



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für
Sprachen im Italienischunterricht an österreichischen
AHS (Ostösterreich) – ein radikaler Paradigmenwechsel.
Zum aktuellen Umsetzungsprozess“

Verfasserin

Stephanie Schöggel

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 350 313

Studienrichtung lt. Studienblatt: UF Italienisch UF Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Robert Tanzmeister

Danke

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen, die mich bei der Erstellung meiner Diplomarbeit unterstützt haben, bedanken.

Besonderer Dank gebührt Herrn Professor Tanzmeister, für eine wunderbare Betreuung während meiner Diplomarbeitsphase. Er stand mir nicht nur mit wertvollen Tipps zur Seite, sondern fand auch immer Zeit, all meine Fragen zu beantworten.

Bedanken möchte ich mich auch bei jenen Lehrerinnen und Lehrern, die sich für die Interviews meiner empirischen Feldforschung zu Verfügung gestellt haben.

Herzlich möchte ich mich bei meinen Eltern bedanken, die mich auf all meinen Wegen stets begleitet haben, und die mich zu allen Zeiten unterstützt haben, das verfolgen zu können, was ich machen wollte.

Ein weiterer Dank gebührt meinem Mann, der trotz seiner beruflichen Anforderungen immer Zeit fand, mich besonders beim Layout meiner Diplomarbeit zu unterstützen.

Ein besonderer Dank jedoch gebührt meinem Sohn Livio, der viel verzichten musste, damit ich meine Arbeit fertigstellen konnte. Ich verspreche ihm hiermit, in Zukunft mehr Zeit für ihn zu haben.

Inhaltsverzeichnis

I.	EINLEITUNG.....	13
II.	THEORIETEIL.....	15
1	QUALITATIVE SOZIALFORSCHUNG	15
1.1	Was wird unter qualitativer Sozialforschung verstanden?	15
1.1.1	Theorie qualitativer Sozialforschung	15
1.1.2	Idee qualitativen Denkens.....	15
1.2	Das Experteninterview.....	19
2	DER GEMEINSAME EUROPÄISCHE REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN	23
2.1	Der Italienischunterricht an ostösterreichischen Schulen	23
2.1.1	„Stellung“ der Fremdsprache	23
2.1.2	Stundentafeln ausgewählter Schulen.....	25
2.1.3	Lehrplan	26
2.2	Methodenkonzeptionen der Fremdsprachenvermittlung.....	28
2.3	Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen und seine Prinzipien	33
2.3.1	Was wird unter dem GERS verstanden?	33
2.3.2	Warum benötigen wir einen GERS?	36
2.3.3	Welche Zwecke soll der GERS erfüllen?	36
2.3.4	Die Ansätze des Referenzrahmens	37
2.3.4.1	Der handlungsorientierte Ansatz	37
2.3.4.2	Kompetenzorientierung	38
2.3.4.3	Lerner- und Prozessorientierung	40
2.3.4.4	kommunikativ	41
2.3.5	Die vier Fertigkeiten	42
2.3.5.1	Sprechen	43
2.3.5.2	Hören.....	49
2.3.5.3	Schreiben	51
2.3.5.4	Lesen.....	53

III.	PRAXISTEIL.....	57
3	AUSWERTUNG UND DARSTELLUNG DER EMPIRISCHEN FELDANALYSE	57
3.1	Ausgangslage und Fragestellung	57
3.1.1	Ausgangslage.....	57
3.1.2	Fragestellung.....	57
3.1.3	Aufbau der Arbeit	58
3.2	Methodisches Design.....	58
3.3	Interviewleitfaden.....	61
3.4	Darstellung des Falles	61
3.5	Ergebnisse und Interpretation.....	62
3.5.1	Die einzelnen Fälle	62
3.5.1.1	Fall A.....	62
3.5.1.1.1	Verständnis	62
3.5.1.1.2	Umsetzung	62
3.5.1.1.3	Probleme bei der Umsetzung.....	63
3.5.1.1.4	Lösungsvorschläge	63
3.5.1.2	Fall B.....	63
3.5.1.2.1	Verständnis	63
3.5.1.2.2	Umsetzung	64
3.5.1.2.3	Probleme bei der Umsetzung.....	65
3.5.1.2.4	Lösungsvorschläge	66
3.5.1.3	Fall C	66
3.5.1.3.1	Verständnis	66
3.5.1.3.2	Umsetzung	67
3.5.1.3.3	Probleme bei der Umsetzung.....	69
3.5.1.3.4	Lösungsvorschläge	69
3.5.1.4	Fall D	70
3.5.1.4.1	Verständnis	70
3.5.1.4.2	Umsetzung	72
3.5.1.4.3	Probleme bei der Umsetzung.....	73
3.5.1.4.4	Lösungsvorschläge	74
3.5.1.5	Fall E.....	74
3.5.1.5.1	Verständnis	75

3.5.1.5.2	Umsetzung.....	75
3.5.1.5.3	Probleme bei der Umsetzung.....	77
3.5.1.5.4	Lösungsvorschläge	78
3.5.2	Interpretation zwischen den Fällen	81
3.5.3	Fazit	86
4	SCHLUSSBETRACHTUNG	95
IV.	ZUSAMMENFASSUNG	97
V.	RIASSUNTO IN ITALIANO	103
VI.	ABSTRACT	115
VII.	BIBLIOGRAPHIE	117
I.	Printmedien	117
II.	Internet	118
VIII.	ANHANG.....	4-1
I.	Lehrplan	4-1
II.	Transkriptionen.....	4-1
III.	Curriculum Vitae	4-1

Abbildungsverweis

Abbildung 1: Hermeneutische Spirale.....	18
Abbildung 2: Studentafel Bundesoberstufenrealgymnasium.....	25
Abbildung 3: Studentafel Gymnasium mit selbsternanntem Italienisch- Schwerpunkt	25
Abbildung 4: Studentafel Gymnasium (schulautonom abgeändert)	26
Abbildung 5: Kompetenzniveaus.....	35
Abbildung 6: Globalskala	35
Abbildung 7: Kommunikationsmodell	46

Abkürzungsverzeichnis

GERS.....Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen

vgl.....Vergleich

u.a.....und andere

u.....und

I. EINLEITUNG

In der nachfolgenden Arbeit soll der aktuelle Umsetzungsprozess des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen an ostösterreichischen Allgemein Bildenden Höheren Schulen beleuchtet werden. Es soll in Erfahrung gebracht werden, inwieweit die Grundsätze des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen im Italienischunterricht umgesetzt werden. Für diese Fragestellung sind weitere Unterpunkte zu erforschen, nämlich über welches Wissen verfügen die Lehrkräfte hinsichtlich des GERS? Wie gestalten sie handlungsorientierten Unterricht, sowie wie vermitteln sie Kompetenzen? Sehen sie Probleme bei der Umsetzung hinsichtlich des Erreichens der publizierten Ziele? Wo können sie Verbesserungsvorschläge tätigen?

Es sollen Lehrkräfte unterschiedlicher Berufserfahrung, sowie verschiedenen Geschlechts interviewt werden, welche dann auch anonym bleiben.

Der Untersuchungsgegenstand soll mittels qualitativer Interviews erforscht werden, wo die Lehrkräfte von ihrem Unterrichtsalltag berichten sollen, um bestmögliche Ergebnisse zu erzielen.

Nach einer theoretischen Aufbereitung der qualitativen Sozialforschung, soll der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen an sich skizziert, sowie dessen wichtigste Elemente beschrieben werden. Nach der Aufbereitung jeder einzelner Interviews soll ein Vergleich zwischen den Fällen stattfinden, um danach ein Fazit erstellen zu können und zu versuchen, die Forschungsfrage zu beantworten.

II. THEORIETEIL

1 Qualitative Sozialforschung

1.1 Was wird unter qualitativer Sozialforschung verstanden?

1.1.1 Theorie qualitativer Sozialforschung

Qualitative Sozialforschung resultiert aus der Kritik an quantitativen Forschungsinstrumenten soziologischer sowie erziehungswissenschaftlicher Ansätze. Im Gegensatz zu standardisierten Skalen, Tests oder Fragebögen, die die zu erforschenden Subjekte nicht agieren lassen, sondern wo die Personen lediglich reagieren, steht dort das offene Gespräch oder die freie Beobachtung in annähernd unverfälschten Alltagssituationen der qualitativen Forschung.¹

Trotz all der Offenheit, die qualitative Sozialforschung verlangt, steht die sehr konkrete zu erforschende Fragestellung dahinter. Das ist das zentrale Anliegen, von dem der Erfolg, oder das Scheitern des Projektes abhängt.

„Fragestellungen sollten einerseits so klar und eindeutig wie möglich formuliert werden, [...] andererseits werden [...] [sie] im Laufe des Projekts immer wieder konkretisiert, fokussiert, weiter eingegrenzt und revidiert.“²

1.1.2 Idee qualitativen Denkens

Philipp Mayring stellt in seinem Werk „Einführung in die qualitative Sozialforschung“ fünf Grundsätze qualitativen Vorgehens vor.

Qualitative Forschung verlangt eine starke Subjektbezogenheit: die mit der Forschungsfrage betroffenen Menschen müssen immer „Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchungen“³ sein. Die Deskription, die am Beginn einer Forschung steht, bedarf großer Genauigkeit, bevor die ebenso wichtige Interpretation des

¹ Vgl. Philipp Mayring, Einführung in die qualitative Sozialforschung, Weinheim u. Basel 2002, 9f.

² Uwe Flick, Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, Hamburg 2010, 174.

³ Philipp Mayring, Einführung in die qualitative Sozialforschung, Weinheim u. Basel, 20.

Forschungsgegenstandes begonnen werden kann. Bedeutend für die Deskription ist, dass diese mit größtmöglicher Offenheit durchgeführt wird. Diese zuvor erwähnte Interpretation stellt eine zentrale Aufgabe dar, da „vom Menschen Hervorgebrachtes immer mit subjektiven Intentionen verbunden ist“⁴, die Bedeutung einer Handlung kann für unterschiedliche Akteure sowie Beobachter eine andere Bedeutung annehmen, die erst in der Interpretation erschlossen werden kann. So legitimiert qualitative Forschung das Einfließen eigener subjektiver Erfahrungen in den Forschungsprozess. Wie bereits im vorigen Absatz erwähnt, basiert qualitative Sozialforschung auf einer möglichst alltagsnahen Situation, da Menschen in einem geschützten Umfeld immer anders reagieren als in ihrer natürlichen Umgebung. Damit solche Verzerrungen der Realität so gering wie möglich gehalten werden können, soll man sie in ihrem gewohnten Alltag erforschen. Weiter führt Mayring an, dass die Verallgemeinerung der Ergebnisse immer im spezifischen Fall begründet werden muss, es muss klar sein, warum die erarbeiteten Resultate auch für andere Situationen gelten.⁵

Ausgehend von diesen fünf Grundsätzen stellt Mayring 13 Säulen qualitativen Denkens, die Handlungen genauer beschreiben, vor. Mayring differenziert vorerst die einzelnen zuvor vorgestellten Grundsätze. Drei qualitative Richtlinien spezifizieren die Orientierung am Subjekt. Wichtig sind hier die Ganzheit und Historizität des Subjekts sowie die Problemorientierung am Subjekt. Die Alltagsorientierung hängt mit der Subjektorientierung eng zusammen, deshalb beschreibt Mayring diese nicht näher. Der genauen Beschreibung des einzelnen Falles ist große Bedeutung zuzuschreiben, sie ist jedoch nur möglich, wenn man dem Subjekt mit großer Offenheit, jedoch aber methodisch mittels genauer Kontrolle begegnet. Das Postulat der Interpretation bedeutet, dass der Forschungsprozess immer als Forscher-Gegenstands-Interaktion zu sehen ist, da Forschung nie völlig vorurteilsfrei sein kann, und dass die subjektiven Vorerfahrungen des Interviewers in die Forschung als Erkenntnis zugelassen sind.

⁴ Philipp Mayring, Einführung in die qualitative Sozialforschung, Weinheim u. Basel 2002, 22.

⁵ Vgl. Philipp Mayring, Einführung in die qualitative Sozialforschung, Weinheim u. Basel 2002, 19ff.

Der Grundsatz der schrittweisen Verallgemeinerung differenziert Mayring durch das Erfordernis der argumentativen Verallgemeinerung aufgrund der Möglichkeit der Induktion in Forschungsprozessen sowie der Formulierung eines Regelbegriffs anstatt eines Gesetzesbegriffs.

Nun werden die 13 Säulen qualitativen Denkens erläutert.

Qualitative Forschungen beziehen ihre Ergebnisse immer auf die Einzelfälle. Oft werden rein quantitative Recherchen angestellt, wo man sich jedoch zu sehr vom Einzelfall entfernt und so die Angemessenheit der Ergebnisinterpretation nicht mehr feststellbar ist.

Die Offenheit dem Forschungsgegenstand gegenüber ist ein wichtiges Kriterium der qualitativen Forschung, nur so können wenn notwendig Ergänzungen und Abänderungen sowohl der theoretischen, als auch der methodischen Struktur durchgeführt werden.

Trotz oder gerade aufgrund der zuvor erwähnten Offenheit ist es äußerst wichtig, den Forschungsprozess methodisch dauernden Kontrollen zu unterziehen. Die einzelnen Schritte müssen offen dargelegt werden, nur so ist das Ergebnis nachvollziehbar und wissenschaftlich vertretbar.

Einer der Grundsätze der Hermeneutik beschreibt, dass Interpretationen immer vom Vorverständnis des Untersuchenden beeinflusst werden. Nun soll der Forschende dieses Vorverständnis immer zu Beginn offenlegen und am Fall weiterentwickeln.

Dieses Vorgehen wird in der Fachsprache „hermeneutischer Zirkel“ oder „hermeneutische Spirale“ genannt und kann man folgender Abbildung entnehmen.⁶

⁶<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTGEIST/HermeneutikZirkel.shtml> [17.3.2013, 13:53]

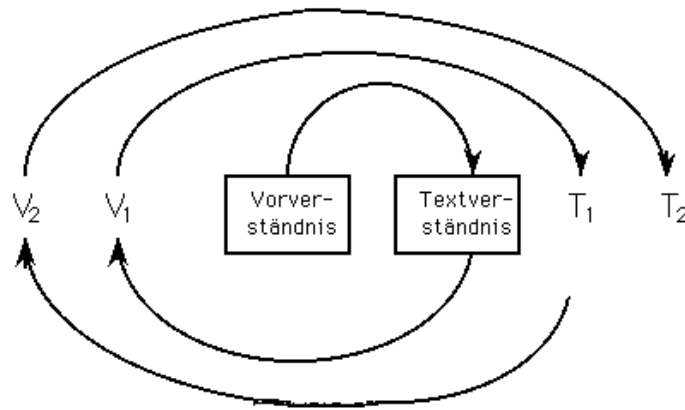


Abbildung 1: Hermeneutische Spirale

7

Das Textverständnis versteht sich als Gegenstandsverständnis in der hier präsenten Arbeit.

Die Introspektion, die Analyse eigenen Denkens, Fühlens und Handelns ist als Informationsquelle legitim, jedoch muss sie als solche gekennzeichnet, untermauert und validiert werden. Qualitativ gesehen ist eine Erschließung des Forschungsgegenstands ohne Introspektion gar nicht möglich und ist deshalb positiv zu sehen.

Der Forschungsprozess ist als eine Interaktion zwischen Forscher und Gegenstand zu sehen, worin sich beide Parteien verändern.

Die Ganzheitlichkeit des Subjektes zu sehen, ist eines der wichtigsten Anliegen qualitativer Forschung. Eine analytische Differenzierung auf die einzelnen Funktions- und Lebensbereiche kann durchgeführt werden, muss jedoch immer wieder zusammengeführt werden und in ihrer Gesamtheit betrachtet, interpretiert und auch korrigiert werden. Auch die Historizität spielt bei qualitativem Denken eine große Rolle, da humanwissenschaftliche Elemente immer eine Historie aufweisen, immer variabel sein können.

Qualitativer Sozialforschung soll immer eine konkrete Problemstellung zu Grunde liegen, auf die die Forschungsergebnisse geschlussfolgert werden können.

⁷<http://arbeitsblaetter.stangltaeller.at/ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTGEIST/HermeneutikZirkel.gif> &imgrefurl [17.3.2013, 13:53]

Zuerst sind die Ergebnisse humanwissenschaftlicher Forschung nur für den jeweilig untersuchten Bereich gültig. Wenn sie jedoch verallgemeinert werden, dann muss dies ausdrücklich und mit Argumenten untermauert begründet werden und erklärt werden, in welchen Situationen und Bereichen generalisiert werden kann.

Dieses Generalisieren verläuft in der Sozialforschung immer induktiv. Durch einzelne Fälle die beobachtet oder erfragt werden, schließt man auf erste Zusammenhangsvermutungen, die weiter beobachtet werden sollen und welche später kontrolliert und überprüft werden.

Forscher der Humanwissenschaften sehen es als wenig zweckdienlich an nach von Raum und Zeit unabhängigen Naturgesetzen zu suchen. Wie bereits zuvor erwähnt stellt die qualitative Sozialforschung den Regelbegriff, der besagt, dass Menschen nicht nach Gesetzen funktionieren, sondern ihr Denken und Handeln höchstens bestimmten Regelmäßigkeiten entspricht und so Abweichungen legitimiert sind.

Die 13. Säule qualitativen Denkens benennt eine sinnvolle Quantifizierbarkeit mittels qualitativer Analyse zur Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse.

Diese 13 Säulen bilden laut Mayring die Grundlage zur Verwirklichung qualitativer Analysen, und man kann dadurch qualitative Forschungen nach ihrer Wissenschaftlichkeit überprüfen.⁸

1.2 Das Experteninterview

Die qualitative Sozialforschung unterscheidet unterschiedliche Typen von Interviews, die ihre Differenzierung nach der Freiheit der interviewten Person aufweisen. Die Interviews können "offen" oder "strukturiert" ablaufen. Je nachdem wie viel Spielraum man dem Interviewten geben möchte, um seine Position darzustellen, entscheidet man den Typus. Die „offenen“ Interviews können wiederum unterschieden werden in fokussierte und narrative Interviews. Die narrativen In-

⁸ Vgl. Philipp Mayring, Einführung in die Qualitative Sozialforschung, Weinheim u. Basel 2002, 24ff.

Interviews lassen dem Interviewten noch mehr Freiraum, seine Situation, wo nur ein ungefähr zum Hauptthema passender Input angegeben wird, darzustellen. Dagegen weist das fokussierte Interview ein Hauptaugenmerk auf ein bestimmtes Thema auf, das erfragt werden kann. Auch die Struktur des Interviews selbst ist beim Fokussierten enger gegeben.⁹ Das problemzentrierte Interview möchte einem offenen Gespräch möglichst nahe kommen, jedoch ist es fokussiert auf eine bestimmte Fragestellung, welche vom Interviewer bereits zuvor untersucht und in einem Interviewleitfaden zusammengefasst wurde. Eines der wichtigsten Attribute eines Experteninterviews ist die Offenheit. Wie schon im Kapitel zuvor erklärt, soll die interviewte Person frei und uneingeschränkt antworten können. Weiter ist die Problemzentrierung hier sehr wichtig, die besagt, dass an jener Problemstellung angesetzt werden soll, welche der Forscher schon zuvor erarbeitet hat. Die Gegenstandorientierung betont den Bezug der Forschung auf den gegebenen Gegenstand, sowie meint die Prozessorientierung die Flexibilität aller beteiligten Elemente.

Die Grundgedanken eines problemzentrierten Interviews sind einerseits der sprachliche Zugang, um die Antworten der Befragten näher hinterfragen zu können, hinsichtlich ihrer subjektiven Wahrnehmung und Formulierung, dabei soll eine Vertrauenssituation zwischen den beiden Gesprächspartnern entstehen. Weiter liegt der Forschung ein konkretes gesellschaftliches Problem zugrunde, welches zuvor untersucht wurde, jedoch soll die interviewte Person stets offen, das heißt ohne Antwortvorgaben, auf Fragen reagieren können.¹⁰

Die Formulierung des Themas muss immer vor Beginn des Interviews erfolgen. Die Interviewgespräche bestehen laut Mayring aus drei Teilen, nämlich den Sondierungsfragen, welche allgemeine Einstiegsfragen zum Thema beinhalten, darauf folgen die Leitfadenfragen die zuvor als wichtigste Fragen im Interviewleitfaden notiert wurden, welche von Ad-hoc-Fragen unterbrochen werden können. Diese Ad-hoc-Fragen sind Fragen, die im Interviewleitfaden nicht festgehalten wurden, jedoch für den Verlauf des Gesprächs wichtig sind. Die in Teilen existie-

⁹ Vgl. Herbert Altrichter u. Peter Posch, Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht, Bad Heilbrunn 2007, 153.

¹⁰ Vgl. Philipp Mayring, Einführung in die Qualitative Sozialforschung, Weinheim u. Basel 2002, 67ff.

rende Standardisierung aufgrund des Interviewleitfadens erleichtert die Vergleichbarkeit zwischen mehreren Interviews und deshalb lässt sich diese Methode sehr gut überall dort anwenden, wo dezidierte Problemstellungen zu erfragen sind.¹¹

Uwe Flick unterscheidet hier noch zwischen dem problemzentrierten Interview, wo mit Erzählanreizen besonders biographische Daten in Hinblick auf eine bestimmte Thematik erfragt werden von Experteninterviews als gesonderte Form der Leitfadeninterviews. Bei Experteninterviews im Besonderen geht es nicht nur um die Person selbst, sondern vielmehr um ihre Repräsentanz als Experte, als Repräsentant einer bestimmten Gruppe¹².

¹¹ Vgl. Philipp Mayring, Einführung in die Qualitative Sozialforschung, Weinheim u. Basel 2002, 69ff.

¹² Uwe Flick, Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, Reinbek 1995, 210ff.

2 Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen

2.1 Der Italienischunterricht an ostösterreichischen Schulen

2.1.1 „Stellung“ der Fremdsprache

Die Sprache Italienisch ist an österreichischen Schulen immer mindestens die zweite Fremdsprache welche Schüler und Schülerinnen erlernen dürfen, da aufgrund „politischer und wirtschaftlicher Dominanz“¹³ Englisch immer an erster Stelle steht. Vermutlich genießt das Italienische nicht so sehr an Prestige, da es in der Geschichte als Europasprache nur im Kulturbereich zu finden war. Der Germanist Hans Jürgen Krumm jedoch bezweifelt den Sinn des Englischen als erste Fremdsprache an österreichischen Schulen, da es „ein schlechter Start in das Lernen [wäre], wenn man gleich zu Anfang [im Kindergarten und in der Volksschule] unbrauchbares lernt“¹⁴, da man die englische Sprache außerhalb des Unterrichts frühestens in der Adoleszenz, wo die Jugendlichen ins „Computer- und Pop-Musikalter“ kommen, lernen möchte und so auch im Alltag anwendet. Laut dem Wissenschaftler sollten besser Sprachen unterrichtet werden, welche die Lerner in ihrem Lebensumfeld finden, also Nachbarlandessprachen oder lokale Minderheitssprachen.¹⁵

Trotz allem ist Englisch die anerkannte Geschäftssprache in sehr vielen Ländern und gehört zum Standard. Sie ist aus vielen Lebensbereichen nicht mehr wegzudenken, wie beispielsweise im Internet¹⁶, dies führt dazu, dass an Schulen Englisch als erste lebende Fremdsprache unterrichtet wird, weil die Schüler und Schülerinnen diese in ihrem weiteren Lebens- und Berufswegen benötigen. Italienisch wird so als zweite oder dritte lebende Fremdsprache vermittelt, trotz der

¹³ http://www.sprachkompetenz.at/fileadmin/user_upload/docs/kindergarten/englisch_krumm.pdf [31.3.2013, 10:10]

¹⁴ http://www.sprachkompetenz.at/fileadmin/user_upload/docs/kindergarten/englisch_krumm.pdf [31.3.2013, 10:10]

¹⁵ http://www.sprachkompetenz.at/fileadmin/user_upload/docs/kindergarten/englisch_krumm.pdf

¹⁶ <http://www.studium-informationen.de/nachrichten/auslandssemester-studieren-im-ausland/warum-englisch-die-nr-1-fremdsprache-zum-lernen-bleibt.html> [31.3.2013, 10:20]

Nähe zum Land selbst. Laut dem Bundesministerium für Umwelt und Kultur wird an 81% der österreichischen AHS Italienisch unterrichtet¹⁷

Fremdsprachenkenntnisse sind in allen Lebensbereichen nicht nur von Vorteil, sondern oft notwendige Kenntnisse wenn man an das zukünftige Berufsleben der Schülerinnen und Schüler denkt. Diese Fremdsprachenkompetenzen vor allem im Englischen aufgrund ihrer lingua-franca Funktion, der internationalen Verkehrssprache, werden aus wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Gründen wie der Mobilität verschiedenster internationaler Konzerne beispielsweise notwendig.¹⁸

Ein Aspekt, warum Schülerinnen und Schüler motiviert sind, eine bestimmte Fremdsprache zu erlernen, liegt an ihrem persönlichen Interesse am Zielland sowie dessen Kultur. Warum Französisch und Spanisch noch immer eine Vorrangstellung gegenüber dem Italienischen hat, liegt vermutlich daran, dass diese Sprachen in mehr als einem Land Mutter- oder Zweitsprache sind und daraus eine größere Sprecherzahl resultiert. Das gilt für das (hexagonale) Französisch in Quebec, Belgien, Schweiz und in frankophonen Ländern in Afrika, sowie für das Spanische in Lateinamerika.¹⁹ Italienisch ist lediglich in einem Teil der Schweiz Amtssprache.

Laut des nachfolgenden, in Punkt III gezeigten Forschungsergebnisses zeigt das Italienische keine besondere Tendenz hinsichtlich der Lernbeabsichtigung der Schüler und Schülerinnen. Aufgrund der Nähe zum Zielland weckt die italienische Sprache nach wie vor das Interesse von Schülern / Schülerinnen. Es lässt sich keine Zu- oder Abnahme der Annahme des Angebotes feststellen, da sich der Prozentsatz der Interessenten von Jahr zu Jahr ändert, und zwar nach unten sowie auch nach oben hin.

¹⁷ <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/abs/ahs.xml> [31.3.2013, 10:25]

¹⁸ Vgl. Jürgen Quetz u. Gerhard von der Handt, Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung, Bielefeld 2002, 13.

¹⁹ Vgl. Jürgen Quetz u. Gerhard von der Handt, Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung, Bielefeld 2002, 41.

2.1.2 Stundentafeln ausgewählter Schulen

	RK	D	E	F//LAT	GSPB	GWK	M	BIU	CH	PH	PUP	INF	MU	BE	IU	BESP	Summe
5. Klasse	2	4	3	4	1	2	4	2	–	–	–	2	2	2	2	3	33
6. Klasse	2	3	3	3	2	1	3	2	–	2	–	–	2	2	2	2	29
7. Klasse	2	3	3	3	2	2	3	–	2	2	2	–	2	–	2	2	30
8. Klasse	2	3	3	3	2	2	3	2	2	2	2	–	2	–	2	2	32
Summe	8	13	12	13	7	7	13	6	4	6	4	2	8	4	8	9	124

Abbildung 2: Stundentafel Bundesoberstufenrealgymnasium

	5.Kl.	6.Kl.	7.Kl.	8.Kl.	Summe
Religion / Ethik	2	2	2	2	8
Deutsch	3	3	3	3	12
Englisch	3	2	3	3	11
Latein / Französisch (2.FS)	3	3	2	3	11
Latein / Französisch / Griechisch (3.FS)	3	3	3	3	12
Geschichte	0	3	2	2	7
Geographie	2	2	2	0	6
Mathematik	3	3	3	3	12
Biologie	2	2	0	2	6
Chemie	0	0	2	2	4
Physik	0	3	2	0	5
Psychologie / Philosophie	0	0	2	2	4
Informatik	2	0	0	0	2
Musikerziehung	2	1	[2]	[2]	3 [+4]
Bildnerische Erziehung	2	1	[2]	[2]	3 [+4]
Leibesübungen	2	2	2	2	8
Summe Pflichtgegenstände	29	30	30	29	118
"Schulautonomer Pflichtgegenstand" Komm., Präs., Rhet.	2	0	0	0	2
"Schulautonomer Wahlpflichtgegenstand" Italienisch	0	2	2	2	6
"Schülerautonome Wahl"			4		4
Gesamtstundenzahl					130

Abbildung 3: Stundentafel Gymnasium mit selbsternanntem Italienisch-Schwerpunkt

Pflichtgegenstände	5.Kl.	6.Kl.	7.Kl.	8.Kl.	Summe
Religion	2	2	2	2	8
Deutsch	3	3	3	3	12
Englisch	3	3	3	3	12
Latein	3	3	3	3	12
Zweite lebende Fremdsprache	3	3	3	3	12
Geschichte u. Sozialkunde/ Politische Bildung	1	2	2	2	7
Geographie und Wirtschaftskunde	1	3	2	1	7
Mathematik	3	3	3	3	12
Biologie und Umweltkunde	2	2	-	2	6
Chemie	-	-	2	2	4
Physik	-	2	1	2	5
Psychologie und Philosophie	-	-	2	2	4
Informatik	2	-	-	-	2
Musikerziehung	2	1	-	-	3
Bildnerische Erziehung	2	1	-	-	3
Musikerziehung* / Bildnerische Erziehung*	-	-	2	2	4
Bewegung und Sport	3	2	2	2	9
Summe der Pflichtgegenstände	30	30	30	32	122
Gesamtwochenstundenzahl incl. Wahlpflichtgegenstände (8 Stunden von der 6. bis 8. Klasse)					130
* alternativer Pflichtgegenstand					

Abbildung 4: Stundentafel Gymnasium (schulautonom abgeändert)

2.1.3 Lehrplan

Im Zuge der AHS-Oberstufenreform wurden die Lehrpläne erarbeitet. Die neuen Lehrpläne wurden 2004 publiziert, vorrangig war die Abstimmung auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen.

Der allgemeine Teil eines Lehrplans beinhaltet erstens das allgemeine Bildungsziel, welches beispielsweise die Bildungsbereiche beinhaltet, zweitens die allgemeinen didaktischen Grundsätze, die allgemeine Bestimmungen zur Leistungsbeurteilung einbeziehen, und drittens die Schul- und Unterrichtsplanung wo die Schularbeitsanzahl angegeben wird, sowie die Definition von Kern- und Erweiterungsbereich und schulautonome Lehrplanbestimmungen. In einem weiteren Punkt des Lehrplans werden die Stundentafeln angegeben.

Die Fachlehrpläne wie beispielsweise der Lehrplan für die Fremdsprachen sind wie folgt aufgeteilt: Zu Beginn steht die Gegenstandsbezeichnung, ob es ein Pflicht- oder Wahlpflichtfach ist, gefolgt von der Bildungs- und Lehraufgabe die

die Hauptziele beinhaltet. Bereits hier werden die Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler in einer Fremdsprache erlernen sollen, genannt. Bereits an erster Stelle wird die handlungsorientierte Fremdsprachenkompetenz erwähnt, welche ein situationsadäquates sprachliches Handeln im gesellschaftlichen Leben beinhaltet. Die interkulturelle Kompetenz soll die Lernenden unter anderem auf die Mehrsprachigkeit und Interkulturalität Europas sensibilisieren. Weiter soll der Fremdsprachenunterricht einen Beitrag zum „lebensbegleitendem autonomen Sprachenlernen“ leisten.

Im Lehrplan werden folglich die didaktischen Grundsätze erläutert, wo fachspezifische Hinweise für den Lehrer/die Lehrerin nachzulesen sind, wie im Fall des Lehrplans der zweiten lebenden Fremdsprache beispielsweise das übergeordnete Ziel der kommunikativen Sprachkompetenz angeführt wird. Dies meint, dass die Schülerinnen und Schüler alle Fertigkeitsbereiche gleichermaßen üben sollen, um zu einer erfolgreichen mündlichen und schriftlichen Kommunikation zu gelangen. Weiter wird die Notwendigkeit der Vielfalt der Lernmethoden, Arbeitsformen und Lernstrategien erwähnt, um die Schülerinnen und Schülern mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen hinsichtlich Erfahrung, Lerntypen, Lernstile, Lerntempo, soziale Fertigkeiten, Stärken und Schwächen in ihrem persönlichen Lernprozess bestmöglich, differenziert zu unterstützen. Der Lehrplan erwähnt weiter den Erwerb der linguistischen Kompetenzen wo explizit der deduktive Erwerb von Grammatik und Wortschatz genannt wird. Wortschatz und Grammatik soll „situationsgerecht, im Kontext“ erweitert werden.

Zuletzt wird der Lehrstoff angeführt, geteilt nach Schulstufen beziehungsweise nach Fachspezifika. Die Lernziele, die hier für die Schüler und Schülerinnen formuliert sind, sind verbindlich, die Lehrkräfte können jedoch die zeitliche Gewichtung und konkrete Umsetzung dieser Vorgaben selbst wählen.²⁰

Im aktuellen Lehrplan für Fremdsprachen sind die Kompetenzniveaus A1 – B2 explizit genannt. Statt der „Aufzählung von Inhalten und grammatikalischen Phänomenen“²¹ Diese Angabe der zu erwerbenden Teilkompetenzen umfasst die Fertigkeitsbereiche Hören, Lesen, Schreiben sowie das dialogische und monolo-

²⁰ http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.xml [27.3.2013, 8:05]

²¹ Ingrid Tanzmeister, Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen und seine Bedeutung für den neuen Oberstufenlehrplan der AHS in: Robert Tanzmeister Hg., Lehren, Lernen, Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten, Wien 2008, 363.

gische Sprechen. Die Schülerinnen und Schüler sollen im Gegenstand Italienisch als zweite Fremdsprache, bei vier Lernjahren, bis zur Matura in allen Fertigkeiten das Kompetenzniveau B1 erreichen. Bei einem sechsjährigen Italienischunterricht sollen die Lernenden in der Fertigkeit Lesen das Niveau B2 des Europäischen Referenzrahmens erreichen. Die anderen Fertigkeiten bleiben am Niveau B1.

Als eine weitere Neuerung des AHS – Lehrplans führt Tanzmeister „das Faktum, dass es sich erstmals nicht um einen Rahmenlehrplan [...] sondern um einen Mindestlehrplan [handelt] der für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend und bindend ist“²² an.

Lehrplan siehe Anhang

2.2 Methodenkonzeptionen der Fremdsprachenvermittlung

Im Laufe der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts veränderten sich die Methodenkonzepte aufgrund wissenschaftlicher Erkenntnisse und sozialer Veränderungen gesellschaftspolitischer Zielsetzungen immer wieder. Im 19. Jahrhundert versuchten Lehrer die im Latein- und Griechischunterricht bewährte Grammatik-Übersetzungsmethode auch in den moderneren Fremdsprachen anzuwenden. Hier war die Unterrichtssprache ausschließlich die Erstsprache, die gesprochene zu unterrichtende Sprache war nebensächlich, der Fokus lag an der Schriftsprache, genauer auf der schriftlichen Übersetzung. Gelehrt wurde das Sprachsystem sowie die grammatischen Regeln um eben die zuvor genannten Übersetzungen tätigen zu können.

Ende des 19. Jahrhunderts jedoch verlangten Lehrkräfte und Sprachwissenschaftler wie beispielsweise Wilhelm Viëtor auch beziehungsweise vordergründig die mündliche Sprachkompetenz zu fördern, so folgte die direkte Methode oder Reformmethode, welche zu Beginn jedes Fremdsprachenerwerbs das Hauptau-

²² Ingrid Tanzmeister, Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen und seine Bedeutung für den neuen Oberstufenlehrplan der AHS in: Robert Tanzmeister Hg., Lehren, Lernen, Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten, Wien 2008, 363.

genmerk auf die gesprochene Sprache legt und den Lernenden die Fremdsprache in lebensnahen Situationen lehrt. Im Gegensatz zur Grammatik-Übersetzungsmethode findet der Unterricht selbst schwerpunktmäßig bis ausschließlich in der Zielsprache statt. Neben dem Erwerb von alltäglichem Sprachgebrauch wo sehr viel Wert auf die richtige Aussprache gelegt wird, spielt auch die grammatikalische und phonetische Korrektheit eine große Rolle.

In der Zeit des Zweiten Weltkrieges wurden Sprachprogramme erarbeitet, da man bei den Armeeangehörigen der USA besonders bei den Sprachen Chinesisch und Japanisch den Mangel der Fremdsprachenkenntnisse wahrnehmen konnte. Dieser war in den Schlachten um die Pazifikvorherrschaft wichtig, nur so konnten sie sich mit den Verbündeten verständigen oder die Gegner ausspionieren. So etablierte sich in den 1960er Jahren die audiolinguale oder audiovisuelle Methode, die eine Weiterentwicklung der zuvor beschriebenen „Army Method“²³ darstellt, wo besonders mit Auswendiglernen und später Visualisierung von Dialogen beispielsweise gearbeitet wurde. Die Zielsprache wurde strukturalistisch analysiert, die Sprechfähigkeit durch Nachahmen und Einüben (pattern drill) von Satzmustern gefördert. Grammatik wurde nur wenn notwendig induktiv erarbeitet. Das Auswendiglernen korrekter Sätze stand im Vordergrund, wenn auch der Inhalt nicht variabel war.

Zu Beginn der 1970er Jahre kam es zur kommunikativen Wende, die als Gegensatz zu einem Fremdsprachenunterricht, wo Grammatik und Übersetzung sowie Nachahmung und Wiederholung im Mittelpunkt standen, zu sehen ist. Der kommunikative Ansatz, der Sprache als Teil menschlichen Handelns sieht, möchte den Lerner dazu befähigen, die Zielsprache in alltäglichen Situationen reflexartig anwenden zu können. Im Gegensatz zu allen vorhergegangenen Methoden, wo der Lehrer und die Lehrstoffvermittlung im Mittelpunkt standen, liegt der Fokus nun auf dem Lerner, dem Prozess und den Bedürfnisse der Lernenden. „Das Lernen von Fremdsprachen wird als ein kognitiver und kommunikativer Prozess verstanden.“²⁴ Mit Kommunikation meint dieser Ansatz nicht nur die Interaktion zwischen Lerner und Lehrer, sondern alle im Unterricht stattfindenden kommuni-

²³ Andreas Grünewald u. Lutz Küster, Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis, Stuttgart 2009, 101.

²⁴ Andreas Grünewald u. Lutz Küster, Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis, Stuttgart 2009, 102.

kativen Abläufe. Der Fokus liegt auf dem Erarbeiten realer sprachlicher Interaktionen. Bedeutend ist die Gleichgewichtung der vier Fertigkeiten, Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen, sowie das aktive Handeln der Lernenden. Mit verschiedensten Arbeits-, Sozial- und Übungsformen soll dem Lerner eine bestmögliche individuelle Lernsituation gestattet werden. Die Grammatik im speziellen hat lediglich einen funktionalen Stellenwert und wird aus dem kommunikativen Kontext heraus erarbeitet.

Ab Mitte der 1980er Jahren wurde der kommunikative Ansatz mit dem interkulturellen Aspekt erweitert. Besonders der Einsatz von Medien wie Bilder, Videos, Hörbeispiele und Musik zeichnen das Charakteristikum, womit eine Sensibilisierung beispielsweise auf die unterschiedliche Mentalität der Eigenen zur Zielkultur stattfinden soll, aus. Es soll ein Vergleich mit der Ausgangssprache entstehen, um so, laut diesem interkulturellen Ansatz, die Zielsprache sowie die Kultur des Ziellandes besser verstehen zu können.²⁵ Der interkulturelle Ansatz, der den kommunikativen laut Grünewald und Küster weiterentwickelt hat, geht einher mit dem „Revival der kontrastiven Linguistik und der Fehlerlinguistik.“²⁶ Diese Richtung des forschenden, entdeckenden Lernens im Fremdsprachenunterricht setzt auf „ein Sprachenlernen mit Hilfe von bewusstem Strategieeinsatz und Regelwissen – aber nicht mehr über die Vorgabe von Regeln und Techniken, sondern über das induktive Entdecken durch die Lernenden.“²⁷

In der heutigen Zeit kann man eine Kopräsenz verschiedener konkurrierender Ansätze wahrnehmen. „Der heute weitgehend vorherrschende methodische ‚kommunikative Approach‘ nennt Tanzmeister nach Reinfried ‚neokommunikativ‘.“²⁸ In dieser neokommunikativen Phase ist der Fremdsprachenunterricht noch immer sehr kommunikativ ausgerichtet, jedoch mit einem differenzierten Kommunikationsverständnis. Alltagssituationen als kommunikatives Ziel werden ersetzt durch die Kompetenz auf verschiedensten Ebenen mit

²⁵ Vgl. Andreas Grünewald u. Lutz Küster, Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis, Stuttgart 2009, 100ff.

²⁶ <http://www.daf.uni-mainz.de/Publikationen/Valencia/willkop%20links%20neu.htm> [6.4.2013, 16:37]

²⁷ <http://www.daf.uni-mainz.de/Publikationen/Valencia/willkop%20links%20neu.htm> [6.4.2013, 16:47]

²⁸ Robert Tanzmeister Hg., Lehren, Lernen, Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten, Wien 2008, 29.

individuellen Lernzielen zu kommunizieren, mit all ihren Konsequenzen in Bezug auf die Individualität der Textsorten, Textauswahl, Themen und Sozialformen.²⁹

Als eine neuere Tendenz dieses postkommunikativen Ansatzes nennen Graßmann und Kaufmann jene des Konstruktivismus, welcher das Wissen des Menschen als eine Konstruktion dessen sieht, welcher mittels seiner Erfahrungen reflektiert und bewertet.³⁰ Tanzmeister führt weiter an, dass dies ein Lernen bedeutet, welches von außen nicht steuerbar ist, da Lernprozesse individuell stattfinden. Diese konstruktivistische Lerntheorie meint, Lernen sei nur dann erfolgreich, wenn Lernende ihr individuelles Lernen selbst gestalten.³¹

Die aktuellen didaktischen Tendenzen setzen ihren Fokus auf die Metasprachlichkeit, wichtig hierbei ist nicht nur der Vergleich von Kulturen, sondern auch die Gegenüberstellung deren Sprachen. Dies bedeutet laut Meßner aber auch, dass die Orientierung wieder mehr auf das Schreiben hin sowie auf die Korrektheit der Sprache gelenkt, jedoch nicht mehr nur das Produkt des Schreibens gesehen wird, sondern treten prozedurale Kompetenzen wie beispielsweise die Textplanung in den Mittelpunkt. Bevorzugt wird der Vergleich mehrerer Sprachen wobei die Kompetenz anderer Fremdsprachen dem Lernenden hilft, Sinneinheiten in andere zu transferieren, da er aus Vorerfahrungen aus ersten Lernprozessen profitiert, sowie „strukturelle Muster die in sprachtypologisch verwandten Sprachen ähnlich funktionieren“³² vergleichen kann.³³ Laut Franz-Joseph Meißner werden Texte mittels Hypothesenbildung bekannter Strukturen, Lexeme und Grammatik entschlüsselt, indem der Lerner sie mit ihm bekannten Daten verbindet. In der Fremdsprachendidaktik ist eine solche Spontangrammatik unter Interlinearer Übersetzung bekannt.³⁴

In der heutigen Zeit wird die Mehrsprachigkeit jedes EU-Bürgers angestrebt als

²⁹ <http://www.daf.uni-mainz.de/Publikationen/Valencia/willkop%20links%20neu.htm> [6.4.2013, 16:56]

³⁰ http://books.google.at/books?id=CtKcvdMpelgC&printsec=frontcover&hl=de&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false [30.3.2013, 10:05]

³¹ Vgl. Robert Tanzmeister Hg., Lehren, Lernen, Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten, Wien 2008, 15f.

³² Robert Tanzmeister Hg., Lehren, Lernen, Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten, Wien 2008, 33.

³³ Vgl. Robert Tanzmeister Hg., Lehren, Lernen, Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten, Wien 2008, 33.

³⁴ Vgl. Franz-Joseph Meßner u. Marcus Reinfried, Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte und Erfahrungen mit der romanischen Mehrsprachigkeit im Unterricht, Tübingen 1998.

„eine Folge des aktuellen Globalisierungs- und Internationalisierungsprozesses sowie des wirtschaftlichen Zusammenschlusses im Rahmen der Europäischen Union mit der Forderung nach territorialer Mobilität europäischer Bürgerinnen und Bürger“³⁵

Laut eines Postulates des Europarats soll jeder europäische Bürger neben seiner Muttersprache mindestens zwei Fremdsprachen beherrschen, wobei jedoch für die Fremdsprachen keine Vollkompetenz in allen Bereichen gefordert wird, sondern die differenzierte Mehrsprachigkeit kann auf einzelne Teilkompetenzen beschränkt sein. Beispielsweise kann ein Lernender neben der Vollkompetenz in Italienisch lediglich die rezeptiven Teilfertigkeiten des Spanischen erlernen.³⁶

Wichtig hierbei ist lediglich die kommunikative Absicht situationsadäquat äußern zu können.³⁷

Eine Konsequenz die dieses „Nicht-Verlangen“ nach Vollkompetenz einer Sprache jedoch hat, ist "die Preisgabe des Ideals der ‚native speaker competence‘ zu Gunsten einer ‚intercultural communicative competence‘“³⁸. Dieses "intercultural communicative competence" soll einen Beitrag zur Völkerverständigung leisten, indem er Vergleiche und Gemeinsamkeiten der eigenen und der Zielkultur in den Mittelpunkt stellt. Jürgen Quetz differenziert hier einen "dreidimensionalen Kulturbegriff, der 1) mentale Dimensionen, also Ideen und Wertvorstellungen, 2) materiale Dimensionen, also Texte und andere Artefakte, und 3) soziale Dimensionen, also die Gesellschaft und ihre Institutionen, umfasst.“³⁹

Die europäische Mehrsprachigkeit kann als Chance für eine „kommunikative Dreisprachigkeit“⁴⁰ gesehen werden, wo die Möglichkeit „weitere Sprachen zumindest passiv rezeptiv mündlich verstehen zu lernen oder eine verstehensorientierte Lesefähigkeit zu entwickeln“⁴¹. Als Gefahr dieser Mehrsprachigkeitsdidaktik

³⁵ Robert Tanzmeister Hg., Lehren, Lernen, Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten, Wien 2008, 31.

³⁶ Vgl. Jürgen Quetz u. Gerhard von der Handt, Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung, Bielefeld 2002, 14.

³⁷ Vgl. Robert Tanzmeister Hg., Lehren, Lernen, Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten, Wien 2008, 31.

³⁸ Jürgen Quetz u. Gerhard von der Handt, Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung, Bielefeld 2002, 43.

³⁹ Jürgen Quetz u. Gerhard von der Handt, Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung, Bielefeld 2002, 43.

⁴⁰ Robert Tanzmeister Hg., Lehren, Lernen, Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten, Wien 2008, 34.

⁴¹ Robert Tanzmeister Hg., Lehren, Lernen, Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten, Wien 2008, 34.

sieht Tanzmeister jedoch, „dass der Einzelsprachenunterricht als Folge dieses Mehraufwands weiter qualitativ reduziert [...] wird“⁴² und so eine solide Kommunikationsfähigkeit vermutlich schwierig zu erreichen sein wird.⁴³

2.3 Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen und seine Prinzipien

2.3.1 Was wird unter dem GERS verstanden?

Der GERS wird meist auf seine Niveaustufenbeschreibungen reduziert, jedoch vergisst man hier die sprachdidaktischen Impulse die er liefert, welche viele Neuerungen für den Fremdsprachenunterricht darstellen, wie beispielsweise möchte er das autonome Fremdsprachenlernen realisieren. Der autonome Lerner soll demnach Lernstrategien aufbauen, um verschiedenste Lerntechniken anwenden und authentisches Material verwenden können. Dafür sollen Lehrkräfte Methoden bereitstellen und besonders den Sprachlernprozess in den Fokus des Sprachenlernens zu stellen. Wie Hans-Jürgen Krumm es formuliert, geht es beim Fremdsprachenlernen letztendlich darum, so rasch wie möglich in der Zielsprache kommunizieren zu können.⁴⁴ Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen möchte explizit eine gemeinsame Basis für ganz Europa schaffen, wonach sprachliche Lehrpläne, Prüfungen und Lehrwerke im jeweiligen Land entwickelt werden können, damit das Sprachenkönnen international vergleichbar wird. Er definiert Kompetenzniveaus, um die Ebene des Lernprozesses punktuell messen zu können, und mit denen die Barrieren der europaweiten Differenz der Schulsysteme aufgehoben werden sollen.

⁴² Robert Tanzmeister Hg., Lehren, Lernen, Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten, Wien 2008, 34.

⁴³ Vgl. Robert Tanzmeister Hg., Lehren, Lernen, Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten, Wien 2008, 41.

⁴⁴ Vgl. Andreas Grünewald u. Lutz Küster, Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis, Stuttgart 2009, 134.

Der GERS bietet eben ein Modell, welches unterschiedliche Wege zum Ziel zu kommen erlaubt, jedoch dann "eine verbindliche Einordnung und eine Kontinuität des Lernens ermöglicht."⁴⁵

Er beinhaltet neben produktorientierten Elementen auch prozessorientierte Ansätze, wo Strategien gezeigt werden mithilfe deren Schülerinnen und Schüler bestimmte Fertigkeiten und Kompetenzen erlernen und aktivieren können, um "sie in sprachlichen Aktivitäten und Prozessen zur Bewältigung produktiver und rezeptiver kommunikativer Aufgaben [verwenden zu können]"⁴⁶

Schon in seinem Titel wird das Lernen an erster Stelle hervorgehoben, so rückt die Lehrperson ein Stück weit in den Hintergrund, damit die Lernenden frei handeln können oder eben dies erlernen können. Bereits im ersten Absatz des GERS, wo allgemein beschrieben wird, was der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen überhaupt intendiert, liegt das Hauptaugenmerk auf der Kommunikation. Der kommunikative Zweck steht im Vordergrund und der GERS soll helfen zu erkennen, was ein Lernender zu tun lernen muss, „um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen“⁴⁷ sowie welche Kenntnisse und Fertigkeiten der/die Schüler/Schülerin erlernen muss, um kommunikativ erfolgreich zu handeln, dafür nennt er explizite Beschreibungen von Zielen, Inhalten und Methoden. Indem er objektive Richtlinien für die Beschreibung von Sprachkompetenzen zu Verfügung stellt, fördert er die Mobilität innerhalb Europas durch die Vergleichbarkeit der Qualifikationsnachweise.

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen beinhaltet Kann-Beschreibungen, mit denen Lehrerinnen und Lehrer die Sprachkompetenz der Lernenden erkennen können. Die sechs Referenzniveaus des GERS basieren auf Forschungen des Schweizer Projektes zur Entwicklung von Skalen und Deskriptoren.

⁴⁵ Jürgen Quetz u. Gerhard von der Handt, Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung, Bielefeld 2002, 15.

⁴⁶ Jürgen Quetz u. Gerhard von der Handt, Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung, Bielefeld 2002, 36.

⁴⁷ Europarat, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Berlin u.a. 2001, 14.



Abbildung 5: Kompetenzniveaus⁴⁸

Diese hier erwähnten Kann-Beschreibungen sind in einer Globalskala des GERS publiziert. Diese Deskriptoren bieten Transparenz hinsichtlich der unterschiedlichen Niveaus der Lernenden.

Kompetente Sprachverwendung	C2	Kann ⁴⁸ praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
	C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
Selbstständige Sprachverwendung	B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
	B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessensgebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
Elementare Sprachverwendung	A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
	A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z.B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

Abbildung 6: Globalskala⁴⁹

⁴⁸ <http://www.sprachcenter-kassel.eu/sprachlevel/> [22.4.2013, 20:40]

⁴⁹ <http://lehrerfortbildung-bw.de> [22.4.2013, 20:48]

Das Hauptaugenmerk der Kommunikation wird in verschiedenen Kompetenzen separat beschrieben, trotz dieser Beschreibung erkennt der GERS, dass die Kommunikation den Menschen als Ganzes in Anspruch nimmt und diese Kompetenzen auf komplexe Weise interagieren.

Weiter berücksichtigt der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen auch Teilqualifikationen einer Sprache, wenn nur eine begrenzte Kenntnis einer Sprache gefordert wird, um vielleicht Mehrsprachigkeit zu fördern.

Das vorrangige Ziel des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen ist die Mitgliedstaaten der Europäischen Union näher zusammenzubringen, damit sie auch kulturell und vor allem sprachlich besser zusammenarbeiten können.

2.3.2 Warum benötigen wir einen GERS?

Bereits im November 1991 wurde ein intergouvernementales Symposium in der Schweiz abgehalten, das die Wichtigkeit der Transparenz von Sprachenlehren innerhalb Europas aufzeigte. Hier wurde gesagt, dass der Sprachunterricht in den Mitgliedstaaten Rücksicht auf eine verstärkte Mobilität innerhalb der Europäischen Union nehmen soll, um eine effektivere internationale Kommunikation zu gewährleisten. So soll auch in den Bildungssystemen genügend Transparenz gegeben sein, um die Kooperation zwischen den Ländern zu vereinfachen.

2.3.3 Welche Zwecke soll der GERS erfüllen?

Der Referenzrahmen soll die Sprachlerninstituten bei der Planung von Sprachlernprogrammen hinsichtlich Ziele und Inhalte, sowie Prüfungsinhalten und Beurteilungskriterien dessen unterstützen. Auch Planung von selbstbestimmtem Lernen wird mittels Lernmaterialien und Lernzielen sowie die Anwendung von Instrumenten der Selbstbeurteilung empfohlen.

2.3.4 Die Ansätze des Referenzrahmens

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen hat den Anspruch umfassend, transparent und kohärent zu sein. Dies setzt eine sehr umfassende Sprachverwendung voraus.

2.3.4.1 Der handlungsorientierte Ansatz

Der grundlegende Ansatz des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen ist ein handlungsorientierter, weil der Sprachlernende als ein sozial Handelnder gesehen wird, der als ganzer Mensch unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen verschiedene kommunikative, wie kognitive und emotionale, also nicht nur sprachliche Aufgaben bewältigen muss.

Bereits John Dewey, ein Philosoph erklärte: „Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie“⁵⁰. Hiermit erklärt er die Wichtigkeit der Handlungsorientierung und den damit verbundenen Zusammenhang zwischen „Lernhandlungen und nachhaltigem Wissens- und Kompetenzerwerb“⁵¹.

Der Referenzrahmen spricht von kommunikativen Aufgaben die für das lebenslange Lernen und die nachschulische Lebenswelt notwendig sind, da Menschen in jeglicher Situation mit ihren spezifischen Vorkenntnissen und Kompetenzen handeln, und so dafür auch in der Fremdsprache befähigt werden müssen.

„Kompetenzen sind die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen.“⁵²

Wichtig ist die Feststellung, dass alle Bereiche, seien es die allgemeinen Kompetenzen, die kommunikativen Sprachkompetenzen, der Kontext und den Lebensbereich in dem kommunikatives Handeln stattfindet sowie welche Strategie von

⁵⁰ http://paedagogik.homepage.t-online.de/n_lernfo.htm [30.3.2013, 9:30]

⁵¹ Andreas Grünewald u. Lutz Küster, Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis, Stuttgart 2009, 115.

⁵² Europarat für kulturelle Zusammenarbeit, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Berlin u.a. 2000, 21.

der Person gewählt wird, miteinander verbunden sind, und nur so Sprachenlernen sinnvoll funktionieren kann.⁵³

Laut den Wissenschaftlern Grünewald und Küster bedeutet handlungsorientiertes Lernen eine „Aufhebung der Trennung von Schule und außerschulischen Lebensbereichen“⁵⁴ was sich mit offenen Lernformen wie Projektarbeit, Freiarbeit und Simulationen sowie mit der Förderung individueller Lernwege, fächer- und klassenübergreifendes Lernen erreichen lässt.

Wichtig für die Handlungsorientierung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen ist die situative Einbettung der Handlung des /der Schülers / Schülerin in möglichst alltagsnahen Situationen. Ziel ist eine möglichst reale Interaktion darzustellen. Hans-Jürgen Krumm jedoch kritisiert, vielleicht aufgrund aktueller didaktischer Tendenzen, dass der Fokus des GERS, bei einem funktionalen Verständnis, auf der Bewältigung von zweckgerichteten Kommunikationssituationen liegt. Die „ästhetische Verwendung von Sprache“⁵⁵, sowie die Fremdsprache kreativ zu verwenden, rückt somit in den Hintergrund.⁵⁶

2.3.4.2 Kompetenzorientierung

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen möchte im Gegensatz zum bisherigen Fokus auf Inhalte diesen auf Kompetenzen richten. Schüler und Schülerinnen sollen sprachliche Mittel zu Verfügung stehen, damit sie in der Fremdsprache eigens handeln können. Durch diese Kompetenzen, die die Lernenden erwerben, wird der Inhalt variabel und die Schüler und Schülerinnen können gewisse Formen einsetzen, ohne auf den Inhalt zu achten. Diese Kompetenzen beinhalten sowohl funktional kommunikative als auch interkulturelle und methodische. Während bei der Kompetenzorientierung die Anwendung des Gelernten und das Handeln selbst im Mittelpunkt stehen, wird bei der traditionellen Lernzielorientierung der Fokus auf das Ergebnis gelenkt. Der kompe-

⁵³ Vgl. Europarat, Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Berlin u.a. 2001, 26ff.

⁵⁴ Andreas Grünewald u. Lutz Küster, Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis, Stuttgart 2009, 116.

⁵⁵ Andreas Grünewald u. Lutz Küster, Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis, Stuttgart 2009, 134.

⁵⁶ Vgl. Andreas Grünewald u. Lutz Küster, Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis, Stuttgart 2009, 134.

tenzorienteerte Unterricht fordert Übungen, wo Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen erlernt und geübt werden. Die Sachkompetenz im speziellen fordert nicht nur das Wissen über eine Sache, sondern die Fähigkeit dieses Wissen auch zu nutzen. Methodenkompetenz bedeutet die Aneignung bestimmter Methoden im Umgang mit der Fremdsprache, beispielsweise sollen die Lernenden wissen, wie sie einen „riassunto“ schreiben können. Selbstkompetenz stellt die Selbstständigkeit dar, die der Schüler oder die Schülerin bei der Anwendung der Fremdsprache zeigt, und die Sozialkompetenz „impliziert die Bereitschaft zum Perspektivenwechsel und die Fähigkeit zu konstruktiver Kommunikation und Kooperation in einer (Lern-)Gruppe.“⁵⁷ Die Selbst- und Sozialkompetenz können die Lehrerinnen und Lehrer in erster Linie im Gespräch und in der Interaktion sehen, sie können schriftlich fast nicht erschlossen werden, was die Wichtigkeit des Lernprozesses auch in der Leistungsfeststellung darlegt.⁵⁸

Auch bei der Evaluierung sollen alle diese Kompetenzbereiche eingeschlossen werden, so muss neben der Sach- und der Methodenkompetenz auch die Selbst- und Sozialkompetenz in geeigneter Form überprüft werden. Hierfür wären beispielsweise Rollenspiele empfehlenswert, wo Lehrkräfte die Organisation dessen, die Arbeit in der Gruppe, den Inhalt des Rollenspiels, die Verwendung der Zielsprache, die Aussprache und den Fluss der Konversation sowie die Inszenierung jeder/s Einzelnen bewerten können. So rückt der ganze Lernprozess in den Mittelpunkt und der Erwerb der Fremdsprache kann ganzheitlich beurteilt werden, wobei die Organisation und Planung der Methodenkompetenz, die Arbeit in der Gruppe der Sozialkompetenz, der Inhalt des Rollenspiels sowie die Verwendung der Zielsprache, die Aussprache und der Fluss der Kommunikation der Sachkompetenz, und die Inszenierung der Selbstkompetenz entspricht. Um den unterschiedlichen Lerntypen die Menschen individuell besitzen, gerecht zu werden, sollen den Schülerinnen und Schüler ein Aufgabenpool zu Verfügung gestellt werden, wo sie nach ihren eigenen Interessen spezifische Aufgaben auswählen können. Solche eine Aufgabe kann laut Encina Alonso zum Thema Alltag und Gewohnheiten wie folgt aussehen:

⁵⁷ Andreas Grünewald u. Lutz Küster, Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis, Stuttgart 2009, 130.

⁵⁸ Vgl. Andreas Grünewald u. Lutz Küster, Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis, Stuttgart 2009, 129f.

Raccontare un giorno della vita. -intrapersonal/sprachlich
 Scrivere un articolo di un giorno di una persona famosa. -
 sprachlich/analytisch
 creare una scheda con vocaboli del tema e del vocabolario presente -
 visuell/räumlich
 realizzare un dialogo del tema -interpersonal/naturverbunden
 fare un'intervista -interpersonal, kinästhetisch
 scrivere una poesia -musisch .⁵⁹

So soll eine individueller Lernerfolg und weiter eine Bewertung des Lernprozesses in einem kompetenzorientiertem Unterricht realisierbar sein.

2.3.4.3 Lerner- und Prozessorientierung

Lerner- und prozessorientierter Unterricht meint, dass der Lerner und sein individueller Lernprozess im Mittelpunkt steht. Der Fokus im Unterricht soll nicht auf inhaltlichen Vermittlungsaspekten liegen, sondern es werden dem/der Schüler/Schülerin verschiedenste Lernmethoden angeboten, damit er/sie bestmöglich, nach seinen/ihren Interessen und seinem/ihrer Vorwissen Lernen kann, um die angestrebten Kompetenzen in der Fremdsprache erwerben zu können. Jedoch genügt es hier nicht bloß unterschiedliche oder zusätzliche Übungen für den einzelnen Lerner auszuarbeiten sondern es sollen laut Grünewald und Küster folgende Punkte systematisch und kontinuierlich verfolgt werden:

- „- Diagnose der individuellen Lernausgangslage: Beobachtung, Befragung [...];
- Differenzierung in den Unterrichtszielen, -inhalten, -organisation, -medien;
- individuelle Festlegung von erreichbaren Lernzielen; dabei sollte besonders auf eine Ausgewogenheit zwischen individueller und sozialer Bezugsnorm geachtet werden;
- differenzierende Gestaltung der Lerninhalte im Sinne einer Interessendifferenzierung;
- unterschiedliche komplexe Lerninhalte als individuelle Lernangebote;
- differenzierte Aufgaben hinsichtlich der Niveaustufen, der zur Verfügung gestellten Zeit etc.;
- differenzierte Hausaufgaben, Zusatzaufgaben, z.B. Belohnungssystem in Form von Gutscheinen für besonderes Engagement, das in einer Note verrechnet wird;
- Variation der Unterrichtsmethodik, z.B. durch offenen Unterrichtsformen [...];
- Aufzeigen und Zulassen unterschiedlicher Lernwege zur Erreichung der Ziele.“⁶⁰

⁵⁹ Encina Alonso, Cómo ser profesor / a y querer seguir siéndolo?, Madrid 1994 in: Andreas Grünwald u. Lutz Küster, Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis, Stuttgart 2009, 131.

Neben den zuvor genannten Punkten müssen auch die individuellen Lernvoraussetzungen genannt werden, wie bereits in den 1980er Jahren vom Lernpsychologen Howard Gardner festgestellt wurde, verfügt jeder Lerner über einen individuellen Intelligenztypus welcher seine Lernwege wesentlich beeinflusst. Für den Fremdsprachenerwerb ist dies hinsichtlich dessen, welche Aktivitäten Schüler/Schülerinnen als besonders motivierend und interessant sehen relevant, und das ist wiederum für die Lehrkraft wichtig, welche jedem Lerner in seinem individuellen Lernprozess bestmöglich unterstützen soll.⁶¹

2.3.4.4 kommunikativ

Zu Beginn der 1970er Jahre hat eine kommunikative Wende in der Fremdsprachendidaktik die Methoden des Fremdsprachenunterrichts geändert. Das Lehren einer Fremdsprache änderte sich in erster Linie in Hinblick auf die Lernziele. Hierbei trat von nun an der Lerner selbst in den Fokus, dessen Lernbedürfnisse sowie dessen Lernprozess. Die Zielsprache soll auf kommunikative Zwecke zielgerichtet sein, so treten Wortschatz und Grammatik ein Stück in den Hintergrund um dem Ziel, eine funktionierende Kommunikation mit all dessen pragmatischen und soziolinguistischen Komponenten neben dem offensichtlichen Sprachwissen und den Sprachfertigkeiten den Vortritt zu lassen. Laut Eberhard Piepho wurde Fremdsprachenlernen

„ein Mittel einer emanzipatorischen Sozialisation [...], bei welcher der Lerner sich beim Erwerb der Fremdsprache der affektiven, kognitiven und sozialen Aspekte des Kommunizierens bewusst wird.“⁶²

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen nennt die kommunikative Kompetenz als ein Bündel von Kompetenzen die ineinander greifen, um zu sprachlichem Erfolg zu gelangen. Dieses Kompetenzbündel impliziert linguistische Kompetenzen, welche die Fähigkeit sich auf lexikalischer, grammatikali-

⁶⁰ Andreas Grünewald u. Lutz Küster, Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis, Stuttgart 2009, 109.

⁶¹ Vgl. Andreas Grünewald u. Lutz Küster, Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis, Stuttgart 2009, 110.

⁶² Eberhard Piepho, Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht, Dornburg-Frickhofen 1974 in: Andreas Grünewald u. Lutz Küster, Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis, Stuttgart 2009, 185.

scher, semantischer und phonologischer Ebene ausdrücken zu können, weiter die soziolinguistischen Kompetenzen, welche zeigen, ob die / der Lernende über Kenntnisse verfügt, die sie / er in einem sozialen und kulturellen Umfeld benötigt wie beispielsweise Höflichkeitskonventionen, Redewendungen, Registerunterschiede und Akzent. Pragmatische Kompetenzen betreffen die Fähigkeit direkt und effizient kommunizieren zu können, um in Hinblick auf das sprachliche Ziel situationsangemessen und funktional agieren zu können.⁶³

Der kommunikative Ansatz setzt lerneradäquate Kommunikationsbedürfnisse vor sprachformale Punkte, so ist die Verständlichkeit einer Kommunikation bei Lernenden wichtiger als die sprachliche Richtigkeit. Unterrichtsinhalte müssen so interessensweckend und kommunikationsrelevant sein, um so Schülerinnen und Schüler zu einer Diskussion herauszufordern. Diese Inhalte müssen auf die Erfahrungen und das Umfeld der Lernenden abgestimmt sein, nur so kann eine Kommunikation unter all den Gesichtspunkten erfolgreich verlaufen.⁶⁴

2.3.5 Die vier Fertigkeiten

Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen wird die Wichtigkeit der Gleichgewichtung aller vier Fertigkeiten explizit erwähnt. Nun sollen jedoch erstmals diese genauer erklärt werden.

Dass die vier Fertigkeiten hier getrennt angeführt werden, soll nicht bedeuten, dass diese im Unterricht auch einzeln geschult werden sollen da „integrierte Übungen [...] ein wesentliches Merkmal des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts [ist].“⁶⁵ Bei einem Dialog beispielsweise muss man die Kompetenz Hören beherrschen, um Antworten, sprich Sprechen zu können, gleichermaßen gibt es keine Kommunikation ohne die mündliche Artikulation. Die schriftliche Produktion impliziert bei handlungsorientiertem Verständnis auch immer das Lesen wie man einem Briefwechsel oder E-Mail Kontakt entnehmen kann. Das Lesen und

⁶³ Vgl. Europarat, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Berlin u.a. 2001, 109ff und Andreas Grünewald u. Lutz Küster, Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis, Stuttgart 2009, 185.

⁶⁴ Vgl. Andreas Grünewald u. Lutz Küster, Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis, Stuttgart 2009, 186.

⁶⁵ Jürgen Quetz u. Gerhard von der Handt, Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung, Bielefeld 2002, 116.

Sprechen spielen im Unterricht ebenfalls oft zusammen, wenn beispielsweise der Inhalt eines gelesenen Textes mündlich zusammengefasst werden soll.⁶⁶

2.3.5.1 Sprechen

„Reden ist Silber, Schweigen ist Gold“, dieses vielzitierte Sprichwort beschreibt oft den herkömmlichen Fremdsprachenunterricht. Während die Schülerinnen und Schüler sich oft nicht trauen die Fremdsprache zu verwenden, aufgrund der Angst Fehler zu machen, haben Lehrerinnen und Lehrer weniger Aufwand, in der Vorbereitung wenn sie einfach nach der Grammatik-Übersetzungsmethode Grammatik lehren und Übersetzungen durchführen. Nur wie sinnvoll ist diese Form von Unterricht, wenn Lernende die Sprache später auch anwenden können möchten? Warum messen Lehrkräfte dieser Art von Sprachenlehren noch immer Bedeutung zu, wenn sich die Didaktik schon seit über 100 Jahren verändert hat? Die Kritik der Lehrenden hinsichtlich des aktiven Übens der Fertigkeit Sprechen im Unterricht, liegt unter anderem immer an der Schwierigkeit, Lernende in Gruppen mit 20 oder mehr Teilnehmerinnen und Teilnehmern gleichberechtigt sprechen zu lassen, und das auch noch kontrollieren zu können. Lehrende vergessen hier jedoch oft, dass sie in den Hintergrund rücken müssen um Lernende in ihrer Eigenständigkeit Fremdsprache zu erlernen, unterstützen zu können.

Im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht wurde das Sprechen oft lediglich durch das Üben von Wortschatz und der Grammatik geübt, was für das Erlernen der Fertigkeit jedoch nicht zielführend ist. Das kommunikative Sprachhandeln, wo der Lernende mit all seinen Kompetenzen ein bestimmtes Ziel oder eine Absicht realisieren muss, wurde nicht erlernt. Bei kommunikativem Sprachhandeln wird der Lernende jedoch dazu ermutigt, nicht nur die Grammatik und den Wortschatz zu üben, sondern Wendungen zu nutzen, um mit einem Gesprächspartner eine Kommunikation führen zu können, die zu dem geforderten Ziel führt.

Es gibt verschiedene Arten von Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Heide Schatz erwähnt in ihrem Beitrag zur Fertigkeit Sprechen, dass man erstens mit Sprechen einfach nur bestimmte Dinge abprüfen oder kontrollieren kann, wie

⁶⁶ Vgl. Jürgen Quetz u. Gerhard von der Handt, Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung, Bielefeld 2002, 116.

beispielsweise das Korrigieren einer Übung. Auch hier verwenden die Schülerinnen und Schüler die Zielsprache. Wenn man jedoch den Fokus auf einen kommunikativen Unterricht lenkt, bei dem es um Kommunikation, nämlich dem Austausch von Inhalten mit den erlernten sprachlichen Möglichkeiten geht, ist diese Art von Sprechen nicht dienlich. In dieser ersten Form steht lediglich das Sprachwissen im Vordergrund, in diesem Fall spricht Heide Schatz in ihrer Fernstudieneinheit zur Fertigkeit Sprechen von der „Mittlerfertigkeit“⁶⁷, von „Zielfertigkeit“⁶⁸ spricht sie wenn das Sprachkönnen im Vordergrund steht, das heißt, wenn die Lernenden mit der Fremdsprache handelnd umgehen können und sie zum Informationsaustausch mit anderen einsetzen können. Weitere Formen des Sprechens im Unterricht wie Nachsprechen, mündliche Strukturübungen (pattern drill), einen Text laut lesen, sind laut Heide Schatz mögliche Vorstufen des Lernziels kommunikatives Sprachhandeln.⁶⁹

Der GERS unterscheidet das dialogische, spontane vom monologischen Sprechen, das man leichter vorbereiten kann. Sowohl das interaktive dialogische, als auch das produktive monologische Sprechen müssen im Unterricht Platz finden.⁷⁰

Hans-Jürgen Krumm spricht in seinem Beitrag zur „Kommunikationsfähigkeit – kommunikative Fertigkeiten“⁷¹ davon, dass ein Fremdsprachenunterricht handlungsorientiert und kommunikativ sein soll, „an die Stelle des Sprachwissens [ist] das Sprachkönnen gerückt“⁷². Bei einem kommunikativen handlungsorientiertem Unterricht müssen die vier Fertigkeiten, nämlich Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen den Vortritt vor Grammatikkenntnissen und Übersetzungen erhalten. Primär sollen den Schülerinnen und Schülern sprachliche Mittel, wie Wendungen und Strukturen zu Verfügung gestellt werden, die sie memorieren um sie dann in der Kommunikation selbst einsetzen zu können. Bereits im Unterricht sollen die

⁶⁷ Heide Schatz, Fertigkeit Sprechen, Berlin u.a. 2006, 16.

⁶⁸ Heide Schatz, Fertigkeit Sprechen, Berlin u.a. 2006, 16.

⁶⁹ Vgl. Heide Schatz, Fertigkeit Sprechen, Berlin u.a. 2006, 16.

⁷⁰ Ingrid Tanzmeister, Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen und seine Bedeutung für den neuen Oberstufenlehrplan der AHS, in: Robert Tanzmeister Hg., Lehren, Lernen, Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten, Wien 2008, 368.

⁷¹ Hans-Jürgen Krumm, Kommunikationsfähigkeit – kommunikative Fertigkeiten, o.O. 1996 in: Heide Schatz, Fertigkeit Sprechen, Berlin u.a. Berlin 2006, 17.

⁷² Hans-Jürgen Krumm, Kommunikationsfähigkeit – kommunikative Fertigkeiten, o.O. 1996 in: Heide Schatz, Fertigkeit Sprechen, Berlin u.a. Berlin 2006, 17.

Schülerinnen und Schüler auf eine kommunikative Handlung außerhalb der Schule vorbereitet werden.⁷³ Für den handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht gilt nun „Je besser die Grammatik beherrscht wird, umso besser gelingt sicher die Kommunikation, aber es gilt auch: Die Grammatik muss nicht perfekt sein, damit die Kommunikation gelingt.“⁷⁴ Damit sieht man, dass der Unterricht anders gewichtet werden muss als er vor der Handlungsorientierung gewichtet war. Sollten Lehrerinnen und Lehrer vielleicht mehr Ausspracheübungen durchführen, denn bei einer funktionierenden Kommunikation könnten Aussprachedefizite einen Störfaktor darstellen sowie könnte eine stockende Konversation störender wirken als ein Grammatikdefizit. Heide Schatz erweitert den Begriff der Kommunikationsfähigkeit mit dem Begriff der Interaktionsfähigkeit. Kommunikation geschieht immer interaktiv, das heißt, es sind immer mindestens zwei Akteure beteiligt. Lernende müssen, um ein bestimmtes Ziel zu erlangen, sprachlich handeln und interagieren, das heißt es genügt nicht nur Sprache anwenden zu können, sondern auf sein Gegenüber auch spontan reagieren zu können, wie beispielsweise auf Fragen antworten, oder Gegenfragen stellen. So soll bereits im Unterricht ein Szenario oder authentische Situationen hergestellt werden, das die Schülerinnen und Schüler auf ihre außerschulischen Kommunikationshandlungen vorbereitet. So ist offensichtlich, dass auch der Kontext in dem Kommunikation stattfindet, eine große Rolle spielt. Kommunikation und Interaktion finden mit konkreten Personen, zu konkreten Zeiten mit konkreten Sprechabsichten statt, also muss versucht werden, diese authentischen Situationen im Unterricht zu simulieren.⁷⁵

Helmut Geißner sieht Kommunikation als eine intentionale, wechselseitige Verständigungshandlung. Er sieht die Gesprächsfähigkeit als Globalziel und definiert sie bereits 1981 wie folgt:

„Gesprächsfähig ist, wer im situativ gesteuerten, personengebundenen, sprachbezogenen, formbestimmten, leibhaft vollzogenen Miteinandersprechen – als Sprecher wie als Hörer – Sinn so zu konstruieren vermag, daß [sic!] damit das Ziel verwirklicht wird, etwas zur gemeinsamen Sache zu machen, der zugleich im

⁷³ Vgl. Hans-Jürgen Krumm, Kommunikationsfähigkeit – kommunikative Fertigkeiten, o.O. 1996 in: Heide Schatz, Fertigkeit Sprechen, Berlin u.a. Berlin 2006, 17.

⁷⁴ Heide Schatz, Fertigkeit Sprechen, Berlin u.a. 2006, 18.

⁷⁵ Vgl. Heide Schatz, Fertigkeit Sprechen, Berlin u.a. 2006, 16ff.

Stande ist, sich im Miteinandersprechen und die im Miteinandersprechen gemeinsam gemachte Sache zu verantworten.“⁷⁶

Der Wissenschaftler nennt weiter neun Fragen, welche laut ihm die wichtigsten Faktoren in einer Kommunikation darstellen, modellhaft.

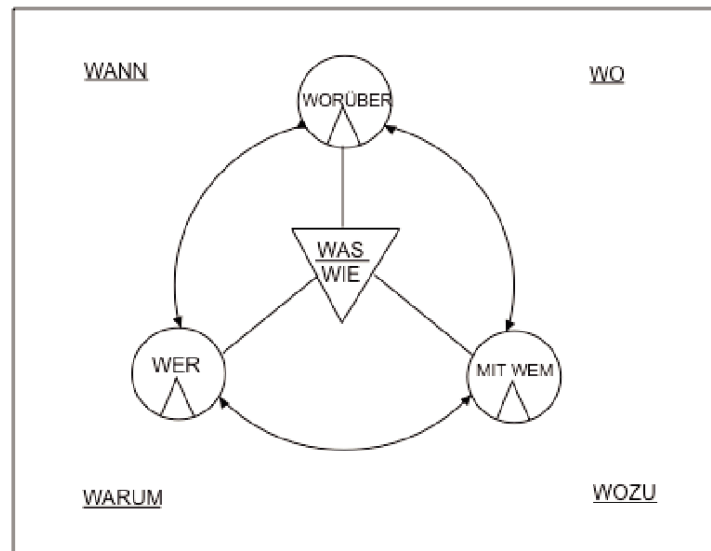


Abbildung 7: Kommunikationsmodell⁷⁷

Die dreieckigen Kreissegmente sollen zeigen, dass nie alle Teile des Gesamten besprochen werden können. Weder geben die Akteure alles von sich selbst preis, noch erfahren sie alles von ihrem Gegenüber noch kann das Gesprächsthema zur Gänze behandelt werden.⁷⁸

Diese 9 W-Fragen können in jedem kommunikativen Zusammenhang erarbeitet werden.

Zusammenfassend sollte beachtet werden, dass jedes Sprechen immer in einer bestimmten Situation und einem situativen Rahmen abläuft. Dieser Kontext gibt die Absicht des Sprechens vor, aufgrund dessen Akteure bestimmt handeln. Sprachliche Interaktion bedeutet Sprachhandeln, wo die Teilnehmer des Gespräches Fragen stellen, diese beantworten, ihre Meinung kund geben, worauf der Gesprächspartner reagiert. Damit der Gesprächspartner jedoch situationsgerecht

⁷⁶ Helmut Geißner, Sprecherziehung, Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation in: Marita Pabst-Weinschenk, Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung, München 2004, 261.

⁷⁷ http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/wachtel_sprechen/wachtel_sprechen.html [3.4.2013, 15:20]

⁷⁸ Vgl. Roland W. Wagner, Mündliche Kommunikation in der Schule, Paderborn 2006, 24.

reagieren kann, muss die Sprache in gewissem Maße korrekt sein, denn muss immer adäquat sprachlich gehandelt werden, beispielsweise „müssen die Sprechhandlungen adressatengerecht sein, sie müssen den (interkulturellen) Kontext berücksichtigen und sie müssen sprachlich angemessen sein“⁷⁹.

Für den Unterricht bedeutet dies, dass den Schülerinnen und Schülern möglichst viele Gelegenheiten geboten werden müssen, verschiedene Interaktionen auszuprobieren, nur so lernen sie situationsadäquat zu agieren. Die Kommunikation soll nicht nur von Lehrer zu Schüler stattfinden, da dies eine stark hierarchische Interaktion darstellt. Als Übungen wären Gruppen- und Projektarbeiten zu nennen. Bei einer Interaktion auf diese Weise lernen die Schülerinnen und Schüler andere Meinungen zu hören, Kritikfähigkeit sowie mit Sprache sozial zu handeln.⁸⁰

Um in der Zielsprache wirklich sprachlich handeln zu können, darf die Körpersprache nicht vergessen werden. Sprechen ist immer mit bestimmten Mimiken und Gestiken verbunden, die einerseits die Redeintention unterstützen, andererseits oft als Verstehenshilfe fungieren. Besonders auch im Italienischen, wo die Körpersprache bei mündlichen Kommunikation sehr präsent ist. Die Unterschiede der Mimik und Gestik liegt nicht nur in den unterschiedlichen Kulturen, sondern auch zwischen den Generationen, auch geschlechtsspezifische Eigenheiten sowie Unterschiede in sozialen Schichten und Berufsgruppen lassen sich in dieser Materie erfassen. Ein Beispiel hierfür wäre der „Sprechabstand“ zwischen den an der Konversation beteiligten Akteuren. Eine Nichteinhaltung dessen kann auf eine Konversation verschiedener Kulturen störend wirken, da ein Deutscher es beispielsweise als unangenehm empfindet, wenn sein Gegenüber ihm in einem Gespräch zu nahe kommt, während es in anderen Kulturen normal ist, den Gesprächsabstand gering zu halten. (Im deutschen Kulturraum werden zirka 60 cm Gesprächsabstand als angenehm empfunden) Wenn man es auf Italien spezifiziert, dann kann man als Beispiel das „Wangenküssen“ der Männer anführen. Während es zwischen jungen Frauen auch in Österreich schon alltäglich ist, auch flüchtig Bekannte mit Küssen auf die Wange zu begrüßen, ist es dies in Italien

⁷⁹ Heide Schatz, *Fertigkeit Sprechen*, Berlin u.a. 2006, 28.

⁸⁰ Vgl. Heide Schatz, *Fertigkeit Sprechen*, Berlin u.a. 2006, 28.

auch bei Männern. Ein Italiener, der in Österreich so einen Freund einer Freundin beispielsweise begrüßt, könnte belächelt werden.⁸¹

Auf den Unterricht bezogen, in Hinblick auf die Fertigkeit Sprechen, lässt sich des weiteren sagen, dass sich das Fremdsprachenlehren dahingehend geändert hat, als dass es vom Dolmetschen und Übersetzen, welches vor der kommunikativen Wende einen zentralen Bestandteil von Unterricht darstellte weg, hin zu einem sprachlichen Handeln geführt hat. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen hat den Begriff der Sprachmittlung geprägt, welcher zu den wichtigen kommunikativen Fertigkeiten zählt. Sprachmittlung meint das „sinngemäße Übertragen von Mitteilungen von der Muttersprache in die Zielsprache oder umgekehrt verstanden, das zur Verständigung in zweisprachigen Situationen notwendig ist.“⁸² Der Unterschied von Sprachmittlung zur vorherigen Übersetzung ist, dass die Sprachmittlung vorrangig kommunikativ ausgerichtet ist, und einem kommunikativen Zweck dienen soll. Es geht nicht mehr um die genaue Wiedergabe des gesprochenen (oder geschriebenen) Textes, sondern um eine sinngemäße Vermittlung der Informationen. So haben hier Umschreibungen sowie Paraphrasierungen Platz.⁸³

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Sprechen immer einem kommunikativen Zweck oder einer kommunikativen Absicht dienen soll. Im Vordergrund steht das Erreichen eines Ziels mithilfe der Fremdsprache. Den Schülerinnen und Schülern sollen möglichst alltagsgerechte Situationen geboten werden, damit sie den Sprachgebrauch auch außerhalb der Schule üben und später anwenden können. Deklaratives Wissen wie Grammatik und Wortschatz sollen induktiv erarbeitet werden, dienen jedoch nur der Kommunikation und stehen nicht als sie selbst im Mittelpunkt eines Sprachenlernens. Dies bedeutet für den Unterricht im speziellen, dass Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Sprachstrukturen erkennen sollen, diese dann bewusst trainieren um sie in der Kommunikation einsetzen zu können.

⁸¹ Vgl. Heide Schatz, *Fertigkeit Sprechen*, Berlin u.a. 2006, 30f.

⁸² Andreas Grünewald u. Lutz Küster, *Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart 2009, 200.

⁸³ Vgl. Andreas Grünewald u. Lutz Küster, *Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart 2009, 200f.

2.3.5.2 Hören

Das Hören zählt zu der rezeptiven Sprachverwendung und ermöglicht so neben den produzierenden Aktivitäten eine Kommunikation zwischen Menschen.⁸⁴ Im Fremdsprachenunterricht wurde für Hörverstehensübungen vor dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen nicht sehr viel Zeit aufgewendet, vor der kommunikativen Wende gab es dafür meist keine geeigneten Übungen. Recht selten wurden sie in den Unterricht eingebunden, nicht allein weil der Fokus am Schreiben lag. Auch die Lehrkraft verwendete die Zielsprache oft nicht, und so wurden Hörübungen nur sehr selten systematisch geübt. Seit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen jedoch, sehen Wissenschaftler die Wichtigkeit an der methodischen Übung von Hörtexten, da es unabdingbar ist, dass das Hirn zu Beginn des Erlernens einer Fremdsprache an die Laute der neuen Sprache gewöhnt wird, oder diese zumindest wahrnimmt. Weiter kann der Lernende natürlich nicht ohne das Verständnis seines Gegenübers sprachlich handeln, beziehungsweise ein Ziel sprachlich verfolgen.

Zu Beginn des Unterrichts moderner Fremdsprachen wurde die Zielsprache lediglich über die Lehrerstimme, wenn diese beispielsweise Grammatikübungen laut vorlas, Fragen stellte, oder in der Zielsprache korrigierte, gehört. In der audiovisuellen oder audiolingualen Methode wurde das Hören zwar in die Spracharbeit integriert, jedoch standen keine speziellen Übungen zu Verfügung, das „Hörverstehen beschränkte sich auch Hören und Nachsprechen, Hören und Antworten sowie Hören und Umformen von gehörten Sätzen (Pattern Drill).“⁸⁵ Erst in den 1970er Jahren versuchte man das Hörverstehen besser in den Unterricht zu integrieren und mit dem GERS wurde es fokussiert, und den anderen Fertigkeiten gleichgestellt.

Für das Hörverstehen sind nicht nur Sprachkenntnisse wichtig, sondern nehmen Beteiligte beim Hören meist Nebengeräusche wahr, weiter setzen sie ihr Vorwissen und eine gewisse Hörererwartung voraus. Dies kann jeder Interessierte erproben, wenn er sich eine Situation in einer ihm unbekannten Sprache anhört, da er trotz mangelnden Sprachwissens aufgrund der Nebengeräusche Hypothesen

⁸⁴ Vgl. Europarat, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Berlin u.a. 2001, 26.

⁸⁵ Barbara Dahlhaus, Fertigkeit Hören, Kassel u.a. 1994, 12.

aufstellt wo die Situation abspielt, und was die Akteure sprechen könnten. Aufgrund des Vorwissens, beispielsweise wie Flugzeuggeräusche klingen, kann ein Zuhörer weiter auch vermuten, worüber sich die Personen unterhalten. Wenn er real selbst Part dieser Konversation wäre, hätte er weitere Hilfestellungen wie Mimik und Gestik des Gegenübers und könnte so noch vielmehr „verstehen“ trotz mangelnder Sprachkenntnisse. Die Sprachkenntnisse selbst helfen dann, die Hypothesen zu überprüfen und gegebenenfalls zu korrigieren. Dies bedeutet auf den Unterricht bezogen, dass Hörverstehensübungen in der Unterrichtssituation schwieriger sind als im realen Leben, da hier viel mit CD's gearbeitet wird, und so diese visuellen Hilfen entfallen,⁸⁶ weiter soll mit Hilfe der Nebengeräusche das Hörverstehen unter schwierigen Bedingungen nachgeahmt und so geübt werden. Das heißt, dass beim Hören „das auditiv Erfasste auf Grundlage des linguistischen und pragmatischen Wissens ergänzt und komplettiert wird.“⁸⁷ Beim Hören spielen interaktive Phasen mit rezeptiven wo der Hörer die Bedeutung des Gesagten erschließt oder interpretiert, zusammen. Im Hörverstehen sind weiter alle kommunikativen Teilkompetenzen, welche im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen erwähnt sind, nämlich die linguistische, die soziolinguistische sowie die pragmatische involviert.⁸⁸ Grünewald und Küster ergänzen diese mit der wichtigen strategischen Kompetenz, welche es möglich macht, kommunikativ auf das Gehörte zu reagieren.⁸⁹

Es gibt mehrere Arten zu Hören. Wenn die Lehrkraft den Lernenden vor dem Hören eines Beispiels Fragen dazu nennt, hören diese sicherlich zielgerichtet oder selektiv, das heißt, sie versuchen bestmöglich Antworten auf die gegebenen Fragen zu hören. Wenn jedoch der Gesamtzusammenhang verstanden werden soll, steht das globale Hören im Mittelpunkt, wo es nicht wichtig ist, jedes einzelne Wort zu verstehen, sondern den Text global thematisch und pragmatisch zu erfassen, wie beispielsweise die Anzahl der Sprecher, die Kommunikationssituation

⁸⁶ Vgl. Barbara Dahlhaus, Fertigkeit Hören, Kassel u.a. 1994, 6ff.

⁸⁷ Andreas Grünewald u. Lutz Küster, Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis, Stuttgart 2009, 189.

⁸⁸ Vgl. Europarat, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Berlin u.a. 2001, 24f.

⁸⁹ Vgl. Andreas Grünewald u. Lutz Küster, Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis, Stuttgart 2009, 189.

oder die Thematik zu erfassen.⁹⁰ Weiter gibt es die Form des Detailverstehens wo Schülerinnen und Schüler möglichst „alle inhaltlichen und sprachlichen Informationen erfassen“⁹¹ sollen, wobei die Relevanz dieser Teilkompetenz für den Italienischunterricht nicht unbedingt gegeben ist. Das Ziel für den Unterricht soll laut Grünewald und Küster das Globalverstehen sowie das selektive Verstehen sein, worauf die Schülerinnen und Schüler bestenfalls schon von Anfang an gelenkt werden sollen.⁹² Nicht zu vergessen ist jene Kompetenz, die seit dem Zeitalter der Medien immer wichtiger geworden ist, und aus dem modernen Fremdsprachenunterricht nicht mehr wegzudenken ist, ist die gekoppelte Hör-/Sehverstehenskompetenz. Sie beinhaltet die „transaktionale Fähigkeit einen Medialen Hör- oder Hör-/Sehtext (Radio, Fernsehen, Video, Vortrag) zu verstehen.“⁹³

2.3.5.3 Schreiben

Der Fertigkeit des Schreibens wurde im Fremdsprachenunterricht schon immer Relevanz zugesprochen, jedoch welche Form des Schreibens besonders gewichtet wurde, und welchen Stellenwert sie einnahm war historisch verschieden. So war das Schreiben in der Grammatik-Übersetzungsmethode ein wichtiges Medium wo Sprache in Erscheinung trat, sowie auch gleichzeitig Ziel des Unterrichts wo mittels Sprachkonstruktionen, die zuvor erlernt wurden die Sprache Anwendung fand. Schreiben wurde hier jedoch lediglich auf das Übersetzen muttersprachlicher Texte reduziert. In der audiolingualen oder audiovisuellen Methode fand das Schreiben wie in der vorhergegangenen direkten Methode wenig Anklang, da hier der Fokus auf der gesprochenen Sprache lag. Im kommunikativen Ansatz gewann Sprache als eine wichtige Fertigkeit für die Bewältigung des Alltags wieder an Bedeutung.

⁹⁰ Vgl. Barbara Dahlhaus, Fertigkeit Hören, Kassel u.a. 1994, 16.

⁹¹ Andreas Grünewald u. Lutz Küster, Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis, Stuttgart 2009, 189.

⁹² Andreas Grünewald u. Lutz Küster, Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis, Stuttgart 2009, 189.

⁹³ Andreas Grünewald u. Lutz Küster, Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis, Stuttgart 2009, 188.

Beim Schreiben finden kognitive Prozesse statt wie beispielsweise das Nachdenken über den Inhalt oder die Korrektheit des Geschriebenen, welche im Erwerb einer Fremdsprache eine wichtige Rolle spielen.⁹⁴

Im Fremdsprachenunterricht hat die Fertigkeit Schreiben zwei unterschiedliche Funktionen, welche eng mit den Fertigkeiten Lesen und Hören verbunden sind. Diese zwei Arten von Schreiben sind laut Grünewald und Küster das lernprozessorientierte und das produktorientierte Schreiben. Das lernprozessorientierte Schreiben impliziert das „Fixieren und Verarbeiten des Gelesenen oder Gehörten, [...] Üben der Grammatik und der Rechtschreibung, Reflexion des Gelesenen (Lesetagebuch), [sowie die] Reflexion des Lernprozesses (Portfolio)“⁹⁵ Das produktorientierte Schreiben ist wie schon der Name verrät, am Produkt orientiert, das heißt, dass der vom/von der Schüler/Schülerin produzierte Text neben der Planungsphase dafür, der Formulierungsphase und der abschließenden Überarbeitungsphase im Mittelpunkt steht. Bei diesem produktorientiertem Schreiben wird weiter zwischen Schreiben im kommunikativen Kontext, was Briefe, E-Mails, Bewerbungen Anfragen oder Berichte impliziert, und dem kreativen Schreiben unterschieden. Das kreative Schreiben meint die Nutzung eines Textes seitens des Lernalters zum individuellen Verständnis, welches die Lernerorientierung zum Ziel hat. Hier können die Schülerinnen und Schüler „ihre persönlichen Erfahrungen mit Themen, Texten, Problemstellungen etc. zum Ausdruck bringen“⁹⁶.

Die Fertigkeit Schreiben besaß bis zur Veröffentlichung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen eine besondere Relevanz hinsichtlich der Leistungsbewertung. Mehrheitlich bedienten sich Lehrerinnen und Lehrer der schriftlichen Schularbeiten oder Arbeiten zur Beurteilung der Sprachkenntnisse des Schülers / der Schülerin. Berücksichtigt wurden meist jedoch auch nur die sprachlichen Mittel über die die Lerner in diesem Moment verfügen, und nicht die Kompetenz inwieweit sie in der Fremdsprache kommunizieren können. Der GERS jedoch verlangt nun die Berücksichtigung der Gleichgewichtung aller vier

⁹⁴ <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-04-1/beitrag/paris2.htm> [18.4.2013, 14:45]

⁹⁵ Andreas Grünewald u. Lutz Küster, Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis, Stuttgart 2009, 198.

⁹⁶ Andreas Grünewald u. Lutz Küster, Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis, Stuttgart 2009, 198.

Fertigkeiten nicht nur im Unterrichtsalltag, sondern auch bei der Notengebung. Von größerer Bedeutung als die formale Richtigkeit ist jetzt die Fähigkeit situationsadäquat und adressatenbezogen zu Schreiben.

2.3.5.4 Lesen

Das Leseverstehen wurde in der Grammatik-Übersetzungsmethode nicht explizit als Kompetenz gesehen. In diesem methodischen Prinzip wurde lediglich gelesen, um Grammatik oder den Wortschatz zu erschließen. In der audiovisuellen oder audiolingualen Methode waren geschriebene Texte oft auf schriftlich festgehaltene gesprochene Sprache reduziert. Erst in der kommunikativen Wende wurde dem Leseverstehen mehr Bedeutung zugemessen. Mit dem Einsatz von authentischem Textmaterial wurde dem sinngemäßen Lesen mehr Bedeutung zugemessen als dem Detailverstehen. Was zuvor als eine passive Fähigkeit betrachtet wurde, ist nun eine rezeptive Fertigkeit wo Schülerinnen und Schüler sich aktiv interpretierend und mittels ihres Vorwissens mit dem Text auseinandersetzen. Im Leseverstehen gilt wie im Punkt 4.1.3.2. erklärten Hörverstehen, dass die Leserin oder der Leser bereits während des Lesens Hypothesen mittels ihres Vorwissens und der daraus resultierenden Erwartungen bilden, und dieses dann verifizieren oder korrigieren.⁹⁷ Weiter werden mithilfe von bottom-up Verfahren „Buchstaben, Worte, Wortverbindungen und Sätze wahrgenommen und identifiziert.“⁹⁸ Diese beiden Verfahren treten oft wechselwirkend zusammen. Im Leseverstehen können Lehrkräfte im Fremdsprachenunterricht sehr viel voraussetzen. Da beim Leseverstehen sehr viel an kommunikativen Kompetenzen und Strategien aus der Muttersprache beziehungsweise der schon erlernten Fremdsprachen vorauszusetzen sind, empfiehlt Henning Fredershausen sogar das Leseverstehen eigenständig und beschleunigt zu progressieren, das heißt, die Fertigkeit Lesen soll abgekoppelt von produktiven Fähigkeiten wie Sprechen und

97

<http://books.google.at/books?id=iEYm3bwQjZYC&pg=PA901&lpg=PA901&dq=leseverstehen+fremdsprachenunterricht&source=bl&ots=qO6HCZKbYH&sig=ff-btQVEE938N1WVlw9ztRECCAg&hl=de&sa=X&ei=SmhtUe8Zi-W1Bs-gbAJ&ved=0CDAQ6AEwAQ#v=onepage&q=leseverstehen%20fremdsprachenunterricht&f=false>

[16.4.2013, 16:01] S. 901

⁹⁸ Andreas Grünewald u. Lutz Küster, Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis, Stuttgart 2009, 195.

Schreiben gelehrt werden,⁹⁹ damit bestätigt er den Gemeinsamen europäischen Referenznahmen für Sprachen wo dieser die Gleichgewichtung aller vier Grundfertigkeiten als ein wichtiges Ziel im Fremdsprachenunterricht thematisiert. Die Kompetenz Lesen impliziert verschiedene Lesemethoden oder -stile, manche arbeiten mittels des top-down Prozesses, manche mittels bottom-up. Vences unterscheidet zwischen fünf bis sechs Lesestilen, nämlich dem

- orientierten Lesen, wo der Text grob überflogen wird, der Leser soll so einen Überblick über das Geschriebene erhalten.
- Weiter dem selektierten Lesen, wo „zielgerichtet und interessegeleitet nach bestimmten Zeichen, Wörtern, Namen, Zahlen oder anderen spezifischen Informationen abgesucht [wird]“¹⁰⁰.
- Beim detaillierten Lesen, wird jedes Wort gelesen, und alle Informationen bearbeitet wie beispielsweise bei einem Kochrezept.
- Das analytische Lesen verlangt nach der Verarbeitung des Textes eine Interpretation und Bewertung dieses.
- Im ganzheitliche Lesen steht der Inhalt im Vordergrund, es handelt sich um ein Lesen zum Vergnügen
- Das kreative Lesen soll die Überlegung der eigenen Erfahrungen und des eigenen Vorwissens anregen, und „zielt auf eine aktive Auseinandersetzung mit dem Text“¹⁰¹ ab¹⁰²

Von der Fachliteratur wird kontrovers über die Vorrangigkeit der Lesetexte, Lesestile oder Lesekompetenzen diskutiert. Wo sich jedoch alle einig sind, ist, dass eine sichere Lesekompetenz nur dann ausreichend gebildet werden kann, wenn man schon frühzeitig authentische Texte und eine Vielfalt an Textsorten in den Unterricht einbringt. Lehrbuchtexte sind laut Grünewald und Küster nicht adäquat da sie spracherwerbsorientiert sind und keine schüleradäquat interessanten In-

⁹⁹ Vgl. Andreas Grünewald u. Lutz Küster, Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis, Stuttgart 2009, 195.

¹⁰⁰ Andreas Grünewald u. Lutz Küster, Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis, Stuttgart 2009, 196.

¹⁰¹ Andreas Grünewald u. Lutz Küster, Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis, Stuttgart 2009, 196.

¹⁰² Vgl. Ursula Vences, Lesen und Verstehen – Lesen heißt verstehen. Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch, o.O. 2004 in: Andreas Grünewald u. Lutz Küster, Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis, Stuttgart 2009, 196.

halte bieten, die sie neugierig machen könnten. Im Mittelpunkt dieser stehen Sprachstrukturmodelle, „die auf den Erwerb von Grammatik und Wortschatz ausgerichtet sind“¹⁰³ so sind sie für prozessorientiertes Lesen ungeeignet.¹⁰⁴ Laut Tanzmeister ist es für den fremdsprachlichen Unterricht an Schulen unabdingbar, Global- und Detailverstehen differenziert zu üben. Keineswegs darf das „Leseverstehen [...] mit Wortschatzerweiterung in Verbindung [gebracht werden]“¹⁰⁵. Weiter soll das Globalverstehen immer vor dem Detailverstehen sichergestellt werden.¹⁰⁶

¹⁰³ Andreas Grünewald u. Lutz Küster, Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis, Stuttgart 2009, 197.

¹⁰⁴ Vgl. Andreas Grünewald u. Lutz Küster, Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis, Stuttgart 2009, 197.

¹⁰⁵ Ingrid Tanzmeister, Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen und seine Bedeutung für den neuen Oberstufenlehrplan der AHS, in: Robert Tanzmeister Hg., Lehren, Lernen, Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten, Wien 2008, 371.

¹⁰⁶ Ingrid Tanzmeister, Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen und seine Bedeutung für den neuen Oberstufenlehrplan der AHS, in: Robert Tanzmeister Hg., Lehren, Lernen, Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten, Wien 2008, 371.

III. PRAXISTEIL

3 Auswertung und Darstellung der empirischen Feldanalyse

3.1 Ausgangslage und Fragestellung

3.1.1 Ausgangslage

Diese Forschungsarbeit ist das Ergebnis meiner Recherchen für meine Diplomarbeit zur Erreichung des Magistergrades an der Universität Wien.

Das Forschungsprojekt wurde an verschiedenen ostösterreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen durchgeführt. Interviewt wurden Italienischlehrer und Italienischlehrerinnen. Die beforschten Schulen waren Gymnasien mit verschiedensten Schwerpunkten. Das BORG, das Bundesoberstufenrealgymnasium, setzt seine Schwerpunkte in Sport, Musik und Naturwissenschaften, ein weiteres Gymnasium legt sehr viel Wert auf Rhetorik, Kommunikation und Präsentation. Die Realgymnasien haben einen wirtschaftlichen Schwerpunkt, und das diözesane Gymnasium hat sehr seltene Schwerpunkte wie Fußball, Blasinstrumente und Leichtathletik.

3.1.2 Fragestellung

Wird der GERS an ostösterreichischen AHS als Grundlage des Unterrichts oder Hilfestellung für das Lehren einer Sprache verwendet?

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen an ostösterreichischen Schulen. Sie fragt nach der Umsetzung dessen im Bereich Sprachenlehren.

Es wurde versucht, das Wissen der Lehrer über den GERS zu erkunden, sowie herauszufinden wie oder ob dieser umgesetzt wird, beziehungsweise wo Probleme bei der Umsetzung dessen auftreten.

Im Vorfeld wurden Fragestellungen festgelegt um im Gespräch bestmöglich zu den gewünschten Themen zu kommen.

Der Untersuchungsfokus wurde wie folgt definiert:

- Was ist dem Lehrer / der Lehrerin an Sprachvermittlung besonders wichtig?
- Wie hat sich das Sprachenlehren im Hinblick auf den GERS verändert?
- Was versteht der Lehrer / die Lehrerin überhaupt unter dem Begriff GERS?
- Wo sieht der Lehrer / die Lehrerin Probleme bei der Umsetzung dessen?
- Inwieweit sind Lehrbücher mit dem GERS kompatibel?
- Kann die Lehrkraft Lösungsvorschläge bieten?

3.1.3 Aufbau der Arbeit

Bevor die Ergebnisse der durchgeführten und analysierten Interviews präsentiert werden, soll das methodische Design vorgestellt werden. Im darauf folgenden Kapitel kann ein näherer Eindruck von den Anschauungen der Lehrerinnen und Lehrer gewonnen werden. Eine detaillierte Aufschlüsselung der vier Typen folgt im vierten Kapitel.

3.2 Methodisches Design

Die Basis für die Untersuchung bildete ein qualitatives Interview, für dessen Durchführung die Methode von Philipp Mayring (2002) und Uwe Flick (2010) herangezogen wurde.

Anhand der übergeordneten Fragestellung wurde ein Interviewleitfaden erstellt, die Datensammlung fand mit Italienischlehrern und -lehrerinnen an ostösterreichischen AHS statt.

Dabei wurde eine modifizierte Form der klassischen dreiteiligen Fragestellungen in offene Fragen, die der / die Befragte anhand seines / ihres unmittelbar verfügbaren Wissens beantworten kann, theoriegeleitete Fragestellungen, die auf der wissenschaftlichen Literatur zum Thema und auf Vorannahmen des Interviewers

beruhen, sowie Konfrontationsfragen, die dem / der Befragten ermöglichen, seine / ihre eigenen Aussagen noch einmal zu hinterfragen, verwendet.¹⁰⁷

Die Auswertung und Interpretation der Daten wird nach der von Flick und Mayring beschriebenen qualitativen Inhaltsanalyse durchgeführt. Ziel ist die Reduktion der vorliegenden Transkriptionen der Interviews durch Zusammenfassung und Kategorisierung, die die Grundlage für die Theorieentwicklung bilden.¹⁰⁸

Die Inhaltsanalyse ist eine Vorgehensweise zur Analyse von Textmaterial verschiedener Herkunft.

Wesentlich dafür ist die Verwendung von Kategorien, die an das Material herangetragen und auch aus dem Material heraus entwickelt werden können.

Die einzelnen Interviews wurden nach Mühlberg u.a. (1981) in „erweiterte Kategorienschemata“ umgewandelt, damit anschließend zwischen den fünf Fällen verglichen werden konnten.

Wichtig hierfür sind die folgenden erklärenden Punkte:

1. Festlegung des Materials, Auswahl der für die Fragestellung interessierenden Teile
2. Analyse der Erhebungssituation
3. formale Charakterisierung
4. Fragestellung der Analyse muss vorher geklärt sein, theoretisch an die Forschung angebunden, differenziert in Unterfragestellungen

Philipp Mayring spricht von drei Grundformen qualitativer Inhaltsanalyse:

- Zusammenfassung: Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion ein überschaubares Korpus zu schaffen, das immer noch ein Abbild des Grundmaterials ist.

¹⁰⁷ Vgl. Uwe Flick, Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, Hamburg 2010, 128.

¹⁰⁸ Vgl. Uwe Flick, Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, Hamburg 2002, 279ff und Philipp Mayring, Einführung in die Qualitative Sozialforschung, Weinheim u. Basel 2002, 114ff.

- Explikation: Ziel der Analyse ist es, zu einzeln fraglichen Textteilen (Begriffen, Sätzen, ...) zusätzliches Material heranzutragen, das das Verständnis erweitert, das die Textstelle erläutert, erklärt bzw. ausdeutet.
- Strukturierung: Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen, oder das Material auf Grund bestimmter Kriterien einzuschätzen.¹⁰⁹

Folgende Hauptkategorien wurden zur Analyse erstellt:

- Verständnis
- Umsetzung
- Probleme bei der Umsetzung
- Lösungsvorschläge

Zum besseren Verständnis der Kategorien, werden diese nun kurz näher erläutert.

Die Kategorie Verständnis soll erläutern, was Lehrer und Lehrerinnen unter dem Begriff GERS verstehen, wie viel Wissen darüber besteht.

Mit der zweiten Kategorie "Umsetzung" soll herausgefunden werden, ob der Unterricht den Ansprüchen des GERS entspricht. Weiter wird nach den Methoden die im Unterricht angewendet werden gefragt, sowie was den Lehrpersonen beim Sprachlehren wichtig ist. So soll herausgefunden werden, ob die Umsetzung des GERS im Unterricht stattfindet.

In der Kategorie "Probleme bei der Umsetzung" sollen die Lehrer und Lehrerinnen Hindernisse bei der Verwirklichung der Empfehlungen des GERS aufzeigen.

Bei "Lösungsvorschläge" soll eruiert werden, ob die Lehrpersonen Empfehlungen hinsichtlich besserer Umsetzungsmöglichkeiten machen können, beziehungsweise wo sie hinsichtlich dessen mehr Schulungen wünschen.

¹⁰⁹ Philipp Mayring, Einführung in die Qualitative Sozialforschung, Weinheim und Basel 2002, 115.

3.3 Interviewleitfaden

Auf Grundlage der Forschungsfrage sowie dieser genauer beschreibende Fragen wurde ein Interviewleitfaden erstellt, der dem Interviewer während des Gesprächs zur Anlehnung diene und der die zentralen Fragestellungen, die das Thema aufwirft, beinhaltet. Der Interviewer sollte sich an zentralen Fragestellungen orientieren können, dabei aber darauf achten, den nicht vorhersehbaren Verlauf des Gesprächs nicht zu unterbrechen und zu sehr in geregelte Bahnen zu lenken. Nicht jedoch sollte dieser Leitfaden eine Liste zum planmäßigen abarbeiten der zentralen Fragestellungen sein.

3.4 Darstellung des Falles

Es wurden 5 Lehrkräfte aus verschiedenen ostösterreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen zu deren Italienischunterricht befragt. Die interviewten Personen sollen in dieser Arbeit anonym bleiben. Es wurden sowohl Lehrer und Lehrerinnen mit kurzer Berufserfahrung interviewt, als auch Lehrpersonen mit langjähriger Unterrichtspraxis. Aus Zeitgründen wurden die meisten Interviews in den Sprechstunden der Lehrkräfte abgehalten, ein Interview fand sehr privat im Zuhause der Lehrkraft statt. Hier waren die Störfaktoren natürlich erheblich geringer, da in den Schulen, wo die Interviews meist in Sprechzimmern abgehalten wurden, oft Lehrer hereinkamen um sich beispielsweise einen Kaffee zu kochen. Trotz allem ließen sich die interviewten Personen nicht ablenken und jedes einzelne Interview konnte flüssig abgehalten werden.

3.5 Ergebnisse und Interpretation

3.5.1 Die einzelnen Fälle

3.5.1.1 Fall A

Die interviewte Lehrperson ist erst seit kurzem im Lehrberuf tätig. Sie wirkt während des Interviews sehr unsicher und tut dies mit ihren Aussagen und ihrer Körpersprache auch immer kund.

„(...) ich hab da jetzt auch noch nicht den super tollen Einblick.“ (A9-10)

3.5.1.1.1 *Verständnis*

Diese Lehrperson hat wenig bis gar kein aktives Wissen über den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Auf die Frage hin was sie mit GERS verbindet antwortete sie „könnte ich da eine multiple choice Antwort haben? Weiß ich nicht.“ (A101) „(...) ich kann mit dem Begriff jetzt eigentlich wenig anfangen.“ (A110-111) Auch der Begriff des kompetenzorientierten Unterrichts ist „schwammig“ (A83). Passiv weiß sie aber über „Can Do Statements“ Bescheid, sowie kennt sie die Globalraster der Kompetenzniveaus A1 und A2. (vgl. A111-112) Weiter ist die Lehrperson der Meinung, dass wenn sie sich „streng an die Lehrbücher“ hält, sie dem Referenzrahmen gerecht wird. (A93-94)

3.5.1.1.2 *Umsetzung*

Betrachtet der Forschende die Umsetzung kann er bei dem Lehrkörper erkennen, dass obwohl er wenig theoretisches Wissen über den Referenzrahmen mitbringt, er ihn doch in der Praxis umsetzt. Er erarbeitet die Grammatik aus dem Text heraus

„Die sind auch so situativ. Das ist zum Beispiel, das fängt auch immer mit so Dialogen oder so an.“ (A88),
und stellt das Sprechen in den Vordergrund.

„Ja sicher (...) liegt der Fokus eher beim Reden“(A44).

3.5.1.1.3 Probleme bei der Umsetzung

Probleme beim Erreichen der Kompetenzniveaus sieht diese/r Lehrer/in nicht. Er/Sie meint genug Hilfestellungen hierfür zu bekommen, allerdings sieht er/sie keine anderen Unterrichtsmittel als Schulbücher.

„Ich denke das müsste zu erreichen sein.“ (A118)

Auch sind nach der Meinung der Lehrkraft die vier Fertigkeiten darin ausreichend genug gleich gewichtet.

„(...) die vier Fertigkeiten sind gleich gewichtet? (...) Ja. Auf jeden Fall.“ (A144-146)

3.5.1.1.4 Lösungsvorschläge

Lösungsvorschläge kann diese Lehrkraft nicht äußern, vermutlich aufgrund ihrer Unsicherheit und mangelnden Erfahrung in ihrem Beruf.

3.5.1.2 Fall B

Die interviewte Lehrperson ist in der Fortbildung tätig, dementsprechend gut weiß sie über die Theorie Bescheid. Da sie am neuen Lehrplan, der 2004 in Kraft getreten ist mitgeschrieben hat, sieht sie den GERS als wichtig und allumfassend an. Sie sieht keine Probleme bei den Mitteln für die Umsetzung des GERS, nur an den Lehrkräften, „die es gewohnt sind, dass sie Wissen abfragen, da müssen sie sich jetzt umstellen.“ (B53-54)

3.5.1.2.1 Verständnis

Spontan assoziiert diese Lehrperson den GERS mit der Gleichgewichtung aller vier Fertigkeiten

„(...) die Basis dieses Lehrplans war damals schon der GERS. Das heißt, die Gleichgewichtung aller vier Fertigkeiten.“ (B24-25)

Explizit nennt sie auch die vier Fertigkeiten als „das allerwichtigste“. (B32) Als der Interviewer die Person um eine Definition des GERS gebeten hat, konnte sie diese sehr präzise beantworten.

„Für mich ist das Wichtigste beim GERS, dass im Titel schon drinnen steht, Lernen an erster Stelle, dann erst Lehren und dann Beurteilen. Das was für uns in der Schule am allerwichtigsten ist, ist das Kapitel 4 und das Kapitel 5. Im Kapitel 4 geht es um die kommunikativen Fertigkeiten und im Kapitel 5 geht es um die kommunikativen Sprachkompetenzen. Und genau diese zwei Kapitel waren sozusagen auch die Basis für das Schreiben des Lehrplans, also für den neuen Lehrplan. Neu ist er jetzt nicht mehr, er ist seit 2004 in Kraft, aber für die Lehrer ist es neu. Denn sie sehen nicht die Verbindung zwischen Matura und Lehrplan. Dann in weiterer Folge für die Beurteilung, für die Entwicklung von Beurteilungsraster ist noch das Kapitel 9 wichtig. Also das sind sozusagen für den Bildungsbereich die zwei bis drei wichtigsten Kapiteln. Und im GERS haben wir Themenstellungen drinnen, Themenbereiche, die Domänen, diese Themenbereiche spiegeln sich auch wider in den Themen, Pools, den die Lehrer dann sozusagen für die mündliche Reifeprüfung auch vorbereiten sollen. Das heißt es ist die Basis dieser Themenpool ist Basis der Lehrwerke, und somit, weil das Hauptproblem bei der Kompetenzorientierung für die Leute ist, dass sie es nicht mehr mit Themen verbinden und sie sagen, ich kann kein Thema vorbereiten, weil ich ja nicht weiß, was dann tatsächlich kommt. Aber sie übersehen, dass tatsächlich im GERS ja 14 Themenbereiche drinnen sind. Die natürlich dann enger gefasst werden können. Und die Tabelle 5 ist sowieso das Um und Auf für die Schule. Wo drinnen steht, dass man eben wenn man ein Thema bearbeitet, dann hat man das Thema, entweder im privaten Bereich, öffentlichen Bereich, schulischen oder Arbeitsbereich und zudem sind eben Wortschatzübungen auch zu gestalten. Das heißt, jeder Lerner muss dann wissen, wenn man zum Beispiel weiß ich nicht Freizeit haben, mit welchen Ordner konfrontiert ist, welche Institutionen zusammenhängen, welche Personen natürlich und vor allem welche Handlungen auch. Also dann haben wir den handlungsorientierten Unterricht auch drinnen. Also das ist sozusagen das Wichtigste, das Basiswerkzeug auch für den Unterricht draußen.“ (B68-91)

3.5.1.2.2 *Umsetzung*

Die Frage, was bei der Sprachvermittlung wichtig sei, wurde wie folgt beantwortet: „(...) dass man den Schülern auf jeden Fall die Möglichkeit gibt zum Sprechen

und die Möglichkeit gibt zum Hören, (...) sprechen können sie daheim nicht. (...) es geht nicht nur um Vermittlung der Sprache, sondern um Vermittlung von Techniken“ (B140-149) wie Lesetechniken und angeleitetes Schreiben. (vgl. B144-146)

Weiter erklärt die Lehrkraft „(...) bis zu einem gewissen Grad muss Reproduktion auch da sein, denn ohne Reproduktion kann ich (nicht) zu einer spontanen Produktion mit all den Zwischenphasen kommen.“ (B115-117)

Wichtig ist die „Gleichgewichtung aller vier Fertigkeiten“ (B32) sowie „dass es kompetenzorientiert sein soll und nicht wissensorientiert“. (B34-35)

Die Lehrwerke sind ihrer Meinung nach schon gut GERS orientiert.

„Ja, im Grunde genommen seit der GERS Orientierung haben alle Lehrwerke ihr Siegel drauf“ (B112-113)

Besonders jene Lehrwerke sind jedoch hervorzuheben, an denen „Leute mitgeschrieben haben oder die von Leuten geschrieben wurden, die auch in sämtlichen Arbeitsgruppen was Item Writer betrifft, also Entwickler der Zentralmatura betrifft, drinnen sind und daher wissen sie ganz genau, was die Voraussetzungen sind“ (B117-120) wie beispielsweise das *Detto Fatto*. (B135)

3.5.1.2.3 Probleme bei der Umsetzung

Die Lehrkraft sieht Probleme wie eingangs erwähnt nicht in den Angaben oder am Produkt GERS selbst, sondern nur an der mangelnden Offenheit der Lehrpersonen, die es „gewohnt sind, dass sie Wissen abfragen (...) das ist die allergrößte Hürde.“ (B53-55). Hier müssen sich viele Lehrer / Lehrerinnen umstellen, was „noch ein langer steiniger Weg (ist). Von der Wissensabfrage weg hin zum spontanen Produzieren.“ (B59-60) Weiter kritisiert sie das mangelnde Vertrauen, das Lehrpersonen in ihre Schüler / Schülerinnen stecken.

„Weil (...) die größten Probleme haben die Lehrer darin, dass sie ihren Schülern etwas zutrauen, dass sie es auch eigenständig machen können die Schüler. Sie glauben nur, wenn sie alles vorkauen, dann wissen es die Schüler und dann können sie es nachbeten sozusagen.“ (B62-65)

Der Erfahrung der Lehrperson gemäß kritisieren Lehrer und Lehrerinnen „dass es in diesen Lehrwerken keine Vokabellisten hinten gibt. Aber es geht nur so, das Lernen, dass die Schüler wirklich nicht stur Vokabeln (...) Deutsch-Italienisch

lernen, sondern dass es im Zusammenhang lernen. Das ist ein Umstellungsprozess.“ (B121-124)

3.5.1.2.4 Lösungsvorschläge

Lösungsvorschläge seitens dieser interviewten Person wären, dass sich eben die Lehrer/Lehrerinnen umstellen müssen weg von der Wissensabfrage dahin, dass sie ihren Schülern/Schülerinnen zutrauen, dass sie alleine arbeiten können.

„(...) da müssen (die Lehrerinnen und Lehrer) sich jetzt umstellen“ (B59-60)

3.5.1.3 Fall C

Diese Lehrperson macht einen sehr selbstbewussten Eindruck, gefestigt in dem, was sie macht, auch wenn sie nicht sehr viel Wissen über den Gemeinsamen Europäischen Referenznahmen aufweisen kann. Da die Lehrkraft auch Englisch unterrichtet, und sie erwähnt, dass sie den Unterricht der beiden Sprachen oft gleich aufbaut kann man trotz der Tatsache, dass Italienisch an dieser Schule nur als Wahlpflichtfach angeboten wird, sehr viel davon ableiten, wie sie den Unterricht gestalten würde, würde Italienisch als Pflichtfach angeboten werden.

„(...) dieses und jenes Thema gibt es, das ist sowohl in Italienisch als auch in Englisch, spricht man drüber.“(C75-76)

3.5.1.3.1 Verständnis

Wie schon eingangs erwähnt, beinhaltet das Wissen über den Gemeinsamen Europäischen Referenznahmen für Sprachen lediglich die Niveaustufen der Globalraster.

„(...) Gemeinsamer Europäischer Referenznahmen für Sprachen (...) was verstehen Sie darunter? (...) Es ist ein bisschen schwierig diese Niveaus umzusetzen (...)“ (C84-87), (...) also unter Referenznahmen sehen Sie eben diese Niveaus? Ja, schon.“(C114-116)

Die Lehrkraft sieht erst jetzt, mit der Voraussicht auf die neue Matura eine Notwendigkeit der Adaptierung ihres Unterrichts auf die Kompetenzorientierung hin, da sie diese beiden Begriffe miteinander verbindet.

„(...)das kam ja raus noch bevor wir von kompetenzorientierter Matura gesprochen haben.“ (C141-142)

Weiter ist jedoch zu erwähnen, dass die Lehrperson Kompetenzorientierung gleichsetzt mit dem Können oder Wissen des/der Schülers/Schülerin am Ende eines Kapitels des Lehrbuches welches er/sie gerade verwendet. Er/Sie sieht also Vokabelwiederholungen beispielsweise als Abfragen einer Kompetenz.

„Die Kompetenzen, also am Ende eines Kapitels gibt es bei mir schon immer wieder eine Wiederholung. Ob die jetzt schriftlich ist oder mündlich, das hängt davon ab. Meist auch Vokabelwiederholungen.“ (C121-122)

3.5.1.3.2 Umsetzung

Da der Unterrichtseinstieg theoretisch immer „ganz losgelöst ist von den Vorstunden“ (C43) könnte ein Forschender hier Kompetenzorientierung vermuten, wenn er dem Lehrkörper dann jedoch näher befragt, sieht er das Bild nicht mehr so klar. Beispielsweise steht in seinem Unterricht das sture Auswendiglernen von Vokabeln an erster Stelle, bevor man das Erlernte später anzuwenden versucht.

„(...) Schüler lernen Vokabular, das versuchen sie auch anzuwenden (...)“, (C90-91)

Auf einer anderen Seite jedoch steht bei ihm die Kulturvermittlung an einer sehr hohen Stelle, wo er mittels Filmen, Internetrecherchen und Zeitungsartikel arbeitet.

„Also es geht jetzt nicht nur um das Sprachliche, sondern auch eben um die Kulturvermittlung.“(C177-178), „Und das erfährt man eben, in dem man Filme schaut, in dem man Artikel liest, in dem man durch Bücher angeregt wird, Internetrecherchen zu betreiben.“ (C186-187)

Als eine große Hilfe sieht der/die Lehrer/Lehrerin die Schulbücher an, „weil die so aufgebaut sind, dass nach jedem Kapitel ja immer schon diese Zusammenfassung ist, das kann ich, das kann ich noch nicht, das muss ich noch wiederholen“ um die Niveaustufen des Referenzrahmens zu ermitteln. Die Lehrkraft arbeitete auch schon „bevor (...) von kompetenzorientierter Matura gesprochen (wurde)“

(C141) mit dem kompetenzvermittelndem dialogisierenden Sprechen, indem sie die Schüler/Schülerinnen miteinander über ein Thema reden lässt, bevor es im Plenum besprochen wird.

„(...) dialogisierend mache ich schon so, dass ich sage, okay, ihr habt jetzt fünf Minuten Zeit, dieses und jenes Thema gibt es, (...) sprecht mal drüber. (...) und dann überlegen wir, was können wir sagen, wie können wir es sagen, weil sie bei der Matura auf 10 Minuten kommen müssen.“(C74-79)

Besonders wichtig im Sprachenlehren ist der Lehrkraft wie schon zuvor erwähnt die Kulturvermittlung.

„Also mein Ziel ist es, (...) dass sie verstehen, wenn Italiener an der Straße zusammenstehen und diskutieren, dass das einfach italienischer Habitus ist. (...) was bedeutet eine rote Ampel, was bedeutet ein Zebrastreifen“. (C172-183)
Dieses Ziel versucht die Lehrperson mittels Kompetenzvermittlung zu erreichen, da sie hierfür Filme und authentische Artikel einsetzt.

„Und das erfährt man eben, indem man Filme schaut, indem man Artikel liest (...) (C186)

Hier kann man sehen, dass sich die Lehrperson nicht allein auf die Schulbücher stützt, sondern auch authentisches Material in die Unterrichtsstunde mitbringt, obwohl das Lehrbuch einen sehr wichtigen Standpunkt einnimmt.

„(...) wenn ich neben dem Schulbuch Lektüre verwende, Zeitungsartikel wie auch immer“ (C128)

Die Lehrkraft weiß von der Wichtigkeit der Gleichgewichtung der vier Fertigkeiten und versucht dies in den Unterrichtseinheiten umzusetzen, obwohl das Sprechen aufgrund der Tatsache, dass es sich beim Italienischunterricht um ein Wahlpflichtfach handelt, eine vorrangige Stellung einnimmt.

„Sonst lege ich (...) sehr viel Wert auf Sprechen.“(C50-51) „Das was in meinem Unterricht weniger vorkommt ist Schreiben. Also das ist schon eher das, was ich auslagere, als Hausübung, weil die Schüler dann auch viel mehr Zeit haben.“ (C61-63)

3.5.1.3.3 Probleme bei der Umsetzung

Probleme bei der Umsetzung der Richtlinien sieht die Lehrkraft wenig, da der Abschluss jedes Kapitels im Lehrbuch auf das sie sich stützt, eine Zusammenfassung beziehungsweise eine „Can Do“ Liste bietet. Die Lehrperson sieht die Kompetenzniveaus als Ergebnis des GERS, und da die Lehrbücher, die laut dieser Lehrkraft, ein sehr wichtiges Werkzeug für den Unterricht darstellen schon auf diese Niveaustufen hin adaptiert worden sind gibt es hier keinen Kritikpunkt.

„Es steht zumindest geschrieben, ja. Also jedes Lehrbuch steht, also von A1 bis A2 und dann B1, B1 plus, da kann man sich schon auch helfen damit.“ (C158-159)

Manche Lehrbücher sind laut dieser Lehrkraft nicht schülergerecht adaptiert worden, sowie fehlen besonders im Lehrbuch *Detto Fatto* die laut ihr wichtigen landeskundlichen Themen.

„(...) was mir beim *Detto Fatto* abgeht vor allem im ersten Band ist Landeskunde.“ (C146-147), „Wenn man (die Lehrbücher) jetzt vergleicht mit *Linea Diretta* oder *Buonasera*, die es da zu Beginn gab, also kann man es eigentlich nicht mehr vergleichen.“ (C152-154)

Eine größere Schwierigkeit sieht die Lehrperson jedoch in der Differenzierung der Niveaustufen.

„Wir wissen natürlich alle was A1 ist bis hin zu C2. Wenn jetzt Schüler sprechen, da wirklich klar zu sagen, okay, der Schüler ist schon B1 und der Schüler ist aber noch A2, das ist sehr sehr schwierig. (...) es sind eigentlich sehr verschwimmende Grenzen.“ (C88-92)

3.5.1.3.4 Lösungsvorschläge

Lösungsvorschläge bezüglich der Erleichterung der zuvor erwähnten Differenzierung macht der/die Lehrer/Lehrerin nicht, lediglich spricht sie über die Schulbücher. Diese sieht er/sie in manchen Fällen überarbeitungswürdig, damit sie den Anforderungen einer Vorbereitung auf eine kompetenzorientierte Matura gerecht werden. Als Beispiel nennt er/sie das Lehrbuch „*Detto Fatto*“ da es laut der Lehrkraft „bevor wir von kompetenzorientierter Matura gesprochen haben.“(C141) publiziert wurde. Das Lehrbuch *Insieme* jedoch weist ihrer Meinung nach alle

notwendigen Attribute auf. Völlig ungeeignet erscheinen ihr *Linea diretta* und *Buonasera*.

„Wenn man (die Lehrbücher) jetzt vergleicht mit *Linea Diretta* oder *Buonasera*, die es da zu Beginn gab, also kann man es eigentlich nicht mehr vergleichen.“ (C152-154)

3.5.1.4 Fall D

Diese Lehrperson hat eine eigene Lernmethode entwickelt mit der die Schüler und Schülerinnen schon nach sehr kurzer Zeit erfolgreich längere Texte produzieren können.

„(...) Ja, wir haben den riesen Vorteil, dass wir mit der Grammatik sehr schnell sind und mit Satzbau sehr schnell sind. Weil sie können, so wie du gesehen hast, sehr schnell selbständig schreiben. Deswegen ... es ist klar, wenn das Kind gut schreiben kann, und es kann sich so entfalten, er kann das auch irgendwo anders transportieren, dieses Wissen. Und automatisch kann er auch meiner Meinung nach die Lesetexte auch besser machen oder auch besser hören.“ (D41-45)

Sie sieht das Lehren der Grammatik als Grundvoraussetzung für das Schreiben und in weiterer Folge für alle anderen Fertigkeiten die bei einem Spracherwerb nötig sind, wie Lesen, Sprechen und Hören. Trotz diesem im ersten Augenblick zu vermutenden Schwerpunkt im Schreiben, was in weiterer Folge als Vorbereitung der „alten“ Matura, der im schriftlichen Teil einen Schwerpunkt im Schreiben hat erdacht werden könnte, spricht diese Lehrkraft nur positiv von der neuen Zentralmatura, wo als Vorbereitung dessen schon vor zirka 12 Jahren den GERS herausgegeben wurde. In der Schule dieser Lehrkraft wird in weiterer Folge sogar der Schulversuch der kompletten Zentralmatura im Fach Italienisch durchgeführt. So findet sie ihre Schüler auf die neue Matura sehr gut vorbereitet.

3.5.1.4.1 Verständnis

Die Lehrperson sieht einen engen Zusammenhang des GERS mit der Zentralmatura und kann diese beiden Dinge auch wie sie öfter betont nicht mehr trennen.

„(...) ich kann das schwierig trennen, GERS und Zentralmatura. Weil es für mich fast ein einzige Sache ist.“ (D31-32)

Sie ist bezüglich GERS sehr belesen, interpretiert aber sehr viel so, dass man glauben kann ihr Unterricht, den sie schon länger führt sei genau darauf abgestimmt.

„(...) es steht auch im GERS neue Lernstrategien sind erwünscht“ (D476-378), „Weil es immer eine Sache, sag ich auch, der Interpretation, eigene Interpretation.“ (D149-150), „(...) das hat meinem Leben super gepasst die Zentralmatura, weil ich war schon drinnen bevor es gekommen ist.“ (D474-475) Die Lehrperson weiß von der Wichtigkeit der Gleichwertung aller vier Grundkompetenzen, sieht jedoch die Grammatik als wichtigste Grundvoraussetzung dieser. Ohne erfolgreiches Schreiben sieht sie keine Möglichkeit die anderen Fertigkeiten, vor allem das Sprechen gut beherrschen zu können.

„(...) so kommen wir wieder zur alten Grammatik (...) ich könnte unmöglich ohne Grammatik (...) eine neue Sprache lernen. (...) Ich habe Probleme Wörter auszusprechen, weil ich habe sie wirklich selten geschrieben gesehen. Und ich denke, wenn man schreibt, man sieht durch die Augen, durch Kopf.“ (D180-187) Diese Tatsache meint sie auch im GERS so zu finden.

„Es gibt Kollegen oder Fachleute, die meinen, ja die Grammatik sei im Hintergrund, ich glaube nicht, dass es so im Hintergrund ist. Weil wenn man die Skriptoren von der Zen., also auch GERS (...) diese Korrekturraster für die Zentralmatura mit diese vier Deskriptoren analysiert das, da musst du dich wirklich sehr intensiv damit beschäftigen, mit deinen eigenen Kopf eben und (...) dann entdeckst du doch, dass die Grammatik extrem präsent ist in allen vier Deskriptoren. (D150-156), „Und wenn du diese Korrekturraster von der Zentralmatura siehst, (...) da muss man ganz genau lesen, dann gibt es so viel Grammatik überall.“ (D342-343)

Das Positivste am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen ist laut der Lehrkraft, „dass du sehr viel Freiheit hast, wie du das am besten interpretieren willst.“ (D36)

„(...) Lehrer sollen selber, das ist das Gute an der ganzen Geschichte, zum Ziel kommen. Also wir haben viel mehr Freiheit als früher und das brauchen wir, sonst können wir nichts Neues entwickeln“ (D48-50)

Weiter findet er die Änderungen spannend aufgrund deren die Lehrer und Lehrerinnen nun mehr oder weniger gezwungen sind, zusammenzuarbeiten. Teamarbeit, sowie den/die Lehrer/Lehrerin als Sprachtrainerin zu sehen, sind zwei der wichtigsten Einsichten der heutigen Zeit.

„Man lernt gemeinsam. Also man hat eine Teamarbeit (auch) mit den Kindern. Das ist nicht mehr der Lehrer wie früher, ich sag immer, ich bin eure Sprachtrainerin“ (D63-64), „Das ist auch die Neuigkeit, dass mit der Zentralmatura Lehrer miteinander reden müssen. (...) Das ist unglaublich wichtig. Teamarbeit, das war früher Tabusache.“ (D412-415)

3.5.1.4.2 Umsetzung

Diese Lehrkraft arbeitet mit ihrer neu entwickelten Lernstrategie, die die Grammatik an den Beginn jedes Sprachenlernens stellt, und welche die Voraussetzung für einen gelungenen Umgang mit einer neuen Sprache darstellt.

„(...) wir haben eine Lernstrategie entwickelt, damit die Kinder sich leichter tun, beim Schreiben mindestens. Und haben eben eine klare Ahnung wie die Sprache funktioniert und das in sehr kurzer Zeit.“ (D4-6), „(...) du musst ihnen, das ist wichtig (...) dass sie von uns eine Richtlinie haben (...) damit sie wenn sie beginnen mit der Sprache Ordnung im Kopf haben.“ (D76-78)

Die Lehrkraft probiert viel aus, damit sie die Schülerinnen und Schüler bestmöglich unterstützen kann, damit sie bei der Matura das Niveau B1 erreichen.

„(...) zum Beispiel jetzt lassen wir Klassen treffen, die sich absolut nicht kennen, eine Klasse von einer Kollegin, eine 5. mit meine 5. und die müssen nach einem Semester Italienisch miteinander reden. Oder interlingual (...) meine 5. in Französisch nach einem Semester mit meinen 5. in Italienisch. (D54-57)

Mit Schulbüchern arbeitete diese Lehrkraft bis vor kurzem gar nicht, da es ihrer Meinung nach wenn überhaupt „nur eine Unterstützung sein“ (D100-101) soll. Sie hat ihr eigenes Buch geschrieben, das sie zum Unterricht mitnimmt.

„Also ich habe das nicht mehr nötig und ich bin froh, dass ich das nicht mehr brauche. Ich habe mein eigenes Buch geschrieben.“ (D141-142)

In diesem Unterricht müssen die Schüler/Schülerinnen viel auswendig lernen.

„Ohne Vokabel kann man nicht reden, ohne Vokabel kann man absolut nichts. Das ist die Sprache, die ich jetzt spreche, ist nur Vokabel die zusammen funktionieren.“ (D366-368)

Diese Lehrkraft verwendet auch Methoden wie singen oder tanzen, jedoch steht hier das memorieren von Vokabeln im Vordergrund. Die Grammatik wird in diesem Unterricht explizit und nie aus der Situation heraus gelehrt, die Schüler/Schülerinnen können so nicht selbst auf eine Grammatik kommen, da sie immer an erster Stelle steht. Ein Grammatikpunkt wird immer erklärt bevor man mit ihm arbeitet. Zwar sind die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich dessen aktiviert, dass sie bei der Erarbeitung eines Grammatikpunktes angehalten werden, vielleicht auch selbst zum Ergebnis zu kommen, jedoch wird sie nie situativ zu erkennen versucht.

„Und mit dieser Richtlinie sollt ihr euch selbstständig machen mit der Sprache und das ist das, was bei uns passiert ist. Und finden allein oft neue Lösungen und wir sind alle so baff, dass sie das so toll können. Die haben eine neue Lösung für die Erklärung von *congiuntivo presente* gefunden, die war ganz toll und die haben wir sofort aufgenommen.“ (D66-72)

3.5.1.4.3 Probleme bei der Umsetzung

Als ein Problem sieht diese Lehrkraft, dass viele Lehrer/Lehrerinnen Respekt vor allem Neuen haben, oder ihren Unterricht nicht verändern möchten, weil es viel Arbeit bereitet.

Ein Problem das Ziel, die Zentralmatura positiv absolvieren zu können sieht sie in den Hörtexten. Diese sind mit zu viel „Geräuschen und das ist das Problem. (...) Es ist ein bisschen manchmal übertrieben, weil ich verstehe auch nicht eine Person, die aus Süditalien kommt, bin selber Italienerin und ich verstehe nie was der Sizilianer sagt, obwohl er Italienisch Standard redet (...).“ (D20-24)

Die Hauptkritik am GERS und in weiterer Folge auch an den neuen Schulbüchern ist ihrer Ansicht nach das Fehlen oder die extreme Reduktion der Grammatik, die ihrer Meinung nach die Schlüsselqualifikation darstellt.

„Und ich bin nicht so einverstanden mit der Tendenz im Moment, dass wir die Grammatik eliminieren quasi, weil es ist da. Auch wenn du sie nicht mehr se-

hen willst, was passiert? Die Kinder fragen dich, die wollen das verstehen. Das ist die Basis der Sprache.“ (D156-158)

Sie sieht den Grund der Reduktion der Grammatik darin, dass die Grammatik zu akademisch erklärt wurde, nicht für „Kinderköpfe“ (D179) gedacht, die diese dann nicht verstanden haben und so distanzierte man sich vom expliziten Grammatiklehren und versucht die Sprache anders zu vermitteln.

„Ich denke, das Problem ist, dass wir diese Grammatik zwar akademisch erklärt haben, und konfus.“ (D193-194)

Ohne ein fundiertes Grammatikwissen werden die Schüler/Schülerinnen laut dieser Lehrperson Probleme haben einen Job zu finden, wo sie ihre Sprachkenntnisse einsetzen sollen, da in der Wirtschaft sehr viel Wert auf die schriftliche Richtigkeit von Texten gelegt wird. Sie setzt ihren Fokus also auch auf die Zukunft ihrer Schülerinnen und Schüler, so soll ein Lernen fürs Leben auch über die Schulzeit hinaus gewährleistet sein. (D321ff)

3.5.1.4.4 Lösungsvorschläge

Um die Kompetenzniveaus des GERS erreichen zu können muss man laut dieser Lehrperson die Grammatik fundiert erklären, auf die Schülerinnen und Schüler zugeschnitten, damit sie sich in den anderen Fertigkeiten entfalten können. Ohne die ginge das Niveau verloren.

„Also ich hab den Eindruck wir verlieren das Niveau, weil wir nicht gewusst haben, wie machen wir das mit der Grammatik. Ich glaube die Grammatik ist mit drinnen, obwohl wir das nicht sehen wollen.“ (D337-339)

„Lehrer sollten kritischer das ganze lesen“ (D354), da die Grammatik im ganzen GERS präsent ist.

3.5.1.5 Fall E

Diese Lehrkraft unterrichtet an einem diözesanen Gymnasium, daher ist die Besonderheit hier, dass sie das christliche Weltbild mit in den Unterricht bringt. Es beherrscht zwar nicht alle Einheiten, jedoch spiegelt es sich in den Themen in den höheren Klassen wider, sowie müssen alle Schülerinnen und Schüler aller Jahrgänge das Vater Unser auf Italienisch beherrschen.

„(...) dass (...) alle Kinder das Vater Unser auf Italienisch können.“ (E98-99), „Themenmäßig kann sich das erst später in den höheren Klassen ergo abbilden oder widerspiegeln.“ (E108-109).

3.5.1.5.1 *Verständnis*

Diese Lehrkraft weiß, dass der Lehrplan nach dem GERS geändert und auf ihn abgestimmt wurde. Auszüge sind ihm bekannt, also ist es kein völlig fremder Begriff.

„Ich habe den GERS als solchen noch nie komplett gelesen. So ein dickes Compendium ist und daher Zeit in Anspruch nehmen würde, die ich nicht habe. Auszüge davon sind mir sehr wohl bekannt und sie stehen natürlich auch entsprechend im Lehrplan drinnen. Das war die erste Neuerung, das, das Umschreiben der Lehrpläne.“ (E238-241)

Er sieht die Reduzierung der Lehrpläne „auf 5 Zeilen und einem Verweis auf ein Kompetenzniveau des GERS“ (E242) als die erste Neuerung die auf den GERS folgte. Er erkennt die Wichtigkeit der Gleichgewichtung aller vier Fertigkeiten, auf das Schuljahr verteilt,

„Und das war neu. Das man, wie soll ich sagen, diese Splittung der Kompetenzen jetzt wirklich versucht hat, da noch stärker einzubringen. Sprich durch vermehrte Verwendung von Hörtexten.“ (E242-244), „(...) ich versuche einfach die, alle vier Kompetenzen ausgewogen über das Schuljahr verstreut einzusetzen. Es kann Zeit geben, wo es mehr Hörtexte gibt, Lesetexte gibt's gerade in den höheren Klassen natürlich immer mehr (...)“ (E182-184)

und den Unterschied der herkömmlichen Matura zur Zentralmatura bezogen darauf, dass bei der „alten“ Matura „eindeutig der Schwerpunkt (...) auf der Produktion der schriftlichen Texte“ (E270-271) lag.

3.5.1.5.2 *Umsetzung*

Diese Lehrkraft beharrt auf die Sprachrichtigkeit im Schreiben, um dieses sehr wichtige Ziel zu erreichen versucht sie immer wieder neue Methoden im Unterricht einzusetzen.

„Ich bin ständig am Ausprobieren von neuen Dingen, die ich auch immer wieder höre.“ (E114-115)

Auch sie ist der Meinung, eine fundierte Grammatik am Beginn eines Sprachenlernens sei unumgänglich um dann in den späteren Lernjahren das Hören, Lesen und Sprechen zu vertiefen.

„In den ersten zwei Lernjahren geht es vor allem um, einfach um den Spracherwerb.“ (E131-132), „(...) je fortgeschrittener in den Lernjahren, umso vielfältiger werden natürlich die Themen.“ (E128-129), „(...) die Verwendung der italienischen Sprache meinerseits in der 8. und 7. Klasse ausschließlich (...) ich beharre schon sehr intensiv darauf, dass sie mir die Sachen (...) auf Italienisch sagen.“ (E120-124)

Für diese Lehrperson ist es wichtig, einen neuen Grammatikpunkt nicht vom Kontext aus zu erarbeiten, sondern diesen zuerst einmal unabhängig von der unità zu erklären.

„(...) wenn es jetzt (...) ein neuer Grammatikpunkt ist, dann erkläre ich das meistens, schreib es an die Tafel. Also es ist Frontalunterricht.“ (E163-165) Das sture Auswendiglernen von Vokabeln sieht auch sie unumgänglich wenn man eine Sprache verwenden möchte.

„Grundvoraussetzung bleibt und ist, sie müssen die Vokabel können. Und wie lernen sie die? (...) Die müssen sie auswendig lernen.“ (E391-396)

Sie weiß von den verschiedenen Möglichkeiten der Fragestellung um ein Textverständnis zu überprüfen und übt die offenen Fragestellungen sehr viel im Unterricht, da „für mich durch diese Art der Fragestellung einfach noch besser hervorkommt, ob sie jetzt wirklich verstanden haben oder nicht.“ (E218-220) Sie versucht viele Originalhörtexte im Unterricht einzubauen um die Schüler/ Schülerinnen bestmöglich auf die Zentralmatura vorzubereiten, jedoch sind diese „manchmal schwierig zu finden (...) (und es ist) einfach ein enormer Aufwand.“ (E189-190) Die Lehrkraft arbeitet sehr gerne mit Schulbüchern, vielleicht auch einfach aus Zeitersparnis. Eigene Recherchen zu Übungsbeispielen, Hörtexten und so weiter würden viel Zeit in Anspruch nehmen „die ich nicht habe“ (E239)

„(...) das *Insieme* hat doch sehr Möglichkeiten, sehr viele Übungen drinnen, die mir bis jetzt genügt haben.“ (E402-403)

3.5.1.5.3 Probleme bei der Umsetzung

Ein wichtiger Kritikpunkt dieser Lehrperson ist die mangelnde Unterrichtszeit. Dies ist vielleicht ein Grund, warum diese Lehrkraft die Grammatik nicht aus der Situation heraus erarbeiten lässt sondern zu Beginn mittels Frontalunterricht lehrt.

„(...) wenn (...) ein neuer Grammatikpunkt ist, dann (...) schreib (ich) es an die Tafel. Also es ist Frontalunterricht. Meistens aus Zeitersparnis, weil glaube ich zumindest, dass es dadurch dann einfach einmal erklärt ist und sie müssen das Rad nicht neu erfinden.“ (E163-166)

Weiter kritisiert sie das mangelnde Übungsmaterial vor allem für originale Audio- und Hördokumente.

„Und was aber eben jetzt gerade im Hinblick auf Vorbereitung nach der neuen Reifeprüfung betrifft, dort ist auch meinerseits noch viel zu wenig Übungsmaterial vorhanden.“ (E195-196)

Stark ablehnend äußert sich die Lehrperson auch darüber, dass die sprachliche Richtigkeit in den Hintergrund rücken soll.

„das was man sagen will, muss verstanden werden, ob die Sprache jetzt richtig ist oder nicht, ist nicht so wichtig. (...) dagegen (soll man antreten) (...) Sprache, wenn man sie produziert (soll) auch richtig sein.“ (E277-282)

Sie sieht auch die meisten Lehrbücher als ungeeignet und nicht an den GERS angepasst

„Lehrbücher. Nicht dafür geeignet.“ (E300-301),
jedoch erwähnt sie das *Insieme* sehr wohl als ein sehr gutes Lehrbuch, welches sie in ihrem Unterricht verwendet.

„*Insieme* ist da besser geeignet, weil es auch einen österreichischen Hintergrund berücksichtigt. Sprich, dass die Kinder einfach österreichbezogene Themen vielleicht auch und jugendgemäßere Themen dort behandeln. Dort kommen eben auch so Schreibaufträge vor, wie einen Chat zu schreiben oder einen Blog.“ (E317-322)

Am Lehrwerk *Detto Fatto* kritisiert der Lehrkörper die mangelnden Vokabellisten am Ende einer Lektion, da er es als besonders wichtig empfindet, die Vokabeln auswendig zu lernen.

„Was mir am *Detto Fatto* am meisten abgegangen ist, das es am Ende der Lektionen keine Vokabelliste gab. Das standen zwar dann wohl „parole importanti“, die waren dann aufgelistet, aber kein Vokabularium im Sinne dessen, das dort jetzt gestanden ist, ‚andare – gehen‘.“ (E409-411)

„Was für mich jetzt noch ein ganz großes Fragezeichen ist, ist, wie setzen wir das zusammenhängende Sprechen und das dialogische Sprechen das ja vorgesehen ist, dann bei der mündlichen Matura um. Und wie kann oder soll eine dementsprechende Fragestellung ausschauen.“ (E325-328)

Hier wird die mangelnde Fortbildung kritisiert, die nicht genügend Hilfestellungen im Hinblick auf eine optimale Umsetzung der Anforderungen an den Unterricht und das Sprachenlehren leistet.

3.5.1.5.4 Lösungsvorschläge

Die Lehrperson wünscht sich mehr Fortbildungen zum Thema des GERS, sowie der Zentralmatura, mehr Übungsbeispiele, wie man Testformate im Unterricht üben könnte.

„Ich hab da noch wenig Material gesehen und bekommen. War eine Anregung die wir bei der, bei dem letzten Seminar gemacht haben (...) wo wir lernen solche Fragestellungen zu formulieren. Die (beispielsweise) auf dialogisches Sprechen abzielen.“ (E333-339)

Weiter bringt er direkt an der Themenauswahl Kritik an, da es für die Schüler/Schülerinnen nicht realistisch wirkt, wenn sie über die *Sacrada Familia* in Barcelona hören oder sich in einen Passagier der Moskauer U-Bahn versetzen müssen. Die Themen sollten mehr auf Italien fokussiert werden, wie beispielsweise fehlt der Lehrkraft das omnipräsente Thema „Mafia“.

„(...) ich bin dann oft mit so Dingen nicht ganz glücklich, wenn ich bei der Matura über die U-Bahn in Moskau was höre. Oder über die *Sacrada Familia* in Barcelona. Ja, warum mache ich das einen österreichischen Schüler bei der Matura her, warum soll der da jetzt in eine Rolle von einem Italiener schlüpfen der dann einen Reisebericht hört. Also von der Themenauswahl bin ich dort nicht ganz glücklich. Was für mich zum Beispiel bei der neuen Reifeprüfung noch in keinster Weise auch nur irgendwie gekommen ist, ahm... Mafia. Das Thema

scheint nicht zu existieren. Und das stört mich. Weil es einfach ein ein ein Thema ist, das virulent ist, egal wie man dazu steht.“ (E200-207)

Ein Lösungsvorschlag, wie man am besten auf das gewünschte Niveau kommt, wäre für diese Lehrperson die Lernmethode „Italiano con sistema“, wo in den „ersten zwei Lernjahre(n) (...) fundierte Grammatik, also Sprachrichtigkeit (an erster Stelle steht), und 7. und 8. Klasse (...) kann das dann immer mehr in den Hintergrund treten“ (E288-297) nicht zuletzt „aufgrund der Vielfältigkeit der Themen“(E296) die behandelt werden sollen.

Die Lehrbücher sollten alle überarbeitet werden, besonders jene, die in ihrer Auswahl an Themen absolut nicht mehr zeitgemäß sind.

„(teilweise fehlt es an) jugendgemäßere(n) Themen (...) wie einen Chat zu schreiben oder einen Blog. Und das kommt natürlich im *Linea diretta* gar nicht vor. Also insofern gehört es eben überarbeitet.“ (E321-323)

Weiter mangelt es an systematischen und eindeutigen Grammatikerklärungen was unbedingt aufgearbeitet werden muss.

„Was in den meisten Italienischbüchern mir viel zu wenig systematisch ist, das ist eine Erklärung der Grammatik.“ (E377-378)

All dies ist nötig, um die gewünschten Ziele des GERS zu erreichen.

3.5.2 Interpretation zwischen den Fällen

Ziel der Interviews war es herauszufinden, inwieweit der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen im Italienischunterricht umgesetzt wird. Wichtig hierfür war zu erkennen, inwieweit der GERS bei den Lehrkörpern bekannt ist, sowie ob er in der Praxis Anwendung findet. Interessant waren die verschiedenen Wissensstände der einzelnen Lehrpersonen. Während die Person in Fall A kein Wissen über den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen mitbringt („könnte ich da eine multiple choice Antwort haben? Weiß ich nicht.“ A101, „(...) ich kann mit dem Begriff jetzt eigentlich wenig anfangen.“ A110-111) weiß die Lehrkraft in Fall D sehr gut Bescheid und versucht ihn mit ihren Interpretationen im Unterricht umzusetzen („Weil wenn man die Skriptoren von der Zen., also auch GERS (...) diese Korrekturraster für die Zentralmatura mit diese vier Deskriptoren analysiert das, da musst du dich wirklich sehr intensiv damit beschäftigen, mit deinen eigenen Kopf eben und (...) dann entdeckst du doch, dass die Grammatik extrem präsent ist in allen vier Deskriptoren.“ D150-156, „Und wenn du diese Korrekturraster von der Zentralmatura siehst, (...) da muss man ganz genau lesen, dann gibt es so viel Grammatik überall.“ D341-343) ganz abgesehen von Fall B, die natürlich aufgrund ihrer Forschungsarbeit am Ministerium und ihrer Mitarbeit am Lehrplan ein sehr gutes Wissen über den GERS aufweist. („Für mich ist das wichtigste beim GERS, dass im Titel schon drinnen steht, Lernen an erster Stelle, dann erst Lehren und dann Beurteilen. Das was für uns in der Schule am allerwichtigsten ist, ist das Kapitel 4 und das Kapitel 5. Im Kapitel 4 geht es um die kommunikativen Fertigkeiten und im Kapitel 5 geht es um die kommunikativen Sprachkompetenzen.“ B65-68, „Und im Gers haben wir Themenstellungen drinnen, Themenbereiche, die Domänen, diese Themenbereiche spiegeln sich auch wider in den Themen, Pools, den die Lehrer dann sozusagen für die mündliche Reifeprüfung auch vorbereiten sollen.“ B73-76) Fall C und E kennen einzelne Passagen des GERS, jedoch sieht Fall C keine unbedingte Notwendigkeit diesen für ihren Unterricht einzusetzen, aufgrund der Unwissenheit was den eigentlichen Inhalt des GERS betrifft. („Es ist ein bisschen schwierig diese Niveaus umzusetzen (...)“ C83-86, (...) also unter Referenznahmen sehen Sie eben diese Niveaus? Ja, schon.“ C112-114). Fall E kennt

die Inhalte des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen besser, und sieht die Wichtigkeit der Gleichgewichtung aller vier Grundfertigkeiten. („Und das war neu. Dass man, wie soll ich sagen, diese Splittung der Kompetenzen jetzt wirklich versucht hat, da noch stärker einzubringen.“) Sowie sieht er den Zusammenhang zwischen GERS und dem 2004 in Kraft getretenen Lehrplan. („[Die erste Neuerung als Folge des GERS war die Reduzierung der Lehrpläne] „auf 5 Zeilen und einem Verweis auf ein Kompetenzniveau des GERS“ (E237-238)“. Auch die standardisierten Prüfungen „CILS (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera)“¹¹⁰ sind nicht allen Italienischlehrerinnen und -lehrern ein Begriff. Während die Schule der Lehrkraft in Fall D eine Prüfungsschule für CILS Zertifikate ist („Gut, wir haben in der Schule CILS Zertifikate, also es ist für uns Standard geworden. Und ich finde es toll. Wir wissen langsam, was ein A1 ist und ein A2 ist und was ein B1 ist [...]“), kennt die Lehrperson in Fall A nicht einmal den Ausdruck CILS. („Da werden da so CILS Tests... Sind das Auszüge davon? [...] Wovon? [...] Von diesen CILS. [...] Nein. CILS? Nein.“) Aufgrund dessen ist es für Fall D einfacher mit den Kompetenzniveaus umzugehen und die Schüler/Schülerinnen einzustufen als für manch andere Lehrkräfte. („Es ist ein bisschen schwierig diese Niveaus umzusetzen in die Klassensituation. [...] Wenn jetzt Schüler sprechen, da wirklich klar zu sagen, okay, der Schüler ist schon B1 und der Schüler ist aber noch A2, das ist sehr sehr schwierig.“ C86-88)

Die Umsetzung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen war ein weiterer spannender Punkt, da besonders hinsichtlich der Lehrbücher die Meinungen sehr divergierend waren. Während die Lehrpersonen im Fall D ohne Lehrwerk arbeitet („Also ich habe das nicht mehr nötig und ich bin froh, dass ich das nicht mehr brauche. Ich habe mein eigenes Buch geschrieben.“ D141-142) versucht die Lehrkraft in Fall A sich „streng an die Lehrbücher zu halten“ (A93-94), weil sie denkt, so dem Referenzrahmen gerecht zu werden. An diesem Fall war besonders interessant, dass diese Lehrperson mit einem Lehrwerk arbeitet, dass ihr „gar nicht gefällt“ (vgl.A50) nur weil es an der Schule an der sie unterrichtet empfohlen wird. Die Schwierigkeit liegt darin, dass sie aus-

¹¹⁰ <http://cils.unistrasi.it/> [5.3.2013, 12:30]

schließlich mit diesem Lehrwerk arbeitet einfach weil sie Unterlagen braucht, an die sie sich festhalten kann, und welche ihr Sicherheit geben. Für eigene Recherchen wäre sie ihrer Meinung nach noch zu unerfahren und damit zeitlich und thematisch überfordert. Von mehreren Lehrpersonen wird das Lehrbuch *Detto Fatto* positiv erwähnt, wenn auch nicht alle Bände dieser Ausgaben für den Unterricht geeignet erscheinen. („Es gibt österreichische Lehrwerke an denen Leute mitgeschrieben haben oder die von Leuten geschrieben wurden, die auch in sämtlichen Arbeitsgruppen was Item Writer betrifft, also Entwickler der Zentralmatura betrifft, drinnen sind und daher wissen sie ganz genau, was die Voraussetzungen sind“ B114-117), „Obwohl das *Detto Fatto 3* und das Letzte ist sehr gut. Weil die Autorinnen haben auch mehr Erfahrungen über die Zentralmatura. 1 und 2 ist ein bisschen zu langsam.“ D114-115, „Aber was gut ist, ist das *Detto Fatto Maturità*, das ist sehr gut. Mit dem arbeite ich in der, das hab ich auch den Maturanten in der 8. Klasse empfohlen, sie mögen sich das besorgen, sie können das auch sehr viel im Eigenstudium machen. Dort sind sehr viele, das ist sehr gut. Dort sind sehr viele Impulse drinnen für Schreibaufträge, die sie selber produzieren können. Da sind Hörtexte drinnen, Hörbeispiele, Lesetexte auch, Spracherwerb im Kontext. Also das ist sehr vielfältig und bereitet die die Maturanten oder die Schüler der 8. Klasse sehr gut auf die Matura vor. Das *Detto Fatto Maturità* ist super.“ E411-417) Als nicht geeignet für die Arbeit mit Schülern und Schülerinnen wird zwei Mal das Lehrbuch *Linea diretta* genannt, weil „es sind die Hörtexte alt, [...] sind Lesetexte drinnen aus dem Jahre 1995. Sprich, jetzt dann um Geldbeträge geht, es gibt dort auch noch die Lira drinnen. [...] Und einfach von der, die Themenauswahl ist [...] nicht mehr aktuell, weil es in den 90-iger Jahren stehen geblieben ist. Von der Auswahl der Texte, von der Auswahl der Themen und es ist einfach ein Buch für die Erwachsenenbildung.“ (E302-309)

(„also wenn man es jetzt vergleicht mit *Linea Diretta* [...] die es da zu Beginn gab, also kann man es eigentlich nicht mehr vergleichen.“ C140-152)

Ein wichtiger sehr divergierender Punkt zwischen den Lehrkräften ist die Auffassung eines gelungenen Sprachenlernens und -lehrens. Die zwei „Fronten“ stellen einerseits die Verfechter der Grammatikmethode dar, andererseits jene, die handlungsorientierten Unterricht führen möchten. („Die sind auch so situativ. Das ist z.B., das fängt auch immer mit so Dialogen oder so an.“ A88, „was ganz wich-

tig ist [...] dass es kompetenzorientiert sein soll und nicht wissensorientiert.“ B32-33, „Das Vermitteln von Lesetechniken, also das was im Vordergrund auf jeden Fall steht ist den Schüler zum autonomen Lerner hin zu führen.“ B142-143, „[...] was von den Lehrern draußen sehr sehr stark kritisiert wird ist, dass es in diesen Lehrwerken keine Vokabellisten hinten gibt. Aber es geht nur so, das Lernen, dass die Schüler wirklich nicht stur Vokabeln [...] Deutsch-Italienisch lernen, sondern dass es im Zusammenhang lernen.“ (B117-120),

Es gibt Lehrkräfte die die Grammatik in den Vordergrund stellen, weil sie die Meinung vertreten, ohne Grammatik könne der/die Schüler/Schülerin die Sprache nicht erlernen. („Es gibt Kollegen oder Fachleute, die meinen, ja die Grammatik ist im Hintergrund, ich glaube nicht, dass es so im Hintergrund ist. Weil wenn man die Deskriptoren [...] [vom GERS] diese Korrekturraster für die Zentralmatura mit diesen vier Deskriptoren analysiert, [...] Dann entdeckst du doch, dass die Grammatik extrem präsent ist in allen vier Deskriptoren.“ D150-156) Primär wichtig ist ihnen das Auswendiglernen von Vokabeln um sie dann anwenden zu können. („Und ja, und wir geben Vokabel ohne Vokabel kann man nicht reden, ohne Vokabel kann man absolut nichts. Das ist die Sprache, die ich jetzt spreche, ist nur Vokabel die zusammen funktionieren.“ D366-368, „also wir haben eine neue Lernmethode, die uns erlaubt, so schnell zu sein, wie noch nie in Grammatikteile, Beschleunigung von Verben und dadurch Satzbau sind dann sehr intensiv von Anfang an zu üben, dass das Kind sehr schnell selbständig wird.“ D263-265) Eine andere Lehrkraft unterstützt die Ansichten jener in Fall D: „[...] also wenn es jetzt neue, ein neuer Grammatikpunkt ist, dann erkläre ich das meistens, schreib es an die Tafel. Also es ist Frontalunterricht. Meistens aus Zeitersparnis, weil glaube ich zumindest, dass es dadurch dann einfach einmal erklärt ist und sie müssen das Rad nicht neu erfinden.“ (E161-164), „[...] [Das richtige wäre] die ersten zwei Lernjahre, 5. und 6. Klasse fundierte Grammatik, also Sprachrichtigkeit, dass [...] dort wirklich einfach eine Basis und dass sie auch ein entsprechendes Rüstzeug in die Hand geben können.“ E283-285, „Und 7. und 8. Klasse dort aufgrund der Vielfältigkeit der Themen die dort natürlich behandelt werden sollen, dort kann das dann immer mehr in den Hintergrund treten. Aber wenn die Basis entsprechend gut gelegt ist, dann wird es dort auch nicht mehr so große Probleme geben.“ E 290-293.

Und auch Fall C vertritt eine ähnliche Meinung: „Weil einfach Schüler lernen Vokabular, das versuchen sie auch anzuwenden.“(C89), nur so sieht sie ein erfolgreiches Sprachenlernen.

Die Lehrpersonen sehen meist keine großen Probleme bei der Umsetzung, das meist genannte Argument hierfür ist Zentralmatura. Durch die Zentralmatura sind die Lehrer und Lehrerinnen nun mehr oder weniger dazu gezwungen, ihren Unterricht kompetenzorientiert zu gestalten, die Gleichgewichtung aller vier Grundfertigkeiten muss geübt werden, damit die Schüler/Schülerinnen die Matura positiv absolvieren können. „Und ich finde diese Neuigkeit, wenn es eine Neuigkeit ist, toll, weil wir haben davon gewusst aber wir haben das in der Schule nicht ernst genommen, wir haben alle weitergemacht. So wie früher und jetzt sind wir gezwungen.“ (D14-16)

Auch im Lehrplan wurden die Grundsätze des GERS berücksichtigt und es gibt auch schon Lehrbücher, die den Ansprüchen auch „innerhalb der Hülle“ entsprechen. Es wurde also schon sehr viel in diese Richtung unternommen, trotz allem fehlt der klare Blick auf das Gesamte.

Die Lehrkräfte sehen also keine großen Umsetzungsschwierigkeiten wie jene interviewte Person in Fall A, da sie sich streng an die Lehrbücher hält, und so dem Ziel nicht entgehen kann. ([...] da wird man eh so hingeführt.“ A120) Schwierigkeiten liegen eher an der Differenzierung der Kompetenzniveaus wie im Fall C explizit erwähnt wird: „Das heißt, es ist mittlerweile schon sehr viel getan [...] in diese Richtung [...] das einzige was sehr schwierig [ist] diese Grenzen wirklich zu finden. [...] Richtig die Differenzierung.“C158-161. Natürlich sieht Fall B keine Schwierigkeiten am Produkt des GERS an sich, da sie am Lehrplan der auf den GERS gestützt wurde, mitgearbeitet hat, und ihn so faktisch propagiert, sondern nur an der Bereitschaft der Lehrer und Lehrerinnen ihren Unterricht dahingehend zu ändern „dass sie ihren Schülern was zutrauen, dass sie es auch eigenständig machen können [...]“ B60 , „Von der Wissensabfrage weg hin zum spontanen Produzieren.“B57.

Ein Kritikpunkt, der von mehr als der Hälfte der interviewten Lehrkräfte genannt wurde ist nicht das Ziel an sich zu erreichen, sondern er liegt am Weg dahin. Sie kritisieren den kommunikativen Ansatz und das Fehlen der expliziten Lehre der Grammatik sei es im GERS, im Lehrplan, oder in den Lehrwerken. Dies ist aber

eine Grundsatzfrage, die wir vor rund 40 Jahren oder schon länger diskutierten. (Die Grammatik-Übersetzungsmethode war noch vor der Audiolingualen Methode aktuell)¹¹¹

Eine Lösung sehen zwei Lehrkräfte im ihnen bekannten Lernsystem „italiano con sistema“ Hier steht in den ersten beiden Lernjahren die Grammatik im Vordergrund um den Schülerinnen und Schülern die Basis der Sprache zu erklären, dann erst soll der kommunikative Ansatz zum Tragen kommen. („Also ich hab den Eindruck wir verlieren das Niveau, weil wir nicht gewusst haben, wie machen wir das mit der Grammatik. Ich glaube die Grammatik ist mit drinnen, obwohl wir das nicht sehen wollen.“ D337-339, [Sinnvoll wäre in den] „ersten zwei Lernjahre[n] (...) fundierte Grammatik, also Sprachrichtigkeit, und 7. und 8. Klasse (...) kann das dann immer mehr in den Hintergrund treten“ E283-292 nicht zuletzt „aufgrund der Vielfältigkeit der Themen“ E291)

Einig sind sich beinahe alle Lehrkräfte bezüglich der Lehrbücher, nämlich meinen sie, dass alle Lehrbücher überarbeitet gehörten. Einzelne Passagen von *Detto Fatto* oder *Insieme* werden zwar positiv erwähnt, jedoch fehlt es an einem Lehrwerk das man zur Gänze im Unterricht unterstützend einsetzen kann. Sowie wünschen sich alle Lehrkräfte mehr Fortbildungen zu dem Thema des GERS, sowie zu den neuen Testformaten der Zentralmatura.

3.5.3 Fazit

Betrachtet man die fünf Interviews kann erkannt werden, dass durchwegs doch engagierte Lehrerinnen und Lehrer befragt wurden. Obwohl das Verständnis über den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen an vielen Seiten fehlt, würden sie gerne alle den Ansprüchen des GERS entsprechen, oder besser formuliert, möchten sie ihre Schülerinnen und Schüler bestmöglich in Hinblick auf die Zentralmatura unterstützen, denn der GERS lässt sich laut der Lehrkräfte nicht mehr von der Zentralmatura trennen, da alle Lehrer/Lehrerinnen den Fokus auf einen positiven Abschluss dessen legen. Keine Lehrperson spricht vorder-

¹¹¹ Gabriele Kniffka u. Gesa Siebert-Ott, Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen, Paderborn 2009, S92f.

gründig vom Sprachenlehren für das zukünftige Leben der Lernenden, es wird zwar hier und da, besonders von der Lehrkraft in Fall D erwähnt, jedoch steht das Absolvieren der Matura immer an erster Stelle. So müssen die Lehrer und Lehrerinnen ihren Unterricht hinsichtlich der Vorrangstellung der Kompetenzorientierung vor dem Sprachwissen, jetzt zwangsläufig umstellen, da sie sonst ihr Ziel, nämlich einen positiven Erfolg der Schülerinnen und Schüler bei der Zentralmatura nicht oder nur schwer erreichen würden. Ein Faktum ist leider sehr präsent, nämlich dass die Lehrkräfte durchwegs nur über sehr wenig Wissen über den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen verfügen. Zu sehen ist jedoch, dass jene Lehrkörper, die weniger Scheu vor Neuem haben, eindeutig mehr Wissen über den GERS aufweisen können als andere, welche vielleicht schon mit der Situation an sich, dem Lehren überarbeitet sind und es so nicht schaffen, die aktuellen Tendenzen und Anforderungen zu verfolgen. Manche sind auch einfach nur so festgefahren in ihren Methoden, wie sie den Unterricht führen möchten, dass sie diesen / ihren Alltag nicht aufgeben wollen.

Oft denken Lehrkräfte dem GERS zu entsprechen, jedoch interpretieren sie ihn auf ihre eigene Art und Weise. Beispielsweise spricht eine Lehrkraft von der Freiheit, die der GERS den Lehrerinnen und Lehrern gibt eigens zum Ziel zu kommen. Hier lässt sich ein Verständnisproblem vermuten, da dieses genannte Ziel nicht nur das Sprachwissen integriert, sondern vorrangig die Kompetenz in verschiedenen Situationen sprachlich adäquat handeln und interagieren zu können. Diese Lehrkraft, die ein explizites Lehren der Grammatik am Beginn jedes Sprachenlernens unterstützt, meint das Ziel bei einem vierjährigen Fremdsprachenunterricht sei die Sprachkompetenz B1, so glaubt sie, sie müsse nur bestimmte Grammatik und Vokabeln lehren, damit die Schülerinnen und Schüler bei der Matura die Grammatikerfordernisse, sowie Vokabeln verschiedener Register beherrschen. Diese Lehrkraft erwähnte auch, dass ihren Kollegen / Kolleginnen und sie eigens den Weg zum Ziel bestimmen dürfen. Der GERS besagt Unterricht soll handlungsorientiert sein, jedoch die sprachlichen Handlungen sollen die Schülerinnen und Schüler setzen, nicht die Lehrkräfte. Somit ist es wichtig, dass man den GERS auch so interpretieren kann, dass unter der Selbstbestimmung des Weges zum Ziel die / der Schülerin / Schüler verstanden wird, welcher mit seinen zuvor erlernten Strategien ein bestimmtes sprachliches Ziel verfolgen und erreichen kann. Die Lehrkräfte sollen lediglich unterstützend wirken, um den Lernen-

den das notwendige Handwerkzeug, nämlich die nötigen Kompetenzen zu vermitteln um in sprachlichen Situationen handeln zu können.

Weiter meint die Lehrkraft in Fall E er würde die „vier Kompetenzen ausgewogen über das Schuljahr“ (E179-180) verteilt unterrichten. Vielleicht legt sie deshalb, weil sie der Meinung ist, Kompetenzen seien einzig und allein die Grundkompetenzen, keinen Wert auf kompetenzorientierten Unterricht und hält am Lehren expliziter Grammatik und dem Auswendiglernen von Vokabeln als Voraussetzung für erfolgreiches Sprachenlernen fest.

Nach der Analyse dieser Interviews muss man erkennen, dass die aktuelle Tendenz der Lehrer/Lehrerinnen großteils wieder zurück geht zur Grammatikvermittlung. Dies stellt eine bereits Jahrhunderte lange kontroversielle Diskussion dar, eine Fremdsprache „kommunikativ durch Interaktion oder mit Grammatik“¹¹² zu lehren oder besser zu lernen. Die Frage, die sich daraus ergibt, dass Lehrkräfte die Grammatik als den einzig funktionierenden Weg für das Erlernen einer Fremdsprache sehen, wäre dann jedoch, sind die Lehrkräfte überhaupt schon von dieser Orientierung weggekommen? Oder sind sie dort noch immer festgefahren? Weiter findet hier die Grundsatzfrage „ob Sprachlernen bewusst über explizite Grammatik oder Spracherwerb unbewusst durch Kommunikation erfolgt“¹¹³ Platz. Lehrerinnen und Lehrer übersehen also die aktuellen Fachdidaktikdiskussionen wo explizite Grammatik zu lehren an Stellenwert verloren hat zugunsten einer funktionierenden Kommunikation.¹¹⁴ Was macht es aus, dass Lehrer und Lehrerinnen ihren Schüler/Schülerinnen so wenig Selbstständigkeit zutrauen um selbst auf Grammatikpunkte aus einer Situation heraus drauf zu kommen?

Ganz besonders weil die letzten Gehirnforschungen vom anerkannten Gehirnforscher Manfred Spitzer zeigen, dass ein Lerner Regeln unbewusst an Beispielen

¹¹² Robert Tanzmeister Hg., Lehren, Lernen, Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten, Wien 2008, 251.

¹¹³ Robert Tanzmeister Hg., Lehren, Lernen, Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten, Wien 2008, 251.

¹¹⁴ Vgl. Robert Tanzmeister Hg., Lehren, Lernen, Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten, Wien 2008, 251f.

lernt,¹¹⁵ das heißt wenn das Hirn genug Beispiele zur Verfügung gestellt bekommt, filtert es selbst die Regel heraus.

Andererseits spricht diese neue Lernform, die eine der Lehrkräfte vertritt, genau wie Manfred Spitzer davon, dass Kinderköpfe zuerst die Ausnahmen lernen, und dann auf die Regel stoßen.¹¹⁶

Wichtig für einen Lernenden ist, Grammatik beispielsweise anwenden zu können. Sie nur erklärt zu bekommen hilft nicht ausreichend, um sie in sprachlichen Situationen auch anwenden zu können, es ist laut aktuellen Forschungen, wie zuvor illustriert, nicht einmal dienlich. Lerner sollen dazu befähigt werden in sprachlichen Situationen zu einem Ziel zu gelangen und hierfür alle benötigten Kompetenzen zu erringen. Vokabeln sollen sinnvoll in Wendungen und aus einem Kontext heraus erarbeitet werden, um danach auch Anwendung finden zu können. Nur so kann man laut der aktuellen Gehirnforschung Lexeme längerfristig lernen und im Gehirn speichern. Warum Lehrkräfte jedoch immer noch das sture Vokabelauswendiglernen wichtig finden oder als hilfreich darstellen, ist fragwürdig. Wozu lässt man Lernende auswendig lernen? Dies befähigt sie zu nichts, genauso wenig spricht es irgendeine Kompetenz an. Wie die Neurolinguistik zeigt, sind „explizites deklaratives Wissen über Sprache und prozedurales Wissen als konkretes Anwendungswissen von Sprache“¹¹⁷ sogar in verschiedenen Arealen des Gehirns zu finden und werden daher auch nicht gemeinsam aktiviert. Das heißt, wenn Schülern Grammatik explizit gelehrt wird, heißt das noch nicht, dass sie dieses dann auch in einer kommunikativen Situation anwenden können.¹¹⁸ Es ist einfach eine Methode die schon im alten Latein und Griechischunterricht Anwendung fand, und deshalb als erprobt gesehen wird und immer noch, trotz aller Neuerungen in allen Bereichen der Forschung angewendet wird. „Alles was alt ist, ist gut“ hört man so manche Menschen in allen Lebenslagen sagen, jedoch ist das eine Einstellungssache. Wenn man nicht mit der Zeit geht, kann man in der

¹¹⁵ Vgl. Manfred Spitzer, Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg 2006, 68ff.

¹¹⁶ Vgl. Fall D und Manfred Spitzer, Lernen. Die Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg 2006, 73.

¹¹⁷ Robert Tanzmeister Hg., Lehren, Lernen, Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten, Wien 2008, 269.

¹¹⁸ Vgl. Robert Tanzmeister Hg., Lehren, Lernen, Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten, Wien 2008, 269.

Gesellschaft zwangsläufig nicht gut überleben, vielleicht läuft diesen Menschen die Zeit zu schnell, und sie kommen mit der Realität die sich immer verändert nicht klar. Eines ist zumindest klar, wenn man Neuerungen gegenüber verschlossen ist, das eigene Arbeiten nicht immer am neuesten Forschungsstand halten möchte, und sich selbst zu wenig fortbildet, beziehungsweise gar kein Interesse oder keine Notwendigkeit darin sieht, ist im Lehrberuf eindeutig fehl am Platz. Lehrerinnen und Lehrer haben Verantwortung den Schülerinnen und Schülern gegenüber. Sie sind Teil der Erziehung und können viel zum weiteren Leben der Jugendlichen beitragen. Es ist wichtig, ein richtiges Vorbild zu sein, und dazu gehört eine gewisse Offenheit sein eigenes Arbeiten immer wieder zu überschreiben um den Lernenden bestmögliche Bildung in ihr weiteres Leben mitzugeben.

Weiter steht durchgehend das Sprachwissen statt der Kompetenzorientierung im Vordergrund. Manche Lehrerinnen und Lehrer sehen Vokabelwiederholungen oder Grammatiküberprüfungen als Abfragen einer Kompetenz (vgl. Kapitel III.4.1.3.1.), man sollte hier aber klarstellen, dass Sachkompetenz alleine nicht zum Ziel einer sprachlichen Aufgabe führen kann. Auch bei der Leistungsbeurteilung darf diese Sachkompetenz nicht alleine ausschlaggebend sein. Im heutigen Fremdsprachenunterricht muss der Prozess des Sprachenlernens miteingebunden werden. Vordergründig wichtig soll nicht mehr die Wissensorientierung, sondern muss die erfolgreiche sprachliche Kommunikation mit dem Erreichen eines Zieles sein. Der GERS spricht von kommunikativen Aufgaben die mittels Strategien der Lernenden erreicht werden sollen.¹¹⁹

Zwar sehen alle Lehrerinnen und Lehrer die Gleichgewichtung aller vier Fertigkeiten als sehr wichtig, jedoch wurde die Wichtigkeit des Prozesses dahin vergessen. Das explizite Lernen der Grammatik und das Vokabular findet Anwendung und das finden die Lehrkräfte genug um von kompetenzorientiertem Unterricht zu sprechen.

Besonders zu erwähnen ist auch, dass diese Lehrkräfte, die das Lernen der Grammatik induktiv bevorzugen, dies zwar verfolgen jedoch alleine mit dem Ziel die Grammatik zu erkennen. Hier fehlt der kommunikative handlungsorientierte

¹¹⁹ Vgl. Europarat, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Berlin u.a. 2001, 26.

Ansatz, denn zu welchem kommunikativen Zweck die Schülerinnen und Schüler einen Grammatikpunkt benötigen und welches Ziel sie damit verfolgen können wird nicht erarbeitet oder geklärt.

Vermuten lässt sich an dieser Stelle, dass die Lehrkräfte nicht weiterentwickelt haben. Sie unterrichten nach wie vor nach dem gleichen Schema und nennen ihren Unterricht genau so, wie es die aktuellen Führungskräfte gerne hören möchten. Laut GERS soll der Unterricht handlungsorientiert und kompetenzorientiert sein, also „verkaufen“ Lehrerinnen und Lehrer ihren Unterricht nun auch so. Sie ändern nichts an ihren Methoden oder Einstellungen ihres Unterrichts, lediglich die Überschrift wird abgewandelt. Laut Segermann müssen dem Lerner Lernbausteine zu Verfügung gestellt werden. Die Verbindung dieser fremdsprachlichen Lexiko-syntaktischen Formgebilde hilft, damit eine Kommunikation stattfinden kann.¹²⁰

Den Lehrkräften ist weiter fast durchwegs die Kulturvermittlung wichtig. Sie sehen auch diese als einen wichtigen Punkt der Fremdsprachenvermittlung. Jedoch vergessen sie auch hier, dass vordergründig Kompetenzen stehen müssen, damit die Lernenden zu handeln lernen, Ziele in sprachlichen Situationen zu erreichen. Den Lehrkräften geht es hier aber in erster Linie um das Wissen, das sie über die Kultur darlegen möchten und weniger um ein Ziel, dass sie damit mittels dieses Wissens sprachlich erreichen können.

Die Wichtigkeit des Einsatzes authentischer Texte im Unterricht ist vielen Lehrerinnen und Lehrern klar, jedoch denken hierfür die meisten Lehrkräfte nur an authentische Hörbeispiele und weniger an die Wichtigkeit dieser für die Lesekompetenz. Eine Lehrkraft meint, wenn sie sich streng an das Buch hielte, würde sie dem GERS entsprechen, jedoch kann man die Lesekompetenz nicht ausreichend schulen, wenn man kein authentisches Material in die Unterrichtseinheiten einbezieht. Für die Lesekompetenz in vielen Bereichen benötigt man schüleradäquate Inhalte, die sie interessieren, um die Schülerinnen und Schüler wirklich lernprozessgesteuert Lesen zu lassen. Die Schulbücher bieten hier jedoch größtenteils spracherwerbsorientierte Texte, welche nur auf die induktive Erarbeitung von

¹²⁰ Vgl. Robert Tanzmeister Hg., Lehren, Lernen, Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten, Wien 2008, 273.

Grammatik und Wortschatz ausgerichtet sind, und so nicht ausreichen um eine Lesekompetenz aufbauen zu können. (vgl. Kapitel 2.3.5.4)

In den letzten Jahren wurde in der Spate Schulunterlagen schon sehr viel richtige Arbeit getan, aber das darf jetzt nicht stocken. Zwar haben bereits fast alle Lehrbücher ihr Siegel des Europarats inne, jedoch sind noch zu viele Lehrbücher am Markt, die mit den Anforderungen der neuen Matura nicht kompatibel sind, diese müssen überarbeitet werden. Als eines dieser überarbeitungswürdigen Lehrbücher wird bei den interviewten Lehrkräften des öfteren *Linea diretta* genannt, welches jedoch auf der offiziellen Webseite des Bundesministeriums für Umwelt und Kultur als "Kompetenzorientiertes Schulbuch" genannt wird.¹²¹

Wie bereits zuvor des Öfteren erwähnt, steht bei den Lehrerinnen und Lehrern oft die sprachliche Richtigkeit im Fokus. Grammatik steht anstatt eines kommunikativen Unterrichts am Beginn des Sprachenlernens, obwohl im GERS explizit die Wichtigkeit des Kompetenzenlehrens und -lernens steht und er dem Vorrang gegenüber der Sprachrichtigkeit einräumt, überhören oder überlesen diese Tatsache viele Lehrkräfte. Sie sind wenig gewillt, ihren Unterricht umzugestalten hin darauf, dass Schülerinnen und Schüler befähigt werden, in verschiedenen Situationen unterschiedlich sprachlich handeln können. Hauptinhalt bleibt das Sachwissen und die sprachliche Richtigkeit. Themen stehen im Vordergrund. Viele Lehrerinnen und Lehrer kritisieren, dass eben diese Sprachrichtigkeit in den Hintergrund gerückt ist. Nur sehen diese die Wichtigkeit des kompetenzorientierten Handelns nicht, da nur so der Inhalt austauschbar wird und die Schülerinnen und Schüler ihr Sprachwissen auch nach der Schulzeit in realen Situationen anwenden können.

Die Lehrer/Lehrerinnen, die Ahnung vom GERS haben, trennen ihn nicht mehr von der Zentralmatura. Vermutlich ist erst durch diese Zentralmatura das Bewusstsein über den GERS gekommen. Wie eine der interviewten Lehrpersonen sagte, jetzt haben die Lehrer/Lehrerinnen keine andere Wahl mehr. Sie müssen ihren Unterricht ändern, sie können nicht nur noch die Fertigkeit Schreiben ge-

¹²¹ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22176/reifepruefungneu_schulb.pdf [3.3.2013, 10:55]

wichten, weil so würden sie ihre Schüler/Schülerinnen nicht genug auf die Matura vorbereiten. Als Lehrer/Lehrerin hat man Verantwortung, und dieser sollte man gerecht werden.

Wichtig hierfür wäre in der Lehrerfortbildung einen Schritt weiter zu gehen. Die meisten Lehrkräfte kritisieren die mangelnden Informationen. Jedoch ist ein/eine Lehrer/Lehrerin nicht schon alleine ihres / seines Berufes wegen dazu angehalten, sich immer weiterzubilden und am neuesten Stand zu halten?

Dennoch stellt der Wunsch an Weiterbildungsmöglichkeiten, vor allem hinsichtlich der Zentralmatura, das wichtigste Anliegen aller interviewten Lehrkräfte dar. Alle möchten hier mehr Unterstützung, genauere Erklärungen aller Testformate, vielleicht ist das der Grund, warum Lehrkräfte so große Scheu vor der Zentralmatura haben. Sie haben "Angst" zu versagen, einfach weil es "etwas Neues" ist. Sie wollen explizite Fortbildungsseminare dafür, da für Eigenrecherchen zu diesem Thema im Unterrichtsalltag die Zeit fehlt. (Fall E hat den Zeitmangel explizit erwähnt)

4 Schlussbetrachtung

In der hier vorliegenden Arbeit wurden qualitative Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt, um den aktuellen Umsetzungsprozess des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens an österreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen zu erfahren. Die qualitativen Interviews eigneten sich für die Befragungen sehr gut, da die Experten vor allem aus ihrem persönlichen Unterrichtsalltag erzählen sollten. Überraschend jedoch war das mangelnde Wissen, dass die Lehrkräfte bezüglich des GERS mitbrachten. Viele erwähnten ihn lediglich in Zusammenhang mit der zukünftigen Zentralmatura. Nicht alle Lehrkräfte sahen den Zusammenhang zwischen GERS und dem 2004 publizierten und bereits auf den GERS abgestimmten Lehrplan, wo erstrebenswerte Kompetenzen sowie die Deskriptoren festgeschrieben wurden. Mancherorts ist es sehr schwierig Interviewpartner zu finden, da viele Lehrkräfte „Angst“ haben, beobachtet zu werden. Sie haben Respekt davor, nicht den Anforderungen des Lehrerdaseins zu entsprechen, im Gegenzug sind sie aber auch nicht bereit für Eigenrecherche Zeit zu „opfern“. Fortbildungen sind erwünscht, jedoch vielleicht auch nur am Papier, da die Lehrkräfte durchwegs erklären, sie wären mit ihren Unterrichten an sich schon ausgelastet. Eines der prägnantesten Ergebnisse stellt die Tatsache dar, dass eine Lehrkraft eine Methode entwickelte, mit der, ihrer Meinung nach, Schülerinnen und Schüler eine Fremdsprache bestmöglich erlernen können. Der Fokus hierbei liegt auf dem Lehren der Grammatik in den ersten beiden Lernjahren, sowie dem Auswendiglernen von Vokabeln seitens der Schülerinnen und Schüler. Erst danach sei es möglich, eine Kommunikation zu führen und die kommunikative Kompetenz des GERS zu schulen. Mit dieser Ansicht steht sie nicht alleine da, so kennt eine weitere Lehrperson diesen Ansatz und versucht ihn bereits in ihrem Unterricht einzusetzen. Somit kann ein Außenstehender eine Entwicklung weg vom kommunikativen Ansatz erkennen, sowie ein Entfernen der Grundsätze die den Prozess des Sprachenlernens sowie das Sprachkönnen vor das Sprachwissen stellen. Wieder steht bei dieser Methode der Lehrer statt dem Lerner im Mittelpunkt, der mittels Frontalunterrichts die Grammatik vermittelt. Die interviewten Lehrer kritisieren, dass Sprachrichtigkeit für eine aktive Interaktion in den Hintergrund rücken soll.

Aufgrund dieser zuvor beschriebenen Tatsachen, wäre es interessant, weitere Forschung hinsichtlich der Kritik am kommunikativen Ansatz im Sprachenlehren zu tätigen. Sind mehr Lehrpersonen als die in dieser Arbeit Interviewten unzufrieden damit? Sind die Lehrer vielleicht einfach noch nicht bereit sich dafür zu öffnen? Im Moment leben wir im Zeitalter des postkommunikativen Ansatzes, welcher jedoch auch nicht explizit auf die korrekte Sprachbeherrschung abzielt. Wie kann man Lehrerinnen und Lehrer davon überzeugen die Schülerinnen und Schülern auf das außerschulische Leben mittels Sprachkompetenzen vorzubereiten?

IV. ZUSAMMENFASSUNG

In der vorliegenden Diplomarbeit wird ein fachdidaktisches Thema behandelt, welches sich aufgrund der Lehramtsanwertung der Verfasserin passend darstellt. Die Arbeit trägt den Titel „Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen an österreichischen AHS (Ostösterreich) – Ein radikaler Paradigmenwechsel. Zum aktuellen Umsetzungsprozess“.

Wie der Titel schon verrät wird eine empirische Feldforschung durchgeführt, um den aktuellen Italienischunterricht an ostösterreichischen Allgemein Bildenden Höheren Schulen zu erforschen.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen, welcher 2001 vom Europarat publiziert wurde, möchte in erster Linie eine Einheit für das Sprachenlernen in ganz Europa schaffen, wonach Sprachkompetenz international vergleichbar wird.

Im ersten Teil der Arbeit werden die theoretischen Hintergründe der qualitativen Sozialforschung im Gegensatz zur quantitativen Forschung beleuchtet. Die qualitative Sozialforschung konzentriert sich auf die Beobachtung von Situationen und / oder Personen in ihrem alltäglichen Umfeld. Grundlegend für die qualitative Forschung ist, dass trotz aller Offenheit dem zu untersuchenden Gegenstand gegenüber eine konkrete zu erforschende Fragestellung dahinter steht. Die qualitative Analyse der Interviews wird nach der Theorie von Philipp Mayring und Uwe Flick durchgeführt. Wichtig für qualitative Analyse ist, dass sie neben der zuvor erwähnten Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand, den Forschungsprozess begleitend methodisch kontrollieren müssen. Nur wenn die einzelnen Schritte der Analyse offen dargelegt werden, kann das Ergebnis wissenschaftlich nachvollziehbar vertretbar werden.

Um die vorliegende Forschungsfrage beantworten zu können, wurden Experteninterviews durchgeführt, welche trotz ihrer Offenheit im Gespräch mittels Nachfragen bestimmte Fragen zu beantworten versuchen. Interviewgespräche beinhalten laut Philipp Mayring drei Arten von Fragen, nämlich allgemeine Einstiegsfragen, Leitfadenfragen welche der Interviewer zuvor zum Thema erarbeitet hat, und Ad-hoc-Fragen welche für den Verlauf des Gesprächs unabdingbar sind.

Im nächsten Kapitel der vorliegenden Arbeit werden die Grundsätze des GERS erarbeitet. Zuvor wird die „Stellung“ der Fremdsprachen an österreichischen AHS erläutert und erklärt, dass Italienisch immer zumindest die zweite lebende Fremdsprache darstellt. Um die Anforderungen des Lehrplans, der im nächsten Punkt beschrieben wird, besser verstehen zu können, wurden Lehrpläne ausgewählter Schulen abgebildet. Der Lehrplan der Fremdsprachen wurde im Zuge einer AHS-Oberstufenreform erarbeitet und 2004 publiziert, wo er in erster Linie auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen abgestimmt wurde.

Bevor das Sprachenlehren eine europaweit gleiche Grundlage bekam, gab es in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts verschiedenste Konzepte. Unter diesem Punkt werden die wichtigsten Ansätze, von der Grammatik-Übersetzungsmethode im 19. Jahrhundert, über die Direkte Methode oder Reformmethode, die Audiovisuelle und Audiolinguale Methode bis hin zur Kommunikativen Didaktik, dem interkulturellen Ansatz und den aktuellen Postkommunikativen Strömungen. Diese unterschiedlichen Ansätze sind zeitlich nur schwer zu erfassen oder abzugrenzen, da es des Öfteren zu Überlagerungen und Kombinationen mehrerer Überlegungen des Fremdsprachenlehrens kam.

Im nächsten Kapitel wird der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen genauer behandelt. Es wird gezeigt, was dieses Kompositum an Wörtern überhaupt bedeutet, da in den durchgeführten Interviews klar herauszuhören ist, dass Lehrkräfte diesen Begriff nur wenig kennen. Ein vorrangiges Ziel des Fremdsprachenunterrichts soll sein, Schülerinnen und Schüler zu einem reflexartigen Handeln und Interagieren in der Fremdsprache zu befähigen, wobei das sprachliche Ziel immer im Fokus stehen soll. Der GERS beinhaltet nicht nur die Globalskala wo die sechs Referenzniveaus der Sprachkompetenzen festgehalten sind um den Lernprozess der Lernenden punktuell messen zu können, sondern beschreibt auch explizit Ziele, Inhalte und Methoden wie man Lernende auf die kommunikative Nutzung des Sprechens hinsichtlich der Verfolgung eines Ziels vorbereiten kann. Hauptaugenmerk im Fremdsprachenunterricht soll immer die Befähigung der Schülerinnen und Schüler sein, Sprache als Bewältigung kommunikativer Aufgaben spontan nutzen zu können. Wie der Titel schon verrät, steht im Zentrum jedes Fremdsprachenlernens immer der Lerner selbst, so rückt

die / der Lehrerin / Lehrer in den Hintergrund um lediglich eine unterstützende Stellung hinsichtlich des Erlernens der notwendigen Strategien und Kompetenzen um die Sprache für kommunikative Zwecke zu nutzen, einzunehmen.

Nachdem die für die Schulen relevantesten Punkte des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen aufgezeigt wurden, beschrieben wurde, dass der GERS in der heutigen Zeit der verstärkten Mobilität innerhalb Europas eine effektivere internationale Kommunikation sicherstellen soll, werden die Ansätze des GERS erläutert. Der handlungsorientierte Ansatz spricht vom Lernen als einem sozial Handelnden, der in bestimmten Situationen und Umgebungen verschiedene kommunikative Aufgaben, welche kognitive und emotionale beinhalten, bewältigen muss. Wichtig ist hierfür der Begriff des lebenslangen Lernens um die Schülerinnen und Schüler auf die nachschulische Welt sprachlich vorzubereiten. Der kompetenzorientierte Ansatz möchte den bisherigen Fokus auf Inhalte, nun auf Kompetenzen, welche man zum Handeln in einer Fremdsprache benötigt, lenken. Lerner- und Prozessorientiert meint wie bereits zuvor erwähnt, dass der Lerner und sein individueller Lernprozess in den Mittelpunkt rücken sollen. Vor allem ist der GERS aber auch kommunikativ, so sollen Grammatik und Sprachrichtigkeit für eine funktionierende Kommunikation in den Hintergrund rücken.

In einem weiteren Kapitel werden die vier Fertigkeiten genauer beleuchtet, da diese, wie im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen festgehalten, gleich gewichtet werden müssen, um eine interaktive Kommunikation zu gewährleisten.

Im nächsten Kapitel wird die empirische Feldanalyse ausgewertet und in Fällen dargestellt. Primär wird die Ausgangslage, die Forschungsfrage, sowie dessen „Unterfragen“ erläutert. Das methodische Design erklärt, dass als Basis der getätigten Experteninterviews die Methode von Philipp Mayring und Uwe Flick herangezogen wurde. In diesem Punkt wird nicht nur theoretisch erläutert, wie die Interviews durchgeführt wurden, sondern werden auch die konkreten Hauptkategorien, die zur Erstellung des Interviewleitfadens geführt haben, aufgelistet und erläutert. Diese sind: Verständnis, Umsetzung, Probleme bei der Umsetzung und Lösungsvorschläge hinsichtlich der Umsetzung des GERS im Unterricht.

Im Anschluss werden die Ergebnisse der fünf Fälle dargestellt, vorerst einzeln, später werden sie miteinander verknüpft und verglichen. Besonders der Punkt „Verständnis“ ist interessant, da die Lehrkörper über unterschiedliche Wissensstände verfügen. Eine der Lehrkräfte weiß gar nichts mit dem Begriff des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen anzufangen, zwei Lehrpersonen kennen ihn, aber wissen ihn eigens zu interpretieren, lediglich eine Lehrkraft kann ihn genau beschreiben, jedoch war diese maßgeblich an der Publikation der neuen Lehrpläne beteiligt, und weiß aufgrund ihrer Forschung allein sehr gut über den GERS Bescheid. Durchwegs reduzieren die interviewten Lehrpersonen den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen auf seine Referenzniveaus. Eine / ein Lehrerin / Lehrer sieht weiter keine Notwendigkeit den Inhalt des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen im Unterricht einzusetzen, vermutlich da sie / er den Inhalt nicht kennt, und so versucht, diese Tatsache zu verbergen.

Schon jetzt kann man die mangelnde Umsetzung des GERS in österreichischen Allgemein Höheren Schulen vermuten. Eine Lehrkraft vertritt die Meinung, dass wenn sie sich streng an ein Lehrbuch hält, ihr Unterricht dem GERS entsprechen würde, während eine andere ihr eigenes Lehrbuch geschrieben hat, da sie jene, die am Markt zu finden sind, für ungeeignet hält. Auch die anderen drei Lehrkräfte finden die aktuellen Lehrbücher überarbeitungswürdig, besonders weil sie für Eigenrecherche zu Hör- und Lesetexte keine Zeit finden. Besonders kritisieren die Lehrkräfte den kommunikativen Ansatz an sich, nämlich dass die Sprachrichtigkeit für eine sprachlich funktionierende Kommunikation in den Hintergrund rücken soll. Zwei Lehrpersonen nennen explizit die Wichtigkeit fundierter Grammatik in den ersten beiden Lernjahren um dann erst kommunikativ Handeln zu können. Auch jene Lehrkräfte, die meinen Grammatik induktiv erarbeiten zu lassen, stellen hierbei immer die Grammatik in den Fokus und nicht den Zweck, den sie verbirgt. Durchwegs bleiben die Lehrkräfte inhaltsorientiert, meinen aber nach außen kompetenzorientiert zu unterrichten, meist möchten sie ihren Unterrichtsalltag einfach nicht aufgeben da sie oft unsicher, und deshalb vielleicht Neuem gegenüber verschlossen sind. Die Lehrkräfte sehen durchwegs den Zusammenhang zwischen dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen und der Zentralmatura. Als Ziel wird immer der positive Abschluss der

Zentralmatura genannt, und so sehen die Lehrkräfte die Gleichgewichtung aller vier Fertigkeiten als den wichtigsten Punkt im Unterricht.

Besonders in Hinblick auf die Zentralmatura wünschen sich alle Lehrer mehr Fortbildungsmöglichkeiten zum Thema des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen, der Zentralmatura und im speziellen zu den neuen Testformaten.

V. RIASSUNTO IN ITALIANO

Questa tesi intitolata “Il Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER) per la conoscenza delle lingue nei licei dell’Austria orientale - un cambio radicale. Analisi dell’attuale processo di attuazione” si propone di constatare l’attuazione del medesimo da parte degli insegnanti d’italiano nell’Austria orientale. Il QCER, varato dal Consiglio d’Europa nel 2001, mira in primo luogo a categorizzare e uniformare le abilità conseguite dagli studenti nel corso dell’apprendimento di una o più lingue straniere europee e in secondo luogo a omogeneizzare l’insegnamento delle stesse nei diversi ambiti: comprensione scritta (lettura) e orale (ascolto), produzione scritta (temi) e orale (dialoghi), scelta del registro linguistico e gestione consapevole della lingua per formulare un messaggio di senso compiuto.

Al fine di perseguire tale obiettivo è stato adottato un metodo di analisi qualitativa le cui basi sono illustrate nel primo capitolo.

L’analisi qualitativa si concentra sull’osservazione di situazioni e/o persone nella loro vita quotidiana e si avvale, al contrario del metodo quantitativo (scale, test e questionari), di strumenti quali il dialogo aperto e l’osservazione. Alla base del metodo qualitativo c’è una domanda di ricerca cui dare risposta tramite la valutazione delle osservazioni e dei dialoghi.

Secondo Mayring i principi fondamentali del metodo qualitativo possono essere così riassunti:

1. Forte riferimento al soggetto (i soggetti devono essere sia il punto di partenza sia l’obiettivo della ricerca)
2. Descrizione (l’ambito di ricerca deve essere descritto in maniera esaustiva all’inizio dello studio)
3. Interpretazione (l’oggetto della ricerca non è mai completamente esplicito e deve essere sempre svelato con l’interpretazione)
4. Ricercare nel quotidiano e non in laboratorio
5. Processo di generalizzazione (come capacità di generalizzare i risultati della ricerca)

Al fine di dare risposta alla domanda di ricerca di questa tesi è stata utilizzata un’intervista semi-strutturata rivolta ai professori d’italiano di cinque licei dell’Austria orientale.

L'intervista semi-strutturata consiste in alcune domande inerenti al tema trattato cui l'intervistato può rispondere liberamente. Secondo Mayring le domande d'apertura aspirano a sondare il terreno sull'argomento esaminato e sono seguite da altre che fungono da filo conduttore nel corso dell'intervista. Quest'ultime, inoltre, possono essere interrotte da domande ad-hoc rilevanti per lo svolgimento del dialogo. La presenza di un filo conduttore facilita sia il paragone sia l'analisi di più interviste. Per la buona riuscita delle interviste è importante che si instauri un rapporto di fiducia fra intervistatore ed intervistati affinché essi si sentano a loro agio e rispondano apertamente alle domande.

Il secondo capitolo affronta il tema del QCER analizzando l'insegnamento delle lingue straniere nei licei dell'Austria orientale. Da una prima analisi l'inglese risulta la lingua dominante seguita tra le altre dal francese, dall'italiano e dallo spagnolo. L'inglese ha predominanza poiché è materia obbligatoria mentre la scelta delle altre lingue avviene in base agli interessi personali degli studenti per un Paese particolare e per la sua cultura.

Per omogeneizzare l'insegnamento delle lingue straniere su tutti i livelli, nel 2004 i piani studio sono stati conformati al QCER. Prima dell'introduzione di questo quadro, l'insegnamento delle lingue straniere ha subito diverse mutazioni nel corso dei secoli: all'inizio del Novecento le lingue straniere venivano insegnate utilizzando il metodo grammatico-traduttivo tipico del latino e del greco. La lezione si teneva nella lingua madre degli studenti, mentre quella straniera non veniva quasi mai usata. Solo alla fine del Novecento alcuni insegnanti cominciarono a dare importanza anche alle competenze linguistiche orali, concentrandosi sin dall'inizio sulla produzione orale e sul linguaggio quotidiano, dando priorità non solo alla correttezza grammaticale, bensì anche a quella fonetica. Nel secondo Dopoguerra cominciò a diffondersi il metodo audiolinguistico e audiovisivo che mirava a far ripetere e studiare a memoria dialoghi e strutture grammaticali al fine di imparare espressioni idiomatiche.

Negli anni Settanta avvenne poi la svolta comunicativa che spinse gli insegnanti a concentrarsi sull'alunno/studente, sulle sue necessità e sul processo di apprendimento. La grammatica passò così in secondo piano venendo dedotta dal contesto comunicativo. Grazie a diversi esercizi che gli alunni/studenti svolgono autonomamente o in gruppo la competenza linguistica migliora. A partire della metà degli anni Ottanta l'approccio comunicativo fu completato da quello intercul-

turale grazie all'introduzione di immagini, video, tracce audio e musica al fine di paragonare la lingua d'arrivo con quella di partenza e di comprendere meglio la cultura dell'altro Paese.

L'età contemporanea è dominata dall'approccio post-comunicativo o neo-comunicativo il cui scopo è di paragonare la lingua e la cultura ad essa associata. Il poliglottismo di ogni cittadino europeo è, pertanto, un tema di fondamentale importanza tanto che il Consiglio d'Europa ha emanato un postulato secondo cui ogni cittadino europeo debba padroneggiare almeno due lingue straniere oltre alla propria madrelingua. Il postulato non ne prevede tuttavia la padronanza completa: un cittadino può ad esempio padroneggiare l'italiano e saper solo capire lo spagnolo. Per questo motivo la competenza comunicativa interculturale assume un ruolo di maggiore importanza rispetto a quella di madrelingua. Le competenze interculturali contribuiscono al dialogo fra le popolazioni incoraggiando paragoni e similitudini fra la propria cultura e quella straniera. Altri postulati e obiettivi del Consiglio d'Europa sono stati raccolti all'interno del QCER.

Uno degli scopi di questo quadro comune è di realizzare un insegnamento autonomo delle lingue straniere. A tal fine propone quattro approcci fondamentali orientati

1. Alla partecipazione attiva
2. Alle competenze
3. Agli alunni e i processi di apprendimento
4. Alla comunicazione

L'alunno deve perciò sviluppare strategie e tecniche di apprendimento utilizzando materiale autentico in lingua originale. Gli insegnanti devono a loro volta elaborare dei metodi che si focalizzino sul processo di apprendimento della lingua. Come sostenuto da Hans-Jürgen Krumm lo scopo di imparare una lingua straniera è quello di poter comunicare nel più breve tempo possibile nella lingua d'arrivo.

L'obiettivo supremo del QCER rimane però la creazione di una base comune in tutta Europa che omogenizzi i piani di studio, gli esami e libri scolastici affinché le capacità linguistiche possano essere paragonate a livello internazionale. Il quadro comune definisce inoltre i livelli di competenza secondo cui misurare il processo di apprendimento e propone strategie grazie alle quali gli alunni possono acquisire determinate competenze e abilità da mettere in pratica nel corso di atti-

vità e processi linguistici finalizzati a svolgere compiti di produzione e recezione. Il QCER dà grande priorità allo studio allontanando l'attenzione dagli alunni in modo che essi possano agire liberamente. L'attenzione di questo quadro si concentra inoltre sulla comunicazione esaltando lo scopo comunicativo in modo che l'alunno possa imparare ad usare la lingua per comunicare. Nel documento non vengono solo elencate le conoscenze e le abilità che gli alunni devono acquisire per poter comunicare con successo ma vengono anche descritti esplicitamente gli obiettivi, i contenuti e i metodi. Il QCER contiene una tabella suddivisa in sei livelli di riferimento "da A1 a C2" in cui vengono descritte le capacità linguistiche degli alunni. Lo scopo principale di questo quadro è avvicinare gli stati membri dell'UE affinché possano collaborare meglio sia culturalmente sia linguisticamente.

Il QCER promuove un approccio di partecipazione attiva perché considera gli alunni persone con esperienze soggettive che devono svolgere compiti non solo linguistici, bensì comunicativi, cognitivi ed emotivi in particolari luoghi e circostanze. Questo quadro di riferimento non si concentra sui contenuti bensì sulle competenze. Gli alunni devono avere a disposizione dei mezzi linguistici che gli permettano di agire autonomamente nella lingua straniera. Grazie alle competenze acquisite i contenuti diventano variabili e gli alunni possono usare determinate forme senza far attenzione al contenuto. Queste competenze sono sia comunicative, sia interculturali e metodiche. Diversamente dai metodi tradizionali concentrati sul risultato, il QCER promuove il processo d'apprendimento e tutti quegli esercizi in cui si possano acquisire competenze specifiche, sociali, soggettive e metodiche. Le competenze specifiche non presuppongono solo la conoscenza di un tema bensì anche la capacità di attuarla. Le competenze metodiche presuppongono la capacità di adattarsi a metodi precisi durante l'apprendimento della lingua straniera. Le competenze soggettive rappresentano l'indipendenza nell'uso della lingua straniera e le competenze sociali richiedono la capacità di cambiare prospettiva e di comunicare e cooperare costruttivamente in un gruppo. Per la valutazione non è solo importante prendere in considerazione i testi scritti bensì anche la produzione orale poiché le competenze sociali e soggettive emergono solo in un dialogo e nel corso di un'interazione. In questo modo ci si concentra sul processo d'apprendimento della lingua straniera che può essere così valutato nel suo complesso. Gli alunni devono scegliere i loro compiti in base alle

proprie capacità e ai propri interessi. Il loro processo di apprendimento così come loro stessi sono i protagonisti di questo sviluppo.

Le competenze comunicative si suddividono in competenze linguistiche (capacità di esprimersi a livello lessicale, grammaticale, semantico e fonologico), sociolinguistiche (forme di cortesia, espressioni idiomatiche, cambi di registro e accento), e pragmatiche (capacità di comunicare in modo diretto ed efficace in base alla situazione). L'approccio comunicativo esalta la capacità di comunicare trascurando la correttezza linguistica. Le lezioni devono destare interesse ed essere rilevanti per la comunicazione in modo che gli alunni vengano incoraggiati a discutere. I contenuti devono essere adeguati alle esperienze e all'ambiente degli alunni perché solo in questo modo la comunicazione può avvenire con successo.

Per QCER le quattro abilità leggere, scrivere, parlare e ascoltare hanno pari valore e sono fra di loro imprescindibili. L'approccio comunicativo dell'insegnamento delle lingue invita gli alunni non solo ad esercitare la grammatica e il lessico, bensì anche ad usarli per comunicare con un altro interlocutore.

La prima abilità, parlare, è sempre stata sottovalutata dagli insegnanti che hanno prediletto l'insegnamento della grammatica. Il QCER invece promuove l'uso attivo della lingua per comunicare e interagire con altri interlocutori e adempiere uno scopo comunicativo. L'abilità di parlare si manifesta durante la lezione di lingua straniera a più livelli: gli alunni possono parlare nella lingua straniera quando correggono gli esercizi (in questo caso si tratta di una semi-abilità) oppure formulando attivamente delle frasi e scambiando informazioni con altri (abilità totale). Una lezione di lingua straniera deve orientarsi alla comunicazione e promuovere l'uso attivo della lingua. Sapere parlare una lingua straniera è più importante che conoscerne gli aspetti grammaticali per questo le quattro abilità sopracitate hanno priorità di fronte alle conoscenze grammaticali. Queste ultime migliorano la comunicazione ma inizialmente non devono essere perfette affinché la comunicazione abbia successo. Durante la lezione è importante ricreare delle situazioni reali affinché gli alunni capiscano l'importanza del contesto in un processo comunicativo e siano preparati alla comunicazione extrascolastica. Un altro elemento di fondamentale importanza è il linguaggio del corpo: la mimica e i gesti svelano informazioni importanti e variano secondo la cultura, le generazioni, il sesso, il ceto sociale e la categoria professionale. In Italia ad esempio gli uomini si saluta-

no dandosi due baci sulle guance mentre in Austria questo avviene solo fra donne.

La comprensione orale è sempre stata sottovalutata sia prima del QCER e della svolta comunicativa a favore della produzione scritta. Il QCER ha posto l'accento sull'importanza di esercitare metodicamente testi audio in modo che gli alunni incrementino la propria capacità di capire gli interlocutori. La comprensione orale aiuta gli alunni a capire il contesto in cui si svolge un dialogo grazie ad esempio ai rumori di sottofondo. L'audio completa le conoscenze linguistiche e pragmatiche e aiuta l'ascoltatore a dedurre e interpretare il significato di ciò che è stato detto grazie a fasi interattive e ricettive. Esistono diversi tipi di comprensione orale: selettiva, globale e dettagliata. La comprensione selettiva prevede che gli alunni ricevano prima le domande e ascoltino l'audio in un secondo momento in modo da poter selezionare i contenuti di loro interesse. La comprensione globale mette in primo piano la capacità di capire il senso del discorso senza dover capire il significato di ogni singola parola. La comprensione dettagliata prevede che gli studenti capiscano ogni singola parte e ogni singola parola del discorso. Le lezioni non devono però aspirare ad una comprensione dettagliata poiché questa si basa sugli stessi principi della traduzione.

La scrittura ha sempre rivestito un ruolo importante nell'insegnamento delle lingue straniere tuttavia solo a scopo traduttivo. L'approccio comunicativo ritiene che la scrittura sia un mezzo importante per far fronte alla quotidianità. La scrittura svolge due funzioni importanti collegate alla capacità di leggere e sentire: una orientata al processo di apprendimento e una orientata al prodotto. Il primo tipo di scrittura implica la rielaborazione e la memorizzazione di ciò che è stato letto o ascoltato e la riflessione di ciò che è stato letto e sul processo di apprendimento. Il secondo tipo di scrittura è orientato al prodotto e dà importanza alla fase di progettazione del testo, alla fase di formulazione e alla fase di revisione. Esso si suddivide in scrittura comunicativa (lettere, e-mail, candidature) e scrittura creativa. Quest'ultima implica la stesura di un testo da parte degli alunni in cui possano esprimere esperienze personali. La produzione scritta ha sempre rivestito un ruolo molto importante nell'assegnazione dei voti. Con l'introduzione del QCER questa viene paragonata alle altre abilità e viene giudicata in base alla situazione e al pubblico a cui si rivolge.

La lettura ha cominciato ad acquisire importanza solo dopo la svolta comunicativa. Quando è passata da capacità passiva a ricettiva che permette agli alunni di confrontarsi attivamente con il testo interpretandolo in base alle proprie conoscenze. Esistono diversi tipi di lettura: orientata, selettiva, dettagliata, analitica, globale e creativa. La prima prevede una lettura grossolana del testo per avere un'idea generale del contenuto. La seconda ricerca determinati nomi, numeri e parole, la terza prevede la lettura di ogni parola in modo da raccogliere tutte le informazioni. La quarta prevede un'interpretazione e una valutazione del testo dopo la sua lettura, la quinta dà priorità al contenuto e l'ultima prevede un approccio attivo con il testo. Per garantire una capacità di lettura esauriente è necessario lavorare sin dall'inizio con una grande varietà di testi autentici. I libri scolastici non sono adeguati a questo scopo perché si basano su modelli linguistici strutturati.

Una volta conclusa la ricerca letteraria sono stati intervistati alcuni professori d'italiano di diversi licei dell'Austria orientale al fine di trovare risposta alle seguenti domande di ricerca: Il QCER viene utilizzato nei licei dell'Austria orientale come aiuto o punto di riferimento durante le lezioni di lingua straniera? Quale conoscenza del QCER hanno i professori? Come viene messo in pratica quest'ultimo, quali sono gli eventuali problemi che insorgono nella sua attuazione e le eventuali proposte di miglioramento che ne scaturiscono? I quesiti sopracitati sono stati formulati in base al metodo qualitativo di Philipp Mayring e Uwe Flick che prevede lo sviluppo di domande guida per l'intervista. Le domande formulate si suddividono in domande aperte cui l'intervistato risponde in base alle proprie conoscenze, domande estrapolate dalla letteratura e domande ad-hoc che mirano a far riflettere l'intervistato sulle risposte fornite. Le domande poste siano esse di circostanza o di ricerca rappresentano il filo conduttore dell'intervista e servono all'intervistato come spunto per fornire una risposta. Le interviste sono state analizzate in base al metodo qualitativo di Philipp Mayring e Uwe Flick con lo scopo di ridurre le trascrizioni delle interviste a riassunti e categorizzazioni. Le categorie principali contenute nelle domande di ricerca sono la comprensione, l'attuazione, i problemi da essa derivati e le proposte di miglioramento.

Per questa tesi sono stati intervistati cinque professori d'italiano d'istituti superiori con diverse esperienze didattiche. Gli intervistati rimarranno anonimi.

Dopo aver analizzato ogni intervista singolarmente, è stato svolto un paragone in base alle categorie sopracitate. L'analisi ha rivelato che i professori hanno diverse conoscenze del QCER. Uno su cinque non lo conosce, due lo conoscono molto bene, tanto che uno cerca di spiegarlo con parole proprie fornendo un'interpretazione personale e l'altro se ne è occupato durante un progetto di ricerca del Ministero dell'Istruzione austriaco. Gli altri due hanno solo una conoscenza parziale del quadro comune poiché uno ritiene che non sia necessario usarlo per le lezioni mentre l'altro considera molto importante porre sullo stesso piano le quattro abilità fondamentali e comprende il motivo per cui i piani studio siano stati cambiati nel 2004.

Le opinioni sull'attuazione del QCER sono invece divergenti. Un professore rinuncia all'uso di libri scolastici (per esempio Detto Fatto, Insieme ecc.) mentre un altro li segue con esattezza, nonostante non siano di suo gusto, ritenendo così di attenersi al quadro comune. I professori non si ritengono abbastanza esperti da poter svolgere ricerche autonome sui temi affrontati e non hanno il tempo necessario per farlo. Le opinioni degli insegnanti divergono inoltre sul concetto d'insegnamento efficace della lingua straniera. Da un lato ci sono i fautori della grammatica e dall'altro coloro che svolgono una lezione attiva. Ci sono professori che danno priorità alla grammatica perché ritengono che senza di essa gli alunni non siano in grado di imparare una lingua straniera. Per loro è molto importante che gli alunni imparino a memoria i vocaboli in modo da poterli usare correttamente. I fautori della grammatica fanno lezione frontale e spiegano le regole alla lavagna. Gli altri insegnanti invece coinvolgono attivamente gli alunni richiedendo la loro partecipazione e danno priorità allo scopo comunicativo.

Gli insegnanti non ritengono problematica l'attuazione del QCER soprattutto in vista della maturità unica. Gli alunni devono acquisire le stesse competenze ed esercitare le quattro abilità fondamentali in modo da poter superare la maturità. Una delle difficoltà riscontrata dai professori è la categorizzazione degli alunni in base alle loro conoscenze. Uno degli insegnanti ritiene che il problema nell'attuazione del quadro comune non sia il QCER stesso, bensì la mancanza di volontà degli insegnanti nel cambiare lo svolgimento della lezione riservando agli alunni un ruolo più attivo e autonomo. Più della metà dei professori intervistati

ritiene problematico il percorso per raggiungere gli obiettivi del QCER e critica sia l'approccio comunicativo sia la mancanza d'insegnamento della grammatica nel quadro comune, nei piani studio e nei libri scolastici. Questa è però una riflessione fondamentale su cui si discute già da più di quarant'anni.

Due degli insegnanti intervistati propongono "l'italiano sistematico" come soluzione a questo problema. Questa idea prevede l'insegnamento esplicito della grammatica nei primi due anni per gettare le basi della lingua e l'inserimento dell'approccio comunicativo in seguito. Tutti i professori sono concordi nell'affermare che i libri scolastici debbano essere rivisti così che possano essere un valido sussidio durante la lezione. Gli insegnanti sperano inoltre che vengano organizzati dei corsi di aggiornamento sul QCER, sull'approccio comunicativo, sulle competenze e il loro insegnamento, sulla lezione attiva da esso proposta, sui nuovi test e sulla maturità unica.

Concludendo possiamo affermare che gli insegnanti che non hanno timore di cimentarsi in nuove avventure conoscono molto bene il QCER e ne danno un'interpretazione personale. Gli altri non si sono occupati a fondo di questo quadro comune perché concentrati sull'insegnamento e legati alla loro routine didattica. Ciononostante gli insegnanti intervistati vorrebbero garantire ai propri alunni la miglior preparazione possibile in vista della maturità unica adempiendo in primo luogo agli obiettivi del QCER, ormai da essa imprescindibile. Nessuno degli insegnanti però si riferisce all'insegnamento della lingua come parte integrante del processo di apprendimento permanente. Per preparare i propri alunni alla maturità devono avvenire cambiamenti a diversi livelli: gli insegnanti devono riorganizzare le proprie lezioni e libri scolastici devono essere modificati in modo da soddisfare i requisiti della maturità unica. Uno di questi, secondo gli insegnanti, è Linea diretta, un libro di testo consigliato dal Ministero per l'Ambiente e la Cultura che lo definisce un libro scolastico orientato alle competenze. Una delle priorità degli intervistati è il desiderio di organizzare corsi di aggiornamento per insegnanti che illustrino i formati dei test e che li sostengano il processo d'insegnamento. È forse per questo motivo che gli insegnanti hanno paura della maturità unica perché temono di fallire essendo questo un nuovo tema. Dall'analisi delle interviste è emerso che gli insegnanti tendono a ritornare ad insegnare la grammatica. Viene spontaneo quindi chiedersi se gli insegnanti si siano mai allontanati da questo orientamento e perché non diano fiducia ai propri

alunni lasciandoli dedurre autonomamente la grammatica dalle situazioni che gli vengono presentate. Recenti studi neurologici hanno infatti dimostrato che il cervello è in grado di filtrare le regole partendo dagli esempi. Queste ricerche sottolineano inoltre l'importanza di dare priorità agli alunni rendendoli protagonisti della lezione e di far imparare vocaboli all'interno di un contesto in modo da poterli utilizzare quando necessario. Imparare i vocaboli a memoria non trasmette alcuna abilità agli alunni. Questo metodo ormai collaudato viene però prediletto perché già utilizzato in antichità per insegnare il latino e il greco. Tutto ciò che è antico non è automaticamente vantaggioso. Per svolgere un buon lavoro, gli insegnanti dovrebbero essere aperti alle novità e ai cambiamenti, aggiornarsi periodicamente e mostrare interesse verso nuovi temi. Si presuppone però che gli insegnanti non siano aggiornati e insegnino in base allo stesso schema del passato definendo le proprie lezioni orientate alle competenze e alla pratica quando, di fatto, non lo sono. Alcuni insegnanti non danno importanza alle competenze poiché non sanno definire quali siano, confondendole con le quattro abilità principali. Perciò si concentrano sull'insegnamento della grammatica e obbligano i propri alunni ad imparare a memoria i vocaboli. Altri professori invece preferiscono insegnare la grammatica induttivamente trascurando però l'approccio comunicativo che porta gli alunni a raggiungere uno scopo comunicativo. Le conoscenze linguistiche rimangono in primo piano a discapito dell'orientamento alle competenze. Alcuni insegnanti ritengono che ripetere i vocaboli e verificare la grammatica siano sufficienti a verificare l'acquisizione di una competenza. Tuttavia bisogna dire che la sola competenza specifica non conduce all'obiettivo di un compito linguistico. Il processo dell'insegnamento della lingua straniera deve essere incorporato nel giudizio globale. La comunicazione e il raggiungimento di un obiettivo devono avere priorità. Il QCER afferma, infatti, che gli alunni debbano sviluppare delle strategie per comunicare. Gli insegnanti danno molta importanza all'insegnamento della cultura. Ciò che però passa spesso in secondo piano sono le competenze che gli alunni devono acquisire per raggiungere gli scopi comunicativi in diverse situazioni. Alcuni insegnanti riconoscono l'importanza dell'uso di testi autentici, ma li utilizzano solo per la comprensione orale e non per quella scritta perché i testi contenuti nei libri scolastici non sono adeguati a questo scopo e aspirano al puro insegnamento della lingua. Gli insegnanti, contrariamente a quanto suggerito dal QCER, danno molta importanza alla correttezza delle for-

mulazioni. Non sono disposti a riorganizzare le proprie lezioni e permettere così ai propri alunni di agire liberamente a livello linguistico. I contenuti principali rimangono le conoscenze pragmatiche e la correttezza linguistica. Gli insegnanti ignorano che i contenuti debbano e possano essere intercambiabili e che gli alunni possano utilizzarli in situazioni reali una volta terminata la scuola.

Per risolvere questi problemi sarebbero interessante svolgere delle ulteriori ricerche mirate ad analizzare le critiche al processo comunicativo nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere.

VI. ABSTRACT

In meiner Diplomarbeit beschäftige ich mich mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen im Italienischunterricht an österreichischen Schulen. Es soll der aktuelle Umsetzungsprozess des 2001 publizierten Curriculum beleuchtet werden.

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wird zu Beginn die qualitative Sozialforschung als Gegensatz zu quantitativen Forschungsinstrumenten vorgestellt. Der Vorteil, den eine qualitative Forschung für den zu untersuchenden Bereich birgt die starke Subjektbezogenheit, die die Interpretation des Gegenstandes erlaubt. Allein durch Fragebögen oder Skalen würden nicht alle notwendigen Parameter für die vorliegende Forschung erschlossen. Danach stelle ich den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen vor, der Ursprung dessen, sowie wofür er benötigt wird. Auch die Methodenkonzeptionen der Fremdsprachenvermittlung sollen erwähnt werden, um die Entwicklung, die zu diesem Curriculum geführt hat, besser verstehen zu können.

Im zweiten Teil dieser Arbeit soll der praktische Teil der empirischen Feldforschung dargestellt werden. Hier werden die Informationen der Interviews kategorisiert und interpretiert. Weiter werden die Resultate der einzelnen Fälle einander gegenübergestellt um zu einem Ergebnis, nämlich der Beantwortung der Forschungsfrage zu kommen.

VII. BIBLIOGRAPHIE

I. Printmedien

Herbert Altrichter u. Peter Posch, Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht, Bad Heilbrunn 2007.

Barbara Dahlhaus, Fertigkeit Hören, Kassel u.a. 1994.

Europarat für kulturelle Zusammenarbeit, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Berlin u.a. 2001.

Uwe Flick, Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, Hamburg 2010.

Andreas Grünewald u. Lutz Küster, Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis, Stuttgart 2009.

Gabriele Kniffka u. Gesa Siebert-Ott, Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen, Paderborn 2009.

Philipp Mayring, Einführung in die qualitative Sozialforschung, Weinheim u. Basel 2002.

Marita Pabst – Weinschenk, Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung, München 2004.

Jürgen Quetz u. Gerhard von der Handt, Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung, Bielefeld 2002.

Heide Schatz, Fertigkeit Sprechen, Berlin u.a. 2006.

Manfred Spitzer, Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg 2006.

Robert Tanzmeister, Hg., Lehren, Lernen, Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten, Wien 2008.

Roland W. Wagner, Mündliche Kommunikation in der Schule, Paderborn 2006.

II. Internet

www.arbeitsblaetter.stangl-taller.at

www.bmukk.gv.at

www.books.google.at

www.daf.uni-mainz.de

www.lehrerfortbildung-bw.de

www.mediaculture-online.de

paedagogik.homepage.t-online.de

www.sprachcenter-kassel.eu

www.sprachkompetenz.at

www.studium-informationen.de

www.zif.spz.tu-darmstadt.de

VIII. ANHANG

I. Lehrplan

LEBENDE FREMDSPRACHE (Erste, Zweite)

(Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch, Slowenisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Ungarisch, Kroatisch, Slowakisch, Polnisch)

Bildungs- und Lehraufgabe:

Der vorliegende Lehrplan beinhaltet Vorgaben für die Erste lebende Fremdsprache (5. bis 8. Lernjahr) und für die Zweite lebende Fremdsprache (1. bis 4. Lernjahr bzw. 3. bis 6. Lernjahr).

Handlungsorientierte Fremdsprachenkompetenz

Ziel des Fremdsprachenunterrichts 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 Fertigkeitsbereichen *Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben* in einer breiten Palette von privaten, beruflichen und öffentlichen Situationen sprachlich und kulturell angemessen zu verhalten. Darüber hinaus kommt dem Fremdsprachenunterricht die Aufgabe zu, einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung dynamischer Fähigkeiten (Sachkompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz, methodische Kompetenz ua.) zu leisten. Sozialen Kompetenzen in multikulturellen Umgebungen ist dabei besonderes Augenmerk zu widmen.

Interkulturelle Kompetenz

Durch interkulturelle Themenstellungen ist die Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für die Sprachenvielfalt Europas und der Welt zu verstärken, Aufgeschlossenheit gegenüber Nachbarsprachen – bzw. gegenüber Sprachen von autochthonen Minderheiten und Arbeitsmigrantinnen und -migranten des eigenen Landes – zu fördern und insgesamt das Verständnis für andere Kulturen und Lebensweisen zu vertiefen. Die vorurteilsfreie Beleuchtung kultureller Stereotypen und Klischees, die bewusste Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten sowie die kritische Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen bzw. mit österreichischen Gegebenheiten sind dabei anzustreben. Wenn sich Schülerinnen und Schüler im Klassenverband befinden, denen Fremdsprachen als Muttersprachen bzw. als Zweitsprachen innerhalb der Familie dienen, sind deren besondere Kenntnisse und Fähigkeiten im Unterricht sowohl individuell zu fördern als auch in der Klassengemeinschaft zu nutzen.

Kompetenz zum lebensbegleitenden autonomen Sprachenlernen

Der Fremdsprachenunterricht hat die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern ein breites Spektrum an Sprachlernstrategien für den weiteren selbstständigen Spracherwerb im Sinne des lebensbegleitenden autonomen Sprachenlernens zu erschließen. Möglichkeiten zur Selbstevaluation sind dabei besonders zu berücksichtigen.

Beitrag zu den Aufgabenbereichen der Schule:

Im Fremdsprachenunterricht ist der europäischen Dimension sowie den zunehmenden Mobilitätsanforderungen an die Bürgerinnen und Bürger der europäischen Gemeinschaft Rechnung zu tragen; die positiven Auswirkungen von Fremdsprachenkenntnissen auf Beschäftigung und Wirtschaftsstandorte sind dabei deutlich zu machen. Im Hinblick auf eine transnational orientierte Berufs- bzw. Studierfähigkeit sind mündliche und schriftliche Fremdsprachenkompetenz in ausgewogener Relation zu fördern und auf die Befähigung zur gezielten Nutzung fremdsprachlicher Informationsquellen auszurichten.

Beiträge zu den Bildungsbereichen:

Sprache und Kommunikation:

Bei der Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz als Grundlage von Denk-, Ausdrucks-, Kommunikations- und Handlungsfähigkeit kommt dem Fremdsprachenunterricht im Fächerkanon insgesamt eine tragende Rolle zu. Mensch und Gesellschaft: Durch die Auswahl geeigneter fremdsprachlicher Themenstellungen ist die Weltoffenheit der Schülerinnen und Schüler sowie ihr Verständnis für gesellschaftliche Zusammenhänge zu fördern. Konfliktfähigkeit, Problemlösungskompetenz und Friedenserziehung sind auch im Fremdsprachenunterricht als zentrale Lehr- und Lernziele zu betrachten. Zudem ist im Fremd-

sprachenunterricht eine Sprachregelung zu vermitteln und zu pflegen, die der Gleichberechtigung der sozialen Geschlechter entspricht. Natur und Technik: Auch im Fremdsprachenunterricht sind gelegentlich fachsprachliche Texte zu bearbeiten, die eine kritische Auseinandersetzung mit human-, sozial-, naturwissenschaftlichen, technologischen und wirtschaftsbezogenen Entwicklungen ermöglichen.

Kreativität und Gestaltung:

In Fortsetzung zur Unterstufe ist im Fremdsprachenunterricht der Oberstufe methodisch und inhaltlich die Möglichkeit zu kreativen Aktivitäten in der Fremdsprache anzubieten (wie zB Theater, Spiel, Simulationen, Schreiben als kreative Ausdrucksform). Dabei sind die Schülerinnen und Schüler in die Reflexion über den lernpsychologischen Gewinn des Einsatzes vielfältiger Kreativtechniken mit einzubeziehen. Gesundheit und Bewegung: Kommunikative Anlässe über eine der Gesundheit zuträgliche Lebensführung sind auch im Fremdsprachenunterricht zu nutzen bzw. herzustellen.

Didaktische Grundsätze:

Kommunikative Sprachkompetenz als übergeordnetes Lernziel

Dem handlungsorientierten Ansatz gemäß stellt die kommunikative Sprachkompetenz das übergeordnete Lehr- und Lernziel des Fremdsprachenunterrichts dar. Das heißt, fremdsprachliche Teilkompetenzen sind in dem Maße zu vermitteln, wie sie für erfolgreiche mündliche und schriftliche Kommunikation nötig sind.

Gleiche Gewichtung der Fertigkeitsbereiche

Die Fertigkeitsbereiche Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben sind mit gleicher Gewichtung, regelmäßig und möglichst integrativ zu üben. Auf Praxisrelevanz sowie steigende Authentizität der Sprachmittel und Sprachsituationen ist dabei besonders zu achten.

Berücksichtigung der Lernaltersprache

Im Fremdsprachenunterricht ist auf allen Lernstufen zu berücksichtigen, dass sich Schülerinnen und Schüler der Zielsprache über lernaltersprachliche Zwischenschritte annähern und Fehler ein selbstverständliches und konstruktives Merkmal des Sprachenlernens darstellen. Zielsprachliche Richtigkeit ist dennoch in einem sinnvollen Maß anzustreben; lernaltersprachliche Abweichungen von der Zielsprache sind dabei stets niveaubezogen und aufgabenspezifisch zu behandeln.

Zielsprache als Unterrichtssprache

Als Unterrichtssprache ist so viel Zielsprache wie möglich, so wenig Deutsch wie nötig einzusetzen. Die Techniken mündlicher und schriftlicher Übertragung und Übersetzung in die Muttersprache sind auf niedrigeren Lernniveaus nur als punktuelle lernstrategische Zwischenschritte, zB zur Vertiefung von Textverständnis und Grammatikvermittlung, anzuwenden. Auf fortgeschrittenen Lernniveaus hingegen sind Übertragung und Übersetzung den Schülerinnen und Schülern als Arbeitstechniken grundsätzlich vertraut zu machen.

Reflektierender Sprachenvergleich

Der reflektierende Umgang mit Sprache (auch im Vergleich mit der Unterrichts- bzw. Muttersprache, mit Volksgruppen- und Nachbarsprachen bzw. mit anderen Fremdsprachen) ist im Unterricht zu fördern. Durch vergleichende Beobachtungen ist die Effizienz des Spracherwerbs zu steigern, die allgemeine Sprachlernkompetenz zu erhöhen und ein vertieftes Sprachverständnis zu ermöglichen. Beim Erwerb einer zweiten, dritten oder weiteren Fremdsprache ist das Zurückgreifen auf bereits vorhandene Fremdsprachenkompetenzen als besonderer lernstrategischer Vorteil bewusst zu machen und konsequent zu nutzen (Tertiärspracheneffekt).

Vielfalt von Lehrmethoden, Arbeitsformen und Lernstrategien

Eine breite Streuung an schülerzentrierten, prozess- und produktorientierten Lehrmethoden, Arbeitsformen und Lernstrategien ist sowohl dem Fremdspracherwerb als auch der Entwicklung dynamischer Fähigkeiten (Schlüsselkompetenzen) dienlich und somit generell anzustreben. Dabei sind verschiedenste Arbeitstechniken einzusetzen (wie zB Stationenbetrieb, offenes Lernen, Präsentationen mithilfe von Medien bzw. anderen Hilfsmitteln, Projektarbeit, Lese- und Lerntagebücher, Portfolios). Im Rahmen der Lehrmethoden und Arbeitsformen sind verschiedene Wahrnehmungs- und Verarbeitungskanäle zu nutzen und entsprechend vielfältige Angebote an Lernstrategien in den Unterricht zu integrieren. Unterschiedliche Voraussetzungen bezüglich Lerntypen, Lernstile, Lerntempo, sozialer Fertigkeiten, Stärken und

Schwächen sind auch in einer differenzierten Lernberatung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrerinnen und Lehrer bestmöglich zu berücksichtigen.

Vertrautheit mit Lehrmaterialien, Nachschlagewerken und Hilfsmitteln

Im Umgang mit Lehr- und Lernmaterialien, Nachschlagewerken, Grammatikübersichten, zwei- und einsprachigen Wörterbüchern in Print-, Ton-, Datenträger- und Online-Version sind die Schülerinnen und Schüler zu Geläufigkeit und Eigenständigkeit hinzuführen. Die Benutzung von zwei- bzw. einsprachigen Wörterbüchern ist bereits ab dem ersten Lernjahr zu üben. Zur Schulung von Aussprache und Akzentuierung ist das rezeptive Beherrschen der internationalen Lautschrift anzustreben.

Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) sind auch im Fremdsprachenunterricht vielseitig zu nutzen (zB bei der Bearbeitung von Lehrinhalten, zur Schulung von Arbeitstechniken und im Rahmen von Schularbeiten oder der Führung von Portfolios). Für die Aktualität der Lehrmaterialien, Texte und Arbeitsunterlagen ist laufend zu sorgen.

Einbindung authentischer Begegnungen

Im Fremdsprachenunterricht ist höchstmögliche Authentizität der zum Einsatz kommenden sprachlichen Mittel auch durch direkte persönliche Begegnungen mit Personen zu fördern, deren Muttersprache die gelehrte 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.

Fächerübergreifende Aktivitäten

Grundlegende Charakteristika von Sprache und Kommunikation sind – im Sinne eines Gesamtsprachkonzepts – in fächerübergreifender Kooperation mit anderen (klassischen und lebenden) Fremdsprachen sowie mit dem Unterrichtsgegenstand Deutsch zu behandeln. Zum Einsatz von Fremdsprachen als Arbeitssprachen in nicht-sprachenspezifischen Fächern siehe § 16 des Schulunterrichtsgesetzes.

Erwerb linguistischer Kompetenzen

Lautwahrnehmung, Aussprache und Intonation sind in dem Maße zu schulen, wie sie eine in der Zielsprache angemessene Verständigung gewährleisten. Eine Annäherung der Aussprache an die Standardaussprache ist zwar wünschenswert, darf jedoch nicht zur Überforderung der Schülerinnen und Schüler führen. Wortschatz und Idiomatik sind situationsorientiert, im Kontext und systematisch zu erweitern. Dabei ist insgesamt zu beachten, dass das rezeptive Sprachvermögen der Schülerinnen und Schüler im Bereich von Wortschatz und Idiomatik das produktive Sprachvermögen übertrifft. Schülerinnen und Schüler sollen angeregt werden ihren Wortschatz durch außerschulische Lektüre fremdsprachiger Texte und literarischer Werke auch eigenständig zu erweitern. Grammatik ist im Fremdsprachenunterricht vorrangig unter funktionalem Aspekt zu erarbeiten; das heißt, die Beschäftigung mit spezifischen Sprachstrukturen und Grammatikübungen hat überwiegend im Rahmenthemen- und situationsbezogener kommunikativer Aktivitäten und Strategien zu erfolgen. Das kognitive Erfassen von Regeln der Wort- und Satzbildung ist dabei in erster Linie als Lernhilfe zu nutzen und soll besonders strukturbetonten Lernertypen entgegenkommen. Komplexität und Vielfalt der sprachlichen Mittel zur Bewältigung kommunikativer Aufgaben sind im Laufe der Oberstufe stetig zu intensivieren.

Die entsprechenden grammatischen Strukturen sind begleitend dazu in zyklischer Progression zu erarbeiten. Bei fortschreitendem Lernzuwachs auf höheren Lernstufen ist – über das Lehr- und Lernziel der erfolgreichen Kommunikation hinaus – dem Prinzip der Sprachrichtigkeit zunehmende Bedeutung beizumessen.

Erwerb pragmatischer Kompetenzen

Die Befähigung, fremdsprachliche Mittel zu bestimmten kommunikativen Zwecken einzusetzen, ist Kernaufgabe des Fremdsprachenunterrichts; damit ist den Sprachfunktionen eine zentrale Rolle einzuräumen (wie zB Absicht, Fähigkeit, Möglichkeit, Notwendigkeit, Wunsch, Vermutung, Zustimmung, Ablehnung, Begründung, Bedingung ausdrücken; Gesprächsbeginn bzw. Gesprächsende signalisieren oder Rederecht behalten bzw. abgeben). Bei der Anwendung fremdsprachlicher Mittel ist im Laufe des Lernzuwachses zunehmend auf Kohärenz, Logik, Flüssigkeit, Klarheit und Angemessenheit des Ausdrucks zu achten. Begleitend zu den sprachlichen Mitteln ist die Kenntnis grundlegender Formen der nonverbalen Kommunikation zu vermitteln (wie kulturelle Konventionen bezüglich Gestik, Mimik, Körperhaltung, Augen- und Körperkontakt sowie räumlicher Abstand von Sprechern und Sprecherinnen in Interaktionssituationen).

Erwerb soziolinguistischer Kompetenzen

Mit fortschreitendem Lernzuwachs sind zunehmend Registerunterschiede zwischen neutralen, formellen, informellen, freundschaftlichen bzw. vertraulichen Sprachformen zu beachten, die dazu beitragen, dass sich die Schülerinnen und Schüler sprachlich sozial angemessen verhalten; den Höflichkeitskonventionen kommt dabei besondere Bedeutung zu. Nationale Sprachvarietäten sind exemplarisch in den Fertigkeitsbereich Hörverstehen zu integrieren. Bei speziell gegebenen Interessenschwerpunkten sind auch regionale, soziale, berufsspezifische und nichtmuttersprachliche Sprachvarianten zu berücksichtigen. Handelt es sich bei der gelehrten Fremdsprache um eine internationale Verkehrssprache (Lingua franca) ist auch der Kontakt mit nicht-muttersprachlichen Aussprachevarianten zu ermöglichen.

Vielfältige Kommunikationssituationen

Um größtmögliche fremdsprachliche Kompetenz für private, berufliche und studienbezogene Kommunikationssituationen zu erreichen, sind die fremdsprachlichen Mittel in eine möglichst breite Streuung von öffentlichen und privaten situativen Kontexten einzubetten (wie zB häuslicher Bereich, Familie, Restauration, öffentliche Räume, Bildungseinrichtungen, Verkehrsmittel, Geschäfte, Behörden, Unternehmen, Einrichtungen des Gesundheitswesens, Kultur, Sport).

Vielfältige Themenbereiche und Textsorten

Zur Erlangung eines möglichst umfassenden lexikalischen Repertoires sind verschiedenste Themenbereiche zu bearbeiten (wie zB Sprache und ihre Anwendungsmöglichkeiten; Rolle der Medien; Arbeit und Freizeit; Erziehung; Lebensplanung; Einstellungen und Werte; Zusammenleben; aktuelle soziale, wirtschaftliche und politische Entwicklungen; Prozesse der Globalisierung; kulturelle und interkulturelle Interaktion; Umwelt; aktuelle Entwicklungen in Technik und Wissenschaft; Kunst in ihren Ausdrucksformen Literatur, Musik, bildende Künste). Spezielle thematische Schwerpunkte sind jeweils im Einklang mit individuellen Interessenslagen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler sowie mit aktuellen Ereignissen zu setzen.

Die verschiedenen Themenbereiche sind durch möglichst vielfältige Textsorten zu erschließen (wie zB Sachverhaltsdarstellungen, Analysen, Stellungnahmen, Anweisungen, Zusammenfassungen, Berichte, Beschreibungen, Kommentare, Reflexionen, Geschichten, Dialoge, Briefe, E-Mails, Märchen, Lieder, Gedichte).

Im Sinne einer humanistisch orientierten Allgemeinbildung ist bei der thematischen Auswahl fremdsprachiger Texte auch literarischen Werken ein entsprechender Stellenwert einzuräumen.

Länder und Kulturen

Durch entsprechende Auswahl der Unterrichtsmittel ist für grundlegende Einblicke in Gesellschaft, Zivilisation, Politik, Medien, Wirtschaft, Wissenschaft, Kultur und Kunst des betreffenden Sprachraumes zu sorgen.

Leistungsfeststellung

Der Zeitrahmen für Schularbeiten ist dem Abschnitt „Leistungsfeststellung“ des Dritten Teiles zu entnehmen. Die Verwendung von Wörterbüchern bei Schularbeiten ist nach Maßgabe der Aufgabenstellungen zu gestatten.

Lehrstoff:

Kompetenzniveaus A1 – B2 des Europäischen Referenzrahmens (GER)

Die kommunikativen Teilkompetenzen, die Schülerinnen und Schüler im Laufe der Oberstufe erwerben sollen, folgen den international standardisierten Kompetenzniveaus A1, A2, B1 und B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen entsprechend der Empfehlung des Ministerkomitees des Europarates an die Mitgliedstaaten Nr. R (98) 6 vom 17. März 1998 zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen – GER und umfassen die Kann-Beschreibungen des Rasters zu den Fertigkeitsbereichen Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängend Sprechen und Schreiben sowie die Deskriptoren zu den linguistischen, pragmatischen und soziolinguistischen Kompetenzen.

Raster zu den Fertigkeitsbereichen

Kompetenzniveau A1

Hören: Die Schülerinnen und Schüler können vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf sie selbst, ihre Familie oder auf konkrete Dinge um sie herum beziehen, vorausgesetzt es wird langsam und deutlich gesprochen.

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

An Gesprächen teilnehmen: Die Schülerinnen und Schüler können sich auf einfache Art verständigen, wenn ihre Gesprächspartner bereit sind, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und ihnen dabei hilft zu formulieren, was sie zu sagen versuchen. Sie können einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt.

Zusammenhängendes Sprechen: Die Schülerinnen und Schüler können einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die sie kennen, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo sie wohnen.

Schreiben: Die Schülerinnen und Schüler können eine kurze einfache Postkarte schreiben, zB Feriengröße. Sie können auf Formularen, zB in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen.

Kompetenzniveau A2

Hören: Die Schülerinnen und Schüler können einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um für sie wichtige Dinge geht (zB sehr einfache Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Sie verstehen das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Durchsagen.

Lesen: Die Schülerinnen und Schüler können ganz kurze, einfache Texte lesen. Sie können in einfachen Alltagstexten (zB Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden. Sie können kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.

An Gesprächen teilnehmen: Die Schülerinnen und Schüler können sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Sie können ein sehr kurzes Kontaktgespräch führen, verstehen aber normalerweise nicht genug, um selbst ein Gespräch in Gang zu halten.

Zusammenhängendes Sprechen: Die Schülerinnen und Schüler können mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln zB ihre Familie, andere Leute, ihre Wohnsituation, ihre Ausbildung und ihre gegenwärtige (oder letzte berufliche) Tätigkeit als Schülerinnen und Schüler beschreiben.

Schreiben: Die Schülerinnen und Schüler können kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Sie können einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, zB um sich für etwas zu bedanken.

Kompetenzniveau B1

Hören: Die Schülerinnen und Schüler können die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Sie können vielen Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse und über Themen aus ihrem (Berufs- und) Interessengebiet die Hauptinformationen entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.

Lesen: Die Schülerinnen und Schüler können Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt. Sie können private Briefe verstehen, in denen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird.

An Gesprächen teilnehmen: Die Schülerinnen und Schüler können die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Sie können ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die ihnen vertraut sind, die sie persönlich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags wie Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse beziehen.

Zusammenhängendes Sprechen: Die Schülerinnen und Schüler können in einfachen zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse oder ihre Träume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben. Sie können kurz ihre Meinungen und Pläne erklären und begründen. Sie können eine Ge-

schichte erzählen oder die Handlung eines Buches oder Films wiedergeben und ihre Reaktionen beschreiben.

Schreiben: Die Schülerinnen und Schüler können über Themen, die ihnen vertraut sind oder sie persönlich interessieren, einfache zusammenhängende Texte schreiben. Sie können persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten.

Kompetenzniveau B2

Hören: Die Schülerinnen und Schüler können längere Redebeiträge und Vorträge verstehen und auch komplexer Argumentation folgen, wenn ihnen das Thema einigermaßen vertraut ist. Sie können im Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und aktuellen Reportagen verstehen. Sie können die meisten Spielfilme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird.

Lesen: Die Schülerinnen und Schüler können Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten. Sie können zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen.

An Gesprächen teilnehmen: Die Schülerinnen und Schüler können sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachensprechern und –sprecherinnen recht gut möglich ist. Sie können sich in vertrauten Situationen aktiv an einer Diskussion beteiligen und ihre Ansichten begründen und verteidigen.

Zusammenhängendes Sprechen: Die Schülerinnen und Schüler können zu vielen Themen aus ihren Interessengebieten eine klare und detaillierte Darstellung geben. Sie können einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.

Schreiben: Die Schülerinnen und Schüler können über eine Vielzahl von Themen, die sie interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben. Sie können in einem Aufsatz oder Bericht Informationen wiedergeben oder Argumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegen. Sie können Briefe schreiben und darin die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen.

Kompetenzniveaus und Lernjahre

Die folgende Zuordnung von Kompetenzniveaus und Lernjahren gibt die Grundanforderungen an, die für alle Schülerinnen und Schüler einer bestimmten Lernstufe gelten; vorangehende Niveaus sind dabei stets vorauszusetzen.

Wird verschiedenen Lernjahren das gleiche Kompetenzniveau zugeordnet, so sind die Fertigkeiten dieses Niveaus im höheren Lernjahr durch eine Ausweitung der kommunikativen Situationen, der Themenbereiche und Textsorten entsprechend zu vertiefen und zu festigen.

Erste lebende Fremdsprache

5. bis 8. Lernjahr:

Nach dem 5. Lernjahr (5. Klasse) der ersten lebenden Fremdsprache

Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben: B1

Nach dem 6. Lernjahr (6. Klasse) der ersten lebenden Fremdsprache

Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben: B1, bei gleichzeitiger Erweiterung und Vertiefung der kommunikativen Situationen, Themenbereiche und Textsorten.

Nach dem 7. und 8. Lernjahr (8. Klasse) der ersten lebenden Fremdsprache

Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben: B2

Zweite lebende Fremdsprache

1. bis 4. Lernjahr:

Nach dem 1. Lernjahr (5. Klasse) der zweiten lebenden Fremdsprache

Hören, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen: A1

Lesen, Schreiben: A2

Nach dem 2. Lernjahr (6. Klasse) der zweiten lebenden Fremdsprache

Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben: A2, bei gleichzeitiger Erweiterung und Vertiefung der kommunikativen Situationen, Themenbereiche und Textsorten.

Nach dem 3. und 4. Lernjahr (8. Klasse) der zweiten lebenden Fremdsprache

Hören, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben, Lesen: B1

3. bis 6. Lernjahr:

Nach dem 3. Lernjahr (5. Klasse) der zweiten lebenden Fremdsprache

Hören, An Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängendes Sprechen, Schreiben: A2

Lesen: B1

Nach dem 4. Lernjahr (6. Klasse) der zweiten lebenden Fremdsprache

Hören, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen: A2

Lesen, Schreiben: B1

Nach dem 5. und 6. Lernjahr (8. Klasse) der zweiten lebenden Fremdsprache

Hören, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben: B1

Lesen: B2

II. Transkriptionen

Wortprotokoll

..	kurze Pause
...	mittlere Pause
(Pause)	lange Pause
Mhm, Aha	Pausenfüller

Fall A

1 I: Ich nehme das Interview auf, transkribiere es für meine Diplomarbeit, es ist aber alles
2 anonym.
3 IP: Ok.
4 I: Danke vielmals, dass du dir Zeit genommen hast.
5 IP: Ja.
6 I: Kannst du kurz die Schule beschreiben bezüglich ... habt ihr Schwerpunkte, Italienisch
7 habt ihr ja nur als Wahlpflichtfach. (Pause) Wie wird das angenommen .. jetzt Italienisch an eurer
8 Schule, so gesehen?
9 IP: Also ich bin so gesehen, ... ich bin erst das zweite Jahr da. Also ich hab jetzt auch noch
10 nicht den super tollen Einblick. Wir haben,... es ist halt Gymnasium,... wir haben drei Zweige im
11 Gymnasium, Realgymnasium und Wirtschaftskundlich. Und in den Sprachgruppen ist das halt ganz
12 gemischt, es meldet sich wer für .. jetzt .. Hauptfach haben wir nur Spanisch, und da melden sich
13 Schüler an, für Spanisch, Französisch oder Latein. Und das ist dann, da kommen halt dann die
14 Sprachgruppen zustande. Und Italienisch ist jetzt nur Wahlpflichtfach auch aus allen drei Zweigen.
15 I: Und wie wird das angenommen, seit ihr eher viele oder vereinzelt?
16 IP: Ich hab im Moment nur eine Gruppe. Zu 7 Schülern ... Also es hält sich in Grenzen und nur
17 eine Gruppe, also nur ein Jahrgang. (Pause) Wie es nächstes Jahr sein wird, kann ich nicht sagen,
18 .. da muss man auch Werbung machen. Also das hab ich voriges Jahr, mein erstes Lehrjahr, ich
19 hab das nicht, da war ich überfordert. .. Ich bin da nicht durchgegangen und hab Werbung gemacht
20 für ein Wahlpflichtfach, das noch nicht.
21 I: Okay, das heißt du hast das Wahlpflichtfach eigentlich aufgebaut oder bist am aufbauen?
22 IP: Ich hab die Klasse, nein, .. die hab ich übernommen, es war vor mir auch eine
23 Italienischlehrerin da. Die ist eben weggegangen und dann bin ich gekommen, weil die schon
24 gewusst haben, dass es wieder zustandekommen wird und da bin ich hier her gekommen. Also wie
25 es jetzt in der Zukunft sein wird, wie das dann besucht sein wird, kann ich auch überhaupt nicht
26 sagen. Ich hoffe gut, aber.
27 I: Ja klar. Und kannst du deinen Unterricht kurz skizzieren bzw. was ist dir bei der
28 Sprachvermittlung wichtig? Was ist dir wichtig, was die Schüler dann können oder wie bringst du es
29 ihnen bei, was ist dir wichtig?
30 IP: Also wichtig ist mir eigentlich, dass sie wie man so oft hört, ich hatte mal Wahlpflichtfach
31 aber da haben wir überhaupt nichts gelernt. Das wäre mir eigentlich wichtig, dass die das nicht
32 sagen. Da ist mir lieber sie stöhnen dann ein bisschen auf. .. Nein, mir ist wichtig, dass sie zu den
33 Alltagssachen einfach ein bisschen was sagen können. ... Zu den Themen des Alltags, .. wenn sie
34 was kaufen, .. wohin sie gehen einkaufen, .. essen gehen, .. Familie, diese Alltagsdinge einfach.
35 I: Weil du gesagt hast, sagen, das heißt....
36 IP: Dass sie sich ausdrücken können in den Situationen.
37 I: Der Fokus liegt am Sprechen?
38 IP: Ja, eigentlich auch. Sicher braucht man zum Sprechen auch die Hintergrundgrammatik,
39 also das gehört natürlich auch dazu. ... Ich will ja nicht, dass sie im Infinitiv sprechen, sondern halt
40 auch in den richtigen Formen.
41 I: Aber ich meine jetzt auch, die anderen Fertigkeiten?
42 IP: Schreiben?
43 I: Schreiben, Lesen, ja genau.
44 IP: Ja sicher, im Wahlpflichtfach liegt der Fokus eher beim Reden. .. Zwischendurch schreiben
45 wir was, voriges Jahr hab ich ein bisschen mehr geschrieben, weil das erste Lehrjahr, da ist alles
46 neu und dann hab ich ein bisschen mehr schreiben lassen. ... Dass sie das ein bisschen, einfach
47 das sie gezwungen sind, einfach das noch einmal zu überdenken .. alles. Heuer tu ich bisschen
48 eher mehr mit Reden und jetzt haben wir gerade den Film durchgemacht. Pani Tulipani Und ja, ich
49 arbeite mit dem Insieme A1. Das probiere ich heuer, weil voriges Jahr hab ich das zum ersten Mal
50 ausprobiert. .. Ich hab das gar nicht gekannt. Mir gefällt es eigentlich nicht gut. Und da hab ich
51 eben die Hörspiele, und hab mir gedacht, schauen wir mal wie das sein wird. Weil ich parallel in
52 Ternitz das Wahlpflichtfach gemacht habe. ..Und da hab ich eben parallel wollte ich nicht zwei
53 Bücher neu anfangen, sondern mit einem, hab ich das da auch genommen und die Hörspiele habe
54 ich eben vom Buch genommen. Und da sind auch kleine Texte zum Lesen, also lesen ist eh auch
55 immer ein bisschen dabei. .. So Landeskundetexte sind dabei.
56 I: Und in Ternitz hast du auch das Wahlpflichtfach?
57 IP: Ja, die haben sich aber alle abgemeldet, weil dieser Übergang neue, alte Matura, die

58 haben alle gedacht, sie könnten maturieren in Italienisch. Und wie das dann heraußen war, dass es
59 doch alt ist, haben sie sich alle wieder abgemeldet. Also dann ist es jetzt nicht mehr, gibt es jetzt
60 nicht mehr.

61 I: Aha. Ok. Und wie schaut das aus, was hat das jetzt mit der Matura genau zu tun?

62 IP: Ja, da die Schüler alle dachten vorher sie hätten die neue Matura und könnten dann auch
63 im Wahlpflichtfach maturieren, ergänzend, .. das geht halt jetzt nicht.

64 I: Ok. Verstehe.

65 IP: Mit der alten. Weil alte Matura können sie ja vertiefend maturieren oder maturabel, aber es
66 ist eben keine maturabel dieses Mal.

67 I: Bezüglich der Matura, hat sich, .. verändert sich das Sprachenlehren dadurch?

68 IP: Ich hab jetzt eigentlich schon gemischt, ich hab die 6. Klasse, die werden neue Matura
69 haben, und die 7. und 8. Klassen haben natürlich alte. Nur für mich ist beides neu. Das wird
70 überhaupt meine erste Matura sein, die alte Matura. Die zweite Matura wieder alte und die 3. dann
71 die neue. Es ändert sich schon einiges, da das Schreiben viel weniger gewichtet ist. Alte Matura
72 waren ja 800 Wörter oder so. Und neue werden dann nur noch 400 sein. Aber es werden eben alle
73 Fertigkeiten gleich gewichtet sein. Deshalb muss man dann eben viel mehr mit Hörübungen
74 arbeiten und viel mehr auf Alltagsvokabalar, das immer alles präsent ist. ... Andererseits fallen halt
75 dann diese Fachthemen weg. Also ich finde es eigentlich eh ganz gut. .. Ich meine sie hat natürlich
76 sehr viele Gegner, aber das ist immer so, wenn was Neues kommt.

77 I: Und bezüglich Kompetenzen, wo siehst du da Stärken und Schwächen? Ist es einfach, die
78 Kompetenzen die notwendig sind zu vermitteln oder durch dieses Verlangen hat sich da, muss
79 man da auf andere Dinge schauen im Unterricht?

80 IP: Kompetenzorientierter Unterricht. Das weiß ich eigentlich nicht. Das kann ich nicht so
81 beantworten. ... Ich glaube eigentlich nicht. Weil ich meine, lernen muss man immer und ich weiß
82 jetzt nicht, hast ein konkretes Beispiel? Ich weiß kompetenzorientierter Unterricht, aber das ist für
83 mich irgendwie so, alles so schwammig.... Vielleicht sollte der Unterricht situativer sein oder so.
84 Dass man auf Situationen, was kann ich sagen, in welchen Situationen, dass man vielleicht
85 situativer arbeiten muss dann im Unterricht. Das hab ich auch den Eindruck, dass die Bücher so
86 aufgebaut sind. Und in Spanisch arbeiten wir mitn Caminos.

87 I: Das kenn ich.

88 IP: Die sind auch so situativ. Das ist zum Beispiel, das fängt auch immer mit so Dialogen oder
89 so an. Da ist das dann mit den Wünschen und so. Das ist auch ausgerichtet, dass man sich dann
90 äußern kann, sprachlich in so einer Situation.

91 I: Bezüglich Referenznahmen, wie sehr ist der im Kopf jetzt oder wie sehr beeinflusst er
92 deinen Unterricht?

93 IP: Beeinflusst er meinen Unterricht dahingehend, dass ich mich versuche streng an die
94 Lehrbücher zu halten. Also ich hab ihn sicher nicht im Kopf, ich orientiere mich an den Can Do
95 Statements da.

96 I: Und was verstehst du?

97 IP: Das ist ja da auch schon immer drinnen am Ende, steht ja auch hinten, ich kann schon das
98 und das und das.

99 I: Ja. Und was verstehst du unter dem, wenn das Wort dann anschlagt? GERS. Was kommt
100 dir in den Sinn?

101 IP: Könnte ich da eine multiple choice Antwort haben? ... Weiß ich nicht. Ich war jetzt auf vier,
102 fünf Fortbildungen und da ist der europäische Referenzrahmen einmal genannt worden, .. in der
103 ersten. Und die erste ist aber völlig hinfällig geworden, weil da noch alle gesagt haben, da fährt die
104 Eisenbahn drüber, dass nächstes Jahr schon neue Matura sein wird. ...Und das ist ja jetzt nicht
105 mehr, was 200% sicher war. Ich zitiere. Und ja.

106 I: Und was wurde da nochmal erklärt?

107 IP: Da haben sie den überhaupt nur erwähnt. Da kann ich mich erinnern, dass ich das notiert
108 habe. Mit GERS und so. Zwei Sätze und das war es. ... Seit dem hab ich nichts mehr gehört. Also
109 ich war dann halt nur mehr bei Spanisch Fortbildungen, aber da haben wir jetzt auch nicht, weil der
110 ist eh in den Büchern, die Bücher sind eh auf den ausgerichtet, denke ich mir, hoffe ich. Also ich
111 kann mit dem Begriff jetzt eigentlich wenig anfangen. .. Ich weiß, dass das der Referenzrahmen
112 A1, A2 ist. Und so weiter. Und das das halt zugeordnet ist. Aber was sonst noch?

113 I: A1, A2, B1, C1 und C2. Das ist eben, steht natürlich auch im Referenzrahmen drinnen.
114 Gehen wir jetzt einfach diese A1, A2, ... an , da gibt es eben diese verschiedenen Niveaus, die man
115 ja erreichen soll dann mit Ende des Jahres oder ... Siehst du da irgendwo Probleme bei der
116 Umsetzung oder Knackpunkte oder ... ist das eigentlich eh so , die sind fest und da kommt man

117 hin?
 118 IP: Ich denke, das müsste zu erreichen sein. (Pause) Also es ist meiner Meinung nach sogar
 119 ein bisschen niedriger gesetzt.... Also ich hab da zum Beispiel, da ist das auch der Fall, das ist so
 120 aufgebaut, da haben sie dann immer so. .. die haben alle paar Kapitel, ... da sind dann so wie
 121 Tests und Selbstevaluation, das ist am Ende des Buchs. Modell A1 ist da drinnen. (Pause) Darum
 122 hab ich gemeint, da wird man eh so hingeführt. Aber meiner Meinung nach ist das leicht, da
 123 müsste man eigentlich A1, über das Wetter, bisschen Gewand und.... Also das ist ein
 124 Wahlpflichtfach, was jetzt noch nicht so weit geht. Aber ja. ... Also, das ist eigentlich schon zu
 125 schaffen. Das ist ziemlich genau vorgegeben.
 126 I: Da werden da so CILS- Tests... Sind das Auszüge davon?
 127 IP: Wovon?
 128 I: Von diesen CILS
 129 IP: Nein. CILS? Nein. Das ist eben auch das, ich kann Farben benennen, ich kann die direkten
 130 Projektpronomen benutzen.
 131 I: Aha. Ok.
 132 IP: Ich kann Personen vergleichen. Es ist nett gemacht, aber ja, .. irgendwie ist es mir zu
 133 ungenau. .. Ich hab es lieber ein bisschen genauer.
 134 I: Also, wie wird der GERS angenommen jetzt hinsichtlich der Lehrbücher, dass Insieme
 135 wenn wir das nehmen, das ist auf jeden Fall ausgerichtet auf GERS oder?
 136 IP: Ja, ich meine das Caminos neu ist eigentlich jetzt, es ist nicht so darauf ausgerichtet, wie
 137 das. ... Also die haben jetzt nicht diese Tests, die haben nur am Ende, ... die haben das ganze
 138 Buch einfach normal durch und am Ende haben sie dann aber auch so einen Abschlusstest, den -
 139 haben sie dann einfach dazu getan. (Pause) Also das ist dann das Neue und sie haben auch so mit
 140 Sprachportfolio und so. ... Dossier, da kann man dann eintragen, was man schon gemacht hat.
 141 ...Da haben wir sogar eine Beschreibung der Niveaustufen.
 142 I: Sprachportfolio war da drinnen.
 143 IP: Das ist auch so aufgebaut. Ein Portfolio, doch hier. ... Ich hab es eigentlich recht gern.
 144 I: Und die Bücher sind auch ziemlich gut aufgebaut, jetzt bezüglich,... sind die vier
 145 Fertigkeiten gleich gewichtet? Sind also genug Hörübungen vorhanden?
 146 IP: Ja. Auf jeden Fall.
 147 I: Danke vielmals für das Interview.

Fall B:

1 I: Vielen Dank, dass Sie sich Zeit genommen haben. Erste Frage. Mein Thema, meine
2 Sprache ist Italienisch. Wie schätzen Sie das ein wird das momentan angenommen? Also die
3 Sprache jetzt im Gegensatz zu Latein oder Französisch?

4 IP: Momentan ist leider ein sehr starker Spanischboom und daher ist Italienisch ein bisschen
5 rückläufig. Das heißt aber, man müsste in Italienisch wirklich sehr sehr stark über Motivation an die
6 Schüler herankommen.

7 I: Ja. Motivation ist sicher schon alleine das Nachbarland denke ich mir, warum jetzt
8 Spanisch so boomt, ja, wahrscheinlich, weil es einfach in der Wirtschaft auch immer wichtiger wird
9 .. vielleicht.

10 IP: Ich denke nicht, dass es in der Wirtschaft wichtiger wird, es ist einfach momentan ein
11 totaler Boom und es sind die lateinamerikanischen Länder, die im Vordergrund sind. Es ist
12 irrational, aber es ist leider so.

13 I: Ok. Jetzt auf den Unterricht kurz, ich weiß Sie unterrichten schon seit 2 Jahren oder so
14 nicht mehr.

15 IP: Schon seit fast 3 Jahren nicht mehr.

16 I: Meine Frage kurz eben, weil ich gesagt habe, mein Thema ist der Gemeinsame
17 Europäische Referenzrahmen für Sprachen, wie hat sich da ihr Unterricht verändert dadurch?

18 IP: Es muss sich im Grunde genommen, es hat sich mein Unterricht verändert und dadurch,
19 dass ich auch in der Lehrerfortbildung nach wie vor auch noch tätig bin, zusätzlich zu meiner Arbeit
20 hier im Ministerium, weiß ich, dass sich der Unterricht generell ändern muss und in dieser Hinsicht
21 sind wir schon einmal am Entwickeln von verschiedenen Modellen für den Unterricht auch. Was ich
22 natürlich auch immer wieder in der Fachdidaktik auf der Uni einbringe und somit entwickelt sich
23 sozusagen auch meine Lehrveranstaltung zur Fachdidaktik immer weiter. ... Ich habe ja am
24 Lehrplan mitgeschrieben, der 2004 in Kraft getreten ist und die Basis dieses Lehrplans war damals
25 schon der GERS. Das heißt, die Gleichgewichtung aller vier Fertigkeiten. Damals hatten wir
26 Maturabestimmungen, die noch nicht zum GERS dazugepasst haben, die haben wir jetzt. Und seit
27 2008 gibt es die Möglichkeit im Rahmen von Schulversuchen Hören und Lesen auch bei der
28 Matura zentral anzufordern. ... Ab heuer gibt es auch die Möglichkeit Schreiben zentral
29 anzufordern und ab dem nächsten Jahr gibt es dann den kompletten Schulversuch, so wie er dann
30 bei der Zentralmatura 14/15 sein wird, entweder zum Ansuchen oder wenn man das nicht will,
31 dann hat man nur die Möglichkeit die alte Variante, wo in der vierjährigen Sprache nur das
32 Schreiben im Vordergrund steht, zu wählen. Also insofern sind, ist das allerwichtigste die
33 Gleichgewichtung der Fertigkeiten und das Integrieren der Fertigkeiten. (Pause) Und das nächste
34 was ganz wichtig ist, auch für den Unterricht, ist, dass es kompetenzorientiert sein soll und nicht
35 wissensorientiert. Und genau das steht im Leitfaden für die mündliche Reifeprüfung jetzt, das ist für
36 alle Fächer so. Und für die lebenden Fremdsprachen bedeutet das, dass im mündlichen auch ein
37 monologischer Teil ist und ein dialogischer Teil ist. ... Die Schüler ziehen ein Thema, sie ziehen
38 zwei Themen, wählen ein Thema, davon von den beiden, die sie gezogen haben, und bekommen
39 sie dann die Aufgabenstellung dazu. Das heißt, es ist schon ziemlich anonymisiert und es ist nicht
40 mehr so, dass man irgendein Spezialgebiet schreiben muss und etwas vorbereiten muss, sondern
41 man muss in der Lage sein, einfach zu kommunizieren, auf den Kompetenzniveau B1. Das muss
42 dann geübt werden in der Schule und daher muss sich zwangsläufig der Unterricht auch ändern.
43 ... Und nachdem ich aber immer wieder schon in diese Richtung gearbeitet habe, wie zum
44 Beispiel, wenn wir ein Sachgebiet durchgemacht haben, habe ich Kärtchen zu den, mit Fragen
45 verfasst, die waren in einem Topf drinnen und ... wir sind im Sesselkreis gesessen, die Schüler
46 haben gezogen und geantwortet. Das heißt, es ist sozusagen das spontanere Produzieren ... so
47 bezeichne ich es immer, weil sie wissen im Grunde genommen kennen sie diese Frage, aber es ist
48 noch immer was anderes, wenn sie es ziehen, dann ist es spontan und dann haben sie keine
49 Unterlagen, wo sie nachschauen können.

50 I: Ja. Mhm. Diese Gleichgewichtung der vier Fertigkeiten, kompetenzorientierter Unterricht,
51 glauben Sie funktioniert das gut in den Schulen oder wo gibt es da noch Schwierigkeiten bei der
52 Umsetzung?

53 IP: Die Schwierigkeiten bei der Umsetzung sind insofern, dass die Lehrer gewohnt sind, dass
54 sie Wissen abfragen, da müssen sie sich jetzt umstellen. (Pause) Und das ist die allergrößte
55 Hürde. Der Vorteil daran ist, dass wir durch die Fortbildungen sehr, sehr viele Leute erreichen und
56 dass viele Leute wirklich gewillt sind das zu tun und sie versuchen auch immer für die mündliche
57 Reifeprüfung, die wird nach wie vor vom Lehrer erstellt, uns Vorschläge zu schicken und uns um

58 ein Urteil zu bitten. Und sie nehmen das auch an. Also es wird sich schön langsam sicherlich
59 weiterentwickeln, aber es ist halt noch ein langer steiniger Weg- von der Wissensabfrage weg hin
60 zum spontanen Produzieren. Das schafft eigentlich eine ziemliche Verunsicherung bei den Leuten.
61 I: Und das muss man einfach immer üben.
62 IP: Eben ja. Weil am meisten, die größten Probleme haben die Lehrer darin, dass sie ihren
63 Schülern etwas zutrauen, ... dass sie es auch eigenständig machen können die Schüler. Sie
64 glauben nur, wenn sie alles vorkauen dann wissen es die Schüler und dann können sie es
65 nachbeten sozusagen.
66 I: Ja. Jetzt zum GERS grundsätzlich. Was ist das? Großes Wort, weil ich einfach viele Leute,
67 auch die anderen Lehrer gefragt habe, großes Wort und keiner weiß jetzt, was ist es wirklich. ..
68 IP: Für mich ist das Wichtigste beim GERS, dass im Titel schon drinnen steht, Lernen an
69 erster Stelle, dann erst Lehren und dann Beurteilen.(Pause) Das, was für uns in der Schule am
70 allerwichtigsten ist, ist das Kapitel 4 und das Kapitel 5. Im Kapitel 4 geht es um die kommunikativen
71 Fertigkeiten und im Kapitel 5 geht es um die kommunikativen Sprachkompetenzen. Und genau
72 diese zwei Kapiteln waren sozusagen auch die Basis für das Schreiben des Lehrplans, also für den
73 neuen Lehrplan. Neu ist er jetzt nicht mehr, er ist seit 2004 in Kraft, aber für die Lehrer ist es neu.
74 Denn sie sehen nicht die Verbindung zwischen Matura und Lehrplan. ... Dann in weiterer Folge für
75 die Beurteilung, für die Entwicklung von Beurteilungsraster ist noch das Kapitel 9 wichtig. Also das
76 sind sozusagen für den Bildungsbereich die zwei bis drei wichtigsten Kapiteln. Und im GERS
77 haben wir Themenstellungen drinnen, .. Themenbereiche, die Domänen, diese Themenbereiche
78 spiegeln sich auch wider in den Themen, Pools, den die Lehrer dann sozusagen für die mündliche
79 Reifeprüfung auch vorbereiten sollen. Das heißt, es ist die Basis dieser Themenpool ist Basis der
80 Lehrwerke, und somit, weil das Hauptproblem bei der Kompetenzorientierung für die Leute ist,
81 dass sie es nicht mehr mit Themen verbinden und sie sagen, ich kann kein Thema vorbereiten,
82 weil ich ja nicht weiß, was dann tatsächlich kommt. (Pause)Aber sie übersehen, dass tatsächlich im
83 GERS ja 14 Themenbereiche drinnen sind. .. Die natürlich dann enger gefasst werden können.
84 Und die Tabelle 5 ist sowieso das Um und Auf für die Schule. Wo drinnen steht, dass man eben,
85 wenn man ein Thema bearbeitet, dann hat man das Thema entweder im privaten Bereich,
86 öffentlichen Bereich, schulischen oder Arbeitsbereich und zudem sind eben Wortschatzübungen
87 auch zu gestalten. Das heißt, jeder Lernende muss dann wissen, wenn man zum Beispiel Freizeit
88 hat, mit welchem Ordner man konfrontiert ist, .. welche Institutionen zusammenhängen, .. welche
89 Personen natürlich und vor allem .. welche Handlungen auch. Also dann haben wir den
90 handlungsorientierten Unterricht auch drinnen. Also, das ist sozusagen das wichtigste, das
91 Basiswerkzeug auch für den Unterricht draußen.
92 I: Weil eben auch die meisten sagen ja, GERS bedeutet: die Kompetenzniveaus. Mehr sieht
93 man eigentlich gar nicht.
94 IP: Weil die Leute nur den Globalraster kennen und sozusagen die Subskalen mit den näheren
95 Deskriptoren zum Hören ,Verstehen, Muttersprachler verstehen, was auch immer, Durchsagen und
96 Ansagen verstehen, das wissen sie nicht. Und das ist etwas, womit sie sich auf jeden Fall näher
97 beschäftigen müssen und das ist aber auch etwas, was dann einfließt in die Oberstufe neu, die ja
98 die nächste Entwicklung ist nach der Zentralmatura.(Pause) Und die Lehrpläne müssen dann auch
99 kompetenzorientiert sein, noch mehr, in den Sprachen haben wir es eh schon kompetenzorientiert,
100 aber noch mehr kompetenzorientiert gestaltet werden, und dann werden auch diese Subskalen
101 vom GERS subsummiert in diesen und integriert in diese neuen Lehrpläne dann.
102 I: Und ... kompetenzorientiert was bedeutet das genau? Welche Gebiete sagen wir so? Das
103 spontane Sprechen ist zum Beispiel wichtig.
104 IP: Da geht es darum, dass man zuerst einmal als Unterrichtender weiß, was es überhaupt
105 bedeute auf den Kompetenzniveau B1 zu sprechen und das ist die Schwierigkeit. Da geht es um
106 den Basiswortschatz, um Frequenzen, was den Wortschatz betrifft, ...Frequenzen, was
107 Wendungen betrifft, Strukturen, .. Frequenzen was Idiomatik betrifft und ja, und natürlich was auch
108 an grammatikalischen Strukturen auf einen bestimmten Kompetenzniveau zu leisten ist.
109 I: Mhm. Und .. wenn man auf die Lehrwerke schaut, in wie weit sind die schon ausgerichtet
110 dafür oder gut herzunehmen bzw. natürlich soll ein Lehrwerk nicht nur den Unterricht bestimmen,
111 aber ja in wie weit diese schon überarbeitet worden sind.
112 IP: Ja, im Grunde genommen seit der GERS-Orientierung haben alle Lehrwerke ihr Siegel
113 drauf, die Sternderl und dann in der Mitte A1, A2, B1 oder B2. Je nachdem. (Pause) Das heißt aber
114 nicht immer, dass das was drinnen ist in den Lehrwerken tatsächlich dieses Kompetenzniveau
115 abbildet. Und das Wichtige ist natürlich auch zu schauen, bis zu einem gewissen Grad muss
116 Reproduktion auch da sein, denn ohne Reproduktion kann ich zu einer spontanen Produktion mit

117 all den Zwischenphasen kommen. (Pause) Es gibt österreichische Lehrwerke an denen Leute
 118 mitgeschrieben haben oder die von Leuten geschrieben wurden, die auch in sämtlichen
 119 Arbeitsgruppen was Item Writer betrifft, also Entwickler der Zentralmatura betrifft, drinnen sind und
 120 daher wissen sie ganz genau, was die Voraussetzungen sind... Das heißt, es gibt diese
 121 Lehrwerke, die von den Lehrern draußen sehr sehr stark kritisiert worden sind, dass es in diesen
 122 Lehrwerken keine Vokabellisten hinten gibt. Aber es geht nur so, das Lernen, dass die Schüler
 123 wirklich nicht stur Vokabeln Deutsch-Französisch, Deutsch-Italienisch lernen, sondern dass sie im
 124 Zusammenhang lernen. Und das ist auch ein Umstellungsprozess.(Pause) Also insofern ... es gibt
 125 diese Lehrwerke, und wenn wir sie haben, weil ich zuerst gesagt habe, es ist nicht immer das
 126 drinnen, was das Kompetenzniveau ist, aber auch wenn dort steht bei dem österreichischen
 127 Lehrwerk, das ist Kompetenzniveau A1, bedeutet es trotzdem, dass man natürlich schon wieder
 128 schaut, dass man auf jeden Fall in A2 hineinkommt oder wenn A2 draufsteht, schaut man dass das
 129 auf jeden Fall B1 auch integriert.
 130 I: Mhm.
 131 IP: Und ... weil man eben ein Kompetenzniveau höher reproduzierend tätig sein muss oder
 132 das können muss und dann kann man erst ein Kompetenzniveau drunter wirklich selbständig
 133 produzieren.
 134 I: Sagen Sie mir ein Beispiel für ein Lehrwerk?
 135 IP: Detto Fatto ist es halt. Und zum Detto Fatto gibt es auch einen eigenen Maturaband schon.
 136 Also da gibt es zwei Zusatzwerke, eines zu Wortschatz und Strukturen und eines speziell zur
 137 Matura mit den Testformaten zur Matura.
 138 I: Mhm. Und noch eine Frage, die sicher schon sehr viel beantwortet wurde. Was ist Ihnen
 139 persönlich sehr wichtig bei der Sprachvermittlung?
 140 IP: Bei der Sprachvermittlung im Unterricht, dass man den Schülern auf jeden Fall die
 141 Möglichkeit gibt zum Sprechen ... und die Möglichkeit gibt zum Hören,... wobei natürlich das
 142 Sprechen sehr,sehr im Vordergrund, naja, ich kann es auch nicht sagen, dass das Sprechen im
 143 Vordergrund ist, sprechen können sie daheim nicht. Schreiben können sie zwar daheim, nur sie
 144 müssen zuerst einmal das angeleitete Schreiben in der Schule haben, damit sie wissen wie sie
 145 überhaupt arbeiten. (Pause)Weil die meisten schreiben dann bei einer Hausübung zum Beispiel
 146 irgendwas ab, das bringt dann gar nichts. (Pause) Und vor allem Lesetechniken. Das Vermitteln
 147 von Lesetechniken, also das, was im Vordergrund auf jeden Fall steht ist, den Schüler zum
 148 autonomen Lerner hin zu führen. ... Das ist das Um und Auf. Und da geht es nicht nur um
 149 Vermittlung der Sprache, sondern um Vermittlung von Techniken auch.
 150 I: Ok.
 151 IP: Und Integration des Europäischen Sprachenportfolios mit den Checklisten zur
 152 Selbstbeurteilung.
 153 I: Ja.
 154 IP: Und im Burgenland in der Neuen Mittelschule ist das Sprachenportfolio ein integrativer
 155 Bestandteil sogar. Da ist der Englischunterricht auf das Sprachenportfolio aufgebaut. Also die
 156 lernen, die haben nicht sozusagen ein Lehrwerk, sondern die Basis ist das Sprachenportfolio.
 157 I: Ja. Dankeschön.
 158 IP: Bitte gerne.

Fall C

1 I: Ich werd das Interview aufnehmen, ... es ist anonym
2 IP: Ja
3 I: Ich verwend's für meine Diplomarbeit und transkribiere es.
4 IP: Ok. Ja.
5 I: Erst mal vielen herzlichen Dank, dass Sie sich Zeit genommen haben.
6 IP: Gerne, gerne
7 I: Würden Sie mir kurz ihre Schule beschreiben, bezüglich Schwerpunkte, gibt es
8 Schwerpunkte in der Schule oder .. spezielle Zweige?
9 IP: Also, wir sind in der Unterstufe .. sind wir ein Gymnasium, das heißt ab der 3. Klasse
10 entscheiden sich die Schüler zwischen Latein und Französisch, das sie dann in der Oberstufe auch
11 weiter nehmen können und .. jeweils die andere Sprache dann dazu nehmen können. In der
12 Oberstufe haben wir einen Sprachenschwerpunkt und einen EKT Schwerpunkt. EKT bedeutet, .. das
13 heißt .. ab der 6. Klasse wird diese Klasse als Laptopklasse geführt, die haben dann den Unterricht
14 am Computer. Sprachenschwerpunkt ist bei uns Kommunikation, Präsentation und Rhetorik. Das
15 heißt in der 5. Klasse lernen die Schüler, wie präsentiere ich richtig, .. wie setze ich meine Stimme
16 ein, .. wie kann ich meinen Input oder meine Inhalte an den Mann, die Frau bringen. ... Ist wichtig, ..
17 funktioniert manchmal ganz großartig, manchmal ist es halt normal wie Schüler reagieren. Aber es
18 ist ein Schritt, .. glaub ich, .. in die richtige Richtung. Dass sie wissen auch vor einer Gruppe zu
19 sprechen, wie präsentieren sie sich da. Das merkt man bei der Matura, dass das eigentlich sehr
20 schöne Maturapräsentationen sind. Und .. ab der 6. Klasse haben sie die Möglichkeit Italienisch zu
21 wählen .. als Wahlpflichtfach. Wir hatten es bis vor zwei Jahren so, dass sie ein Wahlpflichtfach im
22 Ausmaß von 10 Stunden hatten, wo sie dann auch schriftlich maturieren konnten.
23 I: Ok.
24 IP: Im Zuge der neuen Matura ist das eigentlich nicht möglich, .. weil in den 3 Jahren sie nie auf
25 ein B1 Niveau kommen können, das sie für die schriftliche Matura dann benötigen würden. Jetzt
26 haben wir uns entschlossen, wir schrauben das Ganze zurück, sie haben jetzt dreimal zwei Stunden
27 in den drei Jahren und kommen auf 6 Stunden und können somit auf A2 Niveau maturieren. Nur halt
28 mündlich. Und das nehmen eigentlich relativ viele. Also wir haben pro Jahrgang sicher 2
29 Italienischgruppen.
30 I: Wahnsinn, ich habe auch gesehen, sie haben 3 Lehrkräfte, die Italienisch unterrichten,
31 stimmt das?
32 IP: Ja, .. im Moment ja.
33 I: Man sieht also, dass es gut angenommen wird.
34 IP: Es wird gut angenommen .. ja. Natürlich bedarf es immer wieder Werbung, weil halt viele
35 dann sagen, es ist bei vielen die 3. lebende Fremdsprache, bzw. die 4. Fremdsprache überhaupt,
36 das heißt, da sind sie zum Teil schon auch überfordert ... sag ich mal. Und man muss das halt so
37 anlegen, dass sie trotzdem Freude am Italienisch lernen haben. Aber die die es wählen, die sind
38 wirklich sehr gut und die wollen das auch und ... das macht einfach Spaß.
39 I: Super. Ja. Und wenn wir kurz auf Ihren Unterricht einsteigen. Möchten Sie mir den kurz
40 skizzieren, .. wie Sie unterrichten, bzw. was Ihnen auch sehr wichtig ist bei der
41 Sprachenvermittlung?
42 IP: Mhm ... Ja, also, wenn ich jetzt mal mit der Unterrichtsstunde beginne, ich schaue schon
43 immer, dass ich einen Einstieg habe, der ganz losgelöst ist von den Vorstunden, sondern einfach
44 wirklich einmal sie darauf einstimmt ... auf die Stunde, die jetzt kommt. Ob das jetzt in Form eines
45 Liedes oder in Form eines kurzen Spielchens, irgendwas gibt es immer. Oft ist es halt so, dass es
46 dann wirklich auch anfängt mit Hausübung vergleichen, einfach, weil die 50 Minuten sowieso schnell
47 vergehen und man nicht wirklich all das pädagogisch didaktisch durchbringen kann, was man
48 eigentlich gerne möchte. Aber ... ich schaue schon immer, und ich hab es zumindest in der
49 Vorbereitung drinnen, also, .. dass wir halt irgendwie anfangen. Manchmal passiert es auch, dass
50 Schüler mit Problemen kommen, man muss dann eh reagieren. Aber geplant ist es mal. Sonst lege
51 ich eigentlich sehr viel Wert auf das Sprechen. Und zwar ... im Sinne, zuerst einmal Gruppenarbeit,
52 oder Partnerarbeit, bevor es dann in der ganzen Klasse präsentiert wird. Meine Erfahrung ist die,
53 wenn sie mal in kleinen Gruppen zuerst sprechen, trauen sie sich dann im Plenum viel, viel mehr.
54 Und es schaut auch mehr heraus. Also das ist ganz wichtig.
55 I: Mhm ...
56 IP: Hmmm ... Also sprechen ist wichtig. Hören auch, es gibt immer wieder „ascolti“ oder
57 Hörverstehensübungen, jetzt nicht nur im Hinblick auf die neuen Testformate, sondern einfach auch,

58 was habt ihr verstanden, wie schnell reden sie, könnt ihr irgendwie erkennen, ... von welcher
59 Region kommen die Leute und so weiter.

60 I: Ok.

61 IP: Lesen natürlich auch. Das, was in meinem Unterricht weniger vorkommt, ist Schreiben.
62 Also, das ist schon eher das das ich auslagere, .. als Hausübung, weil die Schüler dann auch viel
63 mehr Zeit haben und sie bekommen die schriftliche Hausübungen auch meistens nicht bis zur
64 nächsten Stunde, sondern bis zur übernächsten Stunde, dass sie auch wirklich Zeit haben, schöne
65 Texte zu produzieren.

66 I: Mhm. Und hat sich, wenn wir jetzt ... in den letzten 10-11 Jahren, gab es doch viele, .. also
67 gab es viele Veränderungen von jetzt gesprochen auf Referenzrahmen und so weiter, hat dieser
68 Ihren Unterricht oder irgendwie... der Ausblick auf die zukünftige wie Sie gesagt haben Matura, weil
69 Sie zuerst Matura angesprochen haben, hat sich da der Sprachenunterricht verändert?

70 IP: Also ich unterrichte jetzt noch nicht so lange, hmm... ich versuche ihn oder ich muss ihn
71 einfach ändern, im Hinblick auf die neue Matura, wo es ja so sein soll, dass zum Beispiel zwei
72 Schüler miteinander sprechen. Da es hier das dialogisierende Sprechen gibt und das
73 monologisierende Sprechen. Das muss man natürlich üben. Weil das ist etwas, das die Schüler nicht
74 ad hoc können und dialogisierend mache ich schon so, dass ich sage, okay, ihr habt jetzt fünf
75 Minuten Zeit, dieses und jenes Thema gibt es, das ist sowohl in Italienisch als auch in Englisch,
76 sprecht mal drüber. Und, .. dann machen wir es meistens so, dass ich sage, möchte irgendjemand
77 das präsentieren, dann gibt es immer wieder Freiwillige, die es präsentieren ... und dann überlegen
78 wir, was können wir sagen, ... wie können wir es sagen, weil sie bei der Matura auf 10 Minuten
79 kommen müssen. Dass, .. das wirklich (Pause), dass sie die Zeit auch sinnvoll nützen können. Und
80 monologisierend sind einfach Minireferate, Kurzpräsentationen. Also das muss man glaube ich
81 verstärkt einbauen im Unterricht, wenn man möchte, dass die Schüler auch erfolgreich maturieren
82 können und .. sie auch darauf aufmerksam machen, warum wir das machen, dass sie das dann
83 eigentlich auch brauchen ... im Endeffekt.

84 I: Mhm. Ok. Und nochmal zurück auf den Referenzrahmen - Gemeinsamer Europäischer
85 Referenzrahmen für Sprachen - was ist Ihnen da im Hinterkopf oder was verstehen Sie darunter
86 oder ... ?

87 IP: Ahm ... Es ist ein bisschen schwierig ... diese Niveaus umzusetzen ... in die
88 Klassensituation. (Pause) Wir wissen natürlich alle, was A1 ist bis hin zu C2. Wenn jetzt Schüler
89 sprechen, da wirklich klar zu sagen, .. okay, der Schüler ist schon B1 und der Schüler ist aber noch
90 A2, das ist sehr, .. sehr schwierig. Weil, .. einfach ... Schüler lernen Vokabular, das versuchen sie
91 auch anzuwenden, manche Strukturen sind ihnen geläufig, aber ... es sind eigentlich sehr
92 verschwimmende Grenzen. ... Ist zumindest mein Eindruck. Also, wie man sie am besten darauf
93 vorbereiten kann, ... dass sie das Niveau erreichen, das sie erreichen sollten, ... ich glaube einfach
94 ... nur durch Üben, .. durch viel Üben, aber ... sie nicht demotivieren, in dem man sagt, okay, du
95 musst das noch erreichen, du musst Vokabel lernen und .. du musst dir diese Strukturen noch
96 anschauen, ... das musst du noch machen, weil sonst geht gar nichts mehr. Also einfach mit den
97 Schülern mitwachsen und schon auch immer wieder selbst als Pädagoge schauen, wo stehen meine
98 Schüler, wo könnte ich sie jetzt einordnen.

99 I: Ok.

100 IP: Also, dass man natürlich nicht nach jeder Stunde nachschaut, ... sondern, .. weiß ich nicht
101 so alle 2-mal im Semester sich den Referenzrahmen wieder hernimmt und schaut, .. was können sie
102 schon und was brauche ich zum Beispiel noch. ... Eine große Hilfe sind natürlich auch die
103 Schulbücher, weil die so aufgebaut sind, dass nach jedem Kapitel ja immer schon diese
104 Zusammenfassung ist, das kann ich, das kann ich noch nicht, .. das muss ich noch wiederholen.

105 I: Wenn wir nur kurz auf die Lehrbücher eingehen, mit welchen Büchern arbeiten Sie?

106 IP: Detto Fatto haben wir jetzt.

107 I: Und ... in dem ist es ziemlich gut aufbereitet?

108 IP: Da ist es sehr gut drinnen, ... ja, wobei Schüler wollen das eigentlich nicht so, weil sie
109 sagen, ich kann eh alles. Zumindest das, was da eingeführt wird. Also das, das überblättern sie
110 eigentlich oft. Das ist ihnen noch gar nicht so bewusst, dass ihnen das eigentlich weiterhelfen
111 könnte, um zu erkennen, wo sind meine Stärken, wo sind meine Schwächen. Vielleicht ist das auch,
112 ... liegt das an unseren Schülern, weil sie sehr ambitionierte Schüler sind und wirklich in den
113 Sprachen auch sehr, sehr gut sind. ... Das kann natürlich auch sein.

114 I: Mhm. Ja. ... Und dieser Referenzrahmen, da sehen Sie also , ... unter Referenzrahmen
115 verstehen Sie eben diese Niveaus?

116 IP: Ja, schon.

117 I: Ok. Gut. Und wie kommen Sie mit den Kompetenzen zurecht, also, ... wie versuchen Sie
118 Kompetenzen zu vermitteln?

119 IP: Ja, es klingt immer so schön, kompetenzorientierter Unterricht, in der Klasse ist es oft sehr,
120 sehr schwierig, das umzusetzen. Also die vier Fertigkeiten, die, wie ich eingangs schon erwähnt
121 habe, die versuche ich schon immer unterzubringen. Die Kompetenzen, ... also am Ende eines
122 Kapitels ... gibt es bei mir schon immer wieder eine Wiederholung. Ob die jetzt schriftlich ist oder
123 mündlich, das hängt davon ab. Meist auch Vokabelwiederholungen. .. Aber einfach auch um noch
124 einmal das Ganze revuepassieren zu lassen. ... Ist jetzt nicht so die Kompetenz, wie man sie
125 vielleicht abprüfen sollte oder .. wie es in den Lehrplänen steht, aber es gibt den Schülern einen
126 gewissen Überblick, eben ... wie können sie etwas erreichen, was können sie schon erreichen und
127 das ist eben sowohl im Sprechen als auch im Hören als auch im Lesen. ... Ich merke das immer
128 wieder, wenn ich neben dem Schulbuch Lektüre verwende, ... Zeitungsartikel wie auch immer, dass
129 sie da einen Unterschied sehr wohl feststellen, .. die Schüler und dass sie dann oft kommentieren,
130 der Artikel war eigentlich leichter als das im Buch ist oder schwieriger, also so finde ich dann auch oft
131 heraus, wo sie in etwa stehen.

132 I: Ok.

133 IP: Das ist eigentlich mir auch das wichtigste, dass sie mit Sachen wie authentischem Material
134 umgehen können. Das ist das, was sie eigentlich brauchen, .. können sollten in der Fremdsprache.

135 I: Ja. Und, Sie versuchen das eben zuerst einmal alleine .. haben Sie gesagt oder zu zweit
136 und .. dann so wächst das eben dann?

137 IP: Richtig.

138 I: Ok. Aha. Und zum Thema Lehrbücher: Sehen Sie in den Lehrbüchern jetzt noch Probleme,
139 dass man eben auf diese Kompetenzen oder auf diese Niveaus sich mehr einstellen sollte oder sind
140 die Lehrbücher wirklich schon ziemlich gut ... zumindest das Detto Fatto.

141 IP: Ja, ich glaube fast, dass man Detto Fatto vielleicht noch überarbeiten sollte, weil das kam ja
142 raus noch bevor wir von kompetenzorientierter Matura gesprochen haben. Das ist schon aber, ein
143 anderes Lehrbuch, das was ich mir vor kurzem angeschaut habe, das ist das Insieme. Das schaut
144 mir auch sehr kompakt und eigentlich sehr gut aus. Im Prinzip sind die Lehrbücher natürlich so
145 aufgebaut, dass man sie verwenden kann. Wir können natürlich leicht sagen, man kann es
146 verändern oder man sollte es verändern, ... was mir beim Detto Fatto abgeht .. vor allem im ersten
147 Band .. ist Landeskunde. Einfach ein bisschen mehr, weil eben gerade Schüler, die Italienisch als
148 Wahlpflichtfach wählen, auch über Italien einfach etwas wissen möchten. Und es geht halt da immer
149 nur um SMS schreiben, um Chatten, natürlich betrifft es die Jugendlichen und es ist richtig, aber
150 nicht nur. Sag ich mal.

151 I: Ja. Ok.

152 IP: Aber sonst sind die Lehrbücher, glaube ich, schon(Pause), also wenn man es jetzt vergleicht
153 mit Linea Diretta oder Buonasera, die es da zu Beginn gab, also kann man es eigentlich nicht mehr
154 vergleichen.

155 I: Ja. Das kann man nicht mehr vergleichen.

156 IP: Sie sind wirklich schülergerecht adaptiert worden. Und von dem her passt das auch.

157 I: Und auch auf diese Niveaustufen hin?

158 IP: Es steht zumindest angeschrieben ja. Also jedes Lehrbuch steht, also von A1 bis A2 und
159 dann B1, B1plus, da kann man sich schon auch helfen damit. Ja.

160 I: Das heißt, es ist mittlerweile schon sehr viel getan, dass es in diese Richtung, dass man es
161 als Lehrer auch gut verwenden kann, das einzige was sehr schwierig ist ... diese Grenzen wirklich
162 zu finden.

163 IP: Richtig die Differenzierung.

164 I: Wo man genau steht.

165 IP: Ich glaube man hat da als Pädagoge sowieso ein Ziel, man sieht, wohin man seine Schüler
166 bringen möchte und das hab ich eigentlich immer noch. Ob das jetzt, natürlich passt es mit den
167 Kompetenzen oder es muss kompatibel sein, aber dieses persönliche Ziel,... ich will nicht sagen
168 steht im Vordergrund, .. es darf nicht im Vordergrund stehen, aber es hilft, glaube ich, uns
169 Pädagogen einfach auch diese Ziele zu finden,.. zu erreichen, die der Referenzrahmen auch
170 vorschreibt.

171 I: Möchten Sie mir das kurz skizzieren?

172 IP: Also mein Ziel ist es, dass ich Schüler so weit bringe, dass sie, wenn sie auf Urlaub fahren
173 und davon müssen wir einfach ausgehen, gerade mit Österreich, Italien ist das Urlaubsland, dass sie
174 dort nicht nur sich ein Eis kaufen können, und im Restaurant bestellen können, sondern dass sie
175 eventuell oder ... sie sollten vielleicht sich auch eine Zeitung kaufen können und einmal schauen,

176 was steht da drinnen, worum geht es. Dass sie verstehen, wenn Italiener an der Straße
177 zusammenstehen und diskutieren, dass das einfach italienische Habitus ist. Also, es geht jetzt nicht
178 nur um das Sprachliche, sondern auch eben .. um die Kulturvermittlung.
179 I: Ja. Aha. Ok.
180 IP: Die mir eigentlich sehr wichtig ist, gerade in Italien. Oder was das ist, wenn Italiener im
181 Wasser stehen am Meer und diskutieren. Warum stehen sie im Wasser, warum stehen sie nicht am
182 Strand, sondern einfach diese Art und Weise. Wie fahren sie mit der Vespa herum,.. wie flitzen sie
183 herum, ... was bedeutet eine rote Ampel, ... was bedeutet ein Zebrastreifen, all das muss man
184 einfach wissen .. denke ich mir.
185 I: Ok. Ok.
186 IP: Und das erfährt man eben, in dem man Filme schaut, .. in dem man Artikel liest, in dem man
187 .. durch Bücher angeregt wird, Internetrecherchen zu betreiben. Das versuche ich halt alles immer
188 einzubauen. Dass dann das Sprachliche natürlich auch dazu kommt, das geht einfach Hand in Hand.
189 I: Ja. Aha. Gut. Also, wenn Sie nichts mehr erzählen wollen, ich hab meine ganzen Fragen
190 angebracht.
191 IP: Ah, das war`s schon.
192 I: Ja. Also, danke vielmals.
193 IP: Ok.
194 I: Danke vielmals
195 IP: Sehr gerne.
196 I: Vielen Dank für das Interview.

Fall D

- 1 IP: Ich weiß nicht wo genau im GERS, ... also, ich hab das alles schon mal gelesen, einmal in
2 Italienisch einmal in Französisch ... ich glaube auch in Deutsch.
3 Und es steht im Kapitel .. und es geht um Lernstrategie. Und das ist was wir machen in dieser
4 Schule, wir haben eine Lernstrategie entwickelt, damit die Kinder sich leichter tun, beim Schreiben
5 mindestens. Und haben eben eine klare Ahnung wie die Sprache funktioniert und das in sehr kurzer
6 Zeit. Das ist sicher von GERS. Ich meine ich hatte damit angefangen bevor ich das gelesen habe,
7 aber ich habe es gleich gefunden und da ist ziemlich viel drinnen, was Lernstrategie ist. Ich finde, ...
8 ich meine GERS ist doch nicht so neu, .. ich denke es ist über 20 Jahre alt, wenn ich mich nicht irre.
9 I: 10-12 Jahre.
10 IP: Nur 12? Ich war der Meinung 20 Jahre. Okay. Und was sicher .. also unsere Stunde den
11 Fluss hat, ist eben dass sie diese Kompetenzen müssen, erkennen müssen, also es geht nicht nur
12 um Schreiben, aber sie müssen auch Lesen, verstehen und sehr viel verstehen beim Hören. Und
13 das finde ich toll. Und das kannst du nicht mehr trennen von der Zentralmatura, weil das inspiriert sie
14 von dort. Und ich finde diese Neuigkeit, wenn es eine Neuigkeit ist, toll, weil wir haben davon
15 gewusst, aber wir haben das in der Schule nicht ernst genommen, wir haben alle weitergemacht. So
16 wie früher und jetzt sind wir gezwungen. Und wir haben alle Angst gehabt vom Hörtext oder
17 Lesetext, aber es stimmt absolut nicht, .. wenn sie eine gute Basis haben, können sie auch den Rest
18 bewältigen. Also viel besser als wir gedacht haben. Weil wir haben geglaubt, dass mit den Hörtexte
19 auch von GERS ... das schaffen sie nicht. Also im Moment das Problem ist, dass bei der
20 Zentralmatura die Hörtexte sind mit Geräusche und das ist das Problem. Da quälen sie sich. Also bei
21 den Feldtestungen unserer Schüler, die jammern alle, dass sie kaum was verstehen. Es ist ein
22 bisschen manchmal übertrieben, weil ich verstehe auch nicht eine Person, die aus Süditalien kommt,
23 bin selber Italienerin und ich verstehe nie was der Sizilianer sagt, obwohl er Italienisch Standard
24 redet, ich verstehe das nicht. Manchmal verstehst du die Aussprache gar nicht. Also wie sie das
25 aussprechen nicht. Wie soll das das österreichische Kind verstehen. Das ist das einzige, was ein
26 bisschen mühsam ist in der ganzen Geschichte. Aber sonst ich finde es ganz toll, weil jedes Kind hat
27 die Möglichkeit sich zu entfalten. Das bedeutet, derjenige, der vielleicht nicht so toll schreibt, kann
28 das wieder gut machen mit Hörtexte. Es gibt Kinder, die besser mitkriegen beim Hören und andere
29 die sich wohler fühlen beim Lesetexte.
30 I: Auf die Matura jetzt, auf die Zentralmatura hin gesehen ..
31 IP: Ja, ja. Ja, ich kann das schwierig trennen, GERS und Zentralmatura. Weil es für mich fast
32 ein einzige Sache ist. Das Gute ist auch, das mit A1, A2 und B1, ich weiß nicht ob das zum Thema
33 passt. Gut, wir haben in der Schule CILS Zertifikate, also es ist für uns Standard geworden. Und ich
34 finde es toll. Wir wissen langsam, was ein A1 ist und ein A2 ist und was ein B1 ist, obwohl wir nicht
35 die ganze Skriptum nehmen. Da tun wir uns ein bisschen schwer, weil es ist sehr schwammig. Aber
36 es hat auch die Vorteile, dass du sehr viel Freiheit hast, wie du das am besten interpretieren willst.
37 ... Also ja.
38 I: Können wir hier kurz beschreiben an dieser Stelle, dass ihr an der Schule eine neue
39 Methode kreiert habt oder du, nur ganz kurz.
40 IP: Ja, ich glaube nicht, dass' eine Lernmethode ist, dieses System, das bleibt mir ein Rätsel im
41 Moment. Ja, wir haben den riesen Vorteil, dass wir mit der Grammatik sehr schnell sind und mit
42 Satzbau sehr schnell sind. Weil sie können, so wie du gesehen hast, sehr schnell selbständig
43 schreiben. Deswegen ... es ist klar, wenn das Kind gut schreiben kann, und es kann sich so
44 entfalten, er kann das auch irgendwo anders transportieren, dieses Wissen. Und automatisch kann
45 er auch meiner Meinung nach die Lesetexte auch besser machen oder auch besser hören.
46 I: Ja.
47 IP: Und von dieser Lernmethode eben die Neuigkeit ist, dass wir die Sachen einfacher machen,
48 es steht uns zur Freiheit, wie wir zum Ziel kommen. Und Lehrer sollen selber, das ist das Gute an
49 der ganzen Geschichte, zum Ziel kommen. Also wir haben viel mehr Freiheit als früher und das
50 brauchen wir, sonst können wir nichts Neues entwickeln, wenn wir das und das nicht ausprobiert
51 haben. Und man kann verschiedene Lernmethoden ausnützen im Unterricht, um das ganze zu
52 optimieren. Und das machen wir auch. Also von diesen Lernmethoden haben wir extrem viel
53 aufgenommen, aber auch von Dinge, die wir irgendwo anders gehört haben. Auf Seminare, wir
54 probieren das aus und wir haben eine tolle Idee und wir probieren das aus, zum Beispiel jetzt lassen
55 wir Klassen treffen, die sich absolut nicht kennen, eine Klasse von einer Kollegin, eine 5. mit meine
56 5. und die müssen nach einem Semester Italienisch miteinander reden. Oder interlingual, das geht
57 auch, meine 5. in Französisch nach einem Semester mit meinen 5. in Italienisch, diejenigen

58 versuchen Italienisch zu reden und die anderen in Französisch und irgendwie klappt es. Und das ist
59 ihnen dann bewusst, wie diese zwei Sprachen ähnlich sind, das ist faszinierend, wie viel sie von
60 Französisch mitkriegen und was von Italienischen und dann diskutieren sie, und schreiben die
61 Wörter. Also das Gute ist, der Lehrer aktiviert sich. Und damit auch die Schüler, wenn der Lehrer das
62 wirklich ernst nimmt diese große Neuigkeit, ist es eine tolle Sache. Es ist abenteuerlich für den Kopf,
63 für den Lehrer, aber auch für die Kinder. Man lernt gemeinsam. Also man hat eine Teamarbeit mit
64 den Kindern. Das ist nicht mehr der Lehrer wie früher, ich sag immer, ich bin eure Sprachtrainerin.
65 I: Ja.
66 IP: Natürlich gebe ich euch eine Note, aber ich gebe euch eine Richtlinie. Und mit dieser
67 Richtlinie sollt ihr euch selbständig machen mit der Sprache und das ist das, was bei uns passiert ist.
68 Und finden allein oft neue Lösungen und wir sind alle so baff, dass sie das so toll können. Und das
69 passiert, ich würde sagen täglich bei uns. Weil die Kinder, die trauen sich auch zu sagen, .. ja, aber
70 wenn du das so und so machen würdest, und ein paar Mal war ich baff, ja ... das wäre die Lösung.
71 Die haben eine neue Lösung für die Erklärung von congiuntivo presente gefunden, die war ganz toll
72 und die haben wir sofort aufgenommen. Also die Kinder machen mit, wir machen mit und das ist so
73 ein Austausch von Wissen, ihr Wissen und unser Wissen und es geht weiter so endlos.
74 I: Das heißt, es ist auch sehr, ... nennen wir es jetzt handlungsorientiert, ... weil die Schüler
75 selbst auch auf Lösungen kommen.
76 IP: Das muss auch so sein, die sind ja nicht blöd die Kinder. Nur du musst ihnen, das ist wichtig,
77 meiner Meinung nach, dass sie von uns eine Richtlinie haben, damit sie nicht beginnen, also damit
78 sie wenn sie beginnen mit der Sprache Ordnung im Kopf haben mit der Sprache und mit diesen
79 Ordnung sie weiterentwickeln. Wenn du aber diese Informationen durcheinander hergibst, da wird es
80 ein Chaos und es tut sich nichts. Also diese Selbständigkeit kommt nicht, natürlich es gibt Dinge, die
81 kann man auch selbständig erreichen, in sehr kurzer Zeit. Aber ich denke, .. man, ... es ist unsere
82 Arbeit sich in die richtige .. nicht Position, aber in die richtige ... wie sagt man, dass man ihnen eine
83 Richtlinie gibt für den Anfang. Und nach einer gewissen Zeit es passiert ganz einfach und du kannst
84 sie nicht mehr bremsen. Das ist das Unglaubliche. Ich muss sagen, Leute es soll weniger schreiben,
85 weniger reden, jetzt ist Schluss. (Pause) Unsere Schüler sind so, die verlassen den Raum und reden
86 weiter in Italienisch oder in England hab ich mitbekommen, die haben nicht Englisch gesprochen,
87 der Lehrer in Englisch war ziemlich sauer, weil die haben nur Italienisch geredet. Und das war vor
88 zwei Jahren, ... haben wir viel gelacht, aber ich hätte nie gedacht, dass es so Spaßig ist, das Ganze.
89 Es macht Spaß.
90 I: Das macht Spaß. Motiviert.
91 IP: Natürlich machen sie Fehler, natürlich muss man sie korrigieren, aber sie aktivieren sich
92 spontan. Und das ist toll. Das ist auch Sinn dieser neuen ganzen Zentralmatura, die eben inspiriert
93 von diesem GERS ... denke ich.
94 I: Wir haben vorhin gesprochen, ... arbeitest du mit Schulbüchern? Gar nicht, okay. Das heißt
95 sie sind einfach da, (Pause) ist das eine Sache, die man aufarbeiten sollte oder ist das mit den
96 Büchern jetzt gar nicht so wichtig, sondern die Lehrer sollen sich das selbst so zusammen suchen?
97 IP: Also wir hatten schon Bücher, aber wir haben so schlechte Erfahrungen damit gemacht, weil
98 das Buch zwingt dich als Lehrer auch in die Richtung zu gehen, die vielleicht nicht deine ist. Und
99 viele Kollegen oder ich selber damals .. hatte ich das missverstanden. Das Buch soll nur eine
100 Unterstützung sein, aber es kann unmöglich deinen Kopf als Lehrer ersetzen.
101 I: Ja.
102 IP: Und es war gut, dass wir sechs Jahre keine Bücher hatten in unserer Schule. Weil wir zu
103 Lösungen kommen mussten ganz allein. Und diese Zeit war wahrscheinlich die schönste von
104 unserem Team in Italienisch, ... wir haben jetzt ein Buch, aber ich höre dass die Kollegen das so
105 gewöhnt sind, ohne Buch zu unterrichten, die haben alles im Kopf und die kommen spontan zu neue
106 Erklärungen, neue Lösungen, neue Übungen. Die brauchen das Buch gar nicht. Und das ist eben
107 diese, sich befreien von diese Manuale. Weil früher gab es auch Übungen, die für österreichische
108 Schüler eine Absurdität waren, die waren auch nicht so realistisch, .. die hatten das nicht gebraucht
109 .. Sätze die sie nicht verstanden haben. Jetzt gibt es Bücher, die wirklich sich sehr bemüht haben, in
110 Richtung GERS und A1, A2. Es gibt Autoren, die sich sehr bemüht haben .. und deswegen einer
111 dieser Bücher genommen.
112 I: Welches? Darf ich fragen?
113 IP: Detto Fatto. Obwohl das Detto Fatto 3 und das Letzte ist sehr gut. Weil die Autorinnen haben
114 auch mehr Erfahrungen über die Zentralmatura. 1 und 2 ist ein bisschen zu langsam. Also das ist die
115 Gefahr, dass wenn der Lehrer nur mit solchen Büchern arbeitet unserer Meinung nach ist sicher
116 nicht ausreichend für die Vorbereitung für die Zentralmatura. Also da muss man auch viel extra

117 machen. Aber macht nichts. Es gibt Tage wo wir mit dem Buch arbeiten, die Hörtexte sind ganz toll.
 118 Lesetexte auch, also damit sind wir zufrieden. Ab dem 3. Jahr. Und für die erste zwei Jahre mischen
 119 wir ganz einfach sehr viel. Und es ist toll das Buch, weil es hat sehr viel lebendiges drinnen, viele
 120 Redewendungen drinnen, Jugendsprache, also was du wirklich in Italien mitkriegst und nicht nur
 121 diese akademische Sprache, diese wie sagt man, .. lingua artificiale. Zum Beispiel die
 122 Sprachassistenten, die hatten alle, die haben die Manuali so kritisiert, weil es war so künstlich. Und
 123 da habe ich mir gedacht, was meinen sie damit. Und dann war es mir klar. Und dann hab ich was
 124 anders gemacht, also man muss immer bisschen zuhören. Also das Buch ist schon toll, ja wenn du
 125 es hast, aber ich denke es ist sehr gefährlich wenn du nur das machst.

126 I: Ich glaub dass es bei Büchern so ist, (Pause) weil ich auch mit einer Kollegin geredet habe,
 127 die eben noch nicht so lange unterrichtet und eher auf sich allein gestellt war, ... dass Bücher für
 128 Junglehrer vielleicht zum Anhalten sind. Die haben einfach, ... sind irgendwie auf sich allein gestellt,
 129 eben neu von der Universität raus, nicht wissen was und dann halten sie sich irgendwo an.

130 IP: Natürlich. Ja.

131 I: Und dann nehmen sie halt das Buch her. Und wenn man eben nicht selbst so ... oder sich
 132 einfach nicht traut, .. vielleicht könnte man das schon aber sich eben nicht traut, .. dann ist das eben
 133 eine Unterstützung.

134 IP: Natürlich ist es eine Unterstützung, aber al la long, was passiert damit. Wenn der Lehrer sich
 135 davon nicht befreit, würde ich fast sagen, es wird fad. Das machen viele Kollegen, die kaufen neue
 136 Bücher und probieren das Neue. Weil vielleicht ist es besser, es ist neu, es ist ja, was zu entdecken
 137 und dann findest du wieder eine ,hm, .. es gibt kein Buch das wirklich optimal ist. Es kommt immer
 138 darauf an, was du davon, .. was erwartest du dir vom Buch. Und ich denke die Kollegen haben oft
 139 sehr hohe Erwartungen an diese Schulbücher. Natürlich unterstützt man auch die Junglehrer, aber
 140 nicht nur die. Also ich habe das nicht mehr nötig und ich bin froh, dass ich das nicht mehr brauche.
 141 Ich habe mein eigenes Buch geschrieben. Das nehme ich mir mit und ja, ich hab das jede Stunde,
 142 weil ich vergesse, ... ich weiß was zu tun ist, aber nach den, .. also was ich ganz genau machen
 143 muss in der Stunde habe ich in diesem Buch, ich schau mir das kurz an und das war es. Und
 144 natürlich für Texte, Hörtexte und nette Übungen, wenn du eine nette Stunde machen willst, ist das
 145 super. Aber nur mit solche Bücher, (Pause) weil jetzt diese neue Bücher haben extrem die
 146 Grammatik reduziert. Das ist eben die Tendenz, man unterrichtet nicht mehr Grammatik, ja.

147 I: Ja.

148 IP: Und da kann man sehr viel reden. Weil es ist immer eine Sache, sag ich auch, der
 149 Interpretation, eigene Interpretation. Es gibt Kollegen oder Fachleute, die meinen, ja die Grammatik
 150 ist im Hintergrund, ich glaube nicht, dass es so im Hintergrund ist. Weil wenn man die Skriptoren von
 151 der Zen ..., also auch GERS kann das leider nicht mehr ganz trennen, im Kopf, oder von der
 152 Zentralmatura, diese Korrekturraster für die Zentralmatura mit diese vier Deskriptoren analysiert das,
 153 da musst du dich wirklich sehr intensiv damit beschäftigen, mit deinen eigenen Kopf eben und nicht
 154 nur mit was zu hörst von anderen. Dann entdeckst du doch, dass die Grammatik extrem präsent ist
 155 in alle vier Deskriptoren. Und ich bin nicht so einverstanden mit der Tendenz im Moment, dass wir
 156 die Grammatik eliminieren quasi, weil es ist da. Auch wenn du sie nicht mehr sehen willst, was
 157 passiert? Die Kinder fragen dich, die wollen das verstehen. Das ist die Basis der Sprache. Die
 158 kleinen Kinder lernen auch unbewusst, wenn wir es so sagen wollen, was? (Pause) wieder
 159 Strukturen der Sprache und was ist das, ist das nicht Grammatik? Wird es nicht Grammatik an der
 160 Romanistik unterrichtet an Studenten

161 I: Ja.

162 IP: Und sie sollen sie nicht stützen auf diese Grammatik. ... Das kapiere ich jetzt nicht. ... Diese
 163 Diskrepanz. ... Ja und wir haben uns in der Schule extrem beschäftigt mit diesen Korrekturraster der
 164 Zentralmatura. Und wir haben doch entdeckt nach einer sehr langen detaillierten Lektüre, dass in
 165 alle, außer vielleicht in der ersten Deskriptoren, extrem viel Grammatik drinnen ist. Und das Problem
 166 ist, diese Bücher, die machen das umgekehrt. Also ich habe auch Autoren kennengelernt, von
 167 unsere Schulbücher, sehr viele sogar, weil ich eben selber was gemacht habe, und die wollen das
 168 nicht haben. Die wollen, auch Detto Fatto ja, keine Grammatik. Aber ich weiß das extrem viele
 169 Kollegen das brauchen. Weil wie sie gesagt haben, die finden eine Unterstützung im Buch. Und das
 170 ist nicht mehr da. Eine Seite ist gut, weil der Lehrer sich alleine bewegen muss, mit eigenen Kopf.
 171 Andere Seite, viele kaufen diese Bücher doch nicht. Wir waren auch mit den Büchern so
 172 unzufrieden, dass wir uns gesagt haben, aus wir machen das alleine. Und wir haben jahrelang keine
 173 Bücher gehabt. Keiner zwingt uns. Es ist mal so, du kannst es haben oder du musst eben keine
 174 haben. Wie du willst. Jetzt haben wir uns wieder entschieden als Team, wir wollen doch ein Neues
 175 probieren und natürlich sind viele Kritiken gekommen, andere sind glücklicher. Da kann man viel

176 reden ja. Aber die Grammatik verschwindet und warum? Ich denke, weil wir das nicht gut erklären
 177 können. Das ist eben was ich mit dieser Lernmethode mache, ich mache das so leicht. Einfach
 178 logisch, neue Erklärungen, innovative Erklärungen, für Kinderköpfe. Die Grammatik bleibt die
 179 gleiche, aber die Erklärungen und die Kombinationen ist ganz anders. Und so kommen wir wieder zu
 180 der alten Grammatik. Wir kommen ich denke nicht weg, ich könnte unmöglich ohne Grammatik, also
 181 ich persönlich, eine neue Sprache lernen. Also nur von Hören, zum Beispiel ... ich rede nicht perfekt
 182 Deutsch, und warum? Weil ich nicht die Sprache genug geschrieben habe. Weil ich höre und ich
 183 spreche auch mit den Hören. Ich habe Probleme Wörter auszusprechen, weil ich habe sie wirklich
 184 selten geschrieben gesehen. Und ich denke, wenn man schreibt man sieht durch die Augen, durch
 185 die Augen siehst du das Wort und du speicherst das und das bleibt wirklich ganz toll drinnen im
 186 Kopf. .. Mindestens in meinem Fall, aber ich denke ich bin wie viele viele andere Schüler auch, die
 187 brauchen das und je mehr du schreibst desto, ... also es gibt verschiedene Methoden, um eine
 188 Sprache zu lernen. Aber das ist jetzt die Tendenz, oder seit ich würde sagen 20 Jahre mindestens,
 189 keine Grammatik. Naja. Was machst du wenn du Kinder hast, die zu dir in die Privatstunde kommen,
 190 du erklärst ihnen die Grammatik, die ihre Lehrer ihnen nicht erklärt haben, damit sie das verstehen.
 191 I: Ja. Mhm.
 192 IP: Also es ist ein Teufelskreis entstanden. Ich denke, das Problem ist, dass wir diese Grammatik
 193 zwar akademisch erklärt haben, und konfus, und wir haben ein Durcheinander damit gemacht, je
 194 nachdem, ... keine Ahnung, ... und wir wollten weg davon. Und das haben wir auch probiert. Und
 195 wahrscheinlich funktioniert es auch bei einigen, aber sicher nicht ... mit den meisten sicher nicht.
 196 Solange man an der Romanistik Grammatik unterrichtet wird, an Studenten, die haben ganz einfach
 197 nur das, wenn sie zu uns kommen in die Schule, als Praktikant. Die haben das und die Didaktik und
 198 mehr ... ich denke, natürlich die Sprachkenntnisse, das darf man nicht vergessen. .. Aber dann ist es
 199 ihre Arbeit, wie willst du diese Grammatik vermitteln, die du auf der Uni gelernt hast, an Leute, die
 200 14, 15 Jahre alt sind, die zum Beispiel unsere Schule massive Probleme haben mit deutscher
 201 Grammatik. Die haben null Ahnung, weil es wird nicht mehr erklärt. Zum Beispiel in Italien, die
 202 Realität der Grammatik ist anders. Es wird bombastisch erklärt in der Unterstufe. Das ist die Basis
 203 unserer Kultur aus dem Mittelmeer, Griechisch, Lateinisch, Philosophie und die Grammatik. Jedes
 204 Kind in Italien, ... natürlich die Kollegen anders, ... weil das Niveau niedriger geworden ist in den
 205 letzten 20 Jahren, .. aber die wissen, ... ich weiß von meinen Neffe der ist 9 Jahre alt, der weiß was
 206 ein accusativo ist, was ein dativo ist, was ein Verb ist, er weiß schon in der Volksschule das. Und
 207 natürlich die Grammatik, das die Studenten meiner Meinung an der Romanistik lernen, ist das von
 208 der Muttersprachler. Mit der Realität Italien. Und das wurde nie angepasst zur Realität Österreich.
 209 Und deswegen gab es die massiven Probleme dann in der Praxis. Weil die Kinder in Österreich
 210 leider Gottes können nicht mehr was auswendig lernen, keine Gedichte, gar nichts. Was Italien sehr
 211 viel gemacht wird noch. Auch ein bisschen um das Gehirn zu trainieren. Und manchmal haben wir
 212 wirklich Kinder, wir haben wirklich primitive Kinder. Es sind sehr wif und du siehst von ihre Augen,
 213 die sind intelligente Kinder, die absolut nichts können. Also was machst du ... zwei Monate
 214 aufbauen. Und dann starten sie. Du musst sehr viel Geduld haben. Das ist meine Interpretation. Das
 215 ist eine reine persönliche Interpretation, die vielleicht doch auch logisch sein könnte.
 216 I: Ja.
 217 IP: Wir haben lange nicht kapiert, warum ... als ich junge Lehrerin war, und ich hatte ein Liceo
 218 classico besucht in Italien, also eine Menge Grammatik, also ich war ziemlich fit in Grammatik als ich
 219 nach Österreich gekommen bin und ich habe die Romanistik in Wien studiert. Ich habe nicht kapiert,
 220 warum meine Schüler das nicht kapieren. Das war für mich klar ja. Aber es war für die Kinder absolut
 221 nicht klar. Ich habe das überhaupt nicht daran gedacht, dass die Realität in der Schule anders ist als
 222 bei uns. Natürlich in Italien macht man andere Dinge schlechter als in Österreich. Ich möchte nicht
 223 die zwei Länder vergleichen, aber es ist mal so. Und deswegen man muss die Grammatik anders ...
 224 und natürlich jetzt haben wir ein Spezialist in Italien, das ist der Direktor von der Accademia della
 225 Crusca, das ist der Professor Sabatini, der hat eben das Buch ... wie heißt es, ... Entschuldigung,
 226 (Pause) „Sistema e testo“ und was hat er gemacht, ... was ich auch im Unterricht mache in meinem
 227 kleinen Leben als Lehrerin, der hat die Grammatik neu definiert. Für die neue Generation. Und da
 228 beginnt mit dem Verb. Und der Adrisi, also .. der ist eine Koryphäe in Italien. (Pause) Ja. Das hab ich
 229 nicht gewusst eben und ich bin ganz gespannt, es ist noch verpackt. (Pause) Heute mal muss ich
 230 noch viel arbeiten, aber wenn ich Zeit habe ist es das erste ja. Das nennt man Grammatica
 231 Valenziale. Ich glaube es gibt einen Lektor bei euch, der heißt Professor oder Magister ... Saba, der
 232 hat in einem Artikel geschrieben, mit dem Titel „Lessico da Parole, Parole, Parole“ und das kommt
 233 sicher von dort. ... Das sagt die Wörter lernen, Vokabel lernen, Lessico lernen, und das hat mit
 234 diesem Spezialist zu tun.

235 I: Das machen die Schüler nicht mehr ja. Das ist ein Wahnsinn. Ich hab nämlich, ... mir
 236 kommen jetzt so total viele Sachen bekannt vor. ... Ich hab in Englisch eine Nachhilfeschülerin und
 237 die, ... also das kommt mir alles bekannt vor.
 238 IP: Die sind arm. Die sind nicht dumm, aber es ist wirklich interessant, ich hatte Schüler, wo wir
 239 gedacht haben, die leiden unter einem Phänomen, das für mich voll neu ist. Das hatte ich nur bei
 240 alte Menschen gesehen, diese Senilität. Die haben wirklich das Probleme wie alte Menschen, was
 241 die geistige Leistung betrifft. Weil natürlich, wenn das Kind seine Intelligenz nicht trainiert, wird es
 242 nicht intelligent, dann wird es zurückbleiben. Und das hatten wir. Und dann mit Übungen, dann
 243 kommt es. Also was machen wir mit diesen Kindern? Die fadisieren sich bis zum Tode, wenn sie
 244 nicht beschäftigt sind. Also ich sehe zum Beispiel meine fünfte Klasse, ... ich weiß nicht, ob das
 245 dazu passt, wieder, .. wir entfernen uns wieder von der Sache, aber es ist wieder Realität und
 246 GERS. ... Was wollte ich jetzt sagen? ... Sie beginnen mit nichts und dann nach einer gewissen Zeit,
 247 ich frage, wie geht es mit den Vokabeln, .. wir sind schneller. Also nach zwei Monate, die sind schon
 248 routiniert. Ich sag immer, es ist wie schwimmen. Wenn du schneller schwimmst, dann wirst du auch
 249 schneller Vokabeln lernen. Das ist nur Trainingssache. Und die verlangen von sich selber, dass sie
 250 sofort alles können, so ohne was zu können. Oder lernen. Und das ist die komplette falsche
 251 Einstellung. Intelligent zu sein ist schön und gut, aber du musst die Intelligenz trainieren. Das ist
 252 nicht ausreichend und das kapierten sie nicht. Die werden so erzogen, fertig. Dann sind sie auch sehr
 253 konfus durch Internet. Extrem viele Bilder, die sind konfus, die wissen nicht, die brauchen Ordnung
 254 im Kopf. Ja und das beginnt wenn die Eltern eben mit Internet Schluss machen, also Internet
 255 Facebook, Chatten, Handy. Zum Beispiel.
 256 I: Siehst du jetzt hinsichtlich GERS oder Zentralmatura Probleme, dass man eben darauf
 257 hinkommt? Nicht, oder? Dass man auf diese Ziele hinkommt?
 258 IP: Also Ziele wie gesagt, ... ich sollte mir das ein bisschen anschauen, weil ich hab das GERS
 259 voriges Jahr gelesen. Und ich kann das nicht mehr trennen von der Zentralmatura. ... Wenn ich das
 260 betrachte als Zentralmatura jetzt, ... also ich nehme das als Zentralmatura, weil es ist nicht anders
 261 als das denke ich mal, ... also ein A1 erreichen, A2 und wir müssen in Italienisch ein B1 erreichen.
 262 Nein, also wir haben eine neue Lernmethode, die uns erlaubt, so schnell zu sein, wie noch nie in
 263 Grammatikteile, Beschleunigung von Verben und dadurch Satzbau sind dann sehr intensiv von
 264 Anfang an zu üben, dass das Kind sehr schnell selbständig wird. Und wir haben auch Schulversuch.
 265 In unserer Schule in drei verschiedenen, 7. Klasse in Italienisch, weil wir hatten sehr viel gemacht in
 266 den ersten zwei Jahren, dann haben sie das verschoben und dann waren wir enttäuscht, wir Lehrer
 267 und Kinder. Weil wir hatten so viel gemacht und dann haben sie die Zentralmatura verschoben auf
 268 ein Jahr später und wir haben gesagt, naja, was machst du jetzt, entweder machst du die
 269 traditionelle, die normale Matura mit ihnen, was sehr schade ist oder wir riskieren. Und die Kinder
 270 haben dann gemeint, nein wir wollen die Zentralmatura haben. Und wenn die Kinder dafür sind, und
 271 die denken der Lehrer den sie haben, der kann das, er kann uns helfen, er kann uns führen in die
 272 gute Richtlinie bringen, dann ist da schon sehr viel getan. Weil die Angst, die die Kinder und die
 273 Eltern haben von der Zentralmatura, ist sehr groß und viele Kollegen auch. Und diese Angst haben
 274 wir in unserer Schule nicht, weil wir so viel vor der Zentralmatura für Fortschritte besorgt haben. Also
 275 wir haben viel gemacht damit im Fall, dass so was kommt, vorbereitet sind. Wir sind sicher nicht
 276 super vorbereitet, aber wir haben uns von Anfang an sehr viel bewegt. Also wenn der Lehrer sich
 277 bewegt, und sucht nach neuen Lösungen, und das ist das tolle an dieser Zentralmatura, dass du
 278 selbständig als Lehrer agierst und es gibt ja auch diese Selbständigkeit, wie du das machst, zum Ziel
 279 kommst. Das wird immer wieder wiederholt auf Seminare, das Problem ist, dass viele Kollegen sich
 280 nicht bewegen und warten oder glauben, dass es nicht kommt. Ich kann es mir nicht vorstellen, dass
 281 der Staat Österreich, dass so viel Geld investiert hat, plötzlich das nicht mehr haben will. Das ist
 282 unmöglich das Zurückgehen. Das kann ich mir .. oder vielleicht aus politischen Gründe, je nachdem
 283 ob wir wählen gehen müssen, neue Regierung, ich kann mir nicht vorstellen, dass wir auch einen
 284 Schritt nach hinten. Weil es ist schon wahr verdammt nochmal, dass wenn du im Ausland bist, du
 285 brauchst was, du musst kommunizieren, du musst verstehen, du musst lesen können und
 286 irgendwann musst du schreiben. Und früher hatten wir die zweite Fremdsprache unterrichten so wie
 287 Latein. Schreiben, schreiben, schreiben. Ich hatte jetzt die 8. , die hatten normale Matura, ich bin
 288 froh, dass ich es nicht mehr habe. Weil die tun nur schreiben. Und viel weniger reden. Wir sind
 289 gezwungen, dort von der Zentralmatura, alle diese Teile zu können mit ihnen, das zwingt uns in die
 290 Richtung zu gehen und das ist so wie wenn man einen Tritt am Hinter bekommt, jetzt bewegst du die
 291 Welt, wenn du die Verantwortung für deine Schüler hast. Und deine Sprache bleibt am Leben lang,
 292 auch wenn sie es vergessen. Ich sehe meine Schüler jetzt, die sind alle Studenten oder sogar fertig,
 293 und die können mit mir immer noch ein paar Wörter, ... oder die brauchen das im Beruf. Was sie

294 aber kritisieren, das sage ich sehr offen, ist, was die Grammatik, also dass die Grammatik nicht mehr
 295 notwendig ist. Also es ist immer .. ich denke eine Sache der Interpretation der Person die das sagt,
 296 ist eine gefährliche Interpretation, für sehr viele Lehrer, dass man hört, die Grammatik ist nicht mehr
 297 notwendig. Weil sie dürfen so viele Fehler machen. Ich denke, dass es nicht so ist. Ich denke, dass
 298 ein Kind, obwohl vielleicht stimmt, dass sie mehr Fehler machen dürfen, ehrgeizig nicht und will nicht
 299 eine Matura haben mit lauter rote Korrekturen. Das frustriert auch, wenn du einen Einser drauf gibst,
 300 die nehmen das nicht ernst. Das weiß ich. Wir haben eben neue Punktesysteme, die uns kaum
 301 erlauben einen 5-er zu geben, aber das musst du entscheiden, ob du das übernimmst oder ob du
 302 das anders machen willst. Und wir erleben also in unserer Schule, jetzt haben wir eine neue Qualität
 303 an Schreiben erreicht, ich hab sogar einen Preis, also eine Anerkennung vom Landesschulrat
 304 bekommen, voriges Jahr, und dann frage ich mich wozu kriege ich eine Anerkennung für die hohe
 305 Qualität des Unterrichts, Italienisch, wenn jetzt nicht mehr verlangt wird. So und ich denke das mit
 306 der Grammatik oder viele Fehler ist wieder eine Interpretationssache, weil ich war ... ich glaube 3-4
 307 Stunden bei BIFIE, bei einer Frau Doktor, ich weiß nicht mehr wie die heißt, und extra wegen der
 308 Grammatik zu fragen und die haben mir im BIFI gesagt, die Leute vom BIFI; die spezialisiert sind, ...
 309 stimmt überhaupt nicht, wer sagt das. So und dann waren wir alle beruhigt. Gut, dann sind wir auf
 310 dem richtigen Weg, weil das macht das Kind stark. Also es ist ein Problem sage ich der Vermittlung,
 311 wie man das, ... es ist so, du hast BIFIE und dann hast du diese ganze Struktur, pädagogische
 312 Institute, die diese Seminare organisieren, die Leute die das vermitteln. Und je nach dem Referent
 313 hörst du was, und du kannst Lehrer sehr beeinflussen. Und das Unterrichten von viele Klassen. Und
 314 dann geht es in die Umsetzung, wenn der Lehrer nicht stark, .. wenn der Lehrer nicht kritisch
 315 dagegen reagiert, es kann für ihn passend sein, oder es kann für ihn eine Katastrophe werden und
 316 dadurch die Frustration. Weil es gibt viele Lehrer, die sich aufregen, wenn sie sehen, Gott mit so
 317 viele Fehler kriegst du schon einen 3er, unvorstellbar .. die sehr viel von Qualität halten oder
 318 kämpfen. So wie in unserem Fall. Und ich arbeite in einer Fachhochschule und ich höre das immer
 319 wieder, wir entfernen uns sowieso nicht von dieser GERS Geschichte, also ich habe mit der
 320 Wirtschaft sehr viel zu tun oder ja, also ich mache Französisch dort und ich habe sehr viele
 321 Wirtschaftsstudenten, ich habe auch mit sehr viele Geschäftsleute ... so ganz bedeutende Personen
 322 der Wirtschaft in Österreich und im Ausland zu tun und wir kommen zusammen. Und die kommen zu
 323 mir und sagen, ... wie ist das möglich, dass wenn ich Leute für mein Unternehmen suche mit
 324 Italienisch, finde ich keinen, weil sie können nicht schreiben.
 325 I: Ok.
 326 IP: Und die kritisieren diese neue Zentralmatura ... dass diese Sache, .. das mit der
 327 Zentralmaturakorrektur .. das ist ein bisschen anders als GERS, das ist eine österreichische oder ...
 328 Interpretation, denke ich, das ganze, ... jedes Land interpretiert das, ich denke anders, und sie sagen
 329 immer zu mir, .. die Geschäftsleute, .. wie geht das, dass du so viel Italienisch machst mit ihnen und
 330 dann kommen sie zu mir und die machen so viele Fehler. Ich kann sie nicht einstellen. Und das ist
 331 ein Teufelskreis. Wenn du vier Jahre Italienisch gelernt hast, und du bist ein Einserschüler und du
 332 hast so viel gelernt, aber du kannst nicht korrekt schreiben, kein Unternehmer wird dich sehen. ..
 333 Und das ist nicht gut für die Kinder. .. Ich denke eine Sprache lernt man fürs Leben. Es geht über die
 334 Matura, es geht über die Schularbeit, sie bewerben sich für ein Unternehmen, .. nehmen wir an
 335 Import Export, Italien Österreich und die Unternehmen sagen zu mir, ich finde keinen der diese hohe
 336 Qualität beim Schreiben hat. Das ist das einzige Problem. Also ich habe den Eindruck wir verlieren
 337 das Niveau, weil wir nicht gewusst haben, wie machen wir das mit der Grammatik. Ich glaube die
 338 Grammatik ist mit drinnen obwohl wir das nicht sehen wollen. Das ist natürlich meine persönliche
 339 Interpretation, aber ich denke, viele denken auch so wie ich, obwohl sie noch nicht sehr laut sind.
 340 Viele denken sich das dabei, und trauen sich das noch nicht laut zu sagen. Und wenn du diese
 341 Korrekturraster von der Zentralmatura siehst, ich wiederhole das, das muss man ganz genau lesen,
 342 dann gibt es so viel Grammatik überall. ... Stimmt nicht. Also man kann machen was man will, denke
 343 ich. Hauptsache zu Ziel und wir bleiben dran, weil wir wissen, was sie da können. Und ich bin mir
 344 sicher, wenn das Kind zurück von diese Lernmethode kommen sollte, wäre es eine Katastrophe.
 345 Weil es hat keine Richtlinie mehr. Und diese Richtlinie hast auch fürs Reden. Es ist ganz toll, weil es
 346 ist international, es ist sehr ähnlich wie Zertifikate, also ich finde das so super, ... okay, man redet
 347 von einer standardisierten Matura und wird sehr kritisiert, ... ich finde es sehr mutig von Österreich
 348 oder von Schulsystem Österreich, dass wir das machen. Also ich bin voll mitten drinnen und ganz
 349 engagiert und ganz begeistert für viele viele Dinge, weil ich sehe wie sie sich entfalten. Es gibt
 350 Kinder die (Pause) Und plötzlich können sie bei den Hörtexte so gut ... und natürlich muss man sie
 351 loben. Wenn du nur schreibst, entfalten sie sich in diese andere Dinge nicht. Und das ist traurig ja.
 352 Aber die Qualität des Schreibens geht verloren, wenn wir das so interpretieren. Also ich denke

353 Lehrer sollten kritischer das Ganze lesen. Mir ist es egal, ich sage, was ich denke. Ich bin 43, ich
 354 denke es ist so weit, dass man seine eigene Meinung dazu sagt. Es gibt extrem viel Positives, und
 355 das Einzige ist diese Nivellierung nach unten, wobei BIFIE gar nicht so einverstanden ist damit. Das
 356 ist interessant an der ganzen Geschichte.
 357 I: Und Vokabeln lernen sie auswendig? Stimmt das oder wie werden die Vokabeln gelernt?
 358 IP: Das hat mit dem Lernsystem in der Schule zu tun, zum Beispiel wir beginnen im ersten Jahr
 359 ... erste Stunde natürlich wie stellst du dich vor .. hin und her, aber wir testen ihre Kapazität an
 360 auswendig lernen, also an Speicherung quasi und wir geben ihnen die Wochentage. Die sind ganz
 361 frisch und begeistert, und dann lernen sie ganz begeistert und das ist melodisch, das ist so schön
 362 und dann kommen die Monate, was ein bisschen schwieriger ist. Und da hast du auch mehr Vokabel
 363 und dann kommen die Zahlen. Und wir testen die Kapazitäten der Klasse. Wo sind ihre Grenzen
 364 einfach, manchmal können sie nur fünf Vokabeln, das ist traurig, weil sie haben keine Ahnung, wie
 365 man das lernt, außer in Englisch ein bisschen. Und ja, .. und wir geben Vokabel ... ohne Vokabel
 366 kann man nicht reden, ohne Vokabel kann man absolut nichts. Das ist die Sprache, die ich jetzt
 367 spreche, ... ist nur Vokabel die zusammen funktionieren. Und das sage ich ihnen auch. Und wir
 368 geben ganz gezielte Vokabel ... zum Beispiel Dinge, die der Realität unserer Schüler sind. Zum
 369 Beispiel la casa, le parti della casa, il bagno. Das lernen sie, das können sie im Kopf auch
 370 identifizieren. Und dann ... genau. Ortsgabe, la pizzeria di qua di la, das ist auch ein System. Wir
 371 geben die Vokabeln damit wir mit der Lernmethode weiter machen. Das kannst du nicht trennen. Wir
 372 richten uns nach der Semantik der Präpositionen, nicht umgekehrt. Die Semantik von Wörter
 373 entscheiden die Präposition. Das bedeutet, wenn das Kind die Vokabeln nicht kann, versagt er auch
 374 bei der Grammatik oder bei Präpositionen automatisch. Und er kann absolut keine Lesetexte, ...
 375 auch die Kleinste, (Pause) das ist eine Frechheit zu erwarten, dass ein Kind die Vokabel von allein
 376 freiwillig lernt. Das sag ich ganz offen. Besonders diese Jugend, ja die sind schon viel reifer und
 377 selbständiger als wir, waren damals, aber gerade diese Jugend die sind so konfus durch Internet, ..
 378 viel Freiheit, die haben keine Grenze, Alkoholkonsum und so weiter, und es tut ihnen gut, dass sie
 379 Grenzen haben auch im Unterricht. Und sie müssen kleine Ziele erreichen, jeden Tag. ... Ich schaffe
 380 die 10 Vokabeln und dann schaffe ich die nächsten Verben und mit den zwei Dingen, bilde ich die
 381 erste Sätze und so entsteht eine Sprache in ihrem Kopf. Und das ist für uns immer so eine Freude
 382 sie begleiten zu dürfen, und wir sehen wie sie sich entwickeln. ... Also jede Vokabel sind ganz gezielt
 383 gegeben quasi. Weil sie richten sich nach dem Satzbausystem, den wir haben. Und natürlich, wenn
 384 sie diese Vokabel können, kann man schön Sätze bilden. Also wir lernen Dinge, die auch für CILS
 385 geeignet sind, das mischen wir. Und dadurch kommen solche Resultate. Also sie müssen wissen,
 386 was Verben auch Wörter sind und das ist toll, wenn du konjugieren kannst, aber du musst auch
 387 wissen, was die bedeuten. Was mache ich wenn ich sage vado, vai, va und ich weiß nicht, was das
 388 ist. Das hat keinen Sinn. Ja, also Vokabel lernen wir auswendig. Und wenn wir sehen die Kinder sind
 389 schneller, dann geben wir mehr. Und vielleicht ist das unvorstellbar, aber sie verlangen nach Vokabel
 390 nach einer gewissen Zeit. Manchmal vergesse ich die Vokabel, .. ein Minus für die Lehrerin. Also sie
 391 wollen dir zeigen durch diese Vokabelkontrolle schriftlich, dass sie was gemacht haben. Die wollen
 392 gelobt werden, die Motivation ist wieder da.
 393 I: Vor allem durch diese kleinen Ziele ist es total motivierend.
 394 IP: Es sind total kleine Ziele, die du ... jede Stunde musst du nicht so viel Stoff machen,
 395 brauchst du nur maximal zwei klare Erklärungen machen, ein Hörtext machen, singen kann man, wir
 396 können auch tanzen und singen, das machen wir gerne. Ich auch in meinem Alter mit ihnen. Ja, und
 397 das kannst du kombinieren. Eben zum Beispiel eine Professorin, die hat das sehr gerne mit Lieder
 398 und dann habe ich mir überlegt, ... dann hab ich zum Beispiel Verben gegeben zum Lernen, so wie
 399 „alzati“ oder „siediti“, die das brauchen täglich, ... alles was in einem Raum ist, in der Klasse, wir
 400 haben die Tafel, wir sind durch den Gang gegangen, wir haben alle Wörter so gelernt. Und so haben
 401 wir diese Verben mit einer Musik kombiniert, so aerobischmäßig ... und ich habe das Wort in Italienisch
 402 gesagt und sie müssten aufstehen und nach links gehen und so lernen sie auch Vokabeln. Es gibt
 403 sehr viele ... natürlich jede Stunde kannst du so nicht machen. Aber man kann sehr viel kombinieren,
 404 damit das nicht fad wird.
 405 I: Ich finde das Körperliche auch immer gut, wenn man aufstehen muss und zeigen.
 406 IP: Durch Bewegungen lernst du auch schneller und besser. Das ist Wissenschaft, das ist so.
 407 Und ja, und wir machen jetzt irgendwann ein Wettbewerb in Vokabeln in der ganzen Schule,
 408 Vokabelkönig, so wie in Amerika. Und wir probieren das aus, auf alle Klassen, das ist auch so super
 409 für alle Italiener, von jeder Lehrerin macht jeder mit, das ist auch für unsere Arbeitsteam sehr gut und
 410 wir freuen uns auch ob das Kind von der Kollegin A oder B, .. das ist vollkommen egal, wir freuen
 411 uns alle miteinander. Das ist auch die Neuigkeit, dass mit der Zentralmatura Lehrer miteinander

412 reden müssen.

413 I: Und das finde ich super.

414 IP: Das ist unglaublich wichtig. Teamarbeit, das war früher Tabusache.

415 I: Das ist richtig. Ja.

416 IP: Es gibt leider Kollegen, die neu zu uns kommen und können sich, ... sie stellen sich vor, ich
417 mache meine Stunde, ich gehe nach Hause, das geht nicht mehr. Wir haben Fachkonferenzen
418 einmal im Monat, einmal über Grammatik, einmal über Punktesysteme, einmal über CILS, einmal
419 Zentralmatura, ... laufend, das ist sehr anstrengend, aber wir profitieren davon und wir haben sehr
420 engagierte Lehrer. Man unterstützt sich auch, .. man lässt den Kollegen nicht im Stich. Wenn sie ein
421 Problem haben, dann reden wir darüber und das ist nicht mehr ein Tabu. Die Lehrer hat das Problem
422 B, nein, wir helfen .. die anderen helfen, ich mache so und so. Und das ist auch Wissen. Das ist
423 auch gut für die Schule, es ist gut für die Kinder, für die Eltern, für den Direktor und für uns selber.
424 Das bringt GERS und die Zentralmatura und viele machen das noch nicht mit. ... Ob der Lehrer
425 mitmacht oder nicht, das ist wieder deine persönliche Entscheidung. Aber du tragst diese
426 Verantwortung. Ich würde nie meine Schüler im Stich lassen so mit der Zentralmatura. Ich sehe die
427 Zentralmatura als Herausforderung. Und ob wir das schaffen oder nicht, das wissen wir noch nicht.
428 Aber wir sind auf dem Weg. ... Das wird sich bald zeigen mit den Schulversuch. Auf nächstes Jahr,
429 sind wir so weit. Mit unserer 7. Klasse und vielleicht wird es eine Katastrophe, aber wir haben
430 mitgemacht. ... Wir opfern Schüler, das könnte auch passieren, was ich mir nicht vorstellen kann.
431 Das wissen wir nicht, was da kommt. Und ich finde es gut, dass wir eine Zentralmatura haben, weil
432 ich finde es skandalös, dass wir in Österreich, ... also dass Lehrer noch die eigene Matura schreiben
433 für die eigenen Schüler. Also ich komme aus Italien und wir haben in Italien seit 50 Jahre
434 Zentralmatura, kein Lehrer weiß was kommt. Egal in welchem Fach. Und das ist richtig so, es ist
435 sehr hart, die Lehrer haben einen sehr strenges Programm, und die müssen das A bis Z machen.
436 Und es ist sehr hart, aber es ist auch super so zu maturieren, weil du maturierst mit Stolz. Keiner hat
437 dir geholfen ... mit Würde. Und das soll unbedingt kommen. Weil dann ist es aus, ich helfe den oder
438 helfe den. Das ist auch ein Tabuthema, das wir nicht wirklich ansprechen. Ich habe keine Ahnung
439 was kommt, so wie beim CILS Zertifikat, am 4. Mai haben wir CILS Zertifikate. Ich habe mein Paket
440 von Siena bekommen, ich muss das machen auf dem Paket, ich weiß nicht, was drinnen ist. Sie
441 müssen das alleine können. Aber wir haben sie vorbereitet und dann freuen wir uns alle oder wir
442 weinen alle. Das ist, ... also ich finde es skandalös, dass so was noch nicht da ist. Ich war so
443 überrascht, dass ich selber die Matura, meine Schüler schreiben muss, das ist furchtbar viel Arbeit.
444 Und du kannst das wieder, ... ist Interpretationssache, ... willst du helfen oder nicht. Da hast du keine
445 Wahl. Es ist so für alle Schüler in ganz Österreich und das passt. Es ist gerecht. Und ich denke, das
446 macht Angst.

447 I: Man hat einfach Angst .. oder Respekt davor weil man eben, ... weil es einfach was anderes
448 ist, ... es ist glaube ich ... alles Neue ist einfach. ...

449 IP: In Österreich man jammert sehr viel für wieder nichts. Ich weiß am Anfang mit dieser
450 Zentralmatura ... die Aufregung, die war absolut irrational. Ich habe mir das ein bisschen distanziert
451 angeschaut, ... ja, ist was Neues, warum nicht, endlich was Neues, ich war ganz gespannt. Das
452 einzige, was nicht gut geklappt hat, die Informationen sind kleinweise gekommen und deformiert
453 gekommen, du hast ABC gehört, aber langsam hat es eine eigene Form und Struktur, und ich denke
454 wir werden das schon packen. Und die Kinder sind nicht dumm, .. wir Lehrer auch nicht. Ja. Mehr
455 habe ich im Moment, weiß nicht, ob jetzt noch Fragen kommen.

456 I: Ich wollte noch kurz sagen, das ist ein BORG, Bundesoberstufenrealgymnasium. Und genau
457 ... spezielle Schwerpunkte gibt es, ... also die Schule kurz beschreiben.

458 IP: Wir sind kein Sprachgymnasium .. noch nicht, wir überlegen uns ob eine Sprachabteilung
459 kommen könnte. Wir haben im BORG die Abteilung also für Musik, Instrumentalmusiker, und
460 Sportler und Naturwissenschaftler und alle Schüler müssen Englisch lernen, und dann wählen sie die
461 zweite Fremdsprache zwischen Französisch, Italienisch und Latein.

462 I: Und das wird sehr gut angenommen? ... Jetzt vor allem in den letzten Jahren ... Italienisch?

463 IP: Ja, weil wir so viel getan haben. Wir haben uns aktiviert und wir haben etwas Neues das
464 extrem gut funktioniert. Und macht die Schüler glücklicher und genauso die Lehrer und den Herrn
465 Direktor. Aber wir haben wirklich viel gemacht, wir waren vor, ... also ich bin seit ich glaube 7 Jahre
466 in der Schule, vorher in der FH, ... ich hab das Wissen der FH ins Gymnasium gebracht. Ich
467 brauchte Testpersonen, damit ich ausprobieren, also austesten kann, weil es hat bei Studenten so
468 super funktioniert, aber ich hatte nicht genug Testpersonen, und ich hab mir gedacht, ich muss
469 wieder ins Gymnasium und es war nicht vorgeplant für so eine lange Zeit. Und ich möchte noch
470 betonen, dass die Arbeit im Gymnasium ist viel spannender als mit Studenten, weil es ist

471 abenteuerlich mit den Kindern. Man betrachtet das Unterrichten anders ... nur Seite 1, 2, 3, aber
 472 jeden Tag musst du allein als Lehrer zu neue Lösungen kommen. Und das ist sicher gekommen mit
 473 der Zentralmatura. Also es hat für mich, ... das hat meinem Leben super gepasst die Zentralmatura,
 474 weil ich war schon drinnen bevor es gekommen ist. Ich habe es nicht gewusst, ich hab ganz isoliert
 475 gearbeitet, und wir denken, dass wir uns sehr viel leisten können mit dieser Lernmethode, es steht
 476 auch im GERS neue Lernstrategie sind erwünscht, .. steht auch, dass ich das melden sollte, wenn
 477 wir was Neues haben. Ich habe mir ernsthaft überlegt. Jetzt schauen was die Kollegen dazu sagen,
 478 von anderen Schulen und ich werde es auch tun. Wenn es was Neues ist, warum soll man das nicht,
 479 ... vielleicht lachen sie mich dann aus. Das ist immer so mühsam, mit was Neues, es dauert sehr
 480 lange, damit es angenommen wird.
 481 I: Aber es funktioniert und das ist das Tolle. Und schon länger eben.
 482 IP: 10 Jahre machen wir das, im BORG 7 Jahre, an der FH 10 Jahre. In Französisch. Es bringt
 483 Ordnung im Kopf und das entspricht der Struktur des Gehirns, also wie ein Gehirn denke ich
 484 Sprache lernt in unserer Kultur natürlich, in Asien ich denke das wird anders sein. Zum Beispiel
 485 etwas interessantes, ... also es war mir absolut nicht bewusst, wenn sie etwas auflisten möchten,
 486 oder wenn sie ein Verb lernen möchten, ... machen wir eine Probe mit. ... Wie machen Sie das?
 487 Wenn sie ein Verb konjugieren, das ist auch eine Auflistung, also nehmen wir an, sono, sei, é wollen
 488 Sie das so? Ist es Ihnen besser in die Richtung oder eine Auflistung dall'alto al basso oder so in
 489 diese Richtung. Was ist Ihnen lieber?
 490 I: Beides. ... Gemischt. Einzahl .. Mehrzahl.
 491 IP: Okay, ... aber die Schüler lustigerweise, .. also 99% unserer Schüler wollen die Verben von
 492 oben nach unten haben. Und wenn Sie das aber so machen, mit den Kindern, die sind sehr
 493 langsam.
 494 I: Das heißt wirklich Einzahl und dann Mehrzahl.
 495 IP: Genau. Und das kommt durch, da sind sie sehr schnell. Und wenn sie das in die Richtung
 496 machen, wird es nicht funktionieren.
 497 I: Ich glaube weil es so ist, ... weil es eben so aussieht wie ein Satz.
 498 IP: Genau. Das Gehirn speichert das viel schneller. Langzeitgedächtnis. Zum Beispiel das war
 499 lustig in Konferenz, haben wir Regale gehabt für unsere Schularbeitshefte, und es war ein Chaos. Es
 500 gab keine Ordnung und wir haben wirklich halbe Stunde gebraucht, zum Feststellen, wo ist mein
 501 Fach. Es war eh alles nummeriert, aber keiner hat es geschafft sofort seine Hefte in diesem Fach zu
 502 bringen, wir haben jedes Mal vergessen. Dann habe ich mit der Sekretärin geredet, probiere mal von
 503 oben nach unten. Und das war kein Problem plötzlich. Das bedeutet, das ist eine Kultursache, wie
 504 Menschen schreiben lernen in die Richtung. Und in Asien ... das ist ganz eine andere Geschichte.
 505 Also das weiß ich noch nicht, ... die werden das anders speichern. Aber in unserer Kultur, mit
 506 unserem Alphabet oder Latino, ist es mal so. Man schreibt in die Richtung. Und deswegen lernen sie
 507 konjugieren sehr schnell wenn man von oben nach unten macht. War mir jahrelang nicht klar warum,
 508 und dann ist das mit den Konferenz immer klarer geworden. Weil ich hab es spontan probiert und
 509 alle haben sich gefreut, ... eine Struktur. Also Struktur hilft beim Lernen. Ein Kind braucht Strukturen,
 510 braucht so wie das Buch hier sagt, Sistema. Das ist nicht anderes als ich mache, nur viel
 511 akademischer. Also System für Kinder in Österreich.
 512 I: Danke vielmals.
 513 IP: Gerne.

Fall E

- 1 I: Also danke vielmals, dass Sie sich Zeit genommen haben. Ich habe gehört, vom Herrn
2 Direktor, dass Sie sehr viele Interviews gegeben haben.
- 3 IP: Ja, ich hatte in den letzten zwei Monaten schon ein paar ja, da waren schon andere
4 Kollegen da .. ja.
- 5 I: Ich dachte nicht, dass das eh so komun ist. .. Also danke einmal .. und würden Sie mir kurz
6 die Schule beschreiben (Pause) bezüglich Schwerpunkte?
- 7 IP: An der Schule gibt es mehrere Schwerpunkte. Also der allererste Schwerpunkt ist allein
8 einmal vom Schultyp her gegeben, .. ein Gymnasium, das heißt Fremdsprachen spielen eine sehr
9 wichtige Rolle. Die Kinder beginnen in der ersten mit Englisch klarerweise, dann haben wir aber
10 einen Schritt zurück gemacht, im Sinne dessen, dass wir ab der 3. nur mehr Latein anbieten. Keine
11 zweite lebende Fremdsprache. Wir hatten mal Italienisch ab der 3., ist dann aber insofern schwierig
12 geworden, als dass wir in der Oberstufe dann nur eine Klasse hatten und dann ist es einfach mit der
13 Finanzierung nicht mehr hingehaut, weil man ja, .. auf eine Klasse dann zwei Lateingruppen und
14 zweite lebende Fremdsprache, .. das ist dann, wertheinheitenmäßig einfach nicht mehr gegangen.
15 Wir haben in der Oberstufe Fremdsprachen momentan Französisch und Italienisch.
- 16 I: Aha... ab der 5. Klasse?
- 17 IP: Ab der 5. ... Spanisch gäbe es als Wahlpflichtfach, haben wir momentan aber auch nicht.
18 Und Russisch wenn es die Schüler wählen, auch, also wird angeboten, ist aber in den letzten 4
19 Jahren nicht wahrgenommen worden. ... Also immer nur von einer Hand voll Schüler, dass man halt
20 die Gruppe nicht starten konnte. Das ist der eine Schwerpunkt, Sprachen. In der Unterstufe haben
21 wir dann definitiv zwei sportliche Schwerpunkte, die relativ gut angenommen werden. Einer ist die
22 Fußballklasse, also ein Fußball-Schwerpunkt.
- 23 I: Aha, das habe ich auch noch nie gehört. Sportschwerpunkt schon, aber Fußball ... klingt
24 interessant.
- 25 IP: Also der eine Schwerpunkt, die C-Klasse, das ist Fußballklasse, wo die Burschen 8
26 Trainingseinheiten in der Woche haben. Vier sind der reguläre Sportunterricht und dann haben die
27 noch vier zusätzliche Trainingseinheiten am Nachmittag, .. frühen Nachmittag, aber immer am
28 Schulgelände, in der Schule. Zieht sich von der 1. bis zur 3. Klasse. In der 4. Klasse ist es dann zwar
29 immer noch Fußballklasse, das heißt die Burschen bleiben natürlich Fußballer, aber sie können nicht
30 mehr an die Schülerliga teilnehmen.
- 31 I: Aha...
- 32 IP: Der Gedanke ist eben, dass man mit dieser Fußballklasse an der Schülerliga teilnehmen
33 kann und da gibt es dann Bezirk-, .. Landesbewerbe, bis wenn man den Landesbewerb gewinnt,
34 dann geht es bis ins Bundesfinale, das meistens in der letzten, ... vorletzten oder letzten
35 Schulwoche stattfindet, irgendwo in einem Bundesland. Turniermäßig wird das dort gespielt, (Pause)
36 2-3 mal sind wir glaube ich hingekommen, der größte Erfolg war 2. Platz. Einmal in einem
37 Bundesfinale. (Pause) Dann der zweite sportliche Schwerpunkt ist die Leichtathletik, wir haben eine
38 eigene, also auch eine ganze Klasse die Leichtathletik als Leichtathletik-Klasse geführt wird. Ja. ...
39 dieser Schwerpunkt findet in Zusammenarbeit mit dem Lauf Burgenland statt. ... Das Laufteam
40 Burgenland hat ja einige Vorzeigethleten hervorgebracht oder bringt sie hervor. Von denen die
41 meisten bei uns an der Schule sind. Diese ... diese Schwerpunktarbeit, Leichtathletik, zieht sich
42 trainingsstandortmäßig auch über die Oberstufe. Aber in der Oberstufe ist es dann nicht mehr im
43 Stundenplan abgebildet für die Schüler.
- 44 I: Mhm...
- 45 IP: Also es ist jetzt kein eigenes Fach Leichtathletik, sondern die haben einfach an der Schule
46 die Möglichkeit, dass sie hier essen können und die Trainings finden dann alle hier am Schulgelände
47 statt. (Pause) Aber es ist keine schulische Veranstaltung in dem Sinne dann, wenn die Großen
48 draußen trainieren, sondern es ist dann eine des Vereins.
- 49 I: Ok ...
- 50 IP: Aber das ist eine enge Kooperation. (Pause) Dann haben wir in der Unterstufe auch über
51 zwei Jahre immer (Pause) zweite, dritte Klasse das Projekt Bläserklasse oder Blasklasse.
- 52 I: Ah. Ja. Das habe ich draußen gelesen ...
- 53 IP: Also die Blasklasse soll ein sehr niederschwelliges Angebot sein für Kinder, die bis dahin
54 kaum Möglichkeit hatten .. oder auch Interesse ein Instrument zu lernen. Dieser Schwerpunkt findet
55 in Zusammenarbeit mit der Zentralmusikschule Eisenstadt statt. Und da kommen ein
56 Holzblasinstrumentenlehrer oder Blechblasinstrumentenlehrer für eine Klasse jeweils zwei Stunden
57 in der Woche an die Schule und die meisten lernen das Instrument komplett neu. ... Der Erfolg ist

58 manchmal höher, manchmal weniger. (Pause) Es vertrat einem manchmal auch schon die Ohren,
59 (Pause) aber das ist halt wenn man neues Instrument von Anfang an, (Pause) ist es dann doch
60 immer wieder interessant und schön, wie viel man doch lernen kann. Bei dem geringen Übeaufwand
61 den sie betreiben, um es mal schön zu formulieren. Aaahh (Pause) Ja, das waren also mehr oder
62 weniger die Schwerpunkte, die Schule natürlich auszeichnen, jetzt allein was Stundenplan betrifft. ..
63 Was ich aber natürlich immer durch jeden Unterricht und durch jede Tätigkeit der Schule zieht, ist
64 natürlich das christliche Profil.

65 I: Ah. Ja. Mhm ...

66 IP: Einfach ja, Christus, Jesus, und das christliche Weltbild. ... Zieht sich durch jeden Unterricht
67 und durch jede Tätigkeit, den die Schule macht. ... Drückt sich dann natürlich auch in besonderen
68 Aktionen oder Schwerpunkten aus. ... Also jede Klasse hat so einen, ... einmal im Jahr, einen
69 Gemeinschaftstag, wo sie jetzt als Klassengemeinschaft wo hin fahren und dann über Bibelstelle
70 vielleicht länger nachdenken und gemeinsam mehr erfahren und ... oder eine Wallfahrt, .. eine
71 Fußwallfahrt, wenn es auch nur einen halben Tag vielleicht dauert, von hier nach Loretto. Von dort
72 dann wieder mit dem Bus abgeholt. ... Oder in der Oberstufe wird dann zweitägige Fußwallfahrt
73 nach Mariazell angeboten, die findet auf freiwilliger Basis statt, aber sie wird eigentlich recht gut
74 angenommen. Es gibt manche, die drei Jahre hintereinander immer gegangen sind. Also 6., 7. und
75 8. Klasse oder 5., 6. und 7. Klasse. ... In der 8. Klasse ist es meistens dann einfach kollidiert es mit
76 der Matura. Wo sie dann zeitmäßig nicht mehr mitgehen können. ... Aber einige sind 5., 6. 7. auch
77 mitgegangen und das ist eine ganz spezielle Erfahrung einfach, sich da auf den Weg zu machen
78 und, .. das sind so sagen wir so, .. Aktionen, wo sich dieses Weltbild vielleicht auch wieder
79 ausdrückt, aber es zieht sich doch das ganze Schulprofil und durch die ganzen Tätigkeiten. (Pause)

80 I: Wenn ich jetzt kurz Italienisch anspreche. .. Wie wird das angenommen von den Schülern?
81 ... Also weil ja die Auswahl ... jetzt zwischen zwei Fremdsprachen.

82 IP: Ja, das ist ... jahrgangsmäßig total unterschiedlich. Ich hab die 8. Klasse, die sehr stark, ..
83 eine sehr starke Gruppe ist, mit 15, 14 ... mittlerweile nur mehr, ... die 7. Klasse ist ein bisschen
84 schwächer, wir waren in der 5. Klasse aber auch zu 12., mittlerweile sind es nur mehr 9. ... Und am
85 stärksten ist die Gruppe in der 6. Klasse geschrumpft, da sind jetzt sogar nur mehr 4 vorhanden.
86 (pause) Aber in der 5. Klasse gibt es dann wieder 16. Also es hängt manchmal auch von den
87 jeweiligen Jahrgängen ab, die dann sagen, wir nehmen Italienisch, weil das ist einfach die Sprache
88 der Nachbarn, wo wir immer auf Urlaub fahren. ... Und ja. (pause)

89 I: Ok... Kommen bei Ihnen eigentlich zur 5. Klasse externe Schüler auch dazu, oder ist das
90 eigentlich kaum?

91 IP: Kaum. .. Aufgrund unserer Unterstufe haben wir in der Oberstufe kaum neue Zugänge. Weil
92 man einfach bei uns die Oberstufe machen zu können, sollte man doch schon zwei Jahre Latein
93 gehabt haben. Und wenn des net vorhanden ist, dann wird es einfach schwierig. Dann müssen sie
94 zwei Jahre Latein nachlernen und das ist eine Hürde, die einfach die wenigsten schaffen.

95 I: Sie haben vorher angesprochen, .. eben, .. dass sich das christliche Weltbild immer eben
96 durch den ganzen Unterricht zieht, mich würde jetzt einfach interessieren, wie sich das bei Ihrem
97 Italienisch-Unterricht zeigt?

98 IP: Das zeigt sich insofern als dass, ... also dass wir alle Kinder das Vater Unser auf Italienisch
99 können.

100 I: Ah. Super.

101 IP: Das ist, ... gerade das wird in den ersten Unterrichtsstunden, ... kriegen sie einen Zettel und
102 das ist natürlich dann auswendig zu lernen. ... Und das wird ... im Prinzip, ... also es wird, sofern wir
103 eine erste Stunde haben, ... vor der ersten Stunde soll eben gebetet werden und wenn ich Italienisch
104 hab, dann wird das Vater Unser gebetet. ... Und am Anfang, wenn das noch komplett neu ist, dann
105 hab ich es am Beginn einer jeden Unterrichtsstunde mit der Klasse gemacht. Damit sie es einfach
106 einüben und damit das einfach drinnen ist. (Pause) Wie sich das sonst noch in den Unterricht ein, ...
107 ja wie das in den Unterricht einfließt, ... ich denke sehr viel auch durch meine Persönlichkeit. Durch
108 das was ich glaube, durch das was ich mache. Themenmäßig kann sich das erst später in den
109 höheren Klassen ergo abbilden oder widerspiegeln. Es ist aber bei mir sehr wohl so, dass wenn wir
110 auf Auslandsreise fahren, ... also eine Sprachreise machen, dass ... und wenn wir einen Sonntag
111 dann dort sind, dann lade ich die Schüler also sehr wohl ein, dass wir gemeinsam einen
112 Gottesdienst besuchen. .. Es ist immer eine Freiwilligkeit, aber ich lege es ihnen sehr nahe.

113 I: Aha. Mhm. (Pause) Abgesehen davon, möchten Sie mir kurz ihren Unterricht skizzieren?

114 IP: Meinen Unterricht skizzieren. ... Ich bin ständig am Ausprobieren von neuen Dingen, die ich
115 auch immer wieder höre. Ich war Anfang Dezember auf einem Seminar in St. Pölten, hab dort
116 „Italiano con consistema“ von einer Kollegin kennengelernt und die Ansätze haben mir wahnsinnig

117 gut gefallen. Ich hab es gleich in der 8. Klasse, .. habe ich Elemente davon umzusetzen versucht.
 118 Und immer wieder in den Unterricht einfließen lassen, arbeite aber nicht ausschließlich nach diesem
 119 Modell, weil ich dafür dieses Modell einfach zu wenig kenne. Um hier zu sagen, ich kann, .. ich
 120 arbeite jetzt nur nach diesem Modell, dass's passt. ... Sonst ist mein Unterricht in der Verwendung
 121 der italienischen Sprache meinerseits in der 8. und 7. Klasse ausschließlich, also die werden von mir
 122 kaum ein deutsches Wort hören. Und wenn sie mir was sagen wollen, dann stelle ich mich blöd,
 123 wenn sie es mir auf deutsch sagen. Also ich beharre schon sehr intensiv darauf, dass sie mir die
 124 Sachen, wenn sie was fragen oder wenn sie was sagen wollen, auf Italienisch sagen. Einfach um
 125 ihnen beizubringen, dass es ein, (Pause) die Überwindung einer gewissen Scheu braucht, um
 126 einfach kommunizieren zu können. Ich sag ihnen immer, wenn kleine Kinder sprechen lernen,
 127 können sie nicht Goethe von Anfang an. Aber das ist halt ein Lernprozess, der eingeübt werden
 128 muss. ... Es wird eben je höher und je fortgeschrittener in den Lernjahren, um so vielfältiger werden
 129 natürlich die Themen und um so interessanter ... sag ich mal für mich auch, der Unterricht, weil
 130 landeskundliche Themen, landspezifische Eigenheiten einfach noch besser zum Tragen kommen
 131 können. .. Auch was Geschichte des Landes vielleicht betrifft. .. In den ersten zwei Lernjahren geht
 132 es vor allem um, ... einfach um den Spracherwerb. Der aber immer wieder gespickt ist mit
 133 verschiedenen Aktivitäten, wie Spielen. .. Also gerade vor Weihnachten haben wir Tombola gespielt.
 134 Da sind die Zahlen von 0 bis 100 gelernt worden und dann haben wir Tombola gespielt.
 135 I: Mhm.
 136 IP: Einerseits natürlich um die Zahlen einzuüben, andererseits auch um dieses typische Spielen
 137 gerade um Weihnachtszeit den Kindern näher zu bringen. Ahh... (Pause)
 138 I: Was ist Ihnen wichtig bei der Sprachvermittlung, (Pause) besonders wichtig?
 139 IP: Aaahh... (Pause) Dass sie, ... also mir ist wichtig, dass die Kinder eine gewisse Scheu
 140 überwinden, Fehler zu machen, vor allem in der mündlichen Produktion, .. also wenn sie sprechen.
 141 Und ... und mit Händen und Füßen. Ich versuche ihnen immer wieder zu sagen, stell dir vor dein
 142 Gegenüber versteht überhaupt kein Wort deutsch oder sonst, und du willst eben jetzt irgendwie was
 143 beibringen oder sagen. ... Ja, dauert natürlich seine Zeit manchmal. (Pause) Im schriftlichen
 144 Bereich, ... in der schriftlichen Produktion bin ich sehr wohl darauf erpicht, dass die Sprachrichtigkeit
 145 auch gegeben ist. Anders ... also ich unterscheide da sehr wohl sehr stark in der spontanen
 146 Sprachproduktion, ... eben im Mündlichen, wo einfach Fehler passieren,
 147 I: Ja. Mhm.
 148 IP: Auch uns. ... Und in der schriftlichen Produktion ... muss ich aber Zeit haben nachzudenken.
 149 Da sollte natürlich die Sprachrichtigkeit, ... also die Sprachrichtigkeit nimmt da einen gewissen
 150 Stellenwert, wenn auch nicht den höchsten. ... Also das Kommunikationsziel soll erreicht sein. Mir
 151 sind auf, (Pause) in puncto Grammatik, gewisse Strukturen, gewisse Zeiten auch wichtig. Also sie
 152 müssen auf alle Fälle „passato remoto“ können. Weil wenn sie nach Süditalien fahren, sonst die
 153 Leute einfach nicht verstehen können. ... Und das Ausdrücken der eigenen Meinung mit
 154 „congiuntivo“ und so weiter, ist einfach ein Standard, der gehört. ... Wenn man jetzt vielleicht auch
 155 von anderen Seiten immer wieder hört, .. naja die Italiener selbst verwenden ihn eh immer weniger
 156 oder setzen ihn mit „imperfetto“, das ist mir zu wenig. ... Also gerade dann, wenn ich dann wieder
 157 auf Landes- oder auf Bundesbewerben bin, ... bei der WIFI Sprachmania zum Beispiel, achten die
 158 Juroren sehr strikt darauf, dass der „congiuntivo“ verwendet wird und dass er richtig verwendet wird.
 159 Und insofern ist mir das schon auch wichtig. Weil es einfach eine Eigenheit oder ein Typikum der
 160 italienischen Sprache ist.
 161 I: Und zu den ganzen Zielen, ... wie kommen Sie dazu, also bezüglich Methoden? ... Arbeiten
 162 Sie viel selbstständig oder .. viel Gespräche oder ... ja?
 163 IP: Das ist recht unterschiedlich. Also meistens findet aber, ... also wenn es jetzt neue, ... ein
 164 neuer Grammatikpunkt ist, dann erkläre ich das meistens, schreib es an die Tafel. ... Also es ist
 165 Frontalunterricht. ... Meistens aus Zeitersparnis, weil ... glaube ich zumindest, dass es dadurch
 166 dann einfach einmal erklärt ist und sie müssen das Rad nicht neu erfinden. Und dann wird aber sehr
 167 wohl genügend Zeit für Übung und zusätzliche Erklärungen aufgewendet.
 168 I: Aha. Ok.
 169 IP: Das heißt, es ist dann nicht so, dass ich dann immer wieder neue Sachen mache, ... in der
 170 6. Klasse haben wir jetzt zum Beispiel „pronomi combinati“ begonnen und die werden sich sicher
 171 über ein paar Monate noch ziehen.
 172 I: Mhm.
 173 IP: Dass, wenn sie jetzt auch zur Schularbeit kommen, (Pause) aber sie werden immer wieder
 174 da sein und sie werden sie immer wieder zu hören kriegen ... und dass man immer wieder eine
 175 kleine Erhöhung dazu machen. Und das können dann Übungen sein im Buch, ... das kann auch

176 eine Hausübung sein, ... auf dieser Internetseite. ...
177 I: Ok.
178 IP: Dort soll das gemacht werden. ... Und einfach zum Einübung und Abprüfen .. oder
179 Abklopfen, ob sie das gemacht haben, .. das sehe ich dann eh im Unterricht, ob sie es können oder
180 nicht.
181 I: Ja. Aha.
182 IP: Ah (Pause) Sonst viel Methodenvielfalt insofern, ... ja, .. ich versuche einfach die, ... alle vier
183 Kompetenzen ausgewogen über das Schuljahr verstreut einzusetzen. Es kann eine Zeit geben, wo
184 es mehr Hörtexte gibt, .. Lesetexte gibts gerade in den höheren Klassen natürlich immer mehr, wenn
185 man jetzt neue Themen macht. Wir haben jetzt, (Pause) was haben wir jetzt gemacht ... „Carnevale“,
186 verschiedenste Traditionen, Putignano, Viareggio, Venezia, Ivrea, ... die vier Städte haben wir also
187 behandelt und meine Sprachassistentin, ... ich hab ja eine Sprachassistentin, die arbeitet recht gut
188 und die macht immer wieder so Power Point Präsentationen und dazu Artikel oder wie auch immer.
189 ... Original Audio- und Hördokumente zu diesen Themen ist manchmal schwierig zu finden. Das ist
190 einfach ein enormer Aufwand, .. Audiodokumente sollten halt nicht länger als 3-4 Minuten sein und
191 da muss man nachbereiten und so weiter. ... Lesetext, da ist einfach dort. Ich bin der Meinung, dass
192 wenn sie einen Lesetext, der weit höher ist vom Niveau her, .. der schon leicht an C1 kratzt, .. dann
193 verstehen sie das hören auf B1 locker.
194 I: Mhm...
195 IP: Und was aber eben jetzt gerade im Hinblick auf Vorbereitung nach der neuen Reifeprüfung
196 betrifft, dort ist auch meinerseits noch viel zu wenig Übungsmaterial vorhanden.
197 I: Ok.
198 IP: Es ist durch die letzten vier Jahre .. oder fünf Jahre, wo es jetzt diese neue Reifeprüfung in
199 Teilzentralschulen gibt, .. oder gegeben hat, einiges an Material zusammengekommen, aber die
200 Testformate haben ... doch .. sich immer wieder ein bisschen geändert. Und ja, ich bin dann oft mit
201 so Dingen nicht ganz glücklich, wenn ich bei der Matura über die U-Bahn in Moskau was höre. Oder
202 über die Sacrada Familia in Barcelona. Ja, warum mache ich das ... einen österreichischen Schüler
203 bei der Matura, .. warum soll der da jetzt in eine Rolle von einem Italiener schlüpfen der dann einen
204 Reisebericht hört. Also von der Themenauswahl bin ich dort nicht ganz glücklich. Was für mich zum
205 Beispiel bei der neuen Reifeprüfung noch in keinster Weise auch nur irgendwie gekommen ist,
206 (Pause) ahm (Pause) Mafia. Das Thema scheint nicht zu existieren. (Pause) Und das stört mich.
207 Weil es einfach ein ein ein Thema ist, das virulent ist, ... egal wie man dazu steht. ... Und meine
208 Schüler werden das Thema auch immer kriegen. Soviel Autonomie und Eigenständigkeit werde ich
209 immer in den Unterricht einbringen lassen, um dieses Thema zum Beispiel zu behandeln. ... Auch
210 das Südtirolthema. .. Wird in der 7., spätestens in der 8. Klasse besprochen. ... Weil es natürlich
211 vom Geschichteunterricht her nicht die Zeit haben so entsprechend zu behandeln ... und weil es
212 mich einfach persönlich interessiert. Und da ist es aber so, ... gerade 7. und 8. Klasse, ... klar sie
213 hören mich immer reden, sie werden auch mich, wenn ich Italienisch spreche, verstehen. .. Weil es
214 auch eine Frage der Gewohnheit ist. Aber das Verstehen von Hörtexten, von Interviews, das ist dann
215 wiederum eine andere Sache .. und dort die Auswahl der Interviewpartner, der Themen und der
216 Fragestellungen, .. ja, ... wenn es ein Multiple Choice .. ist es viel einfacher, viel leichter, wie wenn
217 eine offene Fragestellung dort ist, und ... und sie müssen darauf dann mit vier Wörtern antworten.
218 Ah ... Diese Art der Fragestellung, ... offen, ... versuche ich im Unterricht meistens, .. weil für mich
219 durch diese Art der Fragestellung einfach noch besser hervorkommt, ob sie jetzt wirklich verstanden
220 haben oder nicht.
221 I: Ja. Das ist richtig.
222 IP: Weil ... also gerade im Lehrer Schüler Gespräch kann ich dem diese Frage stellen, sie
223 können mir eine Antwort geben und dann kann ich auch bei dieser Antwort noch einmal einhaken, ...
224 da kann ich noch nachhaken, ob das jetzt wirklich verstanden wurde. Und gerade jetzt, wo wir
225 Putignano und Ivrea behandelt haben, jetzt 8. Klasse, ... da ist natürlich sehr viel an Inputinformation
226 einfach da, die sie bisher nicht kannten. Sie kannten vielleicht die Städte, ... Putignano, Ivrea haben
227 sie gar nicht gekannt, aber einfach so dieses Filtern dieser Information, was ist dort, was ist da, und
228 dann was sind die Unterschiede. ... Das heißt die Artikulation dessen, ist momentan gerade in der 8.
229 Klasse im Vordergrund. 5. Klasse zum Beispiel, ... das ist erstes Lernjahr, 8. Klasse ist 6., die sind
230 noch ein Relikt vom Anfang. .. Und die 5. Klasse ist der erste Jahrgang, der Italienisch nur vierjährig
231 geführt wird. 6., 7., 8. sind noch, die machen, sprich Fachterminologie, die aus dem Latein kommen,
232 ... beziehungsweise die sie aus dem Lateinunterricht kennen. ... Da ist sehr viel Vorarbeit von den
233 Kollegen einfach gemacht worden und dadurch kann man viel schneller vorgehen, .. gerade was die
234 Kongruenz von Adjektiven und Nomen betrifft zum Beispiel ... da muss man nicht lange herum

235 erklären, das kennen sie teilweise aus dem Lateinischen schon.
 236 I: Jetzt zu (Pause) wie hat sich Ihr Unterricht verändert in den letzten Jahren, ... also bezüglich
 237 jetzt GERS? Was sagt ihnen GERS?
 238 IP: Ich habe GERS ... als solchen noch nie komplett durchgelesen. So ein dickes Compendium
 239 ist und daher Zeit in Anspruch nehmen würde, die ich nicht habe. Auszüge davon sind mir sehr wohl
 240 bekannt und sie stehen natürlich auch entsprechend im Lehrplan drinnen. ... Das war die erste
 241 Neuerung, ... das, das Umschreiben der Lehrpläne, beziehungsweise die Lehrpläne sich reduziert
 242 haben auf 5 Zeilen und einen Verweis auf ein Kompetenzniveau des GERS. Und das war neu. ...
 243 Dass man, ... wie soll ich sagen, (Pause) diese Splittung der Kompetenzen jetzt wirklich versucht
 244 hat, da noch stärker einzubringen. Sprich durch vermehrte Verwendung von Hörtexten. Es war
 245 allerdings so, ... ich hab die erste Maturaklasse 2009 gehabt, die haben 2003 mit dem
 246 Italienischunterricht begonnen, ... das war die erste Klasse, die wir da an unserer Schule hatten mit
 247 Italienisch. Mit dieser Klasse bin ich dann Jahr für Jahr mitgewachsen. Ah (Pause) Das heißt, ich
 248 hab nicht im ersten Unterrichtsjahr gleich Maturaklasse gehabt .. nach dem alten Schema und so
 249 weiter, .. sondern ich bin mit einem ersten Lernjahr gestartet und hab diese Klasse 6 Jahre hindurch
 250 geführt und dann bei der ersten Teilzentralmatura bereits teilzentral mit denen maturiert. Das heißt,
 251 ich hab eigentlich mit diesen Kindern und mit diesen Schülern von Anfang an, ... weil ich wusste in
 252 der 6jährigen Form brauchen wir Hörtexte, habe ich sehr früh Originaldokumente verwendet, hab
 253 damals die Schüler wahrscheinlich teilweise sicher auch überfordert, aufgrund mangelnder
 254 Erfahrung. Ah. .. Durch, .. also ich hab Schularbeiten da manchmal Originalinterviews aus
 255 Radiosendungen gegeben, ah. .. die waren schon schwer, ja. Hat sich aber halt insofern, ... wie soll
 256 ich sagen, ... ich hab es halt nicht so streng benotet, weil ich dann gesehen habe, .. das ist aber
 257 wirklich schwer gewesen und hab das dann nicht so extrem gewichtet in der Notengebung. Ah. ..
 258 Also meine Erfahrung war aber, dadurch dass ich die Schüler immer, ... also dadurch dass ich von
 259 ihnen immer mehr verlangt habe als eigentlich das Niveau B1 vorgesehen hätte, war für sie die
 260 Matura, ... die die angetreten sind, kein Problem. ... Also die haben, .. weil wir ja alle damals nicht
 261 wussten, wie wird das kommen, ah. .. keine Ahnung wie das sein wird, und daher hab ich mir
 262 gedacht, so viel Originalhörtexte wie möglich.
 263 I: Ja. Aha.
 264 IP: Und wie die Matura geschrieben war, haben die gesagt, war eh nicht so schlimm. .. Insofern
 265 hat sich mein Unterricht jetzt durch die Einführung des GERS net wirklich wesentlich verändert. Er
 266 hat sich .. sag ich mal an dem entwickelt.
 267 I: Ok.
 268 IP: Weil ich ... ja 2003 hab ich begonnen, (Pause) das Unterrichtspraktikum war allerdings, ...
 269 das hab ich 2002, 2003 gemacht, das war vor 11 Jahren .. oder 10 Jahren und das war damals eine
 270 7. Klasse , nach der alten Form. ... Und da waren eindeutig der Schwerpunkt mehr auf der
 271 Produktion der schriftlichen Texte.
 272 I: Ja.
 273 IP: Und dort Sprachrichtigkeit, das heißt Leseverständnis und Hörverständnis ist dort einfach
 274 nicht so im Vordergrund gestanden, .. da war die Sprachrichtigkeit und die Produktion schriftlicher
 275 Texte wichtiger. .. Hatte auch seine Vorteile, sag ich mal, .. weil heutzutage ... also was momentan
 276 so ein bisschen die Tendenz ist, (Pause) okay, Kommunikation was ich im Vordergrund sehe,
 277 (Pause) das was man sagen will, muss verstanden werden, ob die Sprache jetzt richtig ist oder nicht,
 278 ist nicht so wichtig. ... Das ist so der Grundtenor der ein bisschen durchklingt. ... Das ist nicht das,
 279 was explizit gesagt wird, aber es klingt ein bisschen durch. ... Und diese Kollegin hat eben versucht
 280 ... oder versucht mit ihrem Compendium „Italiano con sistema“ dagegen anzutreten und dagegen zu
 281 wirken .. und ich finde mich da voll, denn sie hat Recht. ... Dass Sprache, wenn man sie produziert
 282 auch richtig sein soll. (Pause) Also ja, der kommunikative Ansatz ist, ... soll natürlich gegeben sein
 283 und man soll es verstehen können. Aber wenn jetzt einer immer nur sagt „io andare casa“, dann
 284 verstehe ich ihn zwar, aber hat die Sprache nicht verstanden. Und insofern tu ich mir da halt schwer
 285 zu sagen, ja der kann sich eh ausdrücken, was er will, aber dann können wir jeden der nur in
 286 Infinitiven spricht in Deutsch, .. dann können wir den auch zur Matura antreten lassen.
 287 I: Das heißt, Sie würden eine Mischung ... vielleicht ...?
 288 IP: Nein, wie diese Kollegin das eigentlich für sich propagiert und konzipiert hat, .. die ersten
 289 zwei Lernjahre, 5. und 6. Klasse fundierte Grammatik, also Sprachrichtigkeit, dass das dort wirklich
 290 einfach eine Basis ... und dass sie auch ein entsprechendes Rüstzeug in die Hand geben können.
 291 Und das hat mich wirklich fasziniert, weil die Kinder dadurch ... auch jene die sich schwer tun, ein
 292 Instrument in die Hand kriegen, wo sie bereits nach drei Lernmonaten eine Text schreiben können
 293 mit über 100 Wörter.

294 I: Ja. ja.
 295 IP: Durch diese Konstruktion und diesen systematischen Satzaufbau. .. Und 7. und 8. Klasse
 296 dort aufgrund der Vielfältigkeit der Themen die dort natürlich behandelt werden sollen, .. dort kann
 297 das dann immer mehr in den Hintergrund treten. Aber wenn die Basis entsprechend gut gelegt ist,
 298 dann wird es dort auch nicht mehr so große Probleme geben.
 299 I: Mhm (Pause) Und jetzt eben bezüglich GERS, ... Zentralmatura (Pause) wo gibt es da
 300 vielleicht Probleme bei der Umsetzung? ... Vielleicht auch hinsichtlich der Lehrbücher?
 301 IP: Nicht dafür geeignet. (Pause) Ohne jetzt Antiwerbung betreiben zu wollen, aber Linea diretta
 302 finde ich dafür nicht geeignet. Ah ...
 303 I: Warum?
 304 IP: Weil es (Pause) ahm (Pause) wie soll ich das jetzt erklären, (Pause) es hat zwar ein Thema,
 305 das in jeder Unterrichtseinheit sehr klar hervortritt, aber es ist immer der gleiche Aufbau. Es ist ein
 306 Hörtext, dann kommt ein Lesetext, und so weiter. Die Art und Weise der Hörtexte, ... also wenn dann
 307 gehört es überarbeitet. ... Es sind die Hörtexte alt,
 308 I: Ok.
 309 IP: Sind Lesetexte drinnen aus dem Jahre 1995. Sprich, wenns dann um Geldbeträge geht, es
 310 gibt dort auch noch die Lira drinnen.
 311 I: Nicht mehr aktuell. Mhm.
 312 IP: Und einfach von der, .. die Themenauswahl ist vielleicht durchaus okay, aber es ist nicht
 313 mehr aktuell, weil es in den 90-iger Jahren stehen geblieben ist. Von der Auswahl der Texte, von der
 314 Auswahl der Themen und es ist einfach ein Buch für die Erwachsenenbildung. Das heißt, in den, ...
 315 in der zweiten und dritten Lektion kommt bereits vor, dass in einer Bar was weiß ich was für
 316 alkoholische Getränke bestellt werden. Wenn ich das jetzt umlege auf unsere Oberstufe, dann passt
 317 das einfach nicht hinein. (Pause) Ahm. Insieme ist da besser geeignet, weil es auch einen
 318 österreichischen Hintergrund berücksichtigt.
 319 I: Ok.
 320 IP: Sprich, dass die Kinder einfach österreichbezogene Themen vielleicht auch .. und
 321 jugendgemäßere Themen dort behandeln. Dort kommen eben auch so Schreibaufträge vor, wie
 322 einen Chat zu schreiben oder einen Blog. Und das kommt natürlich im Linea diretta gar nicht vor. ...
 323 Also insofern gehört es eben überarbeitet, aber der Verlag hat es nach wie vor im Sortiment.
 324 I: Wo es Probleme gibt bei der Umsetzung jetzt vom GERS zum Beispiel?
 325 IP: Naja, was für mich jetzt noch ein ganz großes Fragezeichen ist, ist, wie setzen wir das
 326 zusammenhängende Sprechen und das dialogische Sprechen, das ja vorgesehen ist, dann bei der
 327 mündlichen Matura um. ... Und wie kann oder soll eine dementsprechende Fragestellung
 328 ausschauen. ... Ich hab keine Ahnung wie da entsprechende Fragestellung einfach formuliert sein
 329 soll, um den Maturanten, ... die müssen dann ja vorbereitet werden, die Schüler, so ein ein einen
 330 Input zu geben, dass sie einmal 5 Minuten reden können.
 331 I: Und da gibt es einfach zu wenig Vorschläge?
 332 IP: Ja, da gibt es zu wenig Beispiele, da gibt es zu wenig Vorschläge. ... Ah, an denen man das
 333 mal ausprobieren könnte. Ich hab da noch wenig Material gesehen und bekommen. .. War eine
 334 Anregung, die wir bei der, bei dem letzten Seminar gemacht haben und wir werden im nächsten Jahr
 335 ein entsprechendes Seminar haben.
 336 I: Ok.
 337 IP: Wo man solche Fragestellungen einfach, .. wo wir lernen solche Fragestellungen zu
 338 formulieren. Die auf chronologisches beziehungsweise zusammen, ehm, dialogisches Sprechen
 339 abzielen. Das ist einer der Punkte, und wo man auch Schwierigkeiten hat im Klassenverband das
 340 umzusetzen. Man kann dann sehr wohl ... sag ich ja, okay, du machst jetzt, jeder macht ein
 341 Kurzreferat zu einem bestimmten Thema, wo sie dann aber natürlich ... was weiß ich wie viele
 342 Stunden Vorbereitungszeit zu Hause haben, und dass sie dann in die Klasse kommen und dann
 343 sollen sie da reden 5 Minuten, ja ist eine Möglichkeit. Mhmm.. Das Monologische kann man auf
 344 diese Art und Weise, ... dann kommt halt ein jeder einmal im Semester dran. Aber das dialogische
 345 Sprechen .. das ist jetzt immer abhängig davon, wie groß die Gruppe ist. Mit 16 Kindern dialogisches
 346 Sprechen, mache ich 8 Gruppen, die kann ich dann auch nicht wirklich kontrollieren. Das heißt, da ist
 347 großes (Pause) stattfinden muss und wenn die sich dann irgendwo reinreiten und meinen, das ist
 348 jetzt okay ... ja.
 349 I: Ja.
 350 IP: Also da sehe ich sehr wohl ... gerade im mündlichen Bereich sehe ich
 351 Umsetzungsschwierigkeiten. Im schriftlichen Bereich ist mittlerweile das Hörverständnis recht gut
 352 gereift. Da gibt es viele Übungsmaterialien, viel ist übertrieben, noch noch vielleicht 10% dessen was

353 die Anglisten zur Verfügung haben, ... aber es hat sich dort mehr entwickelt. Lesen ist für mich nie
354 so eine große Schwierigkeitsthema gewesen, weil da hätte ich (Pause) da, da hab ich schon öfters
355 einen Artikel ausn „corriere della sera“ oder aus Onlineportalen einfach rauskopiert und denen das
356 zu Lesen gegeben. Und dabei entsprechende Fragestellungen meinerseits darunter formuliert. Was
357 allerdings noch ein Problem ist für mich, ist dieses ... Sprache im Kontext. Language in Use. Wie es
358 die Engländer bezeichnen. ... Wo es einfach noch überhaupt keine oder sehr wenige
359 Übungsbeispiele oder Materialien gibt, wo man dann auch nicht weiß, ist das jetzt ein Abklopfen der
360 Grammatik, .. ist das, ... was wird das. Und gerade was die 6jährige Form betrifft, soll diese
361 Sprachverwendung im Kontext auf Niveau B2 sein. Und das finde ich sehr hoch. Das ist einfach
362 wirklich stark, weil das ist, (Pause) da kann ich dann nicht, (Pause) da geht es dann auch wirklich
363 darum, naja, in diese Lücke gehört da jetzt rein, „ripassó“ oder „ripassa“. Also Zeitenfolgen oder wie
364 auch immer. Und wenn man dann beim „ripassó“ am Schluss den Akzent vergisst, dann ist „ripasso“
365 und dann ist es ein anderes Wort. Und das sind dann so Kleinigkeiten, die dann eine ganze, ... eine
366 ganze Kompetenz umschmeißen können.

367 I: Ja.

368 IP: Und da gibt es aber auch noch viel zu wenig Übungsbeispiele, und Materialien.

369 I: Und wenn wir da jetzt weg von der Matura gehen, sondern einfach nur in den Unterricht
370 schauen, egal jetzt 5., 6., 7., 8. also 8. jetzt vielleicht ausgenommen, oder eben auch 3., 4., .. ob da
371 die Umsetzung, ... also eben bezüglich Kompetenzniveaus, wie man auf die hinkommt, ob es hier zu
372 wenig gibt ...Verbesserungsvorschläge, ... wie man zum Beispiel von den Büchern vorher geredet
373 haben, die sind noch nicht darauf ausgerichtet vielleicht.

374 IP: Naja, es ist ... ich hab jetzt in der 5. Klasse das Insieme, weil es immer wieder verschiedene
375 Impulse gibt, Vorschläge, Ideen, wie man die Kinder jetzt zum Sprechen animiert, wie man
376 Gruppenarbeit macht, wo sie dann halt ein monologisches Sprechen vielleicht vorbereiten oder
377 solche ähnliche Dinge. Die in anderen Büchern nicht vorkommen. Was in den meisten
378 Italienischbüchern mir viel zu wenig systematisch ist, das ist eine Erklärung der Grammatik.
379 Präpositionen werden zwar behandelt, aber die Präpositionen sind immer ein Thema und bleiben ein
380 Problem, bis in die 8. Klasse. Und darüber hinaus, wenn es dann jemand studieren möchte. Weil es
381 einfach unterschiedliche Anwendungen gibt ... und ... und zum Beispiel was ich mir so vielleicht
382 wünschen würde, ist, dass vielleicht einmal wer eine Liste von Verben erstellt, die die Präpositionen
383 „a“ automatisch verlangen. Das habe ich bisher noch nirgendwo gefunden und wenn dann hätte man
384 sich das selber zusammenstellen müssen.

385 I: Ja.

386 IP: Oder gerade eben diese Präpositionsfrage. ... Dann die Zeitenfolge, was auch immer ihnen
387 Schwierigkeiten bereitet, ... und das hab ich bei der Kollegin das erste Mal so wirklich eindeutig und
388 gut erklärt gefunden. Die Verwendung von „passato prossimo“ und „imperfetto“, wann was. Und das
389 ist sonst oft so (Pause) ja, ... so ein bisschen schwammig manchmal erklärt und sie hat ganz
390 eindeutige Erklärungsmuster und Strukturen gegeben, wo ich glaube, dass die Schüler das sehr
391 wohl dann auch anwenden und dann verstehen können. ... Grundvoraussetzung bleibt und ist, sie
392 müssen die Vokabel können.

393 I: Und wie lernen sie die, oder wie lernen´s die Schüler?

394 IP: Die Vokabel?

395 I: Auswendiglernen?

396 IP: Die müssen sie auswendiglernen. Ich hab da noch keine, wie auch immer geartete kreative
397 Form gefunden, dass man das anders macht. Bilder ja, aber trotzdem muss ich mir das Wort
398 merken.

399 I: Arbeiten Sie viel mit Büchern, also mit dem Insieme zum Beispiel ... mit dem Buch oder auch
400 viel mit anderen Medien, (Pause) also keine Ahnung, ... oder ... selber im Internet irgendwelche
401 Zettel ausdrucken?

402 IP: Manchmal schon, also gerade das Insieme hat doch sehr viele Möglichkeiten, sehr viele
403 Übungen drinnen, die mir bis jetzt genügt haben. Ich habe aber gerade was jetzt die Frage der
404 Präpositionen betrifft das ganze ergänzt mit Erklärungen und Beispielen die von der einen Kollegin
405 kommen.

406 I: Ok. Und ... kurz .. kennen Sie Detto Fatto?

407 IP: Ja.

408 I: Was sagen Sie zu dem?

409 IP: Was mir am Detto Fatto am meisten abgegangen ist, dass es am Ende der Lektionen keine
410 Vokabelliste gab. Da standen zwar dann wohl „parole importanti“, die waren dann aufgelistet, aber
411 kein Vokabularium im Sinne dessen, dass dort jetzt gestanden ist, „andare - gehen“. Das ist das eine

412 ... und die Grammatik war dort zu wenig systematisch erklärt. Ansonsten ist das Detto Fatto was die
413 Auswahl der Themen betrifft, sehr gut. ... Die Auswahl der Hörtexte finde ich kindisch und nicht,
414 (Pause) also da war oft so die Sorge, naja, wenn ich den jetzt einschalte den Hörtext, fangen sie mir
415 eh nicht zu lachen an. Das war eben manchmal der Fall und daher, ... also ich hab im Prinzip nur mit
416 dem Detto Fatto 2 gearbeitet. Das Einser hab ich nie gehabt. Das hat die Kollegin, die hat da einen
417 Jahrgang übernommen, die hat das Einser gehabt. Und das Dreier, (Pause) haben wir dann das
418 Dreier noch genommen? Das weiß ich jetzt gar nicht mehr. ... Aber was gut ist, ist das Detto Fatto
419 Maturitá, das ist sehr gut. Mit dem arbeite ich in der, ... das hab ich auch den Maturanten in der 8.
420 Klasse empfohlen, sie mögen sich das besorgen, sie können das auch sehr viel im Eigenstudium
421 machen. Dort sind sehr viele, ... das ist sehr gut. Dort sind sehr viele Impulse drinnen für
422 Schreibaufträge, die sie selber produzieren können. Da sind Hörtexte drinnen, Hörbeispiele,
423 Lesetexte auch, Spracherwerb im Kontext. Also das ist sehr vielfältig und bereitet die .. die
424 Maturanten oder die Schüler der 8. Klasse sehr gut auf die Matura vor. Das Detto Fatto Maturitá ist
425 super. Das ist echt gut.
426 I: Vielen Dank. Danke für Ihre Zeit.
427 IP: Bitte, gerne

III. Curriculum Vitae

Persönliche Daten:

Name: Stephanie Schöggl
Geburtsdatum /-ort: 30. November 1984 in Neunkirchen
Staatsbürgerschaft: Österreich
Familienstand: verheiratet
Kinder: 1
Anschrift: Ofenbachgraben 277
2832 Thernberg

Ausbildung:

1991 – 1995 Volksschule Thernberg / Niederösterreich
1995 – 1999 Hauptschule Scheiblingkirchen / Niederösterreich
1999 – 2003 BORG Wiener Neustadt / NÖ : Abschluss Matura
2003 - 2013 Universität Wien, Lehramt Italienisch
2008 - 2013 Universität Wien, Lehramt Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

Berufserfahrung:

Seit 2003 private Nachhilfelehrerin
2003 - 2006 Helen Doron Early English Teacher
2006 - 2007 Austrian Airlines Flugbegleiterin
Seit 2007 Austrian Airlines Senior Passenger Service Agent
September 2010 – Februar 2011 Tutorium an der Universität Wien, Bildungswissenschaften
Seit 2013 Trainerin WIFI Neunkirchen