

SPRACHEN LEHREN – SPRACHEN LERNEN



Interkulturelles Lernen im Italienischunterricht

Eine Konzeption und Lernaufgaben
für Italienisch als 3. Fremdsprache

Tiberio Snaidero

T Frank & Timme

Verlag für wissenschaftliche Literatur

Tiberio Snaidero
Interkulturelles Lernen im Italienischunterricht

Sprachen lehren – Sprachen lernen
Herausgegeben von Peggy Katelhön und Martina Nied Curcio
Band 3

Tiberio Snaidero

Interkulturelles Lernen im Italienischunterricht

Eine Konzeption und Lernaufgaben für Italienisch
als 3. Fremdsprache

FFrank & Timme
Verlag für wissenschaftliche Literatur

Umschlagabbildung: © LHJ PHOTO – Fotolia.com

ISBN 978-3-7329-0331-3

ISBN (E-Book) 978-3-7329-9704-6

ISSN 2364-7116

© Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur
Berlin 2017. Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts-
gesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in
elektronischen Systemen.

Herstellung durch Frank & Timme GmbH,

Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin.

Printed in Germany.

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

www.frank-timme.de

Zugl. Diss. Freie Universität Berlin 2015

*Alla memoria dei miei genitori, Santa De Stefano e Dario Snaidero,
con amore e riconoscenza*

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	13
1 Einleitung	17
1.1 Begründung des Themas	17
1.2 Methodisches Vorgehen	18
1.3 Aufbau der Arbeit	19
1.3.1 Eigene Erfahrungen und Desiderat	19
1.3.2 Forschungsfragen und Zielsetzungen	20
1) <i>Worin besteht die Besonderheit des interkulturellen Lernens im Italienischunterricht?</i>	
2) <i>Durch welche Aufgaben lässt sich im Italienischunterricht der gymnasialen Oberstufe interkulturelles Lernen fördern?</i>	
3) <i>Nach welchen Kriterien sollen die Inhalte ausgewählt werden?</i>	
4) <i>Wie sollen die Lernaufgaben, deren Hauptziel die Entwicklung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz im Italienischunterricht der gymnasialen Oberstufe ist, gestaltet werden?</i>	
2 Interkulturelles Lernen im Italienischunterricht	29
<u>Erste Forschungsfrage</u>	
<i>Worin besteht die Besonderheit des interkulturellen Lernens im Italienischunterricht?</i>	
2.1 Einleitung	29
2.1.1 Interkulturelles Lernen in der Italienischdidaktik in Deutschland und Italien	31
2.2 Zur Entwicklung interkulturellen Lernens in der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts	35
2.2.1 Von der Realienkunde zur kontrastiven bzw. interkulturellen Landeskunde	35
2.2.2 Die „Didaktik des Fremdverstehens“ und die Bedeutung von literarischen Texten zur Förderung interkultureller Kompetenz	45

2.2.3	Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit / <i>Intercultural Communicative Competence</i>	55
2.2.4	Integrative Modelle und Umsetzung von Konzeptionen in die schulische Praxis	62
2.2.5	Interkulturelles Lernen, transkulturelles Lernen und interkulturelle kommunikative Kompetenz in der Fremdsprachendidaktik	68
2.2.6	Forschungsstand zum interkulturellen Lernen, bezogen auf den Italienischunterricht	80
2.2.6.1	Publikationen zum interkulturellen Lernen im Italienischunterricht	81
2.2.6.2	Die Forschung zum interkulturellen Lernen im Italienischunterricht an den deutschen Romanistikinstituten	91
	Zwischenbilanz	96
2.3	Die Situation des Italienischunterrichts in Deutschland	108
2.3.1	Das Ost-West- und Nord-Süd-Gefälle	108
2.3.2	Die Hochburgen des Italienischunterrichts	110
2.3.3	Berlin	117
2.4	Interkulturelles Lernen in den Lehrwerken	119
2.5	Interkulturelles Lernen in für den Italienischunterricht relevanten Verordnungen	132
2.5.1	Interkulturelles Lernen in den <i>Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung</i>	132
2.5.2	Interkulturelles Lernen in den Lehrplänen Italienisch (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Nordrhein-Westfalen)	139
2.6	Entwurf eines mehrsprachigen interkulturellen kommunikativen Ansatzes für den kompetenzorientierten Italienischunterricht	152

**3 Zur Einbettung interkulturellen Lernens
in kompetenzorientierten Lernaufgaben** 161

Zweite Forschungsfrage

*Durch welche Aufgaben lässt sich im Italienischunterricht
der gymnasialen Oberstufe interkulturelles Lernen fördern?*

3.1	Einleitung: Welche Gegenstände, Methoden, Medien gibt es?	161
3.2	Lernaufgaben im kompetenzorientierten Unterricht	167
3.2.1	Bildungsstandards, <i>Task-based Language Learning</i> , Merkmale, Funktionen und Ziele kompetenzorientierter Lernaufgaben	167
3.2.2	Lernaufgaben speziell zur Entwicklung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht	180
3.2.3	Prinzipien und Ziele für die Entwicklung von Lernaufgaben für interkulturelle Kompetenzförderung im Italienischunterricht	190

**4 Kriterien und Inhalte für interkulturelles Lernen
im Italienischunterricht** 201

Dritte Forschungsfrage

Nach welchen Kriterien sollen die Inhalte ausgewählt werden?

4.1	Einleitung	201
4.1.1	„Ein- und Auswanderung“	209
	<i>Italien in Deutschland (und Deutsche in Italien ...)</i>	209
	<i>Fußball und Kultur</i>	211
	<i>Migranten</i>	215
	<i>Italienische, deutsche und diasporische Literatur zur Ein- und Auswanderung</i>	218
	<i>Letteratura de-centrata oder Inter-Literatur</i>	219
	<i>Fiktionale Texte zum Thema „Auswanderung“ in der italienischen Literatur</i>	222

	<i>Fiktionale Texte zum Thema „Einwanderung“ in der von in Italien geborenen bzw. von nach Italien eingewanderten Schriftsteller_innen auf Italienisch geschriebenen Literatur</i>	226
	<i>Europäische Identität</i>	234
	<i>Filme</i>	236
4.1.2	„Italien: Ein Land in der (Identitäts-)Krise“	241
	<i>Italiener auf der Flucht</i>	243
	<i>Der Körper der Frauen</i>	245
	<i>Videocrazia und „Berlusconisierung“</i>	247
	<i>Leghismo vs. Initiativen für die Integration</i>	250
4.1.3	Fazit	254
5	Entwicklung von Lernaufgaben für die Förderung interkulturellen Lernens im Italienischunterricht	259

Vierte Forschungsfrage

*Wie sollen die Lernaufgaben, deren Hauptziel die Entwicklung der
interkulturellen kommunikativen Kompetenz im Italienischunterricht
der gymnasialen Oberstufe ist, gestaltet werden?*

5.1	Einleitung	259
5.1.1	Kriterien und Konzepte für den Aufbau der Aufgaben zur Förderung und Entwicklung interkultureller kommunikativer Kompetenz	261
5.1.2	Erläuterung der Strukturierung und Visualisierung der illustrierenden Lernaufgaben zur Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz im Italienischunterricht	269
5.2	Exemplarische Lernaufgaben zum Themenbereich „Ein- und Auswanderung“	273
5.2.1	Gesamtaufgabe <i>Noi italiani neri / Wir dunkelhäutigen Deutschen</i> zum Themenbereich „Ein- und Auswanderung“: Allgemeine Visualisierung und Planungsskizze	274

5.2.1.1	Gesamtaufgabe <i>Noi italiani neri / Wir dunkelhäutigen Deutschen</i> zum Themenbereich „Ein- und Auswanderung“: Text- und Aufgabenauswahl	277
5.2.1.2	Überblickstabelle zu den wesentlichen Merkmalen der Lernaufgabe <i>Noi italiani neri / Wir dunkelhäutigen Deutschen</i> zum Themenbereich „Ein- und Auswanderung“	278
5.2.1.3	Hinweise zur Lernaufgabe <i>Noi italiani neri / Wir dunkelhäutigen Deutschen</i>	280
5.2.1.4	Aufgabenstellungen zur Gesamtaufgabe <i>Noi italiani neri / Wir dunkelhäutigen Deutschen</i>	284
5.2.2	Gesamtaufgabe <i>Germanesi contro Toskanisti</i> zum Themenbereich „Ein- und Auswanderung“ (Unterthema: deutsch-italienische Beziehungen): Allgemeine Visualisierung und Planungsskizze	298
5.2.2.1	Gesamtaufgabe <i>Germanesi contro Toskanisti</i> zum Themenbereich „Ein- und Auswanderung“ (Unterthema: deutsch-italienische Beziehungen): Text- und Aufgabenauswahl	300
5.2.2.2	Überblickstabelle zu den wesentlichen Merkmalen der Lernaufgabe <i>Germanesi contro Toskanisti</i> zum Themenbereich „Ein- und Auswanderung“ (Unterthema: deutsch-italienische Beziehungen)	303
5.2.2.3	Hinweise zur Lernaufgabe <i>Germanesi contro Toskanisti</i>	305
5.2.2.4	Aufgabenstellungen zur Lernaufgabe <i>Germanesi contro Toskanisti</i>	310
5.3	Exemplarische Lernaufgaben zum Themenbereich „(Identitäts-)Krise des zeitgenössischen Italiens“	324
5.3.1	Gesamtaufgabe <i>Il corpo delle donne in una videocrazia</i> zum Themenbereich „(Identitäts-)Krise des zeitgenössischen Italiens“: Allgemeine Visualisierung und Planungsskizze	326
5.3.1.1	Gesamtaufgabe <i>Il corpo delle donne in una videocrazia</i> zum Themenbereich „(Identitäts-)Krise des zeitgenössischen Italiens“: Text- und Aufgabenauswahl	328
5.3.1.2	Überblickstabelle zu den wesentlichen Merkmalen der Lernaufgabe <i>Il corpo delle donne in una videocrazia</i> zum Themenbereich „(Identitäts-)Krise des zeitgenössischen Italiens“	330

5.3.1.3	Hinweise zur Lernaufgabe <i>Il corpo delle donne in una videocrazia</i>	332
5.3.1.4	Aufgabenstellungen zur Lernaufgabe <i>Il corpo delle donne in una videocrazia</i>	337
5.3.2	Gesamtaufgabe <i>In fuga da „Bella Italia“</i> zum Themenbereich „(Identitäts-)Krise des zeitgenössischen Italiens“: Allgemeine Visualisierung und Planungsskizze	355
5.3.2.1	Gesamtaufgabe <i>In fuga da „Bella Italia“</i> zum Themenbereich „(Identitäts-)Krise des zeitgenössischen Italiens“: Text- und Aufgabenauswahl	358
5.3.2.2	Überblickstabelle zu den wesentlichen Merkmalen der Lernaufgabe <i>In fuga da „Bella Italia“</i> zum Themenbereich „(Identitäts-)Krise des zeitgenössischen Italiens“	360
5.3.2.3	Hinweise zur Lernaufgabe <i>In fuga da „Bella Italia“</i>	361
5.3.2.4	Aufgabenstellungen zur Lernaufgabe <i>In fuga da „Bella Italia“</i>	368
6	Fazit	389
6.1	Rückmeldung der Lehrkräfte	389
6.2	Abschließende Überlegungen: Mein Entwicklungsprozess, bezogen auf die Entwicklung meiner Forschung <i>Zum Verfasser der vorliegenden Monografie: Im Ausland lebender Italiener, Italienischlehrer und -forscher</i> <i>Schwierigkeiten und Probleme</i> <i>Erfahrungen beim Entwickeln der Lernaufgaben</i> <i>Möglichkeiten, Grenze und Herausforderungen</i>	399 399 401 403 407
	Literaturverzeichnis	411

Vorwort

Die vorliegende Dissertationsschrift wendet sich an Forschende im Bereich der Fachdidaktik Italienisch sowie an Italienischlehrkräfte, -referendar_innen und -praktikant_innen. Sie hat überdies auch den Anspruch, einen Beitrag zum Bereich Kulturdidaktik derjenigen Sprachen zu leisten, die in Deutschland vorwiegend als dritte Fremdsprache unterrichtet werden.

Mein wissenschaftliches Interesse an der Didaktik des Italienischen als Fremdsprache erwachte im Jahr 2001, als ich begann, den Arbeitsbereich *Laboratorio itals* der Ca' Foscari Universität Venedig zu besuchen. Als ich 2005 – zunächst in Berlin – meine Tätigkeit als Italienischlehrer im Ausland aufnahm, begann ich damit zu experimentieren, wie ich den Lernenden an deutschen Gymnasien die Kultur meiner Heimat am effektivsten nahebringen konnte. In der Folge war ich für Ca' Foscari als Tutor eines Kurses zum interkulturellen Lernen im Rahmen eines Online-Masters zur Didaktik des Italienischen als Fremdsprache tätig und nahm an dem binationalen Projekt *Gemellaggi letterari* / Literarische Partnerschaften teil, das mich als Lehrer wie als Forscher außerordentlich ansprach. Diesen beiden Erfahrungen ist es zu verdanken, dass ich mein wissenschaftliches Interesse am interkulturellen Lernen im Italienischunterricht vertiefte und Frau Prof. Daniela Caspari darum bat, mein Dissertationsvorhaben zu betreuen.

Frau Caspari lud mich ein, das von ihr geleitete Forschungskolloquium „Fremdsprachendidaktik“ an der Freien Universität zu besuchen, um einen Forschungshabitus zu bilden. Frau Prof. Caspari und dem Kolloquium verdanke ich meine späte und langsame, gleichfalls aber solide Ausbildung als Forscher. Ich wurde Teil einer wissenschaftlichen Gemeinschaft, die mich akribisch und kritisch auf meinem Weg zum Fremdsprachendidaktiker begleitete – meines Erachtens gibt es keine bessere Möglichkeit, die eigene Forschungskompetenz zu entwickeln. Neben Frau Caspari, eine *maestra*, bin ich einigen Kolleginnen des Kolloquiums besonders dankbar für ihre konkrete Unterstützung: *grazie* Bettina Deutsch, *grazie* Sabrina Noack-Ziegler, *grazie* Andrea Petruschke, *grazie* Maria Giovanna Tassinari.

Auch begegnete ich in Berlin Kolleg_innen, die mit der Fortbildung der aktuellen und zukünftigen Italienischlehrkräfte betraut waren. Sie waren meine Vorbilder und inspirierten mich ebenfalls dazu, ein besserer Lehrer und Didaktiker zu werden: *grazie* Andrea Passannante, *grazie* Michael Quast-Cojocar, *grazie* Vera Diaz und *grazie mille* Wiebke Otten.

Mein Dank geht zudem an einige Wissenschaftler außerhalb des Berliner Forschungskolloquiums bzw. des Aus- und Fortbildungsbereiches, an deren Arbeit ich mir ein Beispiel genommen habe: zum einen an Gherardo Ugolini, der mit gutem Recht zur Schar der berühmten Italo-Berliner gehört. Sein breit gefächertes Wissen und seine Talente erlauben ihm, hochwertige Publikationen über Altphilologie, Italianistik sowie Filmwissenschaft zu veröffentlichen und Veranstaltungen zu diesen Themen zu halten. Zum anderen danke ich Daniel Reimann, der das Fach Italienisch und seine Didaktik in Deutschland durch sein unermüdeliches Streben in der Lehre, in der Forschung sowie in der Fort- und Weiterbildung wie kein anderer gefördert hat. Seine wissenschaftliche Produktion ist heute die Grundlage eines jeden Diskurses zur Italienischdidaktik in Deutschland. Weder in Italien noch in den Vereinigten Staaten sind in diesem Bereich Aufsätze zu finden, in denen, wie bei Reimann, neue theoretische Ansätze mit der Unterrichtspraxis verbunden werden.

Kommen wir zu den USA, wo ich seit Ende 2011 als *Italian instructor* an einer New Yorker Universität beschäftigt bin. Hier bin ich einem *scholar* begegnet, der mein Kollege im *Italian program* des CUNY – Queens College ist: Hermann W. Haller. Der Schweizer Italianist ist u. a. Literaturwissenschaftler und ein Lexikograf mit einer außerordentlichen Sprachkompetenz. Seine Monografien über die zahlreichen italienischen Sprachvarietäten, die sowohl in Italien als auch in den Vereinigten Staaten gesprochen bzw. als Literatursprache verwendet werden, sind erstklassig. Die Vielfalt seiner kulturellen Interessen sowie seine umfassende Mehrsprachigkeit haben mich als Forscher immer wieder inspiriert.

Stephanie Esser danke ich für die wertvolle Unterstützung bei der Revision des Textes.

Am meisten zu verdanken habe ich allerdings meiner Familie: zunächst einmal meiner Frau Daniela, die immer für mich da war und ist. Und meinen Eltern, die leider das Ende dieser Fahrt nicht mehr erleben konnten. Meiner kürzlich verstorbenen Mutter Santa und meinem Vater Dario, der schon lange nicht mehr lebt, mir aber seine Muttersprache, das Friaulische, beibrachte, widme ich diese Arbeit. *Pari, tu varessis braùre di vjodi to fi diventâ dotôr in Germanie, nomo? Tu che tu vêvis chê di fâ al ricerçhadôr ... Ti puarti simpri tal cûr, papà.*

New York, im April 2015

1 Einleitung

1.1 Begründung des Themas

Seit den 1990er Jahren ist die Förderung des interkulturellen Lernens ein zentrales Thema der Fremdsprachendidaktik und -forschung. Seitdem ist es ein allseits angestrebtes Ziel des Fremdsprachenunterrichts, dass die Lernenden nicht nur über Kompetenzen verfügen, die ihnen erlauben, Informationen über das Land bzw. die Länder zu erhalten, in dem/denen die Sprache, die sie lernen, gesprochen wird, sondern sie auch bereit sind, Dokumente und Werte der „fremden“¹ Kultur (nicht nur sprachlich) dechiffrieren zu können und mit denen der eigenen Kultur bewusst zu vergleichen. Eine interkulturelle kommunikative Kompetenz zu entwickeln, bedeutet überdies, Begegnungen mit Menschen einer „fremden“ Kultur respektvoll und ohne Vorurteile direkt oder als Sprach- und Kulturmittler_in bewältigen zu können. Solch eine Kompetenz braucht Einstellungen wie Toleranz, Neugier und Offenheit. Das endgültige Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist es jedoch, ein Wissen sowie eine Bewusstheit zu fördern, die die Schüler_innen dazu befähigen, Produkte und Phänomene verschiedener Kulturen, der eigenen inklusive, kritisch evaluieren zu können. Die Lernenden sollen *intercultural speaker* im Sinne Byrams werden.

Wie kann man eine solch komplexe Kompetenz im Fremdsprachenunterricht entwickeln? Diese Frage haben zahlreiche Artikel, Aufsätze sowie Monografien zu beantworten versucht, was bereits ein kurzer Blick in die Literaturliste dieser Arbeit zeigt. Es existieren immens viele Publikationen sowohl zu den theoretischen Grundlagen inter- bzw. transkulturellen Lernens als auch zu ihren didaktischen sowie unterrichtspraktischen Implikationen v. a. im Deutsch-, Englisch-, Französisch- und Spanischunterricht. Einen Großteil davon habe ich in dieser Dissertation berücksichtigt, um meine eigene Konzeption zu skizzieren.

¹ Dass man eine Kultur als „fremd“ bezeichnen darf, wird von zahlreichen Wissenschaftler_innen verneint, wie im theoretischen Teil dieser Studie (vgl. v. a. Kap. 2) ausführlich erörtert wird. Daher wurde der Begriff in Anführungszeichen gesetzt.

Das Thema interkulturelles Lernen im Italienischunterricht ist jedoch bisher kaum ein Forschungsthema der Fremdsprachendidaktik und -forschung gewesen. Es existiert keine Monografie, die dem interkulturellen Lernen bzw. der Entwicklung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz im Italienischunterricht gewidmet ist² – nicht in Deutschland, nicht in Italien und auch nicht in den Vereinigten Staaten³. Die Zeit ist reif, dass dieses zentrale Thema der Fremdsprachendidaktik und der Schulpolitik auch im Italienischunterricht Einzug hält. Die vorliegende Dissertation möchte einen Beitrag dazu leisten.

1.2 Methodisches Vorgehen

Das methodische Vorgehen dieser Studie ist vorwiegend hermeneutisch und unterrichtspraktisch orientiert, enthält aber auch eine Art empirische Evaluation.

Es ist hermeneutisch, weil die relevante wissenschaftliche, vorwiegend fremdsprachendidaktische Literatur ausgewertet wurde, um zum einen den Stand der Forschung im Bereich Kulturdidaktik zu veranschaulichen, zum anderen die Situation des Italienischunterrichts in Deutschland – in den Schulen, den Lehrwerken und den Verordnungen – zu schildern und schließlich, um meine eigene Konzeption interkulturellen Lernens im Italienischunterricht zu entwerfen. Überdies werden die Prinzipien für die Entwicklung passender Lernaufgaben vorgestellt.

Unter hermeneutischen und unterrichtspraktischen Gesichtspunkten wurden die reiche Biblio-, Disko- und Filmografie sowie die Blogs, Websites und Internetportale überprüft, die einen Fundus für das interkulturelle Lernen im Italienischunterricht darstellen.

² In der Tat wurde bisher keine Monografie in Deutschland veröffentlicht, die der Fachdidaktik Italienisch gewidmet ist. Daniel Reimann hat jedoch 2009 einen Band ausgewählter Aufsätze herausgegeben, die sich ausschließlich mit Themen des Italienischunterrichts beschäftigen (Reimann 2009).

³ Ich beziehe mich auf diese drei Staaten, weil ich hier als Italienischlehrer und -forscher tätig war bzw. bin und direkte Erfahrungen in den jeweiligen Schul- und Universitätssystemen sowie Forschungsgebieten gesammelt habe.

Anhand ausgewählter Ressourcen aus solch einer praxisorientierten Materialsammlung wurde der unterrichtspraktische Teil der Arbeit entwickelt: eine Reihe von Gesamtaufgaben, bestehend aus Lern- sowie Teilaufgaben, die für das Hauptziel, die Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz der Italienischschüler_innen, gestaltet wurden.

Es war nicht möglich, die von mir konzipierten Lernaufgaben direkt im Italienischunterricht erproben zu lassen, jedoch konnte ich einige der Materialien sowie Einzelaufgaben als Gymnasiallehrer in Berlin bzw. als *instructor* an einem New Yorker College testen. Drei der vier Gesamtaufgaben wurden von Italienischlehrer_innen und -praktikant_innen im Rahmen eines Workshops beim zehnten ‚Studientag Romanische Sprachen‘ im Januar 2015 an der Freien Universität zu Berlin analysiert und kommentiert.

1.3 Aufbau der Arbeit

1.3.1 Eigene Erfahrungen und Desiderat

Ausgangspunkt dieses Forschungsprojektes ist meine fünfjährige Erfahrung als Italienischlehrer an deutschen Gymnasien. Vor meiner Lehrtätigkeit ab September 2005 in Berlin war ich siebzehn Jahre als Italienisch- und Geschichtslehrer im italienischen Schulsystem tätig. Im Laufe dieser Zeit entwickelte ich den Wunsch, meine Sprache im Ausland zu unterrichten. Um dies zu verwirklichen, machte ich einen Master in Italienisch als Fremdsprache, organisierte italienische Sprach- und Kulturkurse in Irland und nahm an Wettbewerben des italienischen Außenministeriums teil.

In Berlin unterrichtete ich dann meine Muttersprache und die Kultur meiner Heimat. Die Schüler_innen wussten in der Regel sehr wenig darüber. Ich fühlte mich verantwortlich, dies zu ändern, doch schon bald erkannte ich, wie wenig überzeugend die Unterrichtsinhalte und Methoden waren. So beschloss ich, meine Kompetenzen in der Lehre der italienischen Kultur zu erweitern, und nahm an multilateralen Schulprojekten sowie am Forschungskolloquium Fremdsprachendidaktik der Freien Universität teil.

Die Tatsache, als Italienischlehrer im Ausland zu leben (zunächst in Berlin, später in New York), ermöglichte es mir, mein Vaterland aus einer geografischen und kulturellen Distanz sowie durch die Brille einer jeweils anderen Sprache zu betrachten. Genau diese Gegebenheit war entscheidend für meine Entwicklung als Forscher, da ich so in der Lage war, eine Art interkulturellen Dialog zwischen den Kenntnissen und Sichtweisen zu führen, die ich als in Italien lebender Italiener ausgebildet hatte, und denjenigen, die ich als ‚in die Fremde‘ ausgewanderter Dozent entwickelte.

In diesem Zusammenhang möchte ich betonen, dass ich mich nie als einen „kulturellen Mischling“ im Sinne Welschs wahrgenommen habe, sondern als einen Italiener im Ausland, der als solcher sowohl in Deutschland als auch in den Vereinigten Staaten einen Kulturschock erlitten hatte.

Diese professionellen und biografischen Erfahrungen haben mein Interesse, einen Beitrag zur Kulturdidaktik des Italienischen zu leisten, verstärkt. Ebenfalls motiviert hat mich, dass eine Konzeption zur Spezifität interkulturellen Lernens in Italienischunterricht fehlte; dass es kaum Überlegungen gab, welche Aufgaben, Aufgabenformate sowie Methoden sich eignen, interkulturelles Lernen im Italienischunterricht zu fördern; dass die Diskussion über die Prinzipien für die Wahl der Inhalte kaum entwickelt war und schließlich, dass operative Hinweise sowie exemplarische Beispiele fehlten, eine für den Italienischunterricht spezifische Konzeption anzuwenden, um „gute“ (wissenschaftlich fundierte, authentische, interessante, kompetenz- und lernerorientierte) Lernaufgaben zu gestalten, die einer aktuellen Kulturdidaktik Rechnung tragen.

1.3.2 Forschungsfragen und Zielsetzungen

Ausgehend von den unter Punkt 1.1, 1.2 sowie 1.3.1 erörterten Überlegungen verfolgt das Forschungsprojekt vier Zielsetzungen, die als Antworten auf die folgenden Forschungsfragen gestaltet werden:

1. Worin besteht die Besonderheit des interkulturellen Lernens im Italienischunterricht?

2. Durch welche Aufgaben lässt sich im Italienischunterricht der gymnasialen Oberstufe interkulturelles Lernen fördern?
3. Nach welchen Kriterien sollen die Inhalte ausgewählt werden?
4. Wie sollen die Lernaufgaben, deren Hauptziel die Entwicklung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz im Italienischunterricht der gymnasialen Oberstufe ist, gestaltet werden?

Erstens geht es um die Zusammenfassung theoretischer und konzeptioneller Grundlagen sowie didaktischer Prinzipien, die die Entwicklung interkulturellen Lernens in der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts im Allgemeinen und des Italienischunterrichts im Besonderen charakterisieren. Ziel des Abschnitts ist es, eine Konzeption des interkulturellen Lernens für den Italienischunterricht zu entwerfen, indem die Spezifika der Lernens dieser Sprache und Kultur bestimmt werden (Kap. 2). Nachdem der kaum bedeutende Beitrag der Studien zur Kulturdidaktik im Italienischunterricht sowohl in Deutschland als auch in Italien beleuchtet wird (Kap. 2.1), blickt der Abschnitt auf die Evolution des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland (Kap. 2.2.1), auf die Literaturdidaktik bezogen auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz (Kap. 2.2.2), auf den Beitrag der Forschung zur interkulturellen Kommunikation im Fremdsprachenunterricht (Kap. 2.2.3), auf einige Versuche, interkulturelle Konzeptionen und Modelle in die schulische Praxis umzusetzen (Kap. 2.2.4) sowie auf die Bedeutung der Begriffe „Interkulturelles Lernen“, „Transkulturelles Lernen“ und „Interkulturelle kommunikative Kompetenz“ (Kap. 2.2.5). Anhand eines Überblicks über die Publikationen zur Didaktik des Italienischen sowie der Praxis im Italienischunterricht (Kap. 2.2.6.1) und mittels der Ergebnisse einer Erhebung bei den romanischen Seminaren (Kap. 2.2.6.2) wird der Forschungsstand zum interkulturellen Lernen im Italienischunterricht dargelegt. Im Kap. 2.3 werden historische Informationen über die Entwicklung des schulischen Italienischunterrichts in der Bundesrepublik vermittelt, während im Kap. 2.4 überprüft wird, wie stark interkulturelles Lernen in Lehrwerken berücksichtigt ist. Überdies wird untersucht, welchen Platz interkulturelles Lernen bzw. interkulturelle kommunikative

Kompetenz in den für den Italienischunterricht relevanten Verordnungen hat (Kap. 2.5). Auf der Grundlage der Untersuchungen zum interkulturellen Lernen in der Forschung und Lehre sowie in Lehrwerken und Verordnungen werden Elemente und Prinzipien ausgewiesen, nach denen mein eigener Entwurf eines mehrsprachigen interkulturellen Ansatzes für den Italienischunterricht skizziert wird (Kap. 2.6).

Zweitens bestimmt die Arbeit kompetenzorientierte Lernaufgaben als die Art Aufgaben, die interkulturelles Lernen im Italienischunterricht am besten fördern (Kap. 3). Dabei geht es um die Frage, durch welche Gegenstände ein aktuelles Bild der italienischen Gesellschaft vermittelt wird, sodass die Lernenden dazu animiert sind, sich mit den allgemeinen Grundsätzen und Werten ihrer Kultur auseinanderzusetzen. Überdies wird hervorgehoben, wie die Varianz der Aufgabenformen und ihre Qualität dazu beitragen, das Ziel der Entwicklung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz zu verfolgen. Zuletzt wird die Rolle von kooperativen Arbeitsformen und der neuen Kommunikationsmedien für den Bezug zwischen der Kultur der Schüler_innen und der italienischen Kultur betont (Kap. 3.1). Das Zusammenspiel von Gegenständen, Methoden und Medien wird von kompetenzorientierten Lernaufgaben gefördert. Sowohl die Schulgesetze (Bildungsstandards) als auch die Fremdsprachenforschung haben in den letzten Jahren Aufgabenorientierung ins Zentrum des didaktischen Diskurses gestellt (Kap. 3.2.1). Obwohl der *Task-based-Language-Learning*-Ansatz entwickelt wurde, um sprachliche kommunikative Kompetenzen sowie rezeptive und produktive Strategien zu fördern, werden in der Fremdsprachendidaktik zunehmend Vorschläge ausgebaut, die auf die Entwicklung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz der Lernenden zielen (Kap. 3.2.2). Im Anschluss an die Darstellung der Merkmale, Funktionen und Ziele eines aufgabenorientierten Fremdsprachenunterrichts werden die Prinzipien und Kriterien für die Entwicklung von Lernaufgaben zur interkulturellen kommunikativen Kompetenzförderung im Italienischunterricht erörtert (Kap. 3.2.3).

Drittens geht es in der Arbeit um die passenden Kriterien für die Wahl der Inhalte für interkulturelles Lernen im Italienischunterricht (Kap. 4). Wichtig sind In-

halte, welche auf die italienischsprachige Alltagswelt bezogene Themen zwar als für die italienische Kultur wichtige landeskundliche Themen darstellen, aber auch für Jugendliche an deutschen Schulen relevant sind. Neben „traditionell“ interkulturellen Themen – den deutsch-italienischen Beziehungen, der Auswanderungsproblematik –, soll die Italienischlehrkraft den Lernenden auch die aktuellen Probleme Italiens vorstellen, denn *il bel Paese* befindet sich mitten in einer Krise, die auch die Identität des Landes verändert. Unter den Gegenständen mit solchen Inhalten sind diejenigen zu bevorzugen, deren Hauptfiguren und/oder Erzähler_innen im gleichen Alter sind wie die Italienischlernenden an Gymnasien, damit diese sich mit den Figuren identifizieren können. Die ausgewählten Themen und Texte sollen nun den folgenden Kriterien entsprechen: Sie vermitteln ein repräsentatives Bild des zeitgenössischen Italiens; sie sind dialektisch und relevant für Jugendliche an deutschen Schulen, indem sie die Identifikation mit den Figuren der Geschichte ermöglichen; sie fördern den Wissenserwerb über differente kulturelle Praxen, während sie eine historisch-anthropologische Dimension aufweisen (Kap. 4.1). Auf der Grundlage dieser Kriterien werden ausgesuchte Inhalte sowie eine Materialsammlung angeboten, die passende Themen, Texte und Gegenstände für den interkulturellen Italienischunterricht zur Verfügung stellen. Als exemplarisches Beispiel eines „traditionell“ interkulturellen Themas, das an die veränderte Wirklichkeit des zeitgenössischen Italiens und Deutschlands angepasst wird, werden Inhalte vorgestellt, die die Ein- und Auswanderungsthematik betreffen: Italien in Deutschland (und Deutsche in Italien); Fußball und Kultur; Migranten; italienische, deutsche und diasporische Literatur zur Ein- und Auswanderung; *letteratura de-centrata* oder Inter-Literatur; fiktionale Texte zum Thema „Auswanderung“ in der italienischen Literatur; fiktionale Texte zum Thema „Einwanderung“ in der von in Italien geborenen bzw. von nach Italien eingewanderten Schriftsteller_innen auf Italienisch geschriebenen Literatur; europäische Identität; Filme (4.1.1). Als exemplarisches Beispiel der neuen Probleme des zeitgenössischen Italiens, die auch die Identität des Landes verändert haben, werden Inhalte ausgesucht, welche die (Identitäts-)Krise des *bel Paese* veranschaulichen: die riesigen Supermärkte, die in Italien die traditionelle *piazza* als Treffpunkt ersetzt haben; die Gerontokratie, die die jungen frustrierten Generationen aus der Arbeitswelt ausschließt, und die daraus resultierende Flucht der

gebildeten *laureati*, die sich außerhalb Italiens mehr Chancen versprechen; die Verarmung des Mittelstandes, dessen Ängste immigrationsfeindliche Züge annehmen; die starke Polarität zwischen dem Volk und der Kaste der Abgeordneten; Berlusconis Medienkontrolle, seine Ausweitung von weiblicher Schönheit auf den Politikbereich und die daraus folgende „Berlusconisierung“ der italienischen Gesellschaft (4.1.2).

Viertens werden exemplarische Lernaufgaben für die Förderung interkulturellen Lernens im Italienischunterricht entwickelt (Kap. 5). Im einleitenden Unterabschnitt des Kapitels werden die Autor_innen vorgestellt bzw. die Ansätze zusammengefasst, auf die der Verfasser sich vorwiegend bezogen hat: die Didaktik des Fremdverstehens und die Literaturdidaktik von Bredella, Burwitz-Melzer, Schinschke und Caspari; die interkulturellen Kommunikationsfähigkeitsmodelle von Knapp-Potthoff und Byram mit den integrativen Modellen von Boeckmann und Caspari/Schinschke; das *rich-points*-Modell von Michael Agar; das *letteratura-de-centrata*-Konzept von Caroline Lüderssen mit dem integrativen *interletteratura*-Begriff von Benedetta Mannino; die Spezifika des Tertiärsprachenunterrichts (Interkomprehension, Mehrsprachigkeitskompetenz, Sprachmittlung); der Präzedenz-Phänomene-Begriff von Baumgart-Wendt/Wapenhans. Auf der Grundlage dieser didaktischen Prinzipien besitzen alle Lernaufgaben die folgenden Merkmale: Sie haben eine Fragestellung zum Gegenstand, die in der Gesellschaft als relevant betrachtet wird; sie enthalten Themen aus der italienischen Alltagswelt, die für Jugendliche an deutschen Schulen interessant sind; sie sind durch authentische und sprachlich aktuelle Texte und Materialien gestaltet; sie bieten Gelegenheiten zur Differenzierung bzw. Individualisierung. Überdies sind sie ergebnisorientiert, mehrsprachig und enthalten Präzedenz-Phänomene, um die Lernenden anzuregen, ein Hintergrundwissen von Konzepten aufzubauen, die zur kognitiven Basis der italienischen sprachkulturellen Gemeinschaft gehören (Kap. 5.1.1). In Anlehnung an die *Bildungsstandards für das Abitur* werden für jede Lernaufgabe eine Überblickstabelle zu ihren wesentlichen Merkmalen sowie Hinweise und Aufgabenstellungen zur Aufgabe ausgestaltet. Die Überblickstabellen informieren über die Kompetenzen, das GER-Niveau, die Art der Textvorlagen, die Anzahl der Aufgaben, den Zeitrahmen insgesamt

bzw. pro Einzelaufgabe sowie über die Hilfsmittel und Quellen. Die Hinweise informieren über das Thema der Aufgabe, die Textvorlagen, das empfohlene Kursniveau sowie die Funktion der Einzelaufgaben und bieten Durchführungshinweise zu den Einzelaufgaben sowie ggf. eine Beschreibung zusätzlicher Optionen. Zudem wird sichergestellt, dass jede Gesamtaufgabe mehrsprachige Materialien bzw. Aufgabenstellungen sowie Präzedenz-Phänomene enthält. Die Aufgabenstellungen beinhalten zunächst eine Übersicht der Teilaufgaben jeder Aufgabe, die durch eine Tabelle veranschaulicht, welche Kompetenzen bzw. Produkte jede Teilaufgabe jeweils entwickelt und fordert. Auf diese Übersicht folgt die Ausgestaltung der entsprechenden Aufgabe, die die Textvorlagen und Aufgabenstellungen für die Schüler_innen umfasst. Überdies wird jeder Gesamtaufgabe eine Visualisierung der Sequenz der entsprechenden Lernaufgaben, die Planungsskizze der Unterrichtsreihe sowie ein Unterabschnitt zur Text- und Aufgabenwahl vorangestellt. Die Planungsskizze fasst für jede Gesamtaufgabe die Lernvoraussetzungen, den thematischen Schwerpunkt, die Unterrichtsarrangements und die erwarteten Lernergebnisse zusammen. Die Unterabschnitte „Text- und Aufgabenwahl“ erläutern schließlich bei jeder Gesamtaufgabe die Funktion der verwendeten Materialien und Aufgaben (Kap. 5.1.2). Die Themen der ersten beiden Gesamtaufgaben lassen sich sowohl in den Zusammenhang „*Processi migratori e diversità culturali* / Migrationsprozesse und Leben in der multikulturellen Gesellschaft“ als auch in den Bereich „*Identità nazionale e identità europea* / Nationale und europäische Identität“ einordnen (Kap. 5.2). Die erste Gesamtaufgabe hat den Titel *Noi italiani neri* / *Wir dunkelhäutigen Deutschen*. Der Fokus liegt auf dunkelhäutigen Menschen, die italienische bzw. deutsche Bürger sind, was in beiden Ländern eher neu und ungewohnt ist. Die verschiedenen Textvorlagen konfrontieren die Schüler_innen mit der Thematik der Migration, des Rassismus, der nationalen und europäischen Identität. Es werden Einstimmungs-, Selbstwahrnehmungs- sowie Interpretations- und Einführungsaufgaben eingesetzt, um die Rekonstruktion der unterschiedlichen Sichtweisen, die persönliche Auseinandersetzung der Lernenden mit den verschiedenen Figuren und den Austausch von Rezeptionseindrücken zu unterstützen (Kap. 5.2.1). Die zweite Gesamtaufgabe *Germanesi contro Toskanisti* fügt sich in den Zusammenhang „*I rapporti italo-tedeschi*“ ein, sie kann jedoch auch

– wie *Noi italiani neri / Wir dunkelhäutigen Deutschen* – dem thematischen Rahmen „Ein- und Auswanderung“ zugeordnet werden. Der Fokus liegt auf der Frage der Identität im zeitgenössischen multikulturellen Europa.

Die deutsch-italienischen Beziehungen haben zwar noch mit den jeweiligen nationalen Kulturen zu tun; sie müssen aber auch mit den tiefgreifenden Änderungen umgehen, die Migration und Globalisierung in beiden Ländern verursacht haben. Dies geht so weit, dass immer mehr Menschen in Italien bzw. in Deutschland eine plurale Identität ausbilden. Alle Aufgaben in dieser Gesamtaufgabe haben als Hauptziel, dass sich die Lernenden ihrer eigenkulturellen Perspektive bzw. ihrer eigenen pluralen Identität bewusst werden sowie durch die Auseinandersetzung mit eigenen und fremden „Zwischenräumen“ die verschiedenen Perspektiven koordinieren (Kap. 5.2.2). Die Themen der dritten und der vierten Gesamtaufgabe fügen sich vorwiegend in den Zusammenhang „*Attualità sociale e politica* / Aktuelle sozial-politische Entwicklungen“ ein. Der Fokus der dritten Gesamtaufgabe *Il corpo delle donne in una videocrazia* liegt auf den Merkmalen der Videokratie sowie der sogenannten Berlusconiisierung in Italien und in anderen europäischen Ländern: Herabsetzung des weiblichen Körpers, Populismus, Pornografisierung der Öffentlichkeit und Missachtung des Rechts. Die Frauen scheinen eine der Gruppen zu sein, die am stärksten an der Krise des zeitgenössischen Italiens leiden. Hier geht es zwar vor allem um die schwierige wirtschaftliche Situation, innerhalb derer sich Millionen Italienerinnen (aber auch Italiener) im Stich gelassen fühlen. Die Schüler_innen setzen sich mit Karikaturen, Filmauszügen, Dokumentarfilmen sowie Zeitungsartikeln und Aufsatzauszügen auseinander. Vorwiegend in Partner- und Gruppenarbeit, aber auch im Plenum unter Leitung der Lehrkraft, diskutieren sie über die Herabsetzung des weiblichen Körpers in der von Silvio Berlusconi Medienkontrolle geprägten italienischen *Videocrazia* (Kap. 5.3.1). In der vierten Gesamtaufgabe *In fuga da „Bella Italia“* werden die Lernenden aufgefordert, das Thema „die eigene Heimat verlassen“ zu besprechen. In den Aufgaben wird die Entscheidung vieler junger und gut gebildeter Italiener_innen, Französischen/Franzosen oder Deutschen, ins Ausland zu ziehen, untersucht, ihre unterschiedlichen Erlebnisse und Erfahrungen werden verglichen und ihre Perspektiven übernommen sowie koordiniert. Dazu dienen Einfühlungen, Partizipations-, Kontextualisierungs- und Re-

flexionsaufgaben. Von Anfang an haben die Teilaufgaben einen stark mehrsprachigen und inter- sowie transkulturellen Ansatz, der die Lernenden dabei unterstützt, Deutsch und die weiteren gelernten Fremdsprachen mündlich, schriftlich und als Sprachmittler_innen einzusetzen (Kap. 5.3.2).

Im letzten Abschnitt der Dissertation, dem Fazit, wird eine Diskussion über meine Lernaufgaben vorgestellt und erörtert, die im Januar 2015 von Italienischlehrer_innen und -praktikant_innen innerhalb eines Workshops im Rahmen des zehnten Romanistentages an der Freien Universität zu Berlin stattgefunden hat. Die Kommentare der Gruppen wurden in die Kategorien *political correctness*, Transparenz, Medien- und Sozialformenvielfalt, Mehrsprachigkeit, Autonomie sowie Begrifflichkeit aufgeteilt (Kap. 6.1). Der zweite Teil des Fazits schildert meinen Entwicklungsprozess als Italiener im Ausland sowie als Italienischlehrer und -forscher. Es wird gezeigt, inwieweit biografische und affektive Gründe die Richtung meiner Untersuchungen beeinflusst haben. Die Erfahrungen beim Entwickeln der Lernaufgaben, die Möglichkeiten und Grenzen, die Schwierigkeiten und Probleme sowie die Herausforderungen meiner Forschung werden hier beleuchtet (Kap. 6.2).

2 Interkulturelles Lernen im Italienischunterricht

Erste Forschungsfrage

Worin besteht die Besonderheit des interkulturellen Lernens im Italienischunterricht?

2.1 Einleitung

Das zweite Kapitel meiner Untersuchung beschäftigt sich mit der Entwicklung interkulturellen Lernens in der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland und fasst die interkulturell orientierte Didaktik im Bereich Italianistik zusammen. Im Laufe des Kapitels werden die Ansätze und Begriffe hervorgehoben, die meinem Verständnis von interkulturellem Lernen entsprechen oder ihm am nächsten kommen. Überdies werde ich einige unterrichtspraktische Vorschläge beleuchten, die meines Erachtens besonders geeignet sind, die interkulturelle kommunikative Kompetenz speziell im Italienischunterricht zu fördern.

Im Unterabschnitt 2.1 wird erklärt, warum in der vorliegenden Übersicht über den Forschungsstand der Didaktik des interkulturellen Lernens (IKL) im Fremdsprachen-(FS-) und Deutsch-als-Fremdsprache-(DaF-)Unterricht keine Untersuchung über die Italienischdidaktik berücksichtigt wird. Zudem wird über den Umgang mit *civiltà* in der italienischen Fremdsprachendidaktik und die Verspätung der entsprechenden fachspezifischen Diskussion in Italien berichtet.

Der Abschnitt 2.2 blickt zunächst einmal auf die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland (2.2.1), spricht die Vermittlung kultureller Inhalte von der sogenannten Realienkunde Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Abgrenzung Landeskunde / interkulturelles Lernen Anfang der 1990er Jahre. Der Unterabschnitt 2.2.2 berücksichtigt Literaturdidaktik bezogen auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz. Thema des Unterabschnitts 2.2.3 ist der Beitrag der Forschung zur interkulturellen Kommunikation (Knapp-Pothhoff) im Fremdsprachenunterricht. Dazu wird Byrams grundlegendes *Intercultural-Communicative-Competence*-Modell analysiert und Caspari/Schinschkes Erarbeitung von Knapp-Pothoffs und Byrams Strukturierungen hervorgehoben.

2.2.4 befasst sich mit einigen Versuchen, Konzeptionen, die nicht immer im Bereich Fremdsprachendidaktik entstanden sind, in die schulische Praxis umzusetzen. 2.2.5 schließlich erörtert und vergleicht die Begriffe „Interkulturelles Lernen“ (IKL), „Transkulturelles Lernen“ (TKL) und „Interkulturelle kommunikative Kompetenz“ (IKK). Anhand eines Überblicks über die Publikationen zur Didaktik des Italienischen sowie die Praxis im Italienischunterricht (2.2.6.1) und mittels der Ergebnisse einer Erhebung, die ich im Wintersemester 2008/2009 bei den romanischen Seminaren in Deutschland durchgeführt habe (2.2.6.2), erörtere ich den Forschungsstand zur IKK, IKL bzw. TKL bezogen auf den Italienischunterricht.

Der Abschnitt 2.3 des Kapitels befasst sich mit der Situation des Italienischunterrichts in Deutschland. Dieser Teil ist vor allem deskriptiv und informativ. Er vermittelt schematisch historische Informationen über die Entwicklung des schulischen Italienischunterrichts in der Bundesrepublik in den letzten Jahrzehnten und seinen Zustand in den Ländern, an deren Gymnasien er heute angeboten wird.

Nach einer Analyse von fünf in der gymnasialen Oberstufe verwendeten Lehrwerken, die überprüft, ob und eventuell wie sie den interkulturellen Bereich berücksichtigen (2.4), untersucht Abschnitt 2.5 die für Italienisch relevanten Verordnungen hinsichtlich interkulturellen Lernens bzw. interkultureller (kommunikativer) Kompetenz. Im Unterabschnitt 2.5.1 werden die einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung (EPA), d. h. das für Italienisch bundesweit gültige Dokument, behandelt, im Unterabschnitt 2.5.2 die Lehrpläne ausgewählter Bundesländer (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Nordrhein-Westfalen). Im darauffolgenden Abschnitt versuche ich, Elemente und Prinzipien auszuweisen, die interkulturelles Lernen speziell für den Italienischunterricht bestimmen (2.6).

2.1.1 Interkulturelles Lernen in der Italienischdidaktik in Deutschland und Italien

Von einer Untersuchung über das interkulturelle Lernen im Italienischunterricht erwartet man, dass die enthaltene Übersicht über den Forschungsstand der Didaktik im Bereich interkulturelles Lernen vorwiegend oder wenigstens teilweise die Ergebnisse der Italienischdidaktiker analysiert, einschließlich der Romanisten, die in Deutschland dieses Thema erforscht haben. Dies ist nicht möglich, weil der Beitrag der Italienischdidaktik allgemein und der Didaktik, die sich mit der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Italienischunterricht befasst, bisher für die fremddidaktische Diskussion in Deutschland nahezu unbedeutend gewesen ist.

Die Sprachlehrforschung und die Didaktik des Italienischen als Fremdsprache entwickeln sich langsam, was [...] auch an der [...] unzureichenden institutionellen Verankerung dieser Disziplinen liegt. Sichtet man die Publikationen, stellt man fest, dass es sich zunächst – das heißt, seit den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts – meist um direkt aus der Praxis entstandene, vor allem unterrichtsmethodische Reflexionen im Sinne von *best practice*-/*buone pratiche*-Modellen gehandelt hat (Reimann 2009: 75).

Dass es noch immer, wie Reimann anmerkt, deutschlandweit „keine einzige ausschließlich oder schwerpunktmäßig der italienischen Sprachlehrforschung und Fachdidaktik gewidmete Professur“ (ebd.: 58) gibt, ist offensichtlich der Hauptgrund für die kaum entwickelte Italienischdidaktik.

Die wenigen Beiträge zur italienischen Didaktik sind im Wesentlichen zu finden in einer Rubrik der seit 1979 bestehenden Zeitschrift *Italienisch*, auf einigen Seiten der 2007 gegründeten *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* und in den Sammelbänden⁴, in denen ab 2001 die aus der gesamtromanistischen Tagung bzw. aus der Sektion Didaktik des Deutschen Italianistentages hervorgegangenen Vorträge veröffentlicht wurden⁵.

⁴ Becker/Heinz/Lüderssen 2001, Becker/Lüderssen 2004 (vgl. auch Franceschini 2006 für die Akten des gesamten Italianistentages 2004), Becker/Martin/Zieglmeier 2008, Ankli/ Martin 2010, Ankli/Lüderssen/Paffenholz/Zieglmeier 2012 und Ankli/Lüderssen/ Paffenholz 2014.

⁵ Jüngst sind jedoch im Bereich Italianistikdidaktik eine Bachelorarbeit (Seidel 2012) sowie eine Masterarbeit (Scozzari 2013) erschienen, die sich auf aktuelle Themen der fremdspra-

Folglich ist es eine Tatsache, dass Italienischdidaktiker bisher quasi nur Beobachter der jahrzehntelangen Diskussion zu Landeskunde bzw. interkulturellem Lernen im Fremdsprachenunterricht waren, wobei die Forschung des oben erwähnten Romanisten Daniel Reimann eine willkommene Ausnahme darstellt. Außer Reimanns Arbeit gibt es bislang keine speziell für Italienisch konzipierte Fachdidaktik in Deutschland. Ein Ziel dieser Monografie ist daher, den zentralen Bereich interkulturelle Kompetenz mit der entsprechenden aktuellen fremdsprachendidaktischen Diskussion in Deutschland zu verbinden, indem die interessantesten Verdienste der Italienischfachspezifischen Forschung in Deutschland und punktuell in anderen Ländern hervorgehoben werden. Damit wird die Grundlage geschaffen, um anschließend mein Verständnis des interkulturellen Lernens im Italienischunterricht mit einigen von mir kritisch ausgewählten Ergebnissen der fremdsprachendidaktischen Diskussion ins Verhältnis zu setzen.

In der Übersicht werden auch Vorschläge berücksichtigt, die im Bereich Deutsch als Fremdsprache für Italienisch sprechende Schüler_innen in Italien entstanden sind (vgl. 2.2.4). Für ebenfalls interessant hätte ich es gehalten, über die Erfolge der Fremdsprachendidaktik-Forschung in Italien im Bereich *Italiano Lingua Seconda* (L2) bzw. *Lingua Straniera* (LS) berichten zu können. Zwar gibt es in diesem Bereich tatsächlich eine wissenschaftliche Werkstatt an der *Università Ca' Foscari* zu Venedig, die verschiedene Veranstaltungen zur Bildung und Weiterbildung der weltweit Italienisch unterrichtenden Lehrer anbietet: das *Laboratorio Itals* (vgl. www.itals.it), ein Arbeitsbereich innerhalb des von Professor Paolo E. Balboni geleiteten *Dipartimento di Scienze del Linguaggio*. Trotz unzähliger Kurse⁶, Projekte⁷, Bescheinigungen⁸, Publikationen⁹, in denen oft die

chendidaktischen Diskussion beziehen, wie in Kap. 2.2.6 der vorliegenden Dissertation erläutert wird.

⁶ Master Itals I livello, Master Itals II livello, Italiano L2-ALIAS, Corso di perfezionamento, FOLIDID (Corso di Formazione Linguistica DIDattica), Corsi per facilitatori di Italiano L2, Corsi all'estero.

⁷ FILIM (Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo), formeltals [Form(azione), E(ditoria ed Eventi didattici) nell'ambito dell'ital(iano a) s(tranieri)], Fieritals (eine Tagung zu Verlagen, die auf Italienisch als Fremdsprache spezialisiert sind), EuroITALS

Ausdrücke *didattica dell'italiano in prospettiva interculturale* bzw. *comunicazione interculturale* verwendet werden, erscheinen die wissenschaftlichen Verdienste des Arbeitsbereiches, was interkulturelles Lernen betrifft, jedoch ziemlich gering, denn interkulturelle kommunikative Kompetenz ist laut Balboni nicht unterrichtbar.

In einem 2007 erschienen Band erklärt Balboni im Abschnitt 1.2 des ersten Kapitels mit dem Titel *Si può insegnare la comunicazione interculturale?*, warum man die Frage, die den Abschnitt betitelt, verneinen müsse:

Non si può insegnare la comunicazione interculturale per ragioni

- qualitative: è un oggetto in continua evoluzione, che si evolve quotidianamente ad opera dei mass media, degli scambi, del turismo, della conoscenza reciproca, oltre che per la naturale evoluzione interna di ogni cultura;
- quantitative: quante culture esistono (ammesso che una domanda del genere abbia senso ...)? È impossibile studiare i problemi interculturali non solo tra tutte le culture, ma anche semplicemente tra le grandi aree culturali che possiamo generalizzare (estremo e medio orientali, euro-americani latini e anglo-germanici, slavi ecc.: sono le categorie cui ricorremo *solo con scopo esemplificativo*) [kursiv im Text] (Balboni 2007: 16).

Laut Balboni kann man also die *comunicazione interculturale* nicht unterrichten, zunächst weil sie sich stets weiterentwickelt. Ein weiterer Grund spricht Balboni zufolge dagegen, interkulturelle kommunikative Kompetenz zu fördern: die Tatsache, dass es unmöglich sei, alle interkulturellen Probleme zwischen allen Kulturen zu untersuchen. Um mit diesem Problem umzugehen, schlägt Balboni ein

(EU-*Lifelong-Learning-Programme*), A.L.I.A.S. (Approccio Lingua Italiana Allievi Stranieri), ARAB-ITAS (Arabo e Italiano in contatto).

⁸ CEDILS VENEZIA (Certificazione della competenza in didattica dell'italiano lingua straniera o lingua seconda), CEFILS (Certificazione facilitatore linguistico o dell'apprendimento dell'italiano lingua seconda), IQ ItalsQualità (Accreditamento didattico delle istituzioni e dei docenti che operano nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano a studenti stranieri all'estero o in Italia), CeCLIL (Certificazione della competenza in didattica dell'approccio CLIL), POLI Giovani-Base (Patentino Online della Lingua Italiana per ragazzi tra gli 11 e i 15 anni).

⁹ *Rivista itals, Bollettino itals, Bibliografia ITALS* zu den folgenden Bereichen: Ricerca glottodidattica nell'ambito dell'italiano – Ricerca finalizzata alla formazione dei docenti – Strumenti e materiali a disposizione dei docenti.

Modell vor, mit dem man einige ausgesuchte Domänen – z. B. *Le relazioni sociali, La casa e la famiglia* – beobachten kann, um diese mit seinen eigenen entsprechenden Erfahrungen zu vergleichen.

Perspektivwechsel, kritische Distanz, Relativierung eigener Wirklichkeit und Werte sind zwar grundlegende Bestandteile interkultureller Kompetenz. Laut Balboni soll aber ein solcher Umgang mit Kultur weder im Fremdsprachenunterricht noch im schulischen Bereich eingesetzt werden, sondern nur persönlich, quasi in autonomem Lernen, stattfinden.

Auch in den anderen Einrichtungen, die sich speziell dem Unterricht des Italienischen als Fremdsprache widmen – der *Università per Stranieri di Siena* und der *Università per Stranieri di Perugia* –, gibt es bis auf Costamagna und Santusanio (vgl. 2.2.6.1) so gut wie keine Forschungen zur Entwicklung interkultureller kommunikativer Kompetenz.

Der im deutschsprachigen Raum stattfindenden didaktischen Diskussion zum interkulturellen Lernen ist die italienische *Didattica dell'Italiano a Stranieri* nicht sehr bekannt. Und sie erscheint sehr fremd, ist doch Fremdsprachendidaktik in Italien noch sehr auf das veraltete Konzept von *civiltà*, eine Art explizite Landeskunde, bezogen. Die Kultur (*la civiltà*) einer Nation wird im Englisch-, Französisch- bzw. Deutschunterricht behandelt, als gehörte sie nicht einheitlich, sondern nur nebensächlich zum Fremdsprachenunterricht. Dieser Ansatz beeinflusst auch die Didaktik des Italienischen als Fremdsprache, wie u. a. ein der Vermittlung der italienischen *civiltà* gewidmeter Band zeigt, der vom Italienischdidaktik-Fachverlag Guerra veröffentlicht wurde¹⁰.

Da die vorliegende Arbeit hingegen den Anspruch hat, zur Entwicklung eines autonomen, auch auf die fremdsprachliche Diskussion bezogenen Weges des interkulturellen kommunikativen Italienischunterrichts beizutragen, werde ich zunächst einmal den Forschungsstand der Didaktik der Landeskunde bzw. des interkulturellen Lernens skizzieren. Danach werde ich mein Verständnis interkulturellen Lernens mit den m. E. überzeugendsten Verdiensten der Fremdspra-

¹⁰ Mezzadri, Marco/Pederzani, Linuccio (2007). *Civiltà punto IT. Civiltà e cultura italiana per ragazzi*. Perugia: Guerra.

chendidaktik-Forschung verbinden, um die Besonderheit des Italienischunterrichts effektiv zu nutzen.

2.2 Zur Entwicklung interkulturellen Lernens in der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts

In den folgenden Unterabschnitten (2.2.1 bis 2.2.5) wird die Entwicklung der Kulturdidaktik im Fremdsprachenunterricht in Deutschland von mir historisch dargestellt und als Evolution verstanden. Der Übergang von einer Didaktik, die sich auf die Verwendung fremder Realien stützt, zu einer Didaktik, die den Erwerb interkultureller kommunikativer Kompetenz anstrebt, kann zwar durch die geänderten historischen und gesellschaftlichen Umstände Deutschlands erklärt werden. In der Geschichte der deutschen Fremdsprachendidaktik ist es jedoch öfter vorgekommen, dass ein und dasselbe erzieherische Ziel durch verschiedene Ansätze bzw. Methoden erreicht werden sollte. Im vorliegenden Abschnitt 2.2 möchte ich ausgewählte Ansätze, Methoden und Autor_innen hervorheben, die etwas meiner Ansicht nach Innovatives, Bedeutendes und immer noch Wirksames im Bereich Lehren und Lernen von Fremdsprachen und Fremdkulturen erreicht haben. Dieser Teil stellt die Basis dar, auf die sich mein eigenes Verständnis des interkulturellen kommunikativen Lernens im Italienischunterricht stützt.

2.2.1 Von der Realienkunde zur kontrastiven bzw. interkulturellen Landeskunde

In den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts wurde im kurz zuvor vereinigten Deutschen Reich das Lehren moderner Fremdsprachen eingeführt. Zwischen den Fremdsprachenlehrern entwickelte sich eine Debatte über das Gewicht, das man dem Lehren der Kultur in der Didaktik beimessen sollte, d. h. welchen Umgang mit dem fremden Land man den Schüler_innen beibringen wollte: Wissen über Realien (Realienkunde), Wissen über geografische Verhältnisse und historische Entwicklungen (Landeskunde), Wissen über kulturelle Konzepte (Kulturkunde) oder Wissen über Mentalität (Wesenkunde)?

Bemerkt werden muss, dass sich solche und ähnliche Bezeichnungen historisch nur ungenau festlegen lassen und gewöhnlich „als Programmwörter zumeist politisch motivierten Belastungen ausgesetzt“ waren (Briesemeister 1976: 158). Unter diesem Vorbehalt „umfasst die ‚Realienkunde‘ den Zeitraum bis zum Ersten Weltkrieg, die ‚Kulturkunde‘ die Folgezeit bis 1933 und die ‚Volkstumskunde‘ die nationalsozialistische Epoche“ (Raddatz 1996: 242).

Die Realienkunde entstand mit der Gründung von Realschulen, deren Didaktik sich auf die Verwendung von Realien stützte.

In der Weimarer Republik setzte sich dem Positivismus der Realienkunde ein von Spiritualismus geprägter Ansatz der Kulturkunde entgegen. Der Zweck der Landes- oder Kulturkunde war der Erwerb einer Idee von *Germanität*, und das Ziel der sogenannten *kulturkundlichen Bewegung* könnte mit dem Slogan „Alle Kulturkunde ist Deutschkunde“ zusammengefasst werden (vgl. Apelt 1967). Dieter Buttjes hat 1991 die idealistische und ideologische Wandlung der Kulturpädagogik wie folgt erklärt:

Culture was set apart from the social realia and mystified as a people's soul and a character as expressed in their philosophy, arts and literature. Any cultural expression was to be reduced to certain national traits of character. These characteristics would then have to be compared between the native and the foreign culture; this comparison would lead to a knowledge of weaknesses and strengths which would be for the national benefit. Finally, the German cultural values (*Deutschkunde*) were prescribed as the cross-curricular standard for all subjects in the Prussian school reform of 1924/25 leaving no room for any genuine interest in foreign cultures. (Buttjes 1991b: 55)

Die deutschen Schüler_innen mussten „Gegenbilder“ der Zielkultur mit „Vorbildern“ der eigenen vergleichen, um ihre germanische Identität zu bestätigen.

Von Wilhelm von Humboldts Sprachphilosophie inspiriert, stützte sich der Kulturkundeunterricht auf die Suche nach den Charakteristika der Zielkultur, wie sie in den literarischen Meisterwerken der jeweiligen Fremdsprache ausgedrückt wurden.

Die Kultur eines Volkes wurde als unverwechselbarer Ausdruck einer Mentalität und eines Nationalcharakters betrachtet (Wesenskunde), die den „Dauerengländer“ bzw. den „Dauerfranzose[n]“ verkörperten und den ewig gleichen Zügen

des deutschen Geistes gegenüberstellte (vgl. Apelt 1967: 49 und Briesemeister 1976: 179).

In den zwanziger und dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts nahm der idealistische Ansatz nationalistische und rassistische Züge an.

Die nazistische Ideologie nutzte die Lehre von Fremdsprachen und Kulturen zur Glorifizierung von Kolonialismus, Krieg und Regionalismus – die *Blut-und-Boden-Mythologie* – sowie zur Propagierung von Rassenkult und „Führerpersönlichkeiten“, was auch die Autorenempfehlungen der Fachpublikationen für den Französischunterricht verdeutlichen:

Auffallend ist [in den neusprachlichen Zeitschriften, *A. d. V.*] die geringe Zahl von angegebenen Werken der Literatur. Neben den Regionalisten werden fast ausschließlich Schriftsteller genannt, bei denen die Übereinstimmung mit dem Nationalsozialismus entweder ins Auge springt, wie Barrès, Maurras, Drieu la Rochelle, Céline, oder bei denen sie partiell vorhanden ist bzw. hineininterpretiert werden kann, z.B. Mauriac, Péguy, Montherland u.a. Aufgrund ihres Schwierigkeitsgrades kommt diese Lektüre allerdings nur für die Abschlussklassen in Frage. An klassischen Autoren werden in der Regel nur Corneille und Molière geltengelassen, wobei die nationalpolitisch ertüchtigende Wirkung Corneilles besonders hervorgehoben wird. (Kroymann/Ostermann 1977: 161)

Nach dem Missbrauch der Landes- bzw. Wesens- und Volkslebenskunde (Apelt 1967: 90) in der Kulturkundebewegung der Nazizeit hat sich die Fremdsprachendidaktik lange nicht mit diesem Thema befasst.

In diesem terminologischen und inhaltlichen Kampf ist im Laufe der Zeit ein einziger Begriff erhalten geblieben, der sich noch heute im deutschsprachigen Raum auf die Vermittlung von Informationen über eine fremde Kultur bezieht: „Landeskunde“.

In der Nachkriegsentwicklungsphase erhält Landeskunde eine dienende Funktion als Bedeutungskunde, indem sie Kontextwissen liefert, das für das Gelingen von Kommunikation mit den Angehörigen anderer Sprachgruppen nötig ist (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 225). Seit Mitte der 1960er Jahre finden sich allerdings „fächerübergreifende Ansätze, die das landeskundliche Element in den Kontext gesamt europäischer Bemühungen um die Vielfalt nationaler Sprachen und Kulturen stellen“ (Raddatz 1996: 242).

Der Terminus Landeskunde ist eng mit der Einführung des Englischunterrichts an Hauptschulen Mitte der 1960er Jahre verbunden. Er bezeichnete zunächst „hauptschulgerechte“ Formen kulturellen Lernens, die sich von den sprachlich und inhaltlich komplexeren der gymnasialen Oberstufe unterschieden, da „Literaturbetrachtung und Politische Weltkunde [...] auf Themen [zielen], die der Hauptschule verschlossen bleiben müssen“ (Gutschow 1968: 1).

In der Folge fand eine Ausweitung der Verwendung des Terminus statt, sodass er schließlich für jegliche Form kulturellen Lernens innerhalb des Fremdsprachenunterrichts benutzt wurde (Kiffe 1999: 5).

Ein Beitrag zur Ausweitung und zu einem aktualisierten Verständnis des Begriffes leistete der Band *Didaktik der Landeskunde*, den **Manfred Erdmenger und Hans-Wolf Istel** 1973 im Bereich Englischdidaktik veröffentlichten¹¹. Landeskunde berühre Disziplinen wie Geografie, Geschichte, Wissenschaft, Politik und Soziologie, habe der fremdsprachlichen Kommunikation zu dienen und solle die Lernenden auf eine Rolle als Touristen oder Konsumenten in denjenigen Ländern vorbereiten, in denen die zu lernende Sprache gesprochen werde.

Unter dem *Kommunikationsaspekt* umfasst sie [die Landeskunde, *A. d. V.*] Kenntnisse aller Gebiete der Zielkultur, mit denen der Lernende in seinen zukünftigen Rollen wahrscheinlich in Berührung kommt. Der kognitive Bereich erstreckt sich somit vom Wissen über die Gegebenheiten des alltäglichen Lebens im jeweiligen Land bis hin zu einer Kenntnis vielschichtiger Erscheinungen in Staat, Gesellschaft und Wirtschaft.

Unter dem Aspekt der *Völkerverständigung* kann landeskundliches Wissen dazu beitragen, eine aufgeschlossene, unvoreingenommene Haltung dem Fremden gegenüber zu erreichen. Kognitive Landeskunde beinhaltet die Kenntnis über das speziell Andere der Zielkultur, aber auch das manchmal Ähnliche oder Gemeinsame mit der eigenen. Dieses Wissen wird erzielt durch die bewusste Beschäftigung mit dem fremden Kulturgut, wie es sich in den mannigfaltigen Erscheinungsformen in Wort, Bild, Gespräch oder persönlicher Begegnung zeigt. (Erdmenger/Istel 1973: 14)

¹¹ 1996 von Erdmenger mit dem Titel *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht* in weiten Teilen überarbeitet.

Das *Threshold-Level*-Konzept für den Spracherwerb, das 1971 vom Europarat gefördert wurde, wird von den beiden Linguisten zur Didaktik der Kultur erweitert, deren Ziel die Entwicklung einer umfassenden kommunikativen Kompetenz ist, die unter anderem eine bessere Verständigung zwischen den Völkern fördern kann.

Der Ansatz ist pragmatisch auf Domänen gestützt, innerhalb derer bestimmte (vorwiegend mündlich stattfindende) kommunikative Situationen im Bezug auf die auszudrückenden Inhalte ausgesucht werden.

Nur in gymnasialen Leistungskursen und in der Hochschullehre wird Landeskunde auch als Wissen von komplexeren sprachlichen, kulturellen und literarischen Aspekten verstanden (Erdmenger 1996: 105).

Mitte der 1970er Jahre beginnt eine Diskussion um die Neudefinition der Landeskunde und ihr Erkenntnisinteresse in der Französischdidaktik (Brunzel 2002: 97). Mit Bezug auf die deutsch-französische Verständigung führt **Hans-Manfred Bock** (1974) den Begriff „transnationale Kommunikationsfähigkeit“ als Lernziel für Französischlehrer in die Diskussion ein:

Bei der Frage nach den Qualifikationen, die über die fremdsprachliche und fremdsprachendidaktische Fertigkeit des Französischlehrers hinaus angestrebt werden sollen, stößt man allenthalben auf Formulierungen, die ich als das Postulat transnationaler Kommunikationsfähigkeit zusammenfassen würde. Im Verständnis des Zweiges der Erforschung internationaler Beziehungen, der sich in besonderem Maße mit den individuellen Bedingungen für die Möglichkeit von transnationaler Kommunikation befasst, ist die Kenntnis der Fremdsprache nur eine von vielen Voraussetzungen für das Gelingen einer solchen Kommunikation. [...] Auf der Grundlage integrationstheoretischer Hypothesen und sozialpsychologischer Befunde kann man ein solches Lernprogramm zuerst einmal auf die Formel bringen: Überwindung ethnozentristischer Einstellungen und Wahrnehmungsmuster! (Bock 1974: 14)

In den *Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde im Französischunterricht* (Robert-Bosch-Stiftung 1982) wird diese Weiterentwicklung der traditionellen Landeskunde hervorgehoben. Die transnationale Kommunikationsfähigkeit wird in das Zentrum fremdsprachendidaktischer Überlegungen gestellt,

und es wird auf deren wirtschaftliche, politische und kulturelle Notwendigkeit hingewiesen.

Unter dem Gesichtspunkt transnationaler Kommunikationsfähigkeit müssen beim Fremdsprachenlernen folgende Gegebenheiten berücksichtigt werden:

- eigensprachlich und eigenkulturell geprägte individuelle Wahrnehmungsmuster der Lernenden sowie
- historisch gewordene und dem ständigen Wandel unterworfenen kollektiven Erfahrungen im Hinblick auf die Zielsprachenländer.

[...] Das Lernziel Transnationale Kommunikationsfähigkeit gilt für sämtliche Stufen des Französischunterrichts. Diese muss vorbereiten auf Situationen authentischer Kommunikation mit Menschen der anderen Gesellschaft und Ausländern im eigenen Land und auf das Verstehen und Erörtern dargestellter fremder und eigener Wirklichkeit in sprachlichen und nichtsprachlichen Dokumenten. (Robert Bosch Stiftung 1982: 10–11)

Für das Ziel transnationale Kommunikationsfähigkeit muss die Beherrschung der Fremdsprache „durch angemessenes, historisch und sachlich fundiertes Wissen über die eigene und fremde Kultur und ein Einüben in die Kategorien der Analyse gesellschaftlicher Strukturen“ (Burwitz-Melzer 2003: 39) ergänzt und gestützt werden.

Exemplarisch in diesem Zusammenhang ist die Monografie *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*, die die Französischdidaktikerin **Wilma Melde** 1987 veröffentlichte.

Anders als Erdmenger und Istel, deren einziger Grund für die Wahl von landeskundlichen Themen die kommunikativen Bedürfnisse der Schüler_innen waren, liefert Melde ein Beispiel für die Integration der beiden Aspekte des Fremdsprachenlehrens und -lernens, und zwar den kommunikativen und den kulturellen.

Der sozialen Theorie von Habermas und der kognitiven Entwicklungspsychologie von Piaget folgend, bestimmt Melde als Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts das „kritische Bewusstsein“ des sozialen Lebens, d. h. die Fähigkeit, durch einen Dezentrierungs- und Reziprozitätsprozess die Sichtweisen der anderen zu verstehen. Zweck des Unterrichts ist also die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz zusammen mit dem moralischen Bewusstsein der Schüler_innen. Dies kann durch eine Methodik von aktivem Lernen (Rollenspiele,

dialogische und narrative Interviews, biografische Erzählungen, Bearbeitung von statistischen Daten, Simulationen) gefördert werden, die den Lernenden ermöglicht, sich mit den Werten und Bedeutungen der Fremdkultur zu vergleichen, indem sie die Sichtweisen der Menschen, deren Sprache sie lernen, aufnehmen.

Der fachspezifische Unterricht muss – bezogen auf die Altersstufe unserer Schüler – so ausgerichtet sein, dass er unter kognitiven Gesichtspunkten den Übergang von der konkret-operativen zur formal-operativen Entwicklungsstufe stimuliert und genügend Gelegenheiten bietet, formales Denken auf die fachspezifischen Inhalte anzuwenden und einzuüben, um eine sichere Verankerung zu gewährleisten. Zugleich muss er – im Hinblick auf die Moralentwicklung – den Prozess der Dezentrierung und Perspektivenkoordination so unterstützen, dass eine optimale Entfaltung des Moralbewusstseins gewährleistet ist. Dieser Prozess sollte im Fremdsprachenunterricht im Mittelpunkt stehen, denn hier ist die gesuchte Verbindung von Kommunikationsfähigkeit und gesellschaftskritischem Bewusstsein angelegt. Fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit lässt sich somit nicht auf eine ‚Sprachkompetenz‘ reduzieren. (Melde 1987: 151)

Melde bestimmt drei Phasen beim Lehren der Sprache: der private Bereich der alltäglichen Kommunikation [erste Stufe]; die „medial vermittelte Kommunikation der politisch-kulturellen Öffentlichkeit“ [(ebd.: 264), zweite Stufe]; die sozialwissenschaftliche, universalistische und dezentrierte Perspektive des Beobachters [dritte Stufe]. Bei jeder Stufe sind Vergleiche zwischen zwei Ländern vorgesehen: Demjenigen, in dem man die Sprache der Schüler_innen spricht (Deutschland), und dem, in dem die Zielsprache gesprochen wird (Frankreich). Nach Melde soll den Schüler_innen im Fremdsprachenunterricht jeder Hinweis auf eine spezifische kulturelle Realität die Gelegenheit geben, diese Realität aktiv, kritisch und konstruktiv zu betrachten, und die Lernenden anregen, ihre eigenen ethnozentrischen Bewertungen zu relativieren:

Der Schüler muss [...] die Möglichkeit erhalten, sich in aktiver Auseinandersetzung mit den angebotenen Themen ein eigenes Bild und ein eigenes Urteil über die dargestellten französischen Probleme zu erarbeiten. (Ebd.: 154)

Zur gleichen Zeit kommt aus der Anglistik ein soziologisch orientierter Beitrag von **Dieter Buttjes**, der für den Englischunterricht das Konzept „interkulturell-landeskundliche Kompetenz“ entwickelt hat (Buttjes 1986: 67–68), die seines Erachtens auch durch die Erarbeitung literarischer, vorwiegend dichterischer Texte erreicht werden kann. Er setzt sich mit der Frage auseinander, wie eine Verständigung zwischen Kulturen (im Fremdsprachenunterricht) gefördert werden kann.

Mit Melde stimmt er darin überein, dass es im Fremdsprachenunterricht entscheidend ist, ein Thema auszuwählen, welches sowohl in der Kultur der Schüler_innen als auch in der Zielkultur von Bedeutung ist:

Wenn die Landeskunde ihr kritisches Potential entfalten soll, kommt es gerade nicht auf die strukturelle Differenz zwischen eigener und fremder Kultur an, sondern auf die Beobachtung, daß gesellschaftliche Erfahrungen in der eigenen wie in der fremden Kultur historischem Wandel unterliegen. (Buttjes 1986: 85)

Nach Buttjes ist interkulturelles Lernen auf allen Ebenen des Englischunterrichts möglich, der von Anfang an für alle Schüler_innen und in allen Tätigkeiten interkulturell sein sollte (Buttjes 1991a). Er schlägt – wie auch Melde 1987 für den Französischunterricht – eine Progression bei der Herausbildung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht vor, die aus vier Phasen bestehen sollte:

(a) Orientierung auf Personen

Im Frühbeginn bzw. Anfangsunterricht erfahren die Schüler/innen, dass die Fremdsprache den Zugang zu anderen Personen eröffnet. [An die Stelle, wo] die geographische Nähe für grenzüberschreitenden direkten Austausch fehlt, können Projekte treten, die Englisch in der eigenen Umgebung erkunden, Briefkontakte und Videobriefe erstellen und ganzheitliche Eindrücke der fremden Kultur vermitteln (Schulfernsehen u.a.).

(b) Relativierung durch Sprache

Wie eng Sprache und Kultur miteinander verbunden sind, wird oft erst im Fremdsprachenunterricht deutlich. Sprachliche Abgrenzungen und soziokulturelle Bezüge im Englischen decken sich in vielen Fällen nicht mit eigensprachlichen und -kulturellen Annahmen. Dies gilt umso mehr, je stärker – über die Lexik und Syntax hinaus – das Gesprächsverhalten als Herstellung von Beziehungen zwischen Personen in den Blick des Englischunterrichts kommt. [...]

(c) Relativierung der Lebensweisen

Dass sich auch die Lebensweisen in den USA oder im UK von den vertrauten Routinen unserer Schüler/innen unterscheiden, wird besonders bei Vergleichen des Alltagslebens deutlich. Diese Unterschiede in den Lebensweisen reichen aber bis in das politische System und die Wertesysteme hinein. [...] Aber neben solchen interkulturellen Unterschieden dürfen die intrakulturellen Differenzierungen nicht übersehen werden, wonach sich auch innerhalb der Zielkultur(en) die Lebensweisen nach Region, Klasse, Geschlecht und Alter unterscheiden.

(d) Solidarisierung durch Texterfahrungen

Beim Umgang mit historischen und literarischen Texten aus der fremden Kultur entstehen weitere Hürden für das interkulturelle Verständnis. Aber gerade in dieser mehrfachen Verfremdung und Distanzierung kann schließlich unterschieden werden zwischen kulturellen Oberflächenerscheinungen und sozialen Grunderfahrungen. Empathie und Solidarität entstehen sowohl bei der selbstkritischen Rücknahme vertrauter Vorstellungen als auch bei der Entdeckung gemeinsamer Ängste und Hoffnungen. [...] (Buttjes 1991a: 8)

Ziel des Fremdsprachenunterrichts (und der Bildung im Allgemeinen) ist also nach Buttjes nicht nur das sprachliche und kulturelle Verstehen zwischen Individuen, die in anderen Staaten wohnen und andere Staatsangehörigkeiten besitzen, sondern die Lösung von Konflikten, die u. a. auf ethnischen, Geschlechts- und sozialen Unterschieden beruhen.

Buttjes' Forschung stellt exemplarisch die Abgrenzung interkulturellen Lernens gegenüber der Landeskunde im Laufe der 1980er Jahre dar. Dies zeigt sich auch an der Entwicklung der Begrifflichkeit: Nachdem er zunächst das Konstrukt „landeskundliches Lernen“ (Buttjes 1981) verwendet hat, sprach Buttjes später von „interkulturell-landeskundlicher Kompetenz“ (Buttjes 1986) und benutzt seit 1991 die Begriffe „interkulturelles Lernen“ und „interkulturelle Kompetenz“.

Ab Mitte der 1980er Jahre hat die Übertragung des interkulturellen Lernens auf den pragmatisch-funktionalen Fremdsprachenunterricht Überlegungen zu einer Neubestimmung der Landeskunde angeregt. Im Mittelpunkt von interkultureller Landeskunde bzw. interkulturellem Lernen stehen seitdem das Fremdverstehen, der Perspektivenwechsel, die Befähigung zur Kommunikation in interkulturellen