



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Misión: Leer una novela en la clase de español, oder:
ein Plädoyer für Romanlektüre im
Fremdsprachenunterricht“

verfasst von / submitted by

Lucia Kößl

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

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

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

A 190 333 353

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

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Spanisch

Betreut von / Supervisor:

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, 2016

DANKSAGUNG

Ich danke Herrn Professor Tanzmeister für die gewissenhafte und verlässliche Betreuung meiner Diplomarbeit, für die hilfreichen Anregungen und das eine oder andere Gespräch über Idealismus und Schulrealität.

Thomas, ich danke dir dafür, dass du den (manchmal beschwerlichen) Weg der Diplomarbeit von Anfang an mit mir gegangen bist, für die Freiräume, die du mir geschaffen hast und für die willkommenen Ablenkungen. Das stolze Funkeln in deinen Augen, wenn wir von meinem Studienabschluss sprachen, war mir große Motivation.

Auch danke ich meiner Familie, die in ihrer Unterschiedlichkeit schillert wie die Farben des Regenbogens. Sie alle sind mir Inspiration: Jakob und Raphael durch ihr vielfältiges Engagement in den gesellschaftlichen Bereichen, die die großen Fragen der Menschheit betreffen, meine Eltern durch ihre bedingungslose Liebe sich selbst und uns Kindern gegenüber. Meine Mutter Monika bewundere ich für die Stärke, die sie tagtäglich aufbringt und die Zuversicht, die sie ausstrahlt. Meinem Vater danke ich für die Liebe und die Achtung vor dem Wort, die er mir scheinbar in die Wiege gelegt hat, und für den unerschütterlichen Glauben, den er in mich und meine Fähigkeiten setzt.

Meine Dankbarkeit gilt schlussendlich allen, die mich auf meinem bisherigen Weg auf vielfältigste Art und Weise begleitet haben. Danke für wohlwollende Gespräche, offene Ohren, Ehrlichkeit und horizonterweiternde Diskussionen.

Inhaltsverzeichnis

1. Vorwort	1
2. Ein Blick auf die Geschichte – die Wichtigkeit einer neuen Romandidaktik	3
3. Literaturunterricht und fehlende rechtliche Rahmenbedingungen?	5
3.1. Einfluss der Bildungspolitik auf die Marginalisierung von Literatur im Fremdsprachenunterricht	5
3.2. Bestandsaufnahme: Wie sieht es tatsächlich mit dem Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht aus?	8
4. Bedeutung des Lesens	11
4.1. Romane bieten authentische Sprechkanäle	11
4.2. Romane bieten authentisches Sprachmaterial	12
4.3. Romane bieten authentische Wirklichkeitserfahrungen	13
4.4. Romane bieten authentische Reflexionsmöglichkeiten	14
5. Kompetenzorientierung	17
5.1. Kompetenzmodelle auf dem Prüfstand	18
5.1.1. Kompetenzmodell von Rössler	19
5.1.2. Kompetenzmodell von Decke-Cornill und Gebhard	20
5.1.3. Kompetenzmodell von Burwitz-Melzer	21
5.1.4. Kompetenzmodell von Hallet	23
5.2. Das Kompetenzmodell zum Roman „Los días del arcoíris“	27
5.2.1. Die narrative Kompetenz	28
5.2.2. Die interkulturelle Kompetenz	44
5.2.3. Die intertextuelle Kompetenz	46
5.2.4. Die strategische Kompetenz	48
5.2.5. Die fremdsprachliche Diskurskompetenz	56
5.2.6. Die motivationale Kompetenz	57
6. Lehrplanbezug zum Unterrichtskonzept „Los días del arcoíris“	61
6.1. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen	62
6.2. Lehrplan der AHS	63
6.3. Lehrplan der BHS	67
7. Portfolioarbeit und offener Unterricht	69
8. Auf in die Praxis: Das Leseprojekt „Los días del arcoíris“	71
8.1. Der Autor: Antonio Skármeta	71
8.2. Der Inhalt: Los días del arcoíris	73

8.3.	Vorüberlegungen: Aufbau und Konzeption des Projekts.....	73
8.4.	¡A empezar!: Hinführung zum Unterrichtsprojekt.....	75
8.5.	Buscar equipo: Team „Nico“ und Team „Adrián Bettini“	75
8.6.	¡Recuerda!: Wortschatzarbeit.....	78
8.7.	Demostrar responsabilidad: Enteilung in Expertengruppen.....	79
8.8.	¡A presentar!: Wöchentliche Präsentationen	80
8.9.	Colectar estrellas: Kapitelauswahl nach Interesse und Vorlieben.....	81
8.10.	¿Y para qué?: Kompetenzlisten und Reflexion.....	82
9.	Resúmees	83
10.	Bibliographie	85
11.	Anhang	93
I.	Kurzzusammenfassung der einzelnen Kapitel für Lehrerinnen und Lehrer	93
II.	Vokabelliste zum Wortschatz zur literarischen Textanalyse	99
III.	Bildmaterial zur Aktivierung von Vorwissen	101
IV.	Überblicksblatt zum Leseprojekt	103
V.	„Torre de Lectura“	105
VI.	Figurencharakterisierung	106
VII.	Distribución de los capítulos conforme a su(s) expert@(s)	108
VIII.	Formulario para expert@s.....	110
IX.	Formulario general.....	111
X.	Kompetenzlisten für Schülerinnen und Schüler.....	153
XI.	Kompetenzlisten für die Lehrperson mit Kapitelzuordnungen	158
XII.	Formulario de Reflexión	162
XIII.	Abstract	163
XIV.	Resumen en español.....	167

1. VORWORT

“Hasta entonces para mí las lecturas eran una obligación, una especie de multa a pagar a maestros y tutores sin saber muy bien para qué. No conocía el placer de leer, de explorar puertas que se te abren en el alma, de abandonarse a la imaginación, a la belleza y al misterio de la ficción y del lenguaje. Todo eso para mí nació con aquella novela. [...] Aquel libro me enseñó que leer podía hacerme vivir más y más intensamente. (Zafón 2001: 39–40)

Carlos Ruiz Zafón erzählt in *“La sombra del viento”* die Geschichte eines Jungen, für den ein bestimmtes Buch tatsächlich zu seinem lebenslangen Begleiter wird. Gelingt es, in Kindern oder Jugendlichen einmal diese Passion zu wecken, wird sie diese Erfahrung wohl nachhaltig verändern. Sie werden ihr Leben lang zum lesenden Teil der Bevölkerung gehören. Aber auch umgekehrt: Verbinden junge Menschen die Lektüre einmal mit Verpflichtung oder Strafe, wird dieses Gefühl beim Anblick jeden Buches in ihnen wach werden.

Seit den 70iger Jahren fordern Experten und Expertinnen den Einsatz von literarischen Gesamtschriften im Fremdsprachenunterricht teils vehement. Aus welchen Gründen sie das tun, davon soll diese Diplomarbeit Zeugnis ablegen. In der Praxis zeigt sich jedoch, dass zwischen Wunsch und Realität oftmals Welten liegen. So konstatieren zwei aktuelle Diplomarbeiten der Universität Wien, dass nur sehr wenige Spanischlehrerinnen und -lehrer in Österreich dazu bereit sind, umfangreiche literarische Werke im Unterricht einzusetzen und dass diese Reduktion durch die Bildungsreformen (s. Schlagwörter „Standardisierung“ und „Kompetenzorientierung“) legitimiert wird. Die Ergebnisse dieser beiden Arbeiten stellen den Ausgangspunkt für die vorliegende Diplomarbeit dar. Ihr Ziel ist es, basierend auf fachdidaktischen Erkenntnissen ein Unterrichtskonzept zu einem konkreten spanischsprachigen Roman („Los días del arcoíris“ von Antonio Skármeta) zu erstellen, das Lehrkräfte im deutschsprachigen Raum dazu ermutigen soll, den Schritt hin zur Einbeziehung spanischer Romane in den Unterricht zu wagen. Durch die Einbettung des Konzepts in ein literarisches Kompetenzmodell soll auch den neueren Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik bzw. den Forderungen der Bildungsinstitutionen Rechnung getragen werden. Damit will die vorliegende Diplomarbeit einen Beitrag dazu leisten, dem Ausschluss literarischer Ganzschriften aus dem Fremdsprachenunterricht entgegenzuwirken.

Zu Beginn dieser Diplomarbeit steht die Gewissheit – manche mögen es Idealismus nennen –, dass die Fähigkeit des Lesens eine der zentralen ist in der individuellen Entwicklung jedes Menschen, aber auch der Gesellschaft. Lesen ist Spannung und Entspannung, ist Flucht vor der Realität aber auch deren Reflexion, ist Eintauchen und Auftauchen, ist sich auf die Reise begeben und heimkehren, und Lesen ist Leben, ist Macht. „Schuhe ja, Bücher nein“ skandierten Demonstranten der Perón-Regierung 1950 gegen opponierende Intellektuelle.

„Die Wirklichkeit, die harte, nüchterne Wirklichkeit, wurde als unvereinbar mit der flüchtigen Traumwelt der Bücher empfunden. Unter diesem Vorwand wird der künstliche Gegensatz zwischen Lesen und Leben von den Mächtigen erfolgreich geschürt. Populistische Regierungen verlangen, dass wir vergessen, und deshalb brandmarken sie Bücher als überflüssigen Luxus; totalitäre Regime verlangen, dass wir nicht denken, und darum verbieten, verfolgen und zensieren sie den Geist; beide wollen uns dumm und unterwürfig machen im Großen und Ganzen und begünstigen daher den Konsum von TV-Müll. Unter solchen Umständen können Leser[und Leserinnen] gar nichts anderes sein als subversiv. (Manguel 2012: 47)

Wenn wir uns als Gesellschaft weiterentwickeln wollen, wenn wir nicht den Mächtigen das Ruder überlassen wollen, dann ist es unsere Pflicht zu lesen. Und unsere Pflicht als Sprachlehrerinnen und -lehrer ist es, unseren Schülerinnen und Schülern das Lesen zu lehren.

2. EIN BLICK AUF DIE GESCHICHTE – DIE WICHTIGKEIT EINER NEUEN ROMANDIDAKTIK

Um den Roman ist es in der aktuellen Bildungslandschaft nicht gut bestellt. Wolfgang Hallet und Ansgar Nünning bringen die Bestrebungen und Neuerungen der Fremdsprachendidaktik und der darin marginalisierten Rolle der Literatur auf den Punkt:

[...]in einer pragmatisch und bisweilen nur noch instrumental verstandenen Fremdsprachendidaktik, die sich vorgehen an den fremdsprachlichen Erfordernissen des Alltags orientiert, [hat sie] dazu geführt, dass die Literatur nach und nach ausgeklammert und für die ‚höhere‘ Bildung reserviert wurde.“ (Hallet/Nünning 2009: 3)

Das Primat der kommunikativen Kompetenz einschließlich der Falschannahme, Lektüre literarischer Texte würde diese Kompetenz nicht schulen, und der hinzukommenden „Medienkonkurrenz“ durch die neuen Medien haben zu einer Verdrängung von Romanen aus dem Unterricht geführt, so Hallet und Nünning. Auch Denka ortet eine Vernachlässigung der Lesekompetenz bzw. eine Reduktion literarischer Texte auf Wortschatz- und Grammatiktraining. Er begründet dies durch einen historischen Blick auf die traditionellen Methoden des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Denka 2005: 17–20 und Jacquin 2010: 145):

- Die Grammatikübersetzungsmethode verwendete zwar authentisches Sprachmaterial, doch wurde dies ausschließlich für Übersetzungen und Rückübersetzungen bzw. für Übungen zum Leseverständnis eingesetzt (vgl. Neuner/Hunfeld 1990: 23–25). Die Lesetätigkeit blieb auf die Wortebene beschränkt, der Sinn des Textganzen blieb unberücksichtigt.
- Die audiolinguale Methode legte den Fokus auf den mündlichen Gebrauch von Sprache. Die Texte in den Lehrbüchern waren meist unauthentische Dialogtexte, die eine Häufung jener sprachlichen Phänomene enthielten, die im Unterricht gerade erarbeitet wurden.
- Erst die kommunikative Didaktik forderte Anfang der 70er Jahre den Einbezug literarische Texte in den Unterricht. Ziel war zwar das diskursive Sprechen, der Ausgangspunkt war jedoch ein Lese- oder Hörtext. Dabei wurde auch die Verstehensleistung der Texte selbst als ein aktiver Vorgang verstanden. Als Begründer der fremdsprachlichen Romandidaktik gelten Peter Freese und Liesel Hermes (Hallet 2009a: 29).
- In den 80er Jahren werden dann „Lernerorientierung“ und „Prozessorientierung“ zu Schlagwörtern der Fremdsprachendidaktik. Die Einsicht, dass „in gewisser Weise

[...] jeder literarische Interpretationsversuch im Klassenzimmer ein Explizitmachen von deklarativem Weltwissen, aber vor allem auch von prozeduralem Sprachwissen“ ist (Wolff 1990: 623) wirkt sich positiv auf den Einsatz von Literatur im Unterricht aus.

Ausgesprochen war damit das „Ja“ zu literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht. Seither gab es zwar immer wieder konkrete Vorschläge für den Einsatz fremdsprachiger Romane im Unterricht (v.a. für den Englischunterricht), grundsätzliche Überlegungen zu didaktischen Fragestellungen wurden aber kaum noch angestellt (vgl. Hallet 2009a: 29). So etablierten sich unterschiedlichste Methoden und Zugänge, die reflexiv betrachtet, häufig nicht zielführend sind (vgl. Noe 2008: 313):

- Die Verwendung literarischer Texte soll nicht zu Übungseinheiten für Grammatik und Wortschatz an authentischem Material verkommen. Poetische Sprache zeichnet sich gerade dadurch aus, dass sie nicht immer der Alltagssprachlichen Norm entspricht. Es ist also widersinnig, Grammatiktheorie an Texten zu üben, die mit diesen Konventionen spielen oder sie aufbrechen wollen.
- Ziel der Bearbeitung literarischer Texte soll nicht ausschließlich deren Zusammenfassung sein, denn die „Elemente der ästhetischen Sprachgestaltung“ werden dabei nicht berücksichtigt. Zwar ist es eine wertvolle Kompetenz, Texte adäquat zusammenfassen zu können, dies kann aber auch an Zeitungsartikeln oder anderen expositorischen Texten trainiert werden.
- Literarische Texte dürfen nicht nur für das Herausarbeiten kultureller Phänomene des Ziellandes verwendet werden. Auch hierfür würden sich Sachtexte besser eignen.
- Literarische Texte sollen nicht dafür missbraucht werden, einen möglichst lückenlosen Überblick über die Literaturgeschichte eines Landes zu erhalten. Die Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts ist eine andere.
- Die Sprache in Romanen und anderen narrativen Textsorten kann nicht als Vorbild fungieren, welche die Schülerinnen und Schüler möglichst detailgetreu nachahmen sollen. Die Sinnhaftigkeit derartiger Übungsformate ist in Frage zu stellen.

Indirekt beschreibt Noe damit bisheriges Fehlvorgehen in der Arbeit mit literarischen Texten im Unterricht. Dabei ist allerdings zu beachten, dass er vor allem die einseitige und ausschließliche Verwendung literarischer Texte zu einem bestimmten Zweck (z.B. zum

Erlernen der Textsorte Zusammenfassung, zum Herausarbeiten landeskultureller Informationen, zum Training für Rechtschreibung und Grammatik etc.) kritisiert. Diese Einschränkung ist auch für das Unterrichtskonzept für „Los días del arcoíris“ wichtig, denn die Schülerinnen und Schüler sollen sehr wohl Zusammenfassungen erstellen, kulturelle Phänomene im Text erkennen und die Lektüre zur Verbesserung der Lexik und Grammatik nutzen. Essentiell ist jedoch, dass keine Beschränkung auf nur ein Element vorgenommen wird, sondern eine möglichst ganzheitliche Erschließung des Romans erreicht wird und möglichst viele Potenziale, die der literarische Text bietet, genutzt werden.

3. LITERATURUNTERRICHT UND FEHLENDE RECHTLICHE RAHMENBEDINGUNGEN?

Albrecht Weber warnt schon 1993 vor einem Rückgang der Lesefähigkeit speziell bei jungen Erwachsenen. Für ihn gilt es als unumstritten, „daß intensives [...] Lesen als einer der Wege zur Entfaltung einer freien, verantwortungsbewußten Persönlichkeit in einer demokratischen Gesellschaft zu gelten hat“ (Weber 1993: 18). Seine Befürchtung bestätigt sich 2000 mit dem „Pisa-Schock“: Deutsche und österreichische Schülerinnen und Schüler schneiden im Bereich des Lesens sehr schlecht ab. Mit durchschnittlich 492 Punkten liegen sie knapp unter dem OECD-Schnitt von 500 Punkten, 20 % der österreichischen Schülerinnen und Schülern zählen sogar zur Risikogruppe, der massive Probleme beim Lesen attestiert werden (BIFIE [online 1]: 1).

3.1. Einfluss der Bildungspolitik auf die Marginalisierung von Literatur im Fremdsprachenunterricht

Die in den folgenden Jahren durchgeführte Bildungsreform inkl. Lehrplanänderungen, Standardisierung der Reife- und Diplomprüfung, Kompetenzorientierung etc. führt aber gerade dazu, dass literarisches Lesen in der Schule noch weiter in den Hintergrund rückt. Zu diesem Ergebnis gelangt auch eine aktuelle Diplomarbeit an der Universität Wien mit dem Titel „Der Stellenwert von Literatur und Literaturdidaktik im aktuellen Italienischunterricht unter dem Primat von Kompetenzorientierung und Zentralmatura“ (Müller 2015). Die Ergebnisse für den Italienischunterricht können dabei auf den Spanischunterricht übertragen werden, da den beiden Sprachen im schulischen Kontext ein ähnlicher Stellenwert zukommt (in der Regel die zweite lebende Fremdsprache). Der Einfluss des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) auf die

jüngeren bildungspolitischen Maßnahmen wird darin ebenso deutlich wie die negativen Auswirkungen von Kompetenzorientierung und standardisierter Reife- und Diplomprüfung auf die Häufigkeit des Literatureinsatzes im Fremdsprachenunterricht. Im AHS-Lehrplan ist die Marginalisierung von Literatur eindeutig erkennbar, denn die Arbeit mit literarischen Texten wird nur in zwei Sätzen eindeutig erwähnt:

- „Schülerinnen und Schüler sollen angeregt werden ihren Wortschatz durch außerschulische Lektüre fremdsprachiger Texte und literarischer Werke auch eigenständig zu erweitern.“ (BMBF [online 3]: 3)
- „Im Sinne einer humanistisch orientierten Allgemeinbildung ist bei der thematischen Auswahl fremdsprachiger Texte auch literarischen Werken ein entsprechender Stellenwert einzuräumen.“ (BMBF [online 3]: 4)

Selbst in diesen wenigen Worten wird eine Funktionalisierung literarischer Werke für das Erweitern des Wortschatzes angeregt, was keinesfalls ausschließliches Ziel der Arbeit mit Literatur sein sollte (vgl. Denka 2005: 36). Außerdem wird das Lesen von Romanen und anderen literarischen Genres vor allem für eine Tätigkeit angesehen, die außerhalb der Schule stattfinden soll. Wie Schülerinnen und Schüler dafür motiviert werden sollen, wenn das Lesen fremd-sprachiger literarischer Texte im Unterricht selbst nicht trainiert wird, bleibt allerdings offen.

Müllers Befunde decken sich auch mit den zahlreichen Meinungen von Expertinnen und Experten über die Marginalisierung von Literatur im Fremdsprachenunterricht durch die neuen bildungspolitischen Maßnahmen und vor allem auch den Einfluss des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen:

- Im GERS würden pragmatisch-funktionale kommunikative Kompetenzen und Inhalte aufgewertet, während der Stellenwert der Literatur reduziert werde. Auch als Gegenstand der zentralen Reife- und Diplomprüfung würden expositorische Texte die literarischen verdrängen (vgl. Rössler 2010: 131).
- Die „Bedeutung von literarischen Texten im Rahmen des Fremdsprachenerwerbs [werde] unterschätzt“, dabei brächte der Einbezug unterschiedlichster Textsorten den Vorteil, Aspekte fremder Kulturen und Weltsichten durch sie erschließen zu können (vgl. Adobati/Hager 2008: 341).
- Durch die Bildungsstandards sei die Romandidaktik aufgrund des „äußerst pragmatisch-utilitaristischen Verständnisses vom Fremdsprachenlernen“ in eine

„schwierige, marginalisierte Rolle“ geraten. Alltagsdialoge und Gebrauchstexte würden für die Erreichung der Bildungsstandards als zweckmäßiger angesehen werden (vgl. Hallet 2009b: 73).

- Die aktuelle Bildungspolitik „mit ihren Eckpfeilern der Kompetenzmodelle, Standards und zentralen Leistungsvergleiche“ führe zu einer „massiven Zurückdrängung des Subjektivierenden, Asthetischen aus der Schule“. (vgl. Decke-Cornill/Gebhard 2007: 12). Außerdem bemängeln auch sie die mangelnde Berücksichtigung der Literatur im GERS.
- Für Küster spiegeln die Kompetenzformulierungen im GERS einen „Machbarkeits-optimismus“ wider, der

„auf einer irrigen Wirkannahme instruktionistischer Verfahren basiert. Die aufgezeigte Verkürzung fremdsprachendidaktischer Ziele und Inhalte auf pragmatische Aspekte der Sprachverwendung steht im Konflikt mit dem explizit formulierten Anspruch, dass schulische Bildung mehr beinhalten müsse als das, was mit den Standards abgedeckt sei.“ (Küster 2006: 20–21)

- Lothar Bredella kritisiert ganz konkret die Lesekompetenzen, die vom GERS gefordert werden, weil sie sich auf inhaltliche Aspekte und auf die Entnahme von Einzelheiten beschränken. Andere bildungsrelevante Kompetenzen wie die Lesemotivation und -freude, der Perspektivenwechsel, das Einbeziehen von Gefühlen und Wertvorstellungen blieben damit außen vor. Der GERS fordere einen beinahe naturwissenschaftlichen Blick auf den Roman, durch den jedoch niemals eine hinlängliche Sinnentnahme erfolgen könne: „[Es geht] um die Fähigkeit, sich als mitfühlendes und mitdenkendes Wesen ansprechen zu lassen und darauf zu antworten.“ (Bredella 2009: 65–66).

Narrative Texte aus dem Sprachunterricht auszuschließen, ist alleine schon deshalb widersinnig, weil Erzählungen in ihren unterschiedlichsten Ausformungen allgegenwärtig sind, auch wenn es im „Medienzeitalter“ schwerer geworden sein mag, Jugendliche für die intensive Arbeit mit literarischen Ganzschriften zu motivieren (vgl. Nünning/Surkamp 2009: 89). Erzählt wird im Film, in Bildern, in Talkshows, in Alltagsschilderungen, in digitalen narrativen Formen. „Erzählen ist somit eine Form alltäglichen Sprechens, eine wichtige kommunikative Kulturtechnik, ein Mittel der Identitätskonstruktion und eine ästhetische Form zugleich“ (Hallet/Nünning 2009: 1).

Die neuen Entwicklungen in der Bildungslandschaft dürfen aber auch nicht einfach unberücksichtigt bleiben. Es gilt also, eine Neupositionierung der Didaktik zu erreichen,

welcher eine Abstimmung zwischen Kompetenzorientierung und angemessener Arbeit mit Lektüre im Fremdsprachenunterricht gelingt (vgl. Hallet 2009a: 29). Anspruch der vorliegenden Diplomarbeit ist einerseits eine konkrete Einbettung der Textarbeit in den Lehrplan. Im Zentrum steht dabei der AHS-Lehrplan, es soll jedoch auch ein Blick auf den BHS-Lehrplan geworfen werden, um deutlich zu machen, dass in berufsbildenden Schulen die Arbeit mit literarischen Texten sinnvoll und vor allem rechtlich möglich ist (s. Kapitel 6.2. und 6.3.). Andererseits soll das Unterrichtsmodell derart entwickelt werden, dass es auch der Kompetenzorientierung gerecht wird (s. Kapitel 5.2.).

3.2. Bestandsaufnahme: Wie sieht es tatsächlich mit dem Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht aus?

Wie es um den Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht bzw. im Spanischunterricht im Konkreten nun tatsächlich bestellt ist und welche Gründe die Lehrerinnen und Lehrer in der Praxis für oder gegen die Arbeit mit Literatur anführen, soll dieses Kapitel klären.

Marilies Terzer führte im April 2015 im Zuge ihrer Diplomarbeit eine Umfrage an österreichischen Schulen zum Einsatz von Literatur im Spanischunterricht durch. Zur Konzeption ist zu sagen, dass der Fragebogen mit 13 Fragen online (www.surveymonkey.com) erstellt und an diverse Lehrkräfte und schulische Institutionen versandt wurde. Im Zeitraum von einem Monat riefen 106 Lehrerinnen und Lehrer den Fragebogen auf, nur 38 vervollständigten diesen aber. Die Zahl der Befragten ist daher relativ gering, dennoch können aber aktuelle Tendenzen im Spanischunterricht in Hinblick auf den Einsatz von Literatur herausgelesen werden. Die spannendsten Erkenntnisse sollen im Folgenden dargestellt werden (vgl. Terzer 2015: 25-68).

Auf die Frage, welche Rolle Literatur im Unterricht spiele, vergaben nur zwei der 38 Befragten die volle „Punktezahl“ (Anmerkung: Es konnten einer bis fünf Sterne vergeben werden.). Über 80 % hingegen teilten dieser Fragestellung max. drei Sterne zu, 35 % davon meinten überhaupt, Literatur im Unterricht spiele kaum eine Rolle (ein Stern). Diese Erkenntnis überrascht, wenn man die positiven Aspekte, die Literaturunterricht auch auf die Sprachentwicklung haben kann, kennt. Terzer bringt dies auch in Zusammenhang mit den Bildungsreformen und der neuen Reife- und Diplomprüfung:

„Kritisch betrachtet ist das sein sehr trauriges Ergebnis und stimmt mit den Befürchtungen der Experten überein, dass die Literatur durch die Bildungsstandards und der Zentralmatura keinen Platz mehr im fremdsprachlichen Unterricht findet (vgl. Bredella & Hallet 2007, Burwitz-Melzer 2007, Grünewald und Küster 2009).“ (Terzer 2015: 33)

Die Textsorten, die am häufigsten im Unterricht verwendet werden, sind Zeitungs- und Zeitschriftenartikel (86,8 %), vereinfachte Lernerliteratur (63,2 %) und Kurzgeschichten (50 %). Das absolute Schlusslicht bilden Romane (5,3 %), nur zwei Lehrerinnen/Lehrer gaben an, diese Textsorte im Unterricht einzusetzen. Weitere genannte Textsorten sind: Gedichte (28,9 %), Bilderbücher (23,7 %) und Märchen und Fabeln (42,1 %; vgl. Terzer 2015: 37). Es ist also klar erkennbar, dass in diesem Bereich dringender Aufholbedarf in der Arbeit mit Romanen besteht. Zu vereinfachten, didaktisierten Lernerliteraturen ist anzumerken, dass diese im Anfängerunterricht für jüngere Schülerinnen und Schüler durchaus herangezogen werden können (vgl. Rössler 2008: 5), der Aspekt der Authentizität geht dadurch jedoch verloren. In einer Befragung von Berliner Lehrerinnen und Lehrern Ende November/Anfang Dezember 1992, in welcher der Fokus speziell auf dem Einsatz kreativer Verfahren bei der Arbeit mit Literatur lag, wurde der Einsatz erleichterter Ausgaben von literarischen Texten als „unbefriedigend“ angesehen, „da sie immer einen wesentlichen Teil des Originals vergrößern“ (Caspari 1994: 30).

Die angesprochene Umfrage von Daniela Caspari mit dem Titel „Fragen zum Umgang mit literarischen Texten im Französischunterricht der Sekundarstufe II“ ist dahingehend interessant, wie die Situation vor den angesprochenen bildungspolitischen Maßnahmen, die – wie nun bereits mehrmals erwähnt – negativ auf die Verwendung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht eingewirkt haben sollen, aussah. Caspari führte ihre Umfrage an 24 Berliner Schulen durch. Die Rücklaufquote des Tests war mit 55,7 % relativ hoch, 55 Lehrerinnen und 23 Lehrer beantworteten den Fragebogen (vgl. Caspari 1994: 21-26). Im Vergleich zu Terzers Umfrage ist die Validität also höher, allerdings muss die regionale Einschränkung auf die Stadt Berlin berücksichtigt werden.

Eine der insgesamt 18 Fragen zielte – ähnlich wie Terzers Frage – auf die Einsatzhäufigkeit je nach Textsorte ab. Eindeutig am stärksten in Verwendung waren auch damals epische Kurztexte, gefolgt von Liedern und Theaterstücken. Die letzten beiden Plätze in der Auflistung teilen sich lyrische Textformen und Romane (vgl. Caspari 1994: 42). Bildeten literarische Ganzschriften also schon in den 90er Jahren das Schlusslicht der eingesetzten Textsorten im Unterricht, so hat sich die Situation bis heute demnach nicht gebessert. Es ist erstaunlich, dass sich in über 20 Jahren an der Verwendung verschiedener literarischer Genres im Fremdsprachenunterricht kaum etwas zu verändert haben scheint. Zumindest in der Textsortenwahl dürfte der Einfluss von Standardisierung und Kompetenzorientierung gar nicht so groß gewesen sein.

Die Haupteinwände der Lehrpersonen bzgl. des Einsatzes von Romanen betreffen nach Terzers Umfrage den Zeitaufwand – einerseits die Zeit, die in der Schule dafür „verschwendet“ wird, andererseits aber auch die intensive Vorbereitung, die nervenaufreibende und anstrengende Planung, die geringe Erfolgsgarantie (womöglich schätzen die Schülerinnen und Schüler die Arbeit und die umfangreichen Vorbereitungen nicht) und, besonders spannend, die Zentralmatura. Nachdem literarische Werke nicht mehr im Prüfungsstoff der standardisierten Reife- und Diplomprüfung enthalten sind, wird die Legitimation der Arbeit mit Romanen in Frage gestellt (vgl. Terzer 2015: 39).

Auch Caspari fragte nach den Schwierigkeiten bei der Arbeit mit literarischen Texten. Zwar bezog sich ihre Frage auf den Französischunterricht, es darf aber angenommen werden, dass die Ergebnisse auf den Spanischunterricht übertragbar sind. 50,7 % der befragten Lehrerinnen und Lehrern sahen fehlende Vokabelkenntnisse als die Hauptschwierigkeit bei der Arbeit mit umfangreichen literarischen Texten. Eine befragte Person brachte dies folgendermaßen auf den Punkt: „Die Motivation läßt in dem Maße nach, wie die Zahl der Verständnisschwierigkeiten steigt.“ (Caspari 1994: 29). Jeder fünfte Teilnehmer/Jede fünfte Teilnehmerin an der Befragung machte mangelnde Motivation und unzureichendes Interesse an der Sprache allgemein und im speziellen an der Lektüre literarischer Texte für den Misserfolg der Lektüre von Romanen im Fremdsprachenunterricht verantwortlich. Auch fehlende grammatikalische Kenntnisse und zu geringe Erfahrung im Umgang mit Literatur überhaupt werden als Gründe dafür angeführt (jeweils rund 15 %). 10 % der Befragten machen schließlich auch das fehlende, aber für das Verstehen notwendige Sachwissen (philosophischer, historischer oder literaturwissenschaftlicher Art) dafür verantwortlich (vgl. Caspari 1994: 30).

Auch in Terzers Umfrage wird den Schülerinnen und Schülern von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer fehlendes Interesse an Literatur unterstellt. Keiner der Befragten gab an, Schülerinnen und Schüler würden sich sehr für Literatur interessieren (wieder: Einstufung durch fünf Sterne), fast zwei Drittel der Lehrpersonen schätzen das Interesse der Jugendlichen als sehr gering ein (ein oder zwei Sterne; vgl. Terzer 2015: 47). Terzer erkennt hier einerseits eine Widerspiegelung der grundsätzlichen Einstellung zum Lesen, andererseits führt sie das Desinteresse plausibler Weise auch auf die Arbeit der Lehrer und Lehrerinnen zurück: „Nur mit der richtigen Motivation und adäquaten Methoden und Aktivitäten werden die Schüler die Lektüre als positiv und als Genuss ansehen können.“ (Terzer 2015: 48)

Aufgrund der Tatsache, dass Romane im österreichischen Spanischunterricht kaum Platz finden, überrascht es nicht, dass auch die Frage nach dem Einsatz von Klassikern (wie z.B.

Calderón, Cervantes oder „*El Cantar de Mio Cid*“) verneint wurde. Neun von zehn Lehrerinnen und Lehrern meinen, dies sei zu schwierig bzw. uninteressant und für die neue Matura nicht mehr sinnvoll. Weitere Einwände betrafen die geringe Auswirkung auf den Spracherwerb und schlechte Eignung – moderne Literatur wird als sinnvoller für den Einsatz im Unterricht erachtet (vgl. Terzer 2015: 40).

Im diametralen Widerspruch zu all diesen Erkenntnissen steht das Ergebnis aus Frage 8: „Würden Sie gerne mehr mit Ihren Schülern lesen?“ (Terzer 2015: 46). Nur eine Person verneinte diese Frage, 97,4 % wünschen sich einen häufigeren Einsatz von Literatur im Unterricht.

Es lässt sich also resümieren, dass literarische Ganzschriften im österreichischen Spanischunterricht von heute tatsächlich kaum zum Einsatz kommen, obwohl die Lehrkräfte dies wünschenswert fänden. Ausschließlich die Veränderungen durch die Bildungspolitik dafür verantwortlich zu machen, wäre aber zu einseitig. Sowohl Terzers Umfrage von 2015 als auch Casparis Studie aus dem Jahr 1993 weisen auf vielfältige Schwierigkeiten und Zweifel in der Arbeit mit literarischen Texten hin. Hier soll mit der vorliegenden Diplomarbeit angesetzt werden, um diese Lücke zwischen Wunsch und Realität ansatzweise zu schließen.

4. BEDEUTUNG DES LESENS

Auch wenn der literarischen Lektüre im Zuge von Kompetenzorientierung und Standardisierung im Lehrplan nur noch marginale Bedeutung zukommt, so sind sich Expertinnen und Experten der großen Bedeutung des Lesens narrativer Texte gewiss. Die Besonderheit kann in deren Authentizität festgemacht werden, denn Romane bieten in vielfältiger Hinsicht einen authentischen Zugang zu Sprache und Kultur des Ziellandes.

4.1. Romane bieten authentische Sprechanlässe:

Andrea Rössler schreibt literarischen Texten ein hohes didaktisches Potenzial zu. Im Unterschied zu Sachtexten sind sie bedeutungs offen, ihre Bedeutung muss also erst zwischen Text und Leser(n)/Leserin(nen) ausgehandelt werden, Schülerinnen und Schüler *wollen* Leerstellen im Rezeptionsgespräch aushandeln (vgl. Rössler 2008: 6 und 2010: 132). Indem zu den Figuren eine bestimmte Haltung eingenommen wird – sei es eine ablehnende oder eine zustimmende – wird das Bedürfnis erweckt, diese Stellungnahme mit anderen Leserinnen und Lesern abzugleichen, zu überprüfen, ob die Figuren und ihre Handlungsweisen auch von anderen derart positiv oder negativ aufgenommen werden

(vgl. Bredella 2002: 47). Auch Hallet erkennt, dass im Romanunterricht „komplexe kognitive und sprachliche Tätigkeiten beinahe zwangsläufig integriert“ sind, dass diskursives Verhandeln, Sprechen und Schreiben wesentliche Teile der Arbeit mit Romanen sind (Hallet 2009b: 76). Hierin ist bereits erkennbar, dass der Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht unweigerlich nicht nur die Lesekompetenz, sondern auch die Kompetenz „An Gesprächen teilnehmen“ trainiert. Vera und Ansgar Nünning weisen darauf hin, dass das Erzählen grundsätzlich „Hochkonjunktur“ hat, vor allem bedingt durch die neue Medienkultargesellschaft. In den Medien wird dauernd erzählt, beispielsweise in Talkshows, Dokudramen, Sitcoms etc. Doch auch der Alltag ist ohne Erzählungen über das letzte Wochenende, Witze, Anekdoten, Urlaubsberichte etc. nicht vorstellbar. Erzählen ist demnach ein „anthropologisches Grundbedürfnis“ (vgl. Nünning/Nünning 2007: 87–88). Behandelt man also narrative Texte im Unterricht, so ist die wichtige Anknüpfung an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, wie es der Lehrplan fordert (s. BMBF [online 2]: 1), automatisch gegeben.

4.2. Romane bieten authentisches Sprachmaterial

Die Arbeit mit spanischsprachigen, narrativen Texten erfüllt nicht nur die Forderung nach möglichst authentischen Redeanlässen, sondern kommt auch dem Postulat nach möglichst authentischem Sprachmaterial nach (s. beispielsweise BMBF [online 3]: 3 und GERS 2001: 141, 143, 147). Literarische Werke aus den Zielländern bieten sprachlich unverfälschtes Material, das nicht primär für den Zweck des Spracherwerbs und Sprachenlernens erstellt wurde. Dies ist der entscheidende Unterschied zu Lehrwerkstexten und didaktisierten Fassungen literarischer Werke. Auch Denka kritisiert die artifiziiellen Lehrbuchtexte, „die bloß sprachliche Strukturen vermitteln können“ (Denka 2005: 11) und kein „Empathieangebot“ an die Leserinnen und Leser stellen (vgl. Denka 2005: 19).

Romane können aber auch mediale und nonverbale Äußerungsformen, Symbolsprachen etc. aufnehmen, beispielsweise durch das Einfügen anderer Genres wie Briefen oder E-Mails. Hallet sieht es als eines der wichtigsten Bildungsziele der Pädagogik des 21. Jahrhunderts, dass Schülerinnen und Schüler „mit dem Gegen-, Neben- und Miteinander einer Vielzahl von Stimmen, Sprachen und Kulturen angemessen und intertextuell kompetent [umgehen], sich auch in fremdsprachigen Diskurswelten [...] bewegen, ja selbst aktiv an ihnen [...] partizipieren“ können (Hallet 2009a: 39).

Gerade „Los días del arcoíris“ ist dahingehend ein besonders spannender Roman, denn nicht nur Musik (z.B. der Rhythmus des Donauwalzers) und Lieder (z.B. „Just the way you are“ von Billy Joel), sondern auch Dramen (z.B. „Julius Cäsar“ von Shakespeare),

„canzonettas“ sowie philosophische Texte (z.B. Platons „Höhlengleichnis“) sind in die Erzählung eingeflochten. Außerdem prägen außergewöhnlich viele Anglizismen sowie kurze Textpassagen auf Italienisch den Roman. Aber auch das Medium Fernsehen nimmt in „Los días del arcoíris“ viel Raum ein, schließlich dreht sich der Großteil der Handlung um die Entwicklung eines Werbespots zum „Nein“ zu Pinochet (dem chilenischen Diktator, der im Jahre 1973 einen Militärputsch gegen Präsident Allende anführte und dann beinahe zwei Jahrzehnte Chile brutal regierte).

4.3. Romane bieten authentische Wirklichkeitserfahrungen

Nicht nur im Vergleich zu Sachtexten, sondern auch zu anderen narrativen Textsorten nimmt der Roman eine Sonderstellung ein. Bedingt durch seinen Umfang kann er auf komplexe und ausdifferenzierte Weise alternative Welten entfalten. Er kann vielfältige Orte und Schauplätze anführen, zahlreiche Figuren entwerfen und ihnen Raum zur Entwicklung geben, Handlungen komplex ausgestalten und miteinander verflechten, er kennt keine Limits in der Zeitgestaltung, kann Vergangenheit, Zukunft und Gegenwart ineinander verweben, bietet Raum für Diskurs- und Redevielfalt, alternierende Weltsichten und Konflikte. Hallet bezeichnet den Roman als „lebenswelt-analog“, denn die entworfenen „fiktionalen Welten“ können realen Erlebnissen oder Ereignissen in ihrer Komplexität ebenbürtig, „manchmal sogar überlegen“ sein (vgl. Hallet/Nünning 2009: 1–2). Auch Bredella betont, dass es der Roman unter allen literarischen Gattungen am besten versteht, „die Komplexität von selbst- und fremdbestimmten Handlungen und die Komplexität der Interaktionen zwischen den Charakteren darzustellen.“ (Bredella 2009: 55)

Die Herausforderung für die Leserinnen und Leser ist es, diese angebotene Welt mit ihren Schauplätzen und Charakteren zu imaginieren, und im Besonderen auch deren Gefühlswelt und deren Gedanken zu erschließen. Dabei können sie auf verschiedenste Differenz-erfahrungen stoßen: die gesellschaftlichen Gegebenheiten, materielle und technologische Lebensbedingungen, soziale Ordnungen, Kultur, Werteordnungen und Weltsichten einer Gesellschaft und ihrer Mitglieder (vgl. Posner 1991: 34–74, zitiert nach Hallet 2009a: 33). Für Hallet stellt dieses Erleben andersartiger Lebensentwürfe überhaupt erst die Voraussetzung dar für persönliche Entwicklung und kulturelle Bildung. Für die schulische Lektüre ist es entscheidend, dass auch der Umgang mit diesen Differenzerfahrungen geschult werden muss: Der Begriff „Normalität“ bedarf einer Reflexion und die Bereitschaft muss geschaffen werden, um sich überhaupt erst auf kulturelle Austausch-

prozesse einzulassen. Außerdem lohnt es sich, die Frage nach dem Vertrauten im Fremden zu stellen (vgl. Hallet 2009a: 40).

Durch das Miterleben von Fremdem erfahren die Leserinnen und Leser also auch Horzontenerweiterung. Gerade im Bereich des interkulturellen Verständnisses können Romane für Schülerinnen und Schüler, die bisher möglicherweise selten im Kontakt mit fremden Kulturen standen, einen großen Fundus an Erfahrungen und Handlungen Anderer bieten, die zu einer Erweiterung des Wahrnehmungs- und Verstehenshorizontes führen können. Durch die Distanz zur fiktiven Handlung fällt es auch leichter, diese in ihrem Kontext zu betrachten und womöglich deren Angemessenheit zu beurteilen (vgl. Bredella 2002: 46). Der Roman bietet also die Chance für Leserinnen und Leser, ungewohnte, „befremdliche Erfahrungen und Wahrnehmungen in ihr eigenes Denken und Handeln zu integrieren.“ (Hallet 2009a: 32).

Dadurch können an authentischem Material auch Werte und Einstellungen der Zielkultur vermittelt werden. Somit leistet die Arbeit mit Romanen auch einen wertvollen Beitrag zum interkulturellen Lernen.

4.4. Romane bieten authentische Reflexionsmöglichkeiten

Rössler betont, dass literarische Texte zur Entwicklung der Imagination und zur Bereitschaft zum Perspektivenwechsel anregen, wodurch auch Einfühlungsvermögen in fremde Sichtweisen geschult wird:

„Sie [literarische Texte] ermöglichen so intensivere Alteritätserfahrungen als Sachtexte, die zwar auch fremde Sichtweisen darstellen können, dies aber eher aus einer beobachtenden und objektivierenden Außenperspektive als aus einer subjektivierenden Innenperspektive zu leisten vermögen.“ (Rössler 2010: 132)

Der wichtigen didaktischen Forderung, die Schülerinnen und Schüler in ihrer persönlichen Lebensrealität wahrzunehmen und dort anzuknüpfen (vgl. BMBF [online 2]: 1, 2), wird damit nachgekommen, denn „jede Romanlektüre [knüpft] – gewollt oder ungewollt – auf vielfache Weise an die Erfahrungswelt der Lernenden an“ (Hallet/Nünning 2009: 2). Schülerinnen und Schüler sind vertraut mit Erzählmustern und Erzählgewohnheiten, verfügen über eine bestimmte Art der Weltsicht und -deutung, ein bestimmtes Verständnis von Gemeinschaft, Kultur und Zusammenleben und eigene soziale und kulturelle Praktiken, die im Roman implizit aufgegriffen werden. So verbindet sich die Reflexion über die Zielkultur und deren gesellschaftliche Gesetzmäßigkeiten, kulturelle Konflikte und Verständigungsmöglichkeiten mit einem selbstreflektiven Moment über eigene soziale und kulturelle Gewohnheiten.

„Zeitgemäße didaktische und methodische Ansätze der Romanlektüre werden diese Art der ‚relationalen‘ Lektüre, die Etablierung einer Text-Leser-Beziehung im Akt des Lesens, zum Ausgangs- und Zielpunkt aller Verstehens- und Interpretationstätigkeiten im Unterricht nehmen.“ (Hallet 2009a: 41)

Nach Monroe C. Beardsley können literarische Texte „imitierte illokutionäre Akte“ (Beardsley 2006: 59) hervorrufen. Dies bedeutet, dass die handelnden Figuren des Romans durch ihr Tun, ihre Emotionen und Einstellungen bei den Leserinnen und Lesern dieselben oder andere Emotionen und Reaktionen wecken können. Die Rezipientinnen und Rezipienten nehmen dabei eine Doppelrolle ein: Einerseits sind sie Beobachter, andererseits aber auch Teilnehmer des Geschehens. Die Teilnehmerrolle ist deshalb essentiell, weil Romane nicht nur auf einer inhaltlichen oder formalen Ebene verstanden werden können, es bedarf auch des emotionalen Zugangs, des Mitfühlens mit den Figuren: „wer nur inhaltliche und formale Element [sic!] registriert und nicht mitdenkt und mitfühlt, kann literarische Texte nicht verstehen“ (Bredella 2009: 54). Andererseits ist aber auch die Beobachterperspektive vonnöten, denn sie erlaubt es, die Geschehnisse aus der zur Reflexion notwendigen Distanz zu betrachten. Dadurch wird auch die (moralische) Urteilsfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern gestärkt. Außerdem erlaubt es diese Beobachterrolle, einen distanzierten Blick auf die eigene, reale Welt und die persönliche Rolle darin zu werfen. Aus der anderen Welt können die Leserinnen und Leser „die empirische Wirklichkeit betrachten, reflektieren und ändern“ (Hallet 2009a: 32). Im Besonderen trifft dies auf Texte zu, in denen die Protagonisten verschiedene Handlungsmöglichkeiten haben. Auch der Leser/die Leserin wird sich im Zuge der Selbstreflexion zu einer der Optionen bekennen (vgl. Rössler 2010: 133 und Bredella 2009: 54).

Speziell für Jugendliche interessant sind jene Romane, die auf irgendeine Art und Weise zum persönlichen Sinnstiftungsprozess beitragen. Die Adoleszenz ist jene Phase, in der gesucht wird nach dem Platz in der Gesellschaft, nach der eigenen Identität in Beziehungsgefügen, die einen umgeben. Der Roman kann durch das Reflexionspotenzial, das er bietet, und die Sinnstiftungsprozesse, die in der fiktionalen Welt vonstattengehen, bei dieser Sinnsuche unterstützen. Der Philosoph Peter Bieri betont die Wichtigkeit für Jugendliche, verschiedenste Lebensentwürfe und Entwicklungsmöglichkeiten kennen zu lernen und hebt dabei die Bedeutsamkeit von Geschichten (egal in welcher Form und welchem Medium) hervor:

„Geschichten handeln stets auch vom Willen ihrer Helden. Das gibt dem Leser oder Zuschauer die Gelegenheit, sich auch für sich selbst einen anderen als den bisherigen Willen vorzustellen.

Und es hilft ihm, sich zu vergegenwärtigen, welche Rückwirkungen das, was einer tut, auf das hat, was er will. Ein Stück weit erfährt er das am eigenen Leib. Aber wir möchten darüber immer noch mehr wissen, denn es betrifft die schlechterdings wichtigste Frage, mit der wir es zu tun bekommen: Was von alledem, was zu werden ich mir vorstellen kann, will ich letztlich sein, gegeben, dass ich nicht alles sein kann?“ (Bieri 2007: 70, zit. n. Bredella 2009: 70)

Das Besondere am Roman ist dabei auch seine „Vielstimmigkeit“: Vermittelt über die Reden und Wahrnehmungen der Romanfiguren werden unterschiedliche, teilweise zueinander im Widerspruch stehende Sinnstiftungen oder Weltdeutungen in der Romanerzählung integriert. Leserinnen und Leser haben die Möglichkeit, sich mit den unterschiedlichsten Romanfiguren zu identifizieren, woraus unter anderem auch die Vielfalt der Textdeutungen resultiert (vgl. Hallet 2009a: 34–38):

„Darin liegt der ‚literarische Sinn‘ und die besondere kulturelle Leistung des Romans: Er kann wie keine andere Gattung Stimmen und Weltsichten gegen- und nebeneinanderstellen, hervorheben und zur Geltung zu [sic!] bringen, dialogisieren und integrieren“. (Hallet 2009a: 38)

„Los días del arcoíris“ bietet diesen Raum zur Selbstreflexion und stellt die Protagonisten auch immer wieder vor „Weggabelungen“, an denen es zu entscheiden gilt, in welche Richtung man sein Leben lenken will. Das deutlichste Beispiel ist wohl jenes, als Adrián Bettini sich entscheiden muss, ob er die Wahlkampagne für oder gegen Pinochet leitet. Für den Einsatz literarischer Texte spricht aber auch deren spezifische Sprache: rhetorische Figuren, Metaphern, Redewendungen, Doppeldeutigkeiten, Anspielungen etc. führen dazu, dass der Leser/die Leserin sich auch mit der „impliziten Bedeutung“ von Aussagen auseinandersetzen müssen (vgl. Beardsley 2006: 60). Ohne Zweifel stellt dies eine enorme Herausforderung für Sprachlernende dar, gefordert sind unter anderem das Wissen über literarische Gestaltungsmittel, genrespezifische Darstellungsmuster und interpretatorische Kompetenz.

Die angeführten „Angebote“ des Romans an den Fremdsprachenunterricht sollen die Wichtigkeit und den Wert literarischer Ganzschriften verdeutlichen, wobei das abschließende Zitat von Hallet und Nünning dies noch einmal besonders kompakt auf den Punkt bringt und die ideale Überleitung zum Kapitel „Kompetenzorientierung“ darstellt:

„Das didaktische Geheimnis der literarischen Gattung des Romans liegt wahrscheinlich darin, dass sie aufgrund ihrer Komplexität, Vielfalt und Vielseitigkeit an der Entwicklung aller Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen beteiligt ist, die ansonsten im Fremdsprachenunterricht oft isoliert, verstreut und kontextfrei eingeübt werden. Der Roman bietet die beinahe einzigartige Gelegenheit zu einem integrativen ganzheitlichen Herangehen; denn es handelt sich bei Romanen um authentische kulturelle Äußerungen, Repräsentationen individuellen Denkens und Modellierungen sozialer Interaktionen, zu denen die Lernenden als kulturelle Akteure sich selbst als Lernende, als interkulturelle Kommunikationspartner, als Leser/innen,

als Mitglieder einer *community* und einer Kultur, aber auch als Individuen und Persönlichkeiten in Beziehung setzen. Ein viel stärkeres Argument kann man für einen Unterrichtsgegenstand nicht finden.“ (Hallet/Nünning 2009: 7)

5. KOMPETENZORIENTIERUNG

Um die Verwendung von Literatur im Fremdsprachenunterricht auch im Rahmen der Standardisierung und Kompetenzorientierung begründen zu können, ist es notwendig, die Fähigkeiten, die durch die Arbeit mit narrativen Texten geschult werden, auch konkret auszuformulieren und – analog zu den im GERS ausgeführten Kompetenzrastern – zugänglich zu machen und so das didaktische Potenzial von Literatur aufzuzeigen (vgl. Rössler 2010: 131). Klar ist, dass sehr umfassend verschiedene Kompetenzen trainiert werden und die Lektüre narrativer Texte nicht ausschließlich mit der Verbesserung der Lesekompetenzen argumentiert werden kann.

Auch Wolfgang Hallet und Ansgar Nünning sind sich darüber im Klaren, dass es im Rahmen der aktuellen bildungspolitischen Tendenzen einer Positionierung der Didaktik bedarf und klar herausgearbeitet werden muss, welche konkreten Kompetenzen mit der Erarbeitung literarischer Werke entwickelt werden (vgl. Hallet/Nünning 2009: 6). Im gleichen Atemzug stellt Hallet aber doch auch die ideologische Frage danach, ob man Romane wirklich „in den Dienst pädagogischer, didaktischer oder gar bildungspolitisch gesetzter Zielvorgaben stellen, sie für Bildungs- oder gar Ausbildungszwecke instrumentalisieren [solle]“. Denn die beste und auch realistischste Begründung für die Romanlektüre ist die Freude am Lesen und am Eintauchen in fremde Welten (vgl. Hallet 2009b: 73). Er nimmt aber auch die Literatur- und Fremdsprachendidaktik in die Pflicht, denn sie hat den Nachweis verabsäumt, dass mit anspruchsvollen fiktionalen Texten vergleichsweise mehr gelernt wird als mit expositorischen Texten (vgl. Hallet 2009b: 73, nach Zydatiß 2005: 279). Er verlangt den Nachweis, dass die Arbeit mit literarischen Texten selbstverständlich zur Entwicklung von unterschiedlichsten Kompetenzen beiträgt, andererseits fordert er aber auch eine Öffnung der Standardisierung dahingehend, dass nicht alle Kompetenzen mittels Tests abgeprüft werden können, sondern auf andere Weise evaluiert werden müssen (vgl. Hallet 2009b: 74). Gerade im Hinblick auf „interkulturelle Kompetenz“ ist diese Einschränkung plausibel und wertvoll (nähere Erläuterungen zur interkulturellen Kompetenz unter Kapitel 5.2.2.).

Zwar stimmt Burwitz-Melzer der grundsätzlichen Überlegung zu, dass – wolle man das völlige Ausscheiden von Literatur aus dem (fremdsprachlichen) Unterricht verhindern – die Entwicklung eines Lesekompetenzschemas unumgänglich sei. Die Vorteile sieht sie in

der gezielten Aufschlüsselung verschiedener am Leseprozess beteiligter Fertigkeiten und der Ausformulierung von Lernzielen, in der Operationalisierung von Arbeitsschritten und die damit einhergehende erleichterte Planung von Unterrichtseinheiten und Erstellung von Musteraufgaben sowie in der einfacheren Beurteilung von Lernfortschritten (auf Seiten der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrerinnen und Lehrer; vgl. Burwitz-Melzer 2007: 139). Gleichzeitig übt sie jedoch auch scharfe Kritik am Kompetenzmodell des GERS, das unausgereift und inkonsistent sei. Vor allem kritisiert sie daran die bewusste Ausblendung literarischer Texte und Spielfilme, die zu allgemeine Darstellung der literarischen Fertigkeiten und die Fokussierung auf reproduktive Aufgaben (nur in der Niveaustufe C2 – der höchsten aller Niveaus – werden auch interpretatorische Fähigkeiten verlangt). Außerdem beanstandet sie die unregelmäßigen Abstände zwischen den einzelnen Kompetenzstufen (v.a. die zwischen C1 und C2 sowie zwischen B1 und B2 sprunghaft steigenden Anforderungen) und die Vermischung bzw. unscharfe Abgrenzung der einzelnen Textsorten. Teilweise ist explizit von „Sachtexten“ die Rede, auf anderen Niveaus wiederum nur von „langen, komplexen Texten“ oder „kurzen, einfachen Texten“, ohne die Gattung zu spezifizieren. Auf dem C2-Niveau schlussendlich sollte man unvermittelt „praktisch alle Arten geschriebener Texte“ verstehen können (vgl. Burwitz-Melzer 2007: 128–129). Der wohl schärfste Kritikpunkt richtet sich gegen die Darstellung des Lesens als eindimensionale Fertigkeit, die „von jeglichem Kontext befreit bewältigt werden“ könnte. Obwohl sie für das Dekodieren eines fremdsprachigen Textes von zentraler Bedeutung sind, werden „interkulturelles Einfühlungsvermögen“ und „landeskundliches Wissen“ nicht in die Kompetenzbeschreibungen aufgenommen. Auch „Ambiguitätstoleranz“ und die Fähigkeit zur „Begleit- oder Anschlusskommunikation“ werden nicht berücksichtigt. Damit stelle die Skala des GERS den Leseprozess völlig unrealistisch dar und könne deshalb nicht auf den schulischen Kontext übertragen werden. Schließlich gehe es in der Arbeit mit literarischen Texten nicht nur darum, Inhaltsaspekte aufnehmen zu können, sondern auch um eine Erschließung des Textsinns und die Diskussion seiner interkulturellen Bedeutung (vgl. Burwitz-Melzer 2007: 130).

5.1. Kompetenzmodelle auf dem Prüfstand

In den letzten Jahren entstanden erste Versuche, derartige Kompetenzmodelle zu entwickeln, wobei noch kein für alle Niveaustufen vollständiges, ausgereiftes und in der Praxis überprüftes Modell vorliegt. Im Folgenden soll eine Zusammenstellung dieser Ausarbeitungen erfolgen, um schlussendlich ein Kompetenzmodell zu entwerfen, das abgestimmt ist auf die Arbeit mit „Los días del arcoíris“.

5.1.1. Kompetenzmodell von Rössler

Andrea Rössler unterteilt die „literarische Kompetenz“ sehr übersichtlich in drei eng miteinander verknüpfte Dimensionen, beruft sich dabei aber auch auf weitere Experten und Expertinnen (vgl. Rössler 2006: 133–134 und 2008: 4–8, nach Burwitz-Melzer 2005, Spinner 2006 und Bergfelder 2007). Wichtig ist ihr, dass der Literaturunterricht alle drei Dimensionen gleichermaßen fördern sollte:

- rezeptive kognitiv-analytische Kompetenzen: Darunter fällt das Erkennen von allem, was mit der spezifischen literarischen Sprache zusammenhängt, also die Dekodierung typisch literarischer Gestaltungsmittel wie rhetorische Figuren und der Rhythmus, dramaturgische Handlungselemente, unterschiedliche Darstellungsverfahren, welche die Raum- und Zeitgestaltung, die Figurencharakterisierung und die Erzählperspektive betreffen, Genremuster etc. Auch die Entwicklung von Fiktionalitätsbewusstsein fällt unter die kognitiv-analytischen Kompetenzen. Realität und Fiktion müssen einerseits voneinander getrennt, aber andererseits auch aufeinander bezogen werden können.
- produktive kognitiv-analytische und imaginative Kompetenz: Darunter werden alle Arten interpretierenden und kreativen Schreibens verstanden, aber auch narrative Kompetenzen wie das mündliche Erzählen und die kompetente Teilnahme an literarischen Rezeptionsgesprächen in Form von stichhaltigen Argumenten und dem Wissen, dass eine hundertprozentige, endgültige Sinnzuweisung nicht möglich ist. Schülerinnen und Schüler sollen lernen, sach- und adressatengerecht zu argumentieren, andere begründete Meinungen anzuerkennen, Einfühlungsvermögen in Gesprächspartner/-partnerinnen zu zeigen und Imaginationskraft zu beweisen.
- affektive und attitudinale Kompetenzen: Auch die emotionale Komponente spielt in der Arbeit mit Literatur eine entscheidende Rolle. Empathiefähigkeit mit den handelnden Figuren wird ebenso geschult wie die Reflexion über dargestellte (moralische) Konflikte, das reflektierte Bilden von Urteilen, Selbstreflexion in Verbindung mit in der Literatur geschilderten Wirklichkeitsmodellen, die Erweiterung des persönlichen Horizonts, um sich und andere besser verstehen zu können, das Einlassen auf Sinnstiftungsprozesse und Persönlichkeitsentwicklung etc. Schlussendlich fällt auch die Freude am Lesen und am Austausch darüber unter diesen Punkt.

Die Vorzüge von Rösslers Modell liegen in der Prägnanz und Einfachheit sowie dessen Offenheit. Für die unterrichtliche Arbeit allerdings birgt dies den Nachteil, kaum Orientierungshilfe für ein didaktisches Vorgehen zu sein. Außerdem bleiben die Aspekte der Überprüfbarkeit und der Objektivierung unberücksichtigt.

5.1.2. Kompetenzmodell von Decke-Cornill und Gebhard

Die Frage nach dem operationalisierenden Zugriff stellen sich Decke-Cornill und Gebhard in ihrem Kompetenzmodell aus dem Jahr 2007. Es beruht auf einem Katalog, den Marcus Steinbrenner 2002 anschließend an ein virtuelles Symposium an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg verfasste, welches sich mit der Frage nach Kompetenzen im Umgang mit Literatur beschäftigte. Jedoch erweist sich ihr Modell als unvereinbar mit den Vorgaben der Bildungspolitik: Kompetenzen müssten möglichst konkret beschrieben werden, um sie in Aufgabenstellungen umsetzbar zu machen und mit Testverfahren erfassen zu können. Für manche der Kompetenzen aus Decke-Cornills und Gebhards Modell ist dies durchaus möglich, andere Kompetenzen (wie die Fähigkeit zur Leselust, das Interesse an außertextuellem Bezugswissen etc.) entziehen sich aber diesem operationalisierenden Zugriff (vgl. Decke-Cornill/Küster 2007: 13–14). Kritik am standardorientierten Kompetenzbegriff hagelt es auch von Kaspar Spinner, der ihn unter anderem für die „Reduktion von Komplexität“ und zu einer „Objektivierung auf Kosten der Subjektivität“ verantwortlich macht (Spinner 2005: 88–89).

Anstatt der drei Kompetenzebenen, die Rössler anführt, umfasst das Modell der beiden Experten einen „Acht-Punkte-Katalog“:

1. Fiktionalitätsverständnis (literarische Formen, Sprache, Konventionen, Strukturmerkmale erkennen)
2. Empathiefähigkeit (Imagination, Einfühlung und – auch moralische – Reflexion der Perspektiven literarischer Figuren, Entwicklung von Urteilsfähigkeit)
3. Anschlusskommunikation (Leseindrücke formulieren oder in anderen Formen ausdrücken, Lesarten bündeln und strukturieren, sich mit anderen Lesarten im Unterricht usw. auseinandersetzen, Leseerfahrungen im eigenen sozialen Kontext kommunizieren)
4. Differenzierungsbereitschaft und Ambiguitätstoleranz (die Revision erster Leseindrücke, die Interpretationsoffenheit literarischer Texte aushalten, sich von literarischen Texten und unvertrauten sprachlichen Formen irritieren lassen, sich auf sie einlassen, *„willing suspension of disbelief“*)

5. Informationsbereitschaft (Interesse an außertextuellem Bezugswissen, die Fähigkeit, sich solches Wissen zu beschaffen, es auf den Text zu beziehen und ggf. die eigene Lesart zu revidieren)
6. Bezugskompetenz (inner- und intertextuelle Bezüge sowie Bezüge zum Selbst und der eigenen Lebensrealität herstellen, Texte in ihrer kulturellen, sozialen , historischen etc. Dimension und Bedingtheit reflektieren)
7. die Fähigkeit, den eigenen Bedürfnissen entsprechende Autoren/Autorinnen, Text und Textsorten auszuwählen
8. die Fähigkeit zum Genuss, zur Leselust (vgl. Decke-Cornill/Gebhard 2007: 13)

5.1.3. Kompetenzmodell von Burwitz-Melzer

Auch Burwitz-Melzer schließt in ihrem sehr ausgereiften Kompetenzmodell die Frage nach der Beurteilung mit ein. Sie führt fünf Teilkomponenten der literarischen Kompetenz an, deren Vorteil ihre Operationalisier- und Bewertbarkeit ist:

- motivationale Kompetenzen
- kognitive und affektive Kompetenzen
- interkulturelle Kompetenzen
- Kompetenzen der Anschlusskommunikation
- Kompetenzen der Reflexion (Burwitz-Melzer 2007: 138)

Sie weist allerdings auch darauf hin, dass diese Kompetenzbereiche nicht immer klar voneinander zu trennen und die Fertigungs- und Fähigkeitsbereiche ineinander verwoben seien. Nachdem Burwitz-Melzers Modell in Anlehnung an den GERS tabellarische Form aufweist, ist auch die Benennung der Reihen vonnöten. Sie führt fünf Aufgabenbereiche des Literaturunterrichts an, wobei sie darauf hinweist, dass die Reihenfolge nicht unweigerlich den Unterrichtsablauf widerspiegelt, obwohl grundsätzlich ein Vorgehen nach dieser Reihung denkbar und möglich ist. Für spontane Reaktionen der Schülerinnen und Schüler muss jedenfalls Platz bleiben (vgl. Burwitz-Melzer 2007: 138). Folgende literarische Aufgabenbereiche führt sie an:

- Reihe 1: Erwartungshaltung aufbauen und aufrecht erhalten
- Reihe 2: Sinnkonstitution (individuell und interindividuell)
- Reihe 3: literaturwissenschaftliche Aufgaben, Merkmale des Textes erarbeiten, Textanalyse
- Reihe 4: kulturelle und interkulturelle Aufgaben
- Reihe 5: Recherchekompetenz (Burwitz-Melzer 2007: 140–142)

Optional führt die Autorin zwei weitere Reihen an, um auch den Prinzipien des handlungsorientierten Unterrichts gerecht zu werden. Da der Bereich sehr komplex ist, beispielsweise das Erstellen von Bühnenbildern, Ausdrucksfähigkeit, phonetisch korrekte Aussprache, Körpersprache etc. umfasst, kann er in der Tabelle nur angedeutet werden. Außerdem weist Burwitz-Melzer darauf hin, dass derartige Aufgaben immer nur erfolgreich sein können, wenn sie auch auf den Ausgangstext bezogen werden (Burwitz-Melzer 2007: 145–155):

- Reihe 6: Eigene Textproduktion
- Reihe 7: Vorträge und Aufführungen

In die einzelnen Tabellenfelder werden dann die Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler eingetragen, eingeleitet durch die Phrase: „Die Lernenden sollen ...“

Burwitz-Melzer schließt an diesen Raster einen konkreten Unterrichtsvorschlag für die Arbeit mit einer englischen Kurzgeschichte an. Die Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler bewegen sich auf dem C1-Niveau (vgl. Burwitz-Melzer 2007: 146–155). Ein direktes Ummünzen auf die Arbeit mit dem Roman „Los días del arcoíris“ ist deshalb nicht möglich, weil das Unterrichtsprojekt für das dritte bzw. vierte Lernjahr konzipiert ist. Zu diesem Zeitpunkt befinden sich die Schülerinnen und Schüler auf dem Niveau B1. Wohl aber bietet der Raster interessante und wertvolle Anregung zur Einteilung und Darstellung der Kompetenzbereiche. Teile daraus werden sich im Kompetenzmodell für „Los días del arcoíris“ wiederfinden.

Burwitz-Melzer warnt außerdem davor, das Kompetenzschema als Bewertungsraster misszuverstehen. Eine Beurteilung in Noten sei maximal für die Kompetenzbereiche „Kognitive und affektive Kompetenzen“ und „Anschlusskommunikation“ möglich. Für die übrigen drei Kompetenzbereiche, welche subjektive Bewertungen des eigenen Lernfortschrittes, Perspektivenwechsel, motiviertes Herangehen an die Arbeitsaufgaben etc. verlangen, ist eine Notengebung nur bedingt möglich und auch nicht wirklich zielführend. Die Kompetenzen sind „zwar förderungswürdig und anerkennenswert, aber nicht in einer Note auszudrücken“ (Burwitz-Melzer 2007: 143–144). Die Autorin erwähnt in diesem Zusammenhang die Arbeit mit einem Leseportfolio, welches diese Kompetenzen schriftlich greifbar machen könnte.

Abschließend räumt sie selbst ein, dass ihr Modell unfertig ist. Sollte es tatsächlich als Grundlage für den fremdsprachlichen Literaturunterricht genutzt werden, so müsste

einerseits eine Beschreibung der Kompetenzen für alle Niveaustufen erfolgen, andererseits fehlt eine spezifische Betrachtung aller literarischer Gattungen und ein Fundus an Musteraufgaben inkl. Lösungsmöglichkeiten (vgl. Burwitz-Melzer: 155–156).

5.1.4. Kompetenzmodell von Hallet

Wolfgang Hallet kann wohl zu Recht als eine der Koryphäen in der fremdsprachlichen Romandidaktik anerkannt werden. Im von ihm und Ansgar Nünning herausgegebenen Sammelband „Romandidaktik“ aus dem Jahr 2009 reflektiert er einerseits Burwitz-Melzers Modell, das er grundsätzlich sehr positiv bewertet. Allerdings merkt er an, dass sich nicht alle darin enthaltenen Fertigkeiten auf die literarische Lesekompetenz im engeren Sinn beziehen, sondern auch auf die Ausbildung „lebensweltliche[r] Fähigkeiten und Verhaltensweisen“ zielen. Die Reflexionskompetenz würde er als übergeordnete Meta-Kompetenz bzw. als allgemeines Bildungsziel aus dieser Matrix herausnehmen (vgl. Hallet 2009b: 77).

Andererseits stellt er anschließend selbst Überlegungen zu „Romanlektüre und Kompetenzentwicklung“ (Hallet 2009b: 73–88) an. Das Hauptziel seines Kompetenzmodells ist dabei,

„sowohl systematisch als auch im Hinblick auf die Unterrichtspraxis didaktische Ziel- und Handlungsfelder zu identifizieren, anhand derer man den narrativ-fiktionalen und ästhetischen Eigenschaften von Romantexten gerecht werden, die Sinnstiftungsangebote der Romane nutzen [...] und die Lektüre von Romanen mit der Teilhabe an lebensweltlichen Diskursen der Lernenden verbinden [...] kann.“ (Hallet 2009b: 77)

So viel vorweg: Auch er kämpft mit der Frage nach der Beurteilung. Gerade der Erwerb kultureller Kompetenzen oder das transkulturelle Lernen entzögen sich der direkten Beobachtung. Er sieht nur zwei Auswege aus diesem Dilemma: die Selbstauskunft der Lernenden in Portfolios oder Lern-/Lesetagebüchern oder die Beobachtung und „Provokation“ sprachlich-diskursiver Äußerungen, an denen ein kultureller Lernzuwachs sichtbar wird. Am Ende steht sein Desiderat, für alle im Folgenden präsentierten Kompetenzbereiche Aufgabentypen zu entwickeln, die einer zuverlässigen Beurteilung zuträglich sind (vgl. Hallet 2009b: 86).

Nun also zu Halleys Kompetenzmodell: Er beschränkt sich in darin auf vier übergeordnete Kompetenzen, die er dann allerdings sehr konkret ausgestaltet und beschreibt. Diese Konkretisierung scheint vor allem auf die unterrichtliche Tätigkeit und das planvolle, strukturierte und operationalisierbare Vorgehen hin notwendig zu sein:

1. Literarische Lesefähigkeit (vgl. Hallet 2009b: 77–79)

- a. „[D]as Leseverstehen im engeren Sinne“, also die Entwicklung einer basalen Lesefähigkeit, wobei bereits hier dem Rückgriff auf eigenes Weltwissen besondere Bedeutung zukommt.
- b. „[D]ie Fähigkeit zum *close reading* (literarische Lesefähigkeit)“, darunter fällt die Frage nach dem „Was des Romans“, also dem gesamten Inventar an Figuren, Schauplätzen, Handlungen, Ereignissen und dem „Wie des Erzählens“, also dem Erkennen von Erzählerstimmen und Perspektiven, Fokalisierungsinstanzen, der Organisation der Handlungsfolge. Gerade für wenig geübte Romanleser stellt diese Fähigkeit oft eine Hürde dar.
- c. „[D]ie Fähigkeit zum einlässigen Lesen (Emotionen, Textbindung, *suspension of disbelief*)“, also eine Lesehaltung, die offen ist für das Eintauchen in den Roman, den Perspektivenwechsel, die emotionale Anteilnahme etc. In der Schule sollte man versuchen – obwohl der Lesestoff meist vorgegeben wird – annähernd an diese „natürliche Lektürehaltung“ heranzukommen.

2. Literarische als kulturelle Kompetenz (vgl. Hallet 2009b: 79–81)

- a. „[D]ie Fähigkeit zum *wide reading* (kontextualisierendes Lesen)“, also der Einbezug für den Roman repräsentativer Texte und Materialien und das Erkennen, dass jeder Text mit anderen Texten in Beziehung steht
- b. „[D]ie Fähigkeit, Erfahrungs- und Alltagswissen im Roman zu erkennen und aufzunehmen“ als allgemeines Bildungsziel, worunter auch die Beschäftigung mit literarischen Konfliktsituationen, die Frage nach (kulturellen) Wertvorstellungen und Denkweisen, Identitäten, Handlungsweisen etc. fällt.
- c. „[I]nterkulturelles, landeskundliches und historisches Wissen im Roman zu erkennen, es auf diesen anzuwenden und aus ihm aufzunehmen“, um einerseits Gemeinsamkeiten mit und Anknüpfungspunkte zur persönlichen Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler zu finden, andererseits aber auch die Differenzen und Unterschiede im kulturellen Handeln erkennen zu können. Adoleszenz- und Identitätsromane eignen sich hierfür besonders gut.
- d. „[D]ie Fähigkeit, Erzählverfahren und -strukturen des Romans (oder einzelne ihrer Merkmale) als Muster oder *templates* für eigene

lebensweltliche Erzählungen zu nutzen (narrative Kompetenz)“, wofür sich ebenfalls Identitätsromane als besonders geeignet erweisen. Es geht um die Auswahl erzählenswerter, relevanter Elemente und darum, sie in einen narrativen Zusammenhang zu stellen, um die Entscheidung für Erzählhaltung(en) und –perspektive(n) etc., also im Grunde um die Erweiterung der „lebensweltlichen Erzählkompetenz“.

- e. „[D]ie Bereitschaft und die Fähigkeit, in der Lektüre in einen Dialog mit der fremdsprachigen Romanwelt einzutreten, die damit verbundenen Differenz-erfahrungen zu akzeptieren und darüber zu verhandeln (interkulturelle Kommunikationsfähigkeit)“, sich also um Verständigung zu bemühen.
- f. „[D]ie Bereitschaft, fremde kulturelle Elemente, Denkweisen und Verhaltensmuster als Alternative und/oder als Bereicherung des eigenen kulturellen Repertoires zu betrachten (transkulturelles Lernen)“, also die Ergänzung eigener Vorstellung, das Entwerfen neuer Denk- und Handlungsmuster „als mögliche Alternativen zur eigenen gelebten Realität und kulturellen Praxis“.

3. Reflexionsfähigkeit (vgl. Hallet 2009b: 81–83)

- a. „[D]ie im Roman präsentierten Denk- und Handlungsmuster“ betreffend, wobei der Reflexionsprozess schon dadurch in Gang gesetzt wird, dass im Versuch, das im Text Fremde zu verstehen, auf persönliche Erfahrungen und kognitive Schemata zurückgegriffen wird.
- b. „die Wertvorstellungen“ betreffend,
- c. „[D]en narrativen Diskurs und seine Merkmale und Verfahren“ betreffend, also hinsichtlich des Umgangs mit der Sprache, der Sprech- und Kommunikationsweisen der Romanfiguren, der verschiedenen Sprecherebenen (wie Idio-, Sozio- und Dialekte). Auch die Effizienz bzw. die Eignung der diskursiven Strategien im Roman hinsichtlich des Handlungsziels sollen überprüft und der Erfolg/Misserfolg an möglichen kulturellen oder interaktionalen Bedingungen festgemacht werden.
- d. „die vom Roman angebotenen sprachlichen und generischen Muster“ betreffend,
- e. „[D]en Lesevorgang selbst sowie die mit ihm verbundenen Affekte und Emotionen“ betreffend, weil nur durch deren Beachtung „erfolgreiches, textgenaues Lesen“ möglich wird. Der Wechsel von der Innen- auf die

Außenperspektive und ein „distanzierte[r] Blick auf das Romanganze“ sind dafür notwendig.

4. Fremdsprachliche Diskursfähigkeit (vgl. Hallet 2009b: 83–85)

- a. „[D]ie Fähigkeit, die vom Roman angebotenen sprachlichen und generischen Muster für die Fortentwicklung der fremdsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu nutzen“, also die Weiterentwicklung des Wortschatzes, grammatischer Strukturen, idiomatischer Redeweisen etc. Der Erwerb bzw. die Festigung dieser gehen dabei häufig beinahe unmerklich vor sich. In der Arbeit mit literarischen Texten können sich die Lehrperson und auch die Lernenden dabei stets des authentischen Sprachmaterials sicher sein.
- b. „[D]ie Fähigkeit, fremdsprachige Begriffssysteme (und ihre sprachlich-diskursiven Repräsentationen) zu festigen und auszudifferenzieren“, wobei gerade die neue Kontextualisierung bereits vorhandener fremdsprachlicher Kenntnisse einen Vorteil mit sich bringt. Es werden also neue Wortbedeutungen, Varianten, (Be-)Wertungen und Verwendungsweisen der Zielsprache erfahrbar.
- c. [D]ie im Roman (re-)präsentierten Modelle fremdsprachiger Kommunikation zu erkennen und (kritisch) für die eigene fremdsprachliche Kommunikation und Interaktion zu nutzen“, also Sprache als Medium „der Verhandlung über Denk- und Handlungsweisen, der Herstellung von Beziehungen und Konstellationen sowie [...] der Selbstverständigung, der Reflexion und der Identitätskonstitution“ zu erkennen.
- d. „individuelle Diskursanteile und kollektive Diskursgegenstände in der Kommunikation der textuellen Welt des Romans zu identifizieren“
- e. „[D]ie in einem Roman repräsentierten und modellierten Diskurse und ihre Gegenstände zu erkennen, sie zu lebensweltlichen Diskursen in Beziehung zu setzen und in fremdsprachlichen schriftlichen oder mündlichen, ggf. auch in anderen symbolischen Formen (vgl. Hallet 2008) mit eigenen Perspektiven und Sichtweisen an diesen Diskursen teilzuhaben“, also die Fähigkeit, sich schriftlich und mündlich in verschiedensten Formen „über ihre Beobachtungen, Wahrnehmungen und Analysebefunde zum Roman zu äußern“. Dabei sollte von Beginn an das Gespräch mit Mitschülerinnen und Mitschülern über eigene Wahrnehmungen und Interpretationen im Zentrum

stehen, denn nur so kann das große Potenzial der Arbeit mit Romanen zur Ausbildung einer komplexen Diskursfähigkeit genutzt werden.

Hallet betont dabei mit der 4. Kompetenzebene auch die Wichtigkeit der Beherrschung der Zielsprache, denn dies ist die Voraussetzung für die konkrete Arbeit mit dem Text. In Burwitz-Melzers Modell (das von einem sehr hohen C1-Niveau der Lernenden ausgeht) wird diesem Aspekt kaum Bedeutung zugemessen, weil eine ausreichende fremdsprachliche Kompetenz als gegeben angenommen wird. Im Hinblick auf die Arbeit mit literarischen Texten im Spanischunterricht ist der Ausgangspunkt jedoch ein anderer: Probleme bei der sprachlichen Bewältigung einer spanischsprachigen Ganzschrift müssen einkalkuliert werden. Zwar darf die Arbeit mit dem Roman – wie bereits im Kapitel 2. „Ein Blick auf die Geschichte – die Wichtigkeit einer neuen Romandidaktik“ dargelegt wurde – nicht zu einer bloßen Übungseinheit für Grammatik und Wortschatz verkommen (vgl. Noe 2008: 313, Multhaupt 1990: 632, zit. n. Denka 2005: 17 u. 36), es spricht jedoch auch nichts dagegen, das Potenzial, das der literarische Text im Hinblick darauf bietet, in angemessenem Ausmaß zu nutzen (wie in den Ausführungen zum anschließenden eigenen Kompetenzmodell noch näher ausgeführt wird).

5.2. Das Kompetenzmodell zum Roman „Los días del arcoíris“

Die im vorigen Kapitel dargestellten Modelle mit all ihren Vor- und Nachteilen geben umfangreiche Anregungen für die Gestaltung eines eigenen Kompetenzmodells für die Arbeit mit „Los días del arcoíris“. Diese „Einschränkung“ auf nur einen Roman mag nachteilig erscheinen, die Idee dahinter ist jedoch, das Kompetenzmodell, auf dem die Romanarbeit sozusagen basiert, Schülerinnen und Schülern und – bei Interesse – auch den Erziehungsberechtigten zugänglich zu machen. Die Bewertung der Leseleistung bzw. Lektürearbeit anhand dieses Kompetenzmodells entspricht einerseits der Forderung nach Transparenz, andererseits können aber auch die Schülerinnen und Schüler selbst in den Bewertungsprozess miteinbezogen werden, indem sie Punkt für Punkt dem Kompetenzmodell folgend ihre eigene Leistung reflektieren. Zur Darstellung des Modells ist zu sagen, dass die einzelnen Fertigkeiten analog zum GERS in Form von „kann“-Bestimmungen formuliert sind. Diese werden im Sinne größerer Übersichtlichkeit in tabellarischer Form aufgelistet. Für die Selbstreflexion der Schülerinnen und Schüler steht am Ende jeder Zeile ein Kästchen zur Verfügung, in dem sie ihre persönliche Lektüreleistung bewerten können (durch Abhaken oder vorher vereinbarte Symbole wie Smileys). Diese Selbstbewertung der eigenen Leistung ist Teil der Reflexionskompetenz, die ganz im Sinne Hallets (s. Seite

22) nicht als eigenständige Kompetenz in den folgenden Rastern angeführt ist, sondern als Meta-Kompetenz bzw. allgemeines Bildungsziel darüber steht und gleichzeitig in jedem einzelnen der Kompetenzbereiche berücksichtigt ist und trainiert wird.

Die folgenden Ausführungen zu den einzelnen Kompetenzbereichen, die den Tabellen vorangestellt sind, betreffen einerseits konkrete Ausführungen über die unterschiedlichen Fertigkeiten, die in den jeweiligen Bereich trainiert werden sollen, andererseits enthalten sie auch Vorschläge zu methodischem Vorgehen und Diskussionen über die Bewertbarkeit.

5.2.1. Die narrative Kompetenz

In einer ersten Definition kann unter narrativer Kompetenz die „Fähigkeit, Geschichten zu verstehen und selbst erzählen zu können“ verstanden werden (Nünning/Nünning 2007: 87). Damit ist sie eine der „zentralen Kulturtechniken“, denn – wie bereits erwähnt – haben alle Menschen unabhängig von Beruf, Alter oder Herkunft in vielfältigster Weise mit Erzählungen zu tun. Außerdem ist das Erzählen ein „anthropologisches Grundbedürfnis“, jeder hat den Wunsch, sich anderen mitzuteilen (vgl. Hallet/Nünning 2009: 7 und Nünning/Nünning 2007: 88). Diese Ansicht wird gestützt von der narrativen Psychologie (vgl. z.B. die Beiträge in Straub 1998, nach Nünning/Nünning 2007: 89) und der neuen Autobiografieforschung (vgl. z.B. Eakin 1999, nach Nünning/Nünning 2007: 89) und ist im Alltag daran erkennbar, dass man mit den vielfältigsten Erzählformen konfrontiert wird (s. neue Erzählformen in der heutigen Medienkulturgesellschaft).

Vera und Ansgar Nünning weisen dabei auf die große Bedeutung komplexer narrativer Formen, wie es beispielsweise Romane sind, hin:

„Denn gerade indem diese narrativen Formen versuchen, eine Welt in all ihrer Komplexität zu entwerfen, wird die Fähigkeit der Lernenden, Erzählungen zu verstehen und auch selbst erzählerisch tätig zu werden, in besonderem Maße gefordert und gefördert. Indem diese narrativen Weltentwürfe in vielen Fällen durch die Verknüpfung mehrerer Handlungsstränge, häufige Ortswechsel, Verschränkung verschiedener Zeitebenen sowie durch stark variable Konstellationen zahlreicher Figuren gekennzeichnet sind, ist es für das Verstehen dieser komplexen Erzählformen unerlässlich, Handlungs- und Figurenzusammenhänge zu erfassen, komplexe Strukturen zu reduzieren und diese beispielsweise in Form einer *plot summary* wiedergeben zu können.“ (Nünning/Nünning 2007: 95)

Gerade angesichts der großen Bedeutung des Einsatzes narrativer Langformen im Fremdsprachenunterricht sind die eindeutigen Missstände der Fremdsprachendidaktik, auf die das Autorenduo hinweist, unerklärlich: Im Vergleich zu anderen Kompetenzen werde die narrative Kompetenz stiefmütterlich behandelt, komme also in den Bildungsstandards kaum vor.

Aus diesem Grund haben es sich die beiden Experten auch zur Aufgabe gemacht, die verschiedenen Dimensionen und damit die zahlreichen Fertigkeiten, die durch die Ausbildung der narrativen Kompetenz trainiert werden, konkret zu definieren. Sie unterscheiden mindestens sechs Dimensionen (Nünning/Nünning 2007: 97):

- „die passive bzw. rezeptionsästhetische Dimension narrativer Kompetenz: die Fähigkeit, auch komplexe Geschichten verstehen zu können;
- die kognitive Dimension narrativer Kompetenz: die Kenntnis der wichtigsten Elemente und Bauformen narrativer Texte und die Fähigkeit, sie benennen zu können;
- die gattungsbezogene Dimension narrativer Kompetenz: die Kenntnis der wichtigsten narrativen Genres und die Fähigkeit, sie erkennen und ggf. verwenden zu können;
- die analytische Dimension narrativer Kompetenz: die Fähigkeit, auch komplexe Geschichten analysieren, d.h. in ihre Elemente und Bauformen zerlegen zu können;
- die aktive bzw. produktionsästhetische Dimension narrativer Kompetenz: die Fähigkeit, auch komplexe Geschichten produzieren bzw. erzeugen zu können;
- die performative Dimension narrativer Kompetenz: die Fähigkeit, auch komplexe Geschichten mündlich erzählen bzw. vortragen zu können.“

Es ist zu erkennen, dass auch der analytischen und kognitiven Komponente großer Stellenwert beigemessen wird. In der Einleitung zum Sammelband „Romandidaktik“ plädieren die Herausgeber Wolfgang Hallet und Ansgar Nünning dafür, dass literarische Texte nicht nur Anstoß für produktionsorientierte, kreative Verfahren sein sollen, sondern mit ihnen durchaus auch Verfahren und Modelle der Erzähltextanalyse behandelt werden sollen. Dies sei wichtig, um das gesamte „Deutungs- und Bedeutungsangebot“ eines Textes wahrnehmen zu können. Würde man diese Ebene ausblenden, so gehe wertvolles didaktisches Material verloren (vgl. Hallet/Nünning 2009: 4–5).

Die erzähltheoretische Romananalyse birgt zum einen den Vorteil, dass Schülerinnen und Schülern ein umfassendes Begriffsinventar an Analysekategorien zur Verfügung gestellt wird, mit Hilfe dessen sie auch andere narrative Texte selbstständig analysieren können, ein Wissenstransfer ist also möglich. Zum anderen lernen sie das dafür notwendige Vokabular und Wendungen in der Fremdsprache kennen, um sich in Rezeptionsgesprächen kompetent zu fühlen und kompetent auftreten zu können. Die Analysekategorien sind rational und auf kognitiver Ebene vermittelbar und für die Schülerinnen und Schüler

erlernbar. „Die Erzähltextanalyse genügt daher allen Kriterien, an denen man ein für Unterrichtszwecke geeignetes methodisches Verfahren messen sollte“ (Nünning/Surkamp 2009: 108). Außerdem können über die Analyse narrativer Texte Regeln des Erzählens gelernt werden, wie beispielsweise die Auswahl relevanter Ereignisse, deren Anordnung und Verknüpfung, die Entfaltung der Geschichte, die geeignete Perspektivierung, Techniken der erzählerischen Vermittlung etc. Diese Kenntnisse wiederum können die Sprachproduktion, egal ob in Fremd- oder Muttersprache, verbessern (vgl. Nünning/Surkamp 2009: 89–90).

Die Analyse betrifft nun alle Merkmale, welche die Narrativität eines Textes ausmachen, also die Unterschiede zu anderen Genres wie Dramatik, Lyrik oder nicht-literarischen, expositorischen Texten. Ansgar Nünning und Carola Surkamp schaffen es in ihrem Aufsatz „Kategorien, Fragen und Verfahren der Romananalyse“ (Nünning/Surkamp 2009: 89–113), die Verfahren der Erzähltextanalyse sehr übersichtlich und verständlich darzustellen. Zur Darstellung der wesentlichen Merkmale und Begrifflichkeiten der Erzähltextanalyse wird daher vor allem auf deren Ausführungen zurückgegriffen, wobei die beiden hauptsächlich mit englischem Fachvokabular operieren. Die Übersetzungen der entsprechenden Termini erfolgte durch die Autorin, hauptsächlich durch Rückgriff auf Villanuevas „Comentario de textos narrativos“ (s. Villanueva 1995: 181201).

Der Ausgangspunkt für die Analyse narrativer Texte stellt häufig die Unterscheidung der Kommunikationsebenen (niveles de comunicación) in „story“ (historia) und „discourse“ (argumento) dar:

- *Historia*: Es geht um die Analyse des Inhalts des Romans, der Chronologie der Ereignisse, also „Was wird erzählt?“
- *Argumento*: Untersucht wird die „Gestaltung der Geschichte durch den Erzähler, [...] die Struktur der erzählerischen Vermittlung“ (Nünning/Surkamp 2009: 92) mit der Frage „Wie wird eine Geschichte erzählerisch vermittelt?“

Zweck dieser Unterscheidung ist die Erkenntnis der Lernenden, dass jede Geschichte auf ganz unterschiedliche Weise vermittelt und erzählt werden kann hinsichtlich der Auswahl bzw. der Hervorhebung einzelner Ereignisse, in Bezug auf die Wahl der Perspektive, die sprachliche Gestaltung etc. Nünning und Surkamp weisen in diesem Zusammenhang auch auf das große didaktische Potenzial literarischer Texte im Hinblick auf produktionsorientierte Verfahren hin, denn beispielsweise könnten einzelne Textpassagen aus der Perspektive einer anderen Figur umgeschrieben werden (vgl. Nünning/Surkamp 2009: 92).

und Nünning/Nünning 2007: 90). Die beiden Komponenten können dann weiter untergliedert werden.

Die *historia* wird in einem ersten Schritt unterteilt in „Ereignisse“ (*acontecimientos*) und „existierende Phänomene“ (*fenómenos existentes*), wobei zweiteres die beiden Elemente „Figuren“ (*personajes*) und „Schauplätze“ (*ambientación: espacio y tiempo*) umfasst. Im Vergleich zum *argumento* fällt den Schülerinnen und Schülern erfahrungsgemäß die Analyse der *historia* leichter. Für die unterrichtliche Tätigkeit könnte sich hierfür die Zusammenstellung eines Inhaltsresümées, die graphische Ausgestaltung der Figurenkonstellation, die Darstellung der einzelnen Handlungsstränge einer Geschichte mit Angaben zum Schauplatz etc. als günstig erweisen. Auch Fragestellungen, wie sie im Anschluss vorgestellt werden, können die Rezeption der Schülerinnen und Schüler in eine gewünschte Richtung lenken und deren Aufmerksamkeit auf textanalytische Merkmale richten.

Ereignisse und Handlungsstruktur (vgl. Nünning/Surkamp:94–97):

Im Herausarbeiten der tatsächlichen Ereignisse, die während der Romanhandlung stattfinden, wird ersichtlich, ob sich der Roman um ein Ereignis dreht, oder ob viele Ereignisse stattfinden, die die Handlung vorantreiben. Außerdem ist ein Blick auf die Handlungsstruktur des Textes gefordert. Ein Gegensatzpaar ist hierfür terminologisch interessant:

- offener Schluss (*final abierto*): der zentrale Konflikt bleibt ungelöst, das Schicksal der Figuren wird nicht geklärt
- geschlossener Schluss (*final cerrado*): der zentrale Konflikt wird gelöst und die Handlung zu einem logischen Abschluss geführt

Folgende Fragen an den Text ließen sich formulieren:

- Was passiert? - ¿Qué pasa?
- Wovon handelt der Roman/Was ist das Thema? - ¿De qué trata la novela? ¿Cuál es el tema de la novela?
- Welche Handlungsstruktur weist der Text auf? - ¿Cuál es la estructura narrativa del texto?
- Was passiert in der Einleitung? - ¿Qué pasa en la introducción?
- Was ist der Höhepunkt der Romanhandlung? - ¿Cuál es el clímax del argumento?

- *Auf welche Art und Weise wird der Text zu einem Abschluss gebracht? - ¿De qué manera está concluido el texto?*
- *Bleibt der Schluss des Romans offen? - ¿Queda abierto el final de la novela?*

Figurencharakterisierung (vgl Nünning/Surkamp 2009: 94–95):

Einerseits fällt unter diesen Aspekt die Frage nach Haupt- und Nebenfiguren (personajes principales und personajes secundarios), andererseits ist aber auch die Art der Charakterisierung interessant:

- direkte oder explizite Charakterisierung (*caracterización directa o explícita*): Es erfolgt eine direkte Zuschreibung von Eigenschaften (physisch oder psychisch) durch den Erzähler.
- indirekte oder implizite Charakterisierung (*caracterización indirecta o implícita*): Die Charakterisierung der Figuren erfolgt über deren Verhalten, Gesten, Gedanken etc. in der Romanhandlung.
- Selbstcharakterisierung (*caracterización propia*): Eine Figur charakterisiert sich selbst durch Aussagen.
- Fremdcharakterisierung (*caracterización ajena*): Die Charaktereigenschaften einer Figur werden aus dem Blickwinkel anderer /einer anderen Figur betrachtet.

Folgende Fragen können sich die Lernenden daher im Bereich der Figurencharakterisierung stellen:

- *Von welcher Figur/welchen Figuren handelt der Text hauptsächlich? - ¿De quién/quienes trata el texto sobre todo?*
- *Wie viele Figuren kommen im Roman vor bzw. welche? - ¿Cuántos personajes aparecen en la novela y quiénes?*
- *Welche psychischen Merkmale erfährt man über die Hauptfigur(en)? Von wem erfährt man diese? - ¿Qué se sabe sobre los rasgos físicos de los personajes principales? ¿Quién nos los cuenta?*
- *Welche physischen Merkmale können der Hauptfigur/den Hauptfiguren zugeschrieben werden? ¿Se sabe algo sobre las cualidades psíquicas de los personajes principales?*
- *Was wissen wir über den biographischen Background des spezifischen Charakters? - ¿Sabemos datos biográficos sobre alguno de los personajes?*

- *Werden die Eigenschaften direkt genannt oder erfolgt eine indirekte Zuschreibung?*
- *¿Los personajes están caracterizados directamente o indirectamente?*
- *In welchem Verhältnis stehen die Figuren zueinander? – ¿Cómo están relacionados los personajes entre sí?*

Raum (vgl. Nünning/Surkamp 2009: 97):

Es geht hier um die räumliche Zuordnung der Handlung, wobei auch herausragende Gegenstände eine Rolle spielen können. Der Zweck dieser Betrachtung ist, dass Schülerinnen und Schüler erkennen sollen, dass Räume in literarischen Texten nicht nur als Schauplätze fungieren, sondern dass sie auch andere Funktionen erfüllen können und bedeutungstragend sein können.

- *Wo findet die Geschichte statt? – ¿Dónde tiene lugar la historia?*
- *Welche Gegenstände sind im Text dargestellt? - ¿Se mencionan objetos interesantes en el texto?*
- *Sind die genannten Orte real oder fiktiv? - ¿Son los lugares mencionados reales o ficticios?*
- *Kommen bestimmte Orte immer wieder vor bzw. sind sie symbolisch zu verstehen?*
– *¿Hay lugares que se repiten siempre de nuevo o se pueden entender simbólicamente?*
- *Werden die Schauplätze von den Figuren oder vom Erzähler geschildert (s. subjektive Färbung)? – ¿Quién describe los lugares: los personajes o el narrador (v. matiz subjetivo)?*

Zeit (vgl. Nünning/Surkamp 2009: 108–109):

Eine Frage, die für die Textanalyse ebenfalls von Bedeutung ist, ist die zeitliche Ausgestaltung des Romans bzw. die Dauer und Geschwindigkeit des Erzählens (s. Verhältnis von Erzählzeit und erzählter Zeit). Begrifflichkeiten, die zur Analyse der Zeitstruktur bekannt sein sollten, sind folgende:

- *chronologisches Erzählen (la temporalización lineal):* Die Reihenfolge der Ereignisse, wie sie im Roman geschildert wird, entspricht der natürlichen Zeitfolge.
- *anachronistisches Erzählen (la temporalización anacrónica):* Das Erzählen ist geprägt von Vorausschauen und Rückblenden, die Reihenfolge der dargestellten Ereignisse ist also keine natürliche.

- Erzählzeit (*el tiempo de la historia*): die Zeitspanne, die man zum Erzählen/Lesen eines Textes bzw. zum Ansehen eines Filmes braucht
- erzählte Zeit (*el tiempo del discurso*): die Dauer der Romanhandlung, die Zeit, die in der fiktiven Romanwelt vergeht
- zeitdeckendes Erzählen (*Escena*): die Erzählzeit entspricht der erzählten Zeit (bei Monologen oder Dialogen oder erlebter Rede)
- zeitdehnendes Erzählen (*Ralenti*): die Erzählzeit ist größer als die erzählte Zeit
- zeitraffendes Erzählen (*Resumen*): die Erzählzeit ist kleiner als die erzählte Zeit
- Ellipsen (*elipsis*): Auslassungen in der Handlung durch Zeitsprünge

Folgende Fragen könnten von den Schülerinnen und Schülern an den Text formuliert werden:

- *Wann findet die Geschichte statt? – ¿Cuándo sucede la historia?*
- *Wie lange dauert die gesamte Handlung? – ¿Cuánto tiempo dura todo el argumento?*
- *Folgt die Erzählung einer chronologischen Reihenfolge? – ¿Es cronológico el orden de la narración?*
- *Gibt es Zeitsprünge, Rückblenden oder Vorausschauen? – ¿Hay elipsis, analepsis o prolepsis?*
- *Gibt es Bezüge zu historischen Ereignissen? - ¿Hay referencias a acontecimientos históricos?*
- *In welcher Beziehung stehen Erzählzeit und erzählte Zeit? – ¿En qué relación están el tiempo de la narración y el tiempo narrativo?*

Eine geeignete Methode für diese erste Annäherung an den Text bietet die „herringbone technique“ oder „Fischgräten-Methode“ (vgl. Walker 1996, nach Nünning/Surkamp 2009: 96), mit welcher das Handlungsgerüst eines narrativen Textes in etwa nachgezeichnet werden kann. Vor allem eignet sie sich für die Beantwortung einleitender W-Fragen, wie „Wer?“ (Figuren), „Was?“ (Thema), „Wann?“ (Zeit), „Wo?“ (Ort), „Warum?“ (Grund für die Geschehnisse) und „Wie?“. Schafft man es, die umfangreiche Romanhandlung auf die Punkte zu reduzieren, so bietet diese „Fischgräte“ auch die ideale Grundlage für das Schreiben eines Inhaltsresümeees oder für mündliche Nacherzählungen und Diskussionen im Plenum. Selbst zur Überprüfung des Textverständnisses durch die Lernenden könnte man die Technik einsetzen. In Bezug auf die Arbeit mit Romanen bietet sich dabei sogar

eine doppelte Einsatzmöglichkeit. Einerseits könnte sich die Fischgräten-Technik zur Gesamtdarstellung des Inhalts anbieten, andererseits ließen sich aber auch die wichtigsten Informationen zu den einzelnen Kapiteln adäquat darstellen. Das Grundgerüst könnte folgendermaßen aussehen:

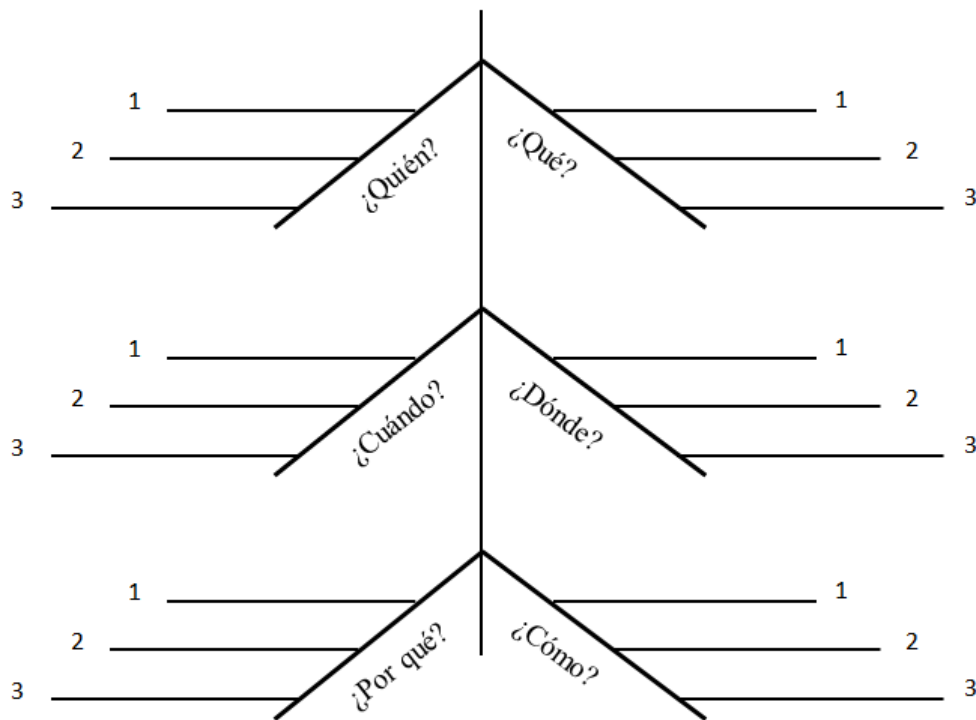


Abbildung 1: Modell der Fischgrätentechnik
(nach Nünning/Surkamp 2009: 96, Sprachanpassungen durch die Autorin)

Anzumerken bleibt, dass wohl sinnvollerweise nicht immer alle Felder ausgefüllt werden müssen bzw. können. Diese Offenheit sollte die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern in der Arbeit mit dem Modell jedenfalls zugestehen.

Das *argumento* umfasst die Begrifflichkeiten „Erzähler“ (*narrador*) und „Perspektive“ (*perspectiva*). Sehr wichtig in diesem Bereich ist vor allem die Klärung der Falschannahme, Autor und Erzähler seien ein und dieselbe Person. Als Instrument dafür bietet sich das „Kommunikationsmodell narrativer Texte“ an, in welchem die unterschiedlichen Sender- und Empfängerinstanzen, die in der Auseinandersetzung mit narrativen Texten sowohl textuell als auch außertextuell aktiv werden, ersichtlich sind.

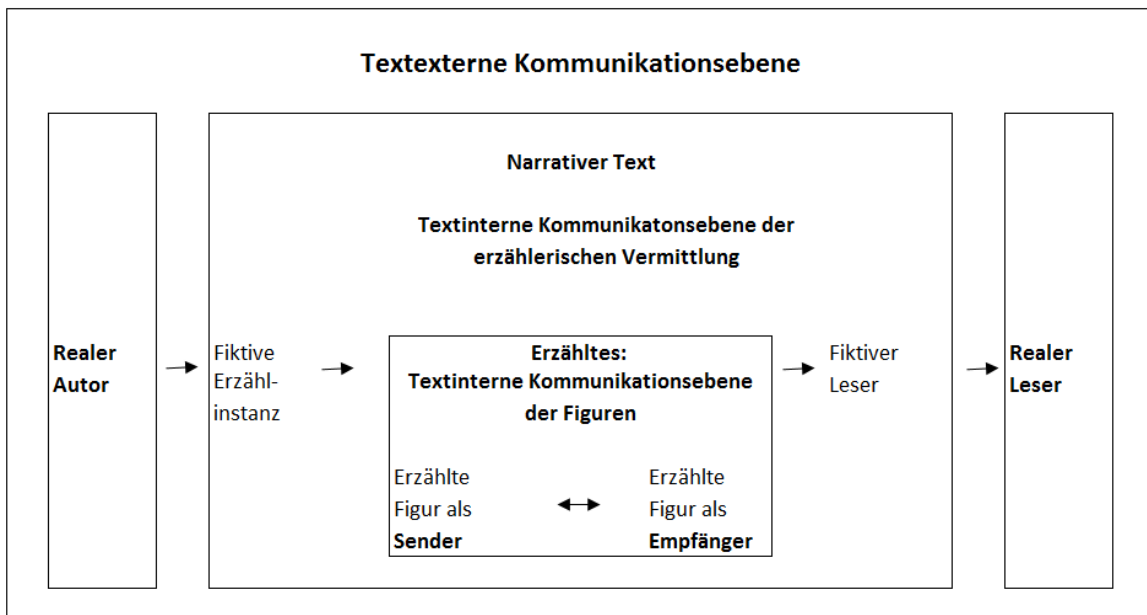


Abbildung 2: Kommunikationsmodell narrativer Texte (nach Nünning/Surkamp 2009: 93)

Der Dialog zwischen den Figuren findet auf der Handlungsebene statt. Diese ist eingebettet in die übergeordnete Kommunikation zwischen fiktivem Erzähler und fiktivem Leser. Im werkexternen Bereich schließlich sind realer Autor und realer Leser angesiedelt, die von den Kommunikationspartnern des werkinernen Bereichs klar abgegrenzt werden müssen (vgl. Nünning/Surkamp 2009: 93–94).

Der Erzähler (vgl. Nünning/Surkamp 2009: 97–102)

In dieser Phase geht es darum, den Unterschied zwischen dem Erzähler und den Figuren des Romans zu unterscheiden. Der Figurendialog ist die in die Narration eingebettete Kommunikation und wird häufig eingeleitet durch sogenannte „Inquit-Formeln“ wie „Er antwortete ...“, „Sie versprach ...“ etc. Es kann auch der Sonderfall eintreten, dass die Erzählinstanz selbst Teil der Geschichte ist. Man spricht dann vom sogenannten Ich-Erzähler.

- **Ich-Erzähler (*narrador en primera persona*):** Der Erzähler nimmt selbst als Figur an der Handlung teil, entweder als Hauptfigur (*narrador central*) oder als Zeuge (*narrador testigo*). Er kann die Gedanken und Gefühle seiner selbst preisgeben (muss dies aber nicht tun). Der Einblick in die Gedankenwelt der weiteren Figuren bleibt ihm verwehrt. Er kann immer nur an einem Schauplatz anwesend sein.
- **auktorialer Erzähler (*narrador omnisciente presente*):** Der Erzähler ist sozusagen allwissend, er kennt Handlungszusammenhänge, die Gedanken und Gefühle aller an der Handlung teilhabenden Figuren, kann beliebig in Zeit und Raum

umherspringen und kennt sogar den Ausgang der Geschichte (wobei er diesen dem Leser/der Leserin häufig vorenthält). In den meisten Fällen wird in der dritten Person Singular erzählt. Er ist nicht Teil des Figureninventars der Geschichte. Dennoch kann er sich in die Geschichte einmischen, indem er Kommentare zu Figuren oder deren Entscheidungen abgibt, den Erzählvorgang durch metanarrative Äußerungen ergänzt, Werturteile oder Interpretationen abgibt oder sogar den (fiktiven) Leser anspricht.

- **personaler Erzähler (*narrador omnisciente neutral*):** Auch der personale Erzähler zeichnet sich formal durch die dritte Person Singular aus. Der personale Erzähler nimmt die Sichtweise einer Figur ein, deren Gedanken und Gefühle er kennt und schildern kann, das Geschehen wird also aus der Sicht einer (manchmal auch mehrerer) der im Roman handelnden Figuren dargestellt. Keine Informationen erhält der reale Leser zur Person des Erzählers und dessen Werte. Der personale Erzähler tritt aus der Handlung zurück, die „Spuren des Erzähltwerdens“ sind gering.
- **neutraler Erzähler (*narrador observador*):** Auch er tritt normalerweise in der dritten Person Singular auf, häufig kommt der Dialog zum Einsatz. Er urteilt und wertet nicht, sondern verfolgt das Geschehen ähnlich einer Videokamera, zeigt also die Ereignisse unkommentiert und ohne Preisgabe der Gedanken oder Gefühle der Figuren. Der Erzähler greift nicht in das Geschehen ein, weder als handelnde Figur noch als kommentierende Erzählerinstanz.

Folgende Fragen können die Zuordnung für die Schülerinnen und Schüler zu einer Erzählinstanz erleichtern:

- *Wer erzählt den Roman? – ¿Quién narra la novela?*
- *Ist der Erzähler selbst eine Figur der Geschichte, die er erzählt? – ¿Es el narrador parte de la historia que cuenta?*
- *In welcher Beziehung steht der Ich-Erzähler zu den anderen Figuren im Text? Ist er Protagonist oder Nebencharakter? – ¿En qué relación se encuentran el narrador y los demás personajes del texto? ¿Es el narrador personaje principal o secundario?*
- *Wie viel weiß der Erzähler über die Gefühle der einzelnen Figuren? Teilt er dies dem Leser/der Leserin mit? – ¿Cuánto sabe el narrador sobre los sentimientos de cada uno de los personajes y cuánta información le comunica al lector?*
- *Ist der Erzähler allwissend und/oder allgegenwärtig? – ¿Es el narrador omnisciente y/u omnipresente?*

- Gibt es viele Eingriffe durch den Erzähler, beispielsweise durch wertende Kommentare, Interpretationen oder metanarrative Anmerkungen? – ¿Hay muchas intervenciones por el narrador, por ejemplo por comentarios valorizantes, interpretaciones u observaciones metanarrativas?

Fokalisierung (vgl. Nünning/Surkamp 2009: 102–107):

Eng mit der Erzählinstanz ist auch die Fokalisierung verbunden, die sich mit der Frage „Wer sieht?“ (¿Quién ve?) ermittelt lässt. Es geht also um die Wahrnehmungsperspektive, die ebenso das Denken, Erinnern und Fühlen umfasst. Es gibt dabei zwei Möglichkeiten: Entweder wird das Geschehen aus der Sicht einer Figur oder aus der Perspektive des Erzählers betrachtet. Der Text bietet für die Unterscheidung Hilfen, welche die Schülerinnen und Schüler kennenlernen sollten: Einerseits weisen Personalpronomen der dritten Person Singular und Eigennamen meist auf die interne Fokalisierung hin, andererseits muss auch geprüft werden, auf wen sich die Verben des Wahrnehmens, Denkens, Fühlens und Erinnerns beziehen. In diesem Bereich ließe sich auch Wortschatzarbeit gut einbinden, indem eine Liste von immer wiederkehrenden Verben für diese Analyse angelegt wird (wie beispielsweise: *ver, contemplar, pensar, sentir* ...). Beziehen sich diese Verben auf die Erzählinstanz, so liegt externe Fokalisierung vor. Dies bedeutet, dass beim personalen Erzähler interne Fokalisierung vorliegt, beim auktorialen Erzähler hingegen externe Fokalisierung. Außerdem gibt es die Möglichkeit, dass nur aus der Sicht einer Figur geschildert (monoperspektivisches Erzählen), oder aber dass die Sichtweise mehrerer Figuren eingenommen wird (multiperspektivisches Erzählen). Diese Unterscheidung kann zu der Einsicht führen, dass die gleichen Ereignisse aus der Sicht unterschiedlicher Figuren auch anders dargestellt werden, dass also die Wahrnehmung eines Geschehnisses wesentlich von der Subjektivität des Betrachters/der Betrachterin abhängt – sowohl in der Romanwelt als auch im realen Leben. Von Interesse kann es dann auch sein, die Fokalisierungsinstanz(en) genauer zu betrachten und zu hinterfragen, wer diese Reflektorfigur wirklich ist. Folgende Termini sollten die Schülerinnen und Schüler also kennen:

- interne Fokalisierung (*focalización interna*): Eine/Mehrere Figuren aus der fiktiven Romanwelt fungieren als Fokalisierungsinstanz.
- externe Fokalisierung (*focalización externa*): Der Erzähler nimmt zum einen die Aufgabe des Erzählens wahr, zum anderen erfolgt aber auch die Fokalisierung aus seiner Sichtweise.

- monoperspektivisches Erzählen (*focalización monoperspectival*): Das fiktive Geschehen wird gleichbleibend aus der Sicht einer Figur wahrgenommen.
- multiperspektivisches Erzählen (*focalización multiperspectival*): Mehrere Figuren wechseln sich als Reflektorfigur ab.

Zweck dieser Unterscheidung ist wiederum die Reflexion darüber, was die unterschiedlichen Fokalisierungen beim Leser/bei der Leserin auslösen und die Anwendbarkeit auf die eigene Textproduktion. Folgende Fragen können zur Unterscheidung der beiden Fokalisierungsinstanzen beitragen:

- *Sehen wir die Ereignisse aus der Perspektive des Erzählers oder durch die Augen einer Figur? – ¿Vemos los acontecimientos de la perspectiva del narrador o con los ojos de un personaje?*
- *Auf welche textuelle Instanz verweisen die Eigennamen und Personalpronomen in der dritten Person Singular? – ¿A quién refieren los nombres propios y los pronombres personales en tercera persona singular?*
- *Wer ist das Subjekt der Verben des Wahrnehmens, des Denkens, des Fühlens und des Erinnerns? – ¿Quién es el sujeto de los verbos del percibir, pensar, sentir y recordar?*
- *Sieht man die Ereignisse aus der Sicht einer oder mehrerer verschiedener Figuren (bei interner Fokalisierung)? – ¿Se ve los acontecimientos de la perspectiva de uno o de más personajes (cuando hay focalización interna)?*
- *Was erfahren wir über den Erzähler bzw. über die Figur(en), aus dessen/deren Sicht die Romanwelt betrachtet wird (biographische Elemente, Wertvorstellungen, Äußeres, Wissen, Glauben, Geschlecht, Bedürfnisse, politische und wirtschaftliche Bedingungen, unter denen er/sie lebt/leben ...) – ¿Qué sabemos sobre el narrador respectivamente sobre el personaje/los personajes, del que/de los que se ve el mundo narrativo (datos biográficos, valores personales, el aspecto físico, conocimientos, creencias, sexo, necesidades, condiciones políticas y económicas bajo las que vive ...)?*

Techniken der Bewusstseinsdarstellung (vgl. Nünning/Surkamp 2009: 107–108)

Als letzte Kategorie für die Erzähltextanalyse kann die unterschiedliche Art der Bewusstseinsdarstellung angeführt werden. Man unterscheidet hierbei:

- den Gedankenbericht (*estilo indirecto*): Der Bewusstseinszustand einer Figur wird durch den Erzähler zusammengefasst, deren Innenwelt wird dargestellt, der Erzähleranteil ist dabei relativ hoch. Im Hinblick auf sprachliche Kriterien werden Pronomina der dritten Person Singular und das Präteritum verwendet.
- die erlebte Rede (*estilo indirecto libre*): Es wird die Illusion erzeugt, direkten Einblick in die Bewusstseinsprozesse bzw. die Wahrnehmung einer Figur zu erhalten. Sprachliche Kriterien sind die Lockerung der Syntax, häufige Ausrufe und Fragen und Signale für Subjektivität. Außerdem werden die Wahrnehmungen in der Sprache der spezifischen Figur wiedergegeben.
- den inneren Monolog (*monólogo interior*): In dieser Art der Bewusstseinsdarstellung ist keine Erzählerstimme erkennbar, die Gedanken und Gefühle einer Figur werden ungefiltert wiedergegeben. Auch räumliche und zeitliche Verhältnisse sowie die die Figur umgebende Romanwelt werden nur subjektiv gebrochen wiedergegeben. Die sprachlichen Kriterien sind die erste Person Singular und ebenso die Sprache der Figur.

Mögliche Fragen, die zur Analyse der Bewusstseinsdarstellung beitragen können, sind:

- *Werden die Gedanken und Gefühle in der ersten oder in der dritten Person Singular wiedergegeben? – ¿Se narra de los pensamientos y sentimientos en primera o tercera persona singular?*
- *Ist die Erzählinstanz in der Darstellung der Wahrnehmungsprozesse erkennbar? – ¿Se nota la presencia del narrador en la descripción de los procesos de percepción?*
- *Wird in den Worten der Figur oder in den Worten des Erzählers geschildert? – ¿Se narra en el habla del personaje o en el habla del narrador?*

Textsorten

Auch die Textsortenkompetenz ist Teil der narrativen Kompetenz. Das Wissen über spezifische Merkmale unterschiedlicher Textsorten ist nach Sieber eine der wichtigsten Komponenten der Lesekompetenz (vgl. Sieber 2003: 5). Dabei kann eine Untergliederung in linguistische, kognitive und soziale Merkmale vorgenommen werden (vgl. Schmidt 2010: 176–76):

- Betrachtet man den Text aus linguistischer Perspektive, so können textinterne und textexterne Merkmale unterschieden werden. Textinterne Merkmale beziehen sich

auf die Lexik, die Textstruktur und den thematischen Verlauf, textexterne Merkmale sind alle nicht-sprachlichen Aspekte wie beispielsweise die kommunikative Funktion, welche der Text erfüllt.

- Seit Beginn der 1990er Jahre wird auch die kognitive Perspektive stärker berücksichtigt. Texte werden danach analysiert und betrachtet, wie sehr sie als prototypisch für eine bestimmte Textsorte gelten.
- Die soziale Perspektive geht weg vom Text und untersucht die Verbindung von Text und Textsorte mit der kulturellen und gesellschaftlichen Praxis.

Schülerinnen und Schüler verfügen dabei natürlich schon über zahlreiche Kenntnisse aus muttersprachlichen Leseprozessen. Diese müssen in die fremdsprachliche Textsortenarbeit miteinbezogen werden, auch Unterschiede können thematisiert werden. Wichtig ist auch das wiederholte Trainieren von einzelnen Textsorten, damit sich für die Schülerinnen und Schüler dieses Textsortenwissen automatisieren kann (vgl. Schmidt 2010: 185).

Mögliche Fragen, die im Hinblick auf Textsortenwissen gestellt werden können, sind:

- *Welche Struktur weist der Text auf? – ¿Cómo está estructurado el texto?*
- *Wodurch grenzt er sich von Sachbüchern ab? – ¿Qué diferencias hay entre ese texto y libros de divulgación?*
- *Sind ähnlich aufgebaute Texte bekannt? – ¿Se conoce textos similares en la estructura?*
- *In welchen Situationen/Wann greifst du am ehesten zur Textsorte Roman? – ¿En qué situaciones/Cuándo lees normalmente novelas?*

Die Analysekategorien mögen auf den ersten Blick recht umfangreich und möglicherweise abschreckend erscheinen. In erster Linie soll dieses Kapitel ausführlich über mögliche Analysekriterien informieren, es ist jedoch keinesfalls damit gemeint, dass in jeder Textarbeit alle diese Kriterien betrachtet und analysiert werden müssen. Außerdem darf nicht vergessen werden, dass die Schülerinnen und Schülern in der Erst- und womöglich sogar in der ersten lebenden Fremdsprache bereits Erfahrung mit Erzähltextanalysen haben und sie daher über beträchtliches Wissen in diesem Bereich verfügen. Doch selbst wenn dies nicht der Fall sein sollte, so eignen sich Lernende in der Bewältigung des Alltags (oft unbewusst) narratives Wissen, Denk- und Diskursmuster an (vgl. Hallet 2009a: 47).

Primär geht es demnach um ein Zur-Verfügung-Stellen der notwendigen fremdsprachlichen Termini (s. Anhang: II Vokabelliste zum Wortschatz zur literarischen

Textanalyse) und eventuell um eine Schärfung der einen oder anderen Begriffsdefinition. Fachübergreifende Zusammenarbeit bietet sich in diesem Bereich natürlich besonders gut an. Für die Schülerinnen und Schüler kann es zusätzlichen motivationalen Anreiz bieten, Gelerntes aus der Erstsprache auf die Fremdsprache zu übertragen bzw. dieses Wissen dann auf jeden beliebigen Text anwenden zu können: „Mit der kognitiven Neugier und der Freude von Schülerinnen und Schülern am selbstständigen Entdecken und am erfolgreichen Wiederfinden [kann] gerechnet werden.“ (Nünning/Surkamp 2009: 111). Am Ende soll bei Schülerinnen und Schülern die Erkenntnis stattfinden, dass auch formale Aspekte häufig bedeutungstragend sind und literarische Darstellungsverfahren auf den subjektiven Leseindruck bedeutend einwirken. Der lebensweltliche Bezug für die Schülerinnen und Schüler ist dabei offenkundig: In einer Welt, die von neuen medialen Erzählformen geprägt ist, sollen diese „Medientexte“ nicht nur konsumiert, sondern auch kritisch hinterfragt, sozusagen ihre „Machart“ durchschaut werden. Die Romanlektüre, welche differenzierte und komplexe Erzählmuster erfahrbar macht, trägt also indirekt dazu bei, dass Menschen ihre eigene, reale Lebenswelt erst verstehen, interpretieren und modellieren können. Außerdem spielt auch die produktive Komponente eine wichtige Rolle: Das Erzählen von Geschichten ist in vielen Berufsfeldern eine der Haupttätigkeiten (s. Journalisten, Autoren, Redakteure, Politiker, Anwälte, Marketing-Experten/Expertinnen etc., vgl. Nünning/Nünning 2007: 103 und Hallet 2009a: 47). Damit trägt die Ausbildung der narrativen Kompetenz indirekt auch zu einer Erhöhung der Berufschancen bei.

Am Ende dieser umfangreichen Ausführungen steht nun also die Tabelle mit ausformulierten Fertigkeitsbereichen, welche die Schülerinnen und Schüler im Zuge der Ausbildung der narrativen Kompetenz trainieren sollen. Noch einmal soll der Hinweis darauf gegeben werden, dass sich diese Fertigkeitsbereiche direkt auf den Unterrichtsvorschlag der Arbeit mit „Los días del arcoíris“ beziehen.

Narrative Kompetenz		
Der Schüler/ Die Schülerin...	...kann auch komplexe narrative Texte bzw. Textausschnitte verstehen.	
	...kennt die verschiedenen Erzählinstanzen, kann diese in Texten erkennen und auch auf produktive Weise mit ihnen umgehen.	
	...weiß um die Subjektivität der geschilderten Ereignisse und kann erkennen, aus wessen Sichtweise die Geschehnisse vermittelt werden bzw. Textstellen auch aus anderer Perspektive wiedergeben.	
	...kann die <i>historia</i> eines Romankapitels in wenigen Worten zusammenfassen.	
	...erkennt Schauplätze und wesentliche Gegenstände im Roman als bedeutungstragend an und kann diese Bedeutung auch erschließen.	
	...kann mit textinternen Zeitsprüngen umgehen und die reale Chronologie der Ereignisse rekonstruieren, kennt die Begriffe <i>prolepsis</i> , <i>analepsis</i> , <i>escena</i> , <i>ralentí</i> und <i>resumen</i> und erkennt diese in Texten.	
	...kann den Romaninhalt in Bildern/Zeichnungen festhalten.	
	...kennt genrespezifische Merkmale des Romans und erkennt beispielsweise <i>situaciones de suspense (cliffhanger)</i> an Kapitelenden.	
	...kann die Kenntnisse aus der Erzähltextanalyse auch produktiv zum Verfassen eigener komplexer Geschichten (mündlich oder schriftlich) nutzen.	
	...kennt die verschiedenen Möglichkeiten einer Personencharakterisierung und erkennt diese auch im Text.	
	...kann Überlegungen zur Gestaltung von Werbekampagnen politischer Parteien anstellen, vorhandenes Material aus der Zeit des Referendums analysieren und produktiv Verbesserungen und Vorschläge einbringen.	
	...kann rhetorische Figuren und andere sprachliche Besonderheiten im Ausgangstext als solche erkennen und deren Bedeutung erfassen.	

5.2.2. Die interkulturelle Kompetenz

Ulf Borgwardt erkennt schon 1993 die Wichtigkeit des Fremdsprachenlernens in Verbindung mit der interkulturellen Kompetenz: der Weckung von Interesse an und des Wissens über kulturelle Konventionen, des Abbaus von emotionalen oder psychologischen Barrieren dem Fremden gegenüber, des Verständnisses für anderer Völker Geschichte und Politik, Religion und Weltanschauungen, der Bereitschaft zu friedlichem Zusammenleben und freundschaftlicher Zusammenarbeit, des Anerkennens der Gleichwertigkeit von verschiedenen Kulturen (vgl. Borgwardt 1993: 21–22):

„Angesichts immer größerer Durchlässigkeit der Ländergrenzen und ständiger Erweiterung des internationalen Informationsaustausches gewinnt das Erlernen von Fremdsprachen für die Gesellschaft und das Individuum objektiv und subjektiv an Bedeutung. Die Überwindung sprachkommunikativer und interkultureller Barrieren zwischen den Völkern wird daher zunehmend zu einer historischen Notwendigkeit.“ (Borgwardt 1993: 21)

Mittlerweile ist die „interkulturelle Kompetenz“ eines der Schlagwörter in der heutigen Bildungslandschaft geworden. Im Lehrplan der AHS findet sich bereits unter dem „allgemeinen Bildungsziel“ der Hinweis darauf, dass aufgrund von Internationalisierung und Globalisierung interkulturelle Begegnungen zum täglichen Leben gehören: „In diesem Zusammenhang kommt der Auseinandersetzung mit der regionalen, österreichischen und europäischen Identität unter dem Aspekt der Weltoffenheit besondere Bedeutung zu.“ (BMBF [online 2]: 1) Auch im zweiten Teil des Lehrplans wird der interkulturellen Kompetenz unter den allgemeinen didaktischen Grundsätzen ein bedeutender Stellenwert zugeschrieben. Einer dieser Grundsätze ist das „interkulturelle Lernen“: Es geht nicht nur darum, Wissen über andere Kulturen aufzubauen, sondern vor allem auch um eine grundsätzliche Haltung dem Fremden gegenüber. Kulturelle Unterschiede sollen nicht Furcht, sondern Neugier wecken, Vielfalt soll als wertvoll angenommen werden, gegenseitiger Respekt, Akzeptanz und Achtung sollen gelehrt werden (vgl. BMBF [online 2]: 5). Auch im GERS wird die Wichtigkeit der interkulturellen Kompetenz bereits in der Präambel bzw. im ersten Kapitel hervorgekehrt. Als Zielvorgaben führt er Sprach- und Kulturkontakte, eine qualitativ verbesserte Kommunikation unter Menschen unterschiedlicher Erstsprachen, Selbstständigkeit, Verantwortung und Kooperation, sprachliche und kulturelle Identität und Verständnis „für die Lebensart und die Denkweisen anderer Menschen und für ihr kulturelles Erbe“ und „Toleranz sowie [...] Achtung von Identitäten und von kulturellen Vielfalten“ an (GERS 2001: 15–16 und vgl. GERS 2001:8–10). „Im Vordergrund der Reflexionen steht das Bewusstsein um die Vielfalt von Sprachen und Kulturen.“ (Adobati/Hager 2008: 340). Deutlich wird in dieser

Beschreibung die positive Konnotation von Interkulturalität: Der Kontakt mit dem Anderen stellt eine Bereicherung für beide Seiten des Kulturkontaktes dar. Im schulischen Kontext betrachtet ist es allerdings schwer, laufend direkte Kontakte mit der Zielkultur herzustellen. Dies gelingt maximal während der Sprachwochen oder durch einen Schüleraustausch. Dabei wäre die Sache gar nicht so schwer, birgt doch ein literarischer Text genau dieses Potenzial. Denn: „Literatur ist ein bedeutender Ausdruck von Kultur.“ (Adobati/Hager 2008: 340)

All diesen Definitionen ist gemein, dass unter interkultureller Kompetenz nicht nur das Wissen über Kultur und Sprache des Ziellandes im Sinne eines Landeskundeunterrichts verstanden wird, sondern vor allem auch Fragen zur Selbstwahrnehmung und zum Weltverständnis ausgehandelt werden (vgl. Nünning/Surkamp 2006: 27–28). Gerade diese Aspekte erweisen sich hinsichtlich der Standardisierung jedoch als problematisch, denn sie sind kaum über klassische Testformate abprüfbar:

„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.“ (Decke-Cornill/Küster 2014: 237).

Meißner betont, dass erst jemand, der über interkulturelle Kompetenzen verfügt, mit Menschen in der Zielsprache kommunizieren kann, dass sie also Voraussetzungen sind für die Interaktion mit heterokulturellen Gesprächspartnern. Er führt als Komponenten der interkulturellen Kompetenz unter anderem Empathie und Perspektivenwechsel, das Vorwegnehmen möglicher Eindrücke des heterokulturellen Kommunikationspartners und die Bereitschaft zur Revidierung der eigenen Position, die Sensibilität für Stereotypen und die Überprüfung eigener und fremder Sichtweisen „am Maßstab der Menschenrechte“ etc. an (vgl. Meißner 2010: 135).

Auch die interkulturelle Kompetenz ist also ein Bündel an vielzähligen Fähigkeiten, die nicht nur in der Arbeit mit einem Text erworben werden können. Vielmehr sollte die interkulturelle Kompetenz als Unterrichtsprinzip angesehen werden, die in vielen Situationen und auch verschiedenen Unterrichtsgegenständen erworben und trainiert werden kann. In der folgenden Tabelle sind jene Aspekte angeführt, die durch die Arbeit mit „Los días del arcoíris“ geschult werden sollen.

Interkulturelle Kompetenz		
Der Schüler/ Die Schülerin...	...erweitert sein/ihr landeskundliches Wissen zum Land Chile.	
	...erweitert sein/ihr Geschichtsverständnis zum Land Chile vor allem im Hinblick auf den „golpe de estado“, „la dictadura de Pinochet“ und das „referendum“.	
	...kann die Ursachen für den Militärputsch erkennen und Parallelen zur österreichischen Geschichte ziehen.	
	...kann die Unterschiede zwischen dem Leben in einer Diktatur und dem Leben in einer Demokratie erkennen.	
	...zeigt der fremden Kultur gegenüber Interesse.	
	...kann Vergleiche zwischen Nicos Leben als Jugendlicher in den 80ern in Chile und seinem/ihrem eigenen Leben im 21. Jahrhundert in Österreich ziehen.	
	...reflektiert die Rolle der Frau in Chile in den 80er Jahren	
	...reflektiert den Einsatz von Gewalt in Bezug auf unterschiedliche historische Ereignisse und kann alternative Handlungsweisen aufzeigen.	
	...kann die Rolle der Medien speziell im Umfeld einer Diktatur einschätzen.	

5.2.3. Die intertextuelle Kompetenz

Als Teilgebiet der literarischen Kompetenz kann die Fähigkeit zum kontextualisierenden Lesen oder „*wide reading*“ angesehen werden. Schülerinnen und Schüler müssen dafür sensibilisiert werden, dass es historische oder kulturelle Diskurse außerhalb der Romanwelt gibt, auf die der narrative Text rekurriert und die zum umfassenden Verständnis des Ausgangstextes essentiell sind. Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer ist es, die Lernenden zu einer selbstständigen Erschließung dieses Kontextes anzuleiten (vgl. Hallet/Nünning 2009: 5, nach Neumann/Nünning 2006, Hallet 2006 und 2008).

Es ist abzuraten davon und eigentlich nicht möglich, den Kontext bei der Romanlektüre außen vor zu lassen, denn Romane sind unweigerlich auf vielfältige Art und Weise mit dem historischen, politischen und kulturellen Kontext verwoben, aus dem heraus sie

entstehen (vgl. Becker/Hallet/Reif 2009: 165). Diese Erkenntnis ist keineswegs neu, wie das Zitat von Robert Scholes aus dem Jahr 1985 zeigt:

„Interpretation ist not a pure skill but a discipline deeply dependent on knowledge. It is not so much a matter of generating meaning out of a text as it is a matter of making connections between a particular verbal text and a larger cultural text, which is the matrix of master code that the literary text both depends upon and modifies. In order to teach the interpretation of a literary text, we must be prepared to teach the cultural text as well.“ (Scholes 1985: 33)

„Spuren“ der Realität finden sich beispielsweise in den Lebensbedingungen, unter denen die Figuren leben (und leiden), in den Lebensweisen, in der (Nicht-)Verwendung bestimmter Technologien oder Artefakten, in den Denkweisen, Gefühlen und Vorstellungen der Figuren. Dabei ist aber auch die Tatsache entscheidend, dass Romane nie eine bloße Abbildung der Wirklichkeit darstellen. Sie können Utopien, Gegenwelten, Visionen und Alternativen entwerfen, die von den realen Geschehnissen abweichen. Der Literaturunterricht muss sich die Frage stellen, in welchem Verhältnis der Text zu seinem Kontext steht, muss also „*close reading*“ und „*wide reading*“ adäquat verbinden. Für den Unterricht stellt dies eine Herausforderung dar, denn schlussendlich geht es nicht darum, den Schülerinnen und Schülern vorgefertigte Fakten und Daten zu Kultur und Geschichte des Ziellandes zu präsentieren, sondern sie sollen selbst zum kontextualisierenden und historisierenden Lesen und Interpretieren und zur selbstständigen Erschließung des relevanten Kontextes angeleitet werden (vgl. Becker/Hallet/Reif 2009: 165–168).

Becker, Hallet und Reif schlagen als Methode ein „*textual network*“ (*una red textual*) vor, wobei zwei unterschiedliche Zugänge zu diesem Netzwerk denkbar sind: Zur Kontextualisierung von Romanen soll entweder die Lehrperson ein repräsentatives Text- und Medienarrangement zusammenstellen, welches die Schülerinnen und Schüler im Laufe der gesamten Lektüre zur Verfügung haben, oder aber die Lernenden selbst erstellen dieses „*red textual*“, werden also selbst forschend tätig im Hinblick auf ein bestimmtes Thema, Motiv oder Phänomen (geeigneter Weise in arbeitsteiliger Manier). Entscheidend ist, dass für das kontextualisierende Lesen unterschiedlichste Textsorten herangezogen werden: eine Fotografie, ein Zeitungsartikel, ein Film, ein offizielles Dokument, ein literarischer Text, ein persönliches Dokument, ein Lexikonartikel, ein autobiografischer Text etc. (vgl. Becker/Hallet/Reif 2009: 168–178). Eine derartige Zugangsweise diene

„dem Aufspüren von Parallelen und Korrespondenzen, von Anspielungen und Rekurrenzen, von übereinstimmenden oder diametral widersprechenden Ideen und Motiven ebenso wie von Bezugnahmen auf Lebensbedingungen oder spezifischere kulturelle Phänomene. Auf diese Weise können auch kleinste semantische Einheiten und Bilder des Romans im Licht des Kontextes gelesen, verstanden und interpretiert werden, und umgekehrt: Der kulturelle Kontext

wird durch den literarischen Text neu beleuchtet, kritisch perspektiviert oder historisch und kulturell vergleichend reflektiert“ (Becker/Hallet/Reif 2009: 169)

Die Herstellung der Beziehung zwischen Text und Kontext ist für die Schülerinnen und Schüler eine aktive und kognitiv-konstruktive Tätigkeit, die sie – einmal die Sinnhaftigkeit und Wichtigkeit verstanden – auf ihre weiteren Leseprozesse übertragen können und sollen.

Intertextuelle Kompetenz		
Der Schüler/ Die Schülerin...	...versteht den Romantext als Teil eines umfassenden Netzwerks an Texten, die sich aufeinander beziehen.	
	...kann Parallelen zwischen intertextuellen Elementen und außertextuellen Tatsachen herstellen.	
	...überprüft selbstständig im Roman dargestellte Ereignisse auf deren historische Wirklichkeit.	
	...verwendet unterschiedlichste Materialien und Medien (Bilder, Zeitungsartikel, Videos, Theatertexte, Lieder, Biografien etc.) zur Kontextualisierung.	
	...kann aus der kontextualisierenden Arbeit mit dem Roman sein/ihr landeskundliches, geschichtliches, literaturhistorisches und religiös-philosophisches Wissen erweitern.	

5.2.4. Die strategische Kompetenz

Der Leseprozess läuft, bedingt nach unterschiedlichen Faktoren wie Zielsetzung, Vorwissen, Konzentration, Textsorte oder dem Medium, auf dem sich der Lesestoff befindet, sehr unterschiedlich ab. Im Hinblick auf das Ziel, das mit der Lektüre verfolgt wird, können geübte Leserinnen und Leser ihren Lesestil anpassen. Folgende Lesestile lassen sich unterscheiden:

- suchendes/selektives Lesen (*scanning*): Im Text wird gezielt nach bestimmten Informationen wie Inhaltswörtern, Namen, Zahlen u.ä. gesucht. Es soll möglichst rasch festgestellt werden, ob ein Text überhaupt Informationen über diese spezifischen Inhalte enthält. Vom Leser/Von der Leserin werden Worterkennungsstrategien eingesetzt. Als Textbeispiel könnte hier das Lesen eines Fahrplans angeführt werden.

- orientierendes/überfliegendes/globales Lesen (*skimming*): Der Text wird überflogen, um einen ersten Eindruck vom Inhalt zu bekommen. Meist liegt der Fokus dabei auf Überschriften, hier und da wird ein Satz gelesen. Die Hauptpunkte des Textes sollen so festgemacht werden und festgestellt werden können, welche Passagen genauer gelesen werden müssen und was nicht notwendig für das Textverständnis ist und daher ausgelassen werden kann.
- kursorisches Lesen: Das Wesentliche eines Textes soll erfasst werden, dem Textaufbau folgend wird er überflogen. Die Lesenden entnehmen nur jene Informationen, die für sie persönlich als relevant erscheinen. Dieser Lesestil kommt häufig bei der Lektüre literarischer Texte vor.
- gründliches/totales Lesen: Dieser Lesestil ist notwendig, wenn eine sehr genaue Verarbeitung des Textinhaltes das Ziel ist. Möglichst alle Informationen sollen verarbeitet werden. Als Beispiel hierfür kann die Lektüre von Kochbüchern/Rezepten angeführt werden.
- argumentatives Lesen: Der Leser/Die Leserin setzt sich intensiv mit dem Text auseinander, Ziel ist die interpretierende Auseinandersetzung mit ihm, weshalb auch über den Textinhalt hinausgehend inferiert wird. (vgl. Lutjeharms 2010: 11, Tesch 2010: 90, Ehlers 2003: 290–291, Vences 2003:36, 38)

Auch Maiks Unterscheidung in vier verschiedene „Leseformen“ ist interessant, weil sie die Differenzierung in Sach- und fiktionale Texte impliziert:

- verstehendes Lesen: bezieht sich meist auf Sachtexte, meint die sinnorientierte Informationsverarbeitung (ein Wechselspiel zwischen Vorwissen und Textinhalten)
- kritisches Lesen: der Inhalt, die Logik der Argumentationsstruktur und Begriffsbedeutungen werden bewertet und analysiert, wird ebenso eher bei Sachtexten angewandt
- reflexives Lesen: kann sowohl auf Sach- als auch auf literarische Texte bezogen sein, der Leser/die Leserin denkt über das Gelesene selbst, aber auch über die eigene Person, Anschauungen und Bewertungen nach
- involviertes Lesen: ist eher literarisch geprägt, Zweck des Lesens ist, sich emotional zu engagieren, also beim Lesen mitzueifern und sich in Personen und Situationen hineinzusetzen (in der Regel die Leseform, die den meisten Menschen den größten Genuss liefert; vgl. Maik 2012: 40–41)

Im Normalfall wird nicht ein Text in einem bestimmten Lesestil rezipiert, vor allem gute Leserinnen und Leser sind flexibel und können auch während der Lektüre den jeweiligen Bedürfnissen entsprechend Lesestile und -strategien anpassen. Vor allem für ungeübte Lesende stellt dies jedoch häufig eine große Herausforderung dar, weshalb es in der unterrichtlichen Arbeit essentiell ist, den Schülerinnen und Schülern die Lesestile und -strategien bewusst zu machen und mit ihnen zu trainieren und einzuüben (vgl. Tesch 2010: 91).

Die Definition des Strategiebegriffs ist dabei nicht einfach, denn einerseits bezieht er sich auf mentale Vorgänge, andererseits aber auch auf äußere Handlungen (vgl. Rampillon/Zimmermann 1997: 95). Sehr umfassend setzt sich Swantje Ehlers mit der Problematik der Strategiedefinition auseinander (s. Denka 2005: 138–138). Seine Definition zeigt eine starke Verschränkung von Lesestrategie und Leseziel und hebt den bewussten Strategieeinsatz hervor:

„Eine Strategie ist ein Mittel, um ein Ziel zu erreichen, und somit Teil von zielorientiertem, bewusstem und intentionalem Handeln. Strategien beziehen sich auf die Fähigkeit, entsprechend der Zielsetzung Handlungspläne zu entwerfen und einzelne Handlungen in eine Sequenz zu bringen.“ (Ehlers 1998: 78)

Rösslers Definition stimmt in der Zielbezogenheit und der Planhaftigkeit des Strategiebegriffs mit Ehlers überein:

„Unter Strategie verstehe ich einen übergeordneten Plan, mit dem ein bestimmtes Ziel erreicht werden soll. Dieser Plan besteht in der Abfolge einer Reihe von Einzelhandlungen zur Erreichung dieses Ziels. Zur Ausführung dieser Einzelhandlungen ist die Kenntnis und Anwendung bestimmter Techniken vonnöten.“ (Rössler 2008: 8)

Um Lesestrategien einsetzen zu können, bedarf es also zunächst einer Abklärung des Leseziels. Der Strategieeinsatz erfolgt zwar meist gezielt, jedoch muss Ehlers Definition dahingehend eingeschränkt werden, dass vor allem geübte Leserinnen und Leser jedoch auch über automatisierte Strategien verfügen. (vgl. Grütz 2010: 95). Die Einteilung der Lesestrategien kann auf unterschiedlichste Weise durchgeführt werden. Maik schlägt eine Unterteilung in drei Gruppen vor, wobei er die Strategien, die gute Leserinnen/und Leser anwenden, aus dieser Systematik eliminiert (vgl. Maik 2012: 43–45):

- Kognitive Lesestrategien beziehen sich auf die Auseinandersetzung mit dem Text und die Verarbeitung von Informationen:
 - o Wiederholungsstrategien zielen eher auf die Oberflächenverarbeitung ab und dienen dazu, einzelne Inhalte zu behalten. Auch unter der Erwerbsperspektive sind sie nicht zu vernachlässigen, denn sämtliche

Strategien müssen mehrfach wiederholt werden, um langfristig auf sie zurückgreifen zu können. Die klassische Wiederholungsstrategie ist ein mehrfaches Lesen des Textes.

- o Organisationsstrategien helfen, Texte tiefer zu durchdringen. Sie dienen der Erkennung von Textstruktur und der Reduzierung des Textes auf Inhalt und Struktur. Unterstützend wirken Unterstreichungen von Schlüsselwörtern, Schaubilder, eigene Textstrukturierungen (Randnotizen), eine Gliederung des Textes, eine graphische Darstellung der Textstruktur etc. Zur Unterstreichung von Schlüsselwörtern soll auf die Studien von Doris Grütz hingewiesen werden, die sowohl in Grundschulen als auch in der Sekundarstufe I (in allen Schultypen) Untersuchungen dahingehend angestellt hat, was von Schülerinnen und Schülern unterstrichen wird (Fokus auf Nomen) und wie erfolgreich die Strategie in Kombination mit anderen Strategien oder isoliert ist. Ihre wesentlichen Erkenntnisse liegen darin, dass das Unterstreichen vor allem in Verbindung mit der Aktivierung von Vorwissen erfolgreich ist, dass die Aufgabenstellungen klar durchdacht werden müssen (sie rät z.B. von einer exakt angegebenen Wortanzahl, die unterstrichen werden soll, ab, weil sich dies als zu einengend erweist) und dass die Reflexion über die eigenen Unterstreichungen im Vergleich mit Klassenkollegen/-kolleginnen wichtig ist (vgl. Grütz 2010: 91–108).
- o Mit Elaborationsstrategien wird auf ein tieferes Textverständnis hingearbeitet, der Textinhalt soll dauerhaft in das individuelle Wissen des Lesers/der Leserin integriert werden. Hierfür bieten sich Möglichkeiten wie die Aktivierung des Vorwissens vor der Lektüre, das Stellen von Fragen an den Text, das Klären von Wörtern und Ausdrücken beispielsweise durch die Eliminierung von Prä- und Suffixen zur Erschließung des Wortstamms, Kenntnisse über Wortbildung, Wortfamilien, Textkonnektoren (wie Konjunktionen, vgl. Vences 2003: 37) etc. und das Erstellen von Prognosen über den weiteren Textinhalt an. Dass diese Hypothesenbildung durchaus auch problematisch sein kann, wird im Folgenden unter dem Schlagwort „Das Problem der Hypothesenbildung“ noch näher erläutert werden.
- o Eine Strategie, welche eng mit dem Namen Franz-Joseph Meißner in Verbindung gebracht wird, ist die Interkomprehensionsstrategie. Die Schülerinnen und Schüler müssen lernen, einerseits das relevante Vorwissen zur Thematik, andererseits aber vor allem die Kenntnisse in

bereits erworbenen Sprachen zu nutzen. Zur Verbesserung der sprachlichen Diskurskompetenz (s. Kapitel 5.2.2.) gilt sie als eine hochwirksame Strategie, weil „interlingualer Identifikationstransfer“ in Gang gesetzt wird (vgl. Meißner 2010: 129, auch Vences 2003: 38). Eine umfassendere Darstellung der Interkomprehensionsdidaktik ist an dieser Stelle nicht möglich, es soll aber der Hinweis darauf gegeben werden, dass sich ein näherer Blick in die Thematik für jeden Fremdsprachenlehrer und jede Fremdsprachenlehrerin lohnt. Jedenfalls sollen die Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt werden, Sprache keinesfalls als schubladisiertes Wissen zu verstehen, sondern vielmehr als stark untereinander verflochtenes Netzwerk, das als Ganzes betrachtet werden soll.

- Metakognitive Lesestrategien haben nicht direkt die Textarbeit im Blick, sondern zielen auf die mentalen Prozesse ab, die reflektiert, kontrolliert und bewusst gesteuert werden sollen. Einsicht in die Lernprozesse trägt entscheidend dazu bei, das Lernen zu optimieren, darüber ist man sich in der Forschung einig (vgl. Meißner 2010: 136):
 - o Planen: Der Leser/Die Leserin muss den Strategieeinsatz festlegen, weshalb der Text bzw. die Aufgabe, die realisiert werden soll, analysiert werden muss, ein Leseplan kann erstellt werden.
 - o Überwachen: Der Leseprozess und der Lernerfolg müssen durch den Lernenden laufend reflektiert werden. Die eigene Aufmerksamkeit während des Lesens sollte überprüft werden, anhand von Verständnisfragen kann geklärt werden, ob der Inhalt eines Textabschnittes tatsächlich verstanden wurde.
 - o Regulieren: Werden durch die Überwachung des Leseprozesses Schwierigkeiten bzw. Probleme festgestellt, so gilt es, den Strategieeinsatz anzupassen und eine andere, möglicherweise besser funktionierende Strategie einzusetzen.
- Stützstrategien sollen die Motivation und den Kontext, der auf das Lernverhalten einwirkt, positiv beeinflussen:
 - o intern: Der Leser/Die Leserin selbst reguliert seine Motivation, er/sie ist dazu bereit, alle Kräfte zu mobilisieren. Als Möglichkeiten schlägt Maik

vor, Belohnungen zu planen, einen Zeitplan zu erstellen, sich selbst gut zuzureden etc.

- o extern: Es geht darum, die Lese- bzw. Lernumgebung günstig zu gestalten, wobei auch Hilfe von anderen Personen gefragt und erlaubt ist. Ablenkungen sollen vermieden (das heißt: Fernseher aus, Mobiltelefon weg!), vorhandene Infrastruktur kann genutzt werden (z.B. Bibliotheken), ein Austausch in Lerngruppen kann sinnvoll sein etc.

Zusätzlich zur Lesestrategie führt Andrzej Denka auch das Konzept der Lesesteuerungsstrategie ein. Er bezeichnet damit die bewusst gesetzten Maßnahmen, welche die Lehrperson zur Förderung der Lesefähigkeit der Schülerinnen und Schüler ergreift und hebt somit auch deren wichtige Bedeutung hervor. Die herkömmliche Lesehaltung der Lernenden – sollte sie vor allem nicht zum gewünschten Erfolg führen – wird didaktisch manipuliert. Denka führt dann auch zwei „Fahrpläne“ für den Umgang mit Texten an (s. Honeff-Becker 1993: 441–442 und Rathlau 1990: 7–11), für umfangreiche literarische Texte erweisen sich diese jedoch als ungeeignet (vgl. Denka 2005: 30–31 und 139–140). Die relevanten Lesesteuerungsstrategien, die für die Unterrichtsarbeit mit „Los días del arcoíris“ bedeutend sind, werden im praktischen Teil der Arbeit ersichtlich. Grundsätzlich sei es im schulischen Kontext am effektivsten, die Schülerinnen und Schüler zu selbstständigem, entdeckendem Lernen anzuleiten und sie die Auswahl der Strategien je Aufgabenstellung eigenverantwortlich durchführen zu lassen (vgl. Wild 2005: 13). Der Fremdsprachenunterricht müsse weg davon, Texte inhaltlich immer bis ins Detail erschließen zu wollen. Um die unterschiedlichen Lesestile zu trainieren und verschiedenste Lesestrategien einsetzen zu müssen, sollten den Lernenden Angebote mit unterschiedlichen Lernzielen gemacht werden (vgl. Vences 2003: 36).

Eine zentrale Fragestellung rund um das „Problem der Hypothesenbildung“, die sich Marianne Jacquin in ihrem Aufsatz „Lesestrategien im DaF-Unterricht: Tragen sie zum Verständnis fremdsprachlicher Texte bei?“ stellt, ist die Frage nach der Übertragbarkeit von Lesestrategien für das Lesen in der Erstsprache auf die Lektüre in der Fremdsprache. Anhand eines Beispiels soll die Schwierigkeit dieses Vorgehens aufgezeigt werden:

Als Ergebnis mehrerer Studien (s. Hosenfeld 1984, Grenfell/Harris 1999, Jacquin 2010) ergibt sich vor allem eine Problematik hinsichtlich der Hypothesen- bzw. Inferenzbildung (= inhaltliche Erkenntnisse, die der/die Lesende aufgrund seines/ihrer Vor- und Weltwissens erschließt): In der Regel lesen Schülerinnen und Schüler fremdsprachliche

Texte in einer ersten Herangehensweise global, wobei sie sich auf jene Textstellen bzw. Wörter fixieren, die sie verstehen („*semantic mapping*“). Relevante Wörter, die nicht im Wortschatzinventar des/der Lernenden vorhanden sind, werden dabei auch nicht berücksichtigt. „So wird ein Netz von verstandenen isolierten Wörtern oder Passagen, die nicht unbedingt für das Globalverständnis des Textes sinntragend sind, zum Ausgangspunkt für Hypothesen und Interpretationen.“ (Jacquin 2010: 149) Anstatt die Hypothesen durch detailliertes Lesen zu überprüfen, „erfinden“ die Lernenden Geschichten auf Basis der verstandenen Textstellen. Goodman bezeichnete dies bereits 1967 als „*wild guessing*“ (vgl. Grenfell/Harris 1999: 66 und Goodman 1967).

Lexikalische Inferenzen, also die Worterschließung aus dem Satzkontext, können beim Lesen in der Muttersprache und auch in der Zielsprache zum Erfolg führen, wenn die Lesenden bereits ein hohes sprachliches Niveau aufweisen. Ist dies jedoch nicht der Fall, wird also auch der Kontext nicht exakt verstanden, so ist die Strategie problematisch. Auch die Kompensierung der fehlenden Sprachkenntnisse durch das Weltwissen der Leserinnen und Leser ist problematisch, was sich an Schüleraussagen aus Jacquins Studie zeigt, die deutlich machen, dass der Ausgangstext überhaupt nicht verstanden worden war. Auch Jacquin erkennt in ihrer Studie, die in vier neunten Klassen zu zwei unterschiedlichen Textsorten durchgeführt wurde, dass die gebildeten Hypothesen einen starken Einfluss auf das Verstehen und Interpretieren von Textstellen haben. Dadurch, dass die Hypothesen nicht anhand sprachlicher Indizien überprüft wurden, ist echtes Fehlverstehen die Folge. Selbst bekannte Wörter oder Satzstrukturen werden im Verständnis so angepasst, dass sie der Hypothese unterworfen werden können, ihnen wird übertriebene Bedeutung beigemessen. Die Lernenden vertrauen demzufolge stärker den eigens hergestellten Konstruktionen als ihren Sprachkenntnissen (vgl. Jacquin 2010: 150, 159 und Wolf 1991: 281).

Jacquin sammelt in ihrer Studie auch spannende Erkenntnisse zu den bevorzugten Lesestrategien der Schülerinnen und Schüler. Auffällig ist dabei, dass die Strategien hauptsächlich auf der Wort- und Textebene, kaum aber auf der Satzebene (z.B. im Hinblick auf die Hypothesenbildung) angewandt werden. Auch hier ist erkennbar, dass der Akzent deutlich auf den Wörtern liegt, die verstanden werden (z.B. Internationalismen, s. „Interkomprehensionsstrategie“). Außerdem ist eine Unterscheidung hinsichtlich der Textsorte erkennbar: In narrativen Texten überwiegen die Strategien auf Textebene. Ebenso werden semantische gegenüber formbedingten oder grammatikalischen Strategien bevorzugt eingesetzt (vgl. Jacquin 2010: 152–159).

Als eine von vielen Expertinnen und Experten plädiert Ursula Vences aber dennoch dafür, Schülerinnen und Schüler nicht auf ein Wort-für-Wort-Verstehen zu trimmen, sondern sie im Gegenteil dazu zu ermutigen, nicht verstandene Textstellen zunächst zu überlesen und Hypothesen über die Bedeutung des Unverstandenen zu bilden. Die Schülerinnen und Schüler müssten weg vom linearen Lesen und lernen, im Text auf und ab zu wandern, um Verstehenslücken über den Kontext erschließen zu können. Außerdem weist Vences darauf hin, dass es oftmals nicht nötig ist, alle Wörter zu verstehen, beispielsweise bei Redundanzen (sie führt das Beispiel an: „*su aspecto strafalario y extravagante*“, Vences 2003: 37). Ein ganz wichtiger Faktor ist hierin jedoch die Überprüfung der Hypothesen, ein Schritt, welcher – wie in Jacquins Studie ersichtlich wurde – von Schülerinnen und Schülern gerne übergangen wird und es daher zu Miss- bzw. Fehlverständnis kommen kann. Hypothesen sollen also nicht nur verifiziert, sondern auch falsifiziert werden (vgl. Vences 2003: 36–38). Wird sichergestellt, dass die Schülerinnen und Schüler zur Überprüfung ihrer Vermutungen anhand sprachlicher Kriterien angeregt werden, so spricht demnach auch nichts gegen die unter Didaktikern/Didaktikerinnen beliebte Strategie der Hypothesenbildung.

Strategische Kompetenz		
Der Schüler/ Die Schülerin...	...lernt als wichtige Organisationsstrategie die Fischgräten-Technik kennen und kann sie einsetzen.	
	...bildet an geeigneten Stellen Hypothesen über den Verlauf der Handlung und vergisst nicht, die aufgestellten Hypothesen auch zu überprüfen.	
	...nutzt sein/ihr gesamtes sprachliches Kapital zur Bewältigung des fremdsprachlichen Textes, also auch Erst- und Zweitsprachen.	
	...kann Fragen zu einzelnen Textpassagen formulieren und diese in der Kleingruppe klären.	
	...greift bei Herausforderungen selbstständig auf externe Stützstrategien zurück.	
	...kann einschätzen, welche Strategie(n) für welchen Aufgabentypus am zielführendsten ist/sind und setzt diese ein.	

5.2.5. Die fremdsprachliche Diskurskompetenz

Christine Pallwein nennt als eines der Ziele, die mit dem Beherrschen des Leseverstehens erreicht werden sollen, das „Lesen, um sprachliche Kompetenzen zu verbessern“ (Pallwein 2008: 417). Beim Lesen würde man „Sprachgefühl“ entwickeln, den passiven Wortschatz ausweiten und für die Strukturen der Zielsprache sensibilisiert werden. Genauso sieht dies Tesch, der die Wortschatzarbeit als eine „dienende Funktion“ im Hinblick auf den Aufbau anderer Kompetenzen bezeichnet. „Die Wortschatzarbeit bildet einen Kernbaustein (nicht nur) lesedidaktischer Bemühungen. Beide bedingen sich.“ Die Kenntnis des Wortschatzes sei Voraussetzung für das Leseverstehen, aber über das Leseverstehen ließe sich der Wortschatz auch erweitern. Im Vergleich zum Hörverstehen bietet das Lesen außerdem den Vorteil, dass den Lernenden Zeit gelassen wird, die sprachliche Information zu verarbeiten. Wichtig für das nachhaltige Memorisieren seien Wiederholungen, das Einsetzen verschiedener Sinne und integrative Aufgaben, die verschiedene Fertigkeiten verbinden (Tesch 2010: 91). Auch Andrzej Denka und Iolanda da Forno bestätigen die Eignung literarischer Texte für differenzierte Wortschatzarbeit, Erarbeitung von grammatikalischen Aspekten und Sprachsensibilisierung (Denka 2005: 35, 141 und Da Forno 2005: 30–33).

Hinsichtlich der Methodik schlagen Henseler und Möller das „Lesetagebuch“ vor, in dem Leseerfahrungen, offene Fragen, Lieblings-Textstellen oder -Zitate, Kurzzusammenfassungen der einzelnen Kapitel und relevanter Wortschatz individuell notiert werden können (vgl. Henseler/Möller 2009: 122).

Natürlich spricht nichts gegen einen unterstützenden Eingriff durch die Lehrperson, die vor allem bei der Vorentlastung themenspezifischen Wortschatzes, der in literarischen Texten häufig wiederkehrt, behilflich sein sollte. Gelingt diese Vorentlastung zu Beginn der Lektüre, „dann ist der Lesefluss für die weiteren Kapitel einigermaßen gesichert.“ (Wlasak-Feik 2008: 33). Liesel Hermes hebt dabei den Vorteil literarischer im Vergleich zu expositorischen Texten heraus, die eben thematische Lexik aufweisen, aber kein Fachvokabular. „Der Wortschatz bewegt sich stärker im Bereich hochfrequenter Wörter“, was ein selteneres Konsultieren von Nachschlagewerken mit sich bringt, und daher könnten literarische Texte auch in höherem Tempo als Sachtexte gelesen werden (Hermes 2009: 237). Auch Da Forno bestätigt dies, denn einerseits gehe es nicht immer um ein Wort-für-Wort-Verstehen, sondern um die Erschließung des wesentlichen Textsinns und andererseits machen die erzählenden Elemente narrative Texte einfacher zu verstehen als journalistische Texte, die sich durch Neologismen, Nominal- und Passivkonstruktionen

auszeichnen (vgl. Da Forno 2005: 30–33). Dabei soll auch auf den rezeptiven, vor allem aber auch auf den potenziellen Wortschatz hingewiesen werden, den Sprachlernerinnen und Sprachlerner aufweisen. Der rezeptive Wortschatz umfasst alle Wörter, die ein Mensch zwar versteht, aber die er nicht aktiv anwenden könnte, der potenzielle Wortschatz bezieht sich auf jene Vokabeln, die zwar noch nicht gelernt wurden, die aber trotzdem beim ersten Lesen verstanden werden (z.B. Internationalismen, vgl. Fäcke 2011: 142).

Fremdsprachliche Diskurskompetenz		
Der Schüler/ Die Schülerin...	...kann sowohl Wortschatz- als auch Grammatikkenntnisse zur Zielsprache durch die Lektüre des fremdsprachlichen Romans verbessern.	
	...kennt unterschiedliche Methoden zum leichteren Memorisieren von Lexik und kann diese seinen Bedürfnissen entsprechend anwenden.	
	...kann für Klassenkollegen und –kolleginnen Aufgaben erstellen, die der Erweiterung des Wortschatzes bzw. der Verbesserung von Grammatikkenntnissen dienen.	
	...kann über Sprachkonventionen nachdenken und Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten zwischen Herkunfts- und Zielland erkennen.	
	...betrachtet die Verwendung unterschiedlicher Sprachen kritisch und kann deren Funktion im Text erkennen.	
	...kann Vergleiche zwischen Ausdrücken/Redewendungen des Ziel- und des Herkunftslandes ziehen und diese reflektieren.	
	...kann Aufgaben gezielt einsetzen, um spezifische grammatikalische Phänomene zu trainieren.	

5.2.6. Die motivationale Kompetenz

Den Unterricht so zu gestalten, dass Schülerinnen und Schüler möglichst klar den Bezug zu ihrer persönlichen Lebenswelt herstellen und daraus Sinn ziehen können, ist nicht nur eine wesentliche Forderung im Lehrplan der AHS (s. BMBF [online 2]: 1), sondern wird

auch von Bildungsexperten/-expertinnen gefordert, um die Motivation beim Lernen aufrechtzuerhalten (vgl. Hallet/Nünning 2009: 6).

Es ist einleuchtend, dass es der Lektüre im Fremdsprachenunterricht im Hinblick auf die Motivation zuträglicher wäre, wenn Schülerinnen und Schüler den Lesestoff selbst auswählen könnten. Dies entspräche der intrinsischen Motivation, also die Lektüre durch den Schüler/die Schülerin, weil er/sie entweder das Thema interessant findet („gegenstandsspezifische Lesemotivation“) oder weil das Lesen an sich angestrebt wird („tätigkeitsspezifische Lesemotivation“). Im Kontext der Schule – und auch im Hinblick auf die Arbeit mit „Los días del arcoíris“ – ist dies leider häufig nicht möglich. Es gilt, die intrinsische und die extrinsische Motivation in Einklang zu bringen. Dabei ist extrinsische Motivation, also im schulischen Kontext die Anregung von Leseaktivität und Auswahl des Lesestoffes durch die Lehrperson, nicht gleich extrinsische Motivation. Maik unterscheidet vier verschiedene Regulationsstile, die unterschiedlich motivierend auf die Schülerinnen und Schüler wirken, wobei er auch anmerkt, dass diese Einteilung keineswegs starr sei und die Kategorien Ähnlichkeiten aufweisen würden (vgl. dazu Maik 2012: 46–48):

- die external regulierte Motivation: Die Fremdbestimmung durch die Lehrperson ist hoch, der Schüler/die Schülerin liest nur, weil er/sie gehorsam ist und Sanktionen vermeiden will, weil er/sie lesen muss.
- die introjizierend regulierte Motivation: Auch dieser Regulationsstil zeichnet sich durch hohe Fremdbestimmung aus. Der Schüler/Die Schülerin liest jedoch nicht, um einer Strafe zu entgehen, sondern um das eigene Selbstbewusstsein nicht zu schwächen, um den Klassenkolleginnen und -kollegen sowie der Lehrperson zu zeigen, dass man der Aufgabe mächtig ist, um einer Blamage vor anderen zu entgehen.
- die identifizierende Regulation: Der Schüler/Die Schülerin liest einerseits zwar deshalb, weil es zur Erreichung einer positiven Jahresnote beiträgt, andererseits erkennt er/sie aber auch die Wichtigkeit und Nützlichkeit des Lesens an.
- die integrierende Regulation: Dieser Regulationsstil ähnelt der intrinsischen Motivation stark. Das Lesen wird eingesetzt, um Ziele zu erreichen, die dem Schüler/der Schülerin wichtig sind. Als Beispiel könnte man anführen, dass gelesen wird, weil er/sie die Lesefähigkeit grundsätzlich verbessern will, um zukünftig unterschiedlichste Texte und Textsorten selbstständig erschließen zu können.

Vor allem die letzten beiden Regulationsstile, so Maiks Vermutung, seien für die Entwicklung des Leseverstehens bedeutsam, weil sie das Lesen nicht nur als schulischen Zwang erfahrbar machen, sondern auch vermehrte Leseaktivitäten im außerschulischen

Kontext anregen würden. Günstig für die Lesemotivation seien demnach Lesetexte und Aufgaben, die

- selbstständig durchgeführt werden können (die Schülerinnen und Schüler dürfen sich Ziele selbst stecken und sich in der Erreichung dieser kompetent fühlen),
- einem spezifischen Zweck dienen (die Schülerinnen und Schüler verstehen die Sinnhaftigkeit ihrer Anstrengungen)
- vorhandene Fähigkeiten erweitern (die Schülerinnen und Schüler arbeiten lernzielorientiert und wollen ihr Wissen erhöhen und ihr Können verbessern)
- und Unterstützungsmaßnahmen durch andere erlaubt sind (durch Klassenkollegen/-kolleginnen oder die Lehrperson, die beispielsweise für eine ruhige, angenehme Lernatmosphäre sorgt).

Negativ wirke sich Überforderung und das Gefühl aus, die Aufgabe ohne Unterstützung meistern zu müssen (vgl. Maik 2012: 49–53). Damit decken sich die motivationalen Faktoren für den Fremdsprachenunterricht und das Lesen im Speziellen mit jenen von Ulf Borgwardt, die er bereits 1993 postuliert: Relevanz der Ziele und Aufgaben für die Schülerinnen und Schüler und die Gewissheit, diese auch erreichen zu können, eine optimistische Lernatmosphäre, das Gelernte in der Anwendung als nützlich zu erleben sowie die Berücksichtigung der Interessen der Schülerinnen und Schüler bei der Auswahl des Lesestoffs. Zusätzlich nennt er die Aktivierung aller Schülerinnen und Schüler und die differenzierte Lern- und Leistungsmöglichkeit. Er weist aber auch dem Lehrer/der Lehrerin eine bedeutsame Rolle zu, denn er/sie habe für Methodenvielfalt und Abwechslung im Unterricht zu sorgen und solle Einfühlungsvermögen beweisen, Begeisterungsfähigkeit zeigen, als Lernberater/-beraterin bei Schwierigkeiten unterstützend zur Seite stehen und Lernfortschritte bewusst machen (vgl. Borgwardt 1993: 23–25).

Zur Textauswahl ist zu sagen, dass darauf zu achten ist, den Lesestoff den Fähigkeiten und Interessen der Schülerinnen und Schüler entsprechend auszuwählen, also auf einen lebensweltlichen Bezug zu achten. Neugier ist eine der wesentlichen Motivationsfaktoren für das Einlassen auf einen Text, außerdem solle Reflexions- und Diskussionspotenzial gegeben sein (vgl. Maik 2012: 50, Kutý 2015: 58–59 und Kroschewski/Nöth 2015: 69–71). Für De Florio-Hansen sollten Texte:

- „den Lernenden Identifikationsmöglichkeiten bieten,
- eine emotionale Dynamik entfalten,
- problemhaltige Situationen zeigen,

- geistigen Sprengstoff enthalten,
- scheinbare Selbstverständlichkeiten aufbrechen,
- eine angemessene Zahl an Leerstellen enthalten“ (De Florio-Hansen 2003: 404).

Carola Surkamp weist der Textauswahl besonderen Stellenwert zu, denn sie könne zum nachhaltigen Interesse an fremdsprachiger Lektüre beitragen, oder eben nicht. Surkamp sieht dahingehend Jugendliteratur, in der es ums Erwachsenwerden, um die Sinn- und Identitätssuche, Generationenkonflikte und die erste Liebe geht, als im Speziellen dafür geeignet an. Sie liefere nicht nur spannende Geschichten, sondern lasse die Lernenden auch in fremde Welten eintauchen, fördere die Identifikation mit den Figuren, erweitere den Erfahrungshorizont, biete Unterhaltung und stelle Modelle von Lebensbewältigung und Welterfahrung bereit (vgl. Surkamp 2007: 178).

Maik entwirft das Konzept des selbstregulierten Lesens, wobei er sich auf populäre Modelle von Boekaerts (1996), Pintrich (2000) und Winne und Hadwin (2008) stützt. Es geht darin um ein Zusammenspiel von Motivation, Wissen und Strategieeinsatz (s. Bedeutsamkeit für die strategische Kompetenz). Die Selbstregulation zeichnet sich dadurch aus, dass die Lernenden

- Aufgaben analysieren, bevor sie sie lösen,
- eigenständig Ziele in einer Gratwanderung zwischen Herausforderung und eigenständiger Machbarkeit formulieren,
- Kenntnisse über Lern- bzw. Lesestrategien haben und diese adäquat verwenden können,
- am Ende der Arbeitsphase ihren eigenen Lern- bzw. Leseprozess reflektieren,
- die eigenen Fortschritte selbst bewerten
- und – sollte das Ergebnis nicht zufriedenstellend sein – eine Anpassung im Lernprozess vornehmen (vgl. Maik 2012: 50, nach Spärer/Brunstein 2006)

Diese Prinzipien spielen auch für das Unterrichtskonzept „Los días del arcoíris“ eine entscheidende Rolle, wie im praktischen Teil ersichtlich werden wird.

Motivationale Kompetenz		
Der Schüler/ Die Schülerin...	...erkennt für sich die Sinnhaftigkeit der Textlektüre und ist bereit dazu, Zeit und Energie in der Erledigung der Aufgabenstellungen zu investieren.	
	...kann sich seine Lernziele selbst stecken und jene Maßnahmen setzen, die zur Erreichung dieser Ziele führen.	
	...kann Lernziele und persönliche Fähigkeiten realistisch aufeinander abstimmen und vermeidet sowohl Über- als auch Unterforderung.	
	...kann Unterstützung bei Schwierigkeiten suchen bzw. diese annehmen, wenn sie ihm/ihr angeboten wird.	
	...kann über einen längeren Zeitraum hinweg das Interesse für einen literarischen Text halten und Neugier entwickeln.	

6. LEHRPLANBEZUG ZUM UNTERRICHTSKONZEPT „LOS DÍAS DEL ARCOÍRIS“

Warum es sinnvoll ist, literarische Werke im Fremdsprachenunterricht einzusetzen, wurde im Kapitel 4 unter didaktischen Gesichtspunkten begründet. Dies ist jedenfalls der wichtigere Aspekt, um etwaigen Zweifeln an der Sinnhaftigkeit der Lektüre fremdsprachiger literarischer Texte von Kolleginnen und Kollegen, der Schulleitung oder vor allem auch Erziehungsberechtigten und Schülerinnen und Schülern begegnen zu können. Der Einsatz von Literatur im Unterricht der Zweiten Lebenden Fremdsprache muss aber auch schulrechtlich gedeckt sein, weshalb in diesem Kapitel geklärt werden wird, inwieweit die Lektüre literarischer Texte im Lehrplan der AHS und BHS verankert ist. Der Fokus liegt dabei auf dem AHS-Lehrplan, ein Blick auf den Lehrplan einer berufsbildenden höheren Schule wird vor allem deshalb geworfen, weil die Arbeit mit literarischen Texten ebenso in diesen Schultypen sinnvoll ist und sich auch in deren Lehrplänen Bestätigungen dafür finden lassen – wenn man will. In diesem Zusammenhang ist auch der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen ein wesentliches Dokument, weil die Lehrpläne auf diese vom Europarat ausgearbeiteten Empfehlungen rekurren. Daher wird auch auf diesen in einem kurzen Kapitel eingegangen. Außerdem

soll überprüft werden, inwieweit die Themen, die im Roman „Los días del arcoíris“ besprochen werden, in den Lehrplänen Erwähnung finden. Die Erläuterungen über die Berechtigung und Sinnhaftigkeit des Einsatzes von „Los días del arcoíris“ enthalten bereits relativ konkrete Hinweise zur praktischen Umsetzung. In diesem ersten Teil werden diese jedoch nur angeschnitten, ein grundsätzlicher Überblick über das Projekt ist dadurch bereits gegeben. In der folgenden Erläuterung zur Konzeption des Leseprojekts (ab Kapitel 8) werden dann nähere Erklärungen gegeben und die konkrete Ausformung der Unterrichtseinheit realisiert.

6.1. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen

Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) wird die Wichtigkeit betont, aufgrund der zunehmenden Vernetzung der Mitgliedsländer der Europäischen Union miteinander kommunizieren zu können und Toleranz und Verständnis für andere Denkweisen und Lebensarten zu entwickeln. Der dafür notwendige Lernprozess ist ein ununterbrochener, lebenslanger und deshalb ist es besonders wichtig, die Sprach(lern)fähigkeiten und die Motivation sowie das Selbstvertrauen der Lernenden zu fördern, damit sie sich in der Lage sehen, sich auch außerhalb der Schule neuen Sprachlernerfahrungen zu stellen (vgl. GERS 2001: 15-17). Inwieweit die Arbeit mit „Los días del arcoíris“ interkulturelle Kompetenzen fördern kann, wird in den Kapiteln zum AHS- und BHS-Lehrplan dargelegt. Gerade der Aspekt des lebenslangen Lernens, der auch in den Lehrplänen Erwähnung findet, scheint aber besonders interessant. „Bücher öffnen Welten“ lautet der bekannte Titel eines Fantasie-Romans von Colin Thompson. Nicht immer sind die finanziellen und zeitlichen Ressourcen vorhanden, um fremde Länder zum Zwecke der Erweiterung sprachlicher und interkultureller Kompetenzen zu bereisen. Bücher sind fast immer verfügbar und auch mittels ihnen kann die Sprachkompetenz entscheidend erweitert und können wertvolle Informationen zu Kulturen anderer Länder gelernt werden. Das Leseprojekt soll Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, in adäquater Weise an das Lesen eines fremdsprachlichen Romans heranzugehen, soll die dafür notwendigen Lesestrategien zur Verfügung stellen und letzten Endes aufzeigen, dass die Schülerinnen und Schüler dazu fähig sind, eine literarische Ganzschrift in einer anderen Sprache zu lesen. Erfahren sie dies einmal, so ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie auch in Zukunft zu fremdsprachlichen Romanen greifen, höher, als wenn sie diese Erfahrung nie gemacht hätten. Zumindest darf dies angenommen werden.

6.2. Lehrplan der AHS

Im ersten Teil des Lehrplans der AHS sind die allgemeinen Bildungsziele, die für alle Schulfächer gelten, geregelt. Auch der gesetzliche Auftrag wird hierin angeführt, und darin findet sich bereits eine Bestätigung für die Arbeit mit „Los días del arcoíris“. Paragraph 2 des Schulorganisationsgesetzes fordert unter anderem bei der „Heranbildung der jungen Menschen“ durch die „Vermittlung von Werten“ (BMBF [online 2]: 1) mitzuwirken. Was könnte sich dazu besser eignen als ein (zwar fiktiver) Roman, der seine Protagonisten, einer davon ist ein junger Bursche, selbst noch Schüler, „hineinwirft“ in eine reale historische Umgebung (Chile 1988), in der im Team und alleine gekämpft wird um Demokratie und Freiheit, aufgetreten wird gegen Repression und Diktatur? Auch unter den Leitvorstellungen wird diese Werteerziehung wieder aufgegriffen: Den „Fragen und dem Verlangen nach einem sinnerfüllten Leben in einer menschenwürdigen Zukunft“ soll begegnet werden, wozu die „Auseinandersetzung mit ethischen und moralischen Werten“ beitragen kann. Ebenso sind die „Würde jedes Menschen, seine Freiheit und Integrität, die Gleichheit aller Menschen sowie die Solidarität mit den Schwachen und am Rande Stehenden“ (BMBF [online 2]: 2) wesentliche Erziehungsziele der Schule. Der Bildungsbereich Mensch und Gesellschaft weist noch einmal darauf hin,

„dass gesellschaftliche Phänomene historisch bedingt und von Menschen geschaffen sind und dass es möglich und sinnvoll ist, auf gesellschaftliche Entwicklungen konstruktiv Einfluss zu nehmen. [...] Der Unterricht hat aktiv zu einer den Menschenrechten verpflichteten Demokratie beizutragen.“ (BMBF [online 2]: 4)

Konkret sollen folgende Werte gelehrt werden: Humanität, Solidarität, Toleranz, Frieden, Gerechtigkeit, Gleichberechtigung und Umweltbewusstsein (BMBF [online 2]: 4) „Los días del arcoíris“ scheint inhaltlich für diese umfassende Werteerziehung wie prädestiniert zu sein.

Die bedeutsame Rolle, die hierfür vor allem der Sprache zugeschrieben wird, ist im Bildungsbereich Sprache und Kommunikation definiert: „Ausdrucks-, Denk-, Kommunikations- und Handlungsfähigkeit sind in hohem Maße von der Sprachkompetenz abhängig.“ Diese sollte in jedem Unterrichtsgegenstand gefördert werden. „Wenn die Begegnung mit anderen Kulturen und Generationen sowie die sprachliche und kulturelle Vielfalt in unserer eigenen Gesellschaft als bereichernd erfahren wird [sic!], ist auch ein Grundstein für Offenheit und gegenseitige Achtung gelegt.“ (BMBF [online 2]: 3)

Außerdem wird unter den Leitvorstellungen darauf hingewiesen, dass Schülerinnen und Schüler zum „selbst bestimmten und selbst organisierten Lernen und Handeln“ befähigt

werden sollen bzw. wird unter dem Punkt „Aufgabenbereiche der Schule“ gefordert, die Schülerinnen und Schüler „im Sinne eines lebensbegleitenden Lernens zur selbstständigen, aktiven Aneignung“ von Wissen zu erziehen (BMBF [online 2]: 2). Nachdem sich die unterrichtliche Arbeit mit Skármétas Roman durch ein hohes Maß an Lernerautonomie und Selbstregulation auszeichnet, wird auch dieser Forderung Rechnung getragen.

Auch im zweiten Teil des AHS-Lehrplans, den allgemeinen didaktischen Grundsätzen, finden sich Forderungen, die durch die im praktischen Teil ausführlich beschriebene Unterrichtskonzeption eingelöst werden:

Das „Anknüpfen an die Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler“ (BMBF [online 2]: 5) gelingt in vielfältiger Weise. Einerseits erfolgt ein thematischer Bezug durch den Roman, der durch die Darstellung des Alltagslebens eines jungen Burschen im Alter der Schülerinnen und Schüler an deren Lebenswelt anschließt (die erste Liebe, Schulalltag, Erwachsenwerden). Die Thematik der Diktatur, der Zensur und Verfolgung von Andersdenkenden stellt für die meisten der heutigen österreichischen Schülerinnen und Schüler zwar keine unmittelbare Realität dar, doch liegt dieses Kapitel in der österreichischen Geschichte noch nicht sehr weit zurück und ist für die Jugendlichen daher auch greifbar. Global gesehen sind diese Themen außerdem mehr als präsent in den Medien, in einer Migrationsgesellschaft ist es sehr wahrscheinlich, auf Menschen zu treffen, die genau diese Erfahrungen am eigenen Leib gemacht haben.

Aber auch didaktisch wird an das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler angeknüpft. Vielfach lassen sich nämlich Lesestrategien, die beim Lesen in der Erstsprache angewandt werden, auch auf das Lesen in der Fremdsprache übertragen. Außerdem können Kenntnisse über Literaturgenres (hier: den Roman) und spezielle literarische Techniken (wie Erzählperspektiven, rhetorische Stilmittel, die Darstellung der Zeit etc.) vorentlastend für die Lektüre wirken.

Durch das Arbeiten mit einem authentischen Text aus einer anderen Kultur, in den implizit auch landeskundliche und kulturelle Themen eingewebt sind, wird auch der Forderung nach „interkulturelle[m] Lernen“ (BMBF [online 2]: 5) entsprochen. Das Prinzip der Selbstregulation, die Arbeit in unterschiedlichen Sozialformen und die dadurch entstehende beratende Rolle der Lehrkraft führen dazu, dass „Differenzierung“ und „Individualisierung“ (BMBF [online 2]: 5) im Unterricht ermöglicht werden. Erklärte Absicht des Unterrichtsentwurfs ist es, dass sich die Schülerinnen und Schüler ihrem Potenzial entsprechend Lernziele stecken und die Erreichung dieser auch überprüfen. Somit wird auch dem Punkt 6 der allgemeinen didaktischen Grundsätze entsprochen, dem „Stärken von Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung“ (BMBF [online 2]: 6), welcher

unter anderem durch projektartiges Lernen und offene Lernformen erreicht werden kann. Gefordert wird ebenso die „Optimierung von Präsentationstechniken“, was durch die Vorstellung einzelner Buchkapitel vor der Klasse umgesetzt wird. Durch die Vermittlung von „Lerntechniken“ und Lesestrategien sowie die Freude am Lesen wird die „Basis für den lebensbegleitenden selbstständigen Bildungserwerb“ gelegt. Der abschließenden Forderung nach „produktorientierte[n] Arbeitsformen mit schriftlicher oder dokumentierender Komponente“ wird durch die Festhaltung der Ergebnisse im Lese-Portfolio inkl. Reflexionen über den Lernprozess Rechnung getragen.

Im spezifischen Teil „Lebende Fremdsprache“ des Lehrplans der AHS werden wiederum die „Interkulturelle Kompetenz“ und die „Kompetenz zum lebensbegleitenden autonomen Sprachenlernen“ mit besonderer Hervorhebung von Sprachlernstrategien und Selbstevaluation gefordert (BMBF [online 3]: 1). Auch „Friedenserziehung“ „Konfliktfähigkeit“ und die „Möglichkeit zu kreativen Aktivitäten“ werden unter den Beiträgen zu den Bildungsbereichen wieder aufgegriffen (BMBF [online 3]: 1-2).

Folgende didaktische Grundsätze, die im Bereich der „Lebenden Fremdsprache“ explizit genannt werden (s. BMBF [online 3]: 1-4), können durch die Unterrichtskonzeption für „*Los días del arcoíris*“ umgesetzt werden:

- „Gleiche Gewichtung der Fertigkeitsbereiche“: Obwohl der Fertigkeit des Lesens im Projekt der Romanlektüre natürlicherweise die meiste Bedeutung zukommt, werden auch die anderen Fertigkeiten durch unterschiedlichste Aufgabenformate entsprechend geschult. Das Hören wird unter anderem durch das vergleichende Ansehen der realen Werbespots, die vor dem Referendum in Chile ausgesendet wurden, geübt, die Fertigkeit „An Gesprächen teilnehmen“ wird in der Arbeit in Kleingruppen trainiert, in der einerseits gemeinsam über den Inhalt diskutiert wird, andererseits aber auch verschiedenste Arbeitsaufträge ausgeführt werden sollen. „Zusammenhängendes Sprechen“ wird durch die Kapitel-Präsentation geübt und die Fertigkeit des Schreibens in sehr vielen kleineren Projektschritten verlangt. Generell gilt auch, dass durch die Schulung der rezeptiven Fertigkeit des Lesens eine Verbesserung der produktiven Fertigkeit des Schreibens einhergeht und eine Trennung der beiden Tätigkeiten grundsätzlich widersinnig wäre (vgl. Haas 1993: 199). Der etwaige Vorwurf, durch dieses zeitlich umfangreiche Projekt andere (womöglich wichtigere) Fertigkeiten zu vernachlässigen, ist daher nicht gültig.
- „Reflektierender Sprachenvergleich“: Eine der Lesestrategien, die Sprachlernenden vermittelt werden soll, ist der Rückgriff auf bereits vorhandene Sprachkenntnisse

(s. Interkomprehensionsstrategie, Seite 51). Gelingt dies effektiv, so können gerade rezeptive Fertigkeiten davon profitieren.

- „Vielfalt von Lehrmethoden, Arbeitsformen und Lernstrategien“: Der Vermittlung von Lesestrategien wird im Leseprojekt explizit behandelt. Durch den Projektunterricht ergeben sich auch unterschiedlichste Lehrmethoden und Arbeitsformen (Einzelarbeit, Arbeiten in Kleingruppen, aber auch die gesamte Klasse wird als Team empfunden mit dem gemeinsamen Ziel der Erschließung eines spanischsprachigen Romans).
- „Vertrautheit mit Lehrmaterialien, Nachschlagewerken und Hilfsmitteln“: Unweigerlich werden sich während der Romanlektüre Verständnisschwierigkeiten ergeben. Schülerinnen und Schüler sollen zum effektiven und produktiven Umgang mit (Online-)Wörterbüchern, aber auch mit Nachschlagewerken zu historischen oder kulturellen Themen Chiles und Informationen über den Autor Antonio Skármeta geführt werden.
- „Erwerb linguistischer Kompetenzen“: Durch einzelne Einheiten, in denen sich Schülerinnen und Schüler auch gegenseitig aus dem Roman vorlesen können, werden Aussprache und Intonation sowie die Leseflüssigkeit verbessert. Außerdem wird davon ausgegangen, dass der Wortschatz eine beträchtliche Erweiterung durch die Lektüre und die Arbeit mit der Lexik erfährt, wobei der Eigenständigkeit der Schülerinnen und Schüler in diesem Bereich eine entscheidende Rolle zukommt.
- „Vielfältige Themenbereiche und Textsorten“: Durch die Arbeit mit einem Roman wird mit den Schülerinnen und Schülern eine Textsorte erschlossen, die im Fremdsprachenunterricht ansonsten nur äußerst selten zum Einsatz kommt (s. Kapitel 3.2. „Bestandaufnahme: Wie es tatsächlich mit dem Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht aussieht“). Die Themen, die durch den Roman erschlossen werden (Leben in Diktaturen, Wert der Meinungsfreiheit bzw. Zensur, politische Repression, Frieden, Liebe etc.), sind für die Schülerinnen und Schüler als relevant einzustufen.
- „Länder und Kulturen“: Durch die Schilderung des Lebens in Chile während der Militärdiktatur Pinochets erhalten die Schülerinnen und Schüler spezifische Einblicke in die Kultur, die Kunst, Politik und Gesellschaft eines lateinamerikanischen Landes.

6.3. Lehrplan der BHS

Auch im 2014 aktualisierten BHS-Lehrplan finden sich einige Elemente, durch welche die intensive Arbeit mit einem spanischsprachigen Roman in einer berufsbildenden höheren Schule legitimiert wird. Meist überschneiden sich diese mit den thematischen oder didaktischen Prinzipien des AHS-Lehrplans, weshalb in diesem Kapitel die wesentlichen Elemente nur noch knapp erwähnt werden. Nur Punkte, die im AHS-Lehrplan nicht enthalten sind, werden genauer ausgeführt.

Unter den „Allgemeinen Bildungszielen“ wird eine Reihe von Kompetenzen genannt, über welche die Schülerinnen und Schüler nach Abschluss der Handelsakademie verfügen sollen. Mitunter werden angeführt (s. BMBF [online 4]: 1):

- „im Team zu arbeiten und Verantwortung zu übernehmen,
- in korrektem Deutsch sowie in den besuchten Fremdsprachen situationsadäquat zu kommunizieren,
- sich mit Religionen, Kulturen und Weltanschauungen auseinanderzusetzen, am Kulturleben teilzunehmen sowie Verständnis und Achtung für andere aufzubringen,
- sich mit der Sinnfrage, mit ethischen und moralischen Werten sowie mit der religiösen Dimension des Lebens auseinanderzusetzen, [...]
- sich kooperativ, verantwortlich und zielorientiert einzubringen,
- aufgabenorientiert, selbstständig und im Team zu arbeiten,
- mit Konflikten lösungsorientiert und selbstkontrolliert umzugehen
- Einfühlungsvermögen, Wertschätzung und Motivationsfähigkeit zu zeigen, [...]
- lebenslanges Lernen als immanenten Bestandteil der Lebens- und Karriereplanung umzusetzen.“

Diese Kompetenzen sollen – teils intensiv, teils ansatzweise – durch das Leseprojekt geschult werden.

Im Cluster „Sprachen und Kommunikation“ (BMBF [online 4]: 2) finden sich wenig überraschenderweise Überschneidungen zum Leseprojekt. Gefordert wird die „Erweiterung des kulturellen Horizontes und der geistigen Entwicklung“, die situationsadäquate Kommunikation auf dem Niveau B1 für die zweite lebende Fremdsprache und die interkulturelle Kompetenz, also das Wissen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der eigenen und fremden Kultur und dessen Nutzung in beruflichen Situationen.

Aber auch in anderen Clustern finden sich Elemente, die durch die Arbeit mit „Los días del arcoíris“ bedient werden, wodurch auch eine fächerübergreifende Kompetenzschulung

erreicht wird. Im Cluster „Persönlichkeit und Bildungskarriere“ (BMBF [online 4]: 2) werden einerseits die Selbstorganisationskompetenz, andererseits aber auch das aktive Nutzen der Mehrsprachigkeit und das Wissen über verschiedene Kulturen, typische Verhaltensweisen, Kommunikationsformen und Erscheinungsmerkmale noch einmal gezielt angesprochen.

Im Cluster „Entrepreneurship – Wirtschaft und Management“ (BMBF [online 4]: 3) fallen zentrale Begriffe wie „Selbstreflexion“, „Selbstmotivation“, „Teamfähigkeit“, „Leistungsbereitschaft und Engagement“, „Präsentationsfähigkeit“ und „Kreativität“.

Und schließlich wird „umfassendes Demokratieverständnis“ und das kritische Reflektieren von aktuellen Themen der Politik, Gesellschaft und Kultur, das Verstehen von fremden Kulturen und Lebensweisen und die Zuordnung ideologischer Positionen im Cluster „Gesellschaft und Kultur“ gefordert.

Unter dem zweiten Großkapitel, den „Allgemeine[n] didaktische[n] Grundsätzen“, wird unter dem Subthema „Unterrichtsmethoden“ (BMBF [online 4]: 5) der Einsatz eines breiten Spektrums an Unterrichtsmethoden und der Aufbau von Methodenkompetenz, das Arbeiten in Projekten und die Anlage des Unterrichts auf solche Art und Weise, dass Schülerinnen und Schüler individuell ihre Stärken zeigen können, ihre Selbsteinschätzungsfähigkeit weiter entwickeln und mitunter durch individuelle Förderung aus ihren Fehlern lernen können, gefordert. Gerade dies wird durch die explizite Auflistung von „Ziel-Kompetenzen“ durch die Kompetenzraster möglich. Explizit wird auch daran appelliert, die Verwendung von Wörterbüchern und anderen Hilfsmitteln zu forcieren (BMBF [online 4]: 6).

Acht Unterrichtsprinzipien beschließen den Allgemeinen Teil des BHS-Lehrplans (BMBF [online 4]: 6-7). Vor allem die Prinzipien „Politische Bildung – Erziehung zu einem demokratischen und gesamteuropäischen Denken sowie zur Weltoffenheit“ und „Medienbildung – Sensibilisierung für bewussten Umgang und kritische Auseinandersetzung mit Medien“ werden durch die Arbeit mit „Los días del arcoíris“ in der Praxis umgesetzt.

Die didaktischen Grundsätze, die im BHS-Lehrplan im spezifischen Bereich der „Lebende[n] Fremdsprache“ (BMBF [online 4]: 36) aufgegriffen werden, entsprechen im Wesentlichen denen des AHS-Lehrplans bzw. dem allgemeinen Teil aus dem BHS-Lehrplan und werden an dieser Stelle nicht mehr extra angeführt. Es interessieren vor allem noch die Kompetenzbeschreibung für das 7. und 8. Semester, in denen das Leseprojekt geeigneter Weise umgesetzt wird. Im Bereich der Lesekompetenz sollen die Schülerinnen und Schüler im 4. Lernjahr in der Lage sein, „im Großen und Ganzen Texte,

in denen Gefühle, Wünsche und Erlebnisse beschrieben werden“ (BMBF [online 4]: 40) zu verstehen. Die produktiven Sprechfertigkeiten sollen einerseits so weit gediegen sein, dass die Schülerinnen und Schüler „kurze eingeübte Präsentationen vortragen und einige einfache Nachfragen dazu beantworten“ (Fertigkeit des zusammenhängenden Sprechens) und „ohne Vorbereitung zu vertrauten Themen Fragen stellen oder beantworten sowie ihre Meinung sagen und begründen“ (Fertigkeit des Teilnehmens an Gesprächen) können.

Eine Legitimation des Leseprojekts „Los días del arcoíris“ durch den Lehrplan, dies zeigt das Kapitel auf, ist eindeutig möglich. Im Anlassfall, bei Kritik oder Zweifel an der Sinnhaftigkeit des Unterrichtskonzepts, gibt es ausreichend Argumentationsmaterial für die Lektüre von „Los días del arcoíris“ im Spanischunterricht. Auch die Organisation als Projekt-Unterricht und der Dokumentation mittels Portfolio ist durch den Lehrplan gedeckt. Wodurch sich Portfolioarbeit konkret auszeichnet und ob die theoretischen Forderungen in der Praxis umgesetzt werden können, soll das folgende Kapitel knapp umreißen.

7. Portfolioarbeit und offener Unterricht

Um selbstbestimmtes Lernen garantieren zu können, wird das Leseprojekt, das sich durch offenen Unterricht auszeichnet, durch ein Leseportfolio „gesteuert“. Theoretisch sprechen viele Gründe für das Arbeiten mit Portfolios.

Seit den 1980ern zählt Portfolioarbeit zu den gängigen Alternativen zu klassischen Testungen. Durch Portfolios ist es möglich, Leistung nicht in Form von Schulnoten zu messen, sondern den Fokus auf Kompetenzen in möglichst authentischen Situationen zu richten (vgl. Schmiedinger 2007: 143). Portfolios zeichnen sich nach Häcker durch folgende Aspekte aus:

- selbstbestimmtes Lernen
- zielorientiertes Vorgehen
- Darstellung des eigenen Könnens
- individuelle Auswahl der Leistungsprodukte
- Verbindung von Lernprodukt und –prozess (für die Ersteller und die Betrachter/ Betrachterinnen)
- ein Höchstmaß an Reflexion ist gefordert

- Leistungsbeurteilung nimmt einen fortlaufenden Lernprozess in Blick
- Selbstevaluation ist möglich (vgl. Häcker 2006: 34–36)

Seine Definition lautet folgendermaßen:

„Ein Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/des Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt. Die Sammlung muss die Beteiligung der/des Lernenden an der Auswahl der Inhalte, der Kriterien für die Auswahl, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie Hinweise auf die Selbstreflexion der/des Lernenden einschließen.“ (Häcker 2006: 36)

Ein Leseportfolio, an dem sich auch die vorliegende Unterrichtskonzeption orientiert, wurde 2007 im Rahmen der Aktion LESEFIT (durch das österreichische Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur und den österreichischen Buchklub der Jugend) erstellt. Dieses richtete sich allerdings an die Grundschule und die Sekundarstufe I. Änderungen waren daher nötig. Nach Schmiedinger sollten die Aufgaben des Leseportfolios „alltagsnah und herausfordernd“, nicht aber überfordernd sein, ein Anknüpfen an die Interessen der Lernenden sollte gegeben sein.

Im Unterricht brauche es außerdem immer wieder Phasen, in denen selbstbestimmtes, individuelles Lernen stattfinden kann. Das entwickelte Portfolio sah die Gestaltung eines Deckblattes (zur persönlichen Identifikation des Schülers/der Schülerin mit dem Portfolio), ein „1 x 1 der Leseportfolioarbeit“ (welches die auszuführenden Tätigkeiten erklärt), Registerblätter (zur Gliederung des Portfolios) und Selbstreflexions- und Rückmeldebögen (durch die eine Einschätzung der Leistung erfolgt). Selbstreflexion erfolgt durch konkrete „Ich kann“-Formulierungen. Auf einer dreistufigen Skala können die Schülerinnen und Schüler ihre Leistungen einordnen, zusätzlich sollen aber auch schriftliche Reflexionen durchgeführt werden (geleitet durch Impulse). Die Rolle der Lehrperson ist dabei ganz klar die des „Lerncoachs“, sie sollen – nach Möglichkeit – eher strategische als lösungsbezogene Hilfestellungen geben (vgl. Schmiedinger 2007: 144–154).

Wie in den folgenden Ausführungen noch zu sehen sein wird, folgt die vorliegende Unterrichtskonzeption gerade in der Reflexion stark diesen Impulsen, Anpassungen an das Alter der Lernenden wurden selbstverständlich vorgenommen.

Die Gefahr des offenen Unterrichts, wozu Hofmann explizit auch den Projektunterricht zählt, liege seiner Meinung nach darin, dass nicht immer Kompetenzen gefördert werden und der Unterricht somit zum Selbstzweck werde. Er nennt drei Kriterien, die zur Förderung von Lernkompetenzen im offenen Unterricht unbedingt gegeben sein müssen:

- Freiräume für selbst bestimmte Lernaktivitäten bei der Planung, Durchführung und Evaluierung des Lernens

- Innere Differenzierung
- Reflexion der Lernerfahrungen mit dem Ziel der Gleichgewichtung von Lernprozess und –produkt!“ (Hofmann 2000: 155, zit. nach Schmiedinger 2007: 142)

Gerade im Projektunterricht sei – so Hofmann – aber auch am ehesten selbstbestimmtes Lernen erwartbar.

Die von Hofmann genannten Kriterien werden durch das Leseprojekt „Los días del arcoíris“ erfüllt, die Schülerinnen und Schüler planen selbst Inhalt und Ausmaß der Arbeit zum Buch, die Durchführung ist selbstständig zu organisieren, kein Endprodukt, als Lese-Portfolio, wird dem anderen gleichen. Die Evaluation erfolgt ebenso durch die Schülerinnen und Schüler, wobei der Fokus auf Kompetenzbeschreibungen liegt. Am Ende ist die Reflexion der Lernerfahrungen ein wichtiger Punkt. Im Folgenden soll nun das vielfach angesprochene Projekt dargestellt werden.

8. Auf in die Praxis: Das Leseprojekt „Los días del arcoíris“

Ausgehend vom Ziel, Literaturunterricht in unterschiedlichen Schulformen zu ermöglichen und dafür konkretes Material zu Verfügung stellen, richtet sich die vorgeschlagene Unterrichtskonzeption nach den Kompetenzen, die im Kapitel 5.2. vorgestellt wurden. Nach Ende des Leseprojekts sollen die Schülerinnen und Schüler viele dieser Kompetenzen verbessert haben. Der Projekt-Vorschlag soll nicht missverstanden werden als starres System, sondern vielmehr als reduzier- oder erweiterbares Modell, das je nach den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler bzw. den Zielen der Lehrpersonen verändert werden kann.

Die Beschreibung des Unterrichtskonzepts erfolgt auf Deutsch, die Unterrichtsmaterialien selbst bzw. auch Hintergrundinformationen für die Lehrkräfte wurden aus praktischen Gründen jedoch auf Spanisch ausgeführt. Eine kurze Übersicht über Buch und Autor sollen den Zugang zu „Los días del arcoíris“ erleichtern.

8.1. Der Autor: Antonio Skármeta

Es hijo de inmigrantes de la antigua Yugoslavia. Nació en Chile en 1940, pero pasó parte de su infancia en Buenos Aires. Estudió teatro y filosofía, y en 1967 escribió su primer libro de cuentos “El entusiasmo”. Se notan influencias del rock, del cine, del periodismo, de los deportes y de la cultura popular en general. En 1969 obtuvo su primer gran premio,

el Premio “Casa de las Américas” por su volumen de relatos “Desnudo en el tejado”. Los escritores que le influyeron más fueron Juan Carlos Onetti, Julio Cortázar y Jerome David Salinger. Cuando tuvo lugar el golpe de estado de Augusto Pinochet (1973), Skármeta trabajaba de profesor de literatura, dirigía obras de teatro y también había planeado hacer una película. Pero se exilió a Argentina y cambió su temática narrativa del mundo de los barrios, bares y campos de fútbol al mundo de la política y sobre todo a los hechos que sucedieron en Chile. Su primera novela “Soñé que la nieve ardía” (1975) trata del golpe de estado de Pinochet, explicado desde la perspectiva de un joven futbolista con cierto toque de humor. Después de un año de exilio en Argentina se trasladó a Berlín Occidental y ahí permaneció durante 15 años. Se dedicó a la profesión de guionista y escribió para la radio. El primer libro escrito en Alemania “No pasó nada” (1980), trata de las dificultades de un muchacho chileno para adaptarse a los costumbres de otro país y de otra cultura. Skármeta también reflexiona intensamente sobre la manera en la que el exilio alemán influyó en su lenguaje. “Ardiente paciencia” (1985) es la manifestación de ese interés por la traslación de lenguajes. Michael Radford adaptó la novela al cine y ganó un Óscar con la película: “El cartero (y Pablo Neruda)” en 1994. En Berlín realiza tanto guiones radiofónicos y cinematográficos como obras teatrales y novelas. En 1989 Skármeta pudo volver a Chile donde coordinó talleres literarios y dirigió varios programas de televisión (p. ej. la serie “El show de los libros”). También fue profesor invitado en la Universidad de Saint Louis (Missouri) y participó en congresos y jurados literarios. Pero Skármeta también se dedicó a la política y en 2000 aceptó el cargo de embajador de Chile en Alemania. Con “La chica del trombón” ganó en 2001 en Francia el “Premio Médicis” a la mejor novela en lengua extranjera. Su obra “El baile de la Victoria” (que trata de la amistad, el delito y el amor en el Chile contemporáneo) fue galardonada con el Premio Planeta en 2003. (s. Biografías y Vidas [online 5])



Abbildung 3: Antonio Skármeta (s. Bibliografías y Vidas [online 5])

8.2. Der Inhalt: “Los días del arcoíris”

“Los días del arcoíris” (2011) se basa en un hecho histórico concreto: Augusto Pinochet decidió legitimar su dictadura mediante un referéndum y les concedió a sus opositores 15 minutos en la televisión para la campaña del “No a Pinochet”. La realidad política de los últimos momentos de la dictadura de Pinochet (1988) es el escenario en el que se mueven los protagonistas.

Se podría decir que la novela de Skármeta está dividida en dos partes, aunque ambas tienen una relación muy estrecha. Y esta relación está personificada en Patricia Bettini, que es la novia de uno de los protagonistas e hija del otro. Además, ambas partes tienen lugar bajo las mismas circunstancias, en el mismo sitio, en el mismo contexto histórico, etc.

Por un lado está la historia del joven Nico Santos. Su padre, que era también el profesor de filosofía, se convierte en uno más de los desaparecidos del régimen militar. En esta situación tan difícil Nico sigue un protocolo de emergencia para estos casos, que consiste en seguir haciendo una vida normal y llamar a unos teléfonos para advertir de la desaparición de su padre. También desaparece el profesor de inglés del colegio, el profesor Paredes, con el que ensayaron obras de teatro. Durante la presentación de una de esas obras Nico se dirige al teniente Bruna para pedirle ayuda para encontrar al profesor Paredes. Sin embargo, algunos días más tarde aparece muerto en la calle, asesinado.

La novia de Nico es Patricia Bettini. Y aquí viene la relación con el otro protagonista. Adrián Bettini, el padre de Patricia, es un afamado publicista en paro que rechaza la oferta de dirigir la campaña a favor del “Sí” y opta en cambio por hacerse cargo de la del “No”. El régimen les concede 15 minutos diarios a los opositores de Pinochet para convencer a la gente de que “No a Pinochet” significa libertad y no caos. El símbolo con el que intenta reunir a todos los partidos políticos en contra de Pinochet y devolverles la alegría a los chilenos es el arcoíris. Con la melodía del vals del Danubio Azul y una letra alegre de Florcita Motuda por fin logran ganar el plebiscito. Al final, para que sea un final feliz total, aparece otra vez el padre de Nico Santos.

Diese Zusammenfassung soll einen raschen Überblick über den Buchinhalt bieten, eine detaillierte Aufstellung zu jedem Kapitel des Buches findet sich im Anhang und kann für Lehrerinnen und Lehrer eine wichtige Hilfestellung sein.

8.3. Vorüberlegungen: Aufbau und Konzeption des Projekts

„Los días del arcoíris“, Antonio Skármetas zuletzt veröffentlichter Roman, erschien 2011 im Editorial Planeta. Unter anderem wurde er mit dem „Premio Iberoamericano Planeta-

Casa de América de Narrativa 2011“ ausgezeichnet. Mit 234 Seiten wirkt der Roman auf den ersten Blick recht umfangreich, was unter anderem einschüchternd auf Schülerinnen und Schüler wirken könnte. Bei genauerer Betrachtung stellt sich jedoch heraus, dass sich der tatsächliche Text nur auf 206 Seiten beläuft, welche in 44 vorwiegend sehr kurze Kapitel unterteilt sind (s. Anhang VII). Die Kapitel beginnen durchwegs auf der rechten Buchseite, wodurch sich relativ viele Leerräume ergeben. Auch die Schrift ist vergleichsweise groß gewählt. All diese Faktoren wirken während des Lesens äußerst motivierend, denn die Seiten lesen sich sehr schnell, man kann relativ rasch umblättern und hängt nicht minutenlang auf einer Seite fest.

Dennoch würde das Lesen des Romans in einer Klasse unter normalen Bedingungen (= drei Wochenstunden, Schüler und Schülerinnen aller Niveaustufen, notwendige Vorbereitungen auf Schularbeiten/Tests bzw. Training aller Fertigkeiten für die Reife- und Diplomprüfung etc.) einen enormen zeitlichen Aufwand darstellen, andere Unterrichtsinhalte kämen zu kurz. Im Folgenden soll nun die Unterrichtskonzeption vorgestellt werden, welche diese potentiellen Schwierigkeiten im Umgang mit der Romanlektüre ausräumen soll.

Die grundlegende Idee des Leseprojektes ist, das Lesen eines spanischsprachigen Romans erstens als wirkliche Herausforderung, als „misión“ zu sehen und zweitens als Gemeinschaftsprojekt zu verstehen. Jede Schülerin und jeder Schüler der Klasse muss ihren/seinen Beitrag leisten, um den Roman und die Geheimnisse, die er birgt, entschlüsseln zu können. Das bedeutet, dass alle im Team ihren Fähigkeiten entsprechend Verantwortung übernehmen müssen und niemand auf der Strecke bleiben darf, denn ansonsten würde das gesamte Projekt aus den Fugen geraten. Die Lehrperson sollte dabei diese Aufgabe keinesfalls bagatellisieren, sondern vielmehr die Außerordentlichkeit dieses Vorhabens hervorkehren und die Schülerinnen und Schüler ermutigen, sich dieser „Challenge“ zu stellen.

Wichtig ist auch, dass Lernende im 3. bzw. 4. Lernjahr nicht bei Null starten, sondern schon einen ordentlichen Rucksack an Fähigkeiten mitbringen, die ihnen bei der Bewältigung der Aufgabe helfen können. Dabei beschränken sich die Fähigkeiten nicht nur auf die Fremdsprache, auch andere Kenntnisse können zur positiven Bewältigung des Projekts beitragen: Sprachwissen und -kenntnisse generell, literarisches Wissen, Geschichtskenntnisse, kreatives Potenzial etc. Auch das muss ihnen bewusst gemacht werden. Gerade zur Analyse literarischer Texte sollte bereits beträchtliches Vorwissen vorhanden, also beispielsweise Konzepte wie Erzählinstanz, Erzählzeit etc. bekannt sein.

Es sollte hier also genügen, ihnen eine Vokabelliste mit spanischsprachigen Entsprechungen vorzulegen (s. Anhang), ein theoretisches Durcharbeiten der Begriffe würde das Leseprojekt nur in die Länge ziehen und die Schülerinnen und Schüler wahrscheinlich sogar langweilen.

8.4. ¡A empezar!: Hinführung zum Unterrichtsprojekt

Den Schülerinnen und den Schülern wird das Leseprojekt vorgestellt. Ein erster Zugang zum Buch wird über Hypothesenbildung und Aktivierung von Vorwissen realisiert. Zu Beginn sollen die Schülerinnen und Schüler Vermutungen über den Titel anstellen. Was könnte „Los días del arcoíris“ bedeuten? Welche Assoziationen haben sie zu Regenbögen? Anschließend werden den Schülerinnen und Schüler authentische Bilder aus den Zeiten der chilenischen Diktatur gezeigt. Sie sollen darüber reflektieren, in welcher Beziehung diese tragischen Bilder mit den positiven Konnotationen des Regenbogens stehen könnten. Anschließend kann auch das Buch-Cover gezeigt werden (s. Anhang: III „Bildmaterial zur Aktivierung von Vorwissen“).

Die Schülerinnen und Schüler haben nun die Aufgabe, auf Basis der erhaltenen Informationen in wenigen Minuten eine Hypothese über den Romaninhalt zu verfassen. Bredella erachtet die Aktivierung von Vorverständnis als sehr ratsam. Die Leserinnen und Leser müssten dem Text ihre „Gefühle und Gedanken [...] zur Verfügung stellen“, ihm mit „Engagement und Erwartung“ begegnen. Ohne diesen Schritt könne kein Verstehen zustande kommen. Wichtig ist jedoch die Einschränkung, dass dies nicht bedeutet, den Text dann im Sinne dieses Vorwissens zu lesen. Im Gegenteil, der Roman will und wird das Vorverständnis seiner Leserinnen und Leser im Lauf der Lektüre korrigieren (vgl. Bredella 2009: 67).

Anschließend wird den Schülerinnen und Schülern der Projektplan vorgestellt. Dazu erhalten sie das „Überblicksblatt zum Leseprojekt“ (s. Anhang IV).

8.5. Buscar equipo: Team „Nico“ oder Team „Adrián Bettini“?

Um Punkt 1, die Entscheidung für Team „Nico“ oder Team „Adrián Bettini“, durchführen zu können, bedarf es ebenfalls näherer Erklärungen. Zum einen muss den Schülerinnen und Schülern gezeigt werden, dass die Kapitel abwechselnd, einmal aus Nicos, einmal aus Bettinis Sicht, gestaltet sind. Außerdem sollen sie einen Eindruck davon erhalten, wovon die jeweiligen Buchteile ungefähr handeln. Der einfachste Zugang hierfür scheint die

gemeinsame Lektüre des ersten bzw. zweiten Kapitels zu sein. Dafür gibt es drei Möglichkeiten: die stille Lektüre, das laute Vorlesen durch die Schülerinnen und Schüler oder das Vorlesen durch die Lehrperson, wobei letztere Variante am geeignetsten erscheint. Die Schülerinnen und Schüler werden im Verlauf des Leseprojekts ohnehin geraume Zeit mit dem stillen Lesen verbringen und gegen Möglichkeit zwei spricht, dass sich die Schülerinnen und Schüler beim lauten Lesen erfahrungsgemäß sehr auf die richtige Aussprache konzentrieren müssen und so kaum eine Konzentration auf den Inhalt stattfinden kann (vgl. Borgwardt/Wals 1993: 131).

Bei Variante drei kann die Lehrerin bzw. der Lehrer außerdem als Modell für den Ablauf des Leseprojekts fungieren. Zu diesem Zeitpunkt können die Schülerinnen und Schüler den Text bereits erhalten haben und mitlesen (Hinweis: Das Buch „Los días del arcoíris“ gibt es auch als Gratis-Download auf der Internet-Plattform <http://freelibroschile.tumblr.com/post/60459759097/los-d%C3%ADas-del-arcoiris-antonio-sk%C3%A1meta-libro>).

Am Ende des Kapitels kann die Lehrperson demonstrieren, wie die Präsentationen der Expertengruppen ablaufen sollen, indem auch sie

- eine kurze Zusammenfassung macht: Diese Zusammenfassung der Lehrperson kann auch die Basis sein für den „Torre de Lectura“, der im Zuge dessen auch gleich „eröffnet“ werden kann. Am besten werden hierzu die Kapitelzusammenfassungen auf den Bausteinen notiert (durch die Lehrperson oder Schülerinnen/Schüler, s. Anhang, Ausdruck in A3) und auf ein Plakat geklebt. Dabei sollte eine Spalte dem Protagonisten Nico zugeordnet werden, eine zweite Adrián Bettini. Zwischen den beiden Spalten sollte ein Leerraum bleiben (wie er sich durch die Verwendung der richtigen Bausteine ohnehin ergibt). Im Laufe des Projekts soll der „Torre de Lectura“ stetig wachsen (durch die Kapitelzusammenfassungen der Schülerinnen und Schüler, die sie ebenso wie die Lehrperson bei den ersten beiden Kapiteln auf Bausteinen notieren). Sinn dieses „Torre de Lectura“ ist es, einerseits einen kompakten Inhaltsüberblick für alle zu gestalten, andererseits aber auch die Kapitelstruktur nachvollziehbar aufzubereiten. Durch unterschiedlich breite Bausteine können die Schülerinnen und Schüler auf den ersten Blick erkennen, in welchen Kapiteln die Handlung der beiden Protagonisten separat verläuft, und wann sie sich überschneidet. So kann auch diese spezielle Erzähltechnik des Autors grafisch dargestellt werden. Hinweis: Der „Torre de Lectura“ wächst nach unten (nur so kann die angedachte Turmform entstehen).

- mit der Figurencharakterisierung beginnt: Die Schülerinnen und Schüler sollen aus dem Vorgelesenen gemeinsam die ersten Eigenschaften der wichtigsten Figuren erschließen. Die Lehrperson hält diese auf den dazugehörigen Plakaten fest (s. Anhang, Ausdruck in A3). Zusätzlich zur Eigenschaft selbst können auch Überlegungen angestellt werden, an welcher Stelle/welchem Körperteil die Charaktereigenschaften notiert werden.
- Anmerkungen zu Schauplatz und Objekten, Wetter, Gefühlen und Atmosphäre macht: Die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, dass Schriftstellerinnen/Schriftsteller auch diese Informationen gezielt einsetzen, um eine Mitteilung zu transportieren. Im ersten Kapitel könnte das schlechte Wetter thematisiert werden (denn der Autor verwendet auch im weiteren Verlauf des Romans sehr häufig Beschreibungen des Wetters, um die triste Lage im Land zu verdeutlichen) oder auch der Fernseher, den Nico sofort wieder abschaltet, als Pinochet zu sehen ist. Im zweiten Kapitel könnte den Schülerinnen und Schülern die Frage gestellt werden, warum der Brief nicht von einem Briefträger überbracht wurde. Außerdem kann angemerkt werden, dass am ausgebleichten Gehrock Bettinis die finanzielle Lage der Familie abgelesen werden kann. Auch die Bedeutung der Stille kann erörtert werden, die sich einstellt, als Bettini seiner Familie von der „Einladung“ zum Innenminister erzählt.
- wichtigen Wortschatz erarbeitet: Die Lehrerin/Der Lehrer kann zeigen, wie unbekannte Wörter erschlossen werden können (bspw. aus dem Kontext, über Internationalismen bzw. andere bekannte Sprachen oder Wortbildungsmuster). Auch auf lateinamerikanische/chilenische Varianten kann eingegangen werden, z.B. kommt das Wort „liceo“ vor, das in Lateinamerika „Gymnasium“ bedeutet, „plata“ im Sinne von „Geld“ und „polola“ wird im Sinne von „Freundin“ verwendet. „Rajar“ heißt „durchfallen“ bzw. „rausschmeißen“. Theoretische Hinweise zur Semantisierung bietet das folgende Kapitel.

Die Schülerinnen und Schüler müssen sich dann entscheiden, ob sie Teil des Teams „Nico“ oder „Adrián Bettini“ sein wollen. Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler pro Team sollte ungefähr gleich sein.

8.6. ¡Recuerda!: Wortschatzarbeit

Die Semantisierung kann grundsätzlich auf drei unterschiedliche Arten durchgeführt werden (vgl. Fäcke 2011: 142–144 und Storch 1999: 57–65):

- aktive Semantisierung durch die Lehrkraft: Entweder erfolgt eine sprachliche Klärung der Wortbedeutungen (einsprachig durch Umschreibungen oder zweisprachig durch Übersetzung) oder eine nicht-sprachliche Semantisierung, in der Gestik, Mimik und Proxemik, Tafelzeichnungen und Bilder zum Einsatz kommen. Während der Einsatz der Erstsprache beispielsweise in der audio-lingualen Methode verpönt war, geht der Trend heute wieder zu einem vermehrten Rückgriff auf vorhandene sprachliche Kenntnisse. Die Erstsprache kann als Vermittlungsinstanz eingesetzt werden, was nicht nur zeitökonomische Vorteile bringt. Auch das Verstehen ist gesichert (bei Umschreibungen in der Fremdsprache „raten“ die Schülerinnen und Schüler häufig die Wortbedeutung) und konkrete Unterschiede zwischen Fremd- und Muttersprache können aufgezeigt werden (s. *saber* = wissen/können). Erfahrungen zeigen auch, dass sich die Lernenden muttersprachliche Äquivalente der fremdsprachlichen Vokabeln wünschen. Hinzu kommt, dass fremdsprachliche Semantisierungen gerade die schwächeren Lerner und Lernerinnen benachteiligen.
- inzidentelle Semantisierung: Die Wortschatzarbeit verläuft nebenher im Unterricht, im Zentrum der Arbeit stehen Texte und Themen, nicht aber die Erweiterung des Wortschatzes.
- Autosemantisierung: Die Lernenden kümmern sich selbst um die Semantisierung. Wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler dabei möglichst aktiv vorgehen, denn dadurch wird das Behalten gefördert.

Nachdem die Schülerinnen und Schüler in den Expertengruppen auch Aufgaben für die Klassenkollegen und –kolleginnen erstellen sollen, in denen es nicht nur um die Semantisierung, sondern auch um die Memorierung von neuem Wortschatz gehen soll, sollen – wenn den Schülerinnen und Schülern noch nicht bekannt – (kreative) Möglichkeiten besprochen werden, wie sich Wortschatz kreativ und nachhaltig in der Gruppe erarbeiten und memorisieren lässt. Gängige Mnemotechniken sind beispielsweise:

- die Loci-Technik, bei der das neue Vokabular mit Orten verbunden wird (pro Wort ein Ort). „Die Lerninhalte werden damit lokalisiert und das Behalten vereinfacht.“ (Fäcke 2011: 147)

- das Erfinden einer Geschichte. Die zu lernenden Begriffe werden zu einer Geschichte verbunden und dadurch leichter memorisiert (vgl. Fäcke 2011: 147).
- die Schlüsselwortmethode, bei der ein Wort über Assoziationsketten gelernt wird. Ähnlich klingende Wörter im Spanischen und im Deutschen werden verbunden, zu diesen beiden Wörtern wird dann ein Bild/eine Situation gedacht (Beispiel: plata – Platte: Die neue Tischplatte aus Marmor hat sehr viel Geld gekostet). Da das mentale Lexikon auf Assoziationen basiert, sollten diese gezielt zum Wortschatzlernen genutzt werden, so wie dies auch bei Eselsbrücken, Merkversen oder Reimen geschieht (z.B. „Pass auf beim Reden und beim Schreiben, lass ‚un‘ vor ‚otro‘ immer bleiben.“, vgl. Fäcke 2011: 147–148).
- das Wörternetz, bei dem ein Begriff in die Mitte eines Blattes geschrieben wird und Verbindungen zu anderen Wörtern (bspw. der gleichen Wortfamilie, des gleichen Themas, desselben Klangs, Synonyme, Antonyme, Hyponyme, Ober und Unterbegriffe, der kommunikativen Funktion bzw. Sprechintentionen etc.) rundherum angeordnet werden. Das bessere Erinnern dieses Wortnetzes ist damit zu begründen, dass Wörter nicht linear, sondern in einem Gewebe angeordnet werden (vgl. Fäcke 2011: 148, Segermann 2011: 253–254 und 258, Storck 1999: 65–68).
- Wortbilder, welche die Bedeutung des Wortes durch entsprechende Visualisierung klären. Das Wort wird so gemalt, dass Form und Bedeutung übereinstimmen (vgl. Fäcke 2011: 149, Storch 1999: 70).
- das Einbetten in einen Kontext, in einen Beispielsatz (daher weisen auch das „Formulario para expert@s“ und das „Formulario general“, s. Anhang, Raum für Kontextualisierungen auf). Jede Bedeutung eines Vokabels ist kontextabhängig, die „semantischen und syntaktischen Gebrauchsbedingungen“ müssen klar sein, ansonsten sind frustrierende Erfahrungen in der aktiven Anwendung neuer Wörter vorprogrammiert (vgl. Segermann 2001: 254–256).

8.7. Demostrar responsabilidad: Einteilung in Expertengruppen

Die zweite organisatorische Aufgabe ist das Zuteilen der Schülerinnen und Schüler zu einzelnen Kapiteln, die sie dann als Expertinnen/Experten bearbeiten sollen. Die Verantwortung hierfür liegt bei den Lernenden selbst (Formular dafür s. Anhang, „Distribución de los capítulos“). Hierfür unterteilt sich die Klasse erstmals in zwei Gruppen, Team „Nico“ und Team „Adrián Bettini“. Jedes Gruppenmitglied muss sich um

die detaillierte Aufbereitung von ca. zwei Kapiteln kümmern. Es gibt natürlich auch die Möglichkeit, in Kleingruppen Kapitel gemeinsam zu erarbeiten. Dann müssen von diesen Kleingruppen insgesamt aber natürlich mehr Textstellen vorbereitet werden. Wichtig ist, dass sich die Schülerinnen und Schüler ihren Fähigkeiten entsprechend in die Gruppenarbeit einbringen, dass sinnvolle Kleingruppen gebildet werden und sich jede/r um den Arbeitsaufwand annimmt, den sie/er auch bewältigen kann. Das ausgefüllte Formular soll am Ende der Lehrperson ausgehändigt werden.

Die Expertinnen/Experten haben dann folgende Aufgaben:

- Inhaltszusammenfassung des entsprechenden Kapitels (in drei bis fünf Sätzen)
- Notizen über die wichtigsten Charakterzüge der Figuren
- Notizen über Auffälligkeiten zu Schauplätzen oder Gegenständen, dem Wetter, Gefühlen oder der Atmosphäre
- Feststellung der Erzählinstanz
- Auswahl dreier wichtiger, neuer Wörter

Orientierung für diese Aufgaben bietet den Schülerinnen und Schülern das “Formulario para expert@s”.

8.8. ¡A presentarse!: Wöchentliche Präsentationen

Die wöchentlichen Präsentationen sollen dann derart ablaufen, wie es auch die Lehrperson in der Präsentation der ersten beiden Kapitel modellhaft vorgezeigt hat. Wöchentlich sollen pro Team fünf Kapitel vorgestellt werden. Damit diese Präsentationen nicht ausufern, ist es wichtig, dass sich die Expertinnen und Experten der vorzustellenden Kapitel absprechen und Teile der Präsentation gemeinsam vorbereiten. Folgende Punkte müssen abgedeckt werden:

- Vorstellung der Kapitelinhalte und Ergänzung des „Torre de Lectura“ (die Bausteine sollen schon im Vorhinein vorbereitet worden sein, während der Präsentation erfolgt nur noch das Bekleben des Plakats)
- Ergänzung der Plakate bzgl. der Figurencharakterisierung, falls in den Kapiteln neue Eigenschaften erwähnt werden
- Interessante Informationen über Auffälligkeiten hinsichtlich Schauplätzen und Gegenständen, Wetter, Gefühlen und Atmosphäre geben
- gemeinsame Gestaltung einer Wortschatzaufgabe für die Klassenkolleginnen und -kollegen (15 Wörter)

8.9. Colectar estrellas: Kapitelauswahl nach Interesse und Vorlieben

Das Leseprojekt soll sich für die Schülerinnen und Schüler jedoch nicht auf die Lektüre zweier Kapitel limitieren. Neben ihrem Beitrag als Expertengruppen sollen sie ihren Leseprozess individuell steuern. Es gibt keine Vorgabe durch die Lehrperson, wie viele bzw. welche Kapitel zusätzlich gelesen werden müssen, beispielsweise können auch Kapitel, welche die andere Gruppe als Experten bearbeiten, gewählt werden. Um aber auszuschließen, dass von den Schülerinnen und Schülern ansonsten überhaupt nichts mehr gelesen wird, gibt es folgenden Rahmen, in dem sie sich bewegen: Im Zuge der individuellen Lektüre müssen die Schülerinnen und Schüler Sterne sammeln, die sie dadurch erreichen können, das eine oder andere Kapitel mit dem „formulario general“ (s. Anhang IX) durcharbeiten (Achtung: Für jedes Kapitel gibt es ein eigenes Formular). Der Großteil des „formulario general“ ist für alle Kapitel gleich. Zuerst geht es um eine Darstellung des Inhalts nach 6 W-Fragen mittels der Fischgrätentechnik, außerdem sollen Auffälligkeiten bzw. offene Fragen notiert werden (welche dann im Plenum besprochen werden können). Auch fünf neue Wörter inkl. Beispielsatz sollen aus dem jeweiligen Kapitel herausgearbeitet werden. Dann folgt die „tarea personal“, jene Aufgabe, die individuell für jedes Kapitel anders ist. Teilweise handelt es sich dabei um Aufgaben zur Textproduktion bzw. -rezeption, um kreative Aufgaben, Rechercheaufgaben im Internet etc. Das Ziel ist es, durch diese individuellen Aufgaben möglichst unterschiedliche Kompetenzen zu trainieren. Die Schülerinnen und Schüler können dabei ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechend die Kapitel auswählen. Auch die Schwierigkeit der Aufgaben variiert, weshalb je nach Aufgabe unterschiedlich viele Sterne gesammelt werden können (je mehr Sterne, desto schwieriger die Aufgabe, max. drei Sterne zu erreichen). Am Ende des Leseprojekts sollen die Lernenden mindestens zehn Sterne ergattert haben. Der Lehrperson steht es natürlich frei, für unzureichend erledigte Aufgaben Sterne abzuziehen. Eine Beurteilung muss aber auch nicht unbedingt durch die Lehrperson durchgeführt werden, es ist durchaus auch denkbar, die Schülerinnen und Schüler gegenseitig damit zu betrauen. Zur Organisation dieser Aufgabenauswahl ist zu sagen, dass die Lehrperson eine Mappe mit allen Kapitelaufgaben (in mehrfacher Ausführung) anlegen könnte, die während des gesamten Leseprojekts in der Klasse verbleibt. Dadurch ist sichergestellt, dass die Schülerinnen und Schüler jederzeit neue Kapitelaufgaben auswählen können. Aber auch die Organisation mittels Online-Plattform (z.B. „moodle“ oder „dropbox“) bietet sich hierfür auf jeden Fall an.

8.10. ¿Y para qué?: Kompetenzlisten und Reflexion

Zum Abschluss des Leseprojekts kommen dann auch die Kompetenzlisten (s. Anhang X bzw. Kapitel 5.2.) noch einmal ins Spiel. Die Schülerinnen und Schüler sollen eigenständig bewerten, in welchem Ausmaß die unterschiedlichen Kompetenzen trainiert wurden. Sie können dafür Noten, aber auch Smileys oder andere Symbole verwenden. Außerdem ist am Ende das „formulario de reflexión“ auszufüllen, in dem die Schülerinnen und Schüler einerseits ihren persönlichen Leseprozess bewerten, die gut und eher schlechter gelungenen Aufgaben anführen und die für sie wichtigste Erkenntnis und persönliche Vorlieben erkennen sollen. Andererseits dürfen sie auch das Buch und das Leseprojekt an sich bewerten, was wiederum eine wichtige Rückmeldung für die Lehrperson darstellt. Am Ende sollen all diese Formulare gemeinsam mit den erstellten Aufgaben und Texten geordnet in einer Lesemappe gesammelt werden. Ein selbst gestaltetes Deckblatt und ein Inhaltsverzeichnis sollen dem Projekt eine individuelle Note und Überblick verleihen.

Damit ist das Leseprojekt abgeschlossen, ungefähr ein Monat muss dafür veranschlagt werden (wobei wohlgemerkt nicht jede Unterrichtseinheit dem Projekt gewidmet werden muss/soll). Die Ideen dafür stammen zum großen Teil aus eigener Feder. Wertvolle Anregungen konnte ich jedoch unter anderem der Zeitschrift „Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch“ entnehmen. Für das Leseprojekt „Los días del arcoíris“ gaben vor allem die Beiträge von Kathrin Sommerfeldt, Renate Gerling-Halbach und Katharina Kräling und Waltraud Löchle bereichernde Denkanstöße (vgl. Sommerfeldt 2008, Gerling-Halbach 2008 und Kräling/Löchle 2008).

Am Ende steht die Hoffnung, dass der Unterrichtsvorschlag im einen oder anderen Klassenzimmer, in sehr ähnlicher oder stark abgeänderter Form Anwendung findet.

9. Resümee

Die vorliegende Diplomarbeit zeigt sehr deutlich die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis hinsichtlich des Einsatzes von literarischen Werken im Fremdsprachenunterricht auf. Wie Umfragen belegen, werden vor allem Romane als untauglich für die Verwendung im Spanischunterricht angesehen. Die Gründe liegen vor allem in den nicht vorhandenen zeitlichen Ressourcen: Einerseits bedeute die Vorbereitung von Romanen für den Unterricht einen enormen Aufwand für die Lehrkräfte, andererseits fehlte auch im Unterricht selbst die Zeit dafür, weil der Fokus auf die Kompetenzen gerichtet werden müsse, die im Rahmen der standardisierten Reifeprüfung abgefragt werden, so die Argumente der Lehrerinnen und Lehrer. Diese Vorbehalte sind zwar grundsätzlich verständlich, die vorliegende Diplomarbeit will jedoch beide Argumente – mit dem Ziel der Öffnung des Spanischunterrichts für den Einsatz von Romanen – entkräften.

Das zweite Argument, nämlich die Fokussierung auf die standardisierte Reifeprüfung, ist in dem Moment nicht mehr gültig, wenn das Lesen von Literatur nicht als reines Training der klassischen Lesefertigkeit angesehen wird. Zahlreiche Expertinnen und Experten sind sich darüber einig, dass mit dem Lesen eine Vielzahl an Kompetenzen trainiert werden, die mitunter auch für die Bewältigung der standardisierten Reifeprüfung essentiell sind. Doch – im Grunde viel wichtiger – handelt es sich auch um Fähigkeiten, die vor allem für die alltägliche Herausforderungen des Lebens notwendig sind: Empathiefähigkeit, Horizonsweiterung, die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion und zum Urteilen, das Stecken von Zielen und dessen planhafte Erfüllung, das Arbeiten im Team und das Übernehmen von Verantwortung darin etc.

Durch einen entsprechenden Umgang mit dem Lesetext können neben der Fertigkeit „Lesen“ auch die weiteren vier Fertigkeiten, die der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen anführt, trainiert werden: „Hören“, „Schreiben“, „An Gesprächen teilnehmen“ und „Zusammenhängend sprechen“. Die Diplomarbeit zeigt eine Möglichkeit auf, wie ein derartig vielschichtiges Kompetenztraining aussehen könnte.

Die konkrete Ausarbeitung des Leseprojekts „Los días del arcoíris“ schafft auch Abhilfe gegen Argument Nummer 1. Selbstverständlich stimmt es, dass die Vorbereitung eines Romans für die Unterrichtsarbeit einen gewissen Zeitaufwand darstellt. Durch die detaillierte Planung des Einsatzes von „Los días del arcoíris“ wird Lehrerinnen und

Lehrern eine Möglichkeit geboten, ohne umfangreiche und zeitintensive Vorbereitungen ein Leseprojekt mit einer Spanischklasse zu wagen. Es steht ihnen eine detaillierte Zusammenstellung des Inhalts zur Verfügung, für alle Kapitel wurde auch eine Kompetenzzuordnung durchgeführt. Außerdem wurden alle notwendigen Arbeitsblätter entworfen, die bloß noch ausgedruckt werden müssen. Natürlich ist es auch möglich, vom Unterrichtskonzept zu „Los días del arcoíris“ abzuweichen. Ohne Zweifel bietet das Leseprojekt den Lehrpersonen aber zumindest brauchbare Anregungen für die Arbeit mit Skármetas Roman, aber auch für andere spanischsprachige literarische Werke. Derartige detaillierte und der Kompetenzorientierung verpflichtete Ausarbeitungen zu konkreten spanischsprachigen Büchern gibt es aus der Fachdidaktik noch kaum, was die Sinnhaftigkeit des Leseprojekts noch deutlicher unterstreicht.

Ein Desiderat für zukünftige fachdidaktische Bemühungen sei an dieser Stelle, weitere Materialien nach den Prämissen der Kompetenzorientierung für den Einsatz literarischer Ganzschriften zu entwerfen. Dies scheint eine der Möglichkeiten zu sein, literarische Texte wirklich wieder nachhaltig im Spanischunterricht zu verankern. Sind gute Materialien vorhanden, so sind auch die Lehrerinnen und Lehrer eher bereit, diese im Unterricht einzusetzen. Und dies muss wohl das Ziel aller Sprachlehrerinnen und –lehrer sein: Schülerinnen und Schüler nachhaltig für Literatur, sei es fremd- oder muttersprachliche, zu begeistern.

10. Bibliographie

Hochschulschriften

MÜLLER Sarah: Der Stellenwert von Literatur und Literaturdidaktik im aktuellen Italienischunterricht unter dem Primat von Kompetenzorientierung und Zentralmatura. Diplomarbeit, Universität Wien, 2015.

TERZER Marilies: Literaturgebrauch im Spanischunterricht an österreichischen Schulen. Diplomarbeit, Universität Wien, 2015.

Monografien

BREDELLA Lothar: Literarisches und interkulturelles Verstehen. In: Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr 2002.

CASPARI Daniela: Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht. Theoretische Studien und unterrichtspraktische Erfahrungen: Frankfurt am Main: Peter Lang 1994.

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

DENKA Andrzej: Lesestrategien und Lesesteuerungsstrategien beim Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen aus relevanztheoretischer Sicht. In: Posener Beiträge zur Germanistik, Bd. 8 (Dissertation). Frankfurt a.M.: Peter Lang 2005.

EAKIN Paul John: How Our Lives Become Stories: Making Selves. Ithaca/London: Cornell UP 1999.

EHLERS Swantje: Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis. Tübingen: Narr 1998.

FÄCKE Christiane: Fachdidaktik Spanisch. Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto 2011.

HALLET Wolfgang: Paul Auster. Moon Palace. Stuttgart: Klett 2008.

MANGUEL Alberto: Eine Geschichte des Lesens. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer 2012.

NEUNER Gerhard, HUNFELD Hans: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Berlin (u.a.): Langenscheidt 1990.

NÜNNING Ansgar, SURKAMP Carola: Englische Literatur unterrichten. Grundlagen und Methoden. Bd. 1. Stuttgart: Klett/Kallmeyer, 2006.

RATHLAU Susanne: Junge deutsche Literatur. Aufgaben und Übungen. München: Goethe Institut 1990.

RUIZ ZAFÓN Carlos: La Sombra del Viento. 6ª edición. Barcelona: Planeta 2009.

STORCH Günther: Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Fink 1999.

TRIM John, NORTH Brian, COSTE Daniel: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Berlin (u.a.): Langenscheidt, zit. GERS 2001.

VILLANUEVA Dario: El comentario de textos narrativos: la novela. Gijón: Eds. Júcar 1995.

WALKER Barbara J.: Diagnostic Teaching of Reading. Techniques for Instruction and Assessment. New York: Merrill 1996.

Sammelbände

ALDERSON Charles J., URQUHART A. H. (Hgg.): Reading in a foreign language. London: Longman 1984.

ALTMANN Werner, VENCES Ursula (Hgg.): Neue Wege der Didaktik des Spanischen. 2. Auflage. Band 1 der Reihe „Theorie und Praxis des modernen Spanischunterrichts“. Berlin: edition tranvía/Verlag Walter Frey 2003.

ASSMAN Aleida, HARTH Dietrich (Hgg.): Kultur als Lebenswelt und als Monument. Frankfurt a. M.: Fischer 1991.

BAUSCH Karl-Richard, CHRIST Herbert, KRUMM Hans-Jürgen (Hgg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. vollst. neu bearb. Auflage. Tübingen (u.a.): Francke 2003.

BAUSCH Richard, BURWITZ-MELZER Eva, KÖNIGS Frank G., KRUMM Hans-Jürgen (Hgg.): Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Tübingen: Narr 2005.

BEISBART Ortwin, EISENBEISS Ulrich, KOSS Gerhard, MARENBACH Dieter (Hgg.): Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser. Donauwörth: Ludwig Auer 1993.

BOEKAERTS Monique, PINTRICH Paul R., ZEIDNER Moshe (Hgg.): Handbook of Self-Regulation. San Diego: Academic Press 2000.

BORGWARDT Ulf, ENTER Hans, FRETWURST Peter, WALS Dieter (Hgg.): Kompendium Fremdsprachenunterricht. Forum Sprache. Ismaning: Hueber 1993.

BREDELLA Lothar, HALLET Wolfgang (Hgg.): Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung. WVT Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik, Bd. 2. Trier: WVT 2007.

GOTTSCHALK Jörn, KÖPPE Tilmann (Hgg.): Was ist Literatur? Basistexte Literaturtheorie. KunstPhilosophie, Bd. 7. Paderborn: Mentis 2006.

GRENFELL Mike, VEE Harris (Hgg.): Modern languages and learning strategies. London: Routledge 1999.

GUNDERSON Doris Virginia (Hg.): Language and reading: an interdisciplinary approach. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics 1967.

GYMNICH Marion, NEUMANN Birgit; NÜNNING Ansgar (Hgg.): Kulturelles Wissen und Intertextualität. Theoriekonzeptionen und Fallstudien zu Kontextualisierung von Literatur. Trier: WVT 2006.

HALLET Wolfgang, NÜNNING Ansgar (Hgg.): Romandidaktik. Theoretische Grundlagen, Methoden, Lektüeranregungen. WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik, Bd. 3. Trier: WVT 2009.

LUTJEHARMS Madeline, SCHMIDT Claudia (Hgg.): Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache. In: Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr 2010.

MAIK Philipp, SCHILCHER Anita (Hgg.): Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze. Seelze: Klett/Kallmeyer 2012.

MEISSNER Franz-Joseph, TESCH Bernd (Hgg.): Spanisch kompetenzorientiert unterrichten. Seelze: Klett/Kallmeyer 2010.

RAMPILLION Ute, ZIMMERMANN Günter (Hgg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning: Hueber 1997.

REINFRIED Marcus, RÜCK Nicola (Hgg.): Innovative Entwicklungen beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Festschrift für Inez De Florio-Hansen. In: Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto 2011.

SCHUNK Dale H., ZIMMERMAN Barry J. (Hgg.): Motivation and Self-regulated learning: Theory, Research and Applications. New York: Lawrence Erlbaum 2008.

STRAUB Jürgen (Hg.): Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1998.

TANZMEISTER Robert (Hg.): Lehren, Lernen, Motivation. Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten. Bd. 10. Wien: Praesens Verlag 2008.

Artikel aus Sammelbänden

ADOBATI Chantal, HAGER Manuela: Impulse zur Lektüre frankophoner Literatur. Grenzüberschreitung und Interaktion als Motivatoren zum interkulturellen Verstehen. In: TANZMEISTER (Hg.), 2008, S. 339–362.

BEARDSLEY Monroe C.: (2006): Der Begriff der Literatur. In: GOTTSCHALK – KÖPPE (Hgg.), 2006, S. 44–61.

BECKER Cynthia, HALLET Wolfgang, REIF Sascha: *Close Reading* und *Wide Reading* – Methoden der Kontextualisierung am Beispiel des postmodernen Romans: Paul Austers *Moon Palace*. In: HALLET – NÜNNING (Hgg.), 2009, S. 165–182.

BORGWARDT Ulf: Unterrichtsziele und Lernmotivation. In: BORGWARDT – ENTER – FRETWURST – WALS (Hgg.), 1993, S. 21–25.

BORGWARDT Ulf, WALS Dieter: Leseverstehen und Lektüre. In: BORGWARDT – ENTER – FRETWURST – WALS (Hgg.), 1993, S. 131–140.

BREDELLA Lothar: Die Entwicklung bildungsrelevanter Kompetenzen durch Romanlektüre: Selbst- und fremdbestimmtes Handeln in dem Jugendroman *Big Mouth and Ugly Girl* von Joyce Carol Oates. In: HALLET – NÜNNING (Hgg.), 2009, S. 53–71.

BURTWITZ-MELZER Eva: Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: BREDELLA – HALLET (Hgg.), 2007, S. 127–157.

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

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

EHLERS Swantje: Übungen zum Leseverstehen. In: BAUSCH – CHRIST – KRUMM (Hgg.), 2003, S. 187–292.

GOODMAN Kenneth S.: Reading: A psycholinguistic guessing game. In: GUNDERSON (Hg.), 1967, S. 107–119.

GRENFELL Mike, VEE Harris: Learners' strategies. In: GRENFELL – HARRIS (Hgg.), 1999, S. 53–81.

GRÜTZ Doris: Unterstreiche das Wichtigste! Kompetenzorientiertes Unterrichten auf der Basis von empirischen Befunden zu einer Textverstehensstrategie. In: LUTJEHARMS – SCHMIDT (Hgg.), 2010, S. 91–108.

HALLET Wolfgang, NÜNNING Ansgar: Grundlagen und Methoden der Romandidaktik: Kontext, Konzeption und Ziele des Bandes. In: HALLET – NÜNNING (Hgg.), 2009, S. 1–10.

HALLET Wolfgang: Intertextualität als methodisches Konzept einer kulturwissenschaftlichen Literaturwissenschaft. In: GYMnich – NEUMANN – NÜNNING (Hgg.), 2006, S. 53–70.

HALLET Wolfgang: Ansätze und Perspektiven einer neuen Romandidaktik. In: HALLET – NÜNNING (Hgg.), 2009a, S. 29–52.

HALLET Wolfgang: Romanlektüre und Kompetenzentwicklung: Vom narrativen Diskurs zur Diskursfähigkeit. In: HALLET – NÜNNING (Hgg.), 2009b, S. 73–88.

HENSELER Roswitha, MÖLLER Stefan: Romanlektüre und Lesemotivation: Getting hooked on *Martyn Pig*. In: HALLET – NÜNNING (Hgg.), 2009, S. 117–132.

HERMES Liesel: Novels – Simple Novels – Simplified Novels: Romane für die Sekundarstufe. In: HALLET – NÜNNING (Hgg.), 2009, S. 237–255.

HOSENFELD, Carol: Case studies of ninth grade readers. In: ALDERSON – URQUHART (Hgg.), 1984, S. 231–249.

JACQUIN Marianne: Lesestrategien im DaF-Unterricht: Tragen sie zum Verständnis fremdsprachlicher Texte bei? In: LUTJEHARMS – SCHMIDT (Hgg.), 2010, S. 145–162.

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

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

LUTJEHARMS Madeline: Der Leseprozess in Mutter- und Fremdsprache. In: LUTJEHARMS – SCHMIDT (Hgg.), 2010, S. 11–26.

MAIK Philipp: Aus der Risikogruppe im Lesen selbstregulierte Leser machen – eine Einführung. In: MAIK – SCHILCHER (Hgg.), 2012, S. 12–18.

MAIK Philipp: Einige theoretische und begriffliche Grundlagen. In: MAIK – SCHILCHER (Hgg.), 2012, S. 38–58.

MEISSNER Franz-Joseph: Förderung von Sprachenlernkompetenz und Schulentwicklung durch interkomprehensives Lesen. In: LUTJEHARMS – SCHMIDT (Hgg.), 2010, S. 129–144.

NEUMANN Birgit, NÜNNING Ansgar: Kulturelles Wissen und Intertextualität. Grundbegriffe und Forschungsansätze zur Kontextualisierung von Literatur. In: GYMNIH – NEUMANN – NÜNNING (Hgg.), 2006, S. 3–28.

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

NÜNNING Ansgar, SURKAMP Carola: Kategorien, Fragen und Verfahren der Romananalyse. In: HALLET – NÜNNING (Hgg.), 2009, S. 89–113.

PINTRICH Paul R.: The role of goal orientation in self-regulated learning. In: BOEKAERTS – PINTRICH – ZEIDNER (Hgg.), 2000, S. 451–502.

POSNER Roland: Kultur als Zeichensystem. Zur semiotischen Explikation kulturwissenschaftlicher Grundbegriffe. In: ASSMAN – HARTH (Hgg.), 1991, S. 34–74.

RÖSSLER Andrea: Literarische Kompetenz. In: MEISSNER – TESCH (Hgg.), 2010, S. 131-136.

SAHR Michael: Zur Wirkung literarischer Texte. In: ORTWIN – BEISBART – EISENBEISS – KOSS – MARENBAACH (Hgg.), 1993, S. 19-28.

SCHMIDT Claudia: Textsortenwissen und Lesekompetenz. In: LUTJEHARMS – SCHMIDT (Hgg.), 2010, S. 175–187.

SEGERMANN Krista: Wortschatzarbeit einmal anders. Vom Wort zur lexikogrammatischen Lerneinheit. In: REINFRIED – RÜCK (Hgg.), 2011, S. 253–267.

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 (Hgg.), 2007, S. 177-195.

TESCH Bernd: Leseverstehen. In: MEISSNER –TESCH (Hgg.), 2010, S. 87–95.

VENCES Ursula: Spanische Romane ohne Mühe!? Die literarische Ganzschrift im Spanischunterricht. In: ALTMANN – VENCES (Hgg.), 2003, S. 33–58.

WEBER Albrecht: Lesen: Grundlagen – Voraussetzungen – Abläufe. In: ORTWIN – BEISBART – EISENBEISS – KOSS – MARENBAACH (Hgg.), 1993, S. 11–18.

WINNE Philip H., HADWIN Allyson: The weave of motivation and self-regulated learning. In: SCHUNK – ZIMMERMAN (Hgg.), 2008, S. 297–314.

WOLF Dieter: Strategien des Textverstehens: Was wissen Fremdsprachenlerner über den eigenen Verstehensprozess? In: RAMPILLION – ZIMMERMANN (Hgg.), 1997, S. 270–289.

ZYDATISS Wolfgang: Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht in Deutschland. Eine hervorragende Idee wird katastrophal implementiert – oder: Von der Endkontrolle der Schüler zu strukturverbessernden Maßnahmen. In: BAUSCH – BURWITZ-MELZER – KÖNIGS – KRUMM (Hgg.), 2005, S. 272–290.

Zeitschriftenartikel

BERGFELDER Angela: Literarische Texte in der Sekundarstufe I. Eine Standortbestimmung im Zeitalter der Bildungsstandards. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 4/3. Berlin: Cornelsen 2007, S. 13–17.

BOEKAERTS Monique: Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. In: European Psychologist, 1 Jg., Nr. 2. o.O.: Hogrefe & Huber Publishers 1996, S. 100–112.

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

GERLING-HALBACH Renate: Navegando por aguas turbulentas. Einen Jugendroman kooperativ erschließen. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch. Themenschwerpunkt: Kinder- und Jugendliteratur, Jg. 6, Nr. 23. Velber: Friedrich/Klett 2008, S. 16–23.

HONEFF-BECKER Irmgard: Wie sich Literatur mit Vergnügen lesen läßt: Bemerkungen zum Umgang mit literarischen Texten in Deutsch als Fremdsprache. In: Info DaF 4, München: Iudicium Verlag 1993, S. 437–448.

KRÄLING Katharina, LÖCHEL Waltraud: Der Lesekoffer. Individuelle Zugänge zu authentischen Jugendromanen. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch. Themenschwerpunkt: Kinder- und Jugendliteratur, Jg. 6, Nr. 23. Velber: Friedrich/Klett 2008, S. 24–30.

MULTHAUP Uwe: Besprechung von Gerhold 1990. In: Die Neueren Sprachen 89(6). Frankfurt a.M.: Diesterweg 1990, S. 631–632.

RÖSSLER Andrea: Zwischen individueller und kollektiver Lektüre. Kinder- und Jugendliteratur im Spanischunterricht. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch.

Themenschwerpunkt: Kinder- und Jugendliteratur, Jg. 6, Nr. 23. Velber: Friedrich/Klett 2008, S. 4–8.

SIEBER Peter : Sprachförderung – mit PISA in anderem Licht? In: Didaktik Deutsch, Heft 15. Hohengehren: Schneider 2003, S. 4–17.

SOMMERFELDT Kathrin: Noche de alacranes. Erschließung eines Jugendromans zum Franquismus. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch. Themenschwerpunkt: Kinder- und Jugendliteratur, Jg. 6, Nr. 23. Velber: Friedrich/Klett 2008, S. 40–47.

SPINNER Kaspar H.: Der standardisierte Schüler: Wider den Wunsch, Heterogenität überwinden zu wollen. In: Standards, Friedrich Jahresheft XXIII. Seelze: Friedrich 2005, S. 88-91.

SPINNER Kaspar H.: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 33, Heft 200. Seelze: Friedrich 2006, S. 6–16.

SPÖRER Nadine, BRUNSTEIN Joachim C.: Erfassung selbstregulierten Lernens mit Selbstberichtsverfahren: Ein Überblick zum Stand der Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Vol. 20. Bern: Huber 2006, S. 147-160.

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, H. 3. München (u.a.): Cornelsen 2005, S. 12-16.

WLASAK-FEIK Christine: El poder de una decisión. Förderung der Mündlichkeit mit einem Roman. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch. Themenschwerpunkt: Kinder- und Jugendliteratur, Jg. 6, Nr. 23. Velber: Friedrich/Klett 2008, S. 32-39.

WOLFF Dieter: Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: Die Neueren Sprachen 89(6). Frankfurt a.M.: Diesterweg 1990, S. 610–625.

Internetquellen

BIFIE: Pisa 2000: Übersicht über die Ergebnisse. Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft. In: https://www.bifie.at/system/files/dl/pisa-2000_ergebnisuebersicht.pdf [online 1]. (Stand: 05.01.2016)

BMBF: Lehrpläne der AHS-Oberstufe. Allgemeiner Teil. In: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/11668_11668.pdf?4dzgm2 [online 2]. (Stand: 26.02.2016)

BMBF: Lehrpläne der AHS-Oberstufe. Lebende Fremdsprache. In: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2 [online 3]. (Stand: 26.02.2016)

BMBF: Lehrplan der Handelsakademie. In: https://www.hak.cc/files/syllabus/Lehrplan_HAK_2014.pdf [online 4]. (Stand: 26.02.2016)

Biografías y Vidas: Antonio Skármeta. In: <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/s/skarmeta.htm> [online 5]. (Stand: 24.03.2016)

11. Anhang

I. Kurzzusammenfassung der einzelnen Kapitel für Lehrerinnen und Lehrer

Contenido de los Capítulos – Resumen breve	
Capítulo	Contenido
Uno	Nico Santos y su padre siempre van juntos al colegio (el padre de Nico es profesor de filosofía), pero el miércoles tomaron preso a Rodrigo Santos. Hablan sobre filosofía y la novia de Nico, Patricia Bettini.
Dos	La familia Bettini (Adrián y Magdalena, su hija Patricia y también su novio Nico) toma té junta. Adrián recibe una carta del Ministro del Interior “invitándole” a una cita. A todos les asusta esa carta.
Tres	Toman preso al profesor Santos durante la clase de filosofía. Nico tiene instrucciones de seguir el plan “Barroco” en ese caso.
Cuatro	Adrián Bettini va al Ministerio del Interior. Allí el señor Fernández, ministro del interior, le da la noticia de que habrá elecciones libres para decidir si el dictador Pinochet debe seguir gobernando el país o no. Fernández pide a Bettini que realice la campaña por el “Sí”. Hablan también del profesor Santos y su desaparición.
Cinco	Nico está solo en casa. Sigue el plan “Barroco” (significa que ha habido testigos de la detención de su padre) y llama a un teléfono. Alguien le dice que se van a encargar de salvar a su padre.
Seis	Adrián Bettini tiene otra cita con el ministro del interior, se niega a participar en la campaña del “Sí” por razones morales, pero también promete que no va a dirigir la campaña del “No”.
Siete	Patricia Bettini visita a Nico. Quiere buscar a su padre por su propia cuenta. Además, dice que en estas situaciones es mejor dirigirse a la gente mala, la gente buena no puede conseguir nada.
Ocho	Magdalena le espera a su esposo fuera del Ministro del Interior. Al regresar a casa le cuenta la oferta para dirigir la campaña del “No”. Bettini no sabe qué hacer, pero Magdalena le anima a aceptar.
Nueve	En el colegio tienen un nuevo profesor de filosofía, el joven profesor Javier Valdivieso. Anuncia un examen sobre el Mito de la Caverna de Platón
Diez	Don Patricio Olwyn viene a casa de Bettini pidiéndole dirigir la campaña del “No”, aunque no habrá sueldo. Al final Bettini acepta ese desafío “David contra Goliath”.

Once	El profesor Valdivieso invita a Nico a tomar un café. Tiene mala conciencia por haber aceptado el puesto del desaparecido Santos. Pero Nico dice que está bien. Después llama otra vez al número de teléfono del plan “Barroco”. Resulta que los curas no saben dónde está su padre.
Doce	Adrián Bettini observa a la gente en la ciudad y nota una tremenda apatía. Lo que más le preocupa a la gente es mirar la televisión. Después en casa habla con su hija Patricia sobre sus pensamientos. Ella también está desconcertada, quiere marcharse del país lo más pronto posible y no quiere ir a votar. Pero al final le promete que va a votar si él dirige la campaña del “No”.
Trece	Durante el examen sobre el Mito de la Caverna Nico no logra concentrarse. En vez de escribir algo sobre el tema apunta una canción de Billy Joel. La desaparición de su padre le preocupa mucho.
Catorce	Adrián Bettini queda con Olwyn para renunciar la campaña del “No”. No le ocurre absolutamente nada y no tiene ninguna idea de cómo poder ganar a Pinochet. Pero Olwyn no acepta la renuncia.
Quince	Adrián Bettini queda con los voluntarios que se atreven a dar testimonio de su sufrimiento a causa de la dictadura. Viene una mujer cuyo marido desapareció. Mientras que su hijo toca la guitarra, ella baila con un pañuelo en la mano que representa a su marido desaparecido. A Bettini le conmueve muchísimo esa escena.
Dieciséis	Bettini y su mujer trabajan en la campaña del “No” haciendo una lluvia de ideas. A Magdalena se le ocurre el símbolo de la mano para unir a los 16 partidos políticos que representan el “No” a Pinochet. Adrián no está del todo contento (una mano no tiene 16 sino solamente 5 dedos).
Diecisiete	Los chicos del movimiento PRO FESES (quieren desestabilizar la dictadura provocando desordenes e intentan unir a todos que están contra Pinochet) quieren que Nico participe en sus actividades, pero él ha prometido a su padre no meterse en ningún lío. Además habla del profesor Paredes, el profesor de inglés con el que ensayan obras de teatro y es amigo íntimo de su padre.
Dieciocho	Florcita Motuda, una cantante famosa de Chile, viene a casa de Bettini para presentarle el “Vals del No”. Llama también Nico para convencerle, pero él está furioso y la echa fuera de casa.

Diecinueve	En la clase de gimnasia hay un alumno nuevo. Es chileno pero pasó los últimos años en Argentina porque exiliaron a su padre y ahora le permitieron volver. Se llama Héctor Barrio, pero en Chile todos le llaman Che.
Veinte	Patricia anima a su padre a aceptar el “Vals del No” porque en su instituto todos los estudiantes lo cantan. Además le da otras pistas como crear alguna canción rock (p.ej. como las de Paul McCartney)
Veintiuno	Laura Yañez, una amiga de Patricia, visita a Nico explicándole que quiere dejar la Scuola Italiana para empezar a trabajar. Le pide a Nico poder cambiarse de ropa en su piso. Nico le da las llaves de su padre.
Veintidós	Bettini, todavía sin idea para la campaña del “No”, se queda dormido encima de su piano. Sueña con el “Vals del No” y un arcoíris y al despertarse le parece el símbolo perfecto para la campaña del “No”. Le presenta su idea a Olwyn quien no está completamente convencido, pero la acepta.
Veintitrés	Ensayan para la actuación del entremés “La cueva de Salamanca” de Cervantes con el profesor Paredes. A veces vienen también secretamente actores profesionales a los que no dejan actuar en la televisión. Ensayan otra obra de Tato Pavlovsky (El señor Galíndez). Además Patricia cuenta a Nico sus planes de estudiar en Florencia, él tiene que quedarse en Chile por su padre.
Veinticuatro	Magdalena Bettini invita a voluntarios que quieren participar en la campaña del “No” (uno con el arcoíris en la lengua, otro vestido de bombero que imita la sirena de un coche de bomberos: “No, no, no, nooooooooo”). Nico también participa, prepara la prueba de Macbeth y le representa una pequeña parte a Bettini.
Veinticinco	Después de un concierto de rock la policía golpea a la gente, entre los que está Nico. El día después, al salir de clase, viene Patricia corriendo y le cuenta a Nico que han raptado al profesor Paredes, y que al director de la Scuola Italiana lo han golpeado. Patricia se lo contó todo a los carabineros.
Veintiséis	Es la noche en la que Bettini quiere mostrarles de antemano la campaña del “No” a los jefes de la oposición. Para no llamar la atención de los oponentes dice que los invita a ver una película. No obstante, no viene Olwyn ni tampoco los jefes de los partidos opositores, sino representantes de segunda fila porque tienen miedo.

Veintisiete	Nico y sus compañer@s representan “La cueva de Salamanca” con antelación por el secuestro del profesor Paredes. Antes de empezar, Nico le dirige la palabra al teniente Bruna y le pide que le ayude a encontrar al profesor Paredes. El teniente Bruna promete que hará todo lo posible.
Veintiocho	A los representantes políticos no les gusta nada la campaña del “No”. La aprueban porque no queda tiempo para hacer otra, pero piensan que es un desastre. Hubieran preferido una campaña seria, en la que se atacara a Pinochet, no un anuncio tan alegre.
Veintinueve	En la clase de dibujo Nico pinta un arcoíris, detrás de la hoja escribe “alegría”. Entonces viene el director y le hace salir de la clase. El Che lo acompaña.
Treinta	Bettini está decepcionado porque a los representantes políticos no les gusta la campaña. Cuando va a casa en coche choca contra un furgón de carabineros. Rápidamente esconde la cinta con la franja del “No” bajo el asiento del conductor. Los policías arrestan a Bettini y se llevan el auto con la cinta.
Treinta y uno	Llevan a Nico a la oficina del director. Ahí está el teniente Bruna con cara triste. Va con el teniente en jeep a un barrio donde hay mucha gente (un cura, militares, fotógrafos, un helicóptero, gente curiosa). Le enseña Nico un cadáver, es el profesor Paredes muerto. El teniente Bruna confiesa que ha hecho todo lo posible. Nico había pensado todo el rato que le iban a enseñar a su padre muerto.
Treinta y dos	Bettini está en la cárcel y recuerda la última vez que estuvo allí. Tiene miedo de que encuentren la cinta y de sufrir otra vez la Ley Anti-terrorista. El capitán de la policía viene a revisar a Bettini y encuentra un papelito con apuntes sobre la campaña del “No”. Llama al ministro Fernández y le lee los apuntes, pero éste le toma el pelo a Bettini y no lo toma en serio. Avisa al capitán que lo dejen ir y que le dejen también su coche.
Treinta y tres	Es el funeral del profesor Paredes. El profesor Valdivieso hace el responso del muerto, dice que ha muerto en trágicas circunstancias. Nico también debe decir algunas palabras, lee una parte de Julio César en inglés y dice que no puede traducirlo porque entonces le meterían preso. Después, un anciano levanta una bandera roja sobre la cabeza y le siguen el Che, la profesora de dibujo y 5 ó 6 adultos más. Patricia Bettini levanta una bandera con un arcoíris.

Treinta y cuatro	Es la noche del primer estreno de las campañas de “Sí” y del “No”. Hay mucha gente en la casa de Bettini, también Nico Santos. Bettini le pregunta qué tal está, pero él no responde directamente sino explica una anécdota sobre Mercucio (de Romeo y Julieta). Entonces se echa a llorar.
Treinta y cinco	La campaña del “Sí” utiliza imágenes para mostrar el infierno del libertinaje: grupos terroristas, el caos, la violación de adolescentes, niños masacrados por los socialistas etc. Adrián Bettini no soporta la presión y por eso da un paseo por su barrio. Igualmente escucha el “Vals del No” por las ventanas de las casas. Se echa a correr y siente que está a punto de sufrir un ataque de corazón. De repente ve a una pareja haciendo piruetas de un vals sin música que grita: “¡Vamos a ganar, señor!”
Treinta y seis	Nico queda con Laura. Ella ahora ya tiene piso propio y un amante que es “detective”. Laura piensa que a través de él pueden encontrar al padre de Nico. Le pide dinero, pero Nico no tiene nada. Entonces, dice Laura, depende de cuánto la quiera ese “detective” (probablemente un militar).
Treinta y siete	Florcita Motuda se ha vuelto famosa en todo el país. Habla por teléfono con Bettini y se nota que los dos tienen miedo. Y por una buena razón porque delante de sus casas hay coches oscuros con hombres que los observan.
Treinta y ocho	Adrián Bettini y su familia van juntos al local de votación. Por la noche anuncian el resultado y resulta que ha ganado el “No” (con un 53 % aproximadamente). Celebran la victoria en casa de Bettini con el cónsul italiano. A la mañana siguiente leen las noticias de la prensa internacional. Ahora está claro que de verdad han ganado y que Pinochet no puede anular las elecciones.
Treinta y nueve	A Bettini le llama el ex ministro Fernández para felicitarle, pero también para expresar sus dudas de que ahora tengan éxito los de la oposición. Fernández está seguro de que Pinochet volverá al poder algún día. Le pide también que diga a los hombres de fuera de casa (en el coche oscuro) que se retiren, que ha habido cambio de planes.
Cuarenta	Cuando Nico vuelve a casa están Laura y Patricia y detrás de ellas aparece el padre de Nico. Tiene la piel llena de quemaduras, pero está vivo. Realmente fue Laura quien le salvó. El día siguiente Nico tiene filosofía. El profesor Valdivieso devuelve los exámenes sobre el Mito de la Caverna y aunque Nico solo ha escrito la letra de una canción recibe un siete (la nota máxima).

Cuarenta y uno	Nico va a Valparaíso con Patricia. Quieren hacer el amor por primera vez. Mientras la espera en la estación de autobuses piensa en la tarde en la que participó con su padre y el profesor Paredes en una manifestación para salvar una vieja iglesia que querían derrumbar. Menciona también la brutalidad de los policías al golpear a los manifestantes.
Cuarenta y dos	Patricia y Nico leen juntos los apuntes de Adrián Bettini para la campaña del “No”. Después hacen el amor. Patricia se echa a llorar.
Cuarenta y tres	Nico y Patricia hablan de filosofía y de que el padre de Patricia se va a enfadar mucho con Nico. Después vuelven a Santiago.
Cuarenta y cuatro	Es el día de la graduación de Nico. La familia Bettini y la familia Santos van juntas al colegio. Ahí Bettini encuentra al ex ministro del interior, señor Fernández. Un nieto suyo se gradúa también. Hablan del futuro del país y Fernández todavía está convencido de que van a volver al poder. Fernández espera poder trabajar de senador en la democracia. Aplauden juntos a Nico y a su nieto.

II. Vokabelliste zum Wortschatz zur literarischen Textanalyse

Alemán	Castellano
die Figur	el personaje
der offene Schluss	el final abierto
der geschlossene Schluss	el final cerrado
die direkte/explicite Charakterisierung	la caracterización directa o explícita
die indirekte/implizite Charakterisierung	la caracterización indirecta o implícita
die Selbstcharakterisierung	la caracterización propia
die Fremdcharakterisierung	la caracterización ajena
der Raum/Schauplatz	el lugar
fiktiv	ficticio
real	real
das chronologische Erzählen	la temporalización lineal
das anachronistische Erzählen	la temporalización anacrónica
die Erzählzeit	el tiempo de la historia
die erzählte Zeit	el tiempo del discurso
das zeitdeckende Erzählen	la escena
das zeitdehnende Erzählen	el ralentí
das zeitraffende Erzählen	el resumen
die Ellipse	la elipsis
die Handlung	el argumento
die Geschichte	la historia
der Erzähler	el narrador
die Perspektive	la perspectiva
der Ich-Erzähler	el narrador en primera persona
der Erzähler als Protagonist	el narrador central
der Erzähler als Zeuge	el narrador testigo
der auktoriale Erzähler	el narrador omnisciente presente
der personale Erzähler	el narrador omnisciente neutral
der neutrale Erzähler	el narrador observador
die Hauptfigur	el personaje principal
die Nebenfigur	el personaje secundario
allgegenwärtig	omnipresente
allwissend	omnisciente
die interne Fokalisierung	la focalización interna
die externe Fokalisierung	la focalización externa

das monoperspektivische Erzählen	la focalización monoperspectival
das multiperspektivische Erzählen	la focalización multiperspectival
der Gedankenbericht	el estilo indirecto
der innere Monolog	el monólogo interior
die erlebte Rede	el estilo indirecto libre

III. Bildmaterial zur Aktivierung von Vorwissen



Online im Internet: http://www.zazzle.at/regenbogen_und_wolken_poster-228858049952529369 (Stand: 10.03.2016)



Online im Internet: <http://www.mediacoop.ca/story/canadas-ngo-radicals-confront-september-11th-coup/18849> (Stand: 10.03.2016)



Online im Internet: <https://lustwithoutyou.wordpress.com/tag/chile/> (Stand: 10.03.2016)



Online im Internet: <http://www.telam.com.ar/notas/201309/32092-hace-40-anos-se-instalaba-en-chile-la-atroz-dictadura-de-augusto-pinochet.html> (Stand: 10.03.2016)



Online im Internet: <http://www.andes.info.ec/es/noticias/experto-espanol-investiga-caso-tres-ecuatorianos-asesinados-durante-dictadura-pinochet.html> (Stand: 10.03.2016)



Online im Internet: <http://radio.uchile.cl/2013/09/08/las-secuelas-de-la-tortura-en-las-victimas-de-la-dictadura-chilena> (Stand: 10.03.2016)



Online im Internet: <http://freelibroschile.tumblr.com/post/60459759097/los-d%C3%ADas-del-arcoiris-antonio-sk%C3%A1rmeta-libro> (Stand: 10.03.2016)

IV. Überblicksblatt zum Leseprojekt

Los Días del Arcoíris

(Proyecto de Lectura)



Instrucciones

1) Elige si quieres trabajar para el equipo “Nico Santos” o para el equipo “Adrián Bettini”.

2) Repartición de los capítulos:

En el grupo necesitáis un experto para cada capítulo. Repartid todos los capítulos con “vuestro” personaje como personaje principal entre vosotros (aproximadamente 2 capítulos por persona). También podéis formar grupos pequeños para trabajar con los capítulos, pero entonces tenéis que preparar más capítulos. Utilizad el formulario “Distribución de los capítulos” que corresponde a vuestro grupo. Cada semana tenéis que presentar cinco capítulos a vuestros colegas del otro grupo para que ellos también tengan una idea de qué trate vuestra parte del libro. Después de haber distribuido todos los capítulos entre vosotros debéis entregar el formulario a vuestro profesor/vuestra profesora.

RECORDAD: Sois un equipo y por eso debéis repartir el trabajo de manera que todos puedan realizar la tarea. Ayudaos entre vosotros y no dejéis hacer el trabajo solamente a algunos compañeros.

3) Experto de capítulo:

Como experto tienes que preparar el capítulo correspondiente detalladamente. Resume el contenido del capítulo en pocas frases (de tres a cinco), toma apuntes sobre el carácter de los personajes más importantes e interesantes y sobre los objetos y lugares, el ambiente, los sentimientos y el tiempo (meteorológico). Clasifica entonces el modo de narrar y apunta tres palabras nuevas junto con una frase en la que se emplea la palabra. Como ayuda utiliza el “Formulario para expert@s”.

4) Presentaciones semanales:

Cada semana tenéis que presentar cinco capítulos a vuestr@s compañeros de clase. El primer paso es que los expertos tienen que preparar muy bien los capítulos correspondientes (según la lista que habéis entregado al profesor o profesora). Pero para la presentación también es necesario que los cinco expertos de los correspondientes capítulos trabajen juntos.

- Presentad el contenido de cada capítulo brevemente y complementad la torre de lectura. (grupo por grupo)

- Añadid características a los carteles de “Caracterización de los personajes principales”, si los capítulos ofrecen información sobre ellos (resumen de todos los grupos).
- Dad información interesante sobre peculiaridades de lugares/tiempo/objetos/sentimientos/ambiente (resumen de todos los grupos).
- Preparad un ejercicio para l@s compañer@s de clase sobre el léxico más importante de los cinco capítulos (15 palabras).

5) Conseguir estrellas:

Obviamente no os tenéis que limitar a los capítulos que preparáis como expert@s. Sería estupendo que leyeráis más. Podéis elegir libremente qué capítulos queréis leer, también pueden ser capítulos del otro grupo. Para documentar vuestro aprovechamiento lector debéis utilizar el “formulario general”. Al final de esos formularios (OJO: A cada capítulo corresponde un formulario) vais a encontrar siempre una tarea personal, las estrellas señalan el grado de dificultad y la cantidad de trabajo que requiere la tarea (de una a tres estrellas, más estrellas = más difícil). De esas tareas personales es obligatorio obtener por lo menos diez estrellas durante todo el proyecto de lectura. El fin de esas tareas es entrenar muchas competencias diferentes (v. lista de competencias).

6) Al final de todo el proyecto debéis reflexionar sobre vuestro rendimiento de lectura evaluando cada competencia de la lista. La evaluación podéis hacerla mediante símbolos (☺ = competencia muy bien entrenada, ☹ = competencia poco entrenada, ☹ = competencia no entrenada, o: +, ~, -) o notas de 1 a 5. Vale más entrenar competencias diferentes que siempre la misma competencia. Rellenad también el “formulario de reflexión”. Guardad todos los formularios y textos que realizaréis en vuestro Portfolio de Lectura de forma ordenada. Diseñad también una portada y añadidla junto con un índice de contenido al principio del portfolio.

V. „Torre de Lectura“

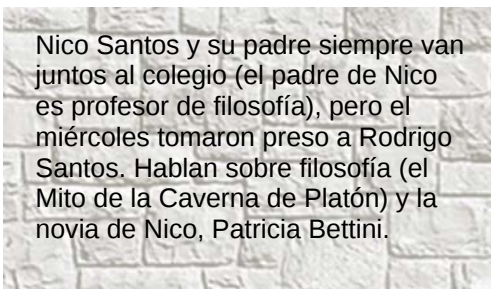
Schmale Bausteine für jene Kapitel, in denen sich Nico Santos‘ und Adrián Bettinis Geschichte nicht überschneidet:



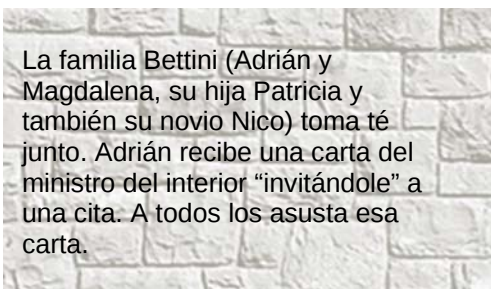
Breite Bausteine für jene Kapitel, in denen sowohl Nico Santos als auch Adrián Bettini vorkommen:



Umsetzung für Kapitel 1 – Nico Santos:



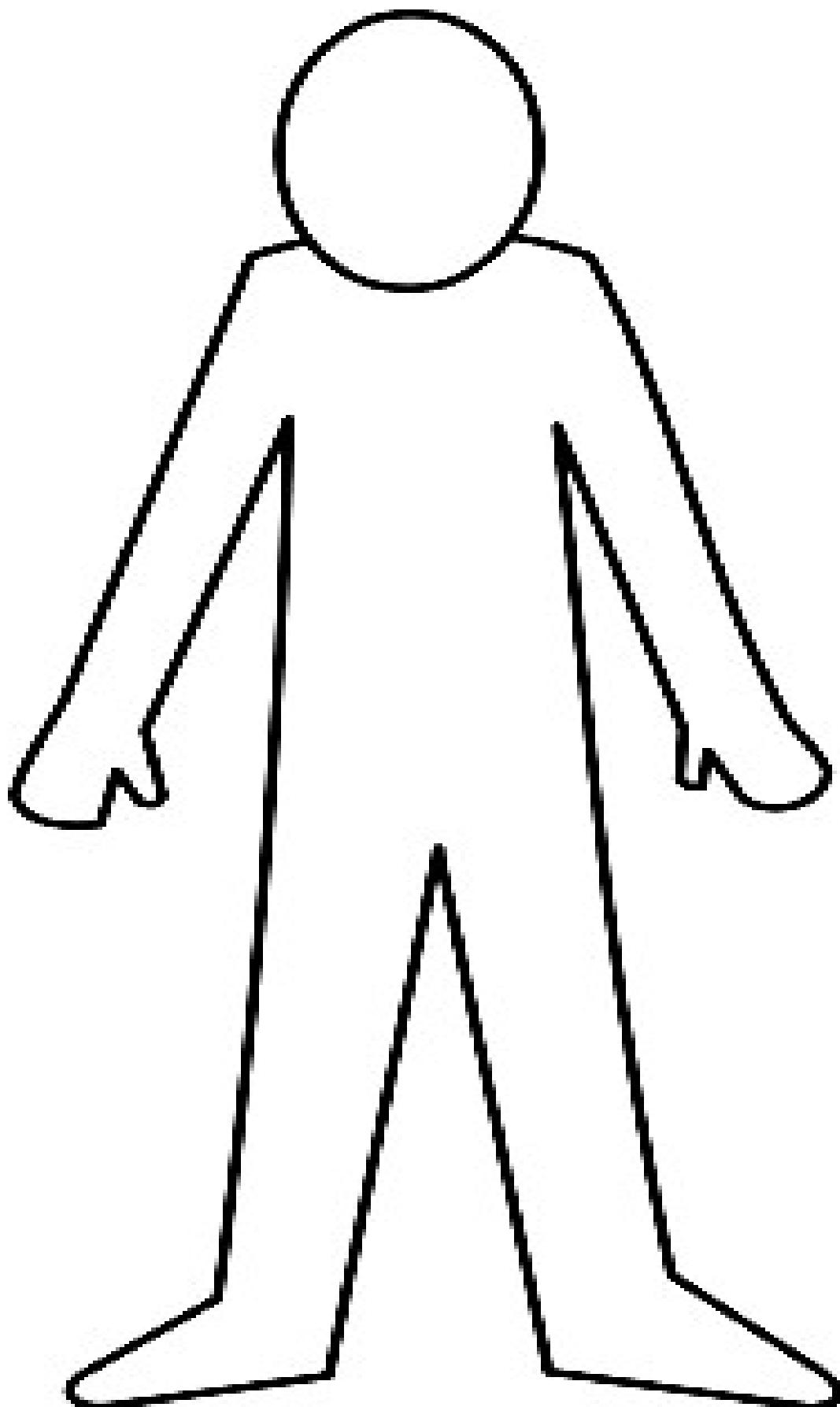
Umsetzung für Kapitel 2 – Adrián Bettini:



VI. Figurencharakterisierung

Los días del arcoíris

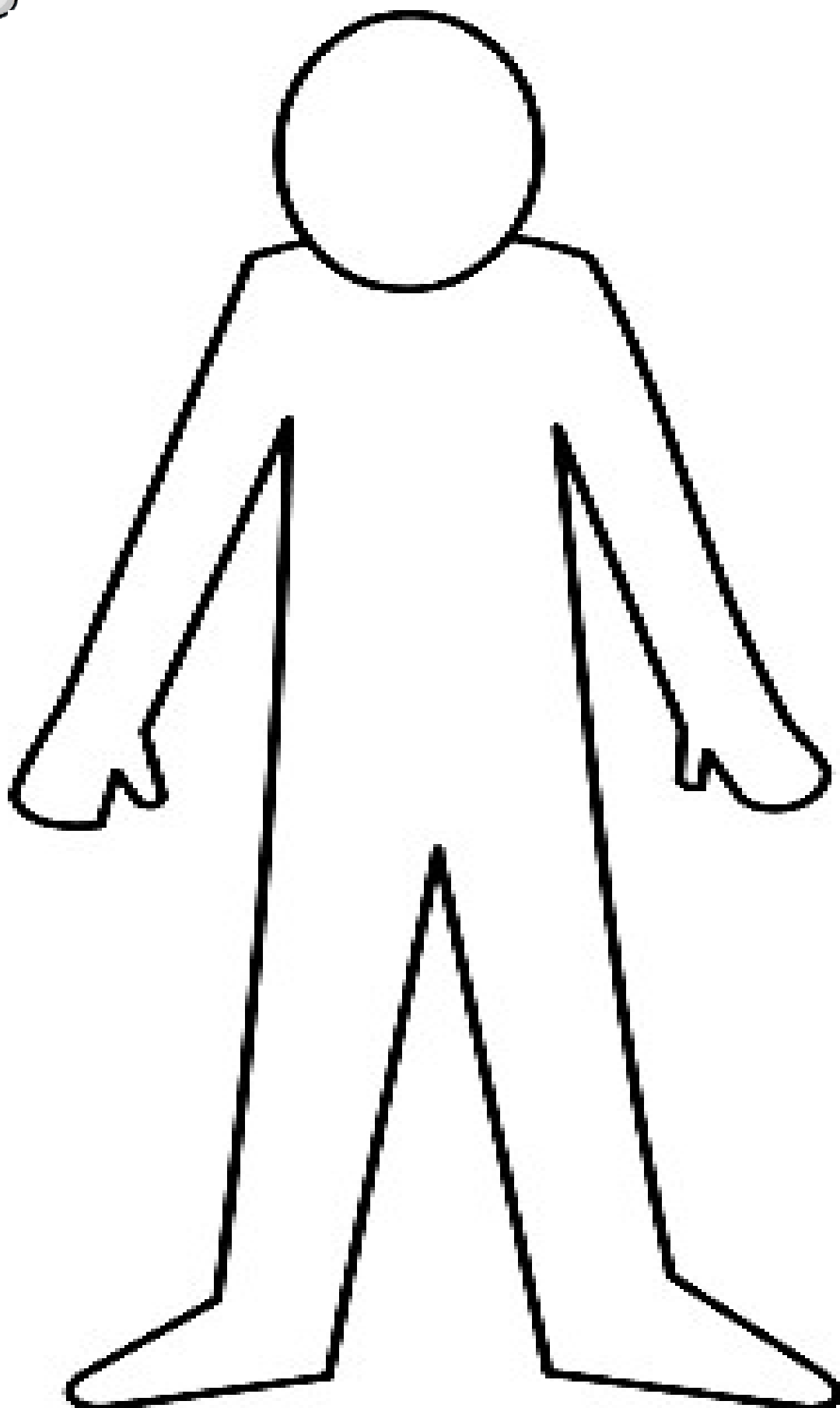
Caracterización de NICO SANTOS





Los días del arcoíris

Caracterización de ADRIÁN BETTINI



VII. Distribución de los capítulos conforme a su(s) expert@(s)

Distribución de los capítulos – GRUPO ADRIÁN BETTINI		
Capítulo	Número de páginas	Nombre del experto/de la experta/de l@s expert@s del capítulo
Dos	2 páginas	
Cuatro	8 páginas	
Seis	3 páginas	
Ocho	3 páginas	
Diez	6 páginas	
Doce	5 páginas	
Catorce	3 páginas	
Quince	2 páginas	
Dieciseis	4 páginas	
Dieciocho	7 páginas	
Veinte	3 páginas	
Veintidós	6 páginas	
Veinticuatro	4 páginas	
Veintiséis	5 páginas	
Veintiocho	2 páginas	
Treinta	6 páginas	
Treinta y dos	9 páginas	
Treinta y cuatro	5 páginas	
Treinta y cinco	7 páginas	
Treinta y siete	3 páginas	
Treinta y ocho	6 páginas	
Treinta y nueve	4 páginas	
Cuarenta y cuatro	10 páginas	
Total	113 páginas	

Distribución de los capítulos – GRUPO NICO SANTOS		
Capítulo	Número de páginas	Nombre del alumno/de la alumna/de los alumnos/de las alumnas
Uno	4 páginas	
Tres	3 páginas	
Cinco	2 páginas	
Siete	3 páginas	
Nueve	3 páginas	
Once	4 páginas	
Trece	3 páginas	
Diecisiete	4 páginas	
Diecinueve	3 páginas	
Veintiuno	5 páginas	
Veintitrés	5 páginas	
Veinticinco	4 páginas	
Veintisiete	4 páginas	
Veintinueve	3 páginas	
Treinta y uno	5 páginas	
Treinta y tres	6 páginas	
Treinta y cuatro	5 páginas	
Treinta y seis	10 páginas	
Cuarenta	4 páginas	
Cuarenta y uno	6 páginas	
Cuarenta y dos	6 páginas	
Cuarenta y tres	6 páginas	
Cuarenta y cuatro	10 páginas	
Total	108 páginas	

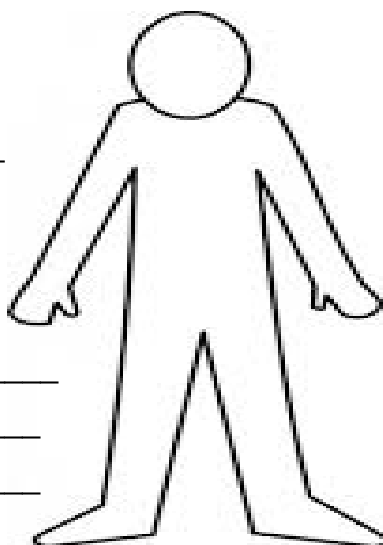


Los días del arcoíris

Expert@ del capítulo _____

Resumen:

Caracterización:



Narrador:

- ☐ yo-narrador
- ☐ narrador omnisciente
- ☐ narrador equisciente
- ☐ narrador observador

Apuntes en cuanto a: lugar(es) u objetos interesantes/ambiente/sentimientos/
tiempo (meteorológico)

Vocabulario	
Castellano	Alemán
Frase:	
Frase:	
Frase:	



IX. Formulario general

Los Días del Arcoíris

Capítulo 3

Contenido:

1 _____	¿Quién?	1 _____	¿Qué?	1 _____
2 _____		2 _____		2 _____
3 _____		3 _____		3 _____

1 _____	¿Cuándo?	1 _____	¿Dónde?	1 _____
2 _____		2 _____		2 _____
3 _____		3 _____		3 _____

1 _____	¿Por qué?	1 _____	¿Cómo?	1 _____
2 _____		2 _____		2 _____
3 _____		3 _____		3 _____

Preguntas abiertas o peculiaridades:



Vocabulario	
Castellano	Alemán
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	

TAREA PERSONAL ★★★★★

Explica el Mito de la Caverna de Platón en tus propias palabras y con ayuda de alguna imagen (p.ej. de <http://pfcetica.blogspot.co.at/2015/05/mito-de-la-caverna.html> o con ayuda del vídeo en <https://www.youtube.com/watch?v=uLaqau9pfv4>).

Entonces formula una hipótesis sobre la razón por qué el autor menciona en el libro el Mito de la Caverna (piensa en relaciones con la vida en una dictadura).



Los Días del Arcoíris

Capítulo 4

Contenido:

1	_____	¿Quién?	_____	1
2	_____		_____	2
3	_____		_____	3
1	_____	¿Qué?	_____	1
2	_____		_____	2
3	_____		_____	3
1	_____	¿Cuándo?	_____	1
2	_____		_____	2
3	_____		_____	3
1	_____	¿Dónde?	_____	1
2	_____		_____	2
3	_____		_____	3
1	_____	¿Por qué?	_____	1
2	_____		_____	2
3	_____		_____	3
1	_____	¿Cómo?	_____	1
2	_____		_____	2
3	_____		_____	3

Preguntas abiertas o peculiaridades:

Vocabulario	
Castellano	Alemán
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	

TAREA PERSONAL ★★

Averigua si el doctor Fernández, Ministro del Interior, existió de verdad. Demuestra tu respuesta con fuentes adecuadas.

Además describe el ambiente en el palacio de gobierno. ¿Qué imagen nos transmite de una dictadura? ¿Cómo se habrá sentido Adrián Bettini?



Los Días del Arcoíris

Capítulo 5

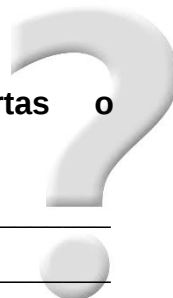
Contenido:

1 _____	¿Quién?	1 _____	¿Qué?	1 _____
2 _____		2 _____		2 _____
3 _____		3 _____		3 _____

1 _____	¿Cuándo?	1 _____	¿Dónde?	1 _____
2 _____		2 _____		2 _____
3 _____		3 _____		3 _____

1 _____	¿Por qué?	1 _____	¿Cómo?	1 _____
2 _____		2 _____		2 _____
3 _____		3 _____		3 _____

Preguntas abiertas o peculiaridades:



Vocabulario	
Castellano	Alemán
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	

TAREA PERSONAL ★

Reflexiona: ¿Por qué el autor menciona la estufa no enchufada? Intenta establecer un paralelo entre el tiempo y el estado de ánimo de Nico.



Los Días del Arcoíris

Capítulo 6

Contenido:

1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Quién?	1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Qué?
1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Cuándo?	1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Dónde?
1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Por qué?	1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Cómo?

Preguntas abiertas o peculiaridades:



Vocabulario	
Castellano	Alemán
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	

TAREA PERSONAL ★★

Escoge la situación del capítulo que te parece la más interesante/tensa/peligrosa ... y dibújala. Puedes utilizar colores o no, bocadillos, símbolos etc.



Los Días del Arcoíris

Capítulo 7

Contenido:

1	_____	1	_____
2	_____	2	_____
3	_____	3	_____
	¿Quién?		¿Qué?
1	_____	1	_____
2	_____	2	_____
3	_____	3	_____
	¿Cuándo?		¿Dónde?
1	_____	1	_____
2	_____	2	_____
3	_____	3	_____
	¿Por qué?		¿Cómo?

Preguntas abiertas o peculiaridades:



Vocabulario

Castellano

Alemán

Frase:

Frase:

Frase:

Frase:

Frase:

TAREA PERSONAL ★★★★★

La libertad de expresión es uno de los derechos humanos (v. <http://www.un.org/es/documents/udhr/>, artículo 19), declarados en 1948. Estudia la lista de los derechos humanos y nombra cinco que se habían violado durante la segunda guerra mundial (y probablemente durante todas las dictaduras). Da ejemplos. Al final, razona cuáles de los derechos humanos te parecen los más importantes.



Los Días del Arcoíris

Capítulo 8

Contenido:

1	_____	¿Quién?	1	_____	¿Qué?	1	_____
2	_____		2	_____		2	_____
3	_____		3	_____		3	_____
1	_____	¿Cuándo?	1	_____	¿Dónde?	1	_____
2	_____		2	_____		2	_____
3	_____		3	_____		3	_____
1	_____	¿Por qué?	1	_____	¿Cómo?	1	_____
2	_____		2	_____		2	_____
3	_____		3	_____		3	_____

Preguntas abiertas o peculiaridades:



Vocabulario	
Castellano	Alemán
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	

TAREA PERSONAL ★★

Bettini menciona la leyenda de David y Goliat. Resume la leyenda (si no la conoces puedes aprovechar una de las películas cortas de [www.youtube.com](https://www.youtube.com/watch?v=VloV34f5-XQ), p.ej. <https://www.youtube.com/watch?v=VloV34f5-XQ>, para recordar de qué se trata) y contrástala con la situación de Bettini. Según la leyenda, ¿quién va a ganar?



Los Días del Arcoíris

Capítulo 9

Contenido:

1 _____	¿Quién?	1 _____	¿Qué?	1 _____
2 _____		2 _____		2 _____
3 _____		3 _____		3 _____

1 _____	¿Cuándo?	1 _____	¿Dónde?	1 _____
2 _____		2 _____		2 _____
3 _____		3 _____		3 _____

1 _____	¿Por qué?	1 _____	¿Cómo?	1 _____
2 _____		2 _____		2 _____
3 _____		3 _____		3 _____

Preguntas abiertas o peculiaridades:



Vocabulario	
Castellano	Alemán
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	

TAREA PERSONAL ★

No es una situación fácil para Nico ver a un maestro joven sustituyendo a su padre aún desaparecido. Escribe un monólogo interior de la perspectiva de Nico durante la clase de filosofía (aproximadamente 100 palabras).



Los Días del Arcoíris

Capítulo 10

Contenido:

1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Quién?	1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Qué?
1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Cuándo?	1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Dónde?
1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Por qué?	1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Cómo?

Preguntas abiertas o peculiaridades:



Vocabulario	
Castellano	Alemán
Frase: _____	
Frase: _____	
Frase: _____	
Frase: _____	
Frase: _____	

TAREA PERSONAL ★

¿Conoces el dicho “Detrás de cada hombre exitoso hay una mujer inteligente”? Explica brevemente lo que quiere decir ese dicho y comunica tu punto de vista. ¿Estás de acuerdo o no? Da un ejemplo de una pareja que conoces (también puede ser gente famosa) que afirma ese dicho según tu opinión.



Los Días del Arcoíris

Capítulo 11

Contenido:

1 _____	¿Quién?	1 _____	¿Qué?	1 _____
2 _____		2 _____		2 _____
3 _____		3 _____		3 _____

1 _____	¿Cuándo?	1 _____	¿Dónde?	1 _____
2 _____		2 _____		2 _____
3 _____		3 _____		3 _____

1 _____	¿Por qué?	1 _____	¿Cómo?	1 _____
2 _____		2 _____		2 _____
3 _____		3 _____		3 _____

Preguntas abiertas o peculiaridades:



Vocabulario	
Castellano	Alemán
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	

TAREA PERSONAL



Imagínate: Tus padres deciden hacer vacaciones solas y se van a quedar un mes entero. Tú tienes que ocuparte del piso/de la casa, de tus hermanos menores y las mascotas (si los tienes). ¿Cómo cambiaría tu vida? ¿De qué tareas de tendrás que encargar? ¿Habrá ventajas? ¿Habrá desventajas? Escribe un ensayo de aproximadamente 200 palabras narrando en primera persona.



Los Días del Arcoíris

Capítulo 12

Contenido:

1	_____	¿Quién?	_____	1
2	_____		_____	2
3	_____		_____	3
1	_____	¿Qué?	_____	1
2	_____		_____	2
3	_____		_____	3
1	_____	¿Cuándo?	_____	1
2	_____		_____	2
3	_____		_____	3
1	_____	¿Dónde?	_____	1
2	_____		_____	2
3	_____		_____	3
1	_____	¿Por qué?	_____	1
2	_____		_____	2
3	_____		_____	3
1	_____	¿Cómo?	_____	1
2	_____		_____	2
3	_____		_____	3

Preguntas abiertas o peculiaridades:

Vocabulario

Castellano	Alemán
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	

TAREA PERSONAL ★★

En la actitud de Patricia vemos claramente un rechazo hacia la política. Ni ella quiere ir a votar, aunque su padre dirige la campaña del "No". En Austria también se habla de una indiferencia política de los jóvenes. Reflexiona: ¿Crees que es verdad? ¿Cuáles pueden ser las razones de Patricia por no ir a votar? ¿Cuáles podrían ser las razones de un adolescente de hoy en día por no ir a votar? Como estímulo para pensar puedes utilizar también la foto a la derecha (Fuente: <http://loud.cl/26216/la-indiferencia-politica-y-su-simil-en-el-arte>).





Los Días del Arcoíris

Capítulo 13

Contenido:

1 _____	¿Quién?	1 _____	¿Qué?	1 _____
2 _____		2 _____		2 _____
3 _____		3 _____		3 _____

1 _____	¿Cuándo?	1 _____	¿Dónde?	1 _____
2 _____		2 _____		2 _____
3 _____		3 _____		3 _____

1 _____	¿Por qué?	1 _____	¿Cómo?	1 _____
2 _____		2 _____		2 _____
3 _____		3 _____		3 _____

Preguntas abiertas o peculiaridades:



Vocabulario	
Castellano	Alemán
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	

TAREA PERSONAL ★

Nico tiene aproximadamente la misma edad que tú, pero vive en los años 80 en Chile. Compara su vida con la tuya. ¿Hay cosas que tenéis en común (intereses, preocupaciones, valores etc.)? ¿En qué se diferencian vuestras vidas sobre todo?



Los Días del Arcoíris

Capítulo 14

Contenido:

1	_____	¿Quién?	_____	1
2	_____		_____	2
3	_____		_____	3
1	_____	¿Qué?	_____	1
2	_____		_____	2
3	_____		_____	3
1	_____	¿Cuándo?	_____	1
2	_____		_____	2
3	_____		_____	3
1	_____	¿Dónde?	_____	1
2	_____		_____	2
3	_____		_____	3
1	_____	¿Por qué?	_____	1
2	_____		_____	2
3	_____		_____	3
1	_____	¿Cómo?	_____	1
2	_____		_____	2
3	_____		_____	3

Preguntas abiertas o peculiaridades:

Vocabulario	
Castellano	Alemán
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	

TAREA PERSONAL ★★★★★

Adrián Bettini no tiene ninguna idea de cómo diseñar la campaña del “No”. Hazle una propuesta para la campaña concibiendo un símbolo, un lema y un anuncio publicitario de aproximadamente cinco minutos. Es decir que debes escribir un guión (como se escribe un guión puedes leer aquí: <http://www.filmmachen.de/produktion/vorproduktion/drehbuch-schreiben>). Si te esfuerzas en rodar el anuncio de verdad, recibirás una ★ más.



Los Días del Arcoíris

Capítulo 15

Contenido:

1 _____	¿Quién?	1 _____	¿Qué?	1 _____
2 _____		2 _____		2 _____
3 _____		3 _____		3 _____

1 _____	¿Cuándo?	1 _____	¿Dónde?	1 _____
2 _____		2 _____		2 _____
3 _____		3 _____		3 _____

1 _____	¿Por qué?	1 _____	¿Cómo?	1 _____
2 _____		2 _____		2 _____
3 _____		3 _____		3 _____

Preguntas abiertas o peculiaridades:



Vocabulario	
Castellano	Alemán
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	

TAREA PERSONAL ★

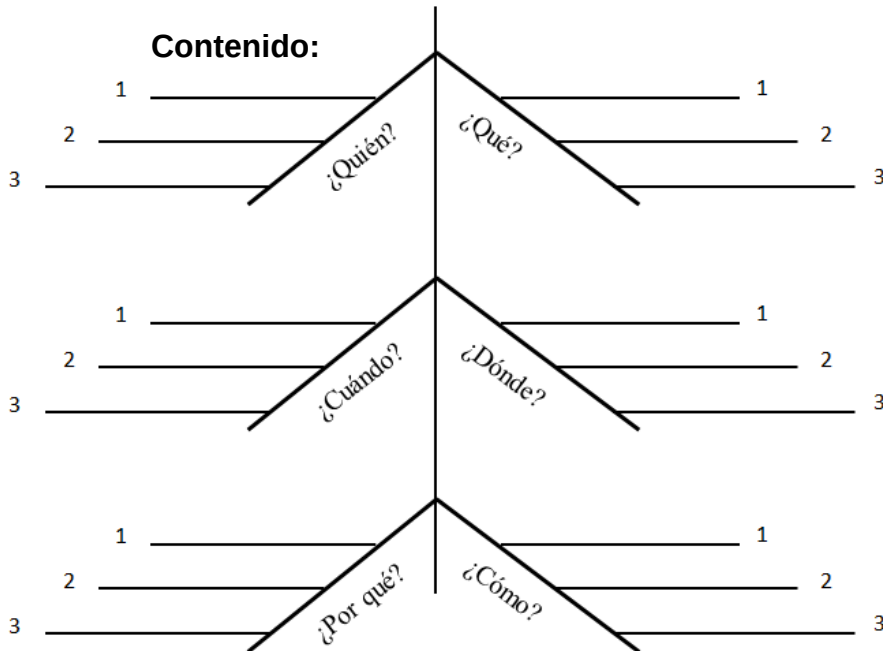
Compara la escena del capítulo 15 con ese anuncio (<https://www.youtube.com/watch?v=UraZrcH5C2M>) que realmente se estrenó antes del referéndum en Chile. ¿Qué imágenes se repiten? ¿Qué tal te parece la escena que se describe en el libro? ¿La encuentras adecuada para un anuncio publicitario de tanta importancia?



Los Días del Arcoíris

Capítulo 16

Contenido:



Preguntas abiertas o peculiaridades:



Vocabulario	
Castellano	Alemán
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	

TAREA PERSONAL ★

Analiza el tiempo narrativo y la técnica del final de ese capítulo. En cuanto al final, ¿qué función tiene? ¿Conoces otros medios de comunicación donde se utiliza esa técnica?



Los Días del Arcoíris

Capítulo 17

Contenido:

1 _____	¿Quién?	1 _____	¿Qué?	1 _____
2 _____		2 _____		2 _____
3 _____		3 _____		3 _____

1 _____	¿Cuándo?	1 _____	¿Dónde?	1 _____
2 _____		2 _____		2 _____
3 _____		3 _____		3 _____

1 _____	¿Por qué?	1 _____	¿Cómo?	1 _____
2 _____		2 _____		2 _____
3 _____		3 _____		3 _____

Preguntas abiertas o peculiaridades:

Vocabulario	
Castellano	Alemán
Frase: _____	
Frase: _____	
Frase: _____	
Frase: _____	
Frase: _____	

TAREA PERSONAL ★★★★★

Explica por qué se menciona en el capítulo la obra "Macbeth" de Shakespeare. Infórmate sobre el contenido de la obra famosa (p. ej. en ese vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=YEXR1WMQaNU>) e intenta establecer un paralelo entre la situación en Chile y la tragedia de Shakespeare. ¿Qué personaje sería Pinochet? ¿Qué alusiones hace entonces el autor al final del dictador?



Los Días del Arcoíris

Capítulo 18

Contenido:

1	1
2	2
3	3
¿Quién?	¿Qué?
1	1
2	2
3	3
¿Cuándo?	¿Dónde?
1	1
2	2
3	3
¿Por qué?	¿Cómo?

Preguntas abiertas o peculiaridades:



Vocabulario

Castellano	Alemán
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	

TAREA PERSONAL ★★★★★

En el capítulo 18 aparece un personaje nuevo. ¿Qué se sabe sobre Raúl Alarcón después de haber leído ese capítulo? Ordena la información que recibes según su modo de caracterización (caracterización propia/ajena, caracterización directa/indirecta). Al final intenta averiguar si Alarcón es un personaje ficticio o real. Documenta tu búsqueda por internet e indica las fuentes.



Los Días del Arcoíris

Capítulo 19

Contenido:

1 _____	¿Quién?	1 _____	¿Qué?	1 _____
2 _____		2 _____		2 _____
3 _____		3 _____		3 _____

1 _____	¿Cuándo?	1 _____	¿Dónde?	1 _____
2 _____		2 _____		2 _____
3 _____		3 _____		3 _____

1 _____	¿Por qué?	1 _____	¿Cómo?	1 _____
2 _____		2 _____		2 _____
3 _____		3 _____		3 _____

Preguntas abiertas o peculiaridades:



Vocabulario	
Castellano	Alemán
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	

TAREA PERSONAL ★

En este capítulo se habla sobre los apodos. Apodos no siempre se derivan del nombre principal (como p.ej. de Nicómaco se deriva Nico) sino a veces de otras características de las personas. Explica el modo en el que se forman los apodos de Héctor Barrios. ¿Conoces otros apodos curiosos de amigos/familiares/maestros/personas famosas o tienes tú apodos? ¿De qué se derivan esos apodos? ¿Te gustan o no te gustan?



Los Días del Arcoíris

Capítulo 20

Contenido:

1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Quién?	1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Qué?
1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Cuándo?	1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Dónde?
1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Por qué?	1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Cómo?

Preguntas abiertas o peculiaridades:



Vocabulario	
Castellano	Alemán
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	

TAREA PERSONAL ★★

Indica el tiempo cuando se menciona en este vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=VSBk6B7pv_I) el eslogan “El pueblo unido jamás será vencido”. Entonces, busca la canción en la red e intenta traducir la letra.



Los Días del Arcoíris

Capítulo 21

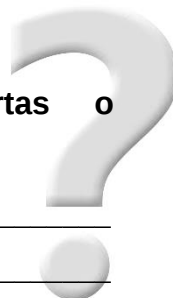
Contenido:

1 _____	¿Quién?	1 _____	¿Qué?	1 _____
2 _____		2 _____		2 _____
3 _____		3 _____		3 _____

1 _____	¿Cuándo?	1 _____	¿Dónde?	1 _____
2 _____		2 _____		2 _____
3 _____		3 _____		3 _____

1 _____	¿Por qué?	1 _____	¿Cómo?	1 _____
2 _____		2 _____		2 _____
3 _____		3 _____		3 _____

Preguntas abiertas o peculiaridades:



Vocabulario	
Castellano	Alemán
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	

TAREA PERSONAL ★

En la novela muchas veces los personajes utilizan palabras inglesas. ¿Qué tipo de palabras son? ¿Qué personajes las utilizan sobre todo? ¿Qué otros idiomas se puede encontrar en el libro?



Los Días del Arcoíris

Capítulo 22

Contenido:

¿Quién? 1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Qué? 1 _____ 2 _____ 3 _____
¿Cuándo? 1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Dónde? 1 _____ 2 _____ 3 _____
¿Por qué? 1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Cómo? 1 _____ 2 _____ 3 _____

Preguntas abiertas o peculiaridades:



Vocabulario	
Castellano	Alemán
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	

TAREA PERSONAL ★★

El sueño que tiene Bettini en ese capítulo es un momento muy importante para la novela. Intenta captar ese sueño en un dibujo.



Los Días del Arcoíris

Capítulo 23

Contenido:

1 _____	¿Quién?	1 _____	¿Qué?	1 _____
2 _____		2 _____		2 _____
3 _____		3 _____		3 _____

1 _____	¿Cuándo?	1 _____	¿Dónde?	1 _____
2 _____		2 _____		2 _____
3 _____		3 _____		3 _____

1 _____	¿Por qué?	1 _____	¿Cómo?	1 _____
2 _____		2 _____		2 _____
3 _____		3 _____		3 _____

Preguntas abiertas o peculiaridades:

Vocabulario	
Castellano	Alemán
Frase: _____	
Frase: _____	
Frase: _____	
Frase: _____	
Frase: _____	

TAREA PERSONAL ★★★★★

Nico dice que su padre es pacifista. Explica qué significa esta palabra literalmente. Nico no está convencido de ese concepto. En ese contexto menciona la guerra mundial contra los nazis, la revolución francesa y la rebelión de los esclavos. Describe estos tres hechos históricos brevemente y en cuanto al pacifismo y comunica tu opinión. ¿Crees que el pacifismo es una alternativa a la violencia, los militares y las guerras? ¿Cuándo es justificable una guerra y cuándo no? En cuanto al tema puedes mirar esa página (<https://hcoakhhouse2.wordpress.com/2013/04/03/a-veces-la-guerra-esta-justificada-para-conseguir-la-paz/>) en la que encontrarás citas de personas famosas.



Los Días del Arcoíris

Capítulo 24

Contenido:

1	1	¿Quién?	¿Qué?	1
2	2			2
3	3			3
1	1	¿Cuándo?	¿Dónde?	1
2	2			2
3	3			3
1	1	¿Por qué?	¿Cómo?	1
2	2			2
3	3			3

Preguntas abiertas o peculiaridades:



Vocabulario

Castellano	Alemán
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	

TAREA PERSONAL ★

Compara el capítulo 24 con ese anuncio (<https://www.youtube.com/watch?v=UraZrcH5C2M>) que realmente se estrenó antes del referéndum en Chile. ¿Qué imágenes se repiten? ¿Qué tal te parecen las escenas que se describen en el libro en cuanto al anuncio publicitario? ¿Las encuentras adecuadas para un anuncio publicitario de tanta importancia?



Los Días del Arcoíris

Capítulo 25

Contenido:

1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Quién?	1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Qué?	1 _____ 2 _____ 3 _____
1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Cuándo?	1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Dónde?	1 _____ 2 _____ 3 _____
1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Por qué?	1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Cómo?	1 _____ 2 _____ 3 _____

Preguntas abiertas o
peculiaridades:



Vocabulario	
Castellano	Alemán
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	

TAREA PERSONAL ★

En el capítulo 25 Nico habla de las semejanzas entre el italiano y el español pero también de las diferencias y “falsos amigos”. Al igual que el italiano el alemán tiene palabras que se parecen al español pero que tienen un significado completamente diferente. Nombra cinco de esos “falsos amigos” y explica sus significados en alemán y en español.



Los Días del Arcoíris

Capítulo 26

Contenido:

1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Quién?	1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Qué?
1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Cuándo?	1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Dónde?
1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Por qué?	1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Cómo?

Preguntas abiertas o peculiaridades:

?

Vocabulario	
Castellano	Alemán
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	

TAREA PERSONAL ★★

Este anuncio publicitario (<https://www.youtube.com/watch?v=bfE94ZVuJm8>) es un anuncio auténtico de la campaña del “No” de 1988. Desde el minuto 6:00 hasta 9:23 habla Patricio Aylwin, el primer presidente democráticamente electo después de la dictadura de Pinochet. Resume que dice y compáralo con los personajes del libro. ¿Crees que Aylwin aparece en el libro como personaje (bajo otro nombre, v. capítulos 10 y 14)?



Los Días del Arcoíris

Capítulo 27

Contenido:

1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Quién?	1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Qué?
1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Cuándo?	1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Dónde?
1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Por qué?	1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Cómo?

Preguntas abiertas o peculiaridades:



Vocabulario	
Castellano	Alemán
Frase: _____	
Frase: _____	
Frase: _____	
Frase: _____	
Frase: _____	

TAREA PERSONAL ★★

En ese capítulo destaca el cambio de narrador (del yo-narrador al narrador omnisciente presente). Comenta primero por qué el autor realizó ese cambio. ¿Qué quiere lograr con ese cambio? Después intenta reformular el contenido de ese capítulo en modo del yo-narrador (cambio de perspectiva).



Los Días del Arcoíris

Capítulo 28

Contenido:

1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Quién?	1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Qué?
1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Cuándo?	1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Dónde?
1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Por qué?	1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Cómo?

Preguntas abiertas o peculiaridades:



Vocabulario	
Castellano	Alemán
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	

TAREA PERSONAL ★★

En el libro se describe la campaña del “No” como alegre y divertido. La campaña del “Sí” en realidad parodió esa alegría, el Vals del No y el lema “Sin odio, sin violencia, sin miedo”. Mira el vídeo de la franja del “Sí” (<https://www.youtube.com/watch?v=F32987jQ2tM>) y explica la manera en la que reaccionan a la campaña del “No”. ¿Qué te parece? ¿Crees que a la gente le haya gustado esa parodia?



Los Días del Arcoíris

Capítulo 29

Contenido:

1 _____	¿Quién?	1 _____	¿Qué?	1 _____
2 _____		2 _____		2 _____
3 _____		3 _____		3 _____

1 _____	¿Cuándo?	1 _____	¿Dónde?	1 _____
2 _____		2 _____		2 _____
3 _____		3 _____		3 _____

1 _____	¿Por qué?	1 _____	¿Cómo?	1 _____
2 _____		2 _____		2 _____
3 _____		3 _____		3 _____

Preguntas abiertas o peculiaridades:

Vocabulario

Castellano

Alemán

Frase:

Frase:

Frase:

Frase:

Frase:

TAREA PERSONAL



Ese artículo de un periódico alemán (<http://www.sueddeutsche.de/politik/pinochet-putsch-vor-jahren-bilder-einer-wankenden-diktatur-1.1766738-4>) fue escrito en 2013, 40 años después del golpe militar en Chile. Lee el artículo, resume la información brevemente y escoge entonces una de las fotografías que te guste más. Describe la foto (¿Qué es lo que se ve?) y comenta por qué te llamó la atención. Más información sobre el golpe militar en Chile encontrarás en esa página web: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=130148>



Los Días del Arcoíris

Capítulo 30

Contenido:

1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Quién?	1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Qué?
1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Cuándo?	1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Dónde?
1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Por qué?	1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Cómo?

Preguntas abiertas o peculiaridades:



Vocabulario	
Castellano	Alemán
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	

TAREA PERSONAL ★

En ese capítulo destaca la cantidad de metáforas que emplea el autor. Escoge una e intenta dibujarla.



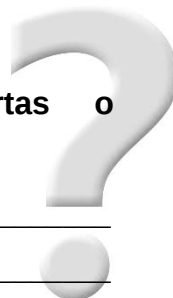
Los Días del Arcoíris

Capítulo 31

Contenido:

1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Quién?	1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Qué?
1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Cuándo?	1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Dónde?
1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Por qué?	1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Cómo?

Preguntas abiertas o
peculiaridades:



Vocabulario	
Castellano	Alemán
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	

TAREA PERSONAL ★

Analiza el tiempo narrativo de ese capítulo.



Los Días del Arcoíris

Capítulo 32

Contenido:

1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Quién?	1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Qué?
1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Cuándo?	1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Dónde?
1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Por qué?	1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Cómo?

Preguntas abiertas o peculiaridades:



Vocabulario	
Castellano	Alemán
Frase: _____	
Frase: _____	
Frase: _____	
Frase: _____	
Frase: _____	

TAREA PERSONAL ★

En la cárcel Bettini reconoce que “a veces su maldito corazón le [hace] ir imprudentemente más rápido que la cabeza” o que “se le [dispara] la lengua con las verdades [y los dice] aun sabiendo que [tendrá] consecuencias”. ¿Has estado alguna vez en una situación semejante? Describe esa situación utilizando el tipo de narrador que te conviene más para esta tarea.



Los Días del Arcoíris

Capítulo 33

Contenido:

1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Quién?	1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Qué?
1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Cuándo?	1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Dónde?
1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Por qué?	1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Cómo?

Preguntas abiertas o peculiaridades:

Vocabulario	
Castellano	Alemán
Frase: _____	
Frase: _____	
Frase: _____	
Frase: _____	
Frase: _____	

TAREA PERSONAL ★★

Analiza el tiempo meteorológico de la novela desde el primer capítulo hasta el capítulo 33. Busca frases en las que se menciona el tiempo meteorológico (p.ej. en los capítulos 1, 5, 9, 13, 17, 21, 23 etc.). Comenta: ¿Por qué el autor lo menciona en su novela? Establece un paralelo entre la información meteorológica y el contenido. En el capítulo 33 hay un cambio. ¿Por qué?



Los Días del Arcoíris

Capítulo 34

Contenido:

¿Quién? 1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Qué? 1 _____ 2 _____ 3 _____
¿Cuándo? 1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Dónde? 1 _____ 2 _____ 3 _____
¿Por qué? 1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Cómo? 1 _____ 2 _____ 3 _____

Preguntas abiertas o peculiaridades:



Vocabulario	
Castellano	Alemán
Frase: _____	
Frase: _____	
Frase: _____	
Frase: _____	
Frase: _____	

TAREA PERSONAL ★★

En ese capítulo Nico le cuenta a Bettini parte del drama “Romeo y Julieta” de Shakespeare. Utiliza la anécdota sobre Mercuccio como parábola de su propio estado de ánimo. Explica que nos dice esa anécdota sobre los sentimientos de Nico y por qué Nico la utiliza en vez de decir claramente cómo se siente.



Los Días del Arcoíris

Capítulo 35

Contenido:

1 _____	¿Quién?	1 _____	¿Qué?	1 _____
2 _____		2 _____		2 _____
3 _____		3 _____		3 _____
1 _____	¿Cuándo?	1 _____	¿Dónde?	1 _____
2 _____		2 _____		2 _____
3 _____		3 _____		3 _____
1 _____	¿Por qué?	1 _____	¿Cómo?	1 _____
2 _____		2 _____		2 _____
3 _____		3 _____		3 _____

Preguntas abiertas o peculiaridades:

Vocabulario

Castellano

Alemán

Frase:

Frase:

Frase:

Frase:

Frase:

TAREA PERSONAL ★★

Al dar un paseo por “su” barrio Bettini anota que en comparación con su infancia un gran cambio se produjo en la posesión de televisores en todas las casas. En los siguientes dos enlaces encuentras textos que tratan del rol de la radio y de la televisión durante la régimen de los nazis en Austria y Alemania (<https://www1.wdr.de/archiv/rundfunkgeschichte/rundfunkgeschichte124.html> y <https://www1.wdr.de/archiv/rundfunkgeschichte/rundfunkgeschichte130.html>). También durante la dictadura de Pinochet la televisión ocupó un rol decisivo. Reflexiona: ¿Por qué los medios de comunicación tienen tanta importancia en regímenes totalitarios?



Los Días del Arcoíris

Capítulo 36

Contenido:

1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Quién?	1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Qué?
1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Cuándo?	1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Dónde?
1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Por qué?	1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Cómo?

Preguntas abiertas o peculiaridades:



Vocabulario	
Castellano	Alemán
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	

TAREA PERSONAL ★

Ese capítulo contiene muchos chilenismos. Nombra cinco, explica qué significan y escribe algunas frases que los contienen. ¿Por qué ese capítulo sobre todo está lleno de chilenismos?



Los Días del Arcoíris

Capítulo 37

Contenido:

1	_____	¿Quién?	_____	1
2	_____		_____	2
3	_____		_____	3
1	_____	¿Qué?	_____	1
2	_____		_____	2
3	_____		_____	3
1	_____	¿Cuándo?	_____	1
2	_____		_____	2
3	_____		_____	3
1	_____	¿Dónde?	_____	1
2	_____		_____	2
3	_____		_____	3
1	_____	¿Por qué?	_____	1
2	_____		_____	2
3	_____		_____	3
1	_____	¿Cómo?	_____	1
2	_____		_____	2
3	_____		_____	3

Preguntas abiertas o peculiaridades:

Vocabulario	
Castellano	Alemán
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	

TAREA PERSONAL ★

Lo que tienen en común Adrián Bettini y Florcita Motuda es el miedo a los observadores que esperan delante de sus casas en coches oscuros. Cambia la perspectiva y describe algunas horas/un día desde el punto de vista de un observador en uno de esos coches. Como modo de narrar utiliza el narrador omnisciente neutral.



Los Días del Arcoíris

Capítulo 38

Contenido:

1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Quién?	1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Qué?
1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Cuándo?	1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Dónde?
1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Por qué?	1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Cómo?

Preguntas abiertas o peculiaridades:



Vocabulario	
Castellano	Alemán
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	

TAREA PERSONAL ★

Las encuestas dicen por primera vez que es muy probable que gane la campaña del "No." Adrián Bettini se permite a pensar en los cambios que habrá si realmente gana la oposición a Pinochet. Escribe diez frases de qué pasaría empezando de esa manera: Si el "No" ganara...



Los Días del Arcoíris

Capítulo 39

Contenido:

1	_____	¿Quién?	_____	1
2	_____		_____	2
3	_____		_____	3
1	_____	¿Qué?	_____	1
2	_____		_____	2
3	_____		_____	3
1	_____	¿Cuándo?	_____	1
2	_____		_____	2
3	_____		_____	3
1	_____	¿Dónde?	_____	1
2	_____		_____	2
3	_____		_____	3
1	_____	¿Por qué?	_____	1
2	_____		_____	2
3	_____		_____	3
1	_____	¿Cómo?	_____	1
2	_____		_____	2
3	_____		_____	3

Preguntas abiertas o peculiaridades:

Vocabulario

Castellano

Alemán

Frase:

Frase:

Frase:

Frase:

Frase:

TAREA PERSONAL



En el capítulo 39 el ex ministro Fernández expresa sus dudas de que la oposición pueda llegar a un acuerdo a quién va a apoyar como candidato para las elecciones libres. Comprueba ese pronóstico con los hechos reales (p.ej. con la información de esa página (<http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-100720.html>)). Resuma: ¿Quién era Patricio Aylwin? ¿Qué cambios inició durante su mandato?



Los Días del Arcoíris

Capítulo 40

Contenido:

1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Quién?	1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Qué?	1 _____ 2 _____ 3 _____
1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Cuándo?	1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Dónde?	1 _____ 2 _____ 3 _____
1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Por qué?	1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Cómo?	1 _____ 2 _____ 3 _____

Preguntas abiertas o peculiaridades:



Vocabulario	
Castellano	Alemán
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	

TAREA PERSONAL ★★

El padre de Nico reaparece. Pero Nico parece bastante “cool”, tal vez no quiere demostrar sus sentimientos delante de su novia y su amiga. Escribe cómo se debe haber sentido de verdad en forma de un monólogo interior de aproximadamente 200 palabras.



Los Días del Arcoíris

Capítulo 41

Contenido:

1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Quién?	1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Qué?
1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Cuándo?	1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Dónde?
1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Por qué?	1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Cómo?

Preguntas abiertas o peculiaridades:



Vocabulario	
Castellano	Alemán
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	
Frase:	

TAREA PERSONAL ★

Analiza el tiempo narrativo de ese capítulo, fijándote en analepsis y prolepsis. Ordena los hechos cronológicamente.



Los Días del Arcoíris

Capítulo 42

Contenido:

1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Quién?	1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Qué?
1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Cuándo?	1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Dónde?
1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Por qué?	1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Cómo?

Preguntas abiertas o peculiaridades:



Vocabulario	
Castellano	Alemán
Frase: _____	
Frase: _____	
Frase: _____	
Frase: _____	
Frase: _____	

TAREA PERSONAL ★★

Compara la canción emblemática de todos los anuncios publicitarios del “No” (la encuentras p. ej. aquí: <https://www.youtube.com/watch?v=H3Jph-eMjX8>) con los apuntes de Adrián Bettini del capítulo 42. ¿Qué imágenes e ideas entraron a la canción? ¿Qué te parecen, adecuados o no?



Los Días del Arcoíris

Capítulo 43

Contenido:

1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Quién?	1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Qué?
1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Cuándo?	1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Dónde?
1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Por qué?	1 _____ 2 _____ 3 _____	¿Cómo?

Preguntas abiertas o peculiaridades:

Vocabulario	
Castellano	Alemán
Frase: _____	
Frase: _____	
Frase: _____	
Frase: _____	
Frase: _____	

TAREA PERSONAL ★★

Tarea para realizar en pareja: En el capítulo 43 se ve que a veces la caracterización propia y la caracterización ajena se diferencian (se nota en la conversación de Patricia y Nico sobre qué tipo de paisaje sería Patricia). Pinta primero un paisaje con el que te identificas tú y pide después a tu compañer@ a pintar un paisaje que según él/ella se te parece. ¿Hay diferencias?



Los Días del Arcoíris

Capítulo 44

Contenido:

1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Quién?	1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Qué?
1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Cuándo?	1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Dónde?
1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Por qué?	1 _____ 2 _____ 3 _____ ¿Cómo?

Preguntas abiertas o peculiaridades:



Vocabulario	
Castellano	Alemán
Frase: _____	
Frase: _____	
Frase: _____	
Frase: _____	
Frase: _____	

TAREA PERSONAL ★

En el último capítulo Bettini habla del futuro y de su esperanza de poder meter preso al dictador Pinochet. Averigua si en realidad lograron esa meta (puedes utilizar el siguiente link http://www.cidob.org/biografias_lideres_politicos/america_del_sur/chile/augusto_pinochet_ugarte, pero también otras fuentes).

X. Kompetenzlisten für Schülerinnen und Schüler

Narrative Kompetenz		
Der Schüler/ Die Schülerin...	...kann auch komplexe narrative Texte bzw. Textausschnitte verstehen.	
	...kennt die verschiedenen Erzählinstanzen, kann diese in Texten erkennen und auch auf produktive Weise mit ihnen umgehen.	
	...weiß um die Subjektivität der geschilderten Ereignisse und kann erkennen, aus wessen Sichtweise die Geschehnisse vermittelt werden bzw. Textstellen auch aus anderer Perspektive wiedergeben.	
	...kann die <i>historia</i> eines Romankapitels in wenigen Worten zusammenfassen.	
	...erkennt Schauplätze, Gegenstände und wesentliche Elemente im Roman als bedeutungstragend an und kann diese Bedeutung auch erschließen.	
	...kann mit textinternen Zeitsprüngen umgehen und die reale Chronologie der Ereignisse rekonstruieren, kennt die Begriffe <i>prolepsis</i> , <i>analepsis</i> , <i>escena</i> , <i>ralentí</i> und <i>resumen</i> und erkennt diese in Texten.	
	...kann den Romaninhalt in Bildern/Zeichnungen festhalten.	
	...kennt genrespezifische Merkmale des Romans und erkennt beispielsweise <i>situaciones de suspense (cliffhanger)</i> an Kapitelenden.	
	...kann die Kenntnisse aus der Erzähltextanalyse auch produktiv zum Verfassen eigener komplexer Geschichten (mündlich oder schriftlich) nutzen.	
	...kennt die verschiedenen Möglichkeiten einer Personencharakterisierung und erkennt diese auch im Text.	
	...kann Überlegungen zur Gestaltung von Werbekampagnen politischer Parteien anstellen, vorhandenes Material aus der Zeit des Referendums analysieren und produktiv Verbesserungen und Vorschläge einbringen.	
	...kann rhetorische Figuren und andere sprachliche Besonderheiten im Ausgangstext als solche erkennen und deren Bedeutung erfassen.	

Interkulturelle Kompetenz

Der Schüler/ Die Schülerin...	...erweitert sein/ihr landeskundliches Wissen zum Land Chile.	
	...erweitert sein/ihr Geschichtsverständnis zum Land Chile vor allem im Hinblick auf den „golpe de estado“, „la dictadura de Pinochet“ und das „referendum“.	
	...kann die Ursachen für den Militärputsch erkennen und Parallelen zur österreichischen Geschichte ziehen.	
	...kann die Unterschiede zwischen dem Leben in einer Diktatur und dem Leben in einer Demokratie erkennen.	
	...zeigt der fremden Kultur gegenüber Interesse.	
	...kann Vergleiche zwischen Nicos Leben als Jugendlicher in den 80ern in Chile und seinem/ihrer eigenen Leben im 21. Jahrhundert in Österreich ziehen.	
	...reflektiert die Rolle der Frau in Chile in den 80er Jahren	
	...reflektiert den Einsatz von Gewalt in Bezug auf unterschiedliche historische Ereignisse und kann alternative Handlungsweisen aufzeigen.	
	...kann die Rolle der Medien speziell im Umfeld einer Diktatur einschätzen.	

Intertextuelle Kompetenz		
Der Schüler/ Die Schülerin...	...versteht den Romantext als Teil eines umfassenden Netzwerks an Texten, die sich aufeinander beziehen.	
	...kann Parallelen zwischen intertextuellen Elementen und außertextuellen Tatsachen herstellen.	
	...überprüft selbstständig im Roman dargestellte Ereignisse auf deren historische Wirklichkeit.	
	...verwendet unterschiedlichste Materialien und Medien (Bilder, Zeitungsartikel, Videos, Theatertexte, Lieder, Biografien etc.) zur Kontextualisierung.	
	...kann aus der kontextualisierenden Arbeit mit dem Roman sein/ihr landeskundliches, geschichtliches, literaturhistorisches und religiös-philosophisches Wissen erweitern.	

Strategische Kompetenz		
Der Schüler/ Die Schülerin...	...lernt als wichtige Organisationsstrategie die Fischgräten-Technik kennen und kann sie einsetzen.	
	...bildet an geeigneten Stellen Hypothesen über den Verlauf der Handlung und vergisst nicht, die aufgestellten Hypothesen auch zu überprüfen.	
	...nutzt sein/ihr gesamtes sprachliches Kapital zur Bewältigung des fremdsprachlichen Textes, also auch Erst- und Zweitsprachen.	
	...kann Fragen zu einzelnen Textpassagen formulieren und diese in der Kleingruppe klären.	
	...greift bei Herausforderungen selbstständig auf externe Stützstrategien zurück.	
	...kann einschätzen, welche Strategie(n) für welchen Aufgabentypus am zielführendsten ist/sind und setzt diese ein.	

Fremdsprachliche Diskurskompetenz

Der Schüler/ Die Schülerin...	...kann sowohl Wortschatz- als auch Grammatikkenntnisse zur Zielsprache durch die Lektüre des fremdsprachlichen Romans verbessern.	
	...kennt unterschiedliche Methoden zum leichteren Memorisieren von Lexik und kann diese seinen Bedürfnissen entsprechend anwenden.	
	...kann für Klassenkollegen und –kolleginnen Aufgaben erstellen, die der Erweiterung des Wortschatzes bzw. der Verbesserung von Grammatikkenntnissen dienen.	
	...kann über Sprachkonventionen nachdenken und Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten zwischen Herkunfts- und Zielland erkennen.	
	...betrachtet die Verwendung unterschiedlicher Sprachen kritisch und kann deren Funktion im Text erkennen.	
	...kann Vergleiche zwischen Ausdrücken/Redewendungen des Ziel- und des Herkunftslandes ziehen und diese reflektieren.	
	...kann Aufgaben gezielt einsetzen, um spezifische grammatikalische Phänomene zu trainieren.	

Motivationale Kompetenz

Der Schüler/ Die Schülerin...	...erkennt für sich die Sinnhaftigkeit der Textlektüre und ist bereit dazu, Zeit und Energie in der Erledigung der Aufgabenstellungen zu investieren.	
	...kann sich seine Lernziele selbst stecken und jene Maßnahmen setzen, die zur Erreichung dieser Ziele führen.	
	...kann Lernziele und persönliche Fähigkeiten realistisch aufeinander abstimmen und vermeidet sowohl Über- als auch Unterforderung.	
	...kann Unterstützung bei Schwierigkeiten suchen bzw. diese annehmen, wenn sie ihm/ihr angeboten wird.	
	...kann über einen längeren Zeitraum hinweg das Interesse für einen literarischen Text halten und Neugier entwickeln.	

XI. Kompetenzlisten für die Lehrperson mit Kapitelzuordnungen

Narrative Kompetenz		
Der Schüler/ Die Schülerin...	...kann auch komplexe narrative Texte bzw. Textausschnitte verstehen.	A
	...kennt die verschiedenen Erzählinstanzen, kann diese in Texten erkennen und auch auf produktive Weise mit ihnen umgehen.	E, 9, 27, 32, 37
	...weiß um die Subjektivität der geschilderten Ereignisse und kann erkennen, aus wessen Sichtweise die Geschehnisse vermittelt werden bzw. Textstellen auch aus anderer Perspektive wiedergeben.	E, 9, 27, 32, 37, 40, 43
	...kann die <i>historia</i> eines Romankapitels in wenigen Worten zusammenfassen.	E
	...erkennt Schauplätze, Gegenstände und wesentliche Elemente im Roman als bedeutungstragend an und kann diese Bedeutung auch erschließen.	3, 5, 6, 17, 21, 33, 34
	...kann mit textinternen Zeitsprüngen umgehen und die reale Chronologie der Ereignisse rekonstruieren, kennt die Begriffe prolepsis, analepsis, escena, ralenti und resumen und erkennt diese in Texten.	16, 31, 41
	...kann den Romaninhalt in Bildern/Zeichnungen festhalten.	6, 22, 30
	...kennt genrespezifische Merkmale des Romans und erkennt beispielsweise <i>situaciones de suspense (cliffhanger)</i> an Kapitelenden.	16
	...kann die Kenntnisse aus der Erzähltextanalyse auch produktiv zum Verfassen eigener komplexer Geschichten (mündlich oder schriftlich) nutzen.	9, 11, 14, 27, 32, 37, 40
	...kennt die verschiedenen Möglichkeiten einer Personencharakterisierung und erkennt diese auch im Text.	17, 18, 19, 34, 43
	...kann Überlegungen zur Gestaltung von Werbekampagnen politischer Parteien anstellen, vorhandenes Material aus der Zeit des Referendums analysieren und produktiv Verbesserungen und Vorschläge einbringen.	14, 28, 42
	...kann rhetorische Figuren und andere sprachliche Besonderheiten im Ausgangstext als solche erkennen und deren Bedeutung erfassen.	30, 36

Interkulturelle Kompetenz		
Der Schüler/ Die Schülerin...	...erweitert sein/ihr landeskundliches Wissen zum Land Chile.	15, 24, 29, 39, 44
	...erweitert sein/ihr Geschichtsverständnis zum Land Chile vor allem im Hinblick auf den „ <i>golpe de estado</i> “, „ <i>la dictadura de Pinochet</i> “ und das „ <i>referendum</i> “.	4, 15, 18, 24, 26, 28, 29, 39, 44
	...kann die Ursachen für den Militärputsch erkennen und Parallelen zur österreichischen Geschichte ziehen.	7, 23, 29, 35
	...kann die Unterschiede zwischen dem Leben in einer Diktatur und dem Leben in einer Demokratie erkennen.	3, 4, 7, 12, 13, 15, 24, 26, 28, 35, 38, 39
	...zeigt der fremden Kultur gegenüber Interesse.	A
	...kann Vergleiche zwischen Nicos Leben als Jugendlicher in den 80ern in Chile und seinem/ihrer eigenen Leben im 21. Jahrhundert in Österreich ziehen.	11, 12, 13
	...reflektiert die Rolle der Frau in Chile in den 80er Jahren	10
	...reflektiert den Einsatz von Gewalt in Bezug auf unterschiedliche historische Ereignisse und kann alternative Handlungsweisen aufzeigen.	7, 23, 26, 28, 29
	...kann die Rolle der Medien speziell im Umfeld einer Diktatur einschätzen.	3, 7, 17, 21, 26, 28, 29, 35, 42

Intertextuelle Kompetenz		
Der Schüler/ Die Schülerin...	...versteht den Romantext als Teil eines umfassenden Netzwerks an Texten, die sich aufeinander beziehen.	3, 4, 7, 8, 12, 15, 17, 20, 24, 26, 28, 29, 34, 39, 42, 44
	...kann Parallelen zwischen intertextuellen Elementen und außertextuellen Tatsachen herstellen.	4, 12, 15, 18, 24, 26, 28, 29, 35, 39, 42, 44
	...überprüft selbstständig im Roman dargestellte Ereignisse auf deren historische Wirklichkeit.	4, 15, 18, 20, 24, 26, 35, 39, 42, 44

	...verwendet unterschiedlichste Materialien und Medien (Bilder, Zeitungsartikel, Videos, Theatertexte, Lieder, Biografien etc.) zur Kontextualisierung.	3, 4, 7, 8, 12, 15, 17, 18, 20, 23, 24, 26, 28, 29, 34, 35, 39, 42, 44
	...kann aus der kontextualisierenden Arbeit mit dem Roman sein/ihr landeskundliches, geschichtliches, literaturhistorisches und religiös-philosophisches Wissen erweitern.	3, 4, 7, 8, 15, 17, 18, 20, 24, 26, 28, 29, 35, 39, 44

Strategische Kompetenz

Der Schüler/ Die Schülerin...	...lernt als wichtige Organisationsstrategie die Fischgräten-Technik kennen und kann sie einsetzen.	AA
	...bildet an geeigneten Stellen Hypothesen über den Verlauf der Handlung und vergisst nicht, die aufgestellten Hypothesen auch zu überprüfen.	A, 3, 17
	...nutzt sein/ihr gesamtes sprachliches Kapital zur Bewältigung des fremdsprachlichen Textes, also auch Erst- und Zweitsprachen.	A
	...kann Fragen zu einzelnen Textpassagen formulieren und diese in der Kleingruppe klären.	AA
	...greift bei Herausforderungen selbstständig auf externe Stützstrategien zurück.	A, 8, 14, 17, 23, 29
	...kann einschätzen, welche Strategie(n) für welchen Aufgabentypus am zielführendsten ist/sind und setzt diese ein.	A

Fremdsprachliche Diskurskompetenz

Der Schüler/ Die Schülerin...	...kann sowohl Wortschatz- als auch Grammatik-kenntnisse zur Zielsprache durch die Lektüre des fremdsprachlichen Romans verbessern.	A
	...kennt unterschiedliche Methoden zum leichteren Memorisieren von Lexik und kann diese seinen Bedürfnissen entsprechend anwenden.	E

	...kann für Klassenkollegen und –kolleginnen Aufgaben erstellen, die der Erweiterung des Wortschatzes bzw. der Verbesserung von Grammatikkenntnissen dienen.	E
	...kann über Sprachkonventionen nachdenken und Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten zwischen Herkunfts- und Zielland erkennen.	A, 19, 25, 36
	...betrachtet die Verwendung unterschiedlicher Sprachen kritisch und kann deren Funktion im Text erkennen.	A, 21, 25, 36
	...kann Vergleiche zwischen Ausdrücken/ Redewendungen des Ziel- und des Herkunftslandes ziehen und diese reflektieren.	A, 10, 20, 25
	...kann Aufgaben gezielt einsetzen, um spezifische grammatikalische Phänomene zu trainieren.	AA, 38

Motivationale Kompetenz

Der Schüler/ Die Schülerin...	...erkennt für sich die Sinnhaftigkeit der Textlektüre und ist bereit dazu, Zeit und Energie in der Erledigung der Aufgabenstellungen zu investieren.	A
	...kann sich seine Lernziele selbst stecken und jene Maßnahmen setzen, die zur Erreichung dieser Ziele führen.	AA
	...kann Lernziele und persönliche Fähigkeiten realistisch aufeinander abstimmen und vermeidet sowohl Über- als auch Unterforderung.	AA, E
	...kann Unterstützung bei Schwierigkeiten suchen bzw. diese annehmen, wenn sie ihm/ihr angeboten wird.	A
	...kann über einen längeren Zeitraum hinweg das Interesse für einen literarischen Text halten und Neugier entwickeln.	A

Legende:

E = Expertengruppe

AA = Allgemeine Aufgaben der Kapitelbearbeitungen

A = Allgemeine Kompetenz, kann für jede Aufgabenstellung relevant sein

XII. Formulario de Reflexión

Reflexiones sobre el proyecto de lectura	
Lo más importante que he aprendido	
Razones por la elección de lo capítulos ...y lo que me ha resultado bien/mal.	
Lo que me ha gustado ...personajes, capítulos, frases, recursos estilísticos etc.	
Lo que no me ha gustado ...personajes, capítulos, frases, recursos estilísticos etc.	
Valoración de la novela 😊 😐 😞 + comentario	
Valoración del proyecto de lectura 😊 😐 😞 + comentario	

XIII Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich zunächst ganz grundlegend mit der Frage nach dem Stellenwert des Lesens im Fremdsprachenunterricht. Schon eine Anfang der 1990er Jahre durchgeführte Studie belegt die Vorbehalte, die Lehrerinnen und Lehrer gegen das Lesen literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht haben. Eine Befragung, die im Rahmen einer Diplomarbeit im Vorjahr durchgeführt wurde, bestätigt diese Ergebnisse. Auf der Liste der literarischen Textsorten, die im Spanischunterricht zum Einsatz kommen, sind Romane das absolute Schlusslicht. Nicht immer scheitert das an den Lehrpersonen selbst, diese würden sich häufig – so ergibt es die Befragung – vermehrte Verwendung literarischer Texte wünschen. Sie sehen sich allerdings gehemmt durch die neuen Entwicklungen im Bildungswesen unter den Schlagwörtern Kompetenzorientierung und Standardisierung.

Ganz widersprüchlich dazu stehen die Meinungen zahlreicher Expertinnen und Experten. Gerade das Lesen literarischer Texte trage nicht nur zur Verbesserung der Lesekompetenz an sich bei. Zahlreiche weitere, wichtige Fertigkeiten würden damit trainiert: Empathiefähigkeit durch das Erleben einer Geschichte aus dem Blickwinkel einer (oder mehrerer) Figuren, eine generelle Horizonterweiterung durch das Eintauchen in fremde Kulturen und Lebensweisen, eine Stärkung der Urteilsfähigkeit und Selbstreflexion sozialer und kultureller Gegebenheiten, das Entschlüsseln und Analysieren einzelner Bausteine komplexer Geschichten und die produktive Anwendung dieses Wissens, das laute Vorlesen und Erzählen, das Überprüfen von Informationen im Text mit der außerliterarischen Wirklichkeit und das Verknüpfen verschiedenster Texte zum Thema, das Stecken von Lesezielen und das planhafte Vorgehen zu deren Erfüllung, das Entwickeln von Sprachgefühl und den Aufbau von passivem Wortschatz etc.

Durch an die Lektüre anschließende Aufgaben lassen sich außerdem neben der Lesekompetenz an sich die weiteren vier Fertigkeiten, die der GERS und auch die Lehrpläne vorsehen, trainieren: „Hören“, beispielsweise durch das Arbeiten mit zum Buch passenden Videos oder sogar einem Film, „Schreiben“ durch kreative Aufgabenstellungen wie das Weiter- oder Umschreiben eines Kapitels, aber auch durch Inhaltsangaben oder Kapitelzusammenfassungen, „An Gesprächen teilnehmen“ durch das Aushandeln von Bedeutungen in Kleingruppen oder im Plenum und „Zusammenhängend sprechen“ beispielsweise durch Kurzpräsentationen zu einzelnen Kapiteln.

Diesen Anspruch der Wissenschaft einerseits und die realen Schwierigkeiten der Lehrpersonen mit dem Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht andererseits gilt es zusammenzuführen. Es ist nicht zweckdienlich, die Augen vor den Bildungsreformen zu verschließen. Vielmehr gilt es, Wege zu finden, Kompetenzorientierung und literarische Lektüre zu verbinden. Das vorgeschlagene Unterrichtsprojekt zum Roman „Los días del arcoíris“ von Antonio Skármeta soll dies schaffen. Dazu wurde auf Basis unterschiedlicher bereits existierender Modelle ein Kompetenzmodell entwickelt, das exakt auf die Arbeit mit dem Roman zugeschnitten ist. Einerseits erleichtert dieses Modell das planvolle Vorgehen im Unterricht, andererseits erlaubt es aber auch, die Schülerinnen und Schüler in den Beurteilungsprozess miteinzubeziehen. Das Kompetenzmodell gliedert sich grundsätzlich in die sechs Bereiche „narrative Kompetenz“, „interkulturelle Kompetenz“, „intertextuelle Kompetenz“, „strategische Kompetenz“, „fremdsprachliche Diskurskompetenz“ und „motivationale Kompetenz“. Diese sind dann weiters untergliedert in Teilfertigkeiten zum jeweiligen Kompetenzbereich, was die Arbeit mit dem Modell und auch die Bewertung durch die Schülerinnen und Schüler deutlich erleichtert.

Das Unterrichtsmodell, zu dem auch ein klarer Lehrplanbezug (sowohl der AHS als auch der BHS) hergestellt werden konnte, zeichnet sich durch offenen Unterricht und Portfolioarbeit aus. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten in unterschiedlich großen Teams an einem gemeinsamen Ziel: der Erschließung des Romans. Jeder und jede muss – seinen Fähigkeiten entsprechend – seinen/ihren Beitrag zur erfolgreichen Umsetzung des Leseprojekts liefern. Dabei ist es aber durchaus auch möglich, seinen individuellen Interessen entsprechend konkrete Aufgaben auszuwählen, andere Aufgaben können dafür ausgespart werden.

Die plakative Erarbeitung des Buchinhalts im „Torre de Lectura“ soll einerseits auf einen Blick eine Zusammenstellung der wichtigsten Ereignisse bieten, andererseits soll aber auch die besondere Struktur des Buches veranschaulicht werden. In den wöchentlichen Präsentationen dürfen die Schülerinnen und Schüler selbst zu Lehrerinnen und Lehrern werden, indem sie für ihre Klassenkolleginnen und –kollegen kreative Wortschatzaufgaben vorbereiten. So soll nicht nur der passive, sondern auch der aktive Wortschatz eine Erweiterung erfahren.

Nicht unwesentlich ist der Reflexionsprozess am Ende des Leseprojekts, das ca. einen Monat in Anspruch nehmen soll. Die Schülerinnen und Schüler sollen ganz gezielt ihre eigene Leistung bewerten, gut und schlecht Gelingenes definieren und ihre persönlichen

Vorlieben erkennen können. Außerdem sollen sie auch der Lehrperson durch Feedback zum Buch und zur Unterrichtsmethodik durch konstruktive Kritik Anregungen zur Verbesserung des Projekts bieten. Sie werden dadurch aktiv miteinbezogen in die Gestaltung des Unterrichts.

Die tatsächliche Realisierung des Projekts steht noch aus. Doch auch wenn im Zuge der Erprobung in der Praxis Änderungen notwendig werden, so ist mit der vorliegenden Arbeit trotzdem das primäre Ziel erreicht worden: den Spanischunterricht wieder zu öffnen für Literatur im Allgemeinen und literarische Ganzschriften im Besonderen.

XIV Resumen en español

El rol de la literatura en la clase de español está marginado no sólo por las reformas del sistema escolar de Austria, sino también por las graves dudas de los profesores en el modo de trabajar con ella. Un alegato en favor del uso de textos literarios en la clase de español como lengua extranjera.

Introducción

Desde hace muchos años la combinación de “leer” y “escuela” tiene cierta connotación negativa. Para muchos alumnos la lectura en las clases de lengua significa obligación, mucho esfuerzo, análisis complicados, estrés, etc. Sin embargo, la competencia de saber leer es una de las más importantes en el desarrollo de una sociedad. Si una persona ha aprendido a valorar libros una vez y ha tenido buenas experiencias con la lectura, nunca dejará de leer. La gente que lee puede ser más crítica, puede cuestionar hechos dados. Si una persona no sabe leer, le falta el acceso a mucha información importante y no le queda más remedio que creer lo que le cuentan. De ahí que la capacidad de leer desde siempre haya sido un asunto de suma importancia.

La finalidad de la presente tesina es, por un lado, la clara definición de las ventajas de la lectura de textos literarios en la lengua extranjera (parte teórica) y, por otro lado, la elaboración de un concepto concreto para el uso de una novela en la clase de español (parte práctica).

Parte teórica

En la enseñanza los textos literarios no siempre han sido tan valorados como hoy en día. En los años 70 los expertos exigieron por primera vez el uso de literatura en la clase de lenguas extranjeras, aunque sobre todo fue utilizada como punto de partida para situaciones comunicativas. Aunque en principio está bien usarla, los métodos no siempre han sido muy adecuados. Los expertos advierten de un uso erróneo, como por ejemplo, de extraer de textos literarios solamente ejercicios gramaticales o limitarse a dejarles hacer a los alumnos nada más que resúmenes. Tampoco deben trabajarse fenómenos culturales e historia de la literatura exclusivamente con textos literarios. Los textos literarios son mucho más, llevan un potencial enorme, y de ese potencial se debe aprovechar la clase de lenguas.

No sólo a partir del “Choque de PISA” los expertos advierten de un descenso en la competencia lectora de los jóvenes de hoy en día. Las reformas educativas en Austria empezaron después de ese “Choque” y la política educativa fijó la atención en la competencia comunicativa. Desde entonces el lema en las clases de lengua es: saber comunicar. Es decir que los ejercicios parten siempre de una situación comunicativa, detrás de todas las tareas se esconde siempre un objetivo, un propósito. El cambio que afecta más a las escuelas es, sin embargo, la estandarización de los exámenes más importantes, es decir, del bachillerato. Dentro de ese ámbito desaparecieron poco a poco los textos literarios del currículo escolar. En concreto se mencionan los textos literarios solamente en dos frases en el currículo escolar de los institutos de Enseñanza Media. Un tratado en el que se basan los currículos escolares nuevos de Austria es el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER). Es un documento elaborado por el Consejo de Europa y presentado en 2001. Se ve claramente que también en el MCER se superponen los textos expositores a los textos literarios. Diálogos cotidianos y otros textos usuales como instrucciones de manejo o menús parecen ser más importantes que novelas o poemas. Nunca se habla de motivación y alegría por la lectura, la inclusión de sentimientos o valores personales, sino de competencias pragmáticas: saber pedir la cuenta, saber preguntar por el camino, saber escribir una oferta, etc. En los niveles comunes de referencia no se diferencia claramente entre textos literarios y textos expositores. Además, los intervalos entre los seis niveles comunes no son regulares y la descripción de la competencia lectora en sí es demasiado simplificada. La marginación de la literatura en la clase de lenguas es obvia.

La cuestión es que esos cambios por la política educativa van completamente en contra de la opinión de muchos expertos. La mayoría de esos expertos no niega la importancia de las competencias comunicativas y pragmáticas. El problema es que los textos literarios tienen un gran potencial en cuanto al entrenamiento de esas competencias, no obstante han sido excluidos casi totalmente de los currículos escolares de Austria. Y aquí tenemos la crítica. La importancia de la lectura de textos literarios se demuestra en la gran variedad de competencias que se entrena al leer: Ya que los textos literarios nos ofrecen tal como están una situación comunicativa perfecta. Los alumnos quieren descubrir el significado de una novela, quieren intercambiar experiencias en la lectura de la misma. Además, nos ofrecen material auténtico, una exigencia importantísima del MCER y los currículos escolares. En realidad, las novelas de escritores españoles o latinoamericanos no están escritas para estudiantes del español como lengua extranjera. Sin embargo, los textos literarios nos

ofrecen experiencias reales. En las novelas los escritores pueden crear un mundo complejo que se parece al mundo real. Aunque las experiencias contadas sean ficticias, los alumnos pueden observar la interacción de figuras y pueden diferenciar por ejemplo entre actos voluntarios y actos impuestos por otros. Además, las novelas estimulan la imaginación, los alumnos pueden imaginarse los caracteres, sus pensamientos y sentimientos. Pueden llegar a conocer un mundo completamente diferente al suyo y ese conocimiento de las diferencias es una condición muy importante para el desarrollo personal y la formación cultural. Se trata de ampliar sus horizontes, cosa que el MCER exige también bajo la llamada “capacidad intercultural”. Esa capacidad – sea lo que sea – hoy en día, dentro del ámbito de la globalización, es más importante que nunca. Otra ventaja en el trabajo con la literatura es la posibilidad de reflexionar sobre las propias costumbres culturales y sociales y la posibilidad de cambiar la perspectiva. De ahí que las novelas puedan echar una mano a los jóvenes en la búsqueda del sentido de su vida. Asimismo los alumnos se sienten por un lado como parte del mundo ficticio, pero por otro lado también son observadores de ese mundo “nuevo”. Ese cambio de roles favorece el fortalecimiento de juicio, una capacidad importante para toda la vida.

Para que todas esas ventajas de la lectura de textos literarios puedan entrar otra vez en los currículos escolares, la orientación en las competencias que se entrenan, a parte de la competencia lectora y su formulación exacta, son muy importantes. Hay expertos que dudan de esa exigencia de la política educativa, al fin y al cabo la razón más importante para leer debería ser la alegría y el placer de sumergirse en un libro, un mundo ajeno. Aunque ese ideal sea cierto, vale más adaptar el trabajo con libros literarios a las tendencias educativas nuevas que dejar de leer en la clase de español por completo. Pero algo debe quedar claro y lo vamos a ver en los modelos de competencia diferentes: No todas las competencias se pueden evaluar.

Sin embargo, aparte de toda esa ideología, los esquemas de competencia también tienen sus ventajas. Por un lado se ve claramente todas las destrezas que se entrenan con la lectura de forma detallada. Además, dan orientación a los profesores: Es mucho más fácil diseñar una actividad cuando se sabe exactamente qué destreza se quiere entrenar. Y también es más fácil evaluar las competencias y el trabajo de cada uno de los alumnos.

En los últimos años ya se han diseñado unos cuantos esquemas de competencias, y la premisa es clara: Ninguno de los esquemas es perfecto. Sin embargo, servían como

inspiración para la creación de un esquema de competencias propio para el libro “Los días del arcoíris”.

El esquema de Andrea Rössler destaca por ser preciso y sencillo. Las desventajas que lleva consigo son por una parte la falta de orientación para el avance didáctico, por otra parte deja completamente fuera la pregunta por la evaluación y la objetivación de resultados.

Decke-Cornill y Gebhard diseñaron un “catálogo de ocho puntos”, un esquema de competencias mucho más detallado comparado con el modelo de Rössler. Aunque nombran ocho competencias concretas, el problema de ese esquema también es su superficialidad en la descripción de estas competencias. Además, mencionan unas competencias en su lista que no se pueden objetivar o evaluar (p.ej. la capacidad de gozar de la lectura).

Muy elaborado es el esquema de competencias de Burwitz-Melzer. La autora diferencia cinco competencias concretas y las organiza en forma de tabla (en referencia al MCER). Lo realmente bueno de su esquema es la elaboración de cinco “pasos” que se debería hacer en la clase de literatura. Esos “pasos” son una orientación muy buena para los profesores de español, aunque Burwitz-Melzer no lo entiende como un procedimiento fijo. En teoría las competencias que nombra la autora son evaluables, el problema más que nada es que a veces las limitaciones de las competencias a veces no son claras. Además, añade que no todas las competencias se pueden evaluar mediante notas, a veces vale más otra forma de evaluación. Su esquema es una muy buena orientación para el diseño del esquema de competencias para el libro “Los días del arcoíris”, lo que todavía falta según Burwitz-Melzer es la adaptación a todos los niveles (su esquema está diseñado para el nivel C1) y a todos los géneros literarios.

Incluso Wolfgang Hallet, un declarado corifeo en la didáctica literaria, se ha dedicado a la elaboración de un esquema de competencias. El suyo está dividido en cuatro competencias generales, las que describe detalladamente y acentúa la importancia de un buen nivel de lengua para el trabajo con libros enteros. A él le cuesta explicar también la cuestión de cómo poder evaluar todas las competencias y llega a la siguiente conclusión: La mejor forma de evaluar la competencia lectora no es mediante notas, sino mediante portfolios o diarios de lectura/de aprendizaje. Otro método para la evaluación que resulta más

complicado es la producción de enunciados por parte de los alumnos en los que se note el mejoramiento, por ejemplo, de la competencia cultural.

El esquema de competencias para “Los días del arcoíris”

El esquema de competencias para un proyecto de lectura concreto, el trabajo con “Los días del arcoíris”, se refiere al MCER en la formulación de las competencias (“puede/sabe-formulaciones”). La forma es la de una tabla. No es un esquema que se pueda aplicar a todos los textos literarios sino al contrario, ha sido diseñado solamente para “Los días del arcoíris”. Esa limitación conlleva la ventaja de que el esquema es completo y se puede utilizar para reflexionar sobre el avance de los alumnos. La lista de competencias puede servir para enseñar (o justificar) a los padres por qué es útil el trabajo intensivo con una novela en la clase de español. Por supuesto, muchas de las competencias se pueden aplicar al trabajo con otros libros, también puede servir de inspiración para la concepción de otros proyectos de literatura.

El esquema de competencias se divide en seis competencias generales:

La competencia narrativa consiste en muchas capacidades concretas. La capacidad básica es poder entender textos literarios complejos. Para conseguir eso se deben conocer los elementos concretos de los textos narrativos y su análisis. Con respecto al análisis, los alumnos normalmente ya tienen conocimientos notables del trabajo con literatura en su lengua materna. Es decir, que basta ofrecerles el vocabulario español de los conceptos que ya conocen. Parte de ese análisis literario son, por ejemplo, la diferenciación entre historia y argumento, el análisis de acontecimientos, personajes, espacio y tiempo, del narrador y de la focalización. Otro elemento de la competencia narrativa es el conocimiento sobre los diferentes géneros literarios, pero también la producción de cuentos complejos. Además, los alumnos deberían tener conocimientos sobre la presentación oral de cuentos, es decir, el modo de narrar en voz alta. En cuanto al trabajo concreto con “Los días del arcoíris” la competencia narrativa consiste en las siguientes capacidades concretas:

- Los alumnos pueden entender textos narrativos complejos.
- Los alumnos conocen los diferentes modos de narrar, los reconocen en textos y pueden aplicar sus conocimientos al trabajo productivo con textos literarios.
- Los alumnos reconocen la perspectiva desde la que se narra parte de la historia y pueden cambiar de perspectiva para reescribir la misma parte desde el punto de vista de otro personaje.
- Los alumnos pueden resumir el contenido de un capítulo en pocas palabras.

- Los alumnos saben que el espacio, objetos y otros elementos dentro de la historia pueden ser significativos para la historia y pueden revelar ese significado.
- Los alumnos reconocen los saltos en el tiempo de la historia y pueden reconstruir la cronología real de los acontecimientos, conocen las expresiones “prolepsis”, “analepsis”, “escena”, “ralentí” y “resumen” y saben identificarlas en los textos.
- Los alumnos pueden hacer dibujos/viñetas del contenido de la novela.
- Los alumnos conocen las características especiales del género “novela” y reconocen, por ejemplo, las situaciones de suspense al final de los capítulos.
- Los alumnos pueden aplicar sus conocimientos teóricos del análisis de textos narrativos a la producción de cuentos complejos propios (orales y escritos).
- Los alumnos conocen los diferentes modos de caracterización de personajes y los reconocen en el texto.
- Los alumnos pueden reflexionar sobre el diseño de campañas políticas, pueden analizar material existente del tiempo del referéndum en Chile y pueden hacer propuestas para su mejoramiento.
- Los alumnos entienden el significado de figuras retóricas y otros elementos lingüísticos especiales.

La competencia intercultural se caracteriza por el interés y la comprensión de una cultura, una religión, una ideología diferente y por la disminución de barreras entre las culturas. El deseo de convivir en paz es una capacidad que ha aumentado su significado en el ámbito de la globalización. La “competencia intercultural” es la expresión clave de los currículos escolares y sobre todo del MCER. Pero dentro de la vida cotidiana escolar siempre es difícil establecer contactos personales directos entre alumnos de Austria y gente de un país hispanohablante. Por eso el rol de la literatura tiene tanta importancia: Casi en cualquier momento los libros están disponibles. Y dentro de ellos se encuentra también un mundo diferente. Los alumnos pueden aumentar a través de ellos sus conocimientos sobre cultura, idioma y pueden reflexionar sobre el cambio de perspectivas, percepción de sí mismo y percepción de otros. Esa disposición al cambio de perspectivas, que no es otra cosa que ser empático, es un requisito clave para la interacción. Lo difícil de la competencia intercultural en el ámbito escolar es su evaluación. Con el proyecto “Los días del arcoíris” se puede entrenar las siguientes capacidades:

- Los alumnos aumentan sus conocimientos de geografía sobre Chile.

- Los alumnos aumentan sus conocimientos de historia sobre Chile, sobre todo en cuanto al golpe de estado, la dictadura de Pinochet y el referéndum.
- Los alumnos conocen las razones del golpe militar y pueden trazar paralelismos con la historia de Austria.
- Los alumnos reconocen las diferentes formas de vivir en una dictadura y una democracia.
- Los alumnos muestran interés por la cultura ajena.
- Los alumnos pueden comparar la vida de Nico como joven en los años 80 en Chile con su propia vida en el siglo XXI en Austria.
- Los alumnos reflexionan sobre el rol de la mujer en Chile en los años 80.
- Los alumnos reflexionan sobre el uso de la violencia en diferentes acontecimientos históricos y pueden mostrar modos de actuar alternativos.
- Los alumnos reflexionan sobre el rol de los medios de comunicación especialmente dentro de una dictadura.

La competencia intertextual recurre al hecho de que todos los textos están entrelazados con el contexto histórico, político y cultural en el que nacen. Las novelas reflejan ese contexto por ejemplo en las condiciones de vida, los sentimientos o pensamientos, la ideología, etc., aunque nunca son solamente una copia del mundo real. Los alumnos deben estar dispuestos a “abrirse” a ese contexto independientemente y deben trabajar con textos diferentes para generar una “red textual” de temas correspondientes a la novela. La competencia intertextual se divide en las siguientes capacidades:

- Los alumnos entienden la novela como parte de una red textual.
- Los alumnos pueden reconocer las similitudes entre los elementos intertextuales y los hechos reales.
- Los alumnos comprueban independientemente la veracidad de los acontecimientos de la novela.
- Los alumnos utilizan materiales y medios diferentes (imágenes, artículos de periódicos, vídeos, textos teatrales, canciones, biografías, etc.) para la contextualización.
- Los alumnos pueden aumentar su conocimiento geográfico, histórico, religioso, filosófico y literario a través de la contextualización.

La competencia estratégica es una competencia general que se necesita para todos los trabajos complejos. Por un lado se trata de tener un plan, una meta. Durante todo el proyecto de lectura se debe evaluar regularmente si las actividades de verdad llevan a esa meta. Si no es así se necesita un cambio en la estrategia. Pero “estrategia” significa también saber pedir ayuda y buscarla en los lugares adecuados. Con respecto a la lectura es importante conocer los diferentes estilos de lectura y también los modos de lectura. No siempre se tiene que leer un texto detalladamente sino que a veces basta con ojearlo. El estilo de lectura siempre debe estar equilibrado con la meta. Una cuestión especial de la competencia estratégica es la creación de hipótesis. Aunque es una tarea muy común invitar a los alumnos antes de leer a hacer hipótesis sobre el contenido de un texto/ una novela, esa creación de hipótesis es peligrosa porque puede llegar incluso a una malinterpretación completa del texto. Lo que siempre es importante es una revisión lingüística de las hipótesis creadas. La competencia estratégica consta de las siguientes capacidades:

- Los alumnos conocen como estrategia de organización la “técnica de espina de pescado” y saben utilizarla.
- Los alumnos formulan hipótesis sobre la continuación de la historia y no se olvidan de revisar esas hipótesis.
- Los alumnos utilizan todo su capital lingüístico para la resolución de la lectura del texto en español, es decir, que utilizan también conocimientos de su lengua materna y de otras lenguas.
- Los alumnos pueden formular preguntas de partes del texto y pueden aclararlos en grupos pequeños.
- Los alumnos saben cómo resolver desafíos por sí mismos o con ayuda externa.
- Los alumnos saben qué estrategias emplear para cada tipo de ejercicios.

La competencia discursiva en idioma extranjero es una competencia que sin duda se mejorará con la lectura de una novela española. Se va a mejorar no solo el léxico (pasivo), sino también el sentido lingüístico en sí y la sensibilidad para las estructuras de la lengua. La ventaja de los textos literarios comparado con los textos expositores con respecto al léxico es que en vez de emplear muchos términos técnicos se utilizan palabras mucho más frecuentes, palabras cotidianas. Con “Los días del arcoíris” se entrena las siguientes capacidades:

- Los alumnos pueden mejorar sus conocimientos léxicos y gramaticales del español a través de la lectura de la novela.
- Los alumnos conocen métodos diferentes para la memorización de vocabulario y saben emplearlos según sus necesidades.
- Los alumnos pueden diseñar tareas para los compañeros de clase que sirven para la ampliación del léxico y para el mejoramiento de conocimientos gramaticales.
- Los alumnos reflexionan sobre convenciones lingüísticas y diferencias o características comunes entre la lengua materna y la lengua extranjera.
- Los alumnos reflexionan críticamente sobre el uso de idiomas diferentes en la novela y reconocen sus funciones dentro de ella.
- Los alumnos pueden comparar expresiones/dichos/refranes de países hispano-hablantes y de Austria y pueden reflexionar sobre ellos.
- Los alumnos pueden usar ejercicios concretos para el entreno de fenómenos gramaticales específicos.

La competencia motivacional es una de las competencias más importantes durante todo el proyecto de lectura, aunque tampoco es posible evaluarla mediante notas. Para los alumnos es importante que la novela tenga algo que ver con su propia vida, que tenga sentido para ellos. Las tareas que aumentan la motivación en general son tareas que los alumnos pueden hacer solos, que sirven para algo, que mejoran las capacidades existentes o para las que pueden pedir ayuda. La exigencia excesiva, en cambio, tiene efectos negativos para la motivación. Los textos apropiados para jóvenes les ofrecen la posibilidad de identificarse con el protagonista u otro personaje, les tocan emocionalmente, les muestran situaciones problemáticas, rompen con la aparente naturalidad del mundo y dejan espacio para la imaginación de los lectores. Así pues, los temas que les interesan a los jóvenes son: el primer amor, el hacerse mayor, la búsqueda de un sentido o de la propia identidad y el conflicto generacional. Las siguientes capacidades son parte de la competencia motivacional:

- Los alumnos pueden reconocer el sentido de la lectura de la novela y están dispuestos a invertir tiempo y energía en la realización de las tareas.
- Los alumnos pueden proponerse una meta y tomar las medidas correspondientes para alcanzar sus objetivos.
- Los alumnos saben equilibrar metas y capacidades personales con realismo y evitan tanto la exigencia excesiva como la exigencia escasa.

- Los alumnos saben buscar apoyo cuando tienen problemas y aceptarlo cuando se le ofrece.
- Los alumnos pueden mostrar interés y curiosidad por el texto literario durante un espacio de tiempo más largo.

Este conjunto de competencias que se entrenan mediante la lectura de “Los días del arcoíris” en teoría debería aclarar el por qué del proyecto de lectura. Sin embargo, también es importante probar el sentido del proyecto con argumentos del currículo escolar. El currículo escolar exige la transmisión de valores como democracia, libertad, derechos humanos, humanidad, solidaridad, tolerancia, justicia, paz e igualdad de derechos. La novela “Los días del arcoíris” parece como creada para ese fin. Además, el currículo escolar destaca la importancia de la competencia lingüística en sí. Los alumnos deben organizar el proceso de aprendizaje y deben adquirir conocimientos activa e independientemente. Otras exigencias del currículo escolar que cumple el proyecto de lectura son la competencia intercultural, la práctica de las cinco destrezas del MCER, la reflexión del uso de idiomas diferentes, la enseñanza de diferentes estrategias de aprendizaje, la capacidad de trabajar en equipo y de asumir la responsabilidad de algo, la cooperación y la orientación en metas concretas, la empatía y la motivación. Sin olvidar la disposición de aprender durante toda la vida. Todas esas exigencias las cumple el proyecto de lectura al menos en parte.

El proyecto de lectura en concreto

El proyecto de lectura de “Los días del arcoíris” se caracteriza por ser una enseñanza abierta y una colección de productos recogidos en un portfolio. El trabajo con portfolios favorece el aprendizaje independiente, la orientación en metas, no se fija en los déficits de los alumnos, sino que muestra lo que saben hacer. Por un lado se fija en los productos hechos al final, pero por otro lado también cuenta el proceso de aprendizaje. Es decir que la evaluación no sólo se basa en el producto, sino también en el aumento de conocimientos, en el desarrollo personal. También es posible la evaluación propia por parte de los alumnos. Para que la enseñanza abierta de verdad fomente las competencias de aprendizaje se tienen que dar tres condiciones:

- la libertad de los alumnos en la planificación, realización y evaluación de su proceso de aprendizaje
- la diferenciación interna

- la reflexión de las experiencias hechas durante el proyecto (tanto de los productos como del proceso)

Según los expertos el trabajo con proyectos es una manera muy adecuada para vivir la enseñanza abierta.

El proyecto de lectura se basa en las seis competencias explicadas detalladamente, pero no se trata de una concepción fija sino que es variable y susceptible de aumentar. Informaciones detalladas sobre el escritor (Antonio Skármeta) y el contenido de la novela junto con las hojas de trabajo concretas, les facilitan a los profesores el trabajo con la novela en la clase de español. A parte de la amplitud de los temas que trata, la novela también resulta adecuada por su estructura. El contenido está organizado en 44 capítulos muy cortos (a veces solamente de dos páginas), la letra es grande y hay muchos espacios libres, así que se avanza bastante rápido en la lectura. En total la novela consta de 206 páginas de texto, pero los alumnos no tienen que leer la novela entera. Deben entender esa tarea como una misión, y para el cumplimiento de la misión todos deben aportar una contribución según sus capacidades. Como “entrada” al libro el profesor les enseña a los alumnos imágenes diferentes de los temas de la novela y los alumnos deben formular hipótesis sobre el contenido. Para facilitar la siguiente decisión el profesor les lee también los primeros dos capítulos del libro en voz alta. Entonces los alumnos deben decidirse si quieren trabajar para el equipo “Nico Santos” o para el equipo “Adrián Bettini”. Dentro del grupo tienen que repartir todos los capítulos de su protagonista entre sí (aproximadamente dos capítulos por persona), y los llamados expertos preparan cada semana cinco capítulos para presentarlos delante del resto de la clase. Esa presentación debe contener el resumen de los capítulos, la caracterización de los personajes principales, observaciones interesantes de los objetos y lugares, el ambiente, los sentimientos y el tiempo, la clasificación del modo de narrar y una tarea sobre el léxico nuevo para los compañeros de clase.

Los alumnos no deben limitarse a la lectura de los capítulos que les toca según su rol como experto, sino que deben leer lo más posible. Para cada capítulo que leen hay también una hoja de trabajo que deben realizar. De esa hoja de trabajo destaca la “tarea personal”, una tarea con diferentes grados de dificultad. Con la realización de esas tareas pueden obtener estrellas. Al final de todo el proyecto deben haber obtenido al menos diez estrellas.

La evaluación del proyecto está en mano de los alumnos. Deben reflexionar sobre su rendimiento de lectura evaluando todas las competencias antes mencionadas mediante símbolos (caritas, notas u otros símbolos). La meta es entrenar muchas competencias diferentes. Además, deben reflexionar sobre los productos realizados, lo que les haya

gustado y lo que no les haya gustado, sobre la organización del proyecto y la novela en sí. Esa información también es un *feedback* importante para el profesor de español. Los alumnos deben guardar todas las tareas realizadas en su portfolio de lectura al que el profesor también puede echar un vistazo. El rol del profesor es el de un entrenador, puede echar una mano cuando sea necesario pero no debe dirigir el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Conclusión

Con la presente tesina los profesores de lengua tienen en su mano una ayuda concreta para fomentar el uso de la literatura en la clase de español. Las ventajas de los textos literarios deben estar claras. La falta de tiempo para entrenar todas las competencias exigidas para el bachillerato no es una excusa válida, porque se pueden mejorar muchas de esas competencias con la lectura de textos literarios. La tesina ofrece un concepto concreto para el uso de una novela concreta en la clase de español. Está todo preparado, mañana ya se podría empezar la lectura de “Los días del arcoíris” en la clase de español. Y si el proyecto de lectura propuesto parece poco realista por lo menos se puede utilizar como estímulo para reflexionar sobre el uso de los textos literarios en clases de español.

El deseo para el futuro es el desarrollo sólido de más materiales para el uso de textos literarios en el aprendizaje por competencias. Esta es la única manera para el establecimiento persistente del trabajo con literatura en las clases de lengua. Mostrar a los más alumnos posibles el placer de la lectura es un objetivo por el que vale la pena luchar.