MMag. Andrea Urban

Literaturbegegnung im Spiegel von Kompetenzorientierung und Standardisierung: didaktische Grundsatzüberlegungen und praktische Umsetzung im Italienischunterricht

DISSERTATION

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktorin der Philosophie

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

Fakultät für Kulturwissenschaften

Erstgutachter
Em. Univ.-Prof. Mag. Dr. Helmut Meter
Institut für Romanistik
Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

Zweitgutachter
Univ.-Prof. Dr. Susanne Friede
Institut für Romanistik
Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

Oberdorf, März 2015

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere an Eides statt, dass ich

- die eingereichte wissenschaftliche Arbeit selbstständig verfasst und andere als die angegebenen Hilfsmittel nicht benutzt habe;
- die während des Arbeitsvorganges von dritter Seite erfahrene Unterstützung, einschließlich signifikanter Betreuungshinweise, vollständig offengelegt habe;
- die Inhalte, die ich aus Werken Dritter oder eigenen Werken wortwörtlich oder sinngemäß übernommen habe, in geeigneter Form gekennzeichnet und den Ursprung der Information durch möglichst exakte Quellenangaben (z.B. in Fußnoten) ersichtlich gemacht habe;
- die Arbeit bisher weder im Inland noch im Ausland einer Prüfungsbehörde vorgelegt habe und dass
- die zur Plagiatskontrolle eingereichte digitale Version der Arbeit mit der gedruckten Version übereinstimmt.

Ich bin mir bewusst, dass eine tatsachenwidrige Erklärung rechtliche Folgen haben wird.

_____ _____

(Unterschrift) (Ort, Datum)

Inhaltsverzeichnis

Eidesstattliche Erklärung 2
Inhaltsverzeichnis 3
Vorwort 6

1. Einleitung 8

2. Schulsysteme im Wandel – Kompetenzorientierung als neues Schlagwort 16
2.1 Neue Grundlagen im Fremdsprachenunterricht 19
2.1.1 Der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GERS) 19
2.1.2 ‚Reformierte' Lehrpläne 23
2.1.2.1 Österreich 24
2.1.2.2 Deutschland 29
2.2 Bildungsstandards und standardisierte Reifeprüfung 64
2.2.1 Lage in Österreich 65
2.2.1.1 Begriffsdefinition und Grundlagen 65
2.2.1.2 Aufbau der österreichischen Bildungsstandards 69
2.2.1.3 Standardisierte Reife- und Diplomprüfung 75
2.2.2 Lage in Deutschland 78
2.2.2.1 Begriffsdefinition und Grundlagen 78
2.2.2.2 Aufbau der deutschen Bildungsstandards 82
2.2.2.3 Abiturprüfung in Deutschland 91
2.3 Problemaufriss und Forschungsfragen 94

3. Forschungsstand: Aktuelle literaturdidaktische Tendenzen 109
3.1 Literaturdidaktische Tendenzen in der Fachdidaktik Italienisch des deutschsprachigen Raums 109
3.2 Literaturdidaktische Tendenzen im italienischen Raum 122
3.3 Anbindung des Vorhabens an aktuelle fremdsprachendidaktische Diskurse 130

4. Literatur und kompetenzorientierter Italienischunterricht 133

4.1 Warum Literatur im kompetenzorientierten Italienischunterricht? 133

4.1.1 Arbeit mit Literatur als Beitrag zu den Bildungszielen 135

4.1.2 Arbeit mit Literatur als Beitrag zu den Lernzielen 138

4.2 Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik als Brücke zur Kompetenzorientierung 142

4.2.1 Prinzipien der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik 145

4.2.2 Vereinbarkeit der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik mit dem Konzept der Kompetenzorientierung 153

4.3 Methodik literarischer Textarbeit im kompetenzorientierten Italienischunterricht 166

4.3.1 Aktuelle methodische Verfahren im Fremdsprachenunterricht 167

4.3.2 Methodische Grundlage eines Phasenmodells 175

4.3.3 Grundlagen der Handlungs- und Produktionsorientierung 179

4.3.3.1 Rezeptionsästhetik nach Iser und Jauß 180

4.3.3.2 Rezeptionsästhetik als Grundlage der Handlungs- und Produktionsorientierung 183

4.3.3.3 Vorläufer-Konzepte aus der Deutschdidaktik: Günter Waldmann und Gerhard Haas 186

4.3.4 Handlungs- und Produktionsorientierung im Fremdsprachenunterricht 195

4.3.5 Kritik an der Handlungs- und Produktionsorientierung 197

5. Ein Modell literarischer Textarbeit für den Italienischunterricht 200

5.1 Bestehende Modelle für den Fremdsprachenunterricht 201

5.2 Lesen in der Fremdsprache und literarisches Lesen 207

5.3 Ein 5-Phasenmodell für die Arbeit mit Literatur im Italienischunterricht 214

6. Evaluation des 5-Phasenmodells in der Praxis 231

6.1 Warum eine Erprobung in der Praxis? 231

6.2 Erkenntnisinteresse der Untersuchung 233

6.3 Qualitative vs. quantitative Forschung 237

6.4 Design der Untersuchung 244

6.4.1 Datenerhebung 246

6.4.1.1 Leitfadeninterviews 246

6.4.1.2 Forschungstagebuch 252

6.4.2 Datenauswertung mit qualitativer Inhaltsanalyse 257
6.4.3 Beschreibung der Untersuchungsteilnehmer und des Kontextes 262
6.4.4 Ablauf der Evaluationsuntersuchung 266
6.5 Ergebnisse der Evaluation und Modifikationsvorschläge 268
6.5.1 Auswertung der Leitfadeninterviews 268
6.5.2 Auswertung der Forschungstagebücher 284
6.5.3 Modifikationsvorschläge 298

7. Fazit und Ausblick 303

Literaturverzeichnis 310
Tabellenverzeichnis 348
Abbildungsverzeichnis 349
Abkürzungsverzeichnis 350
Anhang 351

Vorwort

Die Arbeit an einer Dissertation gleicht in mancher Hinsicht einer Reise: Man verspürt den Wunsch, etwas Neues kennenzulernen, neue Erfahrungen zu machen und sucht nach einem Reiseziel, dessen Sehenswürdigkeiten es wert sind, erkundet zu werden. Hat man ein solches gefunden, beginnen die akribischen Reisevorbereitungen. Man sammelt Informationen unterschiedlichster Art und versucht sich auf diese Weise ein Bild des noch unbekannten Ortes zu machen. Diese Arbeit im Vorfeld ist ungemein wichtig, jedoch kein Garant dafür, dass die Reise nach Plan verläuft und man das ersehnte Ziel ohne größere Schwierigkeiten erreicht. So verliert man nicht selten aufgrund der vielen neuen Eindrücke, die man da und dort gewinnt, die Orientierung und ist dazu gezwungen, Umwege zu machen, welche die ursprünglich geplante Reiseroute gar nicht vorsah.

Ich habe nach mehreren Jahren Arbeit mein ‚Ziel' erreicht und möchte mich an dieser Stelle bei all jenen Menschen bedanken, die mich auf dieser anstrengenden, aber dennoch bereichernden Reise begleitet und auf die unterschiedlichste Weise unterstützt haben:

- Ein besonderer Dank gilt meinen Betreuern Em. Univ.-Prof. Mag. Dr. Helmut Meter und Univ.-Prof. Dr. Susanne Friede. Die zahlreichen fachlichen Ratschläge und Diskussionen eröffneten mir immer wieder neue Sichtweisen auf die von mir gestellten Forschungsfragen und trugen so wesentlich zur Fertigstellung meiner Arbeit bei.

- Bedanken möchte ich mich auch bei Ao. Univ.-Prof. i.R. Dr. Walter N. Mair, der stets ein offenes Ohr für meine wissenschaftlichen Sorgen und Ängste hatte und mir auch in fachlichen Fragen mit Rat und Tat zur Seite stand.

- Bei Mag. Christine Lamprecht und Mag. Daniel Strassnig möchte ich mich vor allem für zwei Dinge bedanken: einerseits für die technische Unterstützung, ohne die ich meine empirische Studie nie zufriedenstellend durchführen hätte können, und andererseits für die vielen aufmunternden Worte, die mir dabei

halfen, in schwierigen, beinahe aussichtslosen Situationen einen kühlen Kopf zu bewahren.

- Für die sorgfältige und rasche Korrektur meiner Arbeit danke ich Mag. Gabriele Isak-Schildberger, die sich trotz vieler anderer Verpflichtungen dazu bereit erklärt hat, anfallende Korrekturarbeiten zu übernehmen.

- Ein großes Dankeschön geht schließlich an meine Eltern, die nicht unwesentlich an meinen persönlichen Erfolgen beteiligt sind. Nur dank ihrer Hilfe konnte ich meine Vorhaben verwirklichen und die gesetzten Ziele erreichen.

1. Einleitung

Die schlechten Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie PISA 2000 lösten in Deutschland und Österreich große bildungspolitische Diskussionen[1] aus und hatten einen Paradigmenwechsel zur Folge: Während in der Vergangenheit der Input, das heißt der zu vermittelnde Stoff, in Form von Richtlinien und Lehrplänen Grundlage des Unterrichts war, steht nun der Output, also die zu erbringenden Lernergebnisse bzw. „die zu erwartenden Endkompetenzen"[2], im Mittelpunkt.

Diese Neuorientierung macht auch vor dem schulischen Fremdsprachenunterricht nicht Halt. Neben neuen kompetenzorientierten Lehrplänen, die an den Kompetenzniveaus des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GERS) ausgerichtet sind, wurde sowohl in Deutschland als auch in Österreich die Einführung von Bildungsstandards beschlossen, deren Erreichen in regelmäßigen Abständen überprüft werden soll. Bezeichnend ist, dass sich diese nicht an lexikalischen und grammatikalischen Inhalten und deren Progression orientieren, sondern angeben, welche Kompetenzen Schüler[3] am Ende eines Jahrganges oder mit Abschluss des schulischen Bildungsweges erreicht haben sollen. Die österreichischen Bildungsstandards für die Fremdsprache Englisch beschreiben in diesem Sinne, „welche wesentlichen Alltagssituationen Lernende am Ende der 8. […] Schulstufe ohne gezielte Vorbereitung bewältigen können sollen, und präzisieren die sprachliche, sprachstrategische und pragmatische Komplexität dieser Sprachanlässe."[4] Die deutschen Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für den Hauptschulabschluss sehen im „Aufbau kommunikativer und interkultureller Kompetenzen" sowie der Ausbildung

[1] Vgl. BMBF (Hg.): „Bildungsforschung Band 1 – Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards", http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (05.02.2012), S.11-14 und BIFIE (Hg.): *Bildungsstandards in Österreich. Überprüfung und Rückmeldung*. Zweite aktualisierte Auflage. Salzburg: 2011, S. 8.

[2] Leupold, Eynar: *Miniglossar Fremdsprachenunterricht*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer 2009, S. 40.

[3] Um eine bessere Lesbarkeit des Textes zu gewährleisten, wird in der vorliegenden Arbeit lediglich die maskuline Form von Personenbezeichnungen und Pronomina verwendet. Gemeint sind selbstverständlich Personen beiderlei Geschlechts, eine Wertung ist damit nicht verbunden. Werden die Bezeichnungen ‚Lehrerin', ‚Schülerin', ‚Fremdsprachenlernerin' etc. verwendet, ist von bestimmten Personen die Rede.

[4] BIFIE/ÖSZ (Hg.): *Praxishandbuch. Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe. Praxisreihe 4*. Dritte, überarbeitete Auflage. Graz: Leykam 2011, S. 5.

„interkulturelle[r] Handlungsfähigkeit“[5] die Hauptaufgabe des Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe I.

Um kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht auch in der Sekundarstufe II zu verankern, wurden in Deutschland im Oktober 2012 Bildungsstandards für Englisch und Französisch als fortgeführte Fremdsprache erlassen, die an die Konzeption der Standards für die Sekundarstufe I anknüpfen. Ein grundlegendes Ziel des Fremdsprachenunterrichts in der Oberstufe ist demnach die Ausbildung der „Befähigung zum mündlichen und schriftlichen Diskurs“,[6] wobei „der funktionalen kommunikativen Kompetenz […] ein zentraler Stellenwert“[7] eingeräumt wird. In Österreich wurde im Vergleich dazu die Einführung einer standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung beschlossen, welche im Bereich der lebenden Fremdsprachen das Ziel verfolgt, jene Kompetenzen zu testen, mit welchen die Lernenden „elementare kommunikative Anforderungen des gesellschaftlichen und beruflichen Lebens in der jeweiligen Fremdsprache erfüllen können.“[8]

Diese starke Ausrichtung auf zu erwerbende Kompetenzen, die den Fremdsprachenunterricht aufgrund der Outputorientierung kennzeichnet, wird von Fremdsprachendidaktikern seit Jahren äußerst kritisch wahrgenommen. Andrea Rössler ist etwa der Auffassung, dass Kompetenzorientierung den Begriff des Wissens „obsolet und anrüchig“[9] gemacht habe. Sie untermauert ihre Behauptung anhand einer Analyse unterschiedlicher kompetenzorientierter Lehrpläne für den Französisch- und Spanischunterricht. Diese würden in Form von detaillierten Abschlussstandards zu erreichende sprachliche Fertigkeiten festlegen, jedoch kaum Angaben zur inhaltlichen und thematischen Gestaltung des Unterrichts machen. Soziokulturelle Themen mit Bezug zum Zielsprachenland würden eine untergeordnete Rolle spielen und zugunsten allgemeiner Inhalte in den Hintergrund gedrängt, was Rössler auf den Einfluss des GERS und seine eher pragmatische Auffassung von Fremdsprachenlernen

[5] KMK (Hg.): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss*. München/Neuwied: Luchterhand 2004, S. 6.

[6] KMK (Hg.): „Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die allgemeine Hochschulreife“, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf (01.07.2013), S. 9.

[7] Vgl. ebd. S. 12.

[8] BIFIE: „Lebende Fremdsprachen“, https://www.bifie.at/node/78 (07.02.2015).

[9] Rössler, Andrea: „Standards ohne Stoff? Anmerkungen zum Verschwinden bildungsrelevanter Inhalte aus den curricularen Vorgaben für den Französisch- und Spanischunterricht“, in: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 46 (2007), S. 4.

zurückführt.[10] Die Zukunft des Fremdsprachenunterrichts manifestiert sich für sie im *teaching to the test*:

> Es steht zu befürchten, dass der moderne Fremdsprachenunterricht durch die Standardorientierung der neuen curricularen Vorgaben eine ‚Testitis' zu gewärtigen hat, die in einem bisher nicht gekannten Ausmaß zur isolierten Einübung und Überprüfung von Fertigkeiten führt.[11]

Neben den Lehrplänen geraten auch die Bildungsstandards immer wieder ins Kreuzfeuer der Kritik. Wolfgang Zydatiß beispielsweise kritisiert die mit ihnen einhergehende pragmatisch-utilitaristische Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts, die bildungsrelevante Inhalte an den Rand drängt. Vor allem die Beispielaufgaben würden dies eindrucksvoll zur Schau stellen: „Die Themen der Texte in den Standards sind ‚generisch', austauschbar und ‚dekontextualisiert', was ihre geographischen, historischen, sozialen und gesellschaftlichen Koordinaten betrifft."[12] Laut Zydatiß wird der Fremdsprachenunterricht aufgrund dieser „Entkulturalisierung der Inhalte"[13] zu rein sprachpraktischer Ausbildung, denn „indem einseitig elementare sprachliche Basisqualifikationen in den Vordergrund gerückt werden, vernachlässigt man die persönlichkeitsbildenden und kreativ-ästhetischen Dimensionen des Fremdsprachenlernens."[14] Ingeborg Christ übt ebenso Kritik an den Beispielaufgaben, welche die Kompetenzbeschreibungen veranschaulichen sollen. Sie ist der Ansicht, dass die Verknüpfung von Test- und Lernaufgaben in den Bildungsstandards zu eng sei. Mit den Aufgabentypen der Standards würden erworbene Kompetenzen überprüft, im Unterricht selbst kämen jedoch noch andere Formen zum Einsatz. Unterricht sei dem Postulat der schulischen Bildung verpflichtet und diese könne nicht mit überprüfbaren und messbaren Ergebnissen sowie den damit verbundenen Aufgabenformaten gleichgesetzt werden.[15]

Wie die Auseinandersetzung mit aktuellen fachdidaktischen Diskussionen zeigt, sind vor allem literarische Texte von dieser „Entkulturalisierung" inhaltlicher Vorgaben betroffen. Die Beiträger der *Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung*

---

[10] Vgl. ebd. S. 9-11.
[11] Ebd. S. 8.
[12] 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, Karl-Richard et al.: *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr 2005, S. 278.
[13] Zydatiß, Wolfgang: „Kompetenzen und Fremdsprachenlernen", in: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer 2010, S. 63.
[14] Ebd. S. 62.
[15] Vgl. Christ, Ingeborg: „Der Französischunterricht angesichts der ‚Bildungsstandards'", in: *Französisch heute* 38 (2007), H. 2, S. 188-191.

des Fremdsprachenunterrichts setzen sich mit der Sinnhaftigkeit von Standards und Outputorientierung auseinander und gehen mit Konzeption und Implementierung der von der deutschen Kultusministerkonferenz erarbeiteten Bildungsstandards hart ins Gericht. Eva Burwitz-Melzer kritisiert etwa, dass jene Inhalte, die Bildung eigentlich ausmachen, in den Bildungsstandards im Grunde ausgespart werden. Das Vorwort gehe zwar auf die Bedeutung literarischer und ästhetischer Aspekte von Themen ein, allerdings würden die Standards diesen Gedanken nicht wieder aufgreifen, weshalb es angemessener sei, von Sprachstandards zu sprechen.[16] Des Weiteren bemängelt sie die Aufgabenbeispiele der Bildungsstandards. Diese seien lediglich auf funktional kommunikative Kompetenzen ausgerichtet und würden zwar literarische Texte beinhalten, diese jedoch mit Sachtexten gleichsetzen, was zur Folge habe, dass „Texte mit hohem Fantasie- und Kreativitäts-Potenzial […] auf einfach überprüfbare Lückentextübungen“[17] reduziert würden.

Lothar Bredella vertritt ebenso die Meinung, dass es bei den Bildungsstandards lediglich um die Überprüfung sprachlicher Fertigkeiten, nicht aber um Bildung gehe. Die Fokussierung auf Outputorientierung und die damit verbundene landesweite Überprüfung der Schülerleistungen würden dafür sorgen, dass bestimmte Unterrichtsinhalte in den Vordergrund rücken, andere dagegen immer stärker marginalisiert werden. Die Folge sei eine *teaching to the test*-Situation, in der jene Inhalte, die für die Standardüberprüfung relevant sind, bevorzugt unterrichtet würden. Bredella plädiert dafür, Gegenstände, die das Selbst- und Weltverständnis des Lerners bereichern können, als wichtigen Teil des Fremdsprachenunterrichts zu betrachten. Zu diesen zählen seiner Auffassung nach auch literarische Texte.[18]

Die ‚Inhaltslosigkeit‘ der deutschen Bildungsstandards ist auch für Michael Legutke eines der größten Probleme. Welche Inhalte dazu geeignet sind, die geforderten Kompetenzen auszubilden, bleibe unklar. Legutke zufolge sind es aber gerade die zugrunde liegenden Inhalte, welche in den Lernenden Neugier oder Fantasie auslösen und sie zu Operationen und Handlungen veranlassen. Wie viele andere fordert auch er

[16] Vgl. Burwitz-Melzer, Eva: „Bildungsstandards auf dem Prüfstand“, in: Bausch, Karl-Richard et al.: *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr 2005, S. 57-65.
[17] Ebd. S. 65.
[18] Bredella, Lothar: „Bildungsstandards, Kerncurricula und bildungsrelevante Gegenstände“, in: Bausch, Karl-Richard et al.: *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr 2005, S. 47-54.

den Einbezug von kreativen und ästhetischen Inhalten, da sie wesentliche Bildungsmomente seien.[19]

Die hier nur angedeuteten seit Jahren schwellenden Diskussionen rund um Kompetenz- und Outputorientierung, die Konzeption von Bildungsstandards sowie die Bedeutung von Literatur für den Fremdsprachenunterricht sind auch heute noch aktuell. Nicht umsonst weisen Andreas Bonnet und Stephan Breidbach mehr als zehn Jahre nach der Einführung der ersten Bildungsstandards fachdidaktischer Forschung noch immer die Aufgabe zu, das Paradigma der Kompetenzorientierung kritisch zu beleuchten und etwaige Konsequenzen vor allem für literarisch-ästhetische Bildung aufzuzeigen. In diesem Sinne machen sie darauf aufmerksam,

> dass die elementaren Probleme, welche die Rede von Kompetenzorientierung für einen an Bildungsprozessen der Lernenden interessierten Fremdsprachenunterricht in forschungspragmatischer, bildungspolitischer und bildungstheoretischer Hinsicht aufwirft, gegenwärtig (noch?) nicht als gelöst oder auch nur entschärft betrachtet werden können. Vielmehr scheint es uns nach wie vor die Aufgabe der fachdidaktischen Diskussionen, die Implikationen der Rede von Kompetenzorientierung auszubuchstabieren und ihre Folgen abzuschätzen.[20]

Auffallend ist, dass die von Bonnet und Breidbach geforderte Auseinandersetzung mit Kompetenzorientierung besonders innerhalb der fachdidaktischen Diskurse der Unterrichtsfächer Englisch und Französisch stattfindet. Dies ist darauf zurückzuführen, dass sowohl in Deutschland als auch in Österreich bis dato ausschließlich Bildungsstandards für die Fremdsprachen Englisch und Französisch eingeführt wurden. Als neue Steuerungsinstrumente sind sie in beiden Fächern bereits zur Gänze implementiert, und ihre Wirksamkeit wird im schulischen Fremdsprachenunterricht durch Vergleichsarbeiten in Deutschland bzw. Standardüberprüfungen in Österreich einer regelmäßigen Kontrolle unterzogen. Aus diesem Grund nehmen die Fachdidaktiken Englisch und Französisch verstärkt die Aufgabe wahr, sich mit den Folgen der Outputorientierung für das Fremdsprachenlernen auseinanderzusetzen und auf kritische Momente der praktischen Umsetzung, wie sie etwa bei der Arbeit mit Literatur festzustellen sind, aufmerksam zu machen.

Obwohl das Konzept der Kompetenz- und Outputorientierung auch jene Fächer tangiert, für welche noch keine Standards existieren, werden die aktuellen im Bildungssystem

---

[19] Vgl. Legutke, Michael K.: „Innovationen durch Bildungsstandards?“, in: Bausch, Karl-Richard et al.: *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr 2005, S. 173-174.

[20] Bonnet, Andreas/Breidbach, Stephan: „Blut ist im Schuh: Wie gut kleidet der Kompetenzbegriff die literarisch-ästhetische Bildung beim Tanz auf dem Hofball der Standardisierung?“, in: Grünewald, Andreas/Plikat, Jochen/Wieland, Katherina (Hg.): *Bildung – Kompetenz – Literalität. Fremdspachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch*. Seelze: Kallmeyer Klett 2013, S. 34.

stattfindenden Veränderungen sowie deren Folgen für andere schulische Fremdsprachen nur wenig diskutiert. Dies gilt beispielsweise auch für den Fremdsprachenunterricht Italienisch. Dieser ist aufgrund der Einführung kompetenzorientierter Lehrpläne und Abschlussprüfungen seit Längerem von den Neuerungen betroffen, sieht sich jedoch noch mit zahlreichen ungeklärten Fragen konfrontiert: Was geben österreichische und deutsche Lehrpläne und andere für den Italienischunterricht relevante bildungspolitische Dokumente an Inhalten vor? Wie verhält sich die Fachdidaktik des Italienischen zur Forderung nach Kompetenzorientierung und Standardisierung im Fremdsprachenunterricht? Welche Rolle spielt Literatur im gegenwärtigen Italienischunterricht?

Die vorliegende Abhandlung versucht ausgehend von den hier formulierten Fragen und der damit verbundenen Forschungslücke zu erörtern, welche Bedeutung literarischen Texten bzw. literarischer Textarbeit im Kontext von Kompetenz- und Standardorientierung im Italienischunterricht zugewiesen wird. Da eine umfassende inhaltliche Auseinandersetzung mit bildungspolitischen Vorgaben für den Italienischunterricht noch fehlt, sollen zunächst Lehrpläne, Kompetenzbeschreibungen und andere im Moment gültige Dokumente hinsichtlich konkreter Angaben zum Thema ‚Literatur' untersucht werden. Auf Grundlage dieser Analyse werden Forschungsfragen formuliert, die unter Bezugnahme auf aktuelle literaturdidaktische Theorien beantwortet werden sollen. Den Abschluss der Untersuchung bildet eine qualitativ-empirische Studie, die das Ziel verfolgt, die theoretischen Ergebnisse der Arbeit in die Unterrichtspraxis zu überführen und zu evaluieren. Die einzelnen Abschnitte der Arbeit sind folgendermaßen aufgebaut:

Das 2. Kapitel widmet sich den unterschiedlichen bildungspolitischen Vorgaben des Italienischunterrichtes in Österreich und Deutschland. Untersucht werden neben sämtlichen Lehrplänen der GERS, die österreichischen Bildungsstandards für Englisch für die 8. Schulstufe, die deutschen *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss*, die *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss* sowie die *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. Da es für den Italienischunterricht noch keine Bildungsstandards gibt, werden auch die *Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Italienisch* (EPA) eingehender behandelt. Die Analyse der angeführten Dokumente soll zeigen, welche literarischen Texte (Textsorten, Autoren usw.) auf

welchen Niveaustufen zu behandeln sind bzw. behandelt werden können, welche Methodik dafür vorgesehen ist und welche Ziele damit verfolgt werden. Nach dieser Analyse werden Forschungsfragen formuliert, die problematische Aspekte literarischer Textarbeit, welche sich aus den Angaben der Dokumente ableiten lassen, aufgreifen.

Im 3. Kapitel der Arbeit werden die aktuellen literaturdidaktischen Tendenzen der Fachdidaktik des Italienischen nachgezeichnet. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf den unterschiedlichen Forschungsschwerpunkten des deutschsprachigen Raumes sowie den literaturdidaktischen Positionen der italienischen Fachdidaktik in Italien. Mit diesem Überblick über den gegenwärtigen Forschungsstand werden zwei Ziele verfolgt: Einerseits soll aufgezeigt werden, welche Überlegungen bereits angestellt wurden, um Kompetenzorientierung und Literaturarbeit im Italienischunterricht zu verbinden. Andererseits sollen auf diese Weise mögliche Anknüpfungspunkte für die in Kapitel 2 gestellten Forschungsfragen gefunden werden.

Kapitel 4 zeigt zunächst auf, welchen Beitrag zum Erreichen der Bildungs- und Lernziele die Arbeit mit literarischen Texten im kompetenzorientierten Italienischunterricht leisten kann. Davon ausgehend werden Überlegungen dazu angestellt, welche der aktuellen literaturdidaktischen Ausrichtungen mit den didaktischen Prinzipien eines kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts vereinbar sind. Anhand einer rezeptionsästhetisch ausgerichteten Literaturdidaktik wird aufgezeigt, wo es Möglichkeiten gibt, Literaturarbeit und die Forderung nach Kompetenzorientierung zu verbinden. Der Abgleich unterschiedlicher theoretischer Konzepte mündet in eine Auseinandersetzung mit der konkreten methodischen Umsetzung im Unterricht. Erörtert wird, welche methodischen Herangehensweisen bei der Arbeit an literarischen Texten aktuell besonders häufig zum Einsatz kommen und wo ihre Vor- bzw. Nachteile liegen. Auch in diesem Abschnitt wird ein Bezug zu Grundsätzen einer kompetenzorientierten Unterrichtsgestaltung hergestellt.

Im ersten Teil des 5. Kapitels werden unterschiedliche Modelle literarischer Textarbeit für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht vorgestellt und auf ihre Brauchbarkeit hin untersucht. Die in Kapitel 4 entwickelten Ideen zur Vereinbarkeit von Literatur und Kompetenzorientierung werden anschließend unter Berücksichtigung der an bestehenden Modellen geäußerten Kritik in ein neues Phasenmodell überführt. Dessen wesentlicher Bezugspunkt sind die Besonderheiten des Lektüreprozesses in der Fremdsprache sowie die Eigenheiten literarischen Lesens.

Das 6. Kapitel der Arbeit dokumentiert die qualitativ-empirische Studie, welche im Anschluss an die Entwicklung des Phasenmodells durchgeführt wurde und die Funktion hatte, dieses in realen Unterrichtssituationen zu evaluieren. Nach einer Auseinandersetzung mit den Grundlagen qualitativer und quantitativer Forschung wird das Untersuchungsdesign präsentiert, wobei die Erläuterung der verwendeten Datenerhebungsinstrumente (Leitfadeninterviews und Forschungstagebücher) sowie der eingesetzten Auswertungsmethode im Mittelpunkt steht. Die darauf folgende Beschreibung der Eigenschaften der Untersuchungsteilnehmer und des jeweiligen schulischen Umfeldes soll verdeutlichen, unter welchen Bedingungen die Evaluation in der Praxis durchgeführt wurde. Gegen Ende des Kapitels werden die Ergebnisse der Interviewauswertung zur aktuellen Situation im Italienischunterricht sowie die in den Forschungstagebüchern verzeichneten Rückmeldungen zum Phasenmodell vorgestellt.

Der letzte Abschnitt des Dissertationsprojektes versucht die Ergebnisse der empirischen Studie mit den theoretischen Überlegungen der vorangegangenen Abschnitte abzugleichen und zu bewerten. Abschließend soll erörtert werden, welche Forschungsdesiderata sich für die fachdidaktische Forschung im Bereich des Italienischunterrichts aus der vorliegenden Arbeit ableiten lassen.

2. Schulsysteme im Wandel – Kompetenzorientierung als neues Schlagwort

Die Idee der Kompetenzorientierung hat die Umstrukturierungen im Schulsystem der letzten Jahre besonders stark geprägt. Sie hält die einzelnen Schulfächer dazu an, über ihre Zielsetzungen nachzudenken und festzulegen, was im jeweiligen Fach an Können erreicht werden muss, um vom Erwerb der Basisqualifikationen sprechen zu können. Kompetenzorientierung ist eng mit dem Begriff der Kompetenz verbunden. Im Bildungswesen wird ein Kompetenzbegriff vertreten, der Kompetenzen als „mehrfach dimensionierte Bereitschaften eines Menschen (Dispositionen) [versteht], die gleichermaßen Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Erfahrungen, Einstellungen, Motivation, Absicht, Können, Handeln und soziale Aspekte umfassen."[21] Diese Dispositionen werden über längere Zeit hinweg aufgebaut und können nicht antrainiert oder durch die kurzfristige Aneignung von Faktenwissen erworben werden. Sie erlauben dem Menschen, verschiedenste Situationen – im Falle des Fremdsprachenunterrichts handelt es sich um Kommunikationssituationen – zu bewältigen. Wie sich zeigt, impliziert der Einsatz von Kompetenzen auch die Fähigkeit Probleme zu lösen: Um das ‚Problem' der gegebenen Kommunikationssituation bewältigen zu können, muss der Lernende einerseits bestimmte Kompetenzen besitzen, andererseits auch die Bereitschaft sowie die Fähigkeit haben, diese für die Lösung der gestellten Aufgaben einzusetzen.[22]

Kompetenzorientierter Unterricht verfolgt demzufolge das Ziel, Wissen nachhaltig und flexibel verfügbar zu machen. Auf diese Weise sollen jene Fertigkeiten ausgebildet werden, die für den Wissenserwerb an weiterführenden Bildungseinrichtungen notwendig sind und lebenslanges Lernen ermöglichen.[23] Für den kompetenzorientierten schulischen Fremdsprachenunterricht der Gegenwart bedeutet dies eine Vermittlung von

[21] Zydatiß, „Kompetenzen und Fremdsprachenlernen", S. 59.
[22] Vgl. ebd. S. 59-63.
[23] Vgl. BIFIE (Hg.): *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis*. Graz: Leykam 2012, S. 12-13.

„permanent verfügbare[n], jederzeit abrufbare[n] sprachliche[n] Kompetenzen“,[24] die in unterschiedlichsten Situationen einsetzbar sind und dazu befähigen, in Kommunikationssituationen erfolgreich zu sein. Es geht also nicht mehr darum, inhaltliches oder thematisches Wissen aus den Bereichen Lexik und Grammatik zu vermitteln, das nur kurzfristig erworben und womöglich nach einer Leistungsüberprüfung wieder vergessen wird.[25]

Mit dem Postulat der Kompetenzorientierung rückt die aktive Teilnahme an kommunikativen Situationen und Ereignissen in den Mittelpunkt des modernen Fremdsprachenunterrichts. Hauptaufgabe ist es nun, die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen zu fördern und die Schüler mit jenem sprachlichen ‚Werkzeug’ auszustatten, das ihnen eine erfolgreiche Kommunikation in der Fremdsprache ermöglicht. Grammatikalische Strukturen sind also noch immer von grundlegender Bedeutung, allerdings müssen sie im Kontext sinnvoller Redeabsichten präsentiert und mit einem konkreten kommunikativen Ziel verbunden werden. Selbiges gilt für Kenntnisse im Bereich der Lexik: Die Lerner sollen keine unzusammenhängenden Listen auswendig lernen, sondern thematisch sinnvoll geordnete Wortfelder.[26]

Natürlich ändert sich in diesem Zusammenhang auch die Rolle des Fremdsprachenlehrers: Früher bestand seine Aufgabe vornehmlich darin, grammatikalisches und lexikalisches Wissen anhand konkreter Informationen und Themenbereiche, die mit dem zielsprachlichen Land in Verbindung standen, zu vermitteln. Auf diese Weise sollten sich die Lernenden nicht nur Sprachwissen aneignen, sondern auch die Fähigkeit erlangen, in der Fremdsprache zu sprechen. Die Arbeit mit Themenbereichen, die den Schülern die Gegebenheiten des Zielsprachenlandes näherbringen sollen, hat sich geändert: Es genügt nicht mehr, Zahlen oder Stichwörter auswendig zu lernen und in einer Prüfungssituation fehlerfrei wiederzugeben. Schüler müssen in der Lage dazu sein, fremdsprachliche Beiträge in schriftlicher wie mündlicher Form selbstständig zu produzieren und Sprachhandlungen in Gang zu setzen.[27] Da selbstständige Produktion in der Fremdsprache vermehrt zu Verstößen gegen die sprachliche Korrektheit führen kann, macht der kompetenzorientierte Fremdsprachenunterricht einen neuen Umgang mit Fehlern notwendig. Während der traditionelle Unterricht Fehler ahndet, begreift der

[24] Ebd. S. 70.
[25] Vgl. ebd.
[26] Vgl. ebd. S. 71.
[27] Vgl. ebd. S. 72.

kompetenzorientierte Ansatz sprachliche Fehler im Sinne des ‚Risktaking' als grundlegende Voraussetzung für einen sukzessiven Kompetenzaufbau. Nur wer es wagt, neue sprachliche Strukturen zu verwenden, und dazu bereit ist, auch Fehler in Kauf zu nehmen, kann seine Kommunikationsfähigkeit ausbauen.[28]

Kompetenzorientierter Unterricht will also Wissen und Können verbinden und langfristig verfügbar machen. In der Unterrichtspraxis müssen laut BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens) folgende Kriterien erfüllt sein, damit dieses Ziel erreicht werden kann:

- **Outputorientierung**: Lehrziele werden in Form von Lernergebnissen formuliert und zeigen den Schülern, was genau sie können müssen.
- **Nachhaltigkeit**: Die Unterrichtseinheiten sind so konzipiert, dass Wissen auf unterschiedlichsten Ebenen vernetzt wird und die ablaufenden Lern- sowie Lehrprozesse logisch strukturiert sind. Die von den Schülern zu erwerbenden Kompetenzen werden in verschiedenen Kontexten geübt und zur Festigung immer wieder aufgegriffen bzw. in neueren, teilweise komplexeren Zusammenhängen behandelt.
- **Anwendungsorientierung**: Die Vermittlung von Können und Wissen ist so organisiert, dass die erworbenen Kompetenzen in zahlreichen authentischen Kommunikationssituationen eingesetzt werden können.
- **Problemlösungsorientierung**: Kompetenzorientierter Unterricht unterstützt die Schüler dabei, eigene Problemlösungsstrategien und individuelle Ansätze für die Erarbeitung des Lernstoffes zu entwickeln.
- **Schülerzentrierung**: Die Schüler haben genügend Zeit, selbstständig zu arbeiten und werden im Unterricht mit Methoden und Strategien vertraut gemacht, die ihnen dabei helfen können, Wissen und Kompetenzen eigenständig zu erwerben.
- **Differenzierung**: Um der innerhalb einer Lernergruppe herrschenden Leistungsheterogenität gerecht zu werden, stellen Lehrer im kompetenzorientierten Unterricht vielfältige Lernangebote auf verschiedenen Lernniveaus zur Verfügung.
- **Transparenz bei Leistungserwartungen**: Die Leistungserwartungen im kompetenzorientierten Unterricht sind transparent formuliert. Bei der

[28] Vgl. ebd. S. 69.

Leistungsbeurteilung kommen auch Formen wie Portfolioarbeiten oder Lerntagebücher zum Einsatz.[29]

Ein Unterricht, der lediglich daran interessiert ist, Wissen in Form von Faktenwissen weiterzugeben und zu gegebener Zeit abzuprüfen, wird den oben genannten Kriterien natürlich in keiner Weise gerecht. Kompetenzorientierter Unterricht baut Wissen systematisch auf und gibt den Schülern die Möglichkeit, das erworbene Wissen selbstständig zu erweitern und bei der Lösung von Aufgaben anzuwenden. Deshalb spricht auch die deutsche KMK (Kultusministerkonferenz) im Zusammenhang mit Kompetenzorientierung von einem Unterricht, „der dafür Sorge trägt, dass der Aufbau von Wissen in systematischer Weise mit der Möglichkeit verknüpft wird, Wissen selbsttätig anzuwenden […].“[30] Im schulischen Bereich zeigen sich diese konzeptionellen Veränderungen auch darin, dass dem Fremdsprachenunterricht neue Auffassungen vom fremdsprachlichen Lehren und Lernen zugrunde gelegt wurden: So haben sich nach und nach die Vorgaben des GERS etabliert, die in den letzten Jahren insbesondere in neue Lehrpläne, aber auch in Vorgaben wie Bildungsstandards Eingang gefunden haben.

2.1 Neue Grundlagen im Fremdsprachenunterricht

2.1.1 Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS)

Aufgrund der unterschiedlichen Bildungssysteme in Europa war es seit jeher schwierig, die Fremdsprachenkompetenzen von Schülern anhand von Zeugnisnoten zu beurteilen bzw. einzuschätzen. Im Jahr 1991 fand in Rüschlikon in der Schweiz ein Symposium zum Thema *Transparenz und Kohärenz im Sprachenlernen in Europa: Ziele, Evaluation, Zertifizierung* statt, das sich darum bemühte, Lösungsansätze für dieses Problem zu finden. Man begann nach Maßstäben zu suchen, die eine vergleichbare Beschreibung von Fremdsprachenkenntnissen ermöglichten. Auf diese Weise wurde ein

[29] Vgl. BIFIE: „Standardisierte Reife- und Diplomprüfung“, https://www.bifie.at/node/156 (23.07.2012).
[30] KMK (Hg.): *Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung*. Bonn/Berlin: KMK 2010, S. 9.

Forschungsprojekt ins Leben gerufen, das auf Grundlage linguistischer, soziolinguistischer und pragmatischer Überlegungen Kriterien für das Fremdsprachenlernen auf verschiedenen Stufen und in verschiedenen Bereichen aufstellte und diese in einen einheitlichen Bezugsrahmen einbettete. Im Jahre 2001 wurde die verbindliche Fassung des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen*, der aus diesem Projekt hervorging, vom Europarat veröffentlicht. Zu verstehen ist der GERS als „Beschreibungsmodell funktionaler fremdsprachlicher Zielsetzungen und Kompetenzen."[31] Mit der Formulierung von Zielen und Spracherwerbsstrategien richtet er sich nicht nur an Lernende und Lehrende, sondern an alle, die sich im Bildungswesen mit dem Lernen von Sprachen befassen. Die Beschreibungen des GERS dienen zwar der Beurteilung von erworbenen Sprachkenntnissen, sehen sich aber auch als Grundlage für die Erstellung von Curricula, Unterrichtsmaterialien, Sprachkursen und Tests.[32]

Zweck des GERS ist es, durch die Vorgabe von Inhalten, Methoden und Zielen objektive Kriterien für die Beurteilung und Beschreibung von Fremdsprachenlernen zur Verfügung zu stellen. Er will in unterschiedlichen nationalen Kontexten erworbene Qualifikationen vergleichbar machen, die Transparenz von Kursniveaus sowie curricularen Vorgaben erhöhen und dabei helfen, „die Barrieren zu überwinden, die aus dem Unterschied zwischen den Bildungssystemen in Europa entstehen".[33] Der GERS ist handlungsorientiert ausgerichtet und versteht aus diesem Grund Menschen als sozial Interagierende. Sie gelten somit „als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche"[34]. Einem interkulturellen Ansatz folgend ist es dem GERS zufolge deshalb ebenso Aufgabe des Fremdsprachenlernens bzw. -unterrichts die Identität und die Persönlichkeit der lernenden Personen zu stärken und zu fördern. In seiner Konzeption versucht der GERS eine breite Palette an Kompetenzen und Sprachkenntnissen aufzunehmen und so detailliert wie möglich zu beschreiben.[35]

---

[31] Decke-Cornill, Helene/Küster, Lutz: *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr 2010, S. 146.
[32] Vgl. zur Entstehung des GERS ebd. S. 146-149.
[33] Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt 2001, S. 14.
[34] Ebd. S. 21.
[35] Vgl. ebd. S. 14-21.

Zu den grundlegenden Kompetenzen, die für die Sprachverwendung relevant sind, zählen zunächst kommunikative Sprechaktivitäten und Strategien[36], die in die Bereiche Produktion, Rezeption, Interaktion und Sprachmittlung unterteilt werden. Neben den genannten haben auch allgemeine (menschliche) Kompetenzen[37] eine große Bedeutung für die Kommunikationsfähigkeit von Sprachanwendern. Zu diesen zählen etwa:

- **Deklaratives Wissen/savoir**: Weltwissen, soziokulturelles Wissen, interkulturelles Bewusstsein
- **Fertigkeiten und prozedurales Wissen/savoir-faire**: praktische Fertigkeiten und interkulturelle Fertigkeiten
- **Persönlichkeitsbezogene Kompetenzen/savoir-être**: Einstellungen, Motivationen, Wertvorstellungen, Überzeugungen, kognitiver Stil, Persönlichkeitsfaktoren
- **Lernfähigkeit/savoir-apprendre**: Sprach- und Kommunikationsbewusstsein, allgemeines phonetisches Bewusstsein und phonetische Fertigkeit, Lerntechniken und heuristische Fertigkeiten

Wie sich zeigt, will der GERS kulturelle oder persönlichkeitsbildende Aspekte nicht außer Acht lassen. Er versucht den an ihn gestellten Anforderungen in allen Punkten gerecht zu werden und betont die Bedeutung jener Kompetenzen, die über bloße Sprachkenntnisse hinausgehen:

> Dabei sollte man bedenken, dass die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen auch andere Dimensionen umfasst als nur sprachliche im engeren Sinne (z. B. soziokulturelles Bewusstsein, Erfahrungen im Bereich Imagination, affektive Beziehungen, das Lernen zu lernen usw.).[38]

Um eine Kommunikationssituation zu bewältigen, setzen Sprachverwender nicht nur allgemeine, sondern auch spezifische kommunikative Sprachkompetenzen[39] ein, die aus linguistischen, soziolinguistischen sowie pragmatischen Kompetenzen bestehen und im GERS durch weitere Unterkategorien präzisiert werden.

Alle genannten Kompetenzbereiche[40] werden, sofern es möglich ist, in Form von Skalen oder Subskalen konkretisiert. Diese bestehen aus Deskriptoren, die als so genannte Kann-Beschreibungen formuliert sind und somit all das ins Auge fassen, was Lerner in

[36] Genauere Ausführungen finden sich in Kapitel 4 des GERS. Vgl. Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*, S. 51-103.
[37] Vgl. ebd. S. 103-109.
[38] Ebd. S. 19.
[39] Vgl. ebd. S. 109-130.
[40] Die Kompetenzbereiche sind in den meisten Fällen in weitere Unterkategorien unterteilt, auf die jedoch an dieser Stelle nicht genauer eingegangen werden kann, da eine umfassendere Darstellung des GERS den Rahmen des Kapitels sprengen würde.

einer Kommunikationssituation bereits umsetzen und zur Anwendung bringen können. Um feststellen zu können, welche Niveaustufe die Lernenden im jeweiligen Kompetenzbereich bereits erreicht haben, wurden sechs Referenzniveaus entwickelt, die drei Formen der Sprachverwendung zugeordnet werden können:[41]

Elementare Sprachverwendung	• A1	Breakthrough
	• A2	Waystage
Selbstständige Sprachverwendung	• B1	Threshold
	• B2	Vantage
Kompetente Sprachverwendung	• C1	Effective Operational Proficiency
	• C2	Mastery

Abb. 1: Referenzniveaus des GERS

Die Skalen der im GERS dargestellten Kompetenz sind so aufgebaut, dass die Deskriptoren jeweils einem bestimmten Referenzniveau zugeordnet sind. Auf diese Weise kann durch den Vergleich der Kenntnisse der Fremdsprachenlerner mit den Deskriptoren sofort beurteilt werden, welches Niveau bereits erreicht wurde.

Obwohl der GERS im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenlernen bereits fest verankert ist, wird er noch immer in den unterschiedlichsten Zusammenhängen heftig diskutiert. Die stark normierende Wirkung, die von ihm ausgeht, war ursprünglich nicht geplant. Vielen Benutzern, die im Bereich des Fremdsprachenunterrichts tätig sind, erscheint die im GERS verwendete Terminologie uneinheitlich und lückenhaft. Man wirft ihm des Weiteren eine zweckorientierte Vorstellung von Fremdsprachenkompetenz vor, die laut Kritikern insbesondere darin zu erkennen ist, dass kreative und literarische Verwendung von Sprache marginalisiert wird. Aus diesem Grund wird die Nutzung des GERS im schulischen Fremdsprachenunterricht immer wieder in Frage gestellt.[42]

Trotz so mancher Vorbehalte, die hier lediglich kurz angeschnitten wurden und an anderer Stelle noch Erwähnung finden sollen, stellt der GERS eines der einflussreichsten Dokumente im Bereich des Fremdsprachenlehrens und -lernens dar. In Österreich konnte sich der GERS innerhalb weniger Jahre als Grundlage für das

[41] Vgl. Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*, S. 32-39. Die Tabelle entspricht der schematischen Darstellung der Referenzniveaus auf S. 34.
[42] Vgl. Quetz, Jürgen: „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen“, in: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer Klett 2010, S. 45-49.

Fremdsprachenlernen und -lehren etablieren: Nicht nur die Lehrpläne der Sekundarstufe I und II sind an den Kompetenzbeschreibungen des GERS ausgerichtet, auch die Bildungsstandards für die erste lebende Fremdsprache sowie die Anforderungen der neuen standardisierten Reife- und Diplomprüfung im Fremdsprachenunterricht werden in Anlehnung an seine Vorgaben erstellt und definiert.[43] Auch in Deutschland spielt er eine herausragende Rolle bei bildungspolitischen Entscheidungen. So wurden beispielweise die in den Jahren 2003 und 2004 eingeführten nationalen Bildungsstandards für Fremdsprachen ebenso auf Grundlage des GERS konzipiert.

Inwiefern er seinen Einfluss in den einzelnen Bereichen der schulischen Realität tatsächlich geltend machen kann, versuchen die folgenden Kapitel zu zeigen. Von den aktuellen österreichischen und deutschen Lehrplänen sowie den Bildungsstandards ausgehend wird zunächst die Frage erörtert, welche Vorstellungen, Kompetenzbereiche und Termini dem GERS entnommen und in schulische Zusammenhänge übertragen wurden. Im Anschluss daran soll geklärt werden, welche Konsequenzen sich durch diese Übernahme für die Praxis des schulischen Fremdsprachenunterrichts, im Speziellen für das Italienische als zweite lebende Fremdsprache, ergeben. Die überwiegend deskriptiven Darstellungen der folgenden Kapitel verfolgen das Ziel, ein möglichst umfassendes und vollständiges Bild der gegenwärtigen Situation zu zeichnen. Diese genaue Betrachtung der herrschenden Gegebenheiten soll den im letzten Kapitel des ersten Abschnitts formulierten Forschungsfragen als Basis dienen und alle weiteren Diskussionen und Überlegungen, die im Laufe der Arbeit am Thema entstehen, begleiten.

2.1.2 ‚Reformierte' Lehrpläne

Die Beschreibung der Lehrpläne verfolgt das Ziel, den Einfluss der aktuellen Veränderungen im Bildungssystem auf die gegenwärtige Unterrichtspraxis in groben Zügen darzustellen. Es geht insbesondere darum, aufzuzeigen, wie sich die Anforderungen des GERS und der Kompetenzorientierung inhaltlich und konzeptionell in den Formulierungen der Lehrpläne widerspiegeln und welchen Einfluss sie auf die

[43] Vgl. Horak, Angela et al.: *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis. Bildungsstandards – für höchste Qualität an Österreichs Schulen*. *ÖSZ Praxisreihe 12*. Graz: ÖSZ 2010.

Unterrichtsgestaltung nehmen. Untersucht werden in erster Linie die Lehrpläne für den Unterrichtsgegenstand Italienisch, hier vor allem die Fachprofile sowie die Fachlehrpläne.[44] Diese enthalten neben Vorschlägen für die praktische Umsetzung vorwiegend Angaben zu den inhaltlichen bzw. stofflichen Ansprüchen des Italienischunterrichts und geben somit an, was in der konkreten Unterrichtspraxis vermittelt werden soll und welche Inhalte[45] die Schüler nachhaltig zu erwerben haben.
Aufgrund dessen werden in den nächsten Abschnitten nur jene Stellen der österreichischen und deutschen Lehrpläne genauer behandelt, die für die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts, sei es durch die Angabe konkreter Themen oder die Empfehlung bestimmter Unterrichtsformen, relevant sind.

2.1.2.1 Österreich

Italienischunterricht kann in Österreich an unterschiedlichen Schultypen besucht werden. Die österreichischen Gymnasien bieten verschiedene Formen des Italienischunterrichts[46] an: Als zweite lebende Fremdsprache wird Italienisch in der Regel ab der 5. Klasse des Gymnasiums, also ab der 9. Jahrgangsstufe, unterrichtet. Bis zum Abschluss durch die Maturaprüfung absolvieren die Schüler somit vier Jahre Fremdsprachenunterricht. Seit der Änderung des Schulorganisationsgesetzes im Jahr 2006 haben Gymnasien darüber hinaus die Möglichkeit, eine weitere (zweite) Fremdsprache ab der 3. Klasse, das heißt ab der 7. Jahrgangsstufe, anzubieten. Schüler, die diese Option wählen, beginnen infolgedessen zwei Jahre früher Italienisch zu lernen und kommen somit auf insgesamt sechs Jahre Unterricht. Des Weiteren wird Italienisch in der gymnasialen Oberstufe als Wahlpflichtfach angeboten. Das bedeutet, dass die Schüler in der 6. Klasse/10. Jahrgangsstufe mit dem Unterricht beginnen und Italienisch als dritte lebende Fremdsprache erlernen. Da an den österreichischen Gymnasien in der

[44] Sollte es in Einzelfällen notwendig sein, wird bei der Darstellung auch auf allgemeine Ausführungen der Lehrpläne zum Fremdsprachenunterricht zurückgegriffen.
[45] Der Begriff ist deshalb unter Anführungszeichen gesetzt, da in den einzelnen Lehrplänen unterschiedliche Termini dafür verwendet werden: In Hessen spricht man von Unterrichtsinhalten, im Saarland von Lerninhalten in Bayern von Inhalten und in Österreich von Lehrstoff. Alle Begrifflichkeiten bezeichnen ein und dasselbe, nämlich jene konkreten Inhalte, die in den Unterrichtsstunden behandelt und vermittelt werden sollen.
[46] Natürlich gelten diese Regelungen auch für andere Fremdsprachen, wie Französisch, Spanisch oder Slowenisch. Wie das Angebot der jeweiligen Schulen ausfällt, hängt stark von regionalen Einflüssen ab. Im Süden Österreichs etwa (Kärnten, Steiermark) sind Slowenisch und Italienisch die vorherrschenden zweiten Fremdsprachen. Im Westen und in den Ballungszentren wie Wien ist besonders Französisch als zweite lebende Fremdsprache beliebt.

Oberstufe Vertiefungsfächer für die Matura gewählt werden müssen, kommt es auch vor, dass Italienisch als Vertiefungsfach mit zwei zusätzlichen Unterrichtstunden in der 7. und 8. Klasse belegt wird. Diese Möglichkeit ist nur für jene Schüler gegeben, die Italienisch als zweite lebende Fremdsprache ab der 3. bzw. ab der 5. Klasse lernen.[47]

Der Lehrplan für die erste und zweite lebende Fremdsprache in der Sekundarstufe I sieht die Bildungs- und Lehraufgabe des Fremdsprachenunterrichts in der Ausbildung der kommunikativen Kompetenz, der Sozialkompetenz, der interkulturellen Kompetenz sowie der Vermittlung von Lernstrategien. Gefördert werden soll ein „wertorientiertes Denken und Handeln"[48] im Kontext unterschiedlichster Bildungsbereiche (zum Beispiel: Sprache und Kommunikation, Mensch und Gesellschaft, Natur und Technik etc.). Die didaktischen Grundsätze geben nähere Auskunft über die Organisation des Unterrichts: Der Erwerb kommunikativer Kompetenz stellt das oberste Lernziel dar. Zu beachten ist, dass alle Kompetenzbereiche in gleichem Ausmaß geübt werden sollen und Grammatik integrativ und in vielfältigen Situationen und Kontexten zu vermitteln ist. Um Individualisierung und Differenzierung im Unterricht zu gewährleisten, wird der Einsatz verschiedener Arbeitsformen und Methoden gefordert. In Anlehnung daran wird ebenso das Arbeiten mit kreativen Methoden, die unterschiedliche Sinne ansprechen und neue Zugänge zu Problemstellungen ermöglichen, propagiert. Auch der Einbezug von landes- und kulturkundlichen Themen wird befürwortet. Der letzte Abschnitt des Lehrplans widmet sich dem Lehrstoff und hält fest, welche „kommunikativen Teilkompetenzen, die Schüler von der 5. bis zur 8. Schulstufe erwerben sollen".[49] Das im Anschluss angeführte Kompetenzraster umfasst die Niveaus A1 bis B1 und gibt für jeden Kompetenzbereich (also Hören, Lesen, An Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängend Sprechen und Schreiben) in Form eines Deskriptors wieder, was die Lerner auf der jeweiligen Niveaustufe beherrschen müssen.[50] Für das erste und zweite Lernjahr der zweiten lebenden Fremdsprache wird folgender ‚Lehrstoff' festgelegt: Nach dem ersten Lernjahr müssen die Schüler in allen

[47] Vgl. BMBF: „Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS)", https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege_ahs.html und BMBF: „Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS)", https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/abs/ahs.html (22.02.2015) Wie die Informationen auf den beiden Websites zeigen, gibt es auch bei den Gymnasien unterschiedliche Schwerpunktsetzungen. Neben der achtjährigen Langform existiert auch das fünfjährige Oberstufenrealgymnasium. Da alle Formen demselben Lehrplan folgen, werden sie nicht gesondert besprochen.

[48] BMBF: „Lehrplan AHS-Unterstufe, Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite)", https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs8_782.pdf?4dzgm2 (22.02.2015), S. 1.

[49] Ebd. S. 4.

[50] Die Deskriptoren sind dem Raster zur Selbstbeurteilung des GERS fast wortwörtlich übernommen. Vgl. Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*, S. 36.

Kompetenzbereichen das Niveau A1 aufweisen. Nach dem zweiten Lernjahr erreichen sie im Kompetenzbereich „An Gesprächen teilnehmen“ das Niveau A1, in den übrigen Bereichen jedoch das Niveau A2.[51]

Der Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe zählt ebenfalls die Vermittlung handlungsorientierter Fremdsprachenkompetenz, dynamischer Fertigkeiten, interkultureller Kompetenzen und Sprachlernstrategien zur Bildungs- und Lehraufgabe. Die didaktischen Grundsätze formulieren, wenn auch teilweise in anderem Wortlaut, dieselben Prinzipien wie der Unterstufenlehrplan: Kommunikative Kompetenz gilt als übergeordnetes Lernziel, gefordert wird eine Vielfalt an unterschiedlichen Arbeitsformen und Methoden und der Einbezug authentischer Begegnungssituationen mit der Fremdsprache. Neben dem Erwerb pragmatischer und soziolinguistischer Kompetenzen wird insbesondere der Erwerb linguistischer Kompetenzen betont: Neben einer angemessenen Aussprache sollen die Schüler einen den von ihnen behandelten Situationen angemessenen Wortschatz erwerben und grammatikalische Phänomene im Kontext konkreter Kommunikationssituationen erarbeiten. Angemerkt wird des Weiteren, dass Schüler zum Zweck der Wortschatzerweiterung zur Lektüre fremdsprachiger Texte, auch literarischer Texte, angehalten werden sollen. Die Forderung im Unterricht unterschiedliche Textsorten und Themen sowie landeskundliche Materialien zu behandelt, wird von der Anmerkung begleitet, dass „im Sinne einer humanistisch orientierten Allgemeinbildung […] bei der thematischen Auswahl fremdsprachiger Texte auch literarischen Werken ein entsprechender Stellenwert einzuräumen“[52] ist. Der letzte Abschnitt fasst den Lehrstoff für den Fremdsprachenunterricht in der Oberstufe zusammen, wobei erneut ein Kompetenzraster mit Deskriptoren angeführt wird, das im Vergleich zum Unterstufenlehrplan von A1 bis B2 reicht. Für die zweite lebende Fremdsprache 4-jährig und 6-jährig gilt folgender Lehrstoff:[53]

[51] Vgl. BMBF, „Lehrplan AHS-Unterstufe, Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite)“, S. 5.

[52] BMBF: „Lehrplan AHS-Oberstufe, Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite)“, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2 (22.02.2015), S. 4.

[53] Vgl. ebd. S. 6. Die Auflistung aus dem Lehrplan wurde von der Verfasserin der Übersichtlichkeit wegen in Form einer Tabelle zusammengefasst.

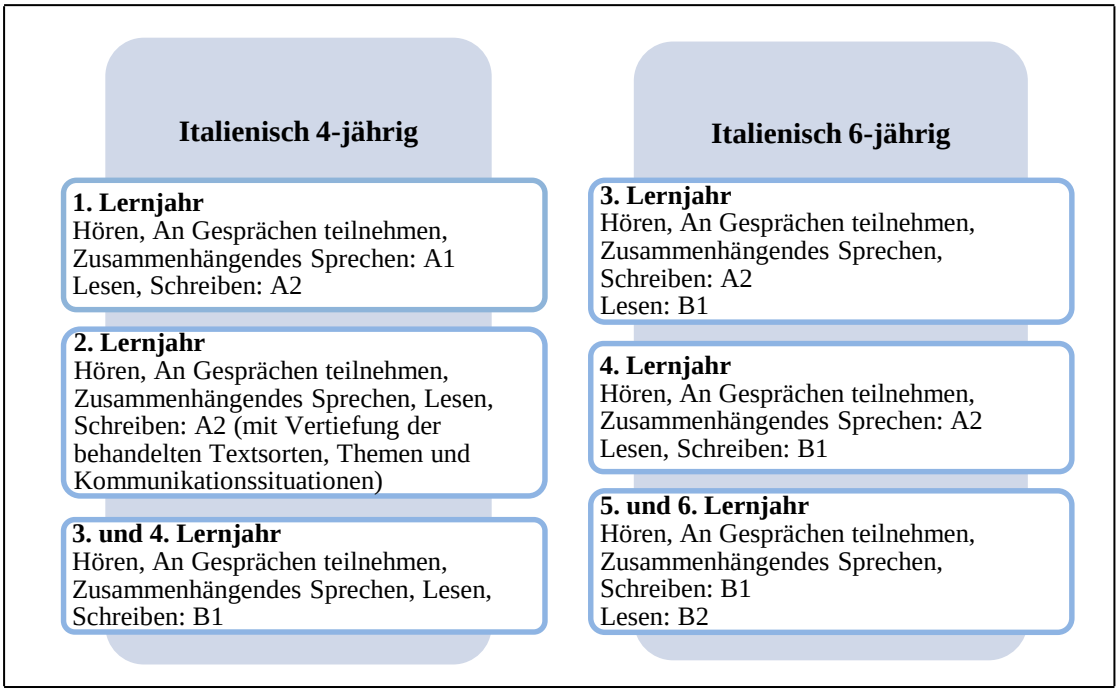

Abb. 2: Lehrstoff für das Unterrichtsfach Italienisch in der Oberstufe

Wird Italienisch als Wahlpflichtfach ab der 6. Klasse Gymnasium besucht, sollen die Schüler am Ende des dritten Lernjahres in allen Fertigkeiten das Niveau A2 erreicht haben.[54]

Unter Handelsakademien (HAK) werden im österreichischen Schulsystem Bildungseinrichtungen mit kaufmännischer und wirtschaftlicher Ausrichtung verstanden, die nach der Absolvierung der Hauptschule oder gymnasialen Unterstufe besucht werden können. Die Ausbildung dauert fünf Jahre und wird mit der Reife- und Diplomprüfung abgeschlossen. Auch in diesen Schulen wird ab dem ersten Jahrgang Italienischunterricht angeboten.[55]

Laut Bildungs- und Lehraufgabe des HAK-Lehrplans sollen die Schüler am Ende ihrer Schullaufbahn das Niveau B1 und in Teilkompetenzen auch das Niveau B2 erreicht haben. Sie sollen außerdem in der Lage dazu sein, Situationen, die in der beruflichen Kommunikation auftreten können, zu bewältigen (im Sinne des kaufmännischen Schwerpunktes dieses Schultyps sind Situationen wie Angebot, Reklamation, Bestellung etc. gemeint). Im Laufe des Italienischunterrichts soll auch die Fähigkeit

[54] Vgl. BMBF: „Lehrpläne für die Wahlpflichtgegenstände – Lebende Fremdsprache“, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_17_11872.pdf?4dzgm2 (22.02.2015), S. 1.
[55] Vgl. BMBF: „Berufsbildende mittlere und höhere Schulen (BMHS)“, https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/bbs/kfm.html (22.02.2015).

ausgebildet werden, österreichische Gegebenheiten mit jenen im Zielsprachenland zu vergleichen und die Besonderheiten des Zielsprachenlandes im Sinne interkultureller Kompetenz zu verstehen. Auch der Erwerb von Selbstvertrauen, positiver Arbeitshaltung und Eigenständigkeit zählen zur Bildungs- und Lehraufgabe.[56] Bei der Angabe des Lehrstoffs wird zwischen Basislehrstoff, Erweiterungslehrstoff, IT-Bezug und Übungsfirmen-Konnex unterschieden. Folgende Themenbereiche sollen in den einzelnen Jahrgangsstufen behandelt werden:

1. **Jahrgang**: Einfache alltägliche Situationen (in Form von Gesprächen, Telefonaten, E-Mails etc.).
2. **Jahrgang**: Themen aus dem gesellschaftlichen Leben und dem Umfeld der Schüler (hinzukommen die Kommunikationsformen Zusammenfassung und Darstellung wenig komplexer Sachverhalte in mündlicher und schriftlicher Form).
3. **Jahrgang**: Themen aus den Bereichen Gesellschaft, Kultur und Wirtschaft mit Bezug zum Zielsprachenland und zu Österreich (mit Einführung in die Fachsprache).
4. **Jahrgang**: Themen aus den Bereichen Gesellschaft, Kultur, Politik und Wirtschaft mit Bezug zum Zielsprachenland und zu Österreich; Üben von Standardsituationen wie Kaufvertrag, Firmen- und Produktpräsentation, Stellenbewertung etc.; Vertiefung landes- und kulturkundlicher Themenbereiche zur Förderung der interkulturellen Kompetenz.
5. **Jahrgang**: Themen aus den Bereichen Gesellschaft, Kultur, Politik und Wirtschaft von internationaler Relevanz; betriebs- und volkswirtschaftlich wichtige Themen; Auseinandersetzung mit Fallbeispielen aus der Praxis; Vertiefung landes- und kulturkundlicher Themenbereiche zur Förderung der interkulturellen Kompetenz.[57]

Bei den HLW[58] handelt es sich um Höhere Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe. Sie zählen zu den humanberuflichen Schulen und wollen in erster Linie Allgemeinbildung vermitteln und die Schüler auf berufliche Tätigkeiten im Bereich Verwaltung,

[56] Vgl. „Handelsakademie – Lehrplan 2004“, http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/598_HAK%20LP%202004%20-%20Anlage%201.pdf (22.02.2015), S. 18.
[57] Vgl. ebd. S. 18-21.
[58] Dieser Schultyp weist eine Vielzahl an schulautonomen Erweiterungsbereichen und Schwerpunktsetzungen auf, sodass im Grunde jeder einzelne Schulstandort ein anderes Profil aufweist. Vgl. BMBF: „Berufsbildende höhere Schulen“, http://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege_bhs.html (22.02.2015).

Wirtschaft und Sozial- sowie Gesundheitswesen vorbereiten. Die Ausbildung wird nach fünf Jahren mit der Reife- und Diplomprüfung abgeschlossen. Der Italienischunterricht kann ab dem ersten Jahrgang besucht werden. Je nach schulautonomer Schwerpunktsetzung bieten einige Schulstandorte auch Italienisch ab dem dritten Jahrgang an.[59]

Die Bildungs- und Lehraufgabe des Fremdsprachenunterrichts an den HLW besteht in der Vermittlung von Spracherwerbsstrategien, Sach- und Sprachkompetenz sowie Problemlösungskompetenz. Darüber hinaus soll das Erlernen von Fremdsprachen als Bereicherung erfahren werden, welche die Möglichkeit bietet, andere Vorstellungen kennen und verstehen zu lernen. Das Übertragen von Inhalten von einer Sprache in eine andere, die Anwendung unterschiedlicher Register sowie die Fähigkeit, selbstständig recherchierte Informationen der jeweiligen Situation angemessen zu präsentieren, zählen ebenso zu diesem Bereich. Wie in den anderen Schulformen sollen auch die Schüler der HLW in der zweiten lebenden Fremdsprache das Niveau B1 und in einigen Teilkompetenzen das Niveau B2 erreichen. Als Lehrstoff gibt der Lehrplan eine Liste von Themenfeldern an, anhand derer der Erwerb kommunikativer Kompetenz erfolgen soll. Diese können den übergeordneten Themenkomplexen „persönliches Umfeld“, „Kultur und Gesellschaft“ und „Wirtschaft und Arbeitswelt“ zugeordnet werden.[60]

2.1.2.2 Deutschland

Da in Deutschland das Schulsystem von den einzelnen Bundesländern geregelt wird, sollen an dieser Stelle nur die Lehrpläne jener Bundesländer genauer unter die Lupe genommen werden, in denen auch Italienischunterricht angeboten wird. Zu diesen zählen folgende: Bayern, Baden-Württemberg, das Saarland, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Berlin, Sachsen-Anhalt, Sachsen, Hamburg, Rheinland-Pfalz und Thüringen. In Niedersachsen existiert kein gesonderter Lehrplan für das Fach Italienisch, da der Unterricht auf den *Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung* (EPA)

[59] Vgl. BMBF: „Schulen für wirtschaftliche Berufe“, http://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/bbs/wb.html (22.02.2015) und BMBF: „Berufsbildende höhere Schulen“.

[60] Vgl. „Fachschule, Höhere Lehranstalt und Aufbaulehrgang für wirtschaftliche Berufe/Lehrplan 2003“, http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/1144_FSwB%20und%20HLW.pdf (27.07.2012), S. 35-37.

beruht. Da diese in Kapitel 1.2.2.3 eingehend behandelt werden, entfällt an dieser Stelle eine Auseinandersetzung mit den niedersächsischen Vorgaben.[61]

Die Lehrpläne sind teilweise recht umfangreich, weshalb insbesondere jene Abschnitte überblicksmäßig behandelt werden sollen, die genauere Angaben zu Lernstoff bzw. Lerninhalten im Italienischunterricht machen und vorwiegend die Arbeit und den Umgang mit literarischen Texten ins Auge fassen.[62]

- **Baden-Württemberg**

Eine im Jahr 2000 im Rahmen der Bildungsplanreform durchgeführte Untersuchung ergab, dass sich viele Lehrkräfte in Bezug auf die gültigen Lehrpläne eine Reduktion des Stoffes und mehr Freiräume in der Unterrichtsgestaltung wünschen. Aus dieser Feststellung heraus begann man ab 2001 neue Bildungspläne zu entwickeln. Diese sind nicht mehr inputorientiert, sondern fokussieren den zu erreichenden Output. Im Vergleich zu den alten Lehrplänen werden somit statt Inhalten Kompetenzen formuliert, die im Unterricht erworben werden sollen. Den Kern der Bildungspläne bilden die Bildungsstandards,[63] deren Inhalte als die Kerncurricula aufzufassen sind und zwei Drittel der Unterrichtszeit ausmachen bzw. abdecken sollen.[64]

Der Italienischunterricht kann an allgemeinbildenden Gymnasien als dritte Fremdsprache ab der 8. Klasse oder spätbeginnend ab der 10. Klasse besucht werden.

---

[61] Niedersächsischer Bildungsserver: „Curriculare Vorgaben für den Unterricht in allgemein bildenden Schulen und im Beruflichen Gymnasium“, http://nline.nibis.de/cuvo/menue/nibis.phtml?menid=116&PHPSESSID=aecf535165df6efd75ff1984d3e02d08 (28.06.2013). Weitere Informationen zu niedersächsischen curricularen Vorgaben für den Italienischunterricht wurden per E-Mail beim Niedersächsischen Bildungsserver eingeholt.
Weitere, wenn auch nicht mehr ganz aktuelle Informationen zum Italienischunterricht in den deutschen Bundesländern finden sich im folgenden Beitrag von Gudrun Bogdanski und Daniel Reimann: Bogdanski, Gudrun/Reimann, Daniel: „‘Vom Mauerblümchen zur Orchidee‘. Die Entwicklung des Faches Italienisch an deutschen Schulen“, in: Becker, Norbert/Lüderssen, Caroline: *Wandlungen des Italienischunterrichts. Vorschläge für die Praxis*. Bamberg: C. C. Buchners Verlag 2004, S. 7-35.

[62] In vielen Ländern werden im Moment in Anlehnung an die Veränderungen im Schulsystem neue Lehrpläne für einzelne Unterrichtsfächer ausgearbeitet. Im vorliegenden Projekt bildet die Analyse der Lehrpläne die Grundlage der Auseinandersetzung mit Literaturarbeit im Italienischunterricht. Dieser erste große Arbeitsschritt wurde im Laufe des Jahres 2012 abgeschlossen. Obwohl der Versuch unternommen wurde, die curricularen Änderungen der letzten Jahre zu berücksichtigen und einzuarbeiten, kann eine Vollständigkeit der Lehrplan-Darstellung nur bedingt garantiert werden.

[63] Die Bildungsstandards der baden-württembergischen Bildungspläne sind nicht mit den nationalen Bildungsstandards der KMK zu verwechseln!

[64] Vgl. Landesbildungsserver Baden-Württemberg: „Der Bildungsplan kurz vorgestellt“, http://www.bildung-staerkt-menschen.de/schule_2004/bildungsplan_kurz (05.10.2012).

Des Weiteren besteht die Möglichkeit, Italienisch als zweite bzw. dritte Fremdsprache an beruflichen Gymnasien zu lernen.[65]

In den „Leitgedanken zum Kompetenzerwerb“ der Bildungsstandards für Italienisch wird festgehalten, dass der „schrittweise Aufbau der Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit“[66] das Zentrum des Italienischunterrichts bildet. Bis zur 10. Klasse sollen die Schüler das Niveau B1 und bis zur 12. das Niveau B2 erreichen. In diesem Abschnitt wird ebenso vermerkt, dass die Auseinandersetzung mit Themen der Landeskunde und Literatur die Allgemeinbildung der Schüler fördern und zu Toleranz und Offenheit gegenüber fremden Wertvorstellungen und Lebensformen erziehen soll. Der Italienischunterricht geht somit über den bloßen Spracherwerb hinaus und leistet einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung.[67]

Die Kompetenzen und Inhalte, welche bis zum Ende der 10. Klasse erworben bzw. erarbeitet werden sollen, betreffen folgende Kompetenzbereiche:[68]

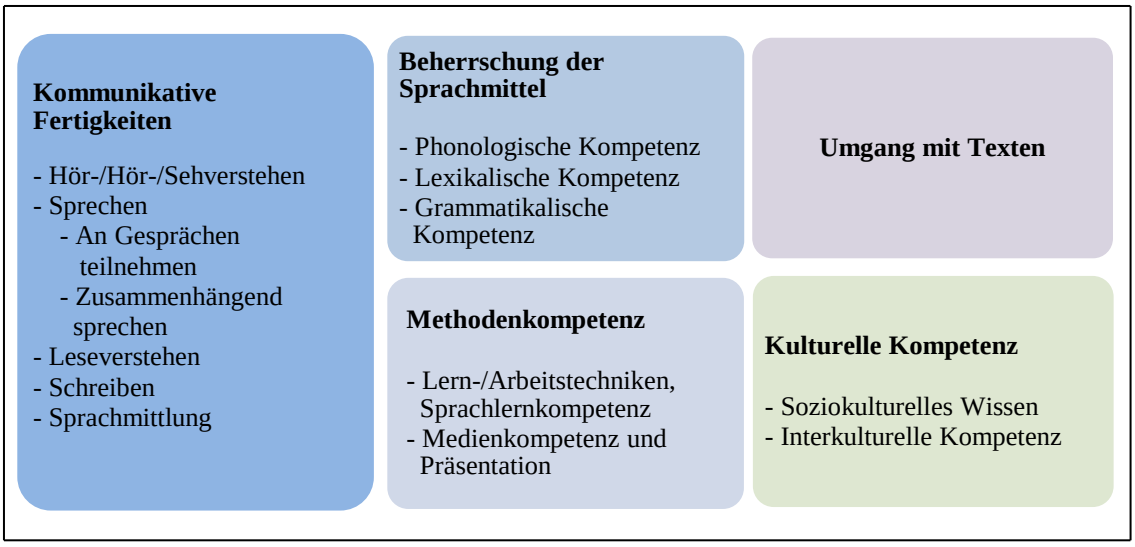

Abb. 3: Kompetenzbereiche der Bildungsstandards für Italienisch

Beschrieben werden die zu erreichenden Teilkompetenzen durch detaillierte Deskriptoren, die immer wieder Bezug auf konkrete Inhalte nehmen (so werden im Abschnitt zur ‚Grammatikalischen Kompetenz‘ zahlreiche Grammatikphänomene

[65] Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.): „Fremdsprachen in den weiterführenden Schulen“, http://www.fg.vs.bw.schule.de/org/fremdsprachen.pdf (21.08.2013), S. 3. Italienisch wird an Gymnasien auch als Arbeitsgemeinschaft angeboten.

[66] Landesbildungsserver Baden-Württemberg: „Bildungsstandards für Italienisch (3. Fremdsprache): Gymnasium – Klasse 10, Kursstufe“, http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_I_3f_bs.pdf (05.10.2012), S. 344.

[67] Vgl. ebd.

[68] Zur besseren Übersicht wurden die im Bildungsplan aufgelisteten Kompetenzbereiche in Tabellenform zusammengefasst.

genannt, die beherrscht werden müssen). Da eine genaue Beschreibung der einzelnen Deskriptoren den Rahmen dieses Kapitels sprengen würde, soll an dieser Stelle lediglich kurz auf jene zwei Bereiche eingegangen werden, die für das Forschungsvorhaben der Arbeit von Relevanz sind: Im Bereich ‚Umgang mit Texten' sollen die Lernenden folgende Fertigkeiten erwerben:

- „bekannte und einfachere unbekannte Texte vertrauten Inhalts schriftlich und mündlich verarbeiten: Informationen entnehmen, strukturieren, zusammenfassen, Aussageabsichten verstehen, in einfacher Form begründend Stellung nehmen"
- „mit einfacheren Texten kreativ umgehen und sie nach Vorgaben umgestalten (die Textsorte oder die Erzählperspektive ändern, ein alternatives Ende finden, Szenen nachspielen)"[69]

Im Bereich der kulturellen Kompetenz wird neben anderen Fertigkeiten und Inhalten außerdem verlangt, dass die Schüler „mindestens ein kurzes literarisches Werk (Kurzgeschichte, Gedicht)"[70] gelesen haben.

Die Bildungsstandards für die Kursstufe des Gymnasiums folgen denselben Kompetenzbereichen wie jene für die 10. Klasse, sind jedoch auf das Niveau B2 ausgerichtet. Im Bereich ‚Umgang mit Texten' sollen die Schüler die Fertigkeiten erwerben, Wirkung und Aussage von Texten zu analysieren bzw. zu kommentieren, Textsorten zu erkennen und die ihnen eigene sprachliche Gestaltung zu erfassen. Außerdem sollen sie in der Lage dazu sein, verschiedenen Quellen Informationen zu entnehmen und diese zu verarbeiten. Des Weiteren sollen sie „grundlegende Verfahren der Textrezeption und -analyse an nicht zu anspruchsvollen Texten selbstständig, gegebenenfalls mit Hilfen […] anwenden" und „Texte (auch literarische) vortragen, umgestalten, szenisch darbieten"[71] können. Neben politischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Gegebenheiten sollen im Rahmen der kulturellen Kompetenz auch Kenntnisse über italienische Städte und Regionen erworben werden. Verlangt werden ferner die Lektüre eines umfangreicheren literarischen Werkes sowie die Kenntnis wichtiger Passagen aus Werken von Boccaccio, Dante oder Petrarca.[72]

[69] Ebd. S. 347.
[70] Ebd.
[71] Ebd. S. 350.
[72] Vgl. ebd. S. 349-351.

Wird Italienisch spätbeginnend ab der 10. Klasse gelernt, besteht das Hauptziel des Unterrichts im Aufbau einer „möglichst hohen sprachpraktischen Kompetenz".[73] Die für diesen Unterricht geltenden Bildungsstandards beziehen sich überwiegend auf das Referenzniveau B1 und nennen für die einzelnen Kompetenzbereiche dieselben Deskriptoren wie die Standards für den Erwerb des Italienischen als dritte lebende Fremdsprache in der 10. Klasse. Das bedeutet, dass auch jene Schüler, die Italienisch spätbeginnend ab der 10. Klasse lernen, in der Lage sein müssen, bekannte und einfache nicht bekannte Texte in mündlicher und schriftlicher Form zu verarbeiten sowie kreativ umzugestalten. Darüber hinaus sollen auch sie wenigstens ein kurzes Werk der italienischen Literatur gelesen haben. Im Bereich der Methodenkompetenz stimmen die Deskriptoren zum größten Teil mit jenen für Italienisch als dritte Fremdsprache in der 12. Klasse überein.[74]

- **Bayern**

In Bayern kann Italienisch im Gymnasium als dritte lebende Fremdsprache ab der 8. Klasse, als neu einsetzende spätbeginnende Fremdsprache ab der 10. Klasse oder als Seminar in den Jahrgängen 11 und 12 gelernt werden. Dem Fachprofil für Italienisch zufolge besteht das Ziel des Italienischunterrichtes darin, die Allgemeinbildung der Schüler zu vertiefen und eine allgemeine, über das Alltägliche hinausgehende Kommunikationsfähigkeit auszubilden. In diesem Zusammenhang spielt vor allem die Begegnung mit der italienischen Kultur und Literatur eine entscheidende Rolle.[75]
Die Lehrpläne für den Unterrichtsgegenstand Italienisch formulieren Anforderungen für folgende Kompetenzbereiche:[76]

[73] Landesbildungsserver Baden-Württemberg: „Bildungsstandards für Italienisch (spät beginnende Fremdsprache) Gymnasium – Kursstufe", http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_I_wb_bs.pdf (05.10.2012), S. 470.
[74] Vgl. ebd. S. 471-474.
[75] Vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: „Das Gymnasium in Bayern und Fachprofile", http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/data/media/26418/Lehrplaene/Gym_in_Bay_Fachprofile.pdf (05.10.2012), S. 37, 43.
[76] Der Übersichtlichkeit wegen werden die einzelnen Kompetenzbereiche in Tabellenform dargestellt.

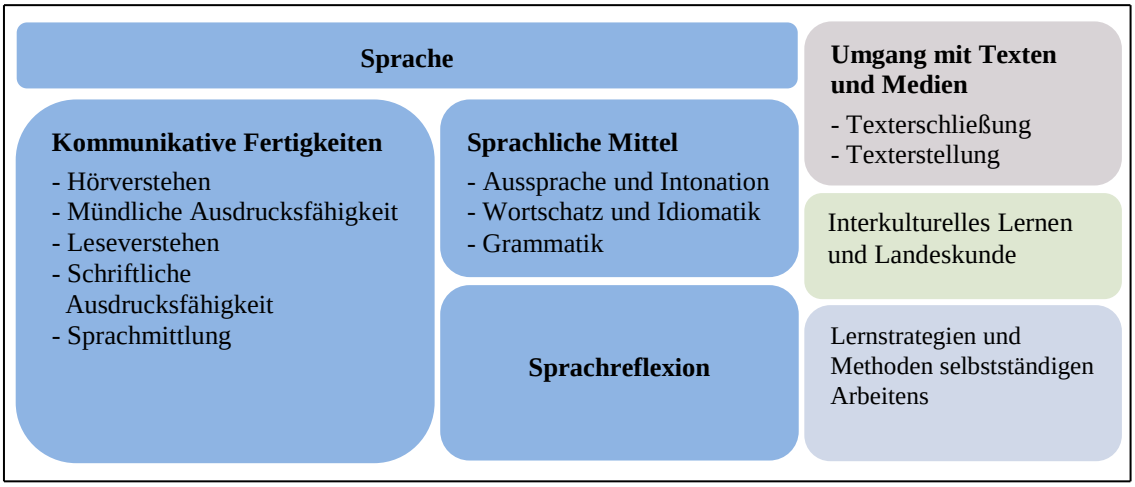

Abb. 4: Kompetenzbereiche des Lehrplans Italienisch für Bayern

Wird Italienisch als dritte lebende Fremdsprache gelernt, erreichen die Schüler nach vier Jahren Unterricht, also am Ende der 12. Klasse, im Bereich der kommunikativen Fertigkeiten sowie der sprachlichen Mittel das Niveau B2 und im Bereich des Leseverstehens das Niveau C1 des GERS. Da die Beschreibungen der zu erreichenden sprachlichen Kompetenzen (vor allem kommunikative Fertigkeiten und sprachliche Mittel) die Deskriptoren des GERS nicht wortwörtlich übernehmen, aber doch an diesen ausgerichtet sind, soll an dieser Stelle nur der Kompetenzbereich ‚Umgang mit Texten und Medien' in den Jahrgangsstufen 11 und 12 genauer besprochen werden, da es für ihn im GERS keine direkte Entsprechung gibt und er für die Zwecke der Arbeit relevant ist.

Wie zu Beginn des Lehrplans für die Jahrgangsstufen 11 und 12 angegeben, sollen sich die Schüler im vierten und fünften Lernjahr „anhand unterschiedlichster Texte und Medien intensiv mit landeskundlichen Themen und interkulturellen Aspekten" beschäftigen und „Einblicke in die italienische Literaturgeschichte"[77] gewinnen. Auf diese Weise soll eine Sensibilisierung für die Ästhetik von Sprache erfolgen und literarische Werke als Produkte gesellschaftlicher und historischer Gegebenheiten bewusst gemacht werden. Angestrebt wird eine „wissenschaftspropädeutische Grundbildung mit praxisnahem Anwendungsbezug".[78] Für den Kompetenzbereich ‚Umgang mit Texten und Medien' bedeutet dies, dass die Schüler intensiv mit

[77] Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: „Lehrplan Jahrgangsstufe 11 und 12: Italienisch (3. Fremdsprache) 11/12. Jahrgang und Italienisch (spätbeginnend) 11. Jahrgang", http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/data/media/26418/Lehrplaene/Jgst_11_12.pdf (05.10.2012).
[78] Ebd.

unterschiedlichsten, größtenteils authentischen Texten arbeiten und dabei sowohl analytisch-interpretierende als auch kreative Verfahren einsetzen. Darüber hinaus ist die Lektüre von „mindestens zwei Ganzschriften“ vorgesehen, um „einen Einblick in zentrale Werke und Epochen der italienischen Literaturgeschichte sowie in aktuelle Entwicklungen in den Bereichen Literatur und Film“[79] zu gewährleisten. Im Bereich der Texterschließung[80] ist die Auseinandersetzung mit folgenden Textarten vorgesehen:

zeitgenössische authentische nicht-fiktionale und fiktionale Hör-, Hör-/Seh- und Lesetexte, z. B.	**klassische Werke der italienischen Literatur- und Geistesgeschichte, Auswahl aus:**
– Erzählungen und Ausschnitte aus Romanen und dramatischen Texten – Gedichte und *canzoni* – Zeitungs- und Zeitschriftenartikel, Karikaturen, Statistiken und Graphiken zu aktuellen politischen und gesellschaftlichen Phänomenen, Interviews, Rezensionen – Sachtexte zur Landeskunde – Film- und Fernsehausschnitte	– Dante, Ausschnitte aus der *Divina Commedia* – Boccaccio, eine Novelle aus dem *Decamerone* – Petrarca, Auswahl aus dem Canzoniere – Machiavelli, Ausschnitt aus *Il Principe* – Carlo Goldoni, Ausschnitt aus einer Komödie – Leopardi, repräsentative Lyrik – Manzoni, Ausschnitt aus *I promessi sposi* – Verga, eine Novelle • eine Ganzschrift aus der erzählenden Literatur des 20. oder 21. Jahrhunderts (ggf. im Vergleich zu einer Verfilmung) • eine Ganzschrift aus den Bereichen Drama (auch Oper) oder Film (Filmskript oder Textbuch) in Auszügen

Tab. 1: Texterschließung

Kompetenzen, welche die Schüler unter anderem in Bezug auf die Texterschließung erwerben sollen, betreffen die Fähigkeit, sich unter Benützung textanalytischer Fachbegriffe zu Texten zu äußern und in Form von Interpretationen ästhetische und inhaltliche Wertungen vorzunehmen.

Schüler, die Italienisch als spätbeginnende Fremdsprache ab der 10. Klasse lernen, erreichen nach drei Lernjahren im Bereich der kommunikativen Fertigkeiten und der sprachlichen Mittel das Niveau B1 und im Leseverstehen das Niveau B1+. Im Mittelpunkt dieses Fremdsprachenunterrichts steht der Aufbau von Sprachkompetenz zur „Bewältigung zunehmend komplexer Kommunikationssituationen vor allem im Bereich des Mündlichen“.[81] Die Arbeit mit Auszügen aus literarischen Werken findet

[79] Ebd.
[80] Ebd. Die Tabelle ist ebenso dem Lehrplan Italienisch (3. Fremdsprache) entnommen.
[81] Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: „Lehrplan Jahrgangsstufe 11 und 12: Italienisch (3. Fremdsprache) 11/12. Jahrgang und Italienisch (spätbeginnend) 11. Jahrgang“.

dennoch sowohl im Bereich ‚Umgang mit Texten und Medien' als auch im Zusammenhang mit interkulturellem Lernen und der Vermittlung von Landeskunde Erwähnung.[82]

- **Hessen**

Italienisch wird im Normalfall als dritte Fremdsprache gelernt. An hessischen Gymnasien werden zwei Formen von Italienischunterricht angeboten: Einerseits besteht die Möglichkeit, Italienisch ab dem 8. Jahrgang der Sekundarstufe I mit Fortsetzung in der gymnasialen Oberstufe zu lernen. Die Schüler erreichen dabei das Niveau B2, in einzelnen Teilbereichen auch C1. Andererseits kann der Italienischunterricht als neu einsetzende Fremdsprache ab der Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe (10. Jahrgang) besucht werden. In diesem Fall wird ein Niveau zwischen B1 und B2 erreicht. Ziel des Italienischunterrichts in Hessen ist insbesondere die Ausbildung von Mehrsprachigkeit und Kommunikationsfähigkeit. Durch den Erwerb kultureller sowie interkultureller Kompetenzen sollen die Schüler zu toleranten und offenen Menschen erzogen werden, die dazu in der Lage sind, Empathie gegenüber anderen aufzubringen und ihre eigenen Ansichten und Einstellungen kritisch zu hinterfragen.[83]
Die Lehrpläne der Sekundarstufe I beinhalten Vorgaben für folgende übergeordneten Bereiche: Kommunikative Fertigkeiten, Inhalte, sprachliche Kenntnisse sowie Methoden und Lerntechniken. Im Rahmen der kommunikativen Fertigkeiten und der fakultativen Unterrichtsinhalte[84] werden auch genauere Angaben zu Textverstehen und Textrezeption gemacht:

Textverstehen/Textrezeption 8G	**Textverstehen/Textrezeption 9G**
Begegnung mit unterschiedlichen Textsorten: narrative Texte (Bericht, Brief, Tagebuch), Dialoge, Lieder, Werbetexte, Reime, Bilder. Es sollten schon frühzeitig einfache, kurze, authentische Texte verwendet werden. **Fakultative Unterrichtsinhalte/Aufgaben:** Kleine zusätzliche Lesetexte (z. B. Rodari, Piumini...)	Neben dem Lehrwerk Verwendung von einfachen, kurzen, authentischen Texten. Begegnung mit unterschiedlichen Textsorten: narrative Texte (Bericht, Brief, Tagebuch, *fumetti*, *fotoromanzi*), Dialoge, Lieder, Reime, Bilder, Kinder- und Jugendliteratur.

Tab. 2: Angaben des hessischen Lehrplans zu Textverstehen und -rezeption

[82] Vgl. ebd.
[83] Vgl. Hessisches Kultusministerium: „Lehrplan Italienisch. Gymnasialer Bildungsgang Jahrgangsstufen 8G und 9G und gymnasiale Oberstufe", http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=ac9f301df54d1fbfab83dd3a6449af60 (05.10.2012), S. 3.
[84] Ebd. S. 11, 14-15. Der Übersichtlichkeit wegen wurden die dem Lehrplan entnommenen Passagen als Tabelle zusammengefasst.

Wie die Gegenüberstellung der Anforderungen für den 8. und 9. Jahrgang zeigt, wird eine Begegnung mit unterschiedlichsten Textsorten propagiert, wobei auch literarische Texte miteinbezogen werden.

Ziel des gymnasialen Oberstufenunterrichts (Einführungsphase und Qualifikationsphase I und II) ist die Vermittlung von Fremdsprache, landeskundlichen und literarischen Themenbereichen. Eine besondere Bedeutung wird dabei dem wissenschaftspropädeutischen Arbeiten beigemessen, das den Schülern Verfahrensweisen der Literatur- und Sprachwissenschaft näherbringen und sie auf ein Studium vorbereiten soll. Literarische Texte haben in diesem Zusammenhang die Aufgabe, „in besonderer Weise Einsichten in verschiedene Arten von Darstellung und Wertung von menschlichen Grunderfahrungen, Problemen und Verhaltensweisen [zu] vermitteln.“[85] Neben dem prüfungsrelevanten analytischen Umgang wird im Oberstufenlehrplan auch die kreative Auseinandersetzung mit Literatur gefordert.[86]

Die Vorgaben zu kommunikativen Fertigkeiten, sprachlichen Kenntnissen sowie Methoden und Lerntechniken werden in den Lehrplänen für den Italienischunterricht in der Oberstufe durch verbindliche Themen, die wiederum durch stichwortartig ausformulierte Kernbereiche konkretisiert werden, ergänzt. Für die Einführungsphase und die Qualifizierungsphasen I und II sind folgende Themen vorgesehen:

E1/E2 L’Italia d‘oggi	Q1 Rapporti umani Q2 Economia e politica	Q3 Lo stato e l’individuo Q4 Gli Italiani e la loro immagine

Tab. 3: Verbindliche Themen des hessischen Lehrplans

Den Kernbereichen jedes Jahrgangs sind darüber hinaus Lektürevorschläge zugeordnet, die allerdings als Empfehlung aufzufassen sind. Festgelegt ist jedoch, dass in der Qualifikationsphase nicht nur Sachtexte, sondern auch fiktionale Texte des 20. Jahrhunderts (Romane, kürzere Erzählungen, Gedichte, usw. in Auszügen oder als Ganztext) behandelt werden sollen. Sowohl für Italienisch als dritte Fremdsprache als auch für Italienisch als neu begonnene Fremdsprache ist im Laufe der Qualifikationsphase die Lektüre einer Ganzschrift vorgesehen. Für die einzelnen Phasen des Italienischunterrichts werden folgende literarische Texte empfohlen:[87]

[85] Ebd. S. 8.
[86] Vgl. ebd. S. 6-9.
[87] Vgl. ebd. S. 25-32. Auch hier wurden der Übersichtlichkeit wegen die dem Lehrplan entnommenen Passagen als Tabelle zusammengefasst.

E1/E2	I. Calvino: *Marcovaldo*; Bertoldi: *I nuovi Italiani*; E. Mosca: *Ricordi di scuola*; E. De Amicis: *Cuore*; G. Rodari: *Il libro degli errori*; M. D'Orta: *Speriamo che me la cavo*; Alfetra: *Almeno quest'anno fammi promosso*; M. Melliti: *I bambini delle rose*
Q1	L. Cardella: *Volevo i pantaloni*; D. Maraini: *L´altra famiglia* und *Mio marito*; N. Ginzburg: *Ti ho sposato per allegria*; L. Sciascia: *Il mare color del vino*; S. Tamaro: *Va' dove ti porta il cuore*; G. Deledda: *L´edera*; D. Fo: *Gli imbianchini non hanno ricordi*; G. Culicchia: *Tutti giù per terra*; E. Brizzi: *Jack Frusciante è uscito dal gruppo*; B. Pizzorno: *Extraterrestre alla pari*; Collodi: *Le avventure di Pinocchio;* Filme: E. Scola: *La famiglia*
Q2	C. Cassola: *La ragazza di Bube*; G. Guareschi: *Don Camillo*; I. Silone: *Vino e pane/Fontamara*; P. Levi: *Se questo è un uomo*; L. Sciascia: *Il mare colore del vino*; E. Vittorini: *Conversazioni in Sicilia*; Demattè: *Olive nere*; *Lettere di condannati a morte nella Resistenza italiana*
Q3	A. Camilleri: *Un mese con Montalbano*; L. Sciascia: *Una storia semplice/Il giorno della civetta/A ciascuno il suo/Todo modo*; G. Verga: *Novelle;* P. Levi: *Le parole sono pietre*; C. Manzoni: *Il signor Venerenda*; I. Calvino: *Marcovaldo*; A. Tabucchi: *Sostiene Pereira*
Q4	A. Moravia: *Racconti romani*; L. De Crescenzo: *Così parlò Bellavista*; V. Brancati: *Don Giovanni in Sicilia*; L. Barzini: *Gli Italiani*

Abb. 5: Empfohlene literarische Texte des hessischen Lehrplans

- **Saarland**

Im Saarland kann Italienisch als dritte Fremdsprache ab der 8. Klasse des Gymnasiums oder als neu einsetzende Fremdsprache in der gymnasialen Oberstufe gelernt werden. Ziele des Gymnasialunterrichts sind die Vermittlung einer vertieften Allgemeinbildung, die Ausbildung einer autonomen Persönlichkeit, die Heranführung an wissenschaftliches Arbeiten (Wissenschaftspropädeutik) und die Vorbereitung auf Studium bzw. Beruf. Auch das Unterrichtsfach Italienisch ist wesentlich an der Erfüllung dieser Ziele beteiligt: Neben der geforderten Studierfähigkeit sowie kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen fördert die Auseinandersetzung mit der italienischen Sprache und Kultur die soziale und kulturelle Identitätsfindung der Schüler und trägt ebenso zur Ausbildung der ästhetischen und kreativen Anteile der Persönlichkeit bei. Vor allem der Beschäftigung mit literarischen Texten wird in diesem Zusammenhang eine ganz besondere Bedeutung beigemessen. Sie wird als wichtiger Beitrag zur Persönlichkeitsbildung betrachtet und soll durch die Auseinandersetzung mit sprachlicher und ästhetischer Gestaltung zu einer Vertiefung des Textverständnisses

beitragen.[88] In den Lehrplänen für die Jahrgänge 8 und 9, in denen in erster Linie der Spracherwerb erfolgt, sind sowohl verbindliche Angaben als auch Vorschläge und Hinweise zu folgenden Lernbereichen zu finden:

Sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten	Kenntnisse und Einsichten (Wissenserwerb)
– Grad der Kommunikationsfähigkeit – Hören – Sprechen – Lesen – Schreiben	– Sprachbetrachtung – Landeskunde, Literatur, Geisteswelt

Tab. 4: Lernbereiche des Lehrplans Italienisch des Saarlandes

Im 8. Jahrgang nennt sich der erste Bereiche ‚Kommunikative und interkulturelle Kompetenz' und wird durch den Punkt ‚interkulturelle Kompetenz' ergänzt.[89] Mit der Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe tritt der Bereich ‚Arbeitstechniken' hinzu, in dem auch der ‚Umgang mit Texten' behandelt wird. In diesem Abschnitt wird angegeben, dass ab dem zweiten Halbjahr der Einführungsphase auch Arbeit mit Prosatexten, literarischen Kurztexten, Gedichten und Liedern erfolgen soll.[90]

In der Hauptphase der gymnasialen Oberstufe wird diese Arbeit mit Literatur fortgesetzt und vertieft. Die Schüler sollen neben formalen und sprachlichen Mitteln der Textgestaltung auch verschiedene Gattungen und Strömungen der italienischen Literatur kennenlernen. Im Vergleich zur Einführungsphase werden für den E-Kurs (bezieht sich auf Niveau B2) und den G-Kurs (bezieht sich auf Niveau B1) der Hauptphase konkrete Literaturvorschläge gemacht:[91]

1. Halbjahr	2. Halbjahr	3. Halbjahr	4. Halbjahr
Volevo i pantaloni (L. Cardella) *L'altra famiglia* (D. Maraini) *Mio marito* (D.	*Il Decamerone* (G. Boccaccio): *5° giorno, novella nona Federigo degli Alberighi* *Cavalleria Rusticana*	*Questo è stato* (P. Sonnino) *Fontamara* (I. Silone) *I treni che vanno a Madras* (A. Tabucchi)	*Il lungo viaggio* (L. Sciascia)

[88] Vgl. Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft Saarland: „Achtjähriges Gymnasium: Lehrplan Italienisch als 3. Fremdsprache Klassenstufe 8", http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Italienisch8.pdf (05.10.2012), S. 6-8.

[89] Vgl. ebd. S. 15-16 und Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft Saarland: „Achtjähriges Gymnasium: Lehrplan für das Fach Italienisch Klassenstufe 9", http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/italienisch9.pdf (05.10.2010), S. 24-25.

[90] Vgl. Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft Saarland: „Achtjähriges Gymnasium: Lehrplan Italienisch als dritte Fremdsprache für die Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe", http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/It3EinfphFeb2006.pdf (05.10.2012), S. 5.

[91] Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur Saarland: „Gymnasiale Oberstufe Saar (GOS): Lehrplan für das Fach Italienisch als dritter Fremdsprache (G-Kurs und E-Kurs)", http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/IT3-GOS-Feb2008.pdf (05.10.2012), S. 6, 12.

Maraini) **– nur beim E-Kurs!** *L'esame* (L. Sciascia) *Non approfondire* (A. Moravia) *Il gatto mammone* (G. Arpino)	(G. Verga) *Una domenica troppo affollata* (G. Berto) *Fiabe toscane* (C. Lapucci e M. Luzi) *La casa maledetta* (G. Deledda)	*Tre metri sopra il cielo* (F. Moccia)	

Tab. 5: Empfohlene literarische Texte vom Lehrplan Italienisch des Saarlandes

Beginnt der Italienischunterricht in der Oberstufe, setzt er sich aus zwei Phasen zusammen: Die erste Phase dient vorwiegend dem Spracherwerb und umfasst die Einführungsphase und die ersten drei Halbjahre der Hauptphase. Die zweite Phase beschränkt sich auf das vierte Halbjahr der Hauptphase und sieht neben einer Erweiterung und Vertiefung des Gelernten auch die Arbeit mit literarischen Texten vor. Konkrete Lektürevorschläge werden allerdings keine gemacht.[92]

- **Nordrhein-Westfalen**

In Nordrhein-Westfalen kann Italienisch in der Sekundarstufe I sowohl in der Realschule als auch in der Gesamtschule und im Gymnasium gelernt werden. In der Sekundarstufe II kann Italienisch als neu einsetzende Fremdsprache gelernt werden, darüber hinaus bieten Gesamtschule und Gymnasium die Möglichkeit, den Besuch des Italienischunterrichts in Form von Grund- und Leistungskursen fortzusetzen.[93]
Für den Italienischunterricht wurden Kernlehrpläne erstellt, die das Abschlussprofil festlegen und in Form von Kann-Beschreibungen („Sie [die Schüler] können…") angeben, welche Kompetenzen wann erreicht werden sollen. Ihnen zufolge besteht das Hauptziel des Italienischunterrichts darin, die Kommunikationsfähigkeit der Schüler im mündlichen Bereich zu stärken und ihr landeskundliches Wissen zu interkultureller Handlungsfähigkeit auszubauen. In diesem Sinne geht es insbesondere darum, kommunikative und interkulturelle Kompetenzen sowie Methodenkompetenzen, die

[92] Vgl. Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur Saarland: „Gymnasiale Oberstufe Saar (GOS): Lehrplan für das Fach Italienisch als in der gymnasialen Oberstufe einsetzende Fremdsprache", http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/IT4EinfphFeb2008.pdf (05.10.2012), S. 1-10.
[93] Vgl. Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen: „Italienisch", http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernbereiche-und-Faecher/Fremdsprachen/Italienisch/index.html (25.11.2014).

nicht nur die Arbeit mit Sachtexten, sondern auch jene mit Literatur miteinbeziehen, zu fördern.[94]

Da Realschule und Gesamtschule in Hinblick auf den Italienischunterricht denselben Vorgaben folgen, sollen die beiden Lehrpläne an dieser Stelle gemeinsam behandelt werden. Sowohl in der Realschule als auch in der Gesamtschule kann Italienisch ab dem 6. Jahrgang und ab dem 8. Jahrgang gelernt werden. Die Schüler haben dabei folgende Niveaus zu erreichen:

Beginn im 6. Jahrgang	**Beginn im 8. Jahrgang**
Ende 6. Jahrgang: A1 Ende 8. Jahrgang: A2 Ende 10. Jahrgang: B1	Ende 8. Jahrgang: A1 mit Teilen aus A2 Ende 10. Jahrgang: A2 mit Teilen aus B1

Tab. 6: Kompetenzniveaus für Gesamtschule und Realschule

In den Lehrplänen werden Angaben zu folgenden Kompetenzbereichen gemacht: kommunikative Kompetenz, interkulturelle Kompetenz, Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und sprachliche Korrektheit und Methodenkompetenz. Zur Methodenkompetenz zählt auch der Bereich ‚Umgang mit Texten und Medien', der auch die Arbeit mit literarischen Texten umfasst.[95] In den ersten beiden Lernjahren spielt die Beschäftigung mit Literatur eine nur marginale Rolle. Erst im 10. Jahrgang gewinnt sie an Bedeutung: Sowohl der Lehrplan der Realschule als auch jener der Gesamtschule geben an, dass Schüler im fünften Lernjahr dazu in der Lage sein sollen, authentische Texte mit Hilfe diverser Methoden und Arbeitstechniken zu erschließen. Für einfache fiktionale Texte gilt dabei: Die Schüler können

> genaue Angaben zu den handelnden Personen, zu Ort und Zeit der Handlung sowie zum Handlungsverlauf bei Erzähltexten ermitteln, Texte grundlegenden Gattungen […] zuordnen [und] einzelne auffällige […] sprachliche Wirkungsmittel herausarbeiten und auf der Grundlage entsprechender sprachlicher Hilfestellungen in ihrer Wirkung beschreiben […].[96]

[94] Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): „Kernlehrplan für die Realschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen: Italienisch", http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/realschule/rs_italienisch.pdf (10.10.2012), S. 7-8. Dieselben Ziele finden sich auch im Lehrplan für die Gesamtschule.

[95] Vgl. ebd. S. 15.

[96] Ebd. S. 35 und Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): „Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen: Italienisch", http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gesamtschule/gs_italienisch.pdf (10.10.2012), S. 36.

Darüber hinaus wird auch ein kreativer und produktionsorientierter Umgang mit Texten aller Art verlangt.[97] Beginnen Schüler in der 8. Klasse Italienisch zu lernen, sollen sie in der 10. Klasse ebenso Handlungsverlauf, Figurendarstellung und Thema einfacher fiktionaler Texte herausarbeiten und experimentierende Verfahren zur Erarbeitung von Texten einsetzen können.[98]

Wird Italienisch ab dem 6. Jahrgang des Gymnasiums besucht, erreichen die Schüler am Ende des 9. Jahrgangs das Niveau B1. In Bezug auf die Arbeit mit literarischen Texten werden beinahe dieselben Anforderungen gestellt wie am Ende des 10. Jahrganges der Realschule bzw. der Gesamtschule nach fünf Jahren Italienischunterricht.[99] Die Vorgaben für den Italienischunterricht ab dem 5. Jahrgang orientieren sich an denselben Kompetenzerwartungen, streben jedoch Schwerpunktsetzungen in einzelnen Bereichen an. So werden etwa eine erweiterte Lektüre literarischer Texte und der Erwerb eines umfangreichen Methodenrepertoires für die Beschäftigung mit Literatur gefordert.[100] Beginnt der Italienischunterricht mit dem 8. Jahrgang des Gymnasiums, erreichen die Schüler am Ende des 9. Jahrganges das Niveau A2 mit Anteilen aus B1. Für den Bereich ‚Umgang mit Texten und Medien' bedeutet dies, dass Schüler „in Bezug auf einfache fiktionale Texte u. a. Thema, Handlungsverlauf, Figuren, einzelne auffällige und von der Alltagssprache abweichende sprachliche Wirkungsmittel herausarbeiten"[101] können.

Aufgabe des Italienischunterrichts in der gymnasialen Oberstufe ist die Förderung des „Bildungsprozess[es] der Schülerinnen und Schüler in seiner personalen, sozialen und fachlichen Dimension."[102] Im Zentrum stehen dabei die Ausbildung auf wissenschaftspropädeutischer Ebene und die persönliche Entwicklung der Schüler zu

[97] Vgl. ebd.

[98] Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), „Kernlehrplan für die Realschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen: Italienisch", S. 49 und Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), „Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen: Italienisch", S. 49.

[99] Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): „Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen: Italienisch", http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_italienisch.pdf (10.10.2012), S. 39-40. Im Vergleich zu den Anforderungen der Realschule und der Gesamtschule müssen die Schüler im Gymnasium auch wichtige im Text vorhandene Strukturelemente belegen können.

[100] Vgl. ebd. S. 41.

[101] Ebd. S. 54.

[102] Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): „Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Italienisch", http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_os/4709.pdf (10.10.2012), S. XI.

sozial verantwortungsvollen Menschen.[103] Im Rahmen dieser Zielsetzungen spielt Literatur in verschiedenen Bereichen eine wichtige Rolle: Den Lernenden soll im Umgang mit literarischen Texten eine aktive Rezipientenrolle zugewiesen werden. Neben analytischen Verfahrensweisen der Interpretation sollen bei Sach- und literarischen Texten auch produktions- und anwendungsorientierte Verfahren zum Einsatz kommen.[104] Literatur wird des Weiteren als grundlegender Beitrag zum interkulturellen Lernen und zur persönlichen Entwicklung betrachtet: „Die durch Texte vermittelten Kenntnisse über Italien sind eine Voraussetzung für interkulturelle Verständigung und Toleranz“, außerdem „erweitern [sie] den individuellen Erfahrungsbereich und tragen zur Persönlichkeitsbildung bzw. -orientierung bei. Sie geben Möglichkeit, persönliche Wertvorstellungen kritisch zu hinterfragen und differenziertes Urteilsvermögen zu entwickeln.“[105]

Im Lehrplan für Gymnasium und Gesamtschule finden sich keine konkreten Literaturvorgaben. Angemerkt wird nur, dass die behandelten literarischen Texte im Regelfall zeitgenössisch sein sollen, in Leistungskursen aber auch Texte älterer Epochen (genannt werden Dante, Petrarca und Boccaccio) behandelt werden können.[106] Darüber hinaus wird angegeben, dass Schüler des Grundkurses der neu einsetzenden Fremdsprache einen längeren narrativen oder einen szenischen Text gelesen und bearbeitet haben müssen. Das gilt ebenso für Grundkurs und Leistungskurs der fortführenden Fremdsprache, wobei im Leistungskurs zusätzlich mit lyrischen Texten zeitgenössischer Art gearbeitet werden soll.[107]

Mit dem 1. August 2014 traten neue Kernlehrpläne für die Gesamtschule und die gymnasiale Oberstufe in Kraft. Wird Italienisch als fortgeführte Fremdsprache gelernt, erreichen die Schüler am Ende der Qualifikationsphase das Niveau B2. Schüler, die Italienisch als neu einsetzende Fremdsprache in der Oberstufe wählen, erreichen das Niveau B1 mit Anteilen aus B2. Der Italienischunterricht ist persönlichkeitsbildend, wissenschaftspropädeutisch und berufsbezogen, wobei seine Hauptziele in der Ausbildung „individueller Mehrsprachigkeit“, „interkultureller Handlungsfähigkeit“ und „interkultureller kommunikativer Kompetenz“ sowie im sukzessiven Aufbau von

[103] Vgl. ebd.
[104] Vgl. ebd. S. 8-9.
[105] Ebd. S. 18.
[106] Vgl. ebd. S. 29-30.
[107] Vgl. ebd. S. 25.

„Text- und Medienkompetenz“, „Sprachlernkompetenz“ und „Sprachbewusstheit“[108] bestehen. Die Schüler sollen lernen, kompetent mit italienischer Kultur und Lebenswelt umzugehen und dabei ihr erworbenes Wissen über Gesellschaft, Medien und Literatur einsetzen. Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Fragestellungen soll ihre Fähigkeit zur Selbstreflexion stärken und sie zur kritischen Betrachtung eigener Sichtweisen anleiten.[109]

Die zu erbringenden Lernergebnisse sind im neuen Lehrplan als Regelstandards formuliert und umfassen fünf Kompetenzbereiche, die jenen der ‚Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife‘ (siehe Kapitel 2.2.2.2.) entsprechen und folgendermaßen aufgeteilt sind: Funktional kommunikative Kompetenz, interkulturelle kommunikative Kompetenz, Text- und Medienkompetenz, Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstheit.[110]

Im Lehrplan für Italienisch als fortgeführte Fremdsprache finden literarische Texte sowohl in der Einführungs- als auch in der Qualifikationsphase Erwähnung: Bis zum Ende der Einführungsphase sollen Schüler nicht nur Gebrauchs- und Sachtexten, sondern auch literarischen Texten „Hauptaussagen, leicht zugängliche inhaltliche Details und thematische Aspekte entnehmen und in den Kontext der Gesamtaussage einordnen“[111] können. Im Bereich der Text- und Medienkompetenz sollen die Schüler „ein grundlegendes Methodenrepertoire für den analytischen-interpretierenden sowie den produktions- bzw. anwendungsorientierten Umgang mit Texten und Medien“[112] anwenden. In den einzelnen Deskriptoren, welche die Anwendung dieses Methodenrepertoires präzisieren, wird Literatur nicht explizit erwähnt, allerdings wird angemerkt, dass Text- und Medienkompetenz auch anhand literarischer Texte erworben werden soll.[113]

Am Ende der Qualifikationsphase des Grundkurses ist das Leseverstehen der Schüler soweit ausgebildet, dass sie Gebrauchs-, Sach- und literarischen Texten

[108] Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): „Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Italienisch“, http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/i/KLP_GOSt_Italienisch.pdf (29.11.2014), S. 11.
[109] Vgl. ebd. S. 11-14.
[110] Vgl. ebd. S. 15-18.
[111] Ebd. S. 19.
[112] Ebd. S. 24.
[113] Vgl. ebd. S. 25. Auf Seite 25 im Abschnitt Text- und Medienkompetenz werden folgende literarische Texte vermerkt: „Einfache Gedichte und Lieder, kürzere narrative Texte (Auszug aus einem Roman oder einer authentischen Erzählung/Novelle), Auszug aus einem dramatischen Text.“

„Hauptaussagen, inhaltliche Details und thematische Aspekte entnehmen“[114] können und auch dazu in der Lage sind, diese in den Kontext einzuordnen. Text- und Methodenkompetenz soll auch hier unter anderem an Literatur erworben werden, wobei die Schüler bereits fähig sind, ein „erweitertes Methodenrepertoire“[115] anzuwenden. Das für die Ausbildung interkultureller kommunikativer Kompetenz notwendige Orientierungswissen kann ebenfalls in der Auseinandersetzung mit zeitgenössischen literarischen Texten erworben werden.[116]

Die Leistungserwartungen der Qualifikationsphase des Leistungskurses unterscheiden sich nur minimal von jenen des Grundkurses: Die Schüler können literarischen Texten „selbstständig […] Hauptaussagen, inhaltliche Details und thematische Aspekte entnehmen“[117] und diese im Kontext verorten. Orientierungswissen wird durch die Arbeit an Literatur erworben und die Text- und Medienkompetenz der Schüler ist soweit ausgebildet, dass sie „gezielt ein breites Methodenrepertoire“[118] anwenden können.[119]

Für Italienisch als neu einsetzende Fremdsprache ist Ende der Einführungsphase das Niveau A2 festgelegt. Das Leseverstehen der Schüler reicht aus, um „einfache ggf. adaptierte literarische Texte [zu] verstehen und dabei zentrale Elemente wie Thema, Figuren und Handlungsablauf [zu] erfassen“.[120] Auch auf diesem Niveau soll Text- und Medienkompetenz mit Hilfe von literarischen Texten – genannt werden Lieder und kürzere erzählende Texte – ausgebildet werden.[121] Da in der Qualifikationsphase ein Niveau zwischen B1 und B2 erreicht wird, orientieren sich die Deskriptoren für das Leseverstehen und die Text- und Medienkompetenz an jenen der Einführungsphase/fortgeführte Fremdsprache und die der interkulturellen kommunikativen Kompetenz an den Vorgaben der Qualifikationsphase des Grundkurses/fortgeführte Fremdsprache.[122]

---

[114] Ebd. S. 27.
[115] Ebd. S. 32.
[116] Vgl. ebd. S. 27-33. Auf Seite 33 im Abschnitt Text- und Medienkompetenz werden folgende literarische Texte vermerkt: „Gedichte und Lieder, narrative Texte (eine authentische Ganzschrift), dramatische Texte in Auszügen.“
[117] Ebd. S. 36.
[118] Ebd. S. 41.
[119] Vgl. ebd. S. 36-42. Auf Seite 42 im Abschnitt Text- und Medienkompetenz werden folgende literarische Texte vermerkt: „Gedichte aus verschiedenen Epochen und Lieder, narrative Texte (eine authentische Ganzschrift), dramatische Texte (ein Drama als Ganzschrift).“
[120] Ebd. S. 45.
[121] Vgl. ebd. S. 49.
[122] Vgl. ebd. S. 52-57.

- **Berlin**

In der Sekundarstufe I wird Italienisch an Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien ab dem 7. Jahrgang als 2. und 3. Fremdsprache unterrichtet. Eines der Hauptziele des Italienischunterrichts besteht in der „Erweiterung der durch die erste Fremdsprache erworbenen interkulturellen fremdsprachigen Handlungsfähigkeit“ sowie dem „systematisch[n] Aufbau sprachlichen Wissens und Könnens“.[123] Um die soeben genannten Ziele zu erreichen, wird dem Italienischunterricht folgendes Kompetenzmodell[124] zugrunde gelegt:

Interkulturelle Kompetenz	Sprachkompetenz	Methodenkompetenz
– Entwicklung von Einstellungen – Wissenserwerb – Perspektivenübernahme	– Hören – Sprechen – Lesen – Schreiben – Sprachmittlung	– Lernstrategien – Umgang mit Texten – Medienkompetenz

Tab. 7: Kompetenzmodell des Berliner Rahmenlehrplans für Italienisch

Die Fertigkeiten, die bis zum Ende des 10. Jahrgangs von den Schülern erreicht werden sollen, sind in Form dreistufiger Standards (einfach, mittel, erweitert) formuliert. Während für den Bereich der interkulturellen und der Methodenkompetenz keine Standards zur Verfügung stehen, umfassen jene der Sprachkompetenz die im Kompetenzmodell aufgelisteten Fertigkeitsbereiche. Zusätzlich wurden Standards für die Verfügbarkeit sprachlicher Mittel formuliert, die festlegen, welche Kenntnisse in Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Intonation und Orthografie vorhanden sein müssen. Die mittleren Standards entsprechen dabei dem Referenzniveau B1 und stimmen somit mit dem Niveau der von der KMK formulierten Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss überein.[125]

Literatur findet im Berliner Rahmenlehrplan für den Italienischunterricht in der Sekundarstufe I an drei Stellen Erwähnung: Der erweiterte Standard für die Fertigkeit ‚Lesen’ sieht vor, dass Schüler „authentische fiktionale und nicht fiktionale Texte weitgehend“ verstehen, „wenn diese im Wesentlichen in Standardsprache verfasst sind

[123] Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hg.): „Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7-10: Realschule, Gesamtschule, Gymnasium. Italienisch 2./3. Fremdsprache. Als 1. Fremdsprache an der Staatlichen Europaschule Berlin“, http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_italienisch.pdf?start&ts=1150101744&file=sek1_italienisch.pdf (21.05.2013), S. 9.
[124] Vgl. ebd. S. 10. Aus technischen Gründen wurde die Grafik als Tabelle dargestellt.
[125] Vgl. ebd. S. 13-24.

und überwiegend Themen aus vertrauten Sachgebieten behandeln“. Sie sind ebenso dazu in der Lage, „charakteristische Merkmale der Protagonisten“[126] zu beschreiben. Zu den für den Unterricht geeigneten Textsorten zählen unter anderem auch Reime, Comics, kurze Geschichten, Prosatexte, Gedichte und einfache Erzähltexte.[127]
Auch im Fertigkeitsbereich ‚Schreiben‘ wird auf die Arbeit mit literarischen Texten eingegangen: So verlangt etwa der einfache Standard die inhaltliche Bearbeitung von „Gedichte[n] mit einfachen, sich wiederholenden Strukturmustern“.[128] Die vom Lehrplan angeführten Aufgabenformate für die Fertigkeit ‚Schreiben‘ umfassen neben dem Einsatz von produktiven Verfahren für die Erschließung von Texten auch die Ergänzung fiktionaler Texte bzw. die Übertragung bestimmter Abschnitte in andere Textsorten.[129]
Neben den erwähnten Standards gibt der Rahmenlehrplan Themen und Inhalte vor, mit denen sich die Schüler im Laufe der Jahrgangsstufen 7 bis 10 beschäftigen sollen. Der Themenbereich ‚Kulturelle Aspekte des Landes und der Zielsprache‘ zählt auch Jugendliteratur zu den verbindlichen Inhalten des fortgeschrittenen Italienischunterrichts, macht jedoch keine genauen Angaben zu Autor, Form der Lektüre oder Bearbeitungsweise.[130]

Im Unterricht in der gymnasialen Oberstufe soll der Erwerb methodischer, kommunikativer und interkultureller Kompetenzen ebenso zur Ausbildung fremdsprachlicher Handlungsfähigkeit beitragen. Das Endniveau bewegt sich zwischen B2 und C1. Die Schüler sollen lernen, offen und tolerant zu kommunizieren und sensibel mit Fragestellungen, fremden Perspektiven, Stereotypen und Vorurteilen, die die eigene oder die fremde Kultur betreffen, umzugehen. Darüber hinaus steht die Ausbildung einer vertieften kommunikativen Kompetenz im Mittelpunkt, die den Schülern nicht nur umfassende sprachliche Ausdruckformen aus dem Alltag, sondern auch aus wissenschaftlich ausgerichteten und literarisch-ästhetischen Bereichen vermitteln will.[131] Im Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe wurden so

[126] Ebd. S. 18.
[127] Vgl. ebd. S. 19, 21.
[128] Ebd. S. 20.
[129] Vgl. ebd. S. 21.
[130] Vgl. ebd. S. 33.
[131] Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hg.): „Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe: Gymnasien, Gesamtschule mit gymnasiale Oberstufe, berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien: Italienisch“, http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/sek2_italienisch.pdf?start&ts=1283429498&file=sek2_italienisch.pdf (07.06.2013), S. 9-10.

genannte „abschlussorientierte Standards“ für alle drei Kompetenzbereiche ausgearbeitet, die angeben, über welche Fertigkeiten die Schüler beim Ablegen des Abiturs verfügen sollen. Der Umgang mit literarischen Texten kommt dabei in unterschiedlichen Zusammenhängen zur Sprache:

- Im Bereich der kommunikativen Kompetenz/Rezeption wird auf Stufe des Grundkurses festgelegt, dass die Lerner „authentische, lebensweltorientierte Texte unterschiedlicher Länge, primär Sach-, daneben auch Fach- und einfache literarische Texte weitgehend“ verstehen, „wenn sie in Standardsprache verfasst sind“.[132] Die Standards des Leistungskurses gehen darüber hinaus und verlangen das Verstehen thematisch breitgefächerter literarischer Texte, die auch historische Aspekte miteinbeziehen.[133]
- Der Abschnitt ‚Umgang mit Texten und Medien‘, der zum Bereich der methodischen Kompetenz zählt, hält des Weiteren fest, dass Schüler nach dem Abitur dazu in der Lage sein müssen, Absichten und Gestaltungsmittel in Fach-, Sach- und literarischen Texten zu erkennen. Während der Grundkurs sie zur „Deutung der Thematik einfacher literarischer Texte“ befähigt, wird im Leistungskurs „die Fähigkeit zur Analyse und Interpretation von literarischen Texten u. a. unter Berücksichtigung von Atmosphäre, Erzählperspektive, Art der Charakterisierung und Konfliktentfaltung“[134] erworben. Nach Abschluss von Grund- und Leistungskurs beherrschen Schüler Techniken des kreativen Schreibens und können somit Texte fortsetzen, rekonstruieren oder inszenieren, durch Einnahme anderer Perspektiven umschreiben oder auf Grundlage vorgegebener Texte neue produzieren.[135]
- Neben den soeben zitierten auf das Abschlussniveau ausgerichteten Standards verweisen auch die vom Lehrplan genannten verbindlichen Inhalte auf die Auseinandersetzung mit literarischen Texten: Der Themenbereich ‚Individuum und Gesellschaft‘ schreibt vor, dass Schüler Kenntnisse über das Leben fiktiver und realer italienischer Persönlichkeiten aus Film, bildender Kunst und Literatur

Die im Rahmenlehrplan erwähnte Einführungsphase existiert nur in den beruflichen Gymnasien und den integrierten Sekundarschulen. Sie bietet Schülern die Gelegenheit, Kenntnisse zu vertiefen und Lücken in einzelnen Fachbereichen zu schließen. Am Ende der Einführungsphase sollte das Niveau der erweiterten Standards für die Sekundarstufe I erreicht werden, das auch Voraussetzung für den Eintritt in die Qualifikationsphase ist. Literarische Texte bilden gemeinsam mit Sach- und Gebrauchstexten die Arbeitsgrundlage dieser Ausbildungsphase. Wie bereits in Sekundarstufe I spielen sie insbesondere in den Fertigkeitsbereichen ‚Lesen‘ und ‚Schreiben‘ eine wichtige Rolle (Vgl. ebd. S. V-VIII).

[132] Ebd. S. 13.

[133] Vgl. ebd.

[134] Ebd. S. 16.

[135] Vgl. ebd. S. 16-17.

erwerben und dabei auch lernen sollen, dieses zu beurteilen. Der Themenbereich ‚Nationale und kulturelle Identität' fordert außerdem die Beschäftigung mit Film, Musik, Literatur und bildender Kunst des 20. und 21. Jahrhundert.[136]

- **Sachsen-Anhalt**

In Sachsen-Anhalt kann Italienisch als 2. Fremdsprache ab dem 7. Jahrgang oder als 3. Fremdsprache ab dem 9. Jahrgang des Gymnasiums gelernt werden. Hauptaufgabe des Italienischunterrichts ist „die Herausbildung und Festigung einer ausgeprägten kommunikativen und interkulturellen Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler in der italienischen Sprache" sowie „die Entwicklung von sozialer Sensibilität, Kompetenz und Toleranz gegenüber Fremden."[137]
Für die Jahrgänge 7 bis 10 sind in der 2. und 3. Fremdsprache verschiedene Anforderungen formuliert. Die Inhalte, die verbindlich behandelt werden müssen, sind folgenden fünf fachspezifischen Lernfeldern zugeordnet: Kommunikative Kompetenz, Sprachliche Mittel, Interkulturelle Kompetenz, Umgang mit Texten sowie Lern- und Arbeitstechniken.

Lernen Schüler Italienisch als 2. Fremdsprache, kommen sie bereits im 7. und 8. Jahrgang mit Literatur in Berührung: Das Lernfeld ‚Kommunikative Kompetenz' fordert den Einsatz adaptierter oder authentischer nichtfiktionaler und fiktionaler Texte. Im ‚Umgang mit Texten' sollen auch Gedichte, Lieder und Reime berücksichtigt werden. Eines der Unterrichtsziele besteht darin, die Lerner mit dem kreativen Verarbeiten und Umgestalten von Prosatexten – gemeint sind das Verfassen von Fortsetzungen oder das Einnehmen einer anderen Perspektive – vertraut zu machen.[138]
Im 9. Jahrgang wird bereits in die Lektüre authentischer literarischer Texte eingeführt. Das Lernfeld ‚Umgang mit Texten' schreibt die Arbeit mit Fabeln, Erzählungen, Anekdoten, Gedichten, *fumetti*, Märchen und Sketchen vor. Die kreative Bearbeitung von Literatur spielt auch hier eine entscheidende Rolle, so müssen die Schüler im zweiten Lernjahr auf Grundlage vorgegebener Texte eigene Texte produzieren,

[136] Vgl. ebd. S. 20-21.
[137] Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt: „Richtlinien: Gymnasium Italienisch. Schuljahrgänge 7-12", http://www.bildung-lsa.de/pool/RRL_Lehrplaene/italgym.pdf (07.06.2013), S. 6.
[138] Vgl. ebd. S. 28, 35.

Prosatexte in szenische Darstellungen umwandeln oder in Collagen bzw. Plakate übertragen können.[139]

Im 10. Jahrgang, der als Einführungsphase fungiert und die Schüler auf die Qualifikationsphase vorbereitet, müssen eine oder zwei Ganzschriften verpflichtend gelesen werden, wobei das Augenmerk auf literarischen Texten des 20. Jahrhunderts liegt. Durch die Arbeit am Text sollen die Schüler unter anderem grundlegende Begrifflichkeiten der Interpretation und Textanalyse kennenlernen und die Fähigkeiten erwerben, soziale und kulturelle Bezüge zum Text herzustellen sowie diesen kreativ zu verändern und neue Texte zu produzieren. Des Weiteren lernen sie einen Text zusammenzufassen, Sinngehalt und Gestaltung zu beurteilen sowie Textsorten zu unterscheiden und zu erkennen.[140]

Wird Italienisch als 3. Fremdsprache gelernt, beginnt der Unterricht im 9. Jahrgang. Bereits im ersten Lernjahr sollen die Lernenden im Rahmen des Lernfeldes ‚Kommunikative Kompetenz' an die Lektüre authentischer und adaptierter nicht fiktionaler und fiktionaler Texte herangeführt werden. Auch das Auswendiglernen von Liedern, Reimen und Gedichten zählt zu den verbindlichen Inhalten. Die unter dem Punkt ‚Umgang mit Texten' aufgelisteten Textsorten umfassen auch *fumetti* und Szenen, wobei nochmals darauf verwiesen wird, kurze literarische Texte zu verwenden.[141] Wie in den Richtlinien für Italienisch als 2. Fremdsprache sollen die Schüler lernen, kreativ mit Literatur umzugehen: „[K]reatives Umsetzen und Verarbeiten" umfasst „szenisches Gestalten von Prosatexten, Erweitern bzw. Umschreiben von Texten (Briefe, Tagebuchnotizen, Erzählungen), und Anfertigen von Collagen/Plakaten zu einem Text".[142] Die Anforderungen an den 10. Jahrgang entsprechen jenen der 2. Fremdsprache, mit dem einen Unterschied, dass in der Einführungsphase der 3. Fremdsprache nur eine Kurzgeschichte oder Erzählung verpflichtend gelesen werden muss.[143]

Die Qualifikationsphase, welche die Jahrgänge 11 und 12 umfasst und zum Abitur führt, ist trotz der unterschiedlichen Anzahl an Lernjahren für beide Formen des

[139] Vgl. ebd. S. 37, 42.
[140] Vgl. S. 44, 48. Das Lernfeld ‚Kommunikative Kompetenz' gibt an, dass eine Ganzschrift zu lesen ist, das Lernfeld ‚Umgang mit Texten' führt hingegen zwei an.
[141] Vgl. S. 50-52, 59.
[142] Ebd. S. 59.
[143] Vgl. ebd. S. 61, 65.

Italienischunterrichts gleich. Sie will nicht nur die in den Jahrgängen 7 bis 10 erworbenen Fertigkeiten weiterentwickeln, sondern auch eine vertiefte Auseinandersetzung mit Themen aus dem landeskundlichen und literarischen Bereich gewährleisten. Nach dem 12. Jahrgang sollen die Lerner dazu fähig sein, sowohl literarische als auch Sachtexte in Bezug auf Inhalt, Intention, Sprache und Stil kritisch zu analysieren und zu bewerten. Zusätzlich sollen ihnen ausgesuchte Filme und Werke der italienischen Literatur bekannt sein, mit denen sie sich affektiv und kognitiv unter Einbezug eigener Erfahrungen auseinandersetzen.[144]

Die Rahmenrichtlinien schreiben ebenfalls vor, dass in der Qualifikationsphase neben einer Ganzschrift – erwähnt werden hier Sachbuch, Filmszenario, Drama oder Roman – auch zwei Erzählungen zu behandeln sind, und empfehlen des Weiteren die Lektüre zusätzlicher literarischer Texte.[145] Dabei sollen nicht nur aktuelle, sondern auch ältere Texte aus verschiedenen Epochen und Jahrhunderten miteinbezogen werden.[146]

Die verbindlichen Inhalte für die Qualifikationsphase gehen in zwei Bereichen auf die Arbeit mit literarischen Texten ein: Das Lernfeld ‚Kommunikative Kompetenz' verlangt den Einsatz nichtfiktionaler und fiktionaler Texte und die Behandlung literarischer Aspekte. Das Lernfeld ‚Umgang mit Texten' betont die Bedeutung von Gegenwartsliteratur, die es den Schülern ermöglicht, Einblicke in die fremde Kultur und Sprache zu gewinnen.[147] Trotz dieses Verweises auf die Relevanz von Literatur für den Italienischunterricht sprechen sieben von acht Fertigkeitsbeschreibungen, die diesem Abschnitt zugeordnet sind, von ‚Texten' und nur einer von ‚literarischen Texten': So sollen Schüler „die Fähigkeit, Sinn- und Gestaltelemente literarischer Texte in ihrem Zusammenhang zu erschließen",[148] erwerben. Selbst wenn der Begriff ‚Literatur' nicht immer dezidiert erwähnt wird, lässt sich davon ausgehen, dass auch die anderen Fertigkeiten anhand literarischer Texte erworben werden sollen.[149]

---

[144] Vgl. ebd. S. 9.
[145] Vgl. ebd. S. 11.
[146] Vgl. ebd. S. 20.
[147] Vgl. ebd. S. 68, 70.
[148] Ebd. S. 70.
[149] Vgl. ebd. S. 70. Die zu erwerbenden Fertigkeiten werden in den Rahmenrichtlinien wie folgt beschrieben: „Im Einzelnen erwerben und festigen die Schülerinnen und Schüler
- die Fähigkeit, unterschiedliche Textsorten zu erkennen, zu bestimmen und zu unterscheiden,
- die Kenntnis verschiedener Zugänge zu Texten und die Fähigkeit, diese auszuwählen und anzuwenden,
- die Fähigkeit, individuelle Erfahrungen bei der Auseinandersetzung mit Texten einfließen zu lassen und diese subjektiv zu deuten,
- die Fähigkeit, die wichtigsten Sprachfunktionen und Sprachebenen zu erkennen und zu benennen,
- die Fähigkeit, Sinn- und Gestaltelemente literarischer Texte in ihrem Zusammenhang zu erschließen,
- die Fähigkeit des Vergleichens und Beurteilens unter thematischem Aspekt,
- die Fähigkeit, gesellschaftliche und kulturelle Bezüge der Texte in die Interpretation einzubeziehen,

- **Sachsen**

Italienischunterricht wird in Sachsen nur an Gymnasien angeboten. Als 2. Fremdsprache wird Italienisch ab der 6. Klassenstufe, als 3. Fremdsprache ab der 8. Klassenstufe und als neu einsetzende Fremdsprache ab der 10. Klassenstufe gelernt. Im 11. und 12. Jahrgang wird der Italienischunterricht als zwei- bzw. dreistündiger Grundkurs oder als Leistungskurs fortgeführt. Nach Abschluss des Grundkurses sollen Schülern das Referenzniveau B2 und nach dem Leistungskurs das Niveau B2+/C1 erreicht haben.[150]

Die Bildungs- und Erziehungsziele des Gymnasiums bestehen allen voran darin, die Schüler wissenschaftspropädeutisch auszubilden, sie zum Hochschulstudium zu befähigen und ihnen eine umfassende Allgemeinbildung zu vermitteln.[151] Diese über einzelne Fächer hinweg zu leistenden Aufgaben werden durch fachbezogene Ziele ergänzt. Die vier fachlichen Ziele des Italienischunterrichts bestehen in diesem Sinne darin, „differenzierte[n] Kommunikations- und Diskursfähigkeit, […] Fähigkeit zur Sprach- und Textreflexion, […] interkulturelle[n] Handlungsfähigkeit“ und „Fähigkeit zur Anwendung von fachbezogenen Strategien“[152] auszubilden.

Die curricularen Vorgaben für die einzelnen Klassenstufen folgen in ihrem Aufbau einem bestimmten Schema: Zu Beginn wird festgehalten, welche Fertigkeiten die Schüler bis zum Ende der jeweiligen Klassenstufe im Bereich der vier fachlichen Ziele erreichen sollen. Im Anschluss daran werden genauere Angaben zu den drei Lernbereichen[153] ‚Fachbezogene Strategien‘, ‚Linguistische Grundlagen‘ und ‚Texte und Themenbereiche‘ sowie zu Wahlpflichtbereichen gemacht. Diese sind tabellarisch aufgelistet, wobei die angeführten Lernziele und -inhalte stets verbindlichen Charakter haben, die Bemerkungen hingegen als Empfehlungen aufzufassen sind.[154]

Literatur findet im Unterricht des Italienischen als 2. Fremdsprache bereits in den ersten beiden Lernjahren Erwähnung: Der dritte Lernbereich ‚Texte und Themenbereiche‘ verlangt, dass das erworbene Sprachwissen auch bei der Arbeit mit literarischen Texten

- die Kenntnis eines Orientierungs- oder Zeitrahmens zur zeitlichen und gedanklichen Einordnung des Textes.“

[150] Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport (Hg.): „Lehrplan Gymnasium: Italienisch“, http://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/lp_gy_italienisch_2011.pdf?v2 (25.11.2014), S. 4.
[151] Vgl. ebd. S. VIII, 2.
[152] Ebd. S. 2.
[153] Vgl. ebd. S. 2.
[154] Vgl. ebd. S. IV.

Anwendung findet. Empfohlen wird dabei die Auseinandersetzung mit Hörszenen, Gedichten, Liedern, Sprichwörtern, Bildgeschichten, Kurzprosa, *fumetti* und *fotoromanzi*. Angaben zur Art und Weise der Auseinandersetzung mit dem Text fehlen.[155]

In der 8. und 9. Klassenstufe werden die zuvor im dritten Lernbereich genannten literarischen Textsorten um kurze Erzählungen, Legenden und Anekdoten erweitert. Im Bereich der Sprach- und Textreflexion sollen die Schüler lernen, „Texte in Bezug auf Inhalt, Problemstellung, Personengestaltung, sprachliche Gestaltung, Aussageintention“[156] zu analysieren. Von den vier zur Auswahl stehenden Wahlpflichtbereichen widmet sich der erste dem *fumetto* sowie dem *fotoromanzo* und empfiehlt die Beschäftigung mit einzelnen Reihen und Autoren.[157]

Im dritten Lernbereich für die 10. Klassenstufe ist festgelegt, dass Schüler die Fertigkeit erwerben sollen, literarische Texte zu beurteilen, die sowohl ihrem sprachlichen Können als auch ihrem Alter angemessen sind. Verbindlich ist die Arbeit mit *racconti*, *poesie*, *canzoni* und Auszügen aus *romanzi*, empfohlen wird in Verbindung damit das Verfassen von Nacherzählungen, Rezensionen und Zusammenfassungen. Darüber hinaus sind die Lerner bis zum Ende der 10. Klasse mit einer historischen bzw. kulturhistorischen Epoche und deren Vertretern vertraut zu machen. Unter den Empfehlungen des Lehrplans findet sich ebenso das Thema ‚Nachkriegszeit und Neorealismus‘, das anhand filmischer und literarischer Werke – explizit genannt werden Luchino Visconti und Natalia Ginzburg – behandelt werden soll.[158]

Im Lernbereich ‚Texte und Themenbereiche‘ für Italienisch als 3. Fremdsprache in der 8. Klassenstufe ist festgelegt, dass Sprachwissen auch auf literarische Texte anzuwenden ist. Lieder, Sprichwörter, Gedichte, Kurzprosa, Hörszenen, Bildgeschichten, *fumetto* und *fotoromanzo* zählen zu den empfohlenen Textsorten.[159]

Die Vorgaben für die Klassenstufe 9 ähneln jenen für Italienisch als 2. Fremdsprache: Die Schüler können textanalytische Verfahren nützen und sich mit Inhalt, Intention, Problemstellung sowie Sprach- und Personengestaltung von Texten

[155] Vgl. ebd. S. 10-11.
[156] Ebd. S. 13. Die Beschäftigung mit Literatur wird an dieser Stelle zwar nicht explizit erwähnt, jedoch lassen die von den Schülern geforderten Fertigkeiten zur Analyse der Personengestaltung auf Arbeit mit literarischen Texten schließen.
[157] Vgl. ebd. S. 13, 16-17.
[158] Vgl. ebd. S. 22.
[159] Vgl. ebd. S. 27.

auseinandersetzen.[160] Neben den genannten Textsorten können zusätzlich Anekdoten, Legenden und kurze Erzählungen behandelt werden.[161] Die Anforderungen, welche in der 3. Fremdsprache bis zum Ende der 10. Klassenstufe erreicht werden müssen, entsprechen jenen für die 2. Fremdsprache.[162]

In der Oberstufe wird der Italienischunterricht als Grund- oder Leistungskurs fortgeführt. Im Grundkurs liegt das Hauptaugenmerk auf der Ausbildung mündlicher Sprachkompetenz. Die Schüler sollen lernen, nicht nur alltägliche, sondern auch berufliche und wissenschaftlich ausgerichtete Kommunikationssituationen zu bewältigen. Im Leistungskurs wird Italienisch verstärkt als Gestaltungs- und Ausdrucksmittel wahrgenommen, weshalb vermehrt am Erwerb neue Strukturen gearbeitet wird. Die Auseinandersetzung mit stilistischen Fragen und ästhetischer Sprachgestaltung spielt eine entscheidende Rolle.[163]
Im Lehrplan für den zweistündigen Grundkurs der 11. und 12. Jahrgangsstufe ist die Arbeit mit Literatur in den Lernbereichen ‚Fachbezogene Strategien' und ‚Texte und Themenbereiche' verbindlich festgeschrieben. So müssen die Lerner am Ende des Grundkurses in der Lage sein, „Strategien der Textanalyse, der Erläuterung und Bewertung der Inhalt-Form-Beziehungen vorrangig in Gebrauchstexten und in einfachen literarischen Texten unter themen- und anwendungsbezogenen Gesichtspunkten"[164] anzuwenden. Wie diese dem Lehrplan entnommene Tabelle[165] zeigt, gibt der dritte Lernbereich einerseits an, dass erworbenes Wissen auch auf literarische Texte angewandt werden soll und formuliert andererseits Lektürevorschläge:

Lernbereich 3: Texte und Themenbereiche	
Lernziele und Lerninhalte	**Bemerkungen**
Anwenden des Sprach- und Sachwissens auf folgende literarische Texte: – literarische Texte ab dem 20. Jahrhundert, Epik: Erzählungen und Romane (in Auszügen)	G. Bassani, I. Calvino, D. Maraini, P. V. Tondelli, L. Sciascia, Dramatik: L. Pirandello, D. Fo

Tab. 8: Lernbereich 3 – zweistündiger Grundkurs

[160] Vgl. ebd. S. 29. Wie oben lässt auch hier die Formulierung den Schluss zu, dass die Arbeit mit Literatur implizit mitgedacht wird.
[161] Vgl. ebd. S. 31.
[162] Vgl. ebd. S. 35. An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass der Lehrplan für Italienisch als neu einsetzende Fremdsprache nicht gesondert behandelt wird, da er mit dem Lehrplan für Italienisch als 3. Fremdsprache ab der Klassenstufe 8 übereinstimmt.
[163] Vgl. ebd. S. 3.
[164] Ebd. S. 39.
[165] Ebd. S. 40-41.

Der dreistündige Grundkurs stellt im ersten Lernbereich dieselben Anforderungen wie der zweistündige, geht allerdings im dritten Lernbereich über diese hinaus und präzisiert die Arbeit mit literarischen Texten folgendermaßen:[166]

Lernbereich 3: Texte und Themenbereiche	
Lernziele und Lerninhalte	**Bemerkungen**
Anwenden des Sprach- und Sachwissens auf folgende literarische Texte: – literarische Texte: Epik: eine Ganzschrift, weitere Erzählungen und Romane (in Auszügen)	G. Verga, C. Collodi, G. Bassani, I. Calvino, D. Maraini, A. de Carlo, P. V. Tondelli, G. Culicchia, F. Volo, A. Riganatou, L. Sciascia Lyrik: G. Leopardi, F. T. Marinetti, E. Montale, G. D´Annunzio, G. Ungaretti, C. Pavese, C. Trombetti, R. Ricchi Dramatik: C. Goldoni, L. Pirandello, D. Fo, A. Tabucchi

Tab. 9: Lernbereich 3 – dreistündiger Grundkurs

Auch im Wahlpflichtbereich ist der Einsatz von Beispielen aus Kunst, Presse und Literatur im Unterricht verbindlich. Für das Thema ‚Technologisierung' wird etwa Stefano Bennis Text ‚Il fratello bancomat' empfohlen.[167]

Bis zum Ende des Leistungskurses der Jahrgangsstufen 11 und 12 haben die Schüler „Strategien der Textanalyse, der fachmethodischen Analyse, der Erläuterung und Bewertung der Inhalt-Form-Beziehungen in Gebrauchstexten und literarischen Texten"[168] zu erwerben. Im Bereich ‚Texte und Themenbereiche' sind folgende Ziele[169] zu erreichen:

Lernbereich 3: Texte und Themenbereiche	
Lernziele und Lerninhalte	**Bemerkungen**
literarische Texte (ab 1800) – Epik: zwei Ganzschriften, weitere Erzählungen und Romane (in Auszügen) – Lyrik	C. Collodi, G. Verga, G. Bassani, I. Calvino, A. de Carlo, P. V. Tondelli, G. Culicchia, F. Volo, A. Riganatou, L. Sciascia, A. Moravio, P. P. Pasolini G. Leopardi, F. T. Marinetti, E. Montale, G. D´Annunzio, G. Ungaretti, C. Pavese, C. Trombetti, R. Ricchi Dramatik: L. Pirandello, A. Tabucchi

Tab. 10: Lernbereich 3 – Leistungskurs

[166] Ebd. S. 45. Auch diese Tabelle ist dem sächsischen Lehrplan für Gymnasien entnommen.
[167] Vgl. ebd. S. 47.
[168] Ebd. S. 49.
[169] Ebd. S. 50. Auch diese Tabelle ist dem sächsischen Lehrplan für Gymnasien entnommen.

Die vier vom Lehrplan vorgegebenen Wahlpflichtbereiche beinhalten ebenso literarische Themen: Im Wahlpflichtbereich 3 setzen sich die Schüler mit Collodis *Pinocchio* auseinander und lernen im Rahmen des Italienischunterrichts verschiedene Aspekte dieses Werkes kennen. Vorgeschrieben ist die Erarbeitung der Entstehungsgeschichte, der Symbolik und verschiedener Interpretationsansätze. Auch unterschiedliche mediale und literarische Versionen des Werkes sollen ihnen bekannt sein. Der Wahlpflichtbereich 4 widmet sich der *Commedia dell'arte* und verlangt sowohl eine Beschäftigung mit den Ansichten von Goldoni und Gozzi als auch die auszugsweise Lektüre eines beispielhaften Textes, wie etwa Goldonis *Il servitore di due padroni*.[170]

- **Hamburg**

In der Sekundarstufe I des Gymnasiums können Schüler ab der 6. Jahrgangsstufe eine zweite und ab der 8. Jahrgangsstufe eine dritte Fremdsprache erlernen. Neben dem Erwerb fächerübergreifender Kompetenzen will der Fremdsprachenunterricht insbesondere die Ausbildung von Handlungsfähigkeit auf interkultureller Ebene und die Mehrsprachigkeit des Einzelnen fördern. Die zu erreichenden fachlichen Kompetenzen sind in einem Kompetenzmodell verankert, dessen Gliederung dem Aufbau der Bildungsstandards der KMK entspricht (siehe Kapitel 2.2.2.2):[171]

Funktionale kommunikative Kompetenz	
Kommunikative Fertigkeiten	**Verfügung über sprachliche Mittel**

– Hör- und Hör-/Sehverstehen
– Sprechen
  ○ An Gesprächen teilnehmen
  ○ Zusammenhängendes Sprechen
– Leseverstehen
– Schreiben
– Sprachmittlung
	– Wortschatz
	– Grammatik
	– Aussprache und Intonation
	– Rechtschreibung

Interkulturelle Kompetenz	
– Soziokulturelles Orientierungswissen – Einstellungen und Haltungen zu kultureller Differenz – Umgang mit und Bewältigung von interkulturellen Begegnungssituationen	

[170] Vgl. ebd. S. 53-54.
[171] Freie Hansestadt Hamburg/Behörde für Schule und Berufsbildung (Hg.): „Bildungsplan: Gymnasium Sekundarstufe I. Neuere Fremdsprachen. Hamburg", http://www.hamburg.de/contentblob/2376246/data/neuere-fremdsprachen-gym-seki.pdf (27.06.2013), S. 11-13. Die Tabelle ist ebenso dem Bildungsplan entnommen.

Methodische Kompetenz
– Sprachlernen – Umgang mit Medien und Texten

Tab. 11: Kompetenzmodell des Hamburger Bildungsplans

Der Bildungsplan gibt an, welche Fertigkeiten alle Schüler in den Bereichen funktionale kommunikative Kompetenz, interkulturelle Kompetenz und methodische Kompetenz bis zur jeweiligen Jahrgangsstufe erworben haben müssen. Es handelt sich dabei um Mindestanforderungen, die der Beurteilung ‚Ausreichend' entsprechen. Schüler, die den Wechsel in die gymnasiale Oberstufe anstreben, müssen bis zum Ende der Jahrgangsstufe 10 in der zweiten bzw. dritten Fremdsprache mindestens das Niveau B1 erreichen.[172]

Der Umgang mit literarischen Texten trägt beim Erlernen der zweiten und dritten Fremdsprache vor allem zur Ausbildung des Leseverstehens und der Schreibkompetenz bei: Auf dem Niveau A1 und A2+ sollen die Lerner Sachtexten, „einfachen Geschichten" und „einfachen fiktionalen Texten"[173] gezielt Informationen und Einzelheiten entnehmen können. Auf dem Niveau B1, das zum Übergang in die Studienstufe befähigt, sind die Schüler mindestens dazu in der Lage, „zunehmend selbstständig längere authentische literarische Texte und Sachtexte über Themen, die mit ihren Alltagsinteressen und vertrauten Sachgebieten zusammenhängen", sowie „altersgemäße einfache authentische Ganzschriften der Jugendliteratur"[174] zu verstehen. Sie können den Texten Informationen entnehmen und erkennen auch einzelne Aspekte der Textgestaltung, wie etwa die Erzählperspektive.[175]

Im Bereich der Schreibkompetenz müssen alle Schüler auf A2+ dazu fähig sein, neben vertiefenden auch kreative Schreibaufgaben zu Textsorten wie Liedern, Gedichten, Jugendbüchern und Sachtexten zu bearbeiten. Auf B1 haben sie darüber hinaus die Fähigkeit erworben, Zusammenfassungen von Sach- und literarischen Texten zu verfassen und diese zu erklären sowie Aufgaben des kreativen Schreibens einzusetzen.[176]

[172] Vgl. ebd. S. 17.
[173] Ebd. S. 21.
[174] Ebd.
[175] Vgl. ebd.
[176] Vgl. ebd. S. 22. Für die Studienstufe sind Leistungskontrollen vorgeschrieben, die auch Aufgabenbeispiele zur „Textanalyse und gelenkten Textinterpretation" enthalten müssen. Welche Textsorten – literarische Texte, Sachtexte oder beide – analysiert und interpretiert werden sollen, ist nicht vermerkt. Vgl. ebd. S. 32.

Italienischunterricht kann in Hamburg auch in den neunstufigen Stadtteilschulen besucht werden. Die Sekundarstufe I umfasst hier die Jahrgangsstufen 5 bis 10 und sieht, wie der Bildungsplan für das Gymnasium, die Ausbildung von Mehrsprachigkeit und Fähigkeit zum interkulturellen Handeln als zentrale Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts an.[177] Den für die Jahrgänge 5 bis 11 formulierten Mindestanforderungen liegt dasselbe Kompetenzmodell wie der gymnasialen Sekundarstufe I zugrunde.[178]

Literatur spielt auch hier nur im Bereich der funktionalen kommunikativen Kompetenzen eine Rolle: Am Ende der 9. Jahrgangsstufe (Niveau A2+) muss das Hör-/Hör-Seh-Verstehen soweit ausgebildet sein, dass alle Schüler „altersgemäße, klar vorgetragene kurze Geschichten bzw. klar strukturierte Spielszenen“[179] verstehen. Auf dem Niveau A2 sind sie außerdem dazu in der Lage, kürzere Texte, wie Lieder, Gedichte und Rollenspiele, die vorher geübt wurden, vorzutragen. Bei der Ausbildung des Leseverstehens wird die Arbeit mit literarischen Texten auf allen Niveaustufen miteinbezogen: Am Ende der 6. Jahrgangsstufe (Niveau A1) können die Lernenden einfachen, kurzen, eventuell didaktisierten Bildgeschichten und Geschichten folgen und diesen Informationen entnehmen. Während Schüler auf A2- kurze und vereinfachte Texte lediglich global verstehen, können sie auf A2 bereits nach gezielten Informationen zu Personen, Thema und Handlungsverlauf suchen. Mit Hilfe des extensiven Lesens gelingt es ihnen, auf Niveau A2+ auch Handlungen von längeren einfachen literarischen Texten global zu erfassen und in Hinblick auf Informationsentnahme zu lesen.[180] Die Anforderungen, welche an das Leseverstehen auf den Niveaus B1- und B1+ sowie an die Schreibkompetenz gestellt werden, entsprechen weitgehend jenen der gymnasialen Sekundarstufe I.[181]

Wie im Bildungsplan angegeben, hat die gymnasiale Oberstufe sowohl umfassende Allgemeinbildung und Orientierungswissen als auch wissenschaftspropädeutische Grundlagen zu vermitteln. Die Ziele des Fremdsprachenunterrichts bestehen auch hier darin, Mehrsprachigkeit und interkulturelle Handlungs- und

[177] Vgl. Freie Hansestadt Hamburg/Behörde für Schule und Berufsbildung (Hg.): „Bildungsplan Stadtteilschule Jahrgangsstufen 5 bis 11: Neuere Fremdsprachen“, http://www.hamburg.de/contentblob/2372632/data/fremdsprachen-sts.pdf (27.06.2013), S. 5, 12.
[178] Vgl. ebd. S. 14.
[179] Ebd. S. 21.
[180] Vgl. ebd. S. 25-26.
[181] Vgl. ebd. S. 25-26, 28.

Kommunikationskompetenz auszubilden.[182] In der zweiten und dritten Fremdsprache erreichen die Schüler am Ende der Studienstufe das Niveau zwischen B1 und B2, je nachdem ob es sich um eine neu einsetzende oder fortgeführte Fremdsprache handelt. Die im Bildungsplan gestellten Anforderungen basieren auf dem weiter oben besprochenen Kompetenzmodell. In den neu aufgenommenen Fremdsprachen formulieren die Standards das höchste Niveau, das von den Schülern erreicht werden kann. Bei den weiterführenden Fremdsprachen wird zwischen einer grundlegenden und einer erhöhten Niveaustufe unterschieden: Das grundlegende Niveau begreift die Fremdsprache als Mittel zur Verständigung, das erhöhte hingegen als Sprache der Kultur, was besonders für die Bearbeitung von geschichtlichen und kulturellen Inhalten sowie für die Betrachtung von Literatur von Bedeutung ist. Das grundlegende Niveau der ersten Fremdsprachen ist dabei das erhöhte Niveau der zweiten und dritten Fremdsprachen.[183]

Explizit erwähnt wird die Arbeit mit literarischen Texten in den Anforderungen für die neu aufgenommene Fremdsprache in der Studienstufe im Bereich der interkulturellen Kompetenz: Bis zum Ende der Studienstufe sollen die Lerner mit ausgewählten kulturellen Aspekten aus Literatur, Kunst und Medien vertraut gemacht werden. Dazu zählt auch die Beschäftigung mit „ein[em] Roman oder eine[r] Erzählung des 20./21. Jahrhunderts in der Zielsprache, ggf. in Auszügen, und möglichst je ein[em] Beispiel aus anderen literarischen Gattungen“.[184] Des Weiteren können sie Vorurteile und Stereotypen, die die eigene oder die fremde Kultur betreffen, erkennen und ihre Verarbeitung in literarischen Texten der Zielsprache ansatzweise analysieren.[185]

Die Anforderungen für die weitergeführte Fremdsprache in der Studienstufe sind höher: Auf grundlegendem Niveau B2 können Schüler mit dem Gebrauch von Hilfsmitteln in komplexen Texten wie Romanen Informationen finden. Auf erhöhtem Niveau können sie auch langen, komplexen Texten ohne Hilfsmittel durch extensives Lesen Information entnehmen.[186] Im Laufe der Studienstufe erwerben die Schüler sprachliche Strukturen, die es ihnen ermöglichen, literarische und nicht-literarische Texte überwiegend adäquat zu kommentieren und zu analysieren.[187] Die Anforderungen an

[182] Vgl. Freie Hansestadt Hamburg/Behörde für Schule und Berufsbildung (Hg.): „Rahmenlehrplan Neuere Fremdsprachen: Bildungsplan gymnasiale Oberstufe“, http://www.hamburg .de/contentblob/1475210/data/neuerefremdsprachen-gyo.pdf (27.06.2013), S. 4, 10.
[183] Vgl. ebd. S. 11, 14.
[184] Ebd. S. 19.
[185] Vgl. ebd. S. 19-20.
[186] Vgl. ebd. S. 24.
[187] Vgl. ebd. S. 27.

die interkulturelle Kompetenz gleichen jenen der neu aufgenommenen Fremdsprache, fordern aber zusätzlich die Lektüre zweier literarischer Langschriften und die Beschäftigung Beispielen aus anderen Literaturgattungen.[188] Ferner sind die Lerner fähig, längere literarische Texte selbstständig zu lesen, ihnen Informationen zu entnehmen und diese strukturieren und beurteilen. Sie können Literatur unter Berücksichtigung des soziokulturellen Hintergrunds betrachten und kürzere Texte angemessen szenisch gestalten bzw. vortragen.[189]

- **Rheinland-Pfalz**

In Rheinland-Pfalz wird Italienisch am Gymnasium und an der Integrierten Gesamtschule in der Sekundarstufe I und II als dritte bzw. vierte Fremdsprache unterrichtet. Der Italienischunterricht beginnt in der 9. Klassenstufe oder im 11. Jahrgang und kann als Grund- oder Leistungskurs in der Oberstufe fortgesetzt werden. Ab der 8. Klasse kann Italienisch als Wahlpflichtfach besucht werden. Ziel des Italienischunterrichts ist es, die Schüler zu interkulturell handlungsfähigen Individuen auszubilden, die nicht nur kommunikative Kompetenzen, sondern auch gesellschaftliches und kulturelles Wissen über Italien besitzen sowie Einblick in kulturbedingtes Handeln und Denken gewonnen haben. Grundlage des Lehrplans sind die von den deutschen Bildungsstandards formulierten Kompetenzbereiche: kommunikative Kompetenz, methodische Kompetenz und interkulturelle Kompetenz.[190]
Die Ausbildung der Lesekompetenz ist laut Lehrplan zentral und soll den Schülern vermitteln, auf Leseintention und die richtige Wahl des Lesestils zu achten. Im Rahmen der Schulung des Leseverstehens sollen sie auch ästhetisches Lesen lernen, weshalb auch Materialien wie *fotoromanzi*, *fumetti*, *canzoni*, Novellen, Romane, Gedichte, Theaterstücke etc. zum Einsatz kommen sollen.[191]
Auch in den anderen Kompetenzbereichen findet Literatur Erwähnung: Die Ausbildung von interkultureller Kompetenz soll Schülern unter anderem Wissen über Literatur,

[188] Vgl. ebd. S. 29-30.
[189] Vgl. ebd. S. 31. Ähnlich wie in der Sekundarstufe I sind für das erhöhte Anforderungsniveau Leistungskontrollen verpflichtend, die „Aufgaben zur Textanalyse und Textinterpretation“ beinhalten. Auch hier bleibt unklar, welche Textsorten gemeint sind. Vgl. ebd. S. 34. Neben den hier analysierten Bildungsplänen gibt es noch einen Bildungsplan für das achtstufige Gymnasium, der allerdings mit 31. Juli 2013 ausläuft und aus diesem Grund nicht gesondert behandelt wird.
[190] Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz: „Lehrplan Italienisch. Für die Sekundarstufen I und II“, http://lehrplaene.bildung-rp.de/lehrplaene-nach-faechern.html?tx_abdownloads_pi1[action]=getviewcatalog&tx_abdownloads_pi1[category_uid]=348&tx_abdownloads_pi1[cid]=5786&cHash=69dae264e3244b5b20040210d30fd988 (26.11.2014), S. 4-5.
[191] Vgl. ebd. S. 10-11.

Musik und Kunst vermitteln. Im Bereich des Wortschatzes sollen des Weiteren Redemittel erworben werden, die es ihnen ermöglichen, über Kino, Literatur, Musik und Kunst zu sprechen.[192]

Für den Grundkurs ist die Lektüre mindestens eines Ganztextes und weiterer Kurzformen wie Erzählungen, Märchen, Novellen, Gedichte, vorgeschrieben. Im Leistungskurs sind mindestens zwei Ganztexte und ausgewählte weitere Kurzformen aus verschiedenen Epochen verpflichtend zu lesen. Für den Leistungskurs ist außerdem die Behandlung des Themas ‚Letteratura: scoprire la letteratura' verpflichtend, das die Auseinandersetzung mit einzelnen SchriftstellerInnen des 20. und 21. Jahrhunderts, den *Tre Corone* und der italienischen Migrationsliteratur vorsieht.[193]

Weitere Angaben zum Umgang mit Literatur im Italienischunterricht finden sich in den Abschlussprofilen, die festlegen, welche Kompetenzen die Schüler bis zum Ende der Sekundarstufe I und II zu erreichen haben. Am Ende der Sekundarstufe I soll das Niveau A2/A2+ erreicht werden. In Hinblick auf die Lesekompetenz bedeutet das, dass Schüler adaptierte bzw. authentische Erzähltexte und einfache Lieder verstehen. Ihre Schreibkompetenz reicht so weit, dass sie Texte in eine andere Textsorte übertragen und die Perspektive wechseln können. Sie wissen ferner, wie Verfahren des kreativen Schreibens (eine Geschichte fortsetzen etc.) einzusetzen sind.[194]

Mit Abschluss des Grund- und Leistungskurses als weitergeführte Fremdsprache in der Sekundarstufe II wird im Italienischunterricht überwiegend das Niveau B2 erreicht. Im Bereich des Leseverstehens erreichen die Schüler des Leistungskurses das Niveau C1. Wird Italienisch als neu einsetzende Fremdsprache ab dem 11. Jahrgang gelernt, erreichen die Lerner das Niveau B1 und im Leseverstehen das Niveau B2. Der Arbeit mit Literatur wird in der Sekundarstufe II mehr Platz eingeräumt: Die Schüler können ein Buch mündlich vorstellen sowie entsprechend kommentieren, verstehen implizit und explizit dargestellte Sachverhalte in literarischen Texten und sind fähig, längere Texte aus Prosa und Dramatik mit Hilfe kursorischer Lesestrategien zu bewältigen. Sie setzen Verfahren des kreativen Schreibens ein und können *riassunto*, *analisi* und *commento* in Anlehnung an einen literarischen Text verfassen.[195]

[192] Vgl. ebd. S. 15, 17.
[193] Vgl. ebd. S. 18, 21.
[194] Vgl. ebd. S. 24-25.
[195] Vgl. ebd. S. 27-28.

Laut Lehrplan müssen Kursarbeiten von Grund- und Leistungskursen Textaufgaben beinhalten, die auf fiktionalen oder nicht fiktionalen Texten basieren. Um eine Überprüfung des Textverstehens zu gewährleisten, sind Textaufgaben so zu gestalten, dass die Aufgabenbereiche ‚Textverständnis', ‚Analyse' sowie ‚Werten und Gestalten' abgedeckt sind. Dies gilt auch für die Arbeit mit literarischen Texten.[196]
Im Anhang des Lehrplans findet sich eine Liste mit Film- und Literaturvorschlägen zu unterschiedlichsten Themenbereichen, die beliebig ergänzt werden kann und empfehlenden Charakter hat.[197]

- **Thüringen**

In Thüringen kann Italienisch in den Klassenstufen 5 bis 10 als zweite oder in den Klassenstufen 9 und 10 als dritte Fremdsprache gelernt werden. In der Qualifikationsphase der Oberstufe ist Italienisch fortgeführte oder neu einsetzende Fremdsprache. Das Kompetenzmodell, das dem Lehrplan zugrunde liegt, umfasst vier Kompetenzbereiche:

- Texte rezipieren: Hör-/Hör-Sehverstehen, Leseverstehen
- Texte produzieren: Sprechen, Schreiben
- Sprachmittlung
- Über Sprache, Sprachverwendung und Sprachlernen reflektieren

Die Ziele der einzelnen Kompetenzbereiche werden in Sach-, Methoden- sowie Selbst- und Sozialkompetenz unterteilt.[198] Da die sprachspezifischen Kompetenzen angeben, welche Kenntnisse die Schüler in der Fremdsprache Italienisch bis zu einem gewissen Zeitpunkt erwerben müssen, werden in der Auseinandersetzung mit der Bedeutung literarischer Texte nur diese berücksichtigt.

In der zweiten Fremdsprache erreichen die Lerner nach dem zweiten Lernjahr die Niveaustufe A1. Ihr Hör-/Hör-Sehverstehen ist soweit ausgebildet, dass sie einfache und kurze authentische, eventuell didaktisierte Texte, zu denen auch Lieder, Erzählungen und Reime gezählt werden, verstehen. Sie können ebenso einfache Reime,

[196] Vgl. ebd. S. 37-38. Welche Operatoren den genannten Aufgabenbereichen zugeordnet sind und welche Aufgabenformate sich daraus ergeben, wird im Anhang des Lehrplans erläutert. Vgl. ebd. S. 37-38.
[197] Vgl. ebd. S. 35-36ff.
[198] Vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: „Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Italienisch 2011", https://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=1400 (27.06.2013), S. 7-10.

Lieder und Gedichte vortragen bzw. reproduzieren und dabei Phantasie und Kreativität einsetzen.[199]

Mit Erreichen des Niveaus A2 am Ende der 8. Jahrgangsstufe treten zu den bereits genannten Anforderungen im Hör-/Hör-Sehverstehen und Sprechen, die nochmals explizit erwähnt werden, folgende hinzu: Die Schüler können „didaktisierte, adaptierte und (einfache) authentische Texte [erwähnt werden Reime, Gedichte, Erzählungen, Geschichten, A.U.] zur Orientierung, Übermittlung von Informationen, Unterhaltung lesen und verstehen".[200] Außerdem können die Lerner gehörten oder gelesenen literarischen Texten grundlegende Informationen entnehmen oder zusammenfassen.[201]

Die Anforderungen für das Niveau B1, das am Ende der Jahrgangsstufe 10 erreicht wird, gleichen jenen des Niveaus A2, beziehen sich jedoch im Bereich des Hör-/Hör-Sehverstehens und des Leseverstehens nicht mehr auf kurze, einfache, sondern auf längere und komplexe literarische Texte. Auf diesem Niveau können die Schüler literarische Texte, die vorher eingeübt wurden, mündlich sinngestaltend präsentieren und ihnen detaillierte, selektive und globale Informationen entnehmen. Sie reflektieren über Sprache und können beispielsweise den Einsatz bestimmten Vokabulars in Märchen oder Liedern erklären.[202]

Zu den verpflichtenden Themen für die Jahrgangsstufen 9 und 10 zählt auch die Beschäftigung mit Persönlichkeiten der Vergangenheit und Gegenwart. Schriftsteller wie Dante und Boccaccio werden hier als Beispiele genannt.[203]

Schüler, für die Italienisch die dritte Fremdsprache ist, lernen im Unterricht vor allem alltägliche Kommunikationssituationen zu bewältigen. Nach zwei Lernjahren erreichen sie das Niveau A2 und können im Hör-/Hör-Sehverstehen und im Leseverstehen bearbeitete, didaktisierte sowie wenig komplexe authentische Texte wie zum Beispiel Erzählungen, Reime, Lieder, Geschichten und Gedichte zum Zweck der Informationsentnahme, Orientierung und Unterhaltung lesen und verstehen. Literarische Texte, die sprachlich einfach sind und eingeübt wurden, können sinngestaltend und kreativ vorgetragen werden.[204]

[199] Vgl. ebd. S. 22, 25.
[200] Ebd. S. 31.
[201] Vgl. ebd. S. 30-33.
[202] Vgl. ebd. S. 38-45.
[203] Vgl. ebd. S. 49.
[204] Vgl. ebd. S. 57-60.

Literatur kommt im Lehrplan für die dritte Fremdsprache nicht nur in den sprachspezifischen Kompetenzen, sondern auch in den Wahlpflichtinhalten zur Sprache: So impliziert etwa der Themenbereich ‚Kunst und Kultur' die Auseinandersetzung mit literarischen Werken.[205]

In der fortgeführten Fremdsprache der Qualifikationsphase können die Schüler auf Ebene des Hör-/Hör-Sehverstehens „längere, didaktisierte, adaptierte und komplexe, authentische, nicht literarische und literarische Texte […] ggf. mediengestützt"[206] erfassen. Am Ende der 12. Jahrgangsstufe verstehen sie überdies kurze wie lange dramatische, lyrische und epische Texte unterschiedlicher Genres und Gattungen und lesen diese in Hinblick auf bestimmte Ziele (Unterhaltung, Orientierung, Informationsentnahme). Auf dem Niveau B2/B2+ wissen sie, wie man literarische Texte sinngestaltend und kreativ vorträgt und dem rezipierten Text Informationen entnimmt, diese zusammenfasst und kommentiert. Dank der erworbenen Kenntnisse können sie sprachliche Vergleiche anstellen und zum Beispiel den verwendeten Wortschatz in Märchen und Liedern erklären.[207]
Wie in den Ausführungen zur dritten Fremdsprache zählt Literatur auch hier zum verpflichtenden Themenbereich ‚Kulturelles Umfeld und Medien' und dem damit verbundenen soziokulturellen Schwerpunkt ‚Kultur und Kunst'.[208]

Die Anforderungen, welche an Lerner einer neu einsetzenden Fremdsprache in der Qualifikationsphase gestellt werden, entsprechend sowohl in Bezug auf Themen und Situationen als auch auf sprachspezifische Kompetenzen weitgehend jenen der 3. Fremdsprache.[209]

2.2 Bildungsstandards und standardisierte Reifeprüfung

Die deutsche KMK beschloss im Jahr 2002 die Einführung von Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss, um auf diese Weise zur Qualitätssicherung im Schulwesen beizutragen. Im Jahr 2012 folgten die

[205] Vgl. ebd. S. 66.
[206] Ebd. S. 71.
[207] Vgl. ebd. S. 71-76, 80.
[208] Vgl. ebd. S. 82-83.
[209] Vgl. ebd. S. 85-88, 92-93.

Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife für die Fächer Deutsch, Mathematik und fortgeführte Fremdsprache, welche die bis dahin gültigen EPA ersetzten. Auch in Österreich wurden in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch Bildungsstandards für die Sekundarstufe I erlassen, die festlegen, welche Kompetenzen Schüler bis zum Erreichen der jeweiligen Schulstufe erwerben müssen. In der Sekundarstufe II wurde das den Bildungsstandards zugrundeliegende Konzept hingegen in Form einer standardisierten Reife- und Diplomprüfung für Deutsch, Mathematik, Englisch und lebende Fremdsprachen realisiert, die zum ersten Mal in den Schuljahren 2014/15 (AHS) und 2015/16 (BHS) flächendeckend stattfinden wird.
Da diese grundlegenden Erneuerungen im Bildungssystem auch den Fremdsprachenunterricht Italienisch betreffen und eng mit den Fragestellungen der vorliegenden Arbeit verbunden sind, ist es notwendig, in den folgenden Abschnitten einen kurzen Blick auf die Konzepte der österreichischen und deutschen Bildungsstandards sowie der damit verbundenen Reife- bzw. Abiturprüfung zu werfen. Im Anschluss daran soll erörtert werden, was die Implementierung dieser administrativen Vorgaben für die unterschiedlichen Ebenen des Italienischunterrichts im Allgemeinen und für die Arbeit mit Literatur im Besonderen zu bedeuten hat.

2.2.1 Lage in Österreich

2.2.1.1 Begriffsdefinition und Grundlagen

Wie die Ergebnisse der letzten PISA-Studien gezeigt haben, sind viele österreichische Schüler am Ende der 8. Schulstufe nicht dazu in der Lage, den Sinn von gelesenen Texten zu erfassen, einfache mathematische oder naturwissenschaftliche Aufgabenstellungen mit den ihnen bekannten Mitteln zu lösen und zu verstehen. Es fehlt ihnen somit an grundlegenden Kompetenzen, welche nicht nur für das Zurechtfinden auf dem Arbeitsmarkt, sondern auch für die Beteiligung am sozialen Leben wesentlich sind. Mit der Einführung von Bildungsstandards will man dieser Entwicklung entgegenwirken und sicherstellen, dass alle Schüler am Ende der 4. und der 8. Schulstufe die notwendigen Basiskompetenzen in den Unterrichtsfächern Deutsch

und Mathematik bzw. Deutsch, Mathematik und Englisch erworben haben.[210] In ihrer Rolle als Instrument der Qualitätsentwicklung und -sicherung im Bildungssektor sollen Bildungsstandards in regelmäßigen Abständen objektive Ergebnisse über den individuellen Kompetenzerwerb der Schüler liefern und gewährleisten, dass Unterrichtsplanung und -durchführung auf die zu erreichenden Ergebnisse ausgerichtet sind.[211]

Ermöglicht wurde die Einführung von Bildungsstandards durch eine Veränderung des Schulunterrichtsgesetzes im August 2008 und eine im Jänner 2009 erlassene Verordnung (BGBl. II Nr. 1/2009), welche einerseits die grundlegenden Begrifflichkeiten genauer erfasst sowie andererseits den Geltungsbereich und die Funktionen der Bildungsstandards bzw. der damit verbundenen Standardüberprüfungen regelt. Die wichtigsten an der Einführung beteiligten Institutionen sind das BMUKK[212] (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur), welches gemeinsam mit den Behörden der Länder und Experten aus dem Schulbereich für Planung und Koordination zuständig ist, und das BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Österreichischen Schulwesens), dessen Aufgaben nicht nur im Bereich Entwicklung und Überprüfung der Standards liegen, sondern auch die Aufbereitung der aus den Standardtestungen hervorgegangenen Ergebnisse umfasst.[213]

Der Definition des Bundesgesetzblattes II Nr. 1/2009 zufolge sind Bildungsstandards

> konkret formulierte Lernergebnisse in den einzelnen oder den in fachlichem Zusammenhang stehenden Pflichtgegenständen, die sich aus den Lehrplänen der in § 1 genannten Schularten und Schulstufen ableiten lassen. Diese Lernergebnisse basieren auf grundlegenden Kompetenzen, über die die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der jeweiligen Schulstufe in der Regel verfügen sollen.[214]

Wie sich zeigt, geben Bildungsstandards in erster Linie darüber Auskunft, welche Fertigkeiten Schüler am Ende einer bestimmten Schulstufe bzw. zu einem konkreten Zeitpunkt ihrer schulischen Karriere erworben haben sollen. Sie formulieren somit „erwünschte Lernergebnisse“,[215] basieren also auf dem Lehrplan und sind im Grunde nichts anderes als eine Art praktische Konkretisierung der in den Lehrplänen

---

[210] Vgl. BIFIE (Hg.), *Bildungsstandards in Österreich*, S. 4.

[211] Vgl. „Vorblatt zum BGBl. I Nr. 117/2008“, http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Begut/BEGUT_COO_2026_100_2_434752/COO_2026_100_2_434762.html (03.07.2012), S. 2.

[212] Nach den Nationalratswahlen 2013 wurde am 1. März 2014 wurde aus dem BMUKK das BMBF, das Bundesministerium für Bildung und Frauen. Dieses Ministerium darf nicht mit dem deutschen BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) verwechselt werden.

[213] Vgl. ebd.

[214] „BGBl. II Nr. 1/2009“, http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2009_II_1/BGBLA_2009_II_1.html (03.07.2012), S. 1.

[215] BIFIE (Hg.), *Bildungsstandards in Österreich*, S. 5.

verankerten Zielsetzungen. Eine ihrer wichtigsten Aufgaben besteht aus diesem Grund darin, den Lehrpersonen Orientierung bei der ergebnis- bzw. outputorientierten Unterrichtsgestaltung zu bieten. Da Bildungsstandards Lernergebnisse formulieren, können diese auch als Grundlage für einen Vergleich des aktuellen Kenntnisstandes der Lerner mit dem geforderten herangezogen werden. Auf diese Weise können Lehrpersonen Kompetenzschwächen feststellen und bei Bedarf individuelle Fördermaßnahmen setzen.[216]

Als wichtiges Instrument der Qualitätsentwicklung im Schulsystem haben Bildungsstandards also zwei Funktionen zu erfüllen: eine pädagogische und eine Leistungsmessungsfunktion. In ihrer pädagogischen Funktion[217] unterstützen Bildungsstandards die Lehrkraft in ihrer Unterrichtsplanung und -steuerung, beispielsweise indem sie konkrete Zielsetzungen ermöglichen. Sie umfassen nicht nur sprachliche Fertigkeiten, sondern schließen auch so genannte „dynamische Fähigkeiten“, wie etwa interkulturelle oder soziale Kompetenzen, Lern- und Gesprächsstrategien, mit ein. Diese gelten als wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenlernens und sollen ebenso prozessorientiert im Unterricht erworben werden. Durch Bildungsstandards soll weder in die methodische Unterrichtsgestaltung des Lehrers/der Lehrerin noch in den persönlichen Lernprozess der Schüler eingegriffen werden.[218]

Die Leistungsmessungsfunktion äußert sich in Form einer Standardüberprüfung, welche zu einem ganz bestimmten Zeitpunkt des Fremdsprachenlernens durchgeführt wird. Diese Überprüfung, welche im österreichischen Schulwesen am Ende der 4. und der 8. Schulstufe jährlich stattfindet, bietet die Möglichkeit, Vergleiche zwischen den Ergebnissen einzelner Klassen, Schulen und sogar Länder herzustellen sowie zu kontrollieren, in welchem Ausmaß die Anforderungen der gesetzten Standards von den Schülern erreicht wurden.[219] Standardüberprüfungen haben nicht die Funktion, die Unterrichtsarbeit der Lehrkräfte oder die Fähigkeiten der Schüler zu bewerten. Ihre Aufgabe besteht vornehmlich darin, die aktuellen Kenntnisse objektiv zu erfassen und

[216] Vgl. ebd. sowie Funktionen der BS im „BGBl. II 1/2009“.

[217] Im Vorblatt zum Bundesgesetzblatt vom 8. August 2008 wird auch von der Orientierungsfunktion der Bildungsstandards gesprochen. Sie verpflichten Lehrkräfte dazu, den Aufbau der von den Bildungsstandards geforderten Kompetenzen bei der Planung und Durchführung des Unterrichts zu berücksichtigen und den Fortschritt der Schüler zu beobachten, zu fördern und auch zu sichern. Vgl. „Vorblatt des BGBl. I Nr. 117/2008“.

[218] Vgl. Horak et al., *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis*, S. 29.

[219] Vgl. ebd.

Des Weiteren ist zu erwähnen, dass die ersten Standardüberprüfungen für die 8. Schulstufe im Schuljahr 2011/12 und für die 4. Schulstufe im Schuljahr 2012/13 geplant sind. Vgl. „BGBl. II Nr. 1/2009“, S. 2.

mit den Zielvorgaben abzugleichen. Außerdem sollen die an die Lehrer sowie Schulleiter weitergeleiteten Ergebnisse Rückmeldung über die geleistete Unterrichtsarbeit geben und etwaige Schwächen aufdecken. Sollte Bedarf bestehen, sind Maßnahmen zur Qualitätssicherung zu treffen, um eine ständige Verbesserung von Schule und Unterricht zu gewährleisten.[220]

Ist von Bildungsstandards die Rede, muss auch darüber gesprochen werden, welcher Kompetenzbegriff und welche Kompetenzmodelle ihnen zugrunde liegen. Die österreichischen Bildungsstandards beziehen sich auf den Kompetenzbegriff von Franz Weinert, der unter Kompetenz Folgendes versteht:

> [Kompetenzen sind] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.[221]

In Bezug auf den Unterricht in der Schule unterscheidet Weinert des Weiteren zwischen fachlichen, fachübergreifenden sowie Handlungskompetenzen. Bezeichnend ist, dass diese sowohl kognitive und soziale als auch motivationale und volitionale Komponenten beinhalten und sich dadurch ausweisen, dass Fertigkeiten in unterschiedlichen Situationen eingesetzt werden können.[222] Auch das Bundesgesetzblatt vom 2. Jänner 2009, welches den Grundstein für die Implementierung von Bildungsstandards im österreichischen Schulsystem gelegt hat, orientiert sich an Weinerts Kompetenzbegriff und definiert somit Kompetenz als

> längerfristig verfügbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, die von Lernenden entwickelt werden und die sie befähigen, Aufgaben in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsbewusst zu lösen und die damit verbundene motivationale und soziale Bereitschaft zu zeigen.[223]

Diese an Weinerts Ansichten ausgerichtete Definition von Kompetenz verbindet Wissen mit Können. Wissen bleibt dabei nicht Selbstzweck, sondern soll zur Handlung fähig machen und somit eine konkrete Anwendung des Wissens nach sich ziehen. Wie Weinert geht auch das BIFIE davon aus, dass Motivation eine wichtige Voraussetzung für Handeln ist, weshalb ihre Ausbildung ein Ziel schulischer Tätigkeit sein sollte. Bezeichnend für ‚kompetente' Schüler ist, dass sie das erworbene Wissen abseits von

[220] Vgl. BIFIE (Hg.), *Bildungsstandards in Österreich*, S. 15-16.
[221] Weinert, Franz E. (Hg.): *Leistungsmessungen in der Schule*. Weinheim/Basel: Beltz 2001, S. 27-28.
[222] Vgl. ebd.
[223] „BGBl. II Nr. 1/2009", S. 1.

bekannten Standardsituationen und in neuen Problemzusammenhängen erfolgreich einsetzen können.[224]

Die von den Bildungsstandards erfassten Kompetenzen werden durch Kompetenzmodelle strukturiert. Es handelt sich dabei um „prozessorientierte Modellvorstellungen über den Erwerb von fachbezogenen oder fächerübergreifenden Kompetenzen“,[225] die meist aus mehreren Kompetenzbereichen bestehen, welche wiederum in verschiedene Kompetenzstufen eingeteilt sind. Jede Stufe wird durch bestimmte kognitive Handlungen und Prozesse beschrieben, die Schüler, welche sich auf dieser Stufe befinden, bewältigen können müssen.[226] Das für den Fremdsprachenunterricht Englisch gewählte Kompetenzmodell basiert auf den Grundlagen des GERS und unterscheidet folgende fünf Kompetenzbereiche:

- An-Gesprächen-Teilnehmen
- Zusammenhängend-Sprechen
- Hören
- Lesen
- Schreiben

Diese werden vom GERS in sechs Kompetenzniveaus, welche an anderer Stelle schon erwähnt wurden, unterteilt: A1/A2 (Basic User), B1/B2 (Indipendent User) und C1/C2 (Proficient User). Für die österreichischen Bildungsstandards im Fremdsprachenunterricht spielen lediglich die Niveaus A1 bis B1 eine Rolle. Diese bilden die Grundlage für die in den Bildungsstandards formulierten Lernergebnissen.[227]

2.2.1.2 Aufbau der österreichischen Bildungsstandards

Die österreichischen Bildungsstandards betreffen die Kompetenzen der Schüler in der 4. und 8. Schulstufe in den Unterrichtsfächern Deutsch, Mathematik und Englisch als erste lebende Fremdsprache. Da die durch die Einführung von Standards eingetretenen Veränderungen im Fremdsprachenunterricht Englisch indirekt auch die Gestaltung und Durchführung des Italienischunterrichts berühren, sollen an dieser Stelle Aufbau und Inhalt der Bildungsstandards genauer besprochen werden. Als Grundlage der

[224] Vgl. BIFIE, (Hg.) *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis*, S. 9.
[225] „BGBl. II Nr. 1/2009“, S. 1.
[226] Vgl. BIFIE (Hg.), *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis*, S. 10-12.
[227] Vgl. BIFIE (Hg.), *Bildungsstandards in Österreich*, S. 9-10 und Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*, S. 36.

Beschreibung dient das Dokument *Praxishandbuch. Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe*, welches vom BIFIE und dem ÖSZ (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum) herausgegeben wurde und im Moment die umfassendste Darstellung der Bildungsstandards für die erste lebende Fremdsprache beinhaltet.

Die vom BIFIE formulierten Standards für Englisch folgen der vom GERS vorgegebenen Idee der Handlungsorientierung und sollen bei Schülern den „nachhaltigen Aufbau von sprachlicher Handlungskompetenz“[228] – gemeint ist damit kommunikative Kompetenz – fördern und auch sicherstellen. Die österreichischen Bildungsstandards sind als Regelstandards formuliert und beschreiben deshalb ein mittleres Anforderungsniveau, das vom überwiegenden Teil der Schüler in den Allgemeinbildenden Höheren Schulen, den Neuen Mittelschulen und den Hauptschulen am Ende der 4. Klasse erworben werden soll. Als Grundlage für die Kompetenzbeschreibungen fungieren der österreichische Lehrplan für die Unterstufe (hier vor allem die Bildungs- und Lehraufgabe des Fremdsprachenunterrichts und der Kernbereich für das Fach Englisch) und der GERS. Das bereits beschriebene Kompetenzmodell des GERS, das den Standards zugrunde liegt, orientiert sich am Fremdsprachenunterricht für Erwachsene, weshalb es nötig war, einige der Formulierungen zu adaptieren und den Verhältnissen im österreichischen Schulsystem anzupassen. Die Bildungsstandards für das Unterrichtsfach Englisch in der 8. Schulstufe umfassen je nach Kompetenzbereich die Referenzniveaus A1 bis B1 und sind, ähnlich den can-do-Beschreibungen im GERS, als Kann-Beschreibungen (auch Deskriptoren genannt) formuliert. Sie verweisen damit auch auf die in den Lehrplänen unter dem Punkt Kernbereich erwähnten Fertigkeitsbereiche und Referenzniveaus.[229]

Die Deskriptoren der österreichischen Bildungsstandards umfassen die fünf Kompetenzbereiche des GERS, nämlich Hören, Lesen, An-Gesprächen-Teilnehmen, Zusammenhängend-Sprechen und Schreiben. Diese sind auch wesentlicher Bestandteil des Kernbereiches im österreichischen Lehrplan für die erste und zweite lebende Fremdsprache und werden in den Bildungsstandards unter dem Begriff ‚Sprachliche Fertigkeiten‘ zusammengefasst. Jedem Kompetenzbereich ist in den Bildungsstandards eine bestimmte Anzahl von Deskriptoren zugeordnet, welche die mit dem Kompetenzbereich verbundenen Fertigkeiten präzisiert und darüber hinaus angibt,

[228] BIFIE/ÖSZ (Hg.), *Praxishandbuch. Bildungsstandards für Fremdsprachen*, S. 5.
[229] Vgl. ebd. S. 5-10.

welche Kompetenzen Lernende auf welchem Referenzniveau erworben haben sollen.[230] Die Deskriptoren orientieren sich dabei an den in der Anlage zum BGBl. II. 1/2009 festgelegten Kompetenzen für den Fremdsprachenunterricht in der 8. Schulstufe. Die Anlehnung an das Bundesgesetzblatt ist so groß, dass in beiden Dokumenten zum größten Teil dieselben Formulierungen verwendet werden. Am Beispiel des Kompetenzbereichs ‚Lesen' lassen sich etwa folgende Übereinstimmungen erkennen:

Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe[231]		**Anlage zum BGBl. II Nr. 1/2009[232]**
Lesen	**Kompetenz-niveau nach GERS**	
Kann kurze, einfache persönliche Briefe, Karten oder E-Mails verstehen.	**A2**	kurze, einfache persönliche Briefe, Karten oder E-Mails verstehen (A2)
Kann vertrauten Alltagstexten die wichtigsten Informationen entnehmen (z. B. Prospekten, Speisekarten, Fahrplänen, Schildern, Formularen, kurzen sachlichen Mitteilungen − auch im Internet).	**A2**	vertrauten Alltagstexten die wichtigsten Informationen entnehmen (zB Prospekten, Speisekarten, Fahrplänen, Schildern, Formularen, kurzen sachlichen Mitteilungen – auch im Internet) (A2)
Kann einfachen, klar gegliederten Texten zu vertrauten Themen in Zeitungen und Zeitschriften die wesentlichen Informationen entnehmen, wenn sie gegebenenfalls mit visueller Unterstützung ausgestattet sind.	**B1**	einfachen, klar gegliederten Texten zu vertrauten Themen in Zeitungen und Zeitschriften die wesentlichen Informationen entnehmen, wenn sie gegebenenfalls mit visueller Unterstützung ausgestattet sind (B1)
Kann unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten aus den Themenbereichen des Lehrplans im Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen.	**B1**	unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten aus den Themenbereichen des Lehrplans in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen (B1)
Kann einfache alltägliche Anleitungen und Vorschriften verstehen.	**A2**	einfache alltägliche Anleitungen und Vorschriften verstehen (A2)
Kann einfache literarische Texte (z. B. fiktionale Texte, Lieder und Gedichte) verstehen.	**B1**	einfache literarische Texte (zB fiktionale Texte, Lieder und Gedichte) verstehen (B1)

Tab. 12: Vergleich zwischen Bildungsstandards und BGBl. II Nr. 1/2009

Wie ersichtlich ist, kommen in diesem Kompetenzbereich auch literarische Texte zur Sprache: Auf dem Niveau B1 sollen Schüler dazu in der Lage sein, einfache Literatur zu verstehen.

[230] Vgl. ebd. und BMBF: „Lehrplan AHS-Unterstufe, Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite)", S. 4-5.
[231] BIFIE/ÖSZ (Hg.), *Praxishandbuch. Bildungsstandards für Fremdsprachen*, S. 12.
[232] „Anlage zum BGBl. II Nr. 1/2009", http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2009_II_1/COO_2026_100_2_502843.html (03.07.2012), S. 10-12.

Da viele Deskriptoren Formulierungen wie „vertraute Themenbereiche“, „vertraute Alltagssituationen“ oder „vertraute Alltagstexte“ beinhalten, wird im Anschluss an die Kann-Beschreibungen der Bildungsstandards eingehender erläutert, was unter dem Terminus „vertraut“ zu verstehen ist. Gemeint sind damit siebzehn Themenbereiche, die den Bildungsstandards inhaltlich zugrunde liegen und anhand derer die Lernenden kommunikative Kompetenzen erwerben sollen. Für Lehrkräfte bedeutet dies, dass sie ihren Schülern im Unterricht all jene Redemittel und lexikalischen Kenntnisse vermitteln müssen, die es ermöglichen, die Themenbereiche in den verschiedenen von den Bildungsstandards geforderten Kommunikationssituationen zu bewältigen. Erstellt wurden sie unter Berücksichtigung des Lehrplans, des GERS und gängiger Lehrwerke. Sie umfassen unter anderem Bereiche wie ‚Familie und Freunde‘, ‚Wohnen und Umgebung‘ oder ‚Essen und Trinken‘, aber auch ‚Kultur, Medien und Literatur‘.[233]

Da insbesondere „die autonome Persönlichkeit, die urteilsfähig, mündig und verantwortlich gegenüber sich selbst, andern und der Gesellschaft handelt“,[234] im Zentrum des Bildungsprozesses steht, beziehen sich die österreichischen Bildungsstandards nicht nur auf rein sprachliche Fertigkeiten, sondern versuchen auch Kompetenzen, die über das Sprachliche hinausgehen, mit einzubeziehen. In den Bildungsstandards für Fremdsprachen werden diese als übergreifende ‚dynamische Fähigkeiten‘ bezeichnet. Charakteristisch für diese Fähigkeiten ist, dass sie über mehrere Jahrgangsstufen hinweg prozessorientiert aufgebaut werden und im Vergleich zu sprachlichen Fertigkeiten nicht durch Übungsaufgaben festgemacht bzw. durch Standardüberprüfungen getestet werden können.[235]

Eingeteilt werden die dynamischen Fähigkeiten in vier Bereiche: Gesprächsstrategien, soziale Kompetenz, interkulturelle Kompetenz und Sprachlernstrategien. Die Deskriptoren des ersten Bereiches beziehen sich auf die Anwendung von Strategien, die eine erfolgreiche Kommunikation mit einem fremdsprachigen Gesprächspartner ermöglichen. Es handelt sich dabei beispielsweise um Tätigkeiten wie aktives Zuhören, Nachfragen, die Verwendung von Umschreibungen sowie den Einsatz nonverbaler Signale.[236]

---

[233] Vgl. BIFIE/ÖSZ (Hg.), *Praxishandbuch. Bildungsstandards für Fremdsprachen*, S. 14.
[234] Ebd.
[235] Vgl. ebd. Besonders interessant ist, dass das BIFIE die übergreifenden dynamischen Fähigkeiten als wesentlichen Bestandteil des Bildungsbegriffes betrachtet, diese allerdings in den gesetzlichen Grundlagen (weder im BGBl. II Nr. 1/2009 noch in der dazugehörigen Anlage) mit keinem Wort erwähnt werden.
[236] Vgl. BIFIE/ÖSZ (Hg.), *Praxishandbuch. Bildungsstandards für Fremdsprachen*, S. 15.

Der Bereich der sozialen Kompetenz betrifft hingegen die Arbeit innerhalb einer Gruppe und die Interaktion mit den Gruppenmitgliedern. Die Schüler sollen in der Lage dazu sein, ihre Persönlichkeit mit allen Stärken und Schwächen sowie ihre Ideen in die Gruppe einzubringen. Sie sollen des Weiteren die Fähigkeit besitzen, Konflikten innerhalb der Gruppe konstruktiv zu begegnen, ihre Meinung zu äußern, Kritik entgegen zu nehmen und Empathie gegenüber dem Verhalten anderer Gruppenmitglieder zu entwickeln.[237]

Die in den Bildungsstandards verankerte interkulturelle Kompetenz steht mit der Sensibilisierung für Unterschiede kultureller Art in Verbindung. Schüler sollen im Fremdsprachenunterricht ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass Praktiken und Gegebenheiten, welche in der eigenen Kultur fest verankert sind, keine Allgemeingültigkeit besitzen und Missverständnisse zwischen Kommunikationspartnern nicht selten auf unterschiedliche kulturelle Hintergründe zurückzuführen sind. Sie sollen darüber hinaus die Fähigkeit erwerben, kulturell bedingte Vorurteile und Stereotype zu identifizieren und kritisch zu hinterfragen. Auch mit der Tatsache, dass Sprache durch kulturelle Gegebenheiten geprägt ist und ein direkter Transfer gewisser Elemente von einer Sprache in die andere oft nicht möglich ist, sollten Schüler im Fremdsprachenunterricht vertraut gemacht werden.[238]

Der letzte Bereich der dynamischen Fähigkeiten umfasst den Erwerb so genannter Sprachlernstrategien. Dies bedeutet, dass Schüler diverse Strategien und damit einhergehende Techniken beherrschen sollen, die optimales Sprachenlernen in allen Kompetenzbereichen der sprachlichen Fähigkeiten ermöglichen. So wird unter anderem gefordert, dass sich Schüler der idealen persönlichen Lernbedingungen bewusst werden, mit neuen, ihnen noch unbekannten Lerntechniken experimentieren und die Bereitschaft entwickeln, sich auch auf schwieriges sprachliches Material (wie zum Beispiel Hör- oder Lesetexte) einzulassen.[239]

Das vom BIFIE und dem ÖZS herausgegebene Praxishandbuch beinhaltet neben den Deskriptoren der sprachlichen und dynamischen Fähigkeiten noch weitere wichtige Informationen zur praktischen Umsetzung der Bildungsstandards im Unterricht. So wird etwa das *Europäische Sprachenportfolio* (ESP) vorgestellt, das Schüler dabei unterstützen kann, die Anforderungen der Standards zu erreichen. In den darauf

[237] Vgl. ebd.
[238] Vgl. ebd. S. 16.
[239] Vgl. ebd.

folgenden Kapiteln finden sich einerseits theoretische Ausführungen zu den einzelnen sprachlichen Fertigkeiten (es erfolgt eine Einteilung in die rezeptiven Fertigkeiten Hören und Lesen und in die produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben) und andererseits konkrete Aufgabenbeispiele, die Lehrpersonen verdeutlichen sollen, wie Bildungsstandards im Unterricht umgesetzt werden können. Um die Umsetzung in die Praxis nachvollziehbar zu machen, wurde in sämtlichen Aufgabenbeispielen vermerkt, mit welchen Deskriptoren die jeweilige Übung in Verbindung steht.[240]

Für die zweiten lebenden Fremdsprachen, wie beispielsweise Italienisch, gibt es bis dato keine Bildungsstandards. Es sind lediglich Kompetenzbeschreibungen vorhanden, die neben der Festlegung konkreter Lernziele vor allem den Zweck zu erfüllen haben, die zweiten lebenden Fremdsprachen gegenüber dem Englischen als dominierende erste lebende Fremdsprache aufzuwerten und die gelebte Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen zu fördern. Ähnlich wie die Bildungsstandards legen die Kompetenzbeschreibungen fest, welche Fertigkeiten der Großteil der Schüler am Ende der 8. Schulstufe, das heißt nach zwei Jahren Unterricht in der zweiten lebenden Fremdsprache, erworben haben soll. Die Beschreibungen orientieren sich, gleich wie die Bildungsstandards für Englisch, am GERS sowie am Lehrplan. Unterschiede gibt es im Grunde nur im Bereich der Referenzniveaus: Während die Schüler in Englisch in gewissen Fertigkeiten ein Niveau von B1 erreichen müssen, ist in der zweiten lebenden Fremdsprache für die Kompetenzbereiche Hören, Lesen, Schreiben und Zusammenhängend-Sprechen das Referenzniveau A2 und für An-Gesprächen-teilnehmen das Niveau A1 vorgesehen. Die Kompetenzbeschreibungen dienen den Lehrpersonen als Orientierung bei der Planung bzw. Gestaltung des eigenen Unterrichts und regen zur Reflexion darüber an, welche Maßnahmen ergriffen werden müssen, damit die Schüler die geforderten Kenntnisse erwerben. Bezeichnend ist, dass auch sie nicht nur fachliche Kompetenzen umfassen, sondern ebenso übergreifende dynamische Fähigkeiten mit einbeziehen.[241]

Da vornehmlich der Italienischunterricht im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht, ist es nötig, einen Blick auf die Kompetenzbeschreibungen für die zweite lebende

[240] Vgl. ebd. Aufgabenbeispiele für die Umsetzung dynamischer Fähigkeiten im Fremdsprachenunterricht finden sich in einer anderen Publikation des ÖSZ, die sich ausschließlich diesen Kompetenzen widmet. Vgl. Brock, Rainer et al.: *Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe. Die übergreifenden dynamischen Fähigkeiten. ÖSZ Praxisreihe 5*. Graz: ÖSZ 2008.

[241] Vgl. Göschl, Albert et al.: *Kompetenzbeschreibungen für Französisch, Italienisch, Spanisch, 8. Schulstufe (zweites Lernjahr) Praxishandbuch. Praxisreihe 9*. Graz: ÖSZ 2009.

Fremdsprache zu werfen. Der Unterrichtsgegenstand ‚Literatur' wird in den Deskriptoren der sprachlichen Fertigkeiten nicht erwähnt. Zu bedenken ist, dass sich diese Beschreibungen auf jene Kompetenzen beziehen, die bis zum Ende des zweiten Lernjahres erworben werden sollen, und somit bloß ein bestimmtes Spektrum dessen festhalten, was Schüler im Laufe ihres Italienischunterrichts an Fertigkeiten und Fähigkeiten erwerben. Die Fragestellungen, welche der Arbeit zugrunde liegen, betreffen verschiedenste Zeitpunkte des Fremdsprachenlernens und lassen sich nicht auf die 8. Schulstufe festmachen. Aus diesem Grund wird es unumgänglich sein, auch andere Referenzdokumente, wie die Deskriptoren des GERS auf Niveau B1 oder die Deskriptoren der Bildungsstandards für Englisch, für die Beurteilung und Begründung fachdidaktischer Überlegungen im Bereich des Italienischunterrichts heranzuziehen.

2.2.1.3 Standardisierte Reife- und Diplomprüfung

Während in Österreich im Fremdsprachenunterricht persönliche Betreuung bis hin zur Reifeprüfung eine entscheidende Rolle spielt, sehen die zentralisierten Schulsysteme in Frankreich und Italien sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Bereich standardisierte Prüfungen mit anonymen Prüfern vor. Im Zusammenhang mit den aktuellen Diskussionen um Kompetenzorientierung und Qualitätssicherung im Bildungsbereich beschäftigt sich auch das österreichische Schulsystem immer mehr mit den Grundlagen einer zentralisierten und standardisierten Reife- und Diplomprüfung.[242]
Gesetzlich wurde die Einführung einer neuen Form der Reife- und Diplomprüfung mit der Änderung des Schulunterrichtsgesetzes 2010 (BGBl. I 52/2010)[243] beschlossen. Die Entwicklung, Auswertung und Evaluierung wurden bereits 2008 dem BIFIE überantwortet.[244]
Die neue Reife- und Diplomprüfung, welche an den Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) erstmals im Schuljahr 2014/15 und an den Berufsbildenden höheren

[242] Vgl. Eisl, Margrit/Weger, Ingrid/Tanzmeister, Ingrid: „Innenansicht der österreichischen Reife- und Diplomprüfung", in: Tanzmeister, Robert (Hg.): *Lehrer, Lernen, Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten*. Wien: Präsens Verlag 2008, S. 519-558. Der Beitrag beschreibt die Grundlagen und Besonderheiten der alten Reife- und Diplomprüfung und geht auch auf Unterschiede zwischen den in Österreich vorhandenen Schulformen ein. Er stellt somit eine interessante Basis für Vergleiche mit den aktuell stattfindenden Veränderungen im Bereich der Reife- und Diplomprüfung dar.
[243] Vgl. "BGBl. I Nr. 52/2010", http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2010_I_52/BGBLA_2010_I_52.html (11.07.2012).
[244] Vgl. "BGBl. I Nr. 25/2008", http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20005666 (11.07.2012).

Schulen (BHS) 2015/16 verpflichtend durchgeführt werden soll,[245] ist sowohl standardisiert als auch kompetenzorientiert und knüpft in ihrer Konzeption an die Entwicklung der Bildungsstandards an. Mit der neuen Reifeprüfung will man folgende Veränderungen im österreichischen Schulsystem unterstützen:

- Eine standardisierte Reife- und Diplomprüfung soll mehr Objektivität und Transparenz sicherstellen und Leistungen von Schülern vergleichbarer machen.
- Der internationale Vergleich von Schulabschlüssen soll gewährleistet werden.
- Durch die Erneuerungen soll die Qualität im Bildungssystem auf Dauer gesteigert und gesichert werden.
- Eine standardisierte und kompetenzorientierte Überprüfung soll sicherstellen, dass Kompetenzen und Wissen nachhaltig erworben wurden.[246]

Der Aufbau der neuen Reife- und Diplomprüfung entspricht einem „Drei-Säulen-Modell“ und besteht aus der Präsentation und Diskussion einer „vorwissenschaftlichen Arbeit“, drei bzw. vier schriftlichen Klausuren und drei bzw. zwei mündlichen Prüfungen. In den BHS haben die Schüler anstatt einer „vorwissenschaftlichen Arbeit“ eine Diplomarbeit zu verfassen, welche ebenso diskutiert und präsentiert wird.[247] Die schriftliche Klausur in den zweiten lebenden Fremdsprachen, zu denen auch Italienisch zählt, besteht aus einer Überprüfung des Hör- und Leseverständnisses und einer Überprüfung der Schreibkompetenz. In den AHS wird auch die Sprachverwendung im Kontext überprüft. In der zweiten lebenden Fremdsprache 4-jährig werden die Fertigkeiten Lesen und Hören auf dem Niveau B1 des GERS überprüft. In der zweiten lebenden Fremdsprache 6-jährig hingegen werden Hören, Schreiben und Sprachverwendung im Kontext auf Niveau B1 und Lesen auf B2 überprüft.[248]

Die schriftliche Reifeprüfung aus dem Unterrichtsfach zweite lebende Fremdsprache umfasst an der AHS vier Teilprüfungen, die bei der Beurteilung gleich gewichtet

[245] Ursprünglich war geplant, die neue Reife- und Diplomprüfung in den AHS ab dem Schuljahr 2013/14 und in den BHS 2014/15 durchführen zu lassen. Die endgültige Einführung wurde allerdings um ein Jahr verschoben, da von Seiten der Schüler und Eltern Bedenken geäußert wurden und der Wunsch nach längerer Vorbereitungszeit laut wurde.

[246] Vgl. BIFIE: “Standardisierte Reife- und Diplomprüfung”, https://www.bifie.at/srdp (11.07.2012).

[247] Weiterführende Informationen zu Aufbau und Ablauf der neuen Reife- und Diplomprüfung finden sich auf den Homepages des BMBF und des BIFIE, zum Beispiel unter (der Zugriff auf diese Seiten erfolgte am 11.07.2012): BMBF: „Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS“, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html, BIFIE: „Prüfungsarchitektur BHS“, https://www.bifie.at/node/762, BIFIE: „Prüfungsarchitektur AHS“, https://www.bifie.at/node/763. Obwohl schon zahlreiche Testungen stattgefunden haben, wird die neue Reife- und Diplomprüfung für lebende Fremdsprachen noch immer adaptiert und verändert. Aktuelle Informationen finden sich nur im Internet.

[248] Vgl. BIFIE: „Lebende Fremdsprachen“.

werden (mit 25%). Für die Überprüfung des Leseverstehens stehen sechzig und für die Überprüfung des Hörverstehens vierzig Minuten zur Verfügung. In beiden Fertigkeitsbereichen haben die Schüler jeweils vier Hör- bzw. Lesetexte zu erarbeiten und die gestellten Aufgaben zu lösen. Sprachverwendung im Kontext wird nur an den AHS überprüft und umfasst 45 Minuten, in denen ebenso vier Texte bearbeitet werden müssen. Für die Überprüfung der Schreibkompetenz sind auf dem Niveau B1 125 Minuten vorgesehen. Die Schüler müssen zwei Texte mit einer Gesamtwortanzahl von 400 Wörtern verfassen, wobei eine Schwankung von 10% akzeptiert wird. In der zweiten lebenden Fremdsprache müssen Schüler die Textsorten Email, Bericht, Artikel und Blog beherrschen.[249]

Die schriftliche Reifeprüfung an den BHS ist in den zweiten lebenden Fremdsprachen ebenso auf das Niveau B1 ausgelegt und unterscheidet sich von jener an der AHS vor allem im Fertigkeitsbereich Schreiben: An den BHS müssen drei Schreibaufgaben erfüllt werden, wobei aufgrund der berufsbildenden Ausrichtung auch Textsorten wie Brief und Broschüre zu verfassen sind.[250]

Die mündliche Reifeprüfung besteht in den lebenden Fremdsprachen aus zwei Aufgaben, mit welchen das monologische sowie das dialogische Sprechen überprüft werden. Die Schüler ziehen bei der Prüfung aus einem Themenpool, der von den Fachkollegen der Schule erstellt wurde. Je nach Jahreswochenstundenzahl kann dieser Pool bis zu 24 Themenbereiche umfassen. Alle Prüfungsaufgaben folgen demselben Aufbau: Beim monologischen Sprechen müssen die Schüler zwei Bilder oder Grafiken miteinander vergleichen und auf Grundlage vorgegebener Operatoren frei über das Thema sprechen. Die Aufgabenstellung des dialogischen Teils ist in einen situativen Kontext eingebettet und verlangt von den Gesprächspartnern, dass bestimmte Aspekte des Themas ausgehandelt werden.[251]

---

[249] BMBF: „Übersicht über die standardisierte Reifeprüfung in den Lebenden Fremdsprachen (schriftlich)“, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_ueberslf.pdf?4k21j2 (28.11.2014).

[250] BIFIE: „Standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung lebende Fremdsprachen“, https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_lfs_testformate_sv_14-15_bhs_2013-10-22_0.pdf (28.11.2014) und BMBF: „Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an BHS“, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_bhs.html#headline61 (28.11.2014).

[251] Vgl. BMBF: „Säule 3: ‚Mündliche Prüfungen‘“, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html#heading_S_ule_3_M_ndliche_Pr_fungen_ (16.02.2015). Für den Aufbau der mündlichen Reifeprüfung in den Fremdsprachen vgl. BMBF: „Checkliste für die mündliche Reifeprüfung“, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_mrp_lfsp_checkliste.pdf?4lcgwt (16.02.2015).

2.2.2 Lage in Deutschland

2.2.2.1 Begriffsdefinition und Grundlagen

Die Ergebnisse von Studien wie PISA oder TIMSS haben auch in Deutschland gezeigt, dass Schüler im internationalen Vergleich schlecht abschneiden und in verschiedensten Fächern Schwächen aufweisen. Es stellte sich ebenso heraus, dass die in Schulen erbrachten Leistungen innerhalb Deutschlands stark variieren und der Erfolg von Schülern im Bildungssystem noch immer von verschiedenen sozialen und familiären Faktoren abhängt. Diese ernüchternden Erkenntnisse haben ein Umdenken bewirkt, dass, wie an anderer Stelle schon gezeigt, weg vom Input und hin zum Output führte.[252]
Um die Funktionen, welche das Bildungssystem für das Individuum und die Gesellschaft zu übernehmen hat, auch in Zukunft gewährleisten zu können, war es notwendig, die Qualität im Bildungssystem zu erhöhen. Die Festlegung von Bildungszielen auf unterschiedlichen Ebenen sollte einerseits allen Schülern, egal welcher gesellschaftlichen Herkunft, dieselben Möglichkeiten zugestehen und andererseits den Blick von der einstigen inhaltlichen Orientierung auf Ergebnisse des Lernens richten. Mit der Verabschiedung der Konstanzer Beschlüsse im Jahr 1997 wurden die wesentlichen Aufgaben der Bildungspolitik neu definiert: Es galt nun Ergebnisse für das Bildungssystem festzulegen, Ursachen und Erklärungen für wenig zufriedenstellende Ergebnisse zu finden sowie angemessene Reformmaßnahmen zu veranlassen. Das von der deutschen KMK erstellte Gesamtkonzept zum Bildungsmonitoring will die Qualität im Schulsystem durch vier Maßnahmen sichern: durch die Teilnahme an Schulleistungsuntersuchungen, die Überprüfung und den Vergleich der Leistungsfähigkeit einzelner Schulen bzw. einzelner Länder, die gemeinsame Bildungsberichterstattung und die Überprüfung der Bildungsstandards.[253]
Damit eine Sicherung der Unterrichtsqualität erfolgreich sein kann, müssen Bildungsstandards mehrere Funktionen erfüllen: Zum einen erfüllen sie eine Entwicklungs- und Überprüfungsfunktion. Die Überprüfungsfunktion der Bildungsstandards besteht darin, dass der Unterrichtsertrag anhand angemessener

[252] Vgl. BMBF (Hg.), „Bildungsforschung Band 1 – Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“, S. 11-12.
[253] Vgl. KMK (Hg.): *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. Bonn: KMK 2006, S. 5-7.

Testverfahren, welche die von den Schülern erreichten Kompetenzen messen, überprüft wird. Auf diese Weise werden einerseits die in der Schule gestellten Anforderungen transparenter und andererseits wird durch das Vorhandensein von auf mehreren Ebenen gültigen Maßstäben eine solide Grundlage für die öffentliche Diskussion von Bildungs- und Schulangelegenheiten geschaffen. Die Entwicklungsfunktion der Bildungsstandards will dazu beitragen, Lernprozesse, die auf Kompetenzerwerb ausgerichtet sind, qualitativ zu verbessern.[254] Neben den genannten Funktionen haben Bildungsstandards auch Orientierungs- und Rückmeldefunktion. Sie formulieren gemeinsame Ziele für das Lehren und Lernen und geben somit klar an, was grundlegend für das Schulsystem ist. Vor allem für Schüler und deren Eltern bieten Bildungsstandards wichtige Orientierungspunkte, da genau festgelegt ist, was zu welchem Zeitpunkt gekonnt werden muss. Auch für Lehrkräfte spielt diese Orientierungsfunktion eine entscheidende Rolle, weil sie ihr pädagogisches Handeln an den Vorgaben der Bildungsstandards ausrichten können bzw. sollen. Die Rückmeldefunktion besteht darin, Lernergebnisse durch Testverfahren festzustellen und auch zu bewerten. Auf diese Weise geben sie nicht nur Rückmeldung über die erworbenen Fähigkeiten der Schüler, sondern auch über den Erfolg des pädagogischen Handelns der Lehrer.[255]

Die KMK versteht unter Bildungsstandards „allgemeine Bildungsziele […]“, die festlegen, „welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe an wesentlichen Inhalten erworben haben sollen.“ Bildungsstandards fokussieren dabei die „Kernbereiche eines Faches und beschreiben erwartete Lernergebnisse.“[256] In der Expertise des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) werden Bildungsstandards folgendermaßen definiert: „Sie benennen Ziele, für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren Standards den Bildungsauftrag, den allgemein bildende Schulen zu erfüllen haben.“[257] Wie sich zeigt, handelt es sich auch bei den deutschen Bildungsstandards um Vorgaben, die festlegen, welche Lernergebnisse, im konkreten Fall welche Kompetenzen, Schüler bis zu einem

[254] Vgl. KMK (Hg.), *Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung*, S. 9.
[255] Vgl. BMBF (Hg.), „Bildungsforschung Band 1 – Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“, S. 47.
[256] Beide Zitate stammen aus KMK (Hg.): *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. München/Neuwied: Luchterhand 2005, S. 9.
[257] Vgl. BMBF (Hg.), „Bildungsforschung Band 1 – Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“, S. 19.

gewissen Jahrgang erworben haben sollen. Der zugrunde liegende Kompetenzbegriff geht ebenso auf Franz Weinert zurück. Kompetenzen sind demnach „eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen.“[258] Wie die Kompetenzen der Individuen ausgeprägt sind, hängt Weinert zufolge von folgenden Faktoren ab: Motivation, Erfahrung, Handeln, Können, Verstehen, Wissen, Fähigkeit. All diese Aspekte müssen auch im Fremdsprachenunterricht, der dem Bildungsziel der kommunikativen Handlungsfähigkeit verpflichtet ist, berücksichtigt werden.[259]
Bezeichnend für die deutschen Bildungsstandards ist, dass der Begriff Kompetenz über das rein kognitive Wissen hinausgeht und auch Prinzipien wie Einstellungen, Motive und Werte umfasst. Für den Fremdsprachenunterricht würde das bedeuten, dass Bildungsstandards festhalten, wie gut der Schüler kommunikative Situationen in der Fremdsprache bewältigt. Dabei geht es aber nicht ausschließlich darum, unterschiedliche Texte zu verstehen oder Texte zu produzieren, die dem Adressaten angemessen sind. Auch die Fähigkeit, mit anderen Kulturen umzugehen und diesen mit Akzeptanz zu begegnen, gehört dazu. Die Kompetenzidee sorgt dafür, dass Bildungsstandards Bildungsziele nicht auf Grundlage von Lehrstoff definieren, sondern jene Handlungsanforderungen ins Zentrum rücken, die Schüler erfüllen müssen, um in einem bestimmten Fachbereich aktiv tätig sein zu können.[260]

Erlassen wurden die ersten Bildungsstandards im Dezember 2003. Es handelte sich dabei um die Standards für Deutsch, Mathematik und die erste lebende Fremdsprache für den Mittleren Schulabschluss. Ein Jahr später, im Oktober und Dezember 2004, folgten jene für die Fächer Deutsch, Mathematik und erste lebende Fremdsprache in der Hauptschule, Deutsch und Mathematik im Primarbereich sowie die Standards für Biologie, Chemie und Physik für den Mittleren Schulabschluss. Die von der KMK erlassenen Bildungsstandards sind, ähnlich den österreichischen, als Regelstandards formuliert und stellen für alle deutschen Schulen einen wichtigen gemeinsamen Anhaltspunkt für Maßnahmen der Qualitätsentwicklung dar.[261]
Mit den Bildungsstandards steht dem deutschen Schulsystem zum ersten Mal ein gemeinsamer Bezugsrahmen für fachliche Anforderungen zur Verfügung. Alle

[258] Vgl. ebd. S. 72.
[259] Vgl. S. 71-74.
[260] Vgl. ebd. S. 21-22.
[261] Vgl. KMK (Hg.), *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz*, S. 5-6.

Bundesländer haben sich dazu verpflichtet, die Standards in den Schuljahren 2004/05 und 2005/06 einzuführen. Sie sollen dabei helfen, in der Schule gestellte Anforderungen transparent zu machen und kompetenzorientierten Unterricht zu fördern. Die Überprüfung der Erreichung der Bildungsstandards soll ungefähr ein Jahr vor Abschluss des Jahrganges, für den die Bildungsstandards erlassen wurden, anhand von Stichproben erfolgen. Das bedeutet, dass die Grundschule im dritten, die Hauptschule im achten und der Mittlere Schulabschluss im neunten Jahrgang überprüft werden. Zu diesem Zweck werden vom Institut zur Qualitätssicherung im Bildungswesen (IQB), das auch für die Implementierung der Bildungsstandards verantwortlich ist, Tests mit zentralen Aufgaben erstellt. Diese haben nicht nur die Funktion einen Vergleich auf Landesebene zu ermöglichen, sie werden auch durch so genannte Ankeraufgaben ergänzt, die von internationalen Studien normiert wurden und auf diese Weise einem internationalen Vergleich Rechnung tragen sollen.[262]

Trotz der Einführung von Bildungsstandards ist man sich der Tatsache bewusst, dass Qualität im Bildungssystem nicht nur durch das regelmäßige Messen der von den Schülern erreichten Leistungen erreicht werden kann; denn Bildung ist mehr als das Erfüllen von Standards. Der Bildungsbegriff umfasst „Persönlichkeitsentwicklung und Weltorientierung, die sich aus der Begegnung mit zentralen Gegenständen unserer Kultur ergeben.“[263] In Sinne der allgemeinen Bildungsziele ist es auch heute noch Aufgabe der Schule, Schüler zur Mündigkeit zu erziehen und ihnen jene Fertigkeiten mitzugeben, die es ihnen ermöglichen, ihr Leben verantwortungsvoll und dennoch selbstkritisch zu gestalten und an allen Facetten des sozialen Lebens teilzuhaben. So soll die Schule unter anderem, kritisches Denken, Eigenverantwortlichkeit und schöpferische Tätigkeit fördern, die Schüler zu Toleranz und Achtung vor anderen und deren Überzeugungen erziehen, zu politischem und sozialem Handeln ermutigen sowie die Wahrnehmung für gesellschaftliche Rechte, aber auch Pflichten schärfen. Bildungsstandards beschränken sich also auf die Basisqualifikationen, welche in einem bestimmten Unterrichtsgegenstand erworben werden sollen und welche für eine weitere Ausbildung grundlegend sind. Sie decken nicht die gesamte Bandbreite des Faches ab und haben auch nicht vor, eine profunde Allgemeinbildung zu ersetzen. Im Gegenteil: Bildungsstandards wirken vielmehr ergänzend und stellen ein wichtiges Instrument zur Qualitätssicherung dar.[264]

---

[262] Vgl. KMK (Hg.), *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*, S. 11-15.
[263] KMK (Hg.), *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz*, S. 6.
[264] Vgl. ebd. S. 6-7.

2.2.2.2 Aufbau der deutschen Bildungsstandards

Die deutschen Bildungsstandards formulieren Lernergebnisse für die Jahrgangsstufe 9 des Hauptschulabschlusses und für die Jahrgangsstufe 10 des Mittleren Schulabschlusses.[265] Die von der KMK herausgegebenen Dokumente *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss* und *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss* versuchen zunächst zu erläutern, welchen Beitrag zur Bildung die erste Fremdsprache leistet. Auf Grund der zahlreichen politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen in Europa haben kommunikative und interkulturelle Kompetenzen an Bedeutung gewonnen. Ihr Erwerb im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts ermöglicht nicht nur eine erfolgreiche Kommunikation mit Angehörigen anderer Kulturen, sondern stellt ebenso einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und zum beruflichen Erfolg des Einzelnen in einer multikulturellen Gesellschaft dar. Für die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts hat dies eine verstärkte Anwendungsorientierung zur Folge, die insbesondere um die Vermittlung interkultureller und kommunikativer Handlungsfähigkeit bemüht ist. Diese Neuorientierung im Unterricht soll dazu beitragen, dass Schüler „zu kommunikationsfähigen und damit offenen, toleranten und mündigen Bürgern in einem zusammenwachsenden Europa“[266] werden, die in der Lage dazu sind, mit kultureller Diversität umzugehen sowie Werthaltungen und Ansichten mit der nötigen Kritik und Toleranz zu begegnen und gegebenenfalls auch zu hinterfragen. Basis der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache sind die Referenzniveaus und Kompetenzbeschreibungen des GERS. Die Anforderungen für Englisch und Französisch in der Hauptschule orientieren sich vorwiegend am Niveau A2, einige Teilkompetenzen gehen jedoch über dieses Niveau hinaus. Die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss beziehen sich hingegen auf die Niveaus B1 bis B1+.[267]

---

[265] Da Italienisch in Deutschland meist als zweite oder sogar dritte lebende Fremdsprache unterrichtet wird, gibt es für das Unterrichtsfach Italienisch noch keine explizit formulierten Bildungsstandards.

[266] KMK (Hg.): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. München/Neuwied: Luchterhand 2005, S. 6 und KMK (Hg.): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss*. München/Neuwied: Luchterhand 2004, S. 6.

[267] Vgl. KMK (Hg.), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss*, S. 6-11 und KMK (Hg.), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*, S. 11.

Im zweiten Abschnitt der Bildungsstandards werden die grundlegenden Prinzipien für den Erwerb der Kompetenzen im Unterricht aufgestellt. So soll etwa der Fremdsprachenunterricht die Schüler durch den Einsatz angemessener Aufgaben auf die Gestaltung des persönlichen Lebens- und Bildungsweges sowie auf mögliche zukünftige berufliche Aktivitäten vorbereiten. Darüber hinaus soll auch die Bereitschaft zum lebenslangen Sprachenlernen gefördert und die aktive Teilnahme an kulturellen und sozialen Ereignissen unterstützt werden. Auch die Erziehung zu Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit will dazu beitragen, dass Schüler die Fähigkeit entwickeln, Kompetenzen unterschiedlichster Art zu erwerben.[268] Im Anschluss an die soeben genannten Grundsätze werden die für die Sekundarstufe I relevanten Kompetenzbereiche konkretisiert.

Die folgende Darstellung[269] soll zeigen, welche Bereiche durch die Standards erfasst werden und welche Bezüge der Kompetenzen zueinander bestehen:

Funktionale kommunikative Kompetenzen	
Kommunikative Fertigkeiten	**Verfügung über die sprachlichen Mittel**

– Hör- und Hör-/Sehverstehen
– Leseverstehen
– Sprechen
  o An Gesprächen teilnehmen
  o Zusammenhängendes Sprechen
– Schreiben
– Sprachmittlung
	– Wortschatz
	– Grammatik
	– Aussprache und Intonation
	– Orthographie

Interkulturelle Kompetenzen	
– Soziokulturelles Orientierungswissen – Verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz – Praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen	
Methodenkompetenzen	
– Textrezeption (Hör-, Hör-/Sehverstehen und Leseverstehen) – Interaktion – Textproduktion (Sprechen und Schreiben) – Lernstrategien – Präsentation und Mediennutzung – Lernbewusstheit und Lernorganisation	

Tab. 13: Kompetenzmodell der deutschen Bildungsstandards

Nach einer kurzen Beschreibung der drei Kompetenzbereiche folgen die eigentlichen Standards in Form von Deskriptoren. Jene der funktionalen kommunikativen Kompetenzen sind eng am GERS ausgerichtet und beziehen auch sich auf die darin

[268] Vgl. ebd. S. 7-8. (in beiden Dokumenten!)
[269] Ebd. S. 8. Die dargestellte Tabelle entspricht genau jener, die in den beiden Dokumenten der KMK zu finden ist.

festgelegten Niveaus. Da im GERS weder interkulturelle noch Methodenkompetenzen niveaubezogen festgelegt sind, stützt man sich hier auf „erfahrungsgestützte Festlegungen“.[270] Der Übersichtlichkeit wegen werden die Erläuterungen und die Standards an dieser Stelle zusammengefasst und gemeinsam dargestellt.

Der Bereich der funktionalen kommunikativen Kompetenzen ist in zwei Unterbereiche gegliedert: in die kommunikativen Fähigkeiten und die Verfügung über sprachliche Mittel. Der Erwerb kommunikativer Fertigkeiten im Hör-, Lese- bzw. Hör-/Sehverstehen, Schreiben und Sprechen soll die Schüler dazu befähigen, sich in unterschiedlichen Situationen unter zu Hilfenahme der bereits bekannten sprachlichen Mittel zurechtzufinden. Sie sollen mit dem Hauptschulabschluss die Fähigkeit erwerben, sich über Vertrautes austauschen, einfache Äußerungen von einer Sprache in die andere übertragen und einfache Informationen über Bekanntes erfassen zu können.[271] Die Standards für den Mittleren Schulabschluss setzen das Niveau höher an und sprechen nicht nur von der Verwendung der Fremdsprache in alltäglichen Kommunikationssituationen, sondern auch im Kontext von Beruf und Weiterbildung.[272] Die Standards für die funktionalen kommunikativen Kompetenzen basieren auf dem Kompetenzmodell des GERS, was bedeutet, dass die einzelnen Kompetenzbereiche (Hör- und Hör-/Sehverstehen, Leseverstehen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben) durch Deskriptoren erfasst werden. Jedem Kompetenzbereich geht zunächst eine allgemeine Beschreibung dessen voraus, was von den Schülern gekonnt werden muss. Erst danach folgen die inhaltlich differenzierteren Deskriptoren, die den gesamten Kompetenzbereich abbilden. Die Formulierungen sind dem GERS zwar nicht wortwörtlich entnommen, orientieren sich aber sehr stark an seinen Vorgaben. Die Standards für den Kompetenzbereich Leseverstehen, der bereits im Zusammenhang mit den österreichischen Bildungsstandards genauer untersucht wurde, sollen dies veranschaulichen. Um den Bereich des Leseverstehens so genau wie möglich darzustellen, finden sich in der linken Spalte die Standards für die Jahrgangsstufe 9 der Hauptschule und in der rechten jene für die Jahrgangsstufe 10 des Mittleren Schulabschlusses. Die Konzeption der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss entspricht jener des Hauptschulabschlusses.

---

[270] KMK (Hg.), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss*, S. 11.
[271] Vgl. ebd. S. 9.
[272] Vgl. KMK (Hg.), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*, S. 8-9.

	Leseverstehen[273]	**Leseverstehen**[274]
Allgemeine Beschreibung	**Die Schülerinnen und Schüler können kurze, einfache Texte lesen und verstehen, die einen sehr frequenten Wortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten (A 2).**	**Englisch:** **Die Schülerinnen und Schüler können weitgehend selbstständig verschiedene Texte aus Themenfeldern ihres Interessen- und Erfahrungsbereiches lesen und verstehen (B1+).** **Französisch:** **Die Schülerinnen und Schüler können verschiedene unkomplizierte Texte aus Themenfeldern ihres Interessen- und Erfahrungsbereiches lesen und verstehen (B1).**
Deskriptoren	Die Schülerinnen und Schüler können – kurze, einfache persönliche Briefe und E-Mails verstehen (A2), – konkrete, voraussagbare Informationen in einfachen Alltagstexten auffinden, z.B. in Anzeigen, Prospekten, Speisekarten, Fahrplänen, Programmzeitschriften (A2), – gebräuchliche Zeichen und Schilder an öffentlichen Orten, z.B. Wegweiser, Warnungen vor Gefahr verstehen (A2), – aus einfacheren schriftlichen Materialien wie Briefen, Broschüren, Zeitungsartikeln (oder auch dem Niveau entsprechenden fiktionalen Texten) spezifische Informationen herausfinden (A2), – einfache Anleitungen für Apparate verstehen, mit denen sie im Alltag zu tun haben (A2).	Die Schülerinnen und Schüler können – Korrespondenz lesen, die sich auf das eigene Interessengebiet bezieht und die wesentliche Aussage erfassen (B2), – klar formulierte Anweisungen, unkomplizierte Anleitungen, Hinweise und Vorschriften verstehen (B1/ B2), – längere Texte nach gewünschten Informationen durchsuchen und Informationen aus verschiedenen Texten zusammentragen, um eine bestimmte Aufgabe zu lösen (B1+), – in kürzeren literarischen Texten (z. B. Short Stories) die wesentlichen Aussagen erfassen und diese zusammentragen, um eine bestimmte Aufgabe zu lösen (B1), – die Aussagen einfacher literarischer Texte verstehen, – in klar geschriebenen argumentativen Texten zu vertrauten Themen die wesentlichen Schlussfolgerungen erkennen, z. B. in Zeitungsartikeln (B1/ B1+).

Tab. 14: Vergleich zwischen Bildungsstandards für die HS und den MS

Die Darstellung der Deskriptoren zum Leseverstehen zeigt, dass Literatur in den Bildungsstandards Erwähnung findet: Auf A2 können Schüler fiktionalen Texten Informationen entnehmen und auf B1 sind sie in der Lage, einfache literarische Texte zu verstehen.

[273] KMK (Hg.), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss*, S. 12.
[274] KMK (Hg.), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*, S. 12.

Ergänzt werden die vier Fertigkeiten des GERS durch die Sprachmittlung, welche die Fähigkeit des Übersetzens einfacher mündlicher Äußerungen in eine andere Sprache beschreibt und keine spezifischen Deskriptoren aufweist.[275]

Grundlage für die erfolgreiche Aneignung kommunikativer Fähigkeiten ist die Verfügbarkeit sprachlicher Mittel, die den zweiten Unterbereich der funktionalen kommunikativen Kompetenzen ausmacht. Sprachliche Mittel umfassen Wortschatz, Grammatik, Aussprache/Intonation sowie Orthographie. Sie gewährleisten unter anderem das Erschließen neuer lexikalischer Einheiten, die Anwendung von Intonations- bzw. Aussprachemustern und die situationsadäquate Verwendung von Zeit- und Handlungsstrukturen. Die Schüler können einfache grammatikalische Strukturen und lexikalische Elemente angemessen verwenden und machen sich, trotz einiger Fehler, ausreichend verständlich. Anzumerken ist, dass es für diese Fertigkeit keine detaillierten Deskriptoren gibt und die Festlegung den einzelnen Ländern überlassen wird. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass die erwähnten sprachlichen Mittel immer „funktionale Bestandteile der Kommunikation sind“ und „grundsätzlich dienende Funktion“[276] haben. Im Sinne der Kompetenzorientierung des Unterrichts steht auch hier das Gelingen der kommunikativen Situation im Vordergrund.[277]

Die Vermittlung von interkultureller Kompetenz ist zwar „eine übergreifende Aufgabe von Schule“,[278] allerdings kann insbesondere der Fremdsprachenunterricht einen nicht unbedeutenden Beitrag dazu leisten. Ziel ist es, die Schüler für andere Lebens- und Denkweisen, Normen und Werte zu sensibilisieren. Sie sollen nach und nach die Fähigkeit ausbilden, die eigene Kultur mit der englisch- bzw. französischsprachigen zu vergleichen, um auf diese Weise Stereotype und für die fremde Kultur spezifische Besonderheiten erkennen zu lernen. Allmählich soll auch die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel erworben werden, die es erlaubt, andere kulturelle Sichtweisen nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, sondern auch nachzuvollziehen. Wesentlicher

[275] Vgl. KMK (Hg.), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss*, S. 13 und KMK (Hg.), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*, S. 14.
[276] KMK (Hg.), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss*, S. 13.
[277] KMK (Hg.), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss*, S. 13-14 und KMK (Hg.), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*, S. 14-15.
[278] KMK (Hg.), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss*, S. 6.

Bestandteil der interkulturellen Kompetenzen ist auch der Erwerb von Strategien zum Umgang mit interkulturellen Kommunikationssituationen. Diese sollen den Schülern vor allem dabei helfen, etwaige Konfliktsituationen zu lösen oder Missverständnisse auszuräumen. Interkulturelle Kompetenz impliziert auch Neugier auf fremde Lebensweisen, Aufgeschlossenheit für kulturell Anderes und die Bereitschaft, sich auf ungewöhnliche Situationen einzulassen.[279]
Das thematisch soziokulturelle Orientierungswissen, das den erworbenen interkulturellen Kompetenzen zugrunde liegt, steht in Verbindung mit der Lebenswelt der Jugendlichen und betrifft Themenbereiche wie Familie, Ausbildung, Schule, Traditionen, Feste und zwischenmenschliche Beziehungen.[280]

Im Fremdsprachenunterricht sind neben den bereits erwähnten auch methodische Kompetenzen auszubilden. Schüler lernen ihren eigenen Lernstil kennen und beginnen im Umgang mit Texten verschiedene Be- und Verarbeitungsverfahren einzusetzen. Sie werden mit neuen Lernstrategien und den damit verbundenen Techniken vertraut gemacht, sodass sie durch ihren gezielten Einsatz den persönlichen Lernweg optimieren und noch effizienter gestalten können. Auf diese Weise soll auch eine positive Grundlage für das lebenslange Lernen geschaffen werden.[281] Die zu erwerbenden Strategien und Techniken betreffen unterschiedliche Hör- und Lesetechniken, wie globales oder detailliertes Lesen, und Techniken zur Informationsentnahme. Darüber hinaus sollen im Unterricht auch Interaktionsstrategien vermittelt werden, die es den Schülern ermöglichen, in kommunikativen Situationen richtig zu agieren und Kommunikationsprozesse in Gang zu halten. Neben Lernstrategien (wie etwa Umgang mit Hilfsmitteln wie Wörterbüchern, verschiedenen Nachschlagewerken usw.) sollen auch Präsentationstechniken, die bei der Darstellung von Arbeitsergebnissen zum Einsatz kommen, bekannt sein. Methodische Kompetenzen umfassen ferner die Fähigkeit zur selbstständigen Arbeit in Kooperation mit anderen sowie die Auseinandersetzung mit idealen Lernbedingungen. Schüler sollen durch derartige

[279] Vgl. ebd. S. 10 und 14-15. Für die Standards des Mittleren Schulabschlusses gilt Ähnliches, allerdings gehen sie in einigen Punkten teilweise über die Forderungen der Bildungsstandards für die Hauptschule hinaus.
[280] Vgl. Christ, „Der Französischunterricht angesichts der ‚Bildungsstandards'", S. 186.
[281] Vgl. KMK (Hg.), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss*, S. 10.

Arbeitsweisen Bewusstsein über das eigene Lernen bzw. Lernverhalten entwickeln, damit sie in Zukunft ihren Lernprozess selbst organisieren können.[282]

Im Anschluss an die Kann-Beschreibungen der einzelnen Kompetenzbereiche folgen konkrete Aufgabenbeispiele, die versuchen, die zuvor genannten Standards in die Praxis umzusetzen. Wie von den Autoren der Bildungsstandards angemerkt wird, orientieren sich die Übungen zwar an der herrschenden Aufgabentradition, sie schließen aber auch internationale Testformen mit ein. Die kommentierten Aufgabenbeispiele für die Fremdsprachen Englisch und Französisch in der Hauptschule beziehen sich in erster Linie auf die funktionalen kommunikativen Kompetenzen der Niveaus A2 und A2+, jene für den Mittleren Schulabschluss hingegen auf jene der Niveaus B1 und B1+. Für die sprachlichen Mittel Grammatik und Rechtschreibung sowie für die Anwendung bestimmter Arbeitstechniken wurden keine speziellen Aufgaben erstellt, da die bestehenden Beispiele zur Umsetzung der kommunikativen Fertigkeiten Kenntnisse in den genannten Bereichen voraussetzen und diese somit integrativ Anwendung finden.[283] Alle Praxisbeispiele folgen demselben Aufbau: Der Standardbezug zu Beginn der Übung erklärt, welcher Deskriptor in der Praxis umgesetzt werden soll. Die darauf folgenden Hinweise konkretisieren die für die Durchführung notwendigen Rahmenbedingungen wie Bearbeitungszeit, Textsorte, Hilfsmittel und dergleichen mehr. Im Anschluss folgen Lösungserwartungen, welche versuchen, jenen Lösungsweg zu skizzieren, den die Schüler bei der Bearbeitung der Aufgabe wählen sollten. Am Ende folgt die eigentliche Aufgabenstellung.[284]

Im Oktober 2012 führte die Kultusministerkonferenz die *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife* ein, die für alle Bildungswege gelten, die zum Abitur führen. Sie basieren auf den von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Zielsetzungen für die gymnasiale Oberstufe und sind ebenso als Regelstandards formuliert, die allerdings zwischen einem grundlegenden und einem erhöhten Anforderungsniveau unterscheiden. Die *Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung* (EPA) wurden in die Bildungsstandards integriert und in den Fächern Deutsch, Mathematik und

[282] Vgl. ebd. S. 15-16. Für die Standards des Mittleren Schulabschlusses gilt Ähnliches.
[283] Vgl. ebd. S. 16-17 und KMK (Hg.), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*, S. 20-21.
[284] Vgl. ebd. S. 25-27. KMK (Hg.), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*, S. 32-35.

Englisch/Französisch von diesen abgelöst. Aus diesem Grund beinhaltet das Dokument zu den Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife auch Vorgaben für die Abiturprüfung; so werden etwa Aufgabenformate, zeitliche Rahmenbedingungen und Bewertungsrichtlinien für das Abitur festgelegt.[285]

Inhaltlich und konzeptionell knüpfen sie an die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss an, weshalb auch hier die funktionalen kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im Mittelpunkt stehen. Das zugrunde liegende Kompetenzmodell geht auf jenes des Mittleren Schulabschlusses zurück, wurde jedoch in einigen Punkten erweitert und umfasst nun fünf Kompetenzbereiche,[286] die eng miteinander verbunden sind:

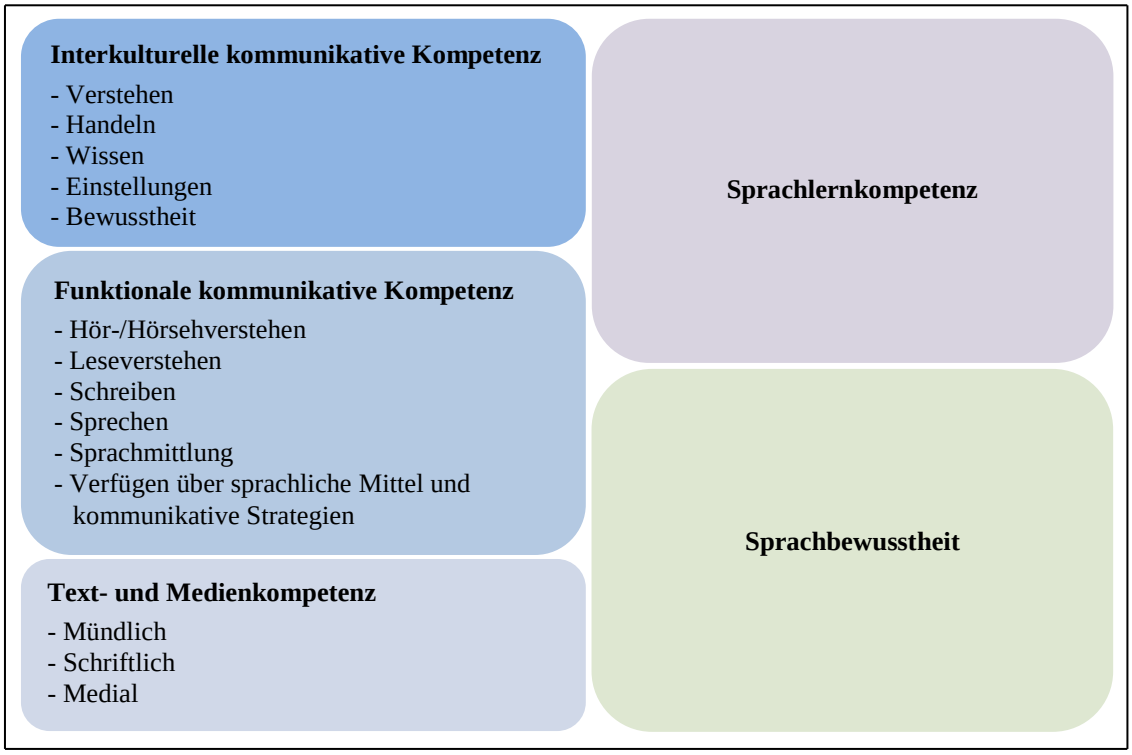

Abb. 6: Kompetenzbereiche der Bildungsstandards für die Allg. Hochschulreife

Die Bildungsstandards der einzelnen Kompetenzen bestehen aus einer allgemeinen Beschreibung der Anforderungen an den jeweiligen Kompetenzbereich und detaillierten Deskriptoren für das grundlegende und erhöhte Niveau. Diese beziehen sich größtenteils auf das Niveau B2, gehen aber in der Fremdsprache Englisch in einigen Teilkompetenzen darüber hinaus.[287]

[285] Vgl. KMK (Hg.), „Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die allgemeine Hochschulreife“, S. 2-5.
[286] Ebd. S. 11. Aus technischen Gründen wird die Grafik als Tabelle dargestellt.
[287] Vgl. ebd. S. 9-15.

Im Anschluss an die Bildungsstandards finden sich exemplarische Prüfungs- und Lernaufgaben für beide Sprachen, die aus fünf Abschnitten bestehen und zu folgenden Punkten Angaben machen: wichtige Merkmale der Aufgabe, Standardbezug, Aufgabenstellung, Hinweise zur Aufgabe und Bewertung. Die Prüfungsaufgaben wurden auf Grundlage der Bildungsstandards erstellt und sollen Aufbau und Konzeption künftiger Abituraufgaben veranschaulichen. Obwohl sie überprüfen, inwiefern Schüler die von den Standards geforderten Kompetenzen erreichen, sind sie nur als Beispiel- und nicht als verbindliche Musteraufgaben zu betrachten. Ähnliches gilt für die Lernaufgaben: Sie sind ebenso als Beispiele gedacht, wollen aber im Vergleich zu den Prüfungsaufgaben Kompetenzen (weiter-)entwickeln und Lernprozesse initiieren.[288]

Die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife orientieren sich an den Anforderungen der gymnasialen Oberstufe, was auch erklärt, warum hier die Arbeit mit Literatur eine weitaus größere Rolle spielt als in den Standards für den Mittleren Schulabschluss und den Hauptschulabschluss. Die Deskriptoren der funktionalen kommunikativen Kompetenz nehmen mehrmals Bezug auf Literatur: Die Sprechkompetenz der Schüler soll soweit ausgebildet sein, dass sie neben nicht-literarischen auch komplexe und einfache literarische Texte vorstellen können. Bis zur Abiturprüfung sollen sie außerdem lernen, auf Basis literarischer Vorlagen Texte zu verfassen und Strategien des kreativen Schreibens anzuwenden, die es ihnen auf erhöhtem Anforderungsniveau ermöglichen, auch literarische Texte zu transformieren.[289] Ihre im Bereich der interkulturellen kommunikativen Kompetenz erworbenen Fähigkeiten erlauben es ihnen, das erworbene Orientierungswissen auf Literatur zu beziehen.[290] Auch die Ausbildung von Text- und Medienkompetenz verlangt den Umgang mit literarischen Texten: Schüler sollen literarische Texte verstehen, zusammenfassen sowie „mithilfe sprachlichen, inhaltlichen sowie textsortenspezifischen und ggf. stilistisch-rhetorischen Wissens literarische und nicht-literarische Texte aufgabenbezogen analysieren, deuten und die gewonnenen Aussagen am Text belegen“[291] können. Ferner wissen sie, wie man sich mit Perspektiven von Figuren und Charakteren beschäftigt, Perspektiven wechselt und selbst verfasste – eventuell auch kreative – Texte für die Interpretation und Erschließung von

[288] Vgl. ebd. S. 37-38, 244.
[289] KMK (Hg.), „Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die allgemeine Hochschulreife“, S. 18-19.
[290] Vgl. ebd. S. 22.
[291] Ebd. S. 23.

Textvorlagen nützt. Auf erhöhtem Niveau interpretieren Schüler Texte auf Grundlage ihres Hintergrundwissens sowie der dem jeweiligen Text eigenen historischen und sozialen Rahmenbedingungen.[292]

2.2.2.3 Abiturprüfung in Deutschland

In Deutschland wird die Sekundarstufe II mit der Abiturprüfung abgeschlossen. Zur Prüfung zugelassen werden nur jene Schüler, welche die Leistungsanforderungen der Qualifikationsphase in ausreichendem Maße erfüllen. Die Abiturprüfung besteht aus vier oder fünf Klausuren, davon müssen mindestens drei schriftlich und eine mündlich absolviert werden. Zwei der vier bzw. fünf Prüfungsfächer müssen erhöhtes Anforderungsniveau aufweisen, außerdem haben die Schüler zwei von den drei Fächern Deutsch, Mathematik und Fremdsprache zu wählen. Die Abiturdurchschnittsnote setzt sich aus den erbrachten Leistungen der Klausuren und der Qualifikationsphase zusammen. Die Allgemeine Hochschulreife erwirbt man, wenn die Durchschnittsnote mindestens ‚Ausreichend' ist.[293]

Die Prüfungsaufgaben für das Abitur werden im Moment noch auf zweierlei Arten erstellt: entweder von den einzelnen Lehrkräften an den Schulen, welche ihre Aufgabenstellungen an die Schulaufsichtsbehörde weiterleiten und genehmigen lassen, oder von den einzelnen Kultusministerien, die einheitliche Aufgabenstellungen für das gesamte Bundesland erstellen.

In Zukunft will man in allen deutschen Bundesländern zentrale Abiturprüfungen einführen. Ein Schritt in diese Richtung war die Einführung der *Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung* (EPA) für mehr als vierzig Prüfungsfächer, welche 2008 novelliert wurden. Diese definieren nicht nur die fachlichen Anforderungen, sondern beinhalten auch zahlreiche Aufgabenbeispiele, die verdeutlichen, worauf bei der Erstellung und Bewertung von Prüfungsaufgaben geachtet werden muss.[294] Ihre Hauptaufgabe besteht darin, „Standards in der Abiturprüfung in einem pädagogisch vertretbaren Maß festzulegen und ein einheitliches und

[292] Vgl. ebd.
[293] Vgl. KMK: „Die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe", http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/sekundarstufe-ii-gymnasiale-oberstufe/abitur/abiturpruefung-in-der-gymnasialen-oberstufe.html (16.07.2012).
[294] Vgl. ebd.

angemessenes Anforderungsniveau zu sichern".[295] Sie sollen zur Vergleichbarkeit von Abschlüssen und Prüfungen beitragen und eine Art der länderübergreifenden Transparenz im Schulsystem sicherstellen.[296]

Den *Einheitlichen Prüfungsanforderungen* zufolge hat der Italienischunterricht vier Ziele zu erfüllen, die auch die Grundlage für die Abiturprüfung bilden: den Aufbau einer differenzierten kommunikativen Kompetenz, die Vermittlung interkultureller Kompetenz, die Vermittlung der Fähigkeit zum Umgang mit Texten und Medien sowie den Aufbau von Lernstrategien und Arbeitstechniken.[297] Die sprachlichen Kompetenzen basieren auch hier auf dem GERS, allerdings wird darauf verwiesen, dass er „die fachlichen Qualifikationen und Inhalte des Fremdsprachenunterrichts auf der gymnasialen Oberstufe nicht vollständig ab[bildet], so dass dessen umfassenderes Konzept weiterhin den vorrangigen Bezugsrahmen für die Einheitlichen Prüfungsanforderungen im Abitur darstellt."[298]

Wie die vorangegangenen Kapitel zeigen, kann der Italienischunterricht in Deutschland auf verschiedenen Jahrgangsstufen beginnen. Je nach Bundesland besteht die Möglichkeit, Italienisch in der Sekundarstufe I als Pflicht- oder Wahlpflichtfach bzw. als Wahlfremdsprache zu besuchen. Einige Länder bieten den Schülern auch die Möglichkeit, den Italienischunterricht in der gymnasialen Oberstufe als neu einsetzende Fremdsprache zu besuchen. Aus diesem Grund differenziert man in der Oberstufe zwischen neu einsetzender und fortgeführter Fremdsprache, was zur Folge hat, dass sich die bei der Abiturprüfung zu erreichenden Referenzniveaus je nach Beginn des Italienischunterrichts unterscheiden. So müssen etwa Schüler, die Italienisch als neu einsetzende Fremdsprache belegen, bei der Abiturprüfung das Niveau B1/B2 erreichen, während andere, die den fortgeführten Fremdsprachenunterricht besuchen, das Abitur auf dem Niveau B2 absolvieren.[299]

Die Oberstufe des Gymnasiums ist in Form von Kursen organisiert. Es wird vor allem zwischen Grund- und Leistungskursen differenziert: Grundkurse haben die Funktion,

[295] KMK: „Vereinbarung über Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (Beschluss der KMK vom 1. 6. 1979 i.d.F. vom 24.10.2008)", http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_24-VB-EPA.pdf (16.07.2012), S. 1.
[296] Vgl. ebd. Weiterführende Informationen zu den Abiturprüfungen in anderen Schultypen finden sich auf der Internetseite der KMK unter www.kmk.org.
[297] Vgl. KMK: „Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Italienisch", http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Italienisch.pdf (28.11.2014), S. 3-4.
[298] Ebd. S. 4.
[299] Vgl. ebd. S. 4-5.

grundlegende Kompetenzen in der italienischen Sprache zu vermitteln. Der Besuch des Grundkurses soll Lerner dazu befähigen, das Italienische als Arbeitsmittel auch in fächerübergreifenden Kontexten nutzen zu können. Gearbeitet wird mit landeskundlichen und literarischen Texten, wobei immer wieder Texte mit einbezogen werden, die ebenso eine Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen, technischen, wirtschaftlichen und künstlerischen Themenbereichen ermöglichen. Leistungskurse wollen im Vergleich dazu eine Form der erweiterten sprachlichen Ausbildung bieten. Das Italienische soll hier insbesondere als „Ausdrucks- und Gestaltungsmittel“[300] erfahren werden, weshalb verstärkt mit literarischen Texten gearbeitet wird. Diese werden nicht nur analysiert, sondern auch historisch und kulturell kontextualisiert. Durch diese Vorgehensweise erwerben die Schüler einerseits ein umfassendes Repertoire an Methoden für die Texterschließung, andererseits lernen sie mit vielschichtigen Inhalten sowie formalen und strukturellen Besonderheiten von Texten umzugehen.[301]

In der schriftlichen Abiturprüfung muss der Schüler seine Fertigkeiten in den Kompetenzbereichen Sprache, interkulturelle Kommunikation, Umgang mit Texten und Medien sowie Einsatz von Lernstrategien und Arbeitstechniken unter Beweis stellen. Die gestellten Aufgaben haben drei Anforderungsbereiche zu umfassen. Diese unterscheiden sich in Hinblick auf Komplexität und Ausmaß der selbstständig erbrachten Leistung. Der Anforderungsbereich I umfasst das Reproduzieren und Verstehen von Texten. Im Wesentlichen geht es um „die sprachlich angemessene Wiedergabe des Inhalts von vorgelegten Materialien“.[302] Im Anforderungsbereich II werden vorgelegte Materialien reorganisiert und analysiert. Aufgabestellungen dieser Kategorie verlangen vorwiegend das „Erklären, Verarbeiten und Darstellen bekannter Sachverhalte mit Hilfe neuer Fragestellungen und […] das selbstständige Übertragen von Gelerntem auf vergleichbare fachbezogene Gegenstände“.[303] Gestaltung und Wertung machen den Anforderungsbereich III aus und verlangen von den Schülern das „planmäßige[s] Verarbeiten komplexer Sachverhalte und Materialien mit dem Ziel, zu

[300] Ebd. S. 9.
[301] Vgl. ebd. S. 9. Wie die weiteren Ausführungen zu den Einheitlichen Prüfungsanforderungen zeigen, ist der Leistungskurs stark wissenschaftspropädeutisch ausgerichtet. Die Schüler sollen im Rahmen dieses Kurses auch „mit philologischen fremdsprachlichen Arbeitstechniken und -methoden“ bekannt gemacht werden. Im Umgang mit literarischen Texten sind analytisch-interpretierende Zugänge zu erproben, die sowohl die vielfältigen Gestaltungsmittel literarischer Texte als auch deren historische und soziale Bedeutung vor Augen führen. (Vgl. ebd. S. 5-10, in diesem Abschnitt wird die Bedeutung von Literatur für den Grund- und insbesondere für den Leistungskurs immer wieder betont).
[302] Ebd. S. 11.
[303] Ebd.

selbstständigen Lösungen, Gestaltungen oder Deutungen, Folgerungen, Begründungen, Wertungen zu gelangen.“[304]

Der mündliche Abschnitt der Abiturprüfung widmet sich der kommunikativen Handlungskompetenz der Schüler. Im Unterrichtsfach Italienisch besteht der erste Teil der Prüfung darin, einen Text analytisch-interpretierend zu bearbeiten und die Lösung in Form eines Vortrages zu präsentieren. Der zweite Teil umfasst ein Prüfungs- oder Gruppengespräch bzw. ein Rollenspiel, in dem das in der Aufgabenstellung formulierte Problem von unterschiedlichen Seiten betrachtet und diskutiert werden muss.[305]

2.3 Problemaufriss und Forschungsfragen

Die Ausführungen der Kapitel 2.1. bis 2.2. werfen eine auf den ersten Blick vielleicht banale, aber, wie sich noch zeigen wird, dennoch grundlegende Frage für die vorliegende Arbeit auf: Welche Bedeutung haben die besprochenen Entwicklungen, Dokumente und Gesetze konkret für die Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht, um genau zu sein im Italienischunterricht an österreichischen und deutschen Schulen? Um der mitunter komplexen schulischen Realität, die im vorliegenden Fall alles andere als einheitlich ist, wenigstens einigermaßen gerecht zu werden, ist es notwendig, die in den vorangegangenen Kapiteln erarbeiteten Daten und Fakten zu den gültigen Lehrplänen, Bildungsstandards und Prüfungsverordnungen vom dargestellten gesamtschulischen Kontext zu lösen und lediglich daraufhin zu untersuchen, wie Literatur bzw. Arbeit mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht positioniert und verankert wird. Nur eine genaue Betrachtung der aktuellen Lage ermöglicht es, die Relevanz der im Anschluss formulierten Forschungsfragen nachzuvollziehen.

Die österreichischen Lehrpläne für den Fremdsprachenunterricht zeichnen sich insbesondere durch eine starke Orientierung an den Konzepten des GERS und die Betonung der kommunikativen Kompetenzen aus. Diese Beobachtung lässt sich nicht an einem bestimmten Schultyp festmachen, sondern zeigt sich sowohl in den

[304] Ebd. In diesem Kapitel „Schriftliche Abiturprüfung“ finden sich weiterführende Informationen zur Beurteilung des schriftlichen Teils der Abiturprüfung sowie zu den Aufgabenarten und Materialien, die bei der Prüfung zum Einsatz kommen können. Vgl. ebd. S. 12-20.

[305] Vgl. ebd. 21-24. Hier finden sich auch Informationen zur Bewertung der mündlichen Leistung bei der Abiturprüfung und Erklärungen zur Formulierung bzw. Durchführung der Aufgabenstellung.

Lehrplänen der AHS als auch in jenen der HLW und HAK. Versucht man herauszufinden, welchen Stellenwert die gültigen Lehrpläne der Arbeit mit Literatur einräumen, wird sehr schnell deutlich, dass dieser Fragestellung weder ein eigenes Kapitel noch ein eigener Abschnitt gewidmet ist und die Bedeutung von Literatur einzig und allein aus dem Zusammenhang erschlossen werden kann. Konkrete Anmerkungen zum Stichwort Literatur finden sich in den österreichischen Lehrplänen an insgesamt fünf Stellen: Im Lehrplan für die erste und zweite lebende Fremdsprache in der Unterstufe zählt Literatur zu jenen Themenbereichen, mit welchen die Schüler im Unterricht vertraut gemacht werden sollen. In den Vorgaben für den Italienischunterricht der Oberstufe zählt Literatur ebenso zu den zu behandelnden Themenbereichen, wird aber darüber hinaus auch als wichtiger Beitrag zur Allgemeinbildung der Lerner ausgewiesen und soll ihnen des Weiteren dabei helfen, den fremdsprachlichen Wortschatz zu erweitern. Auffallend ist an dieser Stelle, dass Literatur zwar Erwähnung findet, aber Angaben zu Art und Weise ihrer Behandlung im Unterricht sowie Lektürevorschläge, wie sie etwa aus den deutschen Lehrplänen bekannt sind, zur Gänze fehlen. Dass diese Marginalisierung von Literatur im Fremdsprachenunterricht mit den besprochenen Veränderungen im österreichischen Schulsystem zu tun hat, zeigt ein Vergleich der Lehrpläne aus den Jahren 1989 und 2004 bzw. 2006. In der folgenden Tabelle sind alle Passagen angeführt, in denen vom Umgang mit Literatur die Rede ist.

1989[306]	**2004/2006**
Beherrschung grundlegender Lern- und Arbeitstechniken Im Sinne des Erwerbs einer höheren Allgemeinbildung, sollen die Schüler zu der Einsicht gelangen, daß Literatur - als verarbeitete Lebenserfahrung, als Ausdruck eines Weltbildes - ihren persönlichen Erfahrungshorizont erweitert. Die Unterweisung in grundlegenden Lern- und Arbeitstechniken soll die Schüler befähigen, in der Folge wissenschaftliche Studien aufzunehmen. **Didaktische Hilfsmittel** Bearbeitung literarischer Werke des 20. Jahrhunderts, deren Umfang didaktisch vertretbar ist. Gelegentlich Proben aus den übrigen Epochen.	**Unterstufe**[307] **Vielfältige Kommunikationssituationen und Themenbereiche** Die Schülerinnen und Schüler sind durch die Einbindung der sprachlichen Mittel in vielfältige situative Kontexte mit verschiedenen Themenbereichen vertraut zu machen (wie Familie und Freunde, Wohnen und Umgebung, Essen und Trinken, Kleidung, Körper und Gesundheit, Jahres- und Tagesablauf, Feste und Feiern, Kindheit und Erwachsen-werden, Schule und Arbeitswelt, Hobbys und Interessen, Umgang mit Geld, Erlebnisse und Fantasiewelt, Gedanken, Empfindungen, Gefühle, Einstellungen und Werte, Umwelt und Gesellschaft, Kultur, Medien, Literatur). Dies entspricht den „vertrauten Themenbereichen“ in den Kompetenz-

[306] BMBF: „Lehrpläne der AHS-Oberstufe aus 1989: Italienisch“ https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/italienisch2_ost_7040.pdf?4dzgm2 (27.2.2015).
[307] BMBF, „Lehrplan AHS-Unterstufe, Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite)“, S. 3.

Landes- und Kulturkunde Von einer systematischen Darstellung (z.B. der italienischen Literatur, einer einzelnen Literaturströmung, Geschichte) ist abzusehen.	beschreibungen des GER. **Oberstufe**[308] **Erwerb linguistischer Kompetenzen** Schülerinnen und Schüler sollen angeregt werden ihren Wortschatz durch außerschulische Lektüre fremdsprachiger Texte und literarischer Werke auch eigenständig zu erweitern. **Vielfältige Themenbereiche und Textsorten** Im Sinne einer humanistisch orientierten Allgemeinbildung ist bei der thematischen Auswahl fremdsprachiger Texte auch literarischen Werken ein entsprechender Stellenwert einzuräumen.

Tab. 15: Vergleich der AHS-Lehrpläne von 1989 und 2004/2006

Im Lehrplan aus dem Jahr 1989 wird der Arbeit mit Literatur eine nicht unwesentliche Rolle zugewiesen. Wie die Angaben in der Tabelle zeigen, werden literarische Texte auch hier aufgrund ihres Beitrages zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler als wesentliche Bereicherung der Allgemeinbildung verstanden. Die im selben Abschnitt geforderte Einführung in Lern- und Arbeitstechniken macht zwar keine genaueren Angaben dazu, welche grundlegenden ‚Werkzeuge' im Unterricht verwendet werden sollen, doch lässt sich erkennen, dass die propagierten Arbeitsweisen eher traditionell ausgerichtet sind und somit wissenschaftspropädeutische Ziele verfolgen: Die Schüler sollen an Techniken herangeführt werden, deren Kenntnis zur Analyse literarischer Texte befähigt und infolgedessen auch auf die Aufnahmen „wissenschaftlicher Studien" in universitären Kontexten vorbereitet.

Die Verfasser legen in diesem Zusammenhang die Bearbeitung literarischer Texte des 20. Jahrhunderts nahe, wobei zusätzlich angemerkt wird, dass eine eingehendere Auseinandersetzung mit Texten älterer Epochen keineswegs ausgeschlossen ist. Entschieden wird jedoch darauf hingewiesen, dass der Fremdsprachenunterricht keine systematische Behandlung der Literaturgeschichte vorsieht.

Auch wenn die Formulierungen der Lehrpläne in Bezug auf die Arbeit mit Literatur zunächst wenig aussagekräftig erscheinen, zeigt sich bei genauerer Betrachtung, dass den Vorgaben aus dem Jahr 1989 ein anderes Bild von Literatur im Fremdsprachenunterricht zugrunde liegt als den aktuellen. Große Unterschiede bestehen vor allem in der Text- und Methodenauswahl: Während der Lehrplan aus den achtziger

[308] BMBF, „Lehrplan AHS-Oberstufe, Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite)", S. 3-4.

Jahren nicht nur vorgibt, welche literarischen Texte gelesen werden sollen, sondern auch wie sie zu behandeln sind – nämlich analytisch-interpretativ –, äußern sich die aktuellen Lehrpläne weder zum einen noch zum anderen Punkt. Hier wird Literatur in den Dienst des linguistischen Kompetenzerwerbs gestellt und als einer von vielen Themenbereichen ausgewiesen, der Schüler mit Kommunikationssituationen unterschiedlichster Art sprachlich vertraut machen soll.[309]

Betrachtet man nun die österreichischen Bildungsstandards genauer, lässt sich erkennen, dass sie die bereits erwähnte Marginalisierung von Literatur fortsetzen. Die Deskriptoren der sprachlichen Fertigkeiten für die Bildungsstandards Englisch erwähnen Literatur in Verbindung mit dem Leseverstehen: Deskriptor Nr. 6 bezieht sich auf das Niveau B1 und besagt, dass Schüler auch dazu in der Lage sein sollen, „einfache literarische Texte“,[310] zu denen etwa Gedichte, Lieder und dergleichen gezählt werden, zu verstehen. Darüber hinaus wird Literatur als einer der so genannten „vertrauten Themenbereiche“[311] klassifiziert, die im Fremdsprachenunterricht behandelt und für deren Bewältigung den Schülern Redemittel und Kenntnisse im Bereich der Lexik zur Verfügung gestellt werden sollen. Auf diese Weise wird eine Verbindung zu den gültigen Lehrplänen hergestellt: In beiden Fällen wird Literatur als vertrauter Themenbereich aufgefasst, auf dessen sprachliche Bewältigung die Lerner durch den Unterricht vorzubereiten sind. Unweigerlich entwerfen Bildungsstandards und Lehrpläne ein ähnliches Bild von Literatur im Fremdsprachenunterricht: Als vertrauter Themenbereich soll das Arbeiten mit literarischen Texten – anzumerken gilt, dass nirgendwo genauer darauf eingegangen wird, wie diese ‚Arbeit‘ didaktisch vonstattengehen soll – zur Entwicklung bestimmter, vornehmlich kommunikativer Kompetenzen beitragen.

Wer hofft, in den Beispielaufgaben inhaltliche oder gar methodische Konkretisierungen zu finden, wird leider enttäuscht. Die Aufgaben, welche sich im Praxishandbuch der Bildungsstandards finden, wurden zwar konzipiert, um eine didaktische Umsetzung der Arbeit mit den formulierten Deskriptoren zu veranschaulichen, allerdings wurde auch hier der Bereich des Literarischen ausgespart. Die Standards für den Kompetenzbereich

[309] Carola Surkamp führt diese erneute Marginalisierung von Literatur auf die Einführung von Bildungsstandards und den GERS zurück, das heißt auf jene aktuellen Entwicklungen, die in den vorangegangenen Kapiteln eingehend besprochen wurden. Vgl. Surkamp, Carola: „Literaturdidaktik“, in: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer 2010, S. 138.

[310] BIFIE/ÖSZ (Hg.), *Praxishandbuch. Bildungsstandards für Fremdsprachen*, S. 12.

[311] Ebd. S. 14.

Lesen werden ausschließlich anhand von Sachtexten erprobt, was zur Folge hat, dass für Lehrkräfte unklar bleibt, wie literarische Texte im Sinne der Bildungsstandards kompetenzorientiert im Fremdsprachenunterricht zum Einsatz kommen können.[312]

Die Kompetenzbeschreibungen für die zweiten lebenden Fremdsprachen wie Französisch, Italienisch und Spanisch werfen dasselbe Problem in noch drastischerer Weise auf: Da hier auf den Niveaus A1 und A2 operiert wird, kommen literarische Texte gar nicht mehr zur Sprache und die zur Verfügung stehenden Beispielaufgaben beziehen sich ebenfalls auf kurze Sachtexte. [313]

Die standardisierte Reife- und Diplomprüfung gilt als Fortführung der Bildungsstandards auf Ebene der Oberstufe. Im Bereich der Fremdsprachen ist eine standardisierte Überprüfung der sprachlichen Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprachverwendung im Kontext und Schreiben vorgesehen. Wie schon bei den Beispielaufgaben der Bildungsstandards und der Kompetenzbeschreibungen spielen auch hier literarische Texte keine Rolle.[314]

In Deutschland sieht die Lage etwas anders aus, was insbesondere auf die Organisation der Gymnasien zurückzuführen ist. Folgt man den Ausführungen der KMK haben die deutschen Gymnasien folgende Ziele zu verfolgen:

> Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe vermittelt eine vertiefte Allgemeinbildung, allgemeine Studierfähigkeit sowie wissenschaftspropädeutische Bildung. Von besonderer Bedeutung sind dabei vertiefte Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den basalen Fächern Deutsch, Fremdsprache und Mathematik. […]. Er führt exemplarisch in wissenschaftliche Fragestellungen, Kategorien und Methoden ein und vermittelt eine Erziehung, die zur

[312] Vgl. ebd. Werner Delanoy macht in seinem Beitrag „Fremdsprachlicher Literaturunterricht und Bildungsstandards“ darauf aufmerksam, dass die dreibändige Aufgabensammlung, welche 2005 von der Arbeitsgruppe „Bildungsstandards in den Fremdsprachen“ als konkrete Umsetzung der Standards für Englisch herausgegeben wurde, neben vierzig Sachtexten auch fünf literarische Texte umfasst: Es handelt sich dabei um eine Detektiv- und eine Gruselgeschichte, um zwei Erfahrungsberichte sowie um einen Text, der eine mythische Geschichte aus Australien erzählt. Die Autoren werden kein einziges Mal namentlich erwähnt. Wie Delanoys Analyse zeigt, sind alle Texte an Aufgabenformate (True/False-Fragen beantworten, einen Lückentext ausfüllen, Wiederherstellen der richtigen Ordnung) geknüpft, die ihrem literarischen Gehalt nicht gerecht werden und nur auf das Finden bestimmter Informationen angelegt sind. Vgl. Delanoy, Werner: „Fremdsprachlicher Literaturunterricht und Bildungsstandards“, in: Bredella, Lothar/Hallet, Wolfgang: *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT 2007, S. 159-176. Die Printversion der Aufgabensammlung ist leider nicht mehr erhältlich, aber die von Delanoy besprochenen Beispiele finden sich auf der Homepage des Österreichischen Sprachenkompetenzzentrums unter http://oesz.at/FSSNEU/include_fss.php?fe1=2&eig1=4&x=8&y=8 (29.11.2014).

[313] Dem GERS zufolge ist ein Verstehen „zeitgenössische[r] literarische[r] Prosa“ erst ab dem Niveau B2 möglich. Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*, S. 36.

[314] Zahlreiche Beispielaufgaben zu unterschiedlichen Kompetenzbereichen finden sich auf der Homepage des BIFIE. Vgl. BIFIE: „Materialien und Publikationen“, https://www.bifie.at/downloads?projekt[]=69 &schulfach[]=98 (27.12.2012).

> Persönlichkeitsentwicklung und -stärkung, zur Gestaltung des eigenen Lebens in sozialer Verantwortung sowie zur Mitwirkung in der demokratischen Gesellschaft befähigt.[315]

Gymnasien sind also stark wissenschaftspropädeutisch ausgerichtet und sollen die Schüler durch Heranführen an Fragestellungen und Arbeitsweisen wissenschaftlicher Art auf ein etwaiges Studium vorbereiten. Aus diesem Grund nimmt, wie auch die überblicksmäßige Darstellung einzelner Lehrpläne zeigt (siehe Kapitel 2.1.2.2.), der Bereich Literatur vor allem im Unterricht der gymnasialen Oberstufen entsprechend viel Raum ein. Es werden häufig Angaben zur Lektüre gemacht und literarische Texte für den Unterricht vorgeschlagen. Der Forderung nach wissenschaftspropädeutischer Ausbildung wird man durch den analytisch-interpretativen Umgang mit literarischen Texten gerecht, der in den Lehrplänen vieler Länder um den Einsatz kreativer Verfahren erweitert wird. Diese Form der Arbeit mit Literatur wird nicht nur als wichtiger Beitrag zu Persönlichkeitsentwicklung und Bildung erachtet, sondern auch als entscheidende Vorbereitung auf ein philologisches Studium.

Derartige Anforderungen wirken sich auch auf die Abiturprüfungen im Fremdsprachenunterricht aus: Sie sehen keine bloße Überprüfung der sprachlichen Fertigkeiten, wie es etwa in Österreich der Fall ist, vor, sondern verlangen eine analytisch-interpretative Auseinandersetzung mit einem vorgegebenen literarischen Text, der meist auch in kreativer Form bearbeitet werden muss.[316] Aufgaben dieser Art setzen ein hohes sprachliches Niveau voraus, was zur Folge hat, dass sich die beim Abitur zu erreichenden sprachlichen Fertigkeiten von jenen der österreichischen Reifeprüfung bzw. Matura unterscheiden: Während in Österreich Italienisch als zweite lebende Fremdsprache vorwiegend auf dem Niveau B1 (Lesen bei 6-jährigem Italienischunterricht auf B2) geprüft wird, müssen die Abiturienten in Deutschland vorwiegend das Niveau B2, in einzelnen Bereichen auch C1, erreichen.

---

[315] KMK: „Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-Vereinbarung-Gestaltung-Sek2.pdf (29.11.2014), S. 5. Natürlich sehen sich auch die österreichischen AHS als Vermittler jener „vertieften Allgemeinbildung“, die als Voraussetzung für Hochschulreife gilt, allerdings ist in den Zielsetzungen keine Rede von einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung (auch wenn mit der vorwissenschaftlichen Arbeit ein Schritt in diese Richtung getan wird). Vgl. BMBF: „Allgemeinbildende Höhere Schulen (AHS)“.

[316] Wie Daniela Caspari in ihrem Beitrag ausführt, sind kreative Aufgaben seit der Einführung der EPA im Jahr 2003 als dritte Teilaufgabe der Abiturprüfung erlaubt. Caspari, Daniela: „Literarische Texte im Französischunterricht: Rückblick und Ausblick“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 37 (2008), 109-123. Beispielaufgaben für das Abitur finden sich in den EPA: vgl. KMK, „Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Italienisch“.

Diese starke Fokussierung literarischer Texte im gymnasialen Oberstufenunterricht spiegelt sich in den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache Englisch/Französisch für die Hauptschule und den Mittleren Schulabschluss nicht unbedingt wider. In den drei für die Sekundarstufe I relevanten Kompetenzbereichen – der funktionalen kommunikativen Kompetenzen, der interkulturellen Kompetenzen und der Methodenkompetenzen – wird dem Umgang mit Literatur, ähnlich wie in Österreich, nur wenig Bedeutung beigemessen. Neben der Anmerkung, dass Fremdsprachenunterricht „Themen- und Handlungsfelder in ihrer literarischen bzw. ästhetischen/gestalterischen Qualität erfahrbar“[317] zu machen hat, werden literarische Texte nur im Zusammenhang mit dem Leseverstehen genannt. Die Standards für die Hauptschule, die vorwiegend das Niveau A2 betreffen, verlangen, dass Schüler in fiktionalen Texten, die ihrem Niveau angemessenen sind, bestimmte Informationen finden können. Auf dem Niveau B1 bzw. B1+, auf welches die Standards für den Mittleren Schulabschluss ausgerichtet sind, wird des Weiteren gefordert, dass „einfache literarische Texte“ verstanden und die wesentlichen Aussagen „kürzere[r] literarische[r] Texte“[318] erfasst und für das Lösen einer Aufgabe eingesetzt werden können.

Angaben, die genauer auf Auswahl und Art der literarischen Texte eingehen oder gar methodische Vorschläge zum Umgang mit Literatur beinhalten, sucht man auch in den deutschen Bildungsstandards vergeblich. Einen Eindruck davon, wie sich die Verfasser das Arbeiten mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht vorstellen, vermitteln lediglich die Aufgabenbeispiele für den Mittleren Schulabschluss. Sie beinhalten unter anderem zwei Übungen zum Leseverstehen, welche kurze literarische Textauszüge als Grundlage aufweisen. Das Aufgabenbeispiel für die Fremdsprache Englisch bezieht sich auf den Deskriptor „längere Texte nach gewünschten Informationen durchsuchen und Informationen aus verschiedenen Texten zusammentragen, um eine bestimmte Aufgabe zu lösen (B1+)“.[319] Die Schüler müssen den literarischen Text lesen und im Anschluss daran zwei Übungen lösen: Die erste ist als *sentence completion* gestaltet und verlangt, dass vorgegebene Satzanfänge mit Informationen aus dem Text vervollständigt werden. Die zweite Übung besteht darin, mit Hilfe der im Text vorhandenen Informationen ein Mindmap zu erstellen, das den Protagonisten, seine Familie und seine Freunde erfasst.[320] Das Aufgabenbeispiel für Französisch versucht den Deskriptor „die Aussagen

[317] KMK (Hg.), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*, S. 8.
[318] Ebd. S. 12.
[319] Ebd.
[320] Vgl. ebd. S. 32-35.

einfacher literarischer Texte verstehen“[321] umzusetzen und legt den Schülern zu diesem Zweck einen Textauszug vor, dessen Verständnis anhand einer Multiple-Choice-Übung überprüft wird.[322]

Die Beschreibung der Bildungsstandards für die Hochschulreife im letzten Kapitel verdeutlichte bereits, dass Literatur in der Oberstufe eine vergleichsweise wichtige Rolle spielt. Wie die Arbeit mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe II aussehen kann, zeigen die illustrierenden Prüfungs- und Lernaufgaben. Von den drei exemplarischen Prüfungsaufgaben für die Fremdsprache Englisch verlangen lediglich zwei eine Auseinandersetzung mit literarischen Texten. In der Prüfungsaufgabe ‚Collage – A New Stage of Life?‘ sind die Schüler dazu aufgefordert, einen literarischen Textauszug zu lesen, die Emotionen der Protagonistin zu erklären und anschließend die Perspektive zu wechseln, um aus Sicht der Protagonistin eine E-Mail an eine fiktive Freundin zu verfassen.[323] In der dritten Prüfungsaufgabe ‚Life isn’t All Ha Ha Hee Hee‘ fungiert erneut ein literarischer Text als Themeneinstieg. Die Lerner müssen eine Zuordnungsübung lösen, genannte Klischees erfassen sowie die Sprache der Erzählerfigur analysieren. Abgeschlossen wird die Arbeit am literarischen Text mit einem Zitat der Autorin, das im Kontext der Lektüre erläutert werden muss.[324]
Für das Fach Französisch sind ebenso zwei Prüfungsaufgaben mit literarischen Texten vorhanden. Den Einstieg in die Aufgabe ‚À la recherche d’un emploi‘ bildet ein Romanauszug, dem zwei Arbeitsaufträge folgen: Nach einer vrai/faux-Übung sind anhand des Textes und der verwendeten narrativen Mittel die gegensätzlichen im Text vertretenen Meinungen herauszuarbeiten. In einer weiteren Teilaufgabe sollen die Schüler ein Redemanuskript für eine TV-Diskussion erstellen, in dem sie persönlich zum Thema Stellung nehmen.[325] Auf ähnliche Weise wird auch der Romanauszug in der dritten Prüfungsaufgabe ‚Boulot – carriére – famille‘ behandelt: Nach der Lektüre des Textes folgt eine Analyse des Verhaltens und Benehmens der Protagonistin sowie der narrativen Gestaltungsmittel. In der letzten Arbeitsaufgabe erläutern die Schüler neuerlich in einem Redemanuskript ihre Ansichten zum Thema.[326]

[321] Ebd. S. 12.
[322] Vgl. ebd. S. 60-62.
[323] Vgl. KMK (Hg.), „Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die allgemeine Hochschulreife“, S. 44-45.
[324] Vgl. ebd. S. 110-111.
[325] Vgl. ebd. S. 149-152.
[326] Vgl. ebd. S. 180-181.

Auch in den Lernaufgaben, die Kompetenzen ausbilden, aber nicht überprüfen wollen, kommen literarische Texte zum Einsatz: Im Rahmen der Lernaufgabe ‚Arizona Immigration Law' wird eine fakultative Zusatzaufgabe geboten, die darin besteht, eine Karikatur zu analysieren.[327] In der für das Fach Französisch erstellten Aufgabe ‚La bonne méthode' geht der schriftlichen Textproduktion als Vorbereitung die Bearbeitung eines Comics voraus.[328] In ‚La madeleine de Proust' steht ein Auszug aus Prousts *À la recherche du temps perdu* im Zentrum der Lernaufgabe. Die mit dem Text verbundenen Arbeitsaufträge sind auf Textverständnis und literarische Analyse ausgerichtet: Eine Multiple-Choice-Übung überprüft das Detailverstehen. Danach müssen die Hauptaussagen des Autors im Text markiert und in der Gruppe diskutiert werden. Nach dem die Schüler anhand des Textes Strategien und Techniken zur Erschließung unbekannten Vokabulars erarbeitet haben, folgen eine literarische Analyse der verwendeten Sprachmittel sowie eine Diskussion über die literarische Bedeutung des behandelten Werks. Davon ausgehend sollen sie einen Arbeitsplan erstellen, mit dessen Hilfe sie Schwierigkeiten, die während der Diskussion aufgetreten sind, abbauen.[329]

Da bislang nur Bildungsstandards für die Abiturprüfung in den Fremdsprachen Englisch und Französisch existieren, ist es nötig einen Blick auf die Aufgabenbeispiele der EPA für Italienisch zu werfen, die veranschaulichen, welche Prinzipien literarischer Textarbeit im Italienischunterricht zugrunde liegen. Es werden 12 Aufgabenbeispiele präsentiert, von denen zwei auf literarischen Textauszügen basieren. Beide sind für den Leistungskurs der fortgeführten Fremdsprache gedacht.[330]
Die erste Aufgabe lässt sich dem Themenbereich *emigrazione/immigrazione* zuordnen und verlangt von den Schülern die Lektüre eines Auszugs aus Elio Vittorinis *Conversazione in Sicilia*, in dem die Reise des Protagonisten Silvestro nach Sizilien dargestellt wird. Die ersten drei Aufgabenstellungen verlangen die Entnahme konkreter Informationen über den Reiseverlauf, die Beschreibung der Gefühle und Gedanken des Erzählers sowie die Analyse des verwendeten Stils und der Wirkung der stilistischen Mittel auf den Leser. Die vierte Aufgabe umfasst zwei Arbeitsaufträge, von denen nur einer gewählt werden muss: Beim ersten muss ein Kommentar verfasst werden, in dem Vittorinis Text unter Bezugnahme auf die Charakteristika der *emigrazione italiana*

[327] Vgl. ebd. S. 258.
[328] Vgl. ebd. S. 328-329.
[329] Vgl. ebd. S. 346-350.
[330] Vgl. KMK, „Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Italienisch", S. 25.

kommentiert wird. Der zweite Arbeitsauftrag sieht das Verfassen eines Tagebucheintrags aus Sicht des Protagonisten vor, in dem er über seine Reiseerlebnisse reflektiert.[331]

Die zweite Aufgabe basiert auf einem Auszug aus Giorgio Bassanis Roman *Gli occhiali d'oro* und einem Ausschnitt aus der gleichnamigen Verfilmung von Giuliano Montaldo. Die ersten beiden Arbeitsaufgaben beziehen sich auf die literarische Vorlage und stellen inhaltliche Fragen zum Schicksal des Protagonisten. Die Arbeitsaufgaben 3 und 4 verlangen die Analyse einer ausgewählten Textstelle sowie die Auseinandersetzung mit dem historischen Hintergrund der dargestellten Ereignisse. Nachdem den Schülern der Filmausschnitt gezeigt wurde, müssen sie sich in den Ich-Erzähler versetzen und aus seiner Perspektive erklären, wo die Ursachen für den Selbstmord des Protagonisten zu suchen sind. Voraussetzung für die Bearbeitung der genannten Fragestellungen ist die Behandlung des Faschismus im Italienischunterricht.[332]

Auch wenn der Italienischunterricht in Deutschland und Österreich unterschiedlich organisiert ist, zeigt die Auseinandersetzung mit bildungspolitischen Vorgaben, dass es gewisse Gemeinsamkeiten gibt. In Österreich findet Literatur zwar im Lehrplan Erwähnung, in den Prüfungsaufgaben der standardisierten Reifeprüfung wird sie jedoch ausgespart, was bedeutet, dass sie nicht als relevanter Unterrichtsinhalt, der entscheidend zum Erreichen des Abschlussniveaus B1 bzw. B1/B2 beitragen kann, angesehen wird. In Deutschland spielt sie ebenso bis zum Niveau B1 eine nur untergeordnete Rolle. Wenn sie erwähnt wird, dann meist im Zusammenhang mit der Ausbildung der funktional kommunikativen Kompetenzen Sprechen und Lesen. Schüler sollen nach entsprechender Vorbereitung dazu in der Lage sein, Reime, Gedichte, Lieder usw. mündlich vorzutragen sowie einfache oder komplexe literarische Texte zu verstehen. Im Vordergrund steht dabei vor allem die Informationsentnahme. Eine kreative Umgestaltung des Textes, die in einigen Lehrplänen auf den Niveaus A2 und B1 vermerkt ist, dient nicht der Textinterpretation oder einem vertieften Textverständnis, sondern dem Aufbau von Schreibkompetenz. In der gymnasialen Oberstufe hingegen macht die wissenschaftspropädeutische Auseinandersetzung mit Literatur einen wesentlichen Teil des Unterrichts aus. Die Schüler erwerben nicht nur ein umfassendes textanalytisches Methodenrepertoire, sondern lernen außerdem, literarische Texte zu kommentieren bzw. zu bewerten und sie kreativ zu bearbeiten. Als

[331] Vgl. ebd. S. 32-36.
[332] Vgl. ebd. S. 36-40.

Beispiele können hier die Lehrpläne von Baden-Württemberg, Hessen, Berlin und Hamburg genannt werden, in denen bis zum Niveau B1 lediglich vom Verstehen literarischer Texte die Rede ist, mit Erreichen des Endniveaus jedoch elaborierte textanalytische Kenntnisse gefordert werden, wie sie in den EPA festgelegt sind.

Diese in Lehrplänen und bildungspolitischen Vorgaben zutage tretende Diskrepanz zwischen wissenschaftlichem Anspruch literarischer Textarbeit einerseits und reiner Förderung des Leseverstehens andererseits ist nicht spezifisch für den Italienischunterricht. Eva Burwitz-Melzer thematisiert dieses Problem in Zusammenhang mit den deutschen Bildungsstandards für die Fremdsprachen Englisch und Französisch, die zu erreichende Kompetenzen für die Niveaus B1/B2 formulieren und Literatur ebenso beinahe gänzlich ausblenden. Dieses Manko habe zur Folge, dass Literaturarbeit in der Unterstufe kaum mehr stattfinde, in der Oberstufe jedoch noch immer „literatur- und kulturwissenschaftliche Höchstleistungen bis zur Kompetenzstufe C1 verlangt“[333] würden. Daniela Casparis Analyse unterschiedlicher bildungspolitischer Dokumente der letzten Jahrzehnte zum Stellenwert literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht knüpft an Burwitz-Melzers Kritik an: In den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss habe Literatur ausschließlich die Aufgabe, sinnentnehmendes Lesen auszubilden. Die Standards für die Abiturprüfung würden hingegen die Ausbildung verschiedener Teilfertigkeiten einer spezifisch literarischen Kompetenz fordern und somit recht hohe Anforderungen an die Arbeit mit Literatur stellen. Caspari bezweifelt, dass Schüler derartige Lernziele ohne entsprechende Wissensgrundlage aus der Sekundarstufe I nach zwei Jahren erreichen:

> Mir erscheint es unmöglich, dass Schülerinnen und Schüler, die in der Sekundarstufe I lediglich mit kürzeren und einfachen literarischen Texten in Berührung gekommen sind und diese Texte laut Anforderungen der Bildungsstandards für die Sekundarstufe I ausschließlich zum Training des Leseverstehens verwendet haben […], innerhalb einer so kurzen Zeit, zu solch kompetenten und reflektierten Leserinnen und Lesern werden können.[334]

Die Beschreibung der Bildungsstandards bzw. der EPA für Italienisch sowie der darin enthaltenen Aufgabenbeispiele in den vorangegangenen Kapiteln macht ein weiteres

[333] Burwitz-Melzer, Eva: „Kompetenzen im fremdsprachlichen Literaturunterricht: Ein Plädoyer für ein neues Konzept“, in: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg.): *Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr 2007, S. 37 und vgl. auch Burwitz-Melzer, Eva: „Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht“, in: Bredella, Lothar/Hallet, Wolfgang (Hg.): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT 2007, S. 127-157.

[334] Caspari, Daniela: „‘Literatur‘ in offiziellen Vorgaben für den Fremdsprachenunterricht: Ein Vergleich des Berliner Rahmenlehrplans (1984), der Bildungsstandards (2003), der EPA (2002/04) und der Abiturstandards (2012)“, in: Grünewald, Andreas/Plikat, Jochen/Wieland, Katherina (Hg.): *Bildung – Kompetenz – Literalität. Fremdspachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch*. Seelze: Kallmeyer Klett 2013, S. 70.

Mal deutlich, dass bis B1 Informationsentnahme und Überprüfung des Verständnisses im Vordergrund stehen und eine eingehende inhaltliche Auseinandersetzung mit Literatur, die über das Suchen, Sortieren und Ordnen von Detailinformationen hinausgeht und eventuell auch auf Metaebene stattfindet, nicht beabsichtigt ist. Der in den Lehrplänen der gymnasialen Oberstufe vertretene Literaturbegriff, welcher die Arbeit mit und an literarischen Texten als Beitrag zu Persönlichkeitsentwicklung und Bildung auffasst, findet in den Bildungsstandards für die Sekundarstufe I keinen Niederschlag mehr. Literatur verliert im Fremdsprachenunterricht bis B1 ganz offensichtlich an Bedeutung und wird, wenn sie überhaupt noch zum Einsatz kommt, insbesondere für den Erwerb funktionaler kommunikativer Kompetenzen instrumentalisiert.[335]

Dass diese Entwicklung, wenn auch nicht im selben Ausmaß wie in Österreich, in Zukunft auch die gymnasiale Oberstufe betreffen könnte, zeigt Georg Fehrmann an den Lehrplänen Nordrhein-Westfalens auf: Die Lektürevorschläge für den Fremdsprachenunterricht wurden stark reduziert und umfassen größtenteils zeitgenössische Autoren und Werke. Von der Lektüre der so genannten ‚Klassiker' ist im Lehrplan kaum mehr die Rede. Noch reduzierter sind die Anmerkungen zur Arbeit mit literarischen Texten im Lehrplan für den Unterrichtsgegenstand Italienisch: Es wird nur mehr darauf hingewiesen, dass neben Sachtexten auch literarische Texte behandelt werden sollen und Angaben zu Autoren oder Werken sind nicht vorhanden. Lediglich Dante, Petrarca und Boccaccio werden explizit erwähnt und zur Lektüre empfohlen.[336]

Für Georg Fehrmann treten die Unterschiede zwischen den alten und neuen Lehrplänen deutlich zu Tage: „Die aktuellen Richtlinien und Lehrpläne zeichnen sich – in unterschiedlichem Maße – gegenüber den traditionellen durch eine Entästhetisierung, Deliterarisierung, Entphilologisierung und Enthistorisierung aus."[337]

Obwohl es sich um zwei unterschiedliche schulische Realitäten handelt, müssen innerhalb beider Systeme – wenn auch nicht mit derselben Zielsetzung – Maßnahmen für den Einbezug von Literatur in den Italienischunterricht bis zur Niveaustufe B1

[335] Weitere Kritikpunkte finden sich in den bereits zitierten Beiträgen von Angela Bergfelder, Ingeborg Christ, Eva Burwitz-Melzer und Daniela Caspari. Bergfelder äußert auch Kritik in „Musteraufgaben der Bildungsstandards in der Kritik", in: *Französisch heute* 38 (2007), H. 2, S. 170-182. Eine besonders ausführliche Auseinandersetzung mit den Stärken und Schwächen der deutschen Bildungsstandards erfolgt in Bausch, Karl-Richard et al. (Hg.): *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr 2005.

[336] Fehrmann, Georg: „Verschiedene Varianten des Wolfsmotivs – Kanondiskussion und Textauswahl in der Sekundarstufe II: Ein Problemaufriss", in: Fehrmann, Georg/Klein, Erwin (Hg.): *Literarischer Kanon und Fremdsprachenunterricht*. Bonn: Romanistischer Verlag 2001, S. 22-26.

[337] Ebd. S. 26.

ergriffen werden: in Österreich, um Literatur erneut als bildungsrelevanten Inhalt zu verankern, der sowohl eine Vielzahl an Kompetenzen ausbilden als auch zur Persönlichkeitsbildung beitragen kann, in Deutschland, um Literaturarbeit bereits vor dem Eintritt in die gymnasiale Oberstufe zu etablieren und so eine Basis für die geforderte wissenschaftspropädeutische Auseinandersetzung zu schaffen.

Natürlich wäre es falsch, dem modernen Fremdsprachenunterricht eine völlige Vernachlässigung literarischer und ästhetischer Inhalte im Sinne von Fehrmann vorzuwerfen, da diese, wenn auch in einigen Fällen nur ansatzweise, in Lehrplänen und anderen bildungspolitischen Dokumenten noch immer verankert sind. Dennoch kann diese formale Tatsache nicht darüber hinwegtäuschen, dass der Fremdsprachenunterricht neue Prioritäten setzt und der einst weit verbreitete „Fokus auf Grammatik, Vokabular, Übersetzung und Lektüre literarischer Texte im Zeichen eines klassischen Bildungsbegriffs“[338] endgültig der Vergangenheit angehört. Soll Literatur künftig einen Platz im kompetenz- und outputorientierten Fremdsprachenunterricht bis B1 haben, ist es notwendig, die Beziehung zwischen Literatur und Kompetenz, die in den aktuellen Bildungsstandards weitestgehend auf die Förderung funktionaler kommunikativer Kompetenzen reduziert ist, zu überdenken. Dies wirft eine Reihe von (Forschungs-)Fragen auf, welche die vorliegende Arbeit, möglicherweise auch in etwas anderer Reihenfolge als hier angegeben, genauer besprechen will:

- Welchen Beitrag zu den Lern- und Bildungszielen des Italienischunterrichts kann die Beschäftigung mit literarischen Texten auf den Niveaustufen bis B1 leisten?

- Welche literaturwissenschaftliche/literaturdidaktische Auffassung von literarischen Texten ist mit den didaktischen Prinzipien eines kompetenzorientierten Italienischunterrichts vereinbar?

- Welche Verfahren der Literaturvermittlung eignen sich am ehesten für die Herausbildung der vom Italienischunterricht geforderten Kompetenzen bis zu Niveaustufe B1?

- Wie muss literarische Textarbeit in der Praxis gestaltet sein, damit sie den unterschiedlichen Zielen eines kompetenzorientierten Unterrichts gerecht wird

[338] Fäcke, Christiane: *Fachdidaktik Französisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr 2010, S. 34.

und so Literatur zu einem relevanten Unterrichtsinhalt für Lerner bis zur Niveaustufe B1 macht?

Die aufgeworfenen Fragen lassen sich zum einen auf die theoretische Aufarbeitung der gesetzlichen Vorgaben und Rahmenbedingungen des Italienischunterrichts zurückführen, beruhen jedoch zum anderen auch auf persönlichen schulischen sowie universitären Unterrichtserfahrungen der Forscherin. Die eingehende Auseinandersetzung mit den genannten Fragestellungen in den folgenden Kapiteln verfolgt mehrere Ziele:

In einem ersten Schritt wird der Versuch unternommen, das Potenzial, das Literatur als Unterrichtsgegenstand immer wieder zugeschrieben wird, aufzudecken und konkret zu benennen. Im Anschluss daran wird ein literaturwissenschaftlicher Kontext geschaffen, der literarische Texte aufgrund der ihnen zugeschriebenen Eigenschaften zu einem relevanten Unterrichtsgegenstand für den kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht macht. In einem dritten Schritt wird erörtert, welche methodische Herangehensweise an die Literaturarbeit die in der Auseinandersetzung mit der ersten Forschungsfrage aufgedeckten Potenziale im Unterricht entfalten kann und so den Kompetenzerwerb des Fremdsprachenschülers auf unterschiedlichen (z. B. sprachlichen, methodischen, sozialen oder interkulturellen) Ebenen bereichert.

Die Ergebnisse der ersten drei Fragestellungen münden in eine vierte Forschungsfrage, die insbesondere darauf ausgerichtet ist, die ‚am Reißbrett entworfenen' theoretischen Überlegungen mit der Realität des schulischen Italienischunterrichts zu konfrontieren. Da rein theoretische Annahmen, die nicht dem Härtetest ‚Praxis' unterzogen wurden, häufig nicht rezipiert werden und das von Rüdiger Grotjahn formulierte Ziel der Fremdsprachendidaktik, „über die Formulierung von begründeten Handlungsempfehlungen zu einer Verbesserung der Unterrichtspraxis beizutragen",[339] verfehlen, soll in einem letzten Schritt die Perspektive des Praktikers eingenommen werden: Mehrere Italienischlehrer unterschiedlicher Schulen erstellen anhand der erarbeiteten Vorgaben, die auf den Überlegungen der ersten drei Forschungsfragen beruhen, konkrete Unterrichtsszenarien zu ausgewählten literarischen Texten. Der Erprobung der entworfenen Unterrichtseinheiten mit einer oder mehreren realen

[339] Grotjahn, Rüdiger: „Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodischer Überblick", in: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Fünfte, gegenüber der vierten unveränderte Auflage. Tübingen/Basel: Francke UTB 2007, S. 494.

Lernergruppen folgt eine Rückmeldung, welche dazu beitragen soll, Vor- und Nachteile der in der vorliegenden Arbeit entworfenen literaturdidaktischen Ansichten aufzudecken sowie deren Brauchbarkeit für den kompetenzorientierten Italienischunterricht zu bestimmen.

3. Forschungsstand: Aktuelle literaturdidaktische Tendenzen

3.1 Literaturdidaktische Tendenzen in der Fachdidaktik Italienisch des deutschsprachigen Raums

Die im letzten Kapitel formulierten Forschungsfragen, deren Beantwortung zu einer Neuverankerung von Literatur im Italienischunterricht beitragen sollen, machen eine eingehende Auseinandersetzung mit aktuellen Forschungstendenzen notwendig. Im folgenden Abschnitt soll aus diesem Grund erörtert werden, welche literaturdidaktischen Diskurse in den letzten Jahren geführt wurden bzw. noch immer geführt werden und inwieweit die Auswirkungen von Kompetenz- und Outputorientierung im Italienischunterricht bereits Thema fachdidaktischer Forschung sind. Vorauszuschicken ist dabei, dass die Fachdidaktik des Italienischen eine recht junge Disziplin ist, die sich insbesondere in den letzten beiden Jahrzehnten herausgebildet hat. Wie Ursula Oedl erklärt, habe eine breite Beschäftigung mit Methoden und theoretischen Ansätzen für den fremdsprachlichen Italienischunterricht in Italien sowie im Ausland Anfang der achtziger Jahre begonnen und erst nach und nach durch die Tätigkeit der ‚Università per Stranieri' in Siena einen ersten Aufschwung erlebt.[340]

Auch im deutschsprachigen Raum führt die Fachdidaktik Italienisch noch immer ein Schattendasein: So fehlen etwa einführende Monografien, wie sie für die Fremdsprachen Englisch, Französisch und Spanisch[341] vorhanden sind, weshalb es nur schwer möglich ist, fachdidaktische Fragestellungen überblicksmäßig darzustellen. Hans P. Krings bringt dieses Dilemma treffend auf den Punkt:

> Aus der Sicht der Lehrenden besteht ein zentrales Handicap darin, dass eine Fachdidaktik Italienisch nur in Ansätzen erkennbar ist. Beiträge, wie sie in großer Zahl in den einschlägigen Fachzeitschriften für die Sprachen Englisch und Französisch erscheinen, sind für das Italienische sehr rar […]. Italienischlehrer sind deshalb auch heute noch in besonderem Maße auf

[340] Vgl. Oedl, Ursula: „Eine methodenspezifische Analyse von Lehrwerken als Voraussetzung für Methodenkompetenz im Italienischunterricht", in: Tanzmeister, Robert (Hg.): *Lehrer, Lernen, Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten*. Wien: Präsens Verlag 2008, S. 170-171.

[341] Man denke hierbei beispielsweise an die Fachdidaktik-Reihe des deutschen Verlags Klett Kallmeyer, der fachdidaktische Einführungen in die Fremdsprachen Englisch, Französisch und Spanisch anbietet.

> Eigeninitiative und den direkten Erfahrungsaustausch mit Kolleginnen und Kollegen angewiesen.[342]

Dieser von Krings im Jahre 2007 konstatierte Mangel an geeigneten Plattformen für den Austausch von Unterrichtserfahrungen und theoretischen Überlegungen zum Italienischunterricht entspricht, wie Recherchen im Rahmen der vorliegenden Arbeit ergaben, im Vergleich zu anderen schulischen Fremdsprachen noch immer weitgehend den Gegebenheiten. Der Fachdidaktik des Italienischen stehen im deutschsprachigen Raum aktuell zwei Zeitschriften und zwei Schriftenreihen für die Diskussion fachdidaktischer Fragestellungen zur Verfügung:

Die Zeitschrift *Italienisch. Zeitschrift für italienische Sprache und Literatur* erscheint zweimal jährlich und veröffentlicht neben literaturwissenschaftlichen und linguistischen Aufsätzen auch einen fachdidaktischen bzw. unterrichtspraktischen Beitrag pro Halbjahresheft.[343] Die *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* wird ebenso zweimal jährlich herausgegeben und vereint konkrete Praxisbeispiele mit grundlegenden theoretischen Diskussionen zum Französisch-, Spanisch- und Italienischunterricht. Im Mittelpunkt stehen Fragen der Literatur- und Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie der Landeskunde und des interkulturellen Lernens.[344] In der Schriftenreihe *Romanische Sprachen und ihre Didaktik* werden Habilitationen, Dissertationen aber auch Festschriften und Tagungsakten publiziert, die sich Fragestellungen der Fachdidaktik und der angewandten Sprachwissenschaft widmen und versuchen, diese beiden Bereiche zu verknüpfen.[345] Die *Themen der Italianistik* erscheinen in Zusammenarbeit mit der Zeitschrift *Italienisch* und bieten Raum für die Veröffentlichung von Monographien und Aufsatzsammlungen zu literaturwissenschaftlichen und linguistischen Themen. Die Beiträge der ‚Sektion Didaktik' des Deutschen Italianistentages 2006, 2008 und 2010 wurden ebenso in Form von Sammelbänden publiziert.[346]

---

[342] Krings, Hans P.: „Italienisch", in: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Fünfte, gegenüber der vierten unveränderte Auflage. Tübingen/Basel: Francke UTB 2007, S. 542.

[343] Vgl. „Italienisch – Zeitschrift für Italienische Sprache und Kultur", http://www.italianistenverband.de/zeitschrift-italienisch/ (08.12.2013).

[344] Vgl. „Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik", http://www.ibidemverlag.de/Reihen-Schriftenreihen-Institutsreihen/Zeitschrift-fuer-Romanische-Sprachen-und-ihre-Didaktik/Ueber-ZRomSD-155/ (08.12.2013).

[345] Vgl. „Romanische Sprachen und ihre Didaktik", http://www.ibidemverlag.de/Reihen-Schriftenreihen-Institutsreihen/Romanische-Sprachen-und-ihre-Didaktik/Ueber-RomSD/ (08.12.2013).

[346] Vgl. „Themen der Italianistik", http://www.narr-shop.de/reihen/t/themen-der-italianistik.html?___store=de (08.12.2013). Dass für den Fremdsprachenunterricht Italienisch kaum Hilfsmittel in Form von fachdidaktischen Zeitschriften, Sammelbänden oder Monografien vorhanden sind, beweist Sylvia

Diese noch immer geringe Zahl an Publikationsorganen zeigt, dass die Entwicklung der italienischen Fachdidaktik in den letzten Jahren zwar einige Fortschritte gemacht hat, aber trotz allem noch in den Kinderschuhen steckt. Die Anzahl an Beiträgen, die sich ausschließlich mit theoretischen Fragen zum Italienischunterricht beschäftigen, ist überschaubar. Vorherrschend sind Beispiele aus der Unterrichtspraxis, die erfolgreich durchgeführte Unterrichtseinheiten im Sinne einer *best practice* vorstellen und dabei über die eine oder andere theoretische Grundannahme reflektieren.

Da die Erfassung der literaturdidaktischen Prinzipien der Fachdidaktik Italienisch für den Fortgang der Arbeit von grundlegender Bedeutung ist und eine geschlossene Darstellung in Form einer Publikation[347] bis dato nicht vorliegt, wurden Beiträge und Praxisbeispiele der oben genannten Zeitschriften und Schriftenreihen, die sich in irgendeiner Weise der Beschäftigung mit Literatur widmen, für die vorliegende Arbeit gesichtet und systematisiert.[348] Die im Anschluss präsentierten Kategorien wurden aus jenen literaturdiaktischen Fragestellungen abgeleitet, die im Mittelpunkt der gesichteten Sekundärliteratur stehen. Die vorgenommene Einteilung soll dabei helfen, allgemeine Tendenzen nachzuzeichnen und explizit zu machen sowie generelle Aussagen zur Literaturarbeit im Italienischunterricht zu treffen. Um den Rahmen des Kapitels nicht zu sprengen, wurden lediglich Beiträge berücksichtigt, die nach 1999 veröffentlicht wurden. Obwohl sich nicht alle Artikel ohne Vorbehalte einer Kategorie bzw. einem Themenbereich zuordnen lassen und des Öfteren Überschneidungen auftreten, wurde folgende Systematisierung gewählt:

- Zeitpunkt des Literatureinsatzes im Italienischunterricht
- Grundfragen der Literaturdidaktik
- Literatur und interkulturelles Lernen
- Literatur und neue Medien

Thiele: Während für die Fremdsprachen Spanisch und Französisch zahlreiche sowohl einführende als auch vertiefende fachdidaktische Publikationen vorliegen würden, stünden Italienischlehrern nur wenige fachspezifische Publikationsorgane zur Verfügung. Vgl. Thiele, Sylvia: *Didaktik der romanischen Sprachen. Praxisorientierte Ansätze für den Französisch-, Italienisch- und Spanischunterricht*. Berlin/Boston: de Gruyter 2012, S. 15-18.

[347] Der Band Becker, Norbert/Heinz, Helmuth/Lüderssen, Caroline (Hg.): *Einführung in die Lektüre italienischer literarischer Texte*. Bamberg: C. C. Buchner 2001 ist als Sammelband der Sektion ‚Didaktik der Literatur' der Tagung ‚Romania I' 1997 entstanden. Er widmet sich ausschließlich deutsch- und italienischsprachigen literaturdidaktischen Beiträgen für den Fremdsprachenunterricht Italienisch, enthält jedoch keine Einführung in die Grundlagen einer italienischen Literaturdidaktik. Vgl. S. 4.

[348] Es wurde eine Vielzahl an Beiträgen bearbeitet, allerdings konnten nicht alle in die Systematisierung aufgenommen werden. Vor allem Beiträge, die keine eindeutigen literaturdidaktischen Fragestellung behandeln bzw. diese nur marginal streifen oder ausschließlich auf Erfahrungen aus der Praxis beruhen und auf eine theoretische Reflexion zur Gänze verzichten, bleiben unberücksichtigt.

- Einsatz bestimmter literarischer Textsorten oder Autoren/Autorinnen
- Didaktische und methodische Aufbereitung von Literatur

In den folgenden Abschnitten werden die Hauptaussagen der den einzelnen Kategorien zugeordneten Beiträge überblicksartig zusammengefasst, wodurch ein genaueres Bild jener literaturdidaktischen Grundsätze entstehen soll, welche die Fachdidaktik des Italienischen ihren aktuellen Diskussionen zugrunde legt. Anzumerken ist, dass die gesichteten Aufsätze trotz ihrer Zuordnung zu Kategorien sehr heterogen sind, was allen voran auf den berücksichtigten Publikationszeitraum von dreizehn Jahren und die daraus resultierende vielfältige Schwerpunktsetzung in den Beiträgen zurückzuführen ist. Nicht selten wird beispielsweise in ein und derselben Kategorie der Forschungsgegenstand aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet, was zur Folge hat, dass sich kaum einheitliche Aussagen treffen lassen und ein roter Faden, der die wissenschaftlichen Überlegungen zum Thema miteinander verknüpft, nicht vorhanden ist. Zudem gehören die besprochenen Forschungsgegenstände häufig ‚Randgebieten' des bisher Praktizierten an und sind als Vorschläge für eine Erweiterung bestehender Inhalte aufzufassen, was eindeutige Zuordnungen ebenso erschwert.
Die folgenden Ausführungen wirken an manchen Stellen inhaltlich inkohärent, da zwischen den verschiedenen didaktischen Positionen, die sich innerhalb einer Kategorie finden, keine methodischen und theoretischen Anknüpfungspunkte bestehen und nur in wenigen Fällen eine Bezugnahme auf andere Aufsätze derselben Kategorie vorliegt. Dennoch ist eine inhaltliche Darstellung einzelner Positionen der italienischen Literaturdidaktik des deutschsprachigen Raumes unerlässlich, da sie hilft, das Forschungsprojekt innerhalb der aktuellen Diskussionen zu verorten.

- **Zeitpunkt des Literatureinsatzes im Italienischunterricht**

Jene zwei Beiträge, die dieser Kategorie zugeordnet sind, beschäftigen sich mit dem Einsatz literarischer Texte zu einem bestimmten Zeitpunkt des Italienischlernens und erörtern damit verbundene Probleme und Fragestellungen.
Bernd Crößmann bespricht den Text *Amore e ginnastica* von Edmondo De Amicis und geht in seinen Ausführungen insbesondere auf narrative Gestaltungselemente sowie ausgewählte inhaltliche Aspekte ein. Der behandelte Text sei „konstitutiv für die Brückenfunktion, die dem Roman für den fremdsprachlichen Literaturunterricht

zukommt“ und ließe sich besonders als Vorarbeit für einen „komplizierten literarischen Prosatext des 19. oder 20. Jahrhunderts“[349] einsetzen.

Iolanda Da Forno stellt sich die Frage nach der Möglichkeit, Literatur bereits vor Ende der Lehrbuchphase einzusetzen und plädiert dafür, literarische Texte als Material für die Arbeit in der Spachaufbauphase zu verwenden. In ihrer Funktion als „Träger sprachlicher Strukturen“ würde sich Literatur „aufgrund ihrer Lexik und Grammatik für den Sprachaufbau geradezu anbieten und Lehrbuchtexte ersetzen können“.[350] Die konkrete Arbeit an einem Beispieltext konzipiert die Autorin in drei Phasen (Lesen, Wortschatzarbeit und Grammatik), die am Prinzip der Lerneraktivierung ausgerichtet sind. Im Anschluss daran empfiehlt Da Forno ein Unterrichtsgespräch über den literarischen Text oder die Erfahrungen der Lernenden, wodurch sich die Arbeit an Wortschatz und Grammatik zur Arbeit am literarischen Text weiterentwickeln könne.[351]

- **Grundfragen der Literaturdidaktik**

Beiträge dieser Kategorie werfen Grundsatzfragen auf, die mit dem Einsatz literarischer Texte im Italienischunterricht verbunden sind. Diese umfassen einerseits die Aufstellung von Kriterien der Textauswahl, die Analyse des didaktischen Potenzials bestimmter Textsorten sowie die Festlegung der Aufgaben des Literaturunterrichts, versuchen aber andererseits auch die Sinnhaftigkeit der Arbeit mit Literatur zu begründen und teilweise eine Brücke zur methodischen Gestaltung der Literaturarbeit zu schlagen.

Norbert Becker widmet sich mehreren der genannten Fragestellungen, geht jedoch insbesondere auf die Hauptaufgabe des fremdsprachlichen Literaturunterrichts ein: Diese bestehe darin, neben der kusorischen und inferierenden Lesefähigkeit auch den Erwerb einer literaturwissenschaftlichen Metasprache zu fördern.[352]

Alfred Noe geht über Beckers Ansichten hinaus. Im Literaturunterricht solle es um „die Suche nach der poetischen Funktion des Textes“ und die „Sensibilisierung für die

[349] Crößmann, Bernd: „Die Arbeit mit literarischen Texten in der Anfangsphase des Literaturunterrichts. Edmondo de Amicis, *Amore e ginnastica*“, in: *Italienisch. Zeitschrift für italienische Sprache und Literatur* 43 (2000), S. 92. Derselbe Beitrag erscheint 2001 in Sammelband Becker/Heinz/Lüderssen, *Einführung in die Lektüre italienischer literarischer Texte*, S. 103-117.

[350] Da Forno, Iolanda: „Literatur in der Sprachaufbauphase. Erste Kontakte mit fiktionalen Texten“, in: Becker, Norbert/Heinz, Helmuth/Lüderssen, Caroline: *Einführung in die Lektüre italienischer literarischer Texte*. Bamberg: C. C. Buchner 2001, S. 31.

[351] Vgl. ebd. S. 30-37.

[352] Vgl. Becker, Norbert: „Problemfelder der unterrichtlichen Behandlung von literarischen Erstlektüren im Italienischunterricht“, in: Becker, Norbert/Heinz, Helmuth/Lüderssen, Caroline: *Einführung in die Lektüre italienischer literarischer Texte*. Bamberg: C. C. Buchner 2001, S. 5-22.

poetischen Strukturen“[353] gehen, da Poetizität das entscheidende Charakteristikum literarischer Texte sei. Literaturunterricht dürfe also nicht auf die Auseinandersetzung mit grammatikalischen und lexikalischen Besonderheiten, landeskundlichen oder literaturgeschichtlichen Entwicklungen sowie reine Informationsentnahme reduziert werden.[354]

Ähnliche Ansichten wie Noe vertritt Thorsten Greiner. Auch er kritisiert die Zweckentfremdung von Literatur für die Vermittlung von Landeskunde sowie die Ausbildung interkulturellen Verstehens und plädiert für eine Auseinandersetzung mit ihrem ästhetischen Gehalt. Der aktuelle im Fremdsprachenunterricht vertretene vorwissenschaftliche Literaturbegriff müsse durch ein semiotisches Modell ersetzt werden, das Literatur als Interpretation der Wirklichkeit mit künstlerischem Anspruch versteht und vor allem grundlegende literarästhetische Aspekte ins Auge fasst. Er solle deutlich machen, dass die Verwendung von Sprache in literarischen Texten auf Ästhetik ausgerichtet sei und somit über die Alltagssprache hinausgehe.[355]

Emilia Sonni-Dolce betont nicht das Poetische literarischer Texte, sondern definiert sie als Produkte des realen Lebens, die vornehmlich durch den historischen Entstehungskontext, die sogenannte *macrostoria*, bestimmt würden. Sonni-Dolce erweitert diesen Begriff um die Kategorie der *microstoria*, welche die „storia del quotidiano, dalla musica alla letteratura o al cinema“[356] umfasse. Im Literaturunterricht müsse eine Einordnung in beide Kontexte erfolgen, da der literarische Text nur so zu einem realen und konkreten Gegenstand werden könne, der seine Leser auch zu fesseln vermag.[357]

- **Literatur und interkulturelles Lernen**

Ein Teil der literaturdidaktischen Publikationen für den Italienischunterricht beschäftigt sich mit dem Potenzial literarischer Texte für die Förderung kultureller und

[353] Noe, Alfred: „Die Literaturdidaktik im Fremdsprachenunterricht. Allgemeine Überlegungen und praktische Beispiele für Französisch und Italienisch“, in: Tanzmeister, Robert (Hg.): *Lehrer, Lernen, Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten*. Wien: Präsens Verlag 2008, S. 314.
[354] Vgl. ebd. S. 309-314.
[355] Vgl. Greiner, Thorsten: „‘Una possibile pedagogia dell’immaginazione‘. Fremdsprachliche Literaturdidaktik und ästhetische Erfahrung”, in: *Italienisch. Zeitschrift für italienische Sprache und Literatur* 59 (2008), S. 96-120.
[356] Sonni-Dolce, Emilia: „Inquietudini di uomini e donne nel tempo. La storia come approfondimento e ‘umanizzazione’ dei testi letterari”, in: Ankli, Ruedi/Martin, Hannelore (Hg.): *Aufbrüche – Umbrüche. Aufsätze zur Didaktik des Italienischen. Beiträge der Sektion Didaktik des Deutschen Italianistentages in Marburg 2008*. Oldenburg: Verlag für deutsch-italienische Studien 2010, S. 42.
[357] Vgl. ebd. S. 42-43.

interkultureller Kompetenzen. Meist wird anhand ausgewählter Beispiele belegt, wie durch den Einsatz bestimmter Aufgabenformate Fremdverstehen entwickelt und Perspektivenwechsel gefördert werden kann.

Sowohl Christine Michler als auch Julia Nöll versuchen in ihren Aufsätzen zu zeigen, welchen produktiven Beitrag zum Erwerb der italienischen Sprache die Auseinandersetzung mit Stereotypen und Klischees leisten kann. Michler ist der Ansicht, dass für gelungene interkulturelle Kommunikation und die Ausbildung interkultureller Handlungsfähigkeit nicht nur sprachliches Können, sondern auch Wissen um „in der fremden Sprachgemeinschaft verbreitete[n] Verhaltensmuster[n] und Werte[n], Geisteshaltungen und Einstellungen" sowie „Einblicke in Selbst- und Fremdbilder"[358] nötig seien. Wie die von ihnen gewählten Textbeispiele verdeutlichen, eignet sich insbesondere Literatur für die Beschäftigung mit Fremd- und Selbstbildern, da sie Stereotype von unterschiedlichen Seiten beleuchtet und auf diese Weise Perspektivenwechsel und Selbstreflexion ermöglicht.[359] Nöll macht dies an einer Unterrichtseinheit aus der Praxis fest, deren Ziel darin besteht, klischeehafte landeskundliche Vorstellungen der Schüler über Italien durch die handlungs- und produktionsorientierte Arbeit mit Gedichten aufzubrechen.[360]

Gabriele Kroes und Michaela Banzhaf sehen die Ausbildung interkultureller Kompetenz als eines der Hauptziele des Fremdsprachenunterrichts und betonen, was Literatur in diesem Bereich zu leisten vermag.[361] Kroes ist etwa der Auffassung, dass der Italienischunterricht Lernprozesse anzuregen habe, die eine Begegnung des Fremden und des Eigenen provozieren und gleichzeitig interkulturelles Lernen anregen. Am Beispiel des Themenbereichs ‚Immigrazione' und der handlungs- und produktionsorientierten sowie analytischen Bearbeitung eines Jugendromans zeigt sie,

---

[358] Michler, Christine: „Stereotype in der italienischen Literatur – Fixpunkte des Selbst- und Fremdverständnisses als Beitrag zum interkulturellen Lernen", in: Becker, Norbert/Martin, Hannelore/Zieglmeier, Susanne (Hg.): *Vorschläge für die Praxis des Italienischunterrichts. Akten der Sektion Didaktik des Deutschen Italianistentages „Orientierungen im Raum" in Bochum, März 2006*. Oldenburg: Verlag für deutsch-italienische Studien 2008, S. 158-169.

[359] Vgl. ebd. S. 158-161.

[360] Vgl. Nöll, Julia: "Venezia tra sogno e realtà. Der Einsatz von Gedichten im 3. Lernjahr Italienisch", in: Ankli, Ruedi/Martin, Hannelore (Hg.): *Aufbrüche – Umbrüche. Aufsätze zur Didaktik des Italienischen. Beiträge der Sektion-Didaktik des Deutschen Italianistentages in Marburg 2008*. Oldenburg: Verlag für deutsch-italienische Studien 2010, S. 84-94.

[361] Vgl. Banzhaf, Michaela: „*Lo sguardo doppio* oder: wer wen warum wie sieht. Interkulturelles Lernen im Italienischunterricht am Beispiel von Amara Lakhous' *Scontro di civiltà per un ascensore a piazza Vittorio*", in: *Italienisch. Zeitschrift für italienische Sprache und Literatur* 67 (2012), S. 100-109.

dass insbesondere Literatur Empathiefähigkeit, Toleranz und kritische Distanz ausbilden kann:[362]

> […] auf dem Weg über das fiktionale, das erzählte, also das vermittelte Erleben der Situation der Einwanderung [ist es] vielleicht leichter […] sich einzufühlen, sich partiell zumindest zu identifizieren, im Fremden auch das Gemeinsame wahrzunehmen und nicht etwa vorhandene Abwehrhaltungen zu aktivieren.[363]

Ähnliche Ansichten vertritt Simona Bartoli Kucher: Die Arbeit mit Filmen, aber vor allem mit literarischen Texten könne im Fremdsprachenunterricht zur Ausbildung unterschiedlicher Kompetenzen beitragen. Dabei betont sie, dass sowohl Literatur als auch Film Fähigkeiten und Fertigkeiten fördern könnten, die im Fremdsprachenunterricht des Öfteren losgelöst von konkreten Anwendungskontexten behandelt werden. Fest macht sie dies am Beispiel der unterschiedlichen Facetten narrativer Kompetenz. Literatur sei durch den Einsatz von Handlungs- und Produktionsorientierung und aufgrund ihrer Anbindung an die Emotionalität der Lernenden außerdem dazu in der Lage, interkulturelle Kompetenz in besonderem Maße auszubilden.[364]

- **Literatur und neue Medien**

In den letzten Jahren beschäftigt sich die Fachdidaktik des Italienischen verstärkt mit Möglichkeiten, die Arbeit mit Literatur durch den Einsatz neuer Medien wie Film und Hörbuch zu ergänzen bzw. zu erweitern. Propagiert wird insbesondere eine didaktische Verknüpfung des behandelten literarischen Werkes mit der jeweiligen Verfilmung oder dem jeweiligen Hörbuch. Sinn und Zweck dieses Vorgehens ist, die literarische Erfahrung der Schüler durch das Ansprechen mehrerer Sinne zu intensivieren und neben literarischen auch mediale Kompetenzen auszubilden.

---

[362] Vgl. Kroes, Gabriele: "Immigrazione, un attuale fenomeno (non solo) italiano. Ein Unterrichtsvorhaben zur Förderung der interkulturellen Kompetenz anhand eines Jugendromans sowie eines gemischten Textdossiers", in: *Italienisch. Zeitschrift für italienische Sprache und Literatur* 66 (2011), S. 127-135.

[363] Ebd. S. 128.

[364] Vgl. Bartoli Kucher, Simona: „Geschichten verstehen – Geschichten erzählen: narrative und interkulturelle Kompetenz mithilfe von literarischen Texten und Filmen lehren und lernen", in: Franke, Manuela/Schöpp, Frank (Hg.): *Auf dem Weg zu kompetenten Schülerinnen und Schülern. Theorie und Praxis eines kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts im Dialog*. Stuttgart: Ibidem 2013, S. 225-230. In einem weiteren Beitrag zu diesem Thema spricht Bartoli Kucher über Unterschiede in der fremdsprachlichen Literaturvermittlung in Österreich und Italien und bringt diese mit den Vorgaben des GERS in Verbindung, der literarische Texte ihrer Auffassung nach marginalisiert. Eine weitere Auseinandersetzung mit dem Problem erfolgt nicht. Vgl. Bartoli Kucher, Simona: „Testi letterari e film per capire e raccontare storie: competenza narrativa e competenza interculturale nella didattica delle lingue", in: Rückl, Michaela/Santoro, Elisabetta/Vedder, Ineke (Hg): *Contesti di apprendimento di italiano L2. Tra teoria e pratica didattica*. Firenze: Franco Cesati Editore 2013, S. 89-100.

Ankli Ruedi dokumentiert anhand eines Maturaprojektes, dass Literaturverfilmungen einen wichtigen Beitrag zum Lernprozess im Fremdsprachenunterricht leisten können. Die filmische Umsetzung eines literarischen Textes funktioniere nach eigenen Gesetzmäßigkeiten und gelte als eigenständiges ästhetisches Kunstwerk, das keine Ergänzung, sondern vielmehr eine Neu-Interpretation des jeweiligen Textes darstelle.[365]

Daniel Reimann schreibt Hörbüchern im Italienischunterricht eine motivierende Wirkung zu, da sie im Vergleich zum schriftlichen Text einen anderen Lerntyp ansprechen würden und so einem Teil der Nicht-Lesern die Tür zum literarischen Text öffnen könnten. Darüber hinaus würden sie die Gelegenheit bieten, Lese- und Hörverstehen integrativ zu fördern und zur schriftlichen wie mündlichen Sprachproduktion anzuregen.[366]

Ähnlich begründet Reimann den Einsatz von Jugendliteratur und ihren Verfilmungen: Aufgrund ihrer inhaltlichen Nähe zur Erfahrungswelt der Schüler und ihrer Authentizität wirke sie motivierend und könne bei entsprechendem Einsatz die Ausbildung der von Lehrplänen und *Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung* geforderten Kenntnisse im Bereich der Film- und Textanalyse fördern.[367]

Eva-Maria Dengler-Pellegrini sieht das Potenzial von Literaturverfilmungen in der Möglichkeit, durch den Vergleich mit der literarischen Vorlage Gesprächs- und Diskussionsanlässe zu schaffen.[368]

Für Domenica Elisa Cicala erhöht der parallele Einsatz von Literatur und Film Motivation und Neugierde der Lernenden und führt zu einer Vertiefung der sprachlichen, aber auch kulturellen Kenntnisse. Mit dem Film könne eine mögliche Interpretation des Textes kennengelernt und ein Vergleich mit den von der Lektüre ausgelösten Bildern angestellt werden.[369]

---

[365] Vgl. Ankli, Ruedi: „Literatur und Film im Italienischunterricht“, in: Becker, Norbert/Lüderssen, Caroline: *Wandlungen des Italienischunterrichts. Vorschläge für die Praxis*. Bamberg: C. C. Buchners Verlag 2004, S. 166-167.

[366] Vgl. Reimann, Daniel: *Italienischunterricht im 21. Jahrhundert. Aspekte der Fachdidaktik Italienisch*. Stuttgart: Ibidem 2009, S. 245-249.

[367] Vgl. Reimann, Daniel: „Italienische Jugendliteratur und ihre Verfilmung: *Tre metri sopra il cielo* und *Notte prima degli esami*“, in: Eva Leitzke-Ungerer (Hg.): *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: Ibidem 2009, S. 137-141.

[368] Vgl. Dengler-Pellegrini, Eva-Maria: “I giovani tra sogni e sfide: Federico Moccias Roman *Tre metri sopra il cielo*“, in: Ankli, Ruedi/Martin, Hannelore (Hg.): *Aufbrüche – Umbrüche. Aufsätze zur Didaktik des Italienischen. Beiträge der Sektion Didaktik des Deutschen Italianistentages in Marburg 2008*. Oldenburg: Verlag für deutsch-italienische Studien 2010, S. 128-137.

[369] Vgl. Cicala, Domenica Elisa: “Letteratura italiana per stranieri. Dal romanzo al film: il fiume del tempo. Proposta didattica su *Il deserto dei Tartari* di Buzzati”, in: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 5 (2011), H. 2, S. 107-108. Zur Kombination von Literatur, Film und Kunst vgl. auch Cicala, Domenica Elisa: „*Il Gattopardo* nella lezione di italiano come lingua straniera. Tra letteratura,

- **Einsatz bestimmter literarischer Textsorten oder Autoren**

In der Fachdidaktik des Italienischen wird des Weiteren der Beitrag gewisser Autoren oder Textsorten zur Ausbildung von Kompetenzen bzw. zum Erreichen von Lernzielen des Fremdsprachenunterrichts diskutiert. Ins Auge gefasst werden dabei nicht nur die literaturwissenschaftlichen Besonderheiten der jeweiligen Texte, sondern auch die lernziel- und kompetenzorientierte methodische Gestaltung der Textarbeit.

Norbert Becker erörtert das didaktische Potenzial kurzer Krimis für die Arbeit in der Anfangsphase des fremdsprachlichen Literaturunterrichts. Die Kombination von Bild und Text sowie die Orientierung am mündlichen Sprachgebrauch würden motivierend wirken und den Einstieg in die Lektüre erleichtern. Texte dieser Art würden außerdem die Möglichkeit bieten, kursorisches und inferierendes Lesen zu üben, eine Metasprache für die Textanalyse zu entwickeln und durch kreative Verfahren an der inhaltlichen und strukturellen Gestaltung des Textes zu arbeiten.[370]

Für den Einsatz von Märchen und Fabeln im Italienischunterricht sprechen laut Norbert Becker und Hannelore Martin neben methodischen vornehmlich interkulturelle Gründe. Das Märchen setze sich nicht nur mit grundlegenden existentiellen Fragen des Menschen auseinander, sondern konfrontiere die Leser auch mit divergierenden Wertvorstellungen des eigenen und des fremden Kulturkreises, wodurch es zum interkulturellen Vergleich einlade.[371]

Die positiven Aspekte des Einsatzes von Liedern im Fremdsprachenunterricht versucht Robert Christoph für die Behandlung von Klassikern fruchtbar zu machen. Ein Vergleich von Dantes *Divina Commedia* und Petrarcas *Canzoniere* mit modernen *canzoni* könne eine Annäherung an die Lebenswelt der Schüler bewirken und verdeutlichen, dass literarische Konzepte vergangener Epochen auch heute noch rezipiert würden.[372] Die Bedeutung italienischer Klassiker für die Ausbildung

cinema e arte", in: Rückl, Michaela/Santoro, Elisabetta/Vedder, Ineke (Hg): *Contesti di apprendimento di italiano L2. Tra teoria e pratica didattica*. Firenze: Franco Cesati Editore 2013, S. 101-113.

[370] Vgl. Becker, Norbert: „Racconti polizieschi – eine im Italienischunterricht vielseitig zu verwendende Textsorte", in: *Italienisch. Zeitschrift für italienische Sprache und Literatur* 65 (2011), S. 112-120 und Becker, Norbert: „Bild und Ton im frühen Literaturunterricht (Kurzkrimis, *Canzoni*, Gedichte)", in: Becker, Norbert/Heinz, Helmuth/Lüderssen, Caroline: *Einführung in die Lektüre italienischer literarischer Texte*. Bamberg: C. C. Buchner 2001, S. 50-62.

[371] Vgl. Martin, Hannelore/Becker, Norbert: „Märchen und Fabeln – Wege zu einem kreativen Literaturunterricht", in: Becker, Norbert/Heinz, Helmuth/Lüderssen, Caroline: *Einführung in die Lektüre italienischer literarischer Texte*. Bamberg: C. C. Buchner 2001, S. 39-42.

[372] Vgl. Christoph, Robert: „*…et dico sospirando: Laura non c'è*. Moderne *canzoni* und Klassiker der Literaturgeschichte im Italienischunterricht", in: *Italienisch. Zeitschrift für italienische Sprache und Literatur* 48 (2002), S. 70-81.

ästhetischer und kultureller Kompetenz betont auch Martin Blawid: In der von ihm vorgestellten Unterrichtsreihe wird anhand der Figur Beatrice aus Dantes *La Vita Nuova* das Frauenbild der *donna angelicata* erarbeitet und mit den gegenwärtigen Frauendarstellungen in italienischen Medien verglichen.[373] Jean-Pierre Jenny spricht sich ebenfalls dafür aus, ältere Werke im Unterricht zu behandeln. Marco Polos *Il Milione* eigne sich aufgrund seiner leichten Lesbarkeit und der zahlreichen interkulturellen Anknüpfungspunkte besonders für den Einsatz im fortgeschrittenen Italienischunterricht.[374]

Susanne Zieglmeier knüpft indes an die Literaturarbeit der gymnasialen Oberstufe an und verweist auf die Forderung der gültigen Lehrpläne nach einer teilweise wissenschaftspropädeutischen Ausrichtung des fremdsprachlichen Literaturunterrichts. Sie zeigt an einem authentischen Roman der Gegenwartsliteratur, wie literaturwissenschaftliche Arbeitsweisen und grundlegende Lesetechniken vermittelt werden können.[375]

- **Didaktische und methodische Aufbereitung von Literatur**

Im Mittelpunkt dieses Themenbereichs steht die Frage, welche methodischen Ansätze und Übungsformate den wissenschaftspropädeutischen sowie persönlichkeitsbildenden Anforderungen der Arbeit mit Literatur gerecht werden können. Vor allem kreative, aber auch analytische Verfahren werden an ausgewählten Textbeispielen erprobt[376] und

[373] Vgl. Blawid, Martin: „Dante Alighieri als Perspektive für den Italienischunterricht in der Sekundarstufe II. Ein Unterrichtsbaustein für das vierte Lernjahr“, in: *Italienisch. Zeitschrift für italienische Sprache und Literatur* 68 (2012), S. 124-128.

[374] Jenny, Jean-Pierre: „Marco Polos *Il Milione*: Lektüreprojekt“, in: Ankli, Ruedi/Martin, Hannelore (Hg.): *Aufbrüche – Umbrüche. Aufsätze zur Didaktik des Italienischen. Beiträge der Sektion Didaktik des Deutschen Italianistentages in Marburg 2008*. Oldenburg: Verlag für deutsch-italienische Studien 2010, S. 95-97.

[375] Zieglmeier, Susanne: “*Inquietudini* begegnen: Sandro Veronesi, *Caos calmo*. Vorschläge für die Arbeit mit moderner Trivial- bzw. Schemaliteratur und Literaturverfilmung im Italienischunterricht”, in: Ankli, Ruedi/Martin, Hannelore (Hg.): *Aufbrüche – Umbrüche. Aufsätze zur Didaktik des Italienischen. Beiträge der Sektion Didaktik des Deutschen Italianistentages in Marburg 2008*. Oldenburg: Verlag für deutsch-italienische Studien 2010, S. 152-164.

[376] Folgende Beiträge beschäftigen sich mit der methodischen Umsetzung von Literaturarbeit, gehen jedoch nicht weiter auf literaturdidaktische Fragen ein: Cicala, Domenica Elisa: “Primo approccio alla letteratura italiana. I parchi letterari: il colle di Recanti. Proposta didattica su *L'infinito* di Leopardi”, in: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 4 (2010), H. 1, S. 57-75, Kpebane, Tamara: „*La casa sulla scogliera* von Cinzia Medaglia. Didaktische und methodische Aufbereitung”, in: Ankli, Ruedi/Martin, Hannelore (Hg.): *Aufbrüche – Umbrüche. Aufsätze zur Didaktik des Italienischen. Beiträge der Sektion Didaktik des Deutschen Italianistentages in Marburg 2008*. Oldenburg: Verlag für deutsch-italienische Studien 2010, S. 142-151, Dengler-Pellegrini, Eva-Maria: “Alessandro Baricco: *Novecento*. Eine Unterrichtseinheit für die Oberstufe (ab 3. Lernjahr)“, in: Becker, Norbert/Martin, Hannelore/Zieglmeier, Susanne (Hg.): *Vorschläge für die Praxis des Italienischunterrichts. Akten der Sektion Didaktik des Deutschen Italianistentages „Orientierungen im Raum“ in Bochum, März 2006*.

in Hinblick auf ihre Vereinbarkeit mit den Lernzielen des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts untersucht. In aktuelleren Beiträgen wird dabei auch auf Forderungen der Kompetenzorientierung Bezug genommen.

Norbert Stöckle plädiert für einen Literaturunterricht, der sowohl den Schülern, dem Text bzw. der Interpretation als auch der jeweiligen Fremdsprache gerecht wird. Allen voran leserorientierte Ansätze aus den Fächern Französisch, Deutsch und Englisch könnten dies leisten, da sie Subjektivität und Emotionalität der Lesenden betonen und nicht das Erkennen eines objektiven Textsinns, sondern einer persönlichen Wahrheit fordern würden.[377]

Hannelore Martin spricht zwar nicht von Leserorientierung meint aber mit dem Begriff Handlungsorientierung dieselben Verfahren wie Stöckle. Diese würden ihrer Auffassung nach den Schülern im Literaturunterricht eine intensivere und persönlichere Auseinandersetzung mit dem Text erlauben, sie ganzheitlich ansprechen und einen Motivations- und Lernzuwachs bedingen. Man könne die Lerner verstärkt ins Unterrichtsgeschehen einbinden und sie dazu anregen, sich aktiv und kreativ am Leseprozess zu beteiligen. Den Unterricht dürfe man aber nicht zu reinem Aktionismus verkommen lassen, weshalb auch der Erarbeitung literaturwissenschaftlicher und -historischer Inhalte ein entsprechender Platz einzuräumen sei.[378]

Das Potenzial der genannten Verfahren betont auch Lorenz Manthey, der ihren Vorteil vor allem in der intensiven Beschäftigung mit dem Ausgangstext und der damit verbundenen detaillierten Textkenntnis sieht.[379] Frank Schöpp knüpft weitgehend an Martins methodische Überlegungen an. Eine Kombination von handlungs- und

---

Oldenburg: Verlag für deutsch-italienische Studien 2008, S. 148-157. Um die Umsetzung eines literarischen Themas im Sinne der Persönlichkeitsbildung geht es im Beitrag von Heinz Helmuth: Literatur ist für ihn „schriftlich fixierte Lebensproblematik“ (134), welche die Ausbildung der eigenen Identität fördern kann. Er präsentiert eine Reihe literarischer Texte, mit deren Hilfe die Vater-Sohn-Problematik im Italienischunterricht behandelt werden könnte. Vgl. Heinz, Helmuth: „Die Vater-Sohn-Beziehung in der italienischen Literatur des 20. Jahrhunderts. Die unterrichtliche Umsetzung eines literarischen Themas“, in: Becker, Norbert/Lüderssen, Caroline: *Wandlungen des Italienischunterrichts. Vorschläge für die Praxis*. Bamberg: C. C. Buchners Verlag 2004, S. 134-136.

[377] Vgl. Stöckle, Norbert: „Vom Umgang mit schwereren literarischen Texten im Italienischunterricht“, in: Becker, Norbert/Heinz, Helmuth/Lüderssen, Caroline: *Einführung in die Lektüre italienischer literarischer Texte*. Bamberg: C. C. Buchner 2001, S. 133-134.

[378] Vgl. Martin, Hannelore: „Handlungsorientierte Literaturbegegnung im Italienischunterricht. Dargestellt am Beispiel von Mario Soldati: *La seggiolina del Florian*“, in: *Italienisch. Zeitschrift für italienische Sprache und Literatur* 49 (2003), S. 102-104. Mit dem Einsatz handlungs- und produktionsorientierter Verfahren beschäftigt sich Martin auch im folgenden Beitrag: Vgl. Martin, Hannelore: „Erster Umgang mit literarischen Texten im Italienischunterricht. Dargestellt am Beispiel einer Unterrichtseinheit zu *L'altra famiglia* von Dacia Maraini“, in: *Italienisch. Zeitschrift für italienische Sprache und Literatur* 53 (2005), S. 115.

[379] Vgl. Manthey, Lorenz: „Come un fotoromanzo. Ein handlungs- und produktionsorientiertes Unterrichtsmodell zu Giovanni Vergas Novelle *Cavalliera rusticana*”, in: *Italienisch. Zeitschrift für italienische Sprache und Literatur* 55 (2006), S. 112-121.

produktionsorientierten sowie analytischen Verfahren im Italienischunterricht ist für ihn aus zwei Gründen unumgänglich: Einerseits fordere die Gestaltung der deutschen Abiturprüfung die kreative Auseinandersetzung mit literarischen Texten, andererseits könne Kreativität im Literaturunterricht den Zugang zum Text durch Betonung der affektiven Komponente verstärken und so ein individuelles Arbeiten mit vertieftem Textverständnis gewährleisten.[380] Wie Schöpp meint, ließe sich der vielbesagten Inhaltslosigkeit im Fremdsprachenunterricht, von der im Zusammenhang mit Bildungsstandards immer wieder die Rede ist,[381] durch die bewusste Verbindung von Persönlichkeitsbildung und Sprachlernen entgegengewirken.[382]

Robert Mintchev kritisiert die Verdrängung literarischer Texte aus dem modernen Fremdsprachenunterricht ebenso, macht jedoch darauf aufmerksam, dass neben Handlungs- und Produktionsorientierung auch eine rezeptionsästhetische Herangehensweise die Arbeit am literarischen Text mehr kompetenz- und weniger inhaltsorientiert gestalten würde. Auf diese Weise habe der Leser verstärkt am Sinnbildungsprozess teil und baue eine positive Grundhaltung gegenüber dem Text auf.[383]

Für Stephanie Nonn und Ottavio Saviano sind Gedichte aufgrund ihrer Kürze sowie ihrer verdichteten, bedeutungsoffenen und bildhaften Darstellungsweise ideale Gegenstände für den Italienischunterricht. Die Arbeit mit ihnen könne Verstehens- und Schreibkompetenz, interkulturelle Kompetenz, mündliches Vortragen, aber auch den analytischen und kreativen Umgang mit Literatur fördern. Am Beispiel zweier ausgewählter Gedichte Giorgio Capronis zeigen sie, welche analytischen und handlungsorientierten *pre-*, *while-* und *post-reading activities* sich für die Arbeit mit Lyrik eignen.[384]

---

[380] Vgl. Schöpp, Frank: „Zum 125. Geburtstag von Maria Messina: Überlegungen zur Eignung der Novelle *Casa paterna* für den fortgeschrittenen Italienischunterricht“, in: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 6 (2012), H. 2, S. 62-63.

[381] Vgl. Kapitel 1.

[382] Vgl. Schöpp, „Zum 125. Geburtstag von Maria Messina“, S. 76-78.

[383] Vgl. Mintchev, Robert: „Moderne Literaturvermittlung und klassische Texte – (k)ein Widerspruch? Rhythmisierte Textarbeit am Beispiel Leonardo Sciascias *Una storia semplice*“, in: Ankli, Ruedi/Lüderssen, Caroline/Paffenholz, Sabine E./Zieglmeier (Hg.): *Text und Rhythmus im Italienischunterricht. Beiträge der Sektion Didaktik des Deutschen Italianistentages 2010 „Testo e ritmi“*. Frankfurt am Main: Friedrich Verlag 2012, S. 107-108. Der Autor widmet sich in diesem Beitrag auch anderen Themenbereichen des Italienischunterrichts: z. B. Kriterien der Textauswahl, Kompetenzbereiche des Fremdsprachenunterrichts usw.

[384] Vgl. Nonn, Stephanie/Saviano, Ottavio: „Mut zur Lyrik – Kompetenzorientierte Zugänge zur Lyrik im Italienischunterricht“, in: *Italienisch. Zeitschrift für italienische Sprache und Literatur* 70 (2013), S. 104-116.

3.2 Literaturdidaktische Tendenzen im italienischen Raum

Die Ansätze der italienischen Sprach- bzw. Fremdsprachendidaktik werden unter dem Begriff *glottodidattica* zusammengefasst. Dieser etablierte sich in Italien in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts und bezeichnete zu Beginn vornehmlich die Auseinandersetzung mit sprachdidaktischen Fragestellungen in Verbindung mit dem muttersprachlichen Italienischunterricht sowie dem Unterricht klassischer Sprachen. Der starke Einfluss, den Ansätze der *Applied Linguistics* aus dem englischsprachigen Raum in den siebziger Jahren geltend machen konnten, führte dazu, dass sich die *glottodidattica* zunehmend mit einzelnen Teilbereichen dieser Disziplin identifizierte. Die Herausbildung eines einheitlichen wissenschaftlichen Konzeptes hatte diese Entwicklung nicht zur Folge, weshalb den italienischen sprachdidaktischen Theorien auch heute noch unterschiedliche Bezugswissenschaften zugrunde liegen. Nicht selten ist von einer wenig strukturierten *glottodidattica* die Rede, in der sich verschiedenste Begrifflichkeiten herausgebildet haben, die nicht immer kompatibel sind.[385]
Paolo Balboni, einer der produktivsten Fremdsprachendidaktiker Italiens, versteht unter *glottodidattica* "una scienza pratica ed interdisciplinare al cui interno si individuano una componente teorica […] ed una componente operativa, spesso detta ‚glottodidassi', che porta alla definizione di metodi e alla selezione delle tecniche e delle tecnologie adeguate."[386] Die Auseinandersetzung mit theoretischen und praktischen Fragestellungen erfolge unter Bezugnahme auf Sprachwissenschaft, Anthropologie, Psychologie und Pädagogik. Die *glottodidattica* widme sich nicht nur der *educazione linguistica*, sondern beschäftige sich auch mit der literarischen Erziehung (*educazione letteraria*), wobei hier vornehmlich der Aspekt der Sprachverwendung im Mittelpunkt stehe.[387]

Wie diese überblicksartige Darstellung der italienischen Fremdsprachendidaktik zeigt, ist die Arbeit mit literarischen Texten dem Teilbereich der *educazione letteraria* zugeordnet. Ein Vergleich mit den im vorangegangenen Abschnitt dargestellten Tendenzen verdeutlicht, dass die Forschungsschwerpunkte der italienischen

[385] Vgl. Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen: „Wissenschaftskonzepte zum Lehren und Lernen fremder Sprachen im internationalen Vergleich", in: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Fünfte, gegenüber der vierten unveränderte Auflage. Tübingen/Basel: Francke UTB 2007, S. 14-15.
[386] Balboni, Paolo E.: *Dizionario di glottodidattica*. Perugia: Guerra Edizioni 1999, S. 47.
[387] Vgl. ebd.

Literaturdidaktik nur teilweise mit jenen des deutschsprachigen Raumes übereinstimmen und kaum auf Überlegungen und Theorien, die außerhalb Italiens diskutiert werden, zurückgreifen. Fragestellungen, die in italienischen literaturdidaktischen Arbeiten ausgehandelt werden, betreffen vorwiegend folgende Bereiche:

- Aufgaben der *educazione letteraria*
- (Bildungs-)Potenzial literarischer Texte
- Kriterien der Textauswahl[388]
- Didaktische Modelle und methodische Umsetzung
- Literatur im Spiegel der *didattica umanistico-affettiva* und neuer Technologien

Da die Ausführungen zu den einzelnen Themenbereichen das Ziel verfolgen, die aktuellen Prämissen der Forschungsfelder überblicksartig zu skizzieren, werden in erster Linie Publikationen der letzten zehn Jahre ins Auge gefasst. Unterrichtspraktische Beispiele, welche sich auf die Arbeit einer fremdsprachlichen Lernergruppe mit einem konkreten literarischen Text konzentrieren, die getroffenen methodischen Entscheidungen aber nicht im Hinblick auf die Ziele und Vorgaben der *educazione letteraria* reflektieren, sowie Lehrbücher bleiben unberücksichtigt. Literaturdidaktische Beiträge aus dem muttersprachlichen Italienischunterricht finden nur insofern Erwähnung, als sie im fremdsprachlichen Kontext rezipiert wurden.

- **Aufgaben der educazione letteraria**

Das Ziel der *educazione letteraria* ist es, literarische Lesekompetenz auszubilden, die es Lernern ermöglicht, jene Abweichungen, welche die literarische Sprache von der Alltagssprache unterscheiden, zu benennen. Ausgebildet werden soll auch die Fähigkeit, literarische Texte in ihren Produktionskontext sowie in historische und kulturelle Zusammenhänge einzuordnen. Des Weiteren sollen Freude an Literatur entwickelt und ihre Bedeutung für existenzielle Fragen erkannt werden.[389]
Paolo Balboni definiert *educazione letteraria* als „iniziazione alla letteratura“[390]. Seinen Ausführungen zufolge handelt es sich dabei um eine Heranführung, bei der über die

[388] Die Kriterien der Textauswahl werden hier nicht eigens dargestellt, da sie für die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit nur am Rande relevant sind.
[389] Vgl. Balboni, *Dizionario di glottodidattica*, S. 35.
[390] Balboni, Paolo E.: “’Non scholae sed vitae’. Educazione letteraria e didattica della letteratura”, in: Balboni, Paolo E. (Hg.): *Educazione letteraria e nuove tecnologie*. Torino: Utet Libreria 2004, S. 6.

alltägliche Begegnung mit literarischen Texten hinausgegangen wird. Der Lernende erkennt nicht nur den besonderen Sprachgebrauch von Literatur, sondern auch die ihr innewohnende Ästhetik und Wahrheit sowie ihre historisch-soziologische Bedeutung.[391] Balboni weist der *educazione letteraria* folgende Aufgaben zu:

> […] deve fornire non solo la capacità di lettura analitica e di apertura emotiva ai testi letterari, deve lavorare non solo alla loro contestualizzazione, ma deve anche far crescere la capacità di selezione delle fonti critiche e la capacità di creazione di percorsi individualizzati di approfondimento letterario, di elaborazione di mappe personali di navigazione nel *mare magno* della letteratura.[392]

Des Weiteren müsse sie den Fremdspachenlernenden vor Augen führen, dass die Beschäftigung mit Literatur Bedürfnis und Notwendigkeit sei und Freude bereiten könne: Laut Balboni ermöglicht sie die Auseinandersetzung mit existenziellen Fragen und erlaubt gleichzeitig Einblicke in die Gedankenwelt großer Autoren. Auf diese Weise könne sich Kritikfähigkeit herausbilden, die ein kritisches Wählen zwischen Texten, Strömungen und Schriftstellern erst möglich mache. Die Vermittlung grundlegender Kriterien erlaube es den Lesern, Texte bewusst auszuwählen und zu beurteilen, womit wiederum eine gewisse Freude an der Lektüre verbunden sei.[393]

- **(Bildungs-)Potenzial literarischer Texte**

Das Bildungspotenzial literarischer Texte für den fremdsprachlichen Italienischunterricht wird unterschiedlich bewertet. Giovanni Freddi, der *educazione letteraria* als Erweiterung und Bereicherung der sprachlichen Ausbildung auffasst, geht davon aus, dass die Arbeit mit Literatur vornehmlich die sprachlichen Kompetenzen der Lerner vertiefen könne.[394]

Laut Fabio Delucchi trägt die visuelle, kommunikative und auditive Begegnung mit Literatur dazu bei, kommunikative Strategien auszubilden, die über basale Kommunikationsfähigkeit hinausgehen. Sie könne Denkanstöße bieten und rege die Lernenden auf spielerische Weise dazu an, sich mit Sprache und ihrer konkreten Anwendung in Literatur und Alltag zu beschäftigen. Literarische Texte seien „l'occasione ideale per una sperimentazione e pratica diretta delle possibili ‚strategie'

[391] Vgl. ebd. S. 6-14 und Balboni, Paolo E.: *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci 1994, S. 120-123.
[392] Balboni, "Non scholae sed vitae", S. 14.
[393] Vgl. Balboni, Paolo E.: *Insegnare la letteratura italiana a stranieri. Risorse per docenti di italiano come lingua straniera*. Perugia: Guerra Edizioni 2006, S. 10. Weitere Ziele der *educazione letteraria* formuliert Giovanni Freddi. Vgl. Freddi, Giovanni: „Una costellazione linguistico-letteraria per il terzo millennio", in: *Scuola e lingue moderne* 1-3 (2005), S. 4-13.
[394] Vgl. Freddi, "Una costellazione linguistico-letteraria per il terzo millennio", S. 5.

comunicative svincolate dalla norma tradizionale, dalla routine o da specifici modelli linguistici e discorsivi […].“[395] Ihr Einsatz im Fremdsprachenunterricht bedinge überdies einen sozio-kulturellen Integrationsprozess, der den Lernenden durch die Auseinandersetzung mit Literatur erlaube, aktiv an der italienischen Kultur teilzuhaben.[396]

Auch für Elisabetta Santoro sind Sprache und Literatur untrennbar verbunden: Einerseits könne Sprache im literarischen Ausdruck ihr ganzes Potenzial entfalten, andererseits lasse erst Sprache literarische Ideen lebendig werden. Literatur sei immer sprachliche Interaktion, welche Wirklichkeit im Sinne von Mimesis abbilde, diese aber auch aufgrund ihrer poetischen Funktion überwinde. Diese Doppelfunktion mache sie in besonderem Maße relevant für kommunikative Belange von Fremdsprachenlernern und erweitere die im aktuellen Fremdsprachenunterricht vorherrschende Vorstellung von Sprache als Mittel zur erfolgreichen Bewältigung alltäglicher Kommunikationssituationen um wesentliche Aspekte.[397]

Lucinda Spera stellt literarische Texte nicht in den Dienst der zu erwerbenden kommunikativen Kompetenzen, sondern betrachtet sie als geeignete Instrumente für den Fremdsprachenunterricht, da sie aufgrund ihrer Verbindung zu einem bestimmten kulturellen Kontext sowohl den Zugang zu kulturellen als auch sozialen Phänomenen eines Landes eröffnen können. Neben Interpretationskompetenz, kritischer Intelligenz und emotionalem Bewusstsein würden sie ferner im Vergleich zu Sachtexten bedeutungsvolle Inhalte für das Verstehen und die Interpretation einer neuen Sprachform – nämlich der literarischen – zur Verfügung stellen.[398]

Die Bedeutung literarischer Texte für die kommunikative Kompetenz betonen auch Erminia Ardissino und Sabrina Stroppa, allerdings implizieren ihre Ansichten nicht nur den Erwerb neuer Sprachmittel, sondern auch eine emotional-affektive Bereicherung: Literatur sei besonders dazu geeignet, kommunikative Kompetenz auszubilden, weil der Lektüreprozess unterschiedlichste Eigenschaften einer Person, wie etwa Fantasie,

[395] Delucchi, Fabio: “Il testo poetico nell’insegnamento dell’italiano L2/LS“, in: *Italiano LinguaDue*, 4 (2012), H. 1, S. 356. Online abrufbar unter: http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2288 (23.02.2015).

[396] Vgl. ebd. S. 353-357.

[397] Vgl. Torresan, Paolo: “Intervista a Elisabetta Santoro”, in: *Officina.it* 18 (2012), S. 5-6. Online abrufbar unter: http://www.almaedizioni.it/media/upload/officina/raccolte/06/officina_72dpi.pdf (23.02.2015).

[398] Vgl. Spera, Lucinda: “L’uso del testo letterario”, in: Diadori, Pierangela (Hg.): *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: Le Monnier 2011, S. 374-375.

Gedanken, Gefühle und Gedächtnis, aktivieren könne. Im Vordergrund stehe somit die Förderung des *saper essere*:[399]

> La letteratura favorisce cioè l'apprendimento linguistico ponendo l'accento sul saper essere: nell'imparare una lingua seconda o straniera non si acquisisce un modo distinto di comunicare e agire, ma si sviluppa una personalità più ricca e complessa, più aperta. La letteratura riesce a mettere in gioco tutta la personalità del discente.[400] […] Il testo letterario offre qualcosa da immaginare, fa pensare, quindi discutere, ed eventualmente scrivere. Arricchisce lo studente come persona, sviluppa il suo saper essere, e, interagendo con la sua cultura, lo rende più aperto, potenzia le sue capacità di relazionare con il mondo globale.[401]

Die Fremdsprachenlerner würden durch die Arbeit mit Literatur außerdem sprachliche, soziokulturelle und enzyklopädische Kompetenzen erwerben und könnten sofort mit der italienischen Kultur in Verbindung treten, was ebenso zu einer umfassenden Persönlichkeitsbildung beitrage.[402]

- **Didaktische Modelle und methodische Umsetzung**

Es gibt eine Vielzahl didaktischer Modelle, die im Zusammenhang mit der methodischen Umsetzung literarischer Textarbeit diskutiert werden. Da eine ausführliche Darstellung aller im Moment vorhandenen Modelle nicht zielführend wäre, werden im folgenden Abschnitt nur zwei genauer behandelt: Jene von Paolo Balboni und Lucinda Spera bzw. Adriano Colombo dienen mehreren anderen als Basis und sollen deshalb exemplarisch vorgestellt werden. Sie beruhen auf ähnlichen methodischen Grundannahmen und gehen davon aus, dass der Aufbau des fremdsprachlichen Literaturunterrichts auf so genannten *unità didattiche* basiert.

Die Arbeit mit Literatur erfolgt bei Balboni in Modulen, die sich aus mehreren *unità didattiche* zusammensetzen, welche wiederum aus kleineren *unità d'apprendimento* bestehen. Die beiden Begrifflichkeiten unterscheiden sich insbesondere hinsichtlich ihrer Komplexität und Länge:

> Un'unità *d'apprendimento* può durare pochi minuti o anche un'ora: è l'unità di misura secondo la quale lo studente percepisce il suo apprendimento: 'oggi a scuola abbiamo fatto..., ho imparato a...'; un'unità *didattica* è invece una *tranche* linguistico-comunicativa più complessa, *realizzata* mettendo insieme eventi, atti, espressioni, strutture linguistiche legati da un contesto situazionale.[403]

---

[399] Vgl. Ardissino, Erminia/Stroppa, Sabrina: *La letteratura nei corsi di lingua: dalla lettura alla creatività*. Perugia: Guerra Edizioni 2009, S. 13.
[400] Ebd. S. 13.
[401] Ebd. S. 18.
[402] Vgl. ebd. S. 17-18.
[403] Balboni, Paolo E.: *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Libreria 2006, S. 103.

Der Aufbau dieser Einheiten folgt den Grundsätzen der Gestaltpsychologie und geht davon aus, dass Wahrnehmungsprozesse in die Phasen Globalität, Analyse und Synthese zerlegt werden können. Jede *unità d'apprendimento* besteht demnach aus mehreren Abschnitten:

- *La lettura globale*: Die globale Wahrnehmung wird von der rechten Gehirnhälfte übernommen und beruht auf Strategien wie Hypothesenbildung und Nutzung von Redundanzen. Die Lernenden setzen Lesestrategien wie *skimming* und *scanning* ein, um sich einen schnellen Überblick zu verschaffen.
- *La lettura analitica*: In dieser Phase erfolgt der Übergang vom oberflächlichen zum vertieften Textverstehen. Unter Anleitung des Lehrenden werden bestimmte Aspekte des Textes analysiert.
- *Sintesi critica, emotiva ed esistenziale*: Den Abschluss bildet eine kritische Beurteilung des literarischen Textes unter Berücksichtigung der Literaturgeschichte. Gleichzeitig sollen die Lernenden einen persönlichen und emotionalen Zugang finden und begründen, warum ihnen der Text gefällt oder nicht.[404]

Balboni hat seine didaktischen Modelle mehrmals überarbeitet und modifiziert, behält allerdings die hier skizzierte Grundstruktur im Wesentlichen bei. Auch folgendes Modell basiert auf der Abfolge von Globalität, Analyse und Synthese:

- *Motivazione*: Die Motivationsphase bildet den Anfang des Moduls.
- *Lettura estensiva*: In dieser Phase wird das Globalverstehen gesichert. Die Arbeit kann in Gruppen erfolgen, sodass die Lernenden die Gelegenheit haben, sprachliche Schwierigkeiten gemeinsam zu lösen.
- *Lettura intensiva*: Durch Fragen und andere Aktivitäten sollen die Lerner dazu angeregt werden, sich vertieft mit den literarischen Besonderheiten, also der *literarietà* des Textes, zu beschäftigen.
- *Contestualizzazione*: Auf diese Weise soll die Beziehung des Textes zu anderen Texten derselben Zeit bzw. desselben Autors geklärt werden.

[404] Vgl. Balboni, *Insegnare la letteratura italiana a stranieri*, S. 16-23. Vgl. auch Mezzadri, Marco: *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*. Perugia: Guerra Edizioni 2003, S. 5-16. Mezzadri beruft sich ebenfalls auf die Gestalttheorie. Die von ihm entworfene *unità didattica* besteht aus sechs Phasen: *motivazione, globalità, analisi, riflessione, sintesi, controllo*. Auch dieses Konzept wird als Grundlage für die Arbeit mit literarischen Texten herangezogen, vgl. Magnoni, Francesca: "Discorsività integrate: l'utilizzo di testo letterario e ipertesto nell'insegnamento dell'italiano LS", in: *Bollettino ITALS* 37 (2010). Online abrufbar unter: http://www.itals.it/discorsivit%C3%A0-integrate-l%E2%80%99 utilizzo-integrato-di-testo-letterario-e-ipertesto-nell%E2%80%99insegnamento-dell (25.02.2015).

- *Fase di estenzione*: Es werden Verbindungen zu anderen literarischen Texten, die bereits gelesen wurden oder noch auf dem Programm stehen, hergestellt.
- *Apprezzamento critico*: Die Lerner bringen ihr eigenes Urteil über den Text zum Ausdruck und begründen es.
- *Appropriazione del testo*: Ziel ist eine persönliche Aneignung des Textes, bei der die Lernenden den Text mit den eigenen Erfahrungen, den eigenen Prinzipien und der eigenen Emotionalität in Verbindung bringen.[405]

Für die methodische Umsetzung dieser Arbeitsphasen sind bestimmte Verfahren nötig. Balboni unterscheidet hierbei zwischen Verfahren der Textanalyse und Verfahren, die über die reine Textarbeit hinausgehen. Zur ersten Kategorie zählen Aktivitäten, die darauf abzielen, bestimmte Eigenschaften des literarischen Textes zu untersuchen. Nicht selten geht es darum, Tabellen nach bestimmten Kriterien auszufüllen, Textpassagen zu unterstreichen oder Wortkategorien zu bilden.[406] Bei Verfahren der zweiten Kategorie "si tratta di tecniche assai meno utilizzate, soprattutto perché introducono nella vita della classe una 'confusione' che spesso non è gradita agli insegnanti."[407] Gemeint sind damit vornehmlich handlungs- und produktionsorientierte Aktivitäten, welche die Übertragung eines literarischen Textes in ein anderes Medium oder die Verknüpfung mit einer anderen Kunstform zum Zweck der Interpretation verlangen.

Lucinda Spera greift auf ein didaktisches Modell zurück, das von Adriano Colombo für den muttersprachlichen Italienischunterricht in den *scuole secondarie superiori* entwickelt wurde und sich dadurch auszeichnet, dass nicht die Vermittlung der italienischen Sprache, sondern der literarische Text selbst im Zentrum der Literaturarbeit steht. Die sukzessive und lineare Abhandlung einzelner Epochen und AutorInnen wird auch hier durch die Bearbeitung von *unità didattiche* ersetzt, die modulartigen Charakter aufweisen und von Colombo folgendermaßen definiert werden: „Un ‚percorso' (o ‚unità didattica' o ‚modulo') è dunque una sequenza di letture testuali e di operazioni sui testi, articolate intorno a un tema che può essere riferito a un'epoca o ‚tagliare' diacronicamente la storia letteraria."[408] Colombo unterscheidet fünf Modul-

[405] Vgl. Balboni, *Le sfide di Babele*, S. 178-180.
[406] Vgl. Balboni, *Insegnare la letteratura italiana a stranieri*, S. 23-24.
[407] Ebd. S. 24.
[408] Colombo, Adriano: "A che punto è l'insegnamento di letteratura", in: Colombo, Adriano (Hg.): *La letteratura per unità didattiche. Proposte e metodi per l'educazione letteraria*. Firenze: La nuova Italia 1996, S. 14.

Typen, von denen jedoch laut Spera nur zwei davon für den Fremdsprachenunterricht geeignet sind:

- die *unità incontro con l'opera*, die die Begegnung mit einem konkreten Gesamtwerk initiieren will und das Ziel verfolgt, die Freude an der Lektüre und das Interesse an den präsentierten Inhalten zu steigern, die Prinzipien der formalen Gestaltung zu vermitteln, die behandelte Thematik zu analysieren und den Text zu interpretieren.
- die *unità tematica*, die sich einem bestimmten Themenbereich widmet, diesen in den historischen Kontext einordnet, seine Bedeutung für verschiedene Epochen erfasst sowie Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen literarischen Texten zum selben Thema herausarbeitet.[409]

- **Literatur im Spiegel der didattica umanistico-affettiva und neuer Technologien**

Die zahlreichen Einflüsse der modernen Medienlandschaft bedingen nicht nur sprachliche und kulturelle Veränderungen, sondern führen auch zu einem neuen Lernverhalten der Schüler. Diesen neuen Anforderungen versucht die so genannte *didattica umanistico-affettiva* gerecht zu werden. Sie ist darum bemüht, einen Unterricht zu konzipieren, der darauf ausgerichtet ist, Motivation, Freude, Interesse und Bedürfnisse der Auszubildenden miteinzuschließen, die kommunikative und empathische Dimension zwischen Lehrern und Lernenden zu betonen sowie emotionale und soziale Faktoren bei der Aktivierung kognitiver Prozesse zu berücksichtigen. Laut Fabio Caon muss dieses Prinzip auch für den Literaturunterricht gelten: Er plädiert dafür, den Kanon um neue literarische Formen zu erweitern, sodass beispielsweise auch multimediale Texte aus dem Internet, Comics und Ähnliches Eingang in den Unterricht finden. Ferner seien bei der Arbeit mit Literatur Methoden anzuwenden, die auf Interaktivität und Multimedialität setzen und eine spielerische Herangehensweise erlauben. Auf diese Weise ließen sich Motivation und Eigenverantwortlichkeit gegenüber der Aufgabe und Teilnahme an der Arbeit steigern. Die Lehrperson, die zunehmend zum Mediator werde und dabei helfe, Kompetenzen zu erwerben sowie einen persönlichen Zugang zum literarischen Text zu finden, müsse interdisziplinäre

[409] Vgl. Spera, "L'uso del testo letterario", S. 376-377 sowie Colombo, *La letteratura per unità didattiche*, S. 17-31.

Aspekte fördern und das didaktische Vorgehen mit den Lernenden aushandeln. Nur so könnten sich auch diese sich aktiv ins Unterrichtsgeschehen einbringen.[410]

Die aktuellen Entwicklungen bedingen darüber hinaus den Einbezug neuer Medien in den Literaturunterricht: Wie Balboni zeigt, stellen sie nicht nur eine Bereicherung auf methodischer Ebene (Nutzung des Internets für Recherchen, Bearbeitung von Literaturverfilmungen, usw.) dar.[411] Die von ihnen hervorgebrachte Vielfalt an Texten mache es darüber hinaus nötig, auch Lieder, Verfilmungen, Videoclips und Videoaufzeichnungen von Theateraufführungen als literarische Texte zu betrachten. Ihre Integration in den Fremdsprachenunterricht gebe den Schülern die Gelegenheit, den kritischen Umgang mit ihnen zu lernen und zu erkennen, dass viele der von ihnen konsumierten Kunstformen neu entstandene literarische Genres sind.[412]

3.3 Anbindung des Vorhabens an aktuelle fremdsprachendidaktische Diskurse

Eine im Jahr 2008 von Daniela Caspari durchgeführte Analyse literaturdidaktischer Beiträge für den Fremdsprachenunterricht Französisch ergab, dass in den letzten zwanzig Jahren viele Grundsatzüberlegungen zur Arbeit mit literarischen Texten angestellt wurden, aber bis heute keine deutschsprachige Literaturdidaktik des Französischen existiert:

> In Deutschland hat sich keine eigenständige Literaturdidaktik bzw. -methodik für den Französischunterricht herausgebildet. Anders als für das Deutsche […] und das Englische […] liegt für das Französische keine deutschsprachige Einführung bzw. kein eigenes Lehrbuch zur französischen Literaturdidaktik bzw. -methodik vor. In Frankreich erschienene Didaktiken […] werden […] nach meiner Beobachtung in Deutschland wenig rezipiert.[413]

Diese von Caspari für die französische Fachdidaktik aufgezeigten Mängel spiegeln, wie das letzte Kapitel gezeigt hat, die Situation des Unterrichtsfaches Italienisch in besonderem Maße wider: Obwohl sich ein Anstieg an Beiträgen aus dem Bereich des Fremdsprachenunterrichts Italienisch in Zeitschriften und Sammelbänden verzeichnen lässt, kann noch nicht von einer selbstständigen deutschsprachigen Fachdidaktik des

[410] Vgl. Caon, Fabio: "Per una didattica umanistico-affettiva della letteratura", in: Pavan, Elisabetta (Hg.): *Il ‚lettore' di italiano all'estero. Formazione linguistica e glottodidattica*. Roma: Bonacci 2005, S. 121-123, 126-129. Für weiterführende Informationen siehe auch: Caon, Fabio: *Un approccio umanistico-affetivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*. Venezia: Cafoscarina 2005.
[411] Vgl. Balboni, "Non scholae sed vitae", S. 51-54.
[412] Vgl. ebd. S. 30-33.
[413] Caspari, „Literarische Texte im Französischunterricht: Rückblick und Ausblick", S. 113.

Italienischen gesprochen werden. Dies gilt ebenso für den Zweig der italienischen Literaturdidaktik, der sich in verschiedenen theoretischen und unterrichtspraktischen Diskussionen abzuzeichnen beginnt, aber keineswegs als etablierter Teilbereich einer bereits bestehenden Fachdidaktik bezeichnet werden kann. Grund dafür ist, dass auf eine Vielzahl, vor allem methodischer, Fragestellungen fokussiert wird, aber Grundsätzliches zu Rolle, Stellenwert und Funktion von Literatur kaum oder gar nicht ausgehandelt wird. Darüber hinaus werden italienische fachdidaktische Werke im deutschsprachigen Kontext nur ansatzweise in aktuelle Überlegungen mit einbezogen.

Bezeichnend ist des Weiteren, dass sich lediglich einzelne Beiträge mit Tendenzen wie Standardisierung und Kompetenzorientierung beschäftigen, eine Anbindung an fremdsprachenübergreifende Diskurse zu diesem Thema jedoch weitestgehend unterbleibt: Während die Fachdidaktiken Französisch und Englisch darum bemüht sind, sich mit aktuellen Veränderungen im Fremdsprachenunterricht auseinanderzusetzen und Lösungsmöglichkeiten für auftretende Probleme zu präsentieren,[414] versucht die Fachdidaktik Italienisch nur bedingt Strategien zu entwickeln, die in Zukunft eine Integration von Literatur in den kompetenzorientierten Italienischunterricht gewährleisten können. Die Mehrheit der Beiträge scheint davon auszugehen, dass literarische Texte noch immer fest im Fremdsprachenunterricht verankert sind. Lediglich Frank Schöpp und Robert Mitchev machen explizit darauf aufmerksam, dass sich literarische Textarbeit im Italienischunterricht zunehmend verändert. Obwohl das Konzept der Kompetenz- und Outputorientierung auch jene Fächer tangiert, für welche noch keine Standards existieren, und diese dazu anhält, „zum einen ihre übergeordneten Bildungsziele zu reflektieren und zum anderen über ihre verbindlichen Basisqualifikationen nachzudenken“,[415] wurde bis dato kein Versuch unternommen, in die geführten Diskussionen einzusteigen. Gerade dies wäre aber nötig, um literarische Texte langfristig im Italienischunterricht zu verorten. Nur wenn die italienische Fachdidaktik die aktuellen bildungspolitischen Vorgaben auf Grundlage ihrer eigenen

[414] Von vielen Seiten wird die Entwicklung eines Kompetenzrasters für literarische Kompetenzen forciert und dessen Integration in die bestehenden Bildungsstandards angestrebt. Vgl. Burwitz-Melzer, Eva: „Interkulturelles und sprachliches Lernen mit fremdsprachlichen literarischen Texten: Zwei zentrale Elemente eines neuen Lesekompetenzmodells“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35 (2006), S. 104-120, Burwitz-Melzer, „Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht“, S. 127-157, Blume, Otto-Michael: „Die Lücke schließen. Versuch eines Kompetenzmodells zur Textarbeit“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 88 (2007), S. 36-43, Gabriel, Vera: „Literatur im Kompetenzraster? Ein Instrument zur Förderung literarischen Lesens“, in: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht Französisch* 2 (2013), S. 7-10 sowie die von Carola Surkamp und Wolfgang Hallet präsentierten Kann-Beschreibungen für literaturbezogene Kompetenzen auf dem 25. DGFF-Kongress in Augsburg 2013.

[415] Zydatiß, „Kompetenzen und Fremdsprachenlernen“, S. 59.

Voraussetzungen diskutiert, lassen sich brauchbare literaturdidaktische Modelle und Theorien entwickeln, die den speziellen Anforderungen des Italienischunterrichts als zweiter bzw. dritter Fremdsprache auf unterschiedlichen Ebenen gerecht werden. Konzepte, die für den fremdsprachlichen Englisch- und Französischunterricht entwickelt wurden, sind zwar wichtige Leitlinien, dürfen aber nicht unreflektiert übernommen werden, da sie auf Grundannahmen basieren, die für das Italienische nur in einzelnen Fällen zutreffen.

Da also eine tragfähige literaturdidaktische Basis, die es ermöglicht, der gegenwärtigen Forderung nach Kompetenzorientierung im Italienischunterricht Rechnung zu tragen, noch immer fehlt, soll im nächsten Teil der Arbeit der ersten Forschungsfrage nachgegangen und erläutert werden, welchen Beitrag Literatur zum Fremdsprachenerwerb leisten kann und welche literaturwissenschaftliche bzw. literaturdidaktische Auffassung von Literatur mit einem modernen kompetenzorientierten Italienischunterricht vereinbar ist. Dieser Abgleich aktueller literaturdidaktischer Positionen mit Forderungen kompetenzorientierten Unterrichtens soll eine theoretische Grundlage schaffen, die den im zweiten Teil der Arbeit skizzierten Besonderheiten des Italienischunterrichts gerecht wird und Literatur als relevanten Inhalt für im Fremdsprachenunterricht zu erreichende Ziele etabliert.

4. Literatur und kompetenzorientierter Italienischunterricht

4.1 Warum Literatur im kompetenzorientierten Italienischunterricht?

Literarische Texte spielten seit jeher eine entscheidende Rolle im Fremdsprachenunterricht. Bis in die fünfziger und sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts hatten sie vornehmlich die Aufgabe, Schüler mit der Geisteswelt und der Kultur des Zielsprachenlandes vertraut zu machen und folgten so einem Paradigma, das sich bereits im 19. Jahrhundert etabliert hatte: Literarische Bildung war bestimmten sozialen Schichten vorbehalten und galt als Ausdruck gesellschaftlicher Überlegenheit. Mit der sogenannten „kommunikativen Wende" in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts setzte sich eine funktionale Betrachtungsweise von Sprache durch, die auch dazu führte, dass der althergebrachte Umgang mit Literatur sowie der damit in Verbindung stehende Bildungsbegriff kritisiert wurden.[416]

Dass Literatur über einen geraumen Zeitraum hinweg fest im Fremdsprachenunterricht verankert war und in dieser Weise auf eine lange Tradition zurückblicken kann, ist natürlich kein hinreichendes Argument dafür, erneut für den Einbezug literarischer Texte zu plädieren. Kompetenz- und Outputorientierung, deren Prinzipien im 2. Kapitel schon angedeutet wurden, geben dem modernen Fremdsprachenunterricht eine neue Ausrichtung: So liegt der Schwerpunkt des Lehrens und Lernens fremder Sprachen nun auf dem Erwerb funktionaler kommunikativer, methodischer und interkultureller Kompetenzen (Deutschland) sowie sprachlicher Fertigkeiten bzw. dynamischer Fähigkeiten (Österreich). Ein Umgang mit Literatur, der das Ziel verfolgt, Schüler mit dem kulturellen und geistigen Erbe des Zielsprachenlandes vertraut zu machen und dabei ausschließlich wissenschaftspropädeutisch angelegt ist, kann den gegenwärtigen Anforderungen eines kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts in keiner Weise

[416] Vgl. Decke-Cornill/Küster, *Fremdsprachendidaktik*, S. 244-245. Zum Begriff „Kommunikative Wende" vgl. auch Schumann, Adelheid: „Kommunikativer Fremdsprachenunterricht", in: Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart/Weimar: Metzler 2010, S. 137-140.

gerecht werden. Sollen literarische Texte in Zukunft zum Einsatz kommen, muss zunächst der Frage nachgegangen werden, welchen pädagogischen und didaktischen Mehrwert die Beschäftigung mit ihnen bietet. So wäre unter anderem zu klären, was Literatur von anderen im kompetenzorientierten Unterricht verwendeten Materialien unterscheidet und warum sie so wertvoll für den schulischen Fremdsprachenerwerb ist. Überdies müsste ebenso erörtert werden, welche Bedeutung ihr im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung der einzelnen Schüler sowie ihren Sprachlernprozess zuzuweisen ist.

Im folgenden Abschnitt soll genauer auf diese Fragestellungen eingegangen werden, um so das vielfältige Potenzial von Literatur aufzuzeigen und eine Grundlage für ihre Integration in den kompetenzorientierten Unterricht zu schaffen. Diskutiert wird dabei insbesondere, welchen Beitrag literarische Texte zum Erreichen relevanter Bildungs- und Lernziele leisten können. Da diese Begrifflichkeiten in unterschiedlichen Kontexten Verwendung finden und somit keine einheitliche Definition vorliegt, ist es nötig, sie im Rahmen der aktuellen Veränderungen im Fremdsprachenunterricht zu definieren. Eynar Leupold versteht unter dem Terminus ‚Bildungsziel' Zielvorgaben, die festhalten, welche Einstellungen bzw. Überzeugungen Schüler in Bezug auf ihre Persönlichkeitsentwicklung und -bildung im Laufe eines Bildungsganges erwerben: „Die Fremdsprachen – wie andere Schulfächer auch – haben die Pflicht, über die Formulierung von Bildungszielen ihren Beitrag zur Bildung des Individuums deutlich zu machen und zu legitimieren." Dabei erfolgt eine „Bezugnahme auf die Zieldimensionen von Bildung, nämlich *individuelle Regulationsfähigkeit*, *gesellschaftliche Teilhabe* und *Chancengleichheit*".[417] Klieme et al. definieren Bildungsziele in ihrer im Jahr 2007 veröffentlichten Expertise zu den deutschen Bildungsstandards ebenso auf Grundlage des spannungsreichen Verhältnisses des Einzelnen zur Gesellschaft: „Generell lässt sich damit erkennen, dass Bildungsziele die Beziehungen von Individuen und Gesellschaften normieren. Sie bestimmen Anspruch und Form der Vergesellschaftung und die Rolle der Subjekte" und bestimmen die Fähigkeit des Menschen, „in der selbstständigen Teilhabe an Politik, Gesellschaft und Kultur und in der Gestaltung der eigenen Lebenswelt diesem Anspruch gemäss zu leben und als mündige Bürger selbstbestimmt zu handeln."[418] Bildungsziele vertreten demnach ein Menschenbild, in welchem das Individuum als mündiges Subjekt

[417] Beide Zitate sind aus Leupold, *Miniglossar Fremdsprachenunterricht*, S. 22.
[418] BMBF (Hg.), „Bildungsforschung Band 1 – Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards", S. 63.

aufgefasst wird, das zur kritischen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben fähig ist und so die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit vorantreibt.

Der Begriff ‚Lernziel' knüpft im Vergleich dazu nicht an die Persönlichkeitsbildung der Schüler an, sondern formuliert in Anlehnung an die im Fremdsprachenunterricht auszubildenden Kompetenzbereiche, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten die Lerner erwerben sollen. Laut Leupold müssen also „Lernziele formuliert werden, die als Einzelbausteine einen Beitrag zum Aufbau der Kompetenzen in den ausgewiesenen Kompetenzbereichen leisten" und durch solche Lernziele ergänzt werden, „die sich z. B. auf den Aufbau von Sozialkompetenzen oder die Stärkung von Motivation beziehen."[419] Andreas Nieweler definiert Lernziel als „ein gewünschtes Lernergebnis. L.e beschreiben beabsichtigte und geplante Verhaltensänderungen der SuS [Schülerinnen und Schüler, A.U.]. Sie legen fest, was im Unterricht erreicht werden soll."[420] Wie Nieweler erklärt, ist heute vorwiegend von Unterrichtszielen die Rede, die dem Kompetenzaufbau im outputorientierten Unterricht verpflichtet sind. Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass Lernziele den sukzessiven Kompetenzaufbau erfassen und zu erreichende Teilkompetenzen formulieren, deren Summe zum Erwerb der in bildungspolitischen Vorgaben durch Deskriptoren festgelegten Kompetenzbereiche führt.

Wie die angeführten Definitionen zeigen, umfassen Bildungs- und Lernziele genau jene beiden Bereiche des Fremdsprachenunterrichts, in denen auch Literatur wirksam werden kann: nämlich Persönlichkeitsbildung einerseits und Kompetenzerwerb andererseits. Auch wenn die Verwendung dieser Begrifflichkeiten aufgrund mangelnder allgemeingültiger Definitionen nicht ganz unproblematisch ist, sollen sie als Grundlage der vorliegenden Beschreibung fungieren und dazu herangezogen werden, die Potenziale literarischer Texte für den kompetenzorientierten Unterricht aufzuzeigen.

4.1.1 Arbeit mit Literatur als Beitrag zu den Bildungszielen

Wie Kunst im Allgemeinen können auch literarische Texte die Wahrnehmung des Menschen beeinflussen oder verändern. Literatur vermittelt aber nicht nur kulturelle Eigenheiten und reflektiert über zielkulturelle Werte und Normen, sondern sie beflügelt

[419] Leupold, *Miniglossar Fremdsprachenunterricht*, S. 65.
[420] Nieweler, Andreas: „Lernziel", in: Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart/Weimar: Metzler 2010, S. 195.

außerdem die Phantasie, schafft Gegenwelten und lädt zur Diskussion von Ansichten, Ideen und Meinungen ein. Sie leistet aufgrund der fiktiven Darstellung menschlichen Handelns Lebenshilfe, die dazu anregt, eigene Vorstellungen zu hinterfragen und sich mit Wertfragen auseinanderzusetzen.[421]

Da Literatur in vielfältiger Weise die komplexe Beziehung des Individuums zur Gesellschaft thematisiert, fasst sie viele jener Fragestellungen ins Auge, die der Formulierung von Bildungszielen zugrunde liegen. Sie ist dank des ihr innewohnenden kulturellen Wissens dazu in der Lage, zur Ausbildung kultureller Handlungsfähigkeit beizutragen, weshalb die Auseinandersetzung mit Literatur auch aufs Engste mit dem im Fremdsprachenunterricht geforderten Erwerb unterschiedlicher Kompetenzen verbunden ist. Wie Wolfgang Hallet erklärt, beinhaltet jeder literarische Text „Muster und Strukturen der kulturellen Teilhabe".[422] Durch Lektüre kommt der Leser mit der im Text modellierten Wirklichkeit in Berührung, wodurch das dargestellte kulturelle Handeln erlebbar und die Umsetzung der gemachten Erfahrung in realen gesellschaftlichen Prozessen möglich wird. Von diesem Standpunkt aus betrachtet, dient Literaturarbeit nicht nur der Umsetzung von allgemeinen Bildungszielen, sondern auch der Förderung kultureller Kompetenz sowie der Teilnahme an verschiedenartigsten Lebensbereichen der modernen Gesellschaft.[423]

Die Beschäftigung mit Literatur kann aber ebenso eine besonders intensive Form ästhetischer Erfahrung darstellen, da sie es dem Leser erlaubt, sich ganzheitlich, das bedeutet unter Einbezug von Gedanken, Gefühlen, Wünschen und Wertvorstellungen, auf den Text einzulassen. Die Rezipienten „treten aus ihren Primärwelten heraus und begeben sich in eine fiktionale Sekundarwelt, die eine spielerische, relativ sanktionslose und daher weniger bedrohliche Auseinandersetzung mit Selbst- und Weltvorstellungen erlaubt."[424] Durch die Konfrontation mit der Welt des Textes und den darin thematisierten Problemen und Fragestellungen erfolgt eine Anknüpfung an das

[421] Vgl. Volkmann, Laurenz: „Literaturunterricht als Einladung zum offenen Dialog: Ein Plädoyer für verschiedene Lesarten im Literaturunterricht", in: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner/Surkamp, Carola (Hg.): *Literaturdidaktik im Dialog*. Tübingen: Narr 2004, S. 101-103.

[422] Hallet, Wolfgang: „Literatur, Kognition und Kompetenz: Die Literarizität kulturellen Handelns", in: Bredella, Lothar/Hallet, Wolfgang: *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT 2007, S. 33.

[423] Vgl. ebd. S. 32-39.

[424] Delanoy, Werner: „Literaturdidaktik als Zusammenspiel von Rezeptionsästhetik und Task-based-learning", in: Hallet, Wolfgang/Nünning, Ansgar (Hg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT 2007, S. 108.

Vorverständnis der lesenden Subjekte, wodurch eine kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Wahrnehmungsmustern initiiert werden kann.[425]

Damit diese Selbst- und Wertvorstellungen sowie die Gefühle und Gedanken anderer erschlossen werden können, muss der Leser kognitiv, affektiv und imaginativ tätig sein. Nur durch diese Form der Beteiligung ist eine Teilhabe an den Erlebnissen anderer möglich, die wiederum eine Erweiterung des eigenen Horizonts bedingen kann. Literatur bietet also in besonderer Weise die Gelegenheit, Handlungen und gemachte Erfahrungen zu erleben: Weil die persönlichen Erfahrungen eines Individuums begrenzt sind, ist eine Horizonterweiterung nur möglich, wenn auf Erfahrungen anderer Bezug genommen wird. Erfolgt diese Bezugnahme an einem literarischen Text, hat das den Vorteil, dass sich die dargebotene Erfahrung mit Distanz betrachten lässt. Bei Erfahrungen, die selbst gemacht wurden, ist dies aufgrund der persönlichen Involviertheit nicht möglich. Obwohl ästhetische Erfahrung zur Erweiterung des Horizontes beiträgt, müssen ihre Grenzen im Auge behalten werden. Während sie die Handlungen anderer nachvollziehbar machen kann, ist sie nur unter bestimmten Bedingungen dazu in der Lage, die Welt zu verändern, weshalb auch lebensweltliche Erfahrung für das Individuum unbedingt notwendig ist.[426]

Literatur erlaubt nicht nur Probehandeln und erweitert den eigenen Horizont durch ästhetische Erfahrung, sondern kann auch Fremdverstehen, das in realen Kommunikationssituationen zur Anwendung kommt, ausbilden. Ansgar Nünning ist der Auffassung, dass literarische Texte Lesern „aufgrund etablierter, wenngleich historisch variabler Konventionen von Fiktionalität eine Reihe von Erfahrungen ermöglichen, die in der Wirklichkeit aus unmittelbar ersichtlichen Gründen unmöglich sind“[427] und auf diese Weise die Ausbildung lebensweltlich wirksamen Fremdverstehens fördern. Literarische Welten würden beispielsweise zeigen, was in Köpfen der Figuren vorgehe, und böten so die Gelegenheit, Motive, die Entscheidungen oder Handlungen zur Folge haben, nachzuvollziehen. Anhand fiktionaler Einzelschicksale würden lebensweltliche menschliche Erfahrungen evoziert, die zwar fiktiv seien, aber dennoch realen Wirklichkeitserfahrungen nahestünden. Die perspektivische Darstellung der im Text dargestellten Wirklichkeit sensibilisiert die Leser laut Nünning für den Umgang mit

[425] Vgl. ebd. S. 108-109.
[426] Vgl. Bredella, Lothar: *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Narr 2002, S. 46-52.
[427] Nünning, Ansgar: „Fremdverstehen und Bildung durch neue Weltansichten: Perspektivenvielfalt, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme durch Literatur“, in: Hallet, Wolfgang/Nünning, Ansgar (Hg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag 2007, S. 132.

anderen Perspektiven und führt ihnen vor Augen, dass die reale oder fiktive Wahrnehmung von Wirklichkeit immer perspektivengebunden ist. Durch multiperspektivisches Erzählen etwa würden Rezipienten dazu angehalten, andere Perspektiven zu übernehmen, konkurrierende Sichtweisen abzugleichen sowie die dargestellten Sachverhalte aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten. Diese Form der Perspektivenübernahme sei konstitutiv für die Ausbildung jeglicher Form von Fremdverstehen.[428]

Lothar Bredella und Wolfang Hallet betonen ebenfalls den hier erwähnten Bezug literarischer Texte zur Welt sowie den damit verbundenen Erkenntnisanspruch und beschreiben die Bildungsrelevanz von Literatur folgendermaßen:

> Literarische Texte sind für ihre Leserinnen und Leser also vor allem deshalb bildungsrelevant, weil sie ein Modell für die Deutung ihrer Erfahrungen, Hoffnungen und Ängste bereitstellen und ihnen damit das Gefühl geben, verstanden und anerkannt zu werden. Darüber hinaus aber können sie auch zur Reflexion und Veränderung ihres Verhaltens anregen.[429]

Literarische Texte sind dieser Definition zufolge nicht selbstreferenziell, vielmehr sind sie in der realen Lebenswelt der Leser verankert, da sie Erfahrungen und Handlungen vorgeben, die zwar Teil einer fiktiven Welt sind und dementsprechend Modellcharakter haben, aber als Anregung für Reflexion und Interpretation eigenen Handelns in der Wirklichkeit fungieren können.

4.1.2 Arbeit mit Literatur als Beitrag zu den Lernzielen

Dass die Arbeit mit literarischen Texten zum einen zur Persönlichkeitsentwicklung der Lerner und somit zur Realisierung von Bildungszielen einen wesentlichen Beitrag leistet und zum anderen die Ausbildung wichtiger im Fremdsprachenunterricht zu erwerbender (Teil-)Kompetenzen unterstützt, wird in aktuellen literaturdidaktischen Diskussionen immer wieder bestätigt.[430] In Kapitel 3, das literaturdidaktische Tendenzen im Fokus des modernen Italienischunterrichts nachzeichnet, kamen bereits einige Kompetenzbereiche zur Sprache, deren Ausbau von Bildungsstandards oder Lehrplänen gefordert und durch die Begegnung mit italienischer Literatur

[428] Vgl. ebd. S. 131-134.
[429] Bredella, Lothar/Hallet, Wolfgang: „Einführung: Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung“, in: Bredella, Lothar/Hallet, Wolfgang (Hg.): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT 2007, S. 4.
[430] Eine ganze Liste von Kompetenzen, die durch Literatur ausgebildet werden können, findet sich bei Surkamp, „Literaturdidaktik“, S. 138-139.

vorangetrieben werden kann. So wurde beispielsweise darauf hingewiesen, dass sich interkulturelle Kompetenzen wie Perspektivenwechsel und Fremdverstehen insbesondere durch den Einsatz von Aufgabenformaten, die eine kognitive und affektive Beteiligung an Handlungen und Figurenemotionen erlauben, im fremdsprachlichen Literaturunterricht fördern lassen. Ein Literaturunterricht, der die Ausbildung interkultureller Kompetenz unterstützen will, bietet demnach immer wieder die Möglichkeit zur Perspektivenübernahme, sodass Schüler durch Reflexion der Rolle und des angenommenen Rollenverhaltens zur Perspektivenkoordination gelangen können.[431]

Die Ausbildung narrativer Kompetenz, welche „die Fähigkeit [bezeichnet], auch komplexe Geschichten verstehen zu können, und die Fähigkeit, selbst Geschichten produzieren bzw. erzeugen zu können",[432] kann ebenso durch den Einsatz literarischer Texte gefördert werden. Erzählen ist allem Anschein nach ein wichtiges anthropologisches Grundbedürfnis des Menschen und hilft dabei, Identität aufzubauen sowie erlebten Handlungen und gemachten Erfahrungen Sinn zu geben. Da Schüler in unterschiedlichen Kontexten des Alltags mit dem Erzählen von Geschichten konfrontiert sind, ist es unerlässlich, dass sie mit den verwendeten narrativen Strategien vertraut sind und lernen, diese zu erkennen und selbst anzuwenden. Indirekt wird damit auch ein Beitrag zur Entwicklung von Medienkompetenz geleistet. Vor allem im Zusammenhang mit modernen Medien, mit denen Jugendliche tagtäglich konfrontiert sind, spielt das Wissen um neue Erzählformen eine entscheidende Rolle.[433]

Literatur bietet darüber hinaus die Möglichkeit, die Entwicklung von Lese- und Schreibkompetenz zu unterstützen und so fremdsprachliche Rezeptions- sowie Produktionsfähigkeit zu fördern. Die Lektüre motivierender literarischer Texte hilft Schülern nicht nur Lesetechniken und -strategien auszubilden, sondern auch die einzelnen Phasen des Leseprozesses zu trainieren und zu automatisieren. Mit kreativen, schülerzentrierten Verfahren können motivierende Schreibaufgaben zu literarischen

[431] Zur Förderung interkultureller Kompetenz durch Literatur vgl. unter anderem Bausch, Petra: „Interkulturelle Kompetenzen mit Jugendliteratur fördern", in: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 6 (2008), S. 40-44 und Fäcke, Christiane: „Wie können Lernaufgaben zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen beitragen? Literaturdidaktische Überlegungen im Zeichen der Kompetenzorientierung", in: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 6 (2012), H. 2, S. 9-20.

[432] Nünning, Ansgar/Nünning Vera: „Erzählungen verstehen – verständlich erzählen: Dimensionen und Funktionen narrativer Kompetenz", in: Bredella, Lothar/Hallet, Wolfgang (Hg.): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT 2007, S. 97.

[433] Vgl. ebd. S. 87-97.

Texten erstellt werden, durch die Strategien zur Planung, Strukturierung, Organisation und Überarbeitung von Texten erworben werden.[434]

Allgemeine Lesekompetenz kann durch die Auseinandersetzung mit literarischen Texten zu einer spezifisch literarischen Lesefähigkeit ausgebaut werden: Die Schüler werden dazu befähigt, das dargestellte Geschehen von der rein sprachlichen Gestaltung zu lösen und ‚lebendig' werden zu lassen, die unterschiedlichen Strategien literarischen Erzählens zu analysieren sowie sich auf die Regeln und Gesetzmäßigkeiten der fiktiven Welt einzulassen. Für erfolgreiches Verstehen von Literatur ist es außerdem notwendig, Wissen über kulturelle Zusammenhänge und Gegebenheiten zu aktivieren und in den Leseprozess zu integrieren. Die Fähigkeit kulturelle, möglicherweise den eigenen Vorstellungen zuwiderlaufende Darstellungen der fiktiven Welt zu akzeptieren, aber auch zu hinterfragen, trägt zur Entwicklung literarisch-kultureller Kompetenzen bei. Gleichzeitig wird dadurch Reflexionsfähigkeit aufgebaut, die es den Lesern erlaubt, über die verwendeten Erzähltechniken sowie die im Text vertretene Weltsicht nachzudenken. Eng damit verbunden ist der Aufbau einer fremdsprachlichen Diskursfähigkeit, die darauf abzielt, die während der Lektüre gemachten Erfahrungen und Beobachtungen in der Fremdsprache zu artikulieren und im Austausch mit anderen Lesern die eigene Position zum Text zu bestimmen.[435]

Neben den genannten Kompetenzen kann Literatur insbesondere literarische Kompetenz ausbilden. Problematisch dabei ist, dass eine allgemeingültige Definition dieses Begriffs bislang fehlt und er in der Literaturdidaktik noch immer als Oberbegriff für verschiedene Teilkompetenzen fungiert. Seit einigen Jahren gibt es erste Bemühungen, literarische Kompetenz zu definieren bzw. Kompetenzmodelle für das literarische Lesen zu entwickeln, welche auch die einzelnen ihr zugeordneten Teilfertigkeiten beschreiben und in einem kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht einsetzbar sind. Die Modelle von Carola Surkamp, Lothar Bredella und Andrea Rössler sollen zur besseren Verständlichkeit kurz beschrieben werden.

Surkamps Modell einer literarischen Kompetenz setzt sich aus sechs Teilbereichen zusammen: einem affektiven, einem motivationalen, einem kognitiven (bestehend aus Leseverstehen und ästhetischem Verstehen), einem reflexiven, einem produktiven und

[434] Vgl. Surkamp, Carola: „Zum Lesen und Schreiben motivieren und befähigen: Was literarische Texte für die Förderung von fremdsprachlichen Rezeptions- und Produktionskompetenzen leisten können", in: Bredella, Lothar/Hallet, Wolfgang (Hg.): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT 2007, S. 178-185.

[435] Vgl. Hallet, Wolfgang: „Romane lesen lernen", in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 107 (2010), S. 4-5.

einem sprachlich-diskursiven Bereich. Der Fremdsprachenunterricht habe zur Förderung all dieser Teilkompetenzen beizutragen, da erst das Vorhandensein literarischer Kompetenz den Schülern eine Beschäftigung mit den in Literatur präsentierten Welten erlaube und einen Rückbezug zur eigenen Lebenswelt ermögliche.[436]

Lothar Bredella definiert auf Grundlage seiner Arbeiten zur Literaturdidaktik literarische Kompetenz ebenso als Summe mehrerer Teilkompetenzen: Sie bestehe einerseits aus Interpretations-, Analyse-, interkultureller sowie narrativer Kompetenz und umfasse andererseits auch die Fähigkeit, die von Texten erzeugte Wirkung zu erkennen und dargestellte moralisch komplexe Situationen zu bewerten. Literatur stelle ferner Modelle für das Verstehen der eigenen sowie der fremden Welt zur Verfügung und könne Lebenshilfe leisten, wodurch Bredellas Begriff einer literarischen Kompetenz eine Brücke zur Persönlichkeitsbildung schlägt.[437]

Die von Andrea Rössler für den Spanischunterricht beschriebene literarische Kompetenz umfasst drei Dimensionen: Durch die Entwicklung rezeptiver kognitiv-analytischer Kompetenzen lernen die Schüler spezifische sprachliche Gestaltungsmittel, Genre- und Gattungsmerkmale zu erkennen und zwischen Wirklichkeit und literarischer Fiktion zu unterscheiden. Produktive kognitiv-analytische sowie imaginative Kompetenzen umfassen hingegen die Fähigkeit, die durch den Text erzielte Wirkung zu analysieren und zu interpretieren, Bedeutung im Dialog mit anderen Lesern auszuhandeln und kreativ schreibend mit dem Text umzugehen. Im Rahmen der Ausbildung affektiver und attitudinaler Kompetenzen sollen Fremdsprachenlerner auf der einen Seite Reflexions- und Empathiefähigkeit, Freude an literarischer Lektüre sowie an Kommunikation entwickeln und auf der anderen Seite von Literatur dargestellte Modelle der Wirklichkeit zum eigenen Leben in Beziehung setzen und beurteilen lernen.[438]

Bei genauerer Betrachtung der durch Literaturarbeit zu erreichenden Bildungs- und Lernziele manifestieren sich literarische Texte demnach als vielfältig einsetzbares Arbeitsmaterial, das je nach Schwerpunktsetzung sowohl zur Persönlichkeitsbildung als

[436] Vgl. Surkamp, Carola: „Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht“, in: Hallet, Wolfgang/Krämer, Ulrich (Hg.): *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Klett Kallmeyer 2012, S. 84-89.

[437] Vgl. Bredella, Lothar: „What Makes Reading Literary Texts Pleasurable and Educationally Significant?“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (37) 2008, S. 21-23.

[438] Vgl. Rössler, Martina: „Literarische Kompetenz“, in: Meißner, Franz-Joseph/Tesch, Bernd (Hg.): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Klett Kallmeyer 2010, S. 132-135.

auch zur Förderung unterschiedlichster Kompetenzen beitragen kann und nicht ausschließlich der Vermittlung spezifisch literarischen Wissens dient. Ein Sachverhalt, der an dieser Stelle noch zu klären ist, betrifft die literaturwissenschaftlichen Überlegungen, die dem Text selbst sowie den mit ihm verbundenen Aktivitäten zugrunde gelegt werden: Da die Lektüre von Literatur immer an eine bestimmte Auffassung von literarischem Text und literarischem Leseprozess gebunden ist, stellt sich die Frage, welche literaturwissenschaftliche Ausrichtung die oben genannten Potenziale literarischer Texte im kompetenzorientierten Italienischunterricht am umfassendsten entfalten kann.

In der Fachdidaktik des Englischen, Französischen und Deutschen wird vorwiegend eine rezeptionsästhetische Auffassung von Literatur vertreten: Betont wird dabei insbesondere die aktive Beteiligung des lesenden Subjektes am Prozess der Lektüre sowie die damit verbundene Konstruktion literarischer Bedeutung. In der Fachdidaktik des Italienischen wurde die Rezeptionsästhetik trotz der bereits in anderen fremdsprachlichen Zusammenhängen aufgezeigten Potenziale bislang kaum rezipiert. Das nächste Kapitel versucht diese Lücke zu schließen: Zunächst werden die wesentlichen Prinzipien der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik zusammengefasst, um sie anschließend zur Kompetenzorientierung in Bezug zu setzen. Geklärt werden soll vor allem, inwiefern eine rezeptionsästhetische Auffassung vom literarischen Leseprozess den Grundsätzen eines kompetenzorientierten Italienischunterrichts entspricht und dazu beitragen kann, literarische Texte als wichtiges Instrument zur Ausbildung einer umfassenden fremdsprachlichen Handlungsfähigkeit zu etablieren.

4.2 Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik als Brücke zur Kompetenzorientierung

Sylvia Thiele fasst in ihrer Publikation *Didaktik der romanischen Sprachen* wichtige fachdidaktische Grundsatzüberlegungen zusammen, wodurch sie einen Überblick über grundlegende Themenbereiche des institutionellen Fremdsprachenunterrichts der romanischen Sprachen gibt. Dem Einsatz von Literatur wird dabei ein wichtiger Stellenwert eingeräumt, da er insbesondere bei der Arbeit mit fortgeschrittenen Lernern eine entscheidende Rolle spielt. Thiele zufolge orientieren sich sowohl der Französisch- als auch der Italienisch- und Spanischunterricht an der bereits herausgestellten

literaturwissenschaftlichen Ausrichtung, wenn es um die Auseinandersetzung mit Literatur geht: „Die Literaturdidaktik – und damit einhergehend Überlegungen zur Gestaltung des Literaturunterrichts – wird von der Rezeptionsästhetik entscheidend bestimmt, d.h. die Rolle des Lesers ist maßgeblich: Zwischen ihm und dem Text entsteht die Bedeutung desselben.“[439]

Bei eingehender Betrachtung gegenwärtiger literaturdidaktischer Diskussionen ist festzustellen, dass Thieles Äußerung vor allem auf den Französisch- und Spanischunterricht zutrifft: Wie Andreas Nieweler in seinen Ausführungen zum Französischunterricht hervorhebt, lassen sich subjektorientierte Ansätze wie die Rezeptionsästhetik für den Literaturunterricht besonders fruchtbar machen, da sie ähnlich der Hermeneutik davon ausgehen, dass der Leser und der Text in Interaktion treten und die Lektüre als kreativer Vorgang zu verstehen ist.[440] Eynar Leupold ist derselben Ansicht und sieht das Potenzial des rezeptionsästhetischen Ansatzes vornehmlich in seiner Anbindung an Prinzipien der Lernerorientierung und Lerneraktivierung. Da rezeptionsästhetisches Arbeiten die Interaktion zwischen Rezipient und Text forciere und auf diese Weise eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wirklichkeitsbereichen erlaube, mache es Literatur darüber hinaus möglich, unbekannte Dinge und Sachverhalte zu interpretieren und ins bestehende Wissen einzugliedern.[441]

In der Fachdidaktik des Spanischen wurden die Ansichten der Rezeptionsästhetik ebenfalls rezipiert. Aus diesem Grund gehen Andreas Grünewald und Lutz Küster davon aus, dass die Bedeutung eines Textes im Leseprozess durch die Tätigkeit des Lesers konstruiert werde. Dies habe zur Folge, dass der Leseprozess ein individuelles Textverstehen erzeuge, das an die spezifischen Kenntnisse des lesenden Individuums gebunden sei und somit von deren Wissensvoraussetzungen abhänge.[442]

Dass die Forschungslage der Fachdidaktik Italienisch nicht mit jener der Fremdsprachen Französisch und Spanisch vergleichbar ist, wurde im letzten Kapitel anhand eines Überblicks über theoretische Grundlagen des Einsatzes von Literatur im Italienischunterricht aufgezeigt. Die Rezeptionsästhetik spielt hier eine nur marginale Rolle und wird lediglich vereinzelt in Beiträgen rezipiert und zur Grundlage

[439] Thiele, *Didaktik der romanischen Sprachen*, S. 49.
[440] Vgl. Nieweler, Andreas (Hg.): *Fachdidaktik Französisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett 2006, S. 209.
[441] Vgl. Leupold, Eynar: *Französisch unterrichten. Grundlagen, Methoden, Anregungen*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer [4]2007, S. 314-315.
[442] Vgl. Grünewald, Andreas/Küster, Lutz (Hg.): *Fachdidaktik Spanisch. Tradition. Innovation. Praxis*. Stuttgart: Klett Kallmeyer 2009, S. 153.

literaturdidaktischer Überlegungen gemacht. Eine systematische Auseinandersetzung mit ihren Potenzialen für die Ziele des Italienischunterrichts sowie eine Anbindung an Diskussionen zur Kompetenzorientierung, wie sie im Kontext anderer schulischer Fremdsprachen seit mehreren Jahren stattfinden, fehlen beinahe zur Gänze.

Das folgende Kapitel versucht diese Lücke zumindest ansatzweise zu schließen und verfolgt das Ziel, in Anlehnung an die zweite Forschungsfrage[443] zu erörtern, inwiefern rezeptionsästhetische Ansätze dazu geeignet sind, die Arbeit mit Literatur im modernen kompetenzorientierten Italienischunterricht zu legitimieren. Es soll insbesondere der Frage nachgegangen werden, wie die Prinzipien der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik mit jenen der Kompetenzorientierung vereinbart werden können.

Die Auseinandersetzung mit diesen Fragestellungen will nicht nur die Arbeit mit Literatur im Italienischunterricht auf eine solide theoretische Basis stellen, sondern auch einen Beitrag zur allgemeinen fremdsprachlichen Literaturdidaktik leisten, die aufgrund der zahlreichen Veränderungen im Schulsystem bzw. im Fremdsprachenunterricht vor neuen Aufgaben steht: So hat sie sich verstärkt damit auseinanderzusetzen, „ob und, wenn ja, wie mit literarischen Texten in einem standardbasierten, kompetenzorientierten Unterricht gearbeitet werden kann“ und muss „Impulse für die unterrichtspraktische, kompetenzorientierte Verortung von literarischen Texten“[444] bereitstellen. Außerdem hat sie sich intensiver als je zuvor der Frage zu widmen, „was die Vermittlung von Literatur heute für die Lebensentwürfe der Individuen erbringt und worin Literatur weiterhin unersetzbar ist.“[445] Auf diese Weise soll Literaturdidaktik „das Potenzial literarischer Texte offen[zu]legen, damit die in den Bildungsstandards nicht beschriebenen Ziele, Gegenstände und Inhalte künftig nicht als irrelevant für den Fremdsprachenunterricht angesehen“[446] werden.

[443] Vgl. Kapitel 2.3.
[444] Bergfelder, Angela: „Literarische Texte in der Sekundarstufe I. Eine Standortbestimmung im Zeitalter der Bildungsstandards“, in: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 3 (2007), S. 14.
[445] Bogdal, Klaus-Michael: „Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Literaturwissenschaft, Schule und Bildungs- und Lerntheorien“, in: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: DTV [5]2010, S. 29.
[446] Surkamp, „Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht“, S. 78.

4.2.1 Prinzipien der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik

Wie Irmgard Nickel-Bacon zeigt, hat sich der muttersprachliche Literaturunterricht in den letzten Jahrzehnten unterschiedlicher literaturtheoretischer und -wissenschaftlicher Grundlagen bedient: Bis in die sechziger Jahre war die werkimmanente Arbeit mit Literatur vorherrschend. Ihr ging es in erster Linie darum, mit Hilfe von Unterrichtsgesprächen die ‚richtige' Interpretation des Textes zu erarbeiten. In den siebziger Jahren begann sich ein textanalytisch fundierter Literaturunterricht durchzusetzen, der in Anlehnung an Ideologiekritik und Strukturalismus Distanz zur Ästhetik des Literarischen propagierte. In den achtziger Jahren konnte die Rezeptionsästhetik mit ihrer Auffassung von der Beteiligung des Lesers am Sinnbildungsprozess Einfluss auf den Literaturunterricht geltend machen. Während die neunziger Jahre von diskursanalytischen und dekonstruktivistischen Ansätzen bestimmt wurden, die eine textnahe Lektüre unter besonderer Berücksichtigung sprachlicher Besonderheiten favorisierten, ist die Zeit nach 2000 durch einen Methodenpluralismus geprägt, der unterschiedliche Theorien vereint.[447]

Auch im Fremdsprachenunterricht hinterließen die Bezugswissenschaften der Literaturdidaktik ihre Spuren: So war auch hier der *New Criticism* lange Zeit die Grundlage der Arbeit mit literarischen Texten. Angewandt wurden die ihm eigenen Interpretationsmethoden, die insbesondere eine werk- und textimmanente Auseinandersetzung ohne Miteinbezug des kulturgeschichtlichen Hintergrundes oder der Autorenbiografie vorsahen und nach einer allgemeingültigen Interpretation suchten. Mit der Neuausrichtung des Fremdsprachenunterrichts auf den Erwerb kommunikativer Kompetenzen in den siebziger und achtziger Jahren drohten literarische Texte ganz aus dem Unterricht zu verschwinden.[448] Der Fremdsprachenunterricht wurde mit

> eine[r] neue[n], eher pragmatische[n] Orientierung [konfrontiert], die die fremdsprachige Kommunikationsfähigkeit in Alltagssituationen in den Mittelpunkt stellt und damit zugleich den traditionellen Bildungswert der Beschäftigung mit fremdsprachigen Literaturen in Frage stellt.[449]

Erst die Überlegungen der Rezeptionsästhetik konnten dem Umgang mit Literatur durch die Annahme, dass die Bedeutung des Textes erst im Vorgang der Rezeption entstehe,

[447] Vgl. Nickel-Bacon, Irmgard: „Positionen der Literaturdidaktik – Methoden des Literaturunterrichts. Ein heuristischer Explikationsversuch für die empirische Grundlagenforschung", in: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*. Weinheim/München: Juventa 2006, S. 101-105.
[448] Vgl. Surkamp, „Literaturdidaktik", S. 137.
[449] Hallet, Wolfgang: „Literaturdidaktik", in: Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart/Weimar: Metzler 2010, S. 202.

einen neuen Stellenwert im Unterricht verleihen. Anzumerken ist, dass nicht das literaturwissenschaftliche Konzept an sich in die Literaturdidaktik übertragen wurde, weshalb Begriffe wie „impliziter Leser“ oder „Erwartungshorizont“, die von Jauß und Iser bekannt sind und an anderer Stelle noch genauer besprochen werden, nicht vorkommen oder inhaltlich anderes konnotiert sind. Vielmehr wurden einzelne Aspekte der literaturwissenschaftlichen Rezeptionsästhetik übernommen, die sich literaturdidaktisch vor allem im Interesse am lesenden Subjekt, das heißt am konkreten Individuum und dessen Interaktion mit dem Text, manifestieren. Das Verdienst der aus dieser Anknüpfung bzw. aus diesem produktiven ‚Missverständnis‘ hervorgehenden rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik besteht laut Lothar Bredella, einem ihrer wichtigsten Vertreter in der Fachdidaktik des Englischen, vor allem darin, den formalistischen Literaturbegriff überwunden und aufgezeigt zu haben, dass „die Rezeption literarischer Texte etwas mit den Lebenserfahrungen der Lernenden zu tun hat und dass es auf deren Tätigkeit beim Lesen literarischer Texte ankommt.“[450]

Im Vergleich zu anderen literaturdidaktischen Theorien stellt sie die Interaktion des Lesers mit dem literarischen Text in den Mittelpunkt und versucht aufzuzeigen, warum die Beschäftigung mit Literatur sowie das Sprechen über literarische Erfahrungen einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung des Einzelnen leisten kann. Im Kontext einer rezeptionsästhetisch ausgerichteten Literaturdidaktik „helfen [literarische Texte] bei der Artikulation des eigenen Lebensgefühls und bieten den Lesern Modelle an, mit deren Hilfe sie ihre Wirklichkeit besser verstehen und deuten können.“[451] Ein Fremdsprachenunterricht ohne Literatur bietet nicht die Möglichkeit, über lebensweltlich relevante Themen zu sprechen und befriedigt die Forderung nach Orientierung und Sinn nur in geringem Maße. Um dem entgegenzuwirken, wendet sich die rezeptionsästhetische Literaturdidaktik den Lesern zu und versucht zu erörtern, was der Text für ihre kognitive, affektive und evaluative Entwicklung bedeutet. In dieser Hinsicht unterscheidet sie sich von vielen anderen literaturwissenschaftlichen Ansätzen: Während etwa der Formalismus Literatur gemeinhin als selbstreferentiell und ‚zwecklos‘ betrachtet und die Cultural Studies davon ausgehen, dass literarische Texte immer unter Verdacht stehen, ideologisch zu sein und ungerechte Machtstrukturen

[450] Bredella, Lothar: „Literaturdidaktik im Dialog mit Literaturunterricht und Literaturwissenschaft“, in: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner/Surkamp, Carola (Hg.): *Literaturdidaktik im Dialog*. Tübingen: Narr 2004, S. 33.

[451] Bredella, Lothar: „Bildung als Interaktion zwischen literarischen Texten und Leser/innen. Zur Begründung der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik“, in: Hallet, Wolfgang/Nünning, Ansgar (Hg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag 2007, S. 50.

aufrechtzuerhalten, betont die Rezeptionsästhetik gerade den Bezug, welchen Literatur zur Lebenswelt der einzelnen Leser herstellt.[452]

Um klären zu können, inwiefern sich die hier nur grob skizzierte rezeptionsästhetische Literaturdidaktik mit den Postulaten eines kompetenzorientierten Italienischunterrichts vereinbaren lässt und die Arbeit mit Literatur erneut legitimieren kann, müssen zunächst ihre literaturdidaktischen Grundannahmen erörtert werden. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die theoretischen Ansichten von Lothar Bredella und Eva Burwitz-Melzer, die sich besonders intensiv mit der Rezeptionsästhetik als Basis fremdsprachlicher Literaturarbeit beschäftigt haben.

Die rezeptionsästhetische Literaturdidaktik nach Bredella und Burwitz-Melzer geht davon aus, dass literarische Texte den Rezipienten dazu anregen, sich in Charaktere hineinzuversetzen und die dargestellte Welt aus ihrer Sicht wahrzunehmen und zu erleben. Durch die Einnahme dieser Innenperspektive wird nicht nur Empathie entwickelt, sondern auch erfahren, was es bedeutet, die Stelle des anderen einzunehmen und auszufüllen. Da alles, was in literarischen Werken gesagt wird, sowohl an eine bestimmte Perspektive als auch an eine bestimmte Situation gebunden ist, konfrontiert Literatur ihre Rezipienten mit einer Vielfalt an Sichtweisen, die allesamt relativ sind und zur Bewertung und Stellungnahme auffordern.[453]

Das Hineinversetzen in die handelnden Figuren ist jedoch nur eine Seite des literarischen Rezeptionsprozesses: Der Leser kann das Geschehen auch von außen betrachten, also eine Außenperspektive einnehmen, die es ihm ermöglicht, das Dargestellte unter Berücksichtigung der ihm je eigenen Interessen, Bedürfnisse und Wertvorstellungen zu beurteilen. Die Lektüre eines literarischen Textes impliziert also immer beides: das Involviert-Sein in die Handlung, aber auch die Distanz zur selben. Für die Literaturdidaktik ist diese Annahme von entscheidender Bedeutung, da sie davon ausgeht, dass Leser dazu fähig sind, auch Situationen zu beurteilen, die nicht ihren im realen Leben gemachten Erfahrungen entsprechen. Dank dieser Fähigkeit kann Literatur die Phantasie des Lesers anregen, ihn dazu bewegen, sich in die noch unbekannte Situation hineinzuversetzen sowie das von der literarischen Figur an den Tag gelegte Verhalten zu beurteilen. Die rezeptionsästhetische Literaturdidaktik verbindet somit die Einnahme von Innen- und Außenperspektive und definiert auf

[452] Vgl. ebd. S. 49-54.
[453] Vgl. Bredella, Lothar/Burwitz-Melzer, Eva: *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik – mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch*. Tübingen: Narr 2004, S. 38-41.

dieser Grundlage den Lektüreprozess als Interaktion zwischen Leser und Text, die den Text selbst erst entstehen lässt.[454] Diese interaktive Beziehung lässt Bredella den Leseprozess folgendermaßen definieren:

> Lesen ist nicht, wie hier noch einmal deutlich wird, ein monologischer Prozess, bei dem Informationen vom Sender zum Empfänger vermittelt werden, sondern ein dialogischer Prozess, bei dem der Leser mit einem bestimmten Vorverständnis das Dargestellte aufnimmt und dabei eine Offenheit entsteht, die es bei der naturwissenschaftlichen Informationsverarbeitung nicht gibt. Der Leser kann nur vor dem Hintergrund seines Vorverständnisses verstehen, aber sein Vorverständnis soll durch die Lektüre verändert werden. Dabei bleibt offen, ob diese Veränderung erfolgt und der Leser sich von der Sichtweise seiner Geschichte überzeugen lässt oder ob er sie als falsch zurückweist.[455]

In diesem Sinne lässt sich mit Bredella der Text auch als „Partitur, die zum Mitspielen auffordert",[456] begreifen. Das bedeutet, dass der Text die Leser aktiv werden lässt und sie dazu auffordert, Wissen, Gefühle und Gedanken in den Lektüreprozess einzubringen. Der Text ist infolgedessen auf die Fähigkeiten der Leser angewiesen, denn erst diese lassen ihn entstehen und verhelfen ihm zu Existenz.[457] Wird der literarische Text als eine Art Partitur aufgefasst, hat das auch Konsequenzen für die Interpretation: Er gibt dem Leser in seiner Funktion als Interpreten ein gewisses Maß an Freiheiten, schränkt sie aber auch ein, da der von ihm vollzogene Interpretationsvorgang durch die Vorgaben des Textes gelenkt wird. Bei der Deutung eines Textes gibt es also Spielräume, die es erlauben, Schwerpunkte zu setzen und unterschiedliche Zusammenhänge ins Auge zu fassen.[458] Wie Ann Kimes-Link schlüssig erkennt, ist das Credo der ‚einzig richtigen Interpretation' eines literarischen Textes, das die Gestaltung des Literaturunterrichts über Jahrzehnte hinweg entscheidend mitbestimmte, nicht mehr haltbar:

> Die Auffassung einer endgültigen Bedeutung eines Textes wird damit unhaltbar, was nicht heißt, dass sich Interpretationen nicht kritisieren lassen […]. Charakteristisches Merkmal der Rezeptionstheorie ist mithin, dass sie den Leser als gleichberechtigten Partner des Autors in dem Prozess der literarischen Kommunikation wiederentdeckt hat.[459]

Im Zuge des soeben erwähnten Dialogs mit dem literarischen Text kann das rezipierende Subjekt drei verschiedene Rollen gegenüber der dargestellten fiktiven Welt einnehmen: Die Beziehung zwischen Autor und Leser manifestiert sich im Leseprozess

---

[454] Vgl. ebd. S. 41-44.
[455] Bredella, Lothar: „Wozu lesen wir Geschichten im Fremdsprachenunterricht? Zur Entwicklung von Empathie-, Kooperations- und Urteilsfähigkeit", in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 23 (2012), H. 1, S. 24-25.
[456] Bredella, „Bildung als Interaktion zwischen literarischen Texten und Leser/innen", S. 54.
[457] Vgl. ebd. S. 54-55.
[458] Vgl. Bredella," Literaturdidaktik im Dialog mit Literaturunterricht und Literaturwissenschaft", S. 48.
[459] Kimes-Link, Ann: „Verstehen literarischer Texte durch kreative Aufgaben?", in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 37 (2008), S. 232.

als eine Form sozialer Interaktion, da beim Schreiben eines literarischen Textes die lesende Instanz mitgedacht wird und ihre Aufgabe darin besteht, im Prozess der Lektüre mitzufühlen, mitzudenken und Weltwissen einzubringen. Eine derartige Anteilnahme löst Emotionen aus, die von der Rezeptionsästhetik anerkannt und nicht abgetan werden, da sie den Erfahrungshorizont erweitern können.[460] Die Lesenden werden so zu Mitspielern und „ästhetisches Vergnügen besteht somit nicht darin, dass Leser formale Beziehungen analysieren, sondern dass sie erfahren, wie ihre kognitiven und emotionalen Fähigkeiten beim Aufbau einer vorgestellten Welt entfaltet werden.“[461]

Neben der Rolle des Mitspielers nimmt der Leser auch jene eines Zuschauers ein, der das fiktive Geschehen von außen betrachtet und, ohne daran beteiligt zu sein, beurteilt. Dabei greift der Lesende auf die eigenen Bedürfnisse und Interessen zurück, was jedoch nicht bedeutet, dass die daraus resultierende Interpretation eines gelesenen literarischen Textes mit einer simplen Projektion des Eigenen gleichzusetzen ist, denn beim Interpretationsvorgang wird auch die Auffassung des Gegenüber, also in diesem Fall jene des Textes, ernst genommen. Gedanken, Gefühle, Weltwissen und Werte der Lesenden sind zwar Teil des Rezeptionsprozesses, allerdings sind nicht sie ausschließlich für die Konstruktion der Textbedeutung verantwortlich. Die durch das Zusammenspiel von Leser und Text entfaltete Wirkung des literarischen Kunstwerks beruht somit auf zwei wesentlichen Voraussetzungen: Zum einen ist das Einbeziehen des Vorverständnisses der Leser in den Rezeptionsprozess unbedingt notwendig, da erst so Textbedeutung generiert werden kann. Zum anderen muss während der Lektüre eine imaginative Welt konstruiert werden, die sich von der realen Lebenswelt unterscheidet und als Herausforderung für das Weltverständnis der Lesenden fungiert.[462]

In seiner Rolle als Kritiker nimmt der Leser den Text selbst in den Blick und erfasst sein ‚Gemacht-Sein‘ bzw. seine ‚Konstruiertheit‘, mit der eine bestimmte Intention verfolgt und Wirkung auf den Rezipienten ausgeübt wird. Die Position des Kritikers fordert ein gewisses Maß an Distanz zum Text, darf aber nicht dazu führen, dass die zuvor genannten Rollen des Mitspielers und Zuschauers als naiv abgetan werden. Die Leser müssen in ihrer Funktion als Kritiker zunächst erkennen, wie die Betrachtung von außen, das Zuschauen also, sowie das Mitspielen im Text funktionieren. Erst diese Metareflexion über ihre Beteiligung am Lektüreprozess erlaubt es ihnen, die vom Text

[460] Vgl. Bredella, „Literaturdidaktik im Dialog mit Literaturunterricht und Literaturwissenschaft“, S. 34-36.
[461] Ebd. S. 36.
[462] Vgl. ebd. S. 36-40.

ausgehende Lenkung zu verstehen und die persönlichen Leseerfahrungen zu artikulieren.[463]

Die emotionale und kognitive Beteiligung am Leseprozess, die in den drei Rollen des Lesers bereits zum Ausdruck kommt, nimmt eine weitere wesentliche Grundannahme der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik vorweg, nämlich den Zusammenhang von Kognition und Emotion. Bredella erklärt, dass Emotionen auch kognitive Anteile aufweisen, die ein Zurechtfinden in der Welt erst möglich machen und dabei helfen, die herrschenden Gegebenheiten zu interpretieren. Emotion ist darüber hinaus mit Ethik verbunden: Die Rezeption von Literatur kann sich ethischen Fragen nicht verschließen. Sie ist eng verbunden mit Imagination, die es der ermöglicht, etwaige Konsequenzen, welche das eigene Handeln unter Umständen nach sich ziehen kann, abzuschätzen und so Entscheidungen zu treffen. Das Lesen literarischer Texte, die ästhetische Lektüre also, gewinnt auf diese Weise ethische Relevanz: Sie erfordert sowohl Sensibilität als auch Imaginationsfähigkeit und erlaubt den Lesenden gerade dadurch, sich in andere hineinzuversetzen und ihre Lage nachzuvollziehen.[464]

Die Echtheit der bei diesem Prozess innerlich ausgelösten Emotionen wird allerdings, da sie auf fiktionalen Begebenheiten und Figuren beruhen, immer wieder in Frage gestellt. Die Rezeptionsästhetik versucht die Gefühle der Lesenden zu berücksichtigen und nicht an den Rand zu drängen. Die Wertvorstellungen, die auf die fiktionale Welt angewandt werden, entsprechen jenen der realen Lebenswelt und sorgen mithin dafür, dass das Fiktionale ein gewisses Maß an Realität gewinnt. Der Einwand, dass durch Literatur bzw. Kunst ausgelöste Gefühle unecht seien, weil sie keine Konsequenzen zur Folge hätten, wird von der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik mit dem Argument entkräftet, dass auch in der Wirklichkeit Gefühle nicht immer Handlungen nach sich ziehen würden.[465] Wie Bredella anhand zahlreicher Beispiele aus der englischsprachigen Literatur verdeutlicht, greift „die Auffassung, dass die Gefühle von Rezipienten irrational und unecht seien, weil literarische Texte nur aus Worten und Spielfilme nur aus Bildern und Worten bestehen, [greift] zu kurz“,[466] da auch Fiktion Wirkung in der Realität entwickeln kann.

Fiktionale Geschichten können also durchaus Wirklichkeits- und Erkenntnisanspruch geltend machen. Sie sind dazu in der Lage, Dinge und Ereignisse, die vom Leser in der

[463] Vgl. S. 40-44.
[464] Vgl. Bredella/Burwitz-Melzer, *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik*, S. 44-49.
[465] Vgl. ebd. S. 49-53.
[466] Ebd. S. 53.

Realität noch nicht gesehen oder erlebt wurden, erfahrbar zu machen, wobei sie dabei keineswegs dazu verpflichtet sind, diese wirklichkeitsgetreu abzubilden: Auch Verfremdung ist erlaubt. Sie „ist notwendig, um sichtbar zu machen, was man sonst nicht sieht. Daher müssen wir zwischen der Welt des Romans und der Welt, auf die er sich bezieht, unterscheiden, aber wir dürfen zwischen ihnen keine unüberwindbare Kluft errichten.“[467]

Auf dieser Erkenntnis beruht das besondere Verhältnis von fiktionaler und realer Welt: Sie stellen keine unüberbrückbaren Gegensätze dar, sondern stehen vielmehr in einer produktiven Wechselwirkung, die sich darin manifestiert, dass Literatur auf reale Wertvorstellungen und lebensweltliches Wissen Bezug nimmt und so explizit an Interessen, Bedürfnisse und Erfahrungen der Lesenden anknüpft. Literatur verfolgt also nicht primär das Ziel, Wirklichkeit abzubilden. Vielmehr geht es ihr „um das Darstellen von existentiellen Möglichkeiten des Menschen“ sowie das Aufzeigen „fundamentale[r] existenzielle[r] Situationen“.[468] Die von literarischen Texten geschaffenen Welten sind infolgedessen nicht selbstreferentiell, da sie sich an den Gegebenheiten der realen Lebenswelt orientieren, diese, wenn auch teilweise verzerrt, widerspiegeln und insbesondere das aus den lebensweltlichen Erfahrungen hervorgehende Vorverständnis der Leser ansprechen.[469] Damit lässt sich die Beziehung von literarischem Text und Wirklichkeit auf folgende Weise definieren:

> Literarische Texte treten als Modell von Wirklichkeit mit dem Anspruch auf, Realität zu erhellen. Das setzt voraus, dass der Leser die Welt des literarischen Textes in ihrer Verschiedenheit von der eignen Welt begreift und die Welt des literarischen Textes auf seine eigene Welt bezieht.[470]

Eine Umsetzung der hier dargestellten Grundprinzipien der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik bedingt auch neue Ziele für den Fremdsprachenunterricht: Bei den Lernenden soll der Aufbau einer literarischen und narrativen Kompetenz gefördert werden, indem sie die Fähigkeit erwerben, bestimmte Fragen an den Text zu stellen, die ihnen wiederum eine genussvolle und befriedigende Lektüre ermöglichen.[471] Eine weitere Hauptaufgabe der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik besteht darin, die Interaktion zwischen Text und Leser durch die Entwicklung entsprechender Methoden zu intensivieren und so literarisches Verstehen auf unterschiedlichen Ebenen zu

[467] Bredella, „Wozu lesen wir Geschichten im Fremdsprachenunterricht?“, S. 7.
[468] Bredella/Burwitz-Melzer, *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik*, S. 55 und 56.
[469] Vgl. ebd. S. 53-59.
[470] Ebd. S. 80.
[471] Vgl. Bredella, „Literaturdidaktik im Dialog mit Literaturunterricht und Literaturwissenschaft“, S. 43.

fördern.[472] Auf diese Weise soll dazu beigetragen werden, dass die Leser die Realität, auf welche in den gelesenen literarischen Texten Bezug genommen wird, besser verstehen und dadurch das Verständnis ihrer eigenen Person, aber auch der Welt an sich erweitern und differenzieren.[473]

Die rezeptionsästhetischen Ansichten haben nicht nur neue Zielsetzungen im fremdsprachlichen Literaturunterricht zur Folge, sondern definieren auch die Rolle der Literaturdidaktik und des Literaturunterrichts neu: Literaturdidaktik soll sich den verschiedenen Aspekten des Umgangs mit fremdsprachigen literarischen Texten bzw. fremdsprachigen Literaturen widmen und dabei insbesondere die Vermittlung im Kontext von Bildungsinstitutionen ins Auge fassen, die aufgrund spezifischer Rahmenbedingungen und Vorgaben die Arbeit mit Literatur reglementieren und in bestimmte Bahnen lenken.[474] Sie geht außerdem der Frage nach, welche Texte und welche Arten der methodischen Umsetzung dazu geeignet sind, bestimmte Kompetenzen auszubilden.[475] Bredella macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass sich Literaturdidaktik nicht darauf beschränken könne, literaturwissenschaftliche und -theoretische Ansätze für die praktische Arbeit im Fremdsprachenunterricht zu adaptieren oder in vereinfachter Form in den schulischen Kontext zu übertragen. Vielmehr bestehe ihre Aufgabe darin, eine Auffassung von literarischen Texten zu etablieren, die ihren Einsatz im Fremdsprachenunterricht nicht nur begründet, sondern auch methodische Wege der Durchführung aufzeigt.[476]
Damit geht konsequenterweise auch eine Veränderung der Funktion des fremdsprachlichen Literaturunterrichts einher: Aufgrund der Hervorhebung des Interaktionsprozesses zwischen Leser und Text, der im Zentrum der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik steht, wird ein auf das rein Formale reduzierter Literaturbegriff überwunden. Es geht nicht mehr um die Vermittlung von literaturwissenschaftlichem Faktenwissen im Sinne einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung, sondern um einen Dialog mit dem literarischen Text, der es ermöglicht, eigene Erfahrungen mit einzubringen und diese mit Hilfe der gemachten literarischen Erfahrung zu erweitern: Für Lothar Bredella ist deshalb „Literaturunterricht […] in erster Linie nicht Vermittlung literaturwissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden“,

[472] Vgl. Bredella, „Bildung als Interaktion zwischen literarischen Texten und Leser/innen“, S. 64.
[473] Vgl. Kimes-Link, „Verstehen literarischer Texte durch kreative Aufgaben?“, S. 232.
[474] Vgl. Hallet, „Literaturdidaktik“, S. 201.
[475] Vgl. Surkamp, „Literaturdidaktik“, S. 137.
[476] Vgl. Bredella, „Literaturdidaktik im Dialog mit Literaturunterricht und Literaturwissenschaft“, S. 22.

sondern der Versuch, „Leser bzw. Schüler zu einer intensiven Interaktion mit literarischen Texten anzuregen und sie zum Sprechen über ihre Leseerfahrung zu motivieren.“[477] Ann Kimes-Link greift diese Idee ebenso auf und skizziert die Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht als Raum der Begegnung, in dem Erfahrungen gemacht und ausgetauscht werden können: „Der Fremdsprachenunterricht wird damit zu einem Ort, an dem nicht die Wissensvermittlung über literarische Texte im Vordergrund steht, sondern die Erfahrungen, die mit literarischen Texten gemacht werden.“[478]

4.2.2 Vereinbarkeit der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik mit dem Konzept der Kompetenzorientierung

Um feststellen zu können, ob die soeben dargestellten Grundprinzipien der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik mit dem Konzept der Kompetenzorientierung vereinbar sind, ist es nochmals notwendig, die didaktischen Grundannahmen eines kompetenzorientierten Unterrichts im Allgemeinen und eines kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts im Speziellen zu skizzieren.

Problematisch an diesem Vorhaben ist, dass eine allgemeingültige Definition des Begriffs ‚Kompetenzorientierung‘ im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen nicht vorhanden ist und demzufolge nicht eruiert werden kann, welchen Prinzipien ein Fremdsprachenunterricht folgen muss, um als kompetenzorientiert zu gelten. Zwar legt der Terminus die Fokussierung der zu erreichenden Kompetenzen nahe, jedoch wird nicht festgelegt, wie diese erreicht werden sollen. Andreas Feindt und Hilbert Meyer bemängeln, „dass es noch keine anerkannte allgemeindidaktische Theorie des kompetenzorientierten Unterrichts gibt, auf die man sich bei der Umsetzung verlässlich stützen könnte.“[479] Auch Wolfgang Hallet macht auf diesen Umstand aufmerksam: „Diese [die Kompetenzorientierung, A. U.] lässt nämlich erklärtermaßen und bewusst die Wege offen, auf denen Lernende ihre Kompetenzen erwerben.“[480]

---

[477] Bredella/Burwitz-Melzer, *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik*, S. XIII.

[478] Kimes-Link, Ann: *Aufgaben, Methoden und Verstehensprozesse im Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe. Eine qualitativ-empirische Studie*. Tübingen: Narr Francke Attempo 2013, S. 20.

[479] Feindt, Andreas/Meyer, Hilbert: „Kompetenzorientierter Unterricht“, in: *Die Grundschulzeitschrift* 237 (2010), S. 29.

[480] Hallet, Wolfgang: „Agenda-setting: Bildungspolitik und nachholende Fremdsprachenforschung“, in: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg.): *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen:*

Die Durchsicht fachdidaktischer Publikationen zeigt, dass es vermehrt Bestrebungen gibt, den Begriff der Kompetenzorientierung zu präzisieren und anhand didaktischer Prinzipien zu konkretisieren. Für das BIFIE beispielsweise manifestiert sich Kompetenzorientierung in Prinzipien wie Anwendungsorientierung oder Schülerzentrierung.[481] Auch wenn keine Einigkeit darüber besteht, welche Eigenschaften ein kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht aufzuweisen hat, soll im folgenden Abschnitt der Versuch unternommen werden, die ihn bestimmenden Grundsätze unter Berücksichtigung aktueller Diskussionen genauer zu umreißen und mit den Anforderungen einer rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik in Verbindung zu setzen.

Im 2. Kapitel wurde bereits erörtert, was unter dem Begriff ‚Kompetenz' zu verstehen ist und auf welchen Maximen ein kompetenzorientierter Unterricht im Kontext der Veränderungen innerhalb des österreichischen und deutschen Schulsystems basiert: Er fußt einerseits auf Outputorientierung, Transparenz und Nachhaltigkeit, schließt aber andererseits, wie Paechter et al. verdeutlichen, noch andere Aspekte mit ein:

> Zur Kompetenz gehört mehr als nur Wissen in einem Fach oder einem Bereich. Kompetenz umfasst auch das Bewusstsein für das eigene Lernen und Arbeiten, für die Kommunikation und Kooperation mit anderen Personen, verantwortungsvolles Handeln sowie die Motivation und Bereitschaft, das eigene Können und Wissen im jeweiligen Kontext adäquat einzusetzen und zu erweitern.[482]

Kompetenzorientierung ist ebenso der Forderung nach Individualisierung und Differenzierung verpflichtet: Schüler haben die Möglichkeit, Lernwege einzuschlagen, die ihren persönlichen Bedürfnissen entsprechen. Dabei agieren sie aktiv-konstruktiv und werden durch ein in verschiedener Hinsicht differenziertes Lernangebot, das an zuvor erworbene Kompetenzen anknüpft, unterstützt. Das individuelle Arbeiten an Aufgabenstellungen erlaubt jedem einzelnen Lerner, sein ganzes Potenzial zu entwickeln, Lernprozesse zu initiieren und persönliche Lernerfolge zu erleben. Darüber hinaus hat ein kompetenzorientierter Unterricht für „eine emotional positive Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden",[483] aber auch für ein konstruktives Arbeitsklima zwischen den Lernenden zu sorgen. Schüler erwerben die Fähigkeit, sich realistische Lernziele zu setzen, und erhalten regelmäßig Rückmeldung über die gemachten Fortschritte. Die Lehrperson selbst wird mehr und mehr zum Coach, der Lernstrategien

Forschungsethik, Forschungsmethodik und Politik. Arbeitspapiere der 31. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke Attempo 2011, S. 68.

[481] Vgl. dazu Kapitel 2, S. 17.

[482] Paechter, Manuela et al. (Hg.): *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht*. Weinheim/Basel: Beltz 2012, S. 9.

[483] BIFIE (Hg.), *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis*, S. 23.

vermittelt, Lernangebote bereitstellt und die Lerner bei Selbstreflexion und Bewertung des Geleisteten unterstützt und anleitet.[484]

Die deutsche Kultusministerkonferenz versteht unter kompetenzorientiertem Unterricht neben der Vermittlung von fachspezifischen Inhalten auch die Förderung der Ausbildung von Fähigkeiten und Fertigkeiten bei den Schülern. Diese beiden Bereiche dürfen nicht als Gegensätze betrachtet werden, da sie einander in Wahrheit ergänzen und bedingen: Schüler sollen lernen, das erworbene Wissen für die Lösung von Problemen oder die Bewältigung bestimmter Anforderungen in ihrer Lebenswirklichkeit einzusetzen. Ein Unterricht, der vornehmlich darauf ausgerichtet ist, Faktenwissen zu vermitteln und dieses zu einem vorgegebenen Zeitpunkt abzuprüfen, wird den genannten Ansprüchen nicht gerecht. Kompetenzorientierter Unterricht baut Wissen systematisch auf und leitet die Lerner dazu an, die erworbenen Kenntnisse selbstständig zu erweitern und zur Lösung von Aufgaben anzuwenden.[485]

Da die genannten Kriterien kompetenzorientierten Unterricht im Allgemeinen[486] beschreiben, stellt sich an dieser Stelle die Frage, welche Folgen Kompetenzorientierung konkret für das Lehren und Lernen fremder Sprachen hat. Mehrheitlich werden dem Fremdsprachenunterricht folgende didaktische Prinzipien zugrunde gelegt: Neben fächerübergreifenden Kriterien wie Transparenz, Vergleichbarkeit, Fairness und Diagnose[487] gelten allen voran Handlungs-, Aufgaben-, Lerner- und Prozessorientierung sowie Ganzheitlichkeit als wichtige Grundpfeiler der Unterrichtsgestaltung. Obwohl ein expliziter Zusammenhang zwischen den genannten Prinzipien und der Forderung nach kompetenzorientierter Fremdsprachenvermittlung nur in einigen Fällen hergestellt wird, werden sie in der vorliegenden Arbeit als wichtige Merkmale der Kompetenzorientierung aufgefasst: Zum einen, weil sie in der Fremdsprachendidaktik häufig diskutiert werden, und zum anderen, weil sie auch in gültigen bildungspolitischen Dokumenten wie Lehrplänen verankert sind.

Wie aus dem im Kapitel 3 dargestellten Forschungsüberblick hervorgeht, hat innerhalb der Fachdidaktik des Italienischen trotz der Aktualität dieses Themas kaum eine

[484] Vgl. ebd. S. 13-23.

[485] Vgl. KMK (Hg.), *Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung*, S. 9-10.

[486] Hilbert Meyer und Andreas Feindt sprechen von „sechs Merkmalen kompetenzorientierten Unterrichts“ für die Grundschule. Zu diesen zählen kognitive Aktivierung der Schüler, Wissensvernetzung, intelligentes Üben, lebensweltliche Anwendung, individuelle Lernbegleitung und Metakognition (Schüler reflektieren über ihren Lernfortschritt). Vgl. Feindt/Meyer, „Kompetenzorientierter Unterricht“, S. 30-32.

[487] Vgl. Meißner, Franz-Joseph/Tesch, Bernd: „Kompetenzorientierter Spanischunterricht“, in: Meißner, Franz-Joseph/Tesch, Bernd (Hg.): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Klett Kallmeyer 2010, S. 19-22.

Auseinandersetzung mit den Grundlagen der Kompetenzorientierung bzw. mit deren Umsetzung im Italienischunterricht stattgefunden. Um dennoch ein umfassendes Bild des aktuellen Fremdsprachenunterrichts zu zeichnen, auf dessen Grundlage ein Abgleich mit der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik erfolgen kann, soll an dieser Stelle auf die Arbeiten der Fächer Französisch, Spanisch und, wenn erforderlich, auch Englisch zurückgegriffen werden, deren fachdidaktische Erkenntnisse nicht selten auf den Italienischunterricht übertragen werden.[488] Aufgrund anderer Voraussetzungen haben diese Fächer bereits wichtige Überlegungen zur Verankerung der Kompetenzorientierung angestellt und die oben genannten Begriffe im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen definiert.

Die Begriffe Lernerorientierung und Schülerorientierung werden in den Fachdidaktiken nicht selten synonym verwendet und meinen eine Ausrichtung des Unterrichts an den Schülern und ihren individuellen Lernprozessen. Leupold versteht darunter die Berücksichtigung der individuellen affektiven und kognitiven Lernervoraussetzungen bei Material- bzw. Stoffauswahl und Konzeption des Unterrichts sowie die Auffassung von Lernen als „individuelle[m] und aktive[m] Vorgang, der durch ein offenes, die Selbstständigkeit unterstützendes Lernarrangement gefördert wird.“[489]

Für Nieweler bedeutet Lernerorientierung, dass bei Planung und Durchführung von Unterrichtseinheiten an das Vorwissen der Fremdsprachenlerner angeknüpft wird. Möglich ist eine Steigerung zur Lernerautonomie, die nicht nur ein gemeinsames Setzen von Lernzielen durch Lehrer und Schüler impliziert, sondern ebenso freie Entscheidungsmöglichkeiten der Schüler in Bezug auf Lernmethoden sowie Arbeitstechniken und -strategien miteinschließt.[490] Grünewald und Küster fordern demzufolge eine Unterrichtsgestaltung, „die viel präziser als bisher auf die einzelnen Lernpotenziale der Schüler eingeht und nicht mehr der Illusion erliegt, eine Schulklasse eines Jahrgangs z. B. sei schon per se eine homogene Lernergruppe […]“.[491] Eng damit verbunden ist die Orientierung am Lernprozess. Lernen wird als Interaktion verstanden, bei welcher die Lernenden auf Grundlage ihres Vorwissens neue Wissensstrukturen erwerben und aufbauen. Damit Fremdsprachenlerner die Fähigkeit ausbilden können,

[488] Zum Transfer fachdidaktischer Überlegungen anderer schulischer Fremdsprachen in den Italienischunterricht vgl. Meißner, Franz-Joseph: „Fremdsprachendidaktik in romanischen Ländern und romanischen Kultur- und Bezugsräumen“, in: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer 2010, S. 35-39.
[489] Leupold, *Französisch unterrichten*, S. 124.
[490] Vgl. Nieweler (Hg.), *Fachdidaktik Französisch*, S. 47-49.
[491] Grünewald/Küster (Hg.), *Fachdidaktik Spanisch*, S. 110.

Wissen eigenständig zu erwerben, ist es nötig, dass Lern- und Sprachverarbeitungsprozesse immer wieder bewusst gemacht werden.[492]

Das Prinzip der Handlungsorientierung begreift den Lernenden als aktiv Handelnden: „Der Lernende soll nicht passiver Empfänger von Informationen sein, sondern an der Handlung aktiv mitwirken. Handlungsorientiert unterrichten bedeutet infolgedessen, dass der Lehrende dem Lernenden ermöglicht, sich selbsttätig einzubringen.“[493] Im Fremdsprachenunterricht wird in dieser Hinsicht das Ziel verfolgt, das Sprachhandeln der Schüler, das innerhalb des institutionalisierten Kontextes Schule stattfindet, mit der außerschulischen Lebenswelt zu verbinden. Aufgabenstellungen sollen an reale Kommunikationssituationen und Alltagserfahrungen anknüpfen, die Probehandeln ermöglichen und die Fremdsprache als Mittel zur erfolgreichen Kommunikation erfahrbar machen. Zu diesem Zweck ist ein inhaltlich sowie sprachlich ansprechendes und angemessenes Materialangebot zur Verfügung zu stellen, das zu Äußerungen in der Fremdsprache animiert. Handlungsorientierung impliziert des Weiteren die selbstständige Arbeit am fremdsprachlichen Material, wodurch Schüler nach und nach lernen sollen, Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen.[494] Christiane Lütge betont in ihrer Definition vor allem die Ausbildung fremdsprachlicher Handlungskompetenz anhand realer Kommunikationssituationen sowie gesellschaftlich bedeutsamer Inhalte:

> Handlungsorientierter FU [Fremdsprachenunterricht, A.U.] ermöglicht es den SuS [Schülerinnen und Schülern, A.U.], im Rahmen authentischer, d.h. unmittelbarer realer oder als lebensecht akzeptierter Situationen […] inhaltlich engagiert sowie ziel- und partnerorientiert zu kommunizieren, um auf diese Weise fremdsprachliche Handlungskompetenz(en) zu entwickeln. […] Die H. [Handlungsorientierung, A.U.] erhält einen besonderen Wert allerdings erst dann, wenn der gesellschaftliche Verwertungszusammenhang schulisch vermittelten Wissens für die SuS erfahrbar gemacht werden kann.[495]

Mit Handlungsorientierung geht auch die Forderung nach einem ganzheitlichen Zugang zum Fremdsprachenlernen einher: Laut Bach und Timm müssen solche Aktivitäten bereitgestellt werden, welche die Schüler selbst tätig werden lassen, darüber hinaus affektive, kognitive und soziale Handlungsweisen aktivieren und mit sprachlicher

---

[492] Vgl. Leupold, *Französisch unterrichten*, S. 131.

[493] Haugenschmidt, Bettina/Technau, Anne: *Methoden schnell zur Hand. 66 schüler- und handlungsorientierte Unterrichtsmethoden*. Seelze: Klett Kallmeyer [2]2011, S. 12.

[494] Vgl. Bach, Gerhard/Timm, Johannes-Peter: „Handlungsorientierung als Ziel und als Methode“, in: Bach, Gerhard/Timm, Johannes-Peter (Hg.): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Vierte, vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen/Basel: Francke 2009, S. 13-15.

[495] Lütge, Christiane: „Handlungsorientierung“, in: Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart/Weimar: Metzler 2010, S. 98.

Interaktion verbinden.[496] Grünewald und Küster fordern außerdem ein positives Unterrichtsklima, das die Beteiligung aller Sinne am Lernprozess forciert und auf diese Weise die ganze Persönlichkeit involviert:

> Auf der Grundlage eines ganzheitlichen Menschenbildes, das den Schüler als Einheit von Körper und Körpererfahrungen, Sinneswahrnehmungen, Gefühlen, Denken und Handeln sieht, wird die zu erlernende Fremdsprache wie die Muttersprache als ein Kommunikationsinstrument angesehen, dessen Einsatz vor allem im kommunikativen Erfolg liegt.[497]

Ganzheitlichkeit plädiert demzufolge für einen Fremdsprachenunterricht, der abwechslungsreich gestaltet ist und Sprechanlässe bzw. Materialien anbietet, welche die Lerner auf emotionaler Ebene ansprechen, auf ihre kognitiven Fähigkeiten abgestimmt sind und auf Anforderungen der realen Lebenswelt Bezug nehmen.

Auch Aufgabenorientierung zählt zu den Grundprinzipien des modernen Fremdsprachenunterrichts. Zu verstehen ist darunter die Ausrichtung auf Lernaufgaben, die die Schüler mit realen, aus dem Alltag stammenden Situationen konfrontieren und die Lösung eines bestimmten Problems oder das Erreichen bestimmter Ergebnisse fordern. Ziel ist es, schulisches Fremdsprachenlernen und konkrete Anwendung der Fremdsprache im Alltag zu verbinden, um die Schüler auf die aktive Teilnahme an fremdsprachlichen Kommunikationssituationen auch außerhalb des schulischen Kontextes vorzubereiten. Bezeichnend für dieses Konzept sind Authentizität, Realitätsbezogenheit, Integration mehrerer Fertigkeiten, Erwerb von Lernstrategien sowie die aktive Anwendung der Fremdsprache zur Lösung der Aufgabenstellung.[498]

Bei genauerer Betrachtung wird deutlich, dass die einzelnen didaktisch-pädagogischen Prinzipien des kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts zahlreiche Gemeinsamkeiten aufweisen und sich in ihrer Konzeption in mehreren Punkten überlagern. Die Forderung nach Berücksichtigung der außerschulischen Realität sowie der zielsprachlichen Wirklichkeit beispielsweise ist nicht nur als eine wesentliche Überlegung der Handlungsorientierung, sondern auch als eine der Grundannahmen der Aufgabenorientierung aufzufassen. Die zentrale Stellung des Schülers als aktiv am Unterrichtsgeschehen Beteiligten wird ebenfalls von mehreren Seiten betont.

---

[496] Vgl. Bach/Timm, „Handlungsorientierung als Ziel und als Methode“, S. 15-16.
[497] Grünewald/Küster (Hg.), *Fachdidaktik Spanisch*, S. 113.
[498] Vgl. Mertens, Jürgen: „Aufgabenorientiertes Lernen“, in: Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart/Weimar: Metzler 2010, S. 7-8. Zur Verbindung von Literatur und Task-Based-Learning siehe auch Delanoy, Werner: „Rezeptionsästhetik und Task-Based-Learning am Beispiel von Meera Syals Roman Anita and Me“, in: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner/Surkamp, Carola: *Literaturdidaktik im Dialog*. Tübingen: Narr 2004, S. 147-179.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass im Mittelpunkt des idealen fremdsprachlichen Unterrichts die Schüler als fremdsprachlich handelnde Personen stehen. Sie arbeiten an Aufgabenstellungen, die sie mit Problemen oder Fragen der realen zielsprachlichen Lebenswelt konfrontieren und zu fremdsprachlichen Reaktionen animieren. Die unterschiedlichen von ihnen mitgebrachten Voraussetzungen werden bei der Erstellung der Aufgaben durch die Lehrkraft berücksichtigt, wodurch es ihnen möglich ist, fremdsprachliche Lernprozesse individuell zu gestalten.

Für den Italienischunterricht hat die Kompetenzorientierung somit folgende Konsequenzen: Die italienische Sprache soll als ‚Werkzeug' erfahren werden, das zur Bewältigung verschiedener realer Kommunikationssituationen, denen man im alltäglichen Leben des Zielsprachenlandes Italien begegnen kann, eingesetzt wird. Die aktive Anwendung des Italienischen erfolgt unter Einbezug der ganzen Persönlichkeit und berücksichtigt bereits vorhandene Kenntnisse im sprachlichen, (inter)kulturellen sowie methodischen Bereich, was dazu beitragen soll, dass diese im Falle von Versäumnissen bzw. Lücken vervollständigt und je nach Bedarf des einzelnen Lerners sukzessive ausgebaut werden. Ziel des Italienischunterrichts ist es, Schüler an den flexiblen Einsatz des erworbenen Wissens in italienischsprachigen Kommunikationssituationen heranzuführen, sodass sie allmählich dazu in der Lage sind, ihre kommunikativen Absichten erfolgreich mitzuteilen.

Die an dieser Stelle nur überblicksartig dargestellten Charakteristika eines kompetenzorientierten Italienischunterrichts bilden den Kontext, in den die Arbeit mit literarischen Texten eingebettet werden soll. Die Frage, ob die im Vorfeld schon ausführlich besprochene Rezeptionsästhetik dazu geeignet ist, Literatur produktiv in den Italienischunterricht zu integrieren, soll im nächsten Abschnitt beantwortet werden: Anhand eines Abgleiches der didaktisch-pädagogischen Grundannahmen beider Konzepte werden die Potenziale der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik im Hinblick auf eine gewinnbringende Integration von Literatur im Sinne der Kompetenzorientierung aufgezeigt.

Dass eine Verbindung zwischen rezeptionsästhetischer Literaturdidaktik und Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht vorhanden ist, stellt bereits Ann Kimes-Link in ihrer Untersuchung zum Einsatz von Literatur im Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe fest. Sie vertritt die Auffassung, dass rezeptionsästhetische Arbeit mit Literatur insbesondere der Schülerorientierung gerecht werde, da die ihr

eigenen Methoden nicht nur kognitive, sondern auch emotionale und affektive Zugangsweisen zum Text erlauben würden. Der Austausch über persönliche Erfahrungen und individuelle Interpretationen stelle darüber hinaus einen authentischen Sprachanlass dar und trage zur Ausbildung rezeptiver, produktiver und interaktiver sprachlicher Fertigkeiten bei. Rezeptionsästhetik sei außerdem darauf ausgerichtet, Kompetenzen wie Imagination, Kreativität und Fremdverstehen zu fördern.[499]
Die Ausführungen von Kimes-Link zeigen, dass eine gewisse Vereinbarkeit zwischen den Prämissen der Rezeptionsästhetik und den Prinzipen des an Kompetenzerwerb ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts besteht, lassen jedoch wichtige Anknüpfungspunkte, die ebenso für eine Integration rezeptionsästhetischer Überlegungen in den Kontext des fremdsprachlichen Lehrens und Lernens fruchtbar gemacht werden können, außer Acht. Allen voran die Stellung des Lesers, der von der Rezeptionsästhetik vertretene Literaturbegriff, die Bedeutung des Emotionalen sowie die Definition des Leseprozesses stimmen mit den pädagogisch-didaktischen Grundlagen des kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts überein und können dazu beitragen, Literatur mit der Forderung nach Kompetenzorientierung zu vereinen.

Wie im Abschnitt 4.2.1 ausführlich erklärt wurde, weist die Rezeptionsästhetik dem Leser eine äußerst aktive Rolle zu: Durch das Einbringen eigener Gefühle und den Rückgriff auf bereits erworbenes Wissen sind die Rezipienten aktiv an der Bedeutungskonstruktion des literarischen Textes beteiligt. Die Dialogizität des Lektüreprozesses erlaubt ein Geben und Nehmen, bei dem der Leser die Sinnangebote des Textes wahrnimmt und diese unter Bezugnahme auf eigene Bedürfnisse und Interessen in eine individuelle Interpretation überführt. Hervorzuheben ist dabei, dass die aktive Teilnahme am Prozess der Bedeutungskonstruktion nicht ohne Folgen bleibt: Die Lektüre kann – muss dies allerdings nicht – die von den Lesern eingebrachten Persönlichkeitsanteile verändern und auf diese Weise eine Erweiterung des Erfahrungshorizontes bewirken.
Diese aktive Beteiligung am Leseprozess lässt sich mit den Prinzipien der Prozess- und Lernerorientierung vereinbaren. Entschließt sich eine Lehrperson dazu, im Unterricht an einem literarischen Text im Sinne der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik zu arbeiten, avancieren die Schüler zu aktiven Lesern, die ihren Lektüreprozess individuell

[499] Vgl. Kimes-Link, „Verstehen literarischer Texte durch kreative Aufgaben?“, S. 232-233 und Kimes-Link, *Aufgaben, Methoden und Verstehensprozesse im Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe*, S. 21.

gestalten: Zum einen knüpfen sie eigenständig an schon bekannte Lernstrategien und -techniken, also an Vorwissen, an, zum anderen bringen sie ihre eigene Persönlichkeit in den Leseprozess ein, wodurch eine Einbindung der individuellen affektiven und kognitiven Persönlichkeitsmerkmale, wie es die Schülerorientierung fordert, erfolgt. Die Lerner nehmen somit während der Lektüre des literarischen Textes eine aktive Rolle ein, die sie zum Mitdenken anregt und neue Denkprozesse auslöst. Die Auseinandersetzung mit der Textgrundlage macht folglich „aktives kognitives Engagement“[500] notwendig, wie es Esther Ziegler et al. in Anlehnung an ihre kognitionswissenschaftliche Auffassung von Kompetenz nennen, und bedingt die Konstruktion vernetzten Wissens, das durch die Verknüpfung von Regeln und Begriffen mit Beispielen langfristig verfügbare Kompetenzen ausbildet und somit über träges Faktenwissen hinausgeht.[501]

Die Auffassung von Lektüre als interaktivem Vorgang lässt wiederum eine Anbindung an die Prozessorientierung zu. Sie betrachtet Lernen ebenso als Interaktion und stellt den Wissenserwerb auf Grundlage vorhandener Kenntnisse in den Mittelpunkt. Auch die Rezeptionsästhetik geht von einer Interaktion zwischen lesendem Subjekt und Text sowie einer damit einhergehenden Veränderung bestehenden Vorwissens und bestehender Einstellungen aus. Im Rahmen dieser Definition vom Lektüreprozess bietet sich den Schülern die Möglichkeit, Lernstrategien und -techniken individuell entsprechend ihren Vorkenntnissen in der Auseinandersetzung mit dem Text zu erproben und einzuüben.

Selbst die von der Rezeptionsästhetik vertretene Auffassung von Literatur geht mit den Prinzipien eines kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts einher. Wie anhand der Aussagen von Bredella und Burwitz-Melzer deutlich wird, existieren literarische Texte nicht losgelöst von der Erfahrungswelt ihrer Leser. Sie erzeugen zwar ihre eigene literarische Welt, nehmen aber dabei immer Bezug auf die außerhalb des Textes existierende Wirklichkeit, ohne diese jedoch wie ein Spiegelbild abzubilden.[502] Diese literarischen Texten inhärente Verbindung zur Realität, die auch dafür verantwortlich ist, dass durch die Auseinandersetzung mit Literatur „die Schüler im Hier und Jetzt“[503] angesprochen werden, weist sie als ideales Arbeitsmaterial für einen

[500] Ziegler, Esther/Stern, Elsbeth/Neubauer, Aljoscha: „Kompetenzen aus der Perspektive der Kognitionswissenschaften und der Lehr-Lern-Forschung“, in: Paechter, Manuela et al. (Hg.): *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht*. Weinheim/Basel: Beltz 2012, S. 18.
[501] Vgl. ebd. S. 17-18.
[502] Vgl. Kapitel 4.2.1.
[503] Bredella, „Literaturdidaktik im Dialog mit Literaturunterricht und Literaturwissenschaft“, S. 33.

handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht aus. Die Forderung der Handlungsorientierung nach aktiven Lernern und „eine[r] in einem sozialen Kontext eingebettete[n] Aktivität, die das Potenzial für das Einbringen eigener Ideen und die Möglichkeit für ein kognitives und kreatives Verhalten bietet“,[504] kann Literatur aufgrund ihrer Bedeutung für den Einzelnen und die Gesellschaft in besonderem Maße erfüllen: Ulf Abraham und Matthis Kepser betrachten sie als komplexes Handlungsfeld, das sowohl auf individueller als auch kultureller und sozialer Ebene Bedeutung entwickeln kann. Individuell bedeutsam wird Literatur, wenn sie dazu genutzt wird, in fremde Welten einzutauchen, kognitive, soziale bzw. emotionale Spannungen abzubauen oder alternative Handlungsstrategien zu entwerfen, die zur Persönlichkeitsbildung beitragen. Die Literatur innewohnende kulturelle Bedeutung zeigt sich vornehmlich in ihrer identitätsstiftenden Funktion: Durch ihre vielfältigen Ausdrucksformen macht sie es nicht nur möglich, an Vergangenes anzuknüpfen, gegenwärtige Anliegen zu formulieren und Zukunftsvisionen zu entwickeln, sondern gibt auch Modelle vor, die in die herrschende soziale Praxis eingreifen und eine Auseinandersetzung mit Haltungen und Einstellungen einer Gemeinschaft gegenüber bestimmten Sachverhalten initiieren. Die soziale Dimension von Literatur manifestiert sich beispielsweise im Austausch der Rezipienten über die gelesenen literarischen Texte und bewirkt eine Rückkoppelung an das bereits skizzierte individuelle Handlungsfeld: Die unterschiedlichen Auffassungen und Positionen der Dialogpartner bedingen Aushandlungsprozesse, die bestehende Normen kritisch hinterfragen, Reflexionen anregen und den Aufbau neuer Werthaltungen nach sich ziehen.[505]

Der hier angedeutete Bezug zur realen Lebenswelt sowie die Bedeutung für Gemeinschaft und Individuum macht die Arbeit mit und an literarischen Texten zu einer relevanten, authentischen Tätigkeit, die es ermöglicht, an persönliche Erfahrungen und reale Kommunikationssituationen anzuknüpfen und dabei kognitive sowie emotionale Fähigkeiten zu aktivieren. Literarische Texte können im handlungsorientierten Unterricht „dem lernenden Subjekt die Möglichkeit [bieten], aktiv, selbstgesteuert, ausgehend von seinen Interessen, in reichhaltigen Kontexten und gegebenenfalls außerschulischen Lernorten und im Rückgriff auf unterschiedliche Lernwege […] tätig

[504] Leupold, *Miniglossar Fremdsprachenunterricht*, S. 34.

[505] Vgl. Abraham, Ulf/Kepser, Matthis: *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Dritte, neu bearbeitete und erweiterte Auflage Berlin: Erich Schmidt Verlag 2009, S. 13-19.

zu werden."[506] Insbesondere die in der sozialen Bedeutung von Literatur angelegte Möglichkeit einer Anschlusskommunikation[507] kann im Fremdsprachenunterricht gesellschaftlich relevante und authentische fremdsprachliche Situationen schaffen, die ein Erproben gelernter fremdsprachlicher Strukturen in realistischen zielsprachlichen Kontexten erlauben. Damit ist auch eine Vereinbarkeit mit den Grundannahmen der Aufgabenorientierung gegeben, die besonders den Einbezug außerschulischer Realität, Problemlösungsorientierung und aktive Fremdsprachenverwendung propagieren.

Eine weitere Schnittstelle zwischen Rezeptionsästhetik und Kompetenzorientierung manifestiert sich in der Bedeutung von Emotionen für den literarischen Leseprozess. Jürgen Donnerstag und Martina Wolff verstehen sie als „ein wesentliches Glied innerhalb der Kognitionen des Lesers, ohne die das Potential literarischer Texte nicht ausgeschöpft wird."[508] In der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik sind, wie an anderer Stelle schon aufgezeigt wurde, Emotion und Kognition gleichermaßen an der Rezeption beteiligt. Die dabei hervorgerufenen Gefühle sind authentisch und ermöglichen den Lesern, „durch die Lektüre von Texten etwas über eigene Emotionen und die der Anderen [zu] lernen, das wir [die Leser, A.U.] an uns selbst so differenziert und langsam nicht beobachten können."[509] Laut Eva Burwitz-Melzer liegt den durch Literatur evozierten Emotionen ein enormes Reflexionspotenzial zugrunde: Literarische Figuren durchlaufen zahlreiche emotionale Prozesse, die an ihre Interessen, Wünsche und Bedürfnisse gekoppelt sind, diese jedoch auch verändern und infolgedessen eine Modifikation der ursprünglichen Wertvorstellungen und Gefühle nach sich ziehen. Einerseits beobachten Leser diese Vorgänge von außen, andererseits nehmen sie durch Miterleben aktiv daran teil, wodurch neue Facetten emotionalen Erlebens erfahrbar werden und der persönliche emotionale Erfahrungshorizont eine Erweiterung erfährt. Der literarische Text und die in ihm dargestellten emotionalen Prozesse werden auf diese Weise lebensweltlich relevant, da dank deren Nachvollzug und Reflexion eine

[506] Faulstich-Christ, Katja: „Kompetenzorientierung als Baustein eines modernen Unterrichts", in: Faulstich-Christ, Katja/Lersch, Rainer/Moegling, Klaus (Hg.): *Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis. Sekundarstufe I und II*. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag 2010, S. 72.

[507] Zur Definition des Begriffs vgl. Sutter, Tilmann: „Anschlusskommunikation und die kommunikative Verarbeitung von Medienangeboten. Ein Aufriss im Rahmen einer konstruktivistischen Theorie der Mediensozialisation", in: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa 2002, S. 80-105.

[508] Donnerstag, Jürgen/Wolff, Martina: „Literarische Texte und Emotionen im Fremdsprachenunterricht", in: Hallet, Wolfgang/Nünning, Ansgar (Hg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag 2007, S. 161.

[509] Burwitz-Melzer, Eva: „Emotionen im fremdsprachlichen Literaturunterricht", in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 37 (2008), S. 36.

Anbindung an die Lebens- und Erfahrungswelt der Leserschaft erfolgt und so ein wichtiger Beitrag zur Persönlichkeitsbildung geleistet wird.[510]

Die Betonung von kognitiven und emotionalen Elementen im Lektüreprozess lässt sich direkt mit der Forderung nach einem ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht, der „konkrete[s] Erleben mit allen Sinnen, welches alle Facetten menschlichen Daseins ansprechen soll“,[511] verbinden. Gefühle helfen dem Menschen dabei, wahrgenommene Dinge und Sachverhalte zu ordnen und zu bewerten sowie die Informationsaufnahme und -verarbeitung auf kognitiver Ebene zu regulieren. Informationen, die emotional markiert sind, werden aufgrund der vermehrten Aufmerksamkeit, die sie auslösen, eher aufgenommen. Sie sorgen in der Folge dafür, dass sich die Synapsen stärker vermehren und emotionale Beteiligung am Lernprozess den Lernerfolg positiv beeinflusst.[512] Elisabeth Pölzleitner betont gleichfalls, dass Emotionen von grundlegender Bedeutung für den Lernprozess sind, da sie über die Aufnahme neuen Wissens entscheiden und so wesentlich an der Förderung kreativer sowie vernetzter Denkprozesse beteiligt sind. Vor allem jüngere Lerner ließen sich durch spannende und packende Inhalte, die emotional ansprechend sind, motivieren und zu einer intensiven Beschäftigung mit sprachlichen Inhalten anregen. Fremdsprachenunterricht sei aufgrund seiner Strukturen besonders dazu geeignet, ein positives und fruchtbares Lernumfeld für Schüler zu schaffen, da er sie auf verschiedene Weise, zum Beispiel durch die aktive Mitbestimmung bei der Themenwahl, in ihrer Persönlichkeit und Kreativität ansprechen könne.[513] Dass sich literarische Texte mit den Forderungen eines ganzheitlichen Fremdsprachenunterrichts vereinbaren lassen, macht Pölzleitner an ihrem Potenzial, emotionale Involviertheit auszulösen, fest: „Dabei [Leseprojekte zur Kinder- und Jugendliteratur, A.U.] wird Sprache ganzheitlich, in bedeutungsvollen Kontexten aufgenommen und so unter besten gehirnphysiologischen und lernpsychologischen Bedingungen in vorhandene Wissensstrukturen integriert.“[514] Das hier angedeutete aktive Arbeiten an emotional relevanten Inhalten unter Einbezug unterschiedlicher Sinne kann daher einen nicht unbedeutenden Beitrag zur Ausbildung fremdsprachlicher Kompetenzen leisten.

---

[510] Vgl. ebd. S. 36-37, 59-60.

[511] Haack, Adrian: „Ganzheitliches Lernen“, in: Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart/Weimar: Metzler 2010, S. 80.

[512] Vgl. Volkmann, Laurenz: „‚Affekt‘ und ‚Emotion‘“, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4 (2009), S. 60-61.

[513] Vgl. Pölzleitner, Elisabeth: „Kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht. Kompetenzorientierter Unterricht beginnt in den Köpfen der Lehrerinnen und Lehrer“, in: Paechter, Manuela et al. (Hg.): *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht*. Weinheim/Basel: Beltz 2012, S. 166-167.

[514] Ebd. S. 168.

Neben der emotionalen Beteiligung legt auch die Betonung der Individualität der einzelnen Leser eine Verbindung rezeptionsästhetischer Überlegungen zur Literaturdidaktik mit dem Konzept der Kompetenzorientierung nahe: Die Rezeptionsästhetik sieht es als eine ihrer Hauptaufgaben an, zu klären, „was literarische Texte für ihre jeweiligen Leser“[515] bedeuten. Diese Betonung des Rezipienten sowie seiner subjektiven Herangehensweise und Wahrnehmung erteilt der unter anderem auf den Theorien des *New Criticism* beruhenden Idee, literarischen Texten liege nur eine richtige Bedeutung zugrunde, eine Absage.[516] Die Distanzierung vom lange vorherrschenden Paradigma einer einzig richtigen Interpretation erlaubt es, die den Leser und seinen individuellen Textzugang ins Zentrum des literaturdidaktischen Interesses zu rücken und so zwei weitere Grundprinzipien des kompetenzorientierten Unterrichts zu erfüllen: nämlich Individualisierung und Differenzierung. Da die Rezeptionsästhetik den Lektüreprozess als individuellen Akt der Bedeutungskonstruktion auffasst, können die Leser entsprechend ihren intellektuellen und emotionalen Voraussetzungen an den Text anknüpfen und so den für sie optimalen Lernprozess gestalten. Eine auf diesen Grundlagen beruhende Arbeit am literarischen Text ist also immer individualisiert und – je nach methodischer Aufbereitung – differenziert. Literatur kann somit dazu beitragen, „dass die Lernenden an einem gemeinsamen Unterrichtsthema auf unterschiedlichen Niveaustufen und unter Berücksichtigung ihrer individuellen Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen in heterogenen Leistungsgruppen zusammenarbeiten“,[517] wodurch eine der wesentlichen Forderungen der Kompetenzorientierung erfüllt wird. Literaturarbeit kann darüber hinaus das von Margitta Kuty im Zusammenhang mit Individualisierung und Differenzierung geforderte gemeinsame Lernen, das den Lernprozess des Einzelnen durch Hilfestellungen und Rückmeldungen anderer Mitglieder der Lernergruppe bereichert,[518] ganz entscheidend unterstützen. Der Leseprozess ist zwar als Leser-Text-Interaktion zu begreifen, jedoch lässt er sich unter idealen Bedingungen im schulischen Kontext zu einem komplexen sozialen Beziehungsgeflecht erweitern, das mehrere

[515] Bredella, „Bildung als Interaktion zwischen literarischen Texten und Leser/innen“, S. 50.
[516] Hallet, „Literaturdidaktik“, S. 202-203.
[517] Faulstich-Christ, „Kompetenzorientierung als Baustein eines modernen Unterrichts“, S. 67. Weiterführende Informationen zu Individualisierung und Differenzierung im Fremdsprachenunterricht und zur Arbeit mit literarischen Texten finden sich bei Wolff, Martina: „Individualisierung und Differenzierung. Ihre Bedeutung für schwächere Lerner“, in: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 3 (2009), S. 4-8.
[518] Vgl. Kuty, Margitta: „Individualisierung im kompetenzorientierten Englischunterricht“, in: Hallet, Wolfgang/Krämer, Ulrich (Hg.): *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Klett Kallmeyer 2012, S. 46.

Leser, die Lehrkraft und den Text umfasst. Innerhalb des vorgestellten rezeptionsästhetischen Modells literarischer Textarbeit wird aus diesem Grund die individuelle Auseinandersetzung mit der Textgrundlage durch den Meinungsaustausch zwischen mehreren Lesern bzw. Lernern ergänzt.[519]

4.3 Methodik literarischer Textarbeit im kompetenzorientierten Italienischunterricht

Im letzten Kapitel wurde der Versuch unternommen, anhand aktueller Überlegungen der fremdsprachlichen Literaturdidaktik zu klären, welchen Beitrag Literatur zum Erwerb von Lern- und Bildungszielen leisten kann und welche literaturwissenschaftliche bzw. literaturdidaktische Grundlage sich dazu eignet, sie als relevanten Unterrichtsgegenstand im kompetenzorientierten Italienischunterricht zu verankern. Die rezeptionsästhetische Literaturdidaktik, die insbesondere durch die Arbeiten von Lothar Bredella und Eva Burwitz-Melzer geprägt wurde, fasst die Lektüre literarischer Texte als Interaktion zwischen Leser und Text auf, bei der sowohl die Innen- als auch die Außenperspektive eingenommen wird. In diesem Lektüreprozess, der neben kognitiven auch emotionale Anteile aufweist, manifestiert sich der Leser als Mitspieler, Zuschauer und Kritiker und trägt so aktiv zur Bedeutungskonstruktion bei. Der Literatur selbst wird dabei ein Wirklichkeits- und Erkenntnisanspruch zuteil, da die Leser durch sie Dinge erleben können, die nicht ihren in der Wirklichkeit gemachten Erfahrungen entsprechen. Diese Annahmen sind, wie gezeigt wurde, durchaus mit den Prinzipien eines kompetenzorientierten Italienischunterrichts vereinbar, da die rezeptionsästhetische Auffassung von Leser und Text der Forderung nach Handlungs-, Aufgaben-, Lerner- und Prozessorientierung sowie Ganzheitlichkeit in besonderem Maße gerecht wird.

Die Entscheidung, das dargestellte Paradigma zur Grundlage literarischer Textarbeit in der Schule zu machen, wirft weitere Fragen auf, die in erster Linie die methodische Gestaltung des Unterrichts betreffen: Zwar wurde bereits darauf hingewiesen, dass der rezeptionsästhetische Ansatz die Interaktion zwischen dem Leser und dem literarischen Text in den Mittelpunkt stellt und so die lesenden Schüler zu aktiv Handelnden macht, allerdings wurde noch nicht geklärt, welche Methodik eingesetzt wird, um die mit

[519] Bredella/Burwitz-Melzer, *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik*, S. 234.

dieser Prämisse einhergehenden Forderungen adäquat umzusetzen. Der nächste Abschnitt geht aus diesem Grund der Frage nach, welche methodische Herangehensweise im Umgang mit Literatur am ehesten die Möglichkeit bietet, die rezeptionsästhetischen Überlegungen zur Textarbeit einerseits sowie die Ausbildung der vom kompetenzorientierten Italienischunterricht geforderten Fähigkeiten und Fertigkeiten andererseits zu unterstützen. Zunächst werden die aktuellen von der fremdsprachlichen Literaturdidaktik propagierten methodischen Verfahren genauer dargestellt und daraufhin untersucht, welche Ziele sie verfolgen bzw. welchen Beitrag zur fremdsprachlichen Ausbildung der Schüler sie leisten. Im Anschluss wird in Anlehnung an die dritte Forschungsfrage[520] erörtert, inwiefern diese unter Berücksichtigung des deutschen und österreichischen schulischen Kontextes mit den pädagogisch-didaktischen Prinzipien sowie den Zielen eines kompetenzorientierten Italienischunterrichts vereinbar sind und für die Literaturarbeit in der Praxis fruchtbar gemacht werden können. Die daraus resultierenden Ergebnisse sollen in ein Modell literarischer Textarbeit münden, das darauf ausgerichtet ist, den Erwerb fremdsprachlicher Kompetenzen zu fördern und Persönlichkeitsbildung zu unterstützen und dergestalt den zahlreichen Anforderungen des aktuellen Fremdsprachunterrichts gerecht werden will.

4.3.1 Aktuelle methodische Verfahren im Fremdsprachenunterricht

Die Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht bestand lange Zeit aus einer kognitiv-analytischen Auseinandersetzung mit dem Text, die dem Lehrer als Experten eine zentrale Rolle zuwies und die Schüler zu mehr oder weniger passiven Konsumenten degradierte, deren Aufgabe vornehmlich darin bestand, die vorgefertigte Interpretation der Lehrkraft nachzuvollziehen. Meist folgte die Bearbeitung einem vorgegebenen Schema, das zunächst die Klärung inhaltlicher bzw. sprachlicher Probleme vorsah und im Anschluss daran das Verfassen einer schriftlichen Textinterpretation sowie einer persönlichen Stellungnahme verlangte. Diese Art des Umgangs mit literarischen Texten bestimmte, wie Lutz Küster anmerkt, lange Zeit die Praxis des fremdsprachlichen Literaturunterrichts in der Sekundarstufe II. Heute wird

[520] Vgl. Kapitel 2.3.

im Gegensatz dazu verstärkt mit Verfahren gearbeitet, die sowohl dem literarischen Text als auch dem Leser methodisch gerecht werden wollen.[521]

Daniela Caspari untersuchte für ihren Beitrag *Literarische Texte im Französischunterricht: Rückblick und Ausblick* zahlreiche Publikationen zur Literaturdidaktik aus dem Zeitraum von 1987 bis 2007 und erkannte dabei, dass sich bereits in den achtziger Jahren zwei unterschiedliche Ansätze literarischer Textarbeit gegenüberstanden: nämlich der textanalytische und der kreative. Wie aus den Beiträgen hervorgeht, wurden vor allem Ende der achtziger und zu Beginn der neunziger Jahre vermehrt literaturdidaktische Positionen vertreten, die eine Kombination klassischer textanalytischer sowie kreativer Umgangsweisen propagierten und so die Stellung des Schülers als Leser stärkten.[522]

Ein Blick auf aktuelle fremdsprachendidaktische Publikationen bestätigt, dass dies auch heute noch der Fall ist: Ein Großteil der Beiträge zur Praxis des Fremdsprachenunterrichts der letzten Jahre befürwortet den Einsatz handlungs- und produktionsorientierter bzw. kreativer Verfahren[523] im Umgang mit Literatur und berücksichtigt diese – oft neben analytischen, aber nicht immer – bei der Erstellung konkreter Unterrichtssequenzen. Dabei werden sowohl unterschiedliche Zielgruppen ins Auge gefasst, als auch unterschiedliche Zielsetzungen verfolgt. Das Spektrum der meist unterrichtspraktischen Auseinandersetzungen reicht infolgedessen von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II und von der Ausbildung sprachlicher Fertigkeiten bis zur Förderung nicht bzw. nur schwer operationalisierbarer Kompetenzen, die in den aktuellen bildungspolitischen Vorgaben (noch) nicht in Form von Deskriptoren festgelegt wurden.

Betont wird besonders oft das Potenzial kreativer Verfahren für die Förderung einer allgemeinen Lesekompetenz: Da sie dem Leser erlauben, an eigene Erfahrungen anzuknüpfen, persönliche Erlebnisse in den Leseprozess einzubinden und die gewonnenen Eindrücke auch zu kommunizieren bzw. mit anderen zu diskutieren, wecken sie eher die Bereitschaft, sich mit einem bestimmten Thema auseinanderzusetzen. Diese den außerschulischen Lesegewohnheiten vieler Schüler

[521] Vgl. Küster, Lutz: *Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht. Interkulturelle und ästhetisch-literarische Aspekte von Bildung an Beispielen romanistischer Fachdidaktik*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang 2003, S. 93-101.

[522] Vgl. Caspari, „Literarische Texte im Französischunterricht: Rückblick und Ausblick“, S. 118-119.

[523] Die Bezeichnungen ‚handlungs- und produktionsorientiert‘ und ‚kreativ‘ werden in den meisten Publikationen synonym verwendet und bezeichnen dieselben schüleraktivierenden Verfahren des Literaturunterrichts. In der vorliegenden Arbeit ist vorwiegend von ‚Handlungs- und Produktionsorientierung‘ die Rede, da der Begriff an ein bestimmtes Unterrichtskonzept gebunden ist und dieses als Grundlage für die nachfolgenden Kapitel fungiert.

entsprechende Art, Literatur zu begegnen, eignet sich besonders dazu, Lesemotivation zu fördern sowie eine stabile Lesehaltung auszubilden.[524] Beide Eigenschaften sind wiederum Grundvoraussetzung für die Ausbildung einer ästhetisch-literarischen Kompetenz, die vor allem zu Beginn auf den Einsatz von Handlungs- und Produktionsorientierung angewiesen ist:

> Analytische Verfahren des herkömmlichen Literaturunterrichts können den Auf- und Ausbau ästhetisch-literarischer Kompetenzen unterstützen, sind aber in einem komplexen Wechselspiel mit sinnlicher Erfahrung zu sehen […]. Sie kommen am besten erst am Schluss ins Spiel, d. h., der Weg führt von mitfühlender Empathie zur kognitiven Auseinandersetzung.[525]

Eine ähnliche Rolle spielt der Ansatz im Zusammenhang mit dem Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht: Hier kann die gezielte handlungs- und produktionsorientierte Arbeit an den Texten nicht nur die Lust am Umgang mit Literatur wecken, sondern auch in den Dienst einer ästhetischen Erziehung gestellt werden, was überdies verhindert, das kreative Verfahren zu spielerischem Selbstzweck werden.[526]

Die produktive Herangehensweise wird außerdem dazu eingesetzt, um Leseverstehen und Texterschließungskompetenz sowie verschiedene Teilkompetenzen einer spezifisch literarischen Lesekompetenz zu fördern, die weit über das in Standards und Kompetenzbeschreibungen verankerte informationsentnehmende Lesen hinausgeht. Schüler erwerben beispielsweise die Fähigkeit, Figuren zu charakterisieren, über das eigene Textverständnis zu kommunizieren sowie über den gelesenen Text zu reflektieren und ihn zu bewerten.[527]

Ihre Vereinbarkeit mit der Kompetenzorientierung bietet darüber hinaus die Möglichkeit, literarische Texte erneut in der Sekundarstufe I zu verankern. Sie kann auf der einen Seite zur Ausbildung verschiedenster bereits durch Bildungsstandards festgelegter kommunikativer und methodischer Lernziele beitragen und auf der anderen Seite eine Grundlage für den Erwerb literarischer Kompetenzen schaffen.[528]

---

[524] Vgl. Henseler, Roswitha/Surkamp, Carola: „Leselust statt Lesefrust. Lesemotivation in der Fremdsprache Englisch fördern“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 89 (2007), S. 4.

[525] De Florio-Hansen, Inez: „Ästhetisches und literarisches Lernen im Französischunterricht – ein Beitrag zur Leseförderung“, in: *Französisch heute* 43 (2012), H. 2, S. 62.

[526] Vgl. O’Sullivan, Emer/Rösler, Dietmar: „Mit Kinder- und Jugendliteratur arbeiten. Warum und wie?“, in: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 6 (2008), S. 3-7.

[527] Vgl. dazu Gabriel, „Literatur im Kompetenzraster?“, S. 7-10 und Rüger-Groth, Gabriele: „Les jeunes débutants à la découverte de la littérature. Vom Umgang mit literarischen Geschichten im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I“, in: *Französisch heute* 42 (2011), H. 1, S. 5-15.

[528] Vgl. Bergfelder, „Literarische Texte in der Sekundarstufe I“, S. 13-17.

Bei genauer Betrachtung literaturdidaktischer Diskurse im wissenschaftlichen Bereich zeigt sich, dass die Forderung nach einer Synthese textanalytischer sowie handlungs- und produktionsorientierter Ansätze heute aktueller denn je ist und innerhalb der Fremdsprachendidaktik weitestgehend Konsens findet. Eine Kombination macht es möglich, sowohl dem Text und seiner formalen Gestaltung als auch dem Leser und seiner emotionalen Beteiligung am Leseprozess Rechnung zu tragen. Laut Carola Surkamp kann eine sinnvolle Mischung unter Berücksichtigung der jeweiligen Ziele der Textarbeit insbesondere die Ausbildung literarischer Kompetenz fördern:

> Kreative Verfahren sind lernerorientiert und rücken die Interaktion zwischen Leser bzw. Leserin und Text in den Mittelpunkt, während verschiedene Formen der Textanalyse das Bedeutungspotenzial formaler Gestaltungsmittel erschließen helfen. […] Verschiedene methodische Zugänge sollten nicht um ihrer selbst willen verwendet, sondern mit dem Ziel der Entwicklung literarischer Kompetenz sinnvoll miteinander kombiniert werden.[529]

Gemeinsam mit Ansgar Nünning vertritt sie die Ansicht, dass die Forderung nach Schülerorientierung, Miteinbezug von Emotionalität und Individualität ein Überdenken der traditionellen Textanalyse nötig macht: Die dominante Stellung des Lehrers sowie die Ausrichtung auf eine ausschließlich kognitive Auseinandersetzung mit dem Text ließen wesentliche Aspekte literarischer Lektüre und literarischen Verstehens außer Acht. Da handlungs- und produktionsorientierte Verfahren den Lesern eine aktive Rolle zuweisen, die es ihnen erlaubt, eigene Ideen zum Text zu formulieren und auszudrücken, plädieren Nünning und Surkamp für deren Einbezug. Dies bedeutet, dass kreative und analytische Verfahren nicht als zu wählende Alternativen, die willkürlich eingesetzt werden können, sondern als Methoden zu betrachten sind, die in Hinblick auf die gewählten Lernziele der jeweiligen Unterrichtseinheit miteinander kombiniert werden.[530] Handlungs- und Produktionsorientierung ist also alles andere als Spielerei im Literaturunterricht, denn sie lässt sich ebenso wie analytische Verfahren zur Interpretation einsetzen und kann „sehr wohl einen eigenen Beitrag im sinnstiftenden Akt des Textverstehens leisten und auch ein Mittel zur Erkenntnis fördernden Textanalyse sein.“[531] Damit sie nicht ins Leere läuft, sollen die entstandenen Produkte auf den Ausgangstext rückbezogen werden, um dieserart ihre Plausibilität zu prüfen. Die Verbindung mit analytischen Verfahren soll des Weiteren aufdecken, mit Hilfe

[529] Surkamp, „Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht“, S. 87.
[530] Vgl. Nünning, Ansgar/Surkamp, Carola: „Text-Literatur-Kultur. Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht“, in: Bach, Gerhard/Timm, Johannes-Peter (Hg.): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Vierte, vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen/Basel: Francke 2009, S. 151-157.
[531] Nünning, Ansgar/Surkamp, Carola: *Englische Literatur unterrichten 1. Grundlagen und Methoden*. Seelze: Klett Kallmeyer ^{3}2010, S. 67.

welcher Mittel der Text den Leser steuert, und objektive Antworten auf gestellte Fragen liefern. Die von Nünning und Surkamp vertretene Ansicht führt auch zu einer Neudefinition des Textverstehens: Verstehen bedeutet, die literarischen Ausgangstexte zu verarbeiten und zu modifizieren. Die Veränderung von Texten und die damit einhergehende Produktion alternativer Textvarianten zeigen den Schülern die den literarischen Text charakterisierenden Merkmale auf und helfen, diese zu begreifen.[532]

Lothar Bredella und Eva Burwitz-Melzer sprechen sich im Rahmen ihrer rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik ebenso für den Einsatz kreativer Verfahren aus, machen aber ferner darauf aufmerksam, dass sie alleine den Zielen des fremdsprachlichen Literaturunterrichts nicht gerecht werden können:

> Allerdings sollten die kognitiven Lernziele bei der Textarbeit nicht zu kurz kommen, denn sie sorgen für eine Rezeption, die den Text in einen zeitlichen, sozialen und geographischen Rahmen stellt und sichern so ebenfalls einen wichtigen Teil des Lernerfolgs. Die Erfahrung lehrt, dass Aufgabenstellungen, die die Schülerinnen und Schüler nur auf der affektiven Ebene ansprechen, sie aber auf der kognitiven Ebene nicht genug fordern, wohl für Identifikationsmöglichkeiten mit den Protagonisten sorgen, die Aussagekraft des Textes aber unterlaufen können.[533]

In diesem Sinne können beispielsweise Unterrichtsgespräche über Literatur einen unverzichtbaren Beitrag zum Kompetenzerwerb leisten, da sie „nicht nur Mittel zur Sinnkonstituierung des literarischen Texts, sondern gleichzeitig auch immer Mittel für das Fremdsprachenlernen [sind]“.[534] Im Gespräch über den Text lernen die Schüler laut Bredella Gedanken, Gefühle und Vorstellungen zu artikulieren und zu kommunizieren, und erwerben so eine Fähigkeit, die „für den Bildungsprozess in einer demokratischen Gesellschaft unerlässlich [ist]. Wir müssen lernen, uns mit anderen über unterschiedliche Wertvorstellungen und Sichtweisen zu verständigen, und das setzt die Fähigkeit zur Interpretation voraus.“[535]

Die verstärkte kreative Auseinandersetzung mit Literatur im Fremdsprachenunterricht betrachtet Daniel Reimann durchaus kritisch. Der wissenschaftspropädeutische Anspruch des Gymnasiums mache es notwendig, analytische Herangehensweisen an literarische Texte erneut miteinzubeziehen. Schüler sollten im Fremdsprachenunterricht Grundbegrifflichkeiten der Erzählanalyse kennen und anwenden lernen, wodurch sich allen voran der wissenschaftliche Anspruch des Unterrichts heben ließe.[536]

---

[532] Vgl. ebd. S. 65-69.
[533] Bredella/Burwitz-Melzer, *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik*, S. 227.
[534] Ebd. S. 237.
[535] Bredella, „Bildung als Interaktion zwischen literarischen Texten und Leser/innen“, S. 66.
[536] Vgl. Reimann, Daniel: „Klassiker der hispanophonen Literaturen im Unterricht: Original und ediciones adaptadas“, in: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 6 (2012), H. 1, S. 115-116.

Wie ersichtlich ist, wird trotz der einen oder anderen kritischen Stimme innerhalb literaturdidaktischer Diskussionen mehrheitlich eine Kombination beider zur Diskussion stehenden Ansätze gefordert. Ein Literaturunterricht, der ausschließlich kognitiv-analytisch vorgeht und in erster Linie das Ziel verfolgt, die Schüler an die Analyse literarischer Texte und die korrekte Verwendung literaturwissenschaftlicher Termini heranzuführen, entspricht demnach nicht mehr den Anforderungen eines modernen Fremdsprachenunterrichts.

Ob dieses Umdenken auch in der Praxis stattgefunden hat, kann nicht mit Sicherheit gesagt werden. Großangelegte empirische Studien zur methodischen Gestaltung des fremdsprachlichen Literaturunterrichts fehlen, weshalb sich keine genauen Aussagen zur Häufigkeit des Einsatzes analytischer und kreativer Verfahren treffen lassen.[537]

Eine besonders bereichernde Arbeit zur Literaturdidaktik, die vielfältige Einblicke in den gegenwärtigen Fremdsprachenunterricht gewährt und auf die in Kontext dieser Arbeit bereits einige Male verwiesen wurde, stammt von Ann Kimes-Link.[538] Im Mittelpunkt ihrer Arbeit steht die Frage, welche Aufgabenstellungen und Methoden Lehrer bei der Arbeit mit literarischen Ganzschriften einsetzen. Sie konzentriert sich in ihrer Untersuchung auf den Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe und präsentiert vier Fallstudien zum Literaturunterricht, die mit vier unterschiedlichen Lernergruppen und Lehrkräften teilweise an ein und derselben Schule durchgeführt wurden. Da sie auf diese Weise nur einen bestimmten Teil des recht breit gefächerten schulischen Fremdsprachenunterrichts erfasst, sind die von ihr getroffenen Aussagen keineswegs repräsentativ für die Gesamtlage des fremdsprachlichen Literaturunterrichts. Dennoch können sie einen Eindruck davon vermitteln, wie methodisch bei der Arbeit mit literarischen Texten vorgegangen wird. Da didaktische Überlegungen der Fachdidaktik Englisch nicht selten Vorbild für andere Fremdsprachendidaktiken sind, kann davon ausgegangen werden, dass sich zentrale Aussagen zur Verwendung textanalytischer und handlungs- und produktionsorientierter Verfahren auf den Italienischunterricht übertragen lassen.

---

[537] Eine der richtungsweisenden Arbeiten zum Einsatz kreativer Verfahren im Fremdsprachenunterricht stammt von Daniela Caspari. Zwischen November 1992 und Februar 1993 befragte sie 78 Französisch-Lehrer der Sekundarstufe II an vierundzwanzig ausgewählten Berliner Schulen zum Einsatz kreativer Verfahren im Französischunterricht. Die Ergebnisse ihrer Untersuchung weisen auf wesentliche Aspekte des Einsatzes von Literatur im Französischunterricht hin, spiegeln aber nicht (mehr) die aktuelle Lage wider. Vgl. Caspari, Daniela: *Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht: theoretische Studien und unterrichtspraktische Erfahrungen*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang 1994, S. 31-50.

[538] Vgl. Kimes-Link, *Aufgaben, Methoden und Verstehensprozesse im Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe*.

Laut Kimes-Link verfolgen kreative und analytische Verfahren unterschiedliche Ziele: Während die Textanalyse auf die Beschreibung der sprachlichen und strukturellen Eigenschaften des Textes abzielt, geht die Textinterpretation darüber hinaus und versucht den Inhalt mit Hilfe der durch die Textanalyse gewonnenen Erkenntnisse zu deuten bzw. auszulegen. Im Sinne einer Wissenschaftspropädeutik haben „Aufgaben zur Textanalyse […] ihren festen Platz im Literaturunterricht der gymnasialen Oberstufe und sind regelmäßig Gegenstand schriftlicher Leistungsprüfungen.“[539] Schüler lernen also, einen Text anhand bestimmter Kriterien und Kategorien inhaltlich und formal zu untersuchen, und erwerben so Textverstehenskompetenz, die sie dazu befähigt, Texte selbstständig zu analysieren und zu interpretieren. Die Ausbildung dieser Fähigkeit wird als Hauptziel des Literaturunterrichts betrachtet. Im Vergleich zur Textanalyse sind Interpretationen nur schwer zu überprüfen: Sie verlangen den Einbezug von Vorwissen und Erfahrungen und können lediglich hinsichtlich ihrer Plausibilität beurteilt werden. Ein Austausch der von den Schülern gemachten Erfahrungen und gewonnenen Eindrücke in der Gruppe macht außerdem deutlich, dass Bedeutung immer in der Kommunikation mit anderen generiert wird und perspektivenabhängig ist.[540]

Wie Kimes-Links Studie bestätigt, werden heute textanalytische und klassische interpretative Verfahren vermehrt durch handlungs- und produktionsorientierte ergänzt, um der Vernachlässigung eines affektiven und emotionalen Umgangs mit Literatur entgegenzuwirken. Auf diese Weise können die persönlichen Erfahrungen der Lerner sowie individuelle Deutungsansätze miteinbezogen und die Interaktion mit dem Text intensiviert werden. Sie liefern zahlreiche Anlässe zum Sprechen und Schreiben und ermöglichen den Schülern, in lebensrelevanten Kontexten zu kommunizieren, die auf authentische Kommunikationssituationen in der Fremdsprache vorbereiten. Dementsprechend sind derartige Verfahren dazu geeignet, kommunikative, interkulturelle, literarische Kompetenz sowie Methodenkompetenz auszubilden, Wissen über Textsorten zu vermitteln, den Erwerb von Schreib- und Lesestrategien zu unterstützen und zur Persönlichkeitsbildung beizutragen.[541]

Kimes-Links Analyse der Fallstudien zeigt, dass die zur Verfügung stehenden analytischen sowie handlungs- und produktionsorientierten Verfahrensweisen unter Berücksichtigung der Ansprüche des Textes, der bereits erworbenen Kompetenzen der Schüler und der gesetzten Lernziele ausgewählt werden. Von einer einzig richtigen

[539] Ebd. S. 23.
[540] Vgl. ebd. S. 23-28.
[541] Vgl. ebd. S. 29-32.

Methode, die für alle Texte und Lernergruppen geeignet ist, kann somit nicht gesprochen werden. Textanalytisch wird insbesondere dann vorgegangen, wenn Figurenkonstellation, Stilmittel, rhetorische Figuren, räumliche Darstellung sowie Gattungs- und Strukturmerkmale erarbeitet werden sollen. Meist werden Kurzgeschichten in Anlehnung an die Methode des *close reading* textanalytisch untersucht. Besonders effektiv ist dieses Vorgehen, wenn die Analyse spezifischer Textmerkmale darauf ausgerichtet ist, das Textverständnis zu vertiefen. Besteht das vorrangige Ziel der Analyse jedoch darin, erlernte erzähltheoretische Begriffe anzuwenden, ohne dabei auf ihre Funktion und Wirkung im jeweiligen Text einzugehen, läuft das Verfahren ins Leere.[542]

Handlungs- und produktionsorientiertes bzw. kreatives Arbeiten mit Literatur soll in erster Linie dazu beitragen, den Schülern eine emotionale Anbindung an den Text zu ermöglichen, die Ausbildung von Fremdverstehen und Empathiefähigkeit voranzutreiben, soziale, kognitive und affektive Kompetenzen integrativ zu fördern sowie Literatur für die persönliche Lebenswelt bedeutsam zu machen. Der Literaturunterricht wird durch den regelmäßigen und gezielten Gebrauch derartiger Verfahren lernerorientierter, was vornehmlich darauf zurückzuführen ist, dass die Schüler vielfach die Möglichkeit erhalten, ihre eigene Persönlichkeit aktiv ins Unterrichtsgeschehen miteinzubeziehen.[543]

Kreative und analytische Ansätze verfolgen also unterschiedliche Ziele: Während die Textanalyse vor allem eine Auseinandersetzung mit formalen Besonderheiten unter Bezugnahme auf die inhaltliche Gestaltung des literarischen Textes vorsieht, will Handlungs- und Produktionsorientierung die Leser-Text-Interaktion durch emotionale Beteiligung intensivieren. Eine einzig angemessene Methode, die sich für alle Texte und Lernergruppen gleichermaßen eignet, ist somit nicht vorhanden. Aus diesem Grund stellt Kimes-Link fest:

> Insgesamt bleibt im Sinne einer rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik festzuhalten, dass weder eine einseitige Textanalyse, noch eine Monopolstellung kreativer Verfahren der Textbegegnung geeignet sind, dem interaktiven Verhältnis von Leser und Text gerecht zu werden und ein vertieftes Textverständnis zu begünstigen […].[544]

[542] Vgl. ebd. S. 352-362.
[543] Vgl. ebd. S. 362-365.
[544] Ebd. S. 365.

4.3.2 Methodische Grundlage eines Phasenmodells

Wie festgestellt werden konnte, hat sich neben der Rezeptionsästhetik als literaturwissenschaftliche Grundlage die Verknüpfung zweier methodischer Ansätze für die Bearbeitung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht etabliert: Aktuellen literaturdidaktischen Diskussionen zufolge kann nur eine Kombination handlungs- und produktionsorientierter sowie textanalytischer Verfahren dem Potenzial von Literatur und den Bedürfnissen des Lesers gerecht werden. Noch nicht beantwortet wurde die Frage, ob diese methodische Mischform auch den unterschiedlichen Anforderungen eines kompetenzorientierten Italienischunterrichts auf den Niveaustufen bis B1 Rechnung tragen kann.

Da im nächsten Abschnitt die sowohl von der Deutschdidaktik als auch von der Fremdsprachendidaktik propagierte Kombination beider Ansätze im Kontext gegenwärtiger Vorgaben für den Italienischunterricht bewerten werden soll, erfolgt zunächst ein Rückgriff auf die Ergebnisse der Analyse der geltenden Lehrpläne, Bildungsstandards und *Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung*.[545] Als staatliche bildungspolitische Vorgaben legen sie fest, welche Ziele der Italienischunterricht zu verfolgen hat und welche Kompetenzen Schüler bis zum Ende ihres schulischen Bildungsweges erwerben müssen, weshalb sie eine ideale Vergleichsgrundlage für methodische Entscheidungen darstellen.

In den österreichischen Lehrplänen fehlen genaue Angaben zur methodischen Gestaltung literarischer Textarbeit und zu den Kompetenzen, die durch die Arbeit mit Literatur ausgebildet werden sollen: Im Unterrichtsfach Italienisch gilt die Ausbildung kommunikativer Kompetenz sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der Sekundarstufe II als oberstes Ziel. Literatur wird in den Lehrplänen der AHS als Themenbereich ausgewiesen, mit dem Schüler vertraut gemacht werden sollen.[546]

In den Bildungsstandards, die es im Moment nur für die Fremdsprache Englisch gibt, wird auf dem Niveau B1 das Verstehen einfacher literarischer Texte verlangt, wobei der Begriff ‚Verstehen' nicht näher erläutert wird. In den Kompetenzbeschreibungen für die Fremdsprache Italienisch, welche die Fremdsprachenkenntnisse am Ende des zweiten Lernjahres erfassen und somit auf das Niveau A2 ausgerichtet sind, kommen literarische

[545] Vgl. dazu auch Kapitel 2.
[546] Vgl. dazu auch Kapitel 2.1.2.1.

Texte nicht zur Sprache, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass eine Auseinandersetzung mit Literatur nicht explizit vorgesehen ist.[547]

Die schriftliche neue standardisierte Reife- und Diplomprüfung, die auf das Niveau B1 (4-jährig) bzw. auf das Niveau B1/Lesen B2 (6-jährig) ausgerichtet ist, besteht aus vier Teilbereichen: Überprüft werden dabei Leseverstehen, Hörverstehen, Sprachverwendung im Kontext und Schreibkompetenz. In den Beispielaufgaben, die für Lehrkräfte als Download auf der Seite des BIFIE zur Verfügung stehen, kommen keine literarischen Texte vor.[548]

Wie die Lehrplananalyse zeigt, ist die Lage in Deutschland um einiges komplexer, da die Vorgaben von Bundesland zu Bundesland divergieren. Dennoch lassen sich einige allgemeine Aussagen treffen, die länderübergreifend für den Italienischunterricht gelten. Bezeichnend für das deutsche Schulsystem ist die starke Ausrichtung des Gymnasiums, insbesondere der gymnasialen Oberstufe, auf eine wissenschaftspropädeutische Ausbildung. Grund- und Leistungskurse haben die Aufgabe, die Schüler auf ein universitäres Studium vorzubereiten, weshalb sich der Fremdsprachenunterricht nicht selten an philologischen Traditionen orientiert. Im Italienischunterricht, den die Schüler meist mit dem Niveau B2/C1 abschließen, spielt aus diesem Grund die Arbeit mit literarischen Texten in vielen Ländern eine äußerst wichtige Rolle. So geben die Lehrpläne der Länder Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Berlin, Sachsen-Anhalt und Rheinland-Pfalz an, dass Schüler im Sinne einer vorwissenschaftlichen Ausbildung grundlegende Verfahrensweisen der Textanalyse und -interpretation kennenlernen sollen, mit deren Hilfe sie lernen, formale, stilistische, rhetorische usw. Besonderheiten des Textes zu erfassen und zu kommentieren. Diese analytische Herangehensweise soll durch Techniken des kreativen Umgangs mit Literatur ergänzt werden. Schüler lernen also darüber hinaus, Texte fortzusetzen, in Bezug auf Erzählperspektive zu verändern oder neue Texte in Anlehnung an die literarische Vorlage zu verfassen.[549] Die Vorgaben der genannten Lehrpläne knüpfen somit an die EPA für Italienisch bzw. an die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife an und entsprechen der aktuell in der Fremdsprachendidaktik verbreiteten Forderung nach einer Kombination analytischer und kreativer Verfahren.

Anhand der Lehrplananalyse konnte aufgezeigt werden, dass mit Literaturarbeit je nach Jahrgangsstufe recht unterschiedliche Ziele verfolgt werden: Ist auf den Niveaus A1 bis

[547] Vgl. Kapitel 2.2.1.2.
[548] Vgl. Kapitel 2.2.1.3.
[549] Vgl. Kapitel 2.1.2.2.

B1 der Einsatz literarischer Texte vorgesehen, haben sie meist die Funktion kommunikative Kompetenzen, wie etwa das Leseverstehen, zu fördern. In der gymnasialen Oberstufe hingegen werden sie in den Dienst einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung gestellt, die eine eingehende textanalytische und kreative Auseinandersetzung mit Literatur verlangt. Auf diese Weise ergeben sich eklatante Unterschiede im Umgang mit Literatur: In der Spracherwerbsphase lernen Schüler literarischen Texten gezielt Informationen zu entnehmen, in den höheren Jahrgängen werden anhand von Literatur erste literaturwissenschaftliche Arbeitstechniken erprobt.[550]

Die vorliegende Arbeit will mit Hilfe eines Modells literarischer Textarbeit zur Veränderung der gängigen Praxis beitragen und eine Annäherung der beiden skizzierten Formen literarischer Textarbeit bedingen. Literarische Texte sollen erneut als relevanter Unterrichtsgegenstand auf den Niveaustufen bis B1 etabliert und produktiv in den kompetenzorientierten Unterricht integriert werden. Grundannahme ist dabei, dass eine derartige ‚Neu-Verankerung' die Charakteristika der genannten Niveaustufen sowie die daraus resultierende Unterrichtsgestaltung berücksichtigen muss. Bis B1 steht vornehmlich die Ausbildung grundlegender kommunikativer Kompetenzen im Zentrum des Italienischunterrichts, weshalb es notwendig ist, einen Literaturunterricht zu konzipieren, der den Prinzipien der Kompetenzorientierung, dem literarischen Text sowie dem Leser und seinen Ansprüchen gerecht wird.

Wie die Ausführungen in diesem Abschnitt zeigen, stehen einander im fremdsprachlichen Literaturunterricht zwei Bearbeitungsweisen gegenüber: die textanalytische und die handlungs- und produktionsorientierte. In der fachdidaktischen Forschung und in den bildungspolitischen Vorgaben zum Italienischunterricht wird eine Kombination beider Verfahrensweisen gefordert, weil nur so eine Vielzahl jener Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgebildet werden kann, die Schüler zu kompetenten Sprechern in der Fremdsprache machen. Die Ziele, welche die beiden Verfahrensweisen verfolgen, sind aber dennoch unterschiedlich: Textanalyse hat vornehmlich die Aufgabe, Schüler mit Gattungswissen, Raum- und Zeitgestaltung, Erzählperspektiven sowie Merkmalen der sprachlichen Gestaltung literarischer Texte vertraut zu machen, um damit zur Ausbildung spezifisch literarischer Kompetenzen[551] beizutragen. Während

[550] Vgl. Kapitel 2.3.

[551] Der Begriff ‚literarische Kompetenz' ist, wie in Kapitel 4.1.2 bereits dargestellt wurde, nicht einheitlich definiert. Laut Andrea Rössler umfasst literarische Kompetenz unterschiedliche Teilkompetenzen, wie rezeptive kognitiv-analytische Kompetenzen, produktive kognitiv-analytische Kompetenzen, imaginative Kompetenzen, affektive und attudinale Kompetenzen. Die in diesem Kapitel

das österreichische Schulsystem laut Lehrplan keine literarische Textanalyse im Fremdsprachenunterricht vorsieht, wird dieser Form der Textbegegnung in Deutschland vor allem in der wissenschaftspropädeutisch ausgerichteten Oberstufe ein wichtiger Stellenwert eingeräumt. Trotz dieser Bedeutung für die Vorbereitung auf ein universitäres Studium muss man sich vor Augen halten, dass textanalytische im Gegensatz zu handlungs- und produktionsorientierten Verfahren weniger breit angelegt sind und durch die Vermittlung des genannten Faktenwissens nur einzelne spezifische Kompetenzen ausbilden. Laut Kathrin Sommerfeldt tragen diese wesentlich dazu bei, literarische Lektüre als ästhetischen Genuss zu erfahren:

> Literarische Kompetenz realisiert sich dann in der Einstellung, eine ohne dieses Wissen [über Raum- und Zeitgestaltung, Erzählperspektiven usw., A.U.] vielleicht als schwierig oder störend empfundene Erzählstruktur mit Sprüngen in verschiedene Zeitebenen als spannungs- und genusssteigernden Kunstgriff wahrzunehmen und diese ästhetische Erfahrung in ganz unterschiedliche (Lektüre-)Situationen zu übertragen.[552]

Wie Surkamp und Nünning feststellen, kann Handlungs- und Produktionsorientierung ebenso vermitteln, dass „Literatur etwas Konstruiertes ist, mit dem bestimmte Absichten verfolgt werden“[553] und so Wissen über literarische Gestaltungsmittel aufbauen. Der große Unterschied zur Textanalyse besteht darin, dass diese schülerzentrierten Verfahren über die Förderung einzelner spezifisch literarischer Kompetenzen hinausgehen: Sie können bei entsprechender Aufgabenstellung Lese- und Hörverstehen sowie verschiedene Teilkompetenzen fremdsprachlichen Sprechens und Schreibens trainieren. Aufgrund der stark schülerzentrierten Ausrichtung der genannten Verfahren, die nicht nur die intensive Interaktion mit dem Text, sondern auch den Austausch mit anderen über den Text und die gemachten Erfahrungen vorsehen, können sie des Weiteren die Ausbildung interkultureller, sozialer und methodischer Kompetenzen fördern.

Da Handlungs- und Produktionsorientierung den Leser in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens rückt und seine emotionale Beteiligung am Leseprozess stärken will, lässt sie sich mit den Prinzipien eines kompetenzorientierten Unterrichts, wie

---

skizzierte Form textanalytischer Arbeit mit literarischen Texten trägt, folgt man Rösslers Definition, vor allem zur Ausbildung rezeptiver und produktiver kognitiv-analytischer Kompetenzen bei (Wahrnehmen und Verstehen sprachlicher Gestaltungsmittel, Verstehen narrativer sowie dramaturgischer Handlungselemente, Verstehen und Erkennen von Genre- und Gattungsmustern, Verfassen schriftlicher Textanalysen und -interpretationen usw.) Vgl. Rössler, „Literarische Kompetenz“, S. 131-136.

[552] Sommerfeldt, Kathrin: „Literatur behandeln“, in: Sommerfeldt, Kathrin (Hg.): *Spanisch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen [3]2012, S. 171-172.

[553] Nünning /Surkamp, „Text-Literatur-Kultur. Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht“, S. 155.

Handlungs- und Aufgabenorientierung, Lernerorientierung und Ganzheitlichkeit, vereinbaren.

Im Folgenden wird eine bestimmte Zielgruppe ins Auge gefasst – nämlich die Italienisch-Lerner der Niveaustufen bis B1 –, weshalb zunächst abgewogen werden muss, welche Verfahren ihren Bedürfnissen am ehesten entsprechen: Aus der Analyse österreichischer und deutscher Lehrpläne geht hervor, dass sich der Unterricht auf diesen Niveaustufen vorwiegend auf die Schulung kommunikativer und den Erwerb interkultureller und methodischer Kompetenzen konzentriert. Literarische Kompetenz ist auf diesen Stufen noch nicht als eigenes Lernziel verankert, was bedeutet, dass die Auseinandersetzung mit Fragestellungen, welche die erzählerische Gestaltung bzw. die Struktur des Erzählten betreffen, nicht im Vordergrund steht. Da Textanalyse aber vor allem, wie anhand von Rösslers Definition erläutert, rezeptive und produktive kognitiv-analytische Kompetenzen ausbildet, ist sie für die Arbeit mit Literatur in der ausgewählten Zielgruppe nur bedingt geeignet. Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren können dem, was Italienischunterricht auf diesen Niveaustufen leisten will, eher gerecht werden, da sie neben funktional kommunikativen, interkulturellen und methodischen Kompetenzen auch imaginative, attitudinale und affektive Kompetenzen ausbilden können, die ebenso Teilelemente literarischer Kompetenz sind.[554] Aus diesem Grund greifen die nachfolgenden Überlegungen, die neben der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik als theoretischer Unterbau für ein Modell literarischer Textarbeit fungieren sollen, vor allem auf Handlungs- und Produktionsorientierung zurück, deren Standpunkte im nächsten Kapitel dargelegt werden.

4.3.3 Grundlagen der Handlungs- und Produktionsorientierung

Obwohl der Begriff der Handlungs- und Produktionsorientierung in diversen Kontexten verwendet wird, bleibt oft unklar, was genau darunter zu verstehen ist. Das folgende Kapitel versucht unter Rückgriff auf die literaturwissenschaftlichen Überlegungen der Rezeptionsästhetik nach Iser und Jauß die Ursprünge des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts in der muttersprachlichen Deutschdidaktik nachzuzeichnen. Davon ausgehend soll die Bedeutung des dargestellten Ansatzes für aktuelle literaturdidaktische Diskussionen im Fremdsprachenunterricht erörtert werden.

[554] Vgl. Rössler, „Literarische Kompetenz“, S. 134.

Ein genaues Bild der dem Ansatz zugrunde liegenden theoretischen Annahmen und der verwendeten Verfahren, das sowohl auf historische Entwicklungen als auch auf gegenwärtige Tendenzen eingeht, soll dabei helfen, die Potenziale der Handlungs- und Produktionsorientierung für den fremdsprachlichen Literaturunterricht aufzuzeigen und etwaige methodische Stolpersteine zu identifizieren. Auf Grundlage dieser Zusammenschau theoretischer Überlegungen soll ein Modell literarischer Textarbeit entstehen, dessen Ziel darin besteht, die Arbeit mit Literatur auf den Niveaustufen bis B1 produktiv und gewinnbringend in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren und als Unterrichtsinhalt zu etablieren, der in zweierlei Hinsicht zur Verwirklichung der vom Italienischunterricht gesetzten Ziele beiträgt: einerseits zur Ausbildung unterschiedlicher Kompetenzen (sei es kommunikativer, interkultureller, methodischer Kompetenzen bzw. sprachlicher Fertigkeiten oder dynamischer Fähigkeiten), andererseits zur Persönlichkeitsbildung der Schüler.

4.3.3.1 Rezeptionsästhetik nach Iser und Jauß

Die Ansichten der Rezeptionsästhetik zeichnen sich dadurch aus, dass sie ihre Aufmerksamkeit auf den Leser lenken und davon ausgehen, dass dieser kein passiver Empfänger literarischer Texte ist, sondern diese erst durch seine Tätigkeit zur Geltung bringt. Im deutschsprachigen Raum sind es vor allem die Vertreter der so genannten Konstanzer Schule, allen voran Hans Robert Jauß und Wolfgang Iser, welche die Rezeptionsästhetik begründen und bekannt machen. Grundannahmen sind, dass Leser sowohl an der Bedeutungskonstruktion als auch an der Tradierung literarischer Werke in entscheidendem Maße beteiligt sind.

In seiner Konstanzer Antrittsvorlesung *Literaturgeschichte als Provokation*, in der er sich mit der marxistischen Literatursoziologie und dem Formalismus auseinandersetzt, betont Hans Robert Jauß, dass literarische Texte erst durch den Leser real werden. Er ist des Weiteren der Auffassung, dass Literatur ihre Potenziale durch die Rezeption entfaltet:

> Im Dreieck von Autor, Werk und Publikum ist das letztere nicht nur der passive Teil, keine Kette bloßer Reaktionen, sondern selbst wieder eine geschichtsbildende Energie. Das geschichtliche Leben des literarischen Werks ist ohne den aktiven Anteil seines Adressaten nicht denkbar. Denn erst durch seine Vermittlung tritt das Werk in den sich wandelnden Erfahrungshorizont einer Kontinuität, in der sich die ständige Umsetzung von einfacher Aufnahme in kritisches Verstehen,

> von passiver in aktive Rezeption, von anerkannten ästhetischen Normen in neue, sich übersteigende Produktion vollzieht.[555]

Das hier von Jauß skizzierte Verhältnis zwischen Leser und Text ist sowohl ästhetisch – durch den Vergleich mit bereits gelesenen Werken – als auch historisch – durch die Erweiterung der Rezeption über Generationen hinweg – bestimmt. Im Rahmen dieser Konzepte entwickelt Jauß zwei Begriffe, die seine Arbeit besonders prägen: den Erwartungshorizont und die ästhetische Distanz. Der Erwartungshorizont betrifft jenes Wissen bzw. jene Erfahrungen, mit denen die Leser an einen Text herantreten. Er umfasst einerseits kulturelles Wissen und Kenntnisse von Gattungsmerkmalen, Formen und Thematiken, andererseits ist er ebenso bestimmt durch den Bezug zu literarischen Kenntnissen bzw. Erwartungen und zur Lebenserfahrung des Lesepublikums. Ästhetische Distanz tritt ein, wenn ein literarisches Werk den Erwartungshorizont der Leser enttäuscht und einen Wandel des Horizonts bewirkt. In diesem Fall wird der bekannte Erfahrungshorizont aufgrund des Anspruchs des rezipierten Werks durch einen neuen ausgetauscht.[556] Jauß stellt diesen Vorgang folgendermaßen dar:

> Bezeichnet man den Abstand zwischen dem vorgegebenen Erwartungshorizont und der Erscheinung eines neuen Werkes, dessen Aufnahme durch Negierung vertrauter oder Bewußtmachung (sic!) erstmalig ausgesprochener Erfahrungen einen ‚Horizontwandel' zur Folge haben kann, als ästhetische Distanz, so lässt sich diese am Spektrum der Reaktionen des Publikums und des Urteils der Kritik […] historisch vergegenständlichen.[557]

Der Rezeptionsästhetik zufolge entsteht somit die Bedeutung von Literatur aus der Kombination des im Text bereits angelegten Erwartungshorizonts und des durch verschiedene Erfahrungen und Kenntnisse geprägten Erwartungshorizonts des Lesers. Die ständig neue Lektüre sorgt dafür, dass literarische Werke ihr vollständiges Sinnpotential entfalten.[558]

Folgt man den Ausführungen von Jauß, kann Literatur auch soziale Funktionen übernehmen: Dies ist dann der Fall, wenn die in der Auseinandersetzung mit Literatur gemachten Erfahrungen Eingang in die persönliche Lebenspraxis des Lesers finden, das ihm eigene Weltverständnis verändern und so gesellschaftliche Verhaltensweisen zu beeinflussen beginnen. Literarische Texte zeichnen sich Jauß zufolge dadurch aus, dass sie neben gemachten Erfahrungen auch auf Optionen verweisen, die noch nicht realisiert

---

[555] Jauß, Hans Robert: *Literaturgeschichte als Provokation*. Frankfurt am Main: Edition Surkamp [2]1970, S. 169.

[556] Vgl. Leiteritz, Christiane: „Hermeneutische Theorien", in: Sexl, Martin (Hg.): *Einführung in die Literaturtheorie*. Wien: WUV 2004, S. 146-147.

[557] Jauß, *Literaturgeschichte als Provokation*, S. 177.

[558] Vgl. Koch, Johann S./Schmitz, Walter: „Rezeption", in: Meid, Volker (Hg.): *Sachlexikon Literatur*. München: DTV 2000, S. 749.

wurden, aber als zukünftige Handlungsmöglichkeiten in Erwägung gezogen werden können. Literatur kann somit insbesondere zwei Dinge leisten: Sie trägt einerseits dazu bei, dass Leser Sachverhalte aus einem neuen Blickwinkel betrachten, und kann andererseits moralisches Nachdenken initiieren.[559]

Wie Jauß geht auch Iser von einem dialogischen Verhältnis zwischen Leser und Text aus, das Grundlage jeglicher Bedeutungskonstruktion ist:

> Im Gelesenwerden geschieht die für jedes literarische Werk zentrale Interaktion zwischen seiner Struktur und seinem Empfänger. [...] Der Text gelangt folglich erst durch die Konstitutionsleistung eines ihn rezipierenden Bewußtseins zu seiner Gegebenheit, so daß sich das Werk zu seinem eigentlichen Charakter als Prozeß nur im Lesevorgang zu entfalten vermag.[560]

Dieses „rezipierende Bewußtsein", das den Text erst entstehen lässt und von welchem Iser spricht, ist als impliziter Leser konzipiert, also als ein dem Text selbst innewohnendes Leserkonzept. Dieses zeichnet sich dadurch aus, dass es alle Vorgaben, Appelle und Signale des Textes richtig auffasst und deutet. Es handelt sich in diesem Fall um „die im Text ausmachbare Leserrolle",[561] die einen idealen Dialogpartner darstellt, welcher alle im Text angelegten Strategien erkennt und mit den gemachten Erfahrungen an die eigene Lebenswelt anknüpft.[562] Lesen ist somit nach Wolfgang Iser „als Prozess einer dynamischen Wechselwirkung von Text und Leser" aufzufassen: „Autor und Leser teilen in sich das Spiel der Phantasie, das überhaupt nicht in Gang käme, beanspruchte der Text mehr, als nur Spielregel zu sein."[563]

Das von Iser vertretene Konzept beruht auf der Annahme, dass sich in literarischen Texten immer wieder Passagen finden, die inhaltlich nicht näher bestimmt sind bzw. auf Handlungen verweisen, deren Darstellung ausgespart ist. Diese so genannten ‚Leerstellen' werden im Prozess des Lesens durch die Tätigkeit der Leser konkretisiert und mit einer bestimmten Bedeutung aufgeladen. Der Sinn literarischer Texte liegt demzufolge nicht im Text selbst verborgen, sondern erwächst erst aus dem Akt der Lektüre und der Interaktion zwischen Leser und Text. Diese manifestiert sich wiederum in den vom Text ausgesandten Signalen, die den Leser dazu anregen, Hypothesen zu bilden sowie Schlüsse aus dem Gelesenen zu ziehen und diese gegebenenfalls zu revidieren. Dass der Text keine eindeutigen Sinnzuweisungen vornimmt, ist darauf

[559] Vgl. Jauß, *Literaturgeschichte als Provokation*, S. 199-207.
[560] Iser, Wolfgang: *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Wilhelm Fink Verlag 1976, S. 38-39.
[561] Vgl. ebd. S. 66.
[562] Vgl. Leiteritz, „Hermeneutische Theorien", S. 147-148.
[563] Iser, *Der Akt des Lesens*, S. 176.

zurückzuführen, dass jeder Leser die erwähnten Leerstellen auf andere Weise ‚ergänzt'. Diese Ergänzungen dürfen allerdings nicht als Zufallsprodukte subjektiver Entscheidungen betrachtet werden, da sie unter bestimmten Bedingungen entstehen. Jeder Text gibt eine Art Rahmen vor, innerhalb dessen das Abgleichen einzelner Textelemente und somit die Interpretation von Leerstellen stattfindet.[564] Iser bringt das wie folgt zum Ausdruck:

> Hier wie dort eröffnet die Leerstelle zwischen den Segmenten bzw. der Schnitt zwischen den Bildern ein Netz von Beziehbarkeiten, durch das sich die Segmente bzw. die Bilder wechselseitig bestimmen. Was eine solche Bestimmung regelt, darf selbst nicht bestimmt sein, denn die Segmente gewinnen ihre Bestimmung durch ihre Beziehung aufeinander […].[565]

Die soeben dargestellten rezeptionsästhetischen Prinzipien der Konstanzer Schule, welche den Leser als abstrakte Größe ins Zentrum rücken und als Mitgestalter des Textsinns begreifen, werden zur literaturtheoretischen Grundlage handlungs- und produktionsorientierten Arbeitens im Literaturunterricht. Während sich die meisten Vertreter der Handlungs- und Produktionsorientierung darauf beschränken, auf die Ansichten von Jauß und Iser zu verweisen, diese aber nicht in ihre Konzepte integrieren, versucht Günter Waldmann als einer von wenigen die Ideen der Rezeptionsästhetik, unter anderem jene von Iser, auf die Situation im schulischen Literaturunterricht zu übertragen bzw. an diesen anzupassen. Da seine theoretischen Überlegungen nicht nur den muttersprachlichen Deutschunterricht, sondern in der Folge auch den Fremdsprachenunterricht bzw. die fremdsprachliche Literaturdidaktik des deutschsprachigen Raums entscheidend beeinflusst haben (siehe Kapitel 4.3.4), soll seine Auffassung vom Leseprozess hier kurz dargestellt werden.

4.3.3.2 Rezeptionsästhetik als Grundlage der Handlungs- und Produktionsorientierung

Waldmann legt seinem Konzept eines handlungs- und produktionsorientierten Umgangs mit Literatur ein neues Verständnis vom Leseprozess zugrunde. Die Meinung, dass Lesen als „kognitive Übernahme der in einem literarischen Text enthaltenen

[564] Vgl. Leiteritz, „Hermeneutische Theorien", S. 149.
[565] Iser, *Der Akt des Lesens*, S. 303.

Aussagen"[566] aufgefasst werden kann, teilt er nicht. Für ihn ist diese Definition des literarischen Lesevorganges unzureichend: Laut Waldmann übernimmt der Lesende nicht nur Aussagen, er legt durch den Akt des Lesens auch selbst etwas in den Text, wodurch er nicht nur aktiv, sondern auch produktiv am Lesen beteiligt ist. Literarisches Lesen ist somit mehr als ein kognitiver Vorgang, da zeitgleich auch ein imaginativer Prozess abläuft. Die Lektüre literarischer Texte wird auf diese Weise zu einem Vorgang, der eine aktive Beteiligung der Fantasie der Leser impliziert und das Lesen an sich zu einem rezeptiv-produktiven und kognitiv-imaginativen Prozess macht.[567]

Die produktive Beteiligung der Leser, die Waldmanns Grundlage des Leseprozesses darstellt, bedingt eine neue Sicht auf den Textsinn: Sinn darf nicht als etwas aufgefasst werden, das dem Text innewohnt und beim Lesen mechanisch übernommen wird. Vielmehr ist darunter etwas zu verstehen, das aus der Interaktion des lesenden Individuums mit dem Text entsteht. Wird ein Text gelesen, entnimmt der Lesende ihm nicht nur Informationen, sondern bezieht das Gelesene auf sein Sinnsystem, das heißt genauer auf seine Lebenssituation, auf seine Lebenswelt und auf die ihn umgebenden Umstände. Die Sinnproduktion wird somit durch den Text initiiert und durch den Leser aktualisiert. Der Prozess des Lesens manifestiert sich also für Waldmann als Handeln der lesenden Instanz, wobei die Sinnzuordnungen, die dabei vorgenommen werden, sowohl historisch und gesellschaftlich als auch individuell geprägt sind. Erkennt der Leser die Abhängigkeit des eigenen Sinnsystems von den herrschenden Verhältnissen, beginnt er aktiv zu werden, sich Veränderungen oder Anpassungen der Gegebenheiten vorzustellen oder gar zu realisieren und persönliche Handlungsmöglichkeiten zu entwerfen, spricht Waldmann von „sozialer Phantasie". Sie ist für die Herausbildung eigner Identität, sozialen Bewusstseins und sozialer Handlungskompetenz besonders entscheidend.[568]

In Waldmanns Konzept ist Literatur aufs Engste mit der hier skizzierten „sozialen Phantasie" verbunden: Durch die Lektüre literarischer Texte ermöglicht sie den Lesenden neue Erfahrungsbereiche imaginativ kennenzulernen und durch Probehandeln neue Verhältnisse zu erkunden. Von erfolgreichem Lesen kann also nur dann gesprochen werden, wenn die neuen ‚Erfahrungen' ins Sinnsystem des Lesers aufgenommen werden und so eine Aktualisierung des Sinnsystems stattgefunden hat.

---

[566] Vgl. Waldmann, Günter: „Grundzüge von Theorie und Praxis eines produktionsorientierten Literaturunterrichts", in: Hopster, Norbert (Hg.): *Handbuch ‚Deutsch' für Schule u. Hochschule. Sekundarstufe I*. Paderborn/ München/Wien/Zürich: Schöningh 1984, S. 100.
[567] Vgl. ebd. S. 100-101.
[568] Vgl. ebd. S. 102-104. Zum Begriff „soziale Phantasie" vgl. ebd. S. 103.

Wesentliche Voraussetzung dafür ist, dass der Leser den Text als einen gemachten bzw. produzierten Gegenstand mit bestimmten Absichten und Interessen erkennt. Für Waldmann impliziert das ‚Lesen lehren' aus diesem Grund auch die Vermittlung des Bewusstseins, dass ein Text nur deshalb so ist, wie er ist, weil ein Autor bei seiner ‚Produktion' konkrete Entscheidungen getroffen und mit ihnen etwas im Text bewirkt bzw. verwirklicht hat. Die Lesenden müssen demzufolge zur Einsicht gelangen, dass sie mit einem Autor kommunizieren, der durch bestimmte historische und zeitliche Faktoren geprägt ist.[569]

Diese aktive Beteiligung am Leseprozess betrifft zwar alle Textsorten, jedoch zeigt sie sich besonders stark in der Lektüre literarischer Texte. Waldmann zufolge referiert Literatur nicht auf die reale Wirklichkeit, sondern konstruiert eine Welt, die der Realität ähnlich ist, dieser aber nicht entspricht. Die in der realen Welt vorkommenden Gegenstände, Personen, Handlungen etc. seien durch eine Vielzahl von Merkmalen charakterisiert, wogegen ihre literarischen Pendants vornehmlich nicht näher bestimmte Kennzeichen aufweisen würden. Aus diesem Grund sei es für die Leser unumgänglich, diese lediglich als Entwurf konzipierten Eigenschaften durch die Tätigkeit ihrer Vorstellungskraft „als konkrete Wirklichkeiten"[570] zu realisieren. Waldmanns Auffassung von der Tätigkeit des Lesenden geht dabei über das Füllen der ‚Leerstellen', wie Iser es versteht, hinaus: Die in literarischen Texten fehlenden Merkmale fordern die Lesenden dazu auf, sich das Dargestellte, innerhalb des Rahmens, den der Text vorgibt, vorzustellen und auf diese Art eine Fantasiewelt zu schaffen, die persönliche Erfahrungen, Erlebnisse, Wünsche und Ideale miteinbezieht. Das Einbringen der Fantasie spielt eine wichtige Rolle, da sie dafür Sorge trägt, dass während des Lesens individuelle Vorstellungsbilder entstehen, die einen wesentlichen Beitrag zur Identitäts- und Selbstfindung der Leser leisten können. Wie Waldmann anmerkt, gelingt es dem Menschen mit Hilfe der Fantasie, die Welt imaginativ und emotional zu erfassen sowie sich sozial und historisch zu verorten.[571]

Die Rezeptionsästhetik hat aufgrund ihrer starken Ausrichtung auf den Leser und seine Tätigkeit, die in Waldmanns Definition vom Leseprozess bereits zum Ausdruck kommt, entscheidend zur Herausbildung handlungs- und produktionsorientierter Ansätze

[569] Vgl. zu diesem Argumentationszusammenhang ebd. S. 105-107.
[570] Waldmann, Günter: *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [7]2011, S. 17.
[571] Vgl. ebd. S. 17-18.

beigetragen. Vor allem in der Deutschdidaktik entstanden in den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts mehrere solcher Konzepte für den Literaturunterricht. Neben den Überlegungen von Waldmann übten auch jene von Gerhard Haas großen Einfluss auf den Deutschunterricht aus. Beide Konzepte verfolgen das Ziel, die meist auf rein kognitive Auseinandersetzung ausgelegte Arbeit mit literarischen Texten aufzubrechen und neuen, alternativen Zugangsformen den Weg in den Unterricht zu bahnen. Der produktive bzw. handelnde Umgang mit dem Text soll einen emotionalen und affektiven Zugang ermöglichen und vor allem jene Schüler ansprechen, die einer rein kognitiven Annäherung nur wenig abgewinnen können.

Da Waldmann und Haas nicht nur in der Deutsch-, sondern auch in der Fremdsprachendidaktik rezipiert wurden und einen wesentlichen Beitrag zur Ausbildung eines literaturdidaktischen Modells für den Fremdsprachenunterricht Italienisch leisten können, werden im folgenden Abschnitt ihre Konzepte näher erläutert.

4.3.3.3 Vorläufer-Konzepte aus der Deutschdidaktik: Günter Waldmann und Gerhard Haas

Grundlegender Ausgangspunkt von Günter Waldmanns Konzept ist eine Neuauffassung des Leseprozesses: Für ihn ist Lesen sowohl Informationsentnahme als auch Sinnaktualisierung. Während die Informationsentnahme lange Zeit den Mittelpunkt des Literaturunterrichts bildete, wurden andere Elemente des Lesevorganges wie die bereits erwähnte Sinnaktualisierung, das koproduktive Handeln des Lesers, die „soziale Phantasie“ und die Wahrnehmung des Textes als Produziertes völlig außer Acht gelassen. Waldmann vertritt die Ansicht, dass genau der von ihm propagierte produktionsorientierte Umgang mit Literatur die Möglichkeit bietet, die soeben angesprochenen vernachlässigten Teilbereiche des Lesens zu fördern. Das bedeutet jedoch nicht, dass mit Produktionsorientierung einem rein imaginativen Lesen das Wort geredet werden soll. Auch für Waldmann ist der Erwerb eines kognitiven, kritischen Leseverhaltens „unabdingbares Lernziel des Literaturunterrichts“,[572] allerdings spricht er sich offen gegen eine Verabsolutierung dieses Ziels aus. Der Schüler dürfe nicht in

[572] Waldmann, „Grundzüge von Theorie und Praxis eines produktionsorientierten Literaturunterrichts“, S. 113.

die Rolle des passiven Konsumenten gedrängt werden, sondern müsse durch den Literaturunterricht an das aktive und produktive Lesen herangeführt werden, sodass sich Lesefreude entwickeln könne. Diese Forderung nach kritischem Lesen einerseits und aktiver sowie produktiver Rezeption andererseits könne nur durch eine Integration textanalytischer und produktiver Verfahren, die beide Seiten des Lesens ins Auge fasst, erfüllt werden. Mit Hilfe dieser Kombination werden zweierlei Ziele verfolgt: Einerseits soll eine rein subjektive Aneignung von Texten verhindert werden. Andererseits sollen konkrete ästhetische Erfahrungen mit Literatur, Einsichten in die gesellschaftlichen und historischen Bedingungen literarischer Werke sowie objektives Erfahrungslernen durch aktives Handeln ermöglicht werden.[573]

Waldmann versucht diese Anforderungen an den Einsatz produktiver Verfahren durch die Entwicklung eines „didaktische[n] Modell[s] literarischen Verstehens“[574] zu verwirklichen, welches die einzelnen Aspekte des Textverstehens in Unterrichtsphasen ummünzt und diesen die entsprechenden produktiven Verfahren zuordnet. Dieses Modell soll nachvollziehbar machen, welche Verfahren für welche Phasen des Verstehensprozesses geeignet sind und in welcher Art und Weise das Textverstehen der Schüler gefördert werden kann.[575]

Als Basis für Waldmanns Phasenmodell fungiert eine Theorie literarischen Verstehens, welche die Bezugsgrößen Autor, Leser und literarischer Text umfasst. Seinen Ausführungen zufolge ist für den literarischen Text bezeichnend, dass er sich von anderen Texten des Alltags sowohl sprachlich als auch textuell unterscheidet. Diese Abweichung vom Alltäglichen ist dabei nichts Allgemeingültiges, da sie nur in der Beziehung des Textes zu seinem Leser Bestand hat, also lediglich existiert, wenn das lesende Subjekt sie wahrnimmt. Neben dieser formalen weisen literarische Texte auch eine „inhaltliche Differenzialität“[576] auf: Während sich Sachtexte auf eine reale Wirklichkeit beziehen, entwirft Literatur fiktionale Wirklichkeiten, weshalb sie als „selbstreferierend oder autoreferenziell“[577] zu begreifen ist. Die soeben skizzierte inhaltliche und formale Verschiedenheit macht das Literarische aus. Literatur zu verstehen heißt also Waldmann zufolge, sich dieser Differenz zur Realität und zu Alltags- und Gebrauchstexten bewusst zu werden.[578]

---

[573] Vgl. ebd. S. 112-117.
[574] Waldmann, *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht*, S. 1.
[575] Vgl. ebd. S. 1-2.
[576] Ebd. S. 6.
[577] Ebd.
[578] Vgl. ebd. S. 3-6.

Den Autor begreift Waldmann als denjenigen, der all das, was in literarischen Texten geschieht, produziert. Dabei ist seiner Auffassung nach kein Genie am Werk, sondern ein Autor, der intensiv und unermüdlich arbeitet, Eindrücke, Erfahrungen sowie Erlebnisse sammelt und sich von der Wirklichkeit inspirieren lässt. Diese Übernahmen aus dem realen Leben werden dabei nicht bloß abgebildet, sondern unter Rückgriff auf literarische Formen und Techniken, die dem Autor bekannt sind, kombiniert, umgeformt oder verändert. Jeder literarische Text ist somit als Resultat der Entscheidungen des Autors zu begreifen. Beweis dieser Produziertheit ist für Waldmann die Intertextualität von Literatur, welche auf der Bestimmung des Autors durch Gesellschaft, Kultur und Tradition sowie der Übernahme und Verarbeitung vergangener und gegenwärtiger Texte basiert. Literatur ist infolgedessen sowohl positiv als auch negativ intertextuell aufzufassen: positiv, weil der Autor bestimmte Formen, Strukturen und Besonderheiten gewählt und verarbeitet hat, negativ, weil er ebenso eine ganze Reihe literarischer Eigenschaften bei seiner Produktion nicht in Erwägung gezogen hat.[579]

Da Waldmann zufolge die klassischen Hermeneutik-Konzepte – er nennt jene von Wilhelm Dilthey und Hans-Georg Gadamer – für das Verstehen von Literatur im Unterricht nicht genug leisten können, entwickelt er auf Grundlage der dargestellten Überlegungen zu Autor, Text und Leseprozesses ein eigenes Modell literarischer Hermeneutik. Es beruht auf der Annahme, dass literarische Texte auf die Konkretisierung durch die Fantasie eines Lesers angewiesen sind und deshalb stets einem unfertigen Entwurf gleichkommen, der auf eine Vervollständigung wartet. Daraus entwickelt Waldmann ein hermeneutisches Modell, dessen einzelne Phasen er in ein „vierstufiges […] Phasenmodell unterrichtlicher Vermittlung literarischen Textverstehens“ mit „Vorphase“[580] überträgt. Ziel dieses Modells ist, Literaturunterricht ausgehend vom Verstehensvorgang zu organisieren. Aus diesem Grund entsprechen die einzelnen Phasen den vier Teilbereichen des von Waldmann geschaffenen Konzepts einer literarischen Hermeneutik. Wie er ausdrücklich betont, lässt es sich in jeder Art von Literaturunterricht einsetzen und kann mit analytischen und produktiven Verfahren realisiert werden.[581] Den Phasen sind folgende Funktionen und produktive Verfahren zugeordnet: Die Vorphase dient der Vorentlastung und spielhaften Einstimmung in die literarischen Texte und erfolgt mit Verfahren wie Würfelspielen, Fantasiereisen,

[579] Vgl. S. 7-13.
[580] Ebd. S. 27.
[581] Vgl. ebd. S. 21-28.

Sprachspielen usw. In der 1. Phase stehen die sinngemäße Lektüre des literarischen Textes, das Herstellen des Bezugs zum eignen Sinnsystem sowie das Erfassen der inhaltlichen und formalen Differenz zu Alltag und Wirklichkeit im Mittelpunkt. Laut Waldmann können verschiedene Formen des Einlesens (gemeinsames Lesen, Anhören eines Hörspiels usw.) oder Übungen zur Rekonstruktion des veränderten Textes (Texte mit Lücken versehen, Texte inhaltlich/formal verändern oder zerlegen usw.) eingesetzt werden. Die 2. Phase des Modells sieht vor, dass Schüler die im literarischen Text angelegten Entwürfe auf die eigenen Erfahrungen und Interessen sowie die eigene Lebenswelt beziehen. Zur Realisierung eignen sich unter anderem Verfahren wie die szenische Darstellung von Gedichten bzw. Prosatexten oder das szenische Lesen und Erarbeiten von Dramentexten. In Phase 3 erfassen Schüler die besondere literarische Gestaltung des Textes, indem sie Handlungen verändern, Parallelszenen schreiben, Zeit/Ort der Handlung verändern oder den Text in eine andere literarische Gattung übertragen usw. In der letzten Phase erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem literarischen Text unter Berücksichtigung der ihn bestimmenden sozialen, historischen, literarischen und kulturellen Bedingungen. Die Schüler verbinden den Text mit ihrer persönlichen Lebenswelt und den gemachten Erfahrungen. Sie verfassen Parodien oder Anhänge, inszenieren Gerichtsverhandlungen bzw. Verhöre oder schreiben einen Brief an den Autor usw. [582]

Das Konzept Waldmanns will mit „ganz verschiedenen produktiven, auch spielerischen Verfahren die Schüler literarische Texte, ihre Inhalte und Formen imaginativ vollziehen und produktiv aneignen und erfahren, aber auch analytisch erfassen lassen.“[583] Die klassische analytische Auseinandersetzung ist aber laut Waldmann für ein Verstehen der literarischen Texte unumgänglich, weshalb er für eine Kombination von analytischen und produktiven Verfahren plädiert:

> Sie ergänzen sich, arbeiten sich gegenseitig zu, greifen manchmal ineinander und sind miteinander verschränkt, können sich nicht selten gegenseitig vertreten und ersetzen. […] es kommt darauf an, dasjenige Verfahren zu wählen, das bei dem speziellen Text und in der jeweiligen Verstehensphase […] am meisten für die Vermittlung des Textverstehens leistet.[584]

Gerhard Haas entwickelt die Grundlagen seines Konzepts eines handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts ebenso in den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts. Die Notwendigkeit eines neuen bzw. eines anderen Literaturunterrichts begründet er mit

[582] Vgl. ebd. 28-38.
[583] Ebd. S. 48.
[584] Ebd. S. 42.

dem veränderten Medienkonsum der Schüler sowie den neuen Anforderungen, welche die Gesellschaft an sie stellt. Problematisch ist für Haas insbesondere die starke Betonung kognitiver Fertigkeiten bei gleichzeitiger Vernachlässigung der sinnlichen und emotionalen Intelligenz: Im Literaturunterricht würden emotionale und kognitive Prozesse getrennt, obwohl erwiesen sei, dass sich fruchtbare Ergebnisse nur durch eine Kombination beider Verarbeitungsprozesse erzielen ließen. Dem etablierten Literaturunterricht in der Schule gehe es nicht darum, Leser zu gewinnen, sondern die Lektüre auf Metaebene zu reflektieren, formale und inhaltliche Besonderheiten zu analysieren und so Fertigkeiten im Umgang mit literarischen Texten zu vermitteln. Der Leseprozess selbst, der ästhetische Genuss und die beim Lesen entstehende Spannung würden außer Acht gelassen und nicht thematisiert.[585] Haas lehnt den kognitiv-analytischen Zugang zu literarischen Texten keineswegs ab, jedoch spricht er sich dafür aus, die unterschiedlichen von den Schülern mitgebrachten Voraussetzungen stärker zu berücksichtigen:

> Es geht also nicht um ein Entweder-Oder, wohl aber um ein der jeweiligen Situation und dem jeweiligen Bildungsklientel angemessenes Beschreiben und Realisieren von Zielvorstellungen und um die dafür geeigneten unterrichtlichen Möglichkeiten. Die völlige Vernachlässigung der Ausgangslage bei Schülern […] führt zu der geradezu grotesken Überhöhung des als allgemeingültig ausgegebenen Zielfelds ‚Literarische Bildung'.[586]

Haas weist Literatur bestimmte Funktionen zu, die unter anderem Unterhaltung und ästhetischen Genuss, die Ausbildung emotionaler Intelligenz, den Erwerb literarischer Bildung sowie die Bereitstellung eines „imaginative[n] Spielfeld[es] des Möglichen"[587] umfassen. Auf Grundlage dieser Funktionen von Literatur formuliert er neue Anforderungen an den schulischen Literaturunterricht. Laut Haas hat er die Aufgabe, den Schülern den Zugang zu den fiktionalen Welten literarischer Texte zu ermöglichen, darf aber dabei die private Lektüre weder von der schulischen trennen noch aus der Unterrichtsplanung ausklammern. Schülern muss demnach vermittelt werden, dass Literatur auch als Projektionsraum fungieren kann, der es erlaubt, Handlungen, Ansichten und Überzeugungen auszuprobieren. Ein Literaturunterricht, der diese Anforderungen erfüllt, könne in weiteren Schritten anhand der fiktiven literarischen

[585] Vgl. Haas, Gerhard: *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen" Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze-Velber: Kallmeyer [9]2011, S. 15-23.
[586] Ebd. S. 22.
[587] Ebd. S. 34.

Inhalte Imagination und Problembewusstsein bei den Lesern entwickeln und eine ganze Reihe für literarische Lektüre und Textarbeit wichtige Kompetenzen ausbilden.[588]

Möglich sei dies nur, wenn Schüler im Vorfeld zu Lesern gemacht würden. Bereits in den achtziger Jahren entwirft Haas deshalb ein literaturdidaktisches Konzept, das drei für den Literaturunterricht relevante Überlegungen zu berücksichtigen versucht: erstens die Berücksichtigung der Bedürfnisse und Interessen der Schüler, zweitens den Ausgleich zwischen ‚Sprechen über' und ‚Reaktion auf' literarische Texte sowie drittens den Einbezug des menschlichen Bedürfnisses, sich produktiv-kreativ zum Ausdruck zu bringen. Auf Grundlage dieser Annahmen entwickelt Haas seine Vorstellung vom Lesen als „‚freie[r] Operation'".[589] Gemeint ist damit eine Lektüre, die „die verschiedensten Tätigkeiten einschließt und […] dem Leser entsprechend seiner geistig-emotionalen Situation die Wahl des Weges einer Annäherung an den Text oder der Beschäftigung mit dem jeweiligen Text weitgehend frei läßt."[590] Der Umgang mit dem literarischen Text im Rahmen dieses Konzepts ist handelnd, das bedeutet, er wird in andere Situationen, Formen oder Medien übersetzt und von den Rezipienten verändert, ergänzt, modifiziert, verfremdet, aktualisiert oder auf andere Art umgestaltet. Diese Herangehensweise nimmt die Ehrfurcht vor dem Text und lässt erkennen, dass auch Literatur ‚gemacht' ist und durch Eingriffe unterschiedlichster Art verändert werden kann. Gefühle und Gedanken, die in der Reaktion auf den Text mitschwingen, erlauben es den Lesern, sich dem Text in produktiv aktiver Weise zu nähern. Haas räumt ein, dass trotz Handlungs- und Produktionsorientierung nicht alle Lerner dazu bereit sein werden, sich dem Text zu nähern, allerdings ist er der Auffassung, dass durch diesen Zugang zumindest jeder Einzelne die Chance hat, sich einzubringen, da neben der lange Zeit vorherrschenden kognitiven Annäherung auch eine emotionale, produktive möglich ist.[591]

Haas setzt also keine fertigen Leser voraus, da er den Erwerb von Lesefertigkeit als Entwicklungsprozess auffasst, der über das Dekodieren von Schriftzeichen und die Zuweisung von Bedeutung hinausgeht. Mit handlungs- und produktionsorientierten Verfahren will er Schüler auf anregende Weise als Leser gewinnen und ihnen zeigen, dass die Arbeit mit Literatur auch mit den eignen Gefühlen und Lebenserfahrungen in

[588] Vgl. ebd. S. 34-37. Nach Haas soll Literaturunterricht literarische, emotive, kreative, emanzipatorische, ästhetische und kritische Kompetenz sowie Projektionskompetenz vermitteln.
[589] Haas, Gerhard: *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht in der Sekundarstufe I*. Hannover: Schroedel-Schulbuchverlag 1984, S. 7.
[590] Ebd.
[591] Vgl. ebd. S. 7-9.

Verbindung stehen kann.[592] Wie Waldmann lehnt auch Haas eine kognitiv-analytische Beschäftigung nicht zur Gänze ab, da sie im Anschluss an handlungs- und produktionsorientierte Verfahren das Textverstehen vertiefen kann und nicht selten aus vorangegangener handlungs- und produktionsorientierter Auseinandersetzung erwächst. Zu beachten sei allerdings, dass ihr Einsatz vom Entwicklungsstand der Leser, also der Schüler, abhängig gemacht werden müsse:

> Kritisch-analytisches Lesen ohne das bereite Fundament einer affektiv-emotiven Einübung und Bejahung von Leseprozessen dagegen dient primär der Zerstörung einer in aller Regel vom Kind in die Schule mitgebrachten, auf Lesen bezogenen Erwartungshaltung, und, falls in Ansätzen bereits ausgebildet, der Leselust und Lesemotivation.[593]

Bei Haas steht der aktive und produktive Umgang des Lesers mit dem literarischen Text im Zentrum literaturdidaktischer Überlegungen. Der von ihm konsequent verwendete Terminus der ‚Handlungs- und Produktionsorientierung' geht auf den in den siebziger Jahren konzipierten handlungsorientierten Literaturunterricht und auf die Produktionsorientierung Günter Waldmanns zurück. Da für Haas beide Konzepte die Aktivität der Leser in den Mittelpunkt stellen, verbindet er die beiden Begrifflichkeiten, trifft aber dennoch eine Unterscheidung. Die Handlungsorientierung geht stärker davon aus, dass der Leser Texte verändert und überträgt, während die Produktionsorientierung allem voran die konstruktiven Fähigkeiten der Schüler betont, durch welche sie, von bestimmten Themen oder Figurenkonstellationen ausgehend, neue Texte gestalten. Der Produktionsorientierung geht es vornehmlich darum, durch Eigenproduktion die Machart bestimmter Texte bzw. Textsorten aufzudecken und nachzuvollziehen. Da beide Ansätze kaum voneinander getrennt werden können und sich in vielen Bereichen überschneiden, verwendet Haas den Begriff ‚handlungs- und produktionsorientiert'. Das Hauptziel seines Konzepts besteht darin, durch handelnde Reaktion und produktives Agieren auf bzw. mit dem Text einen intensiven Kontakt zwischen Leser und Text zu erzeugen. Die Ergebnisse, die dabei von den Lernern erzielt werden, sind im Vergleich zu jenen anderer Konzepte nicht selten emotional ausgerichtet, bilden jedoch eine wichtige Voraussetzung für eine kognitiv-analytische Auseinandersetzung.[594]

Haas' Handlungs- und Produktionsorientierung will in diesem Sinne dem klassischen Literaturunterricht eine Form des Umgangs mit Literatur entgegensetzen, die unter anderem versucht, die Ausbildung einer emotionalen Intelligenz zu fördern, das sinnhafte Erfassen von Texten zu ermöglichen sowie die reflexiv-passive Arbeit mit

[592] Vgl. Haas, *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis*, S. 46-47.
[593] Ebd.
[594] Vgl. ebd. S. 43-45.

Texten abzubauen. Haas versteht die von ihm entworfene Handlungs- und Produktionsorientierung dabei nicht als eine Methode, die man dann und wann zur Abwechslung im Unterricht einsetzt, sondern als ein ganzheitliches Konzept, das Brücken zu offenen Unterrichtsformen und praktischem Lernen schlägt.[595]

Die genannten theoretischen Grundlagen, welche Haas in den achtziger Jahren bereits in verschiedenen Publikationen formuliert hat, werden 1994 in einem gemeinsam mit Wolfgang Menzel und Kaspar H. Spinner verfassten Beitrag für die Zeitschrift *Praxis Deutsch* noch einmal konkretisiert und teilweise auch ausgebaut. Während beispielsweise bei Haas eine literaturtheoretische Begründung des von ihm konzipierten Ansatzes noch fehlt, wird der Einsatz handlungs- und produktionsorientierter Verfahren im zitierten Beitrag anhand rezeptionsästhetischer Postulate und der vom Poststrukturalismus vertretenen Ansicht, dass Texte als dynamische Konstrukte zu begreifen sind – und damit im Sinne der Autoren eine handlungs- und produktionsorientierte Auseinandersetzung geradezu nahelegen –, begründet. Die bereits erwähnte Anbindung an aktuelle schulpädagogische Ansätze wird erneut besonders betont. Der im Beitrag skizzierte Literaturunterricht versteht Selbsttätigkeit und Individualisierung als wichtige Bildungsziele und knüpft somit, da die Schüler nicht dazu gezwungen sind, dieselben Ergebnisse zu erzielen, an offene Lernformen und das Konzept der Handlungsorientierung an. Wie Haas, Menzel und Spinner angeben, will Handlungs- und Produktionsorientierung Lernenden, die der Welt mehr emotional denn kognitiv begegnen, dabei helfen, einen sinnlichen Kontakt zu literarischen Texten herzustellen. Primär sei dabei die Ausbildung von Lesebereitschaft und Leselust, die als Basis für eine analytisch-kognitive Bearbeitung des literarischen Textes fungiert.[596]
Kaspar H. Spinner betont in jüngeren Publikationen vor allem die Bedeutung produktiver Verfahren für Identität, Fremdverstehen und Imagination. Die schreibende und malende Auseinandersetzung mit Texten sei keine Spielerei, sondern erlaube das Arbeiten an der eigenen Identität und unterstütze so die Selbstfindung:

> Das Ich tritt seiner eigenen Innenwelt gegenüber und ist damit nicht mehr seinen Wünschen, seinen Ängsten, seiner Trauer distanzlos unterworfen; dadurch, dass es Leser für seinen Text, Betrachter für sein Bild, Mitspielende im Spiel findet, ist es mit seinem Inneren auch nicht mehr allein.[597]

[595] Vgl. ebd. S. 48-51.
[596] Vgl. Haas, Gerhard/Menzel, Wolfgang/Spinner, Kaspar H.: „Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht“, in: *Praxis Deutsch* 123 (1994), S. 18-19.
[597] Spinner, Kaspar H.: „Von der Notwendigkeit produktiver Verfahren“, in: Spinner, Kaspar H.: *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition*. Seelze: Kallmeyer ²2006, S. 98.

Laut Spinner kann die produktive Beschäftigung mit literarischen Texten auch die Ausbildung von Fremdverstehen fördern, da der Leser die Möglichkeit erhält, sich das Fremde anzueignen, und gleichzeitig dazu angehalten wird, über eine bloße Identifikation hinauszugehen und zu reflektieren. Auf diese Weise werde die für das Zusammenleben in der Gesellschaft relevante Fähigkeit ausgebildet, die Erfahrungen und Lebenssituationen anderer Menschen nachzuvollziehen. Imaginationsfähigkeit spielt dabei eine ebenso bedeutende Rolle: Erst wenn man sich andere Situationen vorstellen kann, ist man auch dazu in der Lage, sich in sie hineinzuversetzen. Spinner zufolge fehlt vielen Schülern aufgrund des Einflusses moderner Medien diese Fertigkeit, weshalb es nötig sei, sie gezielt zu fördern. Produktive Verfahren im Literaturunterricht können die Imagination des Lesers fördern und ihn dazu anregen, eine Vorstellung vom Gelesenen zu entwickeln. Dies sei wiederum Grundlage für jedes literarische Verstehen. Der aktive Umgang mit Literatur zeige Schülern außerdem, wie man mit sich selbst, den Beziehungen zu Mitmenschen und den Problemen, mit denen man konfrontiert wird, gestaltend und handelnd umgehen kann.[598]

Gerhard Haas versucht die Probleme zu erörtern, mit denen der handlungs- und produktionsorientierte Ansatz im Kontext von Kompetenzorientierung und Standardisierung konfrontiert ist. Kritisiert wird, dass im gegenwärtigen Literaturunterricht die Vermittlung und Messung literarischer Kompetenzen im Mittelpunkt steht, doch die dafür notwendige Wissensbasis unberücksichtigt bleibt. Laut Haas können Schüler erst dann literarische Kompetenzen erwerben, wenn sie ein gewisses Maß an Lesefertigkeit, Lesebereitschaft und Reflexionsfähigkeit ausgebildet haben. Auf Grundlage dieses Wissens könne der handlungs- und produktionsorientierte Ansatz den kompetenzorientierten Literaturunterricht ideal ergänzen, da er die individuelle Auseinandersetzung mit dem Text begünstige, zum Lesen motiviere und den intellektuellen sowie emotionalen Bedürfnissen des Lesers gerecht werde: „Erst auf dieser Grundlage werden eingeholte Kompetenzen und erreichte sogenannte Bildungsstandards zu mehr als zu einem formalen Gerüst, das primär der Messbarkeit dient, sondern zu Signalen einer literarischen Bildung, die didaktisch umgesetzte Menschenbildung mit einschließt.“[599]

[598] Vgl. ebd. S. 98-107.

[599] Haas, Gerhard: „Subjekt- und objektbezogene Lektüre im Kontext der zeitgenössischen Diskussion. Überlegungen zur Grundlage und dem Ziel des Literaturunterrichts“, in: Ballis, Anja/Löffler, Cordula (Hg.): *Standpunkte. Zugänge zur Literatur und ihrer Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2011, S. 157.

4.3.4 Handlungs- und Produktionsorientierung im Fremdsprachenunterricht

Obwohl in den achtziger und neunziger Jahren intensiv über den Einsatz von handlungs- und produktionsorientierten Ansätzen im Deutschunterricht diskutiert wurde, hat sich innerhalb der fremdsprachlichen Literaturdidaktik des deutschsprachigen Raums – falls man überhaupt von einer solchen sprechen kann – kein eigenständiges Konzept einer Handlungs- und Produktionsorientierung entwickelt. Der Begriff wird zwar in vielen fachdidaktischen Publikationen für den Englisch-, Französisch- oder auch Italienischunterricht verwendet und fasst zahlreiche schüleraktivierende Verfahren zusammen, die eine kreative Auseinandersetzung mit Literatur vorsehen, eine eingehende Beschäftigung mit den theoretischen Grundlagen unterbleibt allerdings in den meisten Fällen.[600]

Da ein literaturdidaktisches Modell auf Basis der genannten Verfahren entwickelt werden soll, muss zunächst geklärt werden, welche Ziele mit ihrem Einsatz im fremdsprachlichen Literaturunterricht verfolgt werden. Aus diesem Grund soll im Folgenden auf die Ansichten von Carola Surkamp und Ansgar Nünning eingegangen werden, die dezidiert von Handlungs- und Produktionsorientierung im englischsprachigen Literaturunterricht sprechen und auf die in den vorangegangenen Kapiteln dargestellten Überlegungen von Waldmann und Haas verweisen.

Carola Surkamp sieht das Potenzial des Ansatzes in der Möglichkeit, „Sprachtraining, Textarbeit, Förderung von Kreativität und textueller Kompetenz, Hinführung zu den literarischen Gattungen, Persönlichkeitsbildung und interkulturelle Kommunikationsschulung gewinnbringend zu verbinden.“[601] Sie definiert Handlungs- und Produktionsorientierung in Anlehnung an Gerhard Haas[602] und meint damit einerseits den handelnden, alle Sinne umfassenden Umgang mit Literatur sowie andererseits die Produktion neuer Texte. Bezeichnend ist, dass die beiden Begriffe unterschiedliche Übungsformen umfassen, aber in gleicher Weise darum bemüht sind, die Schüler aktiv werden zu lassen, um so nachhaltige Lernprozesse zu initiieren und die Interaktion mit dem Text zu intensivieren. Dabei sollen Kreativität und Persönlichkeit des Lesers von Beginn an in die Arbeit miteinbezogen werden, denn nur

[600] Vgl. Kapitel 3.
[601] Surkamp, Carola: „Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht“, in: Hallet, Wolfgang/Nünning, Ansgar (Hg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT 2007, S. 104.
[602] Vgl. Kapitel 4.3.3.3.

so kann er eigene Vorstellungen zum Text entwickeln und seine besondere Gestaltung aufdecken. Da handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im Leser ablaufende Reflexionsprozesse sichtbar machen und auf Grundlage der von den Schülern erstellten Texte eine intensivere Auseinandersetzung mit der literarischen Vorlage auslösen können, spricht ihnen Surkamp dasselbe Interpretationspotenzial zu wie analytischen Herangehensweisen.[603]

Der Einbezug derartiger Verfahren in den Fremdsprachenunterricht bringt laut Surkamp Veränderungen mit sich: Die Schüler sollen keine vorgefertigte Interpretation mehr nachvollziehen, sondern unter Bezugnahme auf bereits gemachte Erfahrungen und erworbenes Wissen aktiv an der Bedeutungskonstruktion teilnehmen. Die Vermittlung von Faktenwissen tritt zugunsten der Förderung von Lesemotivation in den Hintergrund. Eines der Ziele dieses Literaturunterrichtes besteht darin, die Schüler an den selbstständigen Umgang mit Texten heranzuführen und zur Entwicklung subjektiver Lesarten anzuleiten. Der Austausch über die bei der Lektüre gemachten Erfahrungen und gewonnenen Einsichten verdeutlicht die Lebensrelevanz von Literatur, was dazu beitragen kann, die Lesemotivation in der Fremdsprache zu erhöhen. Der Lehrer fungiert dabei in erster Linie als Coach, der den Schülern zur Seite steht, ihre eigenständige Arbeit am Text unterstützt, aber ihren Leseprozess und das daraus resultierende Textverstehen nicht beeinflusst.[604]

Surkamp und Nünning vertreten des Weiteren die Ansicht, dass Handlungs- und Produktionsorientierung im Englischunterricht einen ganzheitlichen Zugang zu Literatur erlaubt und den Schülern anhand aktivierender Übungsformen zeigt, dass die Entstehung literarischer Texte auf die Entscheidungen des Verfassers zurückzuführen ist. So könne etwa das Weiterschreiben bzw. das Umschreiben von Texten darauf aufmerksam machen, dass sorgfältig ausgewählte erzähltechnische Mittel und Strategien angewandt werden, um bestimmte Effekte zu erzielen und den Leser in eine gewisse Richtung zu lenken. Die erwähnten Verfahren würden zudem zur Übernahme und zum Nachvollzug fremder Perspektiven animieren, weshalb sie sich im Zusammenhang mit der Ausbildung von Empathiefähigkeit und Fremdverstehen sinnvoll im Fremdsprachenunterricht einsetzen ließen.[605]

---

[603] Vgl. Surkamp, „Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht“, S. 92-95.
[604] Vgl. ebd. S. 98-100.
[605] Vgl. Nünning /Surkamp, „Text-Literatur-Kultur. Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht“, S. 157-160.

Wie an anderer Stelle bereits erwähnt, sprechen sich Surkamp und Nünning nicht für einen ausschließlich handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht aus. Sie fordern wie viele andere Literaturdidaktiker den Einbezug textanalytischer Verfahren, um eine rein spielerische Auseinandersetzung mit dem literarischen Text zu verhindern. Die Fähigkeit, die formalen, stilistischen und inhaltlichen Besonderheiten systematisch zu beschreiben, solle den Schülern dabei helfen, die in produktiven oder handelnden Übungen meist implizit zum Ausdruck kommenden Erkenntnisse dem Unterrichtsgegenstand Literatur angemessen zu versprachlichen.[606] Nur eine Kombination beider Ansätze eröffnet die Möglichkeit, eine Vielzahl fachlicher sowie persönlicher Kompetenzen zu fördern:

> Lehrenden wird es durch die skizzierten Verfahren [rational-analytische und handlungs- und produktionsorientierte Verfahren, A.U.] ermöglicht, im Literaturunterricht Spracharbeit, Hinführung zur Beschäftigung mit einer längeren Ganzschrift, methodische Textarbeit, literar-ästhetisches Lernen und interkulturelle Kommunikationsschulung gewinnbringend zu verbinden. Alle vorgestellten Formen der Textarbeit bringen zum einen eine Erweiterung und Vertiefung des sprachlichen Ausdrucksvermögens mit sich. Zum anderen schulen sie insofern auch die […] textuelle Kompetenz und Lesekompetenz, als die gestellten Aufgaben eine solide Kenntnis des jeweiligen Textes sowie ein recht hohes Maß an literarischer Sensibilität voraussetzen.[607]

4.3.5 Kritik an der Handlungs- und Produktionsorientierung

Die von Günter Waldmann, Gerhard Haas und anderen begründeten literaturdidaktischen Ansätze, die auf Handlungs- und Produktionsorientierung basieren und den Schüler als lesendes Subjekt in den Mittelpunkt rücken, haben seit ihren Anfängen immer wieder mit Kritik zu kämpfen. Insbesondere Ende der achtziger Jahre werden innerhalb der muttersprachlichen Deutschdidaktik heftige Diskussionen über die Sinnhaftigkeit handlungs- und produktionsorientierter Verfahren sowie der ihnen zugrunde liegenden theoretischen Grundlagen geführt. Zu den vehementesten Kritikern zählt der Didaktiker Hans Kügler, welcher 1989 in mehreren Ausgaben der Zeitschrift *Praxis Deutsch* unterschiedliche Ausrichtungen der Handlungs- und Produktionsorientierung – um genau zu sein, reichen seine Ausführungen von Günter Waldmann über Gerhard Haas bis hin zu Harro Müller-Michaels, Gerhard Rupp und Heiner Willenberg – zu widerlegen versucht.

Die von Waldmann in Form eines Katalogs präsentierten Verfahren sind für Kügler mehr als desillusionierend und widersprechen dem produktiven Lesen, da sie nicht an

[606] Vgl. ebd. S. 155-157.
[607] Ebd. S. 169.

konkrete Rezeptionssituationen gebunden sind und so keinen Sinn ergeben. Sie sind lediglich isolierte Werkzeuge, die zwar Leseraktivität hervorbringen, deren Funktion für die gelesenen Texte jedoch unklar bleibt. Waldmanns Ansatz ist somit für Kügler an manchen Stellen nicht mehr als bloßer Aktionismus, der nichts mit produktivem Textumgang zu tun hat.[608]

Mit dem Konzept von Gerhard Haas geht er ebenso hart ins Gericht. Die von Haas präsentierten Verfahren und Beispiele scheinen Kügler auf den ersten Blick plausibel und nachvollziehbar, allerdings kritisiert er, dass nur jene ausgewählt werden, die aller Wahrscheinlichkeit nach problemlos gelingen. Würden hingegen Verfahren vorgestellt, die wirklich kreative Leistungen von Schülern fordern, könnten Haas' Überlegungen kaum mehr überzeugen. Kritisch betrachtet Kügler auch die dem Konzept innewohnende Definition des Lesevorgangs. Indem Haas Lesen als „freie Operation" verstehe, stelle er seine Theorie vom handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht in den Dienst der Leselehre, die vornehmlich an den Schülern ausgerichtet sei. Das Verhältnis zum literarischen Text bleibe lediglich sekundär, da er als Material, Objekt bzw. Medium fungiere und seine Aufgabe darin bestehe, motivierte Leser zu gewinnen.[609]

Die Kritik Hans Küglers richtet sich, wie seine Beiträge in der Zeitschrift *Praxis Deutsch* unschwer erkennen lassen, insbesondere gegen die literaturtheoretischen Grundlagen der Handlungs- und Produktionsorientierung. Er hinterfragt den von Haas und Waldmann vertretenen Literaturbegriff, der ihm zu formalistisch erscheint, den zugrundeliegenden Handlungsbegriff, der den literarischen Text zum ‚Impulsgeber'

[608] Vgl. Kügler, Hans: „Erkundungen der Praxis. Literaturdidaktische Trends der 80er Jahre zwischen Handlungsorientierung und Empirie (Teil I)", in: *Praxis Deutsch* 90 (1988), S. 4-6.

[609] Vgl. ebd. S. 6. Da Kügler nicht nur Waldmann und Haas, sondern auch andere Vertreter der Handlungs- und Produktionsorientierung harscher Kritik unterzieht, kommt es zwischen den Beteiligten zu heftigen Auseinandersetzungen, die in der Zeitschrift „Praxis Deutsch" über mehrere Hefte hinweg ausgetragen werden. Waldmann, Haas und Rupp wehren sich in eigenen Beiträgen und Leserbriefen gegen die von Kügler vorgebrachten Einwände und bemühen sich verstärkt darum, ihre Konzepte theoretisch zu verorten. Da an dieser Stelle nicht genauer auf die geführten Diskussionen eingegangen werden kann, sei auf folgende Beiträge verwiesen: Kügler, Hans: „Erkundung der Praxis. Literaturdidaktische Trends der 80er Jahre zwischen Handlungsorientierung und Empirie (II. Teil)", in: *Praxis Deutsch* 91 (1988), S. 9-11, Rupp, Gerhard: „Die Unterrichtswirklichkeit erforschen. Eine Antwort auf H. Küglers ‚Erkundung der Praxis – Literaturdidaktische Trends der 80er Jahre' in Praxis Deutsch 90", in: *Praxis Deutsch* 92 (1988), S. 5-7, Waldmann, Günter: „Leserbrief: Produktives Lesen. Zu Hans Kügler: Erkundung der Praxis. Literaturdidaktische Trends der 80er Jahre zwischen Handlungsorientierung und Empirie (1)", in: *Praxis Deutsch* 93 (1989), S. 4 und Haas, Gerhard/Rupp, Gerhard/Waldmann, Günter: „Produktionsorientierter Umgang mit Literatur in der Schule. Abschließende Bemerkungen zur Theoriediskussion und Anregungen für die Praxis (nebst einem geharnischten Brief). ‚Geschundene' Gedichte? Geschundene Schüler?", in: *Praxis Deutsch* 98 (1989), S. 6-13.

degradiere, sowie die zentrale Position des Lesers und das daraus resultierende Verhältnis der lesenden Instanz zum Text.[610]

Auch wenn die Rezeptionsästhetik als theoretische Basis von literarischer Textarbeit heute aufgrund eines veränderten Literaturverständnisses breite Zustimmung findet und Handlungs- und Produktionsorientierung, wie Elisabeth Paefgen bestätigt,[611] noch immer *en vogue* ist, gibt es zahlreiche kritische Stimmen, die diesem Ansatz gegenüber skeptisch sind. Ihre Bedenken richten sich jedoch nicht primär gegen ungeklärte theoretische Fragestellungen, sie versuchen vielmehr jene Probleme und Schwierigkeiten zu thematisieren, die bei einer praktischen Umsetzung der Verfahren im Literaturunterricht auftreten können.
Selbst Verfechter der Handlungs- und Produktionsorientierung machen auf etwaige Probleme aufmerksam: Daniela Caspari, die sich besonders für den Einsatz kreativer Verfahren im Französischunterricht ausspricht und auch die in diesem Abschnitt behandelten Konzepte zu diesen zählt, wendet bereits in den neunziger Jahren ein, dass produktiver Umgang dem Wert literarischer Texte nicht gerecht werde und eine Vereinfachung des Rezeptionsprozesses für das Textverstehen notwendige Verstehensprobleme tilge. Darüber hinaus macht sie ebenso darauf aufmerksam, dass die von den Schülern produzierten Texte bei einer Konfrontation mit dem Original diskreditiert würden, da ihre sprachliche und formale Qualität nie an diese heranreichen könne. Auch die Bewertung und Beurteilung derartiger Texte sei aufgrund fehlender Beurteilungskriterien problematisch. Von unterrichtspraktischer Relevanz ist für Caspari auch die Vorerfahrung der Schüler mit kreativen Verfahren: Sind diese nicht gegeben, fällt es vielen aufgrund fehlender Ideen sowie mangelnden Interesses schwer, kreativ bzw. produktiv an literarische Texte heranzugehen. In Bezug auf die Tätigkeit der Lehrer weist sie des Weiteren darauf hin, dass handlungs- und produktionsorientiertes Arbeiten sowohl in der Vorbereitung als auch in der Durchführung sehr aufwendig sei, was zur Folge habe, dass meist nur einige wenige Verfahren regelmäßig zur Anwendung kämen.[612]

---

[610] Vgl. Kügler, Hans: „Brief an zwei Leser. Zum produktions- und handlungsorientierten Literaturunterricht“, in: *Praxis Deutsch* 94 (1989), S. 3-4.
[611] Vgl. Paefgen, Elisabeth K.: *Einführung in die Literaturdidaktik*. Zweite, aktualisierte und erweiterte Auflage. Weimar/Stuttgart: Metzler 2006, S. 148.
[612] Vgl. Caspari, *Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht*, S. 246-257.

5. Ein Modell literarischer Textarbeit für den Italienischunterricht

In den vorangegangenen Kapiteln wurde geklärt, welche theoretischen Grundlagen als Basis für ein Modell literarischer Textarbeit geeignet sind: Die Postulate der Rezeptionsästhetik rücken Leser und Text ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens und sorgen dafür, dass der Leseprozess, also die Interaktion zwischen Rezipient und Rezeptionsobjekt, zur bestimmenden Größe wird, um die alle didaktischen Entscheidungen kreisen. Methodisch kann diese zentrale Stellung des Lesers durch den Einsatz handlungs- und produktionsorientierter Verfahren gefestigt werden. Sie gewähren einen alle Sinne umfassenden Zugang zum literarischen Text und steigern auf diese Weise die Aktivität des lesenden Schülers, der nicht nur Informationen aus dem Gelesenen entnimmt, sondern Bedeutung mitkonstruiert. Aufgrund der vielschichtigen produktiven und handelnden Formen des Textumgangs bietet der gewählte methodische Ansatz die Möglichkeit, mit Hilfe von Literatur zum einen zur Persönlichkeitsentwicklung und zum anderen zur Ausbildung funktional kommunikativer, interkultureller sowie methodischer Kompetenzen bzw. sprachlicher Fertigkeiten und dynamischer Fähigkeiten beizutragen.[613] Damit kann Literaturarbeit auch jenen Forderungen gerecht werden, die ein kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht an die Unterrichtsgestaltung stellt.

Im folgenden Kapitel wird der Versuch unternommen, die angestellten Überlegungen zur Rolle des Lesers und des Textes im Rezeptionsprozess sowie zum vielfältigen Bildungspotenzial von Literatur in ein Unterrichtsmodell literarischer Textarbeit zu überführen. Dieses soll vornehmlich als Instrument für die konkrete Unterrichtsvorbereitung dienen, das Lehrern dabei hilft, ihre Arbeit zu planen und umzusetzen. Da die Beschäftigung mit Texten unterschiedlicher Art in der

[613] Wie aus Kapitel 2 hervorgeht, unterscheiden sich die in den deutschen und österreichischen Bildungsstandards und Lehrplänen verankerten Kompetenzen. Während in österreichischen Bildungsstandards von sprachlichen Fertigkeiten (Hören, Lesen, An Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängend Sprechen, Schreiben) und übergreifenden dynamischen Fertigkeiten (Gesprächsstrategien, soziale Kompetenz, interkulturelle Kompetenz, Sprachlernstrategien) die Rede ist, umfassen die deutschen Bildungsstandards Deskriptoren für funktional kommunikative Kompetenzen, interkulturelle Kompetenzen und Methodenkompetenzen (vgl. Darstellung auf S. 79). Trotz terminologischer Unterschiede sind damit zum größten Teil dieselben Kompetenzen gemeint, weshalb im folgenden Kapitel deutsche und österreichische Begriffe gleichwertig verwendet werden.

Fremdsprachendidaktik immer wieder thematisiert wird, sollen zunächst einige in der Praxis verwendete Modelle des Muttersprachenunterrichts Deutsch und des Fremdsprachenunterrichts kurz vorgestellt und in Hinblick auf ihre Vor- und Nachteile untersucht werden. Im Vordergrund steht dabei vor allem die Frage, ob sie für den Einsatz auf den Niveaustufen bis B1 geeignet sind und die Prinzipien eines kompetenzorientierten Italienischunterrichts angemessen umsetzen können.

5.1 Bestehende Modelle für den Fremdsprachenunterricht

Aufgaben zum Leseverstehen werden im modernen Fremdsprachenunterricht meist nach ihrem Einsatzort qualifiziert, weshalb zwischen *pre-reading-*, *while-reading-* und *post-reading-activities* unterschieden wird. Aus dieser Kategorisierung lässt sich eine Art Phasenmodell ableiten, das den Leseprozess des Schülers in drei Abschnitte gliedert und darauf ausgerichtet ist, durch den gezielten Einsatz bestimmter Aufgaben Vorwissen zu aktivieren und Interesse zu wecken, das Textverständnis zu überprüfen sowie eine abschließende Bewertung und Reflexion des Gelesenen zu ermöglichen. Diese Form der Textarbeit ist mittlerweile weit verbreitet und findet sowohl bei Sachtexten als auch bei Literatur Anwendung. In fachdidaktischen Publikationen werden allerdings keine Vorgaben gemacht, wie die einzelnen Phasen gestaltet werden müssen und welche didaktischen Schritte zu befolgen sind. Meist beschränkt man sich darauf, jeder Phase eine Liste mit möglichen kreativen und analytischen Verfahren zuzuordnen, aus der die Lehrkraft je nach Bedarf auswählen kann.[614] Es handelt sich also um ein sehr offenes und flexibles Modell, das keine konkreten Handlungsabläufe vorgibt und den Lehrenden selbst entscheiden lässt, nach welchem Bearbeitungsschema der ausgewählte literarische Text behandelt wird. Wolfgang Hallet bemängelt an diesem Dreiphasenmodell, dass „diese Systematik besonders bei lernergesteuerten, offenen Formen des Umgangs mit Texten kaum aufrechtzuerhalten“[615] ist und die schematische Gliederung die Grenzen zwischen den Phasen oft verschwimmen lässt. In der Tat ist das präsentierte Schema, von dem sowohl bei der Auseinandersetzung mit Sachtexten als auch mit Literatur Gebrauch gemacht wird, sehr offen, sodass es eher den Charakter eines ‚didaktischen Rahmens‘ hat, der Orientierung bieten, aber keine Vorgaben

[614] Vgl. exemplarisch die Aufgabenliste in Decke-Cornill/Küster, *Fremdsprachendidaktik*, S. 187.
[615] Hallet, Wolfgang: „Umgang mit Texten und Medien“, in: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer 2010, S. 175.

machen will. Im Grunde werden Zielsetzung und Methodenwahl dem Lehrer überlassen, der aus einem Pool an möglichen Zielen und Aktivitäten wählen und die Textarbeit nach eigenen Vorstellungen gestalten kann. Auch wenn die Einteilung in *Pre-*, *While-* und *Post-reading*-Phase nicht unumstritten ist, sollen Funktionen und Ziele der drei Phasen überblicksartig dargestellt werden, da sie zu den gängigsten Verfahrensweisen zählen und oft als Grundlage für Modelle zur Förderung des Leseverstehens und zum Erwerb von Lesestrategien fungieren. Als Ausgangspunkt der Diskussion dient der Englischunterricht, in dem die genannten Verfahren bereits fest etabliert sind.

Nünning und Surkamp zufolge dient die Aufteilung der Arbeit mit Literatur in drei Phasen der Förderung der Interaktion zwischen Leser und Text. Durch spezielle, dem Leseprozess angepasste Aufgaben, die sich auf die einzelnen Lesevorgänge vor, während und nach der Lektüre konzentrieren, sollen Strategien zur Erschließung und Interpretation von Texten vermittelt sowie Textsinn aufgebaut werden. Die beiden Autoren weisen den einzelnen Phasen folgende Aufgaben zu: [616]

Ziel der *pre-reading*-Phase ist es, die Textarbeit vorzubereiten und in einigen Bereichen zu entlasten. Die Schüler sollen bereits im Vorfeld mit ihnen unbekannten Aspekten des Textes vertraut gemacht werden, sodass sprachliches, kulturelles, aber auch kontextuelles Wissen während der eigentlichen Textarbeit zur Verfügung steht. Erhalten die Schüler die Gelegenheit, mit eigenen Erfahrungen an das Thema des Textes anzuknüpfen, werden Interesse und Neugier geweckt, was auch zum Aufbau von Erwartungshaltungen beitragen kann. Gewählt werden für diese Phase in den meisten Fällen handlungs- und produktionsorientierte Verfahren, welche die Schüler mit der im Text dargestellten Wirklichkeit konfrontieren und so zu einem besseren Textverstehen beitragen.

Die *while-reading*-Phase hat die Aufgabe, den Dialog des Lesers mit dem Text zu intensivieren, das aktive Lesen zu fördern und das Textverständnis zu sichern. Schüler bearbeiten zum einen Aufgaben, in denen sie über das Gelesene reflektieren und ihre Erfahrungen mit bzw. ihre Reaktionen auf den Text kommunizieren. Zum anderen können Übungen miteinbezogen werden, die festhalten, inwieweit die verschiedenen Aspekte des Textes, wie Handlung, Figurendarstellung etc., erfasst und verstanden

[616] Vgl. Nünning/Surkamp, *Englische Literatur unterrichten 1*, S. 71-80. Eine umfangreiche Liste mit konkreten Verfahren für die Realisierung der Phasen findet sich auch bei Surkamp, Carola/Henseler, Roswitha: „Den Leseprozess begleiten“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 89 (2007), S. 12-13.

wurden. Vor der *post-reading*-Phase sollten die Schüler die Möglichkeit haben, ihre subjektive Meinung zum Text sowie ihre Leseerlebnisse mitzuteilen. Laut Nünning und Surkamp eignen sich insbesondere Rezeptionsgespräche dazu, einen Austausch über jene Dinge anzuregen, die Schülern bei der Lektüre gefallen bzw. nicht gefallen haben.

Die *post-reading*-Phase soll an die ersten beiden Phasen anknüpfen und den Schülern eine Interpretation des Textes unter Rückgriff auf gemachte Beobachtungen und gewonnene Erfahrungen während der Lektüre ermöglichen. Für die Realisierung dieser Phase bieten sich neben analytischen verschiedenste handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben an, die Schüler zum Umschreiben des Textes, zum Übertragen in eine andere Textsorte, zur Konkretisierung ausgesparter Elemente sowie zur persönlichen Beschäftigung mit dem Text animieren. Den Abschluss der Arbeit soll jedoch ein textdeutendes Gespräch bilden.

Wie Surkamp erklärt, versucht dieses Modell den Besonderheiten des fremdsprachlichen Leseprozesses gerecht zu werden und den Schülern jene Kompetenzen zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen, die Bedeutung eines literarischen Textes selbst zu erfassen:

> Im Gegensatz zur traditionellen Methode, Schülern einen Text (bis auf die Erläuterung einiger unbekannter Wörter) ohne weitere Vorbereitung zum Lesen zu geben, um ihnen dann Verständnisfragen zu stellen, versucht das Drei-Phasen-Modell, der Komplexität und Prozesshaftigkeit des Lesevorgangs gerecht zu werden und Lernende Schritt für Schritt im Textverstehen zu schulen.[617]

Neben dieser gängigen dreistufigen Bearbeitungsweise wurden noch andere Modelle entwickelt, die ebenso darauf ausgerichtet sind, die Aktivitäten des Lesers in unterschiedlichen Phasen der Lektüre durch entsprechende Aufgabenstellungen zu unterstützen. Bezeichnend ist, dass sie sich an den skizzierten Funktionen der *Pre-*, *While-* und *Post*-Phase orientieren, diese allerdings weiter spezifizieren und so eine differenziertere Aufteilung schaffen.

Swantje Ehlers' Modell wurde für den Einsatz im DaF-Unterricht konzipiert und gliedert die Arbeit mit literarischen Texten in fünf Phasen. Um den Schülern den Zugang zum fremdsprachlichen Text zu erleichtern, versucht die erste Phase vorhandenes Wissen zu aktivieren und durch Vermittlung ausgewählter Inhalte oder Informationen eine für die Lektüre geeignete Verstehensgrundlage zu schaffen. Laut Ehlers sind die Aufgaben dieser Phase mit Bedacht zu wählen, da die Gefahr besteht, dass der Verstehensprozess der Schüler in eine vorgegebene Richtung gelenkt und infolgedessen ein bestimmtes

[617] Surkamp, „Literaturdidaktik“, S. 141.

Textverstehen suggeriert wird. Die zweite Phase markiert den Einstieg in die konkrete Textarbeit und kann beim Inhalt oder bei den subjektiven Eindrücken der Schüler ansetzen. Es werden vorwiegend Fragen zum Text gestellt, die eine Auseinandersetzung mit Gesamteindruck, globalem Thema, Verständnisschwierigkeiten, auffälligen Gestaltungselementen oder Ähnlichem initiieren und eine „persönliche und gefühlsmäßige Aneignung“[618] ermöglichen sollen. Durch Vergleiche mit Erfahrungen der Schüler ist gegen Ende dieser Phase eine Anknüpfung an die reale Lebenswelt geplant. In der dritten und vierten Phase widmen sich die Schüler der konkreten Handlung des Textes, die mit Hilfe von Nacherzählungen, strukturierenden Übungen oder Faktenfragen erfasst wird, sowie der Erschließung vorhandener Motiv- und Handlungszusammenhänge durch Interpretationsfragen. Die unterschiedlichen Gesichtspunkte, die im Laufe der Textbegegnung angesprochen wurden, werden in der fünften und letzten Phase durch den Rückbezug auf anfangs gestellte Fragen oder formulierte Hypothesen zusammengefasst.[619]

Andreas Grünewald und Lutz Küster haben ein Phasenmodell für den Umgang mit literarischen Texten im Spanischunterricht entwickelt, das auf rezeptionsästhetischen Annahmen beruht und dem Schüler eine aktive Rolle in der Interaktion mit dem Text zuweist. Es besteht aus vier aufeinanderfolgenden Phasen, die inhaltlich miteinander verwoben sind und im Wesentlichen eine erste Annäherung, die Sicherung des Textverständnisses sowie Analyse und Interpretation des Textes vorsehen. Je nach Schwerpunktsetzung kommen dabei handlungs- und produktionsorientierte bzw. analytische Verfahren zur Anwendung. Die erste Phase soll die Schüler an den Text heranführen und dient infolgedessen sowohl der Aktivierung von Vorwissen als auch dem Aufbau eines Erwartungshorizontes sowie einer positiven Lesehaltung. In der zweiten Phase geht es darum, die inhaltlichen Aspekte des Textes zu erarbeiten und Sinnzusammenhänge zu erfassen. Durch den bewussten Einsatz von Lese- und Texterschließungsstrategien soll die Ausbildung von Lesekompetenz gefördert werden. Analyse und Interpretation des literarischen Textes erfolgen in der dritten Phase und bauen auf die in den ersten beiden Phasen erworbenen Kenntnisse auf. Die Auseinandersetzung mit der formalen und sprachlichen Gestaltung sowie den im Text enthaltenen kulturellen Elementen des Zielsprachenlandes soll die Schüler zur Textanalyse befähigen und dabei unterstützen, eigenständig Bedeutung zu generieren.

[618] Ehlers, Swantje: *Lesen als Verstehen. Arbeit mit literarischen Texten*. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt [6]2007, S. 39.
[619] Vgl. ebd. S. 34-42.

Vorgesehen ist ebenso eine Diskussion der entstehenden individuellen Interpretationen im Plenum. In der letzten Phase produzieren Schüler auf Basis der Lektüre eigene Texte in der Zielsprache, die einerseits das Textverstehen überprüfen, aber andererseits auch Raum für die Erprobung kennengelernter stilistischer Besonderheiten bieten.[620]

Gemeinsam ist den drei Modellen vor allem die Gliederung der Arbeit in mehrere Phasen, die sowohl vor als auch während und nach der Lektüre eine mehr oder weniger aktive Beschäftigung des Schülers mit dem Text vorsehen. Auf diese Weise helfen sie der Lehrkraft zwar dabei, die Arbeit mit einem literarischen Text zu planen und zu strukturieren, doch ist ein Einsatz dieser recht offenen Vorgaben im Fremdsprachenunterricht auf den Niveaus bis B1 aus mehreren Gründen problematisch: Im Mittelpunkt steht mehrheitlich der Erwerb von Kompetenzen, die Schüler zur eigenständigen Textanalyse und -interpretation befähigen sollen. Es geht vor allem darum, formale und inhaltliche Gestaltungsmittel zu erfassen bzw. zu benennen und für eine Interpretation zu nützen, womit eine Fähigkeit trainiert wird, die insbesondere für den Fremdsprachenunterricht auf höheren Niveaustufen relevant ist.[621] Andere Kompetenzen, die durch die Auseinandersetzung mit Literatur gefördert werden können und deren Ausbildung für die angegebene Niveaustufe grundlegend ist, werden zumeist außer Acht gelassen. Funktional kommunikative Kompetenzen oder Methodenkompetenzen kommen nicht zur Sprache, lediglich die Förderung des Leseverstehens wird betont und an der Schulung von Lesestrategien und -techniken festgemacht.

Diese starke Fokussierung auf den Text ist auch dafür verantwortlich, dass eine persönliche, emotionale Auseinandersetzung, die es den Schülern erlaubt, eigene Erfahrungen einzubringen und das Gelesene als lebensweltlich relevanten Gegenstand zu erfahren, nur ansatzweise angedacht ist: So schlägt beispielsweise nur Ehlers vor, in der zweiten Phase einen Vergleich mit den Erfahrungen der Schüler anzustellen und so ihre Lebenswelt miteinzubeziehen. Grünewald und Küster gehen zwar von einem Schüler aus, der aktiv an der Bedeutungskonstruktion beteiligt ist, allerdings sieht weder die Lektürephase noch die Arbeit danach eine Beschäftigung mit dem vor, was der Text für den Erfahrungshorizont der Leser bedeutet. Das persönlichkeitsbildende Potenzial von Literatur wird also in keinem der drei Modelle dezidiert genützt.

[620] Vgl. Grünewald/Küster (Hg.), *Fachdidaktik Spanisch*, S. 155-157.
[621] Vgl. Analyse der Lehrpläne in Kapitel 2.1.2.

Problematisch ist des Weiteren, dass die Basis der Interaktion zwischen Leser und Text, nämlich der fremdsprachliche Leseprozess, in den Modellen nicht ausreichend berücksichtigt wird. Der Umgang mit literarischen Texten basiert auf dem Lesevorgang, denn erst Lesefähigkeit macht – zumindest in den meisten Fällen – den Umgang mit Literatur möglich. Da Fremdsprachenlerner fremdsprachliche Lesefähigkeit erst nach und nach erwerben und in der vorliegenden Arbeit auf ein Niveau fokussiert wird, das gerade den Erwerb sprachlicher Basiskompetenzen in den Vordergrund stellt, ist es für die Entwicklung eines Phasenmodells literarischer Textarbeit unabdingbar, den fremdsprachlichen Leseprozess zu berücksichtigen und die Phasen an diesen anzupassen.

Aus diesem Grund ist im Auge zu behalten, dass Leser und literarischer Text in unserem Kontext spezielle Eigenschaften aufweisen: Der literarische Text ist in der Fremdsprache Italienisch verfasst und wurde von einem muttersprachlichen Autor für ein muttersprachliches Publikum geschrieben. Der Leser hingegen ist ein Schüler anderer Muttersprache, der Italienisch als Fremdsprache lernt und bereits gewisse Kenntnisse erworben hat, die aber noch immer lückenhaft sind. Im Grunde treffen hier zwei ‚Elemente' aufeinander, die aufgrund ihrer jeweiligen Eigenschaft wenig kompatibel scheinen: Der authentische Text nimmt keine Rücksicht auf die spezifischen Vorkenntnisse des fremdsprachlichen Lesers, und dieser kann sich infolgedessen nicht problemlos auf den Text einlassen, da ihm wichtige Vorkenntnisse im kulturellen, thematischen, grammatikalischen, lexikalischen usw. Bereich fehlen. Die Interaktion zwischen Leser und Text ist somit gehemmt bzw. eingeschränkt.

Die gängige Aufteilung in *pre-reading-*, *while-reading-* und *post-reading-activities* knüpft bereits an diese Idee an, ist jedoch nicht feingliedrig genug, um die Schüler in ihrem Umgang mit dem literarischen Text und den mit der Fremdsprache verbundenen Problemen optimal zu unterstützen. Es gilt, diese drei Phasen sowohl in Bezug auf ihre Ziele als auch auf die zu verwendenden Methoden zu präzisieren und gegebenenfalls in Unterphasen zu gliedern. Eine reine Ansammlung unterschiedlicher Zielvorgaben und kreativer bzw. analytischer Verfahren, aus denen die Lehrkraft beliebig wählen kann, wird weder den speziellen Eigenschaften des Textes noch jenen des Lesers gerecht.

Da in den nächsten Abschnitten Überlegungen zur Entwicklung eines Modelles literarischer Textarbeit angestellt werden und diese das Ziel verfolgen, die Interaktion zwischen Text und Leser auf den Niveaustufen bis B1 zu fördern, wird im Vorfeld den Besonderheiten des Lesens in der Fremdsprache sowie den Anforderungen des

authentischen literarischen Textes an den Fremdsprachenlerner nachgegangen. Davon ausgehend soll ein Phasenmodell für den Italienischunterricht entworfen werden, das aufzeigt, an welchen Stellen der Lektüre sich die Möglichkeit bietet, bestimmte Kompetenzbereiche gezielt zu fördern und einen emotionalen Zugang zum Text anzubahnen, der über reine Textrezeption hinausgeht und die Schüler dazu motiviert, das Gelesene mit eigenen Erfahrungen, Fragen und Problemen in Verbindung zu bringen.

5.2 Lesen in der Fremdsprache und literarisches Lesen

Lesen ist ein komplexer kognitiver Vorgang, der aus vielen Teilprozessen besteht, deren Struktur und Zusammenspiel noch nicht bis ins letzte Detail geklärt wurde. In den letzten Jahrzehnten hat sich in der Forschung die Annahme erhärtet, dass die unterschiedlichen am Lesevorgang beteiligten Prozesse keine bestimmte Reihenfolge aufweisen, sondern teilweise parallel ablaufen und miteinander interagieren, was „in eine analoge, inhaltsspezifische und anschauliche Repräsentation des im Text beschriebenen Sachverhalts [mündet], die Textinformationen und Vorwissen in integrierter Form enthält und losgelöst ist von sprachlichen Strukturen.“[622] Unterschieden werden zwei Gruppen von Prozessen: hierarchieniedrige, die auch als *bottom-up*-Prozesse bekannt sind, sowie hierarchiehohe, die des Öfteren unter dem Begriff *top-down*-Prozesse zusammengefasst werden.

Hierarchieniedrige Prozesse umfassen den Vorgang der Buchstaben- und Wortidentifikation sowie das Erfassen der semantischen Beziehungen zwischen Wortfolgen. Die daraus hervorgehenden Propositionen werden durch syntaktische Analyse ergänzt und so semantisch eindeutig bestimmt. Mit Hilfe seines Weltwissens und der Kenntnisse aus dem Text erfasst der Leser die semantischen Beziehungen zwischen einzelnen Sätzen und stellt so lokale Kohärenz her. Hierarchiehohe Prozesse beschreiben im Vergleich dazu die globale Kohärenzbildung, bei der größere Textteile miteinander verknüpft und durch Inferenzen, die auf Textkenntnis, Vorwissen usw. basieren, Makropropositionen gebildet werden. Sie sind ebenso für die Bildung so genannter Superstrukturen verantwortlich, welche die Struktur von Texten in

[622] Richter, Tobias/Christmann, Ursula: „Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede“, in: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim/München: Juventa [3]2009, S. 34.

schematischer Form beschreiben. Die Verarbeitung unterschiedlicher argumentativer, rhetorischer und stilistischer Besonderheiten, die gewisse Aussagen und Darstellungen hervorheben und akzentuieren, hilft, die Intention des Textes aufzudecken, und ist somit entscheidend für die Interpretation.[623]

Die erwähnten Termini werden nicht einheitlich verwendet, denn während in einigen Publikationen ausschließlich von hierarchieniedrigen und -hohen Verarbeitungsebenen gesprochen wird, ist in anderen lediglich von *bottom-up* und *top-down* die Rede. Nach Madeline Lutjeharms hat sich die Auffassung vom Lesen in den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts gewandelt, sodass der Lesevorgang heute als interaktiver Prozess gilt, der *bottom-up*- und *top-down*-Prozesse vereint: Der Text „enthält die Daten, die wir aufgrund unserer Sprachkenntnisse und unserer Erfahrungen mit Texten dekodieren können und mit Hilfe unseres Vorwissens über den Inhalt deuten. Verständnis ergibt sich aus einer gelungenen Interaktion zwischen Text und Lesenden.“[624] Sie selbst differenziert mehrere Ebenen, über die man beim Lesen vom einzelnen Zeichen zum Textinhalt gelangt, trifft aber keine Einteilung, die jener von hierarchieniedrigen und -hohen Prozessen entspricht. Beim Lesen springen die Augen von einem Punkt zum nächsten und nehmen dabei Wörter, Teile von Wörtern, Buchstabenkombinationen und Silben wahr. Zum Zweck der Worterkennung erfolgt ein Zugriff auf das mentale Lexikon, welches das im Gedächtnis vorhandene Wissen über Sprache beinhaltet und auch Repräsentationen von Wörtern umfasst. Mit dieser Dekodierung eines Wortes auf formaler Ebene geht die Bedeutungszuweisung einher. Da Wörtern in einem Satz bestimmte Rollen zugewiesen werden, ist eine syntaktische Analyse ebenso Teil des Leseprozesses. Die Klärung der syntaktischen Relationen erfolgt mit Hilfe von Elementen, die etwas über die syntaktischen Verhältnisse innerhalb eines Satzes aussagen, wie etwa Satzglieder, Flexionsendungen, Verbvalenz, Kongruenz oder das Wissen um bestimmte Satzmuster. Für die Verarbeitung des Gelesenen auf semantischer Ebene spielt das Welt- bzw. Vorwissen des Lesers eine entscheidende Rolle, da es mit den Resultaten der Dekodierung interagiert und so das eigentliche Textverstehen erzeugt. Das Wissen, das der Leser in den Leseprozess mitbringt, ist in Form so genannter Schemata organisiert, die als Abstraktionen der Realität aufgefasst werden können und auf gemachten Erfahrungen basieren. Diese helfen dabei, durch die

[623] Vgl. ebd. S. 28-34.

[624] Lutjeharms, Madeline: „Zum Erwerb fremdsprachiger Lesefertigkeit“, in: Jung, Udo O. H. (Hg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. In Zusammenarbeit mit Heidrun Jung. Vierte, vollständig neu bearbeitete Auflage. Frankfurt am Main: Peter Lang 2006, S. 146.

Aktivierung bereits vorhandener Kenntnisse neue Informationen einzuordnen. Das Vorwissen ermöglicht es dem Leser auch, Erwartungen an den Text zu stellen und implizite Sachverhalte durch das Ziehen von Schlüssen zu erfassen.[625]

Die hier skizzierten Prozesse können bewusst oder automatisch ablaufen. Die Verarbeitung von Buchstaben, Wörtern, Wortkombinationen und dergleichen erfolgt meist automatisch, die einzelnen Teilprozesse laufen also parallel und ohne große Anstrengungen ab, was auch der Informationsentnahme entgegenkommt. Da beim Dekodieren auf das mentale Lexikon zurückgegriffen wird, kann eine Automatisierung durch die Erweiterung bereits erworbener Kenntnisse im sprachlichen Bereich verstärkt werden. Die bewusste Verarbeitung ist aufgrund der höheren Anforderungen, die an die Gedächtnisleistungen gestellt werden, langsamer. Sie wird bei der Erfassung von Inhalten sowie der Auseinandersetzung mit schwer einzuordnenden Informationen verwendet und besteht aus Teilschritten, die nacheinander ablaufen.[626] Soll die Lesekompetenz gesteigert werden, ist es notwendig, so viele Prozesse wie möglich zu automatisieren: „Je mehr Verarbeitungsprozesse automatisiert ablaufen können, desto mehr Gedächtniskapazität steht für die inhaltliche Verarbeitung und für die Strukturierung der Informationen zur Verfügung.“[627]

Die beschriebenen Prozesse gelten sowohl für den fremdsprachlichen als auch für den muttersprachlichen Leseprozess. Berücksichtigt werden muss, dass das Lesen in der Fremdsprache „ein Prozess mit eigener Gesetzmäßigkeit und einer eigenen Dynamik [ist], die von vielen verschiedenen Variablen bestimmt wird.“[628] In welcher Beziehung muttersprachliche und fremdsprachliche Lesefähigkeit stehen bzw. wie die beiden Formen des Lesens aufeinander wirken, wurde noch nicht zur Gänze geklärt. Vor allem drei Theorien haben in den letzten Jahrzehnten versucht, dieses Verhältnis genauer zu beschreiben: Während die psycholinguistische Universalitätshypothese davon ausgeht, dass Leseprozesse in der Fremdsprache und in der Muttersprache ident sind, vertritt die Schwellenhypothese die Ansicht, dass insbesondere die Fremdsprachenkenntnisse des Lesers für den Leseerfolg entscheidend sind. Die Interdependenzhypothese besagt im Vergleich dazu, dass erfolgreiche Leser in der Muttersprache auch erfolgreich in der

[625] Vgl. ebd. S. 146-148.
[626] Vgl. Lutjeharms, Madeline: „Fremdsprachliches Leseverstehen“, in: *Französisch heute* 38 (2007), H. 2, S. 107-108.
[627] Lutjeharms, „Zum Erwerb fremdsprachiger Lesefertigkeit“, S. 146.
[628] Burwitz-Melzer, „Interkulturelles und sprachliches Lernen mit fremdsprachlichen literarischen Texten“, S. 106.

Fremdsprache lesen, wenn sie das nötige Hintergrundwissen haben und dieses für die Lektüre aktivieren können.[629]

Da noch nicht geklärt wurde, von welchen Voraussetzungen der fremdsprachliche Leseprozess wirklich abhängt, soll an dieser Stelle lediglich kurz auf die sprachspezifischen Besonderheiten eingegangen werden, die Lektüre in einer fremden Sprache beeinflussen. Andreas Nieweler konstatiert, dass insbesondere fremde bzw. ungewohnte Wortstellungen, unbekannte Redewendungen und idiomatische Ausdrücke sowie Bedeutungsvielfalt und Bedeutungsvarianten von Wörtern dem Leser die Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Texten erschweren. Wenn sich die Phonem-Graphem-Zuordnung in der Fremdsprache von jener in der Muttersprache unterscheidet, kann es auch in diesem Bereich zu Problemen kommen. Diese Einschränkungen haben eine Verlangsamung des Leseprozesses zur Folge, da sich der Leser zwischen einzelnen Textstellen hin und her bewegt, um sicherzustellen, dass er alles verstanden hat.[630] Gerard Westhoff empfiehlt daher, neben kulturellem, sozialem und themenspezifischem ‚Weltwissen' auch systematisch Vorkenntnisse in den erwähnten Bereichen aufzubauen. Schüler sollen zum Beispiel durch spezielle Übungen sowohl Buchstaben- als auch Wortkombinationen kennenlernen, die in der jeweiligen Fremdsprache besonders häufig vorkommen. Zudem ist es unerlässlich, sie mit gängigen Satzstrukturen vertraut zu machen. Das Wissen über Konnektoren oder strukturmarkierende Elemente sowie die Fähigkeit, diese in Sätzen zu identifizieren, ermöglicht es den Schülern, Verknüpfungen zwischen neuen Textaussagen und bereits Gesagtem herzustellen und mit Verweisen auf noch ausständige Informationen umzugehen.[631] Aufgrund dieser zentralen Bedeutung von sprachlichem, kulturellem und thematischem Vorwissen beschreibt Westhoff Lesen als

> eine interaktive Wechselwirkung zwischen Signalen und Hinweisen aus dem Text auf der einen und Kenntnissen, die man schon besitzt, auf der anderen Seite. Je mehr vorhandene Kenntnisse dem Lesevorgang beigemischt werden können, desto mehr Bedeutung kann konstruiert werden bei gleichzeitiger Reduzierung des Informationsbedarfs aus dem Text.[632]

Neben den Besonderheiten des fremdsprachlichen Lesens ist auch zu beachten, dass Textsorten verschiedene Anforderungen an ihre Leser stellen. Sachtexte sind

[629] Vgl. zur Darstellung der drei Theorien ebd. S. 106-108.
[630] Vgl. Nieweler, Andreas: „Lesekompetenz im Französischunterricht entwickeln", in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 63/64 (2003), S. 6.
[631] Vgl. Westhoff, Gerard: *Fertigkeit Lesen*. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt 2004, S. 58.
[632] Ebd. S. 51.

beispielsweise vor allem darauf ausgerichtet, Informationen über Themen bereitzustellen, und referieren in diesem Sinne auf die Wirklichkeit:

> Sachtexte hingegen sind, im Gegensatz zu literarischen, eher geschlossen veranlagt, d.h. eine Interpretation des Textes ist in der Regel nicht angebracht bzw. nötig, da die Inhalte transparent angelegt sind. Ein domänenspezifisches kognitives Wissen ist jedoch meistens bedeutsam für die Sinnkonstruktion.[633]

Literatur zeichnet sich im Gegensatz dazu durch Merkmale wie Poetizität, Fiktionalität und Entpragmatisiertheit aus: Sie weicht in ihrer sprachlichen Gestaltung bewusst von der Alltagssprache ab, entwirft eine fiktive Welt, die keine direkte Entsprechung in der Wirklichkeit hat und verfolgt keinen bestimmten Zweck.[634] Die Anforderungen, die an den Leser gestellt werden, unterscheiden sich also von jenen pragmatischer Texte. Laut Hartmut Eggert verlangen literarische Texte vom lesenden Subjekt zum einen ein gewisses Fiktionsbewusstsein und zum anderen umfassende Kenntnisse in drei Bereichen: Das Wissen über literarische Gattungen etwa kann den Lektüreprozess unterstützen und zur Konstruktion von Bedeutung beitragen. Sind Lesern die Merkmale bestimmter Gattungen sowie erzähltechnische Elemente bekannt, können sie diese im gelesenen Text identifizieren, die vom Verfasser getroffene Wahl reflektieren sowie ihre Rolle für die Sinnkonstitution ermitteln. Natürlich kann eine Lektüre auch ohne derartiges Wissen erfolgen, allerdings bleiben dem Leser auf diese Weise viele Aspekte des Textes, die eine Bedeutungskonstruktion vorantreiben können, verborgen. Des Weiteren fordern zahlreiche literarische Genres neben Gattungswissen auch den Einbezug aktiven Kontextwissens. Da sie häufig Ereignisse oder Sachverhalte aussparen oder nur implizit erwähnen, ist es immer wieder nötig, Wissen über außerliterarische Gegebenheiten zu aktivieren und zum Gelesenen in Bezug zu setzen, um Anspielungen und indirekte Darstellungen zu verstehen. Neben Gattungs- und Weltwissen ist für das Verstehen literarischer Texte ebenso kulturelles Wissen notwendig, das es ermöglicht, den Text in einen kulturellen Kontext einzuordnen und die damit einhergehende Gestaltung auf formaler und inhaltlicher Ebene zu begreifen.[635] Der literarische Leseprozess unterscheidet sich damit wesentlich von einer Sachtextlektüre, die vornehmlich Wissen vermitteln und informieren will. Literatur

[633] Sobel, Martina: *Leseverstehen im Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe. Eine empirische Überprüfung rezeptiver Kompetenzen bei der Lektüre literarischer Texte auf der Basis eines Praxisleitfadens*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2012, S. 62.

[634] Vgl. Gröne, Maximilian/von Kulessa, Rotraud/Reiser, Frank: *Italienische Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. Tübingen: Narr 2007, S. 8-12.

[635] Vgl. Eggert, Hartmut: „Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz“, in: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim/München: Juventa [3]2009, S. 188-192.

nimmt nicht Bezug auf die Lebenswirklichkeit des Lesers, sondern konstruiert eigene Welten und Wirklichkeiten, die nicht an der Realität überprüft werden können und nur aus sich selbst heraus zu verstehen sind. Aufgrund der ihr innewohnenden Polyvalenz und Ästhetik ist der Leser dazu gezwungen, sich auf eine Kommunikationssituation mit dem literarischen Text einzulassen, die nicht den gängigen Mustern und Konventionen des Alltags folgt. Da der Leser bei der Lektüre auf Sachverhalte treffen kann, die in der realen Lebenswelt unwahrscheinlich sind, muss er sie interpretieren und deuten, denn nur so kann er ihren Sinn für die reale Lebenswelt aufdecken. Unbestimmte Textelemente oder Leerstellen, die wichtige Handlungen aussparen, sind typisch für literarische Texte, weshalb der Lektüreprozess nur erfolgreich sein kann, wenn der Leser lernt, mit Irritationen umzugehen und unkonventionelle Darstellungsweisen oder Ausdrucksmittel zu akzeptieren.[636] Die teilweise nur angedeuteten räumlichen und zeitlichen Verhältnisse sowie die implizit dargestellten Gefühle und Beziehungskonstellationen stellen den Leser vor weitere Herausforderungen. Um die Handlungsstruktur des literarischen Textes nachvollziehen und Kohärenzen herstellen zu können, muss er die unbestimmten Zusammenhänge des Textes erschließen. Dem Leser kommt also die Aufgabe zu, unterschiedliche Informationen, die ihm der Text bietet oder die er auf andere Weise erworben hat, in den Leseprozess zu integrieren und die vorhandenen Lücken zu schließen. Dieser Vorgang der Inferenzbildung tritt auch bei Sachtexten auf, ist aber aufgrund der bereits erwähnten Charakteristika besonders bei literarischer Lektüre erforderlich:

> Mit Inferenzen ist sowohl das Hinzufügen von Informationen gemeint als auch das Herstellen von Beziehungen zwischen verstreuten Textelementen. Inferenzen werden auf der Wortebene gezogen (Ausdifferenzierung von Wortbedeutung), auf der Satzebene (Instrumente, Folgen von Handlungen z.B.), auf der Textebene (Themabildung). Inferenzen sind sowohl text- als auch wissensbasiert.[637]

Beeinflusst wird die Bildung von Inferenzen durch mehrere Faktoren, wie etwa durch das Wissen und die (fremd)sprachlichen Kenntnisse des Lesers sowie die Motive und Ziele seiner Lektüretätigkeit. Sie können auf semantischer (kausale Zusammenhänge, Figurenreaktionen, Handlungsstruktur usw.), und pragmatischer Ebene (Intention des

[636] Vgl. Rosebrock, Cornelia: „Anforderungen von Sach- und Informationstexten, Anforderungen literarischer Texte“, in: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Seelze-Velber: Kallmeyer Klett [2]2008, S. 54-57.
[637] Ehlers, Swantje: „Lesetheorien, Lesekompetenz und Narrative“, in: Bredella, Lothar/Hallet, Wolfgang: *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT 2007, S. 117-118.

Textes usw.) gebildet werden und stellen eine Schlüsselkompetenz im Umgang mit Literatur dar, ohne die Verstehen nicht möglich wäre.[638]

Literarische Texte fordern insofern eine ganz andere Lesehaltung als Sachtexte. Auf Ebene der hierarchieniedrigen Prozesse, das heißt, bei Wort- und Satzidentifikation sowie der Verbindung von Satzfolgen, stellen sie in der Regel niedrige Anforderungen an den Leser, da sie mehrheitlich Themen behandeln, die den Schülern in irgendeiner Weise nahestehen und ihren Alltagserfahrungen entsprechen. Geht es aber um hierarchiehöhere Prozesse, also um das Erkennen der Darstellungsintention eines Textes, wird dem Leser einiges abverlangt. Bedeutungsoffenheit und Mehrdeutigkeit machen es nötig, dass der Text in einen Kontext gestellt und mit dessen Hilfe Bedeutung generiert wird. Bei der Beschäftigung mit literarischen Texten ist also eine Beteiligung des lesenden Subjekts an der Sinnbildung unerlässlich. Literatur kann in Hinblick auf diese aktive Rolle, die dem Leser zugesprochen wird, insbesondere zur Ausbildung von drei Fähigkeiten beitragen: Die Identifikation mit Figuren, das Einfühlen in fremde Schicksale sowie das Vorstellen von Phantasiewelten kann helfen, Imaginationsfähigkeit zu entwickeln. Des Weiteren bietet die Auseinandersetzung mit literarischen Texten dem Rezipienten die Gelegenheit, Gefühle kennenzulernen, die er möglicherweise in der realen Lebenswelt noch nicht erfahren hat, die aber eng mit der menschlichen Existenz verknüpft sind. Da Literatur ihre Leser immer wieder mit Handlungen und Reaktionen konfrontiert, die eine Beurteilung verlangen, wird angenommen, dass sie ebenso moralische Urteilsfähigkeit ausbilden kann. Zu bedenken ist natürlich, dass es sich dabei um Potenziale handelt, die sich während der Textarbeit entfalten können, sich aber nicht erzwingen lassen.[639]

Die Aktivierung von Imagination und Weltwissen sorgt für die Entstehung „komplexer mentaler Modelle während der Lektüre“, welche Ereignisse, Figuren und Orte der narrativen Welt in visuelle Vorstellungen übertragen und dem Leser dabei helfen, „den Text als Sinnganzes zu behalten bzw. mit Einzelhinweisen aus dem Text auf das Sinnganze zu schließen.“[640] Zur Ausbildung derartiger Modelle trägt auch die Beschäftigung mit der formalen Gestaltung – etwa durch den Einbezug von literarischem Gattungswissen –, der sprachlichen Gestaltung sowie dem poetischen Gehalt des Textes bei. Da das Verstehen des fremdsprachlichen Lesers des Öfteren auf

[638] Vgl. ebd S. 120-121.

[639] Vgl. Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel: *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren ^{4}2011, S. 121-127.

[640] Surkamp, „Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht“, S. 80.

Widerstände stößt und er neben inhaltlichen Aspekten auch sprachliche und formale fokussieren muss, läuft der fremdsprachliche Leseprozess in der Regel langsamer ab. Eine weitere Besonderheit literarischer Texte liegt darin, dass sie den Leser nicht ausschließlich kognitiv herausfordern, sondern ebenso seine Gefühle und seine emotionale Verfassung ansprechen, wodurch sie eine wichtige Grundlage für literarisches Verstehen schaffen. Das emotionale Miterleben von bzw. Mitleiden an dargestellten Handlungen löst unterschiedliche Gefühlszustände aus, welche die Interaktion des Lesers mit dem Text intensivieren. Die durch die fiktive Handlung evozierte emotionale Erregtheit macht den Leser aufmerksamer und ist auch dafür verantwortlich, dass er Elemente des Textes genauer wahrnimmt. Emotionen unterstützen die Bildung und Überprüfung von Hypothesen und erlauben das Sich-Einlassen auf den Text. Der Leser lernt fiktive Aktionen und Reaktionen nachzuvollziehen, ihnen empathisch zu begegnen und Perspektivenwechsel vorzunehmen. Erst der hier skizzierte Einbezug der Gefühlswelt des Lesers macht es möglich, eine Brücke zwischen eigener und literarischer Erfahrungswelt zu schlagen.[641]

5.3 Ein 5-Phasenmodell für die Arbeit mit Literatur im Italienischunterricht

Die soeben angestellten Überlegungen zu den Voraussetzungen und Bedingungen des literarischen Leseprozesses in der Fremdsprache sollen im nächsten Abschnitt Eingang in ein Phasenmodell literarischer Textarbeit finden, das dazu gedacht ist, Literatur als relevanten Unterrichtsgegenstand im Italienischunterricht bis zur Niveaustufe B1 zu verankern.

Von ‚Modellen' war in der vorliegenden Arbeit bereits des Öfteren die Rede: Im Zusammenhang mit der Handlungs- und Produktionsorientierung wurden Ziele und Verfahren des von Waldmann entwickelten Phasenmodells für den Muttersprachenunterricht Deutsch erörtert. Surkamp spricht von einem Dreiphasenmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht, das unterschiedliche Zeitpunkte des Leseprozesses fokussiert und auf diese Weise versucht, dem Lesevorgang des Fremdsprachenlerners gerecht zu werden. Die von Ehlers sowie Grünewald und Küster entworfenen Stufen zur Textarbeit ähneln der von Waldmann

[641] Vgl. ebd. S. 80-81.

getroffenen Einteilung und orientieren sich an vor, während und nach der Lektüre ablaufenden Prozessen, weshalb sie aufgrund ihrer Gliederung in mehrere Phasen ebenso als Modell bzw. Phasenmodell bezeichnet werden können, auch wenn die Autoren selbst nicht davon sprechen. Trotz mehrmaliger Verwendung des Begriffs wurde bislang nicht der Versuch unternommen, näher zu bestimmen bzw. im Kontext des Fremdsprachenunterrichts zu definieren, wo Grenzen und Möglichkeiten sogenannter ‚Unterrichtsmodelle' liegen. Der Einsatz eines Modells im Unterricht ist nur sinnvoll, wenn im Vorfeld geklärt wurde, was es leisten soll und in welchem Ausmaß es die Lehrkraft bei ihrer Planung und Lehrtätigkeit unterstützen kann. Aus diesem Grund besteht zunächst die Notwendigkeit, Funktionen und Ziele festzulegen und abzuklären, wie verbindlich die einzelnen Vorgaben sind.

Zunächst sei einen Blick auf den Begriff selbst geworfen. In der Erziehungswissenschaft ist der Terminus ‚Modell' nicht eindeutig definiert. Er wird in unterschiedlichen Zusammenhängen verwendet und kann sowohl Theoriekonzepte, die der Analyse oder Gestaltung von Erziehungspraxis dienen, als auch „Varianten didaktischer Theorie und unterrichtlicher Praxis"[642] bezeichnen. Klar ist, dass unter ‚Modell' weder ein „erzeugtes Muster", das den zu erzeugenden oder den herzustellenden Gegenstand abbildet, noch eine „systematische, in den leitenden Annahmen vollständig explizierte, von der empirischen Vielfalt abstrahierende Darstellung der theoretisch unterstellten Struktur eines Sachverhalts oder Systems"[643] zu verstehen ist. Neben dieser pädagogischen Auffassung haben sich in der Literaturdidaktik des muttersprachlichen Deutschunterrichts weitere Modellbegriffe etabliert. Ulf Abraham und Matthis Kepser unterscheiden zwischen Mikro- und Makromodellen. Mikromodelle knüpfen an die bei der Auseinandersetzung mit Literatur stattfindenden Verstehens- und Lernprozesse an und versuchen von diesen ausgehend Handlungen abzuleiten, welche die Rezeption unterstützen. Sie sind meist so konzipiert, dass der Unterrichtsverlauf in Stufen oder Phasen gegliedert ist und detailliert vorgegeben wird, welche Arbeitsschritte von Lehrern geplant und von Schülern befolgt werden müssen. Diese Form der Unterrichtsgestaltung versucht der Forderung nach zielgerichtetem Unterricht gerecht zu werden. Makromodelle sind um einiges offener gestaltet, da sie nicht von zu erreichenden Zielen, sondern von Handlungen ausgehen, die Verstehens- und Lernprozesse begünstigen können. Eine

[642] Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hg.): *Beltz-Lexikon Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz 2007, S. 511-512.
[643] Ebd. S. 512.

Gliederung in Phasen ist vorhanden, jedoch werden keine Unterrichtsschritte vorgegeben, denen bestimmte Verfahren und Übungsformate zugeordnet sind. Während somit das in Kapitel 4.3.3.3 besprochene Modell von Waldmann laut Abraham und Kepser ein Mikromodell darstellt, bilden die im Fremdsprachenunterricht verwendeten *pre-*, *while-* und *post-reading-acitvities* ein Makromodell.[644]

Beide Typen kommen im Muttersprachen- und im Fremdsprachenunterricht zum Einsatz und haben ihre Vor- und Nachteile: Makromodelle sind, wie an anderer Stelle bereits aufgezeigt wurde, äußerst offen und bilden lediglich einen groben Orientierungsrahmen für die Unterrichtsgestaltung. An Mikromodellen wird laut Abraham und Kepser stattdessen sehr häufig kritisiert, dass ihre kleinschrittigen und engmaschigen Handlungsabläufe die Planung von Unterricht in ein vorgefertigtes Schema pressen, sodass „Schüler in die Rolle von Akteuren gedrängt werden, die nach den strengen Maßgaben des Regisseurs zu funktionieren haben.“[645] Derartige detaillierte Angaben wirken auf den ersten Blick wie eine Einschränkung, haben aber auch den Vorteil, dass sie Sicherheit bieten und die Vorbereitung mit Hilfe präziser Verfahren und Arbeitsschritte in konkrete Bahnen lenken. Dieserart zwingen sie „zur reflektierten Anordnung der *Unterrichtsschritte* und machen überprüfbar, ob nichts Wesentliches bei der Planung vergessen worden ist.“[646]

Das im vorliegenden Kapitel präsentierte Phasenmodell will in diesem Sinne keineswegs einschränkend oder reglementierend wirken, sondern vielmehr als eine Art ‚Leitfaden‘ für die Arbeit mit Literatur fungieren, von dem man bei entsprechender Zielsetzung und didaktischer Begründung im Bedarfsfall abweichen kann. Selbst wenn es in mehrere Phasen gegliedert ist, denen bestimmte Ziele, Handlungsschritte und Verfahren zugeordnet sind, birgt es ein gewisses Maß an Flexibilität, das dem Lehrer erlaubt, je nach Text und Lernergruppe eigene Schwerpunkte zu setzen. Wie Swantje Ehlers in Bezug auf die Förderung von Leseverstehenskompetenz erklärt, sind „einzelne Übungen/Aufgaben […] nur dann wirksam, wenn sie in einen pädagogischen Rahmen integriert werden, in dem Lernervoraussetzungen, curriculare Ziele, Textauswahl und Methodenentscheidungen sinnvoll aufeinander abgestimmt werden.“[647] Die Konzipierung als Mikromodell soll diesen „pädagogischen Rahmen“ zur Verfügung

[644] Vgl. Abraham/Kepser, *Literaturdidaktik Deutsch*, S. 210-220.
[645] Ebd. S. 214.
[646] Ebd. S. 211.
[647] Ehlers, Swantje: „Übungen zum Leseverstehen“, in: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Fünfte, gegenüber der vierten unveränderte Auflage. Tübingen/Basel: Francke UTB 2007, S. 291.

stellen und verhindern, dass das „Wesentliche“ der Literaturarbeit im Italienischunterricht bis B1 aus den Augen verloren wird. Gemeint sind damit vor allem zwei Bereiche, zu deren Ausbildung Literatur einen nicht unwesentlichen Beitrag leisten kann, nämlich zum Erwerb funktional kommunikativer, methodischer und interkultureller Kompetenzen sowie zur Bildung der eigenen Persönlichkeit. Wie in Kapitel 3.1. erörtert, wohnen literarischen Texten vielfältige Potenziale inne, die Schüler dabei unterstützen können, unterschiedliche mit diesen Bereichen verbundene Lern- und Bildungsziele zu erreichen. Das im Anschluss präsentierte Phasenmodell für die Niveaustufen bis B1 verfolgt das Ziel, Persönlichkeitsbildung und Kompetenzerwerb zu verbinden, um so einerseits alle Potenziale von Literatur auszuschöpfen und andererseits den verschiedenen Anforderungen des aktuellen Fremdsprachenunterrichts gerecht zu werden. Auf diese Weise soll insbesondere einer einseitigen Verwendung literarischer Texte im Italienischunterricht entgegengewirkt werden. Die Synthese der angeführten Bereiche will sowohl der Instrumentalisierung von Literatur für den Erwerb funktional kommunikativer Kompetenzen, wie sie etwa in den Beispielaufgaben der Bildungsstandards ansatzweise erkennbar ist,[648] als auch der ausschließlich wissenschaftspropädeutischen Auseinandersetzung eine Absage erteilen.

Das Modell besteht aus fünf nacheinander ablaufenden Phasen. Diese lassen sich im Großen und Ganzen der gängigen Einteilung in *pre-*, *while-* und *post-reading* zuordnen, sind allerdings um einiges differenzierter als die Phasen des bereits erwähnten Makromodells. Die kleinschrittige Gliederung soll den Besonderheiten des literarischen Leseprozesses in der Fremdsprache entgegenkommen sowie die während der Lektüre im Leser ablaufenden hierarchieniedrigen und -hohen Prozesse unterstützen. Ziel ist es außerdem aufzuzeigen, an welcher Stelle der Lektüre die Ausbildung von Kompetenzen initiiert bzw. vertieft werden kann und welche Phasen die Chance bieten, Schülern die lebensweltliche Bedeutung von Literatur vor Augen zu führen und die persönliche Auseinandersetzung mit dem Gelesenen zu forcieren. Das Modell versucht ebenso, alle am Arbeitsprozess beteiligten Personen und Faktoren zu berücksichtigen: Der Leser bringt in seiner Rolle als Fremdsprachenlerner ein begrenztes Wissen in den Bereichen Grammatik, Lexik und Kultur des Zielsprachenlandes Italien mit. Der Text weist bestimmte grammatikalische, syntaktische und lexikalische Besonderheiten auf oder widmet sich (inter)kulturellen Fragestellungen, die im Unterricht möglicherweise noch nicht besprochen wurden und den Schülern Schwierigkeiten bereiten können. Der

[648] Vgl. Kapitel 2.2.

Kontext ‚Italienischunterricht' ist an bildungspolitische Vorgaben wie Lehrpläne und Bildungsstandards gebunden und stellt somit gewisse Anforderungen an die Unterrichtsgestaltung, die bei der Planung beachtet werden müssen. Um bei den Lesern die notwendigen Voraussetzungen für die Lektüre zu schaffen und die Potenziale des gewählten literarischen Textes zu nützen, werden in den einzelnen Phasen sowohl die Eigenschaften des Lesers als auch jene des literarischen Textes und des Kontextes berücksichtigt.

Die folgende Tabelle fasst die wesentlichen Punkte des Fünfphasenmodells zur Arbeit mit literarischen Texten zusammen. Sie zeigt einerseits, an welcher Stelle des Leseprozesses (*prima della lettura*, *durante o dopo la lettura*) die einzelnen Phasen zum Einsatz kommen, und hält andererseits fest, wann die Ausbildung von Kompetenzen gefördert bzw. ein persönlicher Zugang zum Text ermöglicht werden kann. Neben den zu erreichenden Zielen werden auch unterschiedliche handlungs- und produktionsorientierte Verfahren angeführt, die für die Umsetzung der jeweiligen Phase im Unterricht brauchbar sind.[649] Im Anschluss an die schematische Darstellung in Tabellenform folgt eine ausführliche Besprechung aller Phasen sowie der ihnen zugeordneten Ziele und Verfahren.

PRIMA DELLA LETTURA	**1. Phase**	**Entlastung durch Aktivierung und Aufbau von Vorwissen** **Ziel**: Unterstützung der beim Lesen ablaufenden *bottom-up*- und *top-down*-Prozesse; Aufbau des für die Lektüre notwendigen Vorwissens in den Bereichen Grammatik, Lexik, Thematik des Textes und Kultur des Zielsprachenlandes **Mögliche Verfahren**: Kreuzworträtsel, Wordsearch-Übungen, Memory, Erstellen von Mindmaps zum Thema, Aufstellen von Hypothesen zu Titel/Textausschnitten, Impulsarbeit mit Bildern, themenverwandten Liedern, Filmen usw.
DURANTE LA LETTURA	**2. Phase**	**Lektüre des literarischen Textes I: individuelle Lektüre** **Ziel**: Sinnzusammenhänge des Textes durch leises Lesen selbstständig erarbeiten; Hauptgedanken des Textes bzw. den Handlungsverlauf erarbeiten; selbstständige oder angeleitete Anwendung von Lesestrategien und -techniken. **Mögliche Verfahren**: Beantworten von Fragen, Fragen zum Text erarbeiten, Wiedergabe des Inhalts als Mindmap/Zeichnung usw., Erstellen eines Flussdiagramms zum Ablauf, Zusammenfassen des Textes oder einzelner Absätze mit einem Satz usw.

[649] Die ursprüngliche Idee, im Modell jene Kompetenzen auszuweisen, die in einzelnen Phasen trainiert werden können, wurde nach reiflicher Überlegung aus zwei Gründen verworfen: Zum einen kann je nach Schwerpunktsetzung eine Vielzahl unterschiedlichster Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgebildet werden, die sich in ihrer Gesamtheit kaum erfassen lässt. Zum anderen folgen – wie die Analyse der Lehrpläne, Bildungsstandards und EPA gezeigt hat – österreichische und deutsche bildungspolitische Vorgaben nicht derselben Terminologie, was begriffliche Ungereimtheiten in Bezug auf einzelne Kompetenzen nach sich gezogen hätte.

	3. Phase	**Lektüre des literarischen Textes II: gemeinsame Sinnkonstitution** **Ziel**: Austausch über die individuelle Sinnkonstitution in Paaren oder Gruppen; Sicherung des Textverständnisses **Mögliche Verfahren**: Vergleiche auf Grundlage beantworteter Fragen, erstellter Mindmaps usw. aus Phase 2 anstellen, vero/falso-Übungen, Rekonstruktion einer Zusammenfassung oder Inhaltsangabe des Textes, bildliche Umsetzung der Handlung, Wiedergabe der Handlung in konkreter Kommunikationssituation (E-Mail oder SMS an Freund/Freundin schreiben) usw.
DOPO LA LETTURA	**4. Phase**	**Verschiedene Aspekte des literarischen Textes bearbeiten** **Ziel**: Vertiefung des individuellen Textverständnisses durch Auseinandersetzung mit ausgewählten Aspekten des literarischen Textes (Figuren/Figurenkonstellationen, Raum, Zeit, formale Gestaltung usw.) **Mögliche Verfahren**: Verfassen alternativer Handlungsszenarien, Verfassen einer Fortsetzung, Füllen von Leerstellen im Text, Verfassen eines inneren Monologs oder Tagebucheintrags aus Sicht einer bestimmten Figur, Interview mit einer der Figuren imaginieren (z. B. auch ‚heißer Stuhl') Ausarbeiten von Standbildern, bildliche oder szenische Umsetzung von Textpassagen, Verfassen eines Briefes oder einer E-Mail aus Sicht einer bestimmten Figur usw.
	5. Phase	**Bezug zur Lebenswelt herstellen** **Ziel**: Entdecken der subjektiven Bedeutsamkeit des literarischen Textes; Verknüpfung der von den Schülern gemachten literarischen Erfahrungen mit der realen Lebenswelt **Mögliche Verfahren**: Auseinandersetzung mit dem Thema des literarischen Textes in einem Bericht, Artikel oder Blog, Verfassen eines Briefes oder einer E-Mail an eine der Figuren (z. B. Aufzeigen von Lösungsmöglichkeiten bei Konflikten, Erteilen von Ratschlägen usw.), fiktiven Brief oder E-Mail an den Autor schreiben usw.; Übungen zum monologischen oder dialogischen Sprechen.

Tab. 16: 5-Phasenmodell literarischer Textarbeit

- **Erste Phase: Entlastung durch Aktivierung und Aufbau von Vorwissen**

Die erste Phase orientiert sich an den Phasen bereits besprochener Mikro- und Makromodelle. Sie versucht vorhandene Kenntnisse der Schüler zu aktivieren und im Bedarfsfall Vorwissen in den Bereichen Grammatik, Lexik, behandelte Thematik des Textes und Kultur des Zielsprachenlandes aufzubauen. Ziel dieser Phase ist es, den Ablauf der *bottom-up*- und der *top-down*-Prozesse bzw. der hierarchieniedrigen und -hohen Prozesse bestmöglich zu unterstützen. Aus diesem Grund wird vor der Lektüre das Wissen über Sprache geschaffen, das für die Dekodierung von Wörtern, die Bedeutungszuweisung und die Ermittlung syntaktischer Beziehungen nötig ist. Um die semantische Verarbeitung des Gelesenen voranzutreiben, ist es ebenso unerlässlich, die

Leser mit jenen Kenntnissen vertraut zu machen, die für die Einordnung neuer Informationen und die Bildung von Inferenzen benötigt werden.
Da das Vorwissen der Schüler je nach Text und behandelter Thematik variiert, hat der Lehrer im Vorfeld die Aufgabe, den ausgewählten literarischen Text zu analysieren und den aktuellen Kenntnisstand der Schüler zu ermitteln. Nur auf diese Weise lässt sich feststellen, wo Wissenslücken vorhanden sind und in welchen Bereichen Vorarbeit geleistet werden muss, damit die Schüler in der Lektürephase Zugang zum Text finden und ein erstes Textverständnis entwickeln können. Welche Verfahren zur Realisierung dieser Phase im Unterricht zum Einsatz kommen, hängt von den zu vermittelnden Kenntnissen ab: Sollen bestimmte Vokabeln oder im Text vorkommende idiomatische Ausdrücke besprochen werden, eignen sich spielerische Formen wie Kreuzworträtsel, Wordsearch-Übungen oder Memory, bei denen Schüler eigenständige für die Lektüre relevante Wortfelder erarbeiten. Kulturelles oder thematisches Wissen kann hingegen durch die Erstellung von Mindmaps zum Thema, durch das Aufstellen von Hypothesen zum Titel oder zu Ausschnitten des Textes, durch Impulsarbeit mit Bildern sowie den handlungs- und produktionsorientierten Einsatz themenverwandter Lieder oder Filmausschnitte aufgebaut werden. Wichtig dabei ist, dass zu Beginn der Textarbeit aufgestellte Hypothesen am Ende des Lektüreprozesses (im Fall des präsentierten Modells nach Phase 3) wieder aufgegriffen werden, damit die Schüler die Möglichkeit erhalten, die von ihnen geäußerten Annahmen zum Text zu verifizieren bzw. zu falsifizieren, und erkennen können, welche Bedeutung Erwartungshaltungen gegenüber dem Text für den Lektüreprozess haben.

- **Zweite Phase: Lektüre des literarischen Textes I: individuelle Lektüre**

Die Beschäftigung mit dem Text *durante la lettura* ist, wie die schematische Darstellung in Tabellenform zeigt, in zwei Phasen gegliedert. In der Phase der individuellen Lektüre soll jeder Schüler den Text in seinem Tempo lesen und den fremdsprachlichen Leseprozess den eigenen Bedürfnissen entsprechend gestalten. Das heißt, dass jeder Leser selbst entscheidet, wo er die Lektüre unterbricht und wann er Textpassagen erneut liest, um sich zu vergewissern, dass er alles verstanden hat. Ziel dieser Phase ist es, Sinnzusammenhänge eigenständig erarbeiten zu lassen und so individuelle Sinnkonstitution zu ermöglichen. Das im Fremdsprachen- sowie im Muttersprachenunterricht übliche laute Lesen im Plenum wird hier durch leises Lesen ersetzt. Grund dafür ist, dass lautes Lesen nicht den üblichen Lesegewohnheiten

entspricht und keinen wesentlichen Beitrag zur Förderung des Leseverstehens leisten kann. Werden Texte laut vorgelesen, unterstützt dies zwar die Schulung der Aussprache, jedoch unterbleibt eine Informationsverarbeitung, da hierarchieniedrige und -hohe Prozesse nur eingeschränkt ablaufen können: „Lautes Lesen der Lernenden ist nur zur Ausspracheschulung und für kurze und relativ einfache Textteile geeignet, da die Umsetzung in Laute Gedächtniskapazität erfordert, die der Deutung dann fehlt."[650] Während beim lauten Lesen also vorwiegend das Ziel verfolgt wird, Schüler zum „lautrichtig[en] und sinnentsprechend[en]" Vortragen eines Textes zu befähigen, geht es bei stiller Lektüre darum, die dem Text entnommenen Informationen „in gedanklich erfaßte Inhalte zu transformieren"[651] und auf diese Weise den Sinn des Gelesenen zu erfassen.

Die Phase der individuellen Lektüre bietet darüber hinaus die Gelegenheit, die Anwendung von Lesestrategien und -techniken zu üben und so die Ausbildung von Lesekompetenz zu fördern. Erfolgreiche Leser in der Fremdsprache wissen, wie man unbekanntes Vokabular erschließt, vorhandenes Wissen zur Bedeutungskonstruktion einsetzt und wichtige Informationen von unwichtigen trennt. Ihnen ist auch bewusst, dass sich bestimmte Leseziele mit Hilfe bestimmter Lesestrategien erreichen lassen und der Leseprozess bewusst geplant und gesteuert werden muss.[652] Da diese Kenntnisse nur bis zu einem gewissen Grad von der Muttersprache in die Fremdsprache übernommen werden, jedoch den guten fremdsprachlichen Leser kennzeichnen, muss ihr Erwerb gezielt gefördert werden. Aus diesem Grund ist es unerlässlich, Schüler mit Lesestrategien und -techniken bekannt zu machen und im Unterricht jene Voraussetzungen zu schaffen, damit diese selbstständig angewendet werden können. Eine allgemeingültige Definition der Begriffe ‚Lesestrategie' und ‚Lesetechnik' ist nicht vorhanden. Claudia Schmidt begreift ‚Strategie' in Anlehnung an Madeline Lutjeharms als Verfahren, das zur Lösung eines bewusst erkannten Problems herangezogen wird. Lesetechniken bezeichnen ihr zufolge hingegen „konkrete Handlungen der Lernenden zur Unterstützung des Leseverstehens […]", die beispielsweise „das Anfertigen von Notizen, das Unterstreichen wichtiger Textstellen oder Wörter, das Naschlagen unbekannter Vokabeln sowie das Erstellen von Diagrammen zur Darstellung der

[650] Lutjeharms, „Zum Erwerb fremdsprachiger Lesefertigkeit", S. 149.
[651] Borgwardt, Ulf: „Leseverstehen und Lektüre", in: Borgwardt, Ulf (Hg.): *Kompendium Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber 1993, S. 131.
[652] Vgl. Henseler, Roswitha/Surkamp, Carola: „Lesen beobachten", in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 100/101 (2009), S. 12.

Textstruktur“[653] umfassen. Unterschieden wird mehrheitlich zwischen kognitiven Lesestrategien, die vor allem Dekodierung und Kohärenzbildung unterstützen, und metakognitiven Lesestrategien, die dabei helfen, den Leseprozess bewusst zu planen, zu steuern und zu kontrollieren.[654]

Laut Swantje Ehlers besteht „das erste Ziel des Lesens eines literarischen Textes […] im Erfassen des Hauptgedankens. Damit ist ein literarischer Text in der Regel nicht erfasst, aber es ist die primäre Verständnisebene, auf der vertiefendes Verstehen aufbaut.“[655] In diesem Sinne stellt die hier skizzierte zweite Phase den idealen Ort dar, um unterschiedliche Strategien einzuüben, wie etwa das Trennen wichtiger von unwichtigen Informationen, das Ziehen von Schlussfolgerungen und den Einbezug von Hintergrundwissen. Der Erwerb derartiger Strategien und der damit verbundenen Techniken spielt für den erfolgreichen Umgang mit Sachtexten und Literatur eine entscheidende Rolle, denn erst sie befähigen den Leser dazu, Sinn zu konstruieren. Die individuelle Lektüre literarischer Texte kann also in dieser Phase einen nicht unwichtigen Beitrag zur Ausbildung von Lese- und Methodenkompetenz leisten. Für die praktische Umsetzung im Unterricht ist wichtig, dass die Schüler das Leseziel – im Fall der literarischen Lektüre das Erfassen des Hauptgedankens –kennen, sodass sie wissen, wie sie lesen müssen und zu welchem Zweck sie dies tun. Bei Lernergruppen, denen das fremdsprachliche Lesen noch Schwierigkeiten bereitet und die noch nicht geübt im Umgang mit Strategien und Techniken sind, ist es sinnvoll, den Leseprozess durch gezielte Aufgabenstellungen zu strukturieren. Übungen, die sich dazu eignen, wären unter anderem: Beantwortung von Fragen zum Text, Wiedergabe des Inhalts als Mind-Map, Ausfüllen einer Tabelle mit Informationen aus dem Text, Erstellen eines Flussdiagrammes zum Handlungsablauf oder Zusammenfassen von Absätzen mit einem Satz.[656]

[653] Schmidt, Claudia: „Lesesstrategien“, in: *Französisch heute* 38 (2007), H. 2, S. 123.

[654] Vgl. ebd. S. 124-125. Sowohl bei Schmidt als auch bei Henseler und Surkamp findet sich eine Liste mit Lesestrategien und den dazugehörigen Lesetechniken. Vgl. Henseler, Roswitha/Surkamp, Carola: „O This Reading, What a Thing It Is! Lesekompetenz in der Fremdsprache Englisch fördern“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 100/101 (2009), S. 9.

[655] Ehlers, Swantje: „Entwicklung von Lesekompetenz in der Fremdsprache“, in: *Babylonia* 3-4 (2006), S. 33.

[656] Zur Einübung von Lesestrategien vgl. ebd. S. 33-36.

- **Dritte Phase: Lektüre des literarischen Textes II: gemeinsame Sinnkonstitution**

Nach der individuellen Lektüre folgt die gemeinsame Sinnkonstitution. Diese Phase verfolgt nicht das Ziel, den literarischen Text nochmals im Klassenverband zu lesen, sondern will den Schülern in Gruppen oder Paaren die Gelegenheit geben, sich über die in Phase zwei stattgefundene individuelle Sinnkonstitution auszutauschen, aufgestellte Hypothesen zu Inhalt und Handlung sowie offene Fragen zu diskutieren und Passagen, die unklar geblieben sind, gemeinsam zu erschließen. Auf diese Art sollen die individuellen Lektüreergebnisse der 2. Phase abgesichert und das Textverständnis überprüft werden. Darüber hinaus erhalten die Schüler die von Surkamp und Nünning geforderte Möglichkeit, ihre persönliche Meinung zum Text sowie ihre Leseerlebnisse bereits vor der *fase dopo la lettura* zu äußern.[657] Die Konzeption von Phase 3 knüpft an die von Wolfgang Hallet empfohlene kooperative Lektüre an, bei der „individuelle Schwierigkeiten durch die gemeinsame Bearbeitung von Leseaufträgen in der Kleingruppe und durch gegenseitige Unterstützung und kollaborative Erarbeitungsformen überwunden werden können.“[658] Das häufig in solchen Fällen zum Einsatz kommende fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch zwischen Lehrer und Schülern, bei dem es meist darum geht, vom Lehrer gestellte Fragen zum Textinhalt korrekt zu beantworten, soll in der folgenden Phase – wenn überhaupt – eine nur untergeordnete Rolle spielen. Grund dafür ist, dass vorgegebene Verständnisfragen nicht selten eine bestimmte Denkrichtung vorgeben und, wie Albert-Reiner Gaap feststellt, dem Leser die individuelle Auseinandersetzung mit dem literarischen Text verwehren: „Leitfragen werden aber immer aus dem Textverständnis derjenigen geboren, die sie stellen“ und lassen so „den Schülerinnen und Schülern nur wenig Freiraum für eine eigenständige Beschäftigung mit Literatur […].“[659] Für Rosebrock und Nix stellt sich außerdem das Problem, dass sich am Unterrichtsgespräch meist nur einige wenige Schüler beteiligen und ihr Textverstehen kundtun, während der Rest schweigt und lediglich die Erkenntnisse der anderen nachvollzieht. Um dem entgegenzuwirken, empfehlen sie Aufgaben, die es allen Schülern erlauben, die

[657] Vgl. Kapitel 5.1, S. 190.
[658] Hallet, „Romane lesen lernen“, S. 7.
[659] Glaap, Albert-Reiner: „Literatur im Fremdsprachenunterricht – Eine alte Frage neu gestellt“, in: Fehrmann, Georg/Klein, Erwin (Hg.): *Literarischer Kanon und Fremdsprachenunterricht*. Bonn: Romanistischer Verlag 2001, S. 40.

globalen Zusammenhänge eigenständig zu erfassen und zum Ausdruck zu bringen.[660] Im vorliegenden Modell sind für diese Phase insbesondere solche Übungen vorgesehen, in denen Schüler gemeinsam an einer Aufgabenstellung zur Sicherung des Textverständnisses arbeiten, sich also in einer fremdsprachlichen Kommunikationssituation befinden und infolgedessen auch gemeinsam Bedeutung aushandeln müssen. Literatur schafft hier „authentische Sprechanlässe, in denen Sprachkenntnisse in einem bedeutungsvollen inhaltlichen Zusammenhang angewendet werden können. […] Auf diese Weise kommt es zu einer echten Kommunikation im Klassenzimmer […]“,[661] wodurch man auch der Forderung nach Handlungsorientierung (siehe Kapitel 4.2.2) gerecht wird. Diese Form der Textarbeit soll einerseits einen Austausch über das Gelesene auf sprachlichem Niveau der Schüler ermöglichen und andererseits zur Ausbildung funktional kommunikativer Kompetenzen, vor allem der Fertigkeiten Sprechen und Hören, beitragen.

Mit dem Austausch über Lektüreerfahrungen wird Phase 3 auch der sozialen Dimension von Literatur gerecht: Das Lesen literarischer Texte ermöglicht die Teilnahme an unterschiedlichen gesellschaftlichen Diskursen und befähigt so zur Kommunikation über bestimmte Inhalte. Eine entscheidende Rolle übernimmt dabei die Anschlusskommunikation, welche dazu genützt wird, die Bedeutung der gemachten literarischen Erfahrung für die eigene Lebenswelt auszuhandeln bzw. anderen zu kommunizieren und auf welche in dieser Phase vorbereitet werden soll.[662]

Als Grundlage für diese gemeinsame Beschäftigung mit dem literarischen Text können die gelösten Aufgaben aus Phase 2 fungieren, zum Beispiel beantwortete Fragen, erstellte Mind-Maps und ausgefüllte Tabellen, die wesentliche Handlungselemente des Textes aufgreifen. Anhand dieser kann jeder einzelne Schüler sein Textverstehen mit anderen abgleichen und gegebenenfalls korrigieren. Natürlich können auch in dieser Phase handlungs- und produktionsorientierte Verfahren zum Einsatz kommen: bildliche Umsetzung des Inhalts (etwa als Comic), Verfassen einer E-Mail, in welcher der Inhalt wiedergegeben wird usw.

[660] Vgl. Rosebrock/Nix, *Grundlagen der Lesedidaktik*, S. 123-124.
[661] Nünning/Surkamp, „Text-Literatur-Kultur. Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht“, S. 149-150.
[662] Vgl. Rosebrock/Nix, *Grundlagen der Lesedidaktik*, S. 17-18.

- **Vierte Phase: Verschiedene Aspekte des literarischen Textes bearbeiten**

In Phase 3 haben die Schüler ihr individuelles Textverstehen abgesichert und mit anderen verglichen, sodass der Inhalt des literarischen Textes bekannt ist. Phase 4 verfolgt das Ziel, durch die Auseinandersetzung mit ausgewählten Aspekten des Textes das erworbene individuelle Textverstehen zu vertiefen. Je nach Ausgangslage des Textes erarbeiten Schüler beispielsweise Beziehungen oder Konflikte zwischen Figuren, implizit ausgedrückte Motive und Gefühlsregungen, ausgesparte Handlungen oder auch die Besonderheiten der räumlichen und zeitlichen Gestaltung. Genützt werden dafür handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben, die einen emotionalen Zugang zum Text ermöglichen, die Schüler dazu anregen, sich in unbekannte Situationen hineinzuversetzen oder fremde Perspektiven zu übernehmen und Vorstellungen von der fiktiven Welt des Textes zu entwickeln. Die dafür notwendige intensive Auseinandersetzung mit Text, die alleine oder im Austausch mit anderen erfolgt, gewährt den Schülern tiefere Einblicke in die formale und inhaltliche Gestaltung und lässt neue Zusammenhänge sichtbar werden. Carola Surkamp plädiert vor allem für den Einsatz produktionsorientierter Verfahren, die Schreiben und Lesen verknüpfen. Das Schreiben von Texten, die aus der literarischen Lektüre hervorgehen, könne den Schülern dabei helfen, die vom Autor gewählten Strategien nachzuvollziehen und ihre Wirkung zu erkennen. Das Verfassen alternativer Handlungsszenarien, das Füllen von Leerstellen oder die Änderung der Erzählsituation trage dazu bei, Funktionen literarischer Gestaltungsmöglichkeiten zu entdecken.[663] Die Verbindung von Lesen und Schreiben, die sich in produktionsorientierten Aufgaben manifestiert, bringt laut Surkamp folgende Vorteile für den Leseprozess:

> Kombinierte Lese-Schreib-Aufgaben fördern beide Fertigkeiten effizienter als die separate Ausbildung einer der beiden Fertigkeiten […]: Sie erfordern ein genaues Lesen unter einer bestimmten Perspektive und halten Lernende dazu an, an verschiedenen Stellen der Lektüre innezuhalten. Das verlangsamt ihren Leseprozess und sie bekommen Zeit, über das Gelesene nachzudenken.[664]

Übungsformen für diese Phase wären Schreiben einer Fortsetzung, Verfassen eines inneren Monologs oder Tagebucheintrags, Füllen von Leerstellen (mit Dialogen, Handlungsfortsetzungen usw.), Ausarbeiten von Standbildern, Darstellen der Handlung aus anderer Perspektive, Verfassen von Briefen/E-Mails aus Sicht einzelner Figuren, bildliche und szenische Umsetzung von Textteilen. Diese vielfältigen Formen

[663] Vgl. Surkamp, „Zum Lesen und Schreiben motivieren und befähigen“, S. 190-192.
[664] Henseler/Surkamp, “O This Reading, What a Thing It Is!”, S. 4-11.

handlungs- und produktionsorientierten Arbeitens mit Literatur können nicht nur zur Ausbildung funktional kommunikativer Kompetenzen beitragen, sondern auch soziale, kulturelle und interkulturelle Kompetenzen fördern, da viele Verfahren Empathiefähigkeit, Perspektivenwechsel oder Kooperation mit anderen erfordern.[665]

Wie ersichtlich ist, sieht diese Phase keine Textanalyse mit anschließender Textinterpretation vor, deren Zweck darin besteht, sich der spezifischen literarischen Gestaltung zu widmen, der Autorenintention nachzuspüren und die Schüler mit literaturwissenschaftlicher Terminologie vertraut zu machen. Die Arbeit am literarischen Text hat hier vor allem die Aufgabe, die affektive Komponente literarischer Lektüre zu betonen und das Einbringen persönlicher Meinungen, Ansichten und Vorstellungen zu ermöglichen.

Die durch handlungs- und produktionsorientierte Auseinandersetzung gewonnenen Erkenntnisse könnten auch mithilfe von Interpretations- bzw. Unterrichtsgesprächen zu Tage gefördert werden. Selbst wenn das Gespräch über literarische Texte noch immer eine weitverbreitete literaturdidaktische Methode im Fremdsprachenunterricht ist, eignet sich diese für die Umsetzung der 4. Phase nur bedingt. Für Eva Burwitz-Melzer ist das Unterrichtsgespräch eine große Bereicherung, weil es die Fremdsprachenkenntnisse der Schüler fördert, „indem über Weltentwürfe aus verschiedenen Kulturen, ihren Bezug zur Lebenswelt der Lernenden und über ihre persönliche Meinung geredet werden darf.“[666] Das vorliegende Modell fasst jedoch eine Zielgruppe ins Auge, die nur in gewissen Bereichen zur selbstständigen Sprachverwendung fähig ist. Das (in Anlehnung an das österreichische Schulsystem) festgelegte Endniveau ist B1. Laut GERS sind Lerner auf B1 dazu in der Lage, in Gesprächen über vertraute Themen des persönlichen Interesses sowie „Themen des Alltags wie Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse usw.“ zu kommunizieren. Darüber hinaus können sie „in einfachen, zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse oder meine Träume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben“, in kurzer Form „Meinungen und Pläne erklären und begründen“ sowie „eine Geschichte erzählen oder die Handlung eines Buches oder Films wiedergeben“.[667] Eine Diskussion über den literarischen Text, die spezielles Besprechungsvokabular und eine differenzierte Darstellung von

[665] Nünning/Surkamp, „Text-Literatur-Kultur. Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht“, S. 154, 163, 169-170.
[666] Bredella/Burwitz-Melzer, *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik*, S. 237.
[667] Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*, S. 36.

Meinungen und Argumenten verlangt, ist angesichts der Fertigkeiten im Kompetenzbereich ‚Sprechen' auf dem Niveau B1 nur bedingt möglich.[668]

- **Fünfte Phase: Bezug zur Lebenswelt herstellen**

In der letzten Phase des Modells stehen die Schüler im Mittelpunkt. Sie erhalten die Gelegenheit, mit den gemachten literarischen Erfahrungen an die eigene Lebenswelt anzuknüpfen. Hier soll der Text für den einzelnen Leser subjektiv bedeutsam werden, sodass er das Gelesene mit seinem Verständnis von der Welt in Verbindung bringen kann und die lebensweltliche Relevanz von Literatur erkennt. Wie in Kapitel 4.2.1 am Beispiel der Ausführungen von Lothar Bredella dargestellt wurde, besteht zwischen der Welt des Lesers und jener des literarischen Textes keine unüberwindbare Kluft. Literatur baut zwar eine fiktive Welt auf, die sich lediglich an den Gegebenheiten der Realität orientiert, kann aber dennoch durch die Darstellung fiktiver Einzelschicksale die Sicht des Lesers auf bestimmte Dinge und Sachverhalte verändern, seinen Horizont erweitern und so in die reale Lebenswelt hineinwirken. Abraham und Kepser stellen fest,[669] dass Literatur individuell, sozial und kulturell wirksam werden kann: Sie macht den Leser mit Vergangenem, Gegenwärtigem und Zukünftigem vertraut, initiiert die persönliche Auseinandersetzung mit herrschenden Einstellungen und kann dazu führen, dass im Austausch mit anderen bestehende Werthaltungen und Normen reflektiert und hinterfragt werden. Dieses Potenzial literarischer Texte kann vor allem zur Persönlichkeitsbildung und Entwicklung der eigenen Identität beitragen:

> Junge Leser, die auf der Suche nach einer eigenen Ich-Identität sind, werden in der Literatur mit zahlreichen Lebensentwürfen konfrontiert. Sie können sie mit ihrer eigenen Situation vergleichen und sich ihnen anzunähern versuchen oder aber ihnen gegenüber eine abweisende Haltung aufbauen. […] So wird das Lesen zur geistigen Lockerungsübung, über die man zu einer multiperspektivischen Betrachtung seiner Umwelt gelangt.[670]

Die durch die Textbearbeitung gewonnenen Einsichten und Kenntnisse sollen also für eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Fragestellungen fruchtbar gemacht werden, die – um es mit dem österreichischen Lehrplan für die AHS-Oberstufe zu sagen – „grundlegende Einblicke in Gesellschaft, Zivilisation, Politik, Medien, Wirtschaft,

[668] Es ist durchaus möglich, dass an gewissen Schulen mit neusprachlichem Schwerpunkt mehr Italienischstunden als üblich zur Verfügung stehen und die Schüler eine höhere Niveaustufe, als im Lehrplan angegeben, erreichen (z. B. Kugy-Klasse im BG/BRG für Slowenen in Klagenfurt). In solchen Fällen wäre bei entsprechender Zielsetzung der Lehrkraft sehr wohl der Einsatz von Rezeptionsgesprächen und textanalytischen Verfahren denkbar. Diese Entscheidungsfreiheit, welche dem Lehrer bei der Gestaltung einzelner Phasen gewährt wird, bestätigt die Flexibilität des Modells.
[669] Vgl. Kapitel 4.2.2.
[670] Abraham/Kepser, *Literaturdidaktik Deutsch*, S. 14.

Wissenschaft, Kultur und Kunst des betreffenden Sprachraumes“[671] ermöglichen. Für die Realisierung dieser Phase im Unterricht empfiehlt sich die Anbindung an bereits behandelte oder aktuelle Themenbereiche, die es erlauben, auf die literarischen Erfahrungen zurückzugreifen. Das Potenzial dieser Vorgehensweise liegt vor allem darin, dass erworbenes Wissen erneut aktiviert und die Bedeutung von Literatur für in der Gesellschaft ausgetragene Diskurse aufgezeigt wird.

Der in dieser Phase vorgesehene Rückbezug auf den literarischen Text ließe sich unter anderem durch folgende Aufgabenstellungen fördern: Wurde zum Beispiel ein Text behandelt, in dem zwischenmenschliche Konflikte eine tragende Rolle spielen, böte sich die Möglichkeit, eine E-Mail oder einen Brief an eine der Figuren schreiben zu lassen, in der Lösungsmöglichkeiten aufgezeigt werden. Es wäre ebenso denkbar, das Thema des literarischen Textes in einem Artikel, Bericht oder Blog mit vorgegebenen Impulsfragen (oder so genannten Bullet-Points) zu behandeln, womit auch für die standardisierte Reife- und Diplomprüfung trainiert würde, die insbesondere das Verfassen derartiger Textsorten zu vorgegebenen Themenstellungen verlangt. Auch mündliche Aufgaben zum monologischen und dialogischen Sprechen im Sinne der neuen Reifeprüfung sind denkbar: Es wäre möglich, die Schüler anhand von Bildimpulsen und vorgegebenen Bullet-Points zum Thema des literarischen Textes sprechen oder sie in einem Dialog eine Fragestellung, die mit dem Thema des literarischen Texten verwandt ist, diskutieren zu lassen.[672]

Trotz konkreter Vorgaben zu Ablauf und Unterrichtsgestaltung gewährt das präsentierte Modell dem Lehrer auch Freiheiten. Da jede Lernergruppe andere Voraussetzungen mitbringt und jeder literarische Text andere Spezifika aufweist, müssen beispielsweise Phase 1 und 3 immer wieder neu konzipiert und den jeweiligen Bedingungen angepasst werden. Die vorgeschlagenen Verfahren sind als Empfehlungen aufzufassen, die durch andere handlungs- und produktionsorientierte Verfahrensweisen, die den Schüler aktiv werden lassen und seine Interaktion mit dem Text fördern, ersetzt oder ergänzt werden können. Es ist ebenso denkbar, gewisse Phasen im Bedarfsfall wegzulassen oder den Gegebenheiten der jeweiligen Unterrichtssituation anzupassen. Das präsentierte Mikromodell macht in diesem Fall keine strikten Vorgaben, sondern bietet

[671] BMBF, „Lehrplan AHS-Oberstufe, Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite)“, S. 4.

[672] Beispiele zur mündlichen Reifeprüfung finden sich unter BMBF: „Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS Modellaufgabenstellungen für die mündliche Reifeprüfung in den Lebenden Fremdsprachen“, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/mrp_lfsp.html (17.02.2015).

Orientierung, indem es auf jene Potenziale literarischer Textarbeit im Fremdsprachenunterricht verweist, die Schülern vielfältige Kenntnisse und Fertigkeiten in unterschiedlichen Bereichen vermitteln können und bei Planung und Organisation zu berücksichtigen sind.

Die ersten drei Phasen konzentrieren sich auf den Leseprozess der Schüler. Während in Phase 1 das nötige Vorwissen geschaffen wird, geht es in den Phasen 2 und 3 um die individuelle und gemeinsame Bedeutungskonstruktion, die in ein gesichertes Textverständnis münden soll. Durch die eigenständige (eventuell unter Anleitung stattfindende) Anwendung von Lesestrategien und -techniken trainieren die Schüler Methodenkompetenzen und erweitern insbesondere ihre Leseverstehenskompetenz. Der mündliche oder schriftliche Austausch mit anderen über das Gelesene sowie die damit einhergehende Aushandlung von Bedeutung fördert nicht nur funktional kommunikative, sondern auch soziale Kompetenz und Gesprächsstrategien. Die Phasen 4 und 5 können je nach Schwerpunktsetzung und Auswahl von Übungen ebenso mehrere der bereits genannten Kompetenzen trainieren. Bezeichnend ist, dass *dopo la lettura* an den formalen und inhaltlichen Besonderheiten des Textes gearbeitet wird, um das individuelle Textverständnis zu vertiefen und im Anschluss daran Lebensweltbezug herzustellen. In den letzten beiden Phasen sollen der bearbeitete literarische Text, aber auch der Leser und seine Persönlichkeit zu ihrem Recht kommen: Literatur soll hier ein „lebensbereicherndes und lebenserweiterndes Element des Menschen sein – des Menschen als individuelles und soziales Wesen.“[673]

Die unterschiedliche Ausrichtung der Phasen 1 bis 3 sowie 4 bis 5 will der Forderung nach Kompetenzorientierung einerseits und Persönlichkeitsbildung andererseits gerecht werden, Literatur produktiv in den Fremdsprachenunterricht Italienisch integrieren und zeigen, dass „Kompetenzorientierung und ein schülerorientierter, motivierender, ganzheitlicher, handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit literarischen Texten […] auf jeden Fall vereinbar [sind].“[674] Auch wenn Carola Surkamp insbesondere die Ausbildung literarischer Kompetenz meint, lässt sich ihre Annahme, dass „sich der Bildungsauftrag des fremdsprachlichen Literaturunterrichts und die Förderung von Kompetenzen bei näherem Hinsehen gar nicht ausschließen“,[675] bestätigen.

[673] Hellwig, Karlheinz: *Bildung durch Literatur. Individuelles Sinnverstehen fremdsprachiger Texte. Eine literaturdidaktische Tour d'Horizont*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang 2005, S. 7.
[674] Bergfelder, „Literarische Texte in der Sekundarstufe I“, S. 15.
[675] Surkamp, „Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht“, S. 79.

Das in diesem Kapitel erarbeitete Modell ist als Leitfaden bzw. Hilfsmittel für den Unterricht gedacht und soll Lehrer bei der Planung und Umsetzung von literarischer Textarbeit im Italienischunterricht unterstützen. Die Abfolge der einzelnen Phasen sowie die ihnen zugeordneten Ziele und Verfahren sind aus theoretischen (literatur)didaktischen Überlegungen entstanden und müssen somit als idealtypische Vorgaben verstanden werden, die noch einer Erprobung in realen Unterrichtssituationen bedürfen. Der nächste Abschnitt dieser Arbeit verfolgt aus dem genannten Grund das Ziel, einen Dialog mit der Praxis anzubahnen und das theoretisch Erarbeitete in konkrete Unterrichtseinheiten zu übertragen. Dieses Vorhaben versteht, wie Werner Delanoy es ausdrückt, „Praxis […] als Korrektiv bei und Inspiration für Theoriebildung“ und ist „um ein Aufeinanderbeziehen bestehender literaturdidaktischer Theorieangebote und konkreter, in der Praxis erfahrener Problemstellungen bemüht […], um bestehendes Theoriewissen praxisbezogen weiterzuentwickeln.“[676] Ziel der folgenden qualitativen Untersuchungen ist eine erste Evaluation des Modells durch Italienischlehrkräfte, die dazu beitragen soll, didaktische Schwächen des entwickelten ‚Unterrichtsinstruments‘ aufzudecken. Im Bedarfsfall werden im Anschluss daran Überlegungen für eine Optimierung angestellt, die Handhabbarkeit und Umsetzbarkeit in der Praxis erleichtern sollen.

[676] Delanoy, Werner: *Fremdsprachlicher Literaturunterricht: Theorie und Praxis als Dialog*. Tübingen: Narr 2002, S. 22 und 19.

6. Evaluation des 5-Phasenmodells in der Praxis

6.1 Warum eine Erprobung in der Praxis?

Erste Gründe für eine Erprobung in der Praxis wurden bereits genannt: Das Modell, das in Kapitel 5 entwickelt wurde, ist ein rein theoretisches Konstrukt, das die Vereinbarkeit von Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung literaturdidaktisch begründet, jedoch keine genaueren Angaben dazu macht, mit welchen Lernergruppen, ab welchem Niveau und unter welchen Lernbedingungen es angewandt werden kann. Die praktische Umsetzung durch Italienischlehrer, die einen selbstgewählten literarischen Text unter Berücksichtigung des vorgestellten Modells mit einer ihrer Klassen bearbeiten, will einerseits die hier skizzierte Lücke ansatzweise schließen und andererseits den unterschiedlichen Ansprüchen an Fremdsprachenforschung gerecht werden.

Die Fachdidaktik des Italienischen widmet sich unterschiedlichen Aufgaben. Laut Helmuth Heinz bilden die „Reflexion von Zielen und Methoden fachbezogenen Lernens und Lehrens“ sowie die „Entwicklung und Evaluation von fachbezogenen Unterrichtseinheiten“[677] zwei Hauptarbeitsbereiche der universitären Fachdidaktik. Die Auseinandersetzung mit dem ‚Was‘ ist dabei eng mit dem ‚Wie‘ verbunden, da diese beiden Faktoren bei der Umsetzung bestimmter fachlicher Ziele nicht losgelöst voneinander betrachtet werden können. Das entworfene 5-Phasenmodell wurde auf die Frage hin entwickelt, wie der Unterrichtsgegenstand Literatur im schulischen Kontext methodisch angemessen vermittelt werden kann, und knüpft folglich an die soeben beschriebenen Aufgaben der Fachdidaktik an. Mit Hilfe des entworfenen Modells sollen fachbezogene Unterrichtseinheiten entworfen und durch Erprobung in realen Unterrichtssituationen evaluiert werden. Die Rückmeldungen aus der Praxis sollen aktuelle theoretische Diskussionen in neue Bahnen lenken und vielfältige Impulse in der Fachdidaktik setzen.

[677] Heinz, Helmuth: „Aufgaben und Ziele der Fachdidaktik Italienisch“, in: *Italienisch. Zeitschrift für italienische Sprache und Literatur* 48 (2002), S. 92.

Das geplante Vorhaben ist zwar nicht der Sprachlehrforschung zuzuordnen, allerdings greift es auf die für sie typische Vorgehensweise, Probleme aus der Praxis zum Gegenstand der Forschung zu machen, zurück: Nach Edmondson und House versucht Sprachlehrforschung herauszufinden, wie sich das Lehren und Lernen fremder Sprachen in unterrichtlichen Kontexten vollzieht. Davon ausgehend sollen Verbesserungsvorschläge formuliert werden, die dabei helfen, die Bedingungen des Fremdsprachenlernens zu optimieren. Primärer Untersuchungsgegenstand ist der reale Unterricht, da nur dieser die entsprechenden Daten liefern kann.[678] Charakterisiert wird dieser Forschungszweig vor allem durch seinen forschungsmethodischen Ansatz, der im Speziellen darauf ausgerichtet ist, „Probleme aus der Praxis"[679] aufzugreifen und zu untersuchen. Forschungsvorhaben sollen also so angelegt sein, dass die aus dem Forschungsprozess resultierenden Ergebnisse in die unterrichtliche Praxis überführt werden können und dergestalt gängige methodische Herangehensweisen bestätigen oder neue Handlungsmöglichkeiten aufzeigen. Diese dezidiert auf Veränderung der Praxis ausgerichtete Methodik impliziert die Auseinandersetzung mit dem real an Bildungsinstitutionen ablaufenden Fremdsprachenunterricht sowie den Einbezug aller am Lehren und Lernen fremder Sprachen beteiligen Faktoren und Personen. Damit wird vornehmlich das Ziel verfolgt, die wissenschaftliche Beschreibung unterrichtlichen Handelns und Wirkens für den Praktiker, also den Lehrer, nutzbar zu machen.[680]

Die vorliegende Arbeit setzt sich ähnliche Ziele und ist ebenso darum bemüht, die Bedingungen fremdsprachlichen Lernens zu verbessern. Die schwindende Bedeutung von Literaturarbeit auf bestimmten Niveaustufen des Italienischunterrichts wurde aufgrund persönlicher Erfahrungen und der Analyse bildungspolitischer Dokumente als Problem der Praxis identifiziert. Als Folge von Kompetenzorientierung und Standardisierung spielt Literatur eine nur mehr untergeordnete Rolle im Fremdsprachenunterricht, was aus fachdidaktischer Perspektive nicht ganz unproblematisch ist. Die im Laufe der Arbeit am Thema entwickelten ‚Gegenmaßnahmen' streben eine Veränderung dieser gegenwärtigen Situation an und können Italienischlehrern nur dann Hilfestellung bei der Unterrichtsgestaltung bieten, wenn sie im Vorhinein evaluiert und gegebenenfalls optimiert wurden.

---

[678] Edmondson, Willis J./House, Juliane: *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Vierte, überarbeitete Auflage Tübingen/Basel: Francke 2011, S. 28.

[679] Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen: „Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung", in: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Fünfte, gegenüber der vierten unveränderte Auflage. Tübingen/Basel: Francke UTB 2007, S. 4.

[680] Vgl. ebd.

Dass die Übertragung theoretischer Fragestellungen in die Unterrichtspraxis eine Bereicherung ist, betont auch Eva Burwitz-Melzer. Sie unterstreicht die Bedeutung empirischen Forschens für die Fremdsprachendidaktik und lehnt es ab, Fachdidaktik und Fremdsprachenunterricht als Gegensätze zu betrachten. Vielmehr seien diese Tätigkeitsfelder als zwei einander bereichernde Realitäten aufzufassen, deren reziproke Beziehung dazu beitrage, neues Wissen über das Lehren und Lernen von Fremdsprachen zu generieren:

> Das Tableau der Forschungsgenerierung zeigt deutlich, wie stark die fachdidaktische Forschung auf Impulse aus der schulischen Praxis angewiesen ist, wie sich Fachdidaktik und schulische Forschung ergänzen müssen, um zu sinnvollen Erkenntnissen über das Lernen von Fremdsprachen zu gelangen und Veränderungen in der Lehrerausbildung und/oder der schulischen Praxis zu begründen.[681]

Die Verbindung von fachdidaktischer Forschungstätigkeit und schulischem Lernkontext, welche auch dem empirischen Teil dieser Arbeit zugrunde liegt, hat demnach die Funktion, die von Wissenschaftlern zur Verfügung gestellten Konzepte und Theorien kritisch zu untersuchen und hinsichtlich ihrer Brauchbarkeit in realen Lern- und Lehrsituationen zu bewerten. Von diesem Anspruch ausgehend lässt sich auch das Erkenntnisinteresse der Untersuchung genauer beschreiben.

6.2 Erkenntnisinteresse der Untersuchung

Der letzte Abschnitt des Projektes geht vor allem der Frage nach, ob das entworfene Modell den unterschiedlichen Zielen des aktuellen Fremdsprachenunterrichts gerecht werden und so Literatur zu einem relevanten Unterrichtsinhalt für Lerner bis zur Niveaustufe B1 machen kann. Soll festgestellt werden, inwiefern das 5-Phasenmodell eine ‚zufriedenstellende Antwort' auf die in Kapitel 2.3 formulierte dritte Forschungsfrage ist, muss eine Anbindung an Handlungsabläufe des realen Italienischunterrichts erfolgen. Es besteht also die Notwendigkeit, die eingeschränkte Perspektive des Forschers zu erweitern und jene des im schulischen Umfeld agierenden Lehrers miteinzubeziehen. Die Auseinandersetzung mit der didaktischen Gestaltung literarischer Textarbeit sowie den damit verfolgten Zielen macht es erforderlich,

[681] Burwitz-Melzer, Eva: „Forschung im Fremdsprachenunterricht: Fragestellungen, Methoden und Adressaten", in: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg.): *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsethik, Forschungsmethodik und Politik. Arbeitspapiere der 31. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempo 2011, S. 39.

Rückmeldungen aus der Praxis einzuholen. Zu befragen sind demgemäß Lehrer, die aufgrund ihrer Unterrichtstätigkeit das Wissen und die Erfahrung besitzen, welche nötig sind, um eine kompetente Antwort auf die gestellte Frage zu geben. Mit dem letzten Kapitel sollen im metaphorischen Sinne die einigermaßen sicheren Gefilde theoretischer Überlegungen verlassen werden, um das Feld des realen Unterrichts zu betreten, wo sich das erarbeitete Modell zu bewähren hat.

Hauptziel der empirischen Studie ist es, die von den Untersuchungsteilnehmern auf Basis des Modells geplanten Unterrichtssequenzen sowie die durchlebten Planungs- und Umsetzungsprozesse zu analysieren und das Modell im Anschluss daran zu optimieren bzw. zu adaptieren. Etwaige Verbesserungsmaßnahmen sollen aus vollzogenen Handlungsabläufen sowie Beobachtungen während Planung und Umsetzung resultieren. Im Mittelpunkt stehen folgende Aspekte:

- Welche Schwierigkeiten tun sich in den einzelnen Phasen bei Planung und Umsetzung auf?
- In welchen Phasen der Planung und Umsetzung sind aus welchen Gründen Abweichungen vom vorgegebenen Modell nötig?
- Welche weiteren Beobachtungen wurden während der Planung und Umsetzung gemacht?

Mit Hilfe derartiger Fragen soll eruiert werden, ob die von den Lehrern vorgenommenen Änderungen des Planungsverlaufs bzw. der Umsetzung auf fehlerhafte Annahmen des Modells oder auf besondere Umstände der spezifischen Unterrichtssituation zurückzuführen sind. Das für die Studie gewählte Forschungsdesign bietet den Lehrern auch Gelegenheit, Anmerkungen zu weiterführenden Beobachtungen zu machen, wodurch etwaige Schwächen des Modells aufgedeckt werden sollen, die bei Betrachtung des rein theoretischen Konzepts, wie es in Kapitel 5 vorgestellt wurde, nicht zutage treten.

Das Feedback der einzelnen Lehrer dient also der Verbesserung des 5-Phasenmodells, weshalb die anschließende Untersuchung gewisse Eigenschaften einer Evaluationsstudie aufweist, deren Hauptaufgabe auch darin besteht, Interventionen zu optimieren. Der Begriff Evaluation bezeichnet auf der einen Seite den Prozess des Bewertens und auf der anderen Seite das Ergebnis der vorgenommenen Bewertung. Im Fokus des Interesses stehen dabei vor allem die Qualität eines Gegenstandes oder die Leistungsfähigkeit einzelner Organisationen oder Individuen in bestimmten Kontexten.

In den meisten Fällen findet ein Vorher-Nachher-Vergleich statt, der die zu untersuchenden Aspekte unter Zuhilfenahme wissenschaftlicher Erhebungsmethoden beurteilt und auf diese Weise Ergebnisse zu Nutzen, Wirksamkeit und Effizienz liefert. Zum Einsatz kommen dabei in erster Linie Methoden der empirischen Sozialforschung, die experimentelle, quantifizierende, standardisierte, ethnographische, rekonstruktive sowie interpretative Vorgangsweisen umfassen.[682]

Ernst von Kardorff definiert die Aufgaben der Evaluationsforschung im Rahmen der qualitativen Sozialforschung wie folgt:

> Sie überprüft Wirksamkeit, Effizienz und Zielerreichung politischer, sozialer und ökologischer Programme, Maßnahmen, Modelle und Gesetze, pädagogischer und therapeutischer Interventionen, sozialer, kultureller und technischer Innovationen sowie Organisationsveränderungen in komplexen und sich beständig ändernden Umwelten.[683]

Evaluationsforschung wendet sozialwissenschaftliche Methoden an und „zielt […] explizit auf Bewertung ab, d.h. die Bewertung wird erwartet und ist ‚Auftragsbestandteil' jeglicher Evaluationsforschung."[684] Dennoch lassen sich verschiedene Ansätze evaluativer Forschung unterscheiden. Marco Ennemoser greift auf die Unterteilung von Mittag und Hager zurück, die je nach Entwicklungsstadium des zu evaluierenden Programms zwischen verschiedenen Evaluationsmethoden und -zielen differenzieren.[685] Aus ihrem Konzept gehen fünf Arten der Evaluation hervor, von denen im Besonderen die Evaluation der Programmkonzeption sowie die formative Evaluation für die Zielsetzungen der folgenden Untersuchung von Bedeutung sind. Wird die Programmkonzeption evaluiert, geht es nicht vorrangig um eine Evaluation im empirischen Sinne. Fokussiert werden in diesem Fall „die theoretisch-wissenschaftliche Fundierung, die Tragfähigkeit und Bewährtheit des zu Grunde gelegten Wirkmodells sowie Fragen der generellen Durchführbarkeit und der Akzeptanz im vorgesehenen Praxisfeld […]."[686] In dieser Phase werden Überlegungen zu Einsatzbereich, Zielgruppe, Methoden und Inhalten angestellt, welche für die erfolgreiche

---

[682] Vgl. Kardorff , Ernst von/Schönberger, Christine: „Evaluationsforschung", in: Mey, Günter/Murck, Katja (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2010, S. 367-369.

[683] Kardorff, Ernst von: „Qualitative Evaluationsforschung", in: Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt ^{7}2009, S. 239.

[684] Ennemoser, Marco: „Evaluations- und Implementationsforschung", in: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*. Weinheim/München: Juventa 2006, S. 514.

[685] Zum Konzept von Mittag und Hager vgl. Mittag, Waldemar/Hager, Willi: „Ein Rahmenkonzept zur Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen", in: Hager, Willi (Hg.): *Programme zur Förderung des Denkens bei Kindern. Konstruktion, Evaluation und Metaevaluation*. Göttingen: Hogrefe 2000, S. 40-85.

[686] Ebd. S. 516.

Durchführung einer Evaluation von enormer Wichtigkeit sind.[687] Die formative Evaluation geht einen Schritt weiter und wird von Ennemoser als „fortlaufende Optimierung eines Curriculums *während* der Durchführung“[688] beschrieben. Diese Art der Evaluation kommt meist dann zum Einsatz, wenn Interventionen entwickelt, zum ersten Mal erprobt und nachjustiert werden. Charakteristisch für die formative Evaluation ist, dass sie in mancher Hinsicht einer ersten Pilotstudie gleicht, da nicht selten mit geringen Stichproben gearbeitet wird und die Forschungsbedingungen eingeschränkt sind. Das Ziel, Informationen für die Weiterentwicklung der geplanten Intervention zu erhalten, führt häufig zum Einsatz qualitativer Methoden, mit denen vorrangig Akzeptanz und Durchführbarkeit, aber auch Wirkung sowie Effizienz bewertet werden sollen. Die gewonnenen Ergebnisse werden dazu herangezogen, Veränderungen oder Adaptionen des Programms vorzunehmen und im Anschluss daran abzuwägen, ob eine weitere formative Evaluation nötig ist.[689]

Mehrere der genannten Eigenschaften formativer Evaluation treffen auch auf die für den letzten Teil der Arbeit geplante Studie in der Praxis zu. Überlegungen zur theoretischen Fundierung des Modells wurden bereits in den vorangegangenen Abschnitten angestellt, weshalb nun in erster Linie untersucht werden soll, inwiefern die einzelnen Phasen in realen Unterrichtssituationen durchführbar sind. Von großem Interesse sind dabei Rückmeldungen zur Akzeptanz des Modells vonseiten der befragten Lehrer. Sie können aufgrund ihres Expertenwissens aus der Unterrichtspraxis den Erfolg bzw. Misserfolg von Planung und Umsetzung angemessen beurteilen und sollen zudem Nutzen aus dem 5-Phasenmodell ziehen. Eine Überprüfung von Wirksamkeit und Effizienz, wie es in Evaluationsstudien häufig der Fall ist, kann an dieser Stelle noch nicht erfolgen, da zunächst geklärt werden muss, ob das Modell überhaupt mit den Bedingungen des gegenwärtigen Italienischunterrichts vereinbar ist und die Akzeptanz der im Handlungsfeld Unterricht agierenden Personen genießt.

Auf Basis des hier formulierten Erkenntnisinteresses soll im folgenden Kapitel ein Untersuchungsdesign vorgestellt werden, das die Perspektive des Lehrers in den Mittelpunkt rückt und dadurch zur Beantwortung der zuvor gestellten Fragen beiträgt. Da Evaluationsforschung „durch eine eklektische Methodenvielfalt gekennzeichnet

[687] Vgl. ebd. S. 516-517.
[688] Ebd. S. 517.
[689] Vgl. ebd.

ist“,[690] besteht zunächst die Notwendigkeit, einen genaueren Blick auf qualitative und quantitative Forschungsansätze zu werfen und ihre Charakteristika und Zielsetzungen im Kontext der Fremdsprachenforschung zu reflektieren. Diese eingehende Auseinandersetzung mit Prinzipien und Gütekriterien soll dabei helfen, die Untersuchung forschungsmethodologisch zu verorten.

6.3 Qualitative vs. quantitative Forschung

In der empirischen Sozialforschung wird zwischen qualitativen und quantitativen Forschungsvorhaben unterschieden, die sich insbesondere im Hinblick auf die im Forschungsprozess erhobenen Daten unterscheiden. Qualitative Ansätze untersuchen Wirklichkeitsbereiche, um diese verbal zu beschreiben und das auf diese Weise erhaltene Material mittels Interpretation auszuwerten. Quantitative Herangehensweisen sind im Vergleich dazu an der Gewinnung numerischer Daten interessiert, mit deren Hilfe bestimmte Realitätsbereiche statistisch aufbereitet und vermessen werden sollen. Obwohl die genannten Forschungsparadigmen teilweise auf divergierenden Vorstellungen von Wissenschaft beruhen und nicht dasselbe Menschenbild vertreten, werden sie nicht mehr als prinzipielle Gegensätze angesehen und in vielen Forschungsdesigns miteinander kombiniert.[691]

Auch im Bereich der Fremdsprachenforschung sind diese beiden Forschungsansätze – nicht selten in Kombination – vertreten: Ziel quantitativer Ansätze ist dabei die „*Beschreibung* und *Erklärung* menschlichen Verhaltens […] aus der Außenperspektive […], und zwar idealerweise im Rahmen generalisierbarer Gesetzmäßigkeiten.“[692] Dabei werden zu Beginn Hypothesen aufgestellt, welche durch die Untersuchung bestätigt oder widerlegt werden. Charakteristisch für quantitative Forschungsprojekte ist, dass sie bestimmte Teilbereiche des Untersuchungsgegenstandes sowie Einflüsse von außen kontrollieren. Daten werden mit standardisierten Verfahren erhoben und ausgewertet, die Versuchs- und Kontrollgruppen werden mit besonderer Sorgfalt zusammengestellt

[690] Kardorff, Ernst von: „Zur gesellschaftlichen Bedeutung und Entwicklung (qualitativer) Evaluationsforschung“, in: Flick, Uwe (Hg.): *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2006, S. 81.

[691] Vgl. Bortz, Jürgen/Döring, Nicola: *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Vierte, überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer 2006, S. 296-299.

[692] Riemer, Claudia/Settinieri, Julia: „Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenforschung“, in: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter 2010, S. 766.

und bilden meist eine umfangreichere Stichprobe. Ziel dieser Vorgehensweise ist es, verlässliches und objektives Datenmaterial zu gewinnen. Als Reinform quantitativer Forschung ist das Experiment zu betrachten, das darauf angelegt ist, Zusammenhänge zwischen Ursache und Wirkung aufzudecken, und demgemäß auf kontrollierten Untersuchungssituationen basiert, die sämtliche Störfaktoren ausschließen.[693]

Qualitative Fremdsprachenforschung strebt im Gegensatz zum soeben beschriebenen Ansatz die Untersuchung und das Verstehen komplexer Abläufe an. „Dies verlangt einen empathischen Nachvollzug aus der Perspektive der UntersuchungsteilnehmerInnen und bedingt ein komplexes elaborativ-prospektives Menschenbild, wobei das Gesamtfeld als Informationslieferant zur Verfügung steht."[694] Theorien und Hypothesen werden hier erst im Laufe der Untersuchung generiert. Da eine Kontrolle oder Veränderung des Untersuchungsfeldes nicht vorgesehen bzw. nicht erwünscht ist, kommen verstärkt qualitative Verfahren zum Einsatz, die eine möglichst breite und vielfältige Datenbasis liefern sollen. Dies hat wiederum zur Folge, dass meist nur eine geringe Anzahl an Probanden erfasst wird und Forschungsprojekte mehrheitlich als Fallstudien konzipiert sind, deren Ergebnisse nur bedingt verallgemeinert werden können.[695] Qualitative Designs sind also „tendenziell eher einer *hermeneutischen Wissenschaftstradition* verpflichtet. Sie sind eher auf *beschreibendes Verstehen der Innensicht* der erforschten Personen als auf beobachtendes Erklären ausgerichtet […]."[696] Vorgegangen wird induktiv, offen und zyklisch, was bedeutet, dass einzelne Forschungsschritte nicht linear ablaufen, sondern teilweise ineinandergreifen und Vorannahmen sowie Erhebungsverfahren im Laufe der Untersuchung angepasst werden. Es geht nicht darum, sich mit sehr vielen Fällen auseinanderzusetzen, sondern einige wenige genau zu erfassen, die im natürlichen Umfeld unter Berücksichtigung der sie bestimmenden Faktoren untersucht werden.[697]

Als Merkmal qualitativer Forschung wird auch Triangulation angeführt. In der Sozialforschung wird damit einerseits die Verbindung quantitativer und qualitativer Methoden bezeichnet. Andererseits liegt Triangulation vor, wenn der Forschungsgegenstand aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und untersucht wird. So werden zur Erforschung eines Gegenstandes Daten aus verschiedenen Quellen

[693] Vgl. ebd.
[694] Ebd. S. 767.
[695] Vgl. ebd. S. 767-768.
[696] Schreier, Margrit: „Qualitatives Untersuchungsdesign", in: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*. Weinheim/München: Juventa 2006, S. 344.
[697] Vgl. ebd.

gesammelt, mehrere Methoden zur Datengewinnung herangezogen und verschiedene Interviewer oder Beobachter eingesetzt, um die Subjektivität des Einzelnen zu minimieren.[698] Ziel dieses Vorgehens „ist die Vermeidung von Verzerrungen (Bias) aufgrund der Spezifik von Daten, Untersuchern, Theorie und Methode. Das Ergebnis einer Triangulation kann Konvergenz, Komplementarität oder Divergenz sein.“[699]

Aufgrund der unterschiedlichen Merkmale sind beide Paradigmen mit Vor- und Nachteilen verbunden. Die Arbeit mit konkreten Vorannahmen und Hypothesen verlangt von quantitativen Studien im Vorfeld der eigentlichen Untersuchung umfangreiche Pilotierungen der Datenerhebungsinstrumente. Quantitative Daten lassen sich vergleichsweise schnell analysieren und zeichnen sich dadurch aus, dass sie zum einen äußerst objektiv sind und zum anderen ein hohes Maß an Übertragbarkeit aufweisen, da ihre Aussagen von der untersuchten Stichprobe auf die Gesamtpopulation übertragen werden können. Dennoch sind sie bis zu einem gewissen Grad künstlich, was darauf zurückzuführen ist, dass sie unter streng kontrollierten Bedingungen erhoben wurden und dementsprechend die Realität nur eingeschränkt abbilden. Qualitative Datenerhebungen basieren hingegen nicht auf Hypothesen und klaren Vorannahmen, weshalb die Vorbereitung weniger Zeit erfordert. Das Interesse an individuellen Merkmalen und Unterschieden der Befragten bedingt, dass nur eine geringe Zahl an Personen untersucht werden kann. Offenheit und Flexibilität qualitativer Designs führen nicht selten zu einer großen Menge an Daten, deren Auswertung und Interpretation viel Zeit benötigt.[700] Die offene Zugangsweise zum erforschten Untersuchungsgegenstand bringt nach Julia Settinieri allerdings auch Vorteile:

> Qualitative Daten hingegen bieten aufgrund ihrer Reichhaltigkeit immer eine Vielzahl möglicher Analyseperspektiven, so dass im Falle einer hinsichtlich des ursprünglichen Forschungsinteresses problematische Datenlage in der Regel ohne Weiteres auf eine andere, passendere Fragestellung umgeschwenkt werden kann und die Daten nicht verworfen werden müssen.[701]

Im Kontext der Sprachlehrforschung haben sich noch andere Bezeichnungen für die vorgestellten Ansätze herausgebildet. Edmondson und House gehen davon aus, dass ein zu untersuchender Gegenstandsbereich von einem analytischen oder von einem

---

[698] Vgl. Flick, Uwe: „Triangulation in der qualitativen Forschung“, in: Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt [7]2009, S. 309-310.

[699] Grotjahn, Rüdiger: „Zur Methodologie der Fremdsprachenerwerbsforschung“, in: Scherfer, Peter/Wolff, Dieter (Hg.): *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang 2006, S. 260.

[700] Vgl. Settinieri, Julia: „Statistische Verfahren. Grundlagenbeitrag“, in: Doff, Sabine (Hg.): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung*. Tübingen: Narr 2012, S. 250-252.

[701] Ebd. S. 252.

holistischen Standpunkt aus betrachtet werden kann. Eine analytische Betrachtungsweise entspricht dem oben beschriebenen quantitativen Vorgehen, da hier auf Basis theoretischer Überlegungen Hypothesen formuliert und im Anschluss daran empirisch überprüft werden. Die von den Autoren vorgenommene Zuordnung quantitativer Verfahren zum analytischen Paradigma schließt jedoch nicht aus, dass auch qualitative Methoden zum Einsatz kommen. Ziel des skizzierten analytischen Vorgehens ist es, psychologische Vorgänge im Fremdsprachenunterricht zu messen, weshalb dieser Forschungsansatz mitunter als psychometrisch bezeichnet wird. Soll ein Gegenstand dagegen holistisch erforscht werden, versucht man sich dem betreffenden Wirklichkeitsausschnitt ohne Vorbehalte zu nähern und legt infolgedessen nicht fest, was mit welchen Instrumenten gemessen werden soll. Diese Form der Annäherung an einen Untersuchungsgegenstand wird als ethnographisch bezeichnet und arbeitet vornehmlich, aber nicht ausschließlich, mit qualitativen Methoden. Vorherrschend sind beispielsweise introspektive Verfahren, welche die Untersuchungsteilnehmer und ihre subjektive Sichtweise der Dinge zu Wort kommen lassen.[702]

Rüdiger Grotjahn ist der Auffassung, dass es problematisch ist, von qualitativen und quantitativen Forschungsparadigmen zu sprechen. Diese Termini seien wenig spezifisch und würden in unterschiedlichen Zusammenhängen verwendet. Einerseits dienten sie dazu, das Skalenniveau von Daten zu beschreiben, und andererseits würden sie auch auf die Art der Theoriekonstruktion, der Datenerhebung und -analyse sowie der zugrunde liegenden sozialen und philosophischen Ausrichtung verweisen. Aufgrund dieser weiten Bedeutung, die den Adjektiven ‚qualitativ' und ‚quantitativ' zugewiesen werden kann, bevorzugt Grotjahn das Begriffspaar explorativ-interpretativ und analytisch-nomologisch. Bei analytisch-nomologischen Herangehensweisen werden seinen Ausführungen zufolge im Vorfeld aufgestellte Hypothesen am untersuchten Wirklichkeitsbereich überprüft und die statistisch ausgewerteten Daten zur Theoriekonstruktion verwendet. Explorativ-interpretative Forschung untersucht im Vergleich dazu einen bestimmten Ausschnitt der Wirklichkeit, um Hypothesen zu generieren und nützt für die Analyse der gewonnenen Daten vorwiegend interpretative Methoden.[703]

[702] Vgl. Edmondson/House, *Einführung in die Sprachlehrforschung*, S. 36-38.

[703] Vgl. Grotjahn, „Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen", S. 495 und auch Grotjahn, Rüdiger: „Qualitative vs. quantitative Fremdsprachenforschung: Eine klärungsbedürftige und unfruchtbare Dichotomie", in: Timm, Johannes-Peter/Vollmer, Helmut Johannes (Hg.): *Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung: Kontroversen in der*

Nach Caspari, Helbig und Schmelter können mit explorativ-interpretativen Forschungsdesigns unterschiedliche Ziele verfolgt werden: Wurde ein Gegenstand bislang kaum erforscht, kann eines der Ziele darin bestehen, diesen zu beschreiben und davon ausgehend erste Hypothesen aufzustellen, welche die Grundlage weiterer Forschungsvorhaben bilden können. Nicht selten wird auch der Versuch unternommen, mit Hilfe empirischer Arbeiten einen Beitrag zur Weiterentwicklung bestehender Theorien der jeweiligen Disziplin zu leisten. Entscheidend ist, dass explorativ-interpretative Ansätze den Kontakt zur Praxis suchen und den Einbezug der am Fremdsprachenunterricht beteiligten Personen anstreben. Damit soll eine Veränderung der bestehenden Lehr- und Lernsituationen einhergehen, die sowohl empirisch als auch theoretisch begründet ist. In diesem Sinne werden sie häufig im Rahmen der Aktionsforschung eingesetzt. Hier untersuchen Lehrer ihren eigenen Unterricht, indem sie Forschungsfragen formulieren, eigenständig Daten erheben und auswerten und diese für die Entwicklung neuer Handlungsstrategien nützen. Zentrales Kennzeichen explorativ-interpretativen Forschens ist also, dass die Perspektive des Wissenschaftlers, der Fremdsprachenlernen von außen beobachtet, gezielt erweitert wird. Lehrer und Lerner werden dank ihrer reflexiven Fähigkeiten in den Forschungsprozess mit einbezogen und zu einzelnen Aspekten des Sprachlern- bzw. Sprachvermittlungsvorgangs befragt. Sie erhalten die Gelegenheit, ihre Sichtweisen zu kommunizieren und innere, von außen nur schwer zugängliche Abläufe sichtbar zu machen. [704]

Explorativ-interpretative und analytisch-nomologische Forschungsansätze unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Ziele und Grundannahmen, weshalb sie nicht denselben Gütekriterien der Forschung folgen. Analytisch-nomologische Forschungsdesigns orientieren sich an den Gütekriterien quantitativer Forschung und sind demgemäß den Kriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität verpflichtet. Objektivität bedeutet, dass die Prozesse der Datenerhebung, -auswertung sowie -interpretation vom Forscher unabhängig sein sollten, das heißt, verschiedene Forscher sollten im Idealfall zu denselben Ergebnissen kommen. Reliabilität liegt vor, wenn das

Fremdsprachenforschung: Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, 7.-9. Oktober 1991. Bochum: Brockmeyer 1993, S. 223-248.

[704] Vgl. Caspari, Daniela/Helbig, Beate/Schmelter, Lars: „Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen“, in: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Fünfte, gegenüber der vierten unveränderte Auflage. Tübingen/Basel: Francke UTB 2007, S. 499-500.

für die Untersuchung gewählte Messverfahren zuverlässige Resultate bringt. Dies ist nur dann der Fall, wenn eine erneute Messung mit denselben Probanden unter denselben Bedingungen zu denselben Ergebnissen führt. Validität gibt an, ob das verwendete Messinstrument tatsächlich das misst, was gemessen werden soll. Sieht etwa das Forschungsdesign die Erfassung der Lesekompetenz einer bestimmten Versuchsgruppe vor, dann muss auch genau diese erfasst werden.[705]

Obwohl es in der qualitativen Forschung Bestrebungen gibt, die angeführten Gütekriterien zu übernehmen und zu adaptieren, besteht keine Einigkeit darüber, nach welchen Maßstäben die Wissenschaftlichkeit eines Forschungsvorhabens zu bewerten ist. Laut Bortz und Döring gelten die genannten Gütekriterien in abgeänderter Form auch für die qualitative Forschung. Allerdings sei hier nur selten von Objektivität und Reliabilität die Rede, sondern vermehrt „von unterschiedlichen Kriterien der ‚Valididtät', die sicherstellen sollen, dass die verbalen Daten wirklich das zum Ausdruck bringen, was sie zu sagen vorgeben bzw. was man erfassen wollte."[706] Objektivität in qualitativen Designs bedeutet, „unterschiedliche Forscher müssen bei der Untersuchung desselben Sachverhalts mit denselben Methoden zu vergleichbaren Resultate kommen können."[707] Zu diesem Zweck sei es notwendig, die methodische Vorgangsweise genau zu beschreiben und für ein gewisses Maß an Standardisierung zu sorgen. Als wichtigstes Kriterium sei Validität anzusehen, da sie sich beispielsweise mit der Authentizität von Interviewaussagen oder der Aussagekraft von Beobachtungsprotokollen beschäftige. Um zur Validität einer Studie beizutragen, sei es außerdem nötig, verschiedene, eventuell widersprüchliche Passagen des vorhandenen Materials sowie die Interviewaussagen mehrerer Personen zu vergleichen und weitere Informationsquellen zum Thema zu Rate zu ziehen. Eine entscheidende Rolle dabei spielt für Bortz und Döring der interpersonale Konsens zwischen beteiligten Forschern bzw. Befragten über Bedeutung und Glaubwürdigkeit des erhobenen Materials.[708]

Ines Steinke ist der Auffassung, dass die für quantitative Forschung geltenden Kriterien nicht ohne Weiteres auf qualitative Forschungsvorhaben angewandt werden können. Aus diesem Grund formuliert sie einen eher allgemein gehaltenen Kriterienkatalog, der Orientierung bieten soll und je nach Forschungsdesign und Untersuchungsgegenstand

[705] Vgl. Schreier, Margrit/Lietz, Petra: „Quantitative Datenerhebungsverfahren", in: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*. Weinheim/München: Juventa 2006, S. 364-366.
[706] Bortz/Döring, *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*, S. 326.
[707] Ebd.
[708] Vgl. ebd. S. 326-328.

verändert werden kann. Folgende Kriterien werden von ihr genannt: Intersubjektive Nachvollziehbarkeit erlaubt es Außenstehenden, die einzelnen Phasen des Forschungsprozesses nachzuvollziehen. Erreicht wird sie insbesondere durch die genaue Dokumentation des Vorverständnisses, der Erhebungsmethoden und des -kontextes, der Auswertungsmethoden, der Informationsquellen sowie sämtlicher Entscheidungen, die im Zusammenhang mit dem Projekt getroffen wurden. Das Kriterium der Indikation soll Gegenstandsangemessenheit gewährleisten und will feststellen, ob Methoden, Transkriptionsregeln, Stichprobenziehung usw. angemessen gewählt wurden. Empirische Verankerung bedeutet, dass Theorienentwicklung auf Grundlage der Daten erfolgt und diese systematisch analysiert werden. Limitation gibt an, welche Bedingungen gegeben sein müssen, damit die im Forschungsprozess gewonnenen Ergebnisse zutreffend sind. Es wird also festgestellt, inwiefern eine Verallgemeinerung möglich ist. Das Kriterium der Kohärenz beschreibt, ob gegensätzliche Aussagen in den Daten berücksichtigt wurden und ob die aus dem Datenmaterial entstandenen Theorien widersprüchlich sind. Die Frage nach der Relevanz beschäftigt sich mit der Bedeutung der gewählten Fragestellung sowie dem wissenschaftlichen Nutzen der generierten Theorie. Reflektierte Subjektivität fordert schließlich eine kritische Auseinandersetzung mit der Person des Forschers sowie den Voraussetzungen und Vorannahmen, die er in den Forschungsprozess miteinbringt.[709]

In der Fremdsprachenforschung haben sich bislang keine verbindlichen Gütekriterien für qualitative bzw. explorativ-interpretative Vorhaben etabliert. Von verschiedenen Seiten wird jedoch betont, dass die von Ines Steinke formulierten Standards geeignete Maßstäbe für die Planung, Durchführung und Beurteilung von qualitativen Untersuchungen sind. So sind neben Rüdiger Grotjahn[710] auch Claudia Riemer und Julia Settinieri der Auffassung, dass

> Offenheit im Forschungsprozess, Einbezug der UntersuchungsteilnehmerInnen, ausreichende Präzisierung des Untersuchungsgegenstandes, Gegenstandsangemessenheit bei der Methodenauswahl, Nachvollziehbarkeit der Datenerhebung, -aufbereitung und -interpretation und Intersubjektivität bzw. reflektierte Subjektivität der Forschungsergebnisse[711]

grundlegend für qualitative Designs sind. Caspari, Helbig und Schmelter führen ebenfalls an, dass sich explorativ-interpretative Forschungsarbeiten an den genannten

[709] Vgl. Steinke, Ines: „Gütekriterien qualitativer Forschung“, in: Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt [7]2009, S. 319-331.

[710] Vgl. Grotjahn, „Zur Methodologie der Fremdsprachenerwerbsforschung“, S. 258-259.

[711] Riemer/Settinieri, „Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenforschung“, S. 770.

Kriterien zu orientieren hätten und vor allem auf intersubjektive Nachvollziehbarkeit geachtet werden müsse. Anzumerken ist, dass sich Steinkes Gütekriterien auch mit den Grundprinzipien des qualitativen Forschungsparadigmas, nämlich Offenheit (Überprüfung der Vorannahmen durch den Forscher, bewusster Umgang mit Vorwissen), Kommunikativität (die Ansichten aller an der Untersuchung Beteiligten werden mit einbezogen und angemessen verstanden), Flexibilität (bei Bedarf werden Änderungen am Design oder an der Fragestellung während der Durchführung vorgenommen) und Reflexivität (der Forscher muss Bewusstsein für seine Subjektivität entwickeln) vereinbaren lassen.[712]

6.4 Design der Untersuchung

Die ausführliche Beschreibung analytisch-nomologischer bzw. explorativ-interpretativer Forschung macht deutlich, welche Schwerpunkte die beiden Paradigmen setzen und welche Vor- und Nachteile daraus erwachsen. Die vorliegende Untersuchung widmet sich der formativen Evaluation eines Modells für den Literaturunterricht und zeichnet sich in Anlehnung an Uwe Flick dadurch aus, „dass Aussagen über das Funktionieren des untersuchten Gegenstandes gemacht werden sollen“, wobei vor allem der „Prozess der Durchführung der Intervention beleuchtet“ wird; Ziel dieses Vorhabens ist somit insbesondere „die Modifikation oder Verbesserung der laufenden Intervention“[713] durch Bewertung. Den erhobenen wissenschaftlichen Anspruch, die Funktionstüchtigkeit eines Gegenstandes zu bestimmen, kann formative Evaluation im vorliegenden Fall nur unter folgenden Bedingungen einlösen: Die Erprobung und Bewertung des 5-Phasenmodells muss im natürlichen Umfeld erfolgen und darf keiner Kontrolle von außen unterzogen werden. Hypothesen zur Veränderung bzw. Verbesserung des Modells werden nicht im Vorfeld formuliert und anhand der erhobenen Daten überprüft, sondern mit Hilfe der Rückmeldungen der Untersuchungsteilnehmer generiert. Da die eigenständige Anwendung durch Lehrer sowie ihre individuellen Erfahrungen – gemeint sind damit wahrgenommene Schwierigkeiten, vorgenommene Abweichungen vom Modell und gemachte Beobachtungen – im Vordergrund der Untersuchung stehen,

[712] Vgl. Caspari/Helbig/Schmelter, „Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen“, S. 500.
[713] Flick, Uwe: „Qualitative Evaluationsforschung zwischen Methodik und Pragmatik – Einleitung und Überblick“, in: Flick, Uwe (Hg.): *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2006, S. 14.

sind quantitative Methoden, die auftretende Phänomene numerisch messbar machen, zu wenig aussagekräftig. Die abschließende Evaluation ist aus diesem Grund qualitativ bzw. explorativ-interpretativ ausgerichtet und setzt Datenerhebungsinstrumente und Auswertungsverfahren ein, die lediglich bedingt verallgemeinerbare Aussagen über die Gesamtpopulation zulassen, aber der individuellen Wahrnehmung der Befragten Rechnung tragen. Laut Martina Sobel macht gerade das den besonderen wissenschaftlichen Wert qualitativer Forschungsergebnisse aus. Sie

> sind aufgrund der geringen Anzahl an Probanden nicht repräsentativ, gleichsam können die Einzelaussagen nicht generalisiert werden. Der Wert dieser Resultate liegt jedoch in der Untersuchung von individuell subjektiven Bedeutungen und alltäglichem Erleben; es handelt sich um Daten, die im Rahmen stark standardisierter quantitativer Erhebungen nicht oder nur annäherungsweise eruiert werden können.[714]

Zur Beschreibung und Bewertung des Untersuchungsgegenstandes aus Sicht der Lehrer kamen mehrere Erhebungsinstrumente zum Einsatz. Im Vorfeld der eigentlichen Erprobung in der Unterrichtspraxis sollte erhoben werden, wie die Arbeit mit literarischen Texten im Italienischunterricht organisiert ist und welche Eigenschaften sie aufweist. Die Ermittlung dieses Status quo erfolgte mit Hilfe von Leitfadeninterviews, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten mit den einzelnen Untersuchungsteilnehmern geführt wurden. Während der Arbeit mit dem Modell waren die Lehrer dazu angehalten, ein Forschungstagebuch zu verfassen, in dem Beobachtungen und Erfahrungen unter Berücksichtigung vorgegebener Kriterien festgehalten wurden. Weitere wichtige Daten zur Akzeptanz des entwickelten Modells hätten Unterrichtsbeobachtungen durch die Forscherin liefern können, allerdings wurde im vorliegenden Fall bewusst von diesem Erhebungsinstrument abgesehen. Die Anwesenheit von Außenstehenden schafft stets eine künstliche Atmosphäre, die nicht selten dazu führt, dass sich die Beobachteten anders verhalten als üblich und die Beobachtung somit das Beobachtete verändert.[715] Die Tatsache, dass ein noch weitgehend unbekanntes Unterrichtsinstrument ausprobiert und bewertet werden sollte, hätte bereits Unsicherheit bei den Lehrern auslösen können, weshalb es der Untersuchung nicht zuträglich gewesen wäre, den ‚Druck' auf die Teilnehmer durch Beobachtung von außen zu erhöhen. Um authentische Rückmeldungen aus der Praxis zu garantieren, war es zudem unerlässlich, dass sich die Forscherin weder an der Planung noch an der Durchführung der Unterrichtseinheiten beteiligte.

[714] Sobel, *Leseverstehen im Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe*, S. 89.
[715] Vgl. zu diesem Phänomen Edmondson/House, *Einführung in die Sprachlehrforschung*, S. 34-35.

Im Sinne des von Steinke für qualitative Forschung genannten Kriteriums der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit stellen die nachfolgenden Abschnitte eine eingehende Dokumentation des Forschungsprozesses dar. Zunächst werden die gewählten Datenerhebungsverfahren vorgestellt und im Kontext der Studie erörtert. Im Anschluss daran wird das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse genauer besprochen, mit dem das gewonnene Datenmaterial analysiert und interpretiert wurde. Die darauf folgende Beschreibung der Untersuchungsteilnehmer will aufzeigen, in welchem Umfeld bzw. unter welchen Bedingungen die Evaluierung stattgefunden hat, um so zur Interpretation der Daten beizutragen.

6.4.1 Datenerhebung

6.4.1.1 Leitfadeninterviews

Die Auseinandersetzung mit den aktuellen Formen und Strukturen der Literaturarbeit im Italienischunterricht steht am Beginn der Untersuchung und verfolgt insbesondere zwei Ziele: Zum einen soll anhand der gewonnenen Daten dargestellt werden, welche literaturdidaktischen Theorien und methodischen Ansätze im Moment im Italienischunterricht Anwendung finden. Zum anderen dient diese Erhebung des Ist-Zustandes dazu, die subjektiven Einstellungen und Sichtweisen der befragten Lehrer zu erschließen und jene pädagogisch-didaktischen Prinzipien zu erfassen, auf deren Basis Literaturarbeit geplant und durchgeführt wird. Für den weiteren Verlauf der Studie sind diese Prinzipien insofern von Bedeutung, als sie dazu beitragen sollen, den an der Untersuchung teilnehmenden Lehrern etwaige Parallelen zwischen der eigenen Unterrichtsgestaltung und den Überlegungen des 5-Phasenmodells aufzuzeigen und infolgedessen die Anwendung des Modells in der Praxis zu erleichtern. Die für die Studie notwendigen Informationen werden mit Hilfe qualitativer Interviews erhoben. Im Vergleich zu standardisierten Befragungsformen geben diese „den Befragten die Gelegenheit, ihre individuellen Deutungs- und Handlungsmuster in mündlicher Interaktion zu entwickeln und darzustellen“,[716] wodurch ein großes Maß an Offenheit gewährleistet wird. Von qualitativen Interviews ist dann die Rede, „wenn die damit

[716] Caspari/Helbig/Schmelter, „Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen“, S. 501.

befassten Wissenschaftler/innen *subjektive Sichtweisen*, *Alltagsprozesse* oder *latente soziale Muster/Strukturen* rekonstruieren wollen und dabei soziale Wirklichkeit im Prinzip als immer schon gedeutete und interaktiv hergestellte Konstruktion verstehen.“[717] Die im Rahmen der Untersuchung durchgeführten Befragungen wurden als leitfadengestützte Experteninterviews konzipiert. Dies bedeutet, dass die teilnehmenden Lehrer als Experten ihres Fachbereichs aufgefasst werden, die über Wissen und Erfahrung verfügen und aufgrund dessen dazu in der Lage sind, gezielte Fragen zum Fachbereich kompetent zu beantworten. Für Gläser und Laudel beschreibt die Bezeichnung ‚Experte‘ „die spezifische Rolle des Interviewpartners als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte.“[718] Experteninterviews dienen in diesem Sinne dazu, spezifisches Wissen über bestimmte Zusammenhänge zu erschließen. Wie ersichtlich ist, sind die Experten nicht die eigentlichen Untersuchungsobjekte, an denen der Forscher interessiert ist; vielmehr sind sie Beobachter jener Prozesse, die genauer untersucht werden sollen. Im Mittelpunkt des Interviews stehen also die Informationen, die sie zu einem bestimmten Gegenstand oder Sachverhalt haben und die auch anderen zugänglich gemacht werden sollen.[719] Laut Uwe Flick werden Experteninterviews nicht selten zur Erkundung eines neuen Gegenstandsbereiches bzw. eines neuen Feldes eingesetzt, um eine erste inhaltliche Strukturierung sowie die Generierung von Hypothesen zu ermöglichen. Soll ein Untersuchungsgegenstand genauer beschrieben werden, ist es üblich, mehrere Experten zu interviewen und anhand des erhobenen Wissens eine Theorie über diesen Gegenstand zu entwickeln. Sie werden auch dazu herangezogen, Forschungsergebnisse durch die Gewinnung von Kontextinformationen anzureichern. Nach Flick empfiehlt es sich, Experteninterviews einen Leitfaden zugrunde zu legen, da sich Befragte in dieser Position nicht selten unter Zeitdruck befinden und die Organisation des Gesprächs durch Leitfragen und Frageblöcke den Fokus beider Gesprächsteilnehmer aufs Wesentliche lenkt.[720]

Mit dem Begriff ‚Leitfaden‘ ist „ein mehr oder weniger strukturiertes schriftliches Frageschema“ gemeint, das als Hilfsmittel fungiert und „der *dimensionalen Analyse*

[717] Trautmann, Matthias: „Führen und Auswerten qualitativer Interviews: Grundlagenbeitrag“, in: Doff, Sabine (Hg.): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung*. Tübingen: Narr 2012, S. 219.

[718] Gläser, Jochen/Laudel, Grit: *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Dritte, überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009, S. 12.

[719] Vgl. ebd.

[720] Vgl. Flick, Uwe: *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt ^{3}2010, S. 215-216.

[…] des Forschungsgegenstandes, der analytischen Durchdringung und Strukturierung, jenes Wirklichkeitsausschnittes [dient], der den Bezugspunkt des gegenständlichen Forschungsinteresses bildet.“[721] Vor allem noch ungeübten Interviewern bietet der Leitfaden Sicherheit, da er bei der Vorbereitung und Strukturierung des Datenerhebungsprozesses hilft. Er ermöglicht es, regelgeleitet vorzugehen und den Gesprächsverlauf offen und flexibel zu gestalten. Verzichtet man auf eine inhaltliche Strukturierung des Interviews, besteht die Gefahr, dass grundlegende Aspekte des zu behandelnden Themas übersehen werden. Für die Erstellung eines Leitfadens ist Vorarbeit nötig. So muss das Erkenntnisinteresse der Befragung klar sein und eine theoretische Aufarbeitung des Themas vorliegen. Ist das Vorverständnis der zu befragenden Gruppe bekannt, können Leitfragen formuliert werden, die den Gesprächsverlauf auf wesentliche Themenbereiche lenken. Die einzelnen Fragen sind so zu formulieren, dass sie von den Befragten aufgrund ihrer lebensweltlichen Erfahrung beantwortet werden können und auf diese Weise neue, für das Forschungsthema relevante Informationen bringen. Die Anordnung im Leitfaden folgt in der Regel inhaltlichen Überlegungen, sodass die Fragen thematisch miteinander verknüpft sind und logisch nachvollzogen werden können.[722] Die Orientierung an einem Leitfaden garantiert, dass in allen Befragungen alle relevanten Aspekte angesprochen werden und die dann vorliegenden Aussagen bis zu einem gewissen Grad vergleichbar sind. Ein ausreichendes Maß an Flexibilität ist trotz dieser Standardisierung vorhanden, da zusätzliche Fragen jederzeit möglich sind und der Gesprächsverlauf an die Bedürfnisse der jeweiligen Interviewpartner angepasst werden kann.[723]

Um eine lückenlosen Dokumentation des Forschungsverlaufs zu gewährleisten, soll der für die Interviews mit den Italienischlehrern erstellte Leitfaden genauer besprochen werden. Das thematische Vorverständnis der Forscherin beruht weitgehend auf den theoretischen Überlegungen der ersten Teile der Forschungsarbeit: Aktuelle literaturdidaktische Diskussionen beklagen, dass Literatur im Fremdsprachenunterricht immer weniger Beachtung als Unterrichtsgegenstand findet, und versuchen daher den Wert literarischer Texte für das Lernen fremder Sprachen zu begründen. Mit dem

[721] Stigler, Hubert/Felbinger, Günter: „Der Interviewleitfaden im qualitativen Interview“, in: Stiger, Hubert/Reicher, Hannelore (Hg.): *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Zweite, aktualisierte und erweiterte Auflage. Innsbruck: Studienverlag 2012, S. 141, 142.

[722] Vgl. ebd. S. 142-144.

[723] Vgl. Schreier, Margrit: „Qualitative Verfahren der Datenerhebung“, in: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*. Weinheim/München: Juventa 2006, S. 404.

Interviewleitfaden soll davon ausgehend eruiert werden, inwiefern das von der Literaturdidaktik entworfene gegenwärtige Bild von Literaturarbeit im Fremdsprachenunterricht der schulischen Realität entspricht. Die Gespräche orientierten sich weitgehend an folgenden Leitfragen:

Lehrerbefragung: Interviewleitfaden

Thema: Arbeiten mit literarischen Texten im Italienischunterricht

Allgemeine Angaben:

Geschlecht: _____
Anzahl der Dienstjahre: _____
Fächer: _____

1. Mit welchen Textsorten arbeiten Sie im Italienischunterricht?

2. Wie beeinflusst die Forderung nach Kompetenzorientierung (Einführung der BS* und der neuen SRDP**) Ihre Textauswahl im Italienischunterricht?

3. Wie oft setzen Sie literarische Texte im Italienischunterricht ein?

4. Welche Ziele (Lern- und Bildungsziele) verfolgen Sie mit der Arbeit an literarischen Texten in Ihrem Italienischunterricht? (z. B. sprachliche oder interkulturelle Kompetenzen fördern, Persönlichkeitsbildung usw.)

5. Welche literarischen Texte verwenden Sie im Italienischunterricht?
   - Wo informieren Sie sich über literarische Texte für den Unterricht?
   - Welchen Kriterien folgt die Textauswahl?

6. Welche Verfahren/Methoden setzen Sie bei der Arbeit mit (literarischen) Texten ein?
   - Nutzen Sie handlungs- und produktionsorientierte oder analytische Methoden?
   - Folgt die Arbeit mit dem literarischen Text bestimmten Phasen?
   - Woher kennen Sie diese Methoden?

7. Welche Probleme gibt es bei der Arbeit mit literarischen Texten im Italienischunterricht?
   - Wie lösen Sie diese Probleme?

*Bildungsstandards
**Standardisierte Reife- und Diplomprüfung

Abb. 7: Interviewleitfaden

Mit der ersten Frage soll erhoben werden, welches Spektrum an Texten im Italienischunterricht verwendet wird. Die Frage ist eher allgemein gehalten, um die Lehrer auf das Gespräch einzustimmen und ihnen die Gelegenheit zu geben, ihre Erzählung eigenständig zu strukturieren und schon zu Beginn Schwerpunkte zu setzen. Die zweite Frage des Leitfadens versucht die ersten Informationen der Befragten zu präzisieren und geht auf bildungspolitische Veränderungen ein, die das österreichische Schulsystem in den letzten Jahren geprägt haben (Einführung neuer Lehrpläne,

Einführung von Bildungsstandards und standardisierten Reife- und Diplomprüfungen). Die Lehrer werden zur Bedeutung von Kompetenzorientierung für die Textauswahl befragt und sollen Angaben dazu machen, inwieweit die genannten Neuerungen ihre Konzeption von Italienischunterricht beeinflussen. Auf diese Weise soll festgestellt werden, ob die von der Fremdsprachendidaktik hervorgebrachte Kritik am kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht auch von Seiten der Praktiker bestätigt wird.

Die Frage nach der Häufigkeit literarischer Textarbeit im Italienischunterricht dient insbesondere dem Zweck, den Gesprächsverlauf vom Allgemeinen auf das Besondere zu lenken und jene Erfahrungen zu thematisieren, die Lehrer in ihrem Unterricht mit Literatur gemacht haben. In einigen Fällen wird es möglicherweise nicht nötig sein, diese Frage zu stellen, da die Befragten im Laufe ihrer Erzählungen selbst auf das Thema zu sprechen kommen. Im Anschluss daran wird konkret auf die Arbeit mit Literatur eingegangen und nachgefragt, zu welchem Zweck sie im Unterricht verwendet wird. Diese Frage soll Aufschluss darüber geben, ob Literatur um ihrer selbst willen, also im Sinne einer literarisch-ästhetischen Bildung, eingesetzt wird, oder ob sie mehrheitlich als Instrument für die Ausbildung funktional kommunikativer Kompetenzen fungiert.

Die fünfte Frage des Leitfadens will unter Bezugnahme auf die genannten Zielsetzungen in Erfahrung bringen, welche literarischen Gattungen und Autoren im Unterricht zum Einsatz kommen und wie Lehrer ihre Textauswahl begründen. In Anlehnung an die vierte Frage soll dabei erörtert werden, in welchem Zusammenhang die Zielsetzungen des ‚Literaturunterrichts' und die von den Lehrern gewählten Texte stehen. Die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Kriterien der Textauswahl soll zudem zeigen, welchen Einfluss die Idee der Kompetenzorientierung auf die Textauswahl der Lehrer hat. So wird beispielsweise der Frage nachgegangen, ob Lehrer mehrheitlich Texte wählen, die für die italienische Literatur repräsentativ sind, oder ob sie eher solche bevorzugen, die inhaltlich und sprachlich bzw. strukturell den vorgegebenen Themenbereichen der neuen standardisierten Reifeprüfung entsprechen.

Da die Beschäftigung mit aktuellen literaturdidaktischen Beiträgen aus der Fachdidaktik Italienisch verdeutlicht, dass handlungs- und produktionsorientierte sowie rezeptionsästhetische Überlegungen nur selten rezipiert werden, sollen mit der nächsten Frage Informationen darüber eingeholt werden, wie die befragten Italienischlehrer Literaturarbeit planen und methodisch aufbereiten: Werden im Italienischunterricht

handlungs- und produktionsorientierte oder textanalytische Vorgehensweisen eingesetzt? Oder dominieren vielmehr Übungsformate, welche die Schüler auf die standardisierten Abschlussprüfungen vorbereiten?
Die letzte Frage basiert auf der Annahme, dass sich die Lektüre literarischer Texte in einigen Punkten von der Sachtextlektüre unterscheidet[724] und somit in gewissen Bereichen Schwierigkeiten bereiten kann. Die Lehrer sollen nach Möglichkeit darüber Auskunft geben, welche Probleme bei der Arbeit mit Literatur im Unterricht auftreten und mit welchen Hilfsmitteln oder Strategien sie diesen begegnen. Des Weiteren wird diskutiert, ob diese Probleme zur Veränderung der Rolle von Literatur im Fremdsprachenunterricht beitragen: Wird Literatur aufgrund der Anforderungen, die sie an den Leser stellt, marginalisiert und durch andere Textsorten ersetzt, deren Bearbeitung weniger Zeit benötigt und die darüber hinaus den bildungspolitischen Vorgaben entsprechen?

Nach Durchführung des Interviews ist zu entscheiden, wie das auf Tonband aufgenommene Gespräch verschriftlicht werden sollte. Beim Transkribieren werden je nach Bedarf das Gesprochene, die lautliche Gestaltung des Redebeitrages sowie Mimik und Gestik der Gesprächspartner verschriftlicht. Zu bedenken ist, dass Transkripte die geführten und aufgezeichneten Gespräche nicht unmittelbar wiedergeben, sondern stets einen ersten Schritt in Richtung Interpretation darstellen und so die thematisierten Inhalte aus einer bestimmten Perspektive präsentieren. Da Transkriptionen als Konstrukte für wissenschaftliche Forschung aufgefasst werden müssen und ihre Form immer vom Forschungsgegenstand und von der Forschungsfrage abhängt, können sie recht unterschiedliche Gestalt annehmen.[725] Kowal und O'Conell unterscheiden vier Formen der Transkription: Wird ein Gespräch in Standardorthographie niedergeschrieben, orientiert sich der Transkribierende an den Regeln des schriftlichen Sprachgebrauchs, vernachlässigt allerdings die Besonderheiten des Gesprochenen, wie etwa Assimilationen oder Elisionen. Die literarische Umschrift versucht stattdessen, Abweichungen der Gesprächsteilnehmer von der Standardsprache zu berücksichtigen. Mit dem *eye dialect* wird das Gesprochene äußerst lautgetreu abgebildet, sodass die Transkription in den meisten Fällen stark von der Standardschreibweise abweicht. Bei

[724] Vgl. Kapitel 5.2.
[725] Vgl. Langer, Antje: „Transkribieren – Grundlagen und Regeln", in: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Vierte, durchgesehene Auflage. Weinheim/München: Beltz Juventa 2013, S. 515-517.

Verwendung der phonetischen Umschrift wird das Gespräch nach den Vorgaben des Internationalen Phonetischen Alphabets transkribiert.[726]

Da in der vorliegenden Untersuchung „sprachlicher Austausch das Medium zur Untersuchung bestimmter Inhalte ist“[727] und „in erster Linie die Kognitionen der befragten Personen von Interesse sind“,[728] wurden die Interview-Transkripte[729] in Standardorthographie verfasst. Prosodische oder paraverbale Besonderheiten fanden dabei keine Berücksichtigung, da sie für das Erkenntnisinteresse der Studie sowie die damit verbundenen Zielsetzungen nicht von Bedeutung sind.

6.4.1.2 Forschungstagebuch

Das ursprüngliche Forschungsdesign sah vor, während bzw. nach der Erprobung des Modells mit realen Schulklassen weitere qualitative Interviews mit den Lehrkräften zu führen, um so Aufschluss über die Brauchbarkeit des entwickelten Unterrichtsinstruments zu erhalten. Nach reiflicher Überlegung wurde aus verschiedenen Gründen von der Durchführung retrospektiver Interviews abgesehen. Um einigermaßen vergleichbare Rückmeldungen zum Modell zu erhalten, wäre es nötig, jeden Untersuchungsteilnehmer direkt nach Erprobung der einzelnen Phasen über die gemachten Erfahrungen zu befragen. Organisatorisch ist es aufgrund der zahlreichen Verpflichtungen, denen Lehrer nachzukommen haben, nur schwer möglich, fünf aufeinander folgende Interviewtermine zu vereinbaren. Ein Nachteil derartiger Befragungen ist außerdem, dass sie meist längere Zeit nach den für die Studie interessanten Ereignissen stattfinden und viele Befragte nur mehr bedingt in der Lage dazu sind, sich an alle relevanten Beobachtungen zu erinnern und diese in einem Gespräch zu schildern. Um dem Verlust wichtiger Informationen entgegenzuwirken und den Lehrern dennoch die Möglichkeit zu bieten, ihre subjektiven Sichtweisen zum Ausdruck zu bringen, wurde anstatt des Interviews das Forschungstagebuch als qualitative Datenerhebungsmethode gewählt. Welche Eigenschaften das Tagebuch in

[726] Vgl. Kowal, Sabine/O’Connell, Daniel C.: „Zur Transkription von Gesprächen“, in: Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines: (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt [7]2009, S. 440-441.
[727] Flick, *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*, S. 80.
[728] Schreier, Margrit: „Qualitative Auswertungsverfahren“, in: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*. Weinheim/München: Juventa 2006, S. 422.
[729] Vgl. Anhang.

der qualitativen Forschung aufweist, kann nicht mit Sicherheit gesagt werden, da diese Methode in verschiedensten Fachbereichen zum Einsatz kommt und je nach Zielsetzung des Forschungsvorhabens formal unterschiedlich gestaltet sein kann. Um dennoch eine Vorstellung davon zu haben, was ein von Untersuchungsteilnehmern verfasstes Tagebuch ausmacht, soll an dieser Stelle kurz auf die einzelnen Formen dieser Erhebungsmethode eingegangen werden.

In der Sozialforschung gilt das Tagebuch im Allgemeinen als bedeutendes wissenschaftliches Arbeitsmittel: „Der Fokus liegt dabei auf der Selbstreflexion der ForscherInnen, dient gleichsam der Analyse des Forschungsprozesses wie der Einschätzung der Ergebnisse.“[730] Im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung werden in tagebuchartiger Form Protokolle und Notizen verfasst, die für den Forscher ein bedeutendes Reflexionsinstrument darstellen und ihm die Möglichkeit bieten, Emotionen und Konflikte zu thematisieren, welche die wissenschaftliche Tätigkeit im Feld beeinflussen. Eine wichtige Rolle spielt diese Erhebungsmethode auch in der Evaluationsforschung. Das Schreiben von Tagebüchern soll dem Forscher dabei helfen, die eigenen Forschungsprozesse zu analysieren und die erbrachten Leistungen zu dokumentieren, indem alltägliche Erfahrungen, Geschehnisse, Handlungen, aber auch Gedanken und Reflexionen festgehalten werden.[731]

In der Aktionsforschung nach Altrichter und Posch ist das Tagebuch eines der grundlegenden Arbeitsinstrumente des forschenden Lehrers, da es nur wenig organisatorischen Aufwand verlangt und gut mit anderen Forschungsmethoden kombiniert werden kann. Findet man Zeit, regelmäßig daran zu arbeiten, wird es „zum Begleiter des eigenen Forschungs- und Entwicklungsprozesses und hält alle Forschungs- und Veränderungsaktivitäten zusammen.“[732] Das Führen eines Tagebuchs ist Nachdenken in schriftlicher Form und trägt dazu bei, die eigene Arbeit zu beschreiben und zu reflektieren. Der Verfasser schreibt regelmäßig auf, was beobachtet und woran gearbeitet wurde, welche Empfindungen damit verbunden waren und wie zufrieden man mit dem Geleisteten war. Die Verschriftlichung dieser Dinge verhindert,

[730] Anastasiadis, Maria/Bachmann, Gerhild: „Das Alltägliche einfangen: Das Tagebuch – ein Weg zur reflektierenden Forschungs- und Schreibpraxis“, in: Stiger, Hubert/Reicher, Hannelore (Hg.): *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Zweite, aktualisierte und erweiterte Auflage. Innsbruck: Studienverlag 2012, S. 173.
[731] Vgl. ebd. S. 173-175.
[732] Altrichter, Herbert/Posch, Peter: *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Vierte, überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2007, S. 31.

dass wichtige Informationen verloren gehen, und sorgt dafür, dass erworbenes Wissen und gemachte Erfahrungen im Nachhinein rekonstruiert werden können.[733]

Fischer und Bosse unterscheiden zwei Formen des Tagebuchs. Als Lerninstrument hat es die Funktion, den persönlichen Lernprozess von Schülern zu dokumentieren, Lernstrategien aufzuzeigen bzw. bewusst zu machen und eigenverantwortliches Lernen zu fördern. Als Forschungsinstrument begleitet es den Wissenschaftler im Forschungsprozess und dokumentiert Beobachtungen im Feld sowie im Rahmen der Forschung getroffene Entscheidungen. In der Lehrerfort- und Lehrerausbildung können diese beiden Formen des Tagebuchs miteinander verschmelzen. Tagebücher werden hier als Dokumente aufgefasst,

> die in chronologischer Datierung das persönliche Erleben der Autorin bzw. des Autors über einen kürzeren oder längeren Zeitraum festhalten. Die eigenen Beobachtungen und Erfahrungen werden durch das Aufschreiben fixiert, auf den Begriff gebracht, sortiert, gegliedert, strukturiert, auch selektiv ausgespart und verworfen, und so der Erinnerung und reflektierenden Bearbeitung zugänglich gemacht.[734]

Für Bosse und Fischer bietet das Tagebuch im Gegensatz zu anderen Erhebungsinstrumenten mehrere Vorteile: Das Schreiben ist praktisch ausgerichtet und knüpft an eine Fertigkeit an, die auch aus dem Alltag bekannt ist. Die Offenheit des Tagebuchs kommt dem Verfasser entgegen und ermöglicht es ihm, Beobachtungen, Ereignisse und Prozesse in selbstgewählter Darstellungsform und beliebigem Umfang festzuhalten. Die in der Regel deskriptive Form des Tagebuchs kann bei Bedarf durch andere Elemente, wie etwa Illustrationen, Bilddokumente, Kommentare usw. erweitert werden. Da Tagebücher über längere Zeiträume hinweg geführt werden, können sie die Entwicklung von Forschungs- oder Lernprozessen nachzeichnen und im Nachhinein dazu beitragen, die Wirksamkeit bestimmter Strategien oder Entscheidungen zu erschließen. Für den Schreibenden ist es zum einen Gedächtnisstütze, zum anderen aber auch ein Instrument, das hilft, kritische Distanz zum Erlebten aufzubauen und negative Erlebnisse, Störungen oder Krisen objektiver zu betrachten. Die im Tagebuch dokumentierte Beteiligung des Verfassers an den Geschehnissen des untersuchten Feldes fördert wertvolle Informationen zutage, die ein außenstehender Beobachter kaum beschaffen könnte.[735]

---

[733] Vgl. Kreis, Isolde: „Das Forschungstagebuch in der LehrerInnenausbildung der Pädagogischen Hochschule in Kärnten“, in: *Erziehung und Unterricht* 3-4 (2013), S. 251.

[734] Fischer, Dietlind/Bosse, Dorit: „Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument“, in: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Vierte, durchgesehen Auflage. Weinheim/München: Beltz Juventa 2013, S. 875.

[735] Vgl. ebd. S. 875-876.

Wie Schreier Margrit erklärt, ist das Tagebuch eine Variante der schriftlichen Befragung, wobei es in Abhängigkeit von Zielsetzung und Erkenntnisinteresse reaktiv oder non-reaktiv gestalten sein kann. Non-reaktive Tagebücher sind schriftlich fixierte Äußerungen von Untersuchungsteilnehmern, die nicht in Verbindung mit der untersuchten Situation, sondern im natürlichen Umfeld entstanden sind. Es handelt sich dabei also um Selbstzeugnisse der Befragten, die für die Beantwortung der Forschungsfrage in irgendeiner Art und Weise relevant sein können. Eine reaktive schriftliche Befragung gleicht hingegen einem Interview, da bestimmte Fragestellungen vorgegeben werden und nach Möglichkeit beantwortet werden müssen. Bei reaktiven Tagebüchern sollen Untersuchungsteilnehmer ihre Erfahrungen zu einem speziellen Thema in schriftlicher Form festhalten. Um den Verfassern die Arbeit mit der Tagebuchstruktur zu erleichtern, werden von den Forschern nicht selten Leitfragen vorgegeben, die das Interesse auf für die Forschung wichtige Aspekte des Themas lenken. Reaktive Tagebücher weisen dementsprechend eine gewisse Standardisierung auf, die insofern von Vorteil ist, als sie Tagebücher unterschiedlicher Verfasser bis zu einem gewissen Grad vergleichbar macht.[736]

In der vorliegenden Untersuchung wird das Forschungstagebuch in Anlehnung an Fischer und Bosse wie folgt verstanden: Im Vergleich zu Lerntagebüchern haben Forschungstagebücher „in der Regel nicht die Funktion der Entäußerung eines lernenden Subjekts, sondern sie sind für einen *bestimmten Zweck* geschrieben in einem *begrenzten Zeitraum* als eine Form eines *Beobachtungsprotokolls* zu einem bestimmten Thema.“[737] Je nach Funktion des Tagebuchs werden offene, standardisierte und teilweise standardisierte Formen unterschieden. Da während der Erprobung des Modells bestimmte Aspekte und Prozesse ins Auge gefasst werden sollen, werden die Lehrer dazu angehalten, ein teilweise standardisiertes Tagebuch zu verfassen.

Charakteristisch für die Erprobungsphase ist, dass die Forscherin selbst in den Hintergrund tritt und die Untersuchungsteilnehmer in die Rolle des forschenden Praktikers schlüpfen. Aus diesem Grund wird für das Beobachtungsprotokoll, das von den Lehrern verfasst werden muss, der Begriff ‚Forschungstagebuch‘ gewählt. Die Lehrer erhalten die Aufgabe, während des Zeitraums der Planung und Erprobung (ca. drei bis vier Unterrichtsstunden) ein Tagebuch zu führen, in das relevante Beobachtungen eingetragen werden sollen. Um Vergleichbarkeit der Einträge zu gewährleisten und die Auswertung der Tagebücher zu erleichtern, werden im Vorfeld

[736] Vgl. Schreier, „Qualitative Verfahren der Datenerhebung“, S. 408-409.
[737] Fischer/Bosse, „Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument“, S. 878.

Leitfragen vorbereitet, an denen sich die Lehrer zu orientieren haben. Die folgende Abbildung zeigt exemplarisch die Anordnung der Fragen im Tagebuch für Phase 1. Die restlichen Phasen folgen derselben Strukturierung:

1. Phase: Entlastung durch Aktivierung und Aufbau von Vorwissen	
Planung der Phase	**Umsetzung der Phase**
Wo gibt es Probleme bei der Planung?	**Wo gibt es Probleme bei der Umsetzung?**
Wo muss ich vom Modell abweichen?	**Wo muss ich von der Planung abweichen?**
Welche Beobachtungen habe ich bei der Planung noch gemacht?	**Welche Beobachtungen habe ich bei der Umsetzung noch gemacht?**

Tab. 17: Forschungstagebuch

Die den Lehrern als Worddokument zur Verfügung gestellte Tagebuchvorlage verlangt eine Reflexion auf zwei Ebenen. Einerseits soll eine Auseinandersetzung mit der Planung, andererseits mit der Umsetzung in der Klasse erfolgen. Die Fragen lassen erkennen, dass drei Bereiche im Mittelpunkt des Interesses stehen: Mit der ersten Frage wird die Aufmerksamkeit auf Probleme gelenkt, die bei Planung und Umsetzung auftreten. Die zweite Frage widmet sich hingegen den Abweichungen, die aus verschiedenen Gründen bei Planung und Umsetzung vorgenommen werden mussten. Die dritte Frage geht auf unterschiedlichste Beobachtungen ein, die von den Lehrern während Planung und Umsetzung gemacht werden, und bietet die Gelegenheit, neben Problemen und Abweichungen noch andere kritische oder aufschlussreiche Momente zu thematisieren. Damit gegebenenfalls verschiedene Phasen eines Tagebuchs sowie einzelne Phasen mehrere Tagebücher verglichen werden können, folgen alle Phasen denselben Vorgaben. Den Abschluss des Tagebuchs bilden zwei gegensätzliche Fragen, die Informationen darüber einholen wollen, inwieweit das Modell Unterstützung oder Behinderung bei der Planung und Umsetzung von Literaturarbeit im Italienischunterricht ist. Die Untersuchungsteilnehmer sollen an dieser Stelle ein weiteres Mal über positive und negative Aspekte des Modells reflektieren und diese gezielt benennen. Auf Grundlage ihrer Überlegungen sollen Handlungsstrategien für die Verbesserung bzw. Veränderung des Modells abgeleitet werden.

Vorteil des Tagebuchs gegenüber einer mündlichen Befragung ist, dass die gemachten Beobachtungen sofort nach Durchführung der einzelnen Phasen oder am Ende der Unterrichtsstunde verschriftlicht werden können. Dies verringert die Wahrscheinlichkeit, dass wichtige Dinge vergessen werden, und erlaubt den Lehrern, gewählte Formulierungen zu überdenken und bei Bedarf zu präzisieren. Ein Nachteil derartiger schriftlicher Befragungen ist, dass ein direktes Nachfragen bei Unklarheiten nicht möglich ist. Um Informationsverlust bei der Datenauswertung zu vermeiden, wurde mit den Lehrern vereinbart, dass die Forscherin weiterführende Erklärungen zu einzelnen unverständlichen Tagebuchpassagen per E-Mail oder Telefon einholen darf.

6.4.2 Datenauswertung mit qualitativer Inhaltsanalyse

Die Auswertung qualitativ erhobenen Datenmaterials kann auf Grundlage unterschiedlicher Methoden erfolgen: Neben Ansätzen der Diskurs- und Konversationsanalyse sowie der *grounded theory* greifen Forschungsdesigns bei der Datenauswertung insbesondere auf die qualitative Inhaltsanalyse zurück. Dieser häufig verwendete Ansatz ist jedoch nicht ganz unproblematisch, da er kein einheitliches Verfahren bezeichnet und die ihm eigene Vorgehensweise in der Sekundärliteratur noch nicht eingehend beschrieben wurde. Konkrete Angaben zur korrekten Anwendung in der Forschungspraxis können aus diesem Grund nicht gemacht werden.[738]

Um den Gütekriterien qualitativer Forschung gerecht zu werden und den Forschungsprozess intersubjektiv nachvollziehbar zu machen, sollen an dieser Stelle grundlegende Merkmale inhaltsanalytischer Verfahren kurz skizziert und ihre Brauchbarkeit für die Zielsetzungen der vorliegenden Arbeit diskutiert werden. Laut Bortz und Döring verfolgen qualitative Inhaltsanalysen im Allgemeinen das Ziel, „die manifesten und latenten Inhalte des Materials in ihrem sozialen Kontext und Bedeutungsfeld zu interpretieren, wobei vor allem die Perspektive der Akteure herausgearbeitet wird.“[739] Dabei wird eine Interpretation angestrebt, die für alle am Forschungsprozess Beteiligten nachvollziehbar und inhaltlich so ergiebig wie möglich ist. Die qualitative Auswertung folgt mehreren Schritten, die in Abhängigkeit vom

[738] Vgl. zum Problem der Definition des Ansatzes Aguado, Karin: „Die Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung: Grenzen, Potentiale, Desiderata“, in: Aguado, Karin/Heine, Lena/Schramm, Karen (Hg.): *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang 2013, S. 119-120.
[739] Bortz/Döring, *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*, S. 329.

Erkenntnisinteresse der jeweiligen Studie unterschiedlich angeordnet und ausgestalten sein können. Bei Bortz und Döring beginnt die Inhaltsanalyse mit dem Abfassen kurzer Fallbeschreibungen, die Angaben zu Geschlecht, Alter und Beruf der Befragten sowie zu den behandelten Themen machen. Werden nicht alle Fälle in die Analyse mit einbezogen, erfolgt anschließend die Fallauswahl nach bestimmten zuvor festgelegten Kriterien. Da die Analyse des Materials auf Basis von Kategorien stattfindet, ist nun ein Kategoriensystem zu erstellen, das entweder aus dem Material gewonnen (induktiv) oder im Vorfeld aus theoretischen Annahmen (deduktiv) abgeleitet wird. Danach beginnt die Kodierung des Materials, das heißt, im Umfang begrenzte Textstellen, so genannte Kodiereinheiten, werden den definierten und durch Ankerbeispiele illustrierten Kategorien zugeordnet. Das Kategorienschema ermöglicht es, jeden einzelnen Fall zu beschreiben. Während induktive Kategoriebildung ein Kategorienschema pro Fall vorsieht, wird bei deduktivem Vorgehen ein Schema auf alle Fälle angewandt. Bei Bedarf kann nach der Kodierung der Fälle ein intersubjektiver Vergleich vorgenommen werden, der zu einer Gruppierung nach Ähnlichkeiten oder Gegensätzen führt. Bei gemeinsamer Kodierung besteht auch die Möglichkeit, eine Zusammenfassung der Einzelfälle zu erstellen. Am Ende der qualitativen Inhaltsanalyse steht die knappe Präsentation der Ergebnisse.[740]

Philipp Mayring unterscheidet drei Techniken qualitativer Inhaltsanalyse. Die zusammenfassende Inhaltsanalyse ist daran interessiert, das Datenmaterial auf die wichtigsten Inhalte zu reduzieren und in Form eines übersichtlichen kurzen Textes zu präsentieren. Sie eignet sich besonders für Forschungsvorhaben, die das Material inhaltlich verdichten und komprimieren wollen und arbeitet nicht selten mit induktiver Kategorienbildung, deren Ziel es ist, aus dem zu analysierenden Material sukzessive Kategorien abzuleiten. Im Rahmen der explizierenden Inhaltsanalyse werden unklare Textpassagen im Material gesucht und durch weiteres Informationsmaterial so angereichert, dass sie verständlich werden. Dabei wird entweder auf andere Passagen des Textes oder auf zusätzliche Materialien von außen Bezug genommen. Bei strukturierenden Inhaltsanalysen werden bestimmte Kriterien oder Kategorien festgelegt, die an das Material herangetragen werden, um bestimmte Strukturen oder Aspekte herauszufiltern.[741]

---

[740] Vgl. ebd. S. 329-331.

[741] Vgl. Mayring, Philipp: „Qualitative Inhaltsanalyse“, in: Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt [7]2009, S. 472-473.

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring hat „fixierte Kommunikation“[742] zum Gegenstand und kommt demnach nicht nur bei der Analyse schriftlicher Sprache zum Einsatz, sondern kann auch für die Beschäftigung mit anderen Materialien, wie Bildern oder Musik, herangezogen werden. Sie lehnt freies Interpretieren ab und verlangt ein systematisches Vorgehen, das auf konkreten Regeln beruht und dafür sorgt, dass die Analyse überprüfbar und nachvollziehbar wird. Diese systematische Arbeit am erhobenen Material ist in mehrfacher Hinsicht theoriegeleitet: Die Analyse geht von einer theoretischen Fragestellung aus und bezieht den theoretischen Hintergrund in die Interpretation der Ergebnisse mit ein. Auch die einzelnen Schritte der Analyse entspringen theoretischen Annahmen und wollen dazu beitragen, an bereits vorhandene theoretische Konzepte des Untersuchungsgegenstandes anzuknüpfen. Ein entscheidendes Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist, anhand der Analyseergebnisse unterschiedliche Aspekte des Kommunikationsprozesses zu beleuchten und so beispielsweise Aussagen über Sender oder Empfänger zu treffen.[743] Mayring begreift das soeben beschriebene methodische Vorgehen nicht als Gegenstück zur quantitativen Inhaltsanalyse, sondern vielmehr als eine integrative Auswertungsmethode, die neben qualitativen auch quantitative Elemente beinhaltet. Demzufolge besteht der grundlegende Anspruch der qualitativen Inhaltsanalyse darin, „die Stärken der quantitativen Inhaltsanalyse beizubehalten und auf ihrem Hintergrund Verfahren systematischer qualitativ orientierter Textanalyse zu entwickeln.“[744]

Da Bortz und Döring eher allgemeine Richtlinien für die qualitative inhaltsanalytische Auswertung präsentieren, jedoch daraus keine konkreten Ablaufmodelle ableiten, und Mayring vor allem die Bedeutung des quantitativen Elements der qualitativen Inhaltsanalyse unterstreicht, ist es sinnvoll, eine weitere Variante der besprochenen Auswertungsmethode zu diskutieren. Christiane Schmidt stellt ein aus fünf nacheinander ablaufenden Schritten bestehendes Auswertungsverfahren vor, das ebenfalls der qualitativen Inhaltsanalyse zugeordnet werden kann und darauf abzielt, das Datenmaterial nach Kategorien thematisch zu ordnen und zusammenzufassen. Das von ihr beschriebene Ablaufmodell ist keine vollständige Liste an denkbaren Auswertungstechniken, sondern „eine mögliche Auswertungsstrategie, d. h. eine

[742] Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Elfte, aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz 2010, S. 12.
[743] Vgl. ebd. S. 11-13.
[744] Ebd. S. 48.

Zusammenstellung von einzelnen Techniken“[745] zur Datenauswertung, die für Leitfadeninterviews und bei entsprechender Adaption auch für andere Materialien geeignet ist. Der erste Schritt des Verfahrens sieht eine genaue Durchsicht des Datenmaterials vor, welche dem Zweck dient, die von den Befragten angesprochenen Themen herauszufiltern. Diese Lektüre mündet in der Bildung thematischer Auswertungskategorien, die auch das theoretische Vorverständnis des Forschers berücksichtigen. Im nächsten Schritt werden die erstellten Kategorien definiert und zu einem so genannten Kodierleitfaden zusammengefügt. Eine erneute Überprüfung des Leitfadens am Material und innerhalb des Forscherteams kann Ergänzungen oder Erweiterungen der einzelnen Kategorien zur Folge haben. Im Anschluss gilt es, das Material unter Anwendung des Leitfadens zu kodieren, das heißt, Textpassagen, die der Definition einer Auswertungskategorie entsprechen, werden dieser zugeordnet. Idealerweise arbeiten mehrere Personen an der Kodierung, die unterschiedliche Zuordnungen zu Kategorien diskutieren und auf ihre Plausibilität hin überprüfen und auf diese Weise zu einer Präzisierung des Analyseprozesses beitragen. Im vierten Schritt der Auswertung werden die Ergebnisse des Kodiervorganges in quantifizierender Form zusammengestellt. Die dabei erstellten Tabellen erlauben die Präsentation von Fallübersichten, die als Grundlage für die qualitative Auswertung fungieren. Darauf aufbauend werden in der fünften und letzten Phase einzelne Fälle hinsichtlich bestimmter Fragestellungen interpretiert.[746]

Schmitds Auswertungsstrategie eignet sich für Forschungsvorhaben, die von offenen theoretischen Vorannahmen ausgehen, theoretische Hintergrundüberlegungen allerdings nicht prinzipiell ausklammern. Das von ihr vorgeschlagene Vorgehen ist eine von mehreren Möglichkeiten und soll dazu anregen, die einzelnen Schritte zu überdenken und gegebenenfalls dem Forschungsgegenstand und dem Erkenntnisinteresse anzupassen.[747] Diese Flexibilität im Hinblick auf Theoriebezug und konkrete Vorgehensweise soll auch für die Auswertung der für die Studie relevanten Leitfadeninterviews und Forschungstagebücher genützt werden. Das von Schmidt beschriebene Ablaufmodell wird zu diesem Zweck in einigen Punkten abgeändert,

[745] Schmidt, Christiane: „Auswertungstechnik für Leitfadeninterviews“, in: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Vierte, durchgesehene Auflage. Weinheim/München: Beltz Juventa 2013, S. 473.

[746] Vgl. ebd. S. 475-484.

[747] Vgl. Schmidt, Christiane: „Analyse von Leitfadeninterviews“, in: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt [7]2009, S. 447-448.

sodass es den Besonderheiten der jeweiligen Datenform Rechnung trägt und zudem eine inhaltliche Zusammenfassung einzelner behandelter Themenbereiche und Aspekte gestattet. Für die Auswertung der Daten wurden Schmidts Vorgaben wie folgt adaptiert:[748]

1. Entwickeln der Auswertungskategorien

   Im Gegensatz zur Forderung von Schmidt werden die Auswertungskategorien nicht ausschließlich am erhobenen Material erstellt. Bei den Interviews gelten die Schlagworte des Interviewleitfadens (z. B. Textsorten, Verfahren und Methoden der Literaturarbeit, Einfluss der Kompetenzorientierung, usw.) und bei den Forschungstagebüchern die Kernbegriffe der Leitfragen (Probleme, Abweichungen, Beobachtungen) als Grundkategorien, die im Abgleich mit den Antworten und Ausführungen der Befragten erweitert werden.

2. Erstellen eines Auswertungsleitfadens

   Die einzelnen Kategorien werden definiert und zu einem Leitfaden für die Kodierung zusammengestellt. Eine erneute Überprüfung am Material soll verhindern, dass interessante Aspekte übersehen werden, und kann eine Ergänzung bzw. Ausweitung der Kategorien bedingen.

3. Kodierung des Materials mit Auswertungsleitfaden

   Interviews und Forschungstagebücher werden in Hinblick auf die für sie erstellten Kategorien durchgelesen. Textstellen, die der Kategoriendefinition entsprechen, werden der jeweiligen Kategorie zugeordnet und paraphrasiert. Gleiche Annahmen und Aussagen werden einer Paraphrase zugeordnet.

4. Erstellung von Materialübersichten

   Durch die Kodierung des Materials entstehen tabellarische Übersichten, welche die Ergebnisse der Kodierung pro Kategorie zusammenfassen. Diese sollen beschrieben und unter Einbezug der in den vorangegangenen Teilen der Arbeit präsentierten theoretischen Grundlagen interpretiert werden.

5. Zusammenfassung einzelner Interviews und Forschungstagebücher

   Diese überblicksartigen Darstellungen der gewonnenen Daten nach Kategorien werden durch erklärende Zusammenfassungen einzelner Lehrerinterviews und

[748] Auch Martina Sobel orientiert sich bei der Auswertung der von ihr geführten Leitfadeninterviews an Schmidts Vorgehensweise und modifiziert diese an manchen Stellen. Die im Rahmen dieser Arbeit vorgenommenen Änderungen stimmen in einigen Bereichen mit jenen von Sobel überein: So werden auch hier die Auswertungskategorien unter Zuhilfenahme des Leitfadens erstellt und die letzte Auswertungsphase als Erläuterung schwer einzuordnender Passagen konzipiert. Vgl. Sobel, *Leseverstehen im Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe*, S. 99-101.

Forschungstagebücher ergänzt, wenn deren Aussagen nicht oder nur schwer in das entwickelte Kategoriensystem eingeordnet werden können. Eine vertiefende Fallinterpretation nach bestimmten Fragestellungen, wie Schmidt sie empfiehlt, ist nicht beabsichtigt.

Wie ersichtlich ist, weicht das Ablaufmodell dieser Studie in folgenden Bereichen von Christiane Schmidts Auswertungsschritten ab: Die Kategorienbildung erfolgt nicht rein induktiv, sondern bezieht auch die für Interviews und Forschungstagebücher erstellten Leitfragen mit ein. Diese sind aus im Vorfeld diskutierten literaturdidaktischen Ansätzen entstanden und zeigen somit auf, welche Themenkomplexe von Relevanz für das Forschungsprojekt sind. Damit eine Interpretation der gesammelten Daten in Anbetracht der zugrunde gelegten Theorie möglich ist, erscheint der Einbezug jeglicher Form von Leitfäden notwendig. Die für den vierten Schritt geplante Materialübersicht ist überdies weniger quantitativ denn qualitativ ausgerichtet, was sich besonders in der auf Deskription und Erläuterung abzielenden Auseinandersetzung mit dem kategorisierten Datenmaterial zeigt. Eine weitere Abweichung betrifft den letzten Schritt der Auswertung: Die von Schmidt beschriebene vertiefende Interpretation einzelner Fälle anhand gewisser Fragestellungen unterbleibt zugunsten einer eingehenden Interpretation einzelner Aussagen im Kontext des erstellten Kategoriensystems.

6.4.3 Beschreibung der Untersuchungsteilnehmer und des Kontextes

Vor Beginn der eigentlichen Untersuchung wurde Kontakt mit der Rechtsabteilung des Landesschulrates für Kärnten aufgenommen und abgeklärt, welche Phasen der Projektdurchführung durch einen offiziellen Antrag bewilligt werden mussten. Da das Projekt weder Befragungen von Schülern noch die Dokumentation des Unterrichts durch Video- bzw. Audioaufzeichnungen vorsah, mussten für die Durchführung der Leitfadeninterviews und die Erprobung des 5-Phasenmodells keine besonderen Genehmigungen eingeholt werden.

Nach Klärung der rechtlichen Vorgaben begann die Suche nach geeigneten Untersuchungsteilnehmern. Um Kontakt zu interessierten Lehrpersonen herzustellen, setzte sich die Forscherin zunächst mit der Leiterin der Arbeitsgemeinschaft Italienisch

für Kärnten in Verbindung, welche die Organisation von Fortbildungsveranstaltungen für Italienischlehrer mitkoordinierte und somit zahlreiche Kollegen persönlich kannte. Diese konnte aufgrund ihrer geringen Lehrverpflichtung im Fach Italienisch nicht an der Studie teilnehmen, sicherte jedoch ihre Unterstützung zu und leitete die Anfrage der Forscherin an in Frage kommende Fachkollegen der Schule weiter. Da lediglich eine Lehrperson darauf antwortete und ihr Interesse am Projekt bekundete, war es nötig, an weitere Italienischlehrer heranzutreten. In ihrer Rolle als Organisatorin des Schulpraktikums für das Unterrichtsfach Italienisch[749] konnte die Forscherin auf weitere Lehrkräfte zurückgreifen, die regelmäßig als Betreuungslehrer fungierten und Studierende während ihres Schulpraktikums begleiteten. Um Lehrer, die die Betreuung von Studierenden übernommen hatten, nicht noch mehr zu belasten, wurden vorwiegend Kollegen kontaktiert, die im vorgesehenen Untersuchungszeitraum nicht in Belange des Schulpraktikums involviert waren. Angesichts der hohen Lehrverpflichtung sowie der umfangreichen Vorbereitungen auf die neue Reifeprüfung erklärten sich nur drei weitere Lehrkräfte dazu bereit, an der Untersuchung teilzunehmen, sodass letzten Endes vier Italienischlehrer das erarbeitete Phasenmodell in der Praxis erprobten.

Für die Suche nach den Lehrern wurden keine Kriterien aufgestellt. Von Bedeutung war, dass die gewählten Lehrkräfte im vorgesehenen Untersuchungszeitraum eine Italienischklasse unterrichteten, die sich auf einem Niveau bis B1 befand. Zur Auswahl der jeweiligen Klassen wurden keine Vorgaben gemacht. Das hier vorgestellte Vorgehen bei der Suche nach Untersuchungsteilnehmern weist eine gewisse Willkür auf und folgt keinen statistischen Kriterien, weshalb die getroffene Auswahl an Lehrern am ehesten als anfallende Stichprobe bezeichnet werden kann. Margrit Schreier versteht unter diesem Begriff Folgendes:

> Eine *anfallende Stichprobe* ist das Ergebnis *willkürlicher Stichprobenziehung*: Es werden solche Einheiten in die Stichprobe aufgenommen, die gerade verfügbar sind, unabhängig davon, wie diese Einheiten unter theoretischen oder statistischen Gesichtspunkten zu bewerten sind. Anfallende Stichproben sind zwar einfach zu gewinnen, ihre Aussagekraft ist jedoch beschränkt.[750]

Diese Form der Stichprobenziehung ist zwar äußerst praktikabel, allerdings sind die mit ihrer Hilfe gewonnenen Ergebnisse nur wenig repräsentativ und kaum verallgemeinerbar. Da diese Studie das Ziel verfolgt, eine Intervention erstmals zu evaluieren und infolgedessen zu optimieren – also pilotartigen Charakter hat –, und die

[749] Dabei handelt es sich um ein Praktikum, das Studierende des Unterrichtsfachs Italienisch im zweiten Abschnitt ihres Studiums absolvieren müssen. Es wird von den Fachkoordinatoren der einzelnen Institute organisiert und umfasst 60 Unterrichtsstunden pro Fach.
[750] Schreier, „Qualitatives Untersuchungsdesign“, S. 347.

aus repräsentativen Stichproben generierten Aussagen nicht als jene einer Gesamtpopulation aufgefasst werden, ist diese Vorgangsweise durchaus vertretbar.

Die vier Untersuchungsteilnehmerinnen unterrichteten während des Untersuchungszeitraums an drei unterschiedlichen Schulen. Drei Kolleginnen unterrichteten an Gymnasien, eine an einer HAK.[751] Hinsichtlich ihrer Berufserfahrung waren sie sehr heterogen: Während Kollegin GymK1[752] seit 21 Jahren im Lehrerdienst war, hatten zwei der Lehrerinnen, GymK2 und HAK1, erst vor Kurzem ihr Unterrichtspraktikum absolviert und im September 2014 ihr erstes offizielles Dienstjahr angetreten. GymV1, die vierte Lehrerin, die sich bereit erklärt hatte, an der Studie teilzunehmen, befand sich zum Zeitpunkt der Durchführung im dritten Dienstjahr. Die befragten Kolleginnen unterrichteten alle Italienisch in einer oder in mehreren Klassen, hatten jedoch verschiedene Fächerkombinationen, so wurden als Zweitfächer Latein, Mathematik, Englisch und Geschichte genannt. Auch die Stundenaufteilung nach Fächern variierte von Kollegin zu Kollegin. GymK1 und GymK2 unterrichteten vorwiegend das Zweitfach und hatten im Unterrichtsfach Italienisch nur jeweils eine Klasse. GymV1 und HAK1 hatten im Vergleich dazu eine höhere Lehrverpflichtung im Fach Italienisch und nur wenige Stunden im Zweitfach.

Die folgende Kurzbeschreibung der schulinternen Schwerpunktsetzungen[753] sowie der beteiligten Schulklassen soll einerseits aufzeigen, in welchem Kontext die Evaluationen stattfanden, und andererseits dabei helfen, die aus Interviews und Forschungstagebüchern gewonnenen Ergebnisse zu analysieren und zu interpretieren.

GymK1 beteiligte sich mit einer 7. Klasse an der Studie. Die Lernergruppe umfasste sechs Schüler, die im September 2014 mit dem dritten Lernjahr Italienisch begonnen hatten. Bearbeitet wurde der Text *Papà va in TV* von Stefano Benni. GymK2 erprobte das Modell mit 17 Schülern einer 7. Klasse, die sich gerade im fünften Lernjahr Italienisch befanden. Grundlage der Arbeit war der Text *Io sono un italiano, un italiano*

[751] Gymnasien umfassen in der Regel acht Jahrgänge (1. bis 8. Klasse). Italienisch kann als Langform (6 Jahre Unterricht, Beginn in der 3. Klasse) oder Kurzform (4 Jahre Unterricht, Beginn ab der 5. Klasse) besucht werden. HAK umfassen fünf Jahrgänge (1. bis 5. Klasse).

[752] Bei der Transkription der Interviews wurden den Teilnehmern Pseudonyme zugewiesen, um einerseits Anonymität zu garantieren und andererseits die Bezugnahme auf Aussagen einzelner Untersuchungsteilnehmer zu ermöglichen. Diese Pseudonyme sollen auch bei der Beschreibung der Teilnehmer und Institutionen zum Einsatz kommen.

[753] Die Informationen zu den einzelnen Schulen wurden den jeweiligen Schulhomepages entnommen. Da Außenstehende mit Hilfe der Links und der Angaben zu den einzelnen Lehrpersonen nachvollziehen könnten, wer mit welchen Klassen an der Untersuchung teilgenommen hat, wurde bewusst auf eine Nennung der Quellen verzichtet. Auf diese Weise soll die Anonymität von Schülern und Lehrern gewährleistet werden.

vero von Edoardo Nesi. Die AHS, an der die beiden Kollegen unterrichteten, bietet ein vielfältiges Ausbildungsangebot. Neben Informatikklassen in den ersten Jahren der Unterstufe und dem Wahlpflichtfach Informatik in der Oberstufe gibt es pro Jahrgang eine bilinguale Klasse, die ab dem ersten Jahrgang der Unterstufe in der Unterrichtssprache Englisch geführt wird. Schüler, die diesen Zweig besuchen, beginnen ab der dritten Klasse Französisch und ab der fünften Klasse Latein zu lernen. Des Weiteren besteht die Möglichkeit, den klassischen Zweig des Gymnasiums zu besuchen, dessen Ausbildungsschwerpunkte vor allem im Fremdsprachenbereich liegen. So erlernen die Schüler ab der dritten Klasse eine zweite Fremdsprache (Italienisch, Französisch oder Latein) und ab der fünften eine dritte (je nach Auswahl in der dritten Klasse Italienisch, Französisch, Griechisch oder Latein).

GymV1 wählte für die Arbeit mit dem Phasenmodell den Text *Alberto* von Marco Lodoli. Durchgeführt wurden die geplanten Unterrichtseinheiten in einer 6. Klasse mit 21 Schülern, die bereits drei Jahre Italienischunterricht hinter sich hatten (4. Lernjahr). Auch an dieser AHS können die Schüler zwischen verschiedenen Ausbildungsformen wählen. Sowohl im gymnasialen als auch im naturwissenschaftlichen Zweig gibt es bilinguale Klassen, in denen der Großteil der Unterrichtsgegenstände in Englisch unterrichtet wird. Das Gymnasium bietet darüber hinaus einen Sprachenschwerpunkt an, der das Erlernen einer zweiten und dritten Fremdsprache ab der dritten und fünften Klasse vorsieht (je nach Wahl Französisch, Italienisch oder Latein). Die Sprachen Russisch, Slowenisch und Wirtschaftsenglisch können im Rahmen von Wahlpflichtfächern oder Freigegenständen gelernt werden. Das Realgymnasium setzt im Vergleich dazu auf eine vertiefte naturwissenschaftliche Ausbildung in den Fächern Biologie, Physik, Chemie, Mathematik und Informatik. Neben dem gymnasialen und realgymnasialen Zweig gibt es ein Abendgymnasium, an dem Berufstätige die Reifeprüfung ablegen können.

HAK1 didaktisierte den Text *Ciao Margherita*, bei dem es sich um einen Auszug aus dem Roman *Il paese delle meraviglie* von Giuseppe Culicchia handelt. Erprobt wurde das Modell an einer Handelsakademie mit Bussiness- und Agrar-Schwerpunkt. Gewählt wurden dafür drei Lerngruppen des dritten Jahrgangs (3. Lernjahr) mit 12, 15 und 16 Lernern, die in den folgenden Abschnitten als Lerngruppe A/1, A/2 und C bezeichnet werden. Die Schüler dieser Schule erhalten eine umfassende Ausbildung in unterschiedlichen Bereichen wie Controlling, Rechnungswesen und Betriebswirtschaftslehre, Informations- und Officemanagement sowie Projekt- und

Qualitätsmanagement. Wert gelegt wird vor allem auf Praxisorientierung. So werden die Schüler in Übungsfirmen auf etwaige zukünftige Tätigkeiten im wirtschaftlichen Bereich vorbereitet und durch Projekte mit Partnern aus der Wirtschaft an die Berufswelt herangeführt. Dieser Wirtschaftsbezug spielt auch im Fremdsprachenunterricht Englisch und Italienisch, die als Pflichtgegenstände vom ersten bis zum fünften Jahrgang unterrichtet werden, eine entscheidende Rolle. Im dritten Jahrgang wählen die Schüler einen von vier Ausbildungsschwerpunkten und schließen diesen mit einer Projektarbeit ab.

6.4.4 Ablauf der Evaluationsuntersuchung

Das Forschungsprojekt bestand aus fünf Arbeitsphasen, die von der Vorbereitung der Untersuchung bis zur Auswertung bzw. Interpretation des Datenmaterials reichten und den Zeitraum von Juni bis Dezember 2014 umfassten. Die nun folgende detaillierte Beschreibung der einzelnen Arbeitsschritte soll dazu beitragen, die gewählte Vorgehensweise für Außenstehende nachvollziehbar zu machen und die Lektüre der Untersuchungsergebnisse zu vereinfachen. In schematischer Form sieht der Untersuchungsablauf wie folgt aus:

Abb. 8: Ablauf der Evaluationsuntersuchung

Phase 1 begann im Juni 2014 und widmete sich der Suche nach geeigneten Teilnehmern. Die doch recht lange Dauer dieser Phase ist der Tatsache geschuldet, dass unter bestimmten Bedingungen erst gegen Ende des Schuljahres, also im Juni bzw. Juli, oder zu Beginn des neuen Schuljahres im September bekannt gegeben wird, welche Klassen einzelne Lehrpersonen unterrichten werden. Aus diesem Grund war es nötig, die Lehrerinnen mehrere Male zu kontaktieren und sich nach dem Stand der Dinge zu erkundigen. Während GymK1 und GymV1 ihre Teilnahme an der Studie bereits im Juni bestätigten, erhielt die Forscherin von GymK2 und HAK1 erst kurz nach Schulbeginn im September eine definitive Zusage.

Phase 2 war für September 2014 geplant und sah ein erstes informelles Treffen mit den Lehrerinnen vor. Ziel dieser ersten Zusammenkunft war es, Details des Projektes vorzustellen, etwaige Fragen zur Durchführung zu beantworten sowie darüber aufzuklären, welche Aufgaben während der Erprobung auf sie zukommen würden. Aufgrund diverser schulischer Verpflichtungen der Lehrerinnen war es nicht möglich, ein gemeinsames Treffen zu organisieren, weshalb die Forscherin mit jeder Lehrperson eine persönliche Besprechung vereinbarte. Da diese Unterredungen meist im Rahmen von Frei- oder Sprechstunden geplant waren, konnten bei der Terminplanung gewisse unvorhergesehene Ereignisse noch nicht berücksichtigt werden: So wurde eine der an der Untersuchung teilnehmenden Kolleginnen in jener Freistunde, in der die Vorbesprechung stattfinden sollte, für eine Vertretungsstunde eingeteilt. Diese nur schwer absehbaren ‚Störungen' sorgten dafür, dass im Laufe der zweiten Phase gewisse terminliche Veränderungen vorgenommen werden mussten, was wiederum zur Folge hatte, dass einige Vorbesprechungen erst Anfang Oktober stattfinden konnten.

Die ursprünglich für Anfang Oktober geplanten Arbeitsschritte mussten wegen der Probleme in Phase 2 zum Teil nach hinten verschoben werden. Dies bedeutete, dass die Durchführung der Leitfadeninterviews sowie die Präsentation des 5-Phasenmodells erst Mitte bzw. Ende Oktober erfolgen konnten. Auch in dieser Phase gelang es nicht, einen gemeinsamen Termin für alle Untersuchungsteilnehmerinnen zu organisieren, sodass erneut Einzelgespräche stattfanden. Die nach den Interviews geplante gemeinsame Auseinandersetzung mit dem Modell hatte vor allem zwei Funktionen: Zum einen sollten die Lehrerinnen mit den Zielen sowie methodischen Gestaltungsmöglichkeiten der einzelnen Phasen vertraut gemacht werden und die dahinter liegenden literaturdidaktischen Annahmen kennenlernen. Zum anderen erhielten sie die Gelegenheit, sich die praktische Umsetzung des Modells anhand eines literarischen

Textes anzusehen. Es handelte sich dabei um rein exemplarische, nicht für eine reale Klasse geplante Unterrichtsvorschläge, die von der Forscherin in Anlehnung an das Modell erstellt wurden und aufzeigen sollten, wie die Anwendung in der Praxis aussehen könnte. Das zweite Treffen wurde auch dazu genützt, die Lehrerinnen mit der Methode des Forschungstagebuchs vertraut zu machen.

Phase 4 konnte trotz einiger Abweichungen vom ursprünglichen Zeitplan im November 2014 starten. Die teilnehmenden Lehrerinnen planten auf Grundlage des Phasenmodells eigenständig eine literarische Unterrichtseinheit und führten diese in einer selbst gewählten Klasse durch. Um ihre Erfahrungen mit dem Modell zu dokumentieren, wurden sie dazu angehalten, ein Forschungstagebuch zu führen. Die Forscherin trat in dieser Untersuchungsphase weitestgehend in den Hintergrund und wurde nur aktiv, wenn Planung und Umsetzung Unklarheiten verursachten und einzelne Lehrerinnen um Hilfe baten. Die Abgabe der Forschungstagebücher sollte bis Ende November bzw. Anfang Dezember 2014 erfolgen. Leider gelang es nicht allen, ihre Unterrichtseinheiten bis zum genannten Zeitpunkt abzuschließen. Erkrankungen der Lehrpersonen und der damit einhergehende Ausfall von Unterrichtsstunden führten dazu, dass die letzten Forschungstagebücher erst Mitte Dezember abgegeben wurden.

In der fünften und damit letzten Phase der Untersuchung stand die Auswertung des erhobenen Datenmaterials mit qualitativer Inhaltsanalyse im Mittelpunkt. Die erhobenen Ergebnisse sollten Rückschlüsse auf die Brauchbarkeit des Modells für den Italienischunterricht erlauben und als Grundlage für die Formulierung von Modifikationen fungieren.

6.5 Ergebnisse der Evaluation und Modifikationsvorschläge

6.5.1 Auswertung der Leitfadeninterviews

Aus dem Interviewleitfaden sowie den Transkripten der einzelnen Interviews wurden sieben Themenbereiche abgeleitet, die von allen Interviewpartnern mehr oder weniger ausführlich angesprochen wurden. Daraus entstanden folgende sieben Auswertungskategorien, die in einigen Fällen der Nachvollziehbarkeit wegen in Unterkategorien unterteilt wurden:

- im Unterricht verwendete Textsorten
- Einfluss der kompetenzorientierten standardisierten Abschlussprüfungen
- Ziele literarischer Textarbeit
- im Unterricht verwendete literarische Texte
- Kriterien der literarischen Textauswahl
- Verfahren und Methoden literarischer Textarbeit
- Probleme bei der Arbeit mit literarischen Texten

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Auswertung in tabellarischer Form dargestellt und unter Einbezug des Erhebungskontextes (z. B. Schultyp, schulspezifische Schwerpunktsetzung, usw.) erklärt und interpretiert. Diese Auseinandersetzung mit den erhobenen Daten soll einen kleinen Einblick in den aktuellen Fremdsprachenunterricht Italienisch gewähren und zeigen, wie Literaturarbeit im Italienischunterricht konzipiert ist, welche Faktoren die Arbeit mit Literatur bestimmen und mit welchen Schwierigkeiten sich Lehrer bei der Literaturarbeit konfrontiert sehen.

- **Im Unterricht verwendete Textsorten**

Die erste Frage des Leitfadens ist als Einstieg ins Hauptthema ‚Literaturarbeit im Italienischunterricht' konzipiert und soll den Lehrerinnen Gelegenheit geben, über das von ihnen verwendete Spektrum an Textsorten nachzudenken und im Lichte der darauf folgenden Fragen zu erörtern, welchen Kriterien ihre Textauswahl unterliegt und auf welchen Vorgaben die herangezogenen Kriterien beruhen. Die einzelnen Lehrkräfte nennen im Laufe der Gespräche folgende Textsorten:

Kategorie 1: Im Unterricht verwendete Textsorten	
Briefe Blog SMS Dialoge Chat-Auszüge Stellenausschreibungen Wohnungsannoncen Postkarten E-Mails	literarische Texte Sachtexte Zeitungsartikel Lieder/Liedtexte Berichte

Tab. 18: Kategorie 1 der Interviewauswertung

Drei von vier Lehrerinnen verweisen auf das im Unterricht verwendete Lehrbuch und zählen zuerst all jene Textsorten auf, die in den einzelnen Lektionen vorkommen. Besonders interessant dabei ist, dass zunächst keine der Befragten bewusst zwischen adaptierten, also eigens für Fremdsprachenlerner verfassten, Lehrbuchtexten und authentischen Textauszügen, die ohne Veränderung italienischsprachigen Zeitungen, Zeitschriften, Websites oder dergleichen entnommen wurden, unterscheidet. SMS, Dialoge, E-Mails, Postkarten usw., die in Lehrbüchern zu finden sind, scheinen demnach denselben Stellenwert zu genießen wie authentisches Textmaterial, das von den Lehrpersonen gesucht und für die jeweilige Lernergruppe ohne sprachliche Vereinfachungen aufbereitet wird. Erst auf Nachfrage der Forscherin gehen die Befragten auf Unterschiede sowie Vor- und Nachteile authentischer und adaptierter Texte ein.

GymK2 führt an, in ihrer siebten Klasse vor allem mit jenen Textsorten zu arbeiten, welche die Schüler für die Reifeprüfung beherrschen müssen. In diesem Zusammenhang würden besonders häufig Zeitungsartikel zu aktuellen Themen zum Einsatz kommen, die auch für die Schüler inhaltlich von Interesse seien. Darüber hinaus bemühe sie sich darum, „Vielfalt in den Unterricht zu bringen“ (I-GymK2, Z. 25), weshalb sie auch andere Textsorten wie Lieder und Kurzerzählungen verwende. Gelegentlich kämen adaptierte Texte zum Einsatz, die auf die Bedürfnisse von Fremdsprachenlernern abgestimmt seien. Durch den Einbezug unterschiedlichster Textsorten will GymK2 dazu beitragen, dass die Schüler „irgendwie so einen allgemeinen Überblick über alles kriegen“ (I-GymK2, Z. 55) und Fertigkeiten erwerben, die über das Training rein sprachlicher Kompetenzen hinausgehen.

HAK1 nennt ausschließlich Textsorten, die sie im Rahmen einzelner Lektionen im Lehrbuch mit den Schülern bearbeitet hat. Texte oder Textauszüge aus italienischen Medien setze sie in ihren Klassen noch nicht ein, da sie „vielfach das Gefühl [habe], dass die dem nicht gewachsen sind“ (I-HAK1, Z. 304-305). Trotz des verstärkten Einsatzes von Lehrbuchtexten im eigenen Unterricht betont HAK1, dass die Arbeit mit derartigem Material mitunter schwierig sei, was vor allem mit der inhaltlichen Leere der Texte zu tun habe, die kaum Anlass für Diskussionen biete. Zudem bleibe in vielen Fällen unklar, welcher konkrete Arbeitsauftrag nach der Lektüre zu folgen habe.

GymV1 hält fest, dass sie ihren Unterricht stark am Lehrbuch ausrichte und vorwiegend mit adaptierten Artikeln und Erzählungen arbeite. In Anlehnung an die neue standardisierte Reife- und Diplomprüfung setzt sie größtenteils die Textsorten Blog,

Artikel und E-Mail ein, welche beim schriftlichen Teil der Reifeprüfung zu verfassen sind. Sie sucht zwar auch zusätzliche Texte, jedoch modifiziert sie diese durch Zusammenfassungen oder Vereinfachungen und ersetzt schwierige Wörter durch Synonyme. Die Inhalte der verwendeten Texte würden sich zudem mit dem ‚Themenpool' für die mündliche Reifeprüfung decken. Als Muttersprachlerin passt sie die Texte den Anforderungen der standardisierten Abschlussprüfung an und erstellt darüber hinaus eigenständig Übungen auf Grundlage der vorgegebenen Testformate, wodurch sie die Fertigkeiten der Schüler gezielt trainieren kann.

- **Einfluss der kompetenzorientierten standardisierten Abschlussprüfungen**

Die vom Leitfaden vorgesehene Frage nach dem Einfluss der Kompetenzorientierung auf die Textauswahl zeigt deutlich, dass nicht die Forderung nach Kompetenzorientierung an sich, sondern viel mehr Inhalt und Struktur der standardisierten Abschlussprüfungen (siehe Kapitel 2.2.1.3) die Lehrer in ihrer Unterrichtstätigkeit beeinflussen. In den Interviews kommen vor allem Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung im Allgemeinen sowie Auswirkungen auf die Literaturarbeit im Speziellen zur Sprache.

Kategorie 2: Einfluss der kompetenzorientierten standardisierten Abschlussprüfungen	
Einfluss auf den Unterricht im Allgemeinen	**Einfluss auf die Arbeit mit Literatur**
– Pflicht, die vier Fertigkeiten zu trainieren – Teaching-to-the-test-Situation – Arbeit mit vorgegebenen Übungs- und Testformaten, die für die neue SRDP relevant sind – Zeitdruck durch SRDP – Konzentration auf den ‚Themenpool' der Schule – Konzentration auf die Textsorten der neuen SRDP – Förderung kultureller und sozialer Kompetenzen sowie eigenverantwortlichen Lernens	– Wenig Zeit für Literatur aufgrund des zu bearbeitenden ‚Themenpools' – Weniger Freiheit bei der Textwahl aufgrund der Vorgaben – Aufbereitung literarischer Texte mit vorgegebenen Übungs- und Testformaten der SRDP – Kein Lesen literarischer Ganzschriften aufgrund von Zeitmangel

Tab. 19: Kategorie 2 der Interviewauswertung

Sowohl GymK1 als auch HAK1 fühlen sich aufgrund des Aufbaus der neuen Reifeprüfung dazu verpflichtet, die Schüler insbesondere im Hören, Lesen und Schreiben zu trainieren, da diese Fertigkeiten im schriftlichen Teil der Reifeprüfung separat getestet werden. GymK1 „fühlt sich wirklich bemüßigt, gewisse … ja … Sachen

einfach einzudrillen und einzuüben“ (I-GymK1, Z. 321-322). Im Interview vergleicht sie die aktuelle Lage im Italienischunterricht mit einer ‚teaching-to-the-test‘-Situation, in der es darum gehe, die Schüler gezielt für die Anforderungen einer Überprüfung zu trainieren, sie also sprachlich dort hinzubringen, „wo sie hin müssen“ (I-GymK1, Z. 324). Um die Schüler bestmöglich auf die bevorstehende Abschlussprüfung vorzubereiten, arbeiten alle befragten Lehrerinnen mit den vom Ministerium vorgegebenen Übungs- und Testformaten, die nicht Faktenwissen abfragen, sondern den Kompetenzerwerb der Schüler in verschiedenen Bereichen überprüfen wollen. Alle vier sind von der Notwendigkeit des Einbezugs derartiger Formate in den Unterricht überzeugt, doch stehen sie dieser Fokussierung auf Kompetenzorientierung und -überprüfung auch skeptisch gegenüber. So bestätigt GymK2, dass sie ihre Schüler ebenfalls mit Reifeprüfungsbeispielen bekannt mache, „weil es einfach die Zukunft ist für sie“ (I-GymK2, Z. 48), betont jedoch gleichzeitig, dass ihr Unterricht nicht ausschließlich darauf aufbaue und sie sich bewusst darum bemühe, auch anderen Dingen Platz einzuräumen.

Eng verbunden mit den Vorbereitungen auf die Abschlussprüfung ist bei allen Lehrern ein gewisser Zeitdruck, der einerseits mit dem stofflichen Umfang, dem so genannten ‚Themenpool‘, und andererseits mit der geringen Italienischstundenanzahl zu tun hat. GymV1 hat in ihrer sechsten Klasse drei Italienischstunden pro Woche zu Verfügung und konzentriert sich deshalb fast ausschließlich auf die 24 Themen des von der Schule erstellten ‚Themenpools‘. Vor allem in den letzten Jahrgängen vor der Abschlussprüfung kämen diese Themen verstärkt zum Einsatz, was nicht ohne Auswirkungen auf den Unterricht bleibe: „[C]on questi argomenti, con questo ‚Themenpool‘ che abbiamo, così diventa sempre più complicato fare cose extra” (I-GymV1, Z. 132-133). Auch wenn GymV1 nicht explizit darauf eingeht, wäre es durchaus möglich, dass die knappen zeitlichen Ressourcen auch dafür verantwortlich sind, dass vornehmlich jene Textsorten im Mittelpunkt des Unterrichts stehen, die in den Reifeprüfungsbeispielen vorkommen. Die geringe Stundenanzahl wirkt sich ebenso auf die Unterrichtsplanung von Kollegin HAK1 aus. Aufgrund der wirtschaftlichen Ausrichtung des Schultyps sowie der Tatsache, dass im ersten, zweiten und fünften Jahrgang jeweils zwei Stunden und im vierten und fünften jeweils drei Italienischstunden vorgesehen sind, müsse sie inhaltliche Schwerpunkte setzen. Gewisse Themenbereiche – Kollegin HAK1 macht dies am Beispiel des *passato remoto* fest – würden deshalb nur angeschnitten.

Wie die Tabelle veranschaulicht, ist mit der Forderung nach kompetenzorientierter Unterrichtsgestaltung nicht nur die Arbeit mit neuen Übungs- und Testformaten sowie vorgegebenen Themenbereichen gemeint. Im schulischen Kontext von HAK1 impliziert sie außerdem die Ausbildung kultureller und sozialer Kompetenzen sowie eigenverantwortlichen Lernens, welche in den unterschiedlichsten Fächern, also auch im Italienischunterricht, forciert werden soll.

Die Einführung einer standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung in den Fremdsprachen hat auch direkten Einfluss auf die Arbeit mit literarischen Texten. Drei von vier befragten Lehrpersonen sind der Auffassung, dass die Arbeit mit Literatur im kompetenzorientierten Italienischunterricht rückläufig sei. Laut GymK2 und GymV1 ist ein Großteil der Unterrichtszeit in den letzten beiden Jahren der Oberstufe für die Bearbeitung des ‚Themenpools' reserviert, weshalb eine Auseinandersetzung mit literarischen Texten, vor allem mit Ganzschriften, zeitlich problematisch sei. GymK1 erzählt, dass sie vor einigen Jahren literarische Ganzschriften noch über mehrere Wochen mit ihren Schülern behandelt habe, nun aber fürchte, dass dies aufgrund des dichtgedrängten Reifeprüfungsprogramms nicht mehr möglich sei: „Aber auch manchmal einfach einmal für zwei, drei Wochen haben wir uns mit so einem Thema [literarischer Text, A.U.] beschäftigt. War früher leichter. Wir hatten mehr Stunden." (I-GymK1, Z. 104-106)

Die Vorgaben des Ministeriums sowie die strukturelle und inhaltliche Gestaltung der Abschlussprüfungen beeinflussen des Weiteren die Textauswahl der Lehrpersonen. Sowohl GymK1 als auch GymV1 vertreten die Meinung, dass Lehrer früher mehr Entscheidungsfreiheit hatten und infolgedessen selbst bestimmen konnten, welche Texte im Unterricht bearbeitet werden sollten. Die Vorgabe von Textsorten durch eine zentrale Stelle nehme ihnen diese Wahlfreiheit und leite sie dazu an, verstärkt Material zu verwenden, das den Vorgaben entspreche und bei Lernern die gewünschten Kompetenzen ausbilde: „[W]eil man doch die Schüler trainieren lässt, mit diesen vorgegebenen Materialien, die man eben jetzt hat, die auf diese Kompetenzorientierung abzielen, ja auf diese Art der Testung dann abzielen" (I-GymK1, Z. 46-49).

Einen Vorschlag, wie Literatur im kompetenzorientierten Italienischunterricht dennoch verankert werden könnte, machen GymV1 und HAK1. GymV1 empfiehlt, literarische Texte als Übung zum Leseverstehen zu konzipieren, sodass sie ins Schema der Reifeprüfungsbeispiele passen. HAK1 kann sich darüber hinaus vorstellen, literarische

Texte mit Multiple-choice-Fragen zu bearbeiten oder den Text mit Grammatikfehlern zu versehen und diese von den Schülern suchen zu lassen. Die Frage, ob diese Form der Didaktisierung dem Text selbst gerecht wird, wirft keine der Befragten auf. GymV1 merkt aber an, dass dies die einzige Möglichkeit sei, mit Literatur zu arbeiten, denn „fare il testo letterario solo per quello non c'è più tempo ormai." (I-GymV1, Z. 138-139)

- **Ziele literarischer Textarbeit**

Die Frage nach Zielen literarischer Textarbeit beantworten alle vier befragten Lehrer, auch wenn sie im Moment aufgrund diverser Umstände, wie schultypspezifischer Schwerpunktsetzung oder mangelnder Fremdsprachenkenntnisse einzelner Klassen, nicht mit literarischen Texten im eigenen Unterricht arbeiten. Bezeichnend für diese Kategorie ist, dass mit Literatur im Grunde zwei übergeordnete Ziele verfolgt werden: Einerseits setzen die Lehrerinnen literarische Texte ein, um den Schülern die Gelegenheit zu geben, sich fremdsprachliche literarische Bildung anzueignen, und andererseits dient Literatur dazu, die Ausbildung kommunikativer Kompetenzen voranzutreiben. Wie die folgenden Ausführungen zeigen, sind die genannten Zielsetzungen nicht an einen bestimmten Schultyp gebunden.

Kategorie 3: Ziele literarischer Textarbeit
– Vermittlung literaturgeschichtlichen Wissens (mit fächerübergreifendem Aspekt) – Kennenlernen wichtiger italienischer Autoren – Vermittlung von landes- und kulturkundlichen Informationen – Literarisches Lesen lernen – Freude an der Lektüre literarischer Texte entwickeln – Vertiefung von Lexik- und Grammatikkenntnissen – Förderung kommunikativer Kompetenzen (Schreiben und Sprechen)

Tab. 20: Kategorie 3 der Interviewauswertung

GymK1 und GymK2 unterrichten an derselben Schule und verfolgen mit Literaturarbeit vor allem das Ziel, ihren Schülern wichtige Aspekte der italienischen Literaturgeschichte nahezubringen. GymK1 macht dies am Beispiel der Novellen Giovanni Boccaccios fest. Durch die Lektüre von Auszügen des *Decameron* will sie die Schüler mit den Merkmalen dieser literarischen Gattung vertraut machen und ihnen im Sinne fächerübergreifenden Lernens zeigen, welche Bedeutung Boccaccio für die europäische Literatur hat. Des Weiteren ist es ihr ein Anliegen, das Interesse der Lerner

für europäische Literatur zu wecken und die Schüler auf die gemeinsamen literarischen Wurzeln der einzelnen nationalen Ausprägungen aufmerksam zu machen. Auch GymK2 sieht das Ziel literarischer Textarbeit unter anderem darin, Schüler durch die Auseinandersetzung mit Autor, Epoche und Entstehungskontext für die literaturgeschichtliche Bedeutung einzelner Werke zu sensibilisieren. In diesem Zusammenhang ist es für beide Lehrpersonen von Bedeutung, dass Schüler wichtige italienische Autoren kennenlernen, deren Schaffen bis in die Gegenwart nachwirkt. GymK1 formuliert diesen Anspruch folgendermaßen: „Und einfach um ihnen zu zeigen, wenn man spricht, wer sind die größten Dichter Italiens, immer noch, auch die, die die italienischen Schüler lernen müssen, sowie unsere Schüler halt Goethe lesen oder Schiller […]“ (I-GymK1, Z. 163-166). Sie betont zudem, dass diese an Literaturarbeit gestellten Ansprüche nicht allgemeingültig seien und sich an ihrer Schule nur aufgrund ihrer privilegierten Situation verwirklichen ließen. Grund dafür sei, dass die Oberstufe vornehmlich von leistungsstarken Schülern besucht werde und jene, die mit den an sie gestellten Anforderungen Probleme hätten, die Schule nach der Unterstufe verließen.

Ein Lernziel, das alle befragten Gymnasiallehrerinnen mit der Arbeit an literarischen Texten in Verbindung bringen, ist die Vermittlung von Landes- und Kulturkunde. Während GymV1 keine genaueren Angaben zur Verwendung von Literatur bei Beschäftigung mit landeskundlichen Inhalten macht, präzisieren GymK1 und GymK2 ihre Aussagen. GymK2 nutzt Literatur im Zuge der Auseinandersetzung mit ausgewählten Themen der italienischen Geschichte. GymK1 setzt ältere Texte vor allem dazu ein, Schülern einen kurzen Überblick über die Geschichte der italienischen Sprache zu geben und bestimmte kulturelle Aspekte von literarischer Seite zu beleuchten.

Für GymK2 ist es außerdem unerlässlich, „dass die Schüler wissen, wie sie mit literarischen Texten umgehen, weil es ist doch was anderes, wie wenn man einen aktuellen Text liest […]“ (I-GymK2, Z. 92-94). Wie aus dem Interview hervorgeht, erfordert die Polyvalenz von Literatur ein besonderes Lesen: „[W]eil gerade literarische Texte haben sehr viel immer meistens, also ja eh immer, sehr viel Interpretationsspielraum“ (I-GymK2, Z. 98-100). Literaturarbeit hat in ihrem Unterricht also auch die Funktion, Schülern zu zeigen, dass literarische Texte eine andere Form der Lektüre verlangen als etwa Sachtexte.

Durch den Einbezug von Literatur in den Italienischunterricht will GymK1 ferner dazu beitragen, dass Schüler Freude an Literatur und an der Beschäftigung mit ihr

entwickeln. Sie ist der Auffassung, dass Literatur aufgrund ihrer Eigenschaften dazu geeignet sei, Fremdsprachenlerner zum Lesen zu animieren: „Weil ich glaube, es macht halt schon mehr Spaß, eine relativ bizarre Geschichte von Benni zu lesen als eine Gebrauchsanweisung.“ (I-GymK1, Z. 152-154)

Für GymV1 und HAK1 stehen bei Literaturarbeit die Erweiterung des Wortschatzes sowie die Vertiefung der Grammatikkenntnisse im Vordergrund. Die Idee der Lehrperson HAK1, Diskussionen im Anschluss an die Lektüre zu führen oder Schreibaufgaben zum literarischen Text zu stellen, spricht indirekt die Förderung der Kompetenzen Schreiben und Hören an. Kennenlernen wichtiger italienischer Autoren oder die Entwicklung von literarischer Leselust werden nicht genannt. GymV1 macht zwar keine weiteren Angaben zur Zielsetzung von Literaturarbeit in ihrem Italienischunterricht, stellt allerdings einen interessanten Vergleich zwischen dem Literaturunterricht an österreichischen und jenem an italienischen Schulen an:

> “[…] è un peccato che nella scuola in Austria manchi completamente, praticamente completamente la letteratura. Questo è un peccato anche perché in Italia è una cosa importante, ma non solo nella scuola anche nella vita quotidiana ci sono tante parole in italiano che vengono da testi letterari. […] sono tante cose, tanti riferimenti alla letteratura anche nei giornali, nei … in televisione così.” (I-GymV1, Z. 120-127)

GymV1 unterstreicht mit dieser Aussage die Bedeutung, welche Literatur in Italien in unterschiedlichsten Zusammenhängen hat, und erkennt ihren Bildungswert an, jedoch sieht sie – wie die Ergebnisse von Kategorie 2 bestätigen – aufgrund der aktuellen Lage im österreichischen Schulsystem nur eingeschränkte Möglichkeiten, sie in den Italienischunterricht miteinzubeziehen.

- **Im Unterricht verwendete literarische Texte**

Während des Interviews werden die Befragten auch darum gebeten, konkrete Texte zu nennen, die sie im Italienischunterricht einsetzen oder in der Vergangenheit eingesetzt haben. Aus der Aufzählung der Lehrer entstand folgende Liste:

Kategorie 4: Im Unterricht verwendete literarische Texte	
authentische literarische Texte	**adaptierte literarische Texte**
Fratello Bancomat/S. Benni	*Dov’è Yukio*?
Una storia semplice/L. Sciascia	*Pasta e amore*
La vita è bella/R. Benigni u. V. Cerami	*Maschere di Venezia*
Gedichte/Umberto Saba	*Il manoscritto di Giotto*
Novellen des *Decameron*/G. Boccaccio	*Andreuccio da Perugia*/G. Boccaccio
Il giorno della civetta/L. Sciascia	

Auszüge aus der *Divina Commedia*/D. Alighieri Auszüge aus *Marcovaldo*/I. Calvino *Io non ho paura*/N. Ammaniti *Non è successo niente*/A. Skarmeta	

Tab. 21: Kategorie 4 der Interviewauswertung

Im Italienischunterricht kommen sowohl adaptierte als auch authentische Texte zum Einsatz. Adaptierte literarische Texte mit einem begrenzten Wortschatz werden von GymK1 vor allem in der Spracherwerbsphase eingesetzt, in der die Vertiefung von Lexik- und Grammatikkenntnissen noch im Mittelpunkt steht. In den höheren Jahrgängen werden im Vergleich dazu verstärkt authentische literarische Texte gelesen. Wie ersichtlich ist, sind im Unterricht Gattungen wie Kurzgeschichten, Novellen, Gedichte und Romane vorherrschend. Aus den Erklärungen der Befragten geht nicht eindeutig hervor, ob Romane wie *Una storia semplice* oder *Io non ho paura* zur Gänze oder nur in Auszügen gelesen werden.

Da unter den von den Lehrerinnen genannten Texten keine Jugendliteratur zu finden ist, werden die Untersuchungsteilnehmerinnen mit der Frage konfrontiert, ob sie Werke der italienischen Jugendliteratur im Unterricht einsetzen und welche ihnen bekannt sind. Drei von vier Lehrpersonen geben an, sich in diesem Bereich nicht auszukennen und noch nicht mit Jugendliteratur gearbeitet zu haben. Die Gründe dafür sind unterschiedlich: GymK1 erklärt, dass sie in den letzten Jahren in Karenz gewesen sei und nun vorwiegend Latein unterrichte. Das einzige Werk, das GymK1 nennen kann, stammt von Enrico Brizzi und trägt den Titel *Jack Frusciante è uscito dal gruppo*. Es wurde 1994 veröffentlicht. GymK2 und HAK1 müssen ebenfalls zugeben, keine Erfahrung mit italienischer Jugendliteratur zu haben. Beide führen das auf ihre noch geringe Unterrichtserfahrung sowie auf die knappen zeitlichen Ressourcen im Schulalltag zurück, die Recherchetätigkeiten erschweren.

Als Italienerin ist GymV1 als einzige der Befragten mit italienischer Jugendliteratur vertraut. Im eigenen Unterricht konnte sie bis dato noch keine Erfahrungen mit derartigen Texten sammeln, was sie auf zwei Gründe zurückführt: Zum einen sei sie erst seit kurzer Zeit im Schuldienst. Zum anderen sei Jugendliteratur recht schwierig zu verstehen, da sie ihres Wissens sprachlich komplex sei und beispielsweise Redewendungen verwende, die Fremdsprachenlernern nicht bekannt seien.

- **Kriterien der literarischen Textauswahl**

Die Kriterien, denen die befragten Lehrerinnen bei der Auswahl literarischer Texte für den Italienischunterricht folgen, lassen sich drei Gruppen zuordnen: In manchen Fällen sind die Interessen der Lehrperson sowie das Vorhandensein zusätzlicher Materialien, wie Verfilmungen, ausschlaggebend für die Wahl eines bestimmten Textes. Des Weiteren kann die Auswahl nach text- und schülerbezogenen Kriterien erfolgen, welche Eigenschaften der in Frage kommenden Textgrundlage bzw. der Lernergruppe zur Beurteilung heranziehen.

Kategorie 5: Kriterien der literarischen Textauswahl
– Bedeutung des Textes für Landes- und Kulturkunde – Literaturgeschichtliche Bedeutung des Autors/Textes – Sprachliche Gestaltung des Textes – Bezug zur Lebenswelt der Schüler – Identifikationspotenzial des Textes – Vorhandensein einer Verfilmung – Persönliches Interesse am Autor

Tab. 22: Kategorie 5 der Interviewauswertung

GymK1 und GymK2 stellen die Arbeit mit Literatur in den Dienst der Landes- und Kulturkunde und wollen zudem, dass die Schüler kultur- und literaturgeschichtliches Wissen erwerben. Aus diesem Grund nimmt es nicht wunder, dass die literaturgeschichtliche Bedeutung eines Textes ein wesentliches Auswahlkriterium darstellt. GymK2 versucht demnach Texte einzusetzen, „wo die Schüler auch wirklich was davon lernen, was die Literaturgeschichte betrifft.“ (I-GymK2, Z. 154-155) Ein weiteres zu berücksichtigendes Kriterium ist für die befragten Kolleginnen die Gestaltung des Textes im Allgemeinen sowie die sprachliche Gestaltung im Besonderen. HAK1 achtet darauf, dass der gesuchte Text eine angemessene Länge aufweist und in sprachlicher Hinsicht passend ist. GymK1 hält nach Textmaterial Ausschau, das „realistisch“ und „brauchbar“ (I-GymK1, Z. 227) ist. Gemeint seien damit Texte, die sich beispielsweise in Hinblick auf Schwierigkeitsgrad und Zeitrahmen „realistisch“ umsetzen lassen und für das aktuell behandelte Thema oder Grammatikkapitel „brauchbar“ sind. GymK2 ist darum bemüht, Texte zu finden, die sprachlich dem Niveau der Schüler entsprechen bzw. so gestaltet sind, dass sie mit entsprechenden Hilfestellungen von den Schülern verstanden werden können. Das von

vielen als problematisch angesehen *passato remoto* sei in der Oberstufe kein Hindernis bei der Lektüre literarischer Texte, da eine passive Kenntnis dieser Zeitform durch eine kurze Erklärung der Konjugation geschaffen werden könne und für das Verstehen völlig ausreiche.

Für zwei der vier befragten Lehrerinnen ist darüber hinaus entscheidend, dass der literarische Text Bezüge zur Lebenswelt der Schüler aufweist und die Möglichkeit zur Identifikation bietet. GymK2 entschloss sich nach ihren Unterrichtserfahrungen mit *Andreuccio da Perugia* von Boccaccio dazu, aktuellere Literatur zu verwenden, da einige Schüler den Text als realitätsfern empfunden hatten. Sie versucht nun Texte einzubeziehen, deren Thematik die Schüler anspricht und nicht zu weit von ihren eigenen Erfahrungen entfernt ist. HAK1 ist derselben Ansicht und bevorzugt demnach Texte, die mit der Lebenswelt der jugendlichen Fremdsprachenlerner übereinstimmen und Themen aufgreifen, die sie beschäftigen. Erst die Identifikation mit den behandelten Fragestellungen von Seiten der Schüler ermögliche ein erfolgreiches Arbeiten am Text, das auch Spaß mache: „Das wäre mir wichtig, weil, wenn es aus ihrer Lebenswelt ist, dann interessiert es die Schüler und dann arbeiten sie dazu auch gern. Und dann kann man damit etwas anfangen.“ (I-HAK1, Z. 202-204)

Ein weiteres Kriterium, das zwar von keiner der Befragten selbst genannt wird, jedoch auf Nachfrage der Forscherin hin einige Diskussionen auslöst, betrifft die Authentizität der in Erwägung gezogenen literarischen Texte. Zwar sprechen sich alle Lehrerinnen für den Einsatz authentischer Literatur im Italienischunterricht aus, doch relativieren sie im Laufe des Gesprächs ihre Aussagen: GymK1 unterscheidet zwischen Literatureinsatz in der Ober- und Unterstufe bzw. in der Lang- und Kurzform. In den Oberstufenklassen der Langform hat sie bislang immer die Lektüre der Originaltexte verlangt, in Unterstufenklassen neigt sie allerdings auch dazu, adaptierte Lektüren einzusetzen, die darauf ausgerichtet sind, „den Schülern zu zeigen, schaut, ihr versteht eigentlich schon eine ganze Geschichte in dieser Sprache.“ (I-GymK1, Z. 241-242) Für GymK2 spielt Authentizität ebenso eine wichtige Rolle, da literarische Texte durch Vereinfachung und Adaption „an Charme“ verlieren würden. Nichtsdestotrotz äußert sie Vorbehalte: „[…] grundsätzlich ist mir auch Authentizität wichtig, vorausgesetzt es ist möglich, dass die Schüler das so tatsächlich erfassen.“ (I-GymK2, Z. 169-171) HAK1 steht dem Einsatz authentischer bzw. adaptierter literarischer Texte eher pragmatisch gegenüber: Zwar wäre es wichtig, die Schüler mit authentischer Literatur zu konfrontieren, allerdings

spreche auch nichts gegen den Einsatz vereinfachter Texte, wenn sich dadurch Zeit sparen ließe.

- **Verfahren und Methoden literarischer Textarbeit**

Für die Bearbeitung literarischer Texte im Italienischunterricht nutzen die befragten Lehrerinnen unterschiedlichste Verfahren. Diese lassen sich bestimmten Zeitpunkten der Lektüre zuordnen und können demnach vor, während und nach dem Lesen des Textes zum Einsatz kommen. GymK1 und GymK2, die am meisten Erfahrung mit literarischer Textarbeit haben, folgen im Unterricht keinem vorgegebenen Ablauf, sondern entscheiden für jede literarische Unterrichtseinheit neu, welche Verfahren in welcher Reihenfolge Anwendung finden sollen.

Kategorie 6: Verfahren und Methoden literarischer Textarbeit
– Text über Einbezug anderer Medien erschließen – Hypothesen zu Titel, Paratext usw. aufstellen – Lektüre vor Ende unterbrechen und eigenen Schluss verfassen – Ereignisse aus der Sicht einer anderen Figur darstellen – Nach Ende der Lektüre eine Fortsetzung verfassen – Aspekte, die im Text ausgespart sind, ergänzen (Dialoge, Gedanken, Briefe, E-Mails usw.) – Zusammenfassung oder Nacherzählung des Textes schreiben oder mündlich vorbereiten – Persönlichen Kommentar zum Text verfassen – Fragen zum Text beantworten – Mündliche Diskussion nach der Lektüre des Textes – Kurzreferate zu Autor und Epoche – Inhalt, Figurenkonstellation usw. textanalytisch aufarbeiten – Unbekannte Wörter, Redewendungen und Grammatikphänomene besprechen – Multiple-choice-Fragen zum Text beantworten – Text manipulieren und Schüler nach Fehlern suchen lassen

Tab. 23: Kategorie 6 der Interviewauswertung

Verfahren wie das Verfassen eines eigenen Schlusses oder einer Fortsetzung, das Füllen von Leerstellen, das Darstellen der Ereignisse aus Perspektive einer bestimmten Figur oder das Aufstellen von Hypothesen vor der Lektüre lassen sich dem Paradigma der Handlungs- und Produktionsorientierung zuordnen und werden von drei der vier befragten Lehrkräfte im Unterricht eingesetzt. Die literaturgeschichtliche Auseinandersetzung mit Text oder Autor, die Analyse einzelner Aspekte des Textes sowie das Verfassen von Zusammenfassungen oder Kommentaren kann im Vergleich dazu einer eher textanalytischen Ausrichtung von Literaturunterricht zugeordnet

werden, die vor allem auf eine kognitive Beschäftigung mit der Lektüregrundlage setzt. Aus den Interviews geht hervor, dass die genannten kreativen und textanalytischen Herangehensweisen keineswegs als Gegensätze aufgefasst werden und nur selten in Reinform vorkommen. Alle befragten Gymnasiallehrerinnen kombinieren je nach Zielsetzung einer Aufgabenstellung oder Unterrichtseinheit kreative und analytische Verfahrensweisen. GymK1 nützt kreative Methoden, um Vergleiche zwischen dem Originaltext und den Schülertexten anzustellen, Schüler zum Perspektivenwechsel zu animieren und so auch ein wenig Spaß in den Unterricht zu bringen. Persönliche Kommentare zum gelesenen Text („[…] wie es den Schülern gefallen hat, was ihnen gefallen hat. Warum ihnen es nicht gefallen hat, warum es ihnen gefallen hat. Und so weiter.“ I-GymK1, Z. 295-297) lässt sie verfassen, damit Schüler lernen, Position zu beziehen und ihre eigene Meinung durch Argumente zu untermauern. Eine intensive Auseinandersetzung mit der sprachlichen Gestaltung eines Textes erfolge hingegen nur in besonderen Fällen, etwa wenn Schüler aufgrund mangelnder Vokabelkenntnisse Schwierigkeiten hätten, den Text zu verstehen.

GymK2 stellt auch immer wieder Fragen zum gelesenen Text, um den Inhalt nochmals zusammenzufassen und den Schülern gleichzeitig die Gelegenheit zu geben, sich mündlich am Unterricht zu beteiligen. Mit textanalytischen Herangehensweisen will sie den Schülern zeigen, wie literarische Texte im Gegensatz zu anderen Textsorten gelesen und aufgearbeitet werden. GymK2 befürwortet den Einsatz dieser unterschiedlichen Verfahren, „weil alle dazu dienen, dass die Schüler sich mit der Lektüre auseinandersetzen, die Lektüre besser kennenlernen“ (I-GymK2, Z. 200-201).

GymV1 stellt mit den Schülern vor der Lektüre Hypothesen zu Titel oder Paratext auf und lässt nach der Lektüre Fortsetzungen verfassen oder ausgesparte Details hinzufügen. Während der Lektüre klärt sie mit den Schülern sprachliche und grammatikalische Schwierigkeiten. Im Anschluss daran folge eine mündliche Zusammenfassung des Textes bzw. einzelner Absätze oder das Beantworten von Verständnisfragen, „in modo tale da vedere se hanno capito e anche per abituarli a fare questi riassunti.“ (I-GymV1, Z. 92-93)

HAK1 distanziert sich vom Einsatz textanalytischer Verfahren, da diese ihrer Meinung nach nicht mehr in das Profil des Fremdsprachenunterrichts an einer Handelsakademie passen. Zeitgemäß seien vielmehr Multiple-Choice-Aufgaben zum Text, mündliche Zusammenfassungen sowie schriftliche Arbeitsaufgaben mit teilweise handlungs- und produktionsorientiertem Anspruch.

- **Probleme bei der Arbeit mit literarischen Texten**

Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass Literaturarbeit im Italienischunterricht nicht nur den Schülern Schwierigkeiten bereitet, sondern auch von Lehrern unter bestimmten Umständen als Belastung empfunden wird. Während Schüler häufig bei der Rezeption des literarischen Textes und den damit verbundenen Arbeitsaufträgen mit Problemen konfrontiert sind, stoßen Lehrer bei Vorbereitung und Durchführung literarischer Textarbeit auf Hindernisse.

Kategorie 7: Probleme bei der Arbeit mit literarischen Texten	
für Lehrer	**für Schüler**
– Zeitaufwändige Suche nach adäquaten Texten – Zeitaufwand bei der Didaktisierung von Texten und der Erstellung von Übungen – Zeitdruck aufgrund von Schularbeiten, Tests usw. – Wenig Italienischstunden pro Klasse – Zu wenig Unterrichtsmaterial für Literaturarbeit im Italienischunterricht vorhanden – Vorhandene Unterrichtsmaterialien für Literaturarbeit im Italienischunterricht sind veraltet und entsprechen nicht den aktuellen Vorgaben	– Lexikalische und grammatikalische Gestaltung des Textes – Mangelndes Interesse an Literatur – Individuelle Lektüre des Textes – Mangelndes Identifikationspotenzial des Textes

Tab. 24: Kategorie 7 der Interviewauswertung

Mehrere Befragte beklagen die zeitaufwändige Vorbereitung von Unterrichtseinheiten, die literarische Texte behandeln, sowie den Zeitdruck, der aufgrund der schulischen Organisationsstruktur auf ihnen lastet und die Unterrichtsgestaltung stark beeinflusst. Für zwei der interviewten Lehrerinnen ist die Suche nach sprachlich und inhaltlich angemessenen Texten äußerst aufwendig. GymV1 erklärt, dass es zwar recht einfach sei, einen Text zu finden, der inhaltlich dem von der Schule vorgegebenen ‚Themenpool' entspreche, doch sei die Erarbeitung brauchbarer Arbeitsaufgaben mühsam: „[…] l'insegnante poi … se vuole fare una cosa del genere deve crearsi le domande e diventa un lavoro molto impegnativo." (I-GymV1, Z. 144-145) Für derartiges habe ein Lehrer einfach keine Zeit. HAK1 vertritt ähnliche Ansichten: Bei einer vollen Lehrverpflichtung mit bis zu acht Klassen mache sich kaum jemand die Mühe, längere Zeit nach einem adäquaten literarischen Text zu suchen und diesen auch noch eigenständig zu didaktisieren.

Die zeitintensive Vorbereitung auf Literaturarbeit wird von HAK1 und GymK1 vor allem aufgrund des großen Zeitdrucks im Unterricht als Problem empfunden. „Und auf der anderen Seite ist es eben auch der Zeitdruck, also es gibt wirklich Phasen, so wie jetzt, wo Schularbeiten … wo ich mich selber wirklich in der Stunde unter Zeitdruck fühle […]“ (I-HAK1, Z. 263-265), gesteht HAK1. Schüler seien auf Schularbeiten und Tests vorzubereiten, und der Lehrer fühle sich ob des vielen Stoffs, der noch durchzunehmen sei, unter Druck gesetzt. Die Bearbeitung zusätzlicher Themenbereiche sei schwierig, da man dem Lehrbuch folgen müsse, um mit den Fachkollegen der Parallelklassen stofflich Schritt zu halten. Laut GymK1 war es früher leichter, sich über einen längeren Zeitraum hinweg einem literarischen Text zu widmen. Grund dafür sei die größere Wahlfreiheit des Lehrers, aber vor allem die höhere Italienischstundenanzahl gewesen. HAK1 spricht dieses Problem nicht direkt an, jedoch kann aus den Anmerkungen zur Schreibkompetenz ihrer Schüler geschlossen werden, dass die geringe Stundenanzahl[754] auch die Lehrkräfte der Handelsakademie dazu zwingt, inhaltliche Abstriche zu machen: „Ja, aber eben bei zwei Wochenstunden. Sie tun’s eh, sie haben…sie können’s, es geht halt wirklich nicht.“ (I-HAK1, Z. 108-109)
Erschwerend kommt hinzu, dass es für das Unterrichtsfach Italienisch im Allgemeinen wenig vorgefertigte Unterrichtsmaterialien zu literarischen Texten gibt, die man ohne lange Suche und größere Vorbereitungen im eigenen Unterricht einsetzen kann. GymV1 gibt zu, einige Unterrichtsbeispiele zu kennen, allerdings seien diese schon veraltet und würden zudem von italienischen Verlagshäusern stammen. Die angeführten Arbeitsaufträge würden lediglich inhaltliche Fragen zum Text auflisten und nach der persönlichen Meinung des Lesers fragen. Von den Anforderungen und Formaten der neuen Reifeprüfung seien sie somit sehr weit entfernt.
Unbekannte Wörter und Redewendungen sowie komplexe grammatikalische Strukturen wurden bereits als Probleme identifiziert, die Literaturarbeit für Schüler zur Herausforderung machen. Von den befragten Lehrern wurden drei weitere problematische Faktoren literarischer Textarbeit genannt. GymK2 stufte etwa das im Allgemeinen geringe Interesse einiger Schüler an Literatur als problematisch für die Arbeit im Unterricht ein. Ferner hatte sie die Erfahrung gemacht, dass Literatur, die wenig Identifikationspotenzial bietet und weit von der jugendlichen Lebenswelt entfernt ist, auf eher geringes Interesse stößt. GymK2 und GymV1 machen außerdem auf

[754] Laut Auskunft von HAK1 haben die Schüler der Handelsakademie zwei Italienischstunden im 1. Jahrgang, zwei im 2. Jahrgang, drei im 3. und 4. sowie zwei im 5. Jahrgang. Die Schüler ihres vierten Jahrganges sind dazu in der Lage, Texte im Umfang von 70 bis 100 Wörter zu produzieren.

Schwierigkeiten aufmerksam, die bei individueller Lektüre auftreten können. Authentische literarische Texte müssten gemeinsam mit den Schülern gelesen werden, da eine stille, individuelle Auseinandersetzung zu schwierig sei und die Schüler nicht alles verstehen würden. GymK2 spricht sich aus diesem Grund für eine gemeinsame Bearbeitung im Klassenverband aus. Hier könne der Lehrer Hilfestellungen geben, wodurch die Arbeit an authentischen Texten begünstigt werde.

6.5.2 Auswertung der Forschungstagebücher

Die Kolleginnen GymK1, GymK2 und GymV1 hatten das Modell mit jeweils einer Klasse erprobt und sandten der Forscherin jeweils ein Forschungstagebuch zu. Kollegin HAK1 setzte das Modell in drei ihrer Italienischklassen ein und retournierte infolgedessen drei Tagebücher. Die von der Forscherin erstellte Vorlage gab pro Phase drei Leitfragen vor, welche von den Untersuchungsteilnehmerinnen je nach Verlauf der Unterrichtseinheiten beantwortet werden sollten. Da sich alle Lehrerinnen strikt an die vorgegebenen Fragen hielten und kaum davon abweichende Antworten gaben, konnten die Schlagworte der Leitfragen als Grundlage für die Auswertung der Tagebücher herangezogen werden. Auf diese Weise entstanden folgende drei Auswertungskategorien: Probleme, Abweichungen und Beobachtungen. Um die Aussagen und Anmerkungen der Lehrerinnen möglichst genau zuordnen und interpretieren zu können, wurde innerhalb der einzelnen Kategorien zwischen ‚Planung' und ‚Umsetzung' unterschieden. Die in der Vorlage getroffene Gliederung in Phasen wurde ebenso übernommen, sodass stets nachvollzogen werden kann, auf welche der fünf Phasen sich die genannten Aspekte beziehen. Diese Differenzierungen innerhalb einer Auswertungskategorie verringern zwar die Übersichtlichkeit der Tabellen, jedoch ist dadurch eine exakte Kontextualisierung der Paraphrasen möglich, wodurch wiederum genauere Aussagen über die Vor- und Nachteile des Modells getroffen werden können.

Da bei der Auswertung des Datenmaterials immer wieder Bezug auf die konkrete Durchführung der Unterrichtseinheiten genommen wird und die Bearbeitung einzelner Aufgaben durch die Schüler im Fokus des Interesses steht, wird an dieser Stelle ein grober Überblick über die von den Lehrerinnen vorbereiteten Aufgabenstellungen gegeben. Dieser soll zum einen zeigen, wie das Modell in die Praxis überführt wurde,

und zum anderen dabei helfen, Probleme und Beobachtungen, welche in den Forschungstagebüchern vermerkt wurden, richtig einzuordnen:

	GymK1	GymK2	GymV1	HAK1
1. Phase	Zuordnungsübung Unbekannte Wörter als Hausübung selbst mit Wörterbuch erarbeiten	Zuordnungsübung Anhand des Titels Hypothesen zum Textinhalt bilden und den Mitschülern präsentieren	Zuordnungsübung	Brainstorming (*nuvola associativa*) zum Titel erstellen Anhand des Titels Hypothesen zum Textinhalt bilden
2. Phase	Text leise lesen	Text leise lesen	Text leise lesen	Text leise lesen
3. Phase	in Paararbeit über die gelesenen Absätze austauschen Zusammenfassen des Textes im Plenum	Tabelle mit Informationen aus dem Text vervollständigen Sätze aus Text wählen und mit Mitschülern darüber diskutieren	Tabelle mit Informationen aus dem Text vervollständigen und mit Mitschüler vergleichen Fragen zum Text beantworten	Unbekannte Wörter unterstreichen und im Wörterbuch suchen Text in der Gruppe besprechen Fünf Fragen zum Text suchen
4. Phase	Fortsetzung des Textes verfassen oder Interview mit einer der Figuren verfassen	Kontrolle der Tabelle Textstruktur analysieren Inhalt analysieren	Fortsetzung des Textes verfassen	Protagonisten des Textes zeichnen Tagebucheintrag des Mädchens oder des Jungen verfassen
5. Phase	Leserbrief verfassen	Blogeintrag verfassen	E-Mail verfassen Blogeintrag verfassen	Dialog mit dem Mädchen oder dem Jungen verfassen, in dem Ratschläge erteilt werden

Tab. 25: Umsetzung des 5-Phasenmodells in die Praxis

Im nächsten Abschnitt werden die Ergebnisse jeder Auswertungskategorie präsentiert und unter Bezugnahme auf die gemachten Erfahrungen der Lehrpersonen interpretiert. Dabei soll insbesondere eruiert werden, inwiefern die konstatierten Probleme und vorgenommenen Abweichungen bei Planung und Umsetzung den Vorgaben des Phasenmodells bzw. den Gegebenheiten innerhalb der Lernergruppen geschuldet sind.

- **Probleme**

Wie die Zusammenschau der Ergebnisse zeigt, traten bei der Planung der Phasen im Vergleich zur Umsetzung nur wenige Probleme auf. Die Vorgaben des Modells wurden

zumindest während der Vorbereitung der Unterrichtseinheit von keiner Lehrkraft als Widerspruch zum eigenen Unterrichtsstil empfunden und konnten von allen auf die gewählten literarischen Texte angewandt werden.

Probleme	
1. Phase	
Planung	**Umsetzung**
– Schwierigkeiten, einen passenden Text zu finden – Schwierigkeiten beim Erstellen der Vorentlastungsübungen	– Gewähltes Übungsformat ist unbekannt – Gewähltes Übungsformat ist zu schwer – Geringer Wortschatz der Schüler – Zeitmangel/zeitliche Verzögerung
2. Phase	
Planung	**Umsetzung**
	– Überforderung durch individuelle Lektüre – Geringe Motivation der Schüler – Zeitliche Verzögerung
3. Phase	
Planung	**Umsetzung**
– Schwierigkeiten, passende Übungen od. Aufgabenformate zu finden	– Verständnisschwierigkeiten machen Besprechung im Plenum nötig – wegen Verständnisschwierigkeiten erfolgt keine ernsthafte Bearbeitung der Aufgaben – zeitliche Verzögerung
4. Phase	
Planung	**Umsetzung**
– Schwierigkeiten, passende Übungen od. Aufgabenformate zu finden	– keine Lust auf geplante Übung – Unsicherheit bei Schülern bezüglich kreativer Aufgabenstellung – zeitliche Verzögerung
5. Phase	
Planung	**Umsetzung**
– Schwierigkeiten, passende Übungen od. Aufgabenformate zu finden – Zeitmangel	– sprachliche Schwierigkeiten bei Diskussion – gelangweilt von der Arbeit am Text – gelangweilt vom Schreiben – Zeitmangel

Tab. 26: Probleme bei Planung und Umsetzung

Für GymV1 bestand eine Schwierigkeit der Planungsphase darin, einen grammatikalisch und lexikalisch passenden Text zu finden, den sie mit den Schülern des vierten Lernjahres bearbeiten konnte. GymK2 hatte vor allem bei der Planung der Phasen 3, 4 und 5 Probleme. Aufgrund der besonderen inhaltlichen Gestaltung des von ihr gewählten Textes *Io sono un italiano, un italiano vero* sei es schwer gefallen, eine Übung zur gemeinsamen Sinnkonstitution zu erstellen. Da der Text in kurzen, inhaltlich

nur lose verbundenen Sätzen die (typischen) Eigenschaften Italiens und der Italiener aufzähle und somit ohne Plot auskomme, sei es nicht möglich gewesen, eine Übung zur Sicherung des Textverständnisses mit der Wiedergabe zentraler Handlungselemente durchzuführen. In der Auseinandersetzung mit besonderen Aspekten des literarischen Textes in Phase 4 beschränkte sich GymK2 infolgedessen auf formale Elemente. Darüber hinaus sei es nicht ganz einfach gewesen, das Thema des literarischen Textes mit der Lebenswelt der Schüler zu verknüpfen.

Schwierigkeiten taten sich auch bei der Erstellung von Übungen auf. GymV1 entwarf für die erste Phase eine Zuordnungsübung, bei der den unbekannten Wörtern die richtigen Erklärungen zugeordnet werden mussten und die Schüler den für die Lektüre nötigen Wortschatz selbst erarbeiteten. Sie beklagte, dass die Vorbereitung sehr viel Zeit benötige und der von ihr gewählte Text so viele schwierige Wörter und Redewendungen beinhalte, dass mindestens zwei Übungen nötig seien. Mit ähnlichen Problemen hatte GymK1 zu kämpfen. Aufgrund der Länge des Textes und der begrenzten Unterrichtszeit habe sie nur die unbekannten Wörter der ersten vier Seiten (zwei Drittel des gesamten Textumfanges) in einer Vorentlastungsübung erfasst. Die restlichen Wörter hätten als Hausübung erarbeitet werden müssen. Die knappen zeitlichen Ressourcen im Unterricht hatten außerdem zur Folge, dass GymK1 Phase 5 nur noch kurz im Unterricht anschnitt und die Bearbeitung der letzten Aufgabe als Hausübung aufgab.

Bei der Umsetzung der Unterrichtseinheit mit einer realen Lernergruppe wurden die Lehrerinnen mit weiteren Problemen konfrontiert. Die von GymV1 und GymK2 vorbereitete Zuordnungsübung, die der lexikalischen Vorentlastung dienen sollte, war für die Schüler zu schwer. Die Suche nach den richtigen Definitionen der vorgegebenen italienischen Wörter habe viel Zeit in Anspruch genommen, weshalb etwa die Schüler von GymK2 begonnen hätten zu raten. Die lange Arbeit an den vorentlastenden Übungen hatte darüber hinaus zur Folge, dass sowohl GymK1 als auch GymK2 bereits zu diesem Zeitpunkt der Unterrichtseinheit von der ursprünglichen zeitlichen Planung – die erste Phase sollte bei beiden eine Unterrichtsstunde dauern – Abstand nehmen mussten. HAK1 hatte ein für ihre Schüler der Gruppen A/1 und A/2 unbekanntes Übungsformat gewählt (Erstellen einer *nuvola associativa* zum Titel des Textes), sodass sie zunächst Ablauf und Ziel der Übung erklären musste. Schwierigkeiten habe vor allem der Wortschatz der Schüler bereitet. Zwar hätten die Schüler viele Ideen zum

Titel entwickelt, allerdings sei es ihnen nicht immer möglich gewesen, diese in Italienisch zu formulieren.

Die Phase der individuellen Lektüre verlief recht unterschiedlich. Für GymK1 und GymK2 wurde erneut der Faktor ‚Zeit' zum Problem, weil die eigenständige Auseinandersetzung mit dem Text länger dauerte als geplant. GymK2 schlug deshalb vor, lediglich einen Ausschnitt des Textes leise lesen zu lassen. Für GymV1 und HAK1 gestaltete sich diese Phase als besonders schwierig. Laut Angaben im Tagebuch hatten die Schüler noch wenig Erfahrung mit individueller stiller Lektüre längerer Texte und waren angesichts der vielen unbekannten Wörter verzweifelt. GymV1 beschrieb die Situation folgendermaßen: „Gli alunni non sono capaci di concentrarsi a leggere da soli. […] Conoscono solo la situazione del compito in classe in cui sono costretti a fare silenzio e a concentrarsi." (FB GymV1, S. 398) Die Schüler A/1 von HAK1 waren zudem nur wenig motiviert und sehr müde, was die Lehrerin auf die Begleitumstände der jeweiligen Unterrichtssituation zurückführte: Die Bearbeitung des italienischen Textes in der sechsten Stunde habe sie nicht mehr interessiert, da sie in den Stunden zuvor bereits zwei Tests geschrieben hätten.

Die im Zusammenhang mit der Durchführung von Phase 3 genannten Probleme resultierten zum Teil aus der für viele Schüler nur schwer zu bewältigenden individuellen Lektüre. Sinnzusammenhänge bzw. Handlungsverlauf des bearbeiteten Textes konnten von den Schülern aufgrund von Verständnisschwierigkeiten nur teilweise erfasst werden, was HAK1 dazu veranlasste, den Inhalt des Textes mit den Schülern der Gruppen A/1 und A/2 noch einmal im Plenum zu besprechen und zusammenzufassen. Bei GymV1 hatte das lückenhafte Globalverstehen zur Folge, dass die Lerner die in Phase 3 erteilten Arbeitsaufgaben (Ausfüllen einer Tabelle zu Figuren und Orten der Handlung, anschließender Vergleich mit Mitschülern) nicht ernst nahmen und lediglich voneinander abschrieben. GymK1 musste in ihrem Unterricht erneut zeitliche Verzögerungen hinnehmen, konnte jedoch die vorbereiteten Arbeitsschritte wie geplant durchführen. Ohne Probleme verlief Phase 3 im Unterricht von GymK2: „Die Aufgabe der Vervollständigung der Tabelle wurde von ALLEN SchülerInnen so gut und sorgfältig erledigt, dass das gemeinsame Verbessern bereits ausreichend für die gemeinsame Sinnkonstruktion war." (FB GymK2, S. 396)

Neben weiteren zeitlichen Verzögerungen traten in Phase 4 kaum weitere Probleme auf. HAK1 änderte ihre didaktische Vorgehensweise, da die Schüler von A/2 zum Zeitpunkt der Durchführung kein Interesse an einer Gruppenarbeit hatten und vorschlugen, den

geforderten Tagebucheintrag der Hauptfigur gemeinsam im Plenum zu schreiben. GymV1 ließ einen Dialog mit dem Protagonisten verfassen und stellte dabei fest, dass die Schüler Schwierigkeiten hatten, sich von den Vorgaben des Textes zu lösen: „Inizialmente gli studenti non capivano come fare perché non sapevano quanto potevano spingersi oltre il contenuto del testo.“ (FB GymV1, S. 399)
Bei der im Vorfeld der letzten Übung durchgeführten Diskussion im Plenum, in der über Ratschläge für die Protagonisten des gelesenen Textes gesprochen werden sollte, hatte sich HAK1 vorwiegend mit sprachlichen Problemen auseinanderzusetzen. Die Schüler von A/1 hätten interessante Ideen formuliert, allerdings habe sie als Lehrerin mehrmals helfend eingreifen müssen, um den Austausch in italienischer Sprache zu gewährleisten. Die umfassende Bearbeitung des Textes löste ferner bei einigen Schülern gegen Ende hin Langeweile aus. Die Lernergruppe A/2 von HAK1 war nach der bereits erwähnten mündlichen Diskussion so gelangweilt vom Text, dass die Verschriftlichung der Ratschläge in Form eines Dialogs entfiel. Die Schüler von GymV1 hatten in der letzten Phase der Unterrichtseinheit nur mehr wenig Lust dazu, zwei Schreibaufgaben (Verfassen einer E-Mail und eines Blog-Eintrags) zu lösen und den Text mit ihrer eigenen Lebenswelt zu verbinden. Die Abweichungen vom Zeitplan, welche von den Lehrerinnen in den Phasen 1 bis 4 vorgenommen wurden, wirkten sich selbstverständlich auch auf die Gestaltung von Phase 5 aus. Sowohl bei HAK1 als auch bei GymK1 wurden die letzten Aufgaben teilweise aus dem Unterricht ausgelagert. So mussten etwa der Dialog zwischen dem Protagonisten aus *Ciao Margherita* und einem Freund, der zuerst mündlich erarbeitet wurde, sowie der Leserbrief zur Rolle der Medien in der Gesellschaft als Hausübung verfasst werden.

- **Abweichungen**

Diese Auswertungskategorie ist ebenso in zwei Bereiche unterteilt und bezieht sich einerseits auf bewusste Abweichungen vom Modell bei der Planung der Unterrichtseinheiten und andererseits auf diverse Abweichungen von der Unterrichtsplanung während der Umsetzung in den einzelnen Italienischklassen. Der folgenden Tabelle lässt sich entnehmen, dass die von den Untersuchungsteilnehmerinnen entworfenen Unterrichtsplanungen kaum bis gar nicht von den Vorgaben des Modells abwichen. Alle orientierten sich weitgehend an den Zielvorgaben und vorgeschlagenen Verfahrensweisen der fünf Phasen und berücksichtigten diese bei der Erstellung und Anordnung von Übungen. Einzig GymK1

gab an, bei der Planung vom Modell abweichen zu müssen. Aufgrund der Länge des Textes war sie dazu gezwungen, die vorentlastende erste Phase zum Teil aus dem Unterricht auszulagern. Um Unterrichtszeit zu sparen, hätten die Schüler den Auftrag erhalten, unbekannte Wörter selbstständig unter Zuhilfenahme eines Wörterbuchs als Hausübung zu erarbeiten. Die von GymK1 angestellte Überlegung, einige der geplanten Übungen zuhause machen zu lassen und gewisse Phasen nicht gemeinsam im Unterricht durchzuführen, ist bei genauerer Betrachtung des Modells keine Abweichung, da konkrete Vorgaben zum Einsatzort fehlen und diese Entscheidung zur Gänze den Lehrpersonen überlassen wird.

Von den Unterrichtsplanungen musste bei der praktischen Erprobung in der Klasse des Öfteren abgewichen werden. Die Auswertung der Forschungstagebücher zeigt auf, dass die in der Tabelle erfassten Abweichungen zum Großteil mit den im letzten Abschnitt beschriebenen Problemen einhergingen.

Abweichungen	
1. Phase	
Planung	**Umsetzung**
– Vorentlastungsübung als Hausübung	– Arbeiten im Plenum statt in Gruppen – viele Hilfestellungen durch Lehrer nötig – Abweichung vom Zeitplan
2. Phase	
Planung	**Umsetzung**
	– Erarbeiten des Textinhalts im Plenum – Abweichung vom Zeitplan
3. Phase	
Planung	**Umsetzung**
	– keine gemeinsame Sinnkonstitution nötig – viele Hilfestellungen durch Lehrer nötig – Abweichung vom Zeitplan
4. Phase	
Planung	**Umsetzung**
	– Arbeiten im Plenum statt in Kleingruppen – Abweichung vom Zeitplan
5. Phase	
Planung	**Umsetzung**
	– Weglassen der letzten geplanten Übung – Abweichungen vom Zeitplan

Tab. 27: Abweichungen bei Planung und Umsetzung

In Phase 1 wich HAK1 aufgrund von Verständnisschwierigkeiten von der eigentlichen Planung ab. Der Arbeitsauftrag zur *nuvola associativa* wurde von Gruppe C nicht verstanden, weshalb sie beschloss, nicht in Gruppen, sondern im Plenum zu arbeiten. GymV1 musste den Schülern zahlreiche Hilfestellungen geben und viele Wörter übersetzen, denn nur so war ein Lösen der Übung möglich.

Die Phase der individuellen Lektüre erforderte ebenso die eine oder andere Modifikation der Unterrichtsplanung. Für die Schüler der Gruppe A/2 von HAK1 war ein selbstständiges Erarbeiten des Textinhaltes nicht möglich, sodass nach der stillen Lektüre der Inhalt gemeinsam besprochen wurde. Kritik am Vorgehen in Phase 2 übt auch GymV1: „Assolutamente da evitare la lettura individuale. Ormai hanno già letto il brano e non hanno interesse a leggerlo insieme a me un'altra volta. Il non capire ha fatto perdere l'interesse per il testo." (FB GymV1, S. 398) Da die Schüler den Text bereits gelesen hätten – anzumerken ist, das GymV1 bereits im Zuge der Vorentlastungsübung eine Teillektüre des Textes verlangte –, bestehe im Anschluss kein Interesse mehr an einer gemeinsamen Bearbeitung. Die vielen Verständnisschwierigkeiten beim leisen Lesen würden ebenso dazu beitragen, dass das Interesse am Text verloren gehe.

Die soeben skizzierten Abweichungen beeinflussten auch die Phase der gemeinsamen Sinnkonstitution. GymV1 musste jede Gruppe fragen, ob sie den Text verstanden hatte. Die Fragen, welche im Zuge der Lektüre zu beantworten waren, wurden Gruppe für Gruppe korrigiert, da der gelesene Text Interpretationsspielraum bot und somit mehrere Antwortmöglichkeiten richtig waren. Während Phase 3 bei GymV1 recht arbeitsaufwendig war, gab GymK2 an, dass eine gemeinsame Lektüre in diesem Fall gar nicht nötig gewesen sei, da die Schüler den Text bereits nach Phase 2 verstanden hätten. Sie betonte dennoch, dass sie gemeinsames Lesen für äußerst wichtig halte.

In Phase 4 und 5 waren lediglich bei HAK1 Abweichungen von der Planung nötig. Das Verfassen eines Tagebucheintrags in Gruppen sprach die Schüler von A/2 nicht an, sodass sich die Lehrerin dazu veranlasst sah, die Aufgabe im Plenum zu erledigen. Laut HAK1 waren die Schüler aber danach so interessiert und motiviert, dass sie darum baten, auch einen Tagebucheintrag des Mädchens schreiben zu dürfen, weshalb eine Zusatzaufgabe gemacht wurde. In der letzten Phase hatten sie jedoch kaum mehr Lust, sich mit dem Text zu beschäftigen, was dazu führte, dass die mündlich besprochenen Ratschläge nicht mehr in Dialogform verschriftlicht wurden.

GymK1 und GymK2 verzeichneten bei der Umsetzung aller Phasen zeitliche Abweichungen von der Planung. Wie bereits weiter oben erläutert, dauerten einige

Übungen, die von den Lehrerinnen für eine Stunde geplant waren, länger, was eine Verschiebung des Zeitplans nach sich zog. Auch die Erteilung von Hausübungen konnte diese Zeitknappheit im Unterricht nicht kompensieren. So hatte etwa GymK1 eine Unterrichtseinheit mit vier Stunden konzipiert, musste jedoch für die Durchführung der gesamten Planung acht Stunden aufwenden. GymK2 wollte vier Stunden mit dem Text arbeiten, konnte aber die Einheit erst nach sechs Stunden beenden.

- **Beobachtungen**

In dieser Kategorie werden Beobachtungen zusammengefasst, die von den Lehrerinnen bei Planung und Umsetzung gemacht wurden. Es handelt sich dabei um Anmerkungen unterschiedlichster Art, die den Aufbau des Modells, die Reaktion der Schüler auf Arbeitsaufträge sowie die Qualität der schriftlichen und mündlichen Schülerbeiträge betreffen. Auch diese Kategorie steht in enger Verbindung mit den zuvor erwähnten Problemen und Abweichungen, weshalb in einzelnen Fällen zum besseren Verständnis auf Erläuterungen der früheren Abschnitte verwiesen wird.

Beobachtungen	
1. Phase	
Planung	**Umsetzung**
– Möglichkeit mündlicher Vorentlastung nützen – Lange Vorbereitungszeit für Vorentlastungsübung – Zweifel an Eignung des Modells für längere Texte	– Schüler nennen viele Begriffe aus unterschiedlichen Bereichen – Schüler raten bei Vorentlastungsübung – Schüler arbeiten mit Freude und Engagement an der Vorentlastungsübung
2. Phase	
Planung	**Umsetzung**
– Einbezug neuer Aufgabenformate zur inhaltlichen Zusammenfassung des Textes	– Schüler wollen jedes Wort verstehen – individuelle Lektüre nicht ausreichend für Textverstehen
3. Phase	
Planung	**Umsetzung**
– Interpretation vs. Inhaltswiedergabe	– Freude an kreativem Arbeitsauftrag – motiviertes und engagiertes Arbeiten der Schüler
4. Phase	
Planung	**Umsetzung**
– Einbezug der Fantasie der Schüler	– Freude und Spaß an kreativem Arbeitsauftrag – Verwunderung über kreativen Arbeitsauftrag – Ergebnisse des kreativen Arbeitsauftrages sind qualitativ unterschiedlich

5. Phase	
Planung	**Umsetzung**
– Verwendung von Testformaten der SRDP	– Üben für die neue SRDP – Langeweile aufgrund des vielen Schreibens – Schüler liefern inhaltlich gute Ergebnisse

Tab. 28: Beobachtungen bei Planung und Umsetzung

GymK2 betonte die Notwendigkeit einer Vorentlastung, machte jedoch darauf aufmerksam, dass diese auch mündlich erfolgen könne. GymV1 erkannte im Zuge der Planung von Phase 1, dass für die Vorbereitung vorentlastender Zuordnungsübungen viel Zeit nötig sei und der Eindruck erweckt werde, dass sie sich im Unterricht vergleichsweise schnell durchführen ließen. Dass dem nicht so ist und derartige Aufgabenformate je nach Schwierigkeitsgrad mehr Zeit als gedacht in Anspruch nehmen, zeigten die Probleme und Abweichungen, mit welchen GymV1 bei der Umsetzung konfrontiert wurde. GymK1 konnte aufgrund der Länge des Textes nur einen Teil der vorentlastenden Übungen im Unterricht durchnehmen, was sie zu folgendem Schluss kommen ließ: „Bereits jetzt gewinne ich den Eindruck, dass dieses Modell für sehr kurze Texte wahrscheinlich sehr gut ist, für längere Texte oder gar ganze Bücher eher weniger.“ (FB GymK1, S. 393)

Die restlichen Beobachtungen in der Planungsphase stammen ausschließlich von GymV1: Die für Phase 2 geplante Übung habe sich als eine Art Abwechslung erwiesen und eigne sich besser für Zusammenfassungen als klassische Fragen. Der Lehrer könne derartiges Material schnell vorbereiten und die Schüler wären weniger gelangweilt. Bei der Planung der Phasen 3 und 4 versuchte GymV1 ferner Aufgaben einzusetzen, die bereits eine Interpretation durch die Schüler verlangten und zudem den Einsatz der eigenen Fantasie erforderten. GymV1 merkte außerdem positiv an, dass Phase fünf im Vergleich zu den anderen Phasen den Einsatz von Aufgabenformaten der neuen Reifeprüfung erlaube.

Bei der Umsetzung der Unterrichtseinheit wurden weitere für die Evaluation des Modells wichtige Beobachtungen gemacht. HAK1 gab bei der Arbeit an der *nuvola associativa* zum Titel des Textes an, dass alle drei Lernergruppen ein breites Spektrum an Begriffen aus unterschiedlichsten Bereichen genannt hätten. GymK2 und GymV1 machten die Beobachtung, dass die Schüler bei den Zuordnungsübungen der ersten Phase zu raten begannen, den Kontext der vorgegebenen Wörter nicht berücksichtigten und lediglich nach der direkten deutschen Übersetzung suchten. GymK1 hatte für den

Einstieg in die Arbeit mit dem literarischen Text ein ähnliches Aufgabenformat gewählt, machte aber durchaus positive Erfahrungen damit. Die Schüler hätten mit besonderem Engagement an der Übung gearbeitet und seien so vertieft in die Aufgabe gewesen, dass sie das Läuten der Schulglocke regelrecht aus dem Arbeitsprozess herausgerissen habe.

Während Phase 2 konzentrierten sich zwei Lernergruppen von HAK1 vor allem auf unbekannte Wörter. Sie hätten versucht, alles zu verstehen, und hätten erst nach und nach aufgehört, „sich an einzelnen Wörtern und ihrer Bedeutung festzuklammern“ (FB HAK1, S. 407). Obwohl GymK1 vorwiegend mit zeitlichen Problemen zu tun hatte, fiel ihr in dieser Phase auf, dass individuelles leises Lesen des Textes kein Garant für Textverstehen war. Die selbstständige Lektüre der Schüler reiche nicht aus, um den Text anschließend zusammenfassen zu können. Dass viele Stolpersteine einer individuellen Auseinandersetzung mit dem Text nicht antizipiert werden können, bestätigte auch GymV1. Den vergleichsweise problemlosen Ablauf von Phase 2 führte GymK2 auf die Arbeit in Phase 1 zurück: „Text scheint durch die Vorentlastung zugänglich und verständlich zu sein – SchülerInnen arbeiten intensiv“ (FB GymK2, S. 396).

Bei der Durchführung von Phase 3 stellte HAK1 fest, dass nicht alle, aber doch ein Großteil der Schüler Freude daran hatte, die Protagonisten des Textes zu zeichnen und einen kreativen Arbeitsauftrag zu lösen. GymK1 und GymK2 bemerkten, dass die Schüler motiviert waren und mit Engagement an die Arbeitsaufträge herangingen. Die Schüler von GymV1 mussten Fragen beantworten, die bereits eine Interpretation einzelner Textstellen erforderten. In diesem Zusammenhang hielt der Lehrerin fest, dass „una correzione praticamente individuale di ogni risposta“ (FB GymV1, S. 399) notwendig sei, da die Schüler nicht immer beurteilen könnten, ob eine Antwort richtig oder falsch sei: „Hanno continuo bisogno di conferma da parte dell’insegnante.“ (FB GymV1, S. 399)

Für die Auseinandersetzung mit verschiedenen Aspekten des literarischen Textes hatten drei der Lehrerinnen kreative Aufgabenstellungen gewählt. HAK1 ließ die Schüler einen Tagebucheintrag des Protagonisten schreiben, bei GymK1 war das Verfassen einer Fortsetzung des Textes oder eines Interviews mit einer der Figuren geplant, und GymV1 stellte die Aufgabe, einen Dialog mit den Figuren zu imaginieren. Lediglich GymK2 entschloss sich aufgrund der Gestaltung des gewählten Textes dazu, die Schüler eine Analyse von Textstruktur und Erzählweise vornehmen zu lassen. Die Lerngruppen von HAK1 und GymK1 hatten auch in dieser Arbeitsphase Freude und

Spaß an den gestellten Aufgaben. Den Schilderungen von HAK1 zufolge waren die Schüler der Gruppe A/2 von der Arbeit am Text besonders angetan:

> Die Schüler waren danach [nach Verfassen des ersten Tagebucheintrags, A.U.] so motiviert, dass sie gleich noch einen Tagebucheintrag des Mädchens schreiben wollten. Nach einer kurzen Besprechung untereinander sind sie aber zum Schluss gekommen, dass sie lieber ein Antwortschreiben des Mädchens auf den Brief des Jungen verfassen wollen. (FB HAK1, S. 405)

GymV1 vermerkte im Forschungstagebuch, dass ihre Schüler noch nie mit Figuren eines Textes gesprochen und aus diesem Grund recht überrascht auf den Arbeitsauftrag reagiert hätten. Sie forderte sie dazu auf, ihre Fantasie einzusetzen, woraufhin unterschiedlichste Texte entstanden. Einige Schüler hätten originelle und überraschend gute Dialoge verfasst, andere wiederum hätten aus Angst, Fehler zu machen, sehr banale Texte produziert.

Für GymV1 bot Phase 5 die ideale Gelegenheit, mit den Schülern auf Grundlage des literarischen Textes für die neue schriftliche Reifeprüfung zu üben. Sie hätten gute Texte verfasst (E-Mail an eine berühmte Person und Blogeintrag zu Unaufmerksamkeit im Unterricht) und dabei auch Strukturen und Wörter aus dem gelesenen literarischen Text verwendet. Problematisch sei, dass die beiden letzten Phasen besonders auf schriftliche Textproduktion ausgerichtet seien und Schüler nach einer gewissen Zeit die Lust daran verlieren würden. Auch GymK2 trug den Schülern auf, abschließend einen Blogeintrag über die im literarischen Text thematisierten österreichischen und italienischen Stereotype zu schreiben und erhielt inhaltlich gute Ergebnisse.

Den Abschluss des Forschungstagebuches bildeten zwei Fragen, die den Lehrerinnen die Gelegenheit gaben, darüber nachzudenken, inwiefern das Modell eine Bereicherung bzw. Einschränkung für die Auseinandersetzung mit Literatur war. Neben einzelnen Eigenschaften des Modells fanden auch besondere Merkmale des heutigen Italienischunterrichts Erwähnung, welche den Untersuchungsteilnehmerinnen zufolge die Arbeit mit dem Modell ebenso beeinflusst hatten. So ergaben sich folgende drei Auswertungskategorien:

positive Aspekte des Modells	negative Aspekte des Modells	zu berücksichtigende Merkmale des Unterrichts
– umfassende Behandlung aller Aspekte des literarischen Textes – gute Planungshilfe – flexible Handhabung und Freiheiten	– nur für kurze, einfache Texte geeignet – zeitliche Gestaltung – Zeitaufwand der Vorbereitung – individuelle Lektüre	– ‚Teaching to the test‘ – Stundenanzahl – Anforderungen der neuen Reifeprüfung

Tab. 29: Positive und negative Aspekte des 5-Phasenmodells

Sowohl GymK1 als auch GymV1 waren nach der Arbeit am literarischen Text zu der Auffassung gelangt, dass das Modell eine umfassende Behandlung aller wesentlichen Aspekte des Textes ermöglicht und so „alles Nötige“ (FB GymK2, S. 397) abgedeckt hatte. Das Modell konzentriere sich auf unterschiedliche Bereiche wie Wortschatz, Inhalt, Struktur, Figuren usw. und fokussiere demnach „tutti gli aspetti che un alunno dovrebbe captare leggendo un testo“ (FB GymV1, S. 400). Des Weiteren erlaube es dem Lehrer, auch neue für die Reifeprüfung relevante Aufgabenformate zu verwenden. Für HAK1 waren die Vorgaben eine gute Planungshilfe. Sie betonte zudem, dass der Lehrer bei der Gestaltung einzelner Phasen viele Freiheiten habe, seinem Unterrichtsstil treu bleiben könne und nicht eingeschränkt oder eingeengt werde. Wichtig sei es, flexibel zu bleiben und das Modell der jeweiligen Unterrichtssituation anzupassen. Es könne somit als grobe Richtlinie fungieren, doch müsse die Durchführung für jede Unterrichtseinheit neu geplant werden. Flexibilität auf zeitlicher und thematischer Ebene forderte auch GymK2 ein.

GymK1 erklärte nach Ende der Unterrichtseinheit, dass das Phasenmodell zwar sehr gut für die Bearbeitung kurzer und einfacher Texte geeignet sei, eine Anwendung bei längeren Texten oder ganzen Büchern jedoch Probleme bereite. Ähnliche Vorbehalte äußerten auch andere Untersuchungsteilnehmerinnen. GymK2 wies darauf hin, dass es nötig sei, einen dem Niveau der Schüler angemessenen Text zu wählen. Dass gerade darin eine der großen Schwierigkeiten literarischer Textarbeit liegt, zeigten die Erfahrungen von GymV1. Im Maturajahrgang seien die Fremdsprachenkenntnisse bereits so gut, dass Literaturarbeit möglich sei. Für Italienischlerner des „livello intermedio“ (FB GymV1, S. 400), also der unteren Jahrgänge, gebe es vergleichsweise wenig angemessene literarische Texte, was die Arbeit erschwere.

Der Faktor Zeit wurde im Zusammenhang mit der Umsetzung des Modells von mehreren Lehrerinnen als problematisch erachtet. Vor allem GymK1 und GymK2, die mehr Schulstunden für die Durchführung der Unterrichtseinheit benötigt hatten als in der Planung veranschlagt, kamen auf diesen Punkt zu sprechen. GymK1 meinte, dass das Modell Literaturarbeit sehr gut unterstützen könne, wenn entsprechend viele Italienischstunden zur Verfügung stünden. Für eine großzügige zeitliche Planung der Umsetzung im Unterricht sprach sich GymK2 aus.

GymV1 beklagte vor allem den großen zeitlichen Aufwand der Unterrichtsvorbereitung. Die Erstellung von Übungen auf Basis des literarischen Textes koste den Lehrer viel Zeit, da er bei der Gestaltung auf das Niveau der Schüler Rücksicht nehmen müsse und

das Format jenem der neuen Reifeprüfung zu entsprechen habe. Nur wenige Lehrer würden sich die Mühe machen, so viel Zeit in die Vorbereitung zu investieren, zumal man nicht garantieren könne, das sprachliche Niveau der Schüler zu treffen. Viele würden aufgrund dessen auf vorgefertigte Materialien zurückgreifen:

> Gli insegnanti oggi sono in un certo qual modo 'viziati' in quanto abituati ad usare materiale già pronto, diviso più o meno per livello con già tutte le soluzioni e quindi ognuno deve fare un lavoro solo di selezione e molti non sono abituati a creare da soli un'attività così lunga e complessa in termini di tempo. (FB GymV1, S. 400)

Besonders kritisch äußerte sich GymV1 zur individuellen Lektürephase. Schüler würden den Sinn des individuellen stillen Lesens nicht begreifen und seien nicht daran gewöhnt, Texte alleine zu lesen. Lediglich unter Notendruck seien sie dazu in der Lage, sich auf einen Text zu konzentrieren. Die gemeinsame Lektüre im Klassenverband erlaube im Gegensatz dazu, auftretende Probleme sofort zu besprechen, sodass man sicher sein könne, dass alles klar sei und die Schüler den Text verstanden hätten. Ferner hielt GymV1 fest, dass bei dieser Form der Lektüre inhaltliche Fragen nicht an den Vorleser gerichtet werden dürften, da sich dieser insbesondere auf Aussprache und Intonation konzentrieren müsse. Sie sollten vielmehr an andere Schüler gerichtet werden, um diese zur Mitarbeit anzuregen.

Die positiven sowie negativen Aspekte des Modells, welche bei der praktischen Erprobung in der Klasse zu Tage traten, wurden von einigen der Lehrerinnen mit den aktuellen Veränderungen im österreichischen Schulsystem in Verbindung gebracht. GymK1 beklagte sich über die geringe Italienischstundenanzahl und erklärte, dass die neuen Anforderungen zunehmend eine *teaching-to-the-test*-Situation bedingen würden. Schüler müssten mit den neuen Test- und Prüfungsformaten vertraut gemacht werden, für andere Dinge bleibe hingegen wenig Zeit: „Der Alltag in der Schule mit Stundenentfall, Schularbeiten, Erlernen und Einüben neuer Grammatik, Vorbereitung auf die neuen Testformate mit Hör-, Lese- und Schreibteil, etc. macht eine kontinuierliche Umsetzung und Durchführung sehr schwer." (FB GymK1, S. 395) Laut GymV1 tragen diese Neuerungen auch zur Veränderung des Stellenwertes von Literatur bei. Die Textformate der neuen Reifeprüfung hätten kaum etwas mit Literatur zu tun, weshalb sich die Annahme erhärte, dass Literatur keine Relevanz für den Fremdsprachenunterricht besitze: "Inoltre gli insegnanti potrebbero vedere questo tipo di esercizio come una perdita di tempo perché, appunto, si differenziano dai soliti esercizi." (FB GymV1, S. 400)

6.5.3 Modifikationsvorschläge

Die in den Forschungstagebüchern festgehaltenen Anmerkungen zu Unterrichtsplanung und -durchführung werden im folgenden Abschnitt zu Aufbau und Ablaufstruktur des 5-Phasenmodells in Beziehung gesetzt. Auf diese Weise soll eruiert werden, in welchen Bereichen des Modells Adaptionen vorzunehmen sind, um einen annähernd reibungslosen Ablauf im Unterricht zu gewährleisten. Gewisse in den Tagebüchern genannte Probleme, wie die Verwendung unbekannter Aufgabenformate, mangelnde Wortschatzkenntnisse der Schüler, Formulierungsschwierigkeiten bei Diskussionen im Plenum und die daraus resultierenden Hilfestellungen der Lehrer, werden nicht berücksichtigt. Zwar haben diese die literarische Textarbeit beeinflusst, allerdings stehen sie nicht in direkter Verbindung mit den Eigenschaften des Modells. Die Kritik, welche von den einzelnen Lehrerinnen am Modell geäußert wurde, betrifft im Wesentlichen drei Punkte: erstens die zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen, zweitens die Gestaltung von Phase 4 und 5 sowie drittens die für Phase 2 vorgesehene individuelle Lektüre.

Wie die Auswertung der Tagebücher bestätigt, wurde der Faktor ‚Zeit' für die Untersuchungsteilnehmerinnen in mehrfacher Hinsicht zum Stolperstein, da zeitliche Probleme nicht nur in den fünf Phasen des Modells, sondern auch während Vor- und Nachbereitung auftraten. So beklagte GymV1 zum einen die aufwendige Suche nach einem sprachlich und inhaltlich passenden Text im Vorfeld der eigentlichen Unterrichtsarbeit und zum anderen die lange Vorbereitungszeit für vorentlastende Übungen der ersten Phase. Auch GymK1 und GymK2 waren in ‚zeitlicher Bedrängnis'. Manche Übungen waren für die Schüler schwerer als gedacht, sodass einzelne Phasen länger dauerten und der Zeitplan der Unterrichtseinheit abgeändert werden musste. Die ursprünglich geplante Anzahl an Unterrichtstunden erhöhte sich dadurch teilweise beträchtlich, wie etwa im Falle von GymK1, die vier Unterrichtsstunden veranschlagt, jedoch acht am Text gearbeitet hatte und deshalb zu dem Schluss kam, dass sich das Modell lediglich für kürzere Texte eigne.

In Anbetracht des Zeitdrucks, mit welchem Lehrer im Allgemeinen im Unterricht zu kämpfen haben, muss der soeben skizzierte Aufwand von Planung und Durchführung als besonders problematisch eingestuft werden. Aufgrund der geringen Italienischstundenanzahl, der Beschäftigung mit Themen des schulinternen ‚Themenpools' sowie der Vorbereitung auf standardisierte Abschlussprüfungen mit

Hilfe vorgegebener Testformate sind alle vier an der Untersuchung beteiligten Lehrerinnen dazu gezwungen, ihre zeitlichen Ressourcen optimal zur Ausbildung sprachlicher Fertigkeiten zu nützen. Mit fünf Phasen, die sich, wie die praktische Umsetzung gezeigt hat, auch bei kurzen Texten nicht ausnahmslos auf fünf Unterrichtsstunden herunterbrechen lassen, scheint das Modell zu umfangreich und nicht mit dem primären Lehr- und Lernziel des aktuellen Italienischunterrichts, nämlich der Ausbildung von „kommunikative[r] Sprachkompetenz“,[755] kompatibel zu sein.
Dieser Einwand legt eine generelle Kürzung des Modells nahe, jedoch würde dergestalt die durchaus positiv aufgenommene umfassende Auseinandersetzung mit dem Text verloren gehen. Anstatt also eine oder mehrere Phasen gänzlich zu streichen, empfiehlt es sich, das Modell als Instrument zu betrachten, das sich flexibel im Unterricht einsetzen lässt. Je nach Textgestaltung, Lernstand der Schüler und Zielsetzung der Unterrichtseinheit können gewisse Phasen ausgebaut und vertieft bzw. weggelassen oder ausgelagert werden. Entscheidungen bezüglich der konkreten Unterrichtsgestaltung sollten auf Grundlage folgender Fragen gefällt werden:

- Wo ist Vorentlastung nötig?
- Welche Textstellen können alleine, welche sollten im Plenum gelesen werden?
- Wo lohnt sich eine eingehende Auseinandersetzung mit einzelnen Passagen des Textes, wie in Phase 4 vorgesehen?
- Welche Abschnitte können im Vergleich dazu mit der Lebenswelt der Schüler in Verbindung gebracht werden?

Diese Flexibilität ist vor allem bei längeren Texten, wie etwa Ganzschriften, gefordert, da es unmöglich ist, das Modell auf alle Textabschnitte anzuwenden. Die fünf Phasen zeigen dem Lehrenden, was potenziell möglich ist, eine Bearbeitung mehrerer bzw. aller Phasen nacheinander sollte aber lediglich an einigen wenigen Schlüsselstellen erfolgen, die es wert sind, eingehender behandelt zu werden.
Die vonseiten der Lehrerinnen als problematisch erachtete Länge des Modells scheint indirekt auch für die von GymV1 und HAK1 im Zusammenhang mit der letzten Phase angesprochene Langeweile der Schüler an der Textarbeit verantwortlich. Die Schüler von GymV1 hatten in Phase 4 eine Fortsetzung der Geschichte geschrieben und sollten in Phase 5 einen Blogeintrag sowie eine E-Mail verfassen, wozu sie keine Lust mehr hatten. HAK1 verlangte im Gegensatz dazu von ihren Schülern einen fiktiven Dialog

[755] BMBF: „Lehrplan AHS-Oberstufe, Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite)“, S. 2.

mit dem Protagonisten oder der Protagonistin des Textes, was ihnen zu viel wurde, da sie in Phase 4 zusätzlich zum von der Lehrerin geforderten Schreibauftrag aus eigenem Interesse ein Antwortschreiben aus Sicht der Protagonistin verfasst hatten. Um die Motivation der Schüler an der Arbeit mit dem literarischen Text aufrechtzuerhalten, ist es auch hier angebracht, das Modell im Bedarfsfall abzuändern. So kann gegen Ende der Bearbeitung die vertiefte Auseinandersetzung mit einzelnen Aspekten des Textes oder der Bezug zur Lebenswelt der Schüler in den Mittelpunkt rücken. Entschließt sich eine Lehrperson hingegen bewusst dazu, keinen expliziten Schwerpunkt zu setzen und alle vorgesehenen Phasen durchzuführen, ist es besonders wichtig, auf Ausgewogenheit bei der Aufgabenerstellung zu achten: Die für Phase 4 und 5 vorbereiteten Aufgaben sollten unterschiedliche Fertigkeitsbereiche fördern, das heißt, dass nicht ausschließlich Schreibkompetenz, sondern auch Teilfertigkeiten mündlicher Sprachproduktion, wie etwa das Teilnehmen an Gesprächen oder zusammenhängendes Sprechen, berücksichtigt werden sollten. Erlaubt man es den Schülern ferner, zwischen verschiedenen Aufgaben zu wählen, ist ein noch größeres Maß an Abwechslung gegeben, das dazu beitragen kann, frühzeitigen Überdruss an der Textarbeit zu verhindern.

Die Phase der individuellen Lektüre wurde von allen vier Lehrkräften als Problem eingestuft. GymV1 und HAK1 hatten in Phase 2 und 3 verstärkt mit Schwierigkeiten zu kämpfen, da die Schüler mit dem selbstständigen Lesen überfordert waren und infolgedessen auch keine gemeinsame Sinnkonstitution möglich war. GymV1 merkte deshalb an, dass individuelles Lesen unbedingt zu vermeiden sei und nur Lesen im Plenum das Textverständnis sichern könne. GymK1 und GymK2 hatten laut Forschungstagebuch keine Probleme bei der Durchführung von Phase 2, allerdings betonten beide die Notwendigkeit einer gemeinsamen Lektüre. Dieser von den befragten Lehrerinnen zum Ausdruck gebrachte Stellenwert lauten Lesens im Fremdsprachenunterricht wurde bereits im Rahmen anderer Studien belegt: Almut Küppers' Umfrage zur schulischen Lesesozialisation im Fremdsprachenunterricht zeigt, dass lautes Lesen, trotz mancher Kritik, im Englischunterricht der Oberstufe sehr häufig zur Ausspracheschulung eingesetzt wird und nicht selten auch der Überprüfung des Textverständnisses dient.[756] Martina Sobels Lehrerbefragung zum Lesen im gymnasialen Französischunterricht bestätigt des Weiteren, dass lautes Lesen in der

[756] Vgl. Küppers, Almut: *Schulische Lesesozialisation im Fremdsprachenunterricht. Eine explorative Studie zum Lesen im Englischunterricht der Oberstufe. Unterrichtsbeobachtungen, Interviews und Fallanalysen*. Tübingen: Narr 1999, S. 240-244.

Mittelstufe noch immer weit verbreitet ist und leises Lesen erst in der Oberstufe an Bedeutung gewinnt.[757]

Das Ziel der Verständnissicherung, welches von den befragten Lehrerinnen GymK1, GymK2 und GymV1 explizit im Zusammenhang mit lautem Lesen genannt wurde, widerspricht bei genauerer Betrachtung den Ideen des aktuellen Italienischunterrichts, der die Ausbildung von kommunikativen Kompetenzen vorantreiben will. Die Lehrerinnen geben in den Interviews an, ihre Schüler auf die Anforderungen der standardisierten Abschlussprüfungen vorbereiten zu wollen, doch trauen sie ihnen eigenständiges Lesen sowie eigenständige Sinnkonstitution, wie es bei sämtlichen Beispielen der neuen Reifeprüfung gefordert wird, nicht zu. Besonders deutlich wird diese Diskrepanz, wenn man sich vor Augen hält, welche Fertigkeiten Schüler bei der Reifeprüfung unter Beweis stellen müssen:

> Um Gelesenes oder Gehörtes in seiner Gesamtheit oder im Detail verstehen zu können, nach ganz bestimmten Informationen zu suchen oder Schlussfolgerungen ziehen zu können, lernen sie [die Schüler, A.U.], Hinweise aus dem sprachlichen und nichtsprachlichen Kontext herauszulesen, Hypothesen zu bilden und sich so schrittweise dem Verständnis einer Aussage zu nähern.[758]

Wie die Ausführungen des BIFIE zeigen, sollen Schüler dazu in der Lage sein, gezielt Lesestile und Lesestrategien einzusetzen, um die vom Aufgabenformat geforderten Informationen zu finden. Eine Lektüre, bei der Sätze einzeln gelesen und in die Muttersprache übersetzt werden, wie dies von GymV1 im Forschungstagebuch angedeutet wurde,[759] kann nur bedingt zur Ausbildung der gewünschten Strategien beitragen. Lernende sollen erkennen, „dass Lesen ein permanenter Prozess des Erschließens und Anstellens von Vermutungen ist, die selbst wiederum permanent auf ihre Richtigkeit überprüft werden müssen. Irrtümer und Missverständnisse sind Teil dieses Lernprozesses […].“[760] Dies kann nur gewährleistet werden, wenn der Lehrer Abstand davon nimmt, alle sprachlichen Schwierigkeiten durch Übersetzen oder Vorgabe von Vokabeln während des Lektüreprozesses zu tilgen. Da Phase 2 des Modells Raum für die individuelle Auseinandersetzung mit dem Text und für die Ausbildung von Lesestrategien und -techniken bietet, wäre es wenig zweckmäßig, diese Phase gänzlich wegzulassen. Im Sinne der bereits erwähnten Flexibilität des Modells ist

[757] Vgl. Sobel, *Leseverstehen im Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe*, S. 122-123.
[758] BMBF, „Lebende Fremdsprachen“.
[759] GymV1 schreibt im Forschungstagebuch Folgendes zur individuellen Lektüre: “Quindi quando in futuro affronterò un testo letterario, sicuramente lo leggerò insieme ai ragazzi e anche per venire incontro in tempo reale a tutte le difficoltà che trovano durante la lettura. Anche se ci si impiega più tempo, solo così posso essere sicura che tutti i dubbi vengano sciolti e posso verificare in tempo reale se effettivamente hanno capito il testo.”
[760] BIFIE (Hg.), *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis*, S. 76.

aber anzumerken, dass vor jedem Einsatz von Neuem entschieden werden sollte, inwiefern eine individuelle Lektüre sinnvoll und notwendig ist.

7. Fazit und Ausblick

Die Durchsicht österreichischer und deutscher Lehrpläne für den Italienischunterricht sowie weiterer bildungspolitischer Dokumente zeigte auf, dass sich die Rolle von Literatur im Fremdsprachenunterricht mit der Einführung von Bildungsstandards und standardisierten Abschlussprüfungen gewandelt hat: Während Literatur lange Zeit „als unverzichtbarer Kern vor allem des gymnasialen Fremdsprachenunterrichts angesehen wurde“[761] und auch von neuen fremdsprachendidaktischen Tendenzen wie der „Kommunikativen Wende“ der siebziger Jahre nie zur Gänze aus dem Fremdsprachenunterricht verbannt werden konnte, wird ihr heute auf gewissen Niveaustufen nur mehr wenig Bedeutung für das Lernen fremder Sprachen beigemessen. So kommt Literatur in vielen österreichischen und deutschen Lehrplänen für das Niveau B1 sowie in den Deskriptoren der Bildungsstandards, die ebenso zu erreichende Kompetenzen für B1 formulieren, zwar noch zur Sprache, allerdings wird sie größtenteils in den Dienst der Lesekompetenzförderung gestellt und somit mit Sachtextlektüre gleichgesetzt. Ihr persönlichkeitsbildendendes Potenzial, das zur Ausbildung unterschiedlichster, nicht nur sprachlicher, Kompetenzen beitragen kann, wird nicht wahrgenommen.

Dieser Marginalisierung auf den Niveaustufen bis B1, die symptomatisch für den österreichischen Italienischunterricht bis zur Reifeprüfung ist, steht die Auffassung literarischer Textarbeit in der deutschen gymnasialen Oberstufe gegenüber: In den Grund- und Leistungskursen gilt die Auseinandersetzung mit Literatur als wesentliche Grundlage einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung, die neben kreativen vor allem textanalytische Herangehensweisen an Literatur vorschreibt und die Schüler dergestalt mit ersten literaturwissenschaftlichen Arbeitstechniken vertraut macht.

Diese Diskrepanz zwischen literaturwissenschaftlichem Anspruch in der Oberstufe und reiner Förderung des Leseverstehens in der Spracherwerbsphase bildete die Grundlage der im zweiten Teil der Arbeit formulierten Forschungsfragen, die sich insbesondere dem Verhältnis von Literatur und Kompetenzorientierung, dem Potenzial literarischer Texte als relevantem Unterrichtsgegenstand für die Niveaustufen bis B1 sowie der

[761] Decke-Cornill/Küster, *Fremdsprachendidaktik*, S. 244.

praktischen Arbeit mit Literatur im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht widmeten.

Aus der theoretischen Beantwortung der Forschungsfragen, die zeigte, welchen produktiven Beitrag Literatur zum Fremdsprachenlernen leisten kann und unter welchen Bedingungen eine Vereinbarkeit mit den Prinzipien der Kompetenzorientierung gegeben ist, ging ein 5-Phasenmodell literarischer Textarbeit hervor, das auf rezeptionsästhetischen Grundannahmen beruht und einen handlungs- und produktionsorientierten Umgang mit Literatur propagiert. Die einzelnen Phasen wurden so konzipiert, dass sie den Eigenschaften des Fremdsprachenlerners sowie dem literarischen Text und seinen Ansprüchen an den fremdsprachlichen Lektüreprozess gerecht werden. Ziel des Modells ist es, Literatur als wichtigen Unterrichtsinhalt für den kompetenzorientierten Italienischunterricht bis zur Niveaustufe B1 auszuweisen, der sprachliche Kompetenzen ausbilden und zur Persönlichkeitsbildung beitragen kann.

Um zu überprüfen, inwieweit das aus literaturdidaktischen Überlegungen hervorgegangene Modell ‚alltagstauglich' ist und sich in der Praxis durchführen lässt, wurde eine formative Evaluationsstudie durchgeführt, bei der vier Italienischlehrerinnen dazu aufgefordert waren, das Modell in einer ihrer Klassen anhand eines selbst gewählten literarischen Textes umzusetzen. Das Forschungsdesign der Untersuchung sah Leitfadeninterviews mit den Untersuchungsteilnehmern sowie das Verfassen von Forschungstagebüchern während der Erprobung vor. Obwohl sich die qualitativ erhobenen Daten nur bedingt verallgemeinern lassen – es wurden lediglich vier Lehrerinnen befragt und der Italienischunterricht an deutschen Schulen blieb unberücksichtigt –, stellen die bei der Auswertung der Interviews und Tagebücher gewonnenen Ergebnisse einen äußerst wertvollen Beitrag zur aktuellen literaturdidaktischen Diskussion um die Rolle literarischer Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht dar.

Die im Vorfeld der praktischen Umsetzung mit den Lehrerinnen geführten Interviews zur Textarbeit im Italienischunterricht bestätigen, dass die in der fremdsprachendidaktischen Forschung immer wieder konstatierte Marginalisierung von Literatur, die etwa Eva Burwitz-Melzer, Lothar Bredella oder Wolfgang Zydatiß im Zusammenhang mit der Einführung von Bildungsstandards beanstanden,[762] bis zu einem gewissen Grad auch das Unterrichtsfach Italienisch betrifft. Zwar setzt ein Teil der befragten Lehrerinnen regelmäßig Literatur im Italienischunterricht ein, doch haben

[762] Vgl. Kapitel 1.

alle die Befürchtung, dass die aktuellen Veränderungen im österreichischen Schulsystem[763] die Arbeit mit Literatur in Zukunft erschweren werden. Wie aus den Interviews hervorgeht, sind die befragten Lehrerinnen aufgrund der Einführung der standardisierten Reife- und Diplomprüfung dazu gezwungen, die Schüler verstärkt mit den Aufgabenformaten der Abschlussprüfung vertraut zu machen und die geforderten sprachlichen Kompetenzen in den Bereichen Hören, Lesen, Sprachanwendung im Kontext und Schreiben auszubilden. Die geringe Anzahl an Italienischstunden hat ferner zur Folge, dass jene Themenbereiche in den Vordergrund rücken, die für die Reifeprüfung von Relevanz sind. Bredellas Prophezeiung, „dass das, was in ihnen [den Bildungsstandards, A.U.] geprüft wird, eine normative Kraft gewinnt und damit den Unterricht bestimmt“,[764] scheint somit Realität geworden zu sein: Zwar gibt es für die österreichische Reifeprüfung keine Bildungsstandards, allerdings bestimmen vom Ministerium vorgegebene Testformate und Textsorten sowie der schulintern festgelegte Themenpool, welche inhaltlichen Schwerpunkte gesetzt werden. Lehrkräfte nehmen infolgedessen Abstand davon, nicht im Themenpool verankerte Fragestellungen zu behandeln oder andere als die vorgegebenen Textsorten einzusetzen, um ihre Schüler so gut wie möglich auf die Reifeprüfung vorzubereiten.

Die Auswertung der Forschungstagebücher zu Problemen, Abweichungen und Beobachtungen im Umgang mit dem entwickelten 5-Phasenmodell brachte ebenso wichtige Ergebnisse für die fremdsprachliche Literaturdidaktik hervor. Die von den Lehrern geäußerten Kritikpunkte lassen Schlüsse darüber zu, wie Literaturarbeit im Fremdsprachenunterricht Italienisch gestaltet sein muss, um mit den neuen Anforderungen kompatibel zu sein und die Lehrer bei kompetenzorientierter Unterrichtsgestaltung zu unterstützen. Die befragten Lehrerinnen verlangen nach einem flexiblen Modell, das je nach Charakteristika des gewählten Textes und der Lernergruppe Adaptionen zulässt und den Einbezug von Aufgabenformaten und Themenbereichen der neuen Reifeprüfung erlaubt. Zudem soll es so gestaltet sein, dass die vorhandenen zeitlichen Ressourcen optimal genützt werden können: Die für Aufgaben verwendete Vorbereitungszeit der Lehrkraft soll beispielsweise in einem angemessenen Verhältnis zur Durchführungszeit im Unterricht stehen. Trotz Kritik an der Konzeption einzelner Phasen, wie beispielsweise der individuellen Lektüre, kann das entworfene Modell den Ansprüchen der Lehrerinnen in mehreren Punkten gerecht

[763] Gemeint ist damit die Einführung der neuen standardisierten Reife- und Diplomprüfung, deren Aufbau in Kapitel 2.2.1.3 besprochen wurde.
[764] Bredella, „Bildungsstandards, Kerncurricula und bildungsrelevante Gegenstände“, S. 49.

werden, da es auf flexible Handhabung hin konzipiert wurde und nicht gezwungenermaßen eine Umsetzung aller fünf Phasen vorsieht. Es ist durchaus legitim, den unterrichtlichen Fokus je nach Bedarf auf den literarischen Text selbst oder seine lebensweltliche Bedeutung für die Schüler zu richten. Der Brückenschlag zu den Anforderungen der neuen standardisierten Reife- und Diplomprüfung manifestiert sich in der letzten Phase, die dezidiert die Verwendung abschlussprüfungsrelevanter Aufgabenformate und Textsorten vorsieht.

Die im Rahmen des Forschungsprojektes durchgeführte Evaluationsstudie erfasst zwar nur einen Ausschnitt des gesamten Spektrums des Italienischunterrichts, ist aber dennoch als grundlegender Beitrag zur Fachdidaktik dieses Gegenstandes zu verstehen. Wie der Überblick über aktuelle Forschungstendenzen in Kapitel 3 zeigt, wurden bislang keine empirischen Daten zum Einsatz literarischer Texte im Italienischunterricht erhoben. In fachdidaktischen Beiträgen aus dem deutsch- und italienischsprachigen Raum werden zwar verschiedenste für die Praxis relevante Fragestellungen diskutiert, allerdings finden die Gegebenheiten des realen Italienischunterrichts sowie die Ansichten der Praktiker keine Berücksichtigung. Anhand theoretischer Überlegungen wird beispielsweise ausgehandelt, welche Bedeutung literarische Texte für interkulturelles Lernen haben oder wo das gewinnbringende Potenzial von Film und Hörbuch für die Beschäftigung mit Literatur liegt, eine Rückkoppelung an die Anforderungen, die der aktuelle Italienischunterricht an Lehrer, Schüler und die zu vermittelnden Inhalte stellt, erfolgt aber nicht.

Da Fachdidaktik „Inhalte, Begründungen und Zielsetzungen fachbezogenen Lehrens und Lernens sowie methodische Umsetzungen zum Gegenstand hat und analysiert“ und sich demgemäß „mit Lehr-/Lernsituationen in schulischen und anderen institutionellen Zusammenhängen“,[765] also mit realem Unterricht, befasst, setzte sich die vorliegende Arbeit das Ziel, Theorie und Praxis in Form einer empirischen Untersuchung miteinander zu verbinden. Diese Vorgehensweise konnte wesentlich dazu beigetragen, die in der Einleitung skizzierte Forschungslücke zu präzisieren und weiteren Forschungsbedarf zu benennen: In fachdidaktischen Arbeiten zum Unterrichtsfach Italienisch findet kaum eine Beschäftigung mit den Auswirkungen von Kompetenzorientierung und Standardisierung, die sich in neuen Lehrplänen sowie der Einführung von Bildungsstandards manifestieren, statt. Es werden Didaktisierungen ausgewählter literarischer Texte der neueren und älteren Epochen präsentiert unter der

[765] Fäcke, *Fachdidaktik Französisch*, S. 2.

Annahme, dass Literatur noch immer ein unverzichtbarer Bestandteil fremdsprachlichen Lernens ist. Wie anhand der Ergebnisse der Interview- und Tagebuchauswertung belegt werden konnte, entspricht diese den aktuellen literaturdidaktischen Diskussionen zugrunde gelegte These nicht mehr den Gegebenheiten in der schulischen Praxis. Auf den Niveaustufen bis B1, die in der vorliegenden Arbeit durch das Abschlussniveau der österreichischen Reifeprüfung in den zweiten lebenden Fremdsprachen repräsentiert werden, hat Literatur einen schweren Stand, da sie für den Erwerb bestimmter sprachlicher Kompetenzen instrumentalisiert wird und ihr Einsatz im Großen und Ganzen rückläufig ist. Von dieser Feststellung ausgehend lassen sich neue Aufgaben für die fachdidaktische Forschung formulieren: In Zukunft sollte sie sich verstärkt mit der Bedeutung und Rolle von Literatur im kompetenzorientierten Italienischunterricht auseinandersetzen und Wege zu einer erfolgreichen Integration aufzeigen. Das vorgestellte 5-Phasenmodell ist als erster Schritt in diese Richtung zu verstehen. In der Evaluation wurde lediglich die Akzeptanz des Modells vonseiten der Lehrer erhoben, Aussagen darüber, ob das identifizierte Potenzial von Literatur, Persönlichkeitsbildung und Kompetenzerwerb zu verbinden, gegeben ist, können nur indirekt getroffen werden. Anmerkungen der befragten Lehrerinnen wie „Meine SchülerInnen hatten jedenfalls Freude an der Literatur und haben ihren Horizont, nicht nur was den Wortschatz angeht, sehr erweitert“ (FB GymK1, S. 395), lassen zwar den Schluss zu, dass Literatur beide Bereiche erfolgreich verbindet. Allerdings müsste in einem nächsten Schritt empirisch überprüft werden, inwieweit der Einsatz des Modells zur Ausbildung beider Bereiche beitragen kann. Zu diesem Zweck wäre es nötig, eine Langzeitstudie, eventuell mit experimentellem Charakter, durchzuführen.

Die Arbeit an den Forschungsfragen und die daraus gewonnenen Erkenntnisse sind auch insofern von wissenschaftlicher Relevanz, als sie mehrere Forschungsdesiderata der italienischen Fachdidaktik im Allgemeinen und der Literaturdidaktik im Speziellen aufzeigen. Vor allem im Bereich der empirischen Forschung gibt es enormen Aufholbedarf, denn was Ann Kimes-Link in ihrer Arbeit zum Einsatz von Literatur im Englischunterricht erkennt, gilt in besonderem Maße für die Fachdidaktik des Italienischen: Zahlreiche fachdidaktische Annahmen und Diskussionen würden „auf Spekulationen, zufälligen Beobachtungen oder weit zurückliegenden persönlichen Erfahrungen“[766] basieren. Eine praxisrelevante Auseinandersetzung mit den zahlreichen Aspekten fremdsprachlichen Lehrens und Lernens kann jedoch nur erfolgen, wenn

[766] Kimes-Link, *Aufgaben, Methoden und Verstehensprozesse im Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe*, S. 10.

bekannt ist, mit welchen Methoden bzw. an welchen Inhalten wirklich im Italienischunterricht gearbeitet wird und welche Zielsetzungen damit verbunden sind. Es wäre demnach von entscheidender Bedeutung, empirisch zu erheben, welche Prinzipien kompetenzorientierten Italienischunterricht eigentlich ausmachen und auf Grundlage welcher Definition von Kompetenzorientierung Italienischlehrer ihren Unterricht planen und durchführen. Diese Erfassung unterrichtlicher Realität kann als Basis weiterer literaturdidaktischer Auseinandersetzungen fungieren und wesentlich zur Beantwortung der Frage nach dem Stellenwert gängiger Umgangsweisen mit Literatur und der damit verbundenen Lernziele beitragen. Auf diese Weise ließe sich auch das von Werner Delanoy geforderte „konstruktive[s] Miteinander von Literaturdidaktik und Literaturunterricht" realisieren, das Literaturdidaktik dazu anhält, „ihre Angebote anhand konkreter Praxis [zu] hinterfragen und im Interesse größerer Praxisrelevanz weiter[zu]entwickeln.[767]

Als weiteres Desiderat sowohl der Fachdidaktik des Italienischen als auch der italienischen Literaturwissenschaft konnte im Rahmen dieser Arbeit die Auseinandersetzung mit italienischer Kinder- und Jugendliteratur erkannt werden. In den Interviews gaben drei von vier Lehrerinnen an, nur wenig bzw. gar keine Erfahrung damit zu haben und keine aktuellen Beispiele zu kennen. Interessanterweise gilt dies auch für jüngere Kolleginnen, die ihr Lehramtsstudium erst vor Kurzem abgeschlossen haben. Daraus lässt sich schließen, dass Kinder- und Jugendliteratur in universitären Kontexten selten behandelt wird und keinen besonders hohen Stellenwert genießt. Ein Blick auf kürzlich erschienene Publikationen zeigt, dass das Potenzial dieses Genres bereits erkannt wurde: Laut Susanne Zieglmeier übernimmt die Lektüre von Kinder- und Jugendliteratur eine wichtige Funktion im Italienischunterricht, da sie „als eine Art Propädeutikum, also Vorbereitung auf die Lektüre anspruchsvoller literarischer Texte oder die Beschäftigung mit italienischer Literatur nach Ende der Schulzeit, anzusehen ist."[768] Darüber hinaus „können Jugendbücher häufiger und unmittelbarer als ‚allgemeine Literatur' eine Brücke zur Erfahrungswelt der Schüler schlagen."[769] In der Fachdidaktik des Italienischen, deren literaturdidaktische Diskurse in Kapitel 3

[767] Delanoy, *Fremdsprachlicher Literaturunterricht*, S. 17.

[768] Zieglmeier, Susanne: „Kinder- und Jugendliteratur im Italienischunterricht", in: *Fachverband Moderne Fremdsprachen, Landesverband Bayern Mitteilung* 26 (2008), S. 33.

[769] Otten, Wiebke: „Der Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Italienisch-Unterricht", in: Kattenbusch, Dieter/Ugolini, Gherardo (Hg.): *L'integrazione della lingua italiana nell'offerta formative delle scuole tedesche. Atti del seminario di formazione e aggiornamento per docenti di Italiano organizzato dall'Istituto di Filologia Romanza dell'Università Humboldt*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang 2010, S. 53.

eingehend behandelt wurden, scheint diese Erkenntnis noch keinen allgemeinen Niederschlag gefunden zu haben, denn sie widmet sich nur in wenigen Fällen Werken italienischer Kinder- und Jugendbuchautoren, etwa im Zusammenhang mit dem Einsatz von Literaturverfilmungen. So werden Texte von Paola Zannoner, Giulia Cercasi, Niccolò Ammaniti oder Paolo Giordano, die für ein junges Publikum schreiben, vergleichsweise selten diskutiert. Hier wäre auch die Literaturwissenschaft gefragt, die sich diesem Feld bislang weitgehend verschlossen hat, allerdings wesentlich zu seiner Etablierung beitragen könnte.[770]

Im Zusammenhang mit der Verwendung literarischer Texte im Italienischunterricht tut sich eine weitere noch wenig bearbeitete Fragestellung auf, nämlich jene nach der Bedeutung von Authentizität. Während der Interviews merkten die Lehrerinnen an, dass neben authentischen auch adaptierte Texte eingesetzt würden und Authentizität ein wichtiges Kriterium der Textauswahl sei, aber nicht verabsolutiert werden dürfe. Die Tatsache, dass vereinfachte, an das Niveau der Schüler angepasste Fassungen zum schulischen Alltag des Italienischunterrichtes gehören, macht es notwendig, sich mit dem Wert adaptierter Textfassungen auseinanderzusetzen und zu erörtern, unter welchen Bedingungen ihr Einsatz im Fremdsprachenunterricht vertretbar ist.[771]

In Hinblick auf die zu Beginn der vorliegenden Arbeit gestellten Fragen bleibt festzuhalten, dass die Fachdidaktik des Italienischen sich nicht damit begnügen sollte, Methoden und Konzepte fremdsprachlichen Unterrichts theoretisch zu diskutieren. Ein Abgleich unterschiedlicher theoretischer Positionen ist unerlässlich, allerdings muss auch die Perspektive der Praxis Eingang in aktuelle Projekte finden. Sie kann am Schreibtisch Entworfenes kritisch perspektivieren, weshalb empirischer fachdidaktischer Forschung vor allem in universitären Zusammenhängen eine größere Bedeutung beigemessen werden sollte.

[770] Folgende vor Kurzem erschienene Publikation versucht „Impulse für eine romanistische Kinder- und Jugendliteraturforschung“ zu setzen: Ißler, Roland/Scherer, Ludger (Hg.): *Kinder- und Jugendliteratur der Romania: Impulse für ein neues romanistisches Forschungsfeld*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang 2014.

[771] In Fachdidaktiken anderer Fremdsprachen erfolgt bereits eine Auseinandersetzung mit diesem Thema, vgl. O’Sullivan, Emer/Rösler, Dietmar: *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Stauffenburg 2013, S. 59-70.

Literaturverzeichnis

Abraham, Ulf/Kepser, Matthis: *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Dritte, neu bearbeitete und erweiterte Auflage Berlin: Erich Schmidt Verlag 2009.

Aguado, Karin: „Die Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung: Grenzen, Potentiale, Desiderata“, in: Aguado, Karin/Heine, Lena/Schramm, Karen (Hg.): *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang 2013, S. 119-135.

Altrichter, Herbert/Posch, Peter: *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Vierte, überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2007.

Anastasiadis, Maria/Bachmann, Gerhild: „Das Alltägliche einfangen: Das Tagebuch – ein Weg zur reflektierenden Forschungs- und Schreibpraxis“, in: Stiger, Hubert/Reicher, Hannelore (Hg.): *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Zweite, aktualisierte und erweiterte Auflage. Innsbruck: Studienverlag 2012, S. 173-184.

Ankli, Ruedi: „Literatur und Film im Italienischunterricht“, in: Becker, Norbert/Lüderssen, Caroline: *Wandlungen des Italienischunterrichts. Vorschläge für die Praxis*. Bamberg: C. C. Buchners Verlag 2004, S. 166-179.

„Anlage zum BGBl. II Nr. 1/2009“, http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2009_II_1/COO_2026_100_2_502843.html (03.07.2012).

Ardissino, Erminia/Stroppa, Sabrina: *La letteratura nei corsi di lingua: dalla lettura alla creatività*. Perugia: Guerra Edizioni 2009.

Bach, Gerhard/Timm, Johannes-Peter: „Handlungsorientierung als Ziel und als Methode“, in: Bach, Gerhard/Timm, Johannes-Peter (Hg.): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Vierte, vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen/Basel: Francke 2009, S. 1-22.

Balboni, Paolo E.: “’*Non scholae sed vitae*’. Educazione letteraria e didattica della letteratura”, in: Balboni, Paolo E. (Hg.): *Educazione letteraria e nuove tecnologie*. Torino: Utet Libreria 2004, S. 5-56.

Balboni, Paolo E.: *Didattica dell’italiano a stranieri*. Roma: Bonacci 1994.

Balboni, Paolo E.: *Dizionario di glottodidattica*. Perugia: Guerra Edizioni 1999.

Balboni, Paolo E.: *Insegnare la letteratura italiana a stranieri. Risorse per docenti di italiano come lingua straniera*. Perugia: Guerra Edizioni 2006.

Balboni, Paolo E.: *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Libreria 2006.

Banzhaf, Michaela: „*Lo sguardo doppio* oder: wer wen warum wie sieht. Interkulturelles Lernen im Italienischunterricht am Beispiel von Amara Lakhous’ *Scontro di civiltà per un ascensore a piazza Vittorio*“, in: *Italienisch. Zeitschrift für italienische Sprache und Literatur* 67 (2012), S. 100-109.

Bartoli Kucher, Simona: „Geschichten verstehen – Geschichten erzählen: narrative und interkulturelle Kompetenz mithilfe von literarischen Texten und Filmen lehren und lernen“, in: Franke, Manuela/Schöpp, Frank (Hg.): *Auf dem Weg zu kompetenten Schülerinnen und Schülern. Theorie und Praxis eines kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts im Dialog*. Stuttgart: Ibidem 2013, S. 225-240.

Bartoli Kucher, Simona: „Testi letterari e film per capire e raccontare storie: competenza narrativa e competenza interculturale nella didattica delle lingue”, in: Rückl, Michaela/Santoro, Elisabetta/Vedder, Ineke (Hg): *Contesti di apprendimento di*

italiano L2. Tra teoria e pratica didattica. Firenze: Franco Cesati Editore 2013, S. 89-100.

Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen: „Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung“, in: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Fünfte, gegenüber der vierten unveränderte Auflage. Tübingen/Basel: Francke UTB 2007, S. 1-9.

Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen: „Wissenschaftskonzepte zum Lehren und Lernen fremder Sprachen im internationalen Vergleich“, in: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Fünfte, gegenüber der vierten unveränderte Auflage. Tübingen/Basel: Francke UTB 2007, S. 9-19.

Bausch, Petra: „Interkulturelle Kompetenzen mit Jugendliteratur fördern“, in: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 6 (2008), S. 40-44.

Becker, Norbert: „Bild und Ton im frühen Literaturunterricht (Kurzkrimis, *Canzoni*, Gedichte)“, in: Becker, Norbert/Heinz, Helmuth/Lüderssen, Caroline: *Einführung in die Lektüre italienischer literarischer Texte*. Bamberg: C. C. Buchner 2001, S. 50-62.

Becker, Norbert: „Problemfelder der unterrichtlichen Behandlung von literarischen Erstlektüren im Italienischunterricht“, in: Becker, Norbert/Heinz, Helmuth/Lüderssen, Caroline: *Einführung in die Lektüre italienischer literarischer Texte*. Bamberg: C. C. Buchner 2001, S. 5-22.

Becker, Norbert: „Racconti polizieschi – eine im Italienischunterricht vielseitig zu verwendende Textsorte“, in: *Italienisch. Zeitschrift für italienische Sprache und Literatur* 65 (2011), S. 112-120.

Bergfelder, Angela: „Literarische Texte in der Sekundarstufe I. Eine Standortbestimmung im Zeitalter der Bildungsstandards“, in: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 3 (2007), S. 13-17.

Bergfelder, Angela: „Musteraufgaben der Bildungsstandards in der Kritik“, in: *Französisch heute* 38 (2007), H. 2, S. 170-182.

“BGBl. I Nr. 52/2010”, http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2010_I_52/BGBLA_2010_I_52.html (11.07.2012).

“BGBl. I Nr. 25/2008”, http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20005666 (11.07.2012).

„BGBl. II Nr. 1/2009“, http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2009_II_1/BGBLA_2009_II_1.html (03.07.2012).

BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens): „Lebende Fremdsprachen“, https://www.bifie.at/node/78 (07.02.2015).

BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens): „Standardisierte Reife- und Diplomprüfung“, https://www.bifie.at/node/156 (23.07.2012).

BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens): „Prüfungsarchitektur BHS“, https://www.bifie.at/node/762 (11.07.2014).

BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens): „Prüfungsarchitektur AHS“, https://www.bifie.at/node/763 (11.07.2014).

BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens): „Standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung lebende Fremdsprachen“, https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_lfs_testformate_sv_14-15_bhs_2013-10-22_0.pdf (28.11.2014).

BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens): „Materialien und Publikationen“, https://www.bifie.at/downloads?projekt[]=69&schulfach[]=98 (27.12.2012).

BIFIE (Hg.): *Bildungsstandards in Österreich. Überprüfung und Rückmeldung*. Zweite aktualisierte Auflage. Salzburg: La Linea 2011.

BIFIE (Hg.): *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis*. Graz: Leykam 2012.

BIFIE/ÖSZ (Hg.): *Praxishandbuch. Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe. Praxisreihe 4*. Dritte, überarbeitete Auflage. Graz: Leykam 2011.

Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen: „Italienisch“, http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernbereiche-und-Faecher/Fremdsprachen/Italienisch/index.html (25.11.2014).

Blawid, Martin: „Dante Alighieri als Perspektive für den Italienischunterricht in der Sekundarstufe II. Ein Unterrichtsbaustein für das vierte Lernjahr“, in: *Italienisch. Zeitschrift für italienische Sprache und Literatur* 68 (2012), S. 124-138.

Blume, Otto-Michael: „Die Lücke schließen. Versuch eines Kompetenzmodells zur Textarbeit“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 88 (2007), S. 36-43.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hg.): „Bildungsforschung Band 1 – Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“, http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (05.02.2012).

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen): „Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS)“, https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege_ahs.html (22.02. 2015).

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen): „Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS)“, https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/abs/ahs.html (22.02.2015).

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen): „Berufsbildende mittlere und höhere Schulen (BMHS)“, https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/bbs/kfm.html (22.02.2015).

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen): „Berufsbildende höhere Schulen“, http://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege_bhs.html (22.02.2015).

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen): „Checkliste für die mündliche Reifeprüfung“, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_mrp_lfsp_checkliste.pdf?4lcgwt (16.02.2015).

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen): „Lehrplan AHS-Oberstufe, Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite)“, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2 (22.02.2015).

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen): „Lehrplan AHS-Unterstufe, Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite)“, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs8_782.pdf?4dzgm2 (22.02.2015).

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen): „Lehrpläne der AHS-Oberstufe aus 1989: Italienisch“ https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/italienisch2_ost_7040.pdf?4dzgm2 (27.02.2015).

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen): „Lehrpläne für die Wahlpflichtgegenstände – Lebende Fremdsprache“, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_17_11872.pdf?4dzgm2 (22.02.2015).

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen): „Säule 3: ‚Mündliche Prüfungen‘“, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html#heading_S_ule_3_M_ndliche_Pr_fungen_ (16.02.2015).

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen): „Schulen für wirtschaftliche Berufe“, http://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/bbs/wb.html (22.02.2015).

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen): „Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS“, https://www.bmbf.gv.at/schulen /unterricht/ba/reifepruefung.html (11.07.2014).

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen): „Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an BHS“, https://www.bmbf.gv.at/schulen /unterricht/ba/reifepruefung_bhs.html#headline61 (28.11.2014).

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen): „Übersicht über die standardisierte Reifeprüfung in den Lebenden Fremdsprachen (schriftlich)“, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_ueberslf.pdf?4k21j2 (28.11.2014).

BMBF: „Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS Modellaufgabenstellungen für die mündliche Reifeprüfung in den Lebenden Fremdsprachen“, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/mrp_lfsp.html (17.02.2015).

Bogdal, Klaus-Michael: „Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Literaturwissenschaft, Schule und Bildungs- und Lerntheorien“, in: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: DTV [5]2010, S. 9-29.

Bogdanski, Gudrun/Reimann, Daniel: „‘Vom Mauerblümchen zur Orchidee‘. Die Entwicklung des Faches Italienisch an deutschen Schulen“, in: Becker, Norbert/Lüderssen, Caroline: *Wandlungen des Italienischunterrichts. Vorschläge für die Praxis*. Bamberg: C. C. Buchners Verlag 2004, S. 7-35.

Bonnet, Andreas/Breidbach, Stephan: „Blut ist im Schuh: Wie gut kleidet der Kompetenzbegriff die literarisch-ästhetische Bildung beim Tanz auf dem Hofball der Standardisierung?“, in: Grünewald, Andreas/Plikat, Jochen/Wieland, Katherina (Hg.): *Bildung – Kompetenz – Literalität. Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch*. Seelze: Kallmeyer Klett 2013, S. 20-35.

Borgwardt, Ulf: „Leseverstehen und Lektüre“, in: Borgwardt, Ulf (Hg.): *Kompendium Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber 1993.

Bortz, Jürgen/Döring, Nicola: *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Vierte, überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer 2006.

Bredella, Lothar/Burwitz-Melzer, Eva: *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik – mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch*. Tübingen: Narr 2004.

Bredella, Lothar/Hallet, Wolfgang: „Einführung: Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung“, in: Bredella, Lothar/Hallet, Wolfgang (Hg.): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT 2007, S. 1-9.

Bredella, Lothar: „Bildung als Interaktion zwischen literarischen Texten und Leser/innen. Zur Begründung der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik“, in: Hallet, Wolfgang/Nünning, Ansgar (Hg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag 2007, S. 49-68.

Bredella, Lothar: „Bildungsstandards, Kerncurricula und bildungsrelevante Gegenstände“, in: Bausch, Karl-Richard et al.: *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr 2005, S. 47-56.

Bredella, Lothar: „Literaturdidaktik im Dialog mit Literaturunterricht und Literaturwissenschaft“, in: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner/Surkamp, Carola (Hg.): *Literaturdidaktik im Dialog*. Tübingen: Narr 2004, S. 21-64.

Bredella, Lothar: „What Makes Reading Literary Texts Pleasurable and Educationally Significant?“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 37 (2008), S. 12-26.

Bredella, Lothar: „Wozu lesen wir Geschichten im Fremdsprachenunterricht? Zur Entwicklung von Empathie-, Kooperations- und Urteilsfähigkeit“, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 23 (2012), H. 1, S. 3-31.

Bredella, Lothar: *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Narr 2002.

Brock, Rainer et al.: *Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe. Die übergreifenden dynamischen Fähigkeiten*. *ÖSZ Praxisreihe 5*. Graz: ÖSZ 2008.

Burwitz-Melzer, Eva: „Bildungsstandards auf dem Prüfstand“, in: Bausch, Karl-Richard et al.: *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr 2005, S. 57-66.

Burwitz-Melzer, Eva: „Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht“, in: Bredella, Lothar/Hallet, Wolfgang (Hg.): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT 2007, S. 127-157.

Burwitz-Melzer, Eva: „Emotionen im fremdsprachlichen Literaturunterricht“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (37) 2008, S. 27-62.

Burwitz-Melzer, Eva: „Forschung im Fremdsprachenunterricht: Fragestellungen, Methoden und Adressaten“, in: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg.): *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsethik, Forschungsmethodik und Politik. Arbeitspapiere der 31. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempo 2011, S. 30-41.

Burwitz-Melzer, Eva: „Interkulturelles und sprachliches Lernen mit fremdsprachlichen literarischen Texten: Zwei zentrale Elemente eines neuen Lesekompetenzmodells“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35 (2006), S. 104-120.

Burwitz-Melzer, Eva: „Kompetenzen im fremdsprachlichen Literaturunterricht: Ein Plädoyer für ein neues Konzept“, in: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg.): *Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr 2007, S. 37-48.

Caon, Fabio: “Per una didattica umanistico-affettiva della letteratura”, in: Pavan, Elisabetta (Hg.): *Il ‚lettore’ di italiano all’estero. Formazione linguistica e glottodidattica*. Roma: Bonacci 2005, S. 112-131.

Caon, Fabio: *Un approccio umanistico-affetivo all’insegnamento dell’italiano a non nativi*. Venezia: Cafoscarina 2005.

Caspari, Daniela/Helbig, Beate/Schmelter, Lars: „Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen“, in: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Fünfte, gegenüber der vierten unveränderte Auflage. Tübingen/Basel: Francke UTB 2007, S. 499-505.

Caspari, Daniela: „‘Literatur‘ in offiziellen Vorgaben für den Fremdsprachenunterricht: Ein Vergleich des Berliner Rahmenlehrplans (1984), der Bildungsstandards (2003), der EPA (2002/04) und der Abiturstandards (2012)“, in: Grünewald, Andreas/Plikat, Jochen/Wieland, Katherina (Hg.): *Bildung – Kompetenz – Literalität. Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch*. Seelze: Klett Kallmeyer 2013, S. 60-73.

Caspari, Daniela: „Literarische Texte im Französischunterricht: Rückblick und Ausblick“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 37 (2008), S. 109-123.

Caspari, Daniela: *Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht: theoretische Studien und unterrichtspraktische Erfahrungen*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang 1994.

Christ, Ingeborg: „Der Französischunterricht angesichts der ‚Bildungsstandards‘“, in: *Französisch heute* 38 (2007), H. 2, S. 183-192.

Christoph, Robert: „*…et dico sospirando: Laura non c‘è*. Moderne *canzoni* und Klassiker der Literaturgeschichte im Italienischunterricht“, in: *Italienisch. Zeitschrift für italienische Sprache und Literatur* 48 (2002), S. 70-81.

Cicala, Domenica Elisa: “Letteratura italiana per stranieri. Dal romanzo al film: il fiume del tempo. Proposta didattica su *Il deserto dei Tartari* di Buzzati”, in: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 5 (2011), H. 2, S. 87-110.

Cicala, Domenica Elisa: “Primo approccio alla letteratura italiana. I parchi letterari: il colle di Recanti. Proposta didattica su *L’infinito* di Leopardi”, in: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 4 (2010), H. 1, S. 57-75.

Cicala, Domenica Elisa: „*Il Gattopardo* nella lezione di italiano come lingua straniera. Tra letteratura, cinema e arte”, in: Rückl, Michaela/Santoro, Elisabetta/Vedder, Ineke (Hg): *Contesti di apprendimento di italiano L2. Tra teoria e pratica didattica*. Firenze: Franco Cesati Editore 2013, S. 101-113.

Colombo, Adriano: “A che punto è l’insegnamento di letteratura”, in: Colombo, Adriano (Hg.): *La letteratura per unità didattiche. Proposte e metodi per l’educazione letteraria*. Firenze: La nuova Italia 1996, S. 3-16.

Crößmann, Bernd: „Die Arbeit mit literarischen Texten in der Anfangsphase des Literaturunterrichts. Edmondo de Amicis, *Amore e ginnastica*“, in: *Italienisch. Zeitschrift für italienische Sprache und Literatur* 43 (2000), S. 92-106.

Da Forno, Iolanda: „Literatur in der Sprachaufbauphase. Erste Kontakte mit fiktionalen Texten“, in: Becker, Norbert/Heinz, Helmuth/Lüderssen, Caroline: *Einführung in die Lektüre italienischer literarischer Texte*. Bamberg: C. C. Buchner 2001, S. 30-38.

De Florio-Hansen, Inez: „Ästhetisches und literarisches Lernen im Französischunterricht – ein Beitrag zur Leseförderung“, in: *Französisch heute* 43 (2012), H. 2, S. 61-71.

Decke-Cornill, Helene/Küster, Lutz: *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr 2010.

Delanoy, Werner: „Fremdsprachlicher Literaturunterricht und Bildungsstandards“, in: Bredella, Lothar/Hallet, Wolfgang: *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT 2007, S. 159-176.

Delanoy, Werner: „Literaturdidaktik als Zusammenspiel von Rezeptionsästhetik und Task-based-learning“, in: Hallet, Wolfgang/Nünning, Ansgar (Hg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT 2007, S. 159-176.

Delanoy, Werner: „Rezeptionsästhetik und Task-Based-Learning am Beispiel von Meera Syals Roman Anita and Me“, in: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner/Surkamp, Carola: *Literaturdidaktik im Dialog*. Tübingen: Narr 2004, S. 147-179.

Delanoy, Werner: *Fremdsprachlicher Literaturunterricht: Theorie und Praxis als Dialog*. Tübingen: Narr 2002.

Delucchi, Fabio: “Il testo poetico nell’insegnamento dell’italiano L2/LS“, in: *Italiano LinguaDue* 4 (2012), H. 1, S. 352-394. Online abrufbar unter: http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2288 (23.02.2015).

Dengler-Pellegrini, Eva-Maria: “Alessandro Baricco: *Novecento*. Eine Unterrichtseinheit für die Oberstufe (ab 3. Lernjahr)“, in: Becker, Norbert/Martin, Hannelore/Zieglmeier, Susanne (Hg.): *Vorschläge für die Praxis des Italienischunterrichts. Akten der Sektion Didaktik des Deutschen Italianistentages „Orientierungen im Raum“ in Bochum, März 2006*. Oldenburg: Verlag für deutsch-italienische Studien 2008, S. 148-157.

Dengler-Pellegrini, Eva-Maria: “I giovani tra sogni e sfide: Federico Moccias Roman *Tre metri sopra il cielo*“, in: Ankli, Ruedi/Martin, Hannelore (Hg.): *Aufbrüche – Umbrüche. Aufsätze zur Didaktik des Italienischen. Beiträge der Sektion Didaktik des Deutschen Italianistentages in Marburg 2008*. Oldenburg: Verlag für deutsch-italienische Studien 2010, S. 128-137.

Donnerstag, Jürgen/Wolff, Martina: „Literarische Texte und Emotionen im Fremdsprachenunterricht“, in: Hallet, Wolfgang/Nünning, Ansgar (Hg.): *Neue Ansätze*

und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik. Trier: Wissenschaftlicher Verlag 2007, S. 143-164.

Edmondson, Willis J./House, Juliane: *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Vierte, überarbeitete Auflage Tübingen/Basel: Francke 2011.

Eggert, Hartmut: „Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz“, in: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim/München: Juventa [3]2009, S. 186-194.

Ehlers, Swantje: „Entwicklung von Lesekompetenz in der Fremdsprache“, in: *Babylonia* 3-4 (2006), S. 31-38.

Ehlers, Swantje: „Lesetheorien, Lesekompetenz und Narrative“, in: Bredella, Lothar/Hallet, Wolfgang: *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT 2007, S- 107-126.

Ehlers, Swantje: „Übungen zum Leseverstehen“, in: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Fünfte, gegenüber der vierten unveränderte Auflage. Tübingen/Basel: Francke UTB 2007, S. 287-292.

Ehlers, Swantje: *Lesen als Verstehen. Arbeit mit literarischen Texten*. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt [6]2007.

Eisl, Margrit/Weger, Ingrid/Tanzmeister, Ingrid: „Innenansicht der österreichischen Reife- und Diplomprüfung“, in: Tanzmeister, Robert (Hg.): *Lehrer, Lernen, Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten*. Wien: Präsens Verlag 2008, S. 519-558.

Ennemoser, Marco: „Evaluations- und Implementationsforschung“, in: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*. Weinheim/München: Juventa 2006, S. 513-527.

Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt 2001.

„Fachschule, Höhere Lehranstalt und Aufbaulehrgang für wirtschaftliche Berufe/Lehrplan 2003“, http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/1144_FSwB%20und%20HLW.pdf (27.07.2012).

Fäcke, Christiane: „Wie können Lernaufgaben zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen beitragen? Literaturdidaktische Überlegungen im Zeichen der Kompetenzorientierung“, in: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 6 (2012), H. 2, S. 9-20.

Fäcke, Christiane: *Fachdidaktik Französisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr 2010.

Faulstich-Christ, Katja: „Kompetenzorientierung als Baustein eines modernen Unterrichts“, in: Faulstich-Christ, Katja/Lersch, Rainer/Moegling, Klaus (Hg.): *Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis. Sekundarstufe I und II*. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag 2010, S. 61-79.

Fehrmann, Georg: „Verschiedene Varianten des Wolfsmotivs – Kanondiskussion und Textauswahl in der Sekundarstufe II: Ein Problemaufriss“, in: Fehrmann, Georg/Klein, Erwin (Hg.): *Literarischer Kanon und Fremdsprachenunterricht*. Bonn: Romanistischer Verlag 2001, S. 13-33.

Feindt, Andreas/Meyer, Hilbert: „Kompetenzorientierter Unterricht“, in: *Die Grundschulzeitschrift* 237 (2010), S. 29-33.

Fischer, Dietlind/Bosse, Dorit: „Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument“, in: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Vierte, durchgesehene Auflage. Weinheim/München: Beltz Juventa 2013, S. 871-886.

Flick, Uwe: „Qualitative Evaluationsforschung zwischen Methodik und Pragmatik – Einleitung und Überblick“, in: Flick, Uwe (Hg.): *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2006, S. 9-29.

Flick, Uwe: „Triangulation in der qualitativen Forschung“, in: Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt [7]2009, S. 309-318.

Flick, Uwe: *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt [3]2010.

Freddi, Giovanni: „Una costellazione linguistico-letteraria per il terzo millennio“, in: *Scuola e lingue moderne* 1-3 (2005), S. 4-13.

Freie Hansestadt Hamburg/Behörde für Schule und Berufsbildung (Hg.): „Bildungsplan: Gymnasium Sekundarstufe I. Neuere Fremdsprachen. Hamburg“, http://www.hamburg.de/contentblob/2376246/data/neuere-fremdsprachen-gym-seki.pdf (27.06.2013).

Freie Hansestadt Hamburg/Behörde für Schule und Berufsbildung (Hg.): „Bildungsplan Stadtteilschule Jahrgangsstufen 5 bis 11: Neuere Fremdsprachen“, http://www.hamburg.de/contentblob/2372632/data/fremdsprachen-sts.pdf (27.06.2013).

Freie Hansestadt Hamburg/Behörde für Schule und Berufsbildung (Hg.): „Rahmenlehrplan Neuere Fremdsprachen: Bildungsplan gymnasiale Oberstufe“, http://www.hamburg.de/contentblob/1475210/data/neuerefremdsprachen-gyo.pdf (27.06.2013).

Gabriel, Vera: „Literatur im Kompetenzraster? Ein Instrument zur Förderung literarischen Lesens“, in: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht Französisch* 2 (2013), S. 7-10.

Glaap, Albert-Reiner: „Literatur im Fremdsprachenunterricht – Eine alte Frage neu gestellt“, in: Fehrmann, Georg/Klein, Erwin (Hg.): *Literarischer Kanon und Fremdsprachenunterricht*. Bonn: Romanistischer Verlag 2001, S. 35-47.

Gläser, Jochen/Laudel, Grit: *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Dritte, überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009.

Göschl, Albert et al.: *Kompetenzbeschreibungen für Französisch, Italienisch, Spanisch, 8. Schulstufe (zweites Lernjahr) Praxishandbuch*. *Praxisreihe 9*. Graz: ÖSZ 2009.

Greiner, Thorsten: „‘Una possibile pedagogia dell’immaginazione‘. Fremdsprachliche Literaturdidaktik und ästhetische Erfahrung”, in: *Italienisch. Zeitschrift für italienische Sprache und Literatur* 59 (2008), S. 96-120.

Gröne, Maximilian/von Kulessa, Rotraud/Reiser, Frank: *Italienische Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. Tübingen: Narr 2007.

Grotjahn, Rüdiger: „Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodischer Überblick“, in: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Fünfte, gegenüber der vierten unveränderte Auflage. Tübingen/Basel: Francke UTB 2007, S. 493-499.

Grotjahn, Rüdiger: „Qualitative vs. quantitative Fremdsprachenforschung: Eine klärungsbedürftige und unfruchtbare Dichotomie“, in: Timm, Johannes-Peter/Vollmer, Helmut Johannes (Hg.): *Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung: Kontroversen in der Fremdsprachenforschung: Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, 7.-9. Oktober 1991*. Bochum: Brockmeyer 1993, S. 223-248.

Grotjahn, Rüdiger: „Zur Methodologie der Fremdsprachenerwerbsforschung“, in: Scherfer, Peter/Wolff, Dieter (Hg.): *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang 2006, S. 247-270.

Grünewald, Andreas/Küster, Lutz (Hg.): *Fachdidaktik Spanisch. Tradition. Innovation. Praxis*. Stuttgart: Klett Kallmeyer 2009.

Haack, Adrian: „Ganzheitliches Lernen“, in: Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart/Weimar: Metzler 2010, S. 80-81.

Haas, Gerhard/Menzel, Wolfgang/Spinner, Kaspar H.: „Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht“, in: *Praxis Deutsch* 123 (1994), S. 17-24.

Haas, Gerhard/Rupp, Gerhard/Waldmann, Günter: „Produktionsorientierter Umgang mit Literatur in der Schule. Abschließende Bemerkungen zur Theoriediskussion und Anregungen für die Praxis (nebst einem geharnischten Brief). ‚Geschundene‘ Gedichte? Geschundene Schüler?“, in: *Praxis Deutsch* 98 (1989), S. 6-13.

Haas, Gerhard: „Subjekt- und objektbezogene Lektüre im Kontext der zeitgenössischen Diskussion. Überlegungen zur Grundlage und dem Ziel des Literaturunterrichts“, in: Ballis, Anja/Löffler, Cordula (Hg.): *Standpunkte. Zugänge zur Literatur und ihrer Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2011, S. 148-157.

Haas, Gerhard: *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht in der Sekundarstufe I*. Hannover: Schroedel-Schulbuchverlag 1984.

Haas, Gerhard: *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze-Velber: Kallmeyer [9]2011.

Hallet, Wolfgang: „Agenda-setting: Bildungspolitik und nachholende Fremdsprachenforschung“, in: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg.): *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsethik, Forschungsmethodik und Politik. Arbeitspapiere der 31. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempo 2011, S. 64-72.

Hallet, Wolfgang: „Literatur, Kognition und Kompetenz: Die Literarizität kulturellen Handelns“, in: Bredella, Lothar/Hallet, Wolfgang: *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT 2007, S. 31-64.

Hallet, Wolfgang: „Literaturdidaktik“, in: Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart/Weimar: Metzler 2010, S. 201-205.

Hallet, Wolfgang: „Romane lesen lernen“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 107 (2010), S. 2-8.

Hallet, Wolfgang: „Umgang mit Texten und Medien“, in: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer 2010, S. 173-177.

„Handelsakademie – Lehrplan 2004“, http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/598_HAK%20LP%202004%20-%20Anlage%201.pdf (22.02.2015).

Haugenschmidt, Bettina/Technau, Anne: *Methoden schnell zur Hand. 66 schüler- und handlungsorientierte Unterrichtsmethoden*. Seelze: Klett Kallmeyer [2]2011.

Heinz, Helmuth: „Aufgaben und Ziele der Fachdidaktik Italienisch“, in: *Italienisch. Zeitschrift für italienische Sprache und Literatur* 48 (2002), S. 86-93.

Heinz, Helmuth: „Die Vater-Sohn-Beziehung in der italienischen Literatur des 20. Jahrhunderts. Die unterrichtliche Umsetzung eines literarischen Themas“, in: Becker, Norbert/Lüderssen, Caroline: *Wandlungen des Italienischunterrichts. Vorschläge für die Praxis*. Bamberg: C. C. Buchners Verlag 2004, S. 134-145.

Hellwig, Karlheinz: *Bildung durch Literatur. Individuelles Sinnverstehen fremdsprachiger Texte. Eine literaturdidaktische Tour d'Horizont*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang 2005.

Henseler, Roswitha/Surkamp, Carola: „Leselust statt Lesefrust. Lesemotivation in der Fremdsprache Englisch fördern“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 89 (2007), S. 2-10.

Henseler, Roswitha/Surkamp, Carola: „Lesen beobachten“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 100/101 (2009), S. 12-14.

Henseler, Roswitha/Surkamp, Carola: „O This Reading, What a Thing It Is! Lesekompetenz in der Fremdsprache Englisch fördern“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 100/101 (2009), S. 4-11.

Hessisches Kultusministerium: „Lehrplan Italienisch. Gymnasialer Bildungsgang Jahrgangsstufen 8G und 9G und gymnasiale Oberstufe“, http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=ac9f301df54d1fbfab83dd3a6449af60 (05.10.2012).

Horak, Angela et al.: *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis. Bildungsstandards – für höchste Qualität an Österreichs Schulen. ÖSZ Praxisreihe 12*. Graz: ÖSZ 2010.

Iser, Wolfgang: *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Wilhelm Fink Verlag 1976.

Ißler, Roland/Scherer, Ludger (Hg.): *Kinder- und Jugendliteratur der Romania: Impulse für ein neues romanistisches Forschungsfeld*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang 2014.

„Italienisch – Zeitschrift für Italienische Sprache und Kultur“, http://www.italianistenverband.de/zeitschrift-italienisch/ (08.12.2013).

Jauß, Hans Robert: *Literaturgeschichte als Provokation*. Frankfurt am Main: Edition Surkamp ^{2}1970.

Jenny, Jean-Pierre: „Marco Polos *Il Milione*: Lektüreprojekt“, in: Ankli, Ruedi/Martin, Hannelore (Hg.): *Aufbrüche – Umbrüche. Aufsätze zur Didaktik des Italienischen. Beiträge der Sektion Didaktik des Deutschen Italianistentages in Marburg 2008*. Oldenburg: Verlag für deutsch-italienische Studien 2010, S. 95-102.

Kardorff, Ernst von/Schönberger, Christine: „Evaluationsforschung“, in: Mey, Günter/Murck, Katja (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2010, S. 367-381.

Kardorff, Ernst von: „Qualitative Evaluationsforschung“, in: Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt [7]2009, S. 238-250.

Kardorff, Ernst von: „Zur gesellschaftlichen Bedeutung und Entwicklung (qualitativer) Evaluationsforschung“, in: Flick, Uwe (Hg.): *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2006, S. 63-91.

Kimes-Link, Ann: „Verstehen literarischer Texte durch kreative Aufgaben?“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 37 (2008), S. 230-251.

Kimes-Link, Ann: *Aufgaben, Methoden und Verstehensprozesse im Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe. Eine qualitativ-empirische Studie*. Tübingen: Narr Francke Attempo 2013.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hg.): *Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung*. Bonn/Berlin: KMK 2010.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hg.): *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. München/Neuwied: Luchterhand 2005.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland) (Hg.): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss*. München/Neuwied: Luchterhand 2004.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland) (Hg.): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. München/Neuwied: Luchterhand 2005.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland) (Hg.): *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. Bonn: KMK 2006.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland) (Hg.): „Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die allgemeine Hochschulreife“, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf (01.07.2013).

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): „Die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe“, http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/sekundarstufe-ii-gymnasiale-oberstufe/abitur/abitur pruefung-in-der-gymnasialen-oberstufe.html (16.07.2012).

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): „Vereinbarung über Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (Beschluss der KMK vom 1. 6. 1979 i.d.F. vom 24. 10. 2008)“, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_24-VB-EPA.pdf (16.07.2012).

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): „Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Italienisch“, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Italienisch.pdf (15.07.2012).

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): „Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der

Sekundarstufe II“, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-Vereinbarung-Gestaltung-Sek2.pdf (29.11.2014).

Koch, Johann S./Schmitz, Walter: „Rezeption“, in: Meid, Volker (Hg.): *Sachlexikon Literatur*. München: DTV 2000, S. 748-753.

Kowal, Sabine/O’Connell, Daniel C.: „Zur Transkription von Gesprächen“, in: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines: (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt [7]2009, S. 437-447.

Kpebane, Tamara: „*La casa sulla scogliera* von Cinzia Medaglia. Didaktische und methodische Aufbereitung”, in: Ankli, Ruedi/Martin, Hannelore (Hg.): *Aufbrüche – Umbrüche. Aufsätze zur Didaktik des Italienischen. Beiträge der Sektion Didaktik des Deutschen Italianistentages in Marburg 2008*. Oldenburg: Verlag für deutsch-italienische Studien 2010, S. 142-151.

Kreis, Isolde: „Das Forschungstagebuch in der LehrerInnenausbildung der Pädagogischen Hochschule in Kärnten“, in: *Erziehung und Unterricht* 3-4 (2013), S. 250-256.

Krings, Hans P.: „Italienisch“, in: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Fünfte, gegenüber der vierten unveränderte Auflage. Tübingen/Basel: Francke UTB 2007, S. 538-542.

Kroes, Gabriele: “Immigrazione, un attuale fenomeno (non solo) italiano. Ein Unterrichtsvorhaben zur Förderung der interkulturellen Kompetenz anhand eines Jugendromans sowie eines gemischten Textdossiers“, in: *Italienisch. Zeitschrift für italienische Sprache und Literatur* 66 (2011), S. 127-138.

Kügler, Hans: „Brief an zwei Leser. Zum produktions- und handlungsorientierten Literaturunterricht“, in: *Praxis Deutsch* 94 (1989), S. 3-4.

Kügler, Hans: „Erkundung der Praxis. Literaturdidaktische Trends der 80er Jahre zwischen Handlungsorientierung und Empirie (II. Teil)“, in: *Praxis Deutsch* 91 (1988), S. 9-11.

Kügler, Hans: „Erkundungen der Praxis. Literaturdidaktische Trends der 80er Jahre zwischen Handlungsorientierung und Empirie (Teil I)“, in: *Praxis Deutsch* 90 (1988), S. 4-9.

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt: „Richtlinien: Gymnasium Italienisch. Schuljahrgänge 7-12“, http://www.bildung-lsa.de/pool/RRL_Lehrplaene/italgym.pdf (07.06.2013).

Küppers, Almut: *Schulische Lesesozialisation im Fremdsprachenunterricht. Eine explorative Studie zum Lesen im Englischunterricht der Oberstufe. Unterrichtsbeobachtungen, Interviews und Fallanalysen*. Tübingen: Narr 1999.

Küster, Lutz: *Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht. Interkulturelle und ästhetisch-literarische Aspekte von Bildung an Beispielen romanistischer Fachdidaktik*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang 2003.

Kuty, Margitta: „Individualisierung im kompetenzorientierten Englischunterricht“, in: Hallet, Wolfgang/Krämer, Ulrich (Hg.): *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Klett Kallmeyer 2012, S. 45-55.

Landesbildungsserver Baden-Württemberg: „Bildungsstandards für Italienisch (3. Fremdsprache): Gymnasium – Klasse 10, Kursstufe“, http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_I_3f_bs.pdf (05.10.2012).

Landesbildungsserver Baden-Württemberg: „Bildungsstandards für Italienisch (spät beginnende Fremdsprache) Gymnasium – Kursstufe“, http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_I_wb_bs.pdf (05. 10. 2012).

Landesbildungsserver Baden-Württemberg: „Der Bildungsplan kurz vorgestellt“, http://www.bildung-staerkt-menschen.de/schule_2004/bildungsplan_kurz (05.10.2012).

Langer, Antje: „Transkribieren – Grundlagen und Regeln“, in: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Vierte, durchgesehene Auflage. Weinheim/München: Beltz Juventa 2013, S. 515-526.

Legutke, Micheael K.: „Innovationen durch Bildungsstandards?“, in: Bausch, Karl-Richard et al.: *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr 2005, S. 168-177.

Leiteritz, Christiane: „Hermeneutische Theorien“, in: Sexl, Martin (Hg.): *Einführung in die Literaturtheorie*. Wien: WUV 2004, S. 129-159.

Leupold, Eynar: *Französisch unterrichten. Grundlagen, Methoden, Anregungen*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer [4]2007.

Leupold, Eynar: *Miniglossar Fremdsprachenunterricht*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer 2009.

Lütge, Christiane: „Handlungsorientierung“, in: Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart/Weimar: Metzler 2010, S. 98-99.

Lutjeharms, Madeline: „Fremdsprachliches Leseverstehen“, in: *Französisch heute* 38 (2007), H. 2, S. 106-120.

Lutjeharms, Madeline: „Zum Erwerb fremdsprachiger Lesefertigkeit“, in: Jung, Udo O. H. (Hg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. In Zusammenarbeit mit Heidrun Jung. Vierte, vollständig neu bearbeitete Auflage. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang 2006, S. 145-152.

Magnoni, Francesca: "Discorsività integrate: l'utilizzo di testo letterario e ipertesto nell'insegnamento dell'italiano LS", in: *Bollettino ITALS* 37 (2010). Online abrufbar unter: http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=592 (12.07.2014).

Manthey, Lorenz: „Come un fotoromanzo. Ein handlungs- und produktionsorientiertes Unterrichtsmodell zu Giovanni Vergas Novelle *Cavalliera rusticana*", in: *Italienisch. Zeitschrift für italienische Sprache und Literatur* 55 (2006), S. 112-121.

Martin, Hannelore/Becker, Norbert: „Märchen und Fabeln – Wege zu einem kreativen Literaturunterricht", in: Becker, Norbert/Heinz, Helmuth/Lüderssen, Caroline: *Einführung in die Lektüre italienischer literarischer Texte*. Bamberg: C. C. Buchner 2001, S. 39-49.

Martin, Hannelore: „Erster Umgang mit literarischen Texten im Italienischunterricht. Dargestellt am Beispiel einer Unterrichtseinheit zu *L'altra famiglia* von Dacia Maraini", in: *Italienisch. Zeitschrift für italienische Sprache und Literatur* 53 (2005), S. 106-116.

Martin, Hannelore: „Handlungsorientierte Literaturbegegnung im Italienischunterricht. Dargestellt am Beispiel von Mario Soldati: *La seggiolina del Florian*", in: *Italienisch. Zeitschrift für italienische Sprache und Literatur* 49 (2003), S. 102-114.

Mayring, Philipp: „Qualitative Inhaltsanalyse", in: Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt [7]2009, S. 468-475.

Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Elfte, aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz 2010.

Meißner, Franz-Joseph/Tesch, Bernd: „Kompetenzorientierter Spanischunterricht", in: Meißner, Franz-Joseph/Tesch, Bernd (Hg.): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Klett Kallmeyer 2010, S. 14-27.

Meißner, Franz-Joseph: „Fremdsprachendidaktik in romanischen Ländern und romanischen Kultur- und Bezugsräumen“, in: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer 2010, S. 35-39.

Mertens, Jürgen: „Aufgabenorientiertes Lernen“, in: Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart/Weimar: Metzler 2010, S. 7-8.

Mezzadri, Marco: *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*. Perugia: Guerra Edizioni 2003.

Michler, Christine: „Stereotype in der italienischen Literatur – Fixpunkte des Selbst- und Fremdverständnisses als Beitrag zum interkulturellen Lernen“, in: Becker, Norbert/Martin, Hannelore/Zieglmeier, Susanne (Hg.): *Vorschläge für die Praxis des Italienischunterrichts. Akten der Sektion Didaktik des Deutschen Italianistentages „Orientierungen im Raum“ in Bochum, März 2006*. Oldenburg: Verlag für deutsch-italienische Studien 2008, S. 158-169.

Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur Saarland: „Gymnasiale Oberstufe Saar (GOS): Lehrplan für das Fach Italienisch als dritter Fremdsprache (G-Kurs und E-Kurs)“, http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/IT3-GOS-Feb2008.pdf (05.10.2012).

Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur Saarland: „Gymnasiale Oberstufe Saar (GOS): Lehrplan für das Fach Italienisch als in der gymnasialen Oberstufe einsetzende Fremdsprache“, http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/IT4 EinfphFeb2008.pdf (05.10.2012).

Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft Saarland: „Achtjähriges Gymnasium: Lehrplan Italienisch als 3. Fremdsprache Klassenstufe 8“, http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Italienisch8.pdf (05.10.2012).

Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft Saarland: „Achtjähriges Gymnasium: Lehrplan für das Fach Italienisch Klassenstufe 9“, http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/italienisch9.pdf (05.10.2010).

Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft Saarland: „Achtjähriges Gymnasium: Lehrplan Italienisch als dritte Fremdsprache für die Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe“, http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/It3EinfphFeb2006.pdf (05.10.2012).

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz: „Lehrplan Italienisch. Für die Sekundarstufen I und II“, http://lehrplaene.bildung-rp.de/lehrplaene-nach-faechern.html?tx_abdownloads_pi1[action]=getviewcatalog&tx_abdownloads_pi1[category_uid]=348&tx_abdownloads_pi1[cid]=5786&cHash=69dae264e3244b5b20040210d30fd988 (26.11.2014).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.): „Fremdsprachen in den weiterführenden Schulen“, http://www.fg.vs.bw.schule.de/org/fremdsprachen.pdf (21.08.2013).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): „Kernlehrplan für die Realschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen: Italienisch“, http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/realschule/rs_italienisch.pdf (10.10.2012).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): „Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen: Italienisch“, http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gesamtschule/gs_italienisch.pdf (10.10.2012).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): „Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen: Italienisch“, http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_italienisch.pdf (10.10.2012).

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): „Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Italienisch“, http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_os/4709.pdf (10.10.2012).

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): „Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Italienisch“, http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/i/KLP_GOSt_Italienisch.pdf (29.11.2014).

Mintchev, Robert: „Moderne Literaturvermittlung und klassische Texte – (k)ein Widerspruch? Rhythmisierte Textarbeit am Beispiel Leonardo Sciascias *Una storia semplice*“, in: Ankli, Ruedi et al. (Hg.): *Text und Rhythmus im Italienischunterricht. Beiträge der Sektion Didaktik des Deutschen Italianistentages 2010 „Testo e ritmi“*. Frankfurt am Main: Friedrich Verlag 2012, S. 103-114.

Nickel-Bacon, Irmgard: „Positionen der Literaturdidaktik – Methoden des Literaturunterrichts. Ein heuristischer Explikationsversuch für die empirische Grundlagenforschung“, in: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*. Weinheim/München: Juventa 2006, S. 95-114.

Niedersächsischer Bildungsserver: „Curriculare Vorgaben für den Unterricht in allgemein bildenden Schulen und im Beruflichen Gymnasium“, http://nline.nibis.de/cuvo/menue/nibis.phtml?menid=116&PHPSESSID=aecf535165df6efd75ff1984d3e02d08 (28.06.2013).

Nieweler, Andreas (Hg.): *Fachdidaktik Französisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett 2006.

Nieweler, Andreas: „Lernziel“, in: Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart/Weimar: Metzler 2010, S. 195-196.

Nieweler, Andreas: „Lesekompetenz im Französischunterricht entwickeln“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 63/64 (2003), S. 4-14.

Noe, Alfred: „Die Literaturdidaktik im Fremdsprachenunterricht. Allgemeine Überlegungen und praktische Beispiele für Französisch und Italienisch“, in: Tanzmeister, Robert (Hg.): *Lehrer, Lernen, Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten*. Wien: Präsens Verlag 2008, S. 309-337.

Nöll, Julia: “Venezia tra sogno e realtà. Der Einsatz von Gedichten im 3. Lernjahr Italienisch“, in: Ankli, Ruedi/Martin, Hannelore (Hg.): *Aufbrüche – Umbrüche. Aufsätze zur Didaktik des Italienischen. Beiträge der Sektion-Didaktik des Deutschen Italianistentages in Marburg 2008*. Oldenburg: Verlag für deutsch-italienische Studien 2010, S. 84-94.

Nonn, Stephanie/Saviano, Ottavio: „Mut zur Lyrik – Kompetenzorientierte Zugänge zur Lyrik im Italienischunterricht“, in: *Italienisch. Zeitschrift für italienische Sprache und Literatur* 70 (2013), S. 104-116.

Nünning, Ansgar/Nünning Vera: „Erzählungen verstehen – verständlich erzählen: Dimensionen und Funktionen narrativer Kompetenz“, in: Bredella, Lothar/Hallet, Wolfgang (Hg.): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT 2007, S. 84-106.

Nünning, Ansgar/Surkamp, Carola: „Text-Literatur-Kultur. Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht“, in: Bach, Gerhard/Timm, Johannes-Peter (Hg.): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Vierte, vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen/Basel: Francke 2009, S. 148-171.

Nünning, Ansgar/Surkamp, Carola: *Englische Literatur unterrichten 1. Grundlagen und Methoden*. Seelze: Klett Kallmeyer [3]2010.

Nünning, Ansgar: „Fremdverstehen und Bildung durch neue Weltansichten: Perspektivenvielfalt, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme durch Literatur“, in: Hallet, Wolfgang/Nünning, Ansgar (Hg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag 2007, S. 123-142.

O’Sullivan, Emer/Rösler, Dietmar: „Mit Kinder- und Jugendliteratur arbeiten. Warum und wie?“, in: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 6 (2008), S. 3-7.

O’Sullivan, Emer/Rösler, Dietmar: *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Stauffenburg 2013.

Oedl, Ursula: „Eine methodenspezifische Analyse von Lehrwerken als Voraussetzung für Methodenkompetenz im Italienischunterricht“, in: Tanzmeister, Robert (Hg.): *Lehrer, Lernen, Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten*. Wien: Präsens Verlag 2008, S. 167-190.

Otten, Wiebke: „Der Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Italienisch-Unterricht“, in: Kattenbusch, Dieter/Ugolini, Gherardi (Hg.): *L’integrazione della lingua italiana nell’offerta formative delle scuole tedesche. Atti del seminario di formazione e aggiornamento per docenti di Italiano organizzato dall’Istituto di Filologia Romanza dell’Università Humboldt*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang 2010, S. 49-62.

Paechter, Manuela et al. (Hg.): *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht*. Weinheim/Basel: Beltz 2012.

Paefgen, Elisabeth K.: *Einführung in die Literaturdidaktik*. Zweite, aktualisierte und erweiterte Auflage. Weimar/Stuttgart: Metzler 2006.

Pölzleitner, Elisabeth: „Kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht. Kompetenzorientierter Unterricht beginnt in den Köpfen der Lehrerinnen und Lehrer“,

in: Paechter, Manuela et al. (Hg.): *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht*. Weinheim/Basel: Beltz 2012, S. 153-170.

Quetz, Jürgen: „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen“, in: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer 2010, S. 45-49.

Reimann, Daniel: „Italienische Jugendliteratur und ihre Verfilmung: *Tre metri sopra il cielo* und *Notte prima degli esami*“, in: Eva Leitzke-Ungerer (Hg.): *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: Ibidem 2009, S. 137-152.

Reimann, Daniel: „Klassiker der hispanophonen Literaturen im Unterricht: Original und ediciones adaptadas“, in: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 6 (2012), H. 1, S. 93-130.

Reimann, Daniel: *Italienischunterricht im 21. Jahrhundert. Aspekte der Fachdidaktik Italienisch*. Stuttgart: Ibidem 2009.

Richter, Tobias/Christmann, Ursula: „Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede“, in: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim/München: Juventa ^{3}2009, S. 25-58.

Riemer, Claudia/Settinieri, Julia: „Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenforschung“, in: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter 2010, S. 764-781.

„Romanische Sprachen und ihre Didaktik“, http://www.ibidemverlag.de/Reihen-Schriftenreihen-Institutsreihen/Romanische-Sprachen-und-ihre-Didaktik/Ueber-RomSD/ (08.12.2013).

Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel: *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [4]2011.

Rosebrock, Cornelia: „Anforderungen von Sach- und Informationstexten, Anforderungen literarischer Texte“, in: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Seelze-Velber: Kallmeyer Klett [2]2008, S. 50-66.

Rössler, Andrea: „Standards ohne Stoff? Anmerkungen zum Verschwinden bildungsrelevanter Inhalte aus den curricularen Vorgaben für den Französisch- und Spanischunterricht“, in: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 46 (2007), S. 3-20.

Rössler, Martina: „Literarische Kompetenz“, in: Meißner, Franz-Joseph/Tesch, Bernd (Hg.): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Klett Kallmeyer 2010, S. 131-136.

Rüger-Groth, Gabriele: „Les jeunes débutants à la découverte de la littérature. Vom Umgang mit literarischen Geschichten im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I“, in: *Französisch heute* 42 (2011), H. 1, S. 5-15.

Rupp, Gerhard: „Die Unterrichtswirklichkeit erforschen. Eine Antwort auf H. Küglers ‚Erkundung der Praxis – Literaturdidaktische Trends der 80er Jahre‘ in Praxis Deutsch 90“, in: *Praxis Deutsch* 92 (1988), S. 5-7.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport (Hg.): „Lehrplan Gymnasium: Italienisch“, http://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/lp_gy_italienisch_2011.pdf?v2 (25.11.2014).

Schmidt, Christiane: „Analyse von Leitfadeninterviews“, in: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt [7]2009, S. 447-456.

Schmidt, Christiane: „Auswertungstechnik für Leitfadeninterviews“, in: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hg.): *Handbuch qualitative*

Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Vierte, durchgesehene Auflage. Weinheim/München: Beltz Juventa 2013, S. 473-486.

Schmidt, Claudia: „Lesesstrategien“, in: *Französisch heute* 38 (2007), H. 2, S. 121-129.

Schöpp, Frank: „Zum 125. Geburtstag von Maria Messina: Überlegungen zur Eignung der Novelle *Casa paterna* für den fortgeschrittenen Italienischunterricht“, in: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 6 (2012), H. 2, S. 51-80.

Schreier, Margrit/Lietz, Petra: „Quantitative Datenerhebungsverfahren“, in: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*. Weinheim/München: Juventa 2006, S. 361-397.

Schreier, Margrit: „Qualitative Verfahren der Datenerhebung“, in: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*. Weinheim/München: Juventa 2006, S. 399-420.

Schreier, Margrit: „Qualitatives Untersuchungsdesign“, in: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*. Weinheim/München: Juventa 2006, S. 343-359.

Schumann, Adelheid: „Kommunikativer Fremdsprachenunterricht“, in: Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart/Weimar: Metzler 2010, S. 137-140.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hg.): „Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7-10: Realschule, Gesamtschule, Gymnasium. Italienisch 2./3. Fremdsprache. Als 1. Fremdsprache an der Staatlichen Europaschule Berlin“, http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_italienisch.pdf?start&ts=1150101744&file=sek1_italienisch.pdf (21.05.2013).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hg.): „Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe: Gymnasien, Gesamtschule mit gymnasiale Oberstufe, berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien: Italienisch“, http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/sek2_italienisch.pdf?start&ts=1283429498&file=sek2_italienisch.pdf (07.06.2013).

Settinieri, Julia: „Statistische Verfahren. Grundlagenbeitrag“, in: Doff, Sabine (Hg.): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung*. Tübingen: Narr 2012, S. 249-270.

Sobel, Martina: *Leseverstehen im Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe. Eine empirische Überprüfung rezeptiver Kompetenzen bei der Lektüre literarischer Texte auf der Basis eines Praxisleitfadens*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2012.

Sommerfeldt, Kathrin: „Literatur behandeln“, in: Sommerfeldt, Kathrin (Hg.): *Spanisch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen [3]2012, S. 91-129.

Sonni-Dolce, Emilia: „Inquietudini di uomini e donne nel tempo. La storia come approfondimento e ‘umanizzazione’ dei testi letterari”, in: Ankli, Ruedi/Martin, Hannelore (Hg.): *Aufbrüche – Umbrüche. Aufsätze zur Didaktik des Italienischen. Beiträge der Sektion Didaktik des Deutschen Italianistentages in Marburg 2008*. Oldenburg: Verlag für deutsch-italienische Studien 2010, S. 42-47.

Spera, Lucinda: “L’uso del testo letterario”, in: Diadori, Pierangela (Hg.): *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: Le Monnier 2011, S. 374-380.

Spinner, Kaspar H.: „Von der Notwendigkeit produktiver Verfahren“, in: Spinner, Kaspar H.: *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition*. Seelze: Kallmeyer [2]2006, S. 96-107.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: „Das Gymnasium in Bayern und Fachprofile“, http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/data/media/26418/Lehrplaene/Gym_in_Bay_Fachprofile.pdf (05.10.2012).

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: „Lehrplan Jahrgangsstufe 11 und 12: Italienisch (3. Fremdsprache) 11/12. Jahrgang und Italienisch (spätbeginnend) 11. Jahrgang“, http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/data/media/26418/Lehrplaene/Jgst_11_12.pdf (05.10.2012).

Steinke, Ines: „Gütekriterien qualitativer Forschung“, in: Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt [7]2009, S. 319-331.

Stigler, Hubert/Felbinger, Günter: „Der Interviewleitfaden im qualitativen Interview“, in: Stiger, Hubert/Reicher, Hannelore (Hg.): *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Zweite, aktualisierte und erweiterte Auflage. Innsbruck: Studienverlag 2012, S. 141-146.

Stöckle, Norbert: „Vom Umgang mit schwereren literarischen Texten im Italienischunterricht“, in: Becker, Norbert/Heinz, Helmuth/Lüderssen, Caroline: *Einführung in die Lektüre italienischer literarischer Texte*. Bamberg: C. C. Buchner 2001, S. 131-145.

Surkamp, Carola/Henseler, Roswitha: „Den Leseprozess begleiten“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 89 (2007), S. 12-13.

Surkamp, Carola: „Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht“, in: Hallet, Wolfgang/Nünning, Ansgar (Hg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT 2007, S. 89-106.

Surkamp, Carola: „Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht“, in: Hallet, Wolfgang/Krämer, Ulrich (Hg.): *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Klett Kallmeyer 2012, S. 77-90.

Surkamp, Carola: „Literaturdidaktik“, in: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer 2010, S. 137-141.

Surkamp, Carola: „Zum Lesen und Schreiben motivieren und befähigen: Was literarische Texte für die Förderung von fremdsprachlichen Rezeptions- und Produktionskompetenzen leisten können“, in: Bredella, Lothar/Hallet, Wolfgang: *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT 2007, S. 177-195.

Sutter, Tilmann: „Anschlusskommunikation und die kommunikative Verarbeitung von Medienangeboten. Ein Aufriss im Rahmen einer konstruktivistischen Theorie der Mediensozialisation“, in: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa 2002, S. 80-105.

Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hg.): *Beltz-Lexikon Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz 2007.

„Themen der Italianistik“, http://www.narr-shop.de/reihen/t/themen-der-italianistik.html?___store=de (08.12.2013).

Thiele, Sylvia: *Didaktik der romanischen Sprachen. Praxisorientierte Ansätze für den Französisch-, Italienisch- und Spanischunterricht*. Berlin/Boston: de Gruyter 2012.

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: „Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Italienisch 2011“, https://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=1400 (27.06.2013).

Torresan, Paolo: “Intervista a Elisabetta Santoro”, in: *Officina.it*, 18 (2012), S. 5-7. Online abrufbar unter: http://www.almaedizioni.it/media/upload/officina/raccolte/06/officina_72dpi.pdf (23.02.2015).

Trautmann, Matthias: „Führen und Auswerten qualitativer Interviews: Grundlagenbeitrag“, in: Doff, Sabine (Hg.): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung*. Tübingen: Narr 2012, S. 218-231.

Volkmann, Laurenz: „‚Affekt‘ und ‚Emotion‘“, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4 (2009), S. 60-61.

Volkmann, Laurenz: „Literaturunterricht als Einladung zum offenen Dialog: Ein Plädoyer für verschiedene Lesarten im Literaturunterricht“, in: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner/Surkamp, Carola (Hg.): *Literaturdidaktik im Dialog*. Tübingen: Narr 2004, S. 99-122.

„Vorblatt zum BGBl. I Nr. 117/2008“, http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Begut/BEGUT_COO_2026_100_2_434752/COO_2026_100_2_434762.html (03.07.2012).

Waldmann, Günter: „Grundzüge von Theorie und Praxis eines produktionsorientierten Literaturunterrichts“, in: Hopster, Norbert (Hg.): *Handbuch ‚Deutsch‘ für Schule u. Hochschule. Sekundarstufe I*. Paderborn/ München/Wien/Zürich: Schöningh 1984, S. 98-141.

Waldmann, Günter: „Leserbrief: Produktives Lesen. Zu Hans Kügler: Erkundung der Praxis. Literaturdidaktische Trends der 80er Jahre zwischen Handlungsorientierung und Empirie (1)“, in: *Praxis Deutsch* 93 (1989), S. 4.

Waldmann, Günter: *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [7]2011.

Weinert, Franz E. (Hg.): *Leistungsmessungen in der Schule*. Weinheim/Basel: Beltz 2001.

Westhoff, Gerard: *Fertigkeit Lesen*. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt 2004.

Wolff, Martina: „Individualisierung und Differenzierung. Ihre Bedeutung für schwächere Lerner“, in: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 3 (2009), S. 4-8.

Ziegler, Esther/Stern, Elsbeth/Neubauer, Aljoscha: „Kompetenzen aus der Perspektive der Kognitionswissenschaften und der Lehr-Lern-Forschung“, in: Paechter, Manuela et al. (Hg.): *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht*. Weinheim/Basel: Beltz 2012, S. 14-26.

Zieglmeier, Susanne: "*Inquietudini* begegnen: Sandro Veronesi, *Caos calmo*. Vorschläge für die Arbeit mit moderner Trivial- bzw. Schemaliteratur und Literaturverfilmung im Italienischunterricht", in: Ankli, Ruedi/Martin, Hannelore (Hg.): *Aufbrüche – Umbrüche. Aufsätze zur Didaktik des Italienischen. Beiträge der Sektion Didaktik des Deutschen Italianistentages in Marburg 2008*. Oldenburg: Verlag für deutsch-italienische Studien 2010, S. 152-164.

Zieglmeier, Susanne: „Kinder- und Jugendliteratur im Italienischunterricht", in: *Fachverband Moderne Fremdsprachen Landesverband Bayern Mitteilung* 26 (2008), S. 32-37.

Zydatiß, Wolfgang: „Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht in Deutschland: Eine hervorragende Idee wird katastrophal implementiert – oder: Von der Endkontrolle der Schüler zur strukturverbessernden Maßnahmen", in: Bausch, Karl-Richard et al.: *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr 2005, S. 272-280.

Zydatiß, Wolfgang: „Kompetenzen und Fremdsprachenlernen", in: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer 2010, S. 59-63.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Texterschließung 35
Tab. 2: Angaben des hessischen Lehrplans zu Textverstehen und -rezeption 36
Tab. 3: Verbindliche Themen des hessischen Lehrplans 37
Tab. 4: Lernbereiche des Lehrplans Italienisch des Saarlandes 39
Tab. 5: Empfohlene literarische Texte vom Lehrplan Italienisch des Saarlandes 40
Tab. 6: Kompetenzniveaus für Gesamtschule und Realschule 41
Tab. 7: Kompetenzmodell des Berliner Rahmenlehrplans für Italienisch 46
Tab. 8: Lernbereich 3 – zweistündiger Grundkurs 54
Tab. 9: Lernbereich 3 – dreistündiger Grundkurs 55
Tab. 10: Lernbereich 3 – Leistungskurs 55
Tab. 11: Kompetenzmodell des Hamburger Bildungsplans 57
Tab. 12: Vergleich zwischen Bildungsstandards und BGBl. II Nr. 1/2009 71
Tab. 13: Kompetenzmodell der deutschen Bildungsstandards 83
Tab. 14: Vergleich zwischen Bildungsstandards für die HS und den MS 85
Tab. 15: Vergleich der AHS-Lehrpläne von 1989 und 2004/2006 96
Tab. 16: 5-Phasenmodell literarischer Textarbeit 219
Tab. 17: Forschungstagebuch 256
Tab. 18: Kategorie 1 der Interviewauswertung 269
Tab. 19: Kategorie 2 der Interviewauswertung 271
Tab. 20: Kategorie 3 der Interviewauswertung 274
Tab. 21: Kategorie 4 der Interviewauswertung 277
Tab. 22: Kategorie 5 der Interviewauswertung 278
Tab. 23: Kategorie 6 der Interviewauswertung 280
Tab. 24: Kategorie 7 der Interviewauswertung 282
Tab. 25: Umsetzung des 5-Phasenmodells in die Praxis 285
Tab. 26: Probleme bei Planung und Umsetzung 286
Tab. 27: Abweichungen bei Planung und Umsetzung 290
Tab. 28: Beobachtungen bei Planung und Umsetzung 293
Tab. 29: Positive und negative Aspekte des 5-Phasenmodells 295

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Referenzniveaus des GERS 22
Abb. 2: Lehrstoff für das Unterrichtsfach Italienisch in der Oberstufe 27
Abb. 3: Kompetenzbereiche der Bildungsstandards für Italienisch 31
Abb. 4: Kompetenzbereiche des Lehrplans Italienisch für Bayern 34
Abb. 5: Empfohlene literarische Texte des hessischen Lehrplans 38
Abb. 6: Kompetenzbereiche der Bildungsstandards für die Allg. Hochschulreife 89
Abb. 7: Interviewleitfaden 249
Abb. 8: Ablauf der Evaluationsuntersuchung 266

Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
BGBl.	Bundesgesetzblatt
BIFIE	Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung (Deutschland)
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Frauen (Österreich)
BMHS	Berufsbildende mittlere und höhere Schulen
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
EPA	Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung
ESP	Europäisches Sprachenportfolio
GERS	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen
HAK	Handelsakademie
HS	Hauptschule
HLW	Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe
IQB	Institut zur Qualitätssicherung im Bildungswesen
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kultusministerkonferenz)
MS	Mittlerer Schulabschluss
ÖSZ	Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum
PISA	Programme for International Student Assessment
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study

Anhang

Interview: GymK1

Abkürzung: I-GymK1
Datum: 17. Oktober, 17:00 bis 17:35 Uhr
Ort: Klagenfurt, Büro der Forscherin
Schultyp: Gymnasium
Dauer: 00:31:48 h
Geschlecht: weiblich
Dienstjahre: 21

AU: Die erste Frage, die ich dir stelle, betrifft deine Dienstjahre. Wann hast du begonnen zu unterrichten?

GymK1: Ich habe in der Schule begonnen zu unterrichten 1993. Ich habe allerdings schon vorher immer in Lerninstituten gearbeitet neben dem Studium. Also, die Unterrichtstätigkeit beginnt, sagen wir, ab dem zwanzigsten Lebensjahr oder noch früher.

AU: Also so in der Studienzeit.

GymK1: Hm. Ja.

AU: Und welche Fächer unterrichtest du?

GymK1: Italienisch und Latein. Momentan mehr Latein als Italienisch.

AU: Italienisch unterrichtest du eine Klasse?

GymK1: Heuer sind es zwei, wobei nur eine Klasse eine Oberstufenklasse ist, also diese 7AB Kurzform und eine dritte Klasse, eine Anfängerklasse.

AU: Das ist die Langform, die sechs Jahre Italienischunterricht hat.

GymK1: Die Langform ja.

AU: Mich interessiert allen voran der Umgang mit Texten im Italienischunterricht. Und deshalb ist auch die erste Frage, die ich dir stelle, welche Textsorten verwendest du im Italienischunterricht, jetzt in Bezug vor allem auf die höheren Klassen…

GymK1: Eigentlich quer durch. Textsorten … wir haben Briefe, wir haben in den Lehrbüchern auch mittlerweile Blog und SMS und alles was halt so vorkommt. Seinerzeit war es sehr modern Dialoge zu verfassen oder verfassen zu lassen. Das ist jetzt ein bisschen gefallen. Ja, so quer durch …

auch literarische Texte immer wieder … eben … haben wir mal geredet, Fratello Bancomat oder von Sciascia Una storia semplice oder auch zum Film La vita è bella zum Beispiel das Textstellen… einmal ein Textstück dazu aus dem Buch. Was habe ich noch alles gelesen mit meinen Schülern? Mit den ganz guten Schülern seinerzeit habe ich auch eben eine Novelle immer gelesen oder einen … einfach … quer durch, was einem so unter kommt … Stefano Benni und so weiter.

AU: In den letzten Jahren ist ja dieses Thema der Kompetenzorientierung ganz en vogue, würde ich sagen. Und wir sind ja alle mit der neuen Reife- und Diplomprüfung konfrontiert und beeinflusst diese Entwicklung irgendwie auch deine Tätigkeit? Oder besser gesagt deinen Umgang mit Texten im Unterricht?

GymK1: Also, es ist natürlich bei mir ein Spezialfall, da ich jetzt erst wieder eingestiegen bin mit der Kurzform und wo ja jetzt noch der Spracherwerb irgendwo im Vordergrund steht und man sich an das Lehrbuch hält. Ja? Aber es beeinflusst sicher den Umgang mit Texten, da ich einmal das subjektive Gefühl jetzt habe, dass es weniger möglich ist, frei Texte zu wählen und die auch einzusetzen. Weil es doch darauf hinzielt, dass du den Schüler im Hörverständnis, im Leseverständnis und im Schreibteil, also die Fähigkeiten einfach trainieren musst, also man fühlt sich gezwungen, das zu trainieren und das wird wohl auch gut sein, wenn man es macht … und dadurch glaube ich, dass so freie literarische Texte kurz, zu kurz oder weniger werden. Das ist mein Gefühl … weil man doch die Schüler trainieren lässt, mit diesen vorgegebenen Materialien, die man eben jetzt hat, die auf diese Kompetenzorientierung abzielen, ja auf diese Art der Testung dann abzielen und das übt man halt bei drei Stunden in der Woche …

AU: Ist natürlich nicht sehr viel…die Zeit, die man zur Verfügung hat, muss man …

GymK1: So ist es. Hm… ich denke, ich meine, ich bin jetzt gespannt, wenn ich wieder mal eine Langform habe, eine sechsjährige, ob man das so machen kann, wie man es seinerzeit gemacht hat.

AU: Hm. Das ist eine interessante Frage. Die Kurzform hat wirklich nur diese vier Jahre zur Verfügung und … und vor allem, was ich …

GymK1: Ab der … vor der siebten Klasse brauchst mit literarischen Texten nicht unbedingt arbeiten. Wir haben jetzt, weil wir von literarischen Texten reden, ich habe jetzt das Glück einen Sprachassistenten aus Italien zu haben

und der hat gestern mit der 7AB, weil er seine Heimatstadt Triest vorstellen wollte, als Einstieg ein Gedicht von Umberto Saba gewählt. Und er war dann sehr in Zweifel, er ist ein ganz engagierter junger Mann, weil das für die Schüler schon schwer war, weil viele Adjektive vorkommen, die sie nicht kennen, und so weiter und sofort, nicht nur Adjektive, aber halt klarerweise in der Natur des Gedichts die Wortgruppe, die am häufigsten da war und … ich habe aber die Schüler heute befragt, weil es eine kleine Gruppe ist, und denen hat das total gut gefallen.

AU: Hm. Sehr gut!

GymK1: Also wo er gedacht hat, er hat sie völlig überfordert, denen hat es trotzdem gefallen, das Poetische und …

AU: Es ist etwas anderes…

GymK1: Etwas ganz anderes … und wir haben jetzt, wir machen jetzt, er ist immer donnerstags bei uns und jetzt hat er eben diesen sehr literarischen Einstieg in diese Stadt gehabt, auch noch von einem Dichter, der ja schon vor über hundert Jahren gelebt hat oder mindestens vor hundert Jahren geschrieben wurde dieses Gedicht und wir haben dann aus einem Reiseführer ein Stück dazu kopiert, dass sie sich jetzt zuhause einmal anschauen sollen, so wie es handelsüblich ist, ganz eine andere Textsorte, und wir werden dann schauen, das ein bisschen vergleichen und wir werden dann schauen also … ich habe dann vor, ein Bild von Triest ihnen zu bringen, weil der Dichter schreibt, dass … er sitzt auf einem Hügel und schaut so auf seine Stadt hinunter und wo könnte der Hügel sein? Zum Beispiel dann auf dem Bild … so ein bisschen, ein bisschen so zu arbeiten.

AU: Sehr spannend. Ein ganz interessanter Zugang! Und es ist schön, dass die Schüler trotz vielleicht mancher sprachlicher Schwierigkeit zu Beginn …

GymK1: Es ist eine kleine Gruppe, gell? Also es sind nicht zwanzig drin, es ist eben eine sehr kleine Gruppe und von dieser kleinen Gruppe sind wirklich jetzt die engagierten hiergeblieben und das eine Mädchen, das sich vielleicht schwerer tut, die wird jetzt mitgerissen, und der gefällt es … der hat es am besten gefallen. Zum Beispiel…

AU: Spannend, was sich so gruppendynamisch…entwickelt.

GymK1: Ja wirklich, spannend, das ist das Schöne an unserem Beruf.

AU: Ja, jetzt sind wir eh schon mitten in den literarischen Texten. Wie oft hast du die Gelegenheit, sie einzusetzen, oder wie oft nimmst du dir Zeit, sie einzusetzen?

GymK1: Ja, jetzt bin ich eben aktuell ein bisschen überfragt. Also in der

Vergangenheit gar nicht so selten, ich hab halt immer geschaut in Verbindung, wo es vielleicht einen Film dazu gibt, wo man dann den Film schaut oder einen Teil des Filmes oder einen Teil aus dem Buch wieder nimmt und so weiter.

AU: Und war es auch so, dass du versucht hast, das immer wahrscheinlich in die aktuelle Thematik einzubinden, die ihr behandelt habt…

GymK1: Wenn es möglich war, wenn es möglich war. Aber auch manchmal einfach einmal für zwei, drei Wochen haben wir uns mit so einem Thema beschäftigt. War früher leichter. Wir hatten mehr Stunden. Und wie gesagt, man war irgendwie … man hat sich freier gefühlt als Lehrer.

AU: Ja, das stimmt. Und es waren wahrscheinlich in der Oberstufe, soweit ich mich erinnern kann, vier Stunden.

GymK1: Es waren … also die Langform, die wir hatten, die hat seinerzeit begonnen mit fünf Stunden in der Dritten, vier Stunden in der Vierten, vier Stunden in der Fünften und dann halt von der Sechsten bis zur Achten drei Stunden, aber das war ganz eine andere…

AU: Ist natürlich … da ist in der Anfangsphase so viel Zeit

GymK1: Ende der neunziger Jahre habe ich eine Kurzform gehabt und in dieser Kurzform hatte ich noch vier Stunden im Anfangsjahr und dann drei Stunden und in der achten Klasse hatte ich bei denen das Glück, wahnsinnig viel supplieren zu müssen. Was ich mit denen gemacht habe und angeschaut habe und literarische Texte gemacht habe und Geschichte der italienischen Sprache ganz kurz und was weiß ich, was alles … das habe ich nie mehr geschafft.

AU: Hm…das verstehe ich. Und wenn du literarische Texte einsetzt, welche Ziele verfolgst du mit ihnen? Mit dem Einsatz?

GymK1: Ich habe zum Beispiel … ich habe zum Beispiel, wenn ich … wenn ich … ich gehe konkret von einem Beispiel aus, ja? In der Langform habe ich öfters in der achten Klasse meistens, nicht früher, die Geschichte von Boccaccio mit den drei Ringen, also die Vorläufergeschi… also mit Melchisedech eingesetzt, weil ich mir denke, das ist erstens oder die Novelle mit dem Falken. Ausgehend von dem Literaturanspruch in eigentlich allen Sprachen … also warum heißt das die Novelle? Eine Novelle muss einen Falken haben und da hat man irgendwie den Urtext gehabt, warum das in der deutschen Literatur so ist und eigentlich in der europäischen Literatur ((unverständliches Wort)) als Beispiel für das Ganze. War zum Beispiel eine Intention. Dann … wenn ich … wenn ich, um auf

das Beispiel Sciascia zurückzukommen … da hat es ein Lehrbuch gegeben, das wir seinerzeit auch verwendet haben in der Oberstufe *Se non è Italia è ben trovata* und da war zum Beispiel der Beginn aus dem Roman *Il giorno della civetta* drinnen. Das war dann so der Einstieg zur Literatur, zur anspruchsvolleren, zu Sciascia. Und dann habe ich ihnen oft diesen Film gezeigt von *Una storia semplice* und habe das Ende offen gelassen. Und habe das Ende von den Schülern erfinden lassen und habe dann, wenn sie alle eines erfunden hatten, das Ende im Buch … also aus dem Buch genommen und ihnen die letzten paar Seiten kopiert und sie das dann vergleichen lassen einfach. Ob jemand auf das gleiche Ergebnis kommt und so weiter, ja? Dann, …was haben wir noch für Ziele gehabt? Mit der Literatur? Manchmal hat man sie auch missbraucht, die Literatur, um ein Grammatikkapitel irgendwie zu vertiefen, also wenn wir was gefunden haben, dieser *Fratello Bancomat* erinnert mich daran, dass da sehr viel Befehlsformen vorkommen…

AU: Stimmt natürlich. Bietet sich an den Imperativ…

GymK1: Ein leichter Text, ein lustiger Text. Und auch der Zweck es soll manches vielleicht auch ein bisschen Spaß machen. Weil ich glaube, es macht halt schon mehr Spaß, eine relativ bizarre Geschichte von Benni zu lesen als eine Gebrauchsanweisung.

AU: Das heißt, es geht vielleicht auch um Leselust ein bisschen fördern? So in die Richtung?

GymK1: Ja, ja, ja genau! Und auch zu zeigen vielleicht, wenn eine Klasse sehr weit gekommen ist, zu zeigen, es ist so viel da an italienischer Literatur, auch welche Größen gibt es in der italienischen Literatur, wer sind so die bekanntesten Autoren. Ich habe auch mit manchen Klassen, die recht gut waren, oft ein Stück aus Dantes *Divina commedia* gelesen. Meistens diese Passage, die Einleitung zur Hölle „Lasciate ogni speranza, voi che entrate“ ecetera. Und einfach um ihnen zu zeigen, wenn man spricht, wer sind die größten Dichter Italiens, immer noch, auch die, die die italienischen Schüler lernen müssen, sowie unsere Schüler halt Goethe lesen oder Schiller … wer ist Petrarca, wer ist Boccaccio, wer ist Dante? Sie sind ja auch die Begründer irgendwo der Sprache, und wenn man das alles in diesen Kontext bringt, da ist ja Landeskunde drinnen, da sind ja verschiedenste Dinge verborgen und dann auch zu zeigen, wie hat der geschrieben, wie schaut das aus? Oder ihnen auch zu zeigen, dass das Italienisch in tausend Jahren sich nicht so wahnsinnig verändert hat. Während ein

althochdeutscher Text, ein mittelhochdeutscher Text (AU: Gemurmel) unverständlich wird. Und einfach ein bisschen vielleicht auch, sie zu öffnen für die Kultur. Und Kultur geht auch über die Literatur und geht auch über Kino und so weiter und sofort.

AU: Und wie nehmen die Schüler das an? Die Arbeit mit literarischen Texten?

GymK1: Also bisher eigentlich sehr gut. Weil man seinerzeit, also ich muss immer ein bisschen von der Vergangenheit sprechen, weil ich jetzt eben noch neu bin mit der siebten Klasse, man schaut auch immer, dass man aktuelle Sachen hat, dass man gewisse Themen behandelt, aber vielleicht diese Themen auch immer mit ein bisschen Literatur untermauert. Und, und ich habe nie eigentlich erlebt, dass jemand gesagt hat, das ist … das geht gar nicht oder das gefällt mir gar nicht. Ganz im Gegenteil! Eben sowie gestern, was mich auch gewundert … also ich war auch erstaunt, sie waren uns nicht böse, ganz im Gegenteil, ja? Sie haben das so … es hat ihnen gefallen.

AU: Du hast jetzt schon eine ganze Bandbreite an Texten genannt, die in deinem Unterricht vorkommen oder vorgekommen sind…

GymK1: Ja … vor allem habe ich mehr vergessen, als ich genannt habe. Das Einzige was ich dir sagen wollte, einen Text, der einmal überhaupt nicht gut angekommen ist, und ich weiß jetzt nicht einmal mehr, ob das nicht auch ein Benni Text war, da geht es um zwei Saurier, Tyrannosaurus-Rex, ich weiß nicht, ob es nicht genauso heißt, …

AU: Es gibt *Storie della preistoria* von Alberto Moravia. Könnte vielleicht…

GymK1: Weiß ich nicht … also das haben wir … also das ist lange, lange her und da habe ich eben eine nette Kollegin gehabt, mit der wir zwei Jahre lang völlig … zwei Klassen parallel hatten, Kurzform Italienisch, und die wir sehr parallel geführt haben. Das war wirklich so, wenn da was zusammengebrochen wäre, hätte eine die Gruppe von der anderen sofort übernehmen können. Ja? Und wir haben auch uns die Arbeit insofern damals schon geteilt, dass einmal ich die Grammatikübungen gemacht habe und einmal sie, und einmal ich einen Text aufbereitet habe und einmal sie einen Text aufbereitet hat. Und sie hat dann eben diese Geschichte gefunden und die hat sie so witzig gefunden, wo dann eben zwei … wo es dann einen Vulkanausbruch gibt und es sind halt zwei Saurier, die da im Liebesglück sind, und die gehen, gehen dann da unter. Und wir haben gedacht, dass ist so ein witziger Text und das hat damals … war so ein bisschen ein Hype um Saurier und so weiter, und da haben wir gedacht, das wird einschlagen in dieser se… ich glaube, das habe ich sogar damals schon in einer sechsten

Klasse gemacht. Ja? Und der Text ist völlig durchgefallen bei den Schülern. Also das war ganz interessant, wo wir gedacht haben, das wird jetzt aber wirklich ziehen, da hatten wir völlig unrecht … beide! Kann passieren! Kann aber bei jedem anderen Text auch passieren.

AU: Natürlich. Natürlich, ja ja. Da würde ich gleich einhaken und fragen, was sind denn die Kriterien der Textauswahl bei dir? Gibt es bestimmte Kriterien, denen du folgst?

GymK1: Hmm … also eine, ein Kriterium ist eben diese Kombination mit der Landeskunde. Wenn man da was findet, wenn man zum Beispiel eine Region bespricht und ich finde zufällig, manchmal spielt ja auch der Zufall eine große Rolle im Urlaub oder so, einen Autor oder so, der mir gefällt, den ich witzig finde, wo ich sage, dass ist einmal eine Seite oder zwei oder meinetwegen auch einmal mehr, das kann ich kopieren, das können wir erarbeiten. Dann dieser Anspruch man soll auch die Kultur des Landes also … so wie wir eben gesagt haben, wenn man von Dante spricht, dann sollte man vielleicht einmal wissen, wie schreibt der oder wie hat er geschrieben? Oder was? Was bedeutet das? Das war … das war seinerzeit in der freien Auswahl. So … ja. Und manchmal natürlich auch die Auswahl, was ist brauchbar? Was lässt sich … was ist auch realistisch? Ja?

AU: Wie … welche Rolle spielt dabei für dich, dass der Text authentisch ist? Ist das für dich wichtig?

GymK1: Ja, eigentlich schon. Ist für mich eigentlich schon wichtig. Ich habe auch selten mit ihnen diese erleichterten Ausgaben gelesen … also so gut wie nie. Ich habe eigentlich immer das Originale von ihnen verlangt, vor allem von der sec … also vom sechsjährigen Italienisch. Ich habe jetzt allerdings, wenn wir jetzt zu den Kleinen gehen, weil jetzt fällt mir das spontan ein, entschuldige, wenn ich das so mache …

AU: Nein, nein das passt schon, das passt schon! Kein Problem!

GymK1: Da haben wir diese Büchlein da … *Pasta e amore* also diese … zum Einstieg oder *Dov'è Yukio?* haben wir mal gelesen oder da war *Maschere di Venezia* oder wie das geheißen hat, also so kurze Geschichten, wo man mit tausend Wörtern schon einen Text lesen kann wo der Text dann aber darauf abgezielt hat, den Schülern zu zeigen, schaut, ihr versteht eigentlich schon eine ganze Geschichte in dieser Sprache. Und … jetzt habe ich etwas, was ich mit meinen noch lesen werde, das hat … ich habe mir das noch nicht einmal ganz genau angeschaut, weil mein Lehrerexemplar noch auf sich warten lässt, Giotto irgendetwas mit Giotto. Ja? So eine Krimigeschichte

wahrscheinlich auch. Krimis sind ja momentan leider Gottes fast nur mehr die einzige Gattung, die existiert.

AU: Sind sehr in! Das stimmt, ja. Gut…

GymK1: Oder eben Auswahl, ob es einen Film gibt, zum Beispiel bei der *Legenda del pianista sull'oceano*, wo dieser Text … der Grundtext der *Novecento* war und wo dieser Film drüber gedreht wurde. Das ist auch etwas, wo man gut kombinieren kann.

AU: Ja genau. Diese Medienkombination…

GymK1: Oder auch zu *La vita è bella* das Buch dazu, das habe ich sogar einmal zu einer Schularbeit, das weiß ich noch ganz genau … da haben wir den Film geschaut gehabt und da habe ich dann aus dem Text irgendwas gefunden und habe anhand dessen gewisse Aufstellungen, Aufgabenstellungen von ihnen verlangt.

AU: Das heißt, die Literatur bleibt dann nicht luftleer im Raum stehen, sondern …

GymK1: Nein, nein, nein. Sondern es wird schon weiterverarbeitet. Das waren wir … haben wir sehr, also … war auch bislang sehr üblich, dass man eben eine Geschichte weiter schreiben hat lassen oder die Geschichte dann aus der Perspektive einer Person nacherzählen hat lassen. Also nicht nur eine einfache ‚riassunto', sondern dass man gesagt hat, zum Beispiel bei dem, jetzt komme ich auf das *La vita è bella* zurück, wo man dann gesagt hat, der kleine Bub erzählt zehn Jahre später oder fünfzehn Jahre später über diese Ereignisse … aus der Sicht des kleinen Jungen von damals. Oder die überlebende Mutter, also die Frau … so halt. Ich habe irgendwann einmal einen Text gefunden, den habe ich so witzig gefunden, aber ich weiß auch den Autor nicht mehr, von zwei Schnecken…

AU: Zwei Schnecken? Das sagt mir jetzt …

GymK1: Aber ich müsste … ich habe natürlich heute, weil ich … weil ich irgendwie den falschen Termin zwischen uns beiden da eingespeichert gehabt habe, weil sonst hätte ich einmal in meinem Archiv zuhause gekramt, wo diese ganzen Texte liegen. Was ich auch gemacht habe, fällt mir jetzt ein, weil wir reden, von Calvino den *Marcovaldo* und da habe ich sogar, obwohl das mittlerweile wirklich schon fast obsolet ist, weil es ja in den siebziger Jahren spielt, habe ich ganz gern diesen Text vor Weihnachten gelesen *Marcovaldo al supermercato*. Wo sie kein Geld haben und dann trotzdem diese ‚carrelli' vollladen und dann irgendwie versuchen mit denen zu türmen und dann so am Ende der deus ex machina in Form eines Krans

kommt und die zusammen mit ihren gestohlenen Einkäufen irgendwo rettet. Also das war … ist zwar sehr schwer, eher für die Langform geeignet und natürlich vorne bei den Beschreibungen nicht mehr so wie es war, aber hat den Schülern meistens auch sehr gut gefallen. Oder *La cura delle vespe* oder solche Sachen, *Funghi in città,…*

AU: *Funghi in città, Luna e gnac…*

GymK1: Das habe ich viel gemacht und eingesetzt.

AU: Du hast bereits die Methoden, die du verwendest, oder Verfahren angesprochen wie zum Beispiel Geschichte fortsetzen oder aus einer anderen Perspektive verfassen lassen, …

GymK1: Oder einen Dialog schreiben lassen, manchmal auch nur … manchmal haben wir auch nur irgendwie zusammenfassen lassen und einen Kommentar dazu schreiben lassen, wie es den Schülern gefallen hat, was ihnen gefallen hat. Warum ihnen es nicht gefallen hat, warum es ihnen gefallen hat. Und so weiter. Auch oft als Ausgangspunkt für mündliche Diskussion dann.

AU: Und wenn du solche Texte bearbeitest oder bearbeitet hat, hat es da immer bestimmte Phasen gegeben oder einen bestimmten Ablauf? Oder war das von Text zu Text individuell?

GymK1: War auch individuell. Sonst, wenn man es genau schon durchplant und auch geplant ablaufen lassen kann, dann gibt es schon auch Phasen, nicht? Das man mal … wenn man mehr liest … also wenn ich jetzt habe ein ein Buch, das sie selber erarbeiten müssen, dann kriegen sie das natürlich in klassischer Weise zum Lesen und dann entweder Kapitel für Kapitel und das habe ich mir dann auch Nacherzählen lassen, damit man so am Laufenden ist. Dann am Ende eben verschiedene Möglichkeiten, so wie wir besprochen haben, das zu verarbeiten. Fragen dazu, Kommentar dazu schreiben oder eben aus der Perspektive eines anderen erzählen. Und das ist genau das, wo ich jetzt meine Zweifel habe mit dem neuen kompetenzorientierten Schema, wo das alles sehr starr vorgesch … geben ist und multiple choice … natürlich kann man es machen, aber ich weiß nicht, ob da nicht die Literatur zugunsten der Allerweltstexte … ich habe schon meine Zweifel.

AU: Das ist …ja, wenn ich jetzt aus meiner unter Anführungszeichen „Wissenschafterperspektive“ sprechen darf, in der Sekundärliteratur wird das eben ganz stark auch befürchtet, dass das jetzt verloren geht und dass das zu einem ‚teaching to the test‘ wird.

GymK1: Genau! Genau! Ist es schon geworden. Es ist schon so weit! Es ist schon so weit! Ja…ja. Also man fühlt sich wirklich bemüßigt, gewisse … ja … Sachen einfach einzudrillen und einzuüben.

AU: Um die Schüler dorthin zu bringen, wo sie hin müssen.

GymK1: Hinzubringen, wo sie hin müssen. Auch wenn sie dann in Italienisch vielleicht nicht so zahlreich antreten wie in Englisch, aber letztendlich führen alle Wege dorthin.

AU: Hm … das stimmt! Das ist ein Problem, das sich im Moment stellt …

GymK1: Ich halte das für ein großes Problem!

AU: Und viel vielleicht auch von dem wegnimmt, was der Fremdsprachenunterricht an und für sich bieten könnte.

GymK1: Was mir jetzt noch eingefallen ist, weil es ist immer gut, wenn man davon spricht, ich habe mit einer achten Klasse vor zwei Jahren *Io non ho paura* gelesen, als Ganzes, also ich habe sie das ganze Buch lesen lassen. Und dann haben wir noch einmal ein ganzes Buch gelesen, dessen Titel ich momentan … früher habe ich ihn gewusst, jetzt ist er mir wieder entfallen. Also vielleicht fällt es mir noch ein …

AU: Vom Inhalt her?

GymK1: *Io non ho paura* hat das jetzt überdeckt. Ah … schauen wir, fällt mir vielleicht später noch ein. Es kommt vielleicht noch. Irgendwann kommt's … notfalls rufe ich dich an.

AU: Sehr gut, dann kann ich das noch hinzufügen. Und ähm was … wir waren kurz bei den Methoden … genau … da wollte ich noch nachfragen, also du verwendest kreative Methoden, wie ich so aus deinen Erzählungen schließe, und geht es dann manchmal auch um cloze reading, zum Beispiel? Also vielleicht eher so um textanalytische Methoden? Hat das auch Platz in deiner Literaturarbeit?

GymK1: Bis jetzt eigentlich … wenn ich ganz ehrlich bin wenig. Also vielleicht jetzt bei dem Gedicht waren wir gezwungen, durch die mangelnden Vokabelkenntnisse der Schüler haben wir vielleicht textanalytisch insofern gearbeitet, dass wir gesagt haben, welche … welche, ihre kennt da viele Wörter nicht, was … zu welcher Wortgruppe gehören die eigentlich? Warum glaubt ihr, ist das so und das haben sie auch alles gecheckt. Nicht? Diese Beschreibung geht in der Poesie ja, in diesem Gedicht, das eben eine Stadt beschreibt und das Befinden der eigenen Person, mit sehr viel Adjektiven einher, ja? Ist nicht so eine Action drinnen, wie wenn ich etwas anderes aussuche. Also so, ganz im … ganz im Kleinen, ja?

AU: Um das Textverständnis zu erleichtern? Also in dem Fall.

GymK1: Genau. Genau. Und was wir da auch gemacht haben, weil mein zweit, da bin ich ein bisschen einseitig belastet, mein Zweitfach ist ja Latein, wo man sehr viel mit Stilistik und so weiter arbeitet und ich ihnen … irgendwo glücklich war, einer siebten Klasse zeigen zu können, dass auch ein Autor des zwanzigsten Jahrhunderts, Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts ein Trikolon einsetzt in seiner Dichtung und eine Anapher einsetzt in seiner Dichtung, von Alliterationen ganz zu schweigen. Und so weiter und so fort. Und da denke ich mir, da ist … da kommt ein bisschen dazu, das hat eine fächerübergreifende Komponente dann. Also wieder immer diesen … irgendwo geht es mir immer darum, den Kindern oder den Jugendlichen den Blick zu öffnen in Europa oder in der europäischen Literatur, englische Literatur, französische und so weiter, leben diese ganzen, wie sagt man denn? Wurzeln irgendwo weiter. Versteckt, aber sie sind da!

AU: Und dass man auch ruhig die Scheuklappen ablegen darf und über den

GymK1: Und offen sein kann und und … man sagt, von dem die Geschichten gefallen mir so gut, dann lese ich vielleicht dann freiwillig als Erwachsener einmal was davon. In der Originalsprache oder zumindest in Übersetzung. So ein bisschen die Liebe … also ich … ich selber habe sehr viel Liebe zur Literatur.

AU: Das merkt man auch! Das ist schön …

GymK1: Und da neigt man dann als Lehrer … also ich wäre zum Beispiel in einer berufsbildenden Schule nicht glücklich geworden.

AU: Das verstehe ich. Das sieht ja dort wieder ganz …

GymK1: Für mich war das Schlimmste dort diese Handelskorrespondenz und diese trockenen Geschichten abzuhandeln. Das habe ich ja selber lernen müssen, dann habe ich es eine Zeit lang beherrscht und seit ich nicht mehr dort unterrichte, habe ich das mit Freuden vergessen.

AU: Also ich kann das nachvollziehen, ich habe selbst ein Gymnasium besucht und es fällt auch schwer, sich irgendwie damit zu identifizieren, wenn man ganz andere Wurzeln hat.

GymK1: Genau.

AU: Und es ist fast eben … ich würde es fast tote Materie nennen, die aus Floskeln besteht, die sich aneinanderreihen …

GymK1: Richtig, immer dieselben …

AU: Versatzstücke, die man aneinanderfügt.

GymK1: Die man einsetzen muss. Richtig…

AU: Die man vielleicht leichter handhaben kann als Literatur, Literatur ist lebendig, würde ich sagen, und aufgrund dieser Lebendigkeit gibt es ja sicher manchmal auch Probleme in der Klasse, wenn man mit Literatur arbeitet.

GymK1: Nein, das ist gar nicht so meine … vielleicht sind wir da in einer privilegierten Situation an unserem Gymnasium und die Schüler, die wir dann in der Oberstufe haben, die meisten, die dann … wann macht man Literatur? Das geht eh erst so richtig in der Langform ab der sechsten Klasse los und in der Kurzform ab der siebten, eineinhalb Jahre, ja? Kann man sagen. Und da sind halt auch noch die Schülerinnen und Schüler da, die ja wollen und leistungsfähig sind, weil die anderen, die das ja nicht irgendwie geschafft haben, die sind ja schon abhandengekommen, sage ich einmal. Und mit denen hat es eigentlich … ich könnte nie sagen, dass ich mit Literaturunterricht in der Schule je Schwierigkeiten gehabt habe, im Gegenteil. Da hat sie oft ein Text, den ich für sehr aktuell und sehr interessant gehalten habe, mehr fadisiert.

AU: So Sachtexte?

GymK1: Ja, so irgendwie … über irgendein Phänomen in Italien, was weiß ich, jetzt rein fiktiv, dass Frauen wieder Hausfrauen werden wollten, das hat sie oft mehr fadisiert als ein literarischer Text, ja?

AU: So ein Allerweltsthema, das man im Deutschunterricht …

GymK1: Das man halt … oder Umweltthemen zum Beispiel, also die habe ich sehr vernachlässigt in meinem Unterricht. Weil ich immer schon gehört habe, in Englisch haben wir das auch schon gemacht und dort und da. Also, das hängt ihnen auch irgendwo schon heraus.

AU: Das stimmt. Diese Themen, die sich irgendwie rotationsartig wiederholen, im Deutschunterricht, in der Erörterung und so weiter.

GymK1: Also das … jetzt wird ja wahrscheinlich eh alles anders. Auch die Deutschmatura.

AU: Ja, ja das stimmt.

GymK1: Auch dort fürchten sie um die Literatur. Nicht zu Unrecht, glaube ich.

AU: Es ist leider so, dass dieses PISA … PISA-Monster, PISA-Tragödie, wie auch immer man es nennen will, irgendwie einen Rattenschwanz an Problemen …

GymK1: Nach sich zieht. Genau so ist es! Sehe ich genauso! Und eben dieses ‚teaching to the test‘ und wobei man, kritisch angemerkt, ich lese da sehr viel dazu, diese ganzen Studien und Auswertungen und OECD-Studien …

das ist auch so eine Sache, die mich immer wieder an Adenauer denken lässt: „Glaube nur Statistiken, die ich selbst gefälscht habe“. Wo auch Sachen verglichen werden, die nicht vergleichbar sind.

AU: Das stimmt.

GymK1: Sowie die Uni-Rankings. Da wird die Kantine bewertet, Ja? Und ob ich in der Nähe, weiß ich was, habe. Was aber eigentlich …

AU: Infrastruktur. Was im Grunde fachlich ja …

GymK1: Völlig egal ist, ja? Ob das Weckerl bio ist oder nicht?

AU: Hm, das ist auf jeden Fall eine Sache, die verunsichert.

GymK1: Das hemmt uns ein bisschen. Also die Befürchtung habe ich.

AU: Mit meinem Fragenkatalog bin ich soweit durch. Gibt es noch irgendetwas Abschließendes, das ich vielleicht nicht angesprochen habe, was aber noch … was dir unter den Nägeln brennt zum Thema?

GymK1: Derweil nichts, weil ich krampfhaft an den Titel des Buches denke. Das ich da gelesen habe … es ist unwahrscheinlich! Also heute ist kein guter Tag.

AU: Es kommt sicher, wenn du nach Hause fährst, kommt es wieder.

GymK1: Ja wahrscheinlich schon beim Auto drüben.

AU: Ja, kein Problem. SMS oder E-Mail.

GymK1: Nein, ich lasse dich das noch ein bisschen näher wissen. Was wir vielleicht … was wir in der Vergangenheit, die ja noch nicht so fern ist, also vielleicht sechs, sieben Jahre zurückliegt, was ich so da wirklich an literarischen Texten machen konnte. Vielleicht nicht weiß Gott wie textanalytisch toll aufbehandelt, aber halt so immer wieder im Unterricht

AU: Was einfach Platz gefunden hat im Italienischunterricht.

GymK1: Was Platz gefunden hat, ja!

AU: Das wäre sehr spannend und da wäre ich sehr dankbar dafür!

GymK1: Also ich werde mich bemühen. Nein, wenn du es brauchen kannst für deine Arbeit!

AU: Auf jeden Fall! Das wäre eine ganz spannende Sache!

GymK1: Ansonsten ist das … es geht mir nicht aus dem Kopf! Es rotiert. Vor allem da heute eh schon der Termin … Es hat … es war ja eine schlechte Woche! Ich habe gestern … warte, gestern war Donnerstag, vorgestern am Mittwoch in der Schule habe ich eingeprägt gehabt, einen Abendtermin in der Schule am sechzehnten und das war auch der fünfzehnte. Und dann habe ich auch das alles möglich gemacht, dass ich am fünfzehnten hin bin und es ist irgendwie … die Woche ist ein bisschen daneben … aus dem Ruder gelaufen.

AU: Das passiert ab und an. Das hat vielleicht auch mit dem Föhn, mit dem Wetter zu tun.

GymK1: Keine Ahnung. Nein bei mir hat es momentan eher mit sehr viel Programm zu tun. Und wie gesagt, wenn man es nicht gleich notiert, dann

AU: Dann geht es leider irgendwo

GymK1: Und ein falsches Datum sich abspeichert.

AU: Das passiert leider manchmal. So, mal schauen, ob ich das Ding wieder zum Laufen bekomme …

Interview: GymK2

Abkürzung: I-GymK2
Datum: 22. Oktober 2014, 8:00 bis 9:00 Uhr
Ort: Klagenfurt, Besprechungszimmer der Schule
Schultyp: Gymnasium
Dauer: 00:19:09 h
Geschlecht: weiblich
Dienstjahre: 2

GymK2: Ich muss mich nicht ganz so bemühen, du tust das wahrscheinlich transkribieren.

AU: Genau ich muss es transkribieren. So ist es. Jetzt probiere ich es da noch mal. Also du musst dir vom Reden her keine Sorgen machen.

GymK2: Passt.

AU: Ok. Funktioniert das schon? Ah, jetzt passiert schon wieder das Falsche. Hmm Technik. Ich sag es ja. Naja, also das Gerät nimmt‘s mal auf. Das ist schon recht gut. Deswegen zwei Geräte…

GymK2: Ja, das ist… ich merk gerade, das ist gar nicht so schlecht, ja…

AU: Das Problem ist, dass ich da die anderen Dateien gar nicht mehr runter krieg, das ist doch schon sieben Jahre alt und…nun ja, wir lassen es einfach mal so… Gut, die erste Frage, die ich dir stelle, betrifft deine Dienstjahre. Wie lange unterrichtest du schon?

GymK2: Also, mein erstes richtiges Dienstjahr und voriges Jahr das Unterrichtspraktikum.

AU: Hm…ok. Und deine Fächerkombination ist?

GymK2: Ist Italienisch und Mathematik.

AU: Hm…im Moment unterrichtest du beide Fächer oder nur eines?

GymK2: Äh, beide Fächer, obwohl mit Schwerpunkt Mathematik, weil in Italienisch habe ich nur eine Klasse.

AU: Hm. Ok und ähm wie ich dir schon erklärt habe, es geht vor allem um die Arbeit mit Texten im Italienischunterricht in unserem Interview. Und die erste Frage richtet sich danach, welche Textsorten du im Italienischunterricht verwendest.

GymK2: Textsorten, schau ich eigentlich Vielfalt in den Unterricht zu bringen, wobei ich aber hauptsächlich auch jetzt in der letzten Zeit mit solchen Textsorten arbeite, die auch für die neue Reifeprüfung relevant sind. Und da in Richtung Artikel, also viel mit Zeitungen. Ich habe zum Beispiel voriges

Jahr die Schüler alle Zeitungen kaufen lassen. Jetzt haben wir vor oder sind am Überlegen, eine Schülerzeitung zu bestellen, einfach weil ich glaube, dass die Artikel und die aktuellen Themen sicher von Interesse sind. Dann weiter arbeite ich natürlich auch mit Liedtexten, also wenn wir Lieder anhören, dass wir so etwas anschauen. Dann was hab ich denn noch gemacht? Ja, Berichte, wenn es irgendwo Berichte gibt, Kurzerzählungen, da eh aus dem Bereich Literatur auch, und wir haben auch schon Lektüren gelesen, so schülergerechte Lektüren. Muss ich dazu sagen.

AU: Beispielsweise?

GymK2: Wir haben voriges Jahr das Andreuccio da Perugia von Boccaccio gelesen, zum Beispiel das ist halt eine auf Schüler adaptierte Lektüre gewesen, war aber…aber…hat ganz gut funktioniert und die Schüler…den Schülern hat es auch gefallen.

AU: Ok. Du hast bereits die Textsorten erwähnt, die für die Matura wichtig sind, für die neue Reifeprüfung, wie beeinflusst diese Forderung nach Kompetenzorientierung deinen Unterricht? Du selbst kommst ja noch aus einer Generation, wo das nicht so stark relevant war. Wie beeinflusst dich das bei deiner Unterrichtsplanung?

GymK2: Also, es beeinflusst mich schon, also ich schau schon, dass ich die Schüler darauf vorbereite, weil es einfach die Zukunft ist für sie, aber nicht ausschließlich. Das heißt sowie eben, wir haben jetzt gearbeitet mit Artikel, Bericht, Blog, E-Mail und so, was natürlich alles Textsorten der standardisierten Reifeprüfung sind, aber natürlich wie gesagt, Lieder, dann eben Kurzerzählungen, Literatur, was jetzt eben eigentlich nicht so für die standardisierte schriftliche Reifeprüfung ist. Das heißt ich schau schon, also ich arbeite nicht nur auf die Reifeprüfung hin, sondern schau schon, dass die Schüler irgendwie so einen allgemeinen Blick über alles kriegen. Es ist zwar sehr knapp mit der Zeit, weil doch sehr viel für die Reifeprüfung verbraucht wird sozusagen, aber ich schau schon drauf, dass ich nicht nur…weil es ist…wenn man ausschließlich dahin trainiert, glaub ich, ist es auch nicht so. Also die Schüler sollen trotzdem noch ein bisschen andere Sachen machen. Also so glaube ich. Aber natürlich ist es wichtig und ich schau schon, dass ich sie bestmöglich darauf vorbereite.

AU: Und wie viel Stunden hat deine Klasse?

GymK2: Meine Klasse hat drei Stunden. Und, zusätzlich, in einer Stunde haben wir einen Sprachassistenten. Das heißt, da arbeitet er mit den Schülern.

AU: Und wie oft setzt du literarische Texte ein? Wenn man von oft sprechen

kann…so Auge mal Pi?

GymK2: Ich würde sagen, vielleicht, wenn man das prozentuell sagen kann, in 20, 25 Prozent? 30 Prozent? So irgendwo…des Gesamtunterrichtes. Wenn ich das…ich kann es hauptsächlich aufs vorige Jahr beziehen, weil da habe ich, also, eine Klasse das ganze Jahr gehabt, da würde ich sagen, war es so ein Anteil. Aber ich habe auch vor heuer wieder damit zu arbeiten und ja…

AU: Ja, klar, das Jahr ist jetzt doch noch am Anfang, es ist schwer zu sagen…

GymK2: Also, bis jetzt habe ich noch nichts gemacht in Richtung Literatur, aber wir haben erst Ende Oktober und da ist noch Zeit.

AU: Und wie ist das, versuchst du die literarischen Texte mit den Themen, die gerade behandelt werden zu verbinden, wie fließt das in die Unterrichtsplanung ein oder wie ist das eingebettet in den Unterricht?

GymK2: Also heuer habe ich vor, es mit den Themen zu verbinden, vor allem weil die Themen sich auch dazu eigenen, weil wir eben so sehr viel Landeskundliches machen und Geschichtliches, also wo das, glaube ich, ganz gut einzubinden ist. Voriges Jahr habe ich das als eigenständiges Thema bearbeitet, aber in dem Sinne, dass die Schüler eben auch die Arbeit mit literarischen Texten lernen. Also in Richtung Analyse und so. Da war's dann, da war einfach die Literatur an sich eigentlich ein Thema. Wir haben auch die wichtigsten Schriftsteller, die wichtigsten Epochen in Kurzreferaten bearbeitet. Und da war einfach eigentlich italienische Literatur und Schriftsteller ein Thema und ist in dem Rahmen bearbeitet worden.

AU: Ok. Und wenn du literarische Texte einsetzt, welche Ziele, also Lern- und Bildungsziele, verfolgst du damit?

GymK2: Also in erster Linie ist es, glaube ich, für mich, wie soll ich sagen, der Umgang, dass die Schüler wissen, wie sie mit literarischen Texten umgehen, weil es ist doch was anderes, wie wenn man einen aktuellen Text liest, das heißt, dass die Schüler auch damit nicht nur den Inhalt des Textes, sondern auch den damit verbundenen Hintergrund, das heißt, den Autor, was für eine Epoche ist das, das sie das irgendwie in die italienische Sprach…. Literaturgeschichte muss ich sagen, einordnen können. Dass sie es wissen und andererseits natürlich auch, weil gerade literarische Texte haben sehr viel immer meistens, also ja eh immer, sehr viel Interpretationsspielraum, sag ich einmal. Dass die Schüler sich auch wirklich mit dem Text beschäftigen, darüber hinaus vielleicht, also damit sie auch wissen, was wollte der Autor mit dem Text. Oder was hat der Text

für eine Rolle in der Literaturgeschichte gespielt. Also dass sie schon auch das mitnehmen. Also dass sie schon auch das mitnehmen von diesem Text.

AU: Hm. Also auch den Hintergrund…der den Text ausmacht.

GymK2: Den Hintergrund genau!

AU: Und in diesem Zusammenhang würde mich vielleicht auch interessieren, welche literarischen Texte du verwendest. Gibt es da eine bestimmte literarische Textsorte, die du bevorzugst oder gibt es eine bestimmte Erfahrung mit einer literarischen Textsorte, von der du sagen kannst, die kommt besonders gut an bei den Schülern und andere weniger?

GymK2: Hm…also ich habe die Erfahrung gemacht voriges Jahr, dass die Schüler gern Bücher lesen, also auch umfangreichere. Das heißt, wir haben voriges Jahr dieses Andreuccio da Perugia, was wir gelesen haben, das hat, glaube ich, vierzig oder fünfzig Seiten gehabt. Das war jetzt nicht so umfangreich, aber da haben sich die Schüler schon beklagt, dass es ihnen zu einfach war. Das heißt, da war seitens der Schüler schon das Interesse auch für etwas Umfangreicheres, vom Niveau vielleicht etwas Anspruchsvolleres, also das will ich auf alle Fälle heuer machen. Das heißt ich nehme mir schon die Zeit, wie soll ich sagen, so kleine Büchlein zu lesen. Grundsätzlich aber glaube ich, dass sich Kurzgeschichten sehr gut eignen, weil man einfach […] weil das Lesen trotz…also entweder müssen die Schüler es zuhause lesen, weil in der Schule ist es kaum möglich vom Zeitaufwand her, und da eigenen sich, glaube ich, Kurzgeschichten ganz gut. Weil man damit auch ganz gut arbeiten kann und da dann vielleicht auch mehrere Sachen bearbeiten kann, also mehrere Geschichten. Wenn man ein Buch liest, ist es halt ein Buch und das nimmt sehr viel Zeit und dann bleibt sonst nicht mehr viel übrig. Sonst eben diese kurzen Bücher und Kurzgeschichten würde ich sagen, von den […], und so Novellen von den Textsorten her, ist ganz gut.

AU: Und wo informierst du dich über literarische Texte für die Schule?

GymK2: Ja in erster Linie bei Kollegen und Kolleginnen, also da in der Schule jetzt, weil da haben wir doch einige, die schon Erfahrung haben. Ich nehme Wissen von der Uni, weil sie noch nicht so lange her ist, und im Internet natürlich. Also im Internet findet man genug, also heutzutage ist es… und natürlich die Schulbücher haben ja auch häufig Verweise auf Bücher, auf Literatur oder behandeln auch die Literaturgeschichte kurz und dann da, dass ich die Informationen raus nimm und mich zusätzlich mich, eben wie gesagt Internet, informiere.

AU: Gibt es bestimmte Kriterien bei deiner Textauswahl? Fokussierst du zum

Beispiel sprachliche Kriterien? Was ist dir wichtig bei der Textauswahl?

GymK2: Also im Vordergrund bei der Textauswahl steht für mich…der…also erstens der inhaltliche Aspekt, das heißt es soll irgendwie ein Thema sein, dass die Schüler anspricht, das nicht zu weit, zu entfernt ist. Und zweitens, es soll sprachlich natürlich so sein, dass es, dass die Schüler es erfassen können. Das ist schon, aber normalerweise, wenn da jetzt zum Beispiel, wir haben voriges Jahr das passato remoto noch nicht gemacht gehabt ja, das war im Buch da, die Schüler waren trotzdem … also es ist trotzdem gegangen, dass sie es gelesen haben. Das ist jetzt nicht so im Vordergrund. Was aber wohl im Vordergrund steht, ist, dass die Schüler sich damit auch irgendwie ein Wissen aneignen. Das heißt, wie ich vorher gesagt habe, es ist wichtig, dass sie den Hintergrund verstehen, zum Beispiel, dass es… einmal… wir haben kurze Ausschnitte von der Divina commedia vom Dante gelesen. Das ist halt literaturgeschichtlich ein wichtiges Werk, und dass ich halt so etwas einsetze, wo die Schüler auch wirklich was davon lernen, was die Literaturgeschichte betrifft. Also das, ich würde sagen, Inhalt und Bedeutung innerhalb der Literaturgeschichte des Werks. So vielleicht, das sind die Kriterien.

AU: Und wie wichtig ist dir, vielleicht auch in diesem Kontext, in diesem Zusammenhang, Authentizität vom Text?

GymK2: Ist mir schon wichtig, weil…also es gibt ja eben, das habe ich ja gesagt, weil ich gesagt habe, wir haben schon so auf Schüler adaptierte Texte gelesen, es verliert schon ein bisschen, vor allem wenn es so ein älterer Text ist, wie soll ich sagen, an Charme, nenne ich es einmal, weil es ist was anderes. Deshalb habe ich zum Beispiel, weil ich das gerade gesagt habe, bei dieser Divina commedia, bei den Ausschnitten auf den Originaltext Wert gelegt, also ich habe mit den Schülern den Originaltext gelesen, es sind ja nur so… Absätze haben wir gelesen, also nur so Teile und das haben wir gemeinsam probiert, ins neuere Italienisch zu übersetzen. Aber einfach, dass sie auch den Unterschied sehen und grundsätzlich ist mir auch Authentizität wichtig, vorausgesetzt es ist möglich, dass die Schüler das so tatsächlich erfassen.

AU: Wahrscheinlich mit Hilfsinstrumenten und Hilfestellungen…

GymK2 Genau, deshalb sage ich, wenn man dann Kurzgeschichten hat, ist es dann leichter, weil dann kann man die gemeinsam in der Schule bearbeiten. Dann kann man natürlich auch die authentischen Texte geben, weil da kann man den Schülern Hilfe geben…

AU: Was bei einer Ganztextlektüre schwierig ist…

GymK2: Ganztextlektüre schwierig ist, weil sie da viel zuhause lesen müssen und wenn sie da einiges nicht verstehen, ist halt die Bearbeitung in der Schule dann auch nicht möglich, weil die Voraussetzung fehlt.

AU: Natürlich ja. Welche Verfahren und Methoden setzt du ein beim Unterricht mit literarischen Texten?

GymK2: Ja, also…ich schau, dass es…dass es irgendwie unterschiedliche Verfahren sind, damit eine Abwechslung da ist. Was ich natürlich gemacht habe, sind, also ich nehme jetzt mal das Beispiel, das wir voriges Jahr gelesen haben, das Andreuccio da Perugia. Da waren im Buch schon Fragen, was ich ganz gut finde, weil damit arbeiten … also das ist jetzt quasi eine sehr traditionelle Methode, aber ich finde es nicht schlecht, weil die Schüler arbeiten damit einfach den Inhalt noch einmal auf. Wir haben es häufig auch mündlich gemacht, dass die Schüler dann halt auch ein bisschen zum Reden gekommen sind, dass sie das mündliche wiedergegeben haben. Dann hab ich mit ihnen natürlich auch eine, wie soll ich sagen, eine Textanalyse gemacht. Das heißt, ich habe das ganze Buch aufarbeiten lassen, vom Autor über den literarischen Hintergrund, das heißt die Epoche, den Inhalt, Personencharakterisierung und so weiter, dass sie da mal alles kennengelernt haben. Dann haben wir auch probiert so … wie soll ich sagen … wir haben das Buch noch nicht ganz fertig gelesen, sodass sie ein anderes Ende verfassen haben müssen. Das heißt, das sind aber eigentlich alles bekannte Verfahren, aber ich glaube, dass die gar nicht so schlecht sind, weil alle dazu dienen, dass die Schüler sich mit der Lektüre auseinandersetzen, die Lektüre besser kennenlernen, und ja…also das ist jetzt eigentlich, glaube ich, das, was ich bis jetzt so gemacht habe.

AU: Und bei der Aufbereitung des Textes…folgst du da bestimmten Phasen? Oder…wie ist die Arbeit strukturiert?

GymK2: Also bis jetzt muss ich sagen, habe ich nicht oder bin ich noch nicht bestimmten Phasen gefolgt. Ich habe das, also so gemacht, wie es gerade gepasst hat. Wir haben…ich habe die Schüler voriges Jahr zum Beispiel nur den Titel lesen lassen und sie Hypothesen aufstellen lassen, was könnte in der Geschichte vorkommen. Das heißt, naja, man folgt eigentlich schon einer gewissen Struktur, weil das…so eine Aufgabe kann man später nicht mehr machen. Dann haben wir das Buch nicht ganz fertig gelesen gehabt, dann ist dieses Ende…also ein mögliches Ende schreiben gekommen. Im Nachhinein, wo wir es fertig gelesen haben, habe ich noch gegeben:

schreibe die Geschichte weiter. Das heißt, es folgt schon bestimmten Phasen, die eben mit dem Stand, wie weit man beim Lesen ist, zusammenhängen. Das schon. Aber es hängt halt jetzt auch wieder vom Text ab. Das war halt ein Buch, da hat man mehr damit arbeiten können, wenn das jetzt ein ganz kurzer Text ist, dann werde ich wahrscheinlich andere Wege einschlagen, aber …

AU: Aber es gibt eine gewisse Strukturierung?

GymK2: Es gibt eine gewisse Strukturierung, genau, die einfach mit dem Lesen, also mit dem Fortschritt des Lesens zusammenhängt.

AU: Und da du ja schon Erfahrung mit Arbeiten mit literarischen Texten hast, welche Probleme stellen sich bei der Arbeit zum Beispiel für die Schüler? Hast du da irgendwelche bestimmten Probleme identifizieren können, die es gibt?

GymK2: Probleme in dem Sinne…kann sein, dass es die Sprache, also die sprachliche Schwierigkeit ist, dass die Schüler so etwas nicht verstehen, also das könnte sein. Was ich jetzt selbst noch nicht gemacht habe, weil ich habe halt einfachere Texte gelesen, jetzt habe ich noch nichts so Schwieriges gehabt, das Interesse ist, glaube ich, bei den Schülern bisschen schwierig. Weil es gibt einige, die sagen, ja Literatur ist interessant, ist super. Es gibt welche, die sagen, ja es interessiert mich nicht so. Aber ich glaube, dass ist jetzt nicht nur im Italienischunterricht so, das ist in Deutsch, in Englisch, es ist überall, es hängt, glaub ich, da mit dem Grundinteresse oder mit der Einstellung der Schüler zur Literatur…

AU: Natürlich, Literatur ist wahrscheinlich…

GymK2: Das ist, glaub ich bei mir, also ich habe voriges Jahr also auch so eine Evaluation am Ende des Schuljahres gemacht und da hat halt die Mehrheit dazu geschrieben, das war super zu lesen, einige haben halt geschrieben, es hat sie nicht interessiert. Da kann man dann nicht viel machen, da haben sie halt gesagt, da war der Inhalt nicht und das Buch war, da es von Boccaccio war, zu weit weg von…also es war realitätsfern für sie. Und deshalb habe ich auch gesagt, ich werde schauen, dass ich heuer auch, so neuzeitliche Literatur einsetze.

AU: Und du hast früher das passato remoto erwähnt, das ja auch, wie man sagt, ein Knackpunkt ist manchmal. Wie siehst du das? Ist das ein Problem für die Literaturarbeit oder bei der Literaturarbeit?

GymK2: Also wie gesagt, ich sehe das nicht als Problem, weil ich habe das Buch voriges Jahr gelesen mit passato remoto, also im passato remoto verfasst,

die Schüler haben es da noch nicht gekannt, es war aber dann kein Problem. Ich habe es dann anschließend mit ihnen bearbeitet, das heißt aber nur, dass sie die Formen gesehen haben. Das ist eben die Zeit, wo ich sage, sie sollen sie kennen, sie sollen wissen, wie sie strukturiert ist, dass, wenn sie in Literatur vorkommt, dass sie sie halt verstehen. Aber ich glaube nicht, dass es ein Problem darstellt, ich glaube nur, dass die Schüler wissen müssen, was für eine Zeit das ist, dass sie hauptsächlich für die … in der Literatur vorkommt, oder eben für geschichtliche Fakten verwendet wird, dass sie das wissen, wenn sie in dem Rahmen dem passato remoto begegnen, dass sie wissen, ok, das ist das passato remoto und ich glaube, dann ist das Arbeiten kein Problem.

AU: Gut. Das heißt, sie bekommen diese Hilfestellung und durch die Hilfestellung macht es eigentlich kein Problem bei der Lektüre.

GymK2: Genau. Obwohl ich muss dazu sagen, ich glaube, das geht ab einer gewissen Schulstufe, das heißt, Unterstufe wird es nicht möglich sein, und dann einmal im Verlauf der Oberstufe, wenn, wenn ich sage, wenn die restlichen Zeiten und so bekannt sind, dass die Schüler auch wissen, wo sie das zuzuordnen haben.

AU: Gut. Mein Fragenkatalog ist damit zu Ende. Gibt es von deiner Seite noch irgendetwas, was du anfügen möchtest zur Arbeit mit Literatur? Irgendein Vergleich vielleicht früher heute, ist dir im Laufe des Unterrichtspraktikums, im Laufe deiner Erfahrung irgendetwas begegnet, das du gern hinzufügen möchtest?

GymK2: Nein, nur, weil du gerade sagst früher heute. Ich glaube, dass da der Unterschied gar nicht so groß ist, weil eben Literatur nicht Teil dieser neuen Reifeprüfung auch ist und dadurch gibt es da auch keine neuen, wie soll ich sagen, Verfahren, die was sich jetzt da irgendwie herauskristallisieren. Sowie zum Beispiel die Arbeit mit Lesetexten und so also generell jetzt allgemein mit Lesetexten waren ja durch die neuen Testformate und so gibt es ja jetzt quasi neue Verfahren. Da die Literatur nicht vorkommt, glaube ich, ist es da, gibt es da gar nicht so große Unterschiede.

AU: Vielleicht dass es jetzt nur weniger gemacht wird, aufgrund der…Weil der Fokus vielleicht auch…

GymK2: Der Fokus liegt auf, vor allem in der Oberstufe dann, in die letzten, also würde ich sagen, in die letzten zwei Schuljahren vor der Matura liegt sicher auf der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung und dadurch vielleicht dass eben für die Literatur weniger Zeit bleibt. Da vielleicht, dass da

288		vielleicht vorher, also früher mehr Zeit war.
289	AU:	Ok. Gut. Dann danke ich dir mal. Ich hoffe, die Technik spielt mit

Interview: GymV1

Abkürzung: I-GymV1
Datum: 7. Oktober 2014, 9:30 bis 10:30 Uhr
Ort: Faak am See
Schultyp: Gymnasium
Dauer: 00:20:55 h
Geschlecht: weiblich
Dienstjahre: 3

AU: All'inizio ti voglio chiedere alcune cose in generale. Tu insegni italiano e …

GymV1: E inglese.

AU: E inglese. E adesso insegni solo italiano?

GymV1: Tutti e due.

AU: Tutti e due, ok!

GymV1: Sì, italiano nella Oberstufe e inglese nella Unterstufe.

AU: Ok, ho capito. E quando hai cominciato a insegnare?

GymV1: Tre anni fa.

AU: Adesso ti faccio alcune domande sulle tue lezioni d'italiano. Soprattutto sull'uso dei testi. Quali tipi di testi usi nelle lezioni d'italiano?

GymV1: Intendi libri di testo? O che tipi di brani?

AU: Tipi di brani.

GymV1: Ok. Allora, io seguo molto il libro. Se ci sono … nel libro ci sono a volte delle canzoni, ci sono degli articoli semplificati la maggior parte delle volte e tanti racconti. Racconti fatti però … non originali. Non testi originali, ma racconti fatti apposta per l'argomento che sta facendo, scritti appunto da chi ha scritto il libro. E se invece … come materiale extra uso anch'io articoli, magari semplifico io o riassumo o magari trovo un sinonimo per parole difficili. Così … sto pensando se … a scuola … sì questi. Dev'essere per la scuola?

AU: Sì, per la scuola cioè per il liceo.

GymV1: Comunque soprattutto articoli anche se un po' semplificati e testi presi da internet in senso argomentativi. Per esempio ((unverständliches Wort)) si stava facendo il tema scuola e quindi prendo su internet delle cose sulla scuola. Cos'è il bullismo? Cos'è … sì.

AU: E adesso … a scuola si parla sempre di 'Bildungsstandards', di maturità centrale e così via. In che modo i 'Bildungsstandards' per esempio e il

nuovo esame di maturità influiscono sulla tua scelta di testi per le lezioni di italiano? C'è un influsso secondo te?

GymV1: E … intendi i tipi di prove o gli argomenti?

AU: Più gli argomenti e anche forse i tipi di testi.

GymV1: Gli argomenti … io uso solo cose che hanno a che fare con questi temi, questo Themenpool che … sì. Ovviamente noi a scuola … noi insegnanti di italiano abbiamo fatto per ogni argomento dei sottoargomenti. Io cerco di coprire tutti questi argomenti, quindi testi che cerco sono quasi tutti su questi argomenti insomma. E … poi cerco poi anche di creare, di usare testi o creare o modificare i testi su quel argomento e adattandolo alle tipologie di 'Sprache im Kontext' queste cose qua. Poi io come madrelingua … forse è anche più facile, io spesso questi esercizi li creo da sola. Così posso chiedere esattamente le cose che mi servono. È questa la tua domanda? O c'è qualcos'altro?

AU: Forse anche i tipi … per esempio la maturità centrale …

GymV1: Ahh…sì, sì per iscritto allora. Ovviamente per italiano è B1 quindi per quanto riguarda la scrittura e quindi non si possono far scrivere tutti i tipi di testi. Ed io chiedo solo comunque di scrivere quelle che richiede appunto il Bildungsstandard [Anmerkung: BS gelten für 8. Schulstufe, die Befragte meint die Textsorten, die bei der SRDP auf B1 gefordert werden. Siehe BIFIE]. Soprattutto una specie di commento, commento non si potrebbe, questo che si chiama blog, soprattutto quello, perché è quelle più … scrivere una mail, scrivere una lettera è tanto facile. Per scrivere … l'unico modo per far scrivere la propria opinione è questo blog. Però il commento mi pare … sia solo B2.

AU: Il commento è B2, sì. Cioè solo in inglese.

GymV1: Magari come esercizio lo faccio fare, ma nel compito in classe no.

AU: E hai già per esempio portato anche un blog da internet per le lezioni? Così che gli alunni vedono com'è costruito un blog?

GymV1: Sì, sì, sì già fatto quello sì. Abbiamo fatto tutti i tipi di tipologie di testi.

AU: Quante volte usi testi letterari nelle lezioni d'italiano?

GymV1: Non spesso, ma per due motivi: uno perché i testi letterari sono solitamente difficili soprattutto se scritti da autori italiani. E secondo perché nei testi letterari ci sono … spesso c'è … il passato remoto. Che … io l'ho fatto, ma secondo me non rientra più nel programma scolastico. E quindi è difficile per loro … una grossa difficoltà questo per capire insomma, quindi possono usare … io non ho ancora avuto un'ultima classe e quest'anno ho una

settima. Quindi con la settima potrei anche usarlo, perché con loro l'hanno già fatto. Però prima nella sesta ad esempio dove potrebbero capire i vocaboli gli manca questo passato remoto. E questo è un grosso, è un grosso problema alla fine perché nei libri si usa quasi sempre passato remoto. Solo noi italiani soprattutto del nord che sbagliamo a non usarlo.

AU: Ho capito. Ok. E quali problemi ci possono essere per esempio durante il lavoro con un testo letterario? Tu hai detto la lingua è un problema…

GymV1: I vocaboli, i modi di dire, e … sì il passato remoto va bene, e poi … il testo letterario deve essere letto insieme agli alunni. È difficile, è difficile farlo leggere da solo se è un testo autentico, parlo di testi autentici, se sono quelli invece semplificati, il discorso invece …sì è tutt' un'altra cosa. Però secondo me ha più senso usare testi autentici, altrimenti si può leggere un riassunto ed è la stessa cosa.

AU: Sì, sarebbe la stessa cosa. Hai ragione. Quali tecniche didattiche usi per il lavoro con testi in generale? Per esempio il tuo lavoro segue … o il lavoro con un testo segue delle fasi? C'è per esempio una fase prima della lettura …

GymV1: Sì, ad esempio … allora dipende poi da cosa sto leggendo. Si può fare un introduzione sul tema o inizialmente così sanno più o meno di che cosa si parla e magari chiedere l'opinione su questo tema prima, prima ancora di dire 'leggiamo il testo'. Poi si può fare, sì faccio … faccio fare delle ipotesi sul titolo o se c'è un'immagine anche sull'immagine … di cosa parlerà, cosa pensate … così. Poi si legge il testo, soffermandosi sugli aspetti linguistici più difficili, quindi non solo vocaboli ma anche modi di dire o usi particolari di verbi … così. Poi facciamo insieme un riassunto orale per ogni paragrafo o chiedo anche … 'Di' con le tue parole quello che hai appena letto'. In modo tale da vedere se hanno capito e anche per abituarli a fare questi riassunti. E alla fine poi li faccio delle domande di comprensione e anche delle domande 'secondo te come può andare avanti?', 'Che osa è successo?'. Dipende dal tipo di testo ovviamente o comunque domande al di fuori del testo o creare dei dettagli in più che non sono presenti nel testo o 'Perché secondo te è fatto così?'.

AU: E questo vale anche per testi letterari?

GymV1: Sì. Anzi è più facile ancora fare domande … domande su cosa succederà o perché è così? Perché saggi così sono più che altri contenuti. Invece un testo letterario è ancora più facile poi sbizzarrirsi con le domande sull'opinione personale.

AU: Usi per esempio per il lavoro con testi letterari anche tecniche creative o più tecniche, diciamo così, che si riferiscono all'analisi del testo?

GymV1: Cosa … ?

AU: Cosa intendo con tecniche creative? Tipo … per esempio che devono scrivere una pagina di diario dal punto di vista di un protagonista …

GymV1: Non l'ho ancora fatto, ma perché appunto è da poco che insegno, quindi è una cosa che potrei fare a livelli … nelle classe più avanzate questo. È una cosa che voglio assolutamente fare, ma non l'ho ancora fatto, ma solo per questione di tempo. Cosa per esempio ho provato, ma non … domanda precedente e non rifarò alcune, alcune cose, tipo dare il testo in … tagliare il testo e devono riordinarlo così, io in questo cose non credo molto. Secondo me sono una perdita di tempo. Questo l'ho provato, ma non lo rifarò.

AU: Sì, ci vuole sempre tanto tempo per riorganizzare …

GymV1: E poi ognuno legge solo … non non leggono tutto il testo.

AU: Vuoi aggiungere qualcosa? Io ho già finito con le mie domande… Vuoi aggiungere qualcosa che riguarda il lavoro con testi in generale o il lavoro con la letteratura…

GymV1: Sì, secondo me, quello che ti dicevo anche l'altra volta, è un peccato che nella scuola in Austria manchi completamente, praticamente completamente la letteratura. Questo è un peccato anche perché in Italia è una cosa importante, ma non solo nella scuola anche nella vita quotidiana ci sono tante parole in italiano che vengono da testi letterari. In senso … un esempio … la perpetua no? È un sostantivo che è nato dal Manzoni. Si vede … sono tante cose, tanti riferimenti alla letteratura anche nei giornali, nei … in televisione così.

AU: È onnipresente anche nel …

GymV1: Sì, forse perché noi ne facciamo anche troppa. Quindi io vedo molto questa differenza e certo, però … i libri soprattutto, se ripeto, scritti da autori italiani sono difficili. E a scuola adesso poi con, con questi argomenti, con questo 'Themenpool' che abbiamo così, diventa sempre più complicato fare cose extra, negli ultimi anni che sarebbero gli anni in cui si possono fare queste cose qua.

AU: Perché gli alunni hanno già le conoscenze necessarie per forse capire un testo letterario, però manca il tempo.

GymV1: Sì, sì, sì. L'unica cosa che si potrebbe fare è usare un testo non troppo difficile come esercizio di lettura proprio … perché fare cose … fare il testo letterario solo per quello non c'è più tempo ormai. E si potrebbe come testo,

come prova di lettura usare un testo letterario. Quello si potrebbe fare, però anche per gli insegnanti è una ricerca a lunga, perché per esempio trovare un testo che vada bene non solo come argomento, quello è la cosa più facile, perché sui ventiquattro argomenti si trova sicuramente un libro che va bene, più che altro è, l'insegnante poi … se vuole fare una cosa del genere deve crearsi le domande e diventa un lavoro molto impegnativo. Anche se … se esistesse io lo userei. Io sono così. E farò … posso farlo una volta, due volte, però diventa molto impegnativo creare queste domande.

AU: Ok.

GymV1: E sulle cose pronte, già pronte che si trovano per gli insegnanti non ne ho ancora visto di questo tipo, insomma.

AU: Secondo te con quale obiettivo didattico si possono usare testi letterari nella lezione d'italiano?

GymV1: Mah, secondo me con tantissimi obiettivi. Secondo me si può usare a parte i nuovi vocaboli, si può usare anche per la grammatica, anche per i più … anche per i primi anni per esempio … non so … guardo gli articoli, perché no? In più … sì, poi dipende dal testo … si possono usare per la grammatica, si possono (da) cancellare le parole e farle inserire a comprensione del testo o per esempio … questa 'Landeskunde' ad esempio … dipende, dipende dal … secondo me per tutti gli usi, solo che appunto, purtroppo non esiste … non esistono libri di testo per gli insegnanti che … già pronti diciamo. E l'insegnante ha poco tempo per farlo da solo. Ci sono, sì, alcuni esempi, soprattutto secondo me vecchi, si usava più una volta e soprattutto poi di case editrice italiane.

AU: Sì, è vero. C'è una differenza secondo te tra per esempio italiano e inglese? Com'è la situazione per la lingua inglese?

GymV1: La lingua inglese secondo me vengono trattate di più brani, perché la grammatica è più facile e anche il livello degli studenti è più alto. E quindi è diverso. E poi comunque anche per gli insegnanti si trova molto più materiale che … per l'inglese che per l'italiano.

AU: Va bene. Secondo me abbiamo finito. Ti ho fatto tutte le domande. Vuoi aggiungere qualcosa? No? Ok…

GymV1: Va bene.

AU: Grazie a te.

[2a parte dell'intervista]

GymV1: Prima della nuova maturità l'insegnante aveva … la scelta … era libero di scegliere i temi da fare e quindi era più facile utilizzare dei libri di

letteratura e so che tanti dei miei colleghi leggevano almeno un libro nell'ultimo anno e anche nel penultimo anno. Questa cosa invece adesso non è più possibile fare … non è più possibile fare per questioni di tempo, perché per leggere un libro ci vuole almeno un mese e adesso noi dobbiamo fare questi ventiquattro temi, quindi l'unica cosa che possiamo fare per quanto riguarda le letteratura sono racconti o estratti da libri, brani presi da libri, ma non si può più leggere libri interi. Non è più possibile. Invece prima appunto era … molto più facile insomma. Quindi questo per quanto riguarda i libri interi. Poi … un'altra cosa che volevo aggiungere e che …

AU: Abbiamo parlato per esempio anche dei testi modificati

GymV1: Ah sì. Praticamente i testi … una volta si … una volta era più facile trovare dei pezzi di libro … di letteratura così nei libri, però le uniche domande che si trovano sono di punto di vista di contenuto o di opinione personale, ma molto lontano dalla tipologia, dai formati che richiedono adesso la maturità. Quindi si possono fare, però … diciamo che … se noi insegnanti troviamo già dei brani con delle domande che rispecchiano questi formati della maturità è meglio insomma. E questo è poi … che cosa dicevi?

AU: Che cosa?

GymV1: Che cosa hai detto? Quelli brani semplificati?

AU: Brani semplificati … quegli easy-reader.

GymV1: Gli easy-reader sono quelli che si leggevano soprattutto l'ultimo anno di maturità. Io so per esempio … ho fatto anch'io lezione una volta in una classe di 'Realisten' che loro … nessuno faceva la maturità in italiano o comunque pochi e quindi tutto l'anno ha letto questi libri. Ha letto *Io non ho paura* così poi hanno anche visto il film, però appunto … hanno fatto questo per un mese. Questa cosa adesso non è più possibile. Non si può più fare.

AU: Con la maturità centrale hanno anche tolto per esempio come tema il passato remoto?

GymV1: Sì … no … questo è tanto in realtà che no che non c'è. Solo che comunque nei libri c'è ancora … nei libri … come argomento grammaticale, però appunto e al di fuori dei temi ministeriali e comunque viene fatto più avanti nell'ultima classe … sì … nella settima, nella sesta, invece secondo me la letteratura si potrebbe usare anche prima. Ok, questo per quanto riguarda il passato remoto. La difficoltà principale secondo me della letteratura autentica è il vocabolario. Perché se è letteratura giovanile ci sono modi di dire che i ragazzi non conoscono. Se è letteratura impegnata ci sono (?)

troppo difficili. E l'unica cosa appunto usare queste letture semplificate, quelle si trovano alla fine … pur di fare letteratura vanno bene anche quelli. Però … sì.

Interview: HAK1

Abkürzung: I-HAK1
Datum: 31. Oktober 2014, 15:45 bis 16:10 Uhr
Ort: Oberdorf
Schultyp: Handelsakademie
Dauer: 00:25:03 h
Geschlecht: weiblich
Dienstjahre: 2

AU: So, es wird schon einmal aufgenommen. Das ist gut. Ok Hak1, die erste Frage, die ich dir stelle: Wann hast du begonnen zu unterrichten? Also wie viel Dienstjahre hast du schon?

HAK1: Ja, nur das Unterrichtspraktikum 2010/11 und also jetzt im September 2014 in der Hak.

AU: Du unterrichtest in der Hak. Wie viele Klassen hast du?

HAK1: Sieben Klassen, sechs Italienisch-Klassen und eine in Geschichte.

AU: Das heißt, Italienisch überwiegt?

HAK1: Ja.

AU: Ok. Also in unserem Interview geht's ja um Texte, Arbeit mit Texten, Arbeit mit Literatur und in diesem Zusammenhang würde mich zunächst interessieren, welche Textsorten du verwendest. Also welche hast du im Unterrichtspraktikum verwendet, welche verwendest du jetzt, um mit den Schülern zu arbeiten?

HAK1: Also hauptsächlich kommen wirklich E-Mails vor, in jeder Unit, die sie dann auch selber schreiben müssen, Chat-Auszüge, Dialoge schreiben sie auch…das ist keine Textsorte, oder?

AU: Doch, wenn es verschriftlicht ist, würde ich es auch dazu nehmen.

HAK1: Dialoge und Stellenannoncen zu…also Ausschreibungen zu Berufen, zu Jobs und eben Wohnungsannoncen, haben wir gemacht.

AU: Und es gibt ja bei der neuen Matura auch noch so Textformate wie Blog und…warte was ist noch dabei…Artikel…verwendest du so etwas auch?

HAK1: Blog ist vorgekommen, zum Thema Mode haben wir das gemacht. Artikel, Zeitungsartikel habe ich noch keine gehabt. Nur Überschriften aus Zeitungen und sie müssen zuordnen, zu welcher Zeitungsrubrik das gehört. Das war…also nur die Überschriften, also jetzt nicht wirklich Artikel.

AU: Ok. Die zu verschiedenen…

HAK1: Also reflektieren.

AU: Wo sie quasi herausfinden müssen, zu welchem Bereich das gehören würde.

HAK1: Genau. Keine Ahnung…Kreditverfahren gehört zu Wirtschaft und WM-Tor zum Sport.

AU: Diese Textsorten oder besser gesagt, die Textsortenauswahl ist vielleicht auch ein bisschen durch die neue Matura eingeschränkt. Die Matura verlangt ja jetzt bestimmte Textsorten von den … das Produzieren und Verstehen bestimmter Textsorten von den Schülern. Wie beeinflusst diese neue Matura oder die Kompetenzorientierung deinen Unterricht? Versuchst du da bestimmte Dinge zu berücksichtigen?

HAK1: Ja also vor allem berücksichtigt wird die Ausgewogenheit von Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben, also die ist ja wirklich Pflicht, kulturelle Kompetenzen, eben auch schon vorgegeben durch das Buch und eigenverantwortliches Lernen, das wird stark gefördert, vor allem im COOL-Unterricht, wo sie wirklich eigenständig vorgegebene Arbeitsaufträge lösen müssen und da spielen dann eben soziale Kompetenzen auch mit, wie mit Mitschülern umgehen oder eben sich da auszureden, was man macht, wie man es aufteilt.

AU: Ok, das heißt, du wählst deine Aufgaben auch so, dass du genau diese Kompetenzen abdeckst, also

HAK1: Ja.

AU: Du wählst zum Beispiel Aufgaben, die…

HAK1: Man trainiert sie schon wirklich dorthin, weil man weiß, man weiß ja was gefordert ist. Und deshalb… und das müssen sie wirklich können.

AU: Und du versuchst bei deiner Planung auch darauf einzugehen und das miteinzubeziehen.

HAK1: Ja also man versucht auch bei der Schularbeit auch das Hören schon von den Zweiten miteinzubeziehen. Dass sie wirklich einen kurzen Hörtext, den sie schon kennen, dass sie da wirklich gefordert werden.

AU: Und die Texte, die du verwendest, sind ja recht vielfältig…also verschiedene Textsorten, von Mail, Blog, Annonce und so weiter … haben da auch literarische Texte Platz?

HAK1: Nein, bis jetzt noch nicht.

AU: Hm. Bis jetzt noch nicht ok.

HAK1: Aber das wird sich jetzt zeigen.

AU: Das wird sich zeigen, ob es funktioniert.

HAK1: Es war lediglich … es war jetzt ein Auszug zum Thema Freizeit eben … ein Paar ist … hat einen Museumsbesuch gemacht und die haben das

verschriftlicht, aber das ist jetzt auch kein literarischer Text, das ist mehr so ein Tagebucheintrag, kann man sagen.

AU: Ok.

HAK1: Nein, Literarisches nicht.

AU: Das hängt wahrscheinlich auch einfach mit deinem Schultyp zusammen, in dem du unterrichtest…

HAK1: Ja, wir haben wirklich forciert E-Mails, das werden sie brauchen, und ein Dante ist ihnen bis jetzt nicht bekannt gewesen.

AU: Ist ganz klar ja.

HAK1: Ich habe einen Satz gehabt in … weiß nicht mehr in welcher Klasse … die Divina Commedia eh mit diesen pronomi diretti la ha scritta Dante. Keine Ahnung, weder Divina Commedia noch Dante.

AU: Und wenn literarische Texte jetzt keinen Platz haben … wo siehst du…

HAK1: Sie sind nicht vorgesehen.

AU: Sie sind nicht vorgesehen, ok.

HAK1: Keinen Platz ist jetzt, sie sind in den Büchern nicht vorgesehen und die Ausbildung in einer Handelsakademie zielt auf die Wirtschaft ab und auf die Korrespondenz, also nicht jetzt wirklich auf die Textsorte, aber …

AU: Und die Bücher, die Schulbücher, die ihr verwendet, sind ja auch speziell für die Hak…

HAK1: Hmm.

AU: Ich glaube, da gibt es von Insieme diese …

HAK1: Insieme ist die Version für die HAK/HLW, ja genau.

AU: Und dort kommen literarische Texte wahrscheinlich auch nicht vor.

HAK1: Also so gut wie, also bis jetzt kenne ich es gar nicht. Nein. In der ersten, also im ersten Lernjahr sowieso nicht und im zweiten Lernjahr bis jetzt, sogar in…ah in der vierten ja auch nicht. Nein bis jetzt gar nicht bei mir.

AU: Also ich kenne jetzt die Bücher nicht, ich kenne die für die AHS, wo Literatur manchmal vorkommt.

HAK1: So stark unterscheiden sie sich dann eh nicht, aber wir haben dann wirklich viel E-Mails und mit dem arbeiten, weil sie das selber irgendwie verfassen können müssen.

AU: Und weil das wahrscheinlich auch eine Textsorte ist, der sie im Berufsleben sehr häufig begegnen werden.

HAK1: Ja, das brauchen sie. Postkarten sind noch vorgekommen, Postkarten haben wir schon geschrieben.

AU: Ok, Postkarten auch.

HAK1: Aber es ist auch die Länge der Texte, die sie wirklich produzieren können…das beläuft sich auf 70 bis 100 Wörter in der vierten und das ist

AU: Und das ist nicht so viel.

HAK1: Nein, das ist nicht viel.

AU: Das ist ziemlich einschränkend.

HAK1: Ja, aber eben bei zwei Wochenstunden. Sie tun's eh, sie haben…sie können's, es geht halt wirklich nicht.

AU: Wie ähm…deine vierte Klasse hat jetzt zwei Wochenstunden?

HAK1: Nein die hat drei. Die vierte hat drei.

AU: Ist die Wochenstundenanzahl von Italienisch bei allen gleich, also haben alle zum Beispiel in der ersten Klasse drei Stunden, in der zweiten zwei, in der dritten…

HAK1: Ja, ist bei allen gleich.

AU: Ok. Das heißt, drei…

HAK1: Nein, zwei in der ersten, zwei in der zweiten, drei in der dritten, drei in der vierten, fünfte ist, glaube ich, auch wieder zwei.

AU: Hmm. Ok. Das heißt man hat…

HAK1: Zwölf Stunden.

AU: Zwölf Stunden…

HAK1: In fünf Jahren

AU: In fünf Jahren, ok. Da muss man natürlich irgendwo Abstriche machen

HAK1: Ja, da ist die Literatur nicht an oberster

AU: Ist, ja, hängt sicher auch ganz stark vom Schultyp, der einfach fokussiert ist auf…

HAK1: Vom Schultyp ja, weil wir sind nicht allgemein…also nur teilweise allgemeinbildend.

AU: Hm. Genau. Ok. Auch wenn du jetzt nicht vielleicht, oder noch nicht mit literarischen Texten arbeitest, kannst du dir vorstellen, wo es Probleme geben könnte? Du hast Erfahrung mit literarischen Texten aus dem Studium und wenn du…

HAK1: Also vor allem bei der Sprache. Also die Wortwahl, da werden sie sicher Probleme haben. Und auch… vielleicht teilweise der Satzbau. Weil der ist dann doch anders, als wie in E-Mails oder Postkarten. Mit Zeitungsannoncen schreiben oder Stellenangeboten, da tun sie sich leicht. Weil da muss man wirklich nur, Part für Part ganz kleine Sätze, ganz kurze Sachen…das funktioniert.

AU: Und da sind die, ist die Satzstruktur ja auch reduziert, es fehlen gewisse

Teile…

HAK1: Genau. Texte reproduzieren zum Thema social media oder eben Arbeitslosigkeit das ist mühsam. Weil es vom Thema her auch schwierig, aber … man reduziert seine Ansprüche im Laufe der Zeit. Man lernt das.

AU: Ok. Ein Problem, das andere Lehrer auch genannt haben, ist zum Beispiel die Zeit passato remoto.

HAK1: Ja, soweit bin ich noch gar nicht. Aber eine Professorin hat mir gesagt, wir schneiden es an, also wir erklären ihnen die Zeit, damit sie, wenn sie Texte lesen, damit sie wissen, was das für ein Wort ist, wovon das kommt, aber wir behandeln das weiter nicht mehr. Wir haben dafür keine Zeit.

AU: Das heißt…

HAK1: Auch für die indirekte Rede…das wird gar nicht mehr.

AU: Weil passato remoto ist jetzt auch eine Zeit, die typisch ist für literarische Texte und das könnte vielleicht auch ein Problem sein.

HAK1: Eben für die Literatur.

AU: Das heißt, sie können es passiv, sie erkennen es,

HAK1: Ja genau. Sie sollen es erkennen, aber sie müssen es nicht anwenden.

AU: Ok, gut. Du hast jetzt vielleicht in der Schule nicht direkt mit literarischen Texten zu tun, aber wenn du sie einsetzen würdest, wie bereitest du einen literarischen Text auf? Gibt es bestimmte Phasen, denen du folgst? Oder welche Übungsformate oder welche Verfahren setzt du ein?

HAK1: Ja, also als erstes wäre natürlich einmal auf die Lexik einzugehen. Weil da bin ich mir sicher, dass sie es nicht verstehen. Das müsste man ihnen vorgeben und dann wäre vielleicht klug, das individuell lesen zu lassen und zu sehen, wie weit sie selbst kommen. Inwieweit sie da fortgeschritten sind, dass sie das … ob sie dem gewachsen sind, der Herausforderung. Das wäre vielleicht interessant. Und…was könnte man damit machen? Zeitgemäß wäre vielleicht jetzt für meine Klassen multiple choice-Fragen dazu, das würden sie vielleicht ganz gern machen.

AU: Das ist auch so ein Maturaformat, das ganz gängig ist jetzt.

HAK1: Oder vielleicht ihnen ein, was aber jetzt wieder Arbeit bedeuten würde, was aber vielleicht interessant wäre, ihnen dann zusätzlich zu irgendeiner Textpassage ein paar Zeilen, die fehlerhaft, die ähnlich sind, aber fehlerhaft sind, ihnen vorzulegen und dass sie dann selbstständig herausfinden müssen, wo jetzt in dem neuen Text die Fehler sind, was im alten Text nicht genannt ist oder anders … also diese Fehlerreflexion. Ob sie das schaffen, ist jetzt natürlich eine andere Frage.

AU: Wahrscheinlich auch eine Fähigkeit, die man trainieren muss. Fehler suchen, Fehler finden.

HAK1: Wahrscheinlich ja. Aber ja, das kommt. Wäre jetzt vielleicht interessant, ist mir jetzt spontan eingefallen. Und dann natürlich, dass sie selber etwas zum Text verfassen, je nachdem, je nach Inhalt, dass sie da ihre eigene Meinung kundtun. Das wäre interessant. Wie viel sie schreiben…naja, sie schreiben eh nur wenig. Aber was sie da dazu sagen.

AU: Und zum Beispiel aus dem universitären Kontext kennt man noch so textanalytische Verfahren. Glaubst du, dass das noch irgendwie einen Platz hat im Unterricht?

HAK1: Ich glaube, dass das bei den Schülern nicht mehr so ankommen wird/würde. Ich glaube, die könnten mit dem, mit der Struktur, glaub ich, gar nichts mehr anfangen. Das ist vieles nicht mehr zeitgemäß und auch überhaupt in der Handelsakademie, ist das, das zielt nicht mehr, also das ist nicht mehr auf das Ziel ausgerichtet, was die Schule jetzt hat, glaube ich. Nicht dass es jetzt schlecht wäre oder so, aber einfach nicht dem Schultyp entsprechend.

AU: Hm…das bestimmt. Und wenn du einen literarischen Text auswählen müsstest, welchen Kriterien würdest du folgen? Was wäre dir persönlich wichtig bei der Auswahl?

HAK1: Hm…was wäre mir wichtig? Dass es aus der Lebenswelt der…dass es irgendetwas…dass die Jugendlichen das mit ihrer Lebenswelt irgendwie übereinstimmt, dass es ein Thema ist, das sie beschäftigt, mit dem sie etwas anfangen können, und … ist es aus?

AU: Nein, nein ich schaue nur nach…passt schon. Alles ok.

HAK1: Ok. Dass sie damit etwas anfangen können und dass es ein Thema ist, mit dem sie sich einfach identifizieren. Das wäre mir wichtig, weil, wenn es aus ihrer Lebenswelt ist, dann interessiert es die Schüler und dann arbeiten sie dazu auch gern. Und dann kann man damit etwas anfangen. Weil, wenn es irgendetwas ist, was sie schon aus ihrer eigenen Lebenswelt, was sie einfach nicht verstehen, weil sie dazu keinen Bezug mehr haben, dann wollen sie da gar nicht mehr weiter machen. Und das soll ja doch ein bisschen Spaß machen.

AU: Das stimmt.

HAK1: Oder so viel Spaß halt machen, dass sie es ausführen, den Auftrag.

AU: Genau. Und wenn es aus ihrer Lebenswelt ist, ist vielleicht schon mal ein Sprechanlass da, der sie aktiviert.

HAK1: Genau. Und das könnte man dann zum Schluss eben besprechen. Wenn sie

dazu gearbeitet hätten, sie hätten einen Text, also Multiple-Choice-Fragen gelöst, dann wissen sie schon zum Inhalt Bescheid. Wenn sie dann eben noch die Fehlersuche machen, da kann man ja eben grammatikalische Strukturen oder so herausarbeiten, einfach eine falsche Zeit eingeben, dann hat man irgendwie was Grammatikalisches abgedeckt und wenn sie selbst etwas reproduzieren, ist das Schreiben gefordert und zum Schluss könnte man das noch alles mündlich zusammenfassen. Ja, eine Diskussion eben hoffentlich zustande bringen.

AU: Genau. Und damit kann man eigentlich sehr viel abdecken. Also von Kompetenzen her..

HAK1: Man könnte ja dann auch versuchen als Schreibaufgabe nachdem wir ja E-Mails sehr viel brauchen, wie sie das Ganze als E-Mail verfassen würden oder wenn es in dem Text, wie du gesagt hast, darum geht, dass irgendjemand für ein Mädchen schwärmt, schreibt er einfach so eine Liebes-E-Mail. Ja das Verfassen…weil Briefe kommen ja bei uns ganz genau gar nicht vor.

AU: Stimmt, wahrscheinlich nicht mal mehr im Bereich Handelskorrespondenz.

HAK1: Da schreibt man keine Briefe mehr. Und deshalb könnten sie das im E-Mail-Format…Betreff: Amore

AU: Zum Beispiel genau! Betreff: Amore…genau. Das heißt, je nach Aufgabentyp kann man verschiedene Kompetenzen ausbilden. Und…bitte, du willst noch was sagen…

HAK1: Nein, ich wollte nur sagen, dass sich eben…dass vielleicht im Bereich der Handelsakademie, wenn man jetzt so darüber nachdenkt, es kommt ja eigentlich viel, was man dann, dass man ja doch viel auch in der Handelsakademie damit machen kann. Dass ich nur glaube, dass sich viele Lehrer die Mühe halt sicher nicht mehr machen. Sich da drüber so viele Gedanken zu machen. Und das deshalb die Literatur vielfach heraus gedrängt wird. Weil es ist erstens einmal viel Aufwand einen Text zu finden, der nicht zu lange ist, der sprachlich passend ist, der aus der Lebenswelt der Jugendlichen gegriffen ist, bis man das findet, sucht man wirklich lang. Und wenn man dann eine volle Lehrverpflichtung mit sieben, acht Klassen hat, dann…und man für eine Klasse schon zwei Wochen nach einem Text sucht und dann das noch aufbereiten muss, also die Mühe machen sich wahrscheinlich die wenigsten oder fast niemand.

AU: Bestimmt.

HAK1: Und deshalb, glaube ich, ist die Literatur irgendwie vielleicht

zurückgedrängt worden, weil es bei uns einfach nicht… gefordert ist auch nicht.

AU: Gefordert ist es auch nicht und was, ich glaube, jetzt auch ein schultypenübergreifendes Problem ist, ist vielleicht auch das Material. Für andere Fächer wie Englisch gibt's…

HAK1: Gibt's viel Material…

AU: das man einfach so schon nehmen kann und geht damit in die Klasse. Und ich persönlich glaube, dass das jetzt bei Italienisch einfach fehlt. Es gibt zu wenig…

HAK1: Ja, das fehlt wirklich. Es gibt auch Übungsbücher wenig.

AU: Genau. Und man muss sich wirklich selbst viel Gedanken machen, damit man was Passendes kreiert…

HAK1: Und auf der anderen Seite ist es eben auch der Zeitdruck, also es gibt wirklich Phasen, so wie jetzt, wo Schularbeiten … wo ich mich selber wirklich in der Stunde unter Zeitdruck fühle, weil man weiß, was noch alles zu machen ist und man weiß, wo die Kinder sind…

AU: Hm, genau. Und du weißt, zu welchem Endpunkt du sie bringen müsstest. Und bis dorthin ist nicht mehr viel Zeit.

HAK1: Genau. Und wenn man da dann eben so Zusatzsachen macht, dann…ich will ja nicht sagen, es bringt ja sehr viel den Kindern, nur man kommt dann eben mit dem Buch wieder nicht weiter und die Kollegen sehen ja nur, wo bist denn du im Buch und wo bin ich…die sehen ja alles andere nicht, die machen sich ja da nicht die Mühe da zu reflektieren, macht der vielleicht anderes auch noch? Und dann sind wir wieder an dem Punkt, wo es heißt man, macht sich Gedanken, was die anderen über einen denken. Und gerade das brauchen wir eigentlich nicht, weil es ist egal, was die anderen von einem denken.

AU: Sollte egal sein ja, aber da sind wir wieder bei dieser Standardisierung. Wie ist das? Stimmt ihr euch in Parallelgruppen ab? Die Lehrer, also was ihr an Stoff macht?

HAK1: Ja wir stimmen uns soweit ab, dass wir sagen, wie weit bist denn du, dass man so eben parallel läuft.

AU: Hm…und die Schularbeiten…

HAK1: Schularbeiten ja … also die Kollegin aus der Zweiten, die hat zwar schon gesagt, wir stimmen uns ab, aber ich schreibe ja jetzt mit der Zwei C nächste Woche und mit der anderen den Termin habe ich verschieben müssen wegen der Messe, mit der wollte ich am Mittwoch schreiben, da

weiß ich nicht, da werde ich jetzt wahrscheinlich am Montag drauf schreiben. Also derweil ist zu mir noch keiner gekommen und ich muss ehrlich sagen, ich gehe jetzt nicht zu den anderen und frage sie, weil ich nicht weiß, ob ihnen das recht ist. Nicht dass es dann heißt, ich stelle meine Schularbeiten nicht selbst zusammen. Man weiß, ja nie was dann…

AU: Uff…ist auch wieder ein Punkt ja

HAK1: Also da bin ich zu wenig lange an der Schule. Aber ich glaube, die Lehrer, die sich untereinander gut verstehen, die machen das schon. Also was ich so bis jetzt so herausgekriegt habe, nur eben kenne ich das System oben noch zu wenig. Deshalb mache ich es so, wie ich es mache.

AU: Ok. Und weil wir jetzt gesagt haben, es gibt zum Beispiel wenig Material, der Zeitdruck ist da und man muss als Italienischlehrer ewig lange suchen, bis man einen passenden Text findet. Wo informierst du dich über passende Texte? Oder suchst du einfach mal…

HAK1: Ja…vielfach im Internet und…ja ich habe auch schon im Adesso geschaut, nach passenden Texten, weil man hat ja einiges, sammelt sich ja im Laufe der Zeit an. Nur ich habe da vielfach auch das Gefühl, dass die dem nicht gewachsen sind. Auch wenn das Adesso so super alles auflistet mit den Vokabeln, aber…ich finde

AU: Aber es ist zu wenig Hilfestellung jetzt für die Schüler…

HAK1: Ja es ist einfach von der…von … die Texte sind einfach vom Schreiben her noch zu schwer, habe ich manchmal das Gefühl, aber eben…aber ich habe es noch nicht ausprobiert. Auch keinen Text aus dem Adesso. Ich habe mir einmal zu Sizilien einen angeschaut, weil unsere Sprachassistentin eben aus Sizilien ist und ich wollte ihnen ein paar Infos geben, wo sie halt her ist, nur das habe ich dann wieder gelassen, weil ich mir gedacht habe, das werden sie nicht verstehen und sie hat aber dann Gott sei Dank selbst eine Präsentation zusammengestellt und sie hat sich dann auch unseren Text, den wir gemacht haben zur Arbeitslosigkeit, der im Buch war, durchgelesen und sie hat gesagt, der ist bruttissimo…dann weiß man eh…

AU: Ok, bruttissimo im Sinne zu schwierig oder schlecht verfasst.

HAK1: Ich glaube beides.

AU: Beides.

HAK1: Und es ist auch das Insieme…wir haben das … in der Vierten ist das Insieme II aber nicht von Veritas-Verlag, sondern vom Cornelsen.

AU: Ah ja ok. Das ist die deutsche Ausgabe.

HAK1: Und das ist noch…Da haben sie scheinbar einmal das verkehrte bestellt,

und irgendwie…ich habe mir schon bei der letzten unit, die war zum Thema … jetzt muss ich nachdenken … ich glaube eh auch Freizeit, Sport und Freizeit, Sport glaube ich … und da waren schon so Textauszüge, die ich dann gar nicht mit ihnen gemacht habe, weil ich mir gedacht habe, die sind … die sagen nichts aus. Das war … das war so bla bla … ohne ohne … wo ich nicht gewusst habe, was ich mit dem anfangen soll, was ich für einen Arbeitsauftrag dazu geben soll. Weil es ist nur gestanden…also eben als Arbeitsauftrag im Buch, das angegeben war, wir sollen lesen und dann gemeinsam darüber diskutieren. Aber ich muss ehrlich sagen, die Texte haben mir nicht Anlass gegeben zu irgendeiner Diskussion. Da war irgendwie nichts da.

AU: Also, kein Impuls, der wirklich zu einer Diskussion hätte führen können.

HAK1: Nein, es war nur … die … Lektion, was wir vorher fertig gemacht haben, vom Vorjahr noch, das war zu den Massenmedien, und da war eben ein Text zur Meinungsmanipulation, inwiefern Massenmedien oder das Fernsehen die Meinung manipuliert. Also mit dem habe ich etwas anfangen können, das war gut. Da haben sie eigentlich auch geredet, nur da fehlen ihnen die Worte einfach, weil es thematisch schwer ist. Also da haben sie gute Ideen und auch gut geschrieben, nur eben die Vokabeln…

AU: Schwierig die richtigen Worte dafür zu finden.

HAK1: Ja, sie googlen dann eben nach und geben das ein, dann kriegt man irgendwelche Sätze, wo man sich denkt, um Gottes Willen was will der mit dem sagen?

AU: Ja, google translator.

HAK1: Ja, aber…das war jetzt … von drei Texten, die ich jetzt in dem Buch mit der Vierten gemacht habe, war einer brauchbar. Also ich bin gespannt, wie es weiter geht.

AU: Ja, das verstehe ich. Also man sieht auch, die Lehrbuchtexte sind nicht immer ideal für…

HAK1: Nein, die sind wirklich nicht ideal, aber ich glaube, unsere Kompetenzorientierung im Bereich Lesen, die … die umfasst ja schon dieses Angabenlesen zu den Grammatikkapitel und… das ist ja wirklich kein Lesen, das ist ja kein sinnerfassendes … da kann man ja nicht sinnerfassend Lesen, oder nicht irgendwie dann was in eigenen Worten reproduzieren. Das ist einfach nur eine Arbeitsanweisung in Italienisch, aber ich glaube, die sehen das schon als Lesen. Weil zum Lesen kommt sonst eben bis auf diese kulturellen Seiten, die eben manchmal näher auf

Italien eingehen, manchmal was vergleichen, kommt … habe ich bis jetzt noch nichts kennengelernt in den Büchern. Sagen wir so… Vielleicht kommt es noch, aber …

AU: Lassen wir uns überraschen…Ok. Gibt es noch irgendetwas, was du im Zusammenhang mit diesem Thema sagen möchtest? Irgendetwas Abschließendes, fällt dir noch was ein, was ich vielleicht nicht angesprochen habe zur Literatur oder zu Texten im Unterricht?

HAK1: Ich glaube, dass das vor allem für meine Schüler mal was anderes ist, dass die Abwechslung ihnen vielleicht gut tun wird, weil sie das auch so bei anderen Lehrern … also ich habe noch keinen gesehen, der das macht, wohl eine Kollegin, die mit ihrer Fünften aus dem Adesso irgendwelche … oder zumindest habe ich das Heft dort liegen sehen, die hat dann bestimmt was gemacht. Aber ansonsten … aber das sind halt auch eben Zeitungsartikel. Das ist jetzt nicht wirklich ein literarischer Text, das ist schon einmal…aber es ist schon einmal sinnerfassendes Lesen, es ist schon mal ein Anfang, aber…

AU: Das stimmt. Und vielleicht noch eine Frage, das ist mir jetzt noch eingefallen. Wenn du mit einem literarischen Text arbeiten würdest, ist es dir wichtig, dass er authentisch ist oder würdest du auch etwas Bearbeitetes nehmen? Das heißt, zum Beispiel ein literarischer Text, der vereinfacht ist. Wie wichtig ist dir das persönlich?

HAK1: Ja das wäre zum Ausprobieren jetzt eigentlich. Also ich würde beides probieren. Also da würde ich jetzt nicht sagen, dass ich nur das Original nehme, also da wäre ich durchaus … könnte ich mir durchaus vorstellen, auch das einfachere zu nehmen, weil man sich dadurch eben jetzt, um wiederum den Zeitdruck anzusprechen, teilweise Sachen erspart. Aber es wäre halt auch oft gut, wenn sie wirklich Kontakt mit irgendwas nehmen…äh mit irgendwas kommen würden, was aus der Literatur kommt. Von mir aus mit, weiß ich nicht, einer halben Seite Dante. Aber eben da sitzt man dann sicher zwei Wochen.

AU: Es nimmt jetzt sicher viel Zeit vom Unterricht weg, die du wahrscheinlich brauchst, um andere Sachen zu machen.

HAK1: Eh ja. Das Problem ist, ich kann … oder ich kann jetzt zu wenig abschätzen, nicht nur um … man kann ja nicht nur sagen, das nimmt ja Zeit weg, die du ja für anderes brauchst. Sie lernen ja dabei wohl auch. Also, sie können ja durchaus davon auch profitieren. Nur habe ich wenig Möglichkeiten abzuschätzen, wie viel sie davon profitieren. Also, das kann ich jetzt noch

nicht sagen. Und es kann ja durchaus sein, dass das Anklang findet, also ich kann es wirklich nicht sagen. Unsere Texte, die wir produzieren und lesen, die sind ziemlich kurz und die was wir vorgegeben kriegen, also vorgegeben kriegen in den Büchern, ziemlich … teilweise nichtssagend. Leider … aber ich bin gespannt. Und deshalb … vielleicht ist der Lernerfolg da sogar gut. Ich lasse mich überraschen, sag niemals nie!

AU: Sag niemals … genau! Ich bin auch sehr gespannt. Ok, wenn es keine Fragen mehr gibt, dann sind wir eigentlich mit dem Interview fertig.

HAK1: Ja super! Perfekt.

AU: Dann werde ich jetzt mal…

Forschungstagebuch: GymK1

Abkürzung: FB GymK1
Klasse: 7. (Italienisch Kurzform)
Schülerzahl: 6
Lernjahr: 3.
Gewählter literarischer Text: *Papà va in TV* von Stefano Benni
Anzahl der Unterrichtsstunden: geplant 4, gut das Doppelte (8) war notwendig

1. Phase: Entlastung durch Aktivierung und Aufbau von Vorwissen	
Planung der Phase	**Umsetzung der Phase**
Wo gibt es Probleme bei der Planung? Das einzige Problem ist, dass ich aufgrund der Länge des Textes nur ca. ein Drittel des Textes für die erste Einheit mit Wordsearch-Übung vorbereiten kann. D.h., ich stelle eine Liste nur der Vokabeln der ersten vier Seiten zusammen, von denen ich annehme, dass sie meinen SchülerInnen noch unbekannt und auch aus dem Kontext nicht oder nur sehr schwer zu erschließen sind. In willkürlicher Abfolge gebe ich die deutschen Entsprechungen auf einem eigenen Blatt an. **Wo muss ich vom Modell abweichen?** Aus Zeitknappheit wähle ich für die übrigen zwei Drittel des Textes die nicht sehr neue und einfallsreiche, aber zeitlich gesehen effizientere Variante, die SchülerInnen im Rahmen einer Hausübung die unbekannten Vokabeln selbst mithilfe des Wörterbuchs erarbeiten zu lassen. **Welche Beobachtungen habe ich bei der Planung noch gemacht?** Bereits jetzt gewinne ich den Eindruck, dass dieses Modell für sehr kurze Texte wahrscheinlich sehr gut ist, für längere Texte oder gar ganze Bücher eher weniger.	**Wo gibt es Probleme bei der Umsetzung?** Hier spielt – wie schon bei der Planungsphase beschrieben – die geringe Zahl an Stunden, die zur Verfügung stehen, eine große Rolle. Geplant war für diese ersten vier Seiten höchstens eine Stunde. Die Praxis lehrte mich jedoch, dass diese Zeitspanne eigentlich aufgrund der Fülle neuer Wörter nicht ganz ausreichte. **Wo muss ich von der Planung abweichen?** Siehe linke Spalte! **Welche Beobachtungen habe ich bei der Umsetzung noch gemacht?** Sehr positiv war, mit welchem Engagement und Vergnügen sich meine SchülerInnen auf die Wordsearch-Übung regelrecht gestürzt haben. Sie waren so mit Freude in diese Aufgabe vertieft, dass wir alle vom Läuten sozusagen „herausgerissen“ wurden. Das war wieder einmal ein Moment, wo ich mich über die geringe Stundenzahl, die wir nach den Kürzungen der letzten Jahre zur Verfügung haben, ärgere.
2. Phase: Lektüre des literarischen Textes I: individuelle Lektüre	
Planung der Phase	**Umsetzung der Phase**
Wo gibt es Probleme bei der Planung? Keine Probleme **Wo muss ich vom Modell abweichen?** **Welche Beobachtungen habe ich bei der Planung noch gemacht?**	**Wo gibt es Probleme bei der Umsetzung?** Die Lektüre erfordert doch mehr Zeit als geplant. **Wo muss ich von der Planung abweichen?** Vom Zeitmanagement her muss ich ein paar Stunden mehr aufwenden. **Welche Beobachtungen habe ich bei der Umsetzung noch gemacht?** Die selbständige (leise) Lektüre reicht keineswegs aus, um z. B. die funktionierende Zusammenfassung einzelner Absätze oder des Textes in ein bis max. 4/5 Sätzen voraussetzen zu können.
3. Phase: Lektüre des literarischen Textes II: gemeinsame Sinnkonstitution	
Planung der Phase	**Umsetzung der Phase**
Wo gibt es Probleme bei der Planung? Keine Probleme	**Wo gibt es Probleme bei der Umsetzung?** Einzig und allein die Zeit ist ein Problem. Eine Unterrichtseinheit ist einfach nicht ausreichend.

Wo muss ich vom Modell abweichen? **Welche Beobachtungen habe ich bei der Planung noch gemacht?**	**Wo muss ich von der Planung abweichen?** Was den Zeitplan angeht. **Welche Beobachtungen habe ich bei der Umsetzung noch gemacht?** Die SchülerInnen sind mit großer Freude bei der Sache.
4. Phase: Verschiedene Aspekte des literarischen Textes bearbeiten	
Planung der Phase	**Umsetzung der Phase**
Wo gibt es Probleme bei der Planung? Keine Probleme **Wo muss ich vom Modell abweichen?** **Welche Beobachtungen habe ich bei der Planung noch gemacht?**	**Wo gibt es Probleme bei der Umsetzung?** Es ist immer das gleiche Problem, der Mangel an Zeit. **Wo muss ich von der Planung abweichen?** Im Zeitmanagement **Welche Beobachtungen habe ich bei der Umsetzung noch gemacht?** Den SchülerInnen macht die Beschäftigung mit dem Text Spaß. Einerseits sind die genannten Vorgehensweisen, wie z.B. das Verfassen einer Fortsetzung oder das Imaginieren eines Interviews mit einer der handelnden Personen, nicht neu für sie, andererseits werden Arbeitsaufträge, ausgehend von einem literarischen Text, von SchülerInnen erfahrungsgemäß sehr kreativ und gut erfüllt.
5. Phase: Bezug zur Lebenswelt herstellen	
Planung der Phase	**Umsetzung der Phase**
Wo gibt es Probleme bei der Planung? Aus Zeitmangel beschließe ich, diese Phase nur noch flüchtig durchzuführen, indem ich als Hausübung die Abfassung eines Leserbriefes verlange, in dem die SchülerInnen zu den Auswüchsen und Grenzen unserer medienbeherrschten Gesellschaft Stellung nehmen. **Wo muss ich vom Modell abweichen?** **Welche Beobachtungen habe ich bei der Planung noch gemacht?**	**Wo gibt es Probleme bei der Umsetzung?** Aus Zeitmangel wird diese Phase nicht mehr im eigentlichen Unterricht erprobt. **Wo muss ich von der Planung abweichen?** Siehe oben! **Welche Beobachtungen habe ich bei der Umsetzung noch gemacht?**

Abschließende Fragen:

Wie unterstützt Sie das Modell bei der Integration von Literatur in Ihren Italienischunterricht?

Wie behindert Sie das Modell bei der Integration von Literatur in Ihren Italienischunterricht?

Von Behinderung kann überhaupt keine Rede sein. Das Modell unterstützt den Literaturunterricht meiner Meinung nach sehr gut oder besser gesagt, würde ihn sehr gut unterstützen, wenn wir in der Praxis auch ein entsprechendes Stundenkontingent hätten und nicht in immer größerem Ausmaß ein Teaching-to-the-test absolvieren müssten, um unsere SchülerInnen auf die neuen Test- und Prüfungsformate gut vorzubereiten.
Meine persönliche Erfahrung mit diesem Modell lässt mich allerdings zu dem Schluss kommen, dass es für kurze (max. ein bis zwei Seiten) literarische Texte, die auch, was Wortschatz und Struktur angeht, nicht allzu anspruchsvoll sind, sehr gut und überaus brauchbar ist; für längere Texte erscheint mir die

Anwendung aber problematisch. Der Alltag in der Schule mit Stundenentfall, Schularbeiten, Erlernen und Einüben neuer Grammatik, Vorbereitung auf die neuen Testformate mit Hör-, Lese- und Schreibteil, etc. macht eine kontinuierliche Umsetzung und Durchführung sehr schwer.
Im Sommersemester möchte ich unbedingt noch einmal das von dir erarbeitete Modell mit deinem Modelltext an meinen SchülerInnen erproben. Dafür plane ich genau eine Woche, d. h. drei Stunden à 50 Minuten, ein. Es interessiert mich sehr, ob sich meine obige Vermutung bestätigen wird. Meine SchülerInnen hatten jedenfalls Freude an der Literatur und haben ihren Horizont, nicht nur was den Wortschatz angeht, sehr erweitert.

Forschungstagebuch: GymK2

Abkürzung: FB GymK2
Klasse: 7AB
Schülerzahl: 17
Lernjahr: 5. Lernjahr
Gewählter literarischer Text: *Io sono un italiano, un italiano vero* von Edoardo Nesi
Anzahl der Unterrichtsstunden: geplant 4, gebraucht 6

1. Phase: Entlastung durch Aktivierung und Aufbau von Vorwissen	
Planung der Phase	**Umsetzung der Phase**
Wo gibt es Probleme bei der Planung? Keine; Text enthält viele unbekannte Ausdrücke, sodass eine Vorentlastung des Wortschatzes nötig und vorteilhaft ist. **Wo muss ich vom Modell abweichen?** **Welche Beobachtungen habe ich bei der Planung noch gemacht?** Gerade für einen solchen Text mit vielen neuen Wörtern ist eine Vorentlastung unumgänglich – man könnte diese jedoch auch mündlich machen.	**Wo gibt es Probleme bei der Umsetzung?** Die Zuordnung einiger Vokabeln/Ausdrücke zu den entsprechenden Erklärungen ist schwer – SchülerInnen beginnen zu raten. Dauert länger als die geplante eine UE. **Wo muss ich von der Planung abweichen?** Zeitlich **Welche Beobachtungen habe ich bei der Umsetzung noch gemacht?** Schüler „raten“, arbeiten jedoch selbstständig ohne Fragen zu stellen.
2. Phase: Lektüre des literarischen Textes I: individuelle Lektüre	
Planung der Phase	**Umsetzung der Phase**
Wo gibt es Probleme bei der Planung? **Wo muss ich vom Modell abweichen?** **Welche Beobachtungen habe ich bei der Planung noch gemacht?** Gerade ein derartiger Text eignet sich gut für Aufgaben während der Lektüre, da jeder Satz für sich selbst abgeschlossen ist und die SchülerInnen beim Lesen nicht unterbrochen werden.	**Wo gibt es Probleme bei der Umsetzung?** Auch hier kommt es zu zeitlichen Verzögerungen – eventuell könnte man nur einen Ausschnitt des Textes geben oder aber es muss von Anfang an mehr Zeit eingeplant werden. **Wo muss ich von der Planung abweichen?** Zeitlich **Welche Beobachtungen habe ich bei der Umsetzung noch gemacht?** Text scheint durch die Vorentlastung zugänglich und verständlich zu sein – SchülerInnen arbeiten intensiv
3. Phase: Lektüre des literarischen Textes II: gemeinsame Sinnkonstitution	
Planung der Phase	**Umsetzung der Phase**
Wo gibt es Probleme bei der Planung? Bzgl. dieser Phase war es mir anfangs nicht klar, wie hinsichtlich meines gewählten Textes eine Aufgabe der gemeinsamen Sinnkonstruktion aussehen sollte (der Text hat keine konkrete Handlung, ist mehr oder weniger eine Aufzählung). **Wo muss ich vom Modell abweichen?** Text sollte gemeinsam gelesen werden. **Welche Beobachtungen habe ich bei der Planung noch gemacht?**	**Wo gibt es Probleme bei der Umsetzung?** Die Aufgabe der Vervollständigung der Tabelle wurde von ALLEN SchülerInnen so gut und sorgfältig erledigt, dass das gemeinsame Verbessern bereits ausreichend für die gemeinsame Sinnkonstruktion war. **Wo muss ich von der Planung abweichen?** Der Text wird NICHT gemeinsam gelesen, da ich das Gefühl hatte, dass die SchülerInnen aufgrund der Phase zwei alles verstanden haben. Grundsätzlich halte ich das gemeinsame Lesen aber für sehr wichtig. **Welche Beobachtungen habe ich bei der Umsetzung noch gemacht?** SchülerInnen waren sehr motiviert und engagiert.

4. Phase: Verschiedene Aspekte des literarischen Textes bearbeiten	
Planung der Phase	**Umsetzung der Phase**
Wo gibt es Probleme bei der Planung? Schwierig eine passende Aufgabe zum Text zu finden, da der Text keine konkrete Handlung aufweist (eher eine Aufzählung zu Eigenschaften von Italien und den Italienern). **Wo muss ich vom Modell abweichen?** Es wurde daher mehr auf den Aufbau, die Textstruktur, die Erzählweise, die Objektivität/Subjektivität, usw. eingegangen. **Welche Beobachtungen habe ich bei der Planung noch gemacht?**	**Wo gibt es Probleme bei der Umsetzung?** **Wo muss ich von der Planung abweichen?** **Welche Beobachtungen habe ich bei der Umsetzung noch gemacht?** Trotz der Aufforderung, dass hier jeder für sich arbeiten soll, arbeiten die SchülerInnen trotzdem zusammen.
5. Phase: Bezug zur Lebenswelt herstellen	
Planung der Phase	**Umsetzung der Phase**
Wo gibt es Probleme bei der Planung? Hier war es schwierig, eine geeignete Textform zu finden, auch das Thema richtig auf die Lebenswelt der SchülerInnen zu adaptieren ist nicht einfach. **Wo muss ich vom Modell abweichen?** **Welche Beobachtungen habe ich bei der Planung noch gemacht?** Ich brauchte einige Zeit, um den Blickwinkel von den konkreten Informationen des Textes auf das allgemeine Thema der Stereotypen und Vorurteile zu lenken und so eine passende Aufgabe zu finden. Dieser Teil wurde als HÜ gegeben.	**Wo gibt es Probleme bei der Umsetzung?** **Wo muss ich von der Planung abweichen?** **Welche Beobachtungen habe ich bei der Umsetzung noch gemacht?** SchülerInnen erfüllen die Aufgabe sehr brav und inhaltlich gut!

Abschließende Fragen:

Wie unterstützt Sie das Modell bei der Integration von Literatur in Ihren Italienischunterricht?
Gut. Ich hatte nach dem Anwenden dieses Modells das Gefühl, den literarischen Text umfassend, d.h. hinsichtlich all seiner Aspekte behandelt zu haben, sodass am Ende des Modells die Arbeit abgeschlossen war. Das bedeutet also, dass die (Aufgaben zu den) Phasen alles Nötige abdecken.

Wie behindert Sie das Modell bei der Integration von Literatur in Ihren Italienischunterricht?
Man muss aufpassen, sich zeitlich nicht einen zu knappen Rahmen zu setzen.
Man muss des Weiteren darauf achten, einen schülergerechten Text zu wählen und die Aufgaben auf das Lerniveau der SchülerInnen anzupassen. Trotz einer genauen Planung der Phasen muss man flexibel sein, um eventuell Änderungen vorzunehmen (zeitlich, thematisch, …).

Forschungstagebuch: GymV1

Abkürzung: FB GymV1
Klasse: 6.
Schülerzahl: 21
Lernjahr: 4.
Gewählter literarischer Text: *Alberto*, Lodoli Marco in: *Boccacce*, Il Melograno, Genova,1997, pp.100-108.
Anzahl der Unterrichtsstunden: 4

1. Phase: Entlastung durch Aktivierung und Aufbau von Vorwissen	
Planung der Phase	**Umsetzung der Phase**
Wo gibt es Probleme bei der Planung? È stato molto difficile trovare un brano che fosse adatto alla classe per vocabolario e strutture grammaticali. In un testo letterario ci sono vocaboli difficili e molti modi di dire e quindi bisogna fare almeno due esercizi diversi per queste due categorie. ESERCIZIO SUL LESSICO: richiede molto tempo scrivere le definizioni per ogni parola. **Wo muss ich vom Modell abweichen?** Ho cercato di seguire il modello alla lettera. **Welche Beobachtungen habe ich bei der Planung noch gemacht?** Creare giochi con le parole richiede molto tempo per la preparazione per un‘attività che in classe non dovrebbe richiedere molto tempo.	**Wo gibt es Probleme bei der Umsetzung?** La ricerca della definizione del vocabolo è risultata essere più difficile delle aspettative perché gli alunni cercano solo il vocabolo senza adoperare il contesto e quindi fanno difficoltà. Gli alunni hanno impiegato molto tempo a fare questo esercizio. **Wo muss ich von der Planung abweichen?** Ho dovuto aiutare molto gli alunni e dare direttamente le traduzioni di altri vocaboli. **Welche Beobachtungen habe ich bei der Umsetzung noch gemacht?** Gli alunni non leggono il testo, ma cercano direttamente il vocabolo o l’espressione richiesta e quindi non si lasciano aiutare dal contesto.
2. Phase: Lektüre des literarischen Textes I: individuelle Lektüre	
Planung der Phase	**Umsetzung der Phase**
Wo gibt es Probleme bei der Planung? Non ho riscontrato molti problemi. Si tratta di un’attività abbastanza “classica” che si fa con qualsiasi tipo di testo. **Wo muss ich vom Modell abweichen?** **Welche Beobachtungen habe ich bei der Planung noch gemacht?** Penso che esercizi con tabelle un po`diversi dal solito in cui i ragazzi devo scrivere solo parole chiave siano meglio delle classiche domande. Sicuramente più veloci da creare e da svolgere per gli alunni che sono meno annoiati.	**Wo gibt es Probleme bei der Umsetzung?** Gli alunni non sono capaci di concentrarsi a leggere da soli. Non l’hanno mai fatto per un testo così lungo e così complicato. Conoscono solo la situazione del compito in classe in cui sono costretti a fare silenzio e a concentrarsi. Grosse difficoltà di comprensione. **Wo muss ich von der Planung abweichen?** Assolutamente da evitare la lettura individuale. Ormai hanno già letto il brano e non hanno interesse a leggerlo insieme a me un’altra volta. Il non capire ha fatto perdere l’interesse per il testo. **Welche Beobachtungen habe ich bei der Umsetzung noch gemacht?** Non si possono prevedere tutte le difficoltà che gli alunni devono affrontare se li si lascia leggere da soli.
3. Phase: Lektüre des literarischen Textes II: gemeinsame Sinnkonstitution	
Planung der Phase	**Umsetzung der Phase**
Wo gibt es Probleme bei der Planung? **Wo muss ich vom Modell abweichen?** **Welche Beobachtungen habe ich bei der Planung noch gemacht?**	**Wo gibt es Probleme bei der Umsetzung?** Non avendo capito bene il testo, non hanno preso seriamente l’esercizio e hanno solo cercato gli errori del compagno. Addirittura alcuni hanno copiato o modificato le loro risposte quando hanno visto che quelle del scompagno erano più

Classici esercizi fattibili ad ogni livello. Ho cercato di creare quesiti in cui la risposta richieda interpretazione e non sia solamente riportare il contenuto.	belle, e più lunghe anche se non per forza esatte. **Wo muss ich von der Planung abweichen?** Sono dovuta andare a chiedere ad ogni gruppo se avevano capito il testo. Ho dovuto correggere tutte le domande quasi singolarmente perché un testo letterario lascia più spazio all'interpretazione e spesso più risposte possono essere corrette. **Welche Beobachtungen habe ich bei der Umsetzung noch gemacht?** Porre domande troppo semplici non serve a capire meglio il testo. Domande che richiedono ragionamento implicano una correzione praticamente individuale di ogni risposta. I ragazzi non sono sempre in grado di capire se una risposta è esatta o no solo confrontando col compagno. Hanno continuo bisogno di conferma da parte dell'insegnante.
4. Phase: Verschiedene Aspekte des literarischen Textes bearbeiten	
Planung der Phase	**Umsetzung der Phase**
Wo gibt es Probleme bei der Planung? **Wo muss ich vom Modell abweichen?** **Welche Beobachtungen habe ich bei der Planung noch gemacht?** Attività che richiede un po'di fantasia, ma sicuramente interessante.	**Wo gibt es Probleme bei der Umsetzung?** Inizialmente gli studenti non capivano come fare perché non sapevano quanto potevano spingersi oltre il contenuto del testo. **Wo muss ich von der Planung abweichen?** **Welche Beobachtungen habe ich bei der Umsetzung noch gemacht?** Gli studenti erano sorpresi di dover fare un dialogo con i personaggi perché non avevano mai "parlato" con personaggi di un testo letterario. Ho detto di lasciar sfogo alla fantasia. Alcuni risultati veramente sorprendenti e testi originali oltre le mie aspettative. Altri molto banali per la paura di osare.
5. Phase: Bezug zur Lebenswelt herstellen	
Planung der Phase	**Umsetzung der Phase**
Wo gibt es Probleme bei der Planung? **Wo muss ich vom Modell abweichen?** **Welche Beobachtungen habe ich bei der Planung noch gemacht?** In questa fase è possibile usare i formati richiesti dalla nuova maturità.	**Wo gibt es Probleme bei der Umsetzung?** Gli studenti erano "stufi" di dover scrivere ancora. **Wo muss ich von der Planung abweichen?** **Welche Beobachtungen habe ich bei der Umsetzung noch gemacht?** Buona attività che ha prodotto buoni risultati perché gli studenti hanno scritto dei testi con i formati della maturità senza capire veramente che ho "usato" il testo letterario per arrivare a questo scopo. Sono stati veloci e hanno scritto testi buoni usando anche vocaboli ed espressioni del testo letterario letto, ma anche delle lezioni fatte sul tema precedentemente. Sicuramte queste ultime due fasi sono molto di scrittura e gli studenti si stufano.

Abschließende Fragen:

Wie unterstützt Sie das Modell bei der Integration von Literatur in Ihren Italienischunterricht?
Il modello mi dà una linea da seguire e aiuta a coprire tutti gli aspetti che un alunno dovrebbe captare leggendo un testo: vocaboli, contenuto, struttura, ruolo dei personaggi, ecc. Avere un modello da seguire valido come questo aiuta l'insegnante nella realizzazione degli esercizi da fare.
Il testo letterario, più di altri testi, presenta strutture sintattiche e lessicali di alto livello che però vengono usate anche nel linguaggio quotidiano. I ragazzi sono abituati a leggere saggi o brani "artificiali" in cui non sono presenti i modi di dire e i dialoghi verosimili tipici di un testo letterario. Il testo letterario, pur essendo finzione, è più reale di altri testi perché gli autori descrivono situazioni praticamente autentiche, verosimili e veritiere cerando di avvicinarsi alla realtà grazie anche alla possibilità di dialoghi. I dialoghi delle interviste e di altri testi che gli studenti sono abituati a leggere sono invece impostati e creati solo per uno preciso scopo che non è quello comunicativo. Questo modello spinge l'insegnate a creare esercizi che portano gli studenti a giocare con la letteratura e a usarla per il loro scopo e non, come accade di solito, solo per studiarne il contenuto o i vocaboli.
L'ultima fase del modello è molto importante per i formati della nuova maturità perché gli studenti applicano questi formati senza accorgersi che stanno facendo un esercizio per esercitarli. Pensano che siano ancora parte dell'esercizio sul testo.
Gli insegnanti possono quindi usare liberamente questo modello per i loro scopi didattici senza "perdere tempo" e senza temere di allontanarsi dall'esercitazione alla maturità come accade se si legge un libro già "pronto per l'uso" che presenta domande solo sul contenuto o solo sui vocaboli.

Wie behindert Sie das Modell bei der Integration von Literatur in Ihren Italienischunterricht?
Io ho cercato di seguire alla lettera il modello senza cercare di allontanarmi per capire quali potessero esserne le difficoltà.
Prima di tutto è stato molto difficile trovare un testo per un livello non alto che trattasse il tema che stiamo facendo in classe. Questo non dipende dal modello in sé, ma dal fatto che ci sono pochi libri letterari adatti a lezioni di italiano come lingua straniera ad un livello intermedio. Sicuramente con una classe dell'ultimo anno ci sarebbero stati meno problemi perché la conoscenza della lingua è maggiore.
Inoltre creare così tanti esercizi richiede molto tempo da parte dell'insegnante. Creare significa non solo pensare, creare esercizi non banali e di giusto livello, svolgerli tutti in anteprima per trovare tutte le possibili soluzioni (molti esercizi già pronti, soprattutto quelli di lettura e di uso del linguaggio, SiK, danno già tutte le possibili alternative alle soluzioni), ma anche scrivere e impostare file in modo adatto, usare molte fotocopie senza avere la certezza che possa essere adatto al livello degli alunni. Sicuramente ci sono due problematiche che gli insegnanti si trovano ad affrontare e che non sono da sottovalutare e che questo modello può in un certo qual modo compensare. La prima problematica è legata al momento storico che sta vivendo la scuola austriaca: l'introduzione della nuova maturità centralizzata. I formati dei testi che i ragazzi si trovano a leggere si allontanano dai testi letterari. Inoltre gli insegnanti potrebbero vedere questo tipo di esercizio come una perdita di tempo perché, appunto, si differenziano dai soliti esercizi. Sta quindi alla bravura dell'insegnante usare il testo per creare esercizi che seguano i formati richiesti e che approfondiscano una tematica che rientri in quelle della maturità. Sicuramente è possibile anche trovare più tematiche in un unico testo letterario, cosa che non avviene spesso nei saggi che gli studenti leggono normalmente. Questo modello lascia spazio all'insegnante di avvicinarsi ai formati della maturità e dà anche spunti per come farlo. Per poter usare il modello in modo da avvicinarsi a questi formati ci si trova davanti alla seconda problematica che un insegnante deve affrontare in un lavoro del genere. Gli insegnanti oggi sono in un certo qual modo "viziati" in quanto abituati ad usare materiale già pronto, diviso più o meno per livello con già tutte le soluzioni e quindi ognuno deve fare un lavoro solo di selezione e molti non sono abituati a creare da soli un'attività così lunga e complessa in termini di tempo. Per quanto un insegnante possa avere esperienza questo è un lavoro sicuramente complesso e penso che potendo scegliere, uno se lo risparmi volentieri. Da madre lingua posso dire che per me non è stato molto difficile perché mi trovo spesso a creare da sola attività e questo modello quindi mi ha aiutata a cercare uno scopo di questo lavoro, mi ha in qualche modo "accompagnata" e alla fine mi sono accorta di quanti esercizi sono riusciti a fare in così poco tempo e a quanti aspetti sono riusciti ad affrontare solo con un testo.
Un'osservazione che ho fatto riguarda la seconda fase, quella di lettura individuale: i ragazzi, soprattutto se giovani, non sono abituati a concentrarsi e non capiscono l'importanza di saper leggere in modo individuale, a meno che non sia a scopo di verifica e quando sanno che devono fare bene, altrimenti prendono un brutto voto. Ma la lettura di un testo letterario secondo me deve essere qualcosa di piacevole e deve venire associata ad un sentimento negativo come l'ansia di un voto. Sicuramente quando in classe si legge un testo insieme la persona che legge a voce alta si concentra soprattutto sulla pronuncia e sull'intonazione e non sul contenuto quindi è più conveniente porre delle domande sul contenuto ad altri

alunni: in questo modo anche gli altri alunni sanno che devono concentrarsi sul testo perché potrebbero essere chiamati a rispondere alle domande. In una scuola non è come all'università: non tutti gli studenti hanno scelto di studiare quella materia e l'italiano è spesso una delle materie che devono fare e, soprattutto, non sono tutti diligenti e volenterosi. Quindi quando in futuro affronterò un testo letterario, sicuramente lo leggerò insieme ai ragazzi e anche per venire incontro in tempo reale a tutte le difficoltà che trovano durante la lettura. Anche se ci si impiega più tempo, solo così posso essere sicura che tutti i dubbi vengano sciolti e posso verificare in tempo reale se effettivamente hanno capito il testo.

Forschungstagebuch: HAK1/1

Abkürzung: FB HAK1/1
Klasse: 3 A/Gruppe 1
Schülerzahl: 12
Lernjahr: 3.
Gewählter literarischer Text: *Ciao Margherita*
Anzahl der Unterrichtsstunden:

1. Phase: Entlastung durch Aktivierung und Aufbau von Vorwissen	
Planung der Phase	**Umsetzung der Phase**
Wo gibt es Probleme bei der Planung? Bei der Planung sind keine Probleme aufgetreten. **Wo muss ich vom Modell abweichen?** Vom Modell musste ich nicht abweichen. **Welche Beobachtungen habe ich bei der Planung noch gemacht?** Planung: 1. Nuvola associativa 2. Ipotesi	**Wo gibt es Probleme bei der Umsetzung?** Nuvola associativa wurde zuerst von jeder Gruppe allein gemacht, danach wurden die Ideen gemeinsam zusammengefasst. [Der Begriff ‚nuvola associativa' wurde von der Lehrerin erklärt, mangelnde Vokabelkenntnisse waren das Problem: Den Schülern fiel viel ein, doch wussten sie die italienischen Wörter nicht.][772] **Wo muss ich von der Planung abweichen?** Eine Abweichung von der Planung war nicht notwendig. **Welche Beobachtungen habe ich bei der Umsetzung noch gemacht?** Es wurden mit *Ciao Margherita* sehr viele Begriffe aus den unterschiedlichsten Themenbereichen genannt: Personenbeschreibung, Freundschaften, Blumen, SMS, Befindlichkeiten, Essen und Trinken, Familie, E-mail, Brief, Liebe, Bar und uscire, vacanze, etc.
2. Phase: Lektüre des literarischen Textes I: individuelle Lektüre	
Planung der Phase	**Umsetzung der Phase**
Wo gibt es Probleme bei der Planung? Die Schüler sollten den Text eigenständig lesen. In einem zweiten Durchgang sollten sie die unbekannten Wörter unterstreichen. **Wo muss ich vom Modell abweichen?** **Welche Beobachtungen habe ich bei der Planung noch gemacht?**	**Wo gibt es Probleme bei der Umsetzung?** Es war die Klasse, die keinen großen Wert auf die Vokabel gelegt hatte. Ich glaube, das lag an der Situation: Sie waren sehr müde (es war Donnerstag 6. Stunde) und sie hatten die letzten zwei Stunden davor zwei Tests geschrieben. Darum – so vermute ich – hatten sie keine Lust, den Text detailliert zu bearbeiten. **Wo muss ich von der Planung abweichen?** **Welche Beobachtungen habe ich bei der Umsetzung noch gemacht?**
3. Phase: Lektüre des literarischen Textes II: gemeinsame Sinnkonstitution	
Planung der Phase	**Umsetzung der Phase**
Wo gibt es Probleme bei der Planung? **Wo muss ich vom Modell abweichen?**	**Wo gibt es Probleme bei der Umsetzung?** Nachdem die Schüler den Text gelesen haben, haben wir den Inhalt gemeinsam kurz besprochen und zusammengefasst.

[772] Die Anmerkungen in eckigen Klammern stammen von der Forscherin. Da nach der ersten Lektüre der Forschungstagebücher gewisse Aussagen nicht eingeordnet werden konnten, wurden per Telefon weitere Informationen bei den Untersuchungsteilnehmerinnen eingeholt.

Welche Beobachtungen habe ich bei der Planung noch gemacht? Den Schülern machte es großen Spaß, selbst Fragen zum Text auszuarbeiten und die Protagonisten zu zeichnen.	**Wo muss ich von der Planung abweichen?** **Welche Beobachtungen habe ich bei der Umsetzung noch gemacht?** Ein Teil der Schüler freute sich über diesen Arbeitsauftrag sehr.
4. Phase: Verschiedene Aspekte des literarischen Textes bearbeiten	
Planung der Phase	**Umsetzung der Phase**
Wo gibt es Probleme bei der Planung? Geplant war, einen Tagebucheintrag des Mädchens oder des Jungen in Gruppen von zwei bis drei SchülerInnen zu schreiben. **Wo muss ich vom Modell abweichen?** **Welche Beobachtungen habe ich bei der Planung noch gemacht?**	**Wo gibt es Probleme bei der Umsetzung?** Es gab keine Probleme. **Wo muss ich von der Planung abweichen?** **Welche Beobachtungen habe ich bei der Umsetzung noch gemacht?** Beim Verfassen des Tagebucheintrages waren Vokabelhilfen notwendig.
5. Phase: Bezug zur Lebenswelt herstellen	
Planung der Phase	**Umsetzung der Phase**
Wo gibt es Probleme bei der Planung? Abschließend hatte ich eine Diskussionsrunde geplant, mit Lösungsmöglichkeiten bzw. welche Ratschläge sie dem Jungen geben würden. Danach wollte ich sie bitten, ihre Ratschläge in Form eines Dialoges zu Papier zu bringen. **Wo muss ich vom Modell abweichen?** **Welche Beobachtungen habe ich bei der Planung noch gemacht?**	**Wo gibt es Probleme bei der Umsetzung?** Die Diskussion war zunächst schwer, weil sie immer wieder ins Deutsche zurückgefallen sind. Ihre Ideen und Lösungswege waren interessant, nur haben sie Schwierigkeiten beim Sprechen. Erst wenn man ihnen hilft, den Satz im Italienischen aufzubauen, funktioniert's einigermaßen. Aber es ist als Lehrer manchmal doch mühsam. Das Niederschreiben der Ratschläge mussten sie als HÜ machen, weil es sich aufgrund der fortgeschrittenen Zeit im Unterricht nicht mehr ausging. **Wo muss ich von der Planung abweichen?** **Welche Beobachtungen habe ich bei der Umsetzung noch gemacht?**

Abschließende Fragen:

Wie unterstützt Sie das Modell bei der Integration von Literatur in Ihren Italienischunterricht?

Wie behindert Sie das Modell bei der Integration von Literatur in Ihren Italienischunterricht?

Forschungstagebuch: HAK1/2

Abkürzung: FB HAK1/2
Klasse: 3 A/Gruppe 2
Schülerzahl: 15
Lernjahr: 3
Gewählter literarischer Text: *Ciao Margherita*
Anzahl der Unterrichtsstunden: 6

1. Phase: Entlastung durch Aktivierung und Aufbau von Vorwissen	
Planung der Phase	**Umsetzung der Phase**
Wo gibt es Probleme bei der Planung? Bei der Planung sind keine Probleme aufgetreten. **Wo muss ich vom Modell abweichen?** Vom Modell musste ich nicht abweichen. **Welche Beobachtungen habe ich bei der Planung noch gemacht?** Planung: 3. Nuvola associativa 4. Ipotesi	**Wo gibt es Probleme bei der Umsetzung?** Nuvola associativa wurde zuerst von jeder Gruppe allein gemacht, danach wurden die Ideen gemeinsam zusammengefasst. [Der Begriff ‚nuvola associativa' wurde von der Lehrerin erklärt, mangelnde Vokabelkenntnisse waren das Problem: Den Schülern fiel viel ein, doch wussten sie die italienischen Wörter nicht.] **Wo muss ich von der Planung abweichen?** Eine Abweichung von der Planung war nicht notwendig. **Welche Beobachtungen habe ich bei der Umsetzung noch gemacht?** Es wurden mit *Ciao Margherita* sehr viele Begriffe aus den unterschiedlichsten Themenbereichen genannt: Personenbeschreibung, Freundschaften, Blumen, SMS, Befindlichkeiten, Essen und Trinken, Familie, E-mail, Brief, Liebe, Bar und uscire, vacanze, etc.
2. Phase: Lektüre des literarischen Textes I: individuelle Lektüre	
Planung der Phase	**Umsetzung der Phase**
Wo gibt es Probleme bei der Planung? Die Schüler sollen den Text eigenständig lesen. In einem zweiten Durchgang sollten sie die unbekannten Wörter unterstreichen. **Wo muss ich vom Modell abweichen?** **Welche Beobachtungen habe ich bei der Planung noch gemacht?**	**Wo gibt es Probleme bei der Umsetzung?** Die Schüler waren nach dem Lesen des Textes verzweifelt, da sie nicht alles verstanden haben. Um der aufkommenden Demotivation entgegen zu wirken, haben wir den Text anschließend gemeinsam gelesen und die unbekannten Wörter in einem weiteren Schritt gemeinsam erarbeitet. [Die Schüler hatten Schwierigkeiten und waren anfangs sehr verzweifelt. HAK1 half bei der Lektüre eines Absatzes. So merkten die Schüler, dass sich Begriffe wiederholten. Sie beruhigten sich und kamen zu dem Schluss, dass Vokabelkenntnisse wichtiger als Grammatikkenntnisse sind.] **Wo muss ich von der Planung abweichen?** Ein eigenständiges Erarbeiten des Textinhaltes war für die Schüler nicht möglich, weshalb wir es – nach der individuellen Phase – gemeinsam im Plenum erarbeitet haben. **Welche Beobachtungen habe ich bei der Umsetzung noch gemacht?** Zuerst waren sie sehr verunsichert, wenn sie einzelne Wörter nicht verstanden haben. Mit der

	fortschreitenden Lektüre des Textes wurde es zwar weniger, hörte aber nicht auf, weshalb ich von der Planung abweichen musste.
3. Phase: Lektüre des literarischen Textes II: gemeinsame Sinnkonstitution	
Planung der Phase	**Umsetzung der Phase**
Wo gibt es Probleme bei der Planung? **Wo muss ich vom Modell abweichen?** **Welche Beobachtungen habe ich bei der Planung noch gemacht?** Den Schülern machte es großen Spaß, selbst Fragen zum Text auszuarbeiten und die Protagonisten zu zeichnen.	**Wo gibt es Probleme bei der Umsetzung?** Nachdem die Schüler den Text in Eigenarbeit nicht verstanden, haben wir den Inhalt gemeinsam erarbeitet. [Hier waren gemeinsames Lesen und Besprechen der Vokabeln nötig, da 3A/Gruppe 2 alle unbekannten Wörter wissen wollte. 3A/Gruppe 1 hatte darauf keinen Wert gelegt.] **Wo muss ich von der Planung abweichen?** Eine Abweichung von der Planung war nicht nötig. **Welche Beobachtungen habe ich bei der Umsetzung noch gemacht?** Ein Teil der Schüler reagierte auf das Zeichnen der Hauptdarsteller zwar genervt, den Großteil (hauptsächlich Mädchen) freute dieser Arbeitsauftrag sehr.
4. Phase: Verschiedene Aspekte des literarischen Textes bearbeiten	
Planung der Phase	**Umsetzung der Phase**
Wo gibt es Probleme bei der Planung? Geplant war, einen Tagebucheintrag des Mädchens oder des Jungen in Gruppen von zwei bis drei SchülerInnen zu schreiben. **Wo muss ich vom Modell abweichen?** **Welche Beobachtungen habe ich bei der Planung noch gemacht?**	**Wo gibt es Probleme bei der Umsetzung?** Da die SchülerInnen keine Lust auf eine Gruppenarbeit hatten, und vor schlugen gemeinsam mit der ganzen Klasse einen Tagebucheintrag zu schreiben, haben wir es auf diese Art und Weise gemacht. **Wo muss ich von der Planung abweichen?** Auf das Arbeiten in Kleingruppen sprachen sie nicht an, weshalb wir es gemeinsam machten. **Welche Beobachtungen habe ich bei der Umsetzung noch gemacht?** Die SchülerInnen waren sehr interessiert bei der Sache und legten sich ins Zeug. Vor allem war ich erstaunt, dass sie ohne Anweisung von mir selbst mitzuschreiben begannen, obwohl ich ihnen (ich schrieb ihre Sätze auf dem Computer mit) das Dokument via mail hätte zukommen lassen. Die Schüler waren danach so motiviert, dass sie gleich noch einen Tagebucheintrag des Mädchens schreiben wollten. Nach einer kurzen Besprechung untereinander sind sie aber zum Schluss gekommen, dass sie lieber ein Antwortschreiben des Mädchens auf den Brief des Jungen verfassen wollen. Nachdem es ihr Wunsch war, haben wir dann – entgegen meiner Planung – ein Antwortschreiben verfasst.
5. Phase: Bezug zur Lebenswelt herstellen	
Planung der Phase	**Umsetzung der Phase**
Wo gibt es Probleme bei der Planung? Abschließend hatte ich eine Diskussionsrunde geplant, mit Lösungsmöglichkeiten bzw. welche	**Wo gibt es Probleme bei der Umsetzung?** Die Schüler hatten viele Ratschläge parat, waren aber nun schon gelangweilt vom Text, sodass ich

Ratschläge sie dem Jungen geben würden. Danach wollte ich sie bitten, ihre Ratschläge in Form eines Dialoges zu Papier zu bringen. **Wo muss ich vom Modell abweichen?** **Welche Beobachtungen habe ich bei der Planung noch gemacht?**	den letzten Dialog nicht mehr schreiben ließ. **Wo muss ich von der Planung abweichen?** **Welche Beobachtungen habe ich bei der Umsetzung noch gemacht?**

Abschließende Fragen:

Wie unterstützt Sie das Modell bei der Integration von Literatur in Ihren Italienischunterricht?

Wie behindert Sie das Modell bei der Integration von Literatur in Ihren Italienischunterricht?

[HAK1 empfindet das Modell als Unterstüzung und gute Planungshilfe. Trotz der Vorgaben sei Flexbilität nötig, da das Modell nie 1 zu 1 umgesetzt werden könne. Die Phasen seien in jeder Klasse einsetzbar, allerdings müsse der Lehrer auch auf Vorschläge der Schüler reagieren. Das 5-Phasenmodell sei ein gutes Gerüst, dessen detaillierte Umsetzung jedoch für jede einzelne Klasse neu ausgehandelt werden müsse. HAK1 gibt des Weiteren an, dass die Vorgaben keine Einschränkung seien und die Phasen genug Freiheiten böten, um dem eigenen Unterrichtsstil treu zu bleiben.]

Forschungstagebuch: HAK1/3

Abkürzung: FB HAK1/3
Klasse: 3 C [COOL-Klasse][773]
Schülerzahl: 16
Lernjahr: 3.
Gewählter literarischer Text: *Ciao Margherita*
Anzahl der Unterrichtsstunden:

[Die Arbeit in der COOL-Klasse lief ohne Schwierigkeiten ab. Die Arbeitsaufträge wurden als COOL-Auftäge erteilt, die von den Schülern selbstständig erarbeitet werden mussten. Zu Beginn waren die Schüler irritiert ob der großen Anzahl an Arbeitsaufgaben: Normalerweise erhalten sie Aufgaben für eine Unterrichtstunde, diesmal waren es mehrere Aufgaben, die im Laufe von sechs bis sieben Stunden bearbeitet werden sollten. Dass nicht nur geschrieben, sondern auch gezeichnet werden musste, überraschte die Schüler ebenso. Da COOL-Klassen selbst entscheiden, welche Aufgabe an welchem Lernort erledigt wird, konnte HAK1 den Arbeitsprozess nicht immer kontrollieren. Auf Nachfrage äußerte sie die Vermutung, dass Vokabeln mit Hilfe von Handy und Internet erarbeitet wurden. Da einige Schüler während der Arbeit in der Klasse geblieben waren, bemerkte sie außerdem, dass die Verwendung von *passato prossimo* und *imperfetto* im Text die Schüler verwirrt hatte. Die Aussage einer Schülerin „Da lesen wir drüber!“ zeigte ihr jedoch, dass einzelne Lerner nicht mehr versuchten jedes Wort zu verstehen. Laut HAK1 ist diese Erfahrung, dass man etwas Zusammenhängendes lesen kann, ohne alles zu verstehen, für jeden Fremdsprachenlerner wichtig.]

1. Phase: Entlastung durch Aktivierung und Aufbau von Vorwissen	
Planung der Phase	**Umsetzung der Phase**
Wo gibt es Probleme bei der Planung? Bei der Planung sind keine Probleme aufgetreten. **Wo muss ich vom Modell abweichen?** Vom Modell musste ich nicht abweichen. **Welche Beobachtungen habe ich bei der Planung noch gemacht?** Planung: 5. Nuvola associativa 6. Ipotesi	**Wo gibt es Probleme bei der Umsetzung?** Nuvola associativa sollte jede Gruppe selbst machen. **Wo muss ich von der Planung abweichen?** Da der Arbeitsauftrag nicht verstanden wurde, habe ich es mit allen gemeinsam gemacht. **Welche Beobachtungen habe ich bei der Umsetzung noch gemacht?** Es wurden mit *Ciao Margherita* sehr viele Begriffe aus den unterschiedlichsten Themenbereichen genannt: Personenbeschreibung, Freundschaften, Blumen, SMS, Befindlichkeiten, Essen und Trinken, Familie, E-mail, Brief, Liebe, Bar und uscire, vacanze, etc.
2. Phase: Lektüre des literarischen Textes I: individuelle Lektüre	
Planung der Phase	**Umsetzung der Phase**
Wo gibt es Probleme bei der Planung? **Wo muss ich vom Modell abweichen?** **Welche Beobachtungen habe ich bei der Planung noch gemacht?**	**Wo gibt es Probleme bei der Umsetzung?** **Wo muss ich von der Planung abweichen?** **Welche Beobachtungen habe ich bei der Umsetzung noch gemacht?** Zuerst waren sie verunsichert, wenn sie einzelne Wörter nicht verstanden haben. Mit der fortschreitenden Lektüre des Textes hörten die Schüler auf, sich an einzelnen Wörtern und ihrer Bedeutung festzuklammern.

[773] In COOL-Klassen werden regelmäßig freie Arbeitsphasen abgehalten, in denen die Schüler selbst entscheiden, welche Arbeitsaufgaben sie erledigen. Meist darf auch der Lernort frei gewählt werden.

3. Phase: Lektüre des literarischen Textes II: gemeinsame Sinnkonstitution	
Planung der Phase	**Umsetzung der Phase**
Wo gibt es Probleme bei der Planung? **Wo muss ich vom Modell abweichen?** **Welche Beobachtungen habe ich bei der Planung noch gemacht?**	**Wo gibt es Probleme bei der Umsetzung?** **Wo muss ich von der Planung abweichen?** **Welche Beobachtungen habe ich bei der Umsetzung noch gemacht?**
4. Phase: Verschiedene Aspekte des literarischen Textes bearbeiten	
Planung der Phase	**Umsetzung der Phase**
Wo gibt es Probleme bei der Planung? **Wo muss ich vom Modell abweichen?** **Welche Beobachtungen habe ich bei der Planung noch gemacht?**	**Wo gibt es Probleme bei der Umsetzung?** **Wo muss ich von der Planung abweichen?** **Welche Beobachtungen habe ich bei der Umsetzung noch gemacht?**
5. Phase: Bezug zur Lebenswelt herstellen	
Planung der Phase	**Umsetzung der Phase**
Wo gibt es Probleme bei der Planung? **Wo muss ich vom Modell abweichen?** **Welche Beobachtungen habe ich bei der Planung noch gemacht?**	**Wo gibt es Probleme bei der Umsetzung?** **Wo muss ich von der Planung abweichen?** **Welche Beobachtungen habe ich bei der Umsetzung noch gemacht?**

Abschließende Fragen:

Wie unterstützt Sie das Modell bei der Integration von Literatur in Ihren Italienischunterricht?

Wie behindert Sie das Modell bei der Integration von Literatur in Ihren Italienischunterricht?