurück](#) [Weiter](#)

Eveline Kaliwoda, Universität Wien - 2014

Seite 2



universität
wien

9% ausgefüllt

4. In welchem Bundesland unterrichten Sie zur Zeit?

- ☐ Wien
- ☐ Burgenland
- ☐ Niederösterreich
- ☐ Oberösterreich
- ☐ Salzburg
- ☐ Kärnten
- ☐ Tirol
- ☐ Steiermark
- ☐ Vorarlberg

5. In welcher Schulform sind Sie tätig?

- ☐ AHS
- ☐ BHS
- ☐ Sonstige

6. Ich unterrichte Spanisch als...

- ☐ Reguläres Fach
- ☐ Wahlfach

7. Wie viele Jahre unterrichten Sie bereits Spanisch?

[Bitte auswählen] ▼

Zurück

Weiter

Eveline Kaliwoda | Universität Wien - 2014



universität
wien

14% ausgefüllt

8. Ich verwende für meinen Spanischunterricht...

	nie sehr häufig (täglich)					Keine Angabe
	0	1	2	3	4	
... ein Lehrwerk.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... zusätzliches Material.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... authentisches Material.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... selbst erstellte Arbeitsblätter.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... außerschulische Lernorte.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... Sonstige	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Sonstige:

Zurück
Weiter

Eveline Kaliwoda, Universität Wien - 2014

Seite 4



universität
wien

18% ausgefüllt

9. Welche Themenbereiche vermitteln Sie in Ihrem Unterricht am häufigsten? (1= am häufigsten)

Musik, Filme, Theater, Literatur

Traditionelle Speisen und Essgewohnheiten

Land, Leute, Bräuche, Traditionen

Politik und Aktuelles

Grammatik

Sonstige

1

2

3

4

5

6

Sonstige:

Zurück
Weiter

Eveline Kaliwoda, Universität Wien - 2014

Seite 5

 universität
wien

23% ausgefüllt

10. Authentischer Unterricht bedeutet für mich...

	stimme gar nicht zu						stimme voll zu	
	0	1	2	3	4		Keine Angabe	
... authentisches Unterrichtsmaterial zu verwenden.	☐	☐	☐	☐	☐		☐	
... für die SchülerInnen bedeutungsvolle Situationen zu schaffen.	☐	☐	☐	☐	☐		☐	
... Situationen zu schaffen, die in einem Bezug zur außerschulischen Realität stehen.	☐	☐	☐	☐	☐		☐	
... Muttersprachler in den Unterricht einzubeziehen	☐	☐	☐	☐	☐		☐	
... als Lehrperson authentisch zu sein.	☐	☐	☐	☐	☐		☐	
... authentische Begegnungen zu schaffen.	☐	☐	☐	☐	☐		☐	

Sonstige:

Zurück

Weiter

Eveline Kaliwoda, Universität Wien - 2014

Seite 6

 universität
wien

27% ausgefüllt

11. Authentische Begegnungen des Spanischunterrichts können stattfinden indem man...

	trifft gar nicht zu						trifft völlig zu	
	0	1	2	3	4		Keine Angabe	
... Schulprojekte organisiert.	☐	☐	☐	☐	☐		☐	
... Auslandsaufenthalte organisiert.	☐	☐	☐	☐	☐		☐	
... eine FremdsprachenassistentIn in den Unterricht einbindet.	☐	☐	☐	☐	☐		☐	
... spanischsprachige Gäste in den Unterricht einlädt.	☐	☐	☐	☐	☐		☐	
... außerschulische Lernorte besucht (Museum, Tanzschule, etc.).	☐	☐	☐	☐	☐		☐	
... authentische Kommunikationssituationen herstellt.	☐	☐	☐	☐	☐		☐	
... authentisches Material einsetzt.	☐	☐	☐	☐	☐		☐	

Sonstige:

Zurück

Weiter

Eveline Kaliwoda, Universität Wien - 2014

Seite 7



universität
wien

32% ausgefüllt

12. Authentisches Material...

	trifft gar nicht zu	trifft völlig zu	Keine Angabe
... ist von Muttersprachlern für Muttersprachler und nicht extra für den Lernzweck entworfen worden (z.B. Zeitungsartikel aus El País).	☐	☐	☐
... kann auch das von Nicht-Muttersprachlern und nicht explizit für den Lernerkontext entworfene Material sein (z.B. eine spanische E-mail von einem in Spanien lebenden Österreicher).	☐	☐	☐
... darf für den Unterricht nicht didaktisiert werden, da sonst der authentische Charakter verloren geht.	☐	☐	☐
... darf für den Unterricht bearbeitet und an das Lernerniveau angepasst werden.	☐	☐	☐
... ist Material, das für die SchülerInnen bedeutungsvoll ist.	☐	☐	☐
... stammt immer aus dem Zielland.	☐	☐	☐

Sonstige:

Zurück
Weiter

Eveline Kaliwoda, Universität Wien - 2014

Seite 8



universität
wien

36% ausgefüllt

13. Der Einsatz von authentischem Material im Spanischunterricht setzt ein gewisses Lernerniveau (GERS) voraus?

[Bitte auswählen]

Nein. Man kann authentisches Material gleich von Anfang an einsetzen.

Ja, A1

Ja, A2

Ja, B1

Ja, B2

Ja, C1

Ja, C2

Weiter

Seite 9

 universität
wien

41% ausgefüllt

14. Folgende Medien tragen zur Förderung authentischer Begegnungen bei...

	stimme gar nicht zu stimme voll zu	Keine Angabe
	0 1 2 3 4	
Lehrbuch	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐
Hörübungen (z.B. Lieder von Manu Chao)	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐
Videos/Filme (z.B. Musikvideo von Shakira)	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐
Texte (z.B. Artikel aus spanischsprachigen Zeitschriften)	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐
Spiele und andere alternative Unterrichtsmaterialien	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐
Selbst erstellte Handouts und Arbeitsblätter	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐
Sonstige	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐
Authentische Begegnungen finden nur über persönlichen Kontakt (Interaktion) mit Muttersprachlern statt.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐

Sonstige:

Zurück
Weiter

Eveline Kaliwoda, Universität Wien - 2014

 universität
wien

45% ausgefüllt

15. Bitte reihen Sie folgende Quellen für authentisches Material nach Häufigkeit ihrer Nutzung.

Falls Sie nie authentisches Material verwenden reihen Sie dieses bitte auf Platz 1 und drücken Sie anschließend auf „Weiter“.

Fernsehen/Filme /Serien	Videoportale (z.B. Youtube)	1
Magazine/Zeitung /Bücher	Lieder/ CDs	2
Ich verwende kein authentisches Material.	Sonstige	3
		4
		5
		6

Sonstige:

Zurück
Weiter

Eveline Kaliwoda, Universität Wien - 2014



universität
wien

50% ausgefüllt

16. Haben Sie Erfahrungen mit FremdsprachenassistentInnen?

[Bitte auswählen]

[Bitte auswählen]

Ich habe bereits Erfahrungen mit FremdsprachenassistentInnen, möchte aber keine mehr.

Ich habe bereits Erfahrungen mit FremdsprachenassistentInnen, möchte diese wieder.

Ich habe noch keine Erfahrungen mit FremdsprachenassistentInnen, möchte aber welche.

Ich habe noch keine Erfahrungen mit FremdsprachenassistentInnen, möchte aber auch keine.

Ich weiß nicht wer oder was das ist.

Eveline Kaliwoda, Universität Wien - 2014

Seite 12



universität
wien

55% ausgefüllt

17. Beurteilen Sie bitte folgende Aussagen zu ihren Erfahrungen mit FremdsprachenassistentInnen.

	trifft gar nicht zu	trifft völlig zu	Keine Angabe
FremdsprachenassistentInnen haben eine positive Auswirkung auf die Motivation der SchülerInnen.	○ ○ ○ ○ ○		○
FremdsprachenassistentInnen fördern authentische Begegnungen.	○ ○ ○ ○ ○		○
Ich habe negative Erfahrungen mit FremdsprachenassistentInnen	○ ○ ○ ○ ○		○
Ich habe positive Erfahrungen mit FremdsprachenassistentInnen.	○ ○ ○ ○ ○		○
FremdsprachenassistentInnen schüchtern die SchülerInnen ein.	○ ○ ○ ○ ○		○
Ich habe keine Erfahrung mit FremdsprachenassistentInnen	○ ○ ○ ○ ○		○

Zurück
Weiter

Eveline Kaliwoda, Universität Wien - 2014

Seite 13

 universität
wien

59% ausgefüllt

18. Schildern Sie bitte Ihre Erfahrungen mit den FremdsprachenassistentInnen.
Falls Sie keine Erfahrungen haben, schildern Sie bitte kurz warum Sie keine haben.

Positive Erfahrungen

Negative Erfahrungen

Ich habe noch nie mit FremdsprachenassistentInnen gearbeitet, weil...

Zurück Weiter

Eveline Kaliwoda, Universität Wien - 2014

Seite 14

 universität
wien

64% ausgefüllt

19. Haben Sie Erfahrungen mit spanischsprachigen Gästen in Ihrem Spanischunterricht?

[Bitte auswählen]

[Bitte auswählen]

Ich habe bereits spanischsprachige Gäste in meine Spanischklasse eingeladen, werde dies aber nicht mehr tun.
Ich habe bereits spanischsprachige Gäste in meine Spanischklasse eingeladen, werde dies auch wieder tun.
Ich habe noch keine spanischsprachigen Gäste in meine Spanischklasse eingeladen, möchte dies aber auch nicht tun.
Ich habe noch keine spanischsprachigen Gäste in meine Spanischklasse eingeladen, möchte dies aber gerne tun.

Eveline Kaliwoda, Universität Wien - 2014

Seite 15

 universität
wien

68% ausgefüllt

20. Beurteilen Sie bitte folgende Aussagen zu ihren Erfahrungen mit spanischsprachigen Gästen.

	trifft gar nicht zu	trifft völlig zu	Keine Angabe
Spanischsprachige Gäste haben eine positive Auswirkung auf die Motivation der SchülerInnen.	☐	☐	☐
Spanischsprachige Gäste fördern authentische Begegnungen.	☐	☐	☐
Spanischsprachige Gäste schüchtern die SchülerInnen ein.	☐	☐	☐
Ich habe negative Erfahrungen mit spanischsprachigen Gästen.	☐	☐	☐
Ich habe positive Erfahrungen mit spanischsprachigen Gästen.	☐	☐	☐
Ich habe keine Erfahrung mit spanischsprachigen Gästen.	☐	☐	☐

Zurück

Weiter

Eveline Kaliwoda, Universität Wien - 2014

Seite 16

 universität
wien

73% ausgefüllt

21. Schildern Sie bitte Ihre Erfahrungen mit spanischsprachigen Gästen in ihrer Spanischklasse.

Falls Sie keine Erfahrungen haben, schildern Sie bitte kurz warum Sie keine haben.

Positive Erfahrungen	
Negative Erfahrungen	
Ich habe noch keine spanischsprachigen Gäste in meinen Unterricht eingeladen, weil...	

Zurück

Weiter

Eveline Kaliwoda, Universität Wien - 2014

Seite 17

 universität
wien

77% ausgefüllt

22. Erfahrung zu außerschulischen Lernorten im Spanischunterricht

[Bitte auswählen]

[Bitte auswählen]

Ich habe bereits mit meiner Spanischklasse einen außerschulischen Lernort besucht, würde dies auch wiedertun.
 Ich habe mit meiner Spanischklasse bereits einen außerschulischen Lernort besucht, würde dies aber nicht mehr tun.
 Ich habe mit meiner Spanischklasse noch keinen außerschulischen Lernort besucht, würde dies aber gerne tun.
 Ich habe mit meiner Spanischklasse noch keinen außerschulischen Lernort besucht, möchte dies aber auch nicht tun.

Eveline Kaliwoda, Universität Wien - 2014

Seite 18

 universität
wien

82% ausgefüllt

23. Beurteilen Sie bitte folgende Aussagen zu „außerschulischen Lernorten im Spanischunterricht“.

	trifft gar nicht zu	trifft völlig zu	Keine Angabe
In meinem Umfeld ist es einfach außerschulische Lernorte zu besuchen.	☐	☐	☐
Ich wünsche mir für mein Umfeld ein größeres Angebot an außerschulischen Lernorten.	☐	☐	☐
Es ist einfacher Gäste in den Unterricht einzuladen als diese außerschulisch aufzusuchen.	☐	☐	☐
Der Organisationsaufwand für außerschulische Lernorte ist gering.	☐	☐	☐
Die Finanzierung für kleinere Exkursionen stellt ein Problem dar.	☐	☐	☐
Die Verantwortung außerhalb der Schule ist für mich als LehrerInnen außerhalb der Schule größer.	☐	☐	☐
Ich habe mir noch nie Gedanken zu außerschulischen Lernorten gemacht.	☐	☐	☐

Zurück

Weiter

Eveline Kaliwoda, Universität Wien - 2014

Seite 19



86% ausgefüllt

24. Schildern Sie bitte Ihre Erfahrungen mit außerschulischen Lernorten im Spanischunterricht. Falls Sie keine Erfahrungen haben, schildern Sie bitte kurz welche Gründe es gibt, dass Sie keine haben.

Positive Erfahrungen

Negative Erfahrungen

Ich habe keine Erfahrung mit außerschulischen Lernorten im Spanischunterricht, weil...

Zurück

Weiter

Eveline Kaliwoda, Universität Wien - 2014

25. Welche der folgenden außerschulischen Lernorte würden Sie für Ihren Spanischunterricht nutzen. Bitte entscheiden Sie sich für 5 und reihen Sie diese entsprechend. (1= am ehesten)

Kino

1

Konzerte

2

Buchvorstellungen

3

Ausstellungen

4

5

Museum

Bahnhöfe

Theater

Tanzschule

Geschäft mit spanischen
Produkten (Lebensmittel,
Bücher etc.)

Restaurant

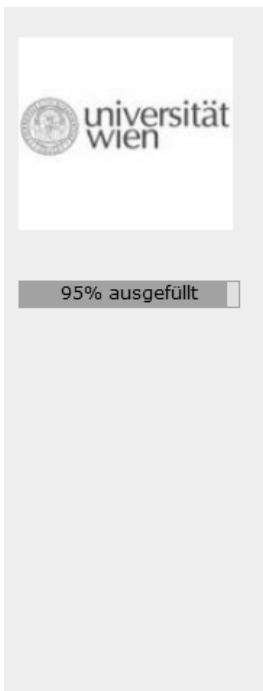
Sonstige

Sonstige:

Zurück

Weiter

Eveline Kaliwoda, Universität Wien - 2014



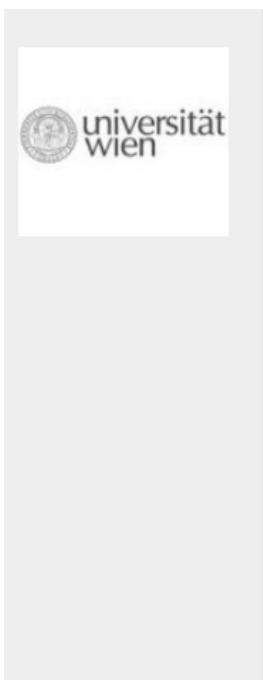
- ☐ Ich will am **Gewinnspiel** teilnehmen. Ich bin damit einverstanden, dass meine E-Mail-Adresse bis zur Ziehung der Gewinner gespeichert wird. Meine Angaben in dieser Befragung bleiben weiterhin anonym, meine E-Mail-Adresse wird nicht an Dritte weitergegeben.
- ☐ Ich interessiere mich für die **Ergebnisse dieser Studie** und hätte gerne eine Zusammenfassung per E-Mail.

Zurück

Weiter

Eveline Kaliwoda, Universität Wien - 2014

Seite 22



Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!

Eveline Kaliwoda, Universität Wien - 2014

Seite 23- letzte Seite

11.2. Einladung zum Workshop „Spanisch mit Velázquez“

Wir laden Sie ein, an einem Kunstvermittlungsprojekt teilzunehmen, das die spanische Malerei von Velázquez im 17. Jahrhundert, dem goldenen Zeitalter der Kunst in Spanien, mit der spanischen Sprache in Verbindung bringt.

Im Oktober 2014 wird das Kunsthistorische Museum eine Ausstellung des spanischen Malers Diego Velázquez (1599-1660) nach Wien bringen. Velázquez war Maler am Hof Philipp IV. In seinen Gemälden von der Königsfamilie erreichte die Porträtkunst in der Welt der Malerei ein bisher unbekanntes Niveau.

Im Workshop „Spanisch mit Velázquez“ lernen wir einen neuen Wortschatz in Bezug auf die Malerei von Velázquez, wir erfahren Näheres über die Beziehung Österreich-Spanien und wir hören spanische Musik aus dieser Epoche. Wir werden uns auch online ins Prado-Museum begeben, und das berühmte Gemälde „Las Meninas“ zu betrachten und zu erklären.

Dieser Workshop bietet die einmalige Gelegenheit für Schülerinnen und Schüler ihre Sprachkenntnisse aktiv und praktisch anzuwenden.

**INSTITUT SPRACHSCHULE ALONSO | ATU66809705 | 043699 13301731 | Siebenbrunnengasse 76/78- 3 /13 1050 Wien |
office@alonsosprachschule.com | Alonso Sprachschule e.U. Copyright | www.alonsosprachschule.com**

11.3. Abstract in Deutsch

Schon seit geraumer Zeit ist die „Förderung authentischer Begegnungen“ ein fixer Bestandteil im Lehrplan für Fremdsprachen der AHS und somit des Fremdsprachenunterrichts. Diese Diplomarbeit hat sich zum Ziel gesetzt herauszufinden, worum es sich bei diesen authentischen Begegnungen genau handelt, ob und wie diese dann tatsächlich im schulischen Unterricht gefördert werden und welche Möglichkeiten Österreich und insbesondere die Stadt Wien bietet, diese Authentizität in und auch außerhalb der Schule umzusetzen. Ausgehend von einem theoretischen Teil indem zentrale Termini wie Authentizität und Begegnung geklärt werden, wird anschließend die Forderung authentischer Begegnungen in den schulischen Rahmen gesetzt und im Kontext zum Lehrplan der Fremdsprachen der AHS und dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen beleuchtet. Anschließend werden die Möglichkeiten der Förderung authentischer Begegnungen in Österreich, insbesondere der Stadt Wien analysiert. Hierbei wird auch das Thema der außerschulischen Lernorte betrachtet und ein paar praktische Beispiele angeführt, die auch als Ideenanstoß für zukünftige Unterrichtsstunden dienen können. Abgeschlossen wird die ganze Arbeit durch eine quantitative Fragebogenforschung in der insgesamt 59 LehrerInnen aus verschiedenen Bundesländern Österreichs befragt wurden. Aufgrund der Literaturforschung und den aus der empirischen Forschung gewonnenen Daten wurde versucht, die Forschungsergebnisse in die allgemeine Diskussion einzubetten und abschließend den Begriff der authentischen Begegnungen zu definieren.

11.4. Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Name: Eveline Luise Kaliwoda
geboren am: 28. August 1989 in Linz
Staatsbürgerschaft: Österreich
e-mail: eveline.kaliwoda@gmx.at

Ausbildung

September 1995- Juli 1999	Volksschule (Reichenau/OÖ)
September 1999- Juli 2003	Musikhauptschule (Hellmonsödt/OÖ)
September 2003- Juni 2007	Bundesoberstufenrealgymnasium mit Schwerpunkt Instrumentalmusik (Linz/OÖ)
Oktober 2007- Juni 2008	Lehramtstudium Spanisch/Englisch (Wien)
Seit Oktober 2008	Lehramtstudium Spanisch/Psychologie- Philosophie (Wien)
August 2010- Juni 2011	Auslandsaufenthalt (Erasmus) in Murcia/Spanien: Studium an der Universität Murcia

Sprachkenntnisse

Deutsch: Muttersprache
Englisch: Fließend in Wort und Schrift
Spanisch: Fließend in Wort und Schrift
Französisch: Grundkenntnisse in Wort und Schrift
Portugiesisch: Grundkenntnisse in Wort

Auslandserfahrungen

2010/11: Mobilitätsprogramm Erasmus: Zwei Semester an der Universidad de Murcia/Spanien: Austauschstudentin

2013: Sprachassistentenprogramm bmukk: weltweit unterrichten:
Dreimonatiger Aufenthalt in Ourense/Spanien: Sprachassistentin an einer EOI