



universität
wien

DIPLOMARBEIT

„Der Stellenwert von Literatur und Literaturdidaktik im
aktuellen Italienischunterricht unter dem Primat von
Kompetenzorientierung und Zentralmatura“

verfasst von

Sarah Müller

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 350 406

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Italienisch UF Mathematik

Betreut von:

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

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre an Eides statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt bzw. die wörtlich oder sinngemäß entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Die vorliegende Diplomarbeit ist mit dem elektronisch übermittelten Textdokument identisch.

Wien, 2015

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen, die während meines Studiums und insbesondere bei der Erstellung meiner Diplomarbeit an meiner Seite standen, bedanken.

Mein größter Dank gilt meiner Familie, die mich zu allen Zeiten unterstützt hat. Bei meinen Eltern und meiner Schwester möchte ich mich für das Vertrauen und die bedingungslose Liebe, die sie mir jeden Tag schenken, bedanken. Meine Freunde und StudienkollegInnen dürfen an dieser Stelle nicht vergessen werden.

Ein weiterer Dank gebührt Herrn Professor Tanzmeister für seine Betreuung in meiner Diplomarbeitsphase. Er stand mir jederzeit mit hilfreichen Tipps zur Verfügung.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Theoretischer Teil	5
2.1. Fragen der Literaturdidaktik	5
2.2. Literaturdidaktische Modelle	5
2.2.1. Objektorientierung	5
2.2.2. Subjektorientierung	6
2.2.3. Rezeptionsorientierung	7
2.3. Faktoren eines fremdsprachlichen Literaturunterrichts	8
2.3.1. Handlungs- und Produktionsorientierung	8
2.3.2. Didaktik des Fremdverstehens	9
2.3.3. Interkulturelle Kompetenz	12
2.3.4. Ästhetisch-literarische Kompetenz	13
2.4. Der Leseprozess	15
2.4.1. Lesekompetenz laut Pisa	15
2.4.2. Lesen in der Fremdsprache	17
2.4.3. Lesetechniken	19
2.4.4. Lesemodi nach Graf	20
2.5. Zielsetzungen des fremdsprachlichen Literaturunterrichts	21
2.6. Die Textarbeit	22
2.7. Neue Medien im fremdsprachlichen Literaturunterricht	30
2.8. Kompetenzorientierung im bildungspolitischen Kontext	32
2.8.1. Definition „Kompetenz“	32
2.8.2. Der österreichische Lehrplan	34
2.8.3. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen	36
2.8.4. Kompetenzbeschreibungen für die zweite lebende Fremdsprache laut BIFIE	39
2.8.5. Richtlinien für die standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung	41
3. Praktischer Teil	43
3.1. Methodische Vorgehensweise	43
3.2. Analyse von bildungspolitischen Dokumenten	45
3.2.1. Der österreichische Lehrplan	45
3.2.2. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen	50
3.2.3. Kompetenzbeschreibungen für die zweite lebende Fremdsprache laut BIFIE	54

3.3. Analyse von ausgewählten Zentralmatura-Aufgaben	56
3.4. Kompetenzorientierung UND Literatur: Zusammenfassung und Ausblick	60
3.5. Analyse von ausgewählten Italienisch-Lehrwerken	65
3.5.1. Linea diretta 2.....	66
3.5.2. Chiaro! Der Italienischkurs B1	70
3.5.3. Detto fatto 3	75
3.5.4. Insieme B1 Austria	83
3.5.5. Quantitativer Überblick über die zum Einsatz kommenden literarischen Texte	87
3.5.6. Abschließender Vergleich	89
4. Resümee	93
5. Bibliographie	95
6. Anhang	102
I. Kreative Verfahren der Literaturvermittlung nach Caspari	102
II. Dynamische Fähigkeiten für die zweite lebende Fremdsprache laut BIFIE	102
III. Fremdsprachliches Lesekompetenzmodell nach Burwitz-Melzer	104
IV. Analysebögen (Schulbuchanalyse)	106
V. Themenübersicht in Detto fatto 3	110
VI. Abstract	111
VII. Riassunto in italiano.....	113
VIII. Lebenslauf.....	125

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Funktionen von Literatur im Fremdsprachenunterricht	S. 21
Abb. 2: Zusammenspiel der kognitiven und emotionalen Dimension	S. 27
Abb. 3: Referenzniveaus A1 bis C2	S. 37
Abb. 4: Kompetenzbeschreibungen für die Fertigkeit „Lesen“	S. 40
Abb. 5: Kompetenzbeschreibungen für Italienisch ab der 7. Schulstufe	S. 45
Abb. 6: Kompetenzbeschreibungen zum „Leseverstehen allgemein“	S. 51
Abb. 7: Präsentation eines literarischen Textes in „Linea diretta 2“	S. 67
Abb. 8: Raster zur Selbstkontrolle der Lesekompetenz	S. 71
Abb. 9: Lernziele der Lektion 8	S. 73
Abb. 10: Kontrollraster für die Teilfertigkeit „Lesen“	S. 76
Abb. 11: Aufgabenstellung – Übung B	S. 77

1. Einleitung

„Mit der neuen Matura wird die Literatur im Deutschunterricht abgeschafft.“ – so lautet der erste Satz eines von Rosa Schmidt-Vierthaler im September 2014 in der österreichischen Tageszeitung „Die Presse“ publizierten Artikels.¹ Wenn es nach der Autorin geht, gibt es für die Literatur in der Oberstufe der allgemein bildenden höheren Schulen in Österreich keine Überlebenschance. Die Interessensgemeinschaft österreichischer Autorinnen und Autoren und die Lehrerschaft stimmen dem zu: mit Aussagen wie „Die Literatur werde funktionalisiert“, „Zu wenig und zu oberflächlich“ oder „Nur noch eine von sechs Aufgaben zielt bei der Zentralmatura auf Literatur ab“ zeigen sie ihren Unmut gegenüber dieser Tendenz. Denn mit der Einführung der standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung an der AHS werden ausschließlich Kompetenzen wie z.B. der praktische Umgang mit zentral vorgeschriebenen Textsorten abgeprüft; literarische Texte finden dabei jedoch kaum Raum.²

Anlässlich dieser Kritik an der Neuorientierung im Deutschunterricht möchte ich in der vorliegenden Diplomarbeit der Frage auf den Grund gehen, wie es denn aktuell im Fremdsprachenunterricht – und hier insbesondere im Fach Italienisch – um die Literatur steht.

Aus meiner eigenen Sprachenbiografie heraus – ich durfte eine sechsjährige Italienischausbildung an einem Gymnasium genießen – bin ich über die derzeitige Degradierung literarischer Texte im Unterricht beunruhigt. Ich persönlich durfte in meiner Schulzeit noch in Werke der großen Klassiker wie Dante, Boccaccio oder Manzoni hinein schnuppern. Was mir jedoch viel mehr in Erinnerung geblieben ist, ist die große Auswahl an zeitgenössischer Literatur, die uns unsere Italienischlehrerin schmackhaft gemacht hat. Aktuelle Themen und der Jugend entsprechende Inhalte schafften es, den Italienischunterricht fernab von strenger Grammatik und schwierigen Vokabeln zu bereichern. Mit einem gewissen Feingefühl für den didaktisch-methodischen Umgang mit literarischen Texten können LehrerInnen einen

¹ Vgl. Schmidt-Vierthaler, 2014 [online 14].

² Vgl. Morgenjournal, 01.10.2014 [online 11].

großen Teil zum Erreichen der Lehr- und Lernziele beitragen: Förderung allgemeiner Erziehungsziele, der interkulturellen Kompetenz und der Empathie stehen dabei ganz oben.

An der Hochschule angekommen musste ich im Rahmen der Didaktik-Lehrveranstaltungen jedoch bald nur einen marginalen Stellenwert von italienischer Literatur im schulischen Kontext feststellen. Vielmehr wurde über den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS), der als primäres Kompetenzmodell für den Fremdsprachenerwerb gilt, und dessen Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis gelehrt. Beinahe alle bildungspolitischen Richtlinien (Österreichischer Lehrplan, Bestimmungen für die Zentralmatura etc.) beziehen sich auf den GERS und sehen einen kompetenzorientierten, outputgesteuerten und objektiv evaluierbaren Fremdsprachenunterricht vor.

Spätestens hier stellt sich nun die Frage: wie bzw. ist es überhaupt möglich, „Kompetenzorientierung“ einerseits und die Vermittlung fremdsprachlicher Literatur andererseits zu vereinbaren? Können im Zeitalter von Bildungsstandards und neuer AHS-Matura das Lesen und sich Auseinandersetzen mit Literatur überhaupt noch überleben oder wird das wertvolle Bildungsgut „Literatur“ vollkommen aus dem Unterricht verdrängt? Dies soll die zentrale Fragestellung meiner Diplomarbeit sein.

Der theoretische Teil befasst sich in erster Linie mit zwei übergeordneten Aspekten: zum einen werden die wesentlichen Themengebiete der Literaturdidaktik und damit einhergehend mögliche Überlegungen zur Unterrichtspraxis skizziert und zum anderen wird das Konzept der Kompetenzorientierung im bildungspolitischen Kontext erläutert.

Nach einer einleitenden Begriffsklärung von „Literaturdidaktik“ werden drei literaturdidaktische Modelle, die die wissenschaftliche literaturtheoretische Basis für den fremdsprachlichen Literaturunterricht darstellen, vorgestellt. Ein weiterer Unterpunkt widmet sich ausgewählten Aspekten, die einen modernen Fremdsprachenunterricht auszeichnen: „Handlungs- und Produktionsorientierung“, „Didaktik des Fremdverstehens“, „Interkulturelle Kompetenz“ und „Ästhetisch-literarische Kompetenz“.

Da für die Beschäftigung mit Literatur das Lesen von literarischen Texten unabdingbar ist, soll kurz der Leseprozess an sich (Besonderheiten beim Lesen in der Fremdsprache, Lesetechniken etc.) thematisiert werden. Bei der aktuellen Debatte um Kompetenzorientierung erschien eine Definition der „Lesekompetenz“ an dieser Stelle als angebracht.

Neben den Zielsetzungen, die ein moderner, fremdsprachlicher Literaturunterricht verfolgt, wird vor allem das Thema der Textarbeit – insbesondere Fragen zur Textauswahl und der methodischen Umsetzung – umfassend beleuchtet.

Wie zuvor bereits erwähnt, hat der zweite große Unterpunkt die neuen Entwicklungen seitens der Bildungspolitik zum Gegenstand. Bevor der österreichische Lehrplan, der GERS, die Kompetenzbeschreibungen für die zweite lebende Fremdsprache laut BIFIE und die neuen Richtlinien für die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung im Groben vorgestellt werden, soll zunächst noch eine Definition des zentralen, in den letzten Jahren in Mode gekommenen Schlüsselwortes „Kompetenz“ angestrebt werden.

Im praktischen Teil erfolgt dann eine kritische Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen für den Fremdsprachenunterricht an einer AHS. Welche Funktion bzw. welcher Stellenwert wird der Literatur im gymnasialen Italienischunterricht zugeschrieben? Um diese Frage beantworten zu können, wurde zunächst einmal der im Theorieteil beschriebene gesetzliche Rahmen für den Italienischunterricht an einer AHS ergründet. Dabei wurde vor allem der österreichische Lehrplan, die Kompetenzbeschreibungen laut BIFIE für die zweite lebende Fremdsprache und den beiden zuletzt genannten Vorgaben zugrunde liegenden Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen nach Hinweisen zur Lesekompetenz und zur Literaturvermittlung abgesucht. Eine Analyse der vom BIFIE online zur Verfügung gestellten Testaufgaben für die Zentralmatura in Italienisch soll Aufschluss über die Bedeutung von literarischen Texten bei der Überprüfung der Teilfertigkeit „Lesen“ geben.

Um ein noch differenzierteres Bild über den Einsatz von literarischen Texten in der Unterrichtspraxis zu bekommen, werden vier derzeit in Österreich approbierte Italienisch-Lehrwerke unter die Lupe genommen. In Form einer Schulbuchanalyse bzw. eines Schulbuchvergleiches wird versucht zu konstatieren, ob die AutorInnen der jeweiligen Lehrbücher literarische Texte nur mehr als Mittel zum Zweck – ergo zur Förderung kommunikativer Fertigkeiten – sehen oder doch eine Bewahrung des Eigenwertes von Literatur befürworten.

Hinzuweisen sei, dass aufgrund der Aktualität des Forschungsinhaltes stets mit neuen Entwicklungen oder Änderungen seitens der Bildungspolitik – insbesondere im Hinblick auf die neue AHS-Matura – gerechnet werden muss.

Ziel der Diplomarbeit ist es folglich, den Status quo zu untersuchen. Ein umfassendes Urteil über den Stellenwert von Literatur im Fremdsprachenunterricht wird wohl erst in einigen Jahren, wenn die neue Reifeprüfung in ordnungsgemäßen Bahnen verlaufen wird und ihr Einfluss auf die Unterrichtsarbeit genauestens erforscht worden sein wird, abgegeben werden können.

2. Theoretischer Teil

2.1. Fragen der Literaturdidaktik

Die Literaturdidaktik bildet gemeinsam mit der Sprachdidaktik die zwei grundlegenden Teilgebiete der Fachdidaktik. Im Allgemeinen kann die Literaturdidaktik als eine wissenschaftliche Disziplin angesehen werden, die die „Beschäftigung mit literarischen Texten im sprachlichen Lehr- und Lernprozess [untersucht]“.³ Ähnlich wie im muttersprachlichen Literaturunterricht ergeben sich für den Fremdsprachenunterricht folgende Fragen, die es zu diskutieren gilt:

- Welchen Stellenwert nehmen literarische Texte im Unterricht ein?
- Welche Gründe sprechen für den Einsatz von Literatur?
- Welche Zielsetzungen sind damit verbunden?
- Wie sollen literarische Texte gelesen werden?⁴

Für die Unterrichtspraxis kann ein Blick auf die zugrunde liegenden literaturtheoretischen Ansätze sehr hilfreich sein, denn Literaturtheorie und Literaturdidaktik – wie auch im nächsten Kapitel ersichtlich – stehen in einem engen Bezug zueinander.

2.2. Literaturdidaktische Modelle

Die Literaturdidaktik geht unter anderem auch der Frage zum Verhältnis zwischen Text und Leser/in auf den Grund. Daraus resultierend können zunächst zwei konträre Grundpositionen, nämlich „Objektorientierung“ einerseits und „Subjektorientierung“ andererseits, abgeleitet werden. Das Mittelmaß bildet die sogenannte „Rezeptionsorientierung“. Alle drei Ansätze werden durch literaturtheoretische Erkenntnisse gestützt. Diese sollen im Folgenden skizziert werden.

2.2.1. Objektorientierung

Ein auf das Objekt ausgerichteter literaturdidaktischer Ansatz stellt den Text in den Mittelpunkt des Interesses, weshalb auch oft von einer „Textorientierung“ gesprochen wird. Eine objektive Textbedeutung dieser Form geht auf den sogenannten „New

³ Glaap – Rück, 2003, S. 133.

⁴ Vgl. Fäcke, 2010, S. 190; vgl. Nieweler, 2008, S. 208-210.

Criticism“ zurück, einer literaturtheoretischen Richtung, die ihren Ursprung in den 20er Jahren des 19. Jahrhunderts in den USA hatte und bis in die 70er Jahre die Literaturbetrachtung determinierte. Mit den beiden Schlagwörtern „affective fallacy“ und „intentional fallacy“ lehnen die VertreterInnen Fragen zur AutorInnenintention oder Wirkung auf den/die Leser/in ab.⁵ Einzig und allein ein literaturwissenschaftlicher Zugriff auf den Text wird berücksichtigt. Für den Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht bedeutet dies eine Reduktion auf eine textimmanente, sprachlich-analytische Interpretation, bei der ausschließlich biographische Fakten, gattungstheoretische Aspekte oder geistesgeschichtliche Zusammenhänge untersucht werden. Die individuellen Leseerfahrungen werden dabei völlig ausgeklammert. Eine objektorientierte Umgangsweise mit Texten bringt zwar aufgrund des eingeschränkten Interpretationsrahmens bei der Evaluation den Vorteil einer besseren Vergleichbarkeit mit sich, zugleich liegt aber genau darin der größte Kritikpunkt: es wird vermittelt, dass nur eine (sic!) Interpretationsmöglichkeit die wahre ist und jegliche Abweichungen als falsch anzusehen sind. Eine monotone Methodik und ein immer wieder kehrendes, zu „trägem Wissen“ führendes Analyse-schema werden ebenfalls kritisiert.⁶

2.2.2. Subjektorientierung

Beim subjektorientierten Modell wird der Fokus beim Text-Leser/in-Verhältnis auf den/die Leser/in und die individuellen Rezeptionshandlungen gelegt. Die radikalste Form dieses subjektivistischen Ansatzes fußt im sogenannten „radikalen Konstruktivismus“ der 1970er Jahre. Auch wenn es unterschiedliche Ausprägungen gibt, stimmen die VertreterInnen darin überein, dass die Wirklichkeit nicht repräsentiert, sondern durch das menschliche Gehirn rekonstruiert wird. Das menschliche Gehirn sei semantisch geschlossen und selbstreferentiell. Demzufolge sei jedes Textverstehen von Grund auf subjektiv und von den jeweiligen psychischen Dispositionen und Interpretationsstrategien des/der Rezipienten/in determiniert.⁷

Die Entwertung des Textes als Ausgangspunkt eines Verstehensprozesses dürfe, so Bredella, jedoch nicht hingenommen werden: „Subjektivistische Lesemodelle wollen

⁵ Vgl. Koppensteiner – Schwarz, 2012, S. 13f.

⁶ Vgl. Decke-Cornill – Küster, 2014, S. 245f; vgl. Fäcke, 2010, S. 194-198.

⁷ Vgl. Bredella, 2012, S. 25-27; vgl. Adobati – Hager, 2008, S. 344-346.

unser Selbstwertgefühl als Leser erhöhen, indem sie uns versichern, dass wir den Sinngehalt von Texten autonom erzeugen.“⁸ Der Text diene somit nur noch als Material zur Produktion von eigenen Bedeutungen. Dies impliziert zwar, dass es kein richtiges oder falsches Verstehen von literarischen Texten gibt und genügend Raum für eigene Deutungen, Gedanken und Gefühle besteht, doch genau aufgrund dieser großen Individualität müssen letztlich jedes Mal die unterschiedlichen Interpretationsergebnisse im Plenum zur Sprache gebracht, verglichen und diskutiert werden.⁹

2.2.3. Rezeptionsorientierung

Seit den 1970/80er Jahren hat sich ein rezeptionsorientiertes Modell entwickelt, das weder den Text noch den/die Leser/in als konstitutives Kriterium für die Bedeutungsbildung idealisiert. Wie der Name schon sagt, geht das von Bredella begründete und von der Rezeptionsästhetik stark beeinflusste interaktionistische Modell von einem Interaktionsprozess zwischen Leser/in und Text aus. D.h. Lesen bzw. Verstehen wird als aktiver Prozess verstanden, bei dem die Bedeutung eines Textes nicht in ihm selbst liegt, sondern sich erst durch die Mitarbeit des/r Rezipienten/in entfaltet.¹⁰ Bredella spezifiziert:

„Das bedeutet, dass wir uns von dem Text bestimmen lassen müssen, aber wir müssen dabei auch kreativ werden, weil der Sinn eines Textes nicht einfach abgelesen werden kann, sondern von uns in der Interaktion mit ihm formuliert werden muss. Und dazu gehört auch, dass wir auf den Sinn des Textes antworten. Würden wir nicht antworten, bliebe das, was der Text sagt, wirkungslos und unverbindlich.“¹¹

D.h. sowohl der Text als auch der/die Leser/in sind beim Verstehensprozess bedeutungsschaffende Instanzen. Jean-Paul Sartre nennt diese Form des Lesens auch „gelenktes Schaffen“.¹² Wenn also Lesen als Zusammenspiel zwischen Objekt und Subjekt aufgefasst wird, so spielt vor allem das Vorwissen, das der/die Rezipient/in in die Lektüre einbringt, eine wichtige Rolle beim Verstehensprozess. Man spricht von einem sogenannten „top-down“-Prozess, d.h. ausgehend vom bereits bekanntem Weltwissen und von umfassenden Sinneinheiten (auch Schemata

⁸ Bredella, 2002, S. 41f.

⁹ Vgl. Fäcke, 2010, S. 194-198.

¹⁰ Vgl. Koppensteiner – Schwarz, 2012, S. 16-18, S. 37f.

¹¹ Bredella, 2012, S. 50.

¹² Vgl. ebenda.

genannt) wird auf Einzelheiten des Textes geschlossen. Bei der Textarbeit sollte die Lehrkraft also stets auf vorverständnisaktivierende Methoden bedacht sein (siehe auch 2.4.2. und 2.6.).

2.3. Faktoren eines fremdsprachlichen Literaturunterrichts

2.3.1. Handlungs- und Produktionsorientierung

Um die Lesemotivation der SchülerInnen in der Institution Schule nachhaltig zu fördern, wurde die klassische Form der Literaturvermittlung im Sprachenunterricht überdacht und durch kreative, schülerzentrierte Verfahren ergänzt. „Handlungsorientierung“ und „Produktionsorientierung“ wurden ausgehend von der Idee einer kommunikativen Handlungskompetenz als grundlegendes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts und unter Einfluss der Rezeptionsästhetik in den 1970er Jahren zu zwei Leitlinien eines innovativen Literaturunterrichts. Im Grunde, so Surkamp, liege der Ursprung noch wesentlich weiter zurück, da beispielsweise bereits Johann Amos Comenius (17. Jh.) oder Maria Montessori (Beginn 20. Jh.) einen selbsttätigen, ganzheitlichen Lernprozess der SchülerInnen forderten.¹³ Beide Begriffe zielen auf einen abwechslungsreichen, an den SchülerInneninteressen orientierten Unterricht ab, verfolgen jedoch unterschiedliche Ziele. Während „Handlungsorientierung“ einen durch alle Sinne (Kopf-Hand-Herz) berücksichtigten Umgang mit literarischen Texten meint, liegt bei der „Produktionsorientierung“ der Fokus auf der Produktion eigener Texte auf Grundlage von literarischen Modelltexten.¹⁴

Aus diesen zwei Begriffen ergeben sich für die Praxis vor allem eine andere Sichtweise auf das Konzept „Textverstehen“, eine Verschiebung der Lerninhalte und veränderte SchülerInnen- und LehrerInnenrollen (siehe 2.6.). Kurz gesagt geht es um einen aktiven, individuellen Prozess der Textrezeption und -umgestaltung. Das große Potenzial von handlungs- und produktionsorientierten Verfahren sieht Surkamp in der Förderung der interkulturellen Kompetenz und des Fremdverstehens: das

¹³ Vgl. Surkamp, 2007a, S. 89-101.

¹⁴ Vgl. ebenda.

Nachvollziehen bzw. Einnehmen fremder Sichtweisen gelingt bei aktiven, kreativen Verfahren wohl am besten.¹⁵

2.3.2. Didaktik des Fremdverstehens

Mit der Gründung des Gießener Graduiertenkollegs „Didaktik des Fremdverstehens“ unter Lothar Bredella, Herbert Christ und Michael K. Legutke wandte sich die fremdsprachliche Literaturdidaktik der Frage nach der Auseinandersetzung mit dem „Fremden“ bzw. dem „Anderen“ zu. Sehr schnell wurde klar, dass das sogenannte Fremdverstehen ein wesentliches Lernziel des Fremdsprachenunterrichts darstellt. „Fremd“ und „Eigen“, so Bredella, seien relationale Begriffe und somit realisiere sich Fremdverstehen erst in einem Wechselspiel zwischen Innenperspektive und Außenperspektive.¹⁶ Caspari betont die Prozesshaftigkeit des „Fremdverstehens“:

„Das Verstehen von Fremdheit(en), Fremdem und Fremden, im Folgenden kurz „Fremdverstehen“ genannt, wird (...) als Prozess aufgefasst, in dem sich die Auseinandersetzung mit dem Neuem bzw. Fremdem auf der Basis des Eigenen, d.h. auf der Basis subjektiver Erfahrung und individuellen Wissens, vollzieht.“¹⁷

„Fremdverstehen“ darf also nicht auf ein bloßes Faktenwissen über eine fremde Sprache und Kultur reduziert werden, sondern wird als ein kreatives Verstehen aufgefasst, bei dem SchülerInnen durch Hinzuziehen von einem komplexen Gefüge aus kognitiven und affektiven Fähigkeiten die Bereitschaft zu einem Perspektivenwechsel und schließlich zur Empathie- und Urteilsfähigkeit entwickeln.¹⁸

Beim Umgang mit fremdsprachlicher Literatur werden die SchülerInnen mit vier grundlegenden Formen von „Fremdheit“ konfrontiert:

- Das sprachliche Verstehen eines literarischen Textes,
- das sprachliche Verstehen eines fremdsprachlichen literarischen Textes,
- das Verstehen einer fremden Kultur bzw. ihrer Darstellung in einem fremdkulturellen literarischen Text,
- das Verstehen von fiktionalen Figuren aus einer fremden Kultur, also eine komplexe Mischung von textuellen, interpersonalen, literarischen und fremdkulturellen Verstehensprozessen.¹⁹

¹⁵ Vgl. ebenda.

¹⁶ Vgl. Bredella, 2012, S. 72, S. 92-94.

¹⁷ Caspari, 2000, S. 81.

¹⁸ Vgl. Bredella, 2012, S. 72f; vgl. Nünning - Surkamp, 2006, S. 27-30.

¹⁹ Vgl. Nünning, 2000, S. 84-132, zit. nach Koppensteiner – Schwarz, 2012, S. 49.

Daraus resultierend können verschiedene Ebenen des „Fremdverstehens“ festgestellt werden, die es zunächst begrifflich zu unterscheiden gilt. Auf der fiktionalen Ebene des *dargestellten Fremdverstehens* wird die Fremdheit bzw. das Fremdsein selbst zum Motiv des Textes. D.h. interkulturelle Begegnungen werden auf der Figuren- oder Handlungsebene zum Thema gemacht. *Rezeptions-ästhetisches Fremdverstehen* vollzieht sich auf der Ebene der Interaktion zwischen Leser/in und Text und impliziert die Frage, wie das im Text dargestellte „Fremde“ auf LeserInnenseite verarbeitet und verstanden wird. Bei der Beschäftigung mit narrativen Texten kommt eine dritte Ebene des Fremdverstehens zum Tragen: die Ebene der *erzählerischen Vermittlung*. Hier entsteht das „Fremdverstehen“ durch formale, genrespezifische Besonderheiten wie z.B. der Erzählsituation oder der Erzählperspektive. Schließlich wird die vierte Ebene des *lebensweltlichen Fremdverstehens* unterschieden, die als notwendige Voraussetzung für das Gelingen von realen interkulturellen Kommunikationssituationen gilt und somit die Ausbildung der interkulturellen Kompetenz zum übergeordneten anzustrebenden Ziel hat. In vereinfachter Form lässt sich der Prozess des „Fremdverstehens“ wie folgt zusammenfassen: durch die Behandlung eines fremdkulturellen Textes werden die SchülerInnen zu einer tieferen Auseinandersetzung mit dem „Fremden“ angeregt; gelingt es, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel in die reale Welt zu übertragen, ist das Ziel des „lebensweltlichen Fremdverstehens“ erreicht.²⁰

In Anlehnung an den von Jean Piaget geprägten Begriff „Dezentrierung“ können drei Phasen des Fremdverstehens differenziert werden, die schließlich zum Lernziel des lebensweltlichen Fremdverstehens führen:

- Identifizierung und Differenzierung anderer Sichtweisen
- Perspektivenübernahme (inhaltlicher Nachvollzug der fremden Perspektive)
- Perspektivenkoordination (auf der Meta-Ebene vollzogene Integration unterschiedlicher Perspektiven)²¹

Während die „Perspektivendifferenzierung“ und „Perspektivenübernahme“ zunächst nur das Wissen um die Außenperspektive und das sich Hineinversetzen in diese meinen, geht es bei der „Perspektivenkoordination“ um das Spannungsfeld zwischen Innen- und Außenperspektive. D.h. die eigenen und fremden Perspektiven werden wahrgenommen und verglichen und es kann durchaus passieren, dass das Aus-

²⁰ Vgl. Decke-Cornill – Küster, 2014, S. 252f; vgl. Nünning, 2007, S. 126f.

²¹ Vgl. Decke-Cornill – Küster, 2014, S. 230f; vgl. Nünning – Surkamp, 2006, S. 32.

handeln der verschiedenen Perspektiven auch dazu führt, dass der/die Rezipient/in seine/ihre eigenen Sichtweisen überdenkt, verändert oder teilweise sogar aufgibt.²²

„[Verstehen] verweist sowohl auf die Tätigkeiten und Einstellungen des Subjekts als auch auf das Objekt, den Text; nur so ist es auch erklärbar, dass Hörer und Leser nicht nur in den Text projizieren, was sie in ihm finden wollen, sondern durch ihn etwas Neues erfahren, das ihre Auffassungen und Einstellungen verändern kann. Man kann mit Texten Erfahrungen machen. Wer eine Erfahrung gemacht hat, sieht die Welt (...) in einem neuem Licht.“²³

Außer Frage steht, dass der Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht positiv zur Ausbildung des „Fremdverstehens“ beitragen kann. Über die Gründe, worin das Potenzial von fremdsprachiger Literatur liegt, herrscht jedoch Uneinigkeit. Literarische Texte ermöglichen durch textuelle und literarische Darstellung einen Einblick in die fremdkulturelle Lebenswelt, wodurch die SchülerInnen ein besseres Verständnis der Zielkultur bekommen. Diese Begründung, so Nünning, bringe jedoch die Gefahr einer primär informationsentnehmenden Lektüre mit sich.²⁴

Die Verbindung zwischen Fiktion und Wirklichkeit spricht weitaus mehr für den Einsatz literarischer Texte. Bredella schreibt der Literatur nämlich sowohl eine welterzeugende als auch eine welterschließende Funktion zu. Durch den fiktionalen Charakter regen literarische Texte dazu an, fremde Welten zu entwerfen und sich in diese hineinzusetzen. Die welterschließende Komponente besteht darin, dass literarische Texte nie selbstreferenziell sind, sondern einen Bezug zur Welt außerhalb des Textes herstellen und einen Erkenntnisanspruch besitzen. Literarische Texte bilden auf fiktionaler Ebene auch immer exemplarisch lebensweltliche Erfahrungen ab, wodurch auf der LeserInnenseite ein Prozess der Nachahmung (Mimesis) entsteht.²⁵ Das Potenzial literarischer Texte liegt folglich in einer sogenannten „experientiality“.²⁶ Als Wirklichkeitsmodelle fungierend schaffen sie durch ihren Modellcharakter Rückschlüsse auf die reale Lebenswelt zu geben.

Oft werden literarische Texte metaphorisch als Spiegel der Wirklichkeit beschrieben, so auch von Decke-Cornill und Gebhard:

²² Vgl. Decke-Cornill – Küster, 2014, S. 252f; vgl. Koppensteiner – Schwarz, 2012, S. 22f.

²³ Bredella, 2006, S. 111, zit. nach Decke-Cornill – Gebhard, 2007, S. 15.

²⁴ Vgl. Nünning, 2007, S. 131f.

²⁵ Vgl. Bredella, 2002, S. 18-21; vgl. Bredella, 2007, S. 67-73.

²⁶ Vgl. Nünning, 2007, S. 133.

„In diesem Spiegel (...) sehen [wir] fremde Menschen mit unserem Gesicht, oder unser Gesicht blickt uns daraus mit fremden Augen an. Alles ist anders an den Spiegelbildern, die das Buch, in das wir hineinsehen, uns zurückwirft, und doch erkennen wir uns selbst darin. Sich solcherart im Fremden spiegeln kann schmerzlich oder beglückend sein – immer ist es im buchstäblichen Wortsinn bildend, denn wir gewinnen ein neues Bild von uns und vom Fremden, Anderen.“²⁷

Eine weitere Besonderheit, die vor allem narrative Texte aufweisen, ist die Perspektivenvielfalt. Durch ein bewusstes Spiel mit formal-fiktionalen Darstellungen (z.B. Erzählperspektive) können gezielt unterschiedliche Sichtweisen und Weltbilder präsentiert werden.²⁸

Um den komplexen Prozess des „Fremdverstehens“ in der Unterrichtspraxis Genüge zu leisten, muss neben dem Wissen über die unterschiedlichen Ebenen des Fremdverstehens und dem Potenzial fremdsprachlicher Literatur für dessen Ausbildung auch über die methodische Vorgehensweise reflektiert werden. Nünning empfiehlt handlungs- und produktionsorientierte Methoden, die sowohl kognitive als auch auf affektive Fähigkeiten ansprechen:

„Während sich zur Identifizierung, Differenzierung und inhaltlicher Ausgestaltung unterschiedlicher Perspektiven vor allem textanalytische Verfahren eignen, erfordert die probeweise Übernahme fremder Sichtweise und die Perspektivenkoordinierung in stärkerem Maße einen Rückgriff auf kreative Formen alternativer Textarbeit.“²⁹

2.3.3. Interkulturelle Kompetenz

Im letzten Unterkapitel wurde die Bedeutsamkeit von fremdsprachlichen, literarischen Texten aufgrund der Ermöglichung eines Perspektivenwechsels für das „Fremdverstehen“ aufgezeigt. Als letzte Phase und gleichzeitig übergeordnetes Ziel wird der Transfer der im Fremdsprachenunterricht erprobten bzw. erworbenen Fähigkeit des „Fremdverstehens“ auf reale Kommunikationssituationen angesehen. Genau da setzt auch die Definition der sogenannten interkulturellen Kompetenz, einem wesentlichen, in Zeiten der Globalisierung ja sogar zum Leitmotiv gewordenen Merkmal des Fremdsprachenunterrichts, an. Als Bestandteil mittlerweile im österreichischen Lehrplan verankert (siehe 2.8.2. und 3.2.1.) wird unter der „interkulturellen

²⁷ Mattenklott, 2003, zit. nach Decke-Cornill – Gebhard, 2007, S. 23.

²⁸ Vgl. Decke-Cornill – Gebhard, S. 23; vgl. Dawidowski, 2006, S. 5.

²⁹ Nünning, 2007, S. 138.

Kompetenz“ die Fähigkeit verstanden, Differenzen zwischen Mutter- und Zielsprache und den damit eng verbundenen kulturspezifischen Verhaltensweisen zu erkennen und damit entsprechend umzugehen.³⁰ Zur Erreichung dieser Fertigkeit kann der Fremdsprachenunterricht aus didaktischer und methodischer Sicht einen großen Beitrag leisten. Wie zuvor auch beim „Fremdverstehen“ festgestellt, handelt es sich beim „interkulturellen Lernen“ keineswegs nur um die Vermittlung eines statischen Wissens über das fremde Land und die Sprache im Sinne eines Landeskundeunterrichts, sondern um einen Prozess, bei dem es zu Differenzwahrnehmungen zwischen Selbst- und Weltverständnis kommen kann.³¹ Decke-Cornill und Küster ergänzen:

„Denn als grundlegend für interkulturell reflektiertes Verhalten sind (...) neben Wissen auch so schwer zu operationalisierende Faktoren wie Neugier auf andere Menschen, Empathiefähigkeit, Selbstkenntnis, *cultural awareness* usw. anzusehen.“³²

Der Autor betont weiters, dass beim Erlernen einer fremden Sprache der eigene kulturelle Background nie vollkommen ausgeschaltet werden kann. Aus diesem Grund wendet er sich von der Idee des „native speaker“, dem Ideal des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts (mit der starken Betonung der Zielsprache liegt das Ziel darin, sich von Einheimischen nicht mehr abzuheben), ab und befürwortet das Konzept des sogenannten „intercultural speaker“. Er verweist dabei auf Clair Kramersch:

„Kramersch ersetzt daher den »native speaker« durch den »intercultural speaker«, der sich nicht nur an einer Gruppe bzw. an einer Kultur orientiert, sondern der fähig ist, »to select those forms of accuracy and those forms of appropriateness that are called for in a given social context of use«.³³

2.3.4. Ästhetisch-literarische Kompetenz

Ein weiteres, über die Ausbildung einer reinen Lesekompetenz hinausgehendes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts ist die Förderung der ästhetisch-literarischen Kompetenz, einem Begriff, der spätestens seit der Diskussion um Kompetenzorientierung in aller Munde steht. Auch wenn bis heute keine allgemein gültige Definition existiert, haben sich viele AutorInnen um eine Begriffsklärung bemüht.

³⁰ Vgl. Hallet, 2007, S. 44.

³¹ Vgl. Krumm, 2003, S. 140; vgl. Nünning – Surkamp, 2006, S. 27f.

³² Decke-Cornill – Küster, 2014, S. 237.

³³ Kramersch, 1998, S. 27, zit. nach Bredella – Delanoy, 1999, S. 91.

SchülerInnen sollen demnach neben texterschließenden, informationsentnehmenden Fertigkeiten (efferent reading) auch lernen, die poetische Funktion, ergo die ästhetische Form eines literarischen Textes (aesthetic reading), und ihre Wirkung im Interaktionsprozess zwischen Text und Leser/in wahrzunehmen und zu erkennen.³⁴

Bredella verweist auf Rosenblatt:

„In the aesthetic transaction, the reader's selective attention is focused on what he is living through during the reading event. He is attending both to what the verbal signs designate and to the qualitative overtones of the ideas, feelings, images, situations, characters that he is working out under the guidance of the text.“³⁵

Nach Bredella besitzen auch formale Elemente wie gattungsspezifische Besonderheiten oder literarische Darstellungsweisen eine semantische Bedeutung und dürfen daher bei der Beschäftigung mit literarischen Texten nicht vernachlässigt werden. Somit werden nicht nur kognitive, sondern auch affektive, reflexive und metalinguistische Fähigkeiten angeregt. Wie spricht uns ein Text an, wie antworten wir darauf, was bewirkt der Text in uns? Die Beschäftigung mit diesen Fragen führt zu einem noch tieferen, ganzheitlichen Verständnis des literarischen Textes.³⁶

Decke-Cornill und Gebhard versuchten, die literarische Kompetenz noch genauer zu definieren, indem sie diese durch die folgenden acht untergeordneten Teilkompetenzen beschrieben:

1. Fiktionalitätsverständnis
2. Empathiefähigkeit
3. Anschlusskommunikation
4. Differenzierungsbereitschaft und Ambiguitätstoleranz
5. Informationsbereitschaft (Interesse an außertextuellem Bezugswissen)
6. Bezugskompetenz (inner- und intertextuelle Bezüge sowie Bezüge zum Selbst)
7. Fähigkeit, den eigenen Bedürfnissen entsprechende Autor/innen, Text und Textsorten auszuwählen
8. Fähigkeit zum Genuss, zur Leselust³⁷

Ein Blick auf diese Auflistung zeigt, dass die literarische Kompetenz ein sehr komplexes Gefüge aus teils objektivierenden, teils subjektivierenden Elementen darstellt. Eine Operationalisierung und Objektivierung der ästhetisch-literarischen Fähigkeit durch standardisierte Testverfahren, so die beiden AutorInnen, sei äußerst

³⁴ Vgl. Bredella, 2008, S. 15; vgl. Noe, 2008, S. 314; vgl. Nünning – Surkamp, 2006, S. 23.

³⁵ Rosenblatt, 1981, S. 21f, zit. nach Bredella, 2008, S. 15.

³⁶ Vgl. Decke-Cornill – Küster, 2014, S. 249f; vgl. Noe, 2008, S. 314; vgl. Nünning – Surkamp, 2006, S. 23.

³⁷ Decke-Cornill – Gebhard, 2007, S. 13.

schwierig und aufgrund des damit einhergehenden Verlustes der subjektiven, „weichen“ Aspekte (6.-8. Teilkompetenzen) sehr umstritten.³⁸

Außer Acht gelassen werden darf jedoch nicht, dass die Entwicklung der literarischen Kompetenz lediglich einen kleinen Teilaspekt der Lehr- und Lernziele des Fremdsprachenunterrichts repräsentiert. Zudem muss berücksichtigt werden, dass Italienisch österreichweit gesehen in den meisten AHS erst als dritte lebende Fremdsprache z.B. im Form eines Wahlpflicht- oder Freigegegenstandes gelernt wird und in dieser begrenzten Zeitspanne andere Ziele wie die kommunikative Kompetenz wohl weitaus mehr im Vordergrund stehen als der bewusste Umgang bzw. die Analyse der ästhetischen Form eines literarischen Textes.

2.4. Der Leseprozess

Lesen im Allgemeinen ist ein sehr komplexer Prozess der Bedeutungskonstruktion, der sich auf unterschiedlichen Ebenen, die durchaus ineinander greifen oder parallel ablaufen können, vollzieht. Es wird zwischen graphophonischer Ebene (phonologische Rekodierung), lexikalischer Ebene (Worterkennung), syntaktischer Ebene (Satzebene) und semantischer Ebene (Sinnentnahme) unterschieden.³⁹ Wie bereits erwähnt stehen diese Ebenen in einer stetigen Wechselwirkung. Decke-Cornill und Küster sprechen von einer dialektischen Interaktion zwischen bottom-up-Prozessen (datengeleitet, aufsteigend) und top-down-Prozessen (konzeptgeleitet, absteigend). Letztere implizieren, dass der/die Leser/in für einen gelungenen Leseakt aktiv mitarbeiten und ein gewisses Maß an Vorwissen auf allen Ebenen mitbringen muss.⁴⁰

2.4.1. Lesekompetenz laut Pisa

Spätestens seit dem Pisa-Schock im Jahre 2000 sind sich Experten sicher: Leseverstehen geht weit über das Dekodieren von Schriftzeichen und das Zuweisen von Bedeutungen hinaus.

³⁸ Vgl. ebenda.

³⁹ Vgl. Lutjeharms, 2010, S. 15-21; vgl. Ehlers, 2007, S. 116.

⁴⁰ Vgl. Decke-Cornill – Küster, 2014, S. 40, S. 185.

Laut Pisa wird die Lesekompetenz nämlich wie folgt definiert:

„Lesekompetenz (Reading Literacy) heißt, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.“⁴¹

Bezugnehmend auf obiges Zitat hebt Garbe insbesondere den pragmatischen Aspekt der Lesekompetenz hervor, indem sie diese als ein Rüstwerkzeug für „eine befriedigende Lebensführung in einer rasch sich wandelnden Wissens- und Mediengesellschaft“⁴² bezeichnet. Lesefertigkeit wird als Grundvoraussetzung für schulische und nachschulische Leistungen angesehen, die in vielerlei Kontexten für junge Menschen eine wichtige Rolle spielt: bei der persönlichen Entwicklung, beim Erreichen von sozialen Zielen oder beim Bestehen als mündiger Bürger in der heutigen Gesellschaft.⁴³

Aus der Pisa-Definition von Lesekompetenz wird deutlich, dass Lesen im schulischen Bereich im Gegensatz zum privaten Lesevergnügen durchaus zielgerichtet ist. Weiters geht hervor, dass Lesen ein dynamischer, aktiver Prozess ist, bei dem die SchülerInnen nicht als passive RezipientInnen auftreten, sondern aktiv die Textbedeutung rekonstruieren.⁴⁴ Diese Idee entspricht zweifellos dem von Lothar Bredella begründeten interaktionistischen Modell des Leseprozesses.

Im Vergleich zu Pisa, bietet der österreichische Lehrplan für Fremdsprachen keinerlei Definition für „Lesekompetenz“. Wie auch Judith Bedenik in ihrer Diplomarbeit festgestellt hat, werden lediglich die GERS-Kompetenzbeschreibungen für die Teilfertigkeit „Lesen“ in tabellarischer Form angeführt.⁴⁵

Zur Förderung der Lesekompetenz können Lehrkräfte den SchülerInnen bestimmte Textverarbeitungsstrategien vermitteln, die bei der Texterschließung hilfreich sein können. Auch ein Bewusstmachen der unterschiedlichen Lesestile, die abhängig vom Lesekontext (z.B. Ziel, Intention, Textsorte) sind, soll angestrebt werden. Aus Sicht der Lesesozialisationsforschung müssen auch andere Dimensionen des

⁴¹ Nieweler, 2008, S. 115.

⁴² Garbe, 2010, S. 10.

⁴³ Vgl. Ehlers, 2007, S. 107.

⁴⁴ Vgl. ebenda, S. 21.

⁴⁵ Vgl. Bedenik, 2013, S. 20.

Leseprozesses berücksichtigt werden. So gehören für Katia Wild, wissenschaftliche Mitarbeiterin für Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen in Berlin, auch „die Motivation für das Lesen, der Umgang mit den Leseprozess begleitenden Emotionen (...) sowie die ständig stattfindenden Interaktionsprozesse zwischen Leser und Text, Leser und Leser (...)“⁴⁶ zu den Bestandteilen der Lesekompetenz. Wie im nächsten Teilkapitel erläutert, spielen gerade diese Faktoren beim fremdsprachlichen Leseprozess eine wichtige Rolle.

2.4.2. Lesen in der Fremdsprache

Beim Erlernen einer neuen Sprache muss die Lesefertigkeit nicht nochmals von Grund auf neu erworben werden. Dennoch ergeben sich wesentliche Unterschiede beim Lesen in der Erst- bzw. Fremdsprache. Mangelnde sprachliche Kenntnisse insbesondere auf der graphophonischen, lexikalischen und syntaktischen Ebene müssen erst gelernt werden.⁴⁷ D.h. auch geübte Lesende müssen „typische Strategien schwacher muttersprachlicher Lesender [beim Lesen in der Fremdsprache] einsetzen.“⁴⁸ Diese Lesestrategien (z.B. Titel zur Hypothesenbildung nutzen, Schlüsselwörter farblich hervorheben oder unbekannte Wörter überspringen) müssen im Unterricht erlernt, bewusst gemacht und regelmäßig eingeübt werden, sodass sie automatisiert werden. Selbstständiges, entdeckendes Lernen, bei dem die Strategien von den SchülerInnen abhängig von der jeweiligen Aufgabenstellung selbst ausgewählt werden, sei laut Wild am effektivsten.⁴⁹ Eine Lesestrategie, die vor allem im Anfangsunterricht bzw. bei anspruchsvollen Texten angewandt wird, ist das Raten oder das Bilden von Inferenzen. Letztere definiert Ehlers als „Informationen, die der Leser beisteuert, um zu einer kohärenten Struktur zu gelangen (...)“.⁵⁰ Diese Definition macht nun nochmals deutlich, dass das Vorwissen eine äußerst wichtige Rolle beim Leseprozess spielt. Neben dem Wissen über Besonderheiten in der fremdsprachigen Aussprache, Wortbildung oder Satzstellung kann vor allem das Wissen über den kulturellen Kontext des Zielsprachenlandes das Lesen beeinflussen. Basierend auf der Schematheorie erklärt sich die Lesetheorie den Lese- und Verstehensprozess als einen ständig, sich verändernden „aktiven und

⁴⁶ Wild, 2005, S. 12.

⁴⁷ Vgl. Decke-Cornill – Küster, 2014, S. 185f; vgl. Lutjeharms, 2010, S. 21-23.

⁴⁸ Ebenda.

⁴⁹ Vgl. Wild, 2005, S. 13.

⁵⁰ Ehlers, 2007, S. 117.

kognitiven Prozess, bei dem neue Wissensbestände in tradierte Schemata des schon bestehenden Weltwissens integriert werden.“⁵¹ Verfügt ein Fremdsprachen-Neuling also noch über wenig Hintergrundwissen über das fremde Land und die Sprache, kann es durchaus zu Schwierigkeiten beim Verstehen des Textes führen.

Wie zuvor bereits erwähnt, tragen weitere Faktoren nicht unwesentlich zur Lesekompetenz in der Fremdsprache bei. Die wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität Greifswald, Margitta Kutý, sieht nämlich eine untrennbare Verbindung zwischen Lesekompetenz und Lesemotivation bzw. Lesefreude. Diese wechselseitige Beziehung birgt die Gefahr eines Teufelskreises in sich: unsichere LeserInnen neigen dazu, Wort für Wort zu lesen und verharren in sprachlichen Problemen, ohne dabei ihr eigenes Vorwissen mit einzubeziehen. Dies führt zu langsamen Lesen und kann schlussendlich Frustration und eine Abneigung gegenüber dem Lesen evozieren.⁵² Um die Motivation für das Lesen in der Fremdsprache zu fördern, müssen vor allem der Textinhalt und die Textsorte berücksichtigt werden. Worauf sonst noch geachtet werden muss, wenn ein Lesetext im Fremdsprachenunterricht zum Einsatz kommt, wird in Kapitel 2.6. näher ausgeführt.

Eng verbunden mit dem Zweigespann „Lesemotivation und Lesekompetenz“ sind die Emotionen, die beim Lesen von literarischen Texten erlebt werden. Einige empirische Studien haben bereits die Relevanz und Auswirkung dieser „affektiven Faktoren“ beim Leseprozess untersucht.⁵³ Während die Vertreter des New Criticism für eine objektivierbare und somit auch evaluierbare Literaturverarbeitungsmethode in Form des „close reading“ plädierten, herrscht heutzutage durch den Einfluss von Psychologie und Rezeptionsästhetik die Meinung, dass zum literarischen Verstehen auch die „ästhetische Erfahrung des individuellen Lesers [gehört]“. ⁵⁴ RezipientInnen, so Burwitz-Melzer, werden zu Zeugen von Emotionen der fiktiven Charaktere. Im Sinne der Leser-Text-Interaktion kann keine klare Trennung zwischen realer Lebenswelt und jener fiktiven gezogen werden. Als Modelle der Wirklichkeit bieten uns literarische Texte die Möglichkeit, über lebensweltliche Erfahrungen und

⁵¹ Bredella – Burwitz-Melzer, 2004, S. 206.

⁵² Vgl. Kutý, 2015, S. 56-61; vgl. Surkamp, 2007b, S. 177f.

⁵³ Vgl. Burwitz-Melzer, 2008b, S. 28.

⁵⁴ Ebenda, S. 34.

Emotionen zu reflektieren. Genau darin sieht Burwitz-Melzer den großen Vorteil, wenn es um den Einsatz von Literatur im Unterricht kommt: SchülerInnen, die sich in eine Geschichte hineinversetzen, können ihre eigenen Emotionen und Wertvorstellungen besser kennen lernen und folglich auch erweitern. Für Burwitz-Melzer steht außer Frage, dass diese Form des literarischen Verstehens im schulischen Kontext eine Sonderstellung haben muss und nicht durch Trends wie Outputorientierung oder standardisierten Tests abgedrängt werden darf. Wie „emotionale Erziehung“ in der Unterrichtspraxis umgesetzt werden kann, kann bei Burwitz-Melzer nachgelesen werden.⁵⁵

2.4.3. Lesetechniken

Der Leseprozess kann vom Inhalt eines Textes, der jeweiligen Textsorte, dem Vorwissen, der Intention eines/r Lesers/in und vielen weiteren Faktoren beeinflusst werden. Aus diesem Grund sollen Lehrkräfte die SchülerInnen für den bewussten Umgang mit unterschiedlichen Lesestilen sensibilisieren. Lutjeharms unterscheidet grundsätzlich folgende Lesetechniken:

1. Scanning (suchendes/selektives Lesen, *lettura selettiva*): der Text wird nach bestimmten Namen, Jahreszahlen oder Wörtern abgesucht.
2. Skimming (orientierendes/überfliegendes Lesen, *lettura orientativa*): der Text wird durch das Lesen von wichtigen Textelementen (Überschriften, Hervorhebungen) überflogen.
3. Cursorisches Lesen (*lettura cursoria*): der Text wird ausgehend von einer allgemeinen Fragestellung global gelesen.
4. Gründliches Lesen (totales Lesen, *lettura dettagliata*): möglichst alle Informationen eines Textes werden gelesen.
5. Argumentatives Lesen: der Text wird nicht nur gelesen, sondern darüber hinaus auch elaboriert.⁵⁶

Angemerkt werden soll, dass FachdidaktikerInnen die hier aufgezählten Bezeichnungen sehr unterschiedlich verwenden. Ein „kombiniertes Lesen“, bei dem mehrere Lesestile eingesetzt werden können, gibt es laut Nieweler auch.⁵⁷

Neben den Lesetechniken kann auch zwischen leisem und lautem Lesen differenziert werden. Das laute Lesen wird heutzutage stark kritisiert, da die lesende Person ihre Aufmerksamkeit auf eine korrekte Aussprache und nicht auf den Inhalt

⁵⁵ Vgl. ebenda, S. 40-59.

⁵⁶ Vgl. Lutjeharms, 2010, S. 11.

⁵⁷ Vgl. Fäcke, 2010, S. 200; vgl. Nieweler, 2008, S. 116.

des Textes legt. Weiters entspricht das laute Lesen nicht der natürlichen Lesesituation. Genau diese sollte jedoch auch im schulischen Rahmen geschaffen werden, denn nur so kann individuelles Lesen gefördert werden. Durch leises Lesen können SchülerInnen „ihr Lesetempo individuell bestimmen, (...) einzelne Passagen oder Sätze überfliegen (...) oder auch mehrfach wiederholen.“⁵⁸

2.4.4. Lesemodi nach Graf

Neben den soeben beschriebenen Leseformen kann auch zwischen den sogenannten Lesemodi unterschieden werden. Kurzum handelt es sich um bestimmte Lesegewohnheiten und individuelle Medienpräferenzen, die sich in der Pubertät und der Adoleszenz abhängig von der jeweiligen Lesesozialisation (Geschlecht, Herkunft, Familie, Peergroup, Schule, Gesellschaft) ausdifferenzieren. Das bekannteste Modell stammt von Graf, der von sieben unterschiedlichen Lesemodi ausgeht:

1. Pflichtlektüre: Lesen im institutionellen Kontext (extrinsische Motivation)
2. Instrumentelles Lesen: Lesen zur Informationsbeschaffung (zweckrational)
3. Konzeptlesen: Interessensgeleitetes Lesen (subjektiv bedeutsam, emotional befriedigend, Selbstzweck)
4. Partizipatorisches Lesen: Lesen zur Teilhabe an einer sozial-kommunikativen Praxis („mitreden können“)
5. Lesen zur diskursiven Erkenntnis: Lesen als Suche nach Wahrheit und Erkenntnis
6. Ästhetisches Lesen: Lesen als Selbstzweck (sublimierte Leseform, Freude an der ästhetischen Form)
7. Intimes Lesen: fiktionales Lesen, „Gefühlslesen“ (Emotion, Fantasie)⁵⁹

Dieses Modell bezieht sich auf fiktionale wie auch auf non-fiktionale Texte. Ziel einer gelungenen Lesesozialisation ist es, „Kindern und Jugendlichen sämtliche Rezeptionsmodi von Texten zugänglich zu machen und sie nicht einseitig auf einen Modus (...) auszurichten.“⁶⁰ Durch eine große Auswahl an verschiedensten Textsorten kann sowohl die Lesekompetenz als auch die Lesemotivation gefördert werden. Graf bezieht in sein lesebiografisches Forschungsmodell sehr wohl auch literarische Texte ein.

⁵⁸ Fäcke, 2010, S. 201.

⁵⁹ Vgl. Garbe, 2010, S. 175-178; vgl. Bedenik, 2013, S. 19.

⁶⁰ Garbe, 2010, S. 175.

2.5. Zielsetzungen des fremdsprachlichen Literaturunterrichts

Die in den beiden letzten Unterkapiteln thematisierten Aspekte eines fremdsprachlichen Literaturunterrichts haben bereits das Potenzial literarischer Texte für das Erreichen vieler Lern- und Lehrziele aufgezeigt. Die folgende Tabelle bietet nun nochmals einen Gesamtüberblick über das breite Spektrum der Zielsetzungen, die mit literarischen Texten angestrebt werden können. Wolfgang Hallet unternimmt hier eine Differenzierung zwischen den Funktionen von Literatur, der jeweiligen Form der Aufgabenstellung und den damit verbundenen, zu erreichenden Kompetenzen.

Function	Tasks and Assignments	Competences
reading and understanding literature	interpretive, reflexive, analytical	reading, literary
providing textual and generic models	initiating text production and creative activities	textual, discursive, aesthetic, creative
representing socio-cultural models	experiential	social, cultural
representing (foreign) culture(s)	(inter-) culturally evaluative	intercultural
representing (students') experiences	experiential, reflexive	social, cultural
relief	activity-oriented, entertaining	attitudinal, interactive
initiating language learning	evocative, processual	linguistic, communicative
representing linguistic phenomena	analytical, evaluative	linguistic

Abb. 1: Funktionen von Literatur im Fremdsprachenunterricht⁶¹

Ein Blick auf die letzte Spalte macht offenkundig, dass mit dem Umgang mit literarischen Texten keineswegs nur fachspezifische bzw. kognitive Lernziele wie das Trainieren sprachlicher Fertigkeiten, die Ausbildung der Lesekompetenz oder die Förderung der fremdsprachlichen Analysefähigkeit verfolgt werden, sondern sehr wohl auch allgemeine Erziehungsziele. Darunter fallen einerseits affektive Lernziele wie zum Beispiel die Fähigkeit zu Toleranz und Empathie oder der Abbau von Stereotypen und Vorurteilen und andererseits kreative Lernziele wie zum Beispiel die eigenständige schriftliche Produktion auf Basis von literarischen Modelltexten. Literatur als Bildungsgut, so Dawidowski, dürfe im Sprachenunterricht nicht unterschätzt werden:

„Literatur ist besonders gelungene Wissensvermittlung; literarisches Lesen ist Auf- und Abbau von Denkmodellen und Vorstellungswelten; Literatur ermöglicht „Selbst-Bildung“ und ist als Beitrag zur Selbstbestimmung einer Person aufzufassen.“⁶²

⁶¹ Hallet, 2007, S. 42.

⁶² Dawidowski, 2006, S. 4.

Bei all den Zielsetzungen eines fremdsprachlichen Literaturunterrichts fällt sehr schnell auf, dass einige Fertigkeiten leicht operationalisierbar und objektiv evaluierbar sind und andere sich wiederum der Outputorientierung scheinbar entziehen.

2.6. Die Textarbeit

Wie in 2.4.2. dargelegt, können die Lesemotivation und die beim Leseprozess erzeugten Emotionen die Lesekompetenz stark beeinflussen. Neben den motivationalen Faktoren müssen für die praktische Umsetzung im Unterricht auch inhaltliche und methodische Aspekte berücksichtigt werden.

Vor dem eigentlichen Unterrichtsgeschehen findet zunächst die Textauswahl statt, bei der die Lehrkraft überprüfen muss, ob der gewählte Textausschnitt adressatenbezogen und altersgemäß ist. Ein weiteres Selektionskriterium ist die Länge des Textes. Einerseits können abgeschlossene Texte aufgrund der Länge oft zu Überforderung führen und somit in mangelnder Lesefreude enden, andererseits haben diese Ganzschriften – und hier werden besonders Kurzgattungen wie Kurzgeschichten, Novellen, Kurzkrimis, Märchen oder Canzoni hervorgehoben – im Gegensatz zu einzelnen Textausschnitten den unbestreitbaren Vorteil, die Gesamtheit (Inhalt, Struktur, Handlungsstränge, Form) zu bewahren, wodurch die SchülerInnen den Sinngehalt leichter erfassen können.⁶³

Der wohl wichtigste Gesichtspunkt ist die Auswahl der Themen. Für De Florio-Hansen sind Texte „besonders motivierend,

- wenn sie den Lernenden Identifikationsmöglichkeiten bieten,
- wenn sie eine emotionale Dynamik entfalten,
- wenn sie problemhaltige Situationen zeigen,
- wenn sie geistigen Sprengstoff enthalten,
- wenn sie scheinbare Selbstverständlichkeiten aufbrechen,
- wenn sie eine angemessene Zahl an Leerstellen enthalten.“⁶⁴

Die Nähe zur Lebenswelt der jugendlichen Sprachenlernenden spielt eine äußerst wichtige Rolle. Texte, die aufgrund von inhaltlichen Schwerpunkten die Neugier

⁶³ Vgl. Becker, 2005, S. 9-11.

⁶⁴ De Florio-Hansen, 2003, S. 404.

wecken, die Interessen der Heranwachsenden ansprechen und zur persönlichen Reflexion und Diskussion anregen, eignen sich besonders gut für den Fremdsprachenunterricht.⁶⁵

Texte mit interkulturellen Thematiken – sei es direkt auf Figurenebene dargestellt oder durch eine multiperspektivische Literaturvermittlung – werden ebenfalls als sehr geeignet eingestuft. Richtig ausgewählt können diese Texte dem Prinzip des Fremdverstehens gerecht werden und zu einer Sensibilisierung der kulturellen Unterschiede und zu einer Förderung der Empathie führen.⁶⁶

Surkamp plädiert für einen Einsatz von fremdsprachlicher Literatur zur Förderung der Lesemotivation und -kompetenz, da sie überzeugt ist, dass insbesondere Kurzgeschichten und Romane aus der zeitgenössischen Jugendliteratur die zuvor spezifizierten Auswahlkriterien erfüllen:

„Sie liefern spannende Geschichten, lassen die Lernenden in fremde Welten eintauchen,(...) erweitern den Erfahrungshorizont und bieten Unterhaltung. (...) Vor allem Jugendliteratur, in der es um das Erwachsenwerden, um die Suche nach Identität, die erste Liebe und um Generationenkonflikte geht, (...) hält vielfältige Identifikationsangebote sowie Modelle von Welterfahrung und Lebensbewältigung bereit.“⁶⁷

Zwei weitere für die Jetztzeit immer mehr relevante Aspekte gilt es bei der Auswahl von Texten in Erwägung zu ziehen. Zum einen sollte sich die Lehrkraft über die unterschiedlichen Vorlieben und Präferenzen der SchülerInnen und die damit verbundene Problematik, nicht das gesamte Spektrum der Lektüreinteressen in befriedigendem Ausmaß abdecken zu können, bewusst sein. Forschungsergebnisse zum unterschiedlichen Leseverhalten von Mädchen und Jungen geben Anlass, über einen möglichen geschlechtsspezifischen Umgang mit Textinhalten und Methoden nachzudenken.⁶⁸ Zum anderen stellt die Forderung zur Öffnung des literarischen Kanons eine weitere Aufgabe für LehrerInnen bei der Vorbereitung des Unterrichtsmaterials dar. Von einem „heimlichen Kanon“ – wie er vergleichsweise im Englisch- oder Französischunterricht noch bis heute existiert – kann im Italienischunterricht zwar nicht die Rede sein, um dem Anspruch auf Aktualität und

⁶⁵ Vgl. Kutý, 2015, S. 58f; vgl. Kroschewski – Nöth, 2015, S. 69-71; vgl. Koppensteiner – Schwarz, 2012, S. 52-54.

⁶⁶ Vgl. ebenda, S. 55; vgl. Nieweler, 2008, S. 207.

⁶⁷ Surkamp, 2007b, S. 178.

⁶⁸ Vgl. Stuck, 2008, S. 17f; vgl. Burwitz-Melzer, 2007b, S. 226.

methodische und inhaltliche Vielfalt jedoch gerecht zu werden, steht ein Integrieren der neuen Medien in den Fremdsprachenunterricht außer Frage. Dies bedeute keineswegs, vermeintlich altmodische Genres wie lyrische Texte aus dem Unterricht zu verbannen, sondern vielmehr ein bewusstes und gezieltes Einsetzen von vielfältigen literarischen Gattungen mit Hilfe von vielfältigen Medien. Die Miteinbeziehung von CDs, DVDs oder Videos aus dem Internet in den Literaturunterricht ermöglicht eine Förderung der „multiliteracy“, die im nachfolgenden Kapitel noch näher erläutert wird.⁶⁹

Auch das Lernjahr bzw. –niveau determiniert die Themenauswahl. Werden im Anfangsunterricht eher Themen wie „famiglia“, „tempo libero“ oder „amici“ behandelt, sind für fortgeschrittene Lerngruppen Themenbereiche wie „gioventù“, „ambiente“, „culture a confronto“ vorgesehen.

Bei der Suche nach dem passendem Textmaterial sollte auch immer auf die Authentizität geachtet werden. Literarische Textausschnitte, die in den heutigen Italienisch-Lehrbüchern zu finden sind, geraten immer mehr unter die Kritik, lediglich für das Abprüfen von grammatischen und linguistischen Fertigkeiten zu dienen. Burwitz-Melzer sieht den Ursprung allen Übels in der inhaltlichen Dürftigkeit der Texte, die aufgrund ihrer Trivialität kaum zum kritischen Nachdenken oder Auseinandersetzen anregen. Hinzukommen die anschließenden, methodisch schlecht aufbereiteten Übungen.⁷⁰ Denn in erster Linie zielen Lehrbuchtexte auf ein Detailverstehen ab. Der ausgehende Text wird selten als Gesamtes verstanden, weshalb sich speziell schwächere SchülerInnen leicht überfordert fühlen können.⁷¹ Lehrbuchtexte sind oft auch aufgrund ihrer Künstlichkeit so ausgelegt, dass sie nur die „bottom-up“-Verarbeitungsrichtung fördern, d.h. ein textgeleitetes Verstehen, die „top-down“-Prozesse, die ein Aktivieren und Anwenden des eigenen Weltwissens vorsehen, jedoch meist ignorieren.⁷²

Aus diesem Grund sind sich ExpertInnen einig: SchülerInnen sollten bereits im Anfangsunterricht mit dem Lesen von authentischen Texten vertraut gemacht

⁶⁹ Vgl. ebenda; vgl. Bredella – Burwitz-Melzer, 2004, S. 226.

⁷⁰ Vgl. Burwitz-Melzer, 2007b, S. 219.

⁷¹ Vgl. Surkamp, 2007b, S. 181.

⁷² Da Forno, 2005, S. 30-33.

werden. Literarische Texte, so Da Forno, seien besonders geeignet Lesestrategien und Lesemotivation zu fördern. Es gebe durchaus literarische Texte, die sich nicht allein durch ihre Literarizität auszeichnen, sondern eben auch sehr gut zur Erarbeitung der Lexik oder Grammatik einsetzen lassen. Auch wenn vielfach die Kritik geäußert wird, dass literarische Texte insbesondere in den ersten Lernjahren eine sprachliche Herausforderung darstellen können, betont die Autorin, dass es keineswegs um ein Verstehen jedes einzelnen Wortes, sondern um ein selbstständiges Erschließen des wesentlichen Textsinnes geht. Narrative Texte seien darüber hinaus aufgrund der Präsenz von erzählenden Elementen leicht erschließbar und somit journalistischen Gebrauchstexten, die oft eine Vielzahl an Neologismen oder Nominal- und Passivkonstruktionen beinhalten, vorzuziehen.⁷³

In diesem Zusammenhang muss auch die Frage nach der Lektüre von „testi facili“ aufgegriffen werden. Dabei handelt es sich um vereinfachte, dem Sprachniveau der SchülerInnen angepasste Versionen von literarischen Texten, eingeteilt in verschiedene Leseniveaus (abhängig vom Wortschatz 500, 1000 und mehr Wörter). Besonders bekannt sind die Reihen „Italiano facile“ vom florentinischen Verlag Alma Edizioni, „Imparare leggendo“ vom Cideb-Verlag aus Genua und die „Easy Readers“-Publikationen vom deutschen Klett-Verlag.

Befürworter der „testi facili“ sehen im Einsatz dieser adaptierten literarischen Texte einen gelungenen Einstieg in das Lesen von Ganzschriften. Bedingt durch eine beschränkte Anzahl an Vokabeln, einfachen Satzstrukturen und oftmals unterstützt durch Illustrationen ist ein zügiges Lesen von literarischen Texten auch auf einem sprachlich niedrigen Lernniveau möglich.⁷⁴ Kritiker hingegen müssen bei vereinfachten Lektüren Einbußen auf allen Ebenen feststellen: Kürzungen oder Änderungen des Inhaltes, grammatikalische und lexikalische Mängel und der Verlust von gattungsspezifischen Merkmalen sind nur einige Beispiele dafür.⁷⁵ Letzten Endes muss die Lehrkraft entscheiden, ob authentische Ganzschriften mit dem Vorteil der ästhetischen, gesamtheitlichen Literaturerfahrung oder ein leicht zu rezipierender „testo facile“ im Unterricht eingesetzt werden.

⁷³ Vgl. ebenda.

⁷⁴ Vgl. Kuty, 2015, S. 62.

⁷⁵ Vgl. Becker, 2005, S. 11-14.

Neben den inhaltlichen Aspekten zur Textauswahl muss auch die methodische Vorgehensweise mit literarischen Texten gut vorbereitet werden. Mit den neuen Anforderungen seitens der Literaturdidaktik (Handlungs- und Produktionsorientierung, Rezeptionsorientierung etc.) wurde die traditionelle Textanalyse nicht mehr alleiniges Ziel des fremdsprachlichen Literaturunterrichts. Schüleraktivierende, kreativitätsfördernde Formen der Literaturvermittlung finden – wenn auch teilweise etwas schleppend – immer mehr Einklang in den Unterricht. Caspari war im Jahre 1994 mitunter eine der ersten, die diese neuen methodischen Wege im Fremdsprachenunterricht empirisch erforscht hat. Den Erfolg eines kreativitätsorientierten Literaturunterrichts erklärt sie sich wie folgt:

„Das Unbehagen am vorwiegend lehrbuchgesteuerten Unterricht, die Auffassung vom Leseprozess als konstruktiven bzw. kreativen Verstehensprozess sowie die Möglichkeit, mit diesem Ansatz zugleich Ziele des Literaturunterrichts wie zentrale Ziele des Fremdsprachenunterrichts zu erreichen, und das auf individualisierende, oft genussvolle Weise und für Lerner aller Altersstufen.“⁷⁶

In anderen Worten: kreative Verfahren im Umgang mit literarischen Texten ermöglichen eine intensive Auseinandersetzung zwischen Leser/in und Text, bei der die individuellen Leseerfahrungen und die emotionale Beteiligung keineswegs zu kurz kommen. Neben all den erwähnten Vorzügen kann eine zu einseitige Ausrichtung auf schülerzentrierten, kreativitätsfördernden Verfahren zu Schwierigkeiten im Unterricht führen. Folgende Kritikpunkte gelten nach wie vor:

1. „Beliebigkeit im Umgang mit dem Text,
2. Oberflächlichkeit der Ergebnisse,
3. methodischer Aktionismus (...).“⁷⁷

Wird der Leseprozess aus dem Kontext der Rezeptionsorientierung heraus aufgefasst, so lässt sich Lesen als „gelenktes Schaffen“ beschreiben. Diese Idee und die Tatsache, dass Lesen durch die Rahmenbedingungen der Institution Schule determiniert ist, führen schließlich zum Resultat, dass interpretative, analytische Verfahren und kreativitätsfördernde, schülerzentrierte Verfahren keineswegs einander ausschließen, sondern erst durch ein wechselseitiges Zusammenspiel im Sinne eines integrativen Literaturunterrichts ein „Erleben“ von Literatur ermöglichen.⁷⁸ Wie Abb. 2 zeigt – und darin sind sich ExpertInnen einig – spielt

⁷⁶ Caspari, 2005, S. 12.

⁷⁷ Decke-Cornill – Küster, 2014, S. 248.

⁷⁸ Vgl. Caspari, 2005, S. 14.

sowohl die rezeptive, kognitive Dimension als auch jene produktive, emotionale/affektive eine wichtige Rolle im Verstehensprozess.⁷⁹

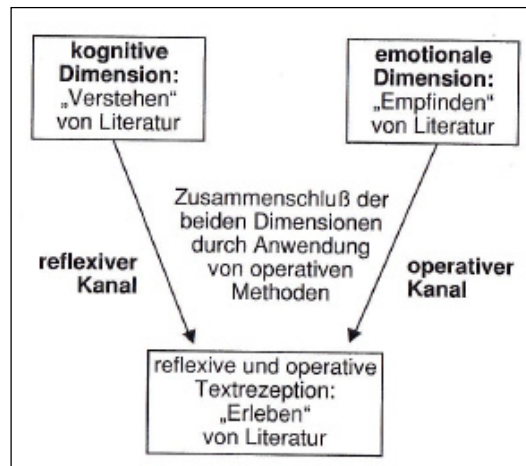


Abb. 2: Zusammenspiel der kognitiven und emotionalen Dimension⁸⁰

Bis heute existiert keine einheitliche Terminologie für die unterschiedlichen methodischen Formen der Literaturvermittlung. Abhängig von den Zielsetzungen und dem Grad der Schülerzentriertheit können verschiedene Ansätze systematisiert werden, wobei es aufgrund der Komplexität des Unterrichtsgeschehens durchaus zu Überschneidungen kommen kann.

Caspari differenziert vier Ansätze mit jeweils unterschiedlicher Schwerpunktsetzung (genauere Gegenüberstellung der Ansätze siehe Anhang):

1. *Der produktorientierte Ansatz in enger Bindung an literarische Vorbilder:* Ziel ist es, den literarischen Ausgangstext möglichst originaltreu zu rekonstruieren, z.B. einen Text vervollständigen oder in die richtige Reihenfolge bringen.
2. *Der persönlichkeitsorientierte Ansatz im kreativen Umgang mit literarischen Texten:* Ziel ist es, den persönlichen, kreativen Ausdruck mit Hilfe des literarischen Textes zu unterstützen, z.B. einen Text umschreiben oder eine Fortsetzung verfassen.
3. *Der prozessorientierte Ansatz einer kreativen Um- und Neugestaltung literarischer Texte:* Ziel ist es, spielerische, möglichst originelle Variationen der als sprachliches oder literarisches Muster dienenden Textvorlage zu kreieren, z.B. ein eigenes Gedicht auf Grundlage eines vorgegebenen Reimes verfassen.

⁷⁹ Vgl. Surkamp, 2007a, S. 91; vgl. Hinz, 1996, S. 150.

⁸⁰ Ebenda.

4. *Der prozessorientierte Ansatz für den Ausbau der kreativen Rezipientenrolle:* Ziel ist es, den aktiven, individuellen Sinnbildungsprozess der LeserInnen zu fördern.⁸¹

Zuletzt genannter Ansatz ist auch durch die vom Zeitpunkt des Leseprozesses abhängige Unterteilung in sogenannte „pre-reading“- , „while-reading“- und „post-reading“-Phasen bekannt geworden.⁸² Die auf den eigentlichen Leseprozess vorbereitenden „pre-reading activities“ verfolgen das Ziel, das Vorwissen der SchülerInnen zu aktivieren und ihre Aufmerksamkeit auf den Leseprozess und die Thematik des Ausgangstextes zu lenken. Folgende Auflistung bietet eine Zusammenschau von „pre-reading activities“, die in der Literatur als geeignet beschrieben werden:

- Fragen bzw. Aufgaben zum Text (Titel, Handlung, Figuren usw.)
- Formulieren von Hypothesen
- provokative Statements
- Phantasiereise⁸³

Hinz befürwortet auch erste textgenerierende Verfahren in der „pre-reading“-Phase, wodurch sprachlichen oder inhaltlichen Besonderheiten des zu lesenden Textes vorentlastet werden können. So können beispielsweise kurze Texte durch Vorgabe des Titels oder Schlüsselwörter verfasst werden.⁸⁴

Aufgaben in der „while-reading“ Phase dienen der Aktivierung der „top-down“- und „bottom-up“-Prozesse. Neben textverarbeitenden Verfahren (Textpuzzle, Lückentext, Verfassen eines inneren Monologes, Briefes etc.) kann auch ein gezieltes Reduzieren der Lesegeschwindigkeit die SchülerInnen an bestimmten Textstellen zum Reflektieren über den bisherigen Leseprozess, insbesondere über die anfangs gebildeten Hypothesen, anregen.⁸⁵

In einer abschließenden „post-reading“ Phase findet ein Austauschen, Thematisieren und Vergleichen der individuellen Leseerfahrungen statt, meist in Form eines Unterrichtsgesprächs (Gruppenarbeit, Plenum). Denn je nach Vorwissen und

⁸¹ Vgl. Caspari, 2005, S. 13.

⁸² Vgl. Decke-Cornill – Küster, 2014, S. 186f.

⁸³ Vgl. ebenda, S. 187, S. 248; vgl. Koppensteiner – Schwarz, 2012, S. 60f.

⁸⁴ Vgl. Hinz, 1996, S. 143.

⁸⁵ Vgl. ebenda, S. 144.

Erwartungshaltung der SchülerInnen kann ein Text auf unterschiedliche Art und Weise interpretiert werden.

Der literarische Text kann aber durchaus auch als Ausgangspunkt für produktiv-kreative Verfahren verwendet werden. Das Verfassen eines eigenen Textes auf Grundlage des Lesetextes fördert nicht nur die Schreibkompetenz, sondern auch die Kreativität und die Imaginationsfähigkeit der SchülerInnen.⁸⁶ Eine schriftliche Auseinandersetzung mit dem Ausgangstext führt zu einer noch intensiveren Lektüreerfahrung. Für den Unterricht haben sich folgende Aufgaben bewährt:

- Entwurf alternativer Handlungen
- Änderung der Erzählsituation
- Umgestaltung des Inhaltes
- Umgestaltung des Ausgangstextes in eine andere Textsorte (z.B. Brief, Tagebucheintrag, Dialog, Zeitungsartikel etc.)⁸⁷

Der Einsatz von kreativ-gestalterischen Verfahren (szenische Gestaltung einzelner Textpassagen, visuelle oder akustische Gestaltungen) kann den Leseprozess auf abwechslungsreiche Art abrunden.⁸⁸

Dass die Lehrkraft eine äußerst wichtige Rolle in der Vorbereitung auf den Unterricht spielt, zeigen all diese Überlegungen zu inhaltlichen und methodischen Gesichtspunkten. Bei der eigentlichen Umsetzung im Unterricht und der abschließenden Evaluation müssen LehrerInnen weitere teils sehr komplexe Funktionen übernehmen. Wird der fremdsprachliche Literaturunterricht im Kontext der innovativen, immer mehr aufkommenden Ideen der Handlungs-, Produktions- und Rezeptionsorientierung gesehen, ergeben sich veränderte Rollen für SchülerInnen und LehrerInnen. Nachdem Lesen als interaktiver Prozess zwischen Leser/in und Text verstanden wird, darf die Lehrkraft trotz ihres Wissensvorsprunges während des Rezeptionsprozesses lediglich eine vermittelnde bzw. impulsgebende Rolle einnehmen. Die individuellen Leseerfahrungen und das eigene Textverständnis der SchülerInnen dürfen nicht durch vorschnelles Eingreifen der Lehrkraft beeinträchtigt oder beeinflusst werden.⁸⁹

⁸⁶ Vgl. ebenda, S. 145; vgl. Surkamp, 2007a, S. 186f.

⁸⁷ Vgl. Decke-Cornill – Küster, 2014, S. 187, S. 248f; vgl. Surkamp, 2007a, S. 186-192.

⁸⁸ Vgl. Stuck, 2008, S. 30f.

⁸⁹ Vgl. Surkamp, 2007a, S. 98f; vgl. Bredella – Burwitz-Melzer, 2004, S. 222-236.

Die derzeit wohl schwierigste Aufgabe für LehrerInnen stellt die Evaluationsphase dar. Da nicht mehr nur sprachlich-analytische, sondern auch kreative und szenische Verfahren der Literaturvermittlung zum Einsatz kommen, scheint eine objektive Beurteilung der SchülerInnenleistung kaum möglich zu sein, sodass Lehrkräfte die Evaluation von kreativen Rezeptionsprodukten erst gar nicht in die Notengebung einfließen lassen.⁹⁰

Diehr und Surkamp sehen in der Erstellung von Lesetagebüchern oder Portfolios einen ersten Ausweg aus dieser Problematik. So können auch schwer in Noten zu fassende motivationale und reflexive Kompetenzen erfasst werden. Weiters empfehlen sie eigens entwickelte Fragenkataloge, die bei der Evaluation von kreativen Schülerarbeiten zu Rate gezogen werden können. Dabei sollen vor allem die zwei Komponenten „Inhalt“ und „Bezug zum Ausgangstext“ berücksichtigt werden.⁹¹ Ein ausgearbeiteter Fragenkatalog kann bei Surkamp 2007a konsultiert werden.⁹²

2.7. Neue Medien im fremdsprachlichen Literaturunterricht

Die Vermittlung von Literatur lässt sich im heutigen Fremdsprachenunterricht aufgrund technischer Fortschritte sehr gut mit Medien wie Filmen oder Hörbüchern verbinden. Da diese Genres von den SchülerInnen meist auch in ihrem privaten Leben sehr gerne rezipiert werden, soll deren Einsatz in der Schule vor allem eine Motivationssteigerung auf SchülerInnenseite für das Auseinandersetzen mit der fremden Sprache und Kultur bezwecken.

Auch wenn bis heute Berührungsängste bzw. eine gewisse Unsicherheit beim Einsatz der elektronischen Medien (technische Schwierigkeiten, Zeitfaktor, institutionelle Vorgaben etc.) wahrzunehmen ist, überwiegen die Vorteile. Durch das Zusammenspiel von Ton und Bild im Beispiel „Film“ und Ton und Text im Falle „Hörbuch“ findet ein mehrkanaliges Lesen statt. Es werden mehrere Sinne gleichzeitig angesprochen, was zu einem besseren Verständnis beitragen kann. Darüber hinaus werden affektive Lernziele durch die verstärkte emotionale

⁹⁰ Vgl. Surkamp, 2007a, S. 102f.

⁹¹ Vgl. Diehr – Surkamp, S. 34-38.

⁹² Vgl. Surkamp, 2007a, S. 103.

Beteiligung der SchülerInnen gefördert. Auch wenn teilweise didaktisch aufbereitet, zeugen Filme und Hörbücher von einer authentischen mündlichen Kommunikation und können die SchülerInnen auf realitätsnahe Art und Weise einen Einblick in die fremde Lebenswelt gewähren, was wiederum zu einer Förderung der interkulturellen Kompetenz führt. Filme können aufgrund der Präsenz von non-verbalen bzw. paralinguistischen Elementen (Mimik, Gestik, Körpersprache etc.) noch aussagekräftiger sein. Tonträger wie CD oder DVD ermöglichen heutzutage einen problemlosen Einsatz im Unterricht: ein wiederholtes Abspielen bzw. bewusstes Unterbrechen an bestimmten Textpassagen kann beispielsweise dem schnellen Beseitigen von Verständnisschwierigkeiten zugutekommen. Neben der Verknüpfung der rezeptiven Fertigkeiten regen diese neuen Textsorten darüber hinaus auch zu produktiven, schülerzentrierten und kreativ-analytischen Verfahren, den bereits vertrauten Methoden aus der an der Rezeptionsästhetik angelehnten Literaturanalyse, sowohl im Fertigkeitsbereich „Sprechen“ als auch „Schreiben“ an.⁹³

Eine Übersicht über geeignete, didaktisierte Hörbuchreihen, die zum Großteil mit den in 2.6. aufgeführten „testi facili“ übereinstimmen und eine Medienkombination aus CD und schriftlicher Druckfassung beinhalten, bietet Daniel Reimann (2008).⁹⁴ Ideen zu Unterrichtskonzepten mit Verfilmungen von italienischer Jugendliteratur (z.B. „Tre metri sopra il cielo“ und „Notte prima degli esami“) können ebenfalls bei Reimann (2009) nachgelesen werden.⁹⁵

Auch wenn das didaktische Potenzial von Filmen und Hörbüchern offenkundig ist, erfolgt laut Nünning und Surkamp deren Einsatz in der Unterrichtspraxis teilweise jedoch sehr unreflektiert.⁹⁶ Literaturverfilmungen, so die beiden AutorInnen, werden meist als Belohnung nach der Lektüre eines literarischen Textes oder als Lückenfüller verwendet. Selten wird das Medium Film als eigenständiges Kunstprodukt angesehen, auf dessen Grundlage ein bewusster Umgang mit den neuen Medien aufgezeigt und gelehrt werden kann (Medienkompetenz).⁹⁷ Doch gerade in der heutigen durch digitale Medien wie Computer, Internet oder E-Mail stark beeinflussten Welt muss auch die Schule ihren Beitrag dazu leisten, die

⁹³ Vgl. Decke-Cornill – Küster, 2014, S. 101-106; vgl. Nieweler, 2008, S. 224-227.

⁹⁴ Vgl. Reimann, 2008, S. 95-113.

⁹⁵ Vgl. Reimann, 2009, S. 137-152.

⁹⁶ Vgl. Nünning – Surkamp, 2006, S. 245.

⁹⁷ Vgl. ebenda.

Heranwachsenden für die Vorzüge, aber auch Grenzen und Gefahren dieser Medien zu sensibilisieren. Denn die Entwicklung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (kurz IKT) führt in unserer Gesellschaft immer mehr zu einem veränderten Lese- und Rezeptionsverhalten. Neue Sprach- und Kommunikationsformen, ein erweiterter Textbegriff durch Miteinbeziehung von visuellen und akustischen Elementen, Multimedialität und eine nicht-lineare Textorganisation in Form von Hypertexten haben zur Folge, dass sich die Medienkompetenz zu einer sogenannten „multiliteracy“ ausgeweitet hat. Bedingt durch eine höchst komplexe Textgestaltung aus einem Zusammenspiel von Text, Bild, Ton und Animation werden ein mehrkanaliges Lesen und somit ein Selektieren aus der Informationsflut erforderlich.⁹⁸

Die zunehmende Präsenz der digitalen Medien bringt auch für den Fremdsprachenunterricht Veränderungen. Im Bereich der Literaturvermittlung bedeutet dies vor allem eine Öffnung des Klassenraums: SchülerInnen können mit Hilfe von Computer-Schreibprogrammen selbstständig Texte produzieren, editieren und korrigieren und somit auf einfache Weise Portfolios erstellen, die auch untereinander ausgetauscht werden können. Das Word Wide Web bietet neben vielfältigen Recherchemöglichkeiten zur fremdsprachlichen Literatur auch eines: Kommunikation mit Personen der Zielsprache und einen interkulturellen Austausch.⁹⁹ Es existieren bereits einige länderübergreifende Online-Literaturprojekte, bei denen sich Jugendliche mit zielsprachigen fremden Gleichaltrigen in der virtuellen Welt über literarische Themen austauschen. Ein Projekt dieser Art bedarf zweifellos viel Zeit und organisatorisches Geschick seitens der Lehrkraft.¹⁰⁰

2.8. Kompetenzorientierung im bildungspolitischen Kontext

2.8.1. Definition „Kompetenz“

Seit dem sogenannten „Pisa-Schock“ im Jahr 2000 und den unterdurchschnittlichen Ergebnissen bei der internationalen TIMSS-Studie („Trends in International Mathematics and Science Study“) steht die Qualität des österreichischen

⁹⁸ Vgl. Volkmann, 2012, S. 25-39.

⁹⁹ Vgl. Decke-Cornill – Küster, 2014, S. 105f.

¹⁰⁰ Vgl. Bredella – Burwitz-Melzer, 2004, S. 231-233; vgl. Volkmann, 2012, S. 25-39.

Bildungssystems unter scharfer Kritik. Wie auch Klieme et al. in unserem Nachbarland Deutschland feststellen mussten, wurden durch diese empirischen Studien erstmals „die Realität der Schulen analysiert und im internationalen Kontext verglichen (...) [und dabei] gravierende Mängel offen gelegt“¹⁰¹, so auch in Österreich.

Als Reaktion darauf wurden in allen deutschsprachigen Ländern Bildungsstandards zur nachhaltigen Qualitätssicherung eingeführt. Damit wird verbindlich festgelegt, welche Kompetenzen SchülerInnen in den unterschiedlichen Pflichtfächern auf einer bestimmten Schulstufe zu erreichen haben. Garbe spricht von einem „tiefgreifenden Paradigmenwechsel“, der durch die Einführung der Bildungsstandards und somit durch den Einfluss der Kompetenzorientierung stattgefunden hat.¹⁰² Wurden bisweilen bildungspolitische Richtlinien (vgl. Lehrplan 1989 bzw. Rahmenlehrpläne aus Deutschland) durch den „Input“ gesteuert, wird heutzutage der „Output“ zum entscheidenden Beurteilungskriterium für die Qualität des Bildungssystems.¹⁰³

Garbe konkretisiert: der Gegenstand an sich und der Bildungsinhalt spielen nur mehr eine sekundäre Rolle beim Erreichen der Bildungsziele; dafür spricht man jetzt von Kompetenzen oder Qualifikation. Im Sinne eines lebenslangen Lernens sollen demnach nur noch „Basiskompetenzen“ vermittelt werden, auf die die SchülerInnen in den unterschiedlichsten Situationen zur Problemlösung zurückgreifen können.¹⁰⁴

Dass der Begriff „Kompetenz“ nicht leicht zu definieren ist, steht wohl außer Frage. Mittlerweile bezieht sich der Gutteil aller bildungspolitischen Richtlinien (z.B. die Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen, BGBl. II Nr. 1/2009 oder die Richtlinien zur standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung) auf den vom Erziehungswissenschaftler und Psychologen Franz E. Weinert geprägten Kompetenz-Begriff, der sowohl kognitive als auch motivationale und handlungsbezogene Fähigkeiten einschließt:

„[Kompetenzen sind] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen,

¹⁰¹ Klieme et al., 2007 [online 10], S. 11.

¹⁰² Vgl. Garbe, 2010, S. 19.

¹⁰³ Vgl. ebenda; vgl. Bredella - Hallet, 2007, S. 1.

¹⁰⁴ Vgl. Garbe, 2010, S. 19.

sowie die damit verbundenen motivationalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“¹⁰⁵

Kompetenz wird von Weinert weiters als ein Zusammenspiel von mehreren Faktoren aufgefasst. Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation greifen somit beim „Kompetenz-Begriff“ ineinander.¹⁰⁶

Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen findet man einen sehr ähnlichen Kompetenz-Begriff:

„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.“¹⁰⁷

2.8.2. Der österreichische Lehrplan

Im österreichischen Bildungssystem dienen die Lehrpläne für die AHS als gesetzlich verbindliche Grundlage für die Arbeit von GymnasiallehrerInnen. Die derzeit gültige Version wurde im Zuge einer AHS-Oberstufen-Reform am 8. Juli 2004 kundgemacht und trat ab dem Schuljahr 2004/2005 in Kraft. Mit dem Schuljahr 2007/2008 wurden alle bisherigen Lehrpläne komplett durch die neuen ersetzt.¹⁰⁸

Die Strukturierung des Lehrplanes für die AHS sieht wie folgt aus: die ersten Abschnitte („Allgemeines Bildungsziel“, „Allgemeine didaktische Grundsätze“, „Schul- und Unterrichtsplanung“) bilden den allgemeinen Teil und gelten sowohl für Unter- als auch für Oberstufe der AHS. Gelb markierte Stellen beziehen sich im Speziellen auf Neuerungen bzw. Ergänzungen für die Oberstufe (siehe AHS-Reform 2004).

Unter dem Punkt „Allgemeines Bildungsziel“ werden neben der „Funktion und Gliederung des Lehrplans“ insbesondere die „Aufgabenbereiche der Schule“ und die „Bildungsbereiche“ („Sprache und Kommunikation“, „Mensch und Gesellschaft“, „Natur und Technik“, „Kreativität und Gestaltung“, „Gesundheit und Bewegung“) thematisiert. Im zweiten Teil, den „Allgemeinen didaktischen Grundsätzen“, werden

¹⁰⁵ BIFIE [online 1].

¹⁰⁶ Vgl. Klieme et al., 2007 [online 10], S. 72.

¹⁰⁷ Europarat, 2001, S. 21.

¹⁰⁸ Vgl. BM:UKK, 2011 [online 7].

Prinzipien und Zielsetzungen, denen die Schule bzw. die LehrerInnen gerecht werden müssen, festgelegt. Darunter fällt beispielsweise auch das derzeit omnipräsente Schlüsselwort „Interkulturelles Lernen“. Der letzte der drei Teile, der Bezug auf § 17 des SCHUG („Schulunterrichtsgesetz“) nimmt, beschäftigt sich mit der Schul- und Unterrichtsplanung wie z.B. mit der Differenzierung zwischen „Kern- und Erweiterungsbereich“ oder den Richtlinien für die Leistungsbestimmung.¹⁰⁹

Nach dem allgemeinen Teil folgen die Stundentafeln für die einzelnen Unterrichtsfächer, die in tabellarischer Form (unterteilt in die verschiedenen Schulstufen) Auskunft über die Anzahl der Wochenstunden für Pflicht-, Wahlpflicht- und Freigegegenstände geben.

Zu guter Letzt befinden sich noch die „Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände“ im österreichischem Lehrplan. Im Bereich der Pflichtfächer werden alle neusprachlichen Unterrichtsgegenstände (Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch, Slowenisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Ungarisch, Kroatisch, Slowakisch, Polnisch) unter dem Lehrplan der „Lebenden Fremdsprachen“ zusammengefasst, unterteilt in Unter- und Oberstufe. In diesem fachbezogenen Lehrplan wird keine Differenzierung zwischen erster und zweiter lebender Fremdsprache gemacht; lediglich die zu erreichenden Kompetenzniveaus werden explizit unterschieden. In der „Bildungs- und Lehraufgabe“ findet man die Forderung nach einem handlungsorientierten, kommunikativen Fremdsprachenunterricht mit der Förderung von „interkultureller Kompetenz“ und dem „lebensbegleitendem autonomen Sprachenlernen“. Wie bereits im allgemeinen Teil werden auch hier die „Beiträge zu den Bildungsbereichen“ – diesmal jedoch bezogen auf den Fremdsprachenunterricht – angeführt. Bei den „didaktischen Grundsätzen“ sind insbesondere die zwei Punkte „Kommunikative Sprachkompetenz als übergeordnetes Lernziel“ und die „gleiche Gewichtung der Fertigkeitsbereiche“ nennenswert. Am Ende wird der Lehrstoff – stets basierend auf den Kompetenzniveaus des GERS – erklärt. Die bis zum Ende einer Schulstufe anzustrebenden Fähigkeiten der SchülerInnen werden in Form von „Kann-Beschreibungen“ ausformuliert. D.h. beim aktuellen Lehrplan handelt es sich um

¹⁰⁹ Vgl. ebenda.

einen sogenannten Mindest- oder Kernlehrplan und nicht um einen Rahmenlehrplan.¹¹⁰

2.8.3. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (kurz GERS genannt) ist ein seit 1971 vom Europarat entwickeltes Grundlagendokument mit dem vorrangigen Ziel, Sprachenlernen europaweit transparent und vergleichbar zu machen. Er dient als „gemeinsame Basis (...) für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa“.¹¹¹

Neben sozioökonomischen Zielsetzungen wie zum Beispiel die Förderung von Flexibilität und Mobilität innerhalb Europas liegt der Fokus auf den bildungspolitischen (Vergleichbarkeit von Sprachkenntnissen mittels europaweit gültigen Skalen trotz unterschiedlicher Bildungssysteme) und interkulturellen Zielen.¹¹² Die Autoren und Mitwirkenden erheben den Anspruch auf ein umfassendes, transparentes, kohärentes, offenes, dynamisches und undogmatisches Basisdokument.¹¹³

Dem GERS liegt ein handlungs-, prozess-, aufgaben- und lernerorientierter Ansatz des Sprachenlernens zu Grunde; d.h. Sprachenlernende werden als „sozial Handelnde“ betrachtet, die in einem bestimmten Kontext kommunikative Aufgaben ausführen.¹¹⁴ Die Lernenden sollten stets auf die unterschiedlichen Lebensbereiche (Domänen) vorbereitet werden, in denen eine Sprache verwendet wird. Darunter fallen der private Bereich (Familie, Freunde, Hobby), der öffentliche Bereich, der berufliche Bereich und der Bildungsbereich.¹¹⁵ Den SchülerInnen sollen des Weiteren Strategien vermittelt werden, mit deren Hilfe sie Wissen und Fertigkeiten aktivieren bzw. erlernen können, um produktive und rezeptive Aufgaben zu

¹¹⁰ Vgl. ebenda.

¹¹¹ Europarat, 2001, S. 14.

¹¹² Vgl. ebenda.

¹¹³ Vgl. ebenda, S. 19f.

¹¹⁴ Vgl. ebenda, S. 21; vgl. ÖSZ [online 13], S. 12.

¹¹⁵ Vgl. Europarat, 2001, S. 52-54.

bewältigen.¹¹⁶ Zu berücksichtigen gilt stets, dass der Lernende in den Prozess des Sprachenlernens mit dem Ziel eines autonomen und lebenslangen Lernens miteinbezogen wird.

Zum Gelingen einer kommunikativen Handlung müssen bestimmte Kompetenzen entwickelt werden. Der GERS unterscheidet dabei zwischen allgemeinen und kommunikativen Sprachkompetenzen, die in Kapitel 5 desselben ausführlich beschrieben werden. An dieser Stelle soll lediglich eine grobe Skizzierung erfolgen, welches Wissen und welche Fertigkeiten damit gemeint sind. Zu den allgemeinen Kompetenzen zählen das deklarative Wissen (*savoir*), Fertigkeiten und prozedurales Wissen (*savoir-faire*), persönlichkeitsbezogene Kompetenzen (*savoir-être*) wie z.B. Offenheit oder Neugier und die Lernfähigkeit (*savoir-apprendre*). Die kommunikativen Sprachkompetenzen werden eingeteilt in linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen.¹¹⁷

Die fünf Teilfertigkeiten, die allen Sprachenlehrenden und – lernenden mittlerweile durchaus bekannt sind, sind „Hören“, „Lesen“, „An Gesprächen teilnehmen“, „Zusammenhängend sprechen“ und „Schreiben“. Sie werden in ansteigenden Referenzniveaus (A1, A2, B1, B2, C1, C2) in Form von positiven „Kann-Beschreibungen“, auch Deskriptoren genannt, kategorisiert.

Abb. 3 zeigt, dass die Einteilung von Grund-, Mittel- und Oberstufe (Referenzniveau A, B und C) noch je eine Feingliederung in zwei Kompetenzniveaus vorsieht. Es gibt folglich sechs sprachliche Grundkompetenzen.

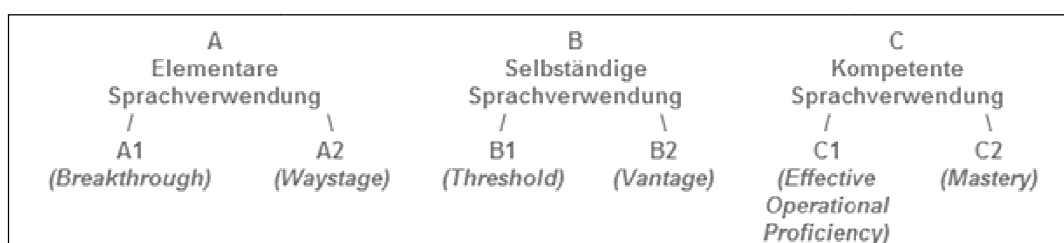


Abb. 3: Referenzniveaus A1 bis C2¹¹⁸

¹¹⁶ Vgl. Schöggli, 2013, S. 34.

¹¹⁷ Vgl. Europarat, 2001, S. 22-25, S. 103-130.

¹¹⁸ Goethe-Institut [online 9].

Neben dem klassischen sechstufigen Niveausystem legen Experten des Schweizerischen Nationalfonds ein flexibles Verzweigungsmodell mit neun Niveaus (A1, A2, A2+, B1, B1+, B2, B2+, C1, C2) nahe, das vor allem für den kontinuierlichen Sprachenlernen-Prozess, jedoch nicht für Prüfungskontexte relevant ist. Anzumerken sei, dass in den Tabellen, die aus dem GERS genommen worden sind, die sogenannten „Plus-Niveaus“ (A2+, B1+, B2+) von den sechs üblichen „Kriterien-Niveaus“ mit einer horizontalen Linie abgetrennt werden.¹¹⁹ Eine Globalskala, die die Referenzniveaus einfach und überblicksmäßig beschreibt, kann online konsultiert werden.¹²⁰

An dieser Stelle soll die visuelle rezeptive Fähigkeit des Lesens genauer betrachtet werden. Wie für alle fünf Teilfertigkeiten gibt es auch für die Lesekompetenz einen detaillierteren Raster mit feingliedrigen Deskriptoren. Der GERS bietet folgende Beispielskalen: „Leserverstehen allgemein“, „Korrespondenz lesen und verstehen“, „Zur Orientierung lesen“, „Information und Argumentation verstehen“ und „Schriftliche Anweisungen verstehen“.¹²¹

Weitere Ausführungen, die den Leseprozess und den Umgang mit (literarischen) Texten betreffen, sollen unter 3.1.2 Der GERS näher betrachtet, interpretiert und kommentiert werden.

Im österreichischen Schulsystem gilt der GERS als das bestimmende Kompetenzmodell für den Fremdsprachenunterricht. So beziehen sich derzeit Lehrpläne von AHS und BHS, Bildungsstandards für die erste lebende Fremdsprache in der 8. Schulstufe und die Richtlinien der neuen standardisierten, kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung auf den Referenzrahmen. Aktuelle Lehrwerke, Sprachenzertifikatsprüfungen und das Europäische Sprachenportfolio orientieren sich ebenfalls am GERS.

¹¹⁹ Vgl. Europarat, 2001, S. 40f.

¹²⁰ Vgl. Goethe-Institut [online 9].

¹²¹ Vgl. ebenda, S. 74-76.

2.8.4. Kompetenzbeschreibungen für die zweite lebende Fremdsprache laut BIFIE

Mit Beginn des Jahres 2009 wurden vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur die Bildungsstandards für die 4. bzw. 8. Schulstufe eingeführt (Verordnung BGBl. II Nr. 1/2009). Ziel soll es sein, die grundlegenden Kompetenzen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch an zentralen Schnittstellen des Schulsystems (4. und 8. Schulstufe) festzustellen und zu vergleichen, um so die Bildungsziele transparent zu machen und für eine nachhaltige Ergebnisorientierung zu sorgen.¹²²

In den letzten Jahren wurde beschlossen, ein ähnliches Kompetenzmodell für die zweite lebende Fremdsprache (insbesondere für Italienisch, Französisch und Spanisch) zu entwickeln. Im Juni 2012 erschien vom ÖSZ (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum) in Kooperation mit dem Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) ein Praxishandbuch (Praxisreihe Heft 9) mit Kompetenzbeschreibungen und praktischen Aufgabenbeispielen für eben genau diese drei romanischen Sprachen. Die AutorInnen möchten darauf hinweisen, dass das Handbuch keine gesetzliche Verordnung ist, sondern dass es lediglich als Orientierungsrahmen für die ersten zwei Lernjahre fungieren soll. Im Hinblick auf die neue Zentralmatura könnte es den Lehrkräften auch als Planungs- und Reflexionshilfe für ihre pädagogischen Tätigkeiten dienen.¹²³

Als Grundlage für die Kompetenzbeschreibungen werden der Lehrplan für die Sekundarstufe I (insbesondere die „Bildungs- und Lehraufgabe“ des allgemeinen Teiles und der Lehrstoff des fachbezogenen Lehrplanes für die zweite lebende Fremdsprache) und der GERS herangezogen. Nach dem ersten Lernjahr soll für alle fünf Teilfertigkeiten das Niveau A1 erreicht werden, nach dem zweiten Lernjahr wird A2 angestrebt. Ausgenommen davon ist die produktive Fertigkeit „An Gesprächen teilnehmen“, für die weiterhin das Niveau A1 vorgesehen ist. Die beiden Grundprinzipien (kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel und die gleiche Gewichtung der fünf Fertigkeiten) werden auch in den Kompetenzbeschreibungen sehr großgeschrieben.

¹²² Vgl. Bundeskanzleramt – Rechtsinformationssystem [online 8].

¹²³ Vgl. ÖSZ [online 12], S. 5.

Für die Teilfertigkeit „Lesen“ findet man folgende, dem GERS sehr ähnliche Deskriptoren:

Lesen	Kompetenzniveau nach GERS
Kann kurze, einfache Texte zu vertrauten Themen verstehen. <i>Es handelt sich um kurze, sprachlich und gedanklich einfache Texte, denen man im Alltag oder in der Schule begegnet. Die wesentliche Information dieser Texte wird verstanden.</i>	A2
1) Kann Notizen, kurze Mitteilungen und einfache persönliche Briefe oder E-Mails verstehen.	A2
2) Kann konkrete Informationen in einfachen Alltagstexten auf- finden, z. B. in Preislisten, Fahrplänen, Schildern und Formu- laren.	A2
3) Kann einfachen Berichten und Ankündigungen (z. B. Blogs, Zeitschriftenartikeln, Kurzmeldungen in Zeitungen) spezifische Informationen entnehmen.	A2
4) Kann die Gesamtaussage kurzer Texte zu alltäglichen Themen verstehen, indem die Bedeutung neuer Wörter aus dem Zu- sammenhang erschlossen wird.	A2

Abb. 4: Kompetenzbeschreibungen für die Fertigkeit „Lesen“¹²⁴

Neben den zu behandelnden Themenbereichen (Domänen) wird großer Wert auf die sogenannten „dynamischen Fähigkeiten“ gelegt. Diese über die sprachlichen Kompetenzen hinausgehenden Fertigkeiten sollen von Beginn an kontinuierlich vermittelt und gefördert werden. Sie werden eingeteilt in „Gesprächsstrategien“, „Soziale Kompetenz“, „Interkulturelle Kompetenz“ und „Sprachlernstrategien“ und gehen Großteils mit denen der Bildungsstandards für Englisch konform. Bezugnehmend auf den GERS können diese vier Fertigkeiten den soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen der übergeordneten „kommunikativen Kompetenz“ zugeordnet werden.¹²⁵ Die detaillierte Liste der Deskriptoren zu den dynamischen Fähigkeiten wird im Anhang beigelegt.

Das Praxishandbuch vom ÖSZ und dem BIFIE nimmt weiters Bezug auf das europäische Sprachenportfolio (ESP), „ein vom Europarat entwickeltes didaktisches Instrument“¹²⁶, um das lebenslange, autonome Sprachenlernen der SchülerInnen zu fördern. Dieses dreigliedrige Portfolio (bestehend aus einem Sprachenpass mit den Referenzniveaus des GERS, einer individuellen Sprachenbiografie und einem Dossier mit selbst produzierten Texten) weist jedoch ein paar Unterschiede zu den

¹²⁴ Vgl. ebenda, S.11.

¹²⁵ Vgl. ebenda.

¹²⁶ Ebenda, S. 18.

Kompetenzbeschreibungen für die zweite lebende Fremdsprache bzw. zu den Bildungsstandards auf. Handelt es sich beim ESP um ein lernbegleitendes Instrument, mit dessen Hilfe die SchülerInnen von Beginn an kontinuierlich ihren Lernprozess selbst reflektieren und einschätzen, zielen die Kompetenzbeschreibungen auf ein am Ende erreichtes Sprachlernniveau ab.¹²⁷

2.8.5. Richtlinien für die standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung

Neben der Überarbeitung des Lehrplanes 2004 und der Einführung der Bildungsstandards 2009 wurde mit dem Schuljahr 2007/2008 ein Pilotprojekt zur Entwicklung der neuen standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung in den lebenden Fremdsprachen Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch initiiert. Zum Haupttermin des Schuljahres 2014/2015 wird sie flächenweit an allen allgemein bildenden höheren Schulen durchgeführt. In den letzten Jahren beteiligten sich bereits einige Schulen in Form eines Schulversuchs. Zur Qualitätssicherung werden laufend Feldtestungen an ausgewählten Schulen durchgeführt, wobei besonderes Augenmerk auf einer Optimierung der Aufgabenformate (angemessener Schwierigkeitsgrad, Klarheit der Instruktionen etc.) gelegt wird.¹²⁸

Basierend auf dem Lehrplan für die Oberstufe und dem GERS steht der kommunikative Charakter der Kompetenzorientierung im Vordergrund. D.h. die SchülerInnen sollen selbstständig kommunikative Aufgaben zu bekannten Themenbereichen erfolgreich lösen können. Für die zweite lebende Fremdsprache (vierjährige Form) wird in allen Fertigkeitsbereichen die Niveaustufe B1 vorgesehen, für die Langform (sechsjährig) soll B1 in „Hören“, „Schreiben“, „Sprachverwendung im Kontext“ und „Sprechen“ und B2 in „Lesen“ erreicht werden.

Die standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung erfolgt in einem modularen „Drei-Säulen-Modell“ (Vorwissenschaftliche Arbeit, drei bzw. vier schriftliche Klausuren und drei bzw. zwei mündliche Prüfungen).¹²⁹ Trotz negativer

¹²⁷ Vgl. ebenda, S. 20.

¹²⁸ Vgl. BIFIE [online 3].

¹²⁹ Vgl. BMBF [online 4].

Leistungen in den beiden ersten Bereichen können SchülerInnen zur mündlichen Prüfung antreten. Wird die vorwissenschaftliche Arbeit mit einem Nicht Genügend beurteilt, muss ein neues Thema behandelt werden. Eine negativ beurteilte schriftliche Klausur kann – wie es auch im auslaufenden Maturasystem möglich war – durch eine mündliche Prüfung kompensiert werden.¹³⁰

Im schriftlichen Bereich werden neben dem Lese- und Hörverständnis auch die Sprachverwendung im Kontext und die Schreibkompetenz überprüft. Laut BIFIE ist derzeit eine Arbeitszeit von insgesamt 270 Minuten vorgesehen. Bei der „Sprachverwendung im Kontext“ stehen vor allem die linguistischen, sozio-linguistischen und pragmatischen Kompetenzen im Vordergrund. SchülerInnen sollen im Stande sein, mit dem Wortschatz der Fremdsprache korrekt und sozial angemessen umzugehen. Der Prüfungsteil der Schreibkompetenz sieht eine eigenständige schriftliche Produktion von zwei Texten vor, bei der es vor allem auf den bewussten und differenzierten Umgang mit den verschiedenen Textsorten ankommt.

Aufgaben für die rezeptiven Fertigkeiten (d.h. Hören und Lesen) sollen testen,

„wie gut Kandidatinnen und Kandidaten Informationen aus authentischen Texten zu Themen ihres Erfahrungshorizonts verstehen, Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen (B1) sowie einer Argumentation folgen (B2) können.“¹³¹

Wie auch der letzte Termin 2013/2014 zeigte, geschieht diese Überprüfung mittels geschlossenen (Multiple Choice, Zuordnungsübungen), offenen (Kurzantworten auf Fragen) oder halboffenen Testmethoden (Richtig/Falsch mit Begründung nur auf Niveaustufe B2).¹³²

¹³⁰ Vgl. ebenda.

¹³¹ Ebenda.

¹³² BIFIE [online 2].

3. Praktischer Teil

3.1. Methodische Vorgehensweise

Bevor die Resultate der Analysearbeit dargestellt werden, soll zunächst noch kurz die methodische Herangehensweise erklärt werden. Um ein umfassendes Bild über den Stellenwert von literarischen Texten im aktuellen Italienischunterricht zu bekommen, wurden dreierlei übergeordnete Aspekte untersucht:

- Die derzeit gesetzlich vorgeschriebenen Rahmenbedingungen für den Italienischunterricht an einer AHS (Lehrplan usw.),
- ausgewählte Beispielaufgaben der mit dem Schuljahr 2014/2015 eingeführten Zentralmatura für die Teilfertigkeit „Lesen“ und
- vier in Österreich approbierte Italienisch-Lehrwerke.

Da die Schulbuchanalyse einen Gutteil der praktischen Arbeit ausmacht, sollen aus Gründen des besseren Verständnisses und um der Kritik der mangelnden Wissenschaftlichkeit aufgrund fehlender Einheitlichkeit der Methodik entgegenzuwirken die sechs von Meyers eingeführten Grundregeln, die auch bei den Recherchearbeiten der vorliegenden Diplomarbeit berücksichtigt worden sind, angerissen werden:

- „1. Jede Schulbuchanalyse sollte mit einer eingehenden Erörterung von Ziel und Zweck der Arbeit beginnen (...).
2. Es ist notwendig, daß sich der Autor einer Schulbuchanalyse über die Relevanz dieser seiner Zielsetzung genau im Klaren ist. Da die Bedeutung, die ein Forscher seinen Untersuchungszielen zumißt, letztlich von seiner Weltsicht abhängig ist, sollte zumindest an dieser Stelle auch das „Erkenntnis leidende Interesse“ deutlich werden (...).
3. Untersuchungen ohne eindeutig eingegrenzte Kategorien sind indiskutabel. Die Kategorienbildung sollte durchsichtig sein, der Forschungsgang offen bleiben (...).
4. Die genannten Verfahrensweisen, die deskriptiv-analytische Methode, die quantitative, die qualitative und die ideologiekritische Methode bringen meist nur in der Kombination zufriedenstellende Ergebnisse. In jedem Fall sollten Schulbuchanalytiker hermeneutisch und quantifizierend arbeiten.
5. Wertungen dürfen nur vorgenommen werden, wenn die Kriterien nach denen geurteilt wird, dem Leser bekannt sind (...).
6. Alle Aussagen, dies insbesondere bei Gruppenanalysen, müssen durch möglichst viele Quellenstellen belegt werden (...).“¹³³

¹³³ Meyers, 1976, S. 68f.

Um das Prinzip der Wissenschaftlichkeit zu gewähren, wurden die Analysearbeiten für den praktischen Teil an die „qualitative Inhaltsanalyse“ nach Mayring angelehnt, wobei der klassische Ablauf an das Datenmaterial, den Forschungsschwerpunkt und an die Zielsetzungen der Diplomarbeit angepasst wurde. Die Inhaltsanalyse eignet sich nicht nur für die bewährten Anwendungsgebiete wie zum Beispiel Interviews, sondern auch für Untersuchungen von Zeitdokumenten. Wesentlich dafür ist das Bilden von Kategorien, mit deren Hilfe das Material analysiert wird.

Folgende Kategorien bzw. Subkategorien erwiesen sich für die qualitative Analyse der bildungspolitischen Rahmenbedingungen, der Zentralmatura-Testitems und der Italienisch-Lehrwerke als relevant:

Bildungspolitische Rahmenbedingungen:
Kategorie 1: Bezug zum GERS • Kompetenzniveaus • Die fünf Teilfertigkeiten und ihre Gewichtung • Domänen (Themenbereiche) • Textsorten und der Umgang damit Kategorie 2: Interkulturelles Lernen Kategorie 3: Lesen als eine der fünf Teilfertigkeiten • Überprüfung der Lesekompetenz Kategorie 4: Stellenwert von Literatur im Fremdsprachenunterricht

Zentralmatura-Testitems/ Italienisch-Lehrwerke:
Kategorie 1: Bezug zum GERS • Kompetenzniveaus • Die fünf Teilfertigkeiten und ihre Gewichtung • Domänen (Themenbereiche) • Textsorten und der Umgang damit Kategorie 2: Lesen als eine der fünf Teilfertigkeiten • Aufgaben zur Lesekompetenz • Methodische Umsetzung Kategorie 3: Präsenz der italienischen Literatur • Methodische Umsetzung Kategorie 4: Aktualität der Texte und Inhalte Kategorie 5: Maß der Kompetenz- und Outputorientierung

3.2. Analyse von bildungspolitischen Dokumenten

Nach einer eingehenden Kategorienbildung (siehe Seite 44) können nun folgende Hypothesen aufgestellt werden:

- Bildungspolitische Dokumente, die den AHS-Fremdsprachenunterricht in Österreich regeln, unterliegen einem starken Einfluss des GERS.
- Der Fremdsprachenunterricht zeichnet sich immer mehr durch eine Kompetenz- und Outputorientierung aus.
- Übergeordnetes Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist die Förderung der kommunikativen Kompetenz.
- Der italienischen Literatur wird ein geringer Stellenwert im Fremdsprachenunterricht zugeschrieben.

3.2.1. Der österreichische Lehrplan

Bezug zum GERS (Kategorie 1): wie bereits mehrfach erwähnt, beziehen sich die Lehrpläne für die erste bzw. zweite lebende Fremdsprache auf den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Wichtige Prinzipien des Referenzrahmens wie z.B. der handlungs- und lernerorientierte Ansatz oder die Kompetenzorientierung finden sich somit auch in den Lehrplänen wieder. Die einzelnen Kompetenzbeschreibungen für jede Schulstufe können aus dem Praxisheft 12 des ÖSZ in tabellarischer Form entnommen werden.¹³⁴ Abb. 5 veranschaulicht exemplarisch die Kompetenzstufen der fünf Fertigkeiten für Italienisch als zweite lebende Fremdsprache ab der 7. Schulstufe (im Folgenden mit „Langform“ bezeichnet).

Zweite lebende Fremdsprache	Hören	Lesen	An Gesprächen teilnehmen	Zusammenhängend sprechen	Schreiben
7. Schulstufe	A1	A1	A1	A1	A1
8. Schulstufe	A2	A2	A1	A2	A2
9. Schulstufe	A2	B1	A2	A2	A2
10. Schulstufe	A2/B1	B1	A2/B1	A2/B1	B1
11. Schulstufe ²⁶					
12. Schulstufe	B1/B2	B2	B1	B1/B2	B1/B2

Abb. 5: Kompetenzbeschreibungen für Italienisch ab der 7. Schulstufe¹³⁵

Die 11. und 12. Schulstufe werden als eine Einheit betrachtet, da hier dieselbe Niveaustufe angestrebt wird. Das höchste Niveau – nämlich B2 – soll in der rezeptiven Fertigkeit „Lesen“ erreicht werden.

¹³⁴ Vgl. ÖSZ [online 13], S. 19.

¹³⁵ Ebenda, S. 20.

Nicht nur die Kompetenzbeschreibungen wurden aus dem GERS übernommen, auch die „Bildungs- und Lehraufgabe“ und die „Didaktischen Grundsätze“ liegen dem Referenzrahmen für Sprachen zu Grunde. So finden sich Parallelen in der Forderung nach der Ausgewogenheit der fünf Fertigkeiten, im Fokus auf der Förderung der kommunikativen Kompetenz und im Prinzip des „Interkulturellen Lernens“. Eine genaue Gegenüberstellung von ausgewählten Textpassagen ist im Praxisheft 12 des ÖSZ dargestellt.¹³⁶

Interkulturelles Lernen (Kategorie 2): auffallend ist, dass der Lehrplan an den verschiedensten Stellen – sei es in der „Allgemeinen Bildungs- und Lehraufgabe“ oder in den „Didaktischen Grundsätzen“ des allgemeinen Teils – von Begriffen wie „Interkulturelle Kompetenz“ oder „Interkulturelles Lernen“ geprägt ist. Das durch den kommunikativen Ansatz des Fremdsprachenunterrichts in Mode gekommene Wort ist zweifellos auch im Lehrplan als grundlegende Schlüsselqualifikation verankert. Im Lehrplan für die erste bzw. zweite lebende Fremdsprache wird eine „Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede“¹³⁷ gefordert, unter Berücksichtigung und Reflexion der eigenkulturellen Erfahrungen. Damit eng verbunden ist das auch vom GERS vorgeschriebene übergeordnete Ziel der Förderung von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität innerhalb Europas. In den „Beiträgen zu den Bildungsbereichen“ wird weiters geschrieben, dass das Erlernen einer Fremdsprache dem „Kennen lernen von Fremdem [und] der bewussten Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt [dient]“. ¹³⁸ Doch können nicht gerade literarische Texte mit all ihren Vorzügen („Perspektivenwechsel“ und „Veränderung des Selbst- und Weltverständnisses“ sind nur zwei der zuvor ausführlich behandelten Gründe, warum literarische Texte im Fremdsprachenunterricht zum Einsatz kommen sollen) dieser Forderung gerecht werden?

Unbestritten bleibt jedoch, dass outputorientierte Sprachstandserhebungen in der heutigen Zeit von standardisierter Zentralmatura und Co interkulturelle Fertigkeiten letztendlich nicht berücksichtigen. Wieso sollte ein/e Lehrer/in also Wert auf die vom Lehrplan vorgeschriebene Entfaltung von interkulturellem Verständnis der

¹³⁶ Vgl. ebenda, S. 21-27.

¹³⁷ BMBF [online 5], S. 1.

¹³⁸ Ebenda.

SchülerInnen in seinem/ihrem Unterricht legen, wenn es genug andere Kompetenzen wie z.B. sinnerfassendes Lesen zu vermitteln gibt?

Vergleicht man den aktuellen Lehrplan (2004) mit der vorhergehenden Fassung (1989), so kommt die auch von Andreas Grünewald konstatierte Entwicklung zu Tage, dass die Schule sich früher mit der Beschäftigung von landeskundlichen Aspekten im Sinne eines „bloßen Faktenwissen“ begnügt hat und heute dem komplexen Prinzip einer „Kommunikations- und Verstehensbereitschaft im interkulturellen Kontext“¹³⁹ gerecht werden will. Genau da setzt Grünewald mit seiner Kritik an: zwar zählt aus curricularer Sicht das „interkulturelle Lernen“ zu einem wesentlichen Aspekt des Fremdsprachenunterrichts, doch wenn es um die praktische Umsetzung geht, herrscht Uneinigkeit bzw. große Unsicherheit. Meist wird es nämlich auf die Vermittlung von landeskundlichen Inhalten reduziert.¹⁴⁰ Ein weiteres Problem sind die nicht alters- und zielgruppenadäquaten Beschreibungen der Zielsetzungen von interkultureller Kompetenz. So verfügen die meisten SchülerInnen (man bedenke, dass es sich im Falle Italienisch um die zweite, wenn nicht sogar dritte lebende Fremdsprache handelt) nicht über ausreichend sprachliche Kenntnisse, um sich über „die Reflexion über kulturelle Diversität oder die eigene kulturelle Identität“¹⁴¹ ausdrücken zu können.

Lesen als eine der fünf Teilfertigkeiten (Kategorie 3): die Lesekompetenz entspricht wie alle fünf Teilfertigkeiten den international standardisierten Kompetenzbeschreibungen des GERS. Für die vierjährige Form, d.h. mit Italienisch als zweite lebende Fremdsprache ab der fünften Klasse Oberstufe, wird nach dem ersten und zweiten Lernjahr das Niveau A2, nach dem dritten und vierten Lernjahr das Niveau B1 angestrebt. Dies geht mit den Richtlinien für die neue kompetenzorientierte Zentralmatura konform. Für die sogenannte Langform ist nach dem ersten Lernjahr A1, nach dem zweiten Lernjahr A2, nach dem dritten und vierten Lernjahr B1 und nach dem fünften und sechsten Lernjahr sogar B2 vorgesehen. Dies ist für Italienisch auch die höchste anzustrebende Niveaustufe.

¹³⁹ Grünewald, 2012, S. 56.

¹⁴⁰ Vgl. ebenda.

¹⁴¹ Ebenda.

Der Lehrplan der Oberstufe weist darauf hin, dass bei gleichbleibendem Kompetenzniveau in zwei aufeinander folgenden Schulstufen (so z.B. in der 11. und 12. Schulstufe) eine Vertiefung bzw. Ausweitung der Textsorten im höheren Lernjahr vorgesehen ist. Leider wird hier nicht näher erläutert, um welche Art von Schriftprodukt es sich handelt bzw. ob damit literarische Texte gemeint sein könnten. Auch sonst wird der Eindruck erweckt, dass mehr Wert auf die Vielfalt der Domänen als auf den (methodischen) Umgang mit den unterschiedlichen Texten gelegt wird. Unter den „Didaktischen Grundsätzen“ werden beispielhaft Zusammenfassungen, Berichte, Briefe, E-Mails, Märchen, Lieder oder Gedichte erwähnt, jedoch fehlen auch hier konkrete Vorschläge zur Methodik.

Weitere den Leseprozess betreffende Aspekte finden sich ebenfalls in den „Didaktischen Grundsätzen“: ein „schülerzentrierter, prozess- und produktorientierter“¹⁴² Umgang mit unterschiedlichen Lehrmethoden, Arbeitsformen und Lernstrategien wird gefordert, sodass die SchülerInnen mit deren eigenständigen Umgang (z.B. mit ein- bzw. zweisprachigen Wörterbüchern) vertraut werden. Hierbei sollen insbesondere die Führung von Portfolios oder Lese- und Lerntagebüchern hervorgehoben werden. Wie in der Analyse der Lehrwerke für den Italienischunterricht zu sehen sein wird, verfolgen die neuesten Lehrmaterialien genau diesen Trend der selbstständigen Sprachanwendung. Weiters positiv aufgefallen ist, dass der aktuelle Lehrplan auch den Einsatz von neuen Medien (Informations- und Kommunikationstechnologien, kurz: IKT) vorsieht. Dadurch können bzw. sollen die Lehrkräfte für aktuelle Lehrmaterialien sorgen.¹⁴³

Stellenwert von Literatur im Fremdsprachenunterricht (Kategorie 4): dem Einsatz von literarischen Texten wird im Lehrplan kaum Aufmerksamkeit geschenkt. Lediglich folgende zwei Textpassagen beziehen sich darauf:

„Schülerinnen und Schüler sollen angeregt werden ihren Wortschatz durch außerschulische Lektüre fremdsprachiger Texte und literarischer Werke auch eigenständig zu erweitern.“¹⁴⁴

„Im Sinne einer humanistisch orientierten Allgemeinbildung ist bei der thematischen Auswahl fremdsprachiger Texte auch literarischen Werken ein entsprechender Stellenwert einzuräumen.“¹⁴⁵

¹⁴² BMBF [online 6], S. 2.

¹⁴³ Vgl. ebenda, S. 3.

¹⁴⁴ Ebenda.

¹⁴⁵ Ebenda, S. 4.

Literatur wird im ersten Zitat wie so oft für den Erwerb von linguistischen Kompetenzen (dem Wortschatz im Speziellen) „instrumentalisiert“. Der ästhetische Wert eines literarischen Textes geht dabei völlig verloren. Die Forderung der Anregung zu außerschulischer Lektüre könnte insgeheim auch meinen, dass im Regelunterricht neben Kompetenztraining für die Zentralmatura keine Zeit für fremdsprachliche Literatur bleibt und somit diese für das private Vergnügen vorgesehen ist.

Das zweite Zitat kommt zumindest der Zielsetzung „Literatur als allgemeines Bildungsgut“ (Förderung von Empathie, Abbau von Stereotypen) näher. Doch bei genauerem Lesen liegt auch hier der Fokus auf dem inhaltlichen und nicht dem ästhetischen Wert des Textes. Die Besonderheit literarischer Texte wird nicht berücksichtigt.

In den Beschreibungen des Lehrstoffes wird unter dem Kompetenzniveau B2 – man bedenke, dass dieses nur bei einem sechsjährigen Italienischunterricht erreicht werden soll – kurz auf den Umgang mit literarischen Texten hingewiesen, und zwar wie folgt: „[Die SchülerInnen] können zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen.“¹⁴⁶

Bei einem Vergleich mit dem Lehrplan aus dem Jahr 1989 wird schnell klar, dass sich der Stellenwert von Literatur im Laufe der letzten Jahrzehnte stark reduziert hat. Im Lehrplan für die erste lebende Fremdsprache wurde der Literatur eine weitaus wichtigere Rolle zugesprochen als heute:

„Im Sinne einer höheren Allgemeinbildung sollen die Schüler zu der Einsicht gelangen, daß Literatur als verarbeitete Lebenserfahrung, als Ausdruck eines Weltbildes ihren persönlichen Erfahrungshorizont erweitert.“¹⁴⁷

Weiters wird darin auch explizit hingewiesen, „literarische Werke des 20. Jahrhunderts, deren Umfang didaktisch vertretbar ist“¹⁴⁸, im Unterricht zu bearbeiten. Im Fachlehrplan für Italienisch als erste lebende Fremdsprache wird der Literatur noch einmal mehr Aufmerksamkeit zugetragen.

¹⁴⁶ Ebenda, S. 5.

¹⁴⁷ Benedikt, 1989, S. 173, S. 283.

¹⁴⁸ Ebenda.

3.2.2. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen

Dass der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen einen großen Einfluss auf die Unterrichtsarbeit für FremdsprachenlehrerInnen hat, wurde bereits im Theorieteil offenkundig. In den letzten Jahrzehnten wurde dieses Grundlagentextdokument vielfach analysiert und kritisiert. Es steht außer Frage, dass der Referenzrahmen positive Entwicklungen mit sich gebracht hat (europaweite Transparenz, positive Leistungsbeurteilung in Form von Ich-Kann-Formulierungen etc.). An dieser Stelle soll jedoch die Kritik, die ExpertInnen im Hinblick auf die Lesekompetenz und den Einsatz von literarischen Texten äußern, im Mittelpunkt stehen. Diese soll durch ausgewählte Textstellen im GERS untermauert werden.

Auch wenn die Autoren des GERS eine Förderung von allgemeinen Bildungszielen und der interkulturellen Kompetenz als wesentliche Bestandteile des Fremdsprachenunterrichts ansehen, liegt der Fokus auf der Ausbildung von sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten.¹⁴⁹ Für Fehrmann ist der GERS keine Innovation, sondern fußt im sogenannten Schwellenniveau (Niveau Seuil). Beide haben eine starke Ausrichtung auf praxisbezogene, kommunikative Situationen, in denen das Mündliche dominiert.¹⁵⁰ Bredella kritisiert diese starke Ausrichtung auf pragmatisch-linguistische Fähigkeiten wie folgt: „(...) die im Referenzrahmen genannten soziokulturellen, pragmatischen und interkulturellen Lernziele dienen nur noch der Dekoration.“¹⁵¹ Doch gerade literarische Texte können beim Erreichen von zuletzt genannten Lernzielen eine wesentliche Rolle spielen.

Das Problem liege, so Bredella, tiefergründiger: die drei im GERS-Titel vorkommenden Wörter „lernen, lehren und beurteilen“ werden in den anschließenden Ausführungen nicht gleichwertig behandelt. Nicht das Lehren und Lernen einer Fremdsprache liegt im Vordergrund, sondern die Evaluation von Sprachenkönnen, ergo linguistischen Kompetenzen.¹⁵² Mit der einseitigen Ausrichtung auf Evaluation von sprachlichen Fertigkeiten geht der Verlust von bildungsrelevanten Inhalten verloren. Fehrmann spricht von einer stofflichen „Inhaltslosigkeit“, Bredella befürchtet eine Ausblendung des Unterrichtsprozesses. Beide meinen schlussendlich dasselbe: der Lehr- und

¹⁴⁹ Vgl. Bredella, 2008, S. 13; vgl. Burwitz-Melzer, 2007a, S. 128.

¹⁵⁰ Vgl. Fehrmann, 2004, S. 131.

¹⁵¹ Bredella, 2003, S. 55, zit. nach Fehrmann, 2004, S. 131.

¹⁵² Vgl. ebenda; vgl. Decke-Cornill – Küster, 2014, S. 159.

Lernprozess mit allgemein- und persönlichkeitsbildenden Inhalten (Literatur, Landeskunde etc.) wird in den Schatten einer outputorientierten Testdidaktik gestellt. Die Gefahr, dass der Unterricht zu einem „teaching to the test“ verkommt, ist allgegenwärtig.¹⁵³

Ein weiterer von allen Seiten genannter Kritikpunkt sind die oberflächlichen und sehr vagen Formulierungen. Dies gilt vor allem für den Textbegriff. Für die Autoren des Referenzrahmes „wird der Begriff „Text“ zur Bezeichnung aller sprachlichen Produkte benutzt“¹⁵⁴, d.h. sowohl in gesprochener als auch in geschriebener Form. Zwar erfolgt eine genaue Auflistung, was unter gesprochenen und geschriebenen Texten verstanden wird (vgl. Kapitel 4.6.3.1 und 4.6.3.2 im GERS), blickt man jedoch weiter zu den Kompetenzbeschreibungen für die Lesefertigkeit, werden die einzelnen Textsorten in keiner differenzierten Form klassifiziert. Von Burwitz-Melzer wird vor allem bemängelt, dass keine Trennung zwischen literarischen und nicht-literarischen Texten vorgenommen wird.¹⁵⁵ In der Tabelle „Leseverstehen allgemein“ (vgl. 4.4.2.2. im GERS) werden die Kompetenzbeschreibungen ebenfalls sehr allgemein gehalten:

	Leseverstehen allgemein
C2	Kann praktisch alle Arten geschriebener Texte verstehen und kritisch interpretieren (einschließlich abstrakte, strukturell komplexe und stark umgangssprachliche und literarische oder nicht-literarische Texte). Kann ein breites Spektrum langer und komplexer Texte verstehen und dabei feine stilistische Unterschiede und implizite Bedeutungen erfassen.
C1	Kann lange, komplexe Texte im Detail verstehen, auch wenn diese nicht dem eigenen Spezialgebiet angehören, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können.
B2	Kann sehr selbstständig lesen, Lesestil und -tempo verschiedenen Texten und Zwecken anpassen und geeignete Nachschlagewerke selektiv benutzen. Verfügt über einen großen Lesewortschatz, hat aber möglicherweise Schwierigkeiten mit seltener gebrauchten Wendungen.
B1	Kann unkompliziertere Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen.
A2	Kann kurze, einfache Texte zu vertrauten, konkreten Themen verstehen, in denen gängige alltags- oder berufsbezogene Sprache verwendet wird. Kann kurze, einfache Texte lesen und verstehen, die einen sehr frequenten Wortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten.
A1	Kann sehr kurze, einfache Texte Satz für Satz lesen und verstehen, indem er/sie bekannte Namen, Wörter und einfachste Wendungen heraussucht und, wenn nötig, den Text mehrmals liest.

Abb. 6: Kompetenzbeschreibungen zum „Leseverstehen allgemein“¹⁵⁶

¹⁵³ Vgl. Decke-Cornill – Küster, 2014, S. 159, S. 201; vgl. Bredella, 2005, S. 47-54; vgl. Fehrmann, 2004, S. 130.

¹⁵⁴ Europarat, 2001, S. 95.

¹⁵⁵ Vgl. Burwitz-Melzer, 2007a, S. 128.

¹⁵⁶ Europarat, 2001, S. 74f.

Burwitz-Melzer stellt weiters eine nicht einheitliche Beschreibung der Textsorten fest. Zwar versuchen die Autoren ansatzweise die zuvor beanstandete Trennung zwischen literarischen und nicht-literarischen Texten zu schaffen; eine Einteilung erfolgt jedoch sehr ungenau. Welche Texte zu welchem Zweck und auf welche Weise (Lesetechniken) gelesen werden sollen, wird nicht deutlich:

„Auf den Niveaustufen A1 soll man nur „Satz für Satz“ lesen und verstehen, auf A2 ist nur von „kurzen, einfachen Texten“ die Rede, ohne eine nähere Beschreibung der Textsorte und der Gattung. B1 spricht explizit von „Sachtexten“, B2 erwähnt die Textsorte hingegen mit keinem Wort, sondern spricht kryptisch von „verschiedenen Texten.“ C1 möchte lange, komplexe Texte als Grundlage der Beurteilung sehen und C2 versucht den Rundumschlag, indem nun unvermittelt „praktisch alle Arten geschriebener Texte (...) auch im Detail“ verstanden werden sollen.“¹⁵⁷

Bei all den schwammig formulierten Beschreibungen wird verschleiert, dass es sich in der Regel um Gebrauchstexte und weniger um fiktive Texte handelt.¹⁵⁸

Weitere Ungenauigkeiten bringe, so Burwitz-Melzer, der Ausdruck „Verstehen“ eines (literarischen) Textes. Der Begriff wird ihrer Ansicht nach in einem „naiven Sinn“ gebraucht und nicht unter Bezug auf kognitionspsychologische Modelle (...).¹⁵⁹ Denn einen literarischen Text zu verstehen, geht weit über das Dekodieren der Schriftzeichen und Entnehmen von Informationen – wie es beispielsweise bei einem Sachtext der Fall ist – hinaus.¹⁶⁰

Wendet man den Blick nochmals auf die Skala „Leseverstehen allgemein“, fällt die Schwierigkeit, die Lesekompetenz objektiv messbar zu machen, auf. Burwitz-Melzer kritisiert dabei die unregelmäßigen Abstände zwischen den einzelnen Niveaustufen, insbesondere zwischen B1 und B2 und C1 und C2. Interpretationsfähigkeit, d.h. den Sinn eines Textes zu erfassen und verstehen, kommt erst auf dem Niveau C2 zum Tragen, auf niedrigeren Niveaustufen wird diese zentrale Kompetenz erst gar nicht erwähnt. Von B1 auf B2 ist ein hoher Leistungsfortschritt festzustellen. Während auf B1 von einem „befriedigendem Verständnis [von unkomplizierten] Sachtexte[n]“ ausgegangen wird, muss ein/e Fremdsprachenlernende/r auf B2 bereits „eine nicht

¹⁵⁷ Burwitz-Melzer, 2007a, S. 129f.

¹⁵⁸ Vgl. ebenda, S. 128.

¹⁵⁹ Burwitz-Melzer, 2005b, S. 100f.

¹⁶⁰ Vgl. ebenda; vgl. Bredella, 2012, S. 53.

beschriebene Textauswahl sehr selbstständig und mit großem Lesewortschatz bewältigen können.“¹⁶¹

Weitere im GERS angeführte Tabellen zur Lesefertigkeit, wie zum Beispiel „Korrespondenz lesen und verstehen“, „Zur Orientierung lesen“, „Information und Argumentation verstehen“ und „Schriftliche Anweisungen verstehen“, bestätigen die zuvor geäußerte Kritik über die einseitige Ausrichtung auf die pragmatische Funktion des Fremdsprachenlernens. Ein praktischer Umgang mit Briefen, Zeitungsartikeln oder Anleitungen dominiert. Ein Einsatz von literarischen Texten wird erst gar nicht erwähnt.

An anderer Stelle wird zwar vom Lesen und sich Auseinandersetzen mit Literatur gesprochen, jedoch wird ihr eine sehr marginale Rolle im Erlernen einer Fremdsprache zugeschrieben. In Tabelle 5, so Fehrmann, wirken „Romane“ neben „Teletext“, „Anleitungen“, „Zeitschriften, Zeitungen“ oder „Broschüren“ wie Fremdkörper.¹⁶²

Eine Differenzierung der literarischen Genres – es wird zwischen Romanen, Dramen, Gedichten und Libretti unterschieden – erfolgt lediglich in Kapitel 4.4.4.2. Zu einer schriftlichen Sprachmittlung, d.h. die/der Fremdsprachenlernende agiert als MittlerIn zwischen zwei Gesprächspartnern mit unterschiedlichen Sprachen, gehört neben dem Paraphrasieren, Zusammenfassen wesentlicher Punkte aus Zeitungsartikeln und dem genauen Übersetzen von Gebrauchstexten auch die literarische Übersetzung.¹⁶³ Anstelle sich intensiv mit Literatur im Sinne ästhetischen Lesens auseinander zu setzen, wird von den Referenzrahmen-Autoren die Reproduktion der in einem literarischen Text vorkommenden Informationen – hier in Form des Übersetzens – gefordert.

Eine Ausklammerung von literarischen Inhalten im Fremdsprachenunterricht gesteht sich selbst das Autorenteam ein:

„Eine so knappe Behandlung traditionell sehr wichtiger, ja oft dominanter Aspekte des modernen Sprachunterrichts im höheren Schulwesen und in der Universität mag abwertend erscheinen: dies ist jedoch nicht beabsichtigt.

¹⁶¹ Burwitz-Melzer, 2007a, S. 129.

¹⁶² Vgl. Fehrmann, 2004, S. 137.

¹⁶³ Vgl. Europarat, 2001, S. 89f.

Nationale und regionale Literatur leistet einen wesentlichen Beitrag zum europäischen Kulturerbe; der Europarat betrachtet es als einen „wertvollen gemeinsamen Schatz, den es zu schützen und zu entwickeln gilt.“ Literarische Studien dienen nicht nur rein ästhetischen, sondern vielen anderen erzieherischen Zwecken – intellektuell, moralisch und emotional, linguistisch und kulturell.“¹⁶⁴

Jedoch versuchen sie den geringen Stellenwert der Literatur zu mindern, indem sie auf Einsatz seitens der Lehrerschaft hoffen:

„Es bleibt zu hoffen, dass Lehrende, die auf allen Stufen mit literarischen Texten arbeiten, in diesem Referenzrahmen möglichst viele für sie wichtige Abschnitte finden, die ihnen helfen, ihre Ziele und Methoden transparenter zu machen.“¹⁶⁵

Dieses Lippenbekenntnis – wie Decke-Cornill und Küster die zuletzt zitierte Textstelle beschreiben – hinterlässt jedoch ein gewisses Unbehagen zurück: „Das Verständnis von Sprache und sprachlicher Bildung beschränkt sich im GER völlig auf funktionales Sprachhandeln. Es sieht nicht gut aus für den Literaturunterricht und die mit ihm verbundenen Bildungsziele.“¹⁶⁶

3.2.3. Kompetenzbeschreibungen für die zweite lebende Fremdsprache laut BIFIE

Im Großen und Ganzen sind in den Kompetenzbeschreibungen für die zweite lebende Fremdsprache eindeutige Parallelen zum Lehrplan und zum GERS festzustellen. Bei der Kompetenzbeschreibung für die einzelnen Teilfertigkeiten fällt auf, dass die Deskriptoren zwar inhaltlich vom GERS übernommen worden sind, jedoch nicht wortwörtlich. Grund dafür könnte eine für die schulischen Gegebenheiten adaptierte Anpassung sein. Wie bereits im GERS und im Lehrplan festgestellt wurde, wird keine differenzierte Beschreibung der Textsorten ersichtlich, meist wird nur von „kurzen, einfachen Texten“ gesprochen. Beim genauen Lesen kann man jedoch eine Tendenz hin zu Gebrauchstexten (Fahrplan, Preislisten, Blogs, Zeitungssauschnitte) erkennen. Literarische Texte sind im Anfängerunterricht schlichtweg nicht vorgesehen.

¹⁶⁴ Ebenda, S. 62.

¹⁶⁵ Ebenda.

¹⁶⁶ Decke-Cornill – Küster, 2014, S. 258.

Positiv fällt auf, dass im vom ÖSZ und BIFIE veröffentlichten Praxishandbuch den dynamischen Fertigkeiten ein großer Stellenwert eingeräumt wird. In den derzeitigen Debatten um Kompetenzorientierung wird vor allem von den fünf Fertigkeiten gesprochen, obwohl die dynamischen Fertigkeiten eine nicht geringe Rolle im Fremdsprachenlernen spielen. Denn sie stellen die Grundvoraussetzung dar, damit eine kommunikative Situation in einer Fremdsprache überhaupt gelingt. Sprache und Kultur sind nun mal eng miteinander verbunden, weshalb die Lehrkraft auch dem Vermitteln von soziolinguistischen, pragmatischen und metasprachlichen Kompetenzen nachkommen muss. Und können nicht gerade literarische Texte dies fördern?

Aus diesem Grunde ist zu bedauern, dass es in diesem Praxishandbuch ausschließlich Übungsformate für die Überprüfung der fünf Fertigkeiten gibt, jedoch keine methodisch-didaktischen Überlegungen für die Vermittlung der dynamischen Fertigkeiten wie z.B. im Heft 5 der Praxisreihe des ÖSZ für Englisch. Doch auch hier muss wieder festgehalten werden, dass die mit den Bildungsstandards eingeführte neue Lernstandserhebung den Fokus auf objektiv messbare Fertigkeiten und nicht auf persönlichkeitsentwickelnde oder prozedurale Kompetenzen legt.¹⁶⁷

Die in den Aufgabenbeispielen beigelegten Übungen für die Teilfertigkeit „Lesen“ beschränken sich auf das selektive Lesen, um Informationen aus einem kurzen Text in Berichtform zu entnehmen. Die anschließende Überprüfung erfolgt entweder mittels zuordnenden Formats oder Wahr-Falsch-Aufgabe. D.h. das Lernziel dieser Aufgabe ist - wie wir es von standardisierten Kompetenzüberprüfungen gewohnt sind - outputorientiert. Die ausgewählten Texte sind authentisch und deren Inhalte entsprechen den Themenbereichen des GERS. Bei der Beschreibung der relevanten Deskriptoren vorab tauchen minimale, jedoch erwähnenswerte Widersprüche zum anschließenden Prüfungsformat auf. Bei der Aufgabe „I nostri vicini“ sollen die SchülerInnen laut AutorInnen „die Gesamtaussage kurzer Texte zu alltäglichen Themen verstehen“.¹⁶⁸ Mit „Gesamtaussage“ intendiert man ein Globalverstehen des Textes, im Aufgabenformat „Wahr-Falsch“ werden jedoch sehr detaillierte Informationen aus dem Text verlangt.

¹⁶⁷ Vgl. Burwitz-Melzer, 2007a, S. 130-132; vgl. Burwitz-Melzer, 2005b, S. 99-104.

¹⁶⁸ ÖSZ [online 12], S. 63.

3.3. Analyse von ausgewählten Zentralmatura-Aufgaben

Das BIFIE bietet auf seiner Homepage Möglichkeiten zum Üben bzw. Vorbereiten auf die standardisierte Reifeprüfung an. So stehen beispielsweise die Aufgabenhefte der vergangenen Schulversuche – unterteilt in die einzelnen Teilfertigkeiten – als Download zur Verfügung. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Testitems für das Leseverstehen der Termine 2013/2014 (B1), 2013/2014 (B2) und 2012/2013 (B1), die für alle Internet-User online zugänglich sind.

Ein klassisches Testheft zur Überprüfung der Lesekompetenz besteht aus einer kurzen Erklärung zum Klausurablauf, einer Seite für persönliche Angaben der SchülerInnen (Angaben zu Geschlecht und Muttersprache), dem Lösungs- und Beurteilungsraster und vier Aufgaben mit unterschiedlicher Gewichtung. Die zu erreichenden Punkte variieren zwischen fünf und acht. Beim Haupttermin 2012/2013 konnten insgesamt 28 Punkte erreicht werden, beim Termin im Schuljahr 2013/2014 waren es 26 Punkte.

Die Durchschnittslänge eines Textes beträgt ca. 450 Wörter. Bezüglich der Länge fiel der Lesetext „Cartoni animati italiani“ mit 659 Wörtern beim Haupttermin 2013/2014 für die sechsjährige Form (B2) deutlich aus dem Rahmen. Grundsätzlich kann ein eklatanter Niveauunterschied zwischen den Texten für B1 und für B2 festgestellt werden. Hierbei seien insbesondere die Textlänge (siehe „Cartoni animati italiani“) und die deutlich anspruchsvollere Lexik erwähnt.

Auf formaler Ebene gab es zwischen 2012/2013 und 2013/2014 kleine Abänderungen (z.B. bei der Nummerierung der Antwortmöglichkeiten). Während 2012/2013 der Text „Bisogna fare l'esperienza!“ durch ein unstrukturiertes Layout ohne jegliche Gliederung in Absätze auffiel, zeichneten sich 2013/2014 alle Texte – sowohl für B1 als auch für B2 – durch ein gut leserliches, für die SchülerInnen ansprechendes Format aus. Dies kommt dem Lese- und Verstehensprozess zweifellos positiv zu gute.

Unter Berücksichtigung der im GERS verankerten Domänen sei zu erwähnen, dass die Leseaufgaben ein relativ ausgeglichenes Spektrum aller Themenbereiche (persönlich, öffentlich, Arbeits- und Schulwelt) abdecken. In den öffentlichen Bereich

fallen beispielsweise Interviews mit berühmten Persönlichkeiten („Intervista a Filippo Inzaghi“, „La scrittrice“, „La ritrattista“) aber auch bewusstseinsbildende Inhalte („La chat sicura“, „Un fine settimana ecologica“, „Noleggio bici“). Dem persönlichen Themenbereich wie auch der Arbeits- und Schulwelt können SchülerInnenberichte über Aspekte wie Auslandserfahrungen, Matura etc. („Quaderno di viaggio“, „Bisogna fare l'esperienza“, „L'esame di maturità“) zugeordnet werden. Der wohl einzige Text, der der Forderung nach interkulturellem Lernen nachkommt, wäre „Niente Natale“ (Haupttermin 2012/2013 B1). Doch auch hier muss eingeräumt werden: die SchülerInnen befinden sich in einer Prüfungssituation und letztendlich zählen nur die korrekten Antworten. Empathie oder ein Perspektivenwechsel spielen in einer Prüfungssituation wohl kaum eine Rolle. Wieder wird offensichtlich, dass interkulturelles Lernen und outputorientierte, standardisierte Testitems nicht zu vereinbaren sind. Andere Texte wie z.B. „Cartoni animati italiani“ oder „La scrittrice“ vermitteln lediglich landeskundliche Aspekte.

Eine Vielfalt an Textsorten ist in den Aufgabenbeispielen nicht vorhanden. Meist handelt es sich um Beschreibungen (von Personen oder Dingen), einfache Berichte oder Interviews. Ein bewusster Umgang mit den unterschiedlichen Textarten – wie es beispielsweise von den SchülerInnen im Bereich der schriftlichen Produktion gefordert wird – wird nicht sehr großgeschrieben. Viele Texte können nicht eindeutig zu einer Textsorte zugeordnet werden; auch geben die Aufgabenstellungen selten eine Auskunft über die Art des Textes („Leggete il testo (...)“). Weiters muss konstatiert werden, dass lediglich der Text „Il piccolo pesce“ (Haupttermin 2013/1024 B2) dem narrativen Genre zugeordnet werden kann. Alle anderen Texte sind schlichtweg Gebrauchstexte.

Die für die Überprüfung der rezeptiven Fertigkeiten vorgesehenen Testmethoden werden abwechselnd eingesetzt. Bei den Aufgabenformaten Single Choice, Lückentext oder Zuordnen wird das detaillierte oder selektive Verstehen getestet. Ein Globalverstehen – wie z.B. bei literarischen Texten oft verlangt - würde hier nicht ausreichen. Der Fokus auf die detaillierte Entnahme von Informationen könnte erklären, warum eher Sachtexte und nicht literarische Texte bei der Zentralmatura verwendet werden. Die Methode „Wahr/Falsch mit Begründung“, die für die

sechsjährige Form vorgesehen ist, geht einen Schritt weiter und fordert von den SchülerInnen auch eine Begründung bzw. Rechtfertigung ihrer Antwort.

Die am häufigsten geäußerte Kritik gegenüber den Zentralmatura-Beispielen betrifft in erster Linie die soeben beschriebenen Aufgabenformate. Das Überprüfen von teils sehr detaillierten Einzelheiten – ein globales Leseverstehen ist hier so gut wie nie gefordert – steht hier im Vordergrund. Der Ausgangstext spielt dabei eigentlich eine nebensächliche Rolle. Texte, so Bredella, werden „als Behälter aufgefasst (...), denen man Informationen entnimmt, wobei vor allem Multiple-Choice-Aufgaben zur Überprüfung eingesetzt werden.“¹⁶⁹ Fäcke bedauert vor allem die mangelnde Auseinandersetzung mit der (gesellschaftlichen) Relevanz der in den Texten vorkommenden Themen. Ein individuelles Textverständnis wird vollkommen ausgeblendet, da sonst keine Vergleichbarkeit aller SchülerInnenlösungen möglich wäre.¹⁷⁰ Dies würde auch erklären, warum vorwiegend Sachtexte bei den Aufgaben für das Leseverstehen zum Einsatz kommen.

Fäcke versucht zwar, eine Verbindung zwischen den auf Kompetenzen ausgerichteten Test-Items und literarischen Texten zu schaffen, dies gilt jedoch nur für den Unterricht, nicht aber für eine Prüfungssituation:

„Eine mögliche Erweiterung der neuen Aufgabenformate könnte in einer Kombination standardisierter, vergleichbarer und überprüfbarer Aufgaben mit kreativen und auf individuelles Verstehen zielenden Aufgaben bestehen. Ausgehend von möglichen Antworten in den *multiple choice*-Verfahren bietet sich beispielsweise an, die eigenen Antworten zu reflektieren, im Gespräch (...) zu überprüfen und verschiedene Sichtweisen zu dem literarischen Text diskursiv auszuloten.“¹⁷¹

Die drei nachstehenden Tabellen sollen einen Versuch einer strukturellen Übersicht darstellen, welche GERS-Domänen in welchen Textsorten behandelt werden und mit welcher Testmethode überprüft wird. Wie bereits erwähnt war eine Einteilung der Textsorten aufgrund unzureichender formaler Kriterien bzw. Hinweisen in den Angaben nicht einfach.

¹⁶⁹ Bredella, 2007, S. 66.

¹⁷⁰ Vgl. Fäcke, 2010, S. 201-205.

¹⁷¹ Ebenda, S. 204f.

Haupttermin 2013/2014 B1

Aufgabe	Wörter	Domäne	Textsorte	Testmethode
Quaderno di viaggio	532	persönlich	Reisebericht	offen (Antwort mit max. vier Wörtern)
Intervista a Filippo Inzaghi	298	öffentlich	Interview	geschlossen (Single-Choice)
La chat sicura	395	öffentlich, Berufs- und Schulwelt	Zeitungsartikel, Sicherheitshinweis	geschlossen (Einsetzen)
La scrittrice	363	öffentlich	Interview	geschlossen (Einsetzen)

Haupttermin 2013/2014 B2

Aufgabe	Wörter	Domäne	Textsorte	Testmethode
Un fine settimana ecologico	317	öffentlich, Berufs- und Schulwelt	Zeitungsartikel, Sicherheitshinweis	geschlossen (Einsetzen)
Cartoni animati italiani	659	persönlich	(Personen)-beschreibung	geschlossen (Zuordnen)
La ritrattista	511	öffentlich	Zeitungsartikel	geschlossen (Single-Choice)
Il piccolo pesce	558	persönlich	narrativer Text	geschlossen (Zuordnen)

Haupttermin 2012/2013 B1

Aufgabe	Wörter	Domäne	Textsorte	Testmethode
Bisogna fare l'esperienza	440	persönlich	Artikel	geschlossen (Single-Choice)
Niente Natale	507	öffentlich, Berufs- und Schulwelt	Artikel, Beschreibung	geschlossen (Zuordnen)
L'esame di maturità	410	persönlich, Berufs- und Schulwelt	Artikel, Beschreibung	geschlossen (Zuordnen)
Noleggio bici	333	öffentlich	Artikel	offen (Einsetzen von max. 4 Wörtern)

3.4. Kompetenzorientierung UND Literatur: Zusammenfassung und Ausblick

Das derzeit vorherrschende Verlangen der Bildungspolitik, den Output als „entscheidenden Bezugspunkt für die Beurteilung des Schulsystems und für Maßnahmen zur Verbesserung und Weiterentwicklung“¹⁷² heranzuziehen, äußert sich in der praktischen Realisierung als äußerst schwierig. Es mag einfach sein, in Schulfächern wie Mathematik, Naturwissenschaften oder Sport schulische Leistung zu objektivieren, um eine Vergleichbarkeit anzustreben. In geisteswissenschaftlichen Fächern, so Burwitz-Melzer, die sich durch Kreativität, Flexibilität, Originalität und Variabilität auszeichnen, falle diese Leistungsstandardisierung jedoch besonders schwer.¹⁷³ Im Fremdsprachenunterricht ist es vor allem der Bereich des interkulturellen Lernens, der mit der Outputorientierung kaum vereinbar scheint. Vom österreichischen Lehrplan wird in der „Bildungs- und Lehraufgabe“ eine Sensibilisierung der SchülerInnen für die kulturelle Vielfalt gefordert, stets durch eine geeignete, abwechslungsreiche Themenauswahl.¹⁷⁴ Wie die „interkulturelle Kompetenz“ im Fremdsprachenunterricht zu beurteilen ist, wird jedoch an keiner Stelle explizit ausgeführt. Ob eine Objektivierbarkeit und Evaluierbarkeit dieser Fertigkeit überhaupt möglich ist, fragt sich auch der Präsident der Justus-Liebig-Universität Gießen, Joybrato Mukherjee:

„So sehr man die Entwicklung des Referenzrahmens zur Evaluierung von lernersprachlichen Kompetenzstufen begrüßen mag, so stellt sich dennoch die Frage, inwiefern eine solche Herangehensweise für die Vermittlung und Bewertung genuin interkultureller Kompetenzen (...) angemessen ist. Anders ausgedrückt: sind interkulturelle Kompetenzen ebenfalls ins Skalenmodellen erfassbar, operationalisierbar und letztendlich entsprechend messbar?“¹⁷⁵

Mukherjee plädiert bei interkulturellen Lernprozessen für sogenannte Input-Standards, die im Gegensatz zu den Output-Standards das Initiieren von interkulturellen Fremdverstehensprozessen und nicht das Beurteilen dieser vorsehen.¹⁷⁶ In anderen Worten: welche Rahmenbedingungen (Methodik, Themenauswahl etc.) müssen geschaffen werden, dass interkulturelles Lernen auf SchülerInnenseite erfolgreich funktioniert?

¹⁷² Bredella, 2008, S. 13.

¹⁷³ Vgl. Burwitz-Melzer, 2005a, S. 60.

¹⁷⁴ Vgl. BMBF [online 5], S. 1, S. 4.

¹⁷⁵ Mukherjee, 2004, S. 77.

¹⁷⁶ Vgl. ebenda, S. 77f.

Über Begrifflichkeiten wie „Output-Standards“ (ergebnisorientiert) oder „Input-Standards“ (inhaltsorientiert) wird derzeit häufig diskutiert. Auch das omnipräsente Wort „Bildungsstandards“ [Kompositum aus „Bildung“ und „Standards“, Hervorh. d. Verf.] wird von ExpertInnen immer wieder genau unter die Lupe genommen, denn in der Definition dieses bildungspolitischen Konzeptes wird der Bildungsaspekt zunehmend ins Abseits gestellt. Über die Wichtigkeit von Bildungszielen und bildungsrelevanten Inhalten – die zentralen Ideen des komplexen Terminus „Bildung“ können bei Adelheid Hu nachgelesen werden – herrscht allseits Einigkeit: Bildung wird auf operationalisierbare, objektiv messbare Standards reduziert.¹⁷⁷ Hu spielt bei der Erklärung dieses Dissenses mit den Worten „Unsichtbarkeit“ und „Sichtbarkeit“: „Geht es in der Bildungstheorie gerade um unsichtbare, unplanbare Prozesse, geht der bildungspolitische Diskurs auf eine Betonung des Sichtbarmachens.“¹⁷⁸

In der kontroversen Diskussion, ob Output oder Input maßgeblich sei, fällt Bredella sein eigenes Urteil: er zieht weder das eine noch das andere vor, denn für ihn geht in beiden Fällen das wesentliche Moment, nämlich der „Lehr- und Lernprozess mit bildungsrelevanten Gegenständen verloren.“¹⁷⁹

Trotz der teils produktiven Kritik verharret der Fokus weiterhin auf Ergebnisorientierung und Vergleichbarkeit von Leistungen. Es wird nicht mehr vorgeschrieben, wie man ein Ziel erreicht (d.h. welche Lerninhalte wichtig sind); letzten Endes zählt nur mehr das Resultat. Die Variabilität der Lernwege ermöglicht den Lehrkräften zwar ein größeres Maß an Autonomie in der Umsetzung, sie kann jedoch sehr schnell in einer methodischen Beliebigkeit und Orientierungslosigkeit enden.¹⁸⁰ Für Hu handelt es sich lediglich um eine Scheinautonomie:

„Wenn (...) deutlich die pragmatisch-funktionalistischen Dimensionen sprachlichen Lernens in den Evaluationsaufgaben abgeprüft werden – ist es fraglich, wie viel Autonomie der Lehrerin/dem Lehrer bleibt, Unterrichtsreihen etwa zum Thema *language awareness*, Literatur oder Interkulturellem Verstehen zu planen.“¹⁸¹

¹⁷⁷ Vgl. Hu, 2005, S. 124f; vgl. Bredella, 2005, S. 47-56.

¹⁷⁸ Hu, 2005, S. 125.

¹⁷⁹ Bredella, 2005, S. 50.

¹⁸⁰ Vgl. Decke-Cornill – Küster, 2014, S. 153; vgl. Hu, 2005, S. 126.

¹⁸¹ Ebenda.

Eine weitere Konsequenz, die die Implementierung der Bildungsstandards für die Unterrichtsarbeit bringt, muss berücksichtigt werden. Der GERS hat unter anderem mit dem Europäischen Sprachenportfolio (ESP) eine neue Evaluationskultur ins Rollen gebracht, die neben einer Fremdbeurteilung auch eine Selbstbeurteilung der SchülerInnen vorsieht.¹⁸² Dies wird auch bereits in einem Gutteil der Lehrbücher in Form von Selbstbeurteilungsrastern umgesetzt. Christ weist jedoch darauf hin, dass dieses dialektische Verhältnis zwischen Selbst- und Fremdevaluation der Idee der Outputorientierung wohl kaum stand halten kann, und befürchtet einen Monopol der Fremdevaluation.¹⁸³ Schröder formuliert dies durchaus kritischer:

„Mittlerweile ist der Fremdsprachenunterricht mehr als alle anderen Fächer in den Sog der externen Evaluation geraten: (...) [es] ist nun das im Vormarsch, wovor manche Pädagogen angesichts amerikanischer Fehlentwicklungen warnen, und was sie schon als Krankheitsbild, als Testeritis, bezeichnen (...).“¹⁸⁴

Trotz der starken Einflussnahme vom Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen, den Bildungsstandards und der Zentralmatura versucht die Literaturdidaktik, die Vorteile der neuen Entwicklungen herauszuarbeiten und sie für den Unterricht produktiv zu nutzen. Im Band 37 der Zeitschrift „Fremdsprachen Lehren und Lernen“, deren Themenschwerpunkt auf dem „Lehren und Lernen mit literarischen Texten“ liegt, versuchen AutorInnen wie Bredella, Burwitz-Melzer oder Caspari mittels innovativen, methodischen Ideen und Anregungen auf die nicht zu vernachlässigende Stellung der Literaturdidaktik in der derzeitigen Bildungspolitik hinzuweisen.¹⁸⁵ Um den Einsatz von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht aufrecht zu erhalten, bedarf es empirischer Belege der Literaturdidaktik im Schul- und Hochschulbereich. Decke-Cornill und Küster verweisen auf Zydatiŕ:

„Wenn Fragen dazu kommen, sollten wir (empirisch gesehen) nicht nackt dastehen. Ich fürchte, die Literaturdidaktik und die Didaktik des Fremdverstehens müssen sich sehr bewusst auf das outputorientierte Denken einstellen wenn sie ihre bisherige Rolle im fremdsprachlichen Curriculum halten wollen.“¹⁸⁶

Unter Berücksichtigung der Besonderheiten von literarischen Kunstprodukten (poetische Funktion, Interaktion zwischen LeserIn und Text usw.) und der

¹⁸² Vgl. Decke-Cornill – Küster, 2014, S. 159; vgl. Christ, 2005, S. 85f.

¹⁸³ Vgl. Christ, 2005, S. 86.

¹⁸⁴ Schröder, 2004, S. 27.

¹⁸⁵ Vgl. Burwitz-Melzer, 2008a, S. 5-11.

¹⁸⁶ Zydatiŕ, 2005, S. 279, zit. nach Decke-Cornill – Küster, 2014, S. 259.

Schwierigkeit einer angemessenen Definition von „literarischer Kompetenz“ gibt es für Froidevaux nur einen Ausweg aus dieser Problematik: literarische Texte werden wohl immer bis zu einem gewissen Grad für den Spracherwerb instrumentalisiert werden – und dies sei keineswegs a priori zu verurteilen – eine spezielle Form des Lernens, die auch kreative, persönlichkeitsbezogene, soziale und kulturelle Fähigkeiten mit einbezieht, darf jedoch nicht vernachlässigt oder völlig ignoriert werden.¹⁸⁷

Eine Einbettung der Literatur in die Kompetenzorientierung sei für Froidevaux durchaus plausibel und vertretbar, z.B. durch die Ausbildung und Förderung von Teilkompetenzen wie der „narrativen Kompetenz“, der „performativen Kompetenz“ und der „metaphorisch-poetischen Kompetenz“. Genau da liegt laut ihm der Horizont für die Literatur im Fremdsprachenunterricht: eine anhand von narrativen, dramatischen und lyrischen Texten ausgeprägte Form der „literarischen Kompetenz“, die auch in der Lebenswelt der SchülerInnen (Interaktion in der Klasse, Werbung, Politik) zum Tragen kommt. Dies kann jedoch nur gelingen, wenn man den Einsatz und Stellenwert von literarischen Texten von der strikten Idee der kommunikativen Kompetenz ablöst. Das Verstehen literarischer Texte kann und soll nicht vollständig operationalisierbar und evaluierbar sein.¹⁸⁸

Einen weiteren Lösungsansatz für eine Annäherung zwischen Literaturdidaktik und bildungspolitischen Entwicklungen bietet Burwitz-Melzer. Sie versucht mit einem eigens entwickelten „Lesekompetenzmodell“, den fremdsprachlichen Literaturunterricht mit der Kompetenzorientierung zu vereinbaren. Vorab soll erwähnt werden, dass dieses Modell für den Englischunterricht auf der Klassenstufe 13 in Deutschland und für die Niveaustufe C1 vorgesehen ist. Trotz alledem bietet das Modell Reflexionsmöglichkeiten, wie der Umgang mit Literatur im Italienischunterricht [die Niveaustufe müsste geändert werden, Hervorh. d. Verf.] operationalisiert werden könnte.¹⁸⁹

„Lesekompetenz“ im Fremdsprachenunterricht, so Burwitz-Melzer, werde durch folgende stark miteinander verwobene Teilfertigkeiten zusammengesetzt:

¹⁸⁷ Vgl. Froidevaux, 2014, S. 33-45.

¹⁸⁸ Vgl. ebenda, S. 44.

¹⁸⁹ Vgl. Burwitz-Melzer, 2007a, S. 137f.

1. „motivationale Kompetenzen
2. kognitive und affektive Kompetenzen
3. interkulturelle Kompetenzen
4. Kompetenzen der Anschlusskommunikation
5. Kompetenzen der Reflexion“¹⁹⁰

Erst unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Arbeitsschritte, die beim Leseprozess entstehen, wird dieses Modell für den Unterricht sinnvoll. Die dadurch entstehende Tabelle wird durch die Formulierung der in den einzelnen Phasen zu erreichenden Lernziele ergänzt (Tabelle siehe Anhang). Die Autorin unterscheidet fünf Arbeitsbereiche, deren Abfolge ebenfalls variabel sein kann:

- Reihe 1: Erwartungshaltung aufbauen und erhalten
- Reihe 2: Sinnkonstitution I (individuelle und interindividuelle Sinnkonstitution)
- Reihe 3: Sinnkonstitution II (Sinnkonstitution aus literaturwissenschaftlicher Sicht)
- Reihe 4: Interkulturelle Kompetenzen fördern
- Reihe 5: Recherchekompetenzen fördern¹⁹¹

Die Erweiterung durch zwei optionale Arbeitsschritte („Eigene Textproduktion“ und „Vorträge und Aufführungen“) zeigt, dass literarische Texte oft auch Anlass zu Schreibaufgaben oder szenischen Aufführungen sind.

Die Vorteile dieses Modells liegen für Burwitz-Melzer klar auf der Hand:

„Erstens ermöglicht [es] (...) über die Aufschlüsselung von verschiedenen beteiligten Fertigkeiten und Fähigkeiten die Formulierung von Lernzielen für spezifische Aufgabenbereiche (...), zweitens stellt sie eine genauere Operationalisierung von Arbeitsschritten dar, die zum Beispiel für das Erstellen von Musteraufgaben oder die Planung von Unterrichtseinheiten wichtig sein können und drittens schafft sie die Grundlage für eine Beurteilung von Lernfortschritten (...).“¹⁹²

Die Autorin betont jedoch auch, dass diese Tabelle keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erhebt und schon gar nicht als Beurteilungsraster angesehen werden darf. Nicht jede Teilkompetenz kann und darf mit einer Note versehen werden. Deshalb werden die Teilkompetenzen in drei Kategorien eingeteilt. Jene weiß hinterlegten Felder in der Tabelle stellen die objektiv messbaren Leistungen dar, so z.B. die kognitiven und affektiven Kompetenzen und die Kompetenzen zur Anschlusskommunikation. Die hellgrau hinterlegten Felder (motivationale und reflexive Kompetenzen) beziehen sich auf individuelle Dispositionen der

¹⁹⁰ Vgl. Decke-Cornill – Küster, 2014, S. 259; vgl. Burwitz-Melzer, 2007a, S. 137f.

¹⁹¹ Vgl. ebenda, S. 139-145.

¹⁹² Ebenda, S. 139.

SchülerInnen und sind kaum objektiv zu bewerten. Die interkulturellen Kompetenzen, deren Felder mittelgrau gefärbt sind, bereiten bei der Beurteilung am meisten Schwierigkeiten. Die Wiedergabe von landeskundlichem Wissen kann einfach überprüft werden; kommt es jedoch zu einer genaueren Auseinandersetzung mit kulturellen Unterschieden in Form eines Perspektivenwechsels, erweist sich die Notenvergabe als äußerst diffizil.¹⁹³ Auch in diesem „Lesekompetenzmodell“ ist es der Bereich des interkulturellen Lernens, der sich einer Operationalisierbarkeit und Evaluierbarkeit größtenteils entzieht.

Die Literaturdidaktik hat sich bereits mit der Kompetenzorientierung engagiert. Im Bereich der LehrerInnenausbildung und Weiterbildung bedarf es ebenfalls Änderungen: Lehrkräfte müssen für einen fremdsprachlichen Literaturunterricht, der an Kompetenzmodelle ausgerichtet ist, ausgebildet bzw. sensibilisiert werden. Das oben vorgestellte „Lesekompetenzmodell“ soll ein erster Versuch sein, beides – Literatur und Kompetenzbegriff – miteinander zu verbinden. Burwitz-Melzer ergänzt abschließend sehr treffend:

„In der Tat soll auf die kreativen, schöpferischen und erkenntnisorientierten Lernziele des fremdsprachlichen Literaturunterrichts ja auch nicht verzichtet werden, wenn ein Kompetenzmodell benutzt wird, vielmehr wird der Blick auf alle Lernbereiche des Fremdsprachenunterrichts gelenkt, auf die pädagogischen, die interkulturellen, die sprachlichen und die literaturdidaktischen. Sie werden durch das Kompetenzmodell nebeneinander projiziert, auf ihre Brauchbarkeit für die Lernenden geprüft und in ihrer möglichen Evaluierbarkeit abgeschätzt.“¹⁹⁴

3.5. Analyse von ausgewählten Italienisch-Lehrwerken

Im Folgenden sollen vier verschiedene, derzeit an Österreichs Schulen approbierte Lehrwerke für den Italienischunterricht im Hinblick auf den Einsatz von Lesetexten – und hier im Speziellen von literarischen Texten – analysiert und kommentiert werden. Bei den ausgewählten Lehrbüchern handelt es sich um „Linea diretta 2“ und „Chiaro! Der Italienischkurs B1“ vom Hueber-Verlag aus Deutschland, um „Detto fatto 3“ vom HTP-Verlag und um „Insieme B1 Austria“ vom Veritas-Verlag (beide aus Österreich). Allesamt führen auf die Niveaustufe B1, d.h. auf Maturaniveau hin. Kriterien, die die Auswahl dieser vier Lehrwerke determiniert haben, sind insbesondere die

¹⁹³ Vgl. ebenda, S. 139-145.

¹⁹⁴ Burwitz-Melzer, 2005b, S. 108.

unterschiedlichen Verlage und das Erscheinungsjahr. Aus einer eingehenden Kategorienbildung (siehe 3.1) ergaben sich für jedes einzelne Lehrbuch Hypothesen (siehe Anhang), die es im Folgenden zu überprüfen gilt.

Folgende drei Fragen, die den Fokus auf den Einsatz von Literatur in den Lehrwerken legen, sollen bei der Analysearbeit stets berücksichtigt werden:

- *Wie wird der literarische Text präsentiert und erarbeitet (Methodik)?*
- *Wie wird die Lesekompetenz durch einen literarischen Text gefördert?*
- *Unter Berücksichtigung des Lernzieles könnte anstelle des literarischen Textes auch ein Gebrauchstext verwendet werden?*

3.5.1. Linea diretta 2

„Linea diretta 2“ gehört neben den beiden überarbeiteten Bänden „Linea diretta neu 1a“ und „Linea diretta neu 1b“ zur Lehrwerk-Gruppe des deutschen Hueber-Verlags. Die erste Auflage von „Linea diretta 2“ stammt aus dem Jahr 1997. Neben einem in Farbe publizierten Kursbuch gibt es auch ein Arbeitsbuch zur individuellen Vertiefung. Die „Linea-diretta“-Reihe sieht ein erwachsenes Publikum vor, das mit dem Italienischunterricht an einer Volkshochschule auf das Italienisch-Sprachenzertifikat vorbereitet wird. Wie im Lehrerhandbuch steht, können die Lehrwerke auch in der Sekundarstufe II verwendet werden.

Das Kursbuch besteht aus 15 Lektionen, die jeweils einem übergeordneten Thema gewidmet sind. Bereits im Inhaltsverzeichnis sieht man die vorherrschende Dominanz von authentischen Texten, denn jede Lektion beinhaltet zumindest einen Originaltext aus der italienischen Presse (z.B. La Repubblica, Corriere della Sera) oder der italienischen Literatur. Beim ersten Durchblättern des Buches fällt einem die Vielzahl an literarischen Texten auf. Weiters sei zu erwähnen, dass es sich nicht nur um Ausschnitte aus narrativen Werken handelt, sondern dass auch die Poesie nicht zu kurz kommt.

Die Texte werden ganz natürlich in die Lektion eingebaut, passend zum jeweiligen Thema: entweder zu Beginn einer Lektion als Impuls (wobei dies eher auf Sachtexte als auf literarische Texte zutrifft) oder gegen Ende, um das Leseverstehen zu trainieren. Gründe, warum ausgerechnet literarische Texte eher am Schluss einer Lektion auftauchen, könnten vielfältig sein: klare, kohärente Struktur (Sachtext vor

literarischem Text), Vermeidung einer Überforderung durch den Einsatz eines literarischen Textes zu Beginn oder vielleicht doch Unbedeutendheit?

Grundsätzlich werden die SchülerInnen durch den regelmäßigen Einsatz von literarischen Texten mit deren Besonderheit vertraut gemacht. Die ästhetisch-literarische Komponente eines Textes, mit welcher die SchülerInnen bereits im muttersprachlichen Literaturunterricht umzugehen lernen, soll auch im Fremdsprachenunterricht zum Tragen kommen.

Literarische Texte werden meist in Verbindung mit einem Bild der Autorin bzw. des Autors und/oder des Buchcovers präsentiert (siehe Abb. 7). Sie können als Vorentlastung (Hypothesen über den Inhalt des Buches anhand der Titelseite) oder als illustrativer Impuls für eine Sprechübung dienen. Im Lehrerhandbuch wird erwähnt, dass die Länge und Komplexität der Texte auf den ersten Blick erschrecken könnte, jedoch war es den AutorInnen wichtig, authentisches Material zu verwenden. Auch soll es nicht um das Verstehen eines jeden einzelnen Wortes gehen, sondern um ein Globalverstehen.¹⁹⁵

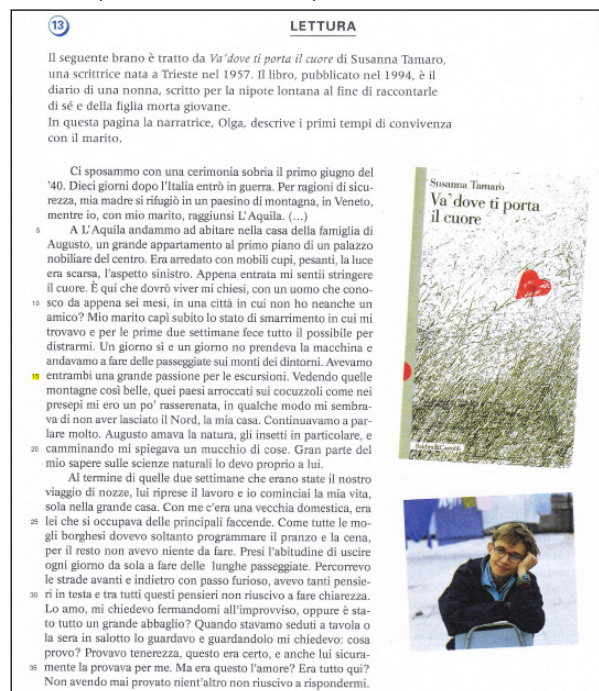


Abb. 7: Präsentation eines literarischen Textes in „Linea diretta 2“¹⁹⁶

Das Arbeitsbuch geht inhaltlich Hand in Hand mit dem Kursbuch und soll zur individuellen Übung außerhalb des Unterrichts dienen. Hier werden weitere Lesetexte (literarische Texte findet man erst ab Lektion 7), deren Fokus auf der Entwicklung von Lesestrategien liegt, eingesetzt. Dies impliziert, dass es weniger um die inhaltlich-thematische Bearbeitung eines Textes als um dessen Instrumentalisierung für die Förderung der Lesekompetenz geht.

¹⁹⁵ Vgl. Conforti - Cusimano, 1996, S. 7f.

¹⁹⁶ Conforti – Cusimano, 1997, S. 134.

Zu erwähnen sei auch das Lehrerhandbuch, das neben methodisch-didaktischen Tipps vor allem eines bietet: Hintergrundwissen zu den literarischen Texten (Kurzbiographien, Inhaltsangaben oder Informationen zum Titel).

Da in beiden Büchern zusammen insgesamt 16 literarische Texte zum Einsatz kommen, wird nur eine Auswahl von besonders erwähnenswerten Texten vorgestellt und besprochen. Allgemein kann festgehalten werden, dass die methodische Aufbereitung der Lesetexte nach ein und demselben Schema funktioniert. Wie bereits erwähnt, wird der Textausschnitt gemeinsam mit einem Bildimpuls präsentiert. Danach erfolgt eine Übung zum Globalverstehen, meist in Form von zwei offenen Fragen, die von den SchülerInnen mündlich in Partnerarbeit diskutiert und anschließend im Plenum beantwortet werden. Weiterführende Übungen, in denen ein neues Grammatikkapitel oder ein unbekannter Wortschatz mit Hilfe des bereits gelesenen Textes erarbeitet wird, zielen auf das selektive Verstehen ab. Unter „Adesso tocca a voi“ sollen die SchülerInnen das eben Gelernte selbstständig in mündlicher oder schriftlicher Form anwenden. Im Hinblick auf die methodische Umsetzung plädiert das Lehrerhandbuch für eine sogenannte „lettura autentica“ (mehrfaches Lesen des Textes mit genauer Zeitangabe und anschließenden schrittweisen Übungen).

Bei der Analyse der einzelnen Lesetexte ist das Gedicht „Alle pensioni riminesi“ von Stefano Benni in besonders positiver Erinnerung geblieben (S. 37). Der poetische Text bestehend aus 26 Zeilen thematisiert das Urlaubsgeschehen in Rimini, einem (bei deutschsprachigen Touristen) bekannten Urlaubsort in der Emilia Romagna. Auf der rechten Seite sind drei Bilder beigelegt, die vor dem erstmaligen Lesen als Vorentlastung dienen sollen. So können die SchülerInnen zum Beispiel die Bilder beschreiben oder Hypothesen über das Geschehen aufstellen.

Danach sieht das Lehrerhandbuch ein dreimaliges Lesen (zuerst drei Minuten, dann zwei und abschließend eine Minute) im Sinne einer „lettura autentica“ vor. Die anschließenden Aufgaben a („A quali frasi della poesia si riferiscono questi disegni?“) und b („Quali rumori si possono sentire a Rimini? Quali odori si possono sentire?“) regen zum freien Sprechen an. Bei diesen zwei Leitfragen stehen die inhaltliche Erarbeitung und die Wirkung auf den/die Leser/in im Vordergrund. D.h. in erster Linie

wird die Besonderheit des poetischen Textes bewahrt und nicht für etwaige Lesekompetenz fördernde Übungen – wie wir es aus den Zentralmatura-Aufgaben nur zu gut kennen – instrumentalisiert. Das Gedicht kann abschließend mittels CD-ROM angehört werden. Übung 16, die auf den vorangegangenen Text aufbaut, sieht das eigenständige Sprechen der SchülerInnen ohne Lenkung der Lehrkraft vor. Dabei wird insbesondere die metasprachliche und reflektierende Kompetenz gefördert, da die Lernenden einerseits ihre persönlichen Erfahrungen und andererseits ihre Meinung zu Bennis Gedicht äußern sollen.

Zusammenfassend sprechen insbesondere zwei Gründe für die Hervorhebung dieses Textes: zum einen, weil es sich um einen Text aus der Lyrik, einem Genre, dem heutzutage viel zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird, handelt und zum anderen aufgrund der gut gewählten Übungsaufträge. Der Text wird nicht für Übungen zum Wortschatz oder der Grammatik „missbraucht“, sondern in seiner literarischen Eigenheit wahrgenommen. Mit der Aufgabe „Adesso tocca a voi“ werden die SchülerInnen eingeladen, mit dem Text in Interaktion zu treten. Eine oberflächliche Auseinandersetzung reicht nicht aus. Als Leser/in muss man sich schon einlassen können. Eine abschließende schriftliche Produktion, die an dieser Stelle nicht im Lehrbuch zu finden ist, könnte das Thema komplett abrunden. Beispielsweise könnten die SchülerInnen einen Reisetagebuch-Eintrag vom Urlaub in Rimini verfassen. So würde auch gleich ein Perspektivenwechsel im Sinne interkulturellen Lernens angestrebt werden.

Neben einem poetischen soll nun auch noch ein narrativer Text zur Analyse herangezogen werden. In Lektion 4 (S. 58) findet man einen Auszug aus „Navi in bottiglia“, einer Sammlung kurzer Erzählungen mit überraschendem Finale von Gabriele Romagnoli. In „Linea diretta 2“ wird die Kurzerzählung „Telefonate a Simone“ behandelt. Die klassische Struktur der Erarbeitung des Textes wird auch hier beibehalten. Zu Beginn werden zwei auf das Globalverstehen abzielende Fragen an die SchülerInnen gerichtet (z.B. „A chi appartiene secondo voi la voce «strana, incorporea e supplichevole» che alla fine del racconto telefona a Simone?“). In Übung 14 ist das selektive Verstehen gefragt, da die SchülerInnen Synonyme aus dem Text herausfiltern müssen. Auch die abschließende, zur eigenen Produktion anregende Übung darf nicht fehlen. In Aufgabe 15a sollen sich die SchülerInnen in

den Protagonisten Simone hineinversetzen und drei Nachrichten, die er auf dem Anrufbeantworter von Laura, seiner Angebeteten, hinterlässt, erfinden und nachspielen. Aufgabe b („Simone cerca Laura al lavoro. Immaginate una conversazione fra lui e un/una collega di Laura.“) sieht ebenfalls einen Perspektivenwechsel zwischen LeserIn und dem Darsteller vor. In beiden Teilaufgaben können die SchülerInnen ihrer Imagination freien Lauf lassen. Durch gezielte, methodisch aufbereitete Aufgaben (sowohl aus dem kreativen als auch sprachlich-analytischen Bereich) können die LeserInnen in die Geschichte des Textes eintauchen. Die „E adesso tocca a voi“-Aufgaben runden das Ganze ab, indem die SchülerInnen ausgehend von einem Lesetext zur eigenen Produktion angeregt werden. Aufgabe 15b könnte beispielsweise auch verschriftlicht werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Einsatz von Lesetexten in „Linea diretta 2“ immer nach ein und demselben Schema abläuft. Diese zwar klare Struktur könnte folglich zu einer Monotonie in der Unterrichtsarbeit führen.

3.5.2. Chiaro! Der Italienischkurs B1

Bei „Chiaro! Der Italienischkurs B1“ handelt es sich um den letzten Teil eines dreibändigen Italienischlehrwerkes des in Deutschland ansässigen Hueber-Verlags. Im Lehrbuch, das 2012 zum ersten Mal erschien und für die Erwachsenenbildung vorgesehen ist, wird Kurs- und Arbeitsbuch in insgesamt zehn Lektionen integriert. Weiters gibt es drei Wiederholungslektionen („Ancora più chiaro“), drei Tests, die insbesondere Grammatik und Wortschatz abprüfen, und eine Grammatik- und Vokabelübersicht. Jede Lektion beinhaltet darüber hinaus eine interkulturelle Seite („Culture a confronto“) und eine Portfolio-Seite, die das selbstständige und handlungsorientierte Arbeiten der SchülerInnen und den Erwerb und die Reflexion von Lernstrategien thematisiert. Ein starker GERS-Bezug ist somit unumstritten. Die Autorinnen weisen bereits im Vorwort auf die Fokussierung der kommunikativen Kompetenz und das gezielte Training der vier Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) hin.¹⁹⁷ Letzteres fällt auch beim Durchblättern des Kursbuch-Teiles auf, denn bei jeder einzelnen Übung wird am seitlichen Rand die entsprechende Fertigkeit angegeben.

¹⁹⁷ De Savorgnani – Bergero, 2012, S. 3.

Auch die im GERS verankerten Domänen kommen nicht zu kurz: bereits im Inhaltsverzeichnis wird die große Bandbreite an unterschiedlichen Themenbereichen (z.B. „Obiettivo benessere“, „Sulla carta e sullo schermo“ oder „Il mondo in rete“) ersichtlich. Am Ende jeder Lektion des integrierten Arbeitsteiles wird den SchülerInnen die Möglichkeit gegeben, die schriftliche Produktion von Texten zu üben. So können sie im Sinne des Europäischen Sprachenportfolios ein Dossier mit all ihren eigenen Texten erstellen. Im Anhang des Lehrwerks befindet sich noch ein Beurteilungsraster zur Selbstkontrolle, eingeteilt in die vier Fertigkeiten, den „Ich-kann-Deskriptoren“ und der entsprechenden Seite im Buch. Dies wird für den Bereich „Lesen“ durch folgende Abbildung ersichtlich.

<i>Lettura</i>	Sono in grado di capire testi scritti di uso corrente legati alla vita quotidiana o al lavoro (annunci, moduli, questionari, itinerari di viaggio, manifesti, regolamenti ecc.).	11, 12, 13, 20, 47, 60, 68, 69, 80, 88
	Sono in grado di capire brevi testi di narrativa o saggistica contemporanea, se scritti in modo relativamente semplice.	44, 45, 99, 108, 117
	Sono in grado di capire la trama di un film.	94, 95
	Sono in grado di capire articoli e testi di media lunghezza tratti dalla stampa o da Internet (quotidiani, riviste, blog, siti web), se di argomento corrente.	24, 30, 31, 41, 56, 62, 64, 72, 78, 79, 83, 84, 102
	Sono in grado di capire brevi messaggi personali, sia formali che informali, qualsiasi sia il loro supporto (lettere, biglietti, e-mail, sms).	14, 69

Abb. 8: Raster zur Selbstkontrolle der Lesekompetenz¹⁹⁸

Allgemein fällt auf, dass jede der zehn Lektionen zumindest einen Lesetext beinhaltet. Großteils stammen die verwendeten Texte aus italienischen Zeitungen oder aus dem Internet. Es gibt jedoch auch eine beträchtliche Anzahl an von den Autorinnen speziell für den Fremdsprachenunterricht erzeugten, „künstlichen“ Texten, so z.B. Blogeinträge (S. 41), E-Mails oder Personen- und Sachbeschreibungen (S. 62). Literarische Texte kommen sehr selten vor; um genau zu sein fünfmal. Es handelt sich um Texte von überschaubarer Länge, die auf die Thematik der übergeordneten Lektion abgestimmt sind. Entweder werden sie als Ausgangstext für weitere nicht nur auf die Lesekompetenz abzielende Übungen (S. 44-45, S. 99, S. 108, S. 117) oder als Informationsinput auf den interkulturellen Seiten (S. 64) eingesetzt.

Im Prinzip funktioniert der Ablauf beim Einsatz von Lesetexten immer gleich. Aus diesem Grund soll der Textausschnitt aus „Leielui“ von Andrea De Carlo in der

¹⁹⁸ De Savorgnani – Bergero, 2012, S. 265.

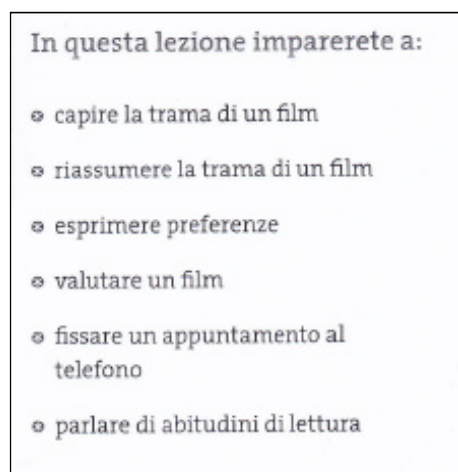
Lektion 4 (S. 44-45) exemplarisch für die Analyse herangezogen werden. Der Text wird mit einer einleitenden Frage zum Globalverstehen präsentiert („Leggete il seguente testo. Chi è „lui“ nel racconto? E che lavoro fa?“). Auffallend ist, dass der Text als Impuls für eine komplette „unità didattica“ dient. In Übung 9b, die Text und Bild miteinander verbindet, sollen die SchülerInnen den chronologischen Ablauf der im Lesetext vorkommenden Handlung rekonstruieren. Die anschließende Aufgabe c zielt auf das selektive Verstehen ab. Es handelt sich um eine Zuordnungsübung von Synonymen, die sich im gesamten Buch als eine sehr beliebte methodische Form zur Erarbeitung des Wortschatzes erweist. Die SchülerInnen sollen dabei den vorangegangenen Text zu Hilfe ziehen.

Danach erfolgt unter Punkt d die eigenständige Sprachanwendung. Der Arbeitsauftrag „Che atteggiamento hanno i personaggi nei confronti dei social network? Quale atteggiamento è più simile al vostro? Perché? Parlatene in gruppo e scoprite se avete qualcosa in comune.“ soll in erster Linie zum freien Sprechen anregen. Wie beim Vorgehen einer unità didattica geht es darum, dass neu Gelernte – in diesem Fall den neuen Wortschatz – selbstständig anzuwenden und so zu wiederholen und zu festigen. Des Weiteren werden die individuellen Interessen und die persönliche Meinung der SchülerInnen mit einbezogen, stets unter Berücksichtigung des im Text vorkommenden Themas. Übung 10a-b bezieht sich ebenfalls auf den Textausschnitt von De Carlo und geht ähnlich vor wie die Wortschatzübung: zuerst wird mit Hilfe des Textes das selektive Verstehen trainiert (Gerundio-Form im Text finden), um anschließend die neuen Grammatikstrukturen zu vertiefen. Hier fällt auch die stringente Reihenfolge der Fertigkeiten auf: zuerst rezeptive und dann produktive Aktivitäten (zuerst Lesen und dann mündliche Produktion).

Fazit ist, dass der Text passend in die Thematik der Lektion eingebaut und aus unterschiedlichen methodischen Perspektiven betrachtet wird. Allerdings wird dem Text als Gesamtkonstrukt (Inhalt, Form, literarische Besonderheiten) wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Genauso gut hätte man anstelle des Textausschnitts von „Leielui“ einen Gebrauchstext zur inhaltlichen Erarbeitung verwenden können. Die anschließenden Übungen – ob mit grammatikalischem oder lexikalischem Schwerpunkt – zielen auf die Förderung von Lesestrategien, wie sie bei der

Zentralmatura gefordert werden, ab. Eine Auseinandersetzung mit dem Text erfolgt auf oberflächliche Art und Weise, meist in Form von Aufgaben für das selektive Verstehen (Informationen aus dem Text herausfiltern). Die Wirkung des Textes auf den Leser und die Leserin bzw. die entstehende Interaktion zwischen Subjekt (Leser/in) und Objekt (Text) wird völlig ausgeklammert.

Die Lektion 8 des Lehrbuches soll aufgrund der behandelnden Thematik „Sulla carta e sullo schermo“ gesondert behandelt werden. Im Inhaltsverzeichnis werden die beiden Themen „Kinokultur und Bücher“ als zentrale Aspekte der Lektion angegeben. Daraus folgernd könnte man meinen, insbesondere in dieser Lektion vermehrt literarischen Texten zu begegnen, dies ist bei genauerem Hinsehen jedoch



nicht ganz der Fall. Die Themenbereiche Kino und Lesen/Literatur werden sehr unausgeglichen behandelt. Dies wird auch von den auf der Titelseite der Lektion zusammengefassten Lernzielen (siehe Abb. 9) unterstrichen: der Fokus liegt ohne Zweifel auf der sogenannten film literacy und lediglich der Punkt „parlare di abitudini di lettura“ bezieht sich auf den Bereich des Lesens (literarischer Texte).

Abb. 9: Lernziele der Lektion 8¹⁹⁹

Die praktische Umsetzung in der Lektion selbst mindert diesen Eindruck dann einigermaßen. Die ersten acht Übungen behandeln zwar vorrangig die Aspekte Film, Fernsehen, Kino oder Filmrezension, jedoch wird das Medium „Buch“ thematisch durchaus mit einbezogen. So sprechen die beiden Protagonisten Alba und Franca im Hörtext (Übung 4a-c) über ihre persönlichen Erfahrungen mit Literaturverfilmung. Dies wird auch in Übung 9 („Meglio il libro o il film?“) wieder aufgegriffen: dieses Mal werden die SchülerInnen aufgefordert, selbst über ihre eigenen Präferenzen zu sprechen. Die letzten drei Seiten der Lektion werden vorrangig dem Lesen gewidmet. Zunächst erfolgt eine einführende Übung in Form einer Paararbeit bzw. interaktiven Arbeit in der Klasse. Die SchülerInnen sollen Fragen zu ihren Lesegewohnheiten formulieren, um anschließend eine kleine Umfrage in der Klasse durchzuführen. Vom

¹⁹⁹ Ebenda, S. 93.

Lehrbuch wird eine Hilfestellung zum Wortschatz gegeben, indem die unterschiedlichen Literaturgenres („romanzo rosa“, „romanzo storico“, „fumetti“ usw.) aufgelistet werden. In Übung 11 kommt zum ersten Mal in dieser Lektion ein literarischer Text zum Einsatz. Es handelt sich dabei um einen Textausschnitt aus „Un uomo giusto“ von Elena Stancanelli. Mit Übung a („Vi hanno regalato questo libro: che cosa pensate leggendo il titolo? Fate delle supposizioni sull'uomo che vedete in copertina (...).“), in der vorab das Augenmerk nur auf das abgebildete Cover und den Titel gelegt werden soll, möchten die Lehrbuchautorinnen die SchülerInnen zunächst einmal neugierig auf die Lektüre machen. Dies kann gleichzeitig als Vorentlastung für den Lese- und Verstehensprozess dienen. Aufgabe b („(...) cercate di immaginare anche Anna, la donna che racconta (quanti anni ha, che lavoro fa, che tipo è (...).“) zielt auf das Globalverstehen ab: die SchülerInnen sollen gemeinsam mit dem/r Sitznachbarn/in die wesentlichen Informationen des Textes herausfiltern. Die anschließende Übung c sieht bereits ein selektives Verstehen des Textes vor. Die methodische Umsetzung in Form eines Fehlersuchbildes ist abwechslungsreich und durch den visuellen Impuls kann das Vorstellungsvermögen der SchülerInnen gefördert werden. Wie im Lehrbuch üblich wird der Lesetext für die Erarbeitung von neuer Grammatik herangezogen. So auch in dieser Lektion: in Übung 12 wird anhand einer Textstelle aus „Un uomo giusto“ das „trapassato prossimo“ neu eingeführt. Dies erfolgt induktiv, d.h. zuerst das konkrete Beispiel und anschließend die allgemeine Regel. In Übung c wird das erworbene Wissen selbstständig angewendet und vertieft.

Übung 13 schließt die gesamte Lektion mit einer eigenen kleinen Produktion einer filmischen Szene ab. Die Grundlage dafür bietet der zuvor gelesene Text aus „Un uomo giusto“. Die SchülerInnen sollen nämlich das Aufeinandertreffen von Anna und Davide künstlerisch umsetzen. Diese Übung zeichnet sich durch eine Vielzahl von Vorzügen aus. Zum einen wird der Lesetext nicht für die altbekannten outputorientierten und objektiv messbaren Übungen instrumentalisiert, sondern als Grundlage für eine eigene Inszenierung herangezogen. D.h. hier geht es nicht um die Überprüfung von Grammatik, Wortschatz oder Lesekompetenz im engeren Sinne, sondern um die Förderung von Kreativität, Einfühlungsvermögen und Medienkompetenz. Der Idee des Perspektivenwechsels wird man durch das Hineinversetzen in die Charaktere gerecht. Zum anderen werden

kreativitätsfördernde und analytische Verfahren bei der Erarbeitung des Textes verbunden: SchülerInnen müssen über den Inhalt des Textes und weiters auch über gewisse Rahmenbedingungen der filmischen Inszenierung Bescheid wissen (analytisch), verfügen aber über ausreichend Freiraum zur künstlerischen Gestaltung (kreativitätsfördernd).

Die Verbindung von Text und Film soll nochmals explizit hervorgehoben werden. In der heutigen Zeit, aus der die neuen Medien nicht mehr wegzudenken sind, wird nicht mehr ausschließlich über das Geschriebene kommuniziert, sondern über verschiedenste Kanäle (z.B. Text, Bild, Sound, Film, Internet). Und genau dieser sogenannten „multiliteracy“ möchten die Autorinnen mit der Übung gerecht werden. Zu guter Letzt sei noch gesagt, dass eine abwechslungsreiche Übung wie diese durch eigene Gestaltung und anschließender Präsentation und Prämierung in der Klasse wohl mehr von Nachhaltigkeit zeugt und somit die SchülerInnen in vielfältiger Hinsicht (Wissen, Persönlichkeit, Kreativität) bereichert.

3.5.3. Detto fatto 3

Die für die Analyse berücksichtigte Version des Lehrbuches „Detto fatto 3“ vom österreichischen HPT-Verlag stammt aus dem Jahre 2010 und zielt ebenfalls auf die Niveaustufe B1 ab. Wie auf der Homepage des Verlages ersichtlich ist eine überarbeitete Ausgabe („Detto fatto rifatto – Band 3“), die die Anforderungen der neuen standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung berücksichtigt, für das Frühjahr 2015 geplant. Das Lehrbuch beinhaltet 10 Lektionen, die im Großen und Ganzen die GERS-Themenbereiche abdecken (z.B. „amare la musica“, „essere una famiglia“ oder „viaggiare per l'Italia“). Eine Spezifizierung der im Lehrwerk behandelten Themen wird im Anhang in Tabellenform durchgeführt (siehe Anhang). Aus dieser Übersicht geht auch schnell hervor, an welcher Stelle das Lesen (von literarischen Texten) im Vordergrund steht.

Besonderes Augenmerk legt das Autorinnenteam auf einen bewussten Umgang mit den unterschiedlichen Textsorten, die bei der Zentralmatura von großer Bedeutung sind. Im Anhang des Lehrbuches wird zu jeder einzelnen Textsorte (z.B. cronaca, lettera al giornale, identikit, questionario usw.) exemplarisch ein Modelltext

präsentiert. Für eine tiefgründige Auseinandersetzung mit den Textsorten (typische Merkmale bzw. Anregungen zur eigenständigen schriftlichen Produktion) verweisen die Autorinnen auf das Arbeitsbuch. In diesem befinden sich darüber hinaus auch Übungen zur Grammatik und zum Wortschatz.

Zwei weitere Elemente des Lehrbuches weisen auf einen Bezug zum GERS hin: zum einen können die SchülerInnen anhand von Kontrollkästchen mit „Ich-kann“-Formulierungen am Ende jeder Lektion ihre Leistung selbst überprüfen und zum anderen befindet sich am Ende des Lehrbuches eine Tabelle zur Selbstevaluation der B1-Kompetenzen für jede der fünf Fertigkeiten. Für die Teilkompetenz „Lesen“ sind folgende Lernziele vorgesehen:

Lesen	Klar!	Noch unsicher
Ich kann den Inhalt verschiedener Textsorten über aktuelle Themen erfassen und entscheiden, ob sich eine genauere Bearbeitung lohnt (im Hinblick auf eine bestimmte Aufgabenstellung, wie zB bei Referaten, Gruppenarbeiten, Spezialgebieten, Fachbereichsarbeiten etc.).		
Ich kann Sachtexte lesen und ausreichend verstehen, auch wenn es sich um für mich unbekannte Themen handelt – vorausgesetzt, ich kann ein Wörterbuch benutzen.		
Ich kann Texte zu mir bekannten Themen im Detail verstehen und bestimmte Haltungen und Standpunkte des Verfassers erkennen.		
Ich kann Briefe, die sich mit verschiedenen Themen und Problemen des Alltagslebens befassen (zB: Leser-, Beschwerdebriefe), verstehen und auch Wünsche und Gefühle des Verfassers erkennen.		
Ich kann Handlung und Aussage eines literarischen Textes mit Hilfestellung durch den Lehrer oder die Lehrerin und/oder mit Hilfe eines Wörterbuchs verstehen.		

Abb. 10: Kontrollraster für die Teilkompetenz „Lesen“²⁰⁰

Eine Thematisierung der fünf Fertigkeiten in Form von Symbolen oder ähnlichen Hinweisen bei jeder einzelnen Übung im Lehrbuch – wie es zum Beispiel bei „Chiaro! Der Italienischkurs B1“ oder „Insieme B1 Austria“ der Fall ist – erfolgt in „Detto fatto 3“ nicht. Beim verwendeten Textmaterial kann eine große Vielfalt festgestellt werden: es reicht von Textausschnitten aus dem Internet über Zeitungsartikel bis hin zu literarischen Texten. Zum Großteil handelt es sich um authentische Texte, einige wenige wurden an das Lernniveau angepasst.

Abgesehen von Lektion 7, die das Thema „leggere“ zum Interessensschwerpunkt hat, kommen in „Detto fatto 3“ an insgesamt sechs weiteren Stellen literarische Texte zum Einsatz. Eine immer wiederkehrende Reihenfolge der methodischen Umsetzung wie zum Beispiel in „Linea diretta 2“ kann nicht festgestellt werden. Literarische Texte werden in erster Linie als thematische Ergänzung oder Vertiefung der Lektion eingesetzt. In Lektion 3 („crescere“) werden zum Beispiel vier Textausschnitte (aus

²⁰⁰ Ritt-Massera – Truxa, 2010, S. 172.

unterschiedlichen Genres) als Sprech Anlass zum Thema „amore“ („Trova un motto che esprima cosa significa per loro l'amore.“) genommen. Eine weitere Behandlung dieser literarischen Texte ist im Lehrbuch nicht vorgesehen.

In Lektion 6 („viaggiare per l'Italia“) erfolgt eine etwas umfassendere Behandlung eines literarischen Textes: mit einem Ausschnitt aus „Io speriamo che me la cavo“ von Marcello D'Orta inklusive darauffolgender Übungen A und B schaffen es die Autorinnen, die innovativen Ideen der Literaturdidaktik vollkommen umzusetzen: den Eigenwert des Textes zu bewahren, kreative und sprachlich-analytische Verarbeitungsstrategien zu vereinen und interkulturelles Lernen in Form eines Perspektivenwechsels zu fördern.

Mit Übung A („Quali aspetti del testo rivelano che l'autore è un bambino“) soll nicht nur der Inhalt, sondern auch die Erzählperspektive erarbeitet werden. Unter Berücksichtigung des im Text verwendeten Wortschatzes sollen die SchülerInnen den Protagonisten (età, sesso, nome, famiglia) beschreiben. Die Frage „Come mai secondo te questo testo è stato scelto per essere pubblicato?“ regt zu einer kritischen Reflexion über die Thematik des Nord-Süd-Gefälles an. Die Darstellungsweise des Textes – insbesondere die Aufzählung von 20 Problemen, die aus Sicht des erzählenden Jungen im Süden Italiens vorherrschen, und das beigefügte Foto – hat eine starke Wirkung auf die LeserInnen.

Die anschließende Übung B (Anweisung siehe Abb. 11) fordert die SchülerInnen zum selbstständigen Sprachgebrauch auf. Aus der Aufgabenstellung geht nicht hervor, ob in mündlicher oder schriftlicher Form, jedoch können sich die SchülerInnen in eine andere Person (giornalista, turista, bambino del „Nord“) hineinversetzen und dessen Sichtweise zum Thema formulieren. Dies bedarf zwar eines gewissen Maßes an Kreativität und landeskundlichen Hintergrundinfos, doch ermöglicht es einen Perspektivenwechsel, der für das interkulturelle Verstehen sehr wertvoll sein kann.

B Prova a formulare le stesse idee immaginando di essere
* un giornalista che fa un servizio su Arzano
* un turista svizzero in visita in Italia
* un bambino del "Nord"

Abb. 11: Aufgabenstellung - Übung B²⁰¹

²⁰¹ Ebenda, S. 82.

Um die Übung an die Richtlinien der neuen Zentralmatura anzupassen, könnte bei einer schriftlichen Produktion zusätzlich zur Aufgabenstellung die zu verfassende Textsorte angegeben werden. So könnte beispielsweise der Journalist einen Zeitungsartikel, der Tourist einen Brief und der Junge aus dem Norden Italiens einen Blogeintrag verfassen.

Wie bereits erwähnt, soll die gesamte Lektion 7 aufgrund ihrer Thematik („leggere“) gesondert betrachtet und analysiert werden. Auf 15 Seiten versuchen die Autorinnen, den SchülerInnen die italienische Literatur (von den Anfängen bis hin zur Gegenwartsliteratur) näher zu bringen. Bei der Analyse aufgefallen ist, dass mit den einzelnen Unterpunkten 1-10 jeweils ein Schwerpunkt gelegt wird: auf inhaltliche Komponenten (z.B. Lesegewohnheiten, italienische AutorInnen), Grammatik oder Wortschatz. Eine Einteilung der Lektion in sogenannte unità didattiche ist nicht deutlich erkennbar.

Mit dem berühmten Textausschnitt aus „Se una notte d'inverno un viaggiatore“ von Italo Cavino werden die SchülerInnen zunächst auf das Thema „Lesen“ eingestimmt. Der Text erscheint an dieser Stelle sehr passend ausgewählt, da die SchülerInnen im Anschluss daran in den Übungen A-F über unterschiedliche Lesegewohnheiten reflektieren bzw. über ihre eigenen Präferenzen sprechen sollen. Die methodische Aufbereitung ist abwechslungsreich: eine Hörübung mit offenen Test-Items, eine interaktive Übung in Form eines Klasseninterviews oder Bilder als Impuls für eine schriftliche Produktion kommen zum Einsatz.

Der Unterpunkt 2 mit Übung A-D beschäftigt sich inhaltlich mit dem Verfassen einer Buchrezension. In Übung A sollen die SchülerInnen ausgehend von drei Texten, die entweder direkt aus den Büchern („La bestia nel cuore“ von Cristina Comincini, „Novecento“ von Alessandro Baricco und „Io non ho paura“ von Niccolò Ammaniti) stammen oder diese rezensieren, Recherchearbeiten zu den drei Werken (autore, bibliografia, eventuali premi, recensioni,...) durchführen. In einem anschließenden Quiz sollen selbst zusammengestellte Fragen zu Inhalt, AutorIn etc. in der Klasse beantwortet werden. Übungen B-D legen den Fokus auf die Erweiterung des Wortschatzes. Es sollen bestimmte Wörter und Redewendungen, die für eine Buchrezension hilfreich sein können, eingeübt werden. In Übung C werden die

SchülerInnen aufgefordert, selbst eine Rezension zu einem erfundenen Buch zu schreiben. Dass eine Aufgabenstellung mit nur wenigen Vorgaben, wie es hier der Fall ist, oft eine große Herausforderung darstellt, sollte im Unterricht berücksichtigt werden. Bei etwaigen Schwierigkeiten könnte die Lehrkraft das Verfassen einer Rezension zu einem der in Punkt 2 behandelten Büchern explizit vorgeben.

In Punkt 3 werden die wichtigsten Vertreter der italienischen Literatur präsentiert. Eine gesamte A4-Seite bietet neben sechs Bildern der Künstler eine Menge an biographischen Informationen über Dante, Boccaccio und Petrarca usw.. Die Autorinnen ermuntern die SchülerInnen darüber hinaus noch weitere Informationen über die Autoren ausfindig zu machen. An dieser Stelle muss jedoch hingewiesen werden, dass eine geballte Zahl an rein literaturgeschichtlichen Informationen bei den SchülerInnen wohl schnell zu Überforderung, Langeweile oder Abneigung führen kann. In der Realität würde diese Seite einmal gelesen und dann wieder beiseitegelegt und vergessen werden. Eine abwechslungsreiche Übung, bei der auch die SchülerInnen gefragt sind – auf einem höheren Sprachniveau könnte beispielsweise der Beginn der Divina Commedia gelesen und im Anschluss daran eine eigene Fortsetzung der Geschichte erfunden und verfasst werden – wäre sichtlich nachhaltiger.

Punkt 4 konzentriert sich auf ein neues Grammatikkapitel (Passato remoto). Mit Hilfe von sieben Textausschnitten aus literarischen Werken und gezielten Fragen („Secondo te, quando si usa? Cosa esprime? Secondo te, quali di questi forme verbali sono le più frequenti?“) sollen die neuen Verbformen erarbeitet werden. Die literarischen Werke spielen hierbei eine nachrangige Rolle und dienen eher der Einübung der neuen Grammatik.

Unterpunkt 5 widmet sich dem Werk „Io non ho paura“ von Nicolò Ammaniti. Die einleitende Übung A, bei der die SchülerInnen über ihre eigenen Erfahrungen mit dem Thema Angst sprechen sollen, führt zum Inhalt des Buches über. Dieser wird in B-D erarbeitet: zunächst werden die SchülerInnen auf die Handlung neugierig gemacht, indem sie mit Hilfe von Textausschnitten aus „Io non ho paura“ Hypothesen über den Inhalt aufstellen können. Im anschließenden Hörtext müssen die SchülerInnen ihr Detailverstehen unter Beweis stellen: das Zuordnen von Aussagen

und Namen der Protagonisten ist gefragt. In Übung D, die zugleich eine Zusammenfassung des Inhaltes ist, muss die richtige Reihenfolge der Geschichte gefunden werden. Dass in den beiden zuletzt genannten Übungen selektives Verstehen bzw. Detailverstehen vor Globalverstehen abgeprüft wird, stößt zum kritischen Nachdenken an. Auch wenn mit Übung B eine gewisse Vorentlastung geschaffen wird, könnte die Übung C durchaus Schwierigkeiten mit sich bringen. Und erst im Anschluss den gesamten Inhalt zu verraten, sorgt zwar für Spannung, kann aber bei den vorhergehenden Übungen zu Missverständnissen bzw. Überforderung führen.

In Übung E werden sechs Fotos aus dem gleichnamigen Film präsentiert, um sich mit dem Inhalt noch intensiver auseinander zu setzen. Die einzelnen Arbeitsaufträge sind so angelegt, dass das Zeigen des Film bzw. einzelner Ausschnitte daraus vorteilhaft ja sogar notwendig wären. Positiv aufgefallen ist die abschließende Übung („Ecco alcuni oggetti che hanno una certa importanza nella storia. Parlane per un minuto.“) zum Buch „Io non ho paura“. Die SchülerInnen sollen für eine Minute monologisch über einige wichtige Gegenstände im Buch bzw. Film sprechen. Zum einen können die SchülerInnen nochmals mit ihren eigenen Worten die wesentlichen Elemente der Geschichte zusammenfassen, analysieren und interpretieren und zum anderen wird eine auch bei der mündlichen Reifeprüfung zum Tragen kommende Fertigkeit, das zusammenhängende Sprechen, geübt. Diese Übung zeigt, dass es doch möglich ist, literarische Texte im Kontext der Kompetenzorientierung zu behandeln.

Der nachfolgende Lesetext auf S. 104, der in Form eines Zeitungsartikels die Entführung von Augusto De Megni, einer berühmten Fernsehgestalt, erzählt, erweist sich für die Analyse als unbedeutend und soll daher der Vollständigkeit halber lediglich erwähnt werden.

In den letzten vier Unterkapiteln (7-10) der Lektion wird erneut das Austauschen von Lesegewohnheiten und Rezensieren von Büchern aufgegriffen und durch ein abwechslungsreiches Repertoire an Inhalten und Methoden erweitert. Mit den Buchrezensionen zu „Ho voglia di te“ von Federico Moccia in Form von Blogeinträgen im Online-Forum des Feltrinelli-Verlags folgen die Autorinnen von

„Detto fatto 3“ dem Zeitgeist der neuen Medien. Die Textausschnitte – auch wenn von den Autorinnen eigens für diese Übung verfasst – sollen den SchülerInnen einen Einblick in die aktuelle italienische Jugendsprache – fernab von strikten Grammatikstrukturen und korrekter Aussprache – geben. Neben dem vergnüglichen Teil des Lesens der Blogs und des Analysierens einzelner Wörter vergessen die Autorinnen mit dem Arbeitsauftrag „Si può scrivere in questo modo? Cosa ne pensi? Discutete.“ jedoch nicht das kritische Nachdenken über diese für die virtuelle Welt typische Kommunikationsweise. Die am Seitenende beigefügten Covers von weiteren Büchern italienischer Autoren könnten die Lernenden zu einer gemeinsamen Klassenlektüre inspirieren. Sind Schwierigkeitsgrad und Thematik vorab überprüft sollte die Lehrkraft bei der Entscheidungsfindung mithelfen.

In Unterpunkt 8 werden die SchülerInnen nochmals aufgefordert, über ihre Lesegewohnheiten zu reflektieren und zu sprechen. Der Wortschatz wird dabei insbesondere durch die unterschiedlichen Literaturgenres erweitert. Besonders positiv zu beurteilen ist die interaktive und abwechslungsreiche methodische Umsetzung in Form eines Fragebogens („questionario“).

Auf Seite 107 ergänzen die Lehrbuch-Autorinnen den Themenbereich „Literaturbesprechung“ durch zwei weitere Aspekte: Literaturpreis und Literaturkritik. Während in den vorangegangenen Übungen stets die individuellen Präferenzen von Einzelpersonen im Vordergrund standen, wird der Fokus jetzt auf eine ExpertInnenmeinung zu Literatur gelegt. Zunächst wird mit Hilfe einer Hörübung der sogenannte „Premio Strega“, der bedeutendste Literaturpreis in Italien, inhaltlich erarbeitet. Nach dieser einführenden Informationsphase ist in den beiden darauffolgenden Übungen wieder einmal das gesamte Engagement der Klasse gefragt. Übung C („quartetto letterario“) sieht eine Inszenierung einer „Literatur-ExpertInnendiskussion“ vor. Die SchülerInnen schlüpfen sozusagen in die Rolle von LiteraturkritikerInnen und kommentieren ein zuvor bestimmtes, allen bekanntes Buch (die Autorinnen weisen darauf hin, dass dies nicht in Italienisch sein muss). Auch wenn diese Übung sicherlich viel Zeit in Anspruch nimmt, können die SchülerInnen szenisch aktiv sein und ihre Meinungsäußerung auf Italienisch üben. Fehler in der Grammatik oder Aussprache können passieren, soll doch die Eigenständigkeit der

SchülerInnen im Vordergrund stehen. Der/die Lehrer/in könnte eine moderierende Funktion einnehmen.

Übung D fördert wieder einmal die Interaktivität und Kommunikation in der Lernergruppe: ein eigener Literaturpreis für die Klasse soll kreiert werden. Neben einer eingangs gemeinsamen Vorbereitungsphase („Dategli un nome, elaborate le modalità, preparate una cerimonia e definite un premio“) soll das Augenmerk vor allem auf den selbst verfassten SchülerInnenprodukten liegen. Die Angabe „Scegliete un tema scritto da voi in italiano che vi è riuscito bene e nominatelo per il premio“ gibt keine genau Auskunft über Thema und Textsorte. Unter Berücksichtigung der Anforderungen der Zentralmatura sei es jedoch sinnvoll, vorab festzulegen, welcher Inhalt mit welcher Textsorte erarbeitet und verschriftlicht werden soll. Dies kann zum Beispiel in Form einer Hausübung geschehen und in der darauffolgenden Unterrichtseinheit können die SchülerInnenwerke vorgetragen und prämiert werden.

Das letzte Unterkapitel beschäftigt sich mit einem weiteren dem Lauf der modernen Zeit entsprechenden Trend: Bookcrossing. Ausgehend von einer Beschreibung dieser besonderen Form von Literaturverbreitung sollen die SchülerInnen den Inhalt zusammenfassen und kommentieren. Bei einer der Aufgabenstellungen wird die Textsorte „diario“ explizit vorgegeben.

Summa summarum kann festgehalten werden, dass „Detto fatto 3“ noch nicht so sehr den Einflüssen der bildungspolitischen Instanzen ausgesetzt ist. Neben einer von Literatur stark dominierten Lektion 7 zeichnen sich die restlichen zum Einsatz kommenden literarischen Texte vor allem durch eine methodisch vielfältige Aufbereitung aus. Die Literatur wird als Impuls genutzt, um die SchülerInnen zum selbstständigen Tätig werden – sei es das Reflektieren und Diskutieren über gewisse thematische Schwerpunkte oder das Verfassen von eigenen Texten – anzuregen. Die Forderung und Förderung von Eigenständigkeit zeigt sich auch in Lektion 7: insgesamt vier Aufgaben sehen eine individuelle Recherchearbeit seitens der SchülerInnen vor. Wenn der Faktor Zeit im Italienischunterricht berücksichtigt werden soll, muss die Lehrkraft über die Relevanz der zu vertiefenden Inhalten entscheiden.

Abgesehen von einer Sensibilisierung der SchülerInnen für den bewussten Umgang mit den unterschiedlichen Textsorten, wird von diesem Lehrbuch keine weitere Vorbereitung auf die Zentralmatura angeboten. Ein Integrieren des Zusatzbandes „Detto fatto Maturità“ in den Unterricht wäre somit sehr empfehlenswert. Gespannt sein kann man auch, ob bzw. wie der kurz vor der Publikation befindliche Band „Detto fatto rifatto 3“ Literaturvermittlung und Kompetenzorientierung zu vereinbaren versucht.

3.5.4. Insieme B1 Austria

„Insieme B1 Austria“ ist das aktuellste der vier Lehrwerke und wurde 2013 vom österreichischen Veritas-Verlag zum ersten Mal publiziert. Das Buch ist der dritte Band einer insgesamt dreibändigen Ausgabe für den Italienischunterricht an österreichischen Schulen (insbesondere AHS). Eine Besonderheit dieses Lehrbuches ist die Berücksichtigung der neuen standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung. Zum einen werden Übungen, die den Testitems der neuen Matura entsprechen, farblich hervorgehoben und zum anderen bietet das Lehrbuch auf 34 Seiten eine eigene Vorbereitung auf die standardisierte Kompetenzüberprüfung.

In insgesamt zehn Lektionen und drei Vertiefungskapiteln („Un po' di più“) soll die Kompetenzstufe B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens erreicht werden. GERS-Bezüge findet man vor allem in der Themenübersicht im Inhaltsverzeichnis (z.B. „i mass media“, „la famiglia“, „la pubblicità“) oder in der expliziten Anführung der fünf Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Hören, Dialogisches Sprechen und Monologisches Sprechen) bei jeder Übung. Auch die Idee eines Sprachenportfolios wird in „Insieme B1 Austria“ aufgegriffen, indem einige Übungen (gekennzeichnet durch ein P) zur Erstellung eines Dossiers anregen sollen. Zu erwähnen sei noch der klar strukturierte Aufbau einer Lektion: eine Einstiegsseite, vier Präsentationsseiten, „La grammatica da vicino“-Seite, drei „Approfondiamo“-Seiten, zwei Seiten „Continuiamo“ und drei Seiten „Ripassiamo“.²⁰² Wie bereits erwähnt enthält das Lehrwerk auch einen zusätzlichen Übungsteil für die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung. Auf 34 Seiten werden die

²⁰² Vgl. Colombo et al., 2013, S. 4.

SchülerInnen auf die Überprüfung der Fertigkeiten „Sprachverwendung im Kontext“, „Hören“, „Lesen“, „Schreiben“, „Monologisches Sprechen“ und „Dialogisches Sprechen“ vorbereitet und für den Umgang mit den unterschiedlichen Testitems sensibilisiert.

Im Vergleich zu den zuvor beschriebenen Lehrwerken wird in „Insieme B1 Austria“ auf inhaltlicher Ebene die muttersprachliche Kultur – in diesem Fall Österreich – stark mit einbezogen. Im Sinne einer interkulturellen Auseinandersetzung mit Ziel- und Muttersprache werden immer wieder Parallelen zwischen der italienischen und der österreichischen Lebensweise gezogen. Dies wird anhand des Bildmaterials und der Formulierung der Arbeitsaufträge verdeutlicht.

Auf den ersten Blick scheint die Fertigkeit Lesen in „Insieme B1 Austria“ nicht zu kurz zu kommen. Großteils werden authentische Texte aus italienischen Zeitungen oder aus dem Internet verwendet, jedoch gibt es auch sehr viele künstliche, eigens für den Sprachunterricht erstellte Texte (z.B. S. 61, S. 81, S. 108). Im Allgemeinen sind die Übungen für das Leseverstehen sehr vielfältig. Eine klare Struktur bei der Erarbeitung des Lesetextes im Sinne einer unità didattica – wie es z.B. in „Linea diretta“ und in „Chiaro! Der Italienischkurs B1“ erfolgt – ist in „Insieme B1 Austria“ nicht erkennbar.

Unbestreitbar ist die gezielte Förderung der Lesetechniken und –strategien, wie sie bei der Zentralmatura von großer Bedeutung sind. Meist erfolgt die Überprüfung des Leseverstehens in Form von „Multiple-Choice“-Aufgaben oder Zuordnungsübungen.

Literarischen Texten wird in fünf Lektionen und in zwei Vertiefungslektionen („Un po' di più“) Aufmerksamkeit geschenkt. Vom Textausschnitt aus Padre Padrone (1987) von Gavino Ledda abgesehen, handelt es sich ausschließlich um Auszüge aus Werken zeitgenössischer AutorInnen.

Exemplarisch soll die methodische Aufbereitung von zwei literarischen Texten dargelegt und kommentiert werden:

Bei „Italiani con valigia“ von Beppe Severgnini (2000) in Lektion 2 („Oltre l'orizzonte!“) handelt es sich um den ersten literarischen Text, welcher in diesem Lehrwerk zum

Einsatz kommt. Um genau zu sein, wird den SchülerInnen kein kohärenter Textausschnitt vorgelegt, sondern es werden sechs kurze Textpassagen, die bestehend aus 1-3 Sätzen die Reisegewohnheiten der EinwohnerInnen des Belpaese beschreiben, präsentiert. Ergänzt werden die literarischen Auszüge durch vier selbstgeschriebene Erfahrungsberichte eines österreichischen Austauschschülers namens Max. Anschließend erfolgen vier Übungen, die sich allesamt auf die Ausgangstexte beziehen. In Übung 13 sollen die SchülerInnen die Textausschnitte aus „Italiani con valigia“ jenen von Max zuordnen. D.h. es geht mehr oder weniger um ein Globalverstehen. In den Übungen 14 und 15 wird mittels induktiver Herangehensweise das Relativpronomen CUI erarbeitet. In Form von selbstentdeckendem Lernen sollen die SchülerInnen Regelmäßigkeiten im Ausgangstext erkennen, um auf die Grammatikregel schließen zu können. In einem nächsten Schritt (Übung 15) wird das eben Erarbeitete nochmals wiederholt bzw. vertieft. Übung 16 – von den AutorInnen erfolgt durch das Symbol von mehreren Sprechblasen der Hinweis auf dialogisches Sprechen – sieht eine eigenständige Auseinandersetzung der inhaltlichen Komponente der Texte vor. Stets unter Berücksichtigung der Zitate von „Italiani con valigia“ können die SchülerInnen über ihre eigenen Erfahrungen mit der italienischen Kultur berichten.

Zur Abfolge der Übungen sei zu sagen, dass es der Idee einer unità didattica nahe kommt, jedoch nicht in ausreichendem Maße. Zwar ist die Abfolge „Globalverstehen-Detailverstehen-Eigenständige Wiederholung“ erkennbar, jedoch werden die einzelnen Phasen nur sehr gering behandelt. Drei Relativpronomen aus dem Ausgangstext als Beispiele und drei Übungssätze reichen zweifellos nicht aus, um von den SchülerInnen ein vollständiges Verständnis des Relativpronomens CUI zu erwarten.

Die Textausschnitte aus „Italiani con valigia“ führen aufgrund der Kürze und inhaltlichen Prägnanz zu keiner Überforderung der Lesekompetenz der SchülerInnen, jedoch gehen aufgrund eines fehlenden kohärenten Textes wichtige Komponenten des Leseprozesses verloren. Die Leseerfahrung kann keineswegs mit einer durchgehenden Lektüre von mehreren Seiten eines Romans o.Ä. verglichen werden. Dem literarischen Text selbst wird somit wenig Aufmerksamkeit geschenkt.

Positiv aufgefallen ist die Gegenüberstellung der Auszüge von „Italiani con valigia“ und den persönlichen Erfahrungen des österreichischen Schülers. Ein und dasselbe Thema wird aus zwei unterschiedlichen Perspektiven beschrieben. Ein wichtiger Prozess des literarischen Verstehens, nämlich jener des Perspektivenwechsels bzw. der Perspektivenkoordination, findet somit statt.

Der zweite literarische Text „La testa degli italiani“ (2006) – ebenfalls von Beppe Severgnini – wird auf den sogenannten „Continuiamo“-Seiten der Lektion 8 eingesetzt. Der Textausschnitt thematisiert die italienischen Sitten und Unsitten im Straßenverkehr. Ähnlich wie bei der standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung müssen die SchülerInnen eine Multiple-Matching-Aufgabe lösen, d.h. fehlende Textstellen durch eine Auswahl an vorgegebenen Satzergänzungen füllen. Die Präsentation des Textes (inkl. Aufgabenstellung) und die anschließende Überprüfung der Lesekompetenz geht mit den Testitems der Zentralmatura konform. Inhaltlich passt der Text zum übergeordneten Thema der Lektion („Paese che vai, usanze che trovi!“). Jedoch wird dem Text – außer dass er für die Lernstandserhebung instrumentalisiert wird – sonst keinerlei Bedeutung geschenkt. Doch gerade der inhaltliche Aspekt des Textes – nämlich die kulturellen Unterschiede zwischen Italien und anderen Ländern – könnte in vielfältiger Hinsicht aufgegriffen und diskutiert werden.

Nachdem die beiden literarischen Texte und ihre Erarbeitung im Lehrwerk dargestellt wurden, können folgende Schlüsse gezogen werden: abhängig von der Stelle der Lektion, in der literarische Texte eingesetzt werden, wird ihnen mehr oder weniger Aufmerksamkeit geschenkt. Auf den vier Präsentationsseiten erfolgt eine ausführliche und methodisch abwechslungsreiche Behandlung. Auf den „Continuiamo“-Seiten hingegen werden die Texte nur für die Überprüfung der Lesekompetenz instrumentalisiert. Weiters kann festgehalten werden, dass im Gegensatz zu literarischen Texten Gebrauchstexte oder künstlich erzeugte Schriftstücke tendenziell eher zum Kompetenztraining (gezieltes Lesen, richtiges Ankreuzen und Zuordnen etc.) eingesetzt werden.

3.5.5. Quantitativer Überblick über die zum Einsatz kommenden literarischen Texte

Nach einer ausführlichen, qualitativ ausgerichteten Analyse der Lehrwerke ermöglichen die folgenden vier Tabellen einen quantitativen Überblick über die Anzahl der literarischen Texte in den einzelnen Italienisch-Lehrbüchern. Mit der Spalte „Domäne“ wurde versucht, eine Einteilung der Texte in die vom GERS vorgegebenen Themenbereiche vorzunehmen.

Linea diretta 2

Lektion	Seite	Autor	Titel	Ersch.jahr	Domäne
Ricominciamo!	10	Pier Vittorio Tondelli	Camere separate	1989	Privat
2	37	Stefano Benni	Prima o poi l'amore arriva	1981	Privat
3	46	Andrea De Carlo	Uccelli da gabbia e voliera	1982	Berufswelt
4	58	Gabriele Romagnoli	Navi in bottiglia	1993	Privat
6	84	Luciano De Crescenzo	Così parlò Bellavista	1977	Privat
10	134	Susanna Tamaro	Va dove ti porta il cuore	1994	Privat
12	152	Dino Buzzati	Siamo spiacenti di	1960	Öffentlich
13	168	Gabriele Romagnoli	Navi in bottiglia	1993	Privat
13	175	Carlo Goldoni	La locandiera	1751	Privat
14	189	Giuseppe Tomasi	Il Gattopardo	1958	Privat

Chiaro! Der Italienischkurs B1

Lektion	Seite	Autor	Titel	Ersch.jahr	Domäne
4	44-45	Andrea De Carlo	Leielui	2010	Privat
5	64	Stefano Benni	Pane e tempesta	2009	Privat, Öffentlich
8	99	Elena Stancanelli	Un uomo giusto	2011	Privat
9	108	Niccolò Ammaniti	Come Dio comanda	2008	Öffentlich
10	117	Alessandro Siani	Non si direbbe che sei napoletano	2011	Öffentlich

Detto fatto 3

Lektion	Seite	Autor	Titel	Ersch.jahr	Domäne
3	43	Stefano Benni	Primo o poi l'amore arriva	1981	Privat
		Carlo Verdone	L'amore è eterno, finche dura (Film)	2004	Privat
		Federico Moccia	Tre metri sopra il cielo	1992	Privat
6	82	Marcello D'Orta	Io speriamo che ce la cavo	1990	Öffentlich
7	94	Italo Calvino	Se una notte d'inverno un viaggiatore	1977	Privat
7	97	Cristina Comencini	La bestia nel cuore	2004	Privat
		Alessandro Baricco	Novecento	1994	Öffentlich
7	97-98, 101-103	Niccolò Ammaniti	Io non ho paura	2001	Privat
7	100	Zitate aus Werken von Eco, Calvino, Pasolini, Starnone, Moravia, Fenoglio			
7	105	Federico Moccia	Ho voglia di te	2006	Privat
8	119	Umberto Eco	Do your movie yourself	1963	Öffentlich
9	128-129	Lara Cardella	Finestre accese	2000	Privat, Öffentlich
9	132	Pino Buongiorno	Totò Riina – La sua storia	1993	Öffentlich
9	133	Giovanni Falcone	Cose di Cosa Nostra	1991	Öffentlich

Insieme B1 Austria

Lektion	Seite	Autor	Titel	Ersch.jahr	Domäne
2	29	Beppe Severgnini	Italiani con valigia	2000	Öffentlich
6	89	Gavino Ledda	Padre Padrone	1987	Privat
Un po' di più 2	101	Fabrizio Moro	Pensa	2007	Öffentlich
Un po' di più 2	105	Antonio Incorvaia, Alessandro Rimassa	Generazione mille Euro	2009	Persönlich, Öffentlich, Beruf- und Schulwelt
8	124-125	Laila Wadia	Come diventare italiani in 24 ore	2010	Öffentlich
8	130	Beppe Severgnini	La testa degli italiani	2006	Öffentlich
10	150	Luigi Meneghello	Opere scelte	2006	Persönlich

3.5.6. Abschließender Vergleich

Nach eingehender Analyse der vier Lehrwerke für Italienisch können einige Besonderheiten und Unterschiede bei der methodisch-didaktischen Aufbereitung von literarischen Texten festgestellt werden.

Sehr oft hat sich gezeigt, dass das Erscheinungsjahr der herangezogenen Lehrwerkexemplare ein wesentliches Merkmal beim unterschiedlichen Einsatz von Literatur war. Für die Analyse wurden folgende Publikationsdaten berücksichtigt: „Linea diretta 2“ (1997), „Detto fatto 3“ (2010), „Chiaro! Der Italienischkurs B1“ (2012) und „Insieme B1 Austria“ (2013).

Präsenz der italienischen Literatur (Kategorie 3): wenn das Augenmerk auf die Anzahl der in den Lehrwerken zum Einsatz kommenden literarischen Texte gelegt wird (siehe auch 3.5.5.), fallen „Linea diretta 2“ und „Detto fatto 3“ mit je zehn bzw. elf Textausschnitten aus literarischen Werken deutlich aus dem Rahmen. Neben der quantitativen Überlegenheit sind es vor allem die Länge und die Komplexität der Textausschnitte, die in „Linea diretta 2“ hervorstechen. Das AutorInnenteam entschied sich bewusst für authentisches und auf den ersten Blick äußerst anspruchsvolles Material, doch geht es ihnen weniger um ein Detailverstehen des Inhaltes als um ein durch „bottom-up“-Leseprozesse erzeugtes Globalverstehen. „Detto fatto 3“ besticht zwar nicht mit der Länge der Texte, jedoch kommt auch in diesem Italienisch-Lehrbuch die Literatur nicht zu kurz. An dritter Stelle kann das neueste der vier Lehrwerke, „Insieme B1 Austria“, mit sieben literarischen Texten eingeordnet werden. Zu guter Letzt sei noch „Chiaro! Der Italienischkurs B1“ mit lediglich fünf Auszügen aus der italienischen Literatur zu erwähnen. Betreffend der Erscheinungsjahre der Lehrwerke kann folgender Schluss gezogen werden: während vor ca. 20 Jahren der Literatur im Fremdsprachenunterricht noch ein größerer Stellenwert zugeschrieben wurde – und dies würde auch mit den Grundideen des Lehrplanes für Italienisch im Jahre 1989 übereinstimmen – veränderten sich mit Beginn des 21. Jahrhunderts die Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts. Neue Aspekte wie zum Beispiel eine Ausrichtung auf kommunikative Fertigkeiten, pragmatisch-funktionale Ziele und Kompetenzorientierung wurden durch die bildungspolitischen Entwicklungen (GERS, neuer Lehrplan, Bildungsstandards) nun noch mehr bestärkt.

Ein erster Gegentrend ist mit dem im Jahre 2013 publizierten Lehrbuch „Insieme B1 Austria“ zu verzeichnen, in dem erstaunlicherweise – auch wenn in veränderter methodischer Umsetzung – recht viele literarische Texte zum Einsatz kommen. Ob und inwiefern sich die wieder aufkommende Tendenz zu mehr Literatur in der Praxis realisieren lässt, wird sich in einigen Jahren, wenn die Zentralmatura ein- und mehrfach durchgeführt worden ist, zeigen.

Anlässlich der Einführung der standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung reagieren aber auch die beiden österreichischen Lehrbuch-Verlage HPT und Veritas. Aufgrund der neuen Reformen der Bildungspolitik wurden bzw. werden Lehrwerke adaptiert oder durch speziell auf die Vorbereitung für die Zentralmatura abzielende zusätzliche Bände ergänzt. Zu „Detto fatto 3“ vom HPT-Verlag gibt es bereits einen Ergänzungsteil „Detto fatto Maturità“ und eine überarbeitete Version des dritten Bandes („Detto fatto rifatto 3“) soll im Frühjahr 2015 erscheinen. Der Veritas-Verlag hat mit der Erstpublikation von „Insieme B1 Austria“ 2013 ebenfalls auf die neuen Anforderungen der Zentralmatura reagiert.

Bezug zum GERS (Kategorie 1): abhängig vom Jahr der Publikation kann auch ein unterschiedlich starker Bezug zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen festgestellt werden. Während „Detto fatto 3“, „Chiaro! Der Italienischkurs B1“ und „Insieme B1 Austria“ die Grundprinzipien des GERS praktisch umzusetzen versuchen (Thematisierung der fünf Fertigkeiten, Kontrollkästchen zur Selbstevaluation usw.), sind bei „Linea diretta 2“, dem ältesten und somit am wenigsten unter dem Einfluss des GERS stehenden Lehrwerkes, kaum Hinweise zum Referenzrahmen zu finden. Dies könnte erklären, warum in „Linea diretta 2“ noch so viele literarische Texte behandelt werden. Die vom GERS festgelegten und im Lehrplan aufgegriffenen Domänen, die im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle spielen, werden in allen vier Lehrwerken umgesetzt. Die Themen der Lektionen reichen von „crescere“ oder „andare al cinema“ bis hin zu „il mondo in rete“, „obiettivo benessere“ oder „bellezza all'italiana“. „Chiaro! Der Italienischkurs B1“ und „Detto fatto 3“ widmen eine gesamte Lektion dem Thema „Lesen“ bzw. der italienischen Literatur, jedoch in sehr unterschiedlicher Weise. „Detto fatto 3“ bietet den SchülerInnen in sehr geballter Form einen Streifzug durch die italienische Literatur. „Chiaro! Der Italienischkurs B1“ verbindet in der Lektion „Sulla carta e sullo schermo“

Literatur und Film/Kino und schafft es somit, der in der heutigen Mediengesellschaft präsenten Idee von „multiliteracy“ näher zu kommen. Im Gegensatz dazu wirkt die thematische Aufbereitung in der Lektion „leggere“ in „Detto fatto 3“ altmodisch und wenig innovativ.

Aktualität der Texte und Inhalte (Kategorie 4): die zum Einsatz kommenden Texte bzw. die darin behandelten Inhalte sind in allen vier Lehrbüchern der jeweiligen Lektion entsprechend gut ausgewählt und können unter Berücksichtigung des Publikationsjahres durchwegs als aktuell beurteilt werden. Die literarischen Textausschnitte stammen zum Großteil von zeitgenössischen AutorInnen aus Italien. Besonders beliebt in den vier analysierten Lehrwerken sind Stefano Benni, Niccolò Ammaniti und Andrea de Carlo.

Lesen als eine der fünf Fertigkeiten (Kategorie 2): Unterschiede in der methodischen Herangehensweise mit Lesetexten, insbesondere mit literarischen Texten, konnten bei der Analyse der Lehrbücher ebenfalls verzeichnet werden. Der Umgang mit Literatur in „Linea diretta 2“ erfolgt stets nach ein und demselben Schema: Präsentation des Lesetextes mit Bild, zwei Fragen zum Globalverstehen und darauf aufbauend zwei Übungen zum Wortschatz oder zur Grammatik. Auch wenn dieses Lehrbuch durch die große Anzahl an literarischen Texten besticht, muss die immer wiederkehrende, monotone Methodik kritisiert werden. Ähnlich sieht es bei „Chiaro! Der Italienischkurs B1“ aus, wobei hier der literarische Text als Impuls für eine gesamte „unità didattica“ verwendet wird, d.h. Präsentation des Textes, Übungen zum Globalverstehen, Übungen zum selektiven Verstehen und abschließende, eigenständige Sprachanwendung. „Insieme B1 Austria“ konnte durch eine Abwechslung der von literarischen Texten ausgehenden Übungen zur Lesekompetenz punkten. Interaktive Übungen, bei denen auch die Mitarbeit der SchülerInnen gefragt ist, fielen besonders positiv auf. Kritikpunkt an dieser Stelle – und dies kann zweifellos wiederum auf die aktuellen Entwicklungen in Richtung „Kompetenz- und Outputorientierung“ zurückgeführt werden – ist die starke Tendenz, literarische Texte für das Üben von Lesetechniken und –strategien zu instrumentalisieren.

Maß der Kompetenz- und Outputorientierung (Kategorie 5): die zuletzt beschriebenen Resultate der Analysearbeit führen zu einem abschließenden Fazit. Der Paradigmenwechsel im derzeitigen Kompetenzdiskurs ist unaufhaltsam und die AutorInnen der aktuellen Lehrbücher für Italienisch müssen dem entsprechend entgegen. Einerseits versuchen sie nun, auf die bildungspolitischen Änderungen mit neuen Ideen in der Methodik (z.B. das gezielte Abprüfen der fünf Fertigkeiten anhand von Test-Items wie Multiple-Choice o.Ä.) zu reagieren und andererseits sind sie bemüht, die Literatur als wesentlichen Teil der italienischen Kultur beizubehalten. Ähnlich wie die LiteraturdidaktikerInnen müssen auch die PraktikerInnen, ergo die Lehrkräfte, einen Kompromiss eingehen: soll die Literatur weiterhin einen Platz im Fremdsprachenunterricht haben, muss bis zu einem gewissen Grad akzeptiert werden, dass neben Gebrauchstexten auch literarische Texte zum Kompetenztraining eingesetzt werden. Eine ausschließliche Instrumentalisierung der Literatur zu Spracherwerbszwecken darf jedoch nicht stattfinden. Dann läge es an den Lehrkräften, durch eigens didaktisierte Übungen die Literarizität eines Textes zu bewahren bzw. den SchülerInnen näher zu bringen.

4. Resümee

Die vorliegende Diplomarbeit zeigt, dass spätestens mit der Einführung der standardisierten kompetenzorientierten AHS-Reifeprüfung im Schuljahr 2014/2015 ein Paradigmenwechsel in der österreichischen Schulkultur stattgefunden hat. Begriffe wie „Kompetenz“, „Output“ oder „Transparenz und Vergleichbarkeit“ stehen im derzeitigen Bildungsdiskurs an der Tagesordnung. Diese starke Ausrichtung auf testbares Können und Wissen haben auch die im Rahmen meiner Diplomarbeit durchgeführten Untersuchungen diverser bildungspolitischer Dokumente belegt. Auch wenn der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) lediglich eine Orientierungshilfe für Fremdsprachenlehrende bzw. -lernende darstellen soll, ist sein Einfluss auf die gesetzlichen Rahmenbedingungen für den Fremdsprachenunterricht an einer AHS unumstritten. Die Kompetenzniveaus A1 bis C2, die „Ich-kann“-Deskriptoren oder die Domänen (Themenbereiche) sind sowohl im österreichischen Lehrplan für die erste bzw. zweite lebende Fremdsprache als auch in den Anforderungen für die Zentralmatura allgegenwärtig. Die Ergebnisse der Schulbuchanalyse haben darüber hinaus gezeigt, dass die Grundprinzipien des GERS (Fünf Fertigkeiten, kommunikative Kompetenz, autonomes Lernen) von den AutorInnen der aktuellen Italienisch-Lehrbücher praktisch umgesetzt werden.

Was sich bei all den Recherchearbeiten jedoch auch sehr schnell herausgestellt hat, ist der marginale Stellenwert, der Literatur im Zeitalter von Kompetenzorientierung und neuer AHS-Matura seitens der Bildungspolitik zugeschrieben wird. Im Lehrplan wird der Literatur und ihrer Funktion im Fremdsprachenunterricht in genau zwei Sätzen Aufmerksamkeit geschenkt. In den über 200-seitigen Ausführungen des GERS steht es um literarische Texte und ihrem Einsatz im Lernprozess durchaus noch schlechter. Zu guter Letzt hat auch die Analyse ausgewählter Testitems für die Lesekompetenz bei der Zentralmatura ergeben, dass literarischen Texten in Prüfungssituationen schon gar keine Bedeutung beigemessen wird.

Die im Theorieteil ausgeführten Aspekte eines innovativen fremdsprachlichen Literaturunterrichts und die didaktisch-methodischen Implikationen für die Unterrichtspraxis haben das große Potenzial literarischer Texte offen gelegt. Ein abwechslungsreicher, von der Lehrkraft gut vorbereiteter Umgang mit Literatur - und das haben auch einige in der Schulbuchanalyse näher betrachteten Lehrbuch-

Übungen bekräftigt - kann eine große Bereicherung für den Unterricht sein. Literarische Texte bieten den SchülerInnen durch den Entwurf von fremden Welten, mit den Lebens- und Denkweisen anderer Kulturen in Kontakt zu kommen. Darüber hinaus können literarische Werke als Modelltexte fungieren, und zwar in zweierlei Hinsicht: zum einen können die SchülerInnen durch die Lektüre für ihr persönliches Leben lernen (Erfahrungshaftigkeit) und zum anderen bieten literarische Texte ein einzigartiges sprachliches Potenzial. Aus lexikalischer und syntaktischer Sicht können solche Texte oft Phrasen und Redewendungen beinhalten, die SchülerInnen direkt im Kontext erfassen und lernen können. Zudem können neben der Lesekompetenz auch andere sprachliche Fertigkeiten entwickelt werden: Textausschnitte aus literarischen Werken lassen sich sehr gut als Ausgangspunkt für eine eigenständige, kreative Sprachproduktion - ob in mündlicher oder schriftlicher Form - einsetzen.

Damit die Literatur bei den derzeit unaufhaltsamen bildungspolitischen Entwicklungen nicht vollkommen aus dem Fremdsprachenunterricht verbannt wird, müssen die Lehrkräfte bis zu einem gewissen Grad einsehen, dass literarische Texte eben auch für den Erwerb von linguistischen Fähigkeiten oder dem Einüben von Lesestrategien, wie sie schließlich bei der neuen Zentralmatura gefragt sind, „instrumentalisiert“ werden. Dies lässt sich dadurch legitimieren, dass es sich hierbei um den Unterrichtsprozess und nicht um eine Prüfungssituation handelt und somit der/die Lehrer/in selbst entscheiden kann, ob der Ausgangstext lediglich für ein Kompetenztraining eingesetzt wird, oder ob dieser darüber hinaus noch in seiner inhaltlichen, kulturellen und literarischen Besonderheit näher erarbeitet wird.

Abschließend kann festgehalten werden, dass der Umgang mit Literatur im Fremdspracheunterricht letzten Endes die Lesefreude und das Interesse der SchülerInnen an der Fremdsprache wecken soll.

5. Bibliographie

Literatur:

ADOBATI Chantal – HAGER Manuela: Impulse zur Lektüre frankophoner Literatur. Grenzüberschreitung und Interaktion als Motivatoren zum interkulturellen Verstehen. In: TANZMEISTER, 2008, S. 339-361.

BAUSCH Karl-Richard (Hrsg.): Bildungsstandards auf dem Prüfstand: Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen, Narr Verlag, 2005.

BAUSCH Karl-Richard (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen (u.a.), Francke Verlag, 2003.

BECKER Norbert – HEINZ Helmut – LÜDERSEN Caroline: Einführung in die Lektüre italienischer literarischer Texte. Bamberg, C.C. Buchner Verlag, 2005.

BECKER Norbert: Problemfelder der unterrichtlichen Behandlung von literarischen Erstlektüren im Italienischunterricht. In: BECKER – HEINZ – LÜDERSEN, 2005, S. 5-21.

BEDENIK Judith: Lire, ça fait plaisir. Lesekompetenzen, Literaturdidaktik und konkrete Anwendungsmöglichkeiten für den Französischunterricht. Diplomarbeit, Universität Graz, 2013.

BENEDIKT Erich: Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen. Lehrpläne der Oberstufe, Band 3. Wien, Österr. Bundesverlag, 1989.

BREDELLA Lothar: Narratives und interkulturelles Verstehen. Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen, Narr Verlag, 2012.

BREDELLA Lothar: What makes reading literary texts pleasurable and educationally significant? In: Fremdsprachen Lehren und Lernen, Themenschwerpunkt: Lehren und Lernen mit literarischen Texten, 37. Jahrgang. Tübingen, Narr Verlag, 2008, S. 12-26.

BREDELLA Lothar: Die welterzeugende und die welterschließende Kraft literarischer Texte: Gegen einen verengten Begriff von literarischer Kompetenz und Bildung. In: BREDELLA - HALLET, 2007, S. 65-85.

BREDELLA Lothar: Bildungsstandards, Kerncurricula und bildungsrelevante Gegenstände. In: BAUSCH, 2005, S. 47-56.

BREDELLA Lothar: Literarisches und interkulturelles Verstehen. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen, Narr Verlag, 2002.

BREDELLA Lothar – HALLET Wolfgang (Hrsg.): Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung. Trier, WVT Verlag, 2007.

BREDELLA Lothar – BURWITZ-MELZER Eva: Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch. Tübingen, Narr Verlag, 2004.

BREDELLA Lothar – DELANOY Werner (Hrsg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen, Narr Verlag, 1999.

BURWITZ-MELZER Eva: Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen, Themenschwerpunkt: Lehren und Lernen mit literarischen Texten, 37. Jahrgang. Tübingen, Narr Verlag, 2008a, S. 3-11.

BURWITZ-MELZER Eva: Emotionen im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen, Themenschwerpunkt: Lehren und Lernen mit literarischen Texten, 37. Jahrgang. Tübingen, Narr Verlag, 2008b, S. 27-62.

BURWITZ-MELZER Eva: Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: BREDELLA – HALLET, 2007a, S. 127-157.

BURWITZ-MELZER Eva: Literarische Texte für junge Fremdsprachenlernende. In: HALLET – NÜNNING, 2007b, S. 219-238.

BURWITZ-MELZER Eva: Bildungsstandards auf dem Prüfstand. In: BAUSCH, 2005a, S. 57-66.

BURWITZ-MELZER Eva: Kompetenzen für den Literaturunterricht heute. Ein Beitrag zur standardorientierten Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen, Themenschwerpunkt: „Neokommunikativer“ Fremdsprachenunterricht. 34. Jahrgang, Tübingen, Narr Verlag, 2005b, S. 94-110.

CASPARI Daniela: Kreativitätsorientierter Umgang mit literarischen Texten – revisited. In: Praxis Fremdsprachenunterricht. Englisch, Französisch, Russisch; die Zeitschrift für das Lehren und Lernen fremder Sprachen, Heft 6. München, Oldenburg, 2005, S. 12-16.

CASPARI Daniela: Kreative Textarbeit als Beitrag zum Fremdverstehen. In: Fremdsprachenunterricht. FsU; die Zeitschrift für das Lehren und Lernen fremder Sprachen, Heft 2. Berlin, Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 2000, S. 81-86.

CASPARI Daniela: Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht. Theoretische Studien und unterrichtspraktische Erfahrungen. Frankfurt am Main – Wien (u.a.), Lang Verlag, 1994.

CHRIST Herbert: Bildungsstandards für eine neue Evaluationskultur? In: BAUSCH, 2005, S. 78-87.

DA FORNO Iolanda: Literatur in der Sprachaufbauphase. Erste Kontakte mit fiktionalen Texten. In: BECKER – HEINZ – LÜDERSEN, 2005, S. 30-38.

DAWIDOWSKI Christian (Hrsg.): Interkultureller Literaturunterricht: Konzepte - Modelle – Perspektiven. Hohengehren, Schneider-Verlag, 2006.

DECKE-CORNILL Helene – GEBHARD Ulrich: Ästhetik und Wissenschaft: Zum Verhältnis von literarischer und naturwissenschaftlicher Bildung. In: BREDELLA – HALLET, 2007, S. 11-29.

DECKE-CORNILL Helene – KÜSTER Lutz: Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung. Tübingen, Narr Verlag, 2014.

DE FLORIO-HANSEN Inez: Lesemotivation und Lesekompetenz. In: Fremdsprachenunterricht. Fsu; die Zeitschrift für das Lehren und Lernen fremder Sprachen, Heft 6. Berlin, Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 2003, S. 403-407.

DELANOY Werner: Literaturdidaktik als Zusammenspiel von Rezeptionsästhetik und Task-based-Learning. In: HALLET – NÜNNING, 2007, S. 107-119.

DIEHR Bärbel – SURKAMP Carola: Die Entwicklung literaturbezogener Kompetenzen in der Sekundarstufe I: Modellierung, Abschlussprofil und Evaluation. In: HALLET – SURKAMP – KRÄMER, 2015, S. 21-40.

EHLERS Swantje: Lesetheorien, Lesekompetenz und Narrative. In: BREDELLA – HALLET, 2007, S. 107-126.

EUROPARAT: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2. Berlin – Wien (u.a.), Langenscheidt, 2001.

FÄCKE Christiane: Fachdidaktik Französisch: eine Einführung. Tübingen, Narr Verlag, 2010.

FEHRMANN Georg (Hrsg.): Standards im Fremdsprachenunterricht: theoretischer Anspruch und schulische Wirklichkeit; Beiträge zur Tagung des FMF-Nordrhein am Institut für Romanische Philologie der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule am 23. September 2003 in Aachen. Bonn, Romanistischer Verlag, 2004.

FEHRMANN Georg: Qualitätssicherung im Französischunterricht durch Auswahl anspruchsvoller Texte. In: FEHRMANN, 2004, S. 125-155.

FROIDEVAUX Gèrald: Ein neuer Horizont für die Literatur im Fremdsprachenunterricht. In: Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik 8,1. Stuttgart, 2014, S. 33-45.

GARBE Christine: Texte lesen: Lesekompetenz – Leseverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation. Paderborn, Schöningh, 2010.

GLAAP Albert-Reiner – RÜCK Heribert: Literarisches Curriculum. In: BAUSCH, 2003, S. 133-137.

GRÜNEWALD Andreas: Förderung interkultureller Kompetenz durch Lernaufgaben. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen, Themenschwerpunkt: Kompetenzen konkret. 41. Jahrgang - 1, Tübingen, Narr Verlag, 2012, S. 54-71.

HALLET Wolfgang – SURKAMP Carola – KRÄMER Ulrich (Hrsg.): Literaturkompetenzen Englisch. Modellierung – Curriculum – Unterrichtsbeispiele. Seelze, Klett/Kallmeyer-Verlag, 2015.

HALLET Wolfgang – NÜNNING Ansgar (Hrsg.): Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik. Trier, WVT Verlag, 2007.

HALLET Wolfgang: Literatur und Kultur im Unterricht: Ein kulturwissenschaftlicher didaktischer Ansatz. In: HALLET – NÜNNING, 2007, S. 31-48.

HINZ Klaus: Schüleraktivierende Methoden im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Praxis Berlin, 43. Jahrgang, Heft 2. Berlin, Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 1996, S. 139-150.

HU Adelheid: Überlegungen zur Einführung von Bildungsstandards aus der Perspektive sprachlichen Lernens und Lehrens. In: BAUSCH, 2005, S. 123-131.

KOPPENSTEINER Jürgen – SCHWARZ Eveline: Literatur im DaF/DaZ-Unterricht. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Wien, Praesens-Verlag, 2012.

KUTY Margitta: Literatur für alle: Lesemotivation und Lesererziehung. In: HALLET – SURKAMP – KRÄMER, 2015, S. 56-66.

KROSCHEWSKI Annette – NÖTH Dorothea: Literarische Texte im Englischunterricht: Material- und Unterrichtsdigns. In: HALLET – SURKAMP – KRÄMER, 2015, S. 67-79.

KRUMM Hans-Jürgen: Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. In: BAUSCH, 2003, S. 138-144.

LEITZKE-UNGERER Eva (Hrsg.): Film im Fremdsprachenunterricht: Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung. Stuttgart, Ibidem-Verlag, 2009.

LUTJEHARMS Madeline (Hrsg.): Lesekompetenz. In Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen, Narr Verlag, 2010.

LUTJEHARMS Madeline: Der Leseprozess in Mutter- und Fremdsprache. In: LUTJEHARMS, 2010, S. 11-26.

MEYERS Peter: Methoden zur Analyse historisch-politischer Schulbücher. In: SCHALLENBERGER, 1976, S. 47-73.

MUKHERJEE Joybrato: Ist interkulturelles Lernen standardisierbar? Überlegungen am Beispiel der Behandlung Indiens im Englischunterricht. In: FEHRMANN, 2004, S. 75-88.

NIEWELER Andreas (Hrsg.): Fachdidaktik Französisch: Tradition – Innovation – Praxis. Stuttgart, Klett Verlag, 2008.

NOE Alfred: Die Literaturdidaktik im Fremdsprachenunterricht. Allgemeine Überlegungen und praktische Beispiele für Französisch und Italienisch. In: TANZMEISTER, 2008, S. 309-337.

NÜNNING Ansgar: Fremdverstehen und Bildung durch neue Weltansichten: Perspektivenvielfalt, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme durch Literatur. In: HALLET – NÜNNING, 2007, S.123-142.

NÜNNING Ansgar – SURKAMP Carola: Englische Literatur unterrichten. Grundlagen und Methoden, Band 1. Stuttgart, Klett/Kallmeyer-Verlag, 2006.

REIMANN Daniel: Italienische Jugendliteratur und ihre Verfilmung: Tre metri sopra il cielo und Notte prima degli esami. In: LEITZKE-UNGERER, 2009, S. 137-152.

REIMANN Daniel: Hörbücher im Literaturunterricht. In: Italienisch. Zeitschrift für italienische Sprache und Literatur. Verbandsorgan des Deutschen Italianistenverbandes e.V., Heft 60. Tübingen, Narr Verlag, 2008, S. 95-118.

SCHALLENBERGER Horst (Hrsg.): Zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Band 5 der Reihe Zur Sache Schulbuch. Kastellaun, Aloys Henn Verlag KG, 1976.

SCHÖGGL Stephanie: Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen im Italienischunterricht an österreichischen AHS (Ostösterreich) – ein radikaler Paradigmenwechsel. Zum aktuellen Umsetzungsprozess. Diplomarbeit, Universität Wien, 2013.

SCHRÖDER Konrad: Plenarvortrag: Standardsetzung im Fremdsprachenunterricht zwischen Bildungstheorie und Lebenspraxis. In: FEHRMANN, 2004, S. 13-30.

STUCK Elisabeth: Neue Ansätze im Literaturunterricht. Didaktische Grundlagen und Methoden. Mülheim an der Ruhr, Verlag an der Ruhr, 2008.

SURKAMP Carola: Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: HALLET – NÜNNING, 2007a, S. 89-106.

SURKAMP Carola: Zum Lesen und Schreiben motivieren und befähigen: Was literarische Texte für die Förderung von fremdsprachlichen Rezeptions- und Produktionskompetenzen leisten können. In: BREDELLA – HALLET, 2007b, S. 177-195.

TANZMEISTER Robert: Lehren, Lernen, Motivation. Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten. Wien, Praesens-Verlag, 2008.

VOLKMANN Laurenz: Förderung von Medienkompetenzen. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen, Themenschwerpunkt: Kompetenzen konkret, 41. Jahrgang – 1. Tübingen, Narr Verlag, 2012, S. 25-39.

WILD Katia: Schulung der Lesekompetenz im Französischunterricht. Ein Unterrichtsprojekt in einer 10. Klasse. In: Praxis Fremdsprachenunterricht. Englisch,

Französisch, Russisch; die Zeitschrift für das Lehren und Lernen fremder Sprachen, Heft 3. München, Oldenburg, 2005, S. 12-16.

Analysierte Schulbücher:

COLOMBO Federica et al.: Insieme B1 Austria. Linz, Veritas Verlag, 2013.

CONFORTI Corrado – CUSIMANO Linda: Linea diretta 2. Ein Italienischkurs für Fortgeschrittene. Ismaning, Hueber Verlag, 1997.

CONFORTI Corrado – CUSIMANO Linda: Linea diretta 2. Ein Italienischkurs für Fortgeschrittene, Lehrerhandbuch. Ismaning, Hueber Verlag, 1996.

DE SAVORGNANI Giulia – BERGERO Beatrice: Chiaro! Der Italienischkurs B1. Ismaning, Hueber Verlag, 2012.

RITT-MASSERA Laura – TRUXA Eleonora: Detto fatto 3. Wien, HPT Verlag, 2010.

Internetquellen:

BIFIE: Kompetenzen und Modelle. In: <https://www.bifie.at/node/49> [online 1]. (Stand: 23.04.2015)

BIFIE: Standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung lebende Fremdsprachen. Schulversuche 2013/14 – Überblick über Testmethoden. In: https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_ifs_testformate_sv_13-14_2013-06-20.pdf [online 2]. (Stand: 23.04.2015)

BIFIE: Feldtestungen. In: <https://www.bifie.at/node/82> [online 3]. (Stand: 04.05.2015)

BMBF: Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS. In: <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html> [online 4]. (Stand: 23.04.2015)

BMBF: Lehrplan Unterstufe – lebende Fremdsprache (erste, zweite). In: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs8_782.pdf?4dzgm2 [online 5]. (Stand: 23.04.2015)

BMBF: Lehrplan Oberstufe – lebende Fremdsprache (erste, zweite). In: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2 [online 6]. (Stand: 23.04.2015)

BM:UKK: Gemeinsamlernen. In: www.gemeinsamlernen.at, 2011 [online 7]. (Stand: 23.04.2015)

BUNDESKANZLERAMT – RECHTSINFORMATIONSSYSTEM: Gesamte Rechtsvorschrift für Bildungsstandards im Schulwesen, Fassung vom 23.04.2015. In: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006166> [online 8]. (Stand: 23.04.2015)

GOETHE-INSTITUT: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. In: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> [online 9]. (Stand: 23.04.2015)

KLIEME et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Bonn, 2007. In: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf [online 10]. (Stand: 24.04.2015)

MORGENJOURNAL: Deutschmatura fast ohne Literatur? In: <http://oe1.orf.at/artikel/387886>, 01.10.2014 [online 11]. (Stand: 29.04.2015)

ÖSZ: Kompetenzbeschreibungen für die zweite lebende Fremdsprache: Französisch, Italienisch, Spanisch – A2. Praxisreihe Heft 9. Graz, 2012. In: http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_9_2012_optimiert_web.pdf [online 12]. (Stand: 23.04.2015)

ÖSZ: Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis. Praxisreihe Heft 12. Graz, 2010. In: http://www.oesz.at/download/publikationen/Broschuere_interaktiv.pdf [online 13]. (Stand: 23.04.2015)

SCHMIDT-VIERTHALER Rosa: Plädoyer für Literatur: Die große Bildungslücke. In: http://diepresse.com/home/bildung/schule/3878580/Plaedyer-fur-Literatur_Die-grosse-Bildungslucke, 2014 [online 14]. (Stand: 23.04.2015)

6. Anhang

I. Kreative Verfahren der Literaturvermittlung nach Caspari²⁰³

Ansatz	Fremdsprachen- unterricht	Kreativitäts- förderung	Unterstützung kreat. Prozesse	Qualität der kreat. Schülerprodukte	Art der kreativen Schülerprodukte
1. kreativer Nachvollzug/ kreative Nachgestaltung	stark gesteuerter Sprach- erwerb/-anwendung, Wissenserwerb bzgl. lit. Mittel, Ausdrucks- schulung	produkt- orientiert	überwiegend kog- nitiv-analytisch	möglichst imitativ	Denkprodukte als Ergebnis mentaler Rezeption, eigene Schreibversuche
2. persönlichkeitsorien- tierter Ansatz	rel. ungesteuerter Sprach- erwerb/-anwendung, Förderung persönlichen Ausdrucks, Sensibili- sierung für lit. Mittel, Fremdverstehen	persönlich- keitsorien- tiert	überwiegend intuitiv-emotional, bei Weiterarbeit am eigenen Text auch analytisch	originell, persönlicher Ausdruck	Sprachprodukt, i.d.R. in schriftlicher Form
3. prozeßorientierter Ansatz der kreativen Um- und Neugestaltung	gesteuerter Spracherwerb/ Sprachanwendung, Reflexion der Normen von Sprache und Textsorten	prozeß- orientiert	spielerischer Cha- rakter: kognitiv-analy- tisch und intuitiv- emotional	möglichst originell	Sprachprodukt, i.d.R. in schriftlicher Form
4. prozeßorientierter Ansatz zum Ausbau der kreativen Rezipientenrolle/ produktive Reaktion auf Lektüre	Erwerb und Anwendung von sprachl., literar. und method. Wissen	prozeß- orientiert	kognitiv-analytisch und intuitiv-emotional	siehe a), b) und c)	verbale und nonverbale Produkte
bei Betonung des: a) individuellen, persön- lichen Charakters von Textverstehen	zusätzlich: Fremdverstehen	Schwerpunkt: Leserper- spektive	"	möglichst individuelle Auseinandersetzung mit dem Text	"
b) analytischen Charakters von Textverstehen	besonders: Anwendung von lit. und method. Wissen	Schwerpunkt: Textperspek- tive	Schwerpunkt: kognitiv-analytisch	Verarbeitung von Text- verstehen, Anwendung von lit. Wissen	"
d) kritischen Lesens	besonders: Einstellungs- änderung	Schwerpunkt: Umwelt- orientierung	Schwerpunkt: kognitiv-analytisch	kritische Auseinander- setzung mit lit. Text	"

II. Dynamische Fähigkeiten für die zweite lebende Fremdsprache laut BIFIE²⁰⁴

Gesprächsstrategien

1. Kann verbal und nonverbal (aber auch durch Körpersprache) zu erkennen geben, dass aktiv zugehört wird.
2. Kann nachfragen bzw. um Wiederholung oder langsames Sprechen bitten, wenn etwas nicht verstanden wird.
3. Kann Gesprächspartner/innen bitten, zu erklären oder genauer auszuführen, was soeben gesagt wurde.
4. Kann Gesprächspartner/innen bitten, bei Bedarf sprachlich weiterzuhelfen.
5. Versucht, sich mit Hilfe von Umschreibungen bzw. auch durch den Einsatz von Körpersprache verständlich zu machen, wenn ein Wort oder eine Ausdrucksweise gerade nicht zur Verfügung stehen.
6. Achtet auf verbale und nonverbale Signale von Gesprächspartner/innen, die zeigen, ob das Gesagte verstanden wurde oder nicht.
7. Kann sich in Diskussionen mit einfachsten Mitteln (auch nonverbal) Gehör verschaffen sowie Gesprächspartner/innen dazu anregen, ebenfalls etwas zu sagen.

²⁰³ Caspari, 1994, S. 230.

²⁰⁴ ÖSZ [online 12], S. 15-17.

Soziale Kompetenz

1. Kann in einer Gruppe arbeiten und dort eigene Ideen einbringen.
2. Kann es aushalten, wenn die Gruppe sich gegen den eigenen Standpunkt entscheidet.
3. Kann einschätzen, welche Rolle er/sie in einer Gruppe einnehmen will (Koordination/Moderation, Mitarbeit, Zuarbeit).
4. Kann in einer Gruppe eine für sich passende Rolle übernehmen (Koordination/Moderation, Mitarbeit, Zuarbeit).
5. Kann sich mit Gruppenmitgliedern auf die Rollenverteilung einigen und gemeinsam den Arbeitsprozess planen und durchführen.
6. Ist bereit, sich an vereinbarte Regeln zu halten.
7. Versucht, sich die eigenen Stärken bewusst zu machen und daraus Selbstvertrauen zu schöpfen.
8. Ist bereit, sowohl die eigenen persönlichen Stärken und Schwächen als auch die von Gruppenmitgliedern zu akzeptieren.
9. Kann Anerkennung aussprechen, anderen Mut machen und die Freude am gemeinsamen Erfolg teilen.
10. Kann auch gelegentlichen Misserfolg mittragen.
11. Bemüht sich, mit Gruppenkonflikten konstruktiv umzugehen (z. B. Konflikte auszuhalten, ausgleichend zu wirken, Lösungen vorzuschlagen, sich gegebenenfalls auch zurückzulehnen).
12. Versucht, sich in Gruppenmitglieder hineinzudenken bzw. einzufühlen, Verständnis für ihr Verhalten aufzubringen und dies auch mitzuteilen.
13. Kann Widerspruch und Kritik äußern, ohne zu verletzen.

Interkulturelle Kompetenz

1. Kann kulturelle Unterschiede zwischen dem eigenen Kulturkreis und jenem einiger anderer Länder erkennen und beschreiben.
2. Weiß, dass alltägliche Umgangsformen und Vorschriften, wie Verkehrsregeln, Tischsitten oder Körpersprache, kulturabhängig sind.
3. Kann erkennen, dass gesellschaftliche Einrichtungen und Traditionen der eigenen Kultur nicht allgemein gültig sind und versucht, jene anderer Kulturen zu verstehen (z. B. Kleidung, Speisen, Feiern von Festen, Schulsystem, Rechtssprechung).
4. Weiß, dass bestimmte Verhaltensweisen, z. B. Umgang mit räumlicher Nähe oder Lautstärke, je nach Kulturkreis anders erlebt werden und zu interkulturellen Missverständnissen führen können.
5. Interessiert sich für die Eigenheiten anderer Sprachen im eigenen Lebensumfeld (z. B. in der Klasse).
6. Weiß, dass manche Wörter und Wendungen nicht direkt in andere Sprachen übersetzbar sind und dass daher auch die sprachliche „Einteilung der Welt“ kulturell bedingt ist (z. B. dt. Bus – ital. *pullman* oder *autobus*; dt. Abend – fr. *soir* oder *soirée*; span. *gustar* – dt. gefallen oder schmecken).
7. Kann einige kulturelle Stereotype und Vorurteile benennen und kritisch in Frage stellen.

Sprachlernstrategien

1. Weiß, unter welchen Bedingungen Lernen am besten gelingt und kann die eigene Lernumgebung dementsprechend gestalten.
2. Kennt verschiedene Möglichkeiten, Wortschatz und Sprachstrukturen zu lernen, und kann eine Auswahl davon gezielt für sich selbst anwenden.
3. Nutzt verschiedene Sinneskanäle und Ausdrucksmöglichkeiten, wie Hören, Sehen, rhythmische Bewegung und Singen, um sich Texte und Sprachstrukturen einzuprägen.
4. Setzt nicht nur vertraute Lernstrategien ein, sondern ist experimentierfreudig und bereit, das eigene Repertoire zu erweitern.
5. Kann im Wörterbuch Wörter und Phrasen nachschlagen, sinnvoll auswählen und versucht, diese anzuwenden.
6. Kennt Techniken, um sich die Rechtschreibung schwieriger Wörter einzuprägen und aus dem Gedächtnis richtig niederzuschreiben.
7. Ist bereit, sich mit Hör- und Lesetexten weiter zu beschäftigen, auch wenn zunächst nur sehr wenig verstanden wird.
8. Ist bereit, schwierige Hör- und Lesetexte mehrmals durchzugehen, um Unbekanntes allmählich zu erschließen – ohne sofort im Wörterbuch nachzuschlagen.
9. Macht Nachsprechübungen und imitiert dabei Intonation und Aussprache des Sprachmodells.
10. Versucht manchmal zum Spaß, Selbstgespräche auch in der Fremdsprache zu führen.
11. Lernt gelegentlich Texte – auch selbst verfasste – auswendig, um Wörter, Strukturen und Phrasen im Langzeitgedächtnis zu verankern.
12. Speichert Texte auch mit multisensorischer Unterstützung ein, um sich Wortschatz und grammatische Strukturen anzueignen.

III. Fremdsprachliches Lesekompetenzmodell nach Burwitz-Melzer²⁰⁵

Motivation	Kognitive und affektive Kompetenzen	Interkulturelle Kompetenzen	Anschlusskommunikation	Reflexion	
1a) Die Lernenden sollen sich in ihrer Erwartungshaltung auf einen literarischen Text einstellen. Sie sollen in der Fremdsprache Hypothesen über seinen Inhalt, seine Charaktere und das Genre aufstellen.	1b) Bei einem ersten Kontakt mit dem Thema sollen ausführliche Hypothesen über seine Darstellung im Text in der Fremdsprache angestellt werden, die Relevanz des Textes für die Lernenden soll von ihnen erkannt werden.	1c) Sie sollen bei einem ersten Kontakt mit dem Text möglichst selbstständig fremdkulturelle Elemente, Werte und Konflikte im Text erkennen, benennen und diese mit eigenkulturellen Elementen, Werten und Konflikten in der Fremdsprache vergleichen können.	1d) Sie sollen – angeregt durch Titel oder Einband des Textes etc. – Hypothesen über das Thema des Textes mündlich oder schriftlich in der Fremdsprache äußern und dabei ihre Erfahrungen und ihr Weltwissen möglichst selbstständig einsetzen.	1e) Sie sollen in der Rückschau möglichst selbstständig erkennen, ob ihre Hypothesen richtig oder eher falsch waren und weshalb dies so ist. Das Gespräch soll in der Fremdsprache geführt werden.	Erwartungshaltung aufbauen und erhalten
2a) Die Lernenden sollen ihre Motivation möglichst selbstständig aufrecht erhalten können, auch wenn der Lese- und Arbeitsprozess nicht linear verläuft und ein gründliches mehrfaches Lesen erforderlich ist. Sie sollen in dieser Lese- und in den weiteren die Erkenntnis entwickeln, dass sie literarische Texte mit Hilfe ihres Weltwissens und ihrer persönlichen Erfahrungen entschlüsseln können.	2b) Sie sollen selbstständig automatisierte, hierarchieniedrige und strategisch-zielbezogene, hierarchiehöhere Leseprozesse bewältigen und dabei von der Phonem-Graphem-Ebene bis zur Ebene des Weltwissens alle Ebenen des Leseprozesses ihrem Sprachvermögen in der Fremdsprache entsprechend beherrschen, um ein globales und detailliertes Verständnis des Inhalts, der Charaktere und der zentralen Konflikte zu erreichen. Dazu sind sowohl kognitive wie auch affektive Kompetenzen wie Identifikation und Empathie nötig.	2c) Sie sollen beim Leseprozess selbstständig und in der Fremdsprache fremdkulturelle Elemente, Werte und Konflikte im Text erkennen und diese evtl. mit den eigenkulturellen Elementen, Werten und Konflikten vergleichen können. Sie sollen auch evtl. vorhandene Stereotype im Text erkennen können.	2d) Sie sollen über den Text, seine Bilder, seinen Inhalt, seine Charaktere und seine zentralen Konflikte selbstständig und in der Fremdsprache sprechen können. Dazu gehört es auch die Bedeutung dieser Faktoren im Klassenzimmer mündlich und schriftlich in der Fremdsprache auszuhandeln. Dabei ist es wichtig, dass sie lernen, die Meinung anderer anzuerkennen und zu tolerieren, wenn sie nicht der eigenen entspricht. Dazu gehört auch, dass sich die Lernenden mit Schülerinnen und Schülern aus anderen Kulturen in traditionellen oder Neuen Medien schriftlich oder mündlich über die gelesenen Texte respektvoll auseinander setzen und so einen zusätzlichen interkulturellen Lernprozess erleben.	2e) Sie sollen die Erkenntnisse aus dieser Lese- und in der Fremdsprache reflektieren und mit anderen, ähnlichen Lese- und Lernprozessen im fremdsprachlichen oder muttersprachlichen Literaturunterricht vergleichen können. Dazu gehört auch, die Meinung anderer anzuerkennen und zu tolerieren, wenn sie nicht der eigenen entspricht.	Simultankonstruktion I

²⁰⁵ Burwitz-Melzer, 2007a, S. 140-145.

Motivation	Kognitive und affektive Kompetenzen	Interkulturelle Kompetenzen	Anschlusskommunikation	Reflexion	Sinnkonstitution II
3a) Die Lernenden sollen ihre Motivation möglichst selbstständig aufrecht erhalten können, auch wenn der Lese- und Arbeitsprozess nicht linear verläuft und ein gründliches mehrfaches Lesen erforderlich ist. Sie sollen in dieser Lese- und in den weiteren Erkenntnis entwickeln, dass sie literarische Texte mit Hilfe ihres Weltwissens und ihrer persönlichen Erfahrungen entschlüsseln können. (wie 2a)	3b) Sie sollen rhetorische und gattungsspezifische Merkmale und deren Funktionen in einem fremdsprachigen literarischen Text selbstständig erkennen und in der Fremdsprache benennen können. Dabei sollten sie auch zwischen metaphorischem Sprachgebrauch und wörtlicher Bedeutung unterscheiden können und die Interpretationsweise des <i>close reading</i> in der Fremdsprache beherrschen, indem sie Stil, Syntax, Narrativik und Metaphern analysieren.	3c) Sie sollen spezielle fremdkulturelle Gattungs- und Strukturmerkmale des Textes möglichst selbstständig erarbeiten und in der Fremdsprache benennen können.	3d) Sie sollen über den Text, seine Bilder, seinen Inhalt, seine Charaktere und seine zentralen Konflikte selbstständig und in der Fremdsprache sprechen können. Dazu gehört es auch die Bedeutung dieser Faktoren im Klassenzimmer mündlich und schriftlich in der Fremdsprache auszuhandeln. Dabei ist es wichtig, dass sie lernen, die Meinung anderer anzuerkennen und zu tolerieren, wenn sie nicht der eigenen entspricht. Dazu gehört auch, dass sich die Lernenden mit Schülerinnen und Schülern aus anderen Kulturen in traditionellen oder Neuen Medien schriftlich oder mündlich über die gelesenen Texte respektvoll auseinander setzen und so einen zusätzlichen interkulturellen Lernprozess erleben. (wie 2 d)	3e) Sie sollen die Erkenntnisse aus dieser Lese- und in der Fremdsprache reflektieren und mit anderen, ähnlichen Lese- und Lernprozessen im fremdsprachlichen oder muttersprachlichen Literaturunterricht vergleichen können. Dazu gehört auch, die Meinung anderer anzuerkennen und zu tolerieren, wenn sie nicht der eigenen entspricht. (wie 2 e)	

Motivation	Kognitive und affektive Kompetenzen	Interkulturelle Kompetenzen	Anschlusskommunikation	Reflexion	Interkulturelle Kompetenzen fördern
4a) Die Lernenden sollen ihre Motivation möglichst selbstständig aufrecht erhalten können, auch wenn der Lese- und Arbeitsprozess nicht linear verläuft und ein gründliches mehrfaches Lesen erforderlich ist. Sie sollen in dieser Lese- und in den weiteren Erkenntnis entwickeln, dass sie literarische Texte mit Hilfe ihres Weltwissens und ihrer persönlichen Erfahrungen entschlüsseln können. (wie 2 a)	4b) Die Lernenden sollen fremdkulturelle Aspekte wie Kulturprodukte, Werte, Inhalte und Einstellungen, die im Text genannt werden, möglichst selbstständig erkennen und in der Fremdsprache benennen können. Die Lernenden sollen verstehen lernen, wie fremdsprachige literarische Werke als kulturelle Sinnträger enkodiert und dekodiert werden können.	4c) Sie sollen Perspektivenwechsel und -koordination auch in der Fremdsprache selbstständig vollziehen können, um die fremdkulturellen Charaktere, ihre Handlungen und Konflikte zu verstehen.	4d) Sie sollen fremdkulturelle Aspekte wie Kulturprodukte, Werte, Inhalte und Einstellungen aus dem Text mündlich und schriftlich in der Fremdsprache benennen und diskutieren können. Dabei sollten sie auch erklären können, wie diese Weltentwürfe zur Kommunikation mit anderen Menschen oder zur Klärung ihrer eigenen Ideen zur eigenen oder zu fremden Kulturen beitragen können.	4e) Sie sollen noch einmal die Perspektivenwechsel und die Perspektivenkoordination während der Textarbeit selbstständig und in der Fremdsprache reflektieren. Im Laufe dieses Bewusstwerdungsprozesses sollen sie über die eigenen Werte, evtl. Vorurteile und Einstellungen gegenüber der eigenen und fremden Kulturen nachdenken.	
5a) Die Lernenden sollen ihre Motivation möglichst selbstständig aufrecht erhalten können, auch wenn der Lese- und Arbeitsprozess nicht linear verläuft und ein gründliches mehrfaches Lesen erforderlich ist. Sie sollen in dieser Lese- und in den weiteren Erkenntnis entwickeln, dass sie literarische Texte mit Hilfe ihres Weltwissens und ihrer persönlichen Erfahrungen entschlüsseln können. (wie 2a)	5b) Die Lernenden sollen sich selbstständig mündlich oder schriftlich in der Fremdsprache Informationen beschaffen können über das literarische Werk selbst, seinen Autor, seinen Inhalt sowie seine Interpretation. Dabei sollen auch ohne Anleitung traditionelle Medien und Materialsammlungen wie Bibliotheken und neue Medien in der Zielsprache benutzt werden.	5c) Sie sollen sich über spezielle fremdkulturelle Informationen, die im Text gegeben werden, selbstständig und in der Fremdsprache informieren können.	5d) Sie sollen ihre Recherche-Ergebnisse umfassend, selbstständig und in der Fremdsprache präsentieren können. Sie sollen über ihre Recherche-Ergebnisse miteinander in der Fremdsprache reden können, diese vergleichen und auch durch zusätzliche Informationen ergänzen können.	5e) Sie sollen die Ergebnisse und Erfahrungen dieses Lernprozesses mündlich und schriftlich möglichst selbstständig in der Fremdsprache ausdrücken können.	Recherchekompetenzen fördern

Motivation	Kognitive und affektive Kompetenzen	Interkulturelle Kompetenzen	Anschlusskommunikation	Reflexion	Eigene Textproduktion
6a) Die Lernenden sollen, angeregt durch den Originaltext, Motivation zum Verfassen eigener Texte in der Fremdsprache entwickeln.	6b) Sie sollen ihren fremdsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten entsprechend möglichst selbstständig und in der Fremdsprache eigene fiktionale Texte nach Modellen oder auch ohne Modelle erstellen können.	6c) Sie sollen evtl. auch fremdkulturelle Inhalte oder Struktur- und Gattungsmerkmale bei der eigenen Textproduktion beachten.	6d) Sie sollen die verfassten Texte in der Fremdsprache vorstellen und ausführlich diskutieren können.	6e) Sie sollen die Ergebnisse und Erfahrungen dieses Lernprozesses mündlich und schriftlich in der Fremdsprache ausdrücken können.	
7a) Die Lernenden sollen die Bereitschaft entwickeln, den Text selbstständig und in der Fremdsprache vorzulesen, vorzuspielen oder in einer Theateraufführung darzustellen.	7b) Die Lernenden sollen den Originaltext in der Klasse oder darüber hinaus nach ausreichenden Proben vorlesen, vortragen oder aufführen können, wobei Länge und Komplexität des Vortrags (der Aufführung) vom Leistungsvermögen der Lerngruppe abhängen.	7c) Sie sollen möglichst selbstständig fremdkulturelle Inhalte beim Vortrag beachten und darstellen können.	7d) Sie sollen nach dem Vortrag oder der Aufführung möglichst umfassend und selbstständig in der Fremdsprache Kritik zum Vortrag äußern können.	7e) Sie sollen die Ergebnisse und Erfahrungen der Aufführung mündlich und schriftlich in der Fremdsprache reflektieren können.	Vorträge und Aufführungen

IV. Analysebögen (Schulbuchanalyse)

Kontextanalyse:

Schulbuchtitel:	Linea diretta 2
Verlag:	Hueber Verlag (Deutschland)
AutorInnen:	Corrado Conforti, Linda Cusiamo
Erscheinungsjahr/Auflage:	1997
Zielgruppe:	Erwachsenenbildung, Sekundarstufe II
Kompetenzniveau:	B1

Hypothesen:

Kategorie 1: Bezug zum GERS

Ein starker Einfluss des GERS ist nicht zu vermerken.

Kategorie 2: Lesen als eine der Teilfertigkeiten

Lesetexte dienen in erster Linie der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Thema der Lektion; eine Überprüfung der Lesekompetenz durch Testformate wie Multiple-Choice findet selten bis gar nicht statt.

Die methodische Gestaltung von Lesetexten läuft nach ein und demselben Schema ab.

Kategorie 3: Präsenz der italienischen Literatur

Der italienischen Literatur wird im Allgemeinen ein großer Stellenwert zugeschrieben. Die Literarizität der Texte geht nicht verloren.

Die methodische Gestaltung beim Einsatz von Literatur läuft nach ein und demselben Schema ab.

Kategorie 4: Aktualität der Texte und Inhalte

Unter Berücksichtigung des Erscheinungsjahres können die Texte als aktuell angesehen werden.

Kategorie 5: Maß der Kompetenz- und Outputorientierung

Das Lehrbuch unterliegt noch nicht dem Trend der Kompetenz- und Outputorientierung.

Kontextanalyse:

Schulbuchtitel:	Chiaro! Der Italienischkurs B1
Verlag:	Hueber Verlag (Deutschland)
AutorInnen:	De Savorgnani Giulia, Bergero Beatrice
Erscheinungsjahr/Auflage:	2012
Zielgruppe:	Erwachsenenbildung, Sekundarstufe II
Kompetenzniveau:	B1

Hypothesen:

Kategorie 1: Bezug zum GERS

Ein starker Einfluss des GERS ist zu vermerken.

Kategorie 2: Lesen als eine der Teilfertigkeiten

Lesetexte dienen in erster Linie der Einübung von Lesestrategien.

Die Lesekompetenz wird in Form von Testformaten wie Multiple-Choice etc. überprüft.

Die methodische Gestaltung von Lesetexten ist vielfältig.

Kategorie 3: Präsenz der italienischen Literatur

Der italienischen Literatur wird ein sehr geringer Stellenwert zugeschrieben.

Literarische Texte dienen als Impuls für eine gesamte „unità didattica“.

Die Literarizität der Texte geht aufgrund der methodischen Gestaltung (Testformate) Großteils verloren.

Kategorie 4: Aktualität der Texte und Inhalte

Für aktuelles Textmaterial wird gesorgt.

Kategorie 5: Maß der Kompetenz- und Outputorientierung

Das Lehrbuch unterliegt sehr stark dem Trend der Kompetenz- und Outputorientierung.

Kontextanalyse:

Schulbuchtitel:	Detto fatto 3
Verlag:	HTP Verlag (Österreich)
AutorInnen:	Ritt-Massera Laura, Truxa Eleonora
Erscheinungsjahr/Auflage:	2010
Zielgruppe:	Erwachsenenbildung, Sekundarstufe II
Kompetenzniveau:	B1

Hypothesen:

Kategorie 1: Bezug zum GERS

Ein Einfluss des GERS ist zu vermerken.

Kategorie 2: Lesen als eine der Teilfertigkeiten

Lesetexte dienen in erster Linie der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Thema der Lektion; selten kommt es zu einer Überprüfung der Lesekompetenz durch Testformate wie Multiple-Choice.

Die methodische Gestaltung von Lesetexten ist sehr vielfältig.

Kategorie 3: Präsenz der italienischen Literatur

Der italienischen Literatur wird im Allgemeinen ein großer Stellenwert zugeschrieben. Eine gesamte Lektion widmet sich in sehr konzentrierter Form der italienischen Literatur.

Kategorie 4: Aktualität der Texte und Inhalte

Das verwendete Textmaterial kann als aktuell beurteilt werden.

Kategorie 5: Maß der Kompetenz- und Outputorientierung

Das Lehrbuch unterliegt noch nicht dem Trend der Kompetenz- und Outputorientierung.

Kontextanalyse:

Schulbuchtitel:	Insieme B1 Austria
Verlag:	Veritas-Verlag (Österreich)
AutorInnen:	Colombo Federica et al.
Erscheinungsjahr/Auflage:	2013
Zielgruppe:	Sekundarstufe II (AHS)
Kompetenzniveau:	B1

Hypothesen:

Kategorie 1: Bezug zum GERS

Ein starker Einfluss des GERS ist zu vermerken.

Kategorie 2: Lesen als eine der Teilfertigkeiten

Die Teilfertigkeit Lesen wird im Sinne einer „gleichen Gewichtung aller Fertigkeitsbereiche“ ausreichend gefördert.

Die methodische Gestaltung von Lesetexten ist sehr vielfältig.

Testformate werden zur gezielten Förderung der Lesestrategien eingesetzt.

Kategorie 3: Präsenz der italienischen Literatur

Die italienische Literatur kommt nicht zu kurz. Eine Verbindung zwischen Literatur und neuen Medien wird angestrebt.

Kategorie 4: Aktualität der Texte und Inhalte

Das verwendete Textmaterial kann als sehr aktuell beurteilt werden. Neue Medien (Computer, Internet etc.) werden integriert.

Kategorie 5: Maß der Kompetenz- und Outputorientierung

Das Lehrbuch unterliegt dem Trend der Kompetenz- und Outputorientierung, zeigt jedoch auch innovative Ansätze aus der Literaturdidaktik.

V. Themenübersicht in Detto fatto 3²⁰⁶

Temi	donne	cinema	mangiare	italiano	soldi/lavoro
Amare la musica	3E Carmen Consoli 9C Laura Isenenghi	3D L'ultimo bacio 8C Bellissima			
Comprare made in Italy			1C Prodotti e gusti 3E Parmigiano reggiano		7B Sergio, laureato al call center 7D Bisogna arrangiarsi
Crescere	4 Angela Randazzo 8A Problemi di ragazze		8C Vizi degli italiani		3A Servizio civile 4B Gioco di ruolo 4E Professioni nell'UE 6 Paghettia
Superare i confini	4A Animatrice al babyhotel		2C Dolci differenze 9A Turisti non per caso	5A Imparare l'italiano 4B Famiglie bilinguali	7A Investimenti italiani in Austria 8 Ragazze alla pari 9A Turisti non per caso
Essere una famiglia	4A Nonni babysitter 7C Mamma 8D Donne e matrimonio 9B Tre donne		10A La corretta alimentazione	2A Lessico familiare	
Viaggiare per l'Italia			8 Slowfood	6 Lingua italiana 6B Dialetti 6E Tu e Lei	
Leggere	9 Margaret Mazzantini	5E Io non ho paura			
Andare al cinema	5A Giovanna Mezzogiorno				
Capire la mafia	3 Finestre accese			2 Glossario mafia 6A Ninnanna,	
Vivere d'arte				5A Blog di Alessia	2 Guide turistiche
Anhang					Curriculum Forum, Lettera commerciale

Temi	politica/ criminalità/mafia	leggere	scuola	giovani	amore
Amare la musica	5A La ballata del Miché			6 50 special 8D Suonare uno strumento	3D L'ultimo bacio, 5A La ballata del Miché
Comprare made in Italy	6E La Lega e la Lira 7A Povera Italia?			5 Scooter 7D Bisogna arrangiarsi	3B Pubblicità
Crescere	2A Riforma Moratti	5D Testi sull'amore	2 Riforma del sistema scolastico	7 Vestirsi giovani 8 Problemi di ragazzi 10A Viaggiare interrail	5A Amore in chat 5B Sessualità on-line
Superare i confini	6 Unione Europea		2A Scambio scolastico 5 Studiare le lingue	8 Ragazzi alla pari	
Essere una famiglia	3B Politica e natalità	7A Dizionarioetto 11 Famiglia		5B Fratelli e sorelle 6A Telefono azzurro	6B Divorzio
Viaggiare per l'Italia	5A Padania 5C Partiti politici 9 Legambiente 11 Immigrazione 12 Ponte di Messina		4 Scuola di Arzano	5B Fare i politici 6D Linguaggio dei giovani	
Leggere	5 Io non ho paura 6 Storia di un rapito			6 Storia di un rapito	7 Ho voglia di te
Andare al cinema	13 Da cinema della mafia a centro culturale			9 Il grande coconero	10A Pomiciata al cinema
Capire la mafia	10 Organi dello stato 11 Europa e criminalità	3 Finestre accese		4 Giovani di Scampia 14 Gioco	
Vivere d'arte	6 Caravaggio 12A Furti d'arte		5B Insegnare l'arte		
Anhang	Artrapping Provenzano	Generazione 1000€		Diario Monologo interiore Caro Delio	Lettera al giornale

²⁰⁶ Ritt-Massera, 2010, S. 170f.

VI. Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Frage, ob ein Lesen bzw. sich Auseinandersetzen mit fremdsprachlicher Literatur im Italienischunterricht an einer AHS unter dem aktuellen Einfluss von Bildungsstandards und standardisierter kompetenzorientierter Reifeprüfung noch möglich ist. In den letzten Jahren wurde ein Paradigmenwechsel eingeleitet: BildungspolitikerInnen plädieren immer mehr für ein vergleichbares und transparentes Schulsystem, das sich durch objektiv evaluierbare Leistungen auszeichnet. Die mit dem Schuljahr 2014/2015 eingeführte Zentralmatura folgt dieser Kompetenz- und Outputorientierung. Was zählt sind testbare „skills“, die Inhalte spielen nur mehr eine sekundäre Rolle. Literarische Texte haben in einem durch die bildungspolitischen Entwicklungen veränderten Fremdsprachenunterricht einen schweren Stand. Welchen Stellenwert nimmt die Literatur heutzutage im schulischen Kontext überhaupt noch ein? Und können literarische Texte als Träger von wertvollem Bildungsgut im Fremdsprachenunterricht noch überleben?

Im Theorieteil werden zweierlei übergeordnete Aspekte behandelt. Zum einen werden die wesentlichen Themengebiete der Literaturdidaktik und daraus resultierend mögliche Überlegungen zur Umsetzung in der Unterrichtspraxis (z.B. Handlungs- und Produktionsorientierung, Interkulturelle Kompetenz, Ästhetisch-literarische Kompetenz) thematisiert. Zum anderen werden die neuesten bildungspolitischen Entwicklungen (Österreichischer Lehrplan, GERS, Kompetenzbeschreibungen für die zweite lebende Fremdsprache laut BIFIE, Bestimmungen der neuen AHS-Matura) vor dem Hintergrund des aktuellen Kompetenzdiskurses skizziert.

Im Praxisteil erfolgt anschließend eine Analyse der im Theorieteil beschriebenen bildungspolitischen Rahmenbedingungen für den Fremdsprachenunterricht an einer AHS. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Lesekompetenz und den Stellenwert literarischer Texte gelegt. Ein noch differenzierteres Bild über die Rolle von Literatur im Fremdsprachenunterricht können die Ergebnisse einer Schulbuchanalyse bzw. eines Schulbuchvergleiches bieten. Die Analyse von vier bewusst ausgewählten Italienisch-Lehrbüchern (Linea diretta 2, Chiaro! Der Italienischkurs B1, Detto fatto 3, Insieme B1 Austria) mit unterschiedlichen Publikationsjahren und Verlagen hat einige Besonderheiten und Unterschiede bei der methodisch-

didaktischen Aufbereitung von literarischen Texten aufgezeigt. Unter Berücksichtigung des Erscheinungsjahres der Lehrwerke konnte ein gewisser Trend festgestellt werden: während vor zwanzig Jahren der Literatur noch ein größerer Stellenwert zugeschrieben wurde, ist seit Beginn des 21. Jahrhunderts insbesondere wohl aufgrund bildungspolitischer Neuentwicklungen eine Abkehr von Literatur im schulischen Kontext zu verzeichnen. Erst in den letzten Jahren versuchten die LehrbuchautorInnen, vermehrt literarische Texte – wenn auch angepasst an die neuen bildungspolitischen Anforderungen – in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren. Eine gewisse Annäherung zwischen Literaturdidaktik und Bildungspolitik, ergo zwischen Bildung und Kompetenz, wird nötig sein, um die Literatur nicht vollkommen aus der Schule zu verbannen.

VII. Riassunto in italiano

Il ruolo ed il valore didattico della letteratura per l'insegnamento odierno della lingua italiana, nel confronto con il più generale orientamento alle competenze anche nell'esame di maturità

Introduzione

Negli ultimi quindici anni il sistema scolastico in Austria ha subito grandi trasformazioni da parte della politica nazionale ed europea in tema d'istruzione. Nel 2004 in Austria è entrato in vigore un nuovo programma ministeriale per i licei. Per l'insegnamento delle lingue straniere il percorso didattico risulta fortemente influenzato dal Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (brevemente detto QCER), il più famoso modello di riferimento per chi insegna o impara una lingua straniera europea. L'intento di rendere trasparenti e comparabili i diversi sistemi didattici e formativi ha creato, come conseguenza, un altro sviluppo in Austria: l'introduzione degli standard formativi nel 2009. Il cambiamento più recente riguarda la riforma dell'esame di maturità. Anche se sarà realizzata per la prima volta al termine dell'anno scolastico in corso (2014/2015), la nuova forma dell'esame soprannominata in tedesco "Standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung" è già oggetto di critica. Infatti non è più prevista una valutazione globale della preparazione scolastica degli studenti: risulterà invece prevalente l'orientamento alle concrete competenze acquisite ed alla loro utilizzazione.

Senza dubbio queste nuove tendenze comportano anche un cambiamento di prassi: di conseguenza i professori tendono a preparare i loro allievi in relazione alle esigenze del nuovo esame di maturità, insegnando strategie di lettura oppure l'utilizzo di diversi tipi di testi per la ricezione e per la produzione scritta. Nelle discussioni sulle competenze e abilità degli studenti c'è un elemento che sembra perdere sempre di più il suo valore didattico: la letteratura. Al momento predomina l'impressione che i testi letterari non vengano più adoperati per l'apprendimento di una lingua straniera oppure che vengano strumentalizzati soltanto per obiettivi linguistici. Il messaggio profondo di un testo letterario, il suo patrimonio di cultura ed il suo impatto emozionale per il lettore, attualmente non vengono più considerati.

Prendendo spunto da questi recenti cambiamenti l'obiettivo della seguente tesi di laurea è quello di esaminare il ruolo della letteratura nell'insegnamento di una lingua straniera, più precisamente della lingua italiana. Quale valore didattico viene attribuito ai testi letterari? E se l'insegnamento si incentra sempre di più sulle competenze, la letteratura come elemento fondamentale di una lingua e cultura straniera, in futuro sparirà dalla scuola?

Nel primo capitolo, che costituisce la parte teorica, vengono presentati questi cambiamenti a livello politico verso un orientamento alle competenze nell'ambito didattico. Prima di tutto sembra importante trovare una definizione del termine "competenza". Inoltre vengono analizzati alcuni documenti che condizionano o regolano l'insegnamento dell'italiano in un liceo austriaco: il piano di studio, il QCER, le norme per il nuovo esame di maturità e le indicazioni delle competenze per la seconda lingua straniera da parte dell'istituto ministeriale per l'istruzione (BIFIE). Tuttavia non sono soltanto le scelte politiche e amministrative che sembrano influenzare l'insegnamento della letteratura nella scuola austriaca. A partire dagli anni '70 lo studio della letteratura ha sviluppato anche nuovi concetti per un insegnamento innovativo della lingua italiana sulla base di testi letterari. Alcune di queste idee vengono esposte anche nella parte teorica.

La seconda parte della tesi mette l'accento sull'analisi dei medesimi documenti, focalizzando l'attenzione sul ruolo della letteratura e sulle capacità di lettura che ne derivano. Per avere un'idea più approfondita della funzione formativa della letteratura vengono analizzati anche quattro manuali d'italiano per l'insegnamento nei licei. Le proposte didattiche da parte degli autori, i testi input e le metodologie utilizzate possono confermare il valore didattico della letteratura nell'insegnamento odierno dell'italiano.

Parte teorica

L'insegnamento di una lingua straniera nella scuola deve i suoi rinnovamenti a diversi sviluppi negli ultimi cinquanta anni: l'avvento dell'approccio comunicativo, gli influssi della pedagogia, della sociolinguistica e della linguistica pragmatica. A partire dagli anni '70 nacque una nuova corrente letteraria, il cui membro più famoso fu il linguista tedesco Lothar Bredella. Tale corrente letteraria prevede un concetto interattivo della

comprensione di un testo letterario: in altre parole pone l'accento sul processo di ricezione, cioè l'interazione ed il rapporto reciproco tra il testo (oggetto) e il lettore (soggetto). La lettura è un processo attivo, in cui il significato di un testo letterario si realizza solo nell'osmosi tra oggetto e soggetto. Questo mutamento di prospettiva ha avuto come conseguenza nuove modalità di educazione letteraria. Dalla classica forma d'analisi (un'analisi dei tratti biografici, del contesto storico, delle figure retoriche, ecc.) si è passati ad attività creative e produttive che richiedono anche l'impegno attivo degli alunni. Lo sviluppo degli approcci comunicativi favorisce anche queste idee innovative. Il fatto che l'allievo sia coinvolto personalmente nel processo di lettura, contribuisce in modo efficace alla comprensione. Vengono considerati particolarmente appropriati gli esercizi nei quali vengono stimolati tutti i sensi (il cervello, il cuore e la mano). Inoltre i docenti propongono una produzione orale o scritta sulla base del testo di riferimento: infatti trasformare l'input in un output, cioè in un prodotto creato da se stessi, rafforza la comprensione e l'acquisizione duratura.

Nella ricerca delle funzioni della letteratura nell'insegnamento di una lingua straniera e delle finalità perseguite per un'educazione letteraria, possiamo subito rilevare il suo valore straordinario. In aggiunta alle capacità di lettura e di analisi che si possono allenare anche tramite altri generi di testi (descrittivi, espositivi o argomentativi) vengono messi in primo luogo gli aspetti interculturali grazie ai quali un testo letterario si adatta all'insegnamento di una lingua straniera. I testi letterari, infatti, contengono sempre delle informazioni sulla cultura della lingua di origine. In questo caso, oltre ad offrire agli allievi un bagaglio informativo sulla cultura straniera, il vantaggio più considerevole sta nel fatto che un testo letterario (soprattutto quello narrativo) rappresenta mondi diversi e sconosciuti. Può accadere che questi testi comprendano anche opinioni diverse e modi di comportarsi e di pensare differenti da quelli della propria cultura: in tal modo maschi e femmine vengono stimolati ad avvicinarsi alla cultura straniera ed a cercare di identificarsi con i suoi rappresentanti, anche se tale atteggiamento non significa abbandonare la propria opinione. Si tratta piuttosto di uno scambio di prospettive, cioè di un confronto e qualche volta persino anche di un conflitto tra i diversi punti di vista. L'applicazione di questo comportamento acquisito in classe in base ai testi letterari, ma successivamente applicato in reali situazioni comunicative, è uno dei fini principali dell'istruzione. Come si vede, non sono solo le abilità cognitive ma anche quelle emozionali e riflessive

(l'empatia, il rispetto verso altre culture, la diminuzione degli stereotipi) che si sviluppano attraverso il lavoro con i testi letterari: è pertanto ragionevole ritenere che la letteratura funga da portatrice di valori di cultura e di umanità.

La cosiddetta competenza letteraria è un'altra abilità che si trasmette grazie all'insegnamento dei testi letterari. Premesso che il contenuto di un testo (letterario) non debba essere separato dalla forma, gli studenti nella lettura e nell'analisi devono rispettare anche la funzione poetica, cioè le specificità linguistiche e gli aspetti formali (l'angolatura narrativa, lo stile rappresentativo) che possono contenere anche elementi necessari per capire il messaggio più profondo del testo. Certamente non si deve dimenticare che in Austria l'italiano è la terza lingua straniera insegnata nei licei (dopo l'inglese e il francese). Nei pochi anni di insegnamento della lingua italiana l'obiettivo principale non è quello di raggiungere una competenza letteraria ma di ottenere una sufficiente competenza comunicativa.

Il processo di lettura in una lingua straniera si distingue da quello nella madrelingua: le difficoltà linguistiche interessano soprattutto il livello grafonico, lessicale e sintattico. Per questo motivo gli studenti devono disporre di varie strategie di lettura affinché la lettura del testo e la comprensione del suo messaggio riescano. Gli studenti possono sottolineare parole chiavi, omettere espressioni sconosciute oppure attivare le preconcoscenze linguistiche ed enciclopediche, oltre agli schemi già memorizzati: richiamare alla mente i propri ricordi ed esperienze può certamente aiutare a capire il testo. Quest'ultima riflessione sulla gestione delle conoscenze e sull'elaborazione delle informazioni ci conduce alla considerazione che il processo di lettura consiste sia in un modello "top-down" (dal generale al dettaglio) che in un modello "bottom-up" (dal dettaglio al generale) che corrisponde al concetto interattivo della comprensione di Lothar Bredella. L'unione delle informazioni tratte dal testo (bottom up) e delle conoscenze personali che il lettore porta alla lettura (top down) determinano la comprensione del significato.

Per quanto riguarda l'attuazione in classe del percorso didattico, gli insegnanti devono prendere in considerazione una serie di criteri su come organizzare una lezione finalizzata alla formazione letteraria (obiettivi, metodi, ecc.). Prima di scegliere un testo occorre rispettare il livello linguistico e l'età degli studenti, assieme

ad altri tre parametri che giocano un ruolo importante e cioè la lunghezza, il lessico e la terminologia del brano proposto. Alla fine sarà compito del docente, che conosce i suoi allievi al meglio, decidere se usare un testo originale e autentico (i generi preferiti sono racconti brevi, novelle, gialli, fiabe o canzoni) con il rischio di eventuali difficoltà di comprensione ma con l'indiscutibile vantaggio di poter trarre un significato profondo oppure ricorrere - in alternativa - a testi facilitati e adatti al livello linguistico della classe. Le collane più diffuse dei cosiddetti "testi facili" sono: "Italiano facile" (Casa editrice "Alma edizioni" con sede a Firenze), "Imparare leggendo" (Casa editrice "Cideb" con sede a Genova) e "Easy Readers" (Casa editrice tedesca "Klett").

Considerato che c'è un nesso diretto tra la capacità e la motivazione alla lettura, bisogna scegliere brani che rispondano agli interessi degli studenti. Gli insegnanti propongono temi avvincenti e divertenti che stimolano il piacere della lettura e che suscitano la partecipazione attiva dei discenti, oppure suggeriscono questioni interculturali. In relazione alla scelta del genere di testo, si deve parlare anche dell'uso dei nuovi media in ambito scolastico. Grazie allo sviluppo tecnologico dei mezzi di comunicazione i canoni didattico-letterari hanno sperimentato una nuova apertura: l'integrazione didattica con audiolibri oppure film fornisce la possibilità di rendere le lezioni più coinvolgenti e interessanti. Il piano di studio prescrive anche la cosiddetta competenza mediale e gli insegnanti devono sensibilizzare gli studenti a utilizzare opportunamente i nuovi media.

L'attività di pianificazione deve essere attuata anche secondo criteri metodologici. L'approccio più frequente è rappresentato da una miscela tra esercizi linguistico-analitici che richiedono conoscenze cognitive e tecniche creative e produttive che favoriscono l'apprendimento attivo ed il coinvolgimento emotivo degli studenti. Gli esercizi vengono suddivisi in tre categorie, in relazione a quando vengono inseriti in classe: "pre-reading activities", "while-reading activities" e "post-reading activities". La prima fase della pre-lettura serve a indirizzare l'attenzione degli studenti al contenuto del testo. Sarebbe raccomandabile chiedersi quanto e che cosa si conosce già dell'argomento trattato nel testo. Si può riflettere sul titolo oppure si possono formulare delle ipotesi sull'andamento della storia. Durante la lettura potrebbe essere opportuno fermarsi ad un certo punto e riconsiderare il processo di elaborazione del

testo. Dopo la lettura si svolge la fase di discussione, di controllo in plenum e del reimpiego creativo: gli studenti possono reinterpretare il contenuto del testo di riferimento, cambiando l'angolatura narrativa oppure il genere del testo.

Negli ultimi decenni si è manifestato un cambiamento del ruolo dell'insegnante che oggi non rappresenta più il professore onnisciente con una didattica frontale, ma è piuttosto un animatore esperto e qualificato, che guida il processo di lettura e di analisi e che attiva negli studenti i meccanismi necessari per l'apprendimento. Siccome non si tratta più di un'analisi convenzionale di un testo, che a causa dell'oggettività e della confrontabilità dei risultati è facile da valutare, il compito oggi più complesso e difficile per il docente è la valutazione dei lavori produttivi e creativi degli studenti. Una forma di valutazione che assume sempre più grande importanza è il cosiddetto portfolio, una raccolta di testi scritti dallo studente che racconta la storia del suo progresso e dei suoi sforzi. Grazie ad un portfolio ben formulato, non solo il professore può avere un'idea del profitto scolastico dell'alunno, ma anche l'alunno con una autovalutazione ha la possibilità di riflettere sulla qualità del suo lavoro.

Dopo aver descritto alcuni aspetti dell'educazione letteraria, vanno adesso chiariti i diversi indirizzi didattici che influenzano la prassi in classe e prima di tutto bisogna definire il concetto di competenza. La definizione più diffusa nei paesi tedeschi è quella dello psicologo Franz Emanuel Weinert, il quale afferma che una persona competente è in grado di richiamare una combinazione di capacità cognitive, tendenze motivazionali, orientamento personale ai valori e un comportamento sociale nelle varie situazioni.

Il piano di studio per i licei: entrato in vigore nel 2004, l'attuale piano di studio è il fondamento legislativo per l'insegnamento nei licei austriaci. Dopo un'introduzione globale (principi didattici, finalità istituzionali, programmazione nei vari ordini di scuola) l'ultimo capitolo si riferisce esplicitamente alle diverse materie oggetto di studio. L'influsso del QCER sui programmi per le lingue straniere è indiscutibile, come si può vedere fra l'altro dalla presenza di livelli comuni di riferimento per la competenza linguistica e dei descrittori riferiti ai fattori di valutazione. La competenza

comunicativa è il fine ultimo dell'insegnamento di una lingua straniera. Le cinque abilità (vedi la descrizione del QCER) vengono giudicate come equivalenti.

Il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER): il QCER varato dal Consiglio d'Europa nel 2001 è il modello di riferimento per l'apprendimento linguistico e persegue in primo luogo lo scopo di categorizzare e uniformare le competenze considerate necessarie per apprendere una lingua europea. Gli autori del QCER distinguono tra le competenze generali (sapere, saper fare, saper essere, saper apprendere) e le competenze linguistico-comunicative (competenza linguistica, competenza sociolinguistica, competenza pragmatica). In modo da facilitare il confronto tra differenti sistemi di qualificazione linguistica, sono stati elaborati sei livelli comuni di riferimento per la competenza linguistica (A1, A2, B1, B2, C1, C2), nei quali A significa un uso elementare, B un uso intermedio e C un uso avanzato della lingua. I descrittori sono formulati in base alle competenze acquisite dallo studente (è in grado di...). Oltre ad una scala globale della competenza linguistico-comunicativa, il QCER offre una descrizione dettagliata per ciascuna delle cinque abilità: ascolto, lettura, interazione orale, produzione orale e produzione scritta. Inoltre rappresenta le diverse situazioni comunicative, in cui l'individuo dovrebbe operare opportunamente. I cosiddetti domini vengono raggruppati nel dominio personale (la famiglia, gli amici), nel dominio pubblico (la società), nel dominio professionale (il lavoro) e nel dominio educativo (la scuola, l'università, ecc.).

Le indicazioni delle competenze per la seconda lingua straniera (BIFIE): nel 2009 il Ministero dell'istruzione ha introdotto degli standard formativi. Si tratta di abilità individuate centralmente a livello ministeriale, che descrivono ciò che un alunno è in grado di saper fare nelle materie principali (il tedesco, la matematica e l'inglese) ad un certo livello scolastico (tra la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado e tra la scuola secondaria di primo grado e la scuola secondaria di secondo grado). Con l'introduzione di questi standard formativi negli ultimi anni alcuni enti pubblici (fra l'altro ÖSZ e BIFIE) hanno creato un modello simile al precedente per descrivere le capacità linguistiche nella seconda lingua straniera (il francese, lo spagnolo o l'italiano). Gli autori insistono sul fatto che questo modello non è un regolamento legislativo ma un orientamento per gli insegnanti per aiutarli a riflettere sul loro modo di insegnare e progettare le future azioni didattiche. Dopo il primo anno

d'apprendimento è previsto il livello di competenza A1 per tutte le cinque abilità. Dopo il secondo anno l'alunno dovrebbe raggiungere il livello A2 per tutte le abilità, tranne che per la capacità d'interazione orale, per la quale rimane il livello A1.

Le norme per il nuovo esame di maturità: con l'anno scolastico 2014/2015 una nuova forma dell'esame di maturità viene avviata nei licei austriaci (per gli istituti professionali è previsto l'anno scolastico 2015/2016). Il nuovo esame consiste in una piccola tesina scientifica, in cui ogni studente deve trattare un tema a sua scelta, tre o quattro esami scritti e due o tre esami orali. La novità più importante rispetto alla forma convenzionale dell'esame è che gli esercizi assegnati nella parte scritta sono stabiliti da enti ministeriali e non dai singoli istituti. Per chi ha studiato l'italiano per quattro anni è previsto il livello di competenza B1 per tutte le abilità. Chi invece impara l'italiano per sei anni deve raggiungere il livello B1 per tutte le abilità tranne che per la competenza di lettura (B2).

Parte pratica

Risultati dell'analisi degli indirizzi didattici: al fine di far emergere il ruolo della letteratura nell'ambito scolastico è stata adottata una forma di analisi qualitativa che prende a modello i principi fondamentali del metodo qualitativo di Philipp Mayring. Dopo aver analizzato gli indirizzi didattici più importanti, si può giungere alla conclusione che sembra quasi impossibile conciliare l'orientamento alle competenze di base, favorito dai diversi enti politici, con l'educazione letteraria.

In quasi tutti gli indirizzi didattici si riscontrano gli effetti della volontà di rendere concorrenziale il sistema formativo austriaco. “Competenza” e “saper fare” diventano sempre di più le parole di moda in termini di istruzione. Anche se il QCER distingue tra le diverse categorie di competenza (competenza comunicativa, competenze generali) e le considera come principi fondamentali per l'insegnamento di una lingua straniera, alla fine dà la massima importanza a quella linguistico - comunicativa: sono cioè le effettive capacità operative nelle situazioni comunicative – vale a dire il corretto utilizzo delle cinque abilità – che giocano il ruolo più importante. Sebbene in teoria la competenza interculturale venga richiesta (il piano di studio parla della “sensibilizzazione degli alunni sulle differenze culturali”, il QCER dedica un intero capitolo al concetto del “plurilinguismo”), la sua attuazione pratica risulta difficile. A

un basso livello linguistico è quasi impossibile stimolare i giovani ad affrontare la pluralità culturale, perché mancano le sufficienti conoscenze linguistiche. Di conseguenza gli insegnanti si limitano ad offrire agli alunni o una sola impressione informativa del Paese straniero o esercizi stereotipati. Pertanto se gli esercizi dell'esame di maturità puntano solo alle competenze linguistiche, gli insegnanti si devono chiedere perché inserire temi interculturali nel loro insegnamento. Quest'ultima circostanza potrebbe avere come conseguenza il fenomeno “teaching to the test”, cioè un solo orientamento alle esigenze richieste negli esami. Alcuni contenuti vengono trascurati ed eliminati dall'insegnamento, perché non sembrano obbligatori, il che conferma anche la critica che l'insegnamento è solamente incentrato sui risultati finali, ma non sul processo di apprendimento.

Un altro risultato tratto dall'analisi è l'uso vago del termine “testo”: infatti le formulazioni sono troppo generalizzate e qualche volta indistinte. Nella tabella contenuta nel QCER intitolata “Lavorare su un testo” gli autori parlano fra l'altro di “brevi testi stampati” (al livello A1 e A2), “brevi brani scritti” oppure “svariate fonti” (B1). Tutto sommato manca una netta distinzione tra i diversi generi di testi, soprattutto tra testi letterari e quelli non letterari. Oltre alla mancanza di una specificazione dei testi letterari, l'analisi ha rilevato un ruolo minore della letteratura. Paragonando l'attuale piano di studio con quello precedente dell'anno 1989, si deve notare che la versione di oggi attribuisce ai testi letterari un valore didattico più ridotto. Solo poche frasi si riferiscono all'integrazione della letteratura nell'insegnamento. Nella descrizione della competenza di lettura si menziona “l'uso di testi prosastici contemporanei”, però solo al livello B2, cioè il livello richiesto all'esame di maturità per chi ha studiato l'italiano per sei anni.

Lo stesso vale per il QCER: sia la tavola 5, che riassume i contesti situazionali d'uso della lingua, sia i parametri per valutare la ricezione scritta – anzi l'intero “framework” – prestano più attenzione ai testi informativi e descrittivi che a quelli letterari. Nel capitolo 4.3.5 “Usi estetici della lingua” gli autori affermano l'importanza delle attività estetiche (ad es. “produrre, ricevere e rappresentare testi letterari”) per molte finalità educative (“intellettuali, morali, emotive, linguistiche e culturali”), ma nello stesso tempo si sentono costretti ad ammettere la loro trattazione superficiale nel QCER.

Dopo aver analizzato anche gli esercizi di lettura di alcune prove del nuovo esame di maturità, già sperimentate negli ultimi anni scolastici (2012/2013 per B1 e 2013/2014 per B1 e B2), si può vedere subito che i testi di riferimento sono prevalentemente di tipo informativo, descrittivo oppure argomentativo. In realtà un uso appropriato dei diversi generi di testo - come viene richiesto negli esercizi per la produzione scritta - non è veramente richiesto per la lettura, cioè per la ricezione scritta. La metodologia delle verifiche procede secondo uno schema preciso (scelta multipla, vero/falso, ecc.) che punta sempre su una lettura dettagliata o selettiva.

Risultati dell'analisi di manuali per l'insegnamento dell'italiano: i manuali per la lingua italiana vengono analizzati grazie a parametri precedentemente stabiliti (l'influsso del QCER, la competenza di lettura e la metodologia, il ruolo della letteratura, l'autenticità e l'attualità dei contenuti e dei testi, l'orientamento alle competenze). Per dare una prima indicazione sui manuali viene esaminato il contesto, cioè le caratteristiche generali del libro (la Casa editrice, gli autori, l'obiettivo principale, il livello di competenza previsto, i destinatari e l'indice). Due parametri, che hanno determinato la scelta dei manuali, sono stati l'anno di pubblicazione e la Casa editrice. Tutti i manuali portano al livello B1 che è il livello richiesto nell'esame di maturità. Oltre all'analisi qualitativa, le tabelle alle pagine 90-91 della presente tesi offrono un'indicazione sulla quantità dei testi letterari contenuti nei diversi manuali.

Per l'analisi sono stati considerati i seguenti manuali, tutti autorizzati ed adatti per l'insegnamento in Austria:

1. "Linea diretta 2" (Casa editrice "Hueber" con sede in Germania, anno di pubblicazione 1997)
2. "Chiaro! Der Italienischkurs B1" (Casa editrice "Hueber" con sede in Germania, anno di pubblicazione 2012)
3. "Detto fatto 3" (Casa editrice "HTP" con sede in Austria, anno di pubblicazione 2010)
4. "Insieme B1 Austria" (Casa editrice "Veritas" con sede in Austria, anno di pubblicazione 2013)

Si deve aggiungere che l'ultimo manuale è stato concepito particolarmente per l'insegnamento in un liceo austriaco, mentre gli altri si riferiscono in primo luogo all'insegnamento per gli adulti, ma possono essere usati anche nella scuola secondaria di secondo grado.

Il ruolo della letteratura: “Linea diretta 2” e “Detto fatto 3” si distinguono soprattutto nella proposta quantitativa, con circa dieci brani tratti da opere letterarie. “Linea diretta 2” spicca anche per la lunghezza dei suoi testi letterari. Gli autori fanno notare che - a prima vista - i testi per la lettura potrebbero sembrare difficili, anche se una certa complessità è voluta, poiché secondo loro non è necessario capire ogni parola ma il messaggio globale. Per quanto riguarda il numero dei testi usati, il manuale “Chiaro! Der Italienischkurs B1” con solo cinque brani letterari si trova all'ultimo posto. Prendendo in considerazione anche l'anno di pubblicazione dei manuali, si può individuare un certo cambiamento negli ultimi vent'anni. “Linea diretta 2” con anno di pubblicazione nel 1997 attribuisce un valore maggiore all'uso dei testi letterari rispetto a “Chiaro! Der Italienischkurs B1” (pubblicato nel 2013). Questo fatto si può spiegare anche a causa degli attuali sviluppi politici in tema d'istruzione (obiettivi pragmatico-funzionali della lingua, orientamento alle competenze). Una prima controtendenza si può riconoscere nel manuale “Insieme B1 Austria” pubblicato per la prima volta nel 2013: sebbene con metodologie diverse – si ricorre alle forme richieste dall'esame di maturità (scelta multipla, ecc.) – gli autori cercano di inserire la letteratura nell'insegnamento della lingua italiana.

L'influsso del QCER: ancora una volta è l'anno di pubblicazione che ci dà informazioni sull'influsso del QCER. Mentre “Detto fatto 3”, “Chiaro! Der Italienischkurs B1” e “Insieme B1 Austria” mettono in pratica i principi fondamentali del QCER (l'importanza delle cinque abilità, griglie per l'autovalutazione delle competenze, ecc.), “Linea diretta 2”, il manuale più vecchio, non sembra essere tanto influenzato dal QCER. L'unico requisito che viene rispettato da tutti i quattro manuali sono i diversi domini proposti dal QCER, come si vede fra l'altro nei titoli delle lezioni (ad. es. “crescere”, “andare al cinema”, “il mondo in rete”, “la bellezza all'italiana”). Due manuali (“Detto fatto 3” e “Chiaro! Der Italienischkurs B1”) dedicano un'intera lezione al tema della lettura e della letteratura.

L'autenticità e l'attualità dei contenuti e dei testi: tenuto presente l'anno di pubblicazione, il materiale utilizzato dai manuali può essere giudicato come attuale e può venir scelto a seconda dell'oggetto delle lezioni. La maggior parte dei testi è autentica e gli autori italiani preferiti sono: Stefano Benni, Niccolò Ammaniti e Andrea De Carlo.

La competenza di lettura e la metodologia: i manuali analizzati propongono attività didattiche e metodologiche diverse. La metodologia di “Linea diretta 2” sembra monotona: i testi di lettura e gli esercizi vengono sempre presentati nello stesso modo (lettura del testo, due domande aperte per la comprensione globale e due esercizi sul lessico e sulla grammatica). “Chiaro! Der Italienischkurs B1” usa un testo letterario come spunto per un'intera unità didattica (comprensione globale, comprensione selettiva, uso autonomo della lingua). Il manuale “Insieme B1 Austria” è molto convincente, grazie ad una metodologia diversificata (attività creative, produttive e interattive).

L'orientamento alle competenze: gli autori, se vogliono che i loro manuali vengano utilizzati nelle scuole austriache, devono seguire i rinnovamenti proposti dalla politica nazionale ed europea: nel confronto tra i quattro manuali, la prevalente tendenza per un orientamento alle competenze è indiscutibile. Le novità didattiche e metodologiche registrate nei manuali riguardano soprattutto un uso consapevole di strategie di apprendimento e le nuove forme di verifica (scelta multipla, ecc.).

Conclusione

La presente tesi di laurea dimostra che gli sviluppi politici verso un orientamento alle competenze sono inarrestabili. Se gli insegnanti non vorranno rinunciare del tutto alla letteratura, dovranno accettare che i testi letterari non vengano usati solo per far immergere gli studenti in mondi diversi e per raggiungere le competenze generali, ma anche per fini linguistici, cioè per un “saper fare”. Senza alcun dubbio il livello linguistico degli alunni determinerà il repertorio dei testi e delle attività metodologiche, anche se alla fine il punto più importante sarà che i testi letterari siano in grado di suscitare motivazione e piacere per la lettura.

VIII. Lebenslauf

Persönliche Daten

Sarah Müller

Geboren am 3. Oktober 1990 in Villach

Österreichische Staatsbürgerschaft

Ausbildung

seit 2010: Studium Lehramt UF Italienisch UF Mathematik, Universität Wien

SS 2013: Auslandssemester in Bologna, Italien

Sept. 2011: Sprachkurs (Livello avanzato - C1) in Triest, Italien

2009-2010: Studium Lehramt UF Italienisch UF Latein, Universität Wien

23.06.2009: Reifeprüfung mit Auszeichnung

2001-2009: BG/ BRG St. Martin, 9500 Villach

1997-2001: Volksschule 6 Auen, 9500 Villach

Arbeitserfahrungen

2009-2014: Ferialpraktikantin bei Bank Austria Immobilienservice –
Partneroffice Adunka Immobilien (Sommermonate)

Sept. 2011 Praktikum in Triest, Italien (Nachmittagsbetreuung für
Jugendliche bei einer ONLUS-Organisation)

Besondere Kenntnisse

Sprachenzertifikate: CILS (Livello UNO-B1, 19.10.2007)

Computerkenntnisse: ECDL (05.05.2006)