

Editorial

Ulrike Simon

Die Gründe, die zum Erlernen einer Fremdsprache führen, hängen in hohem Maße davon ab, welche Bedeutung und welchen ‚Gebrauchswert‘ diese für geopolitische *Global Player* wie beispielsweise die Europäische Union hat und/oder in welchem Ausmaß sie weltweit als *Lingua Franca* eingesetzt werden kann. Unabhängig davon, wie man solche Motivationen beurteilt, prägen sie doch ganz entscheidend den jeweiligen ‚Zustand‘ fremdsprachlicher Ausbildungssektoren in Schulen, Hochschulen und sonstigen Bildungsinstitutionen. *Deutsch als Fremdsprache* hat außerhalb des deutschsprachigen Raums als Schul- und Studienfach hierbei keinen einfachen Stand, was sich anhand des seit Jahren instabilen Interesses, das ihm entgegengebracht wird, leicht beobachten lässt. Obwohl beispielsweise in der Europäischen Union mehr als 90 Millionen Menschen das Deutsche als Erstsprache sprechen, kann es nicht mit dem Englischen konkurrieren, das sich im internationalen Austausch grundsätzlich als die dominante Verkehrssprache etabliert hat. Dazu kommt, dass sich im Bildungsbereich wirtschaftliche Krisen grundsätzlich sehr schnell bemerkbar machen. Die in den letzten Jahren, trotz vieler Proteste, durchgeführte Schließung einer Reihe von Goethe-Instituten, wie u.a. in Italien, wird in Zukunft weiterhin drastische Auswirkungen auf die Zahl derjenigen haben, die Deutsch lernen möchten und/oder es im Rahmen eines germanistischen Studiengangs als Fremdsprache zu wählen beabsichtigen.

Ganz im Gegensatz zu diesem wenig positiv anmutenden Kontext, zeigen die Beiträge in diesem Themenheft auf, wie vielfältig, differenziert und ‚am Puls der Zeit‘ Forschungsansätze und didaktische Konzeptionen im Lehr-/Lernkontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sind. Eine gemeinsame Schnittmenge ergibt sich zwar oft durch den meist impliziten Rekurs auf die neuesten Entwicklungen im Bereich der Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik, aber das Spektrum der diskutierten Themen ist außerordentlich weit, wie im Folgenden in aller Kürze dargestellt wird.

Im ersten Beitrag setzt Wilfried Wittstruck sich mit mehrsprachiger Literatur im Schulunterricht auseinander. Dabei erläutert er unter Bezugnahme auf drei Gruppen von Texten – erstens „Migrationsliteratur“ im engeren Sinne, zweitens solche, in denen Mehrsprachigkeit „als narrativ-ästhetisches Element“ auszumachen ist und schließlich Texte, die als Dokumentation „sprachlicher Selbstreflexion“ gelten können –, dass gerade auch im didaktischen Kontext die ästhetischen Darstellungsmöglichkeiten von Literatur hervorgehoben werden müssen. Ein solcher Fokus stimuliert die Lernenden u.a. zu einer erhöhten literarästhetischen Bildung im Sinne von einer „Sprachaufmerksamkeit“, die weit über den didaktischen Nutzen dieser Literatur hinausgeht, der u.a. in der Vorbereitung auf den Umgang mit „Fremdheit und Differenz“ besteht.

Ausgehend von der mangelhaften Erforschung „akademischer Lesekompetenz“ sowie deren systematischer Förderung in auslandsgermanistischen Studiengängen, plädiert Ulrike Reeg für didaktische Konzepte, die es fortgeschrittenen Student*innen ermöglichen, diese sukzessive zu erwerben und für ihre Studien zu nutzen. In diesem Zusammenhang wird die Methode des „vergleichenden Lesens“ skizziert, bei der die Studierenden zum Themenfeld „Mehrsprachigkeit“ wissenschaftliche und literarische Texte rezipieren und miteinander vergleichen. Dieser Lesemodus, der anhand konkreter Textbeispiele illustriert wird, führt zu einer gesteigerten Motivation und fördert in hohem Maße die Ausdruckskompetenz der Student*innen.

Grazia Zagariello widmet sich den Möglichkeiten, die Aktivität des Übersetzens, deren didaktischer Nutzen in den letzten Jahren sehr konträr diskutiert wird, hervorzuheben und plädiert dafür, diese wieder stärker im schulischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht zu verankern. Anhand der kooperativen Übersetzung des Jugendromans *Jackpot – Wer träumt verliert* (2013) von Stephan Knösel mit fortgeschrittenen Schüler*innen eines fremdsprachlichen Gymnasiums in Bari wird dies exemplarisch aufgezeigt. Die dabei durch die Übersetzung vom Deutschen ins Italienische geleistete, vertiefte Auseinandersetzung mit den narrativ vermittelten, kulturspezifischen Komponenten fördert nicht nur die sprachliche Ausdruckskompetenz der Schüler*innen, sondern trägt auch zur Intensivierung von Selbst- und Fremdwahrnehmung in großem Maße bei.

Übersetzung steht auch im Mittelpunkt des Beitrags von Sabine Brier, die das aktuell hochbrisante Thema der möglichen Nutzung aber auch der Limits von Künstlicher Intelligenz im Bereich von Fachübersetzungen diskutiert. Nach einem ausführlichen Überblick über die neuesten Entwicklungen und die Rechtsprechung zur „legitimen Verwendung“ von KI, werden Übersetzungsübungen zu juristischen und medizinischen Fachtexten mit Student*innen des Masterstudiengangs „Fachübersetzung“ der Universität Bari vorgestellt, bei denen Übersetzungsvarianten von ChatGPT und DeepL zu beurteilen sind, Fachterminologie mit Hilfe von KI recherchiert wird und spezielle Übersetzungsleistungen einer Überprüfung standhalten müssen. Student*innen werden dabei an die kritische Hinterfragung des Nutzens von KI herangeführt, lernen aber auch schrittweise den sinnvollen Einsatz, etwa bei der Vertiefung grammatischer Themenbereiche.

Gabriele Paternmann fokussiert das Problem berufsrelevanter Studieninhalte im Masterstudiengang Fachübersetzung an der Universität Bari und stellt ein Unterrichtsmodell für dessen germanistischen Teilbereich vor. Um der in den letzten Jahren verstärkt geforderten „Berufsfähigkeit“ Rechnung zu tragen, lenkt sie den Blick auf das „Tätigkeitsfeld Tourismus“, in dem der Bedarf an qualifizierten, sprachvermittelnd tätigen Arbeitskräften, vor allem auch in der Region Apulien, ständig steigt. In diesem Beitrag wird konkret das Projekt „Stadtführung Bari für eine deutsche Schulklasse“ erörtert, bei dem sprachliche Mediation in einem authentischen Handlungsrahmen trainiert werden kann. Die methodischen Wege sowie die betreffenden Lehr- und Lernziele werden ausführlich dargestellt.

Der Beitrag von Miriam Morf beschäftigt sich mit dem Problem der Plurizentrik bzw. der „inneren Mehrsprachigkeit des Deutschen“ und reflektiert seine Bedeutung im Rahmen der schulischen DaF-Didaktik. Es wird anhand einer Unterrichtseinheit dargestellt, dass „erste Berührungen“ mit der „Nichtstandardvarietät“ des Schweizerdeutschen bereits mit Schüler*innen, die im ersten Jahr Deutsch als Fremdsprache auf einem italienischen Gymnasium lernen, stattfinden können. Dies geschieht grundsätzlich auch mit dem Ziel, die rezeptive Kompetenz in der mündlichen Sprachverwendung sowie die „Wahrnehmungstoleranz“ gegenüber den Nichtstandardvarietäten des Deutschen, wie hier dem Schweizerdeutschen, zu fördern.

Vincenzo Damiazzini setzt sich mit den Möglichkeiten, die „phonologische Kompetenz“ von italienischsprachigen DaF-Lerner*innen mit Hilfe von *Streaming*-Plattformen zu fördern, auseinander. Als Beispiel führt er *Netflix* an, das über die Funktion eines sog. *Language Reactor* verfügt, mit dessen Hilfe mehrsprachiges Lernen möglich ist. Trotz einiger „Schwachstellen“ dieser Plattform, kann diese sinnvoll in den Lehr-/Lernprozess integriert werden, wie an einem konkreten Beispiel exemplifiziert wird.

Der Grammatikvermittlung als wichtigem Teilbereich universitärer DaF-Lehre ist der Beitrag von Sabrina Link widmet. Sie illustriert anhand eines diesbezüglichen Projekts, an dem die University of Aberdeen und die Università di Urbino beteiligt waren, die Umsetzung der Methode „Lernen durch Lehren“. Bei diesem Projekt vermitteln fortgeschrittenere Student*innen Lerner*innen auf einer niedrigeren Niveaustufe ausgewählte grammatische

Themen. Es zeigt sich, dass auf diesem Weg, kooperatives und soziales Lernen besser trainiert werden kann als in herkömmlichen didaktischen *settings* und Student*innen grundsätzlich motivierter sind, sich mit der Fremdsprache auseinanderzusetzen.

Franziska Bommas widmet sich dem sehr aktuellen Thema einer „gengerechten“ Sprache im Unterricht. Als Bezugspunkt dienen dabei die sog. Integrationskurse in Deutschland, die von Menschen mit Migrationshintergrund besucht werden. Bommas zeichnet in diesem Beitrag die Entwicklung des Phänomens gengerechter Sprache nach, sie hebt die Dringlichkeit einer Sensibilisierung dafür im DaF- und DaZ-Bereich hervor und betont generell die Verantwortung von Lehrenden in dieser Hinsicht. Die detaillierte Analyse einschlägiger Lehrwerke zeigt, dass das Thema bisher eher unzureichend behandelt wird, durch die Entwicklung von „Zusatzmaterialien“ aber durchaus Zugänge geschaffen werden können.

Den Abschluss bildet der Beitrag von Ulrike Simon, die in das junge Forschungsgebiet der *Linguistic Landscapes* einführt, das öffentliche Räume als „diskursiv gestaltete Landschaften“ untersucht. Anhand von Aufklebern, die in der Stadt Bari gefunden wurden und die dem Themenfeld „Fußball, Fankultur und Gewaltbereitschaft“ zuzuordnen sind, wird aufgezeigt, wie „kulturbezogenes Lernen“ durch diesen Ansatz gefördert werden kann. Das dabei entwickelte didaktische Konzept eignet sich sowohl für den schulischen DaF-Unterricht als auch für germanistisch orientierte Lehrveranstaltungen mit DaF-Student*innen. Es zielt darauf ab, Lernende nachhaltig dafür zu sensibilisieren, anderskulturelle Zeichen im eigenkulturellen Umfeld wahrzunehmen, die vielfältige Impulse für (sprach- und) kulturbezogenes Lernen geben können.

Unter Miscellanea steht im letzten Beitrag von Anna Mantovani Italienisch als Zweitsprache im Zentrum des Interesses. Ausgehend von einer hohen Abbrecherquoten bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund in italienischen Schulen, wird grundsätzlich die Dringlichkeit eines „nachhaltigeren“ Unterrichts von Italienisch als Zweitsprache betont. Die Wahrnehmungen und Einstellungen von Jugendlichen gegenüber dem Italienischen als Zweitsprache konnten mit Hilfe von Fragebögen zur Sprachbiografie besser erkannt werden. Dies wird als ein Weg angesehen, um gezielter nachhaltige Bildungspraktiken zu entwickeln, die auf die sprachlichen und kulturellen Besonderheiten jugendlicher Immigrant*innen zugeschnitten sind.

Mehrsprachige Literatur im Schulunterricht – didaktische und methodische Überlegungen

Wilfried Wittstruck
Universität Vechta
wilfried.wittstruck@uni-vechta.de

Abstract

The article proposes to design literary education activities when teaching multilingual literature in schools. The proposal is to use texts that offer multilingualism in action or representation. These texts often, but not necessarily, deal with migration events. Didactically, the premise is that literature is not used in social or cultural pedagogical terms to develop morally and socially desirable behavior, but rather to impart knowledge of the poetic processing of language(s), language contacts and speech of literary characters. The article also explains why the evaluation of literature according to aesthetic categories is particularly necessary in which case representation is strongly based on and related to authentic experience.

Keywords: literature didactics, multilingualism, migration literature, language awareness

1 Anliegen

Migration gehört zum Menschsein: Orte werden verlassen, Räume durchmessen, neue Aufenthaltsplätze gefunden – das geschieht in der Wirklichkeit und in literarischen Welten. Hier wie dort ist oft der Grund, dass Umstände bis an die Grenze des Ertragbaren beengend werden. Was Menschen aber schließlich in der Weite finden, geht nicht immer in eins mit dem, was sie hofften zu entdecken. Mithin ist Mobilität in elementarer Weise erkenntnisreich. Wer aufbricht, kann Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Ausgangs- und Zielpunkt sehen und vergleichend lernen, wie wichtig eine sprachgetragene Reflexion von Wahrnehmungen für die Entwicklung von Selbsterhaltungsfähigkeit ist.

In Erzählungen von Spaziergängen und Fahrten zur Erbauung und Erholung, von Expeditionen und Pilgerfahrten, von Flucht und Vertreibung, vom Ausreisen und Ausreißen und vom nomadenhaften Umherziehen kommen vielfältige Motive und Verläufe des Unterwegsseins zum Ausdruck: freiwilliger und erzwungener Aufbruch mit und ohne Wiederkehr, Verlassen und Ankommen ebenso wie Desorientierung und das Empfinden von Euphorie und Angst in Passagen und Transits, schließlich auch das gemeisterte Leben und das an seiner Bewältigung gescheiterte. Der rastlose Wanderer und der weitgereiste Weltbürger, Abenteurer und Entdecker konkurrieren als Topos mit den sozial Randständigen, denen aus Mangel an Mitteln und Chancen verwehrt bleibt, sich aus unerträglichen Situationen zu befreien und neue Wege zu beschreiten (Haberkorn 2009; Hamann, Honold 2009; Ortheil 2013).

Es gehört zur Alltagserfahrung und verdient dennoch Hervorhebung, dass „Kulturen ihre staatlich definierten Grenzen verlieren. [...] Längst leben wir in einer neuen Weltgesellschaft, in der die Vorstellung geschlossener Räume fiktiv ist“ (Skiba 2004: 183). Es liegt auf der Hand, dass Menschen in Bewegung eine Sprachpraxis pflegen, die in der breiten Spanne von Sprachlosigkeit bis hin zur Varietätenvielfalt der Einzelsprachen, vom erderschütternden Schweigen über das zögernde Ausprobieren einer neu erlernten Sprache bis

zum artistischen und auch klug ironisierenden Umgang mit den Familiensprachen liegt. Diese Praxis kann mit einem Begriff von Mehrsprachigkeit, der sich auf das mehr oder weniger routinierte Sprechen von mehr als einer Verkehrssprache bezieht, nicht ausreichend erfasst werden. Menschen suchen in ihnen unvertrauten Sprachen nach Verständigung, sie bewegen sich in einem Geflecht von Standardsprachen und Dialekten, von sozio-, ethno- und juvenulektal geprägten Kommunikationsstilen, äußern sich in regelkonformer Grammatik und missachten Sprachnormen, verwenden einen gängigen Wortschatz und experimentieren mit Wörtern; sie beachten Sprachtabus und verstoßen gegen sie, widersetzen sich diskreditierenden Zuschreibungen und nutzen diese, um sie scherzhaft-trotzig wieder auf sich zu beziehen. Das alles führt dazu, dass sich Sprachräume stets und beständig verändern.

Wie das Sprechen, angelegt als Erzählen und Berichten über Erlebtes, hängt auch das Schreiben eng mit dem Reisen zusammen. „Wie kaum eine andere Lebensform hat das Reisen zur Entwicklung des Schreibens beigetragen. [...] So forderte das Reisen nicht nur das Schreiben heraus, sondern ging oft sofort in ein Schreiben über.“ (Ortheil 2013: 7) In der Folge wäre eine Didaktik, die sich für die sprachliche Gestaltung der vielfältigen Formate literarischen Schreibens über das Unterwegssein interessiert, insbesondere an Erzähler- und Figurenreden auszurichten:

Was für die lebenspraktische Mehrsprachigkeit zutrifft, findet seinen Transfer längst bei literarischen Figuren, die, ausgehend von dieser veränderten Mehrsprachigkeit, zum identitätsbildenden Gegenstand des Deutschunterrichts werden können, indem sie Ethnolekte, übergangssprachliche Elemente, Phonetiken und syntaktische Spezifika anderer Standardsprachen in die deutsche Sprache integrieren. (Henning-Mohr 2023:174)

Nachstehende Darlegungen gehen von der Annahme aus, dass sich Situationen der Mehrsprachigkeit als Normalfall menschlicher Begegnung ergeben, mithin jeder Mensch Mehrsprachigkeitserfahrungen macht und Mehrsprachigkeitskompetenzen erwirbt, die allerdings nach Umfang und Tiefe stark variieren und sich dynamisch verändern können. Dementsprechend sind Lernende mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen als Sprachenerfahrene anzusehen. Entsprechend hätte sich aber auch die Analyse von Literatur dem Gedanken zu nähern, dass diese als „grundsätzlich mehrsprachig“ anzusehen ist (Vlasta: 2021).

2 Migrationsliteratur und Literatur der Mehrsprachigkeit

Migration ist ein universales Phänomen. So wie es aber *die* Migration nicht gibt, auch *die* Migrationsbiographie nicht, so wenig eindeutig sind Bezeichnungen für die damit im Zusammenhang stehende Literatur (Chiellino 2007; Schmitz 2009; Hofmann, Patrut 2015: 8).

Für den Unterricht in der Schule empfiehlt sich allerdings, Überlegungen zu Textsorten und zur Angemessenheit von Zuschreibungen zugunsten einer Betrachtung der sprachlichen Gestaltung hintanzustellen. Denn Literatur ist Ausdruck der Wahrnehmung einer in vielfältiger Weise durch Sprachen verbundenen und gestalteten Welt; sie zeigt sprachliche Welterfahrung und ist zugleich eine solche. Dass Autorinnen und Autoren sich literarisch äußern, hat vorrangig damit zu tun, dass sie darin wichtige Möglichkeiten der Weltbeschreibung sehen, vielleicht auch der existentiellen Deutung ihres Lebens. Sie wählen ihren Beruf nicht, weil sie sich einer bestimmten Kultur zugehörig fühlen, sondern weil sie das Schreiben – in *ihrer* Sprache – als *ihre* Mitteilungsform gefunden haben. Eine literaturwissenschaftliche Auseinandersetzung wird demzufolge die Verbindung von ästhetischen *und* autobiographischen Bezugspunkten

berücksichtigen müssen. Wer ästhetische Fragen zum Primat erhebt, hat zu besorgen, dass nicht der Kontext ausgeblendet wird, innerhalb dessen Literatur entsteht; auch nicht Kenntnis, Einstellung und Umgang der Autorinnen und Autoren hinsichtlich der ihnen zur Auswahl stehenden Sprachen:

Die Reduzierung ausgerechnet der Literatur der Migration, der Minderheiten und der Globalisierung auf den die Literaturwissenschaft vermeintlich allein legitimierenden Kernbereich, die `Literarizität´ der Texte, und die tabuisierende Ausblendung des gesamten gesellschaftlichen Kontexts als Rahmen literarischer Kommunikation ist in ihren sehr unterschiedlichen (historischen) Motiven nur schwer nachvollziehbar und dürfte kaum zur interdisziplinären und gesellschaftlichen Relevanz und Akzeptanz der Philologien beitragen. (Esselborn 2009: 53)

Generell interessiert, wie ein Text sich mit der Pluralität von Lebensläufen und Identitäten auseinandersetzt, ob er dynamisch sich entwickelnde Sprachkulturen und Sprachen zeigt und auf soziale und ästhetische Heterogenität verweist, ob alles in einem komischen oder elegischen Ton, ob von einem durch Mehrsprachigkeit überreizten oder beglückten Ich vorgetragen wird. Zu fragen ist, welches ästhetische Bild sich ergibt, wenn Literatur durch „Redeвиelfalt“ und „Mehrsprachigkeit“ geprägt ist (Amodeo 1996: 109-122); ferner, aus welchen individualbiographischen (z.B. Schreiben in der `Fremd´-Sprache als Ausdruck von Freiheit oder Beschwernis) und gesellschaftlichen Wirklichkeiten heraus sie entsteht und welche davon ein Text freilegt, so wie Reeg in ihrer Studie dem „Erleben der eigenen Mehrsprachigkeit und literarischen Mehrschriftlichkeit im gesellschaftlichen Spannungsfeld von Migration“ nachgeht (Reeg 2022: 108).

3 Didaktik der mehrsprachigen Literatur

Bei Annäherung an den Begriff Mehrsprachigkeit (oder auch: Vielsprachigkeit) ist ein Konzept sinnvoll, das nicht nur Nationalsprachen und deren Erwerb und Gebrauch berücksichtigt, sondern unbedingt auch „soziale, regionale und historische Sprachvarianten, also Dialekte, Soziolekte und nichtstandardsprachliche Varianten“ (Vlasta 2020: 206):

Mehrsprachigkeit ist damit nicht mehr nach Ethnien fassbar, sondern setzt sich zusammen aus sozioökonomischen, transnationalen und mehrfachkulturellen Faktoren. Sie ist im ständigen Gebrauch fließend und kennt häufig wechselnde Übergänge, die sich aus den Erfahrungen, Verwendungen und dem rechtlichen Status der Individuen und Gruppen ergeben. (Henning-Mohr 2023: 173)

Dementsprechend hat eine narratologisch-sprachliche Analyse zu bedenken, dass sich literarische Mehrsprachigkeit nicht nur

durch Parallelität der Sprachen aus[zeichnet], sondern durch ihre Überlappung, Verschränkung und Inkorporierung, die grundsätzlich verschieden konzipiert werden können, abhängig von den interagierenden Sprachen, literarischen Traditionen und der Intention des Autors sowie der Subtilität seiner literarischen Ästhetik. Diese Formen der literarischen Mehrsprachigkeit sind nicht sofort sichtbar und erst dann erkennbar, wenn der Leser bzw. Forscher die dem Autor zur Verfügung stehenden Sprachen auch beherrscht. (Blum-Barth 2015: 13)

Mit der Suche nach solchen eher verborgenen Ausdrucksformen der Mehrsprachigkeit rückt dann der Prozess des Schreibens, mithin die in den Literatursprachen inkorporierten Erfahrungen und Prägungen in den Blick:

Literarische Mehrsprachigkeit präsentiert sich also u.a. als Sprachlatenz, dialogischer Austausch der Sprachen, Sprachecho, Sprach- und Kulturcodierung, Wort- und Sprachspiel, Sprachmischung und Hybridisierung, Verschlüsselung und Verschachtelung, Entautomatisierung und Entmetaphorisierung sowie Übersetzung. Viele weitere Erscheinungsformen sind dem individuellen Stil und der Kreativität des jeweiligen Autors zuzuschreiben. (ebd.)

In der Schule weckt Literatur zu den Themen Mehrsprachigkeit, Migration, Interkulturalität traditionell starkes Interesse der politisch-historischen und (sozial-)pädagogischen Fächer und auch von Religion/Ethik. Ihre Berechtigung als Unterrichtsgegenstand gewinnt sie dann als Dokument von Autorinnen und Autoren mit einer spezifischen Kulturverbundenheit. An ihr, so die Begründung, könne gelernt werden, warum Menschen ihre Heimat verlassen und wie es ihnen vor, während und nach freiwilligem oder erzwungenem Unterwegssein ergeht; Literatur könne demzufolge helfen, sich zu positionieren, wenn nicht Verständnis, dann aber doch Verstehen anbahnen für Leben und Arbeiten unter den Bedingungen von kultureller und sprachlicher Vielfalt. Im Fremdsprachenunterricht seien diese Texte, eingespannt in kulturpädagogische Konzepte, geeignet, den Erwerb von „Kulturkompetenz“ zu fördern, speziell „Alteritätskompetenz“ und „Stereotypenkompetenz“ (Merkl 2013: 67-70). Weil sie Begegnungen und Distanzierungen, Kontraste und Konflikte, Sprachmischungen, Sprachmächtigkeit und Sprachnot inszenieren und von emotionalen Risiken und ökonomischen Zwängen der Anpassung erzählen, könnten sie zur Einübung inter- und transkultureller Erfahrung verhelfen (Luchtenberg 2004), „Impulse“ geben, „im Leben aufeinander zuzugehen“ (Titelbach 2021: 13), und – als Experiment im Umgang mit Fremdheit und Differenz gelesen – dazu beitragen,

- für das Leben in multikulturellen Gesellschaften zu sensibilisieren;
- unbekannte Situationen, Personen und ihre Werte-Vorstellungen wahrzunehmen und entsprechende Signale zu verstehen;
- zu interkultureller Kommunikation anzuleiten: sich selbst in der Perspektive anderer und sich selbst und andere in anderen als bisher erlebten Rollen und in der Auseinandersetzung mit sprachlichen und kulturellen Anforderungen sehen;
- Gemeinschaftsorientierung und Bereitschaft zu Akzeptanz bei Anerkennung von Unterschieden in gegenseitiger Wertschätzung wirksam werden zu lassen.

Hinter dergleichen didaktischen Begründungen stehen freilich entschieden pädagogische Absichten. Ein so anlaufender Literaturunterricht will `betroffen´ machen und in der Folge Modelle für erwünschte Wahrnehmungs- und Lebensweisen zeigen (Gräfe 2010: 222). Doch eine Indienstnahme von Literatur zum Zweck der Entwicklung von Haltung und Empathie, letztlich von Gesinnung zur Anwendung im realen Leben verkennt ihr Grundanliegen. Denn auch wenn sie von biographischen Erfahrungen getragen ist, folgt sie den Gesetzen fiktionalen Erzählens und gibt „im Unterschied zu anderen spezialisierten kulturellen Kommunikationen wie etwa dem Recht, der Verwaltungssprache, den wissenschaftlichen Kommunikationen oder der Publizistik mit Nachrichtencharakter, gerade nicht vor, auf Gegebenes zu verweisen“ (Hofmann, Patrut 2015: 15). „Wirkliche Orte werden selten um ihrer

selbst willen genannt. [...] Orte haben auch in den realistischsten Beschreibungen metaphorischen Charakter. Sie tauchen auf, um ein semantisches Gemisch zu produzieren, welches Befremdung konkretisiert.“ (Amodeo 1996: 131) Nachfolgend ist Literatur gerade deshalb stimulierend, weil sie in ästhetischer Differenziertheit von kommunikativer Alltagspraxis erzählt, und nicht, weil sie zu bestimmtem Sprach- und Sprechverhalten auffordert.

Als Materialgrundlage für einen Unterricht über literarische Mehrsprachigkeit bieten sich neben rein textgebundenen Erzählungen über Menschen `in Bewegung` insbesondere Graphic Novels an, die mehrsprachige Situationen und interkulturelle Begegnungen im Wortsinn zeigen. Denn Comics haben sich bereits am Beginn ihrer historischen Entwicklung als ein mehrsprachiges Genre etabliert: „Comics entstehen nicht nur als Massenmedium im US-amerikanischen Einwanderungsmilieu: Sie exponieren in ihren sprachlichen Markierungen und Stilisierungen auch dessen sprachliche Vielfalt.“ (Laser 2024: 184) Zudem können sie Multilingualität zugleich schrift- und bildmedial zur Geltung bringen, wie ein Panel aus „Asterix als Legionär“ von Goscinny/Uderzo (2014) zeigt, in dem die Herkunft der Legionäre vor allem typografisch zur Geltung kommt, „denn wir sehen in den Sprechblasen, abgesehen von den Ausrufezeichen, Belgisch, Griechisch, Britisch und Gotisch in einem Bild, und es wird in dieser Simultaneität [sic!] des Linearen Mehrsprachigkeit dargestellt und erzählt“. (Laser 2024: 200) Dazu gehört, dass Comics gänzlich ohne Text auskommen können – wie S. Tans Auswanderungsgeschichte „Ein neues Land“ (2008; zwei Jahre zuvor erstmals unter dem Titel „The Arrival“ erschienen) – und dass sie das Ausbleiben von erwarteter Mehrsprachigkeit mit parasprachlichen Mitteln zu zeigen in der Lage sind, wenn beispielsweise eigentlich multilinguale Räume „monolingualisiert, also: vereinsprachlicht werden“ (Laser 2024: 188). Und jenseits philologischer Überlegungen: Es hat Tradition, dass Comics, insbesondere jene mit mehrsprachigen Untertiteln, speziell zur Entwicklung von Sprachkompetenzen im DaF-/DaZ-Unterricht genutzt werden (ebd.:190-192).

Für den Deutschunterricht zu empfehlen sind demnach

1. Texte, die im engeren Sinne als `Migrationsliteratur` angesehen werden: wenn sie verfasst wurden von Autorinnen und Autoren, die in einer anderen als ihrer Herkunftssprache schreiben. Der Sprachwechsel erfolgt oft aufgrund eigener Migrationserfahrungen und/oder auch aus ökonomischen Gründen (etwa in Erwartung eines lukrativeren Absatzmarktes) und geht mit der Thematisierung von veränderten Lebenssituationen (Flucht, Vertreibung, Exil, freiwillige Auswanderung) und neu gefundenen Lebensmittelpunkten einher. So erinnert sich die libanesisch-französische Zeichnerin Zeina Abirached in der Graphic Novel „Das Spiel der Schwalben“ (2007) an den Bürgerkrieg im Libanon, den sie als Kind überlebte. Das Buch ist mit arabischen Ausdrücken versehen – und macht in der Zitation dieser wenigen Wörter der Kindheitssprache das Bruchstückhafte der Erinnerungen an jene Zeit deutlich; bezeichnenderweise ist das, wofür Erinnerung und deshalb Worte fehlen, in Schwarz gehalten.
2. Texte, in denen Mehrsprachigkeit als narrativ-ästhetisches Element „manifest“ (direkt auf der Textoberfläche sichtbar) oder „latent“ (angedeutet z.B. durch Erwähnung des sprachlichen Akts oder erschließbar aus Angaben zu Figuren und Handlungsräumen) vorhanden ist, unabhängig davon, ob sie von – biographisch bedeutsamem – Migrationsgeschehen geprägt sind oder nicht (Cornejo 2023: 29). R. Kleist zeichnet eine „kubanische Reise“ (2008) als Tagebuch-Bericht, adressiert an die heimische

Redaktion. In mehreren Panels kommt durch Schilder und Plakate in landesentsprechender Sprache (z.B. Castro-Werbetafeln mit der Aufschrift „vamos bien“) Mehrsprachigkeit als Wirklichkeitserleben des Ich-Erzählers/-Zeichners zur Geltung. Im Sinne einer grafischen Augenzeugenschaft tragen sie zur Etablierung des Handlungsraums bei, geben Zeit- und Lokalkolorit, veranschaulichen zugleich den Zeichner als Suchenden und Dokumentierenden in fremder Umgebung. – Ähnlich konzipiert die Österreicherin U. Lust in „Heute ist der letzte Tag deines Lebens“ (2009) eine autobiographische Entdeckungstour mit ihrer Freundin 1984 nach Italien. Im Rückblick auf ihr Leben als 17jährige Punkerin bringt sie landesbezogene Figurenreden („Ciao Ragazza“) und Beschriftungen (z.B. „Rosticeria“ [sic!]) ins Bild. Deutlich wird, dass sich die Frauen in einem für sie neuen Land aufhalten und sich sprachlich wenig routiniert, aber umso unbeschwerter, auch unbedarfter auf fremde Orte und Personen einlassen; unklar bleibt, ob sie die anderssprachlichen Äußerungen auch verstanden haben. – Latente Mehrsprachigkeit durchzieht Kleists Comic „Der Traum von Olympia“ (2015). In der Basissprache Deutsch zeigt er die Flucht der Läuferin Samia aus Somalia über den Sudan nach Libyen und dann per Boot über das Mittelmeer nach Europa. Ihr Ziel: Teilnahme an den Olympischen Spielen in London 2012. Die Panels, die die Familie in der Heimat zeigen, und ebenso die von Samia verfassten Facebook-Nachrichten zeigen Deutsch sprechende Figuren – eben adressiert an die präsumtiven Leserinnen und Leser.

3. Texte von Autorinnen und Autoren mit Migrationserfahrungen, die nicht zwingend als literarisch gelten (aber ins Literarische driften können): Reeg zeigt u.a. an Z. Bánk, G. Chiellino, O. Filip, J. Gruša, I. Rakusa, T. Mora, R. Schami, S. Stanišić, Y. Tawada, I. Trojanow, V. Vertlib, wie aufschlussreich Dokumente sprachreflexiver Selbstpräsentationen sein können. In „(autobiographischen) Essays, Poetikvorlesungen und Gesprächsaufzeichnungen“ (Reeg 2022: 5) findet sie Betrachtungen über die Veranlassung des Sprachwechsels, über Erinnerungen an die Herkunftssprache und an das Hineinwachsen in die neue Sprache mit der Entscheidung, Deutsch als Literatursprache zu wählen, und über die mit diesen Erfahrungen verbundene Emotionalität, die auch von der Erfahrung fehlender Sprachkenntnisse oder einer ablehnenden Haltung gegenüber Umfeld und/oder fremder Sprache herrühren kann. Dergleichen Texte lassen sich durchaus im Unterricht nutzen, so wie sie in Reegs Studie zur „Erhellung des Verhältnisses von individueller Mehrsprachigkeit und der damit im Zusammenhang stehenden Entwicklung kreativer Schreibprozesse [dienen].“ (ebd.: 3f.)

Mit didaktischem Bezugspunkt interessiert nun vornehmlich, wie die Beschäftigung mit mehrsprachigen Texten literarästhetische Bildung entwickeln kann, die sich durch Sprachaufmerksamkeit auszeichnet. Wie kann Augenmerk auf Sprachen gelenkt werden, die in Erzählerstimmen und in literarischen Figuren anklingen? Wie kann es gelingen anzuleiten, Konzepte der Sprachmischung – zwischen Standardsprachen und Varietäten, Dialekten und Slang, normgetreuem und regelwidrigem Gebrauch – in Texten mit Deutsch als Basissprache zu verstehen? Wie können Lernende erkennen, mit welchen Mitteln ein Text eine auf die empirisch greifbare Wirklichkeit bezogene literarische (Sprach-)Welt etabliert und die historischen Gegebenheiten mit ästhetischen Mitteln zu erklären sucht, ohne ein Erklärtext zu sein? Letztlich: Wie können sie eine eher dem Religions- und Ethikunterricht eigene Fragehaltung: „was hat der Text uns (heute) zu sagen?“ in literaturwissenschaftlich überzeugende überführen: „was thematisiert der Text, wie macht er das, in welchem Entstehungskontext ist er eingebettet, welche Lesereize sendet er aus?“. Antworten können den

Wechsel vom Gleiten und Verharren zwischen den Sprachen als Ausdruck einer permanenten Suche nach Verständigung auf der Ebene des Erzählten und auch im Erzählakt zeigen und entsprechend zur Beobachtung von Sprache als sozial gemachte und als sozial machende anregen. Es wäre zu lernen, dass das Verstehen sprachlicher Gestaltungsmittel Voraussetzungen sozialer, kultureller, historischer Art verlangt, d.h. Kenntnisse über Kontexte, in denen ein Text steht. Schülerinnen und Schüler hätten sich über in Sprachgemeinschaften geteilten Annahmen zur situationsabhängigen Verwendung von Lexemen und Phrasen zu informieren: So setzt beispielsweise der mit Wienerischen Ausdrücken durchgezogene Comic „Der Bankert vom Naschmarkt“ (2017) von Loibelsberger/Trinkler ortsbezogenes sprachkulturell-historisches Wissen voraus, damit verstanden werden kann, was gesprochen wird und wie dadurch das Milieu konturiert wird, in dem der Kriminalfall (Kindsmord) geschieht.

4 Sprachaufmerksamkeit

Ein Ziel des Literaturunterrichts ist es, Lernenden nahezubringen, Mittel und Wirkungen der narratologisch-sprachlich vermittelten Gestaltung von Figuren in Zeit-, Ort- und Raumkonstruktionen zu bestimmen und zu erkennen, wie Rezipienten sich in der Lektüre als sprachbezogen reflektierende und schöpferische Individuen erfahren. Denn literarisches Lernen heißt insbesondere zu verstehen, dass und wie „wie aus Sätzen Personen werden“ (Grabes 1978). Um hierin erfolgreich zu sein, bedarf es der Aufmerksamkeit, wie Mehrsprachigkeit zum Figurenprofil beiträgt. Oft sind es Figuren auf der Suche nach Sprach- und Situationsmacht, die in einer Art Sprachen-Melange mit Wort- und Satzbildungen experimentieren. So grenzen sie sich beispielsweise mit Neologismen, Superlativierungen, fehlenden Artikeln und Satzellipsen, kühnen Komposita und Partikeln, kreativen Wortspielen und fremdsprachlichen Anleihen gegen alles ab, was als Standardsprache aufgefasst wird, vor allem gegen deren Sprecher. Leserinnen und Leser hätten die Interdependenz von Sprachraum, innerhalb dessen Literatur entsteht und rezipiert wird, und literarischem Text zu ergründen; sie hätten zu fragen, ob die literarische Sprache mit der Sprachpraxis der empirischen Wirklichkeit korrespondiert, ob sie sie schematisch abbildet oder aber mit fiktiven sprachlichen Elementen durchsetzt. Um solche Konvergenzen und Differenzen erkennen zu können, ist Wissen um die Wandelbarkeit von Sprache hilfreich, denn das, was zu einem bestimmten Zeitpunkt als exzeptionell galt, kann schon wenig später `in Mode´ gekommen und im allgemeinen Sprachgebrauch aufgegangen sein. Es wäre ferner zu bedenken, dass solche Veränderungsprozesse oft auch die Folge von Sprachkontakten sind, die innerhalb eines Textes als eher zufällig eingeflossene Sprachspuren oder als arrangiertes Sprachdenkspiel zu entdecken sind.

5 Sprachkontakte erweitern Denkräume

Autorinnen und Autoren von Migrationsliteratur werden oft als Grenzgänger bezeichnet, die sich zwischen mehreren Sprachen bewegen (prominente Beispiele: Canetti, Conrad, Nabokov, Semprun, Tawada; vgl. dazu Kremnitz 2015). Es wird bisweilen konstatiert, dass sie Elemente ihrer `Ursprungssprache´ in die `Zielsprache´ übernehmen, dabei bisweilen `Sprachfehler´ erzeugen, die nicht der Stilistik des Textes geschuldet sind. Ist es aber sinnvoll anzunehmen, dass sich beim Schreiben eine Art Übersetzungsverfahren vollzieht? Zumindest unerschwerlich würden mit dieser Vorstellung Sprachnutzungsfähigkeiten nach Maßstäben

morphologischer, syntaktischer und semantischer Korrektheit vermessen, wohingegen jedoch zu erörtern wäre, inwiefern das In-Kontakt-Stehen von Sprachen Auslösereiz des Schreibens war und gleichermaßen zum Betrachtungsgegenstand wie Gestaltungsprinzip eines Textes mit sprachästhetischer Horizonterweiterung avancierte.

So wie das Französische als Kontaktsprache für das Englische Spuren in der Literatur hinterließ (vgl. etwa Brontës „Villette“, 1853), ist das Türkische heute eine wichtige Kontaktsprache für das Deutsche, was sich auch in der Migrationsliteratur spiegelt (u.a. H. Akyün, F. Baykurt, K. Kurt, A. Ören, F. Zaimoglu). Es handelt sich, wie an alltagssprachlichen Einzelwörtern und Phrasen kenntlich wird, oft um Texte, die eine Nähe zur gesprochenen Sprache haben. Sie nehmen sich wie Bricolagen aus, in denen die Vielfalt kultureller Kontakte in einer Gesellschaft zum Ausdruck kommt, die mit Verschiedenheiten existiert und diese erzeugt (z.B. Taşman: „Ich träume deutsch und wache türkisch auf. Eine Kindheit in zwei Welten“, 2008). Die Bewegung in heterogenen Kulturräumen einschließlich eines schöpferischen Umgangs mit dem dort Entlehnten wird damit zu einer Metapher für das, was Migration im Kern ausmacht. Es ergibt sich Sprachinnovation, deren Elemente im Erzählen wie im Rezipieren neue `Denkräume´ entstehen lassen.

Kultur- und Sprachkontakte beginnen oft mit der Erfahrung, nicht mehr und noch nicht wieder Teil von etwas zu sein, literarisch dargeboten als ein Kreisen im Sprachgebrauch, das von ständigem Erproben, Akzeptieren und Verwerfen bestimmt ist, von der Suche nach Begriffen bei zeitgleichem Registrieren von Reaktionen (vgl. Al Shahmani: „Der Vogel zweifelt nicht am Ort, zu dem er fliegt“, 2022; Hierse: „Wovon wir träumen“, 2022). Rezipientenseitig wächst Selbstaufmerksamkeit, sobald ein Text auf Distanz zur gewohnten Sprache geht, den Automatismus des Sprechens in Frage stellt und die Vorstellung thematisiert, die verwendete Sprache sei, da an einen sozial-situativen Zusammenhang gebunden, nur von kurzer Dauer und werde sich schon mit der Änderung des Kontextes im nächsten Moment wieder ganz anders zeigen.

Literatur gestaltet Sprachkontakte, insofern die sie jeweils tragende Sprache Elemente verschiedener Sprachen besitzt - ein älteres `Kabinetstück´ aus dem Genre der Auswandererliteratur zeigt, wie der Protagonist, mit dem Plattdeutschen aufgewachsen, in die USA auswandert, von dort in Standarddeutsch Briefe an den Lehrer in der Heimat schreibt, die er nach und nach mit angloamerikanischen Einsprengseln durchsetzt (Gillhoff: „Jürnjakob Swehn, der Amerikafahrer“, 1917). Erzähltexte verweisen so auf interlinguale Differenzen und demonstrieren, wovon sie sprechen: dass Sprachgebrauch nachschöpfendes Neuschöpfen und semantisch-kulturelles Interpretieren ist, häufig, aber nicht zwingend als Resultat formaler Überschreitung von Staatsgrenzen. So wird in und durch Literatur auch eine Idee der philologischen Betrachtung von Mehrsprachigkeit befördert. Nicht (nur) die Suche nach singulären Elementen von Nationalsprachen in einem Text wäre die Aufgabe, sondern ebenso die Reflexion der Sprachkontakte, die einem Text zugrunde liegen und innerhalb dessen thematisiert werden. Literaturunterricht hat demzufolge einer bisweilen ungeordneten Hin- und Herbewegung in verschiedenen Varietäten nachzugehen und sich der Frage zuzuwenden, wie und mit welcher Wirkung Sprachkontakte und -verflechtungen literarisch inszeniert werden, und auch anzuregen zu prüfen, ob literarische Mehrsprachigkeit womöglich als Metapher für die physische Mobilität entfaltet wird.

6 Autorinnen/Autoren, Erzählerinnen/Erzähler, Figuren – Die Sprachen eines Textes

Wie aber könnte im Unterricht vorgegangen werden, um die Mehrsprachigkeit eines Textes zu beschreiben? Mit welchen Untersuchungsfragen rücken die Sprachprofile von Autorinnen, Autoren, Erzählerinnen und Erzähler sowie der von ihnen geschaffenen Figuren in den Blick?

Mehrsprachige Literatur weckt linguistische Neugier auf Techniken und Wirkungen der Verflechtung verschiedenartiger narratologischer und sprachlicher Elemente, wenn die Sprachen eines Textes mit dem Sprachenwissen der Lesenden grundsätzlich korrelieren; im gegenteiligen Fall, vor allem wenn nur bedingt überwindbare Verstehenshürden bestehen – was dann methodisch besondere Aufmerksamkeit verlangt – kann sich aber auch Desinteresse einstellen. Ein Unterricht, der Lektüre als einen dynamischen Prozess des Abgleichs von literarisch Dargestelltem und außerliterarisch Wahrgenommenem versteht, kann diese Fragen aufwerfen: Was haben literarische Figuren mit der Lebenswelt der Rezipienten gemein? Sprechen sie überhaupt, und wie gehen sie handelnd mit Sprache um? Sind ihre sprachlichen Eigenarten mimetisch-dokumentarisch oder symbolisch im literarischen Raum angelegt? So fragen heißt, über individuell und sozial Vertrautes und Ungewohntes, über konkurrierende Sprachnormen nachdenken: Wer spricht so, wie ich es für situationsangemessen halte, wer verstößt gegen Sprachtabus, wer spricht so, dass sich Unwohlsein regt?

Erzähler und Figuren sind artifizielle Gebilde, nach kulturellen Konventionen geformt und beim Lesen nach womöglich divergenten kulturellen Konventionen `gedanklich vorgestellt`. So wie der Autor vermittelt Sprache literarische Wirklichkeit aktiv erzeugt, er zugleich aber immer auch passiv in sprachliche Traditionszusammenhänge hineingestellt ist, sind der von ihm geschaffene Erzähler und dessen Figuren Sprachverwendende und an Sprache Gebundene – Umstände, die eine Textanalyse zu erheben hätte. Stets sind nicht nur Inhalte ihres Redens von Belang, sondern auch die Art und Weise des Redens über bestimmte Themen. Auch die fiktiven Figuren suchen nach ihrer eigenen Sprache, indem sie die in Gruppen und Gemeinschaften gepflegten Phrasen und Formeln übernehmen oder sie unverstellt ignorieren. Ihr Sprechen wie aus einem Repertoire entnommen verbindet sich so mit individuellen sprachlichen Reaktionen; so erhalten sie Profil, indem sie sich zu den Sprachen ihrer Welt und zu den Sprachgebräuchen verhalten, mithin: sie kommen als mehrsprachige zur Geltung. In einem auf die Gestaltung von Mehrsprachigkeit in literarischen Texten ausgerichteter Unterricht wäre zu fragen:

allgemein mit Blick auf die zur Geltung kommenden Sprachen

- Handelt es sich bei dem Text um eine Übersetzung? Gibt es (bei den Panels in Comics) übersetzende Untertitel?
- Welche verschiedensprachigen Textteile (‘Einsprengsel’) enthält der Text? (z.B. Phrasen, Sprichwörter, Lieder, Eigennamen und Toponyme, Verwandtschaftsbezeichnungen, Bezeichnungen von Geschäften und kommunalen Einrichtungen, von Gegenständen des Alltags, von Kleidung, Speisen und kulturellen Ritualen, Währungen)
- Welche National- und Standardsprachen, welche Dialekte und sozio-ethnolektale Stile sind im Text vorhanden?
- Existieren intertextuelle Bezüge zwischen verschiedensprachigen literarischen Texten?

- Welche Funktionen lassen sich für die verschiedensprachlichen Elemente identifizieren? Soll z.B. ein bestimmtes syntaktisches und lexikalisches Profil Sprachkolorit erzeugen?
- Thematisiert der Text seine eigene Sprachlichkeit? Wird z.B. sprachliche Heterogenität auf einer Metaebene reflektiert?
- Gehen mit mehrsprachigen Elementen aktuelle oder historische Sprachtabus in den Text ein?

mit Blick auf die Autorin/den Autor

... auch unter Zuhilfenahme von nicht-literarischen Dokumenten

- Ist die verwendete Schriftsprache Erstsprache der Autorin/des Autors?
- Für die Klärung des Schreibverfahrens: Welche biographischen Gründe des Sprachwechsels lassen sich feststellen? Zu welchen Erfahrungen als Mehrsprachige/r hat sich die Autorin/der Autor geäußert? Zeigt sie/er sich in Werk und Reflexion als literarisch Mehrschriftliche/r?
- Welches Verhältnis haben Autoren zu den von ihnen verwendeten Sprachen? Welche Sprachprogrammatisierung (z.B. Sprache als politisches Mittel, als Medium der Identifikation) vertreten sie?
- Legen Hinweise außerhalb des Textes nahe, dass er als literarisierte Autobiographie oder als Protokoll-Literatur zu eigenen Migrationserfahrungen zu lesen ist?

mit Blick auf die/den vermittelnde/n Erzählerin/Erzähler

- In welchem Sprach-Kulturraum siedelt die Erzählerin/der Erzähler Handlung und Figuren an?
- Präsentiert sie/er eine wirklichkeitsnahe Sprachenvielfalt?
- In welchen Sprachen gestaltet sie/er Erinnerung, in welchen die Gegenwart ihres/seines Sprechens und Schreibens?
- Durch welche lexikalischen, semantischen, morphologischen, syntaktischen `Fehler´ ist das Schreibverfahren geprägt?
- Welcher Effekt entsteht, wenn entgegen der grammatikalischen Regeln des Standarddeutschen erzählt wird?
- Dient die Sprache der Dokumentarisierung, soll sie den Eindruck eines `So-ist-es´ erzeugen?
- Als wen inszeniert sie/er sich in der Sprachpraxis des Erzählens? (Erzähler in Sprachnot, als Polyglotter)

mit Blick auf die erzählten Figuren

- Welche Namen haben die Figuren? Durch welche (National)Sprachen werden sie getragen? Welche Sprachenbiografien haben sie?
- Welche sprachlichen Gewohnheiten haben die Figuren? Welche Standardsprachen, Dialekte, Soziolekte, Fantasiensprachen (in Comics wird z.B. durch nicht kodierbare Zeichen gezeigt, dass Figuren solche benutzen) sprechen sie? Wird – als Redebericht – mitgeteilt, dass sie mit Akzent sprechen, oder ist ein solcher in ihrer direkten Rede

erkennbar? Verbinden Sprechende mit ihrem Sprachgebrauch die Vorstellung von Heimat/Fremde, die Zugehörigkeit zu einer bestimmten (Sub-)Kultur?

- Kommt in den Figurenreden Mehrsprachigkeit zur Geltung? Welche Motive der Sprachpraxis werden ersichtlich: Spricht eine Figur eine für sie neue Sprache, um sich von dem Ort, von dem sie aufgebrochen ist, zu distanzieren? Steckt dahinter der Versuch, im neuen Jetzt beweglich zu werden? Oder Neugier und Freude daran, unerschrocken etwas Neues zu entdecken?
- Kommt sozial-kultureller Abstand zwischen den Figuren in ihrer Sprache zur Geltung? Machen Figuren deutlich, dass sie in Sprachen, denen sie begegnen, etwas Fremdes und Vertrautes sehen? Wie reagieren Figuren auf die Sprache anderer Figuren: mit herablassender Güte, Ablehnung oder Akzeptanz?
- Welche Sprache nimmt jemand in einen anderen Sprachraum mit? Welche Erfahrungen macht die Figur im Gebrauch der neuen Sprache? Wird sie in einem für sie neuen Sprachraum sesshaft? Wie zeigt sich das in ihrem Sprachgebrauch? Führt Unvertrautheit mit einer Sprache zur sozialen Isolation oder zum befreiten Umgang mit anderen? Wird gezeigt, wie jemand mit einer Sprache vertraut wird oder wie eine vormals geläufige Sprache unvertraut wird?
- Welche sprachlichen Eigenarten sind einer Figur zugehörig: syntaktisch, lexikalisch, morphologisch, pragmatisch?
- Ist die Sprechweise einer Figur grammatikalisch falsch, aber poetisch plausibel (z.B. um den Charakter `rund´ zu machen)?
- Sind expressive Wörter Selbst- oder Fremdzuschreibungen? Machen sich Figuren auf sie selbst bezogene Schmähbegriffe zu eigen, um sie in positiver Konnotation offensiv zu verwenden?
- Macht Sprache die Figuren in ihrem Handeln glaubwürdig oder ist sie lediglich folkloristisches Dekor?
- Welche Sprache ist den Figuren bekannt, nicht aber den Lesenden, und umgekehrt?

mit Blick auf den erzählten Raum

- Welche Räume durchschreiten die Figuren? Welche Entfernungen werden zurückgelegt? Auf welche Weise geschieht das?
- Welche Toponyme werden zur Markierung des Handlungsraums genannt?
- Welche Schriftsprache wird zur Markierung des Raumes verwendet (z.B. auf Straßen- und Firmenschildern, Werbetafeln, Speisekarten, Verpackungen)? Inwieweit tragen diese Etiketten zur räumlichen Verortung des Geschehens bei? Erscheinen die Räume in der Gesamtschau unter Berücksichtigung der Figurenbegegnungen als multi- oder monolingualisiert?

7 Lesen von mehrsprachiger Literatur ist Reflexion von Sprache – und eine Chance für die Veränderung des Selbst

Der skizzierte Deutschunterricht, der sich mehrsprachiger Literatur zuwendet, lebt von verschiedenen Annahmen:

- Er verfeinert das Gespür für die ästhetische, d.h. insbesondere sprachlich-kommunikative Verfasstheit der Welt und sensibilisiert für ihre Wahrnehmung, und zwar unabhängig davon, welche Erstsprache(n) jemand erlernt hat.
- Er lässt den Wechsel von Perspektiven einüben, trägt darin auch zur Menschenkenntnis bei. Das ist eine Voraussetzung, um Bereitschaft und Fähigkeit zu angemessener Selbst- und Fremdkritik zu entwickeln. Denn Identität entsteht sowohl durch Identifizierung mit der Sprache wie in der Distanzierung und dem absichtsvollen Nichtgebrauch, vollzieht sich also in der Auseinandersetzung mit Kommunikationsformen und Sprechweisen.
- Er antwortet auf unterschiedliche Erwartungen und persönliche Voraussetzungen. Er lässt Kenntnisse erwerben, unter welchen Gesichtspunkten die Welt beobachtet und beurteilt werden kann und soll. Dadurch kann die Erkenntnis wachsen, dass die eigene Sicht auf Welt richtig, aber auch anders möglich ist.
- Er fördert Selbstentwicklung, Selbst-Verständnis in der Erfahrung von Eigen-Sinn. Denn schöpferisch sein ist eine Form der Unabhängigkeit und führt zu Selbstwertzuwachsen; der Mensch darf im Lesen sein, wie er sein möchte, und nicht, wie er sein muss.

Literatur erzeugt somit im Klassenzimmer einen Reflexionsraum, in dem sich ästhetisch-politisches Lernen vollziehen kann. Literarisches Sprechen über Sprachen vermag den Lernenden nahezubringen, dass Mehrsprachigkeit überall ist, im ländlichen Raum wie in der Metropole. Welterfahrungen und Sprachbeobachtungen werden, in Erzählungen gefasst, Teil einer Erinnerungskultur. Menschen verbinden durch selektives und akzentuierendes Nacherzählen Episoden des eigenen Lebens zu einem ganz persönlichen Mythos. Sie erinnern an Gipfelpunkte und Talsohlen ihrer Existenz, grenzen einzelne Kapitel ihrer Lebensgeschichte gegeneinander ab, identifizieren Schlüsselereignisse und Wendepunkte. Ob diese zu dem betreffenden Zeitpunkt auch als solche erlebt wurden, ist recht unerheblich, wichtiger wird die Zuschreibung in der Retrospektive, mithin im Schreibprozess.

Bei Texten über das Unterwegssein geht es auch für die Lesenden hinaus – geleitet vom Erzähler. Figuren reisen, lassen sich andernorts nieder; mitgebrachte Sprache und Sprache der neuen Umgebung begegnen sich. Eine solche Wanderung ist auch eine Metapher für das Lesen selbst. Nur vermeintlich, weil die Linearität der Lesetätigkeit es suggeriert, folgt der Leser einem vorgegebenen Weg; denn seine Lektüre ist vielmehr geprägt durch Innehalten, neues Ansetzen, Wiederholen, Entdecken – und lässt im Rückblick fragen: Wohin haben die Sprachen eines Textes getragen? Leserinnen und Leser gestalten ihre Welt, weil sie eigene Werte aus der Auseinandersetzung mit Erfahrungen anderer entwickeln – ein Vorgang der Verwandlung, der sich der Poesie verdankt.

Bibliografie

Abirached, Z., 2013, *Das Spiel der Schwalben*, Berlin, avant-verlag.

Al Shahmani, U., 2022, *Der Vogel zweifelt nicht am Ort, zu dem er fliegt*, Zürich, Limmat.

Amodeo, I., 1996, *Die Heimat heißt Babylon*. Zur Literatur ausländischer Autoren in der Bundesrepublik Deutschland, Opladen, Westdeutscher Verlag.

Blum-Barth, N., 2015, „Einige Überlegungen zur literarischen Mehrsprachigkeit, ihrer Form und Erforschung – zur Einleitung“, in *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik*, 6./2, Bielefeld, transcript Verlag, S. 11-16.

Chiellino, C., 2007, „Interkulturalität und Literaturwissenschaft“, in Carmine Chiellino (Hrsg.), *Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch*, Stuttgart – Weimar, Verlag J.B. Metzler, S. 387-398.

Cornejo, R., 2023, „`mitten im übersetzen´. Zur textinternen Mehrsprachigkeit in ausgewählten Gedichten von Jiří Gruša“, in Gabriella Pelloni, Ievgeniia Voloshchuk (Hrsg.), *Sprachwechsel – Perspektivenwechsel? Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielstimmigkeit in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*, Bielefeld, transcript Verlag, S. 25-48.

Esselborn, K., 2009, „Neue Zugänge zur inter/transkulturellen deutschsprachigen Literatur“, in Helmut Schmitz (Hrsg.), *Von der nationalen zur internationalen Literatur. Transkulturelle deutschsprachige Literatur und Kultur im Zeitalter globaler Migration*, Amsterdam – New York, Rodopi, S. 43-58.

Gillhoff, J., 2001 (Erstdruck 1917), *Jürnjakob Swehn, der Amerikafahrer*, Gießen, Brunnen.

Gosciny, R., Uderzo A., 2014, *Asterix als Legionär*, aus dem Französischen von Gudrun Penndorf, Berlin – Köln, Egmont.

Grabes, H., 1978, „Wie aus Sätzen Personen werden ... Über die Erforschung literarischer Figuren“, in *Poetica. Zeitschrift für Sprach- und Literaturwissenschaft* 10, S. 405 – 428.

Gräfe, F., 2010, „Literarische Analyse als `interkulturelles Wahrnehmungstraining bei der Lehrerausbildung im Fach Deutsch als Fremdsprache am Beispiel des mexikanischen Día de Muertos“, in Andreas Kramer, Jan Röhnert (Hrsg.), *Literatur – Universalie und Kulturspezifikum. Beiträge der Sektion „Literatur und Kultur“ der Internationalen Deutschlehrertagung Weimar-Jena 2009*, Göttingen, Universitätsverlag, S. 213-223.

Haberkorn, M., 2009, „`Treibeis und Weltensammler´: Konzepte nomadischer Identität in den Romanen von Libuše Moníková und Ilija Trojanow“, in Helmut Schmitz (Hrsg.), *Von der nationalen zur internationalen Literatur. Transkulturelle deutschsprachige Literatur und Kultur im Zeitalter globaler Migration*, Amsterdam – New York, Rodopi, S. 243-261.

Hamann, Ch., Honold A. (Hrsg.), 2009, *Ins Fremde schreiben. Gegenwartsliteratur auf den Spuren historischer und fantastischer Entdeckungsreisen*, Göttingen, Wallstein Verlag.

Henning-Mohr, A., 2023, „Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht der Berufsschule“, in Karina Becker, Martina Kofer (Hrsg.), *Berufsbildender Deutschunterricht im Kontext von Migration und Einwanderung*, Münster – New York, Waxmann, S. 169-189.

Hierse, L., 2022, *Wovon wir träumen*, München, Piper.

Hofmann, M., Patrut I.-K., 2015, *Einführung in die interkulturelle Literatur*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Kleist, R., 2008, *Havanna. Eine kubanische Reise*, Hamburg, Carlsen.

Kleist, R., 2015, *Der Traum von Olympia. Die Geschichte von Samia Yusuf Omar*, Hamburg, Carlsen.

Kremnitz, G., 2015, „Mehrsprachige Autoren und ihre Sprachen. Einige Überlegungen zu einem komplexen Verhältnis“, in Dieter Heimböckel et al. (Hrsg.), *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik*, Bielefeld, transcript, S. 17-31.

Laser, B., 2024, Juxtaposed: „Comics als Verhandlungsräume von Mehrsprachigkeit“, in Veronika Elisabeth Künkel et al. (Hrsg.), *Linguistik der Interkulturalität: Dimensionen eines interdisziplinären Forschungsfeldes*, Baden-Baden, Ergon, S. 183-213, https://www.researchgate.net/publication/377052955_Juxtaposed_Comics_als_Verhandlungsräume_von_Mehrsprachigkeit/fulltext/6592f9832468df72d3f0c685/Juxtaposed-Comics-als-Verhandlungsräume-von-Mehrsprachigkeit.pdf [9.10.2024].

Loibelsberger, G., Trinkler R., 2017, *Der Bankert vom Naschmarkt. Ein Kriminalfall aus dem alten Wien*, Wien, Amalthea.

Luchtenberg, S., 2004, „Migrantenliteratur im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Zur Verbindung von Leseförderung und interkulturellem Lernen am Beispiel ausgewählter Gedichte 7./8. Jahrgangsstufe“, in *Deutschunterricht* 57, H. 4, S. 28–35.

Lust, U., 2009, *Heute ist der letzte Tag vom Rest deines Lebens*, Berlin, avant-verlag.

Merkel, M., 2013, *Identität und Fremdverstehen. Eine kulturwissenschaftliche und fachdidaktische Untersuchung der kanadischen Minoritätenliteratur der Gegenwart*, Oldenburg, BIS-Verlag.

Ortheil, H.-J., 2013, „Schreiben und Reisen. Wie Schriftsteller vom Unterwegs-Sein erzählen“, in Burkhard Moennighoff et al. (Hrsg.), *Literatur und Reise*, Hildesheim, Universitätsverlag Hildesheim, S. 7-31.

Reeg, U., 2022, *Zwischen Nähe und Distanz. Einsichten in die Auseinandersetzung mehrsprachiger Autorinnen und Autoren mit ihrem literarischen Schreibprozess*, Tübingen, Narr Francke Attempto.

Schenk, K. u.a. (Hrsg.), 2004, *Migrationsliteratur. Schreibweisen einer interkulturellen Moderne*, Tübingen – Basel, A. Francke Verlag.

Schmitz, H. (Hrsg.), 2009, *Von der nationalen zur internationalen Literatur. Transkulturelle deutschsprachige Literatur und Kultur im Zeitalter globaler Migration*, Amsterdam – New York, Rodopi.

Skiba, D., 2004, „Ethnolektale und literarisierte Hybridität in Feridun Zaimoglus Kanak Sprach“, in Klaus Schenk et al. (Hrsg.), *Migrationsliteratur. Schreibweisen einer interkulturellen Moderne*, Tübingen – Basel, A. Francke Verlag, S. 183-204.

Tan, S., 2008, *Ein neues Land*, Hamburg, Carlsen.

Taşman, N., 2008, *Ich träume deutsch und wache türkisch auf. Eine Kindheit in zwei Welten*, Freiburg/Br., Herder.

Titelbach, U. (Hrsg.), 2021, *Mehr Sprachigkeit. Unterrichtsvorschläge für die Arbeit mit mehrsprachiger Literatur in der Sekundarstufe*, Wien, Praesens Verlag.

Vlasta, S., 2020, „Mehrsprachigkeit, Montage, Übersetzung. Barbi Marković' translinguale, transkulturelle und translationale (Welt-)Literatur“, in Barbara Siller, Sandra Vlasta (Hrsg.), *Literarische (Mehr)Sprachreflexionen*, Wien, Praesens Verlag, S. 197-213.

Vlasta, S., 2021, „Literatur – grundsätzlich mehrsprachig!? Das politische Potenzial literarischer Mehrsprachigkeit heute, am Beispiel von Barbi Marković' Superheldinnen“, in *Interlitteraria* 26/1, S. 67-84, <https://ojs.utlib.ee/index.php/IL/article/view/IL.2021.26.1.6/12908> [15.10.2024].

Vergleichendes Lesen. Eine didaktische Skizze

Ulrike Reeg

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

ulrikemarie.reeg@uniba.it

Abstract

Although academic reading forms the basis for a successful course of study, it is still insufficiently promoted, especially in the area of German studies abroad. Against this background, the following article presents a didactic outline for comparative reading. For advanced students of German as a foreign language, a combined reading of specialised texts and literary texts that focus on all aspects of multilingualism is proposed. In this way, students are better motivated to deal with complex content and acquire individual techniques for analysing texts.

Keywords: academic reading, comparative reading, multilingualism, migration

1 Problemhorizont

In universitären Ausbildungsgängen – ich beziehe mich im Folgenden auf die germanistische Sprachwissenschaft an italienischen Hochschulen – ist grundsätzlich die gelungene Rezeption wissenschaftlicher Texte die Voraussetzung für die Aneignung operationalisierbaren Wissens. Dazu im Widerspruch steht jedoch die mangelhafte Erforschung und Förderung „akademischer Lesekompetenz“, vor allem auch im Hinblick auf den Bereich *Deutsch als Fremdsprache*. Bemerkenswert ist, dass hingegen das *akademische Schreiben* in den letzten Jahren sehr viel mehr Beachtung erfährt, obwohl hierbei „das Lesen – mehr oder weniger explizit – mitgedacht wird“ (Introna 2022: 646f.). Das akademische bzw. wissenschaftliche Schreiben ist mittlerweile disziplinär breit verankert, und auch im Rahmen der Fremd- und Zweitsprachenforschung nimmt es eine besondere Stellung ein.

Die Aneignung einer spezifisch *akademischen Lesekompetenz* für Student*innen nicht-deutscher Herkunftssprache wird zwar vor allem im Zuge der Internationalisierung der Hochschulen in Europa und den damit verbundenen Studien- und Forschungsprogrammen, die beispielsweise längere Aufenthalte an Universitäten und Forschungseinrichtungen in Deutschland ermöglichen, als Notwendigkeit erkannt,¹ bedarf aber weiterer, fachdidaktischer Konzepte im Bereich der sog. Auslandsgermanistik. Dabei sind m.E. methodische Modellierungen vonnöten, die den sukzessiven Erwerb einer akademischen Lesekompetenz nicht (nur) in Form von Übungseinheiten im Rahmen des ‚expliziten‘ DaF-Unterrichts²

¹ Vgl. beispielsweise die Entwicklung von Studienmaterialien für das Lesetraining *Campus Deutsch* (Bayerlein, Buchner 2022).

² Meinen Überlegungen liegt die Organisation germanistischer Studiengänge an italienischen Hochschulen zu Grunde, die sicherlich mit anderen Universitäten vergleichbar ist: Der DaF-Unterricht

ansiedeln. Eine Chance, die nicht ungenutzt bleiben darf, ist beispielsweise die Förderung von Leserwerbsstrategien und -kompetenzen explizit an die Erarbeitung unterrichtsrelevanter, wissenschaftlicher Themenfelder zu binden und anhand authentischer, d.h. nicht-didaktisierter Texte unterschiedlichen Formats zu trainieren. Dies bedeutet einen zweifachen Nutzen: Student*innen werden dazu veranlasst, sich die jeweiligen studienrelevanten Inhalte in autonomen Leseprozessen zu erarbeiten, und sie erwerben parallel dazu grundlegende, studienrelevante Techniken der Decodierung anspruchsvoller Texte.

Mit der von mir im Folgenden dargestellte Methode des *vergleichenden Lesens* wird versucht, diese Ziele sukzessive zu erreichen. Sie basiert auf der Gegenüberstellung von Texten unterschiedlicher Genres: wissenschaftliche Texte bzw. Textauszüge werden zusammen mit literarischen Texten zur Lektüre angeboten. In meiner Modellierung ist deren einziger gemeinsamer Nenner der thematische Bezug zu dem Themenfeld *Mehrsprachigkeit*. Bei der angestrebten vergleichenden Lektüre haben die Student*innen u.a. die Möglichkeit, zu erfahren, in welcher Weise Aspekte dieses Themenfeldes auf vollkommen unterschiedliche Weise ‚vertextet‘ werden. Sie machen zudem die Erfahrung, dass eine vergleichende Rezeption von der (argumentativen) Darstellung wissenschaftlicher Gegenstände mit vergleichbaren, literarischen Auseinandersetzungen zu deren besseren Verständnis beitragen kann – ganz abgesehen davon, dass eine solche kombinierte Lektüre einen höheren Leseanreiz bietet. Der Verstehensprozess umfasst somit zwei Dimensionen: einmal eine im Wesentlichen sachliche bzw. sachorientierte Darstellung von Aspekten zur Mehrsprachigkeit als relevanter Wissensdomäne in den betreffenden Studiengängen (s.o.) und zum anderen eine kreative, fiktionale und insofern in jeder Beziehung vollkommen andere Auseinandersetzung damit.

Bei den didaktischen Zielsetzungen liegt hierbei zwar ein Schwerpunkt auf dem Erwerb der besagten akademischen Lesekompetenz – vor allem auch deswegen, weil in dieser Lehrveranstaltung die Student*innen an genuin sprachwissenschaftliche Problematiken herangeführt werden sollen. Ich bin jedoch der Überzeugung, dass sie gerade durch die ‚andere‘, nämlich die ästhetischen Besonderheiten literarischer Texte ausgelöste Leseerfahrung, nachhaltiger motiviert werden, sich mit komplexen, in den jeweiligen wissenschaftlichen Texten diskutierten Problemfeldern auseinanderzusetzen. Allerdings möchte ich ergänzen, dass man dem hoch einzuschätzenden Eigenwert literarischer Texte nicht gerecht wird, wenn man diese nicht punktuell – auch ohne den vergleichenden Bezug zu den betreffenden wissenschaftlichen Texten – zur Diskussion stellen würde. In den zu favorisierenden, flexiblen Lehr-/Lernarrangements lässt sich dafür leicht Raum finden.

Im folgenden Beitrag wird *skizziert*, wie ein solches Lehrangebot des *vergleichenden Lesens* für Student*innen nicht-deutscher Herkunftssprache in eine sprachwissenschaftliche Lehrveranstaltung implementiert werden kann, auf welche Leserwerbsmethoden und -strategien ggf. zurückgegriffen werden sollte und welche Dynamiken im Sinne von Interaktionsformen dabei im Lehr-/Lernprozess relevant sind.

2 Lesemodi

Auch wenn die Bezeichnung *akademisches Lesen* Student*innen nicht-deutscher Herkunftssprache im Blick hat, bezieht sie nicht (oder nur teilweise) das Lesen als systematisch zu erwerbende, rezeptive Fähigkeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht mit ein. Dieses ist

im engeren Sinne erfolgt schwerpunktmäßig in den Lektoraten, die von Lehrenden deutscher Herkunftssprache durchgeführt werden.

bekanntermaßen ein fester Bestandteil im gesteuerten, institutionellen Fremdspracherwerb. Lesen meint hier in erster Linie den sukzessiven Aufbau einer zunächst elementaren *Textverstehenskompetenz*, wobei methodisch darauf abgezielt wird, Texten Informationen entnehmen und gezielt Lesestrategien entwickeln zu können, die umfassendere Verstehensprozesse ermöglichen sollen. Diese werden vorwiegend an kürzeren Sach- bzw. Gebrauchstexten erprobt und reichen vom stillen, strukturierenden, extensiven, globalen bis zum intensiven Lesen, mit dem Ziel, Lernende an eine erfolgreiche und motivierte Textrezeption heranzuführen. Für das Decodieren komplexerer Texte wurde in den letzten Jahren die sog. *PQ4R Methode* entwickelt, die die Erarbeitung eines Textes in sechs Phasen einteilt. Sie bezeichnet eine Form der Textrezeption, die vor allem die autonome und individuelle Erarbeitung eines Textes fokussiert und insofern als Unterstützung für den Selbstlernprozess vor allem fortgeschrittener Fremdsprachenlerner*innen angesehen werden kann.³

Im Verlauf des Leselernprozesses spielt aus kognitionslinguistischer Perspektive neben der notwendigen, sukzessiven Erweiterung des Wortschatzes zunehmend die Aktivierung des vorhandenen Wissens über Sprache (z. B. Kollokationen), Sprachverwendung (z.B. Konventionen in Bezug auf Textsorten) und die Welt (das sog. Weltwissen), das *inferiert* werden muss (vgl. dazu auch Cosentino 2014), eine wichtige Rolle (vgl. Rösler 2012: Kap. 6.2.1).

In den didaktischen *Settings* findet Textarbeit in Abhängigkeit von den heute üblicherweise als A1- C2 etikettierten Niveaustufen statt. Auch die weniger didaktisierten Texte sind Vehikel zur Förderung der Fremdsprachenkompetenz. Darüber hinaus sollen sie idealerweise *kulturelles Orientierungswissen* vermitteln, was landeskundliche Informationen im engeren Sinn ebenso umfasst, wie Einblicke in kulturspezifische Sprachhandlungsmuster.⁴ De facto ist das Lesen von Texten ein ‚Mittel zum Zweck‘, um die betreffende Fremdsprache zu erlernen und umfassend auf interkulturelle Handlungssituationen in der betreffenden Zielkultur vorzubereiten. Der eher – und angesichts der erwähnten didaktischen Zielsetzungen – noch vertretbaren geringen Eigenbedeutung von Texten aller Art entspricht m.E. die kritisch zu beurteilende, massiv zunehmende Visualisierung von Inhalten in Lehrmaterialien und die damit zusammenhängende Tendenz, Lerner*innen mit immer kürzeren Textfragmenten arbeiten zu lassen. Deren Leseaktivität mündet hierbei oft notgedrungen in ein puzzleartiges, bildgesteuertes Texterschließen, das weder die *visual literacy* (vgl. Reeg/Gallo /Simon 2016 und Kaunzner 2018), noch die Textverstehenskompetenz nachhaltig fördert, als dies bei einer ‚textlastigen‘ Herangehensweise der Fall wäre.

Im Bereich der Lesedidaktik nehmen literarische Texte eine Sonderstellung ein. In die meisten DaF-Lehrwerke haben sie entweder als Textausschnitte oder in Form von Lyrik, Eingang gefunden – eingepasst in den jeweiligen Rahmen von didaktischen Einheiten. Darüber

³ Vgl.: https://deutsch-lernen.zum.de/wiki/Lesefertigkeitsstrategien#Intensives_Lesen [26/10/2024]; vgl. hierzu auch die Ausführungen von Lutjeharms, die unterschiedliche Lesestile benennt: das *Scanning*, als ein „suchendes, selektives Lesen, das *Skimming* als orientierendes Lesen, mit dem Ziel, entscheiden zu können, ob man weiteres Interesse an dem Text hat, das kursorische Lesen, bei dem Textinhalt global erfasst wird, das gründliche Lesen, das der genauen Verarbeitung von Textinhalten dient und schließlich das sog. argumentative Lesen, bei dem man „über den Textinhalt hinausgeht“ und einen Lesestil elaboriert, „der beim Lernen des Textinhalts hilft“. (Lutjeharms 2016: 99). Den unterschiedlichen Lesestilen entsprechen ebenso „viele Arten des Verstehens“.

⁴ Hierzu zählen beispielsweise auch die in den einschlägigen DaF-Lehrmaterialien allgegenwärtigen, Darstellungen von Begrüßungs-, Vorstellungs- und Verabschiedungsprozedere, in episodischen Texten oder oft auch in Dialogform.

hinaus bieten Verlage, wie beispielsweise der Klett Verlag (Stuttgart), die einen Schwerpunkt in der DaF-Lehre haben, kanonisierte, deutschsprachige Literatur als teilweise didaktisierte Sonderausgaben an. In den letzten Jahren widmet sich die DaF-Didaktik in besonderer Weise auch der Literatur mehrsprachiger Autor*innen, besonders solchen, die im Zuge von Migrationsprozessen nach Deutschland eingewandert sind (vgl. hierzu den Beitrag von Wilfried Wittstruck in diesem Themenheft). Diese werden als geeignete Texte angesehen, um insbesondere auch Kompetenzen zu fördern, die gemeinhin Zielsetzungen des interkulturellen Lernens sind. Dazu zählen etwa die Sensibilisierung für Fremd- und Eigenwahrnehmung, die Empathie, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und dergleichen mehr. Diese Texte werden zudem als eine besonders motivierende Lektüre angesehen, da sie *nolens volens* DaF-Lerner*innen eindrucksvoll vor Augen führt, wie und dass man auch in der Fremd- oder Zweitsprache Deutsch überaus virtuos, mutig und erfolgreich mit der Sprache umgehen kann.

Die Auseinandersetzung mit literarischen Texten im DaF-Unterricht erfolgt jedoch nach anderen methodischen Vorgaben und mit anderen Zielsetzungen als das Erarbeiten von Sachtexten, auch wenn es einige Überschneidungen geben mag. Das ist dem besonderen Genre geschuldet, das abgesehen von Fiktionalität und Polyvalenz sehr oft nicht-standardisierte Sprache und/oder Sprachexperimente und damit die ästhetische Gestaltung von Texten zum Formprinzip erhebt – womit nicht wenige Hürden im Prozess der Decodierung benannt sind. Anders als Sachtexte vermitteln literarische Texte zudem Erfahrungshorizonte, die Lesende in andere, aus der Perspektive von DaF-Lernenden, in mehr oder weniger kulturfremde Welten ‚entführen‘. Der gelungene Verstehensprozess ist folglich nicht nur abhängig von der Decodierung der deutschsprachigen und/oder mehrsprachigen Ausdrucksmittel, sondern auch von den (individuellen) Möglichkeiten, die Texte analysieren und interpretieren zu können. Bei fortgeschrittenen Lernenden kann hierbei ggf. auf bereits erworbenes, literaturwissenschaftliches und -geschichtliches Vorwissen aufgebaut werden. Der subjektive Aspekt der Leseerfahrung, d.h. die Art und Weise der vom Text ausgelösten emotionalen Involviertheit ist beim Rezeptionsprozess – gegebenenfalls auch ohne dezidierte literarische Vorkenntnisse – von besonderer Bedeutung. Vorstellbar ist etwa ein „immersives [s] und auch zeitvergessenes [s]“, das einem „zweckorientiert-informativem Lesen“ zur Erarbeitung von Sachtexten diametral entgegengesetzt ist. In der überwiegenden Mehrheit der Fälle dürfte es im didaktischen Kontext des DaF-Unterrichts jedoch zu einer Unterminierung dieser „erfahrungsbezogen[en] ästhetisch-erlebenden Lesehaltung“ kommen, wenn durch die didaktische Vermittlung oder die „testdiagnostischen Anforderungen“ aufs Neue eine eher „zweckorientiert-entnehmende Lesehaltung“ eingenommen werden muss (Gold 2024: 51ff.). Umso mehr sollte es auch je nach Niveaustufe zu den Zielen des DaF-Unterrichts gehören, die ästhetische Wirkung literarischer Texte erlebbar zu machen, wobei man seit Langem in der literaturdidaktischen Diskussion davon ausgeht, dass „poetisches Verstehen“ Individuen verändern kann, indem es Einfluss auf das Denken, die Gefühle und die Generierung innerer Bilder nimmt (vgl. Rank 2024: 257ff.), wodurch ggf. neue Handlungsdispositionen entstehen können.

Im Übrigen kann eine besondere Wirkung literarischer Texte besonders auch dann erreicht werden, wenn die Auseinandersetzung mit ihnen als ein subjektzentrierter (Wie wirkt der Text auf mich?), handlungsorientierter Leseprozess konzipiert wird, der in kreative Schreibübungen oder dramapädagogische Aufgaben mündet, die jedoch diskursive Phasen der

Reflexion und (Selbst-)Bewusstwerdung mit einschließen müssen.⁵ Damit soll jedoch nicht gesagt sein, dass Zielsetzungen, die einen Zugewinn kulturspezifischer Kenntnisse in Bezug auf Themen, Schreibprofile, Konventionen etc. vor allem zeitgenössischer Literaturen des deutschsprachigen Raums in den Blick nehmen, notwendigerweise vollkommen ausgeblendet werden müssen. Es bedarf jedoch einigen methodischen Geschicks im DaF-Unterricht, um diese im Lehr-/Lernprozess motivierend und nachhaltig zu verankern.

3 Didaktische Prämissen und Zielsetzungen

Das *vergleichende Lesen*, das im Folgenden für fortgeschrittene Student*innen auslandsgermanistischer Studiengänge als Lehr- und Lernaktivität skizziert wird, geht von folgenden lehr- und lerndidaktischen Grundannahmen und Erfordernissen aus:

- Student*innen können sich besonders beim autonomen, individuellen und kooperativen Arbeiten Wissensbereiche selbstständig erschließen und *konstruieren* (vgl. exemplarisch Wolff 2002), wobei sie sich nicht nur an den Lernerfordernissen orientieren, sondern auch lernen, ihre eigenen Interessen zu erkunden und wahrzunehmen.
- Themenfelder, wie hier die *Mehrsprachigkeit* werden ausschließlich mit Hilfe *authentischer* Materialien, d.h. nicht-didaktisierter Texte unterschiedlicher Provenienz erarbeitet, um die grundsätzlich für ein Studium notwendige Rezeptionsfähigkeit komplexerer Texte zu trainieren, aber auch um Zugänge zu der wissenschaftlichen und literarischen Textproduktion der Zielkultur zu schaffen.
- Der Lehr-/Lernraum ist sowohl in Bezug auf die Sozialformen (Gruppenarbeit, Paararbeit, Einzelarbeit) als auch die Vermittlungsmethoden (Plenumsdiskussion, moderierte Einzel- und/oder Gruppenarbeit etc.) flexibel angelegt und versucht den Interessen der Student*innen gerecht zu werden, um ein effektives und motiviertes Arbeiten zu gewährleisten.
- Beim Konzept des *vergleichenden Lesens* steht die systematische Vermittlung der deutschen Sprache nicht im Vordergrund. Grammatisches Wissen wird inzidentell vertieft, anders gesagt, alle genuin sprachbezogene Aspekte werden nur vereinzelt fokussiert. Somit können inhaltliche Schwerpunkte konzentrierter verfolgt werden und die Teilhabe am Unterrichtsgeschehen ist zunächst nicht abhängig von der Ausdrucksfähigkeit der Student*innen (vgl. dazu Reeg/Simon: Kap. 1, im Druck).

Abschließend möchte ich betonen, dass die folgende didaktische Skizze grundsätzlich vor dem Hintergrund des Primats der Wissensorientierung in der Hochschuldidaktik ausgeht. Ohne die Förderung lernpsychologischer Komponenten wie etwa die Motivation und Identifikation mit Studieninhalten vernachlässigen zu wollen, darf nicht vergessen werden, dass

⁵ Mit Bezug auf Nicola Mitterer und Werner Wintersteiner führt Rank (2024: 263) aus, dass literarische Texte nicht erschlossen werden können, „wenn die didaktisch unverfügbare Subjektivität der Lernenden nicht ins Spiel kommen darf“.

die Weiterentwicklung bzw. universitäre Ausbildung von Student*innen „in einem engen Zusammenhang mit dem Wissen, das die Fächer bereitstellen“ steht:

Lernende sollen dieses Fachwissen zu ihrem eigenen Wissen machen. Fachwissen und Lernende müssen also zusammenfinden, weshalb Lehrende ihr didaktisches Handeln simultan auf zwei Bezugspunkte von sehr unterschiedlicher Natur ausrichten müssen: einerseits auf das fachliche Wissen, das verstanden werden soll, und andererseits auf die Lernenden, die verstehen und mit dem Wissen umzugehen lernen sollen. (Macke/Hanke/Viehmann 2008: 56f.)

4 Beispieltex te

Den folgenden Überlegungen möchte ich vorausschicken, dass das Themenfeld (individuelle) *Mehrsprachigkeit*, das im Fokus steht, selbstredend sehr viele verschiedene Teilaspekte umfasst, von denen lediglich eine Auswahl benannt wird, die im Rückgriff auf relevante wissenschaftliche und literarische Texte im hier skizzierten Lehr-/Lernprozess erschlossen werden. Neben einer grundlegenden Auseinandersetzung mit dem Konzept der individuellen Mehrsprachigkeit (Wer ist mehrsprachig? Was versteht man unter Mehrsprachigkeit?) stehen in diesem Themenfeld beispielsweise die Bedingungen und Charakteristika des plurilingualen Spracherwerbs zur Diskussion (simultan, sukzessiv, gesteuert, ungesteuert, die sog. *Fossilisierung*, die Veränderung der Spracherwerbsfähigkeit etc.), die Mehrsprachigkeit im Kontext von Migration (Mehrheitssprache vs. Minderheitensprache, *Codeswitching*, *Codemixing* etc.) sowie das Problem der Sprachidentität (Mehrsprachigkeitsbewusstsein, sprachliche Ressourcen, Verlust der Mehrsprachigkeit).

Vor diesem Hintergrund geben die im Folgenden exemplarisch zitierten kurzen Zitate aus relevanten Fach- und literarischen Texten in der aus Platzgründen sehr komprimierten Form lediglich einen ersten Einblick in die formale und inhaltliche Beschaffenheit des Materials, das in den betreffenden Lehrveranstaltungen erarbeitet werden kann. Wenngleich umrisshaft, lässt sich dabei dennoch das didaktische Potenzial erkennen, das für die Aktivität des *vergleichenden Lesens* relevant ist. Anders ausgedrückt, die folgenden Textausschnitte haben im Rahmen dieser didaktischen Skizze die Funktion, einen ersten Eindruck davon zu vermitteln, auf welcher unterschiedlichen Art und Weise Facetten von Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitserfahrung dargestellt werden können und wie erkenntnisführend und motivierend der aus der Lektüre resultierende Vergleich zwischen Sicht- und Darstellungsweisen sein kann.

Fachtexte:

- a. Sprachmischungen werden also als Fehler angesehen, was sie aus einer monolingualen Perspektive vermutlich auch sind. In mehrsprachigen Gesellschaften gehört das Mischen jedoch zum Alltag. Es wird jedoch als Fähigkeit gesehen, in Abhängigkeit von bestimmten Faktoren wie Redesituation, Gesprächsthema und Gesprächspartner gezielt eine der beiden Sprachen zu wählen und dann mit dem Terminus „code-switching“ belegt. (Müller et al. 2011: 10)

- b. Zu den Dichotomien simultan-sukzessiv und natürlich-gesteuert gesellt sich das Alter bei Erwerbsbeginn, was häufig mit kindlich-erwachsen umschrieben wird. In unserer Einführung wollen wir den simultanen, natürlichen und kindlichen Erwerb zweier Sprachen genauer betrachten. [...] Der vermutete Unterschied zwischen dem simultanen und dem sukzessiven Erwerb mehrerer Sprachen basiert beispielsweise auf der Annahme, dass wir bei der simultanen Form einen zügigen Erwerbsverlauf ohne größere Spracheneinflüsse erwarten, hingegen beim sukzessiven Erwerb – verstärkend mit dem fortschreitenden Alter des spracherwerbenden Individuums – einen langwierigen und mit Spracheneinflüssen durchsetzten Erwerbsverlauf vermuten. (Müller et al. 2011: 16)
- c. Individuelle Mehrsprachigkeit kann sich, wie wir in Kap. 2 gesehen haben, in ganz unterschiedlicher Weise und in ganz unterschiedlichen Situationen äußern, die Lüdi/Py (1984: 8) wie folgt beschreiben:

- „zwei (mehrere) Gebrauchssprachen, die täglich in einer Vielfalt von Situationen gesprochen werden, sei es in ‚einsprachigen Situationen‘ (A oder B), sei es in ‚mehrsprachigen Situationen‘ (AB), mit oder ohne Prestigehierarchie
- eine Gebrauchssprache in der Jugend, eine andere im Erwachsenenalter
- eine ‚Wochenendsprache‘, die bei der wöchentlichen Heimkehr in die Familie gesprochen wird, und eine ‚Wochentagssprache‘, die alle täglichen Bedürfnisse erfüllt
- eine gesprochene und eine geschriebene Sprache [...]
- eine einzige Gebrauchssprache gepaart mit sehr guten fremdsprachlichen Kenntnissen, die sporadisch im Kontakt mit Fremden (Arbeit, Ferien, Zufallskontakte) verwendet werden usw.“

(Riehl 2004: 63)

- d. Seit einigen Jahren wird in der angewandten Sprachwissenschaft darüber diskutiert, wie aus der Perspektive des Fachs Sprache gefasst und verstanden werden kann. Hinterfragt wird dabei vor allem die Vorstellung von Sprachen als klar voneinander abgegrenzte Entitäten, also die Annahme, dass Sprachen wie etwa Deutsch, Englisch, Russisch im Gebrauch trennscharf unterschieden werden können, was letztlich Auswirkungen auf damit verbundene soziale Zuschreibungen und Abgrenzungen hat (Makoni und Pennycook 2007). Geht man von konkreten sprachlichen Praktiken aus und nimmt eine Sprecher*innenperspektive ein, so kann Sprache nicht als etwas Objekthaftes verstanden werden. Im englischsprachigen Raum wird daher von einigen Autor*innen der Begriff *linguaging* dem Wort *language* vorgezogen, um das Dynamische und Prozesshafte sprachlicher Hervorbringungen zu unterstreichen (z.B. García 2009). (Busch 2021: 10)
- e. In Sprachbiografien wird der Moment des Schuleintritts immer wieder als ein Schlüsselerlebnis thematisiert, als auslösendes Moment der Irritation in Bezug auf das eigene Sprachrepertoire. Das kann sich als ein Gefühl manifestieren, *out of place*,

deplatziert zu sein, sich mit der falschen Sprache am falschen Ort zu befinden. Die Konstellationen, in denen sich eine solche Irritation einstellt, können sehr vielfältig sein: Für die einen ist es die Erfahrung, im Unterricht zum ersten Mal mit der Normativität von Standardsprache konfrontiert zu werden. Für andere besteht die Herausforderung umgekehrt darin, mit einer standardnahen Familiensprache auf eine Peergroup zu stoßen, die sich beispielsweise über einen lokalen Dialekt definiert. (Busch 2021: 58)

- f. Für Menschen, die sich in anderssprachigen Räumen niederlassen, stellt sich notwendig die Frage, wie sie einerseits die gesellschaftlich dominante Sprache für eine differenzierte Lebenspraxis erlernen können und andererseits, wie sie mit der Sprache oder den Sprachen, die ihre bisherige Biographie geprägt hat oder haben, umgehen sollen und wie funktional diese Sprachen in der neuen Umwelt noch sind. Die beiden Begriffe Sprachloyalität und Sprachumstellung markieren die beiden Pole einer Achse im Sprachverhalten von Migrantinnen und Migranten zwischen Erhalt ihrer Herkunftssprache(n) und der sprachlichen Akkulturation unter den sprachlichen Dominanzverhältnissen des Ziellandes [...]. Sprachloyalität ist dabei häufig ein Aspekt eines ganzen Bündels von identitätsbezogenen Merkmalen. Insbesondere bei Gemeinschaften, die in der Diaspora leben, verbindet sich religiös motivierte Abgrenzung mit dem Erhalt von erlernten sozialen Normen und der Praxis ihrer Herkunfts- bzw. Gemeinschaftssprache. (Erfurt 2019: 32)

Literarische Texte

- a. Da war ein Haus, das zwei Häuser war. Zwei Häuser, die zwei Kulturen verleibten. Ein Haus und zwei Stockwerke, zwei Sprachen. Offene Fenster und Türen, Luken in Reisen. Längst im Mehrfachen angekommen. Der alemannische Dialekt im ersten Stock, das Andalusische im zweiten. Dazwischen Treppenstufen ohne grammatikalisches Geschlecht. Entwurf ins Spiel und die Bedeutungen: Wortes Körper und Wortes Seele. Ein paar Treppenstufen nur, die trennten und verbanden
Mondin & Mond: la luna, 1 Mond. Weiblich die eine, männlich der andere
Eintauchen. Einfach eintauchen in diesen Fluss aus Vätern und Vorvätern, aus Müttern schließlich. Ahnen und Aufatmen. Selbstverständlich leise, selbstverständlich laut. Treiben in das längst Abgelegte, Entfernte. Einatmen in Sprachfetzen, um vielleicht jenen Sprachhütern und Alphabestien zu begegnen, die mich zu den Maulwürfen antreiben. (Oliver 2007: 18f.)
- b. Das Deutsche und, ihm ebenbürtig, das Spanische fristeten in meinen frühen Kinderjahren ein kümmerliches Dasein. Beide Hochsprachen sollten erst später an Bedeutung gewinnen, als meine Geschwister und ich morgens zur Schule gingen und mittags den muttersprachlichen Unterricht im „Colegio Español“ [...] besuchten, den Vater in Hausach gegründet hatte – zu unserem Leidwesen. Heute sind wir froh über die zusätzliche Sprache, die uns, wenn auch mit fragwürdigen Büchern – sie kamen alle aus der Franco-Diktatur – beigebracht wurde. (Oliver 2015: 19)
- c. Es hätte nicht viel gefehlt und ich wäre in hohem Bogen aus dem Provinzklassenzimmer geflogen. [...] „Auf kein en Fall! Das geht auf gar kein en Fall, junger Mann! Aus schließ

lich, ich be to ne es noch einmal und zwar für alle hier in diesem Zimmer: aus schließ lich das hoch sprachlich, hören Sie mir gut zu, das hoch sprach lich! sauber aus ge spro chene „s“ vor dem „t“ ist gül tig und kann die tat sächlichen Pfor ten zur An erken nung und damit – zur Be geg nung auf Au gen höhe, Augenhöhe – verstehen Sie das?! – auf Au gen höhe öffnen. Habt ihr das endlich begriffen?“ (Oliver 2015: 27)

- d. Ich verstand Onkel Wu nicht immer und er mich auch nicht. Mir fehlten noch mehr Wörter als sonst. Vielleicht weil ich mit meinem Vater immer nur das Nötigste sprach, Onkel Wu aber von tausend Dingen erzählte. „*mej jäh* – was?“, fragte ich. Onkel Wu überlegte, indem er über sein hässliches Wangenhaar strich. Er fragte: „Bist du mehr deutsch als chinesisch?“ Er hätte auch gleich Banane sagen können. Dabei hatte ich nur nachgefragt, weil ich verstehen wollte, was er sagte. Ich antwortete patzig, ich könnte besser Deutsch sprechen, und Onkel Wu schaute mich vielsagend, aber nicht milde an. [...] Im Restaurant begrüßte uns mein Vater und ich war froh, nicht mehr mit Onkel Wu allein zu sein. „Ich habe zu lange geschlafen“, sagte Onkel Wu und mein Vater entgegnete sofort: „*Mou!* Schlaf ruhig länger. Was willst du zum Frühstück essen? Hast Du schon *dag gog lap tjön* gegessen? Deutsche Bratwurst ist sehr bekannt. (Que Du Luu 2016: 97f.)
- e. Mir wurde ständig gesagt: „Sieh dich doch mal an, du bist keine Deutsche!“, und für Onkel Wu war ich keine richtige Chinesin. Ich ähnelte äußerlich keinem Deutschen und innerlich keinem Chinesen. Es gab nur eins, was ich über mich wusste: Ich war der Vielen-nicht-ähnlich-Mensch. (Que Du Luu 2016: 117)
- f. Ich schämte mich ja auch, wenn ich die Schäbigkeit unserer Wohnung sah. Was hieß: Tut mir leid, ich hab nicht nachgedacht? Jeder Satz, den ich auf Chinesisch sagte, war wie ein Puzzle. Ich musste mir mühsam die Stücke zusammensuchen und manche fand ich nicht. (Que Du Luu 2016: 149)
- g. Am Nachmittag saßen wir alle an dem runden Tisch neben der Theke. [...] „In der Woche früher schließen“, schlug ich vor. „*Hm dag*“, sagte mein Vater. „Warum nicht“, fragte ich. „Es ist seit Jahren so, die Gäste haben sich daran gewöhnt.“ Onkel Wu schaute abwechselnd zu mir und meinem Vater. „In letzter Zeit ist niemand nach elf gekommen“, sagte ich. „Nur freitags und samstags.“ Mein Vater sträubte sich immer noch. „Es gibt ab und zu Spätgeister. Wenn wir dann geschlossen haben, kommen die nicht wieder. Das lohnt sich trotzdem nicht, wollte ich sagen, aber ich kannte die Wörter nicht. So konnte ich nicht mitdiskutieren! Die anderen waren im Vorteil. Eigentlich brauchte ich einen Dolmetscher. (Que Du Luu 2016: 259)

h. **Senthil Vasuthevan** 19:51

im kindergarten hätten wir tamil zu sprechen aufgehört, den erzählungen unserer eltern zufolge. noch heute führen sie dieses vergessen und verlassen unserer muttersprache auf das schwärmen deutscher mädchen zurück; sie hätten unsere haut und unsere haare berührt, die ganze zeit. ich kann mich an sie nicht erinnern. Wenn ich anrufe meiner eltern entgegennehme, der namenlosen nummer sind gesichter zugeordnet, besteht das, was ich sage, aus erfundenen geräuschen, zusammengeworfenen aus tamilischen,

deutschen und englischen silben, zusammengewürfelt aus dem, was übrig blieb. ich kann ihnen nicht ins wort fallen; ich kann ihnen nicht widersprechen. es gibt keine sprache, die zu sprechen erlaubte. es gibt nichts zu besprechen. (Varatharajah 2016: 52)

5 Zum Schluss: Lehr- und Lernwege

Aus unterrichtsmethodischer Sicht stellt sich schließlich die Frage, wie die Texte gelesen werden, welches Wissen erarbeitet und welche Kompetenzen durch die Lektüre, den Vergleich zwischen den Texten sowie die diskursive Vertiefung erworben bzw. gefördert werden können.

Vor dem Hintergrund der genannten didaktischen Prämissen (vgl. Kap. 3) ist ein Leseprozess anzustreben, der den Student*innen die Möglichkeit des autonomen, aber auch des kooperativen Lernens ermöglicht und der zu einer ausgeprägten rezeptiven Textkompetenz führt. Dies beinhaltet sinnvollerweise eine ‚strukturierende Initiierung‘, um Student*innen nicht zu demotivieren. In einleitenden Phasen wird somit auch die für das Studium unerlässliche Schlüsselkompetenz des Lesens als solche selbst thematisiert und ggf. aus der Hochschuldidaktik bekannte Lesemethoden exemplarisch vorgestellt.⁶

Grundsätzlich ist dabei anzumerken, dass die *Lesemodi* bei Fachtexten und bei literarischen Texten, die die Student*innen in diesem didaktischen *setting* trainieren sollen in Folge des gemeinsamen übergeordneten Ziels, nämlich dem Auf- und Ausbau studienrelevanter Kompetenzen und Wissensbereiche, zunächst keine Unterschiede aufweisen.⁷ Konkret umfassen diese

- fokussiertes Lesen als hochkonzentriertes Lesen⁸
- selektives, ggf. durch Fragen gesteuertes Lesen mit der Funktion, gezielt bestimmte wissensrelevante Inhalte herauszukristallisieren
- selbstkritisches Lesen, bei dem das individuelle Textverstehen hinterfragt und zur Diskussion gestellt wird
- kreatives Lesen als Offenheit gegenüber anderen Sinnzuschreibungen sowie Vertrauen in individuelle, über den Text hinausführende Assoziationen

⁶ Vgl. dazu beispielsweise die bereits in Kap. 2 erwähnte sog. PQ4R-Methode, „eine Lesetechnik zur fokussierten und strukturierten Erarbeitung von Texten. Im Mittelpunkt der Methode stehen das Generieren und Beantworten von Fragen als Voraussetzung für die Informationsgewinnung und das Textverständnis. Die Bezeichnung leitet sich aus den Anfangsbuchstaben der sechs Phasen (**P**review, **Q**uestions, **R**ead, **R**eflect, **R**ecite, **R**eview) ab.“

<https://www.hochschuldidaktik.uni-freiburg.de/trash/fll/dokumente/pq4r/pdf> [19.10.2024]

⁷ vgl. dazu die Ausführungen zum Lesen literarischer Texte in Kap. 2.

⁸ Diese grundlegende Fähigkeit kann im Zeitalter medialer Bilderflut und schnell ‚konsumierbarer‘ digitalisierter Kurztex te keineswegs als selbstverständlich vorausgesetzt werden, weshalb Konzentration immer wieder trainiert werden muss.

- kritisches Lesen, das sich bei Fachtexten vor allem auf die Beurteilung von Textkohärenz, Argumentationsaufbau und dergleichen bezieht, bei literarischen Texten auf stilistische Merkmale, narrative Strukturmerkmale, Symbolik etc.

Das *vergleichende Lesen*, ist schließlich eine Aktivität, die auf diesen Lesemodi aufbaut, bei der aber die Lektüre durch den Vergleich der betreffenden Fachtexte mit den literarischen Texten intensiviert wird. Dabei handelt es sich keineswegs nur darum, die gemeinsamen Schnittmengen zum Themenfeld Mehrsprachigkeit herauszuarbeiten (Welche Aspekte werden von den Texten gleichermaßen behandelt?), das weiterführende Ziel ist auch die jeweiligen Textspezifika zu erkennen und zu problematisieren sowie subjektive Aspekte der Rezeption zu diskutieren (Wie wirken die Texte? Von welchen Texten habe ich am meisten profitiert? etc.)

Bei den betreffenden *Fachtexten* (s.o.) sollten die grundlegenden Konzepte (a. Sprachmischungen, b. Spracherwerbsverläufe, c. individuelle Mehrsprachigkeit, d. Sprache, e. Normativität von Standardsprache, f. Sprachloyalität) herauskristallisiert und als thematische Fokussierung verortet werden. Dabei wird sich herausstellen, dass einzelne Textpassagen nur unter Rückgriff auf bestimmte Wissensbestände im Bereich der Forschung nachvollziehbar sind. Solche *Leerstellen* können im Kontext eines Seminars beispielsweise während der vorgesehenen Präsentationsphasen der Student*innen durch ergänzende Erläuterungen und kurze Gesprächsangebote seitens der Lehrenden gefüllt werden. Sie können darüber hinaus in weiterführende, selbstständige Recherchearbeit der Student*innen münden.

Es sollte u.a. erkannt werden, in welcher Form eine zielorientierte, sachliche Argumentation aufgebaut wird, dass Informationen teilweise äußerst komprimiert vermittelt werden, dass die graphische Gestaltung der Texte der besseren Übersicht dient oder sogar eine didaktische Funktion erhält, wenn es sich um ein Lehrbuch handelt (vgl. c), dass es Quellenverweise gibt und dass der verwendete Fachwortschatz eben nur im Rückgriff auf das betreffende Fachwissen adäquat verstanden werden kann und dergleichen mehr.

Bei den *literarischen Texten* ist ein anderes Anforderungsprofil zu skizzieren. So können zwar thematische Fokussierungen ausgemacht werden, aber sie sind polyvalent und nicht unbedingt eingrenzbar auf einen Gegenstand. Ihre Benennung ist bereits das Ergebnis von Interpretationen (a. sprachliche und kulturelle Identität, b. Mehrsprachigkeitserfahrung, c. Normativität von Standardsprache, d. Mehrsprachigkeit in der Migration, e. Marginalisierung, f. Mehrsprachigkeitskompetenz, g. Interaktionsproblematik, h. Generationenkonflikt und Sprachproblematik).

Grundsätzlich handelt es sich bei diesen Texten ausnahmslos um literarische Zeugnisse mehrsprachiger Autor*innen, die in unterschiedlicher Form auf Migrationserfahrungen Bezug nehmen. Sie tun dies im autofiktionalen (b), teilweise extrem verdichteten, lyrischen Erzählmodus (a), in dialogbasierter Prosa (d, e, f, g) oder in experimentellen narrativen Formen wie etwa einer Facebook-Kommunikation (h). Zu den Textspezifika, die sich im Leseprozess erschließen und die einen großen Unterschied zu den Fachtexten markieren, gehören assoziative, gedankliche Entwicklungen (Gedankensprünge), Collagen, Retrospektiven (Zeitsprünge), die bildhafte Sprache und die mehrsprachigen Einschreibungen, die eine stilistische Besonderheit dieser Texte darstellen.

Zum Schluss möchte ich betonen, dass das Lesen ein individueller Vorgang ist. Lesen als Schlüsselkompetenz für ein erfolgreiches Studium wird, wie bereits betont, in vielen Fällen nicht ausreichend beachtet und gefördert. Der individuelle Leseakt wird in meiner didaktischen Skizze zwar nicht ‚umgangen‘, aber ‚aufgebrochen‘. Dies geschieht dadurch, dass die Student*innen aufgefordert werden, in Gruppenarbeit die betreffenden Texte vorzubereiten und ihre ersten Leseergebnisse und -erfahrungen, auch in Bezug auf die oben erwähnten Lesemodi,

sukzessive in den einzelnen Lehrveranstaltungen zu präsentieren und zur Diskussion zu stellen. Dabei kann im Austausch mit Lehrenden relevantes Bezugswissen ergänzt werden. Die Student*innen haben u.a. die Möglichkeit, sich sukzessive ein individuelles Glossar fachspezifischer Ausdrücke und Wörter aufzubauen. Das Zusammenfassen und (schwierige) Reformulieren von Textausschnitten, das den Leseprozess durchgehend begleitet, trägt auch durch die Verwendung fachsprachlicher Redemittel in hohem Maße zur Förderung einer differenzierten Ausdrucksfähigkeit bei.

Bibliografie

Arbeitsstelle Hochschuldidaktik: *PQ4R-Methode* <https://www.hochschuldidaktik.uni-freiburg.de/trash/fl/dokumente/pq4r/pdf> [19.10.2024].

Bayerlein O., Buchner, P., 2022, *Campus Deutsch - Lesen: Deutsch als Fremdsprache*, München, Hueber.

Busch, B., 2021, *Mehrsprachigkeit*, 3. Auflage. Wien, facultas.

Cosentino, G. (2014), „Neue Perspektiven der DaF-Lesedidaktik: Eine empirische Untersuchung zum Nutzen inferenzieller und grundgrammatischer Strategien“, in *Glottodidattica* 41 (2014) (1), Adam Mickiewicz University Press Poznan, S. 73-87.

Erfurt, J., 2019, „Mehrsprachigkeit in Einwanderungsgesellschaften“, in Christiane Fäcke, Franz-Joseph Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*, Tübingen, Narr Francke Attempto, S. 29-33.

Gold, A. 2024, „Digital lesen. Echt jetzt? Literarische Texte und Sachtexte am Bildschirm Lesen“, in Moritz Jörgens, Tina Schulze, Mark-Oliver Carl (Hrsg.), *Literarische Texte lesen – Texte literarisch lesen. Festschrift für Cornelia Rosebrock*, Stuttgart, Metzler, S. 51-66.

Introna, S., 2022, „Zu Erwerb und Förderung akademischer Lesekompetenz. Eine Educational Design Research-Studie im Bereich Deutsch als Fremdsprache“, in *die hochschullehre* 8/2022, S. 646-659.

Kaunzner, U.- A. (Hrsg.), 2018, *Bild und Sprache. Impulse für den DaF-Unterricht*, Münster/New York, Waxmann.

Lutjeharms, M. 2016, „Leseverstehen“, in Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, Tübingen, A. Francke Verlag, S. 97-102.

Macke, G., Hanke, U. Viehmann, P., 2008, *Hochschuldidaktik. Lehren, vortragen, prüfen.*, Weinheim/Basel, Beltz.

Müller, N., Kupisch, T., Schmitz, K., Cantone, K., 2011, *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*, 3. Auflage, Tübingen, Narr.

Que Du Luu, 2016, *Im Jahr des Affen*, Hamburg, Königskinder.

Oliver, J. F. A., 2007, *Mein andalusisches Schwarzwalddorf. Essays*, Frankfurt, Suhrkamp.

Oliver, J. F. A., 2015, *Fremdenzimmer*, Prosa. Berlin, Weissbooks.w.

Rank, B., 2024, „Texte literarisch lesen: Entwicklungen im Spannungsfeld zwischen Lesekompetenz und literarischer Erfahrung“ in Moritz Jörgens, Tina Schulze, Mark-Oliver Carl (Hrsg.), *Literarische Texte lesen – Texte literarisch lesen. Festschrift für Cornelia Rosebrock*, Stuttgart, Metzler, S. 257-280.

Reeg, U., Gallo, P., Simon, U. (Hrsg.), 2016, *Sehen und Entdecken. Visuelle Darstellungen im DaF-Unterricht*, 5, Münster/New York, Waxmann.

Reeg, U., Simon, U., im Druck, *Aspekte von Interkulturalität, Intermedialität und Mehrsprachigkeit: Wege zum Lehren und Lernen*, Rom, Aracne.

Riehl, C. M., 2004, *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*, Tübingen, Narr.

Rösler, D., 2012, *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, Stuttgart, Metzler.

Varatharajah, S., 2017, *Vor der Zunahme der Zeichen*, Roman, 2. Aufl., Frankfurt, Fischer.

Wolff, D., 2002, *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*, Frankfurt/Main et. al., Lang.

La traduzione a scuola: una sfida possibile

Grazia Zagariello
Lend (Lingua e Nuova Didattica)
graziazagariello@hotmail.com

Abstract

The widespread adoption of the communicative approach in foreign language teaching has resulted in the near-total exclusion of translation from classroom practice. However, translation activities have recently begun to be included in textbooks, representing a novel element that requires reflection in view of the transformative changes that have occurred in language teaching and learning, as well as in the broader context of education.

In contrast to its use as a means of assessing the acquisition of morpho-syntactic skills, as is still the case for classical languages, translation in modern language teaching is integrated with elements related to intercultural competence and democratic citizenship. This paper will present a case study of a translation project, namely the translation of a German novel into Italian by a group of secondary school students, as a way of dealing at school level with the problems that arise from translation. The paper will define the educational objectives pursued, discuss the difficulties encountered, present the strategies and solutions suggested, and examine the interweaving of technical aspects, such as those of translation, with educational issues.

Keywords: translation, teaching and learning German as a foreign language, intercultural competence.

1 Introduzione

Forse nessun'altra pratica esercitativa nella didattica delle lingue moderne è stata mai così discussa e a volte contestata quanto la traduzione. Esclusa con l'affermarsi del metodo comunicativo, la traduzione comincia ad essere nuovamente presente nei manuali scolastici, motivo per cui ci si chiede quale posto essa dovrebbe o potrebbe occupare nell'insegnamento/apprendimento delle lingue. Il presente contributo intende riflettere sulle opportunità che la traduzione può offrire agli studenti della scuola secondaria di secondo grado, in termini di sviluppo della competenza interculturale e, al tempo stesso, di approccio alla tecnica della traduzione. Al fine di situare le problematiche di cui si è detto nella prassi didattica, si presenterà un'esperienza svolta con una quarta classe di liceo linguistico relativa alla traduzione di un romanzo per giovani, *Jackpot – Wer träumt, verliert*, di Stephan Knösel.¹ L'attività ha avuto un'alta valenza formativa dal momento che sono stati perseguiti non solo obiettivi di carattere più specificamente linguistico, ma anche di sensibilizzazione al confronto con una cultura "altra" e conseguentemente all'acquisizione di una competenza interculturale, intesa come capacità di superare una visione etnocentrica e aprirsi alla comprensione di culture

¹ Autore finalista nel 2013 del *Deutscher Jugendliteraturpreis* nella sezione *Preis der Jugendjury* con il romanzo *Jackpot – Wer träumt, verliert* (2012) che dal 2018 è stato scelto come lettura scolastica nel Saarland.

diverse. Alla luce di ciò, si propone uno sguardo sulla traduzione da un punto di vista del tutto differente rispetto al passato, con lo scopo di sperimentare pratiche differenziate nella didattica delle lingue e in particolare del tedesco come lingua straniera.

2 Dimensioni della traduzione in ambito scolastico

Ripensare alla traduzione in ambito scolastico non deve far pensare ad un ritorno al metodo grammaticale-traduttivo, che prevedeva la traduzione come verifica dell'acquisizione di abilità linguistiche. L'approccio metodologico orientato all'azione² presuppone, infatti, il raggiungimento di una competenza comunicativa che permetta di interagire con il parlante di madrelingua, in diverse situazioni comunicative, a seconda del livello linguistico dell'apprendente. Perché allora riproporre la traduzione come pratica esercitativa? La funzione che essa può svolgere nel contesto dei moderni approcci di glottodidattica ha sfaccettature differenti, come ben evidenzia Königs:

- *Lernpsychologische [Aspekte]*, in denen diskutiert wird, in welchem Umfang das Lernen durch den Einsatz von Übersetzen erleichtert wird;
- *Psycholinguistische [Aspekte]*, in denen gefragt wird, welche mentalen Verarbeitungsschritte die Lernenden vollziehen, wenn sie Übersetzungsaufgaben zu bewältigen versuchen;
- *Curriculare [Aspekte]*, die dem Stellenwert des Übersetzens im Rahmen der Fremdsprachenausbildung und eines Fremdsprachenlehrgangs betreffen;
- *Textlinguistische [Aspekte]*, die sich mit der Frage unterschiedlicher Textsorten und ihrer Bewusstmachung im Zuge des Lernprozesses befassen;
- *Vermittlungsmethodische [Aspekte]*, bei denen diskutiert wird, welche methodische Rolle das Übersetzen im Ablauf des Unterrichts spielt bzw. spielen kann (Königs, 2000: 5).

Tali aspetti devono dunque essere ben chiari all'insegnante che intenda proporre un esercizio di traduzione ai propri studenti, dal momento che, a seconda di ciò che viene privilegiato, dovranno essere individuati obiettivi di apprendimento specifici. Nel primo caso, ad esempio, la traduzione può essere utile durante la fase di semantizzazione, vale a dire per la rapida illustrazione del significato, finalizzata a facilitare la comprensione di un testo complesso. E' utile ricordare, a questo proposito, le discussioni sulla lezione esclusivamente in lingua straniera che hanno animato il dibattito metodologico tra gli anni Settanta e gli anni Novanta del secolo scorso. Dopo aver bandito la lingua materna dalla classe di L2, si assiste in tempi più recenti ad una rivalutazione della L1 e si infrange il tabù della *Einsprachigkeit* a favore di quella che Wolfgang Butzkamm (2019) definisce "*Aufgeklärte Einsprachigkeit*":

AE [Aufgeklärte Einsprachigkeit] bedeutet die regelmäßige, systematische Mithilfe der Muttersprache im fremdsprachlichen Anfangsunterricht, mit dem Ziel, den Unterricht zunehmend einsprachig, d.h. in der Fremdsprache selbst zu gestalten. Die muttersprachliche Mithilfe zu Beginn wird immer stärker reduziert, je mehr die Lerner

² L'approccio di cui si parla è noto in area germanofona come *Handlungsorientierung* (Gudjons 2008).

fortschreiten. Alles-in-der-Fremdsprache ist das Ziel, aber nicht der Weg. Nur wer ihre Muttersprachen mitspielen lässt, holt seine Schüler da ab, wo sie sind.³

Il discorso è in questo caso riferito agli apprendenti con *background* migratorio, per i quali l'impiego della traduzione può sicuramente agevolare l'acquisizione della lingua *target*, ma può facilmente essere trasferito anche alle situazioni di classi principalmente monolingui. Nel caso che si è qui descritto la traduzione non funge da verifica, ma da supporto all'apprendimento.

Diverso il caso degli aspetti di carattere psicolinguistico, di cui parla Königs. Quali sono cioè le fasi di elaborazione mentale che gli apprendenti eseguono quando si trovano ad affrontare un compito di traduzione? Si tratta qui di avviare un processo di riflessione metalinguistica, di analisi comparativa tra la L1 e la L2 per stimolare la percezione del significato e comprendere le sfumature insite nella parola. D'altro canto negli ultimi decenni la relazione tra significante e significato, data per certa e incontrovertibile, è profondamente cambiata. Nota Kramsch:

The sign “wall” can no longer represent, as language textbooks suggest, a neutral signifier linked to a neutral signified [...] The term *wall* in “The Great Wall of China”, or “The Berlin Wall” or Trump’s declaration “We will build a beautiful wall on our southern border” does have a common prototypical meaning, but it doesn’t help to understand its meaning only as a linguistic token. [...] Viewing language as communication opens the door to the culture wars we are living through today. (Kramsch 2023:17)

Alla luce di queste considerazioni, si intende come pensare alla traduzione implichi necessariamente una riflessione su ciò che è sotteso all'uso di un determinato termine e sulle connotazioni di carattere culturale che esso può avere. Si apre a questo proposito la problematica dell'intraducibilità di alcuni concetti, i cosiddetti *culturemi* (*Kultureme*⁴ o *Kulturspezifika*) che possono essere compresi solo grazie ad un approccio di carattere non solo linguistico ma anche interculturale. Lavorare a scuola sulla traduzione significa allora sviluppare una competenza trasversale di tipo interculturale, aspetto questo altamente educativo e formativo che contribuisce allo sviluppo della cittadinanza democratica, così come formulato da diversi documenti europei.⁵

Tornando agli elementi individuati da Königs, non sono da trascurare gli aspetti legati al ruolo che la traduzione assume nel curriculum di lingue straniere: l'apprendimento di una lingua si inserisce a pieno titolo nella costruzione di un curriculum mirato a evidenziare le componenti linguistiche comuni ai diversi apprendimenti (Beacco et al. 2016). La traduzione diventa, quindi, funzionale a promuovere la consapevolezza dei possibili *transfer*, si pensi

³ <https://fremdsprachendidaktik.de/verschiedenes/was-ist-aufgeklarte-einsprachigkeit> [30.09.2024].

⁴ Partendo dagli studi di Els Oksaar (1988), Crudu (2011:214) definisce *Kulturem* “eine perilinguistische (zumeist sprachlich ausgedrückte) Einheit, die einen einzigen Referenten habe, einem geografisch abgegrenzten Gebiet und einer Gesellschaft spezifisch sei”.

⁵ La Raccomandazione CM/Rec(2010)7 del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulla Carta del Consiglio d'Europa sull'educazione alla cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani così recita: “«Education for democratic citizenship» means education, training, awareness raising, information, practices and activities which aim, by equipping learners with knowledge, skills and understanding and developing their attitudes and behaviour, to empower them to exercise and defend their democratic rights and responsibilities in society, to value diversity and to play an important part in democratic life, with a view to the promotion and protection of democracy and the rule of law.” (Consiglio d'Europa 2010).

soprattutto alla lezione in ambiente CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) nell'ambito della quale possono essere proposte una serie di attività che mettano a confronto la lingua materna e la lingua *target*, senza tuttavia passare attraverso forme di semplice trasposizione letterale. E' ancora Königs (2004) che sottolinea come sia da evitare la formazione di corrispondenze 1:1 tra lingua di partenza e lingua d'arrivo, fondamentale è invece stimolare il confronto interlinguistico e, nel caso della lezione CLIL, riuscire a collegare le informazioni relative all'apprendimento della disciplina oggetto di studio con quelle più specificamente linguistiche, giungendo ad una co-costruzione del sapere.

In relazione poi agli aspetti di carattere metodologico, lungi dal voler fornire una competenza traduttiva agli studenti, la traduzione può servire a far fronte a situazioni di mediazione linguistica quali quelli che possono verificarsi in situazioni quotidiane. Gli esercizi mirati allo sviluppo della mediazione sono stati i primi ad essere inseriti nei manuali di lingue ad uso scolastico. Introdotti dalla consegna "Cosa dici per...", hanno posto l'accento sulle diverse funzioni comunicative di volta in volta presentate agli apprendenti, dalle più semplici, quali salutare, congedarsi, ringraziare, chiedere informazioni, alle più complesse, come argomentare e difendere un'opinione, esprimere sentimenti ed emozioni, indicare vantaggi e svantaggi, ecc. Gli orientamenti più recenti nella didattica delle lingue stanno dedicando molto spazio allo sviluppo della mediazione, anche a seguito della pubblicazione del *Companion Volume to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (Council of Europe 2018) che ha aggiornato la precedente versione del *Quadro*, integrandolo proprio con descrittori sulla mediazione.

Nel *Companion* la mediazione viene così definita:

In mediation, the user/learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation). (Council of Europe 2018: 103)

Le attività di mediazione sono distinte in tre gruppi:⁶

- mediare a livello testuale, vale a dire veicolare il significato di un testo a persone che non hanno la possibilità di accedervi;
- mediare a livello concettuale, nel senso di trasmettere concetti in ambito pedagogico ed educativo;
- mediare a livello comunicativo, attività che riguarda più direttamente chi agisce come intermediario tra persone di lingue e culture diverse.

La traduzione è compresa nella mediazione a livello testuale, per la quale sono individuati dei descrittori dei livelli di competenza. Si tratta tuttavia di una "scala [che] va da una sommaria traduzione di informazioni quotidiane abituali contenute in testi semplici ai livelli inferiori, ad una traduzione sempre più fluida e accurata di testi man mano più complessi" (Consiglio d'Europa 2020:111). Tale scala non riguarda in alcun modo la traduzione scritta di un testo scritto, dal momento che si tratta, in questo caso, di un processo di tutt'altra natura, compito di traduttori professionisti. Non è da escludere, però, che in ambito professionale possa essere richiesto di restituire in forma scritta un testo quale una lettera o un breve messaggio, In tal caso si eseguirà una traduzione riassuntiva e piuttosto generica che non restituisce lo stile, il tono e le sfumature di significato del testo di partenza (ivi).

⁶ Cfr. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, traduzione italiana, a cura di Monica Barsi, Edoardo Lugarini e Anna Cardinaletti, del CEFR *Companion volume*, Consiglio d'Europa, 2020.

Mediazione e traduzione diventano quindi due elementi ben distinti l'uno dall'altro, cosa di cui si dovrà essere ben consapevoli nel processo di apprendimento/insegnamento della L2. Tuttavia se l'acquisizione della competenza di mediazione può essere più facilmente considerata come un obiettivo da raggiungere in ambito scolastico, quali sono le motivazioni che spingono a (ri)considerare l'impiego della traduzione nella didattica delle lingue straniere?

La prima di queste motivazioni riguarda le possibilità offerte dalla traduzione in relazione alla riflessione sulla lingua, *in primis* in termini lessicali. La traduzione favorisce, infatti, la comprensione profonda del valore semantico di un termine e il confronto tra la lingua di partenza e quella di arrivo, dal momento che l'apprendente dovrà cercare nella propria lingua sfumature di significato che consentano quanto più è possibile di avvicinarsi al testo di partenza. Come si è già accennato, di particolare interesse risultano essere i termini per i quali non esiste una traduzione univoca perché espressione di concetti culturali. Stessa problematica si presenta per i frasemi (Simon 2012), per i quali non è possibile una traduzione letterale, ma che dovranno essere resi con espressioni equivalenti.

Una ulteriore considerazione concerne, poi, l'organizzazione del testo che rimanda all'analisi della tipologia testuale, della coesione semantica, della progressione tematica. Si intende che discorsi più complessi potranno essere affrontati con studenti di livello avanzato, mentre con apprendenti di livello A2/B1 si potranno avviare comparazioni tra le affinità e le differenze degli elementi di cui si è detto. Si pensi, ad esempio, alla formulazione di bigliettini di auguri, di inviti, di avvisi di divieto.⁷

Nel confronto tra i due sistemi linguistici si aprono quindi le sfide della traduzione, che nel contesto scolastico possono essere particolarmente stimolanti ed altamente formative in quanto utili a relativizzare la propria visione del mondo e a cambiare prospettiva.

3 Studio di caso: tradurre a scuola

L'idea di sperimentare un'attività di traduzione con una quarta classe di liceo linguistico è nata durante la presentazione dell'opera di Martin Luther *Sendbrief vom Dolmetschen* e della sua importanza nell'evoluzione della lingua tedesca. È stata questa l'occasione per discutere insieme alle studentesse e agli studenti di come la traduzione non possa essere una semplice trasposizione di termini da una lingua ad un'altra, ma debba necessariamente inserirsi in un contesto più ampio di riflessione sulla lingua ed integrarsi con le altre abilità linguistiche, in particolare con la lettura e la (ri)scrittura. La traduzione diventa, infatti, una pratica che aiuta ad avviare un processo di comparazione tra la lingua di partenza e la lingua di arrivo, ad acquisire la capacità di mediazione linguistica e sviluppare la consapevolezza di espressioni culturalmente connotate. Tuttavia, affinché la traduzione possa trovare spazio in un approccio comunicativo all'insegnamento della lingua, quale quello ormai consolidato nella glottodidattica, si rende necessaria una modalità di apprendimento di tipo cooperativo. Tale metodologia, a cui si fa spesso riferimento con il termine inglese di *cooperative learning* (Slavin 2013), coniuga gli obiettivi più specificamente didattici con quelli di carattere formativo quali l'interazione all'interno del gruppo di lavoro, la risoluzione di conflitti, la condivisione delle decisioni, l'assunzione di responsabilità.

⁷ Interessante, a questo proposito, l'espressione del divieto di fumo in locali pubblici, che in italiano è formulata con un perentorio "Vietato fumare" e che in altre lingue si accompagna frequentemente ad una forma di cortesia iniziale, quale *Bitte nicht rauchen* in tedesco, *Merci de ne pas fumer* in francese, *Thank you for not smoking* in inglese.

Le attività di traduzione di semplici testi hanno riscontrato grande interesse da parte degli studenti destinatari del progetto, che si sono sentiti sempre più coinvolti nell'apprendimento e motivati a scoprire una dimensione più profonda della lingua oggetto di studio. Si è voluto mettere in atto, quindi, un percorso di didattica della traduzione che mantenesse la dimensione comunicativa dell'apprendimento linguistico. Il modulo di apprendimento ha previsto i passaggi seguenti:

- la formazione di gruppi di studenti in possesso di competenze linguistiche differenziate;
- l'assegnazione del testo da tradurre;
- la lettura individuale e la comprensione del testo;
- la condivisione delle informazioni;
- le proposte di traduzione;
- la motivazione delle proprie scelte;
- la scelta della proposta migliore in termini di resa del testo di partenza nella lingua di arrivo.

Ma la vera sfida, ciò che ha trasformato una iniziale attività sperimentale in un progetto di più ampio respiro, ha preso forma successivamente.

3.1. *L'idea progettuale*

Nell'ambito delle manifestazioni culturali organizzate dall'Istituto di Istruzione Secondaria Superiore "Marco Polo" di Bari e in collaborazione con il Goethe-Institut Rom, era stato invitato a scuola per un *reading* lo scrittore tedesco Stephan Knösel, autore del *thriller* per ragazzi *Jackpot*. In preparazione dell'evento, una collega di tedesco, la professoressa Brigida Cecca,⁸ aveva proposto ai propri alunni di tradurre alcune pagine del romanzo. La traduzione redatta dagli studenti fu ritenuta di ottimo livello dalla traduttrice che accompagnava lo scrittore, Anna Patrucco Becchi, che subito suggerì di far tradurre ai ragazzi l'intero romanzo, trattandosi proprio di un testo destinato ad un pubblico giovane. Dal momento che era appena entrata in vigore la Riforma scolastica (Legge 107/2015) che introduceva i percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro (oggi Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento), il Consiglio di Classe, su proposta della scrivente, mise a punto un progetto biennale mirato a sviluppare una iniziale competenza traduttiva che, ben lungi dalla pretesa di far acquisire agli studenti precise abilità tecniche, fa parte delle finalità didattiche del liceo linguistico e ben si colloca tra i possibili futuri sbocchi occupazionali dei diplomati di questo indirizzo di studi.

Il progetto educativo si è articolato, dunque, nei seguenti obiettivi di carattere formativo e didattico-disciplinare:

- riflettere sulle problematiche legate alla trasposizione di testi da una lingua all'altra;
- sviluppare processi di decodificazione da lingue altre e di codificazione nella L1;
- affinare le capacità di espressione nella L1;
- sviluppare tecniche e strumenti – anche digitali – per la resa di un testo straniero nella L1;

⁸ Desidero qui ricordare la collega Brigida Cecca, che purtroppo è venuta a mancare prematuramente e non ha potuto seguire lo sviluppo del progetto, nato da una sua intuizione.

- potenziare l'acquisizione di competenze trasversali quali il rispetto delle scadenze, la capacità di lavorare in *team*, di impostare, pianificare e organizzare il lavoro in vista del prodotto finale da realizzare.

In relazione poi alle finalità dell'Alternanza Scuola-Lavoro, così come previsto dalla normativa, la metodologia didattica si è prefissa di:

- sviluppare la capacità imprenditiva;
- sviluppare la creatività e produrre spazi di operatività che incrementino il saper fare;
- sviluppare la consapevolezza della necessità di “attrezzarsi” per immergersi nel mondo del lavoro;
- partecipare direttamente alle attività, eseguendo compiti precisi, rispettando tempi e assumendo responsabilità;
- favorire la conoscenza delle professioni legate al mercato editoriale;
- confrontarsi con tecniche di marketing per la diffusione e promozione del prodotto realizzato.

3.2. Contesto di apprendimento

La classe con cui è stato svolto il progetto era formata da 21 studentesse e 7 studenti, tutti di madrelingua italiana e per la maggior parte in possesso di una competenza linguistica in tedesco di livello B1 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento*, fatta eccezione per alcuni allievi che avevano già raggiunto il livello B2, mentre pochi altri solo il livello A2.

Il tempo previsto per la realizzazione del progetto di traduzione è stato di complessive 200 ore spalmate su due anni scolastici, come previsto dalla normativa sull'Alternanza. Tale monte ore ha riguardato:

- attività di formazione curricolare ed extracurricolare;
- attività di traduzione;
- monitoraggio in itinere;
- modalità di ricaduta finale, in termini di acquisizione delle abilità e competenze definite come obiettivi del progetto.

La metodologia messa in atto è stata quella del *cooperative learning*, cui si è fatto cenno in precedenza. Per avviare l'attività ogni gruppo ha ricevuto come compito la comprensione dell'*incipit* del romanzo, a cui è seguita una prima discussione sulle possibili difficoltà di traduzione. Le criticità emerse sono state le seguenti:

a.) difficoltà di carattere lessicale:

- necessità di uniformare la traduzione di termini ricorrenti nel romanzo;
- resa del linguaggio giovanile;
- termini culturalmente connotati;

b.) differenze di carattere morfosintattico:

- uso del pronome soggetto in italiano;
- uso dei tempi, soprattutto in relazione alla scelta tra imperfetto e passato remoto nella resa del *Präteritum*;

c.) differenze di carattere testuale:

- struttura della frase;
- uso dei deittici.

3.3. Modalità di lavoro

Prima di dare inizio alle attività, si sono effettuati alcuni incontri di formazione tenuti da una traduttrice professionista (tutor esperto), finalizzati ad illustrare agli studenti le strategie e tecniche di traduzione. Nel corso dei lavori, si sono mantenuti i contatti con l'esperta, a cui gli studenti si sono rivolti per porre domande, chiedere consigli, sottoporre le prime proposte di traduzione.

La classe è stata quindi divisa in gruppi eterogenei per competenze linguistiche, ad ognuno dei quali è stato assegnato un numero di pagine del romanzo da tradurre. Particolarmente curata è stata l'analisi del testo in tutti i suoi vari aspetti, semantico, stilistico, del lessico, del registro, dell'impiego di determinati lessemi propri del linguaggio giovanile e dell'andamento sintattico dei periodi.

Altro aspetto preso in considerazione è stato l'uso degli strumenti di supporto, sia cartacei (dizionari bilingui e monolingui) sia digitali⁹ (dizionari online e piattaforme di traduzione come *Reverso*). Durante le lezioni si è effettuata una attenta riflessione sulle potenzialità dei *software* di traduzione, senza dubbio validi "attrezzi" per rendere più rapido il lavoro, ma da considerare sempre come complementari e non sostitutivi dell'attività di traduzione, data l'impossibilità di trasmettere le sfumature di significato ovvero le connotazioni culturali che solo il professionista può garantire.¹⁰

3.4. Esempi di proposte di traduzione

Si è detto delle criticità affrontate nel corso del progetto. A titolo di esempio se ne presentano qui alcune, insieme alle soluzioni traduttive proposte.

a) Lessico

Der Wagen kam rechter Hand von Chris von der Autobahn über die höher liegende Böschung, die ihn wie eine Sprungschanze in die Luft katapultierte. (2012:13)

La prima traduzione della frase qui in esame è stata: "La macchina arrivò dall'autostrada alla destra di Chris sulla parte più alta della scarpata che come un trampolino la catapultò nel vuoto". Scarpata o pendio sono infatti le traduzioni della parola *Böschung*, così come presenti nei dizionari. La difficoltà è consistita nel rendere l'espressione *höher liegend*. In questa come in altre occasioni è stata utile la ricerca di immagini per visualizzare il significato profondo del termine. Tramite questa tecnica si è tentato di trovare lessemi della L1 che meglio esprimessero la sfumatura di significato. Nel caso in questione è stata scelta la parola "terrapieno" che nel Dizionario De Mauro è definita come "grande quantità di terra ammassata in modo da sostenersi da sola", definizione questa che meglio rende l'idea di altezza, non presente nella parola scarpata che rimanda invece semplicemente ad un piano inclinato. La traduzione definitiva è stata quindi: "La macchina arrivò alla destra di Chris dall'autostrada, dall'alto del terrapieno

⁹ Si precisa che negli anni 2017-2018, periodo in cui è stato realizzato il progetto, l'intelligenza artificiale non era ancora diventata uno strumento di lavoro di grande diffusione.

¹⁰ Cfr. a questo proposito il contributo di Sabine Brier in questo fascicolo.

che come una rampa di lancio la catapultò in aria”. Si noti che “rampa di lancio” ha sostituito la prima opzione (trampolino).

b) Linguaggio giovanile

Trattandosi di un romanzo per ragazzi, numerose sono state le espressioni del linguaggio giovanile, con le quali ci si è dovuti confrontare. Se ne indicherà qualcuna a titolo esemplificativo:

- *Von wegen*: le opzioni di traduzione per il tedesco *von wegen* sono state “altro che”, “neanche per sogno” del dizionario online PONS, oppure “col cavolo” o “col cazzo” del dizionario online LEO. La scelta si è indirizzata verso le varianti consigliate da LEO perché più vicine al linguaggio giovanile, tuttavia si è optato per l’espressione “col cavolo” perché ritenuta più vicina al registro linguistico utilizzato dai protagonisti del romanzo.

- *Am Arsch der Welt*: in questo caso si è preferito lasciare invece la forma “in culo al mondo” perché più idonea per indicare il posto lontano e pressoché ghettizzato in cui il protagonista ha dovuto trasferirsi.

- *Klar konnte man hier eins auf die Fresse kriegen*: “Certo, potevi prenderti un pugno sul naso”, è stata questa la scelta finale dopo una discussione sulla parola *Fresse* che avrebbe potuto essere resa con “muso”, più colloquiale rispetto a “naso”. Tuttavia, dal momento che il generico *eins* è stato integrato con il più concreto “pugno”, l’espressione “un pugno sul naso” è stata ritenuta più frequente in italiano e più vicina alla sensibilità del personaggio che la adopera. Da sottolineare anche l’inserimento della virgola nella traduzione italiana, per interrompere la frase e dare maggiore enfasi all’enunciato successivo; l’eliminazione dell’avverbio *hier*, ritenuto ridondante nel contesto; l’uso della seconda persona singolare al posto del pronome indefinito per rendere più incisiva l’espressione.

- *Weihnachten fiel dieses Mal ja auch aus*: il verbo *ausfallen* è stato reso all’inizio con “saltare”, per cui una possibile traduzione era stata “Quest’anno Natale sarebbe saltato”. Il lavoro di gruppo e la riflessione su come si sarebbero espressi dei giovani italiani nel linguaggio quotidiano ha poi avuto come esito “Quell’anno di Natale non se ne parlava proprio”, laddove il dimostrativo “quello” è stato preferito a “questo” in considerazione del contesto semantico e dei rapporti intratestuali.

c.) Termini culturalmente connotati

- *Mensch-ärgere-dich-nicht*: si tratta di un gioco che non è conosciuto in Italia. In un primo tempo si era pensato di far riferimento al più noto “Gioco dell’oca”, trattandosi ugualmente di un passatempo appartenente alla categoria dei cosiddetti giochi di percorso, ma si è ritenuto successivamente che inserire un elemento lontano dal contesto geografico sarebbe stata una forzatura e si è optato per un generico “gioco da tavolo”.

- *Hausarrest*: il termine tedesco ha una valenza semantica più forte dell’italiano “essere in castigo” o “essere in punizione”. Tuttavia, non è stato possibile trovare in italiano una parola esattamente corrispondente al concetto di divieto di uscire di casa imposto dai genitori, dal momento che l’espressione “arresti domiciliari” si carica di un contenuto coercitivo

di gran lunga maggiore rispetto al termine tedesco. Pertanto la soluzione prescelta è stata quella dell'essere in castigo e del rimanere chiuso in casa per decisione dei genitori e non di un giudice.

c) Aspetti di carattere morfo-sintattico: uso dei tempi

La principale difficoltà in relazione alla scelta dell'uso dei tempi ha riguardato la traduzione del *Präteritum*. Si è cercato di volta in volta di capire se si trattasse della descrizione di una situazione ovvero di un'azione durativa (casi in cui in italiano si usa l'imperfetto) o piuttosto del susseguirsi di azioni puntuali, condizione che richiede il passato remoto. Di seguito un esempio:

Und als Chris in den Wald eintauchte, war das wie eine Befreiung: keine Häuser, keine Straßen, keine Menschen mehr. Als könnte er wirklich davonlaufen. Auf einmal war er allein auf der Welt – in diesem düster-nebligen Wald, wo ihn nichts an seinen Alltag erinnerte. Außer der Schnee. Und das monotone Rauschen der Autobahn, das sich einfach nicht ausblenden ließ, wie das Hintergrundgeräusch von einem alten Radio. (2012:12)

La prima proposta di traduzione è stata la seguente:

“E quando Chris si immerse nel bosco fu come una liberazione: niente case, niente strade e assolutamente nessuno. Come se potesse davvero scappare. Di colpo era da solo nel mondo, in quella foresta cupa, dove si poteva dimenticare la vita quotidiana. A parte la neve. E il ronzio monotono dell'autostrada, che non si interrompeva mai, come il rumore di sottofondo di una vecchia radio.”

Come si vede, è stato scelto il passato remoto per i verbi *eintauchte*, *war*, *erinnerte*, che si riferiscono ad azioni puntuali, mentre si è scelto l'imperfetto per *ließ*, riferito appunto ad una circostanza che dura nel tempo. Nella prima proposta di traduzione è stata tralasciata la particella modale *einfach*, ma proprio per cercare di rendere anche nel testo italiano l'intenzione comunicativa del parlante, si è aperta la discussione su possibili alternative. Questa la soluzione trovata:

“E quando si immerse nel bosco fu come una liberazione: niente più case, niente più strade e niente più gente. Come se potesse davvero scappare. Di colpo si ritrovò completamente solo in quella foresta fosca e nebbiosa, dove niente gli ricordava la vita di tutti i giorni. A parte la neve. E il ronzio monotono dell'autostrada, che non si riusciva mai a far smettere, come il rumore di sottofondo di una vecchia radio.”

La particella *einfach* del testo tedesco è stata resa ricorrendo all'inserimento del verbo “riuscire” in forma negativa che sottolinea l'evidenza della situazione di cui si parla e l'impossibilità di cambiarla. Nel processo di revisione della prima proposta di traduzione sono intervenuti ulteriori cambiamenti, quali l'ellissi del soggetto all'inizio del paragrafo, l'inserimento e la ripetizione dell'avverbio “più” per conferire maggiore enfasi, la sostituzione dell'espressione “era da solo al mondo” con “si ritrovò completamente solo”. Si è ritenuto, inoltre, di precisare la caratterizzazione della foresta come percepita dal parlante usando due aggettivi (fosca e nebbiosa) che esprimono anche il coinvolgimento emotivo del personaggio.

4 Conclusioni

Gli esempi di difficoltà incontrate nel progetto di traduzione del romanzo non sono assolutamente da considerarsi esaustivi dei ragionamenti condotti in classe, riguardanti sia le scelte linguistiche sia la dimensione interculturale. I riferimenti alla cultura tedesca presenti nel testo hanno permesso alle studentesse e agli studenti di mettere a fuoco elementi di abitudini e comportamenti diversi dai propri, che, pur se riferiti a personaggi fittizi, si sono rivelati, comunque, espressione di una realtà socio-culturale diversa dalla propria. Particolarmente stimolante è stato il confronto tra le diverse soluzioni proposte nei lavori di gruppo che hanno contribuito a potenziare la riflessione sulla lingua, la consapevolezza linguistica e culturale (Byram 2012), nonché la ricaduta in termini di competenza comunicativa e interculturale.

In conclusione, si può affermare che l'esperienza svolta abbia raggiunto gli obiettivi che ci si era prefissati. Il *feedback* ricevuto ha messo in evidenza l'arricchimento derivato dalla fruizione non passiva di un testo, come quella richiesta appunto dalla traduzione. Studentesse e studenti si sono appassionati al lavoro con grande entusiasmo, sono "entrati nel testo" con la freschezza e l'immediatezza del loro linguaggio quotidiano, riuscendo così a rendere in modo efficace lo stile della narrazione. Ed infine, a coronamento del progetto, la casa editrice Pelledoca,¹¹ grazie al supporto dell'esperta che ha coadiuvato e revisionato l'intera traduzione, ha mostrato interesse per la proposta e ha pubblicato il romanzo. Sugli scaffali delle librerie è giunta, quindi, la versione italiana di *Jackpot – un thriller per ragazzi tradotto dai ragazzi*. Sperimentare allora percorsi innovativi, che però affondano le loro radici in pratiche talvolta ritenute obsolete, può risultare, dunque, stimolante per l'insegnante, ma sicuramente anche per gli studenti, e rappresentare un obiettivo forse ambizioso ma anche di successo.

Bibliografia

Beacco, J. et al., 2016, "Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale", in *Italiano Lingua Due*, 8/2, online <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8261/7882> [30.08.2024].

Butzkamm, W., 2019, Was ist "Aufgeklärte Einsprachigkeit?", <https://fremdsprachendidaktik.de/verschiedenes/was-ist-aufgeklaerte-einsprachigkeit> [30.09.2024].

Byram, M., 2012, "Language awareness and (critical) cultural awareness – relationships, comparisons and contrasts", in *Language Awareness*, 21(1-2), pp. 5-13, online <https://doi.org/10.1080/09658416.2011.639887> [30.09.2024].

Consiglio d'Europa, 2020, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue – Volume complementare* (traduzione italiana, a cura di Monica Barsi, Edoardo Lugarini e Anna Cardinaletti, Università degli Studi di Milano, *Italiano Lingua Due*, www.italianolingua2.unimi.it) [30.08.2024].

Consiglio d'Europa, 2010, *Recommendation CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers to member states on the Council of Europe - Charter on Education for Democratic Citizenship*

¹¹ Pelledoca editore (Milano) è una casa editrice per ragazzi specializzata in *thriller*, *noir* e mistero.

and Human Rights Education, www.coe.int/t/dg4/education/edc/Charter/Charter_EN.asp [30.09.2024].

Council of Europe, 2018, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment - Companion Volume with New Descriptors*, online <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [30.08.2024].

Crudu, M. I., 2011, “Das Kulturem als perilinguistische Vorstellung im Übersetzungsakt. Am Beispiel eines Romans von Aglaja Veteranyi”, in *Germanistische Beiträge*, 29, Lehrstuhl für Germanistik an der Lucian-Blaga-Universität Sibiu/Hermannstadt (Hrsg.), pp. 210-225, <https://uniblog.eu/wp-content/uploads/2016/03/29.3.3.pdf> [20.08.2024].

Gudjons, H., 2008, *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit*. 7., aktualisierte Aufl., Bad Heilbrunn, Klinkhardt.

Knösel, S., 2018, *Jackpot – Chi sogna, perde*, Milano, Pelledoca.

Knösel, S., 2012, *Jackpot – Wer träumt, verliert*, Weinheim Basel, Beltz & Gelberg.

Königs, F., 2004, “Quel che fa la mente non può impedirlo la lezione: il ruolo della traduzione nell’insegnamento delle lingue straniere”, in Paul Kroker, Bruno Osimo (a cura di), *Tradurre non è interpretare – Atti del Convegno “Traduzione e riforma universitaria”*, Milano, Alinea editrice, pp. 134-143.

Königs, F., 2000, “Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders!“, in *Fremdsprache Deutsch*, Heft 23-2000, pp. 5-13, Stuttgart, Klett.

Kramsch, C., 2023, “Re-imagining Foreign Language Education in a Post-COVID-19 World”, in Christiane Lütge, Thorsten Merse, Petra Rauschert (eds.), *Global Citizenship in Foreign Language Education*, New York, Routledge, pp. 15-40.

Ministero dell’Istruzione e del Merito, *Legge 107/2015- Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, <https://www.istruzione.it/alternanza/allegati/NORMATIVA%20ASL/LEGGE%20107%20DE L%202015.pdf> [30.08.2024].

Oksaar, E., 1988, *Kulturemtheorie. Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung*, Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht.

Simon, U., 2012, “Reden ist Silber, Schweigen ist Gold. Zur Vermittlung von Phrasemen im DaF-Unterricht”, in Ulrike Reeg, Pasquale Gallo, Sandro M. Moraldo (Hrsg.), *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht – Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes*, Münster, Waxmann, pp. 121-144.

Slavin, R. E., 2013, “Cooperative Learning and Achievement: Theory and Research”, in William Reynolds, Gloria E. Miller, Irving B. Weiner (eds.), *Handbook of Psychology, Vol. 7, Educational Psychology*, Hoboken, New Jersey, John Wiley and Son Inc., pp. 179-198.

Sitografia

Dizionario Italiano De Mauro, <https://dizionario.internazionale.it/> [30.09.2024].

Dizionario online LEO, <https://dict.leo.org/tedesco-italiano/> [30.09.2024].

Dizionario online PONS, <https://it.pons.com/> [30.09.2024].

Mensch und Maschine: Möglichkeiten und Grenzen zur Nutzung von KI in der Fachübersetzung Italienisch-Deutsch

Sabine Brier

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

sabine.brier@uniba.it

Abstract

Artificial Intelligence (AI) has become an integral part of many areas of our life. Nowadays there are numerous technological tools available for producing translations that can make the work of translators easier, but this process presents a new challenge: incorporating artificial intelligence into didactics. This article illustrates some concrete teaching examples in the Master's degree program in specialized translation that are designed to enable students to use AI competently and reflectively, as well as develop new competency strategies which are necessary for using correctly automated translation. The translation exercises from the fields of law and medicine contain different translation problems and focus primarily on the topics of terminology and target group orientation, flanked by the guiding questions: What solutions does AI offer and what competencies do translators need to develop to verify the solutions proposed by AI? What significance does post-editing have for the translation process? How precise is an AI and what significance do prompts have for the translation result? In this context, AI should not be seen as a replacement for human translation, but rather as a complement to the existing language and translation competencies.

Keywords: artificial intelligence, specialized translation, post editing, didactic

1 KI und Übersetzung: Voraussetzungen und Problemstellung

Im Jahr 2006 kam *Google Translate* auf den Markt und markierte damit den Beginn einer neuen Übersetzungsära. Innerhalb von Sekunden war es von diesem Zeitpunkt an möglich, zunächst nur im Sprachpaar Englisch-Arabisch, Texte übersetzen zu lassen. Diese Ergebnisse basierten auf einer Übersetzungsdatenbank, die eine Sammlung von Dokumenten aus dem Europäischen Parlament enthält und von professionellen Übersetzer*innen übersetzt wurden. *Google Translate* arbeitete zunächst mit der statistischen maschinellen Übersetzung, die so konzipiert ist, dass sie einzelne Wörter nacheinander, aber nicht kontextbezogen übersetzte. Aus diesem Grund entstanden sehr fehlerhafte und missverständliche Übersetzungen, da komplexe syntaktische und grammatikalische Strukturen oder Redewendungen nicht erfasst werden konnten. Zehn Jahre später entwickelte das Unternehmen die *Google Neural Machine Translation* (GNMT), die in der Lage ist, die Gesamtbedeutung eines Satzes zu erfassen und sogar Dialekte und andere Varietäten sowie gängige Redewendungen in den Übersetzungsprozess einzubeziehen (Mitchell 2022). Durch eine regelmäßige Aktualisierung der Daten und neue Eingaben haben sich Übersetzungstools, die diese künstlichen neuronalen Netzwerke nutzen, kontinuierlich weiterentwickelt bzw. viele Tools sind im Laufe der letzten Jahre hinzugekommen, wobei die Präzision der angebotenen Tools je nach Textsorte schwankt. Im Jahr 2016 stellt das Team um den Gründer Jaroslaw

Kutylowski den Online-Übersetzer *DeepL* vor, der vor allem auf die Datenbanken der *Linguee GmbH* zurückgreift. Inzwischen gibt es Übersetzungsmaschinen, sogenannte APIs (*Application Programming Interface*) die alle größtenteils auf einem neuronalen maschinellen Übersetzungssystem basieren und über 100 Sprachen unterstützen.

Eine recht neue Entwicklung im Bereich der Künstlichen Intelligenz sind *Chatbots*, d.h. Technologien, die in der Lage sind, mit Nutzer*innen über textbasierte Nachrichten zu kommunizieren. Eines der bekanntesten ist das im Jahr 2018 von dem amerikanischen Unternehmen *OpenAI* eingeführte Sprachmodell GPT-1 (*Generative Pre-trained Transformer*), das stetig weiterentwickelt wurde und seit März 2023 als Version GPT-4 angeboten wird. *ChatGPT* gehört zu den Sprachmodellen *Large Language Models* (LLM), die durch zahlreiche Textdokumente gespeist werden und basiert auf einem Modell, das *Deep Neural Network*, das Vorhersagen für einzelne Aufgaben treffen, neue Kontexte in die Fragestellung einbeziehen und Antworten generieren kann. Es ist zudem ausgelegt auf eine große Bandbreite von Themen und Sprachvarietäten (Sentinelli, Placa 2024). Die bekanntesten KI-generierten *Chatbots ChatGPT* und *Perplexity AI*, letzterer im Jahr 2022 veröffentlicht, sind sowohl in einer kostenlosen limitierten als auch käuflichen Version im Internet zugänglich. Neben diesen vorrangig textbasierten Modellen gibt es inzwischen auch eine Reihe von KI-Modellen, die Untertitelungen von Videos in nahezu jede Sprache anfertigen können, z.B. *Moovly* oder *Subtly* oder die Stimmen in Videos und Filmen in einer anderen Sprache generieren, z.B. *HeyGen*. Diese KIs der Untertitelung oder Videogeneratoren bieten sicherlich beeindruckende Möglichkeiten im Bereich der Synchronisation, sollen aber nicht Gegenstand der Untersuchung in diesem Artikel sein.

Am 1. August 2024 trat das neue KI-Gesetz in Kraft, der erste Rechtsrahmen für KI, der sich mit einer legitimen Verwendung und einem verantwortungsvollen Umgang von KI in Europa und darüber hinaus beschäftigt. Das wichtigste Ziel dieses Gesetzes ist es, die Sicherheit und Grundrechte von Menschen und Unternehmen sicherzustellen, und die Akzeptanz und Innovation im Bereich KI in der EU zu stärken. Dazu wurden Regeln erarbeitet, die Risiken durch KI-Anwendungen minimieren bzw. ausschließen und mehr Transparenz schaffen sollen (European Union 2024). Übersetzerverbänden reicht dieses Gesetz jedoch nicht weit genug, weshalb der „Arbeitskreis Literaturübersetzen und KI“, unterstützt von deutschsprachigen Verbänden in Deutschland, Österreich und Schweiz für Literaturübersetzen, die Petition „Manifest für menschliche Sprache“ ins Leben gerufen hat, um auf die Problematik von KI für Übersetzungen hinzuweisen. In erster Linie geht es den Verbänden um eine höhere Sichtbarkeit von Übersetzer*innen, etwa durch eine Kennzeichnungspflicht urheberrechtlich geschützter Werke und die Offenlegung von Trainingsdaten, also von Menschen erstellten Texten. Dies betrifft vor allem sogenannte *Post-editing*-Aufträge, die in den USA bereits gängige Praxis sind. Damit ist die Überarbeitung eines KI übersetzten Textes gemeint. Inzwischen zählt *post-editing* zu einem eigenen Beruf und unterscheidet sich grundlegend von dem Übersetzerberuf: In der Überarbeitung geht es um die Fehlerkorrektur einer Textoberfläche und die Überprüfung einer Botsprache, die Sätze erfindet, die größtenteils grammatikalisch korrekt erscheinen, aber nicht zwangsläufig Sinn ergeben. Im Gegensatz dazu steht das menschliche Übersetzen, das insbesondere in der Literaturübersetzung, das Einfühlen in die Stimmung, die Verwendung des geeigneten Registers, Sensibilisierung für Humor und Ironie und vieles mehr beinhaltet.

Die wissenschaftliche Forschung über den Einfluss und die Bedeutung von KI in der Übersetzungswissenschaft steht jedoch noch am Anfang. Die Petition für menschliche Sprache zeigt eine erste Problematik auf und einige wenige Publikationen, darunter z.B. der Beitrag von Lucia Cinato über KI im Kontext der universitären Ausbildung (Cinato 2023), in dem sich die Autorin mit dem Einsatz von KI im Übersetzungsunterricht beschäftigt und Daten zur Nutzung

und zum Nutzen von KI erhebt, beziehen sich auf erste empirische Untersuchungen in der Translation.

Wie begegnet man diesem komplexen Problem nun auf der praktischen Ebene? Was bedeutet dieser technologische Fortschritt für die Arbeit und für die Ausbildungsinstitutionen von bzw. für Übersetzer*innen? Die in der Übersetzerbranche viel diskutierte Frage, ob der Übersetzerberuf ausstirbt oder an Bedeutung verliert, erscheint angesichts einer solchen fortschreitenden Entwicklung legitim. Reduziert sich die Bedeutung von Übersetzer*innen somit nur noch auf die Einspeisung von Daten und Überarbeitung maschinell generierter Texte?

Dieser Artikel möchte anhand einiger praktischer Übungen für juristische und medizinische Fachsprache illustrieren, inwiefern es möglich ist, KI in die Übersetzungsarbeit einzubeziehen, welche Problemquellen sich ggf. aus der Arbeit mit KI ergeben und welche erweiterten Kompetenzen für Übersetzer*innen wesentlich werden. Und nicht zuletzt: Wie kann man Studierende der Übersetzungswissenschaft für einen angemessenen Umgang mit KI sensibilisieren?

2 KI in der Didaktik: Übersetzungsübungen juristischer und medizinischer Fachtexte

Jeder Fachtext birgt für die Übersetzung besondere Probleme. Allen Fachtexten gemein ist eine fachspezifische Terminologie, die sowohl in der Ausgangs- als auch in der Zielsprache präzise angewendet werden muss (Roelcke 2010). Insbesondere für Rechtstexte ist die terminologische Genauigkeit eine besondere Herausforderung, da Übersetzer*innen sich zwar im Laufe ihres Berufslebens spezialisieren können und sollten, aber selten eine juristische Ausbildung genossen haben, um jeden Begriff und jedes Konzept in beiden Sprachen und Rechtssystemen zu verstehen. Aus diesem Grund müssen Übersetzer*innen besonders dafür sensibilisiert werden, welche Konsequenzen eine unpräzise Begriffsverwendung haben kann. Im Bereich Recht haben wir es zudem mit verschiedenen Textsorten zu tun – Gesetze, Verordnungen, Verträge, Urteile, Testamente u.a.. Udvari macht in ihrer Publikation außerdem darauf aufmerksam, dass es sich bei der Rechtssprache „nicht um eine statische Sprache handelt. Im selben Maß wie die Gesellschaft sich verändert, muss der Gesetzgeber aktiv werden und seine gesetzlichen Regelungen anpassen“ (Udvari 2013:13). Eine weitere terminologische Schwierigkeit für die Übersetzung ergibt sich aus den unterschiedlichen Rechtsordnungen eines jeden Landes. Italien, Deutschland, Österreich und die Schweiz folgen den Rechtsprinzipien des römischen Rechts und sind daher vergleichbar, dennoch sind Rechtsnormen in diesen Ländern nicht einheitlich geregelt. Es kann also vorkommen, dass es in der Zielsprache keine Entsprechung von Begrifflichkeiten der Ausgangssprache gibt bzw. diese nicht die gleiche Bedeutung haben. So kann beispielsweise der Begriff BGB (Bürgerliches Gesetzbuch) im deutschen Ausgangstext in einer italienischen Übersetzung nicht mit dem Begriff CC (Codice Civile) wiedergegeben werden, da sich die Rechtsvorschrift des Ausgangstextes nicht auf das italienische Recht bezieht (Udvari 2013).

Wie geht nun eine KI gestützte Software mit diesem komplexen Themenfeld um? Im Folgenden sollen einige praktische Beispiele aus dem Unterricht des Masterstudienganges Fachübersetzung der Universität Bari verdeutlichen, wie man diese neuen technischen Möglichkeiten nutzen oder ergänzend in die Didaktik einbinden kann. Um ein bestmögliches Ergebnis durch einen *Chatbot* oder ein KI-Sprachmodell zu erhalten, ist zunächst eine präzise Fragestellung (*Prompt*) notwendig. Diese *Prompts* liefern dem KI-Sprachmodell den Kontext und die Absicht der Nutzer*innen. Man unterscheidet grundsätzlich zwischen *Intent*, einem bestimmten Ziel, einer Absicht und *Entity*, einem Konzept, das in der Anfrage erwähnt wird. Je präziser ein *Prompt* ist und je mehr Informationen eingegeben werden, um das gewünschte

Ergebnis zu erhalten, desto präziser arbeitet auch die KI und kann angemessen auf die Bedürfnisse der Fragestellenden reagieren. Für die Erstellung eines guten *Prompts* werden die Kriterien Klarheit, Kontext, Länge und Relevanz empfohlen (Ebinger, Kaufmann 2023). Auch in den folgenden Beispielen werden die verwendeten *Prompts* jeweils angegeben.

2.1. Übersetzungsübung: Rechtstext

2.1.1. Beispiel 1: Kaufvertrag

Original Auszug (Udvari 2013: 117-118)	ChatGPT (eingegeben am 26/02/2024)	DeepL (eingegeben am 26/02/2024)
<p>Contratto preliminare di vendita di immobili</p> <p>Tra ... nato/a a ... il ... C.F. ..., residente a ... (di seguito denominato promittente la vendita) e ... (di seguito denominato promittente l'acquisto)</p> <p>si stipula quanto segue:</p> <p>1.) Beni immobili Il promittente alla vendita si impegna a vendere al promittente l'acquisto, che si impegna ad acquistare, nel futuro momento di seguito determinato, i seguenti beni: ...</p> <p>2.) Prezzo Il corrispettivo della vendita è convenuto fin da ora in euro ...</p> <p>3.) Garanzia del promittente la vendita Il promittente la vendita garantisce che i beni sopra descritti sono di sua piena ed esclusiva proprietà.</p> <p>Il venditore è tenuto a garantire che la cosa venduta sia immune da vizi (CC 1490) che la rendano inidonea all'uso a cui è destinata.</p>	<p>Vorverkaufsvertrag für Immobilien</p> <p>Zwischen ... geboren am ... am ... C.F. ..., wohnhaft in ... (im Folgenden als Verkaufsversprechender bezeichnet) und ... (im Folgenden als Kaufversprechender bezeichnet) wird Folgendes vereinbart:</p> <p>1.) Immobilienvermögen Der Verkaufsversprechende verpflichtet sich, dem Kaufversprechenden, der sich verpflichtet, zu einem späteren Zeitpunkt, wie nachstehend festgelegt, die folgenden Vermögenswerte zu erwerben: ...</p> <p>2.) Preis Die Gegenleistung für den Verkauf wird bereits jetzt auf Euro ... festgelegt.</p> <p>3.) Gewährleistung des Verkaufsversprechenden Der Verkaufsversprechende garantiert, dass die oben beschriebenen Vermögenswerte sein vollständiges und ausschließliches Eigentum sind.</p> <p>Der Verkäufer ist verpflichtet, zu gewährleisten, dass die verkaufte Sache frei von Mängeln (CC 1490) ist, die sie für die vorgesehene Verwendung ungeeignet machen.</p>	<p>Vorläufiger Vertrag über den Verkauf einer Immobilie</p> <p>Zwischen ... geboren am ... am ... C.F. ..., wohnhaft in ... (im Folgenden Verkäufer genannt) und ... (im Folgenden Käufer genannt)</p> <p>Folgendes wird hiermit vereinbart:</p> <p>1.) Grundstücke Der Veräußerer verpflichtet sich, dem Erwerber, der sich zum Kauf verpflichtet, zu einem später festgelegten Zeitpunkt die folgende Immobilie zu verkaufen: ...</p> <p>2.) Preis Die Gegenleistung für den Verkauf wird ab sofort in Euro vereinbart ...</p> <p>3.) Garantie des Kaufvertragspartners Der Versprecher des Verkaufs garantiert, dass die oben beschriebene Ware sein vollständiges und ausschließliches Eigentum ist.</p> <p>Der Verkäufer garantiert, dass die verkaufte Sache frei von Mängeln (CC 1490) ist, die sie für den vorgesehenen Gebrauch untauglich machen.</p>

Original Auszug (Udvari 2013: 117-118)	Perplexity (eingegeben am 26/02/2024)	Google Translate (eingegeben am 26/02/2024)
<p>Contratto preliminare di vendita di immobili</p> <p>Tra ... nato/a a ... il ... C.F. ..., residente a ... (di seguito denominato promittente la vendita) e ... (di seguito denominato promittente l'acquisto)</p> <p>si stipula quanto segue:</p> <p>1.) Beni immobili Il promittente alla vendita si impegna a vendere al promittente l'acquisto, che si impegna ad acquistare, nel futuro momento di seguito determinato, i seguenti beni: ...</p> <p>2.) Prezzo Il corrispettivo della vendita è convenuto fin da ora in euro ...</p> <p>3.) Garanzia del promittente la vendita</p> <p>Il promittente la vendita garantisce che i beni sopra descritti sono di sua piena ed esclusiva proprietà.</p> <p>Il venditore è tenuto a garantire che la cosa venduta sia immune da vizi (CC 1490) che la rendano inidonea all'uso a cui è destinata.</p>	<p>Vorvertraglicher Immobilienkaufvertrag</p> <p>Zwischen ... geboren am ... in ..., Steuernummer ..., wohnhaft in ... (im Folgenden als Verkäufer bezeichnet) und ... (im Folgenden als Käufer bezeichnet) wird folgendes vereinbart:</p> <p>1.) Immobilien Der Verkäufer verpflichtet sich, dem Käufer, der sich verpflichtet, zu einem späteren Zeitpunkt die folgenden Immobilien zu erwerben: ...</p> <p>2.) Preis Der Verkaufspreis ist bereits jetzt auf Euro ... festgelegt.</p> <p>3.) Gewährleistung des Verkäufers</p> <p>Der Verkäufer garantiert, dass die oben beschriebenen Immobilien sein uneingeschränktes Eigentum sind.</p> <p>Der Verkäufer ist verpflichtet sicherzustellen, dass die verkaufte Sache frei von Mängeln (BGB 1490) ist, die sie für den vorgesehenen Gebrauch ungeeignet machen.</p>	<p>Vorvertrag für den Verkauf von Immobilien</p> <p>Zwischen ... geboren in... am ... C.F. ..., wohnhaft in ... (nachfolgend Verkaufsversprechender genannt) und ... (nachfolgend Kaufversprechender genannt) Folgendes ist festgelegt:</p> <p>1.) Immobilien Der Verkaufsversprechende verpflichtet sich, den Kauf an den Versprechenden zu verkaufen, der sich verpflichtet, zu dem unten festgelegten zukünftigen Zeitpunkt die folgenden Waren zu kaufen: ...</p> <p>2.) Preis Der Gegenwert für den Verkauf wurde nun in Euro vereinbart ...</p> <p>3.) Garantie des Verkäufers</p> <p>Der Verkäufer garantiert, dass die oben beschriebene Ware sein volles und ausschließliches Eigentum ist.</p> <p>Der Verkäufer muss garantieren, dass die verkaufte Sache frei von Mängeln ist (CC 1490), die sie für den beabsichtigten Gebrauch ungeeignet machen.</p>

Für die erste praktische Übung wurde ein Ausschnitt aus einem Kaufvertrag (Udvari 2013: 117/118) gewählt. Der italienische Originaltext wurde mithilfe von vier der am häufigsten verwendeten KI gestützten Tools (*ChatGPT*, *Google Translate*, *DeepL* und *Perplexity*) ins Deutsche übersetzt.

Aufgabe: Vergleichen Sie die folgenden Übersetzungslösungen mit dem Ausgangstext und markieren Sie Problemfelder und Fehler in Terminologie, Grammatik und Syntax.

Prompt (für *ChatGPT* und *Perplexity*): Übersetze diesen rechtswissenschaftlichen Fachtext ins Deutsche!

Wie bereits aus der Übersicht deutlich wird, liegen die Probleme in der KI-Übersetzung vor allem im Bereich der Terminologie, seltener in der korrekten Verwendung von Grammatik und Syntax. Nach einer eingehenden Analyse in Gruppen- und Einzelarbeit wurden die Ergebnisse gemeinsam besprochen und sollen hier kurz kommentiert wiedergegeben werden.¹

Terminologie und Abkürzungen

1.) *Contratto preliminare di vendita di immobili*

Bereits der Titel über die Bezeichnung des Vertrags enthält eine terminologische Schwierigkeit. Im Deutschen verwendet man an dieser Stelle den Begriff „Vorvertrag“ (*ChatGPT*, *Google*) die Bezeichnung „vorläufig“ (*DeepL*) ist rechtswissenschaftlich in diesem Zusammenhang unpräzise und nicht gebräuchlich. Ebenso ist die Bezeichnung „vorvertraglicher Immobilienkaufvertrag“ (*Perplexity*) stilistisch in der Doppelung „vertraglich“ und „Vertrag“ zu vermeiden.

2.) *promittente la vendita/acquisto*

Es gibt im deutschen Vertragsrecht keinen Begriff der Parteien, der die zukünftige Kaufabsicht beschreibt, auch nicht im Vorvertrag. „Verkäufer“ und „Käufer“ (*Perplexity*) sind deshalb die korrekten juristischen Bezeichnungen in diesem Kontext. Aus diesem Grund sind die Varianten, in denen eine potenzielle Kaufabsicht hervorgeht, wie „Verkaufsversprechender“, „Kaufversprechender“ (*ChatGPT*, teilweise *Google* und *DeepL*) in der deutschen Übersetzung zu wörtlich und nicht korrekt übersetzt. Des Weiteren variiert *DeepL* von „Verkäufer“ über „Veräußerer“ zu „Versprecher des Verkaufs“, was zum einen eine nicht zulässige Inkohärenz darstellt und zum anderen sprachliche Missverständnisse birgt, indem fälschlicherweise übersetzt wird, dass ein Versprecher eine Person sei, die etwas verspricht zu tun.

3.) *beni immobili*

Die Bezeichnung „beni immobili“ kann im Deutschen tatsächlich mehrere Bedeutungen je nach Kontext haben. Hier ist es jedoch sinnvoll mit „Immobilien“ (*Perplexity*, *Google*) und nicht „Immobilienvermögen“ (*ChatGPT*) zu übersetzen, was vorzugsweise zur Bezeichnung aller Wohnbauten und Grundstücke in der Summe von Privathaushalten verwendet wird und nicht im Sinne einer einzigen Wohneinheit. Ebenfalls nicht korrekt ist die Bezeichnung von „Vermögenswerten“ (*ChatGPT*), die sich nicht zwangsläufig auf Immobilien beziehen oder von „Grundstücken“ (*DeepL*), die eine (meist unbebaute) Fläche oder ein Gelände bezeichnen. Im

¹ Die Studierenden haben bereits terminologische Kenntnisse der Rechtssprache und einige eigene Übersetzungen zum Thema angefertigt, bevor sie mit dieser Aufgabe konfrontiert wurden.

weiteren Verlauf übersetzen *DeepL* und *Google* „i beni“ gar mit „Ware“, was in einem anderen Kontext eine korrekte Möglichkeit wäre, hier jedoch nicht akzeptabel ist.

4.) *il corrispettivo della vendita*

Mit *corrispettivo* ist die Summe gemeint, die für die Immobilie zu zahlen ist, d.h. der „Kaufpreis“ oder auch „Verkaufspreis“ (*Perplexity*). Die Übersetzungslösung mit „Gegenleistung“ (*ChatGPT*, *DeepL*) kann missverständlich auch eine nicht monetäre Leistung beinhalten. Auch die Übersetzung „Gegenwert“ (*Google*) bezieht sich vielmehr auf einen gleichwertigen Ersatz, der z.B. auch bei einem Häusertausch möglich wäre.

5.) *garanzia*

Schließlich ist mit dem Begriff „garanzia“ eine Gewährleistung gemeint und keine „Garantie“ (*DeepL*, *Google*). Obwohl *Perplexity* und *ChatGPT* beide das richtige Substantiv verwenden, werden sie in der Übersetzung des Verbs „garantieren“ statt „gewährleisten“ inkohärent. Interessant ist dagegen, dass alle Tools die korrekte Bezeichnung „Eigentum“ und nicht „Besitz“ für „proprietà“ anbieten.

Eine letzte hier kommentierte Übersetzungslösung betrifft die Abkürzungen C.F. (Codice fiscale) und CC (Codice Civile). Die Abkürzung C.F. für „Codice fiscale“ hat einzig *Perplexity* erkannt und ins Deutsche mit „Steuernummer“ übersetzt. Auch die Abkürzung CC am Ende für „Codice Civile“ haben alle Übersetzungstools, außer *Perplexity*, auch im Deutschen übernommen. *Perplexity* bietet die Lösung „BGB“ an, die jedoch auch nicht akzeptabel ist, da es sich um das italienische Zivilrecht handelt und nicht mit der Artikelnummer des Bürgerlichen Gesetzbuches vergleichbar ist. Eine mögliche Lösung wäre in diesem Fall etwa „italienisches Zivilgesetzbuch“.

Grammatik und Syntax

Auffällig ist, dass alle KI gestützten Modelle eine bis auf wenige Ausnahmen korrekte Grammatik und Satzstellung präsentieren. Die Verwendung einer falschen Präposition zu Beginn – lediglich *Google* präsentiert eine korrekte Übersetzung von „geboren in... am...“ – ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass im Ausgangstext Auslassungspunkte stehen und der Kontext nicht erkannt werden konnte. Der Satzbau ist in diesem Ausschnitt verhältnismäßig einfach, Schwierigkeiten ergeben sich jedoch mit dem einzigen komplexeren Satz unter dem Punkt „beni immobili“. Hier ist keine der angebotenen Lösungen akzeptabel, da das Verb „verkaufen“ fehlt (*ChatGPT*, *Perplexity*) oder der Satz nicht sinnvoll verknüpft wurde „den Kauf zu verkaufen“ (*Google*).

Interessant ist, dass die Studierenden ihre anfängliche Meinung, *Google* würde eine sehr fehlerhafte Lösung präsentieren, nach der Analyse revidiert haben und Einigkeit herrschte, dass *Perplexity* in diesem Zusammenhang die beste Übersetzungslösung anbot, während *ChatGPT* auf den letzten Platz rückte. Die Analyse zeigt vor allem jedoch klar und deutlich, dass *post-editing* einen großen Arbeitsaufwand erfordert und eine sorgfältige Korrektur der KI angebotenen Übersetzungen unerlässlich ist. Vor allem herrschte die Meinung vor, dass eine Bearbeitung von bereits generierten Übersetzungen mehr Zeit in Anspruch nehmen als eine eigene Übersetzung zu erstellen. Übersetzer*innen müssen nicht nur über ausgezeichnete Sprachkenntnisse verfügen, sondern auch in der Lage sein, eine sorgfältige Korrektur der Begrifflichkeiten vorzunehmen und sich insbesondere über die korrekte Bedeutung und Verwendung der Terminologie in der Ausgangs- und Zielsprache und die Übersetzung von Abkürzungen informieren. Außerdem muss der Zieltext kohärent sein und vor allem in komplexen syntaktischen Strukturen, Grammatik und Satzstellung überarbeitet werden, um

Missverständnisse zu vermeiden und eine präzise, verständliche und stilistisch einwandfreie Übersetzung anzufertigen. Um eine solche Überarbeitung zu leisten, haben die Studierenden zur Überprüfung und Absicherung mit Paralleltexten, verschiedenen ein- und zweisprachigen Wörterbüchern, terminologischen Datenbanken und institutionellen Webseiten gearbeitet.

2.2 Übersetzungsübung: Medizintexte

Nicht nur in der juristischen Fachsprache gibt es übersetzungsrelevante Stolpersteine. Die nachfolgende Übung beschäftigt sich mit dem Thema der medizinischen Fachsprache bzw. der medizinischen Fachterminologie. Eine Besonderheit liegt zunächst darin, dass die medizinische Fachsprache sich auf Entlehnungen aus dem Lateinischen oder Griechischen bezieht und innerhalb von Fachtexten viele Abkürzungen auftreten. In dieser Übung lag der Schwerpunkt darin, sowohl die italienische Fachterminologie als auch allgemeinsprachliche Begriffe im Deutschen in der Medizinsprache mithilfe der KI für eine anschließende Übersetzung zu recherchieren.

2.2.1 Beispiel 2: Medizinische Fachterminologie und Akronyme

Fachterminologie/ Akronyme in deutschen Medizintexten gebräuchlich	Allgemeinsprachliche Terminologie im Deutschen	Fachterminologie/ Akronyme im Italienischen
CT = Computertomographie		TC= Tomografia Computerizzata
EKG = Elektrokardiogramm		ECG = Elettrocardiogramma
MRT= Magnetresonanztomographie		RM = Risonanza Magnetica
KHK= Koronare Herzerkrankung		MCC = Malattia Coronarica
HWI = Harnwegsinfekt		IVU = Infezione delle Vie Urinarie
angina pectoris	die Brustenge	angina pectoris
die Hämorrhagie	die Blutung	l'emorragia
die Angiographie	die Gefäßuntersuchung	l'angiografia
die Pneumonie	die Lungenentzündung	la polmonite
die Carotisstenose	die Verengung der Halsschlagader	la stenosi carotidea
die Sonographie	die Ultraschalluntersuchung	l'ecografia
die Aorta	die Hauptschlagader	l'aorta
die Dysphagie	die Schluckstörung	la disfagia
der Kardiologe/ die Kardiologin	der/die Herzspezialist*in	il cardiologo
die Tachykardie	das Herzrasen	la tachicardia
die Hypertonie	der Bluthochdruck	l'ipertensione
das Aneurysma	die Gefäßbaussackung	L'aneurisma
Kardiovaskulär	Herz-Kreislauf-...	Cardiovascolare

Aufgabe und *Prompt 1*: Welche allgemeinsprachlichen Termini gibt es für die folgenden Begriffe im Deutschen? Recherchieren Sie mithilfe einer KI!

Aufgabe 2: Recherchieren Sie mithilfe von KI die medizinische Fachterminologie und die Akronyme für eine italienische Übersetzung! Welche Ergebnisse erhalten Sie?

Prompt 2: Übersetze die folgenden medizinischen Fachbegriffe und die Akronyme ins Italienische!

Anhand von Paralleltextrn und W6rterb6chern haben die Studierenden die L6sungen 6berpr6ft und sind zu dem Ergebnis gekommen, dass die aufgef6hrten 6bersetzungen ein nahezu perfektes Ergebnis liefern. Die verwendeten KI-Modelle (v.a. *ChatGPT*, *DeepL*) pr6sentieren korrekte Akronyme in der Zielsprache sowie eine korrekte 6bersetzung der medizinischen Fachtermini. Auch die Liste der allgemeinsprachlichen Terminologie liefert sehr gute Ergebnisse. Selbstverst6ndlich finden wir auch in W6rterb6chern (in diesem Fall m6ssen es nicht einmal spezialisierte W6rterb6cher sein) sowohl den medizinischen Fachbegriff als auch eine allgemeinsprachliche Version des Fachbegriffs. Die Eingabe einer l6ngeren Vokabelliste statt der Eingabe einzelner W6rter vereinfacht die terminologische Suche jedoch erheblich. Die Anfertigung eines medizinischen Fachvokabulars ist mithilfe einer KI problemlos zu bew6ltigen und weniger zeitaufw6ndig.

2.2.2. Beispiel 3: Umformulierung vom Fachtext in Informationstext f6r Laien

F6r die letzte hier vorgestellte 6bung wurde in zweierlei Hinsicht das Potential der KI getestet. Zun6chst wurde mithilfe von *ChatGPT* ein kurzer medizinischer Fachtext generiert. Die Eingabe bzw. der *Prompt* erfolgte mit einer Reihe der oben genannten medizinischen Termini und Akronyme. Die anschließende zu 6berpr6fende Aufgabe hat das Ziel, eine 6bersetzung anzufertigen bzw. zu 6berpr6fen, die sich an ein bestimmtes Zielpublikum richtet, indem ein Text mit medizinischen Fachtermini in eine einfachere Sprache 6bersetzt werden soll, die f6r ein nichtfachliches Publikum als Informationstext geeignet sein soll. 6berpr6ft werden soll somit, ob KI geeignet ist, auch adressatenorientiert zu 6bersetzen.

Aufgabe: Ein Verlag m6chte eine deutsche 6bersetzung f6r eine Informationsbrosch6re, die an ein nichtfachliches Publikum gerichtet ist. Welche *Prompts* geben Sie in die KI ein, um eine 6bersetzung zu erhalten, die der Verlag w6nscht? Analysieren Sie die von der KI vorgeschlagenen L6sungen!²

Prompt: 6bersetze den folgenden medizinischen Fachtext in einen leicht verst6ndlichen Text ins Deutsche!

² Experimentiert wurden mit verschiedenen Eingabeprompts. Tats6chlich unterschieden sich die 6bersetzungsl6sungen nur geringf6gig, weshalb hier nur beispielhaft ein *Prompt* genannt ist, der zur 6bersetzung in der hier dargestellten Tabelle f6hrte.

Originaltext (erstellt mit <i>ChatGPT</i>)	Übersetzung (<i>ChatGPT</i> 26/02/2024)
<p>La Malattia Coronarica (MCC) è una condizione cardiovascolare che coinvolge la formazione di placche nelle arterie coronarie, compromettendo il flusso sanguigno al cuore.</p>	<p>Die Koronare Herzkrankheit (MCC) ist eine kardiovaskuläre Erkrankung, die durch die Bildung von Platten in den Koronararterien verursacht wird und den Blutfluss zum Herzen beeinträchtigt.</p>
<p>La diagnosi è spesso confermata attraverso varie procedure diagnostiche avanzate, tra cui l'ecografia e la risonanza magnetica (RM) cardiaca.</p>	<p>Die Diagnose wird oft durch verschiedene fortschrittliche diagnostische Verfahren bestätigt, darunter die Echokardiografie und die magnetresonanztomographische (MRT) Herzdiagnostik.</p>
<p>La MCC può portare a gravi complicanze, come l'ipertensione e l'aneurisma dell'aorta. Inoltre, condizioni correlate, come la polmonite, possono avere impatti significativi sulla salute cardiovascolare.</p>	<p>Die MCC kann zu schweren Komplikationen führen, wie Bluthochdruck und Aortenaneurysma. Zudem können korrelierte Bedingungen wie die Lungenentzündung bedeutende Auswirkungen auf die kardiovaskuläre Gesundheit haben.</p>
<p>L'elettrocardiogramma (ECG) è uno strumento diagnostico cruciale per monitorare l'attività del cuore.</p>	<p>Das Elektrokardiogramm (EKG) ist ein wichtiger diagnostischer Werkzeug zur Überwachung der Herzaktivität.</p>
<p>La gestione della MCC spesso coinvolge cambiamenti nello stile di vita, farmaci e interventi chirurgici per migliorare il flusso sanguigno coronarico e prevenire eventi come l'emorragia e la stenosi carotidea. La gestione dell'ipertensione è un aspetto essenziale nel trattamento della MCC, riducendo il rischio di gravi conseguenze cardiovascolari.</p>	<p>Die Behandlung der MCC umfasst oft Veränderungen im Lebensstil, Medikamente und chirurgische Eingriffe, um den koronaren Blutfluss zu verbessern und Ereignisse wie Blutungen und Carotisstenose zu verhindern. Die Bluthochdruckbehandlung ist ein essentielles Element der MCC-Behandlung, indem sie das Risiko für schwere kardiovaskuläre Folgen reduziert.</p>

Obwohl wir es hier mit einem medizinischen Fachtext zu tun haben, ist dieser syntaktisch und grammatisch sehr einfach gehalten. Die Schwierigkeit resultiert aus der korrekten Verwendung der Abkürzung sowie der Fachtermini bzw. der Anpassung dieser Fachbegriffe an eine alltagssprachliche Variante. In der Übersetzung finden wir einige Fehler und Ungenauigkeiten: Bereits der erste Satz irritiert durch die Übersetzung „Platten“ für „placche“. Es handelt sich in diesem Kontext um Ablagerungen, die zu Verstopfungen und Verkalkungen der Herzkranzgefäße führen. In einfacher Sprache wäre der Begriff „Ablagerung“ sicher dem medizinischen Fachbegriff „Plaque“ auch dementsprechend vorzuziehen. Des Weiteren ist die falsche Adjektivdeklination durch den fehlerhaften Artikel „ein wichtiger diagnostischer Werkzeug“ und die falsche Abkürzung „MCC“ statt „KHK“ auffällig. Die gängigeren Abkürzungen erkennt die KI und übersetzt „MRT“ und „EKG“ ins Deutsche. Terminologisch hat die KI die gestellte Aufgabe zum Teil gut gelöst, indem alltagssprachliche Termini im Deutschen gefunden wurden: Bluthochdruck, Lungenentzündung, Blutungen. Schwer verständlich sind dagegen „korrelierte Bedingungen“. Hier könnte man den Satz beispielsweise zu „begleitend auftretenden Krankheiten“ verändern. Abzuwägen wäre schließlich, ob man statt Echokardiografie den gängigeren Begriff

„Ultraschall“ verwenden und statt „kardiovaskulär“ zu den Substantiven Herz und Kreislauf transponieren könnte.

3 Zusammenfassung und Ausblick

Die beschriebenen Übungen haben einen Einblick gegeben, welche Möglichkeiten Künstliche Intelligenz in der Didaktik der Übersetzung von Fachtexten bietet, aber auch, welchen neuen Herausforderungen sich Übersetzer*innen stellen müssen. In den dargestellten Fachtexten aus den Bereichen Recht und Medizin geht es vor allem darum, Studierenden einen verantwortungsvollen Umgang mit der vorhandenen Fachterminologie aufzuzeigen, damit Lernende ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass Übersetzungsarbeit zu einem großen Teil auch Recherchearbeit und eine kritische Hinterfragung der angebotenen Ergebnisse bedeutet. In der Übersetzungsdidaktik steht weniger das Ergebnis einer Übersetzung im Vordergrund, sondern die Methodik sowohl mit technologischen als auch mit traditionellen (analogen) Hilfsmitteln, Texte in die Zielsprache zu überführen. Die Beispiele verdeutlichen, dass insbesondere für die Fachterminologie trotz *ChatGPT*, *Perplexity*, *DeepL* und *Google* eine präzise Überprüfung durch Paralleltexte, (digitalen) Wörterbüchern sowie bestehenden Datenbanken und Glossaren notwendig bleibt. Die Bearbeitungen der Übersetzungslösungen, bzw. der Einblick in die Arbeit des *post-editings* zeigt, wie zeitaufwendig die Korrektur eines fremdverfassten Textes sein kann. Künstliche Intelligenz kann in den Übersetzungsprozess integriert werden, als Gerüst dienen, um auch grammatische Themenbereiche zu vertiefen und eventuelle eine Grundlage für die Übersetzung von Texten zu liefern, die als Vorschlag für die eigene Denkarbeit genutzt werden kann. Es handelt sich immer um eine Abwägung, ob diese von der KI vorgeschlagenen Lösungen eine Hilfe sind, oder ob sie im Gegenteil, den kreativen Übersetzungsprozess behindern.

Translatorische Kompetenz bedeutet immer, kreative Lösungen zu finden. In den hier vorgestellten Beispielen handelt es sich um Textsorten, die nicht nur eine sehr genaue Kenntnis der Begrifflichkeiten, sondern auch Kenntnisse auf formaler Ebene erfordern. Rechtstexte im Allgemeinen folgen in jedem Rechtssystem einem sehr genauen Aufbau. Am Beispiel eines Vertragstextes wurden bereits einige formelhafte Wendungen vorgestellt. Darüber hinaus gibt es aber andere Textsorten, zum Beispiel Klageschriften oder Urteile, die einem strengeren Aufbau im Ausgangs- und Zieltext folgen. Eine KI ist grundsätzlich in der Lage, diese Formelhaftigkeit zu übersetzen, aber wie funktioniert eine Übersetzung mithilfe einer KI in Literatur- Werbe- oder Marketingtexten, in denen Übersetzer*innen eine große Kreativität und Flexibilität im Umgang mit Sprache benötigen. Einen Ausblick geben daher die Fragestellungen: Wie kann KI als Mittel und Unterstützung für Transkreation eingesetzt werden? Ist der Einsatz von KI für die Adaption von Werbeslogans oder *Claims* möglich? Ist KI in der Lage, Stimmungen oder eine bestimmte Atmosphäre, wie sie in literarischen Werken unerlässlich ist, zu erzeugen? Erkennt die KI kulturspezifische Probleme und kann sie Lösungen anbieten?

Es bleibt eine der wichtigsten Aufgaben für Lehrende der Übersetzungswissenschaft, Studierenden alle zur Verfügung stehenden Hilfsmittel an die Hand zu geben, einen bewussten Umgang mit diesen zu lehren und eigene, kreative Ideen der Studierenden zu unterstützen, damit der Übersetzungsprozess nicht das Ergebnis einer maschinellen Arbeit und maschinell erzeugten Sprache wird, sondern Ergebnis eines menschlichen Denkprozesses, einer menschlichen Sprache bleibt.

Bibliografie

Arbeitskreis Literaturübersetzen und KI, 2024, *Manifest für menschliche Sprache*, https://www.change.org/p/manifest-f%C3%BCr-menschliche-sprache-manifest-for-human-language?original_footer_petition_id=37845612&algorithm=recommended_ELSAModel_214&source_location=petition_footer&grid_position=16 [06/08/2024].

Cinato, L., 2023, “Intelligenza artificiale e traduzione automatica nel contesto della formazione universitaria di lingua tedesca”, in Rachele Raus, Alida Maria Silletti, Silvia Domenica Zollo, John Humbley (Hrsg.), *Multilinguisme et variétés linguistiques en Europa à l'aune de l'intelligence artificielle*, Milano, Edizioni LED.

Ebinger, J., Kaufmann, S., 2023, *Künstliche Intelligenz im Unterricht. Sprachgesteuerte KI praxisorientiert einsetzen*, Berlin, Cornelsen.

European Union, 2024, *Shaping Europe's digital future*, <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/regulatory-framework-ai> [06/08/2024].

Mitchell, M., 2022, *L'intelligenza artificiale. Una guida per esseri umani pensanti*, Torino, Einaudi.

Roelke, T., 2010, *Fachsprachen*, E. Schmidt Verlag, 3. Auflage, Berlin.

Sentinelli, S., Placa, A., 2024, *Fare la domanda giusta. L'arte di lavorare con ChatGPT e la AI*, Milano, Apogeo.

Udvari, L., 2013, *Einführung in die Technik der Rechtsübersetzung vom Italienischen ins Deutsche. Ein Arbeitsbuch mit interdisziplinärem Ansatz*, Berlin, Frank & Timme.

Handlungsorientiertes und kooperatives Lernen im Masterstudium Fachübersetzung Deutsch-Italienisch am Beispiel des Projekts „Stadtführung Bari für eine deutsche Schulklasse“

Gabriele Patermann
Università degli Studi di Bari Aldo Moro
gabrieleagnes.patermann@uniba.it

Abstract

Based on general considerations regarding translation studies, the following paper describes the experiences of a guided walking tour through Bari which was conducted by students of the Master's degree program in Specialized Translation (German) at the *Università degli Studi di Bari Aldo Moro* in collaboration with students from the German section of the classical high school *Liceo Classico Statale Socrate* in Bari during the annual visit from their German partner school, *Gymnasium Riedberg*. The presentation of the single phases of the project work (planning - execution - evaluation) serves not only a documentary purpose, but also reflects methodological and didactic approaches and the teaching and learning objectives achieved. These achievements can contribute to the improvement of practical language and communicative skills as well as the development of professionally relevant competences.

Keywords: German language for professional purposes - tour guide skills - project-based learning - activity-oriented learning

1 Einleitende Bemerkungen

Wer sich für ein Masterstudium in Fachübersetzung mit Deutsch als Studiensprache an der Universität Bari entscheidet, hat erfahrungsgemäß nur sehr vage Vorstellungen von der eigenen beruflichen Zukunft. Zwar werden in der Studienordnung für den Studiengang *LM 94 Traduzione Specialistica e Interpretariato* klare Ausbildungsziele und zu erwerbende Kompetenzen definiert sowie mögliche berufliche Perspektiven aufgezeigt,¹ aber nur die wenigsten Studierenden streben eine Tätigkeit als 'klassische' Fachübersetzer/innen im Sinne einer Übertragung schriftlicher Texte von einer Ausgangssprache in eine Zielsprache an, denn eine berufliche Etablierung auf dem Markt für Übersetzungsdienstleistungen gestaltet sich eher schwierig. Da der Übersetzer/innenberuf nicht geschützt ist, gibt es auch nichtprofessionelle

¹ Das Kapitel 2 des *Regolamento Didattico del Corso di Studio* in „*Traduzione specialistica*“ sieht eine Ausbildung zu folgenden beruflichen Tätigkeiten vor: 1. Fachübersetzung („Traduttore specializzato, esperto in language technologies, in vari ambiti settoriali“), wobei der Schwerpunkt auf der Übersetzung von schriftlichen Texten liegt („testi scritti specialistici di generi e tipi differenziati“, S. 5). 2. Terminologearbeit, Redaktion und Korrektur von technischen Fachtexten („Esperto in terminologia, editing, redattore/revisore di testi tecnici“, S. 6). Der Text ist verfügbar unter: <https://www.uniba.it/it/corsi/traduzione-specialistica/iscriversi/regolamento-didattico/regolamento-didattico-lm-94-2024-2026.pdf/view> [12.08.2024].

Anbieter/innen, die auf den Markt drängen und so die Auftragslage beeinflussen. Durch den Einsatz von Übersetzungstools auf der Basis von künstlicher Intelligenz sehen viele potentielle Auftraggeber/innen zudem gar nicht erst die Notwendigkeit, professionelle Übersetzungsdienste in Anspruch zu nehmen.² Dies führt zu einer abnehmenden Wertschätzung des Berufes, was sich folglich auch in immer geringeren Verdienstmöglichkeiten niederschlägt. Auf die prekären Arbeitsbedingungen selbst fachlich gut qualifizierter und spezialisierter Übersetzer/innen wird in Presse und auf einschlägigen Portalen immer wieder hingewiesen.³

Eine weitere Hürde, die bei der Aufnahme einer professionellen Tätigkeit im Bereich der Fachübersetzung eine Rolle spielt, ist auch der Tatsache geschuldet, dass viele Bereiche wie Technik, Medizin oder Recht ein hohes Maß an Sachkompetenz erforderlich machen, die im Studium nicht annähernd vermittelt werden kann, sondern erst durch intensive Weiterbildung, langjährige Übersetzungspraxis und kontinuierliche Beschäftigung mit der jeweiligen Fachsprache erreicht wird. Dazu fehlt es häufig an Motivation und Bereitschaft. Betrachtet man außerdem das Sprachniveau einiger Studierender in der Fremdsprache Deutsch zu Beginn des Masterstudiums, so stellt sich schnell heraus, dass es dafür auch an grundlegenden sprachlichen Voraussetzungen fehlt. Oft müssen erst noch elementare sprachpraktische Kenntnisse und kommunikative Fertigkeiten gefestigt werden, die eigentlich für die Aufnahme dieses Studiums vorausgesetzt werden und die die Basis für den Aufbau fachsprachlicher Kompetenzen bilden.⁴

Bei dieser Ausgangslage stellt sich die Frage, welche Studieninhalte nun tatsächlich vermittelt werden können und sollten und welche Schwerpunkte in der Ausbildung gesetzt werden müssen, um die im Zuge der Bologna-Reform geforderte „Berufsfähigkeit“ (*employability*) zu gewährleisten.⁵

2 Tätigkeitsfeld Tourismus

Wie einleitend dargestellt, ist die Aufnahme des Übersetzungsstudiengangs oft nicht in erster Linie von dem Interesse an einer auf Fachtexte spezialisierten Übersetzungstätigkeit geleitet. Vielmehr ist die Wahl des Studiengangs mit der Hoffnung verbunden, sich in

² Ein bekanntes Beispiel stellt die Werbekampagne *Italia. Open to meraviglia* des italienischen Ministeriums für Tourismus aus dem Jahr 2023 dar. Verfügbar unter: <https://www.italia.it/it/open-to-meraviglia> [12.08.2024]. Die deutsche Version der Kampagnen-Homepage wurde maschinell übersetzt, aber im Anschluss nicht mehr redigiert, was zu peinlichen Fehlern bei der Bezeichnung von Städtenamen führte: So wurden beispielsweise die apulischen Städte *Brindisi* und *Salve* mit *Toast* bzw. *Hallo* übersetzt. Spöttische Bemerkungen und kritische Kommentare in nationalen und internationalen Medien führten dazu, dass die deutsche Version am Ende definitiv entfernt wurde. Vgl. *Süddeutsche Zeitung* vom 28.04.2023. Verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/panorama/italien-tourismus-kampagne-slowenien-uebersetzung-fail-1.5826906> [12.08.2024].

³ Ein Beispiel dafür ist der Appell vom November 2022, der von Berufsverbänden wie der *Associazione Italiana Traduttori e Interpreti (AITI)* und der Gewerkschaft *CGIL* lanciert wurde, um die Arbeitsbedingungen der Verlagsübersetzer/innen in Italien anzuprangern. Kritikpunkte sind u.a. schlechte Bezahlung, mangelnde soziale Absicherung, unzureichende gesetzliche Rahmenbedingungen in Bezug auf das Urheberrecht sowie geringe Wertschätzung der Berufsgruppe. Der vollständige Text des Appells ist verfügbar unter: <https://aiti.org/it/news-formazione-eventi/archivio-news/appello-condiviso> [14.08.2024].

⁴ Als Zulassungsvoraussetzung sieht die Studienordnung das Sprachniveau B2 vor.

⁵ Zu den Einflussfaktoren und Spannungsfelder, denen die heutige translationswissenschaftliche Ausbildung seit der Bologna-Reform ausgesetzt ist, vgl. Schmidhofer (2020: 79-106).

irgendeiner Weise für den einheimischen Arbeitsmarkt qualifizieren zu können. Berufliche Perspektiven eröffnet diesbezüglich vor allem der stetig wachsende Sektor touristischer Dienstleistungen. Die besondere Bedeutung, die der deutschsprachige Tourismus seit einigen Jahren in Apulien hat, trägt dazu bei, dass der Bedarf an sprachlich qualifiziert ausgebildetem Personal steigt und somit die Beherrschung der deutschen Sprache zum Kriterium für eine erfolgreiche berufliche Integration in den lokalen Arbeitsmarkt stärker ins Blickfeld rückt.⁶ Innerhalb der universitären Ausbildung könnte diese Tatsache ein Anstoß sein, neue Unterrichtsmodule zu entwickeln, die den spezifischen kommunikativen Bedürfnissen in diesem Bereich stärker Rechnung tragen. In den letzten Jahren sind an verschiedenen italienischen Hochschulen eine Reihe von Forschungsarbeiten erschienen, die die Bedeutung der deutschen Sprache für den italienischen Tourismus hervorheben und sich anwendungsorientiert mit verschiedenen Aspekten der Tourismuskommunikation beschäftigen.⁷ Das Spektrum reicht von korpusbasierter Untersuchung touristischer Fachkommunikation über die Analyse textsortenspezifischer Merkmale touristischer Werbetexte bis hin zur Entwicklung mündlicher und interkultureller Handlungskompetenz für Stadtführer/innen. Im Folgenden soll nun die kommunikative Gattung „Stadtführung“ und ihre besondere Bedeutung innerhalb der interkulturellen Tourismuskommunikation näher beleuchtet werden.⁸

3 Merkmale der kommunikativen Gattung Stadtführung

Mit ihrer Analyse authentischer Äußerungen und Gespräche von Stadtführer/innen im interkulturellen Kontext hat Costa (2010: 96-117) auf eine Reihe von charakteristischen Merkmalen hingewiesen, die in der Folge die Grundlage für weitere detaillierte und auch zu didaktischen Zwecken nutzbare Betrachtungen zum sprachlichen Handeln bei Touristenführungen bilden. Besonders hervorzuheben sind dabei die Beobachtungen zu Interaktionspraktiken, die sich je nach Funktion bestimmter sprachlicher Muster bedienen und im kontrastiven Vergleich auch Unterschiede aufweisen, je nachdem, ob die Stadtführung von L1- oder L2-Sprecher/innen durchgeführt wurde. Dazu gehören u.a. die Formen der Kontaktherstellung (Gesprächseröffnung, Begrüßung, Vorstellung), Strategien der

⁶Aus den Angaben des Portals der Region Apulien *Agenzia Regionale del Turismo PUGLIAPROMOZIONE* zur aktuellen Entwicklung des Tourismus und zu Herkunftsländern von Urlaubsgästen in Apulien geht hervor, dass im Jahr 2023 der größte Anteil an Übernachtungen auf Gäste aus Deutschland entfiel. Hinzu kommen noch Gäste aus weiteren deutschsprachigen Herkunftsländern wie Österreich und der Schweiz. Verfügbar unter: https://aret.regione.puglia.it/documents/34206/0/Report_Puglia_Turismo2023_BIT_24_+%281%29.pdf/ce3f13c2-c806-06fb-2b70-5e9f0a2c29b1?t=1707737138689 [18.08.2024].

⁷ Siehe dazu den aktuellen Überblick von Carobbio, Roncoroni (2024: 784-787) über die Arbeiten zur Erforschung des Sprachgebrauchs in touristischen Kommunikationszusammenhängen. Ein Forschungsüberblick unter Einbeziehung relevanter Forschungsergebnisse aus dem deutschsprachigen Raum findet sich auch bei Costa (2019: 203).

⁸Zur Beschreibung und Entwicklung des Begriffs „Kommunikative Gattung“ siehe Günthner, König (2016: 177-203). Die Autorinnen beschreiben kommunikative Gattungen als „alltägliche kommunikative Muster, an denen sich Sprecher/innen und Rezipient/innen bei der Produktion und Rezeption kommunikativen Handelns orientieren“ (ebd. S.179). Es handelt sich dabei um „routinisierte“, standardisierte Muster des sprachlichen Handelns, die sich in einer Sprachgemeinschaft herausgebildet haben. Sie dienen dazu, wiederkehrende kommunikative Aufgaben und Probleme zu lösen und strukturieren so den Ablauf von Interaktion.

Verständnissicherung, (wie z.B. Rückfragen oder Rückversicherungssignale), Sprecherwechsel (Übergang von gattungstypischer monologischer Wissensvermittlung zur (inter)aktiven Beteiligung der Geführten) sowie Strategien wie „Code-Wechsel“ und „Code-Shifting“, die dazu dienen, „Wissen zu transferieren, das Verständnis zu überprüfen und die soziale Dimension der Interaktion zu konstituieren“ (Costa 2018: 11). Dabei spielen auch nonverbale und paraverbale Elemente eine Rolle, die mit den gattungstypischen kommunikativen Handlungen wie „orientieren“, „zeigen“, „beschreiben“, „erklären“ verknüpft sind (vgl. Costa, Ravetto 2018: 16).

Einen wichtigen Aspekt in der interkulturellen touristischen Interaktion, stellt das Thema „Höflichkeit“ dar. Nach Bauer (2018: 294) sollen jegliche Arten von Dienstleistungen für den Gast so ausgeführt werden, dass dieser „eine positive emotionale Bindung an den Dienstleister“ aufbaut, ihn länger in Anspruch nimmt, weiterempfiehlt und somit dessen wirtschaftlichen Erfolg garantiert. Daher soll die Kommunikation „Empathie, Freundlichkeit, Geduld und Wärme transportieren“. Zu diesem Zweck hat sich in den letzten Jahren in Deutschland eine „nicht-authentische Freundlichkeit“ entwickelt, die sich verschiedener „Standardformeln wie: *Ich freue mich, Ihnen helfen zu können*“ bedient. Allerdings hat diese künstliche, floskelhafte Höflichkeit auch eine wichtige Funktion für die Beschäftigten selbst. Sie ermöglicht es, gegenüber unfreundlichen Gästen eine gewisse Distanz einzunehmen (Bauer 2018: 295-296).

All diese angeführten Gesichtspunkte, die sich aus der näheren Betrachtung der kommunikativen Gattung Stadtführung ergeben, erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie werfen aber ein Licht auf die Komplexität der (fach)sprachlichen, kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen, die eine Tätigkeit als Stadtführer/in erfordert. Um auch touristischen Fachkräften im Ausland eine Schulung dieser Kompetenzen zu ermöglichen, hat Seyfarth (2016) ein Rahmencurriculum entwickelt, das auf der Grundlage von empirisch durchgeführten Untersuchungen verschiedene Szenarien auflistet, die die typischen sprachlich-kommunikativen Handlungen der Touristenführer/innen widerspiegeln. Dazu werden die dafür notwendigen Kompetenzen angegeben, die sich auf der Grundlage von „Können“, „Wissen“ und „Einstellungen“ herausgebildet haben (Seyfarth 2016: 8). Dieses in Abb.1 ausschnitthaft dargestellte Rahmencurriculum bildet die Grundlage für weitere Ausdifferenzierungen im Hinblick auf den regionalen Kontext und Bedarf.

Situation III: Touristenführung**Szenario: Die Führung beginnen**

Kompetenz: Reisende angemessen begrüßen und sich ihnen vorstellen

Können	Wissen	Einstellung
<ul style="list-style-type: none"> kann Reisende ihrer sozio-kulturellen Eigenschaften entsprechend begrüßen 	<ul style="list-style-type: none"> kennt sprachliche Mittel und Strukturen, die für eine kreative und aktivierende Begrüßung verschiedener Arten von Reisenden adäquat sind 	<ul style="list-style-type: none"> versteht es als wichtig für eine gelungene Führung, sich auf die Spezifik der Reisegruppe einzustellen
<ul style="list-style-type: none"> kann Reisende in aktivierender Weise sowie der thematischen Ausrichtung der Führung entsprechend begrüßen 		
<ul style="list-style-type: none"> kann beurteilen, welche Arten sich vorzustellen zielgruppenadäquat sind und zur Art der Führung passen 	<ul style="list-style-type: none"> kennt sprachliche Mittel und Strukturen, die dabei helfen, sich im Kontext einer Touristenführung angemessen vorzustellen 	<ul style="list-style-type: none"> ist sich der Informationen bewusst, die er/sie über sich preisgeben möchte
<ul style="list-style-type: none"> kann sich der Zielgruppe und dem Führungskontext entsprechend vorstellen 		

Abb.1: Notwendige Kompetenzen bei Touristenführungen in der Begrüßungs- und Vorstellungphase nach Seyfarth (2016: 8)

4 Das Projekt Stadtführung Bari*4.1 Projektidee – Projektteam – Zielgruppe*

Das Projekt „Stadtführung Bari für eine deutsche Schulklasse“ wurde im Rahmen meiner Lehrveranstaltung für Deutschstudierende des Masterstudiengangs zur Fachübersetzung (LM-94) in Zusammenarbeit mit Frau Adele Chittano, Deutschlehrerin der internationalen Sektion des humanistischen Gymnasiums *Socrate* in Bari, entworfen. Anlass dazu bot der Austausch zwischen der deutschen Sektion des Gymnasiums *Socrate* und ihrer Partnerschule *Gymnasium Riedberg*⁹ aus Frankfurt a. M., der im März 2023 stattfand. Da im Besichtigungsprogramm der Schulen auch eine Führung durch die Stadt Bari vorgesehen war, entstand die Idee zu einem gemeinschaftlichen Stadtführungsprojekt, bei dem die Studierenden und die italienischen Schüler/innen im Wechsel die Rolle einer Stadtführerin/ eines Stadtführers in deutscher Sprache einnehmen und der deutschen Zielgruppe Wissenswertes über Bari vermitteln sollten. Ziel war es, unseren Deutschlernenden die Möglichkeit zu geben, sprachliche und interkulturelle Erfahrungen in einer authentischen Handlungssituation zu sammeln. Dank des regelmäßig stattfindenden Schulaustauschs konnte das Projekt sowohl im Sommersemester 2023, als auch im Sommersemester 2024 durchgeführt werden.

4.2 Vorbereitungsphase

Im Folgenden werden nun die einzelnen Phasen beschrieben, die die Projektarbeit kennzeichneten. Darin werden Lerninhalte und Lernziele formuliert sowie die methodisch-didaktischen Verfahren zum Erreichen dieser Lernziele angegeben. Aus

⁹An dem Austauschprogramm nahmen 25 Schüler/innen im Alter von 15-16 Jahren teil. Sie waren bei den Familien der gleichaltrigen italienischen Schüler/innen untergebracht.

stundenplantechischen Gründen konnten die italienischen Schüler/innen nicht gemeinsam mit den Studierenden an der Vorbereitungsphase teilnehmen. Es erfolgte lediglich ein regelmäßiger Austausch unter den Lehrenden. Die Lerngruppe an der Universität bestand aus ca. 15 Studierenden, die sich in fünf Seminarsitzungen zu jeweils zwei Stunden mit der Planung der Stadtführung beschäftigten.

4.2.1 Inhalte

Diese Phase war zunächst von Fragestellungen zu Zeitplan und Ablauf des Projekts geprägt. Da es sich um eine Schulveranstaltung mit Minderjährigen handelte, die der Aufsichtspflicht unterliegen, wurde der zeitliche und organisatorische Rahmen von der Schule in Bari vorgegeben. Treffpunkt und Endpunkt waren festgelegt, die Dauer der Stadtbesichtigung sollte inklusive Zeit zur eigenen Verfügung ca. 4 Stunden betragen, wobei für die eigentliche Stadtführung ein zeitlicher Rahmen von ca. 2 Stunden vorgesehen war. Auf der Grundlage dieser Vorgaben und unter Berücksichtigung der Zielgruppe (Alter, Herkunft, Interessen, Kenntnisse) entwickelten die Studierenden ein detailliertes Programm, das eine repräsentative Auswahl von Besichtigungsobjekten, Etappen und Fußwegen sowie Vorschlägen zu landeskundlichen Inhalten enthielt. In einem zweiten Schritt recherchierten jeweils zwei bis drei Studierende gemeinsam mit Hilfe von analogen und digitalen Materialien in deutscher und italienischer Sprache (Reiseführertexte, Stadtpläne, Bildmaterial, Broschüren des städtischen Tourismusbüros, Tourismusportale, einschlägige Internetseiten usw.) Informationen zu ausgewählten Sehenswürdigkeiten oder landeskundlichen Themen, die dann schriftlich festgehalten wurden. Einen weiteren Schwerpunkt der Vorbereitungsphase stellte die Erarbeitung und Einübung wichtiger sprachlicher Redemittel zur Bewältigung typischer Sprechhandlungen bei Stadtführungen dar. Besondere Berücksichtigung fanden dabei auch nonverbale und paraverbale Elemente, die die Sprachhandlungen während der Stadtführung kennzeichnen (vgl. die Hinweise in Kap.3). Als Grundlage dienten Lehrwerksmaterialien, Glossare und Listen mit entsprechendem Themenwortschatz, die zu Übungszwecken auf der Plattform *TEAMS* mit den Teilnehmenden geteilt wurden. Eine weitere Grundlage für die Erarbeitung kommunikativer Verhaltensmuster bei Stadtführungen bildeten *19 Tipps für Stadtführer* des professionellen Stadtführers Lars Köllner.¹⁰ Dieser Text diente vor allem dazu, auf mögliche Probleme und Fehler einzugehen, die sich während der Stadtführung einstellen können. Hier sind vor allem mangelnde Interaktion zwischen Stadtführer/in und Zielgruppe sowie die Nichtbeachtung prosodischer Elemente hervorzuheben. Am Ende der Planungsphase sollten alle Beteiligten einen kurzen Text auf Deutsch für die mündliche Präsentation der Besichtigungsobjekte oder der landeskundlichen Themen verfassen, der dann die Grundlage für eine am Ort durchgeführte Simulation der Stadtführung bildete.

4.2.2 Lehr- und Lernziele der Vorbereitungsphase

Die Methode des Projektunterrichts¹¹ schaffte eine unterrichtliche Lehr- und Lernsituation, die die Studierenden in die Lage versetzte, autonom und selbstständig ein Produkt zu erarbeiten, das ihnen eine authentische Erfahrung mit der Fremdsprache Deutsch ermöglichen und eine reale berufliche Perspektive aufzeigen sollte. In der Phase der Vorbereitung wurden

¹⁰ Verfügbar unter: <https://larskoellner.de/stadtfuehrung-tipps> [22.08.2024].

¹¹ Zur Beschreibung und Bedeutung von Projektarbeit siehe Funk et al. (2014: 129). In Anlehnung an Legutke werden als wichtige Merkmale des Projektunterrichts *Alltags- und Wirklichkeitsbezug, Interkulturelle Orientierung, Ganzheitliches Lernen, Prozessorientierung, Produktorientierung, Förderung der Lernerautonomie, Interaktionsorientierung* und *Öffnung nach außen* genannt. Zur Projektarbeit in germanistischen Studiengängen im Ausland siehe auch Simon (2004).

Kompetenzen im Recherchieren und kritischen Bewerten von Informationsquellen vermittelt. Sozialformen wie Gruppenarbeit konnten die Fähigkeit zur Interaktion und gemeinschaftlichen Ausführung von Aufgabenstellungen stärken. Durch die Ausarbeitung des Besichtigungsprogramms wurde das eigene kulturelle Wissen über Geschichte und Kultur der Stadt erweitert, gleichzeitig aber auch die interkulturelle Kompetenz gefördert, da die Studierenden die kulturspezifische Perspektive der Zielgruppe in die Planung einbezogen. Durch die Beschäftigung mit Reiseführertexten und Informationsmaterialien über die Stadt konnten die Studierenden einen Grundfachwortschatz und sprachliche Strukturen erwerben, die für die Erklärung historischer Zusammenhänge und die Beschreibung kunsthistorischer Sehenswürdigkeiten sowie kulturspezifischer Phänomene verwendet werden konnten. Das Verfassen von Texten für die Präsentationen der Stadtführungsinhalte förderte auch die Schreibkompetenz, wobei erste Erfahrungen mit der „Transkreation“, d. h. der kreativen Anpassung von übersetzten Texten an die Zielgruppe, gemacht werden konnten.¹² Während der Simulation des Rundgangs konnte die Verwendung deiktischer Ausdrücke zur Orientierung eingeübt und mit körpersprachlichen Elementen zum Ausdruck gebracht werden. In einem abschließenden *Feedback* zur Simulationsphase reflektierten die Studierenden über Verbesserungen in Bezug auf Phonetik und Prosodie.

4.2.3 Methodenwahl

Zu Beginn und während der Vorbereitungsphase wurden mündliche und schriftliche Hinweise zu organisatorischen Aspekten, zur Festlegung von Zielsetzungen und zu Arbeitsaufträgen gegeben. Außerdem wurde vor Beginn der eigentlichen Projektarbeit eine Unterrichtseinheit in Form einer Power-Point-Präsentation als Input zum Thema vorgeschaltet. Bei der inhaltlichen Ausarbeitung der Stadtführung wurde die Methode des *Brainstormings* zur Aktivierung des Vorwissens und zur Generierung kreativer Ideen verwendet. Im Verlauf der Vorbereitungsphase war das kooperative Lernen in Form von Gruppenarbeit dominierend. Die Ergebnisse der Gruppenarbeit wurden im Plenum präsentiert und gemeinsam kommentiert. Da die Studierenden während der Simulation auch die Rolle der Zuhörenden einnahmen, wurde anschließend vor allem das *Peer-Feedback* eingesetzt, um die Performanz der Stadtführer/innen zu bewerten.

4.3. Durchführung des Projekts

4.3.1 Organisation und Verlauf

An der Stadtführung nahmen 72 Personen teil, bestehend aus 25 deutschen und 27 italienischen Schüler/innen, 15 Studierenden und 5 italienischen und deutschen Lehrkräften. Die Gruppe wurde in 5 Kleingruppen zu je 13 bzw. 14 Personen unterteilt und jeweils einer Lehrkraft zugeordnet. Wichtig war, dass der Anteil an deutschen und italienischen Schüler/innen sowie Studierenden in jeder Gruppe gleichmäßig verteilt war und sich die vorbereiteten Themeninhalte der Stadtführung in der Gruppe nicht überschneiden. Die einzelnen Gruppen konnten sich unabhängig voneinander bewegen, wurden aber aus Gründen der Aufsichtspflicht jeweils von einer deutschen oder italienischen Lehrperson begleitet. Während des Rundgangs durch die Stadt entschieden die einzelnen Gruppen spontan, die Reihenfolge der Etappen zu ändern oder einzelne zu überspringen, wenn dafür kein Thema vorbereitet worden war. Manche italienischen Gruppenmitglieder sprangen aber bei Bedarf auch spontan ein und ergänzten fehlende Informationen zu Besichtigungsobjekten mit eigenem Wissen oder mit der Hilfe eines internetfähigen Smartphones. Ebenso wurden einzelne Besichtigungsobjekte ungeplant

¹² Zum Konzept der „Transkreation“ siehe Sattler-Hovdar (2016: 18-20).

besichtigt. Während der mobilen Phasen kam es zu individuellen Gesprächen, in denen auch persönliche Informationen und landeskundliches Wissen über Deutschland und Italien ausgetauscht wurden. Am Ende des Rundgangs trafen sich alle Beteiligten am vereinbarten Treffpunkt wieder und hatten noch Zeit und Gelegenheiten, Fotos zu machen, Kontaktdaten auszutauschen und sich zu verabschieden.

4.3.2 Lehr- und Lernziele in der Durchführungsphase

Die Studierenden konnten in der Rolle als Stadtführer/innen für deutschsprachige Schüler/innen Sprachhandlungen ausführen, die zur Verbesserung ihrer mündlichen Kompetenz beitragen. In der Vermittlung von landeskundlichem Wissen über die Stadt Bari kam auch Wortschatz zur Anwendung, der typisch für die Darstellung von geschichtlichen Hintergründen, kunsthistorischen Merkmalen der Sehenswürdigkeiten und landeskundlichen Fakten ist. Durch die Wahrnehmung der Stadt als belebten Raum lernten sie auch die Bedeutung phonetischer und prosodischer Elemente zu nutzen, um das Verständnis zu fördern und die Aufmerksamkeit der Gruppe konstant zu halten. Dabei wurde ihnen auch die Bedeutung nonverbaler Elemente wie Gestik und Mimik bewusst. Während des Spaziergangs durch die Stadt konnte spontanes Sprechen geübt werden und ein interkultureller Austausch stattfinden. Durch das Erleben der Stadt in der Fremdsprache und mit Teilnehmenden aus Deutschland entwickelten die Studierenden eine neue Perspektive auf die eigene Kultur. In der Zusammenarbeit mit den italienischen Schüler/innen wurde die Fähigkeit, im Team zu arbeiten und gemeinsame Absprachen zu treffen gestärkt.

4.3.3 Methoden

Die Studierenden verwendeten eine Reihe von Strategien, die dazu dienten, zunächst mit der Zielgruppe in Kontakt zu treten (Begrüßung, Vorstellung) und im weiteren Verlauf die Interaktion mit den Teilnehmenden zu fördern, indem Fragen zur Verständnissicherung gestellt wurden und dazu angeregt wurde, persönliche Eindrücke und Gefühle zu schildern. Außerdem nutzten sie Strategien für *Smalltalk*. Innerhalb der Gruppe wurde sowohl Deutsch als auch und Italienisch gesprochen. Um Interesse und Aufmerksamkeit zu erregen, wurde bei der Präsentation landeskundlicher Inhalte Bildmaterial verwendet und *Storytelling* eingesetzt, das heißt kleine Geschichte über Personen oder Ereignisse erzählt. Die Studierenden aller Gruppen waren über eine *WhatsApp*-Gruppe miteinander und mit den Lehrkräften vernetzt. So konnten die jeweiligen aktuellen Standorte der Gruppen, Informationen und Fotos geteilt werden.

4.4. Auswertung

In der nachfolgenden Seminarsitzung fand ein mündlicher Erfahrungsaustausch mit den Studierenden statt. Das Projekt wurde von allen insgesamt als sehr positiv bewertet, auch wenn es bei der Durchführung vereinzelt auch Schwierigkeiten gab. Dabei wurden vor allem sprachliche Herausforderungen bei der spontanen Kommunikation in deutscher Sprache genannt sowie Verständnisschwierigkeiten in Bezug auf Ausdrücke und umgangssprachliche Wendungen. In einigen Fällen wurde auch das mangelnde Interesse und die geringe Aufmerksamkeit der Schüler/innen beider Sprachen während der Präsentationsphasen an den Besichtigungsstandorten kritisiert, auch wenn die Interaktion innerhalb der Gruppe trotz des Altersunterschieds ansonsten als sehr herzlich und zugewandt empfunden wurde. Insgesamt konnte das Projekt als Lernerfolg in Bezug auf die deutsche Sprache und als persönliche Bereicherung im Hinblick auf interkulturelles Wissen und soziale Kooperation gewertet werden.

5 Zusammenfassung und abschließende Bemerkungen

Mit der wachsenden Bedeutung des deutschsprachigen Tourismus für die Region Apulien steigt auch der Stellenwert des Deutschen als Berufssprache. Die spezifischen Anforderungen, die der touristische Arbeitsmarkt stellt, sollten sich daher auch im Ausbildungsangebot der Universität niederschlagen. Am Beispiel des dargestellten Stadtführungsprojekts ist ein Versuch unternommen worden, auf handlungsorientierte Weise, sprachpraktische und berufsrelevante Kompetenzen mit Studierenden kooperativ zu erarbeiten, zu reflektieren und in der Praxis anzuwenden. Die Projekterfahrungen haben gezeigt, dass eine realitätsbezogene Situation die Motivation steigert, sich mit der Fremdsprache auseinanderzusetzen und zielorientiert vorzugehen. Hinzu kommt noch die soziale Komponente: Die Erfahrung, eine Stadt gemeinsam zu präsentieren, sich gegenseitig absprechen zu müssen, aufeinander Rücksicht zu nehmen oder sich gegenseitig zu helfen, stärkt den Teamgeist und macht kooperatives Lernen konkret erfahrbar. Sicherlich ist es nicht immer einfach, authentische Handlungssituationen zu finden, in denen praktische Erfahrungen gesammelt werden können. Aber selbst Simulationen haben ihren Wert, denn sie bringen Studierende dazu, ihre gewohnten Lernumgebungen zu verlassen und sich in eine neue ungewohnte Rolle zu begeben, in der sie selbst zu Protagonisten werden, sich ausprobieren können und nicht nur passiv Wissen rezipieren. Das macht das Lernen kreativer, effektiver und auf lange Sicht erfolgreicher.

Bibliografie

Bauer, U., 2018, „Fachsprache Tourismus“, in Jörg Roche, Sandra Drumm (Hrsg.), *Berufs Fach- und Wissenschaftssprachen. Didaktische Grundlagen*, Tübingen, Narr Francke Attempto, S. 289-300.

Carobbio G., Roncoroni, T., 2024, „Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Italien“, in Michael Szurawitzki, Patrick Wolf-Farré (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fach- und Fremdsprache: Ein aktuelles Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin, Boston, De Gruyter, S. 779-794.

Costa, M., 2019, „Deutsch als Fremdsprache für den internationalen Tourismus“, in Ulrich Ammon, Gabriele Schmidt, *Förderung der deutschen Sprache weltweit: Vorschläge, Ansätze und Konzepte*, Berlin, Boston, De Gruyter, S. 201-212.

Costa, M., Ravetto M., 2018, „Mostrare, vedere, identificare: l'orientamento spaziale in visite guidate e audioguide in lingua tedesca“, in Gabriella Carobbio, Alessandra Lombardi (Hrsg.), *La comunicazione orale nel turismo. Analisi di generi comunicativi in lingua tedesca*, Bergamo, Aisberg, S. 15-36. Verfügbar unter: https://aisberg.unibg.it/retrieve/e40f7b8835f7afcae0536605fe0aeaf2/CERLIS%207_CostaRavetto_def.pdf [20.08.2024].

Costa, M., 2018, „Sprachwahl im Gesprächsprozess“, in Ulrich Ammon, Marcella Costa (Hrsg.), *Language Choice in Tourism – with Focus on Europe (Sociolinguistica 32)*, Berlin, De Gruyter, S. 3-12.

Costa, M., 2010, „Stadtführungen unter der Bedingung von Fremdheit und Fremdsprachigkeit“, in Marcella Costa, Bernd Müller-Jacquier (Hrsg.), *Deutschland als fremde Kultur: Vermittlungsverfahren in Touristenführungen*, München, Iudicium, S. 96-117.

Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Wiese, D., Wicke, R. E., 2014, *Aufgaben, Übungen, Interaktion*, Reihe *Deutsch Lehren Lernen Bd. 4*, München, Klett-Langenscheidt.

Günthner, S., König, K., 2016, „Kommunikative Gattungen in der Interaktion: Kulturelle und grammatische Praktiken im Gebrauch“, in Arnulf Deppermann, Helmuth Feilke, Angelika Linke (Hrsg.), *Sprachliche und kommunikative Praktiken*, Berlin, Boston, De Gruyter, S. 177-204.

Sattler-Hovdar, N., 2016, *Translation – Transkreation. Vom Über-setzen zum Über-Texten*, Berlin, BDÜ.

Schmidhofer, A., 2020, „Ausbildung von Translatoren im 21. Jahrhundert. Zwischen Mensch, Markt und Maschine“, in *Zeitschrift für Translationswissenschaft und Fachkommunikation Bd.13,1*. Verfügbar unter: https://www.trans-kom.eu/ihv_13_01_2020.html [12.08.2024].

Seyfarth, M., 2017, „Empirische Curriculumentwicklung: Das Rahmencurriculum für die sprachliche Qualifizierung von TouristenführerInnen“, in Andrea Bogner, Konrad Ehlich, Ludwig M. Eichinger, Andreas F. Kelletat, Hans-Jürgen Krumm, Willy Michel, Ewald Reuter, Alois Wierlacher (Hrsg.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache/Intercultural German Studies*, 41, München, Iudicium, S. 55–67.

Seyfarth, M., 2016, *Rahmencurriculum für die sprachliche Qualifizierung von (zukünftigen) Touristenführer/inne/n*. Verfügbar unter: [https://ul.qucosa.de/landing-page/?tx_dlf\[id\]=https%3A%2F%2Ful.qucosa.de%2Fapi%2Fqucosa%253A73746%2Fmets](https://ul.qucosa.de/landing-page/?tx_dlf[id]=https%3A%2F%2Ful.qucosa.de%2Fapi%2Fqucosa%253A73746%2Fmets) [20.08.2024].

Simon, U., 2004, *Hybride Lernarrangements: Projektarbeit und multimediale Sprachlernzentren im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, Aachen, Shaker.

WWW-Adressen

<https://aiti.org/it/news-formazione-eventi/archivio-news/appello-condiviso> [14.08.2024].

https://aret.regione.puglia.it/documents/34206/0/Report_Puglia_Turismo2023_BIT_24_+%281%29.pdf/ce3f13c2-c806-06fb-2b70-5e9f0a2c29b1?t=1707737138689 [18.08.2024].

https://www.auslandsschulwesen.de/DE/Schulnetz/DPS/dps_node.html [22.08.2024].

<https://www.italia.it/it/open-to-meraviglia> [18.08.2024].

<https://larskoellner.de/stadtfuehrung-tipps> [22.08.2024].

<https://www.sueddeutsche.de/panorama/italien-tourismus-kampagne-slowenien-uebersetzung-fail-1.5826906> [12.08.2024].

<https://www.uniba.it/it/corsi/traduzione-specialistica/isciversi/regolamento-didattico/regolamento-didattico-lm-94-2024-2026.pdf/view> [12.08.2024].

Schwiizerdütsch i dr Schuel. Geit das? Einbeziehung einer Nichtstandardvarietät in den DaF-Unterricht ab dem Niveau A1

Miriam Morf
Università degli Studi di Macerata
m.morf@unimc.it

Abstract

The paper begins by defining the language-internal multilingualism of German. It then underlines the importance of German as a pluricentric language and emphasises the necessity of making learners of German aware of the different varieties of the language. The practical section presents a series of exercises that can be systematically carried out in the classroom, in accordance with the principle of reception-oriented pluricentric teaching. The aim of this approach is to familiarise students with the sound of Swiss German at an early stage and to make them aware of the lexical, morphological and phonetic differences between different varieties of German. The selection of this variety is based on the fact that Swiss diglossia facilitates the differentiation between the non-standard and standard varieties, as there are no mixed forms in contrast with the language landscape which is characterised by the standard-dialect continuum. Additionally, the similarities between Swiss German and Alemannic dialects spoken in southern Germany and western Austria make learning this variety useful for the acquisition of numerous other varieties.

Keywords: German as a foreign language – pluricentric approach – language-internal multilingualism – Swiss German – reception-oriented teaching

1 Einleitung

Die Notwendigkeit, neben dem bundesdeutschen Hochdeutsch andere Standardvarietäten in den DaF-Unterricht einzubeziehen, ist seit Jahrzehnten anerkannt (Bassler, Spiekermann 2001, 2002; Hägi 2006; Spiekermann 2007). Mit der Aufnahme einiger Lexeme der österreichischen und schweizerischen Standardvarietäten in die Lehrbücher sind Fortschritte erzielt worden, dennoch wurden die morphologischen, syntaktischen, phonologischen und prosodischen Merkmale dieser Varietäten bisher nur am Rande berücksichtigt (vgl. Utri 2012, 2013, 2015). Die tendenzielle Ausklammerung vieler Varietäten aus dem DaF-Unterricht betrifft jedoch vor allem die Nichtstandardvarietäten, die in den Lehr- und Handbüchern nur in geringem Umfang vorkommen. Die Gründe dafür sind zum einen die Tatsache, dass Nichtstandardvarietäten nicht kodifiziert sind, und zum anderen die praktische Notwendigkeit, eine einzige einheitliche Standardsprache zu unterrichten, die mit dem bundesdeutschen Hochdeutsch übereinstimmt (vgl. Ponca 2021). Obwohl das Bild einer einzigen standardisierten Varietät die Diskussion im DaF-Unterricht beherrscht, kann diese lediglich als theoretisches Konstrukt betrachtet werden (Elspaß 2005: 295), da sich niemand in der Lage sieht, eine Standardsprache frei von regionalen Abweichungen oder Einflüssen zu verwenden, vor allem nicht im Bereich der mündlichen Kommunikation (Götttert 2012: 288).

Ausgehend von der Definition der inneren Mehrsprachigkeit des Deutschen werden zunächst die verschiedenen Begriffe der Varietäten und Varianten erläutert (Abschnitt 2) und anschließend das Konzept des Deutschen als plurizentrische Sprache und seine Bedeutung für die DaF-Didaktik diskutiert (Abschnitt 3). An den theoretischen Teil schließt sich ein praktischer Teil an, in dem die Möglichkeit der Einbeziehung von Nichtstandardvarietäten in den DaF-Unterricht auf A1-Niveau durch die Beschreibung einer Unterrichtseinheit gezeigt wird. Insbesondere wird eine Reihe praktischer Übungen vorgestellt, die mit Gymnasialschülern und -schülerinnen im ersten Jahr des Deutschunterrichts in Italien durchgeführt wurden, um die mündliche Wahrnehmungskompetenz des Schweizerdeutschen zu entwickeln (Abschnitt 4). Ziel ist es, die Lernenden frühzeitig für den Klang einer Nichtstandardvarietät zu sensibilisieren und ihnen den plurizentrischen Charakter der deutschen Sprache bewusst zu machen.

Die Wahl der Nichtstandardvarietät des Schweizerdeutschen ist zum einen auf die Diglossie der Deutschschweiz zurückzuführen, die eine klare Abgrenzung der Standardvarietät von der Nichtstandardvarietät ermöglicht und damit die Gewinnung von Unterrichtsmaterial erleichtert, und zum anderen auf die Tatsache, dass die Schweizer Aussprache in vielen Audiodateien, die in Sprachprüfungen verwendet werden, zunehmend vorhanden ist. Darüber hinaus bietet der Aufbau einer rezeptiven Kompetenz des Schweizerdeutschen eine breite Basis für das Verständnis anderer Nichtstandardvarietäten, denn es gilt als Oberbegriff für die Gesamtheit der verschiedenen alemannischen Dialekte, die in den deutschsprachigen Kantonen der Schweizerischen Eidgenossenschaft gesprochen werden (Ruoss 2019: 3). Die Zusammenfassung der verschiedenen Dialekte unter einem Sammelbegriff ist auf die starke Ähnlichkeit zwischen ihnen zurückzuführen, die es den Sprechenden ermöglicht, sich trotz regionaler Unterschiede in polydialektalen Gesprächen zu verständigen (Kellermeier-Rehbein 2016: 167), was ebenfalls für die alemannischen Dialekte in Deutschland und Österreich gilt.

2 Die innere Mehrsprachigkeit des Deutschen

Wie die meisten lebenden Sprachen ist Deutsch kein statisches und homogenes Gebilde, sondern zeichnet sich durch eine große Heterogenität aus, die sich in einer Vielzahl von Varietäten niederschlägt. Jede von einer Gemeinschaft verwendete Sprache ist einem ständigen Wandel unterworfen und kann als ein Gesamtsprachsystem¹ beschrieben werden, das sich aus verschiedenen Subsystemen zusammensetzt (Kellermeier-Rehbein 2014: 17). Diese bilden ein „Varietätenspektrum“ (Girnth 2007: 188), das sich auf vier Dimensionen der Variation² bezieht, die als diatopisch, diaphasisch, diastratisch und diachronisch bezeichnet werden (Coseriu 1988: 280; Löffler 2005: 19). Die erste Dimension (diatopische) verweist auf die sprachliche Variation im geografischen Raum, die zweite (diastratische) betont die Variation aufgrund der unterschiedlichen Sprechweisen sozialer Gruppen oder Schichten, die dritte (diaphasische) betrifft unterschiedliche stilistische Ausdrucksformen und umfasst Aspekte wie Formalität und Register, die in verschiedenen kommunikativen Situationen verwendet werden. Die vierte

¹ Der Begriff Gesamtsprachsystem wird hier verwendet, um ein einzelnes Sprachsystem zu bezeichnen, das in der Regel einer Gesamtsprache wie dem Deutschen oder Italienischen entspricht und in der einschlägigen Literatur als „Diasystem“ (Weinreich 1954: 390) bezeichnet wird.

² Variation bezieht sich auf die grundsätzliche Sprachveränderlichkeit und wird als Sammelbegriff für die heterogene Menge sprachlicher Formen in einer natürlichen Sprache verwendet, die sich sprachwissenschaftlich beschreiben lassen (Elspeß 2018: 91).

Dimension (diachronische) bezieht sich auf sprachliche Entwicklungen, Veränderungen und Phänomene des Sprachwandels, die im Laufe der Zeit beobachtet werden können.

Aus sprachwissenschaftlicher Sicht werden die auf der Grundlage verschiedener Dimensionen gebildeten Varietäten mit dem Grundwort *Lekt* gekennzeichnet (vgl. Dürscheid, Schneider 2019: 65), das eine Klassifizierung nach Individuum (*Idiolekte*), Medium (*Mediolekte*), Funktion (*Funktiolekte*), geografischer Lage (*Dialekte*), Sprechergruppe (*Soziolekte*), Alter und Geschlecht (*Gero- und Genderlekte*) und Situation (*Situolekte*) ermöglicht (Löffler 2016: 79). Solche Begriffe für Varietätengruppen beziehen sich jedoch auf unterschiedliche Abstraktionsebenen (Kellermeier-Rehbein 2014: 18), denn: Während der Idiolekt die Sprachmuster einzelner Personen umfasst, bezeichnen die Funktiolekte Varietätengruppen, zu denen auch Fachsprachen gehören, die wiederum in zahlreiche Unterkategorien wie Rechtssprache, Imkersprache und weitere eingeteilt werden können. Dies spiegelt sich auch im soziolinguistischen Varietätenmodell wider (vgl. Abb. 1), in dem sowohl der Kreis als auch die sich überschneidenden Linien die komplexe Verflechtung der verschiedenen Varietäten bzw. Lekte eines einzigen Diasystems als Kontinuum darstellen.

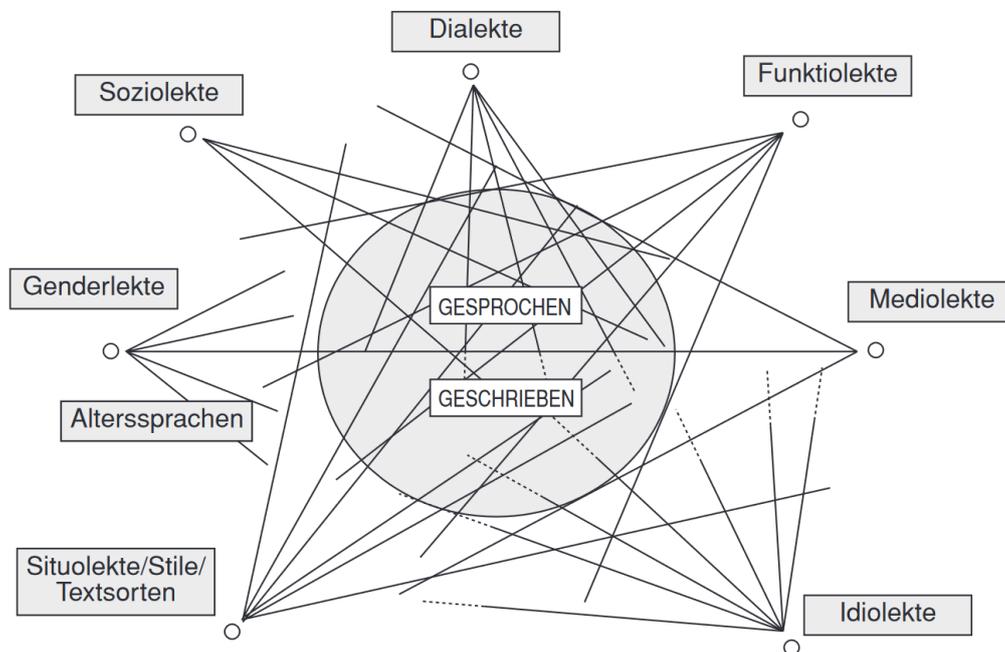


Abb. 1: Soziolinguistisches Varietätenmodell nach Löffler (2005: 19)

Auch wenn es anhand des Modells nicht direkt ersichtlich ist, lässt sich feststellen, dass Sprechende einer bestimmten Sprache in der Regel mehr als eine Sprachvarietät verwenden, allerdings in den meisten Fällen unbewusst (Elspaß 2018: 87). Deutschsprachige Muttersprachler:innen verfügen in unterschiedlichem Maße über eine aktive bzw. passive Kompetenz in den verschiedenen Varietäten bzw. Lekten. Eine Eigenschaft, die sie einer bestimmten Form der Mehrsprachigkeit zuordnet, die als „innere Mehrsprachigkeit“ bezeichnet wird (Girnth 2007: 188; Felder 2016: 22–23; Janle, Klausmann 2020: 15). Diese fußt auf monolingualer Variation und unterscheidet sich von der äußeren Mehrsprachigkeit, die hingegen auf polylingualer Variation zwischen zwei vollständig ausgebauten Kultursprachen beruht, wie z. B. Deutsch und Italienisch, wobei eine Sprache meist als Muttersprache und die andere als Zweit- oder Fremdsprache dient. Werden jedoch beide Einzelsprachen auf

muttersprachlichem Niveau erlernt, so spricht man von Zweisprachigkeit bzw. Bilingualität (Felder 2016: 23).

Bei der Mehrsprachigkeit wird in der Fachliteratur außerdem zwischen tätiger und verstehender Mehrsprachigkeit unterschieden (Wandruszka 1979: 18-21; Janle, Klausmann 2020: 16). Die erste bezieht sich auf den persönlichen Gebrauch bestimmter Sprachvarietäten in unterschiedlichen kommunikativen Kontexten, während mit der zweiten die menschliche Fähigkeit gemeint ist, wesentlich mehr Sprachvarietäten zu verstehen als zu verwenden. Daraus folgt, dass die tätige Mehrsprachigkeit beide Makrobereiche der Rezeption und der Produktion umfasst, während die verstehende Mehrsprachigkeit auf die mündliche und schriftliche Rezeption beschränkt ist.

Die verstehende Mehrsprachigkeit ist besonders wichtig, wenn man die diatopische Variation der Sprachen in Betracht zieht. Dies gilt vor allem für plurizentrische Sprachen wie das Deutsche, bei denen eine solche Mehrsprachigkeit erklären kann, warum deutschsprachige Schweizer in der Lage sind, die in Österreich oder Deutschland gesprochenen Varietäten zu verstehen, auch wenn letztere nicht aktiv in der Alltagskommunikation verwendet werden.³ Dieser Aspekt ist auch für den Fremdsprachenunterricht von grundlegender Bedeutung und steht im Mittelpunkt dieses Beitrags, der darauf abzielt, Lernende und Lehrende für die Förderung der verstehenden Mehrsprachigkeit des Deutschen zu sensibilisieren.

3 Diatopische Variation und Plurizentrik des Deutschen

Die sprachliche Vielfalt innerhalb ein und derselben Sprache, die in mehreren Ländern und/oder Regionen als Amtssprache gesprochen wird, ist eine Besonderheit zahlreicher Sprachen, die als Plurizentrik bezeichnet wird. Der Begriff der Plurizentrik wurde erstmals von Kloss (1978: 66-67) eingeführt, wobei es Clyne (1992) zu verdanken ist, dass das Konzept weltweit und insbesondere im Hinblick auf die deutsche Sprache ergänzt und erweitert wurde (Sutter 2017: 25-26).

Nach der plurizentrischen Sichtweise wird jedes deutschsprachige Land oder jede deutschsprachige Region als Zentrum betrachtet, in dem sich eine Reihe von standardsprachlichen Besonderheiten des Deutschen zu einer bestimmten Sprachvarietät entwickelt haben (Ammon et al. 2016: XIL; Clyne 1992: 117). Falls diese Varietät in Binnenkodizes kodifiziert ist, d. h. in Nachschlagewerken, die innerhalb des jeweiligen Sprachzentrums erstellt werden, wird von einer Standardvarietät gesprochen (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 191). Grammatikalische, syntaktische, lexikalische und phonetische Regeln bestimmter nationaler Amtssprachen können jedoch auch in Außenkodizes festgelegt werden, d. h. in Wörterbüchern und Grammatiken, die sich auf eine in einer anderen Gemeinschaft oder einem anderen Sprachzentrum verwendete Standardvarietät beziehen. In diesem Fall handelt es sich nicht um eine Standard-, sondern um eine nationale Varietät, für die der Begriff Substandardvarietät vorgeschlagen worden ist (Löffler 2005: 20).

Die deutschsprachigen Länder werden nach der Rolle der Varietät und ihrer Kodifizierung in Nachschlagewerken innerhalb oder außerhalb des Zentrums in Voll-, Halb- und Viertelzentren unterschieden (Ammon et al. 2016: XIL). Was die Rolle der Sprache anbelangt, so wird zwischen nationalen und regionalen Amtssprachen unterschieden. Erstere ist

³ Die Verständigung im genannten Beispiel ist möglich, weil die nationalen Varietäten des Deutschen aufgrund ihres gleichermaßen umfassenden Ausbaus und der großen Ähnlichkeiten zwischen ihnen sprachlich gleichwertig sind (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 73-121).

eine Amtssprache, die im gesamten Staatsgebiet gültig ist, während letztere eine Amtssprache darstellt, die in einer oder mehreren Regionen verwendet wird (vgl. Ammon 2014: 199-207). Eine weitere Differenzierung erfolgt zwischen einer solo-offiziellen Sprache, d. h. einer Sprache, die als einzige Amtssprache gesprochen wird, und einer ko-offiziellen Sprache, die ihren amtlichen Status mit anderen Sprachen in einem einzigen Gebiet teilt (Kellermeier-Rehbein 2014: 24). Obwohl die deutsche Sprache in zahlreichen Ländern gesprochen wird, ist sie nur in sieben Staaten als Amtssprache vertreten (Ammon et al. 2016: XII), deren Status in Tabelle 1 zusammengefasst ist.

Status des Deutschen auf nationaler Ebene	
solo-offiziell (einzige Amtssprache)	ko-offiziell (in mehrsprachigen Ländern)
<ul style="list-style-type: none"> • Deutschland • Liechtenstein • Österreich 	<ul style="list-style-type: none"> • Schweiz • Luxemburg
Status des Deutschen auf regionaler Ebene	
solo-offiziell	ko-offiziell
<ul style="list-style-type: none"> • Belgien (in der deutschsprachigen Gemeinschaft) 	<ul style="list-style-type: none"> • Italien (in der Provinz Bozen-Südtirol mit dem Italienischen)

Tab. 1: Überblick über den Status des Deutschen als Amtssprache nach Ammon (2014: 208-248)

Länder, deren Standardvarietäten in eigenen Nachschlagewerken, insbesondere Wörterbüchern, eingetragen und zugelassen sind, werden als Vollzentren bezeichnet. Dies ist in Deutschland, der Schweiz und Österreich der Fall, die drei verschiedene, aber gleichwertige Standardvarietäten⁴ entwickelt haben, die jeweils als bundesdeutsches Hochdeutsch (BHD), österreichisches Hochdeutsch (AHD) und Schweizerhochdeutsch (SHD) bezeichnet werden (Kellermeier-Rehbein 2014: 27). In Ermangelung eigener Binnenkodizes für die jeweilige Amtssprache spricht man von Halbzentren. Im Falle des Deutschen handelt es sich bei Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol um solche Halbzentren (vgl. Abb. 2).

⁴ Obwohl die drei in den Nachschlagewerken normierten Standardvarietäten des Deutschen theoretisch als gleichwertig angesehen werden, gilt die deutsche Sprache als asymmetrischer Fall einer plurizentrischen Sprache, da insbesondere in der Unterrichtspraxis die in der Bundesrepublik Deutschland gesprochene Standardvarietät als dominant empfunden wird (Schmidlin 2011: 71–73; Lenz 2014: 325; Ponca 2021: 219).



Abb. 2: Einteilung der Voll- und Halbzentren der deutschen Amtssprache nach Ammon et al. (2016: XLII)

Als Viertelzentren werden hingegen Länder und Regionen eingestuft, in denen Deutsch als Minderheitssprache gesprochen wird. Beispiele hierfür sind das polnische Schlesien oder die französischen Regionen Elsass und Lothringen, die ehemalige Kolonie Namibia und einige mennonitische Siedlungen in den USA und Südamerika. In all diesen Gebieten werden die gesprochenen Varietäten als Nichtstandard bezeichnet, da sie keine amtliche Funktion ausüben und nicht kodifiziert sind, sondern vorwiegend in der Alltagskommunikation als Zweit- oder Verkehrssprache verwendet werden, obwohl es nicht an Beispielen für schriftliche Modelltexte⁵ mangelt (Kellermeier-Rehbein 2014: 29).

Nichtstandardvarietäten können zwar eine schriftliche Form haben, unterscheiden sich jedoch von den Standardvarietäten dadurch, dass sie nicht normiert, amtlich institutionalisiert und präskriptiv sind. Im Gegensatz zu den Standardvarietäten sind jedoch Nichtstandardvarietäten im deutschsprachigen Raum am weitesten verbreitet, da sie den Großteil der Alltagskommunikation bestimmen (Utri 2015: 129–131). Aufgrund ihres ständigen Gebrauchs und ihrer kommunikativen Bedeutung sollten sie zumindest auf der rezeptiven Ebene in den DaF-Unterricht einbezogen werden, wo die Verwendung einer einzigen Standardvarietät, des BHD, das zu Unrecht als Einheitssprache angesehen wird, immer noch vorherrscht (Janle, Klausmann 2020: 134). Dies gilt insbesondere für die deutschsprachige

⁵ Die *Allgemeine Zeitung*, deren Artikel in der namibisch-deutschen Varietät verfasst werden, dient als Paradebeispiel für einen Modelltext (vgl. Kellermeier-Rehbein 2016). Auf diese Weise erhält eine vorwiegend mündlich verwendete Varietät auch eine schriftliche Form.

Schweiz, die durch Diglossie⁶ gekennzeichnet ist und in der die Standardvarietät gegenüber dem Dialekt eine untergeordnete Rolle spielt.

4 Hoi! Wer bisch du? – Erste Berührungen mit dem Schweizerdeutschen

Die unten vorgeschlagene Unterrichtseinheit wurde mit einer Klasse von Deutschlernenden im ersten Jahr eines fremdsprachlichen Gymnasiums in Italien durchgeführt, in dem Deutsch als dritte Fremdsprache erlernt wird. Die Übungen wurden nach Abschluss der ersten drei Einheiten des Lehrbuchs geplant, in denen die Lernenden bereits die Begrüßungsformeln und Ausdrücke gelernt hatten, mit denen man sich vorstellt, nach Herkunft und Sprachkenntnissen fragt und über Arbeit, Familie, Haustiere und Hobbys spricht. Die gesamte Einheit dauerte eine Woche und umfasste somit insgesamt drei Unterrichtsstunden à 60 Minuten.

4.1 Zielsetzung, Ansatz und Übungsart

Hauptziel der Unterrichtseinheit war es, das Bewusstsein der Lernenden für die Existenz verschiedener Varietäten der erlernten Sprache zu entwickeln und vor allem eine „Wahrnehmungstoleranz“ (Studer 2002: 119) gegenüber den Nichtstandardvarietäten des Deutschen im Allgemeinen und des Schweizerdeutschen im Besonderen zu fördern, die in den meisten kommunikativen Begegnungen verwendet werden, wobei ein plurizentrischer Ansatz verfolgt wurde (vgl. Hägi 2007; Eberharter-Aksu 2022; Morf, Papalino 2023). Ein weiteres Ziel war es, das bereits Gelernte zu festigen, indem die behandelten Themen in der Einführungsphase der verschiedenen Übungen wiederholt wurden. Dies sollte auch dazu dienen, etwaige Unklarheiten und Fragen zu beantworten.

Hinsichtlich der zu verwendenden Übungsart fiel die Wahl auf Mikro-Hörübungen (Field 2008: 88), die sich durch eine Reihe von Vorteilen auszeichnen, darunter die Möglichkeit, sich auf die Form zu konzentrieren (vgl. Long 1991). Außerdem erlauben diese Übungen, die Höraufgabe in mehrere Phasen zu unterteilen, was sie für die Lernenden motivierender und weniger anstrengend macht. Insgesamt handelt es sich um Identifikations-, Diskriminations- und Transkriptionsübungen, auf die immer eine Überlegungsphase folgt. Diese ermöglicht es den Lernenden, bestimmte wiederkehrende Elemente und damit allgemeine Regeln der gesprochenen schweizerischen Varietät zu erkennen.

Die Übungen wurden in einer Progression von den einfachsten zu den komplexesten präsentiert, um die Lernenden schrittweise mit den verschiedenen phonetischen Realisierungen des Schweizerdeutschen vertraut zu machen.

Da es sich beim Schweizerdeutsch um eine Nichtstandardvarietät handelt, die vorwiegend mündlich verwendet wird, wurden die meisten der vorgeschlagenen Übungen mit authentischem Material erstellt. Aus diesem Grund wurden einige YouTube-Videos ausgewählt, in denen persönliche Vorstellungen mit allgemeinen Informationen über Arbeit, Familie und

⁶ Diglossie bezeichnet in Anlehnung an Ferguson (1959) eine besondere Form der Standardisierung, bei der zwei Varietäten einer Sprache innerhalb derselben Gemeinschaft koexistieren, wobei jede eine bestimmte Rolle spielt. Die eine Varietät kommt meist in schriftlicher Form vor und ist formellen und öffentlichen Anlässen vorbehalten, während die andere in der Alltagskommunikation verwendet wird. Ein Überblick über die Diglossie in der deutschsprachigen Schweiz findet sich in Morf (2024: 160-169).

Hobbys vermittelt werden. Alle Videos wurden in mp3-Dateien umgewandelt, um sie mit der kostenlosen Software *Audacity* zu bearbeiten.⁷

4.2 Umsetzung der Unterrichtseinheit

Vor Beginn der Unterrichtseinheit wurde ein Spiel durchgeführt, in dem die Lehrperson eine stumme Karte der Schweiz an die Tafel hängte, auf der nur die Grenzen der 26 Kantone zu sehen waren, und die Kärtchen mit den verschiedenen Kantonen auf den Tisch legte. Da die Klasse aus 12 Lernenden bestand, forderte die Lehrerin sie auf, jeweils zwei Kantone zu nehmen und sie auf die Karte zu legen. Zwei Kantone wurden von der Lehrperson selbst als Beispiele aufgelegt. Das Spiel diente als Aufwärmübung, um sich das Gebiet, in dem die gewählte Varietät gesprochen wird, besser vorstellen zu können. Um die 17 deutschsprachigen Kantone von den anderen zu unterscheiden, fragte die Lehrperson die Lernenden, welche Sprache in jedem der eingefügten Kantone gesprochen wird, und bat sie, die unpersönliche Formulierung „*im Kanton X spricht man Y*“ zu verwenden.

Das Thema Schweizerdeutsch wurde eingeführt, indem die Lehrerin den Umschlag eines Buches zeigte (vgl. Eggenberg 2018), auf dem Sätzen wie z. B. *Guete Morgä* (Guten Morgen) oder *Hoi, wiä häsch es?* (Hallo, wie geht es?) in der nicht standardisierten Varietät des Schweizerdeutschen zu lesen waren. Und genau zu den Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln, die in der Deutschschweiz üblich sind, wurde die erste Übung durchgeführt. Vor der Auflistung der schweizerdeutschen Formulierungen wurde an der Tafel eine Übersicht mit den im Lehrbuch enthaltenen Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln erstellt, wobei diese in formelle und informelle sowie in an eine Person (grüß dich) oder an mehrere Personen (grüß euch) gerichtete Formulierungen unterteilt wurden. Anschließend wurden den Lernenden Arbeitsblätter mit Zeichnungen von Alltagsszenen vorgelegt, die sie anhand der Äußerungen in den abgespielten kurzen Audios vervollständigen sollten (vgl. Abb. 3).

⁷ Zur Umwandlung des Videos in mp3-Audio wurde die kostenlose Website *Free YouTube Downloader* verwendet, die unter https://www.freemake.com/it/free_video_downloader_nice/# [25.03.2024] zu finden ist. Das Programm *Audacity* kann hingegen kostenlos unter <https://www.audacityteam.org/> [25.03.2024] heruntergeladen werden.

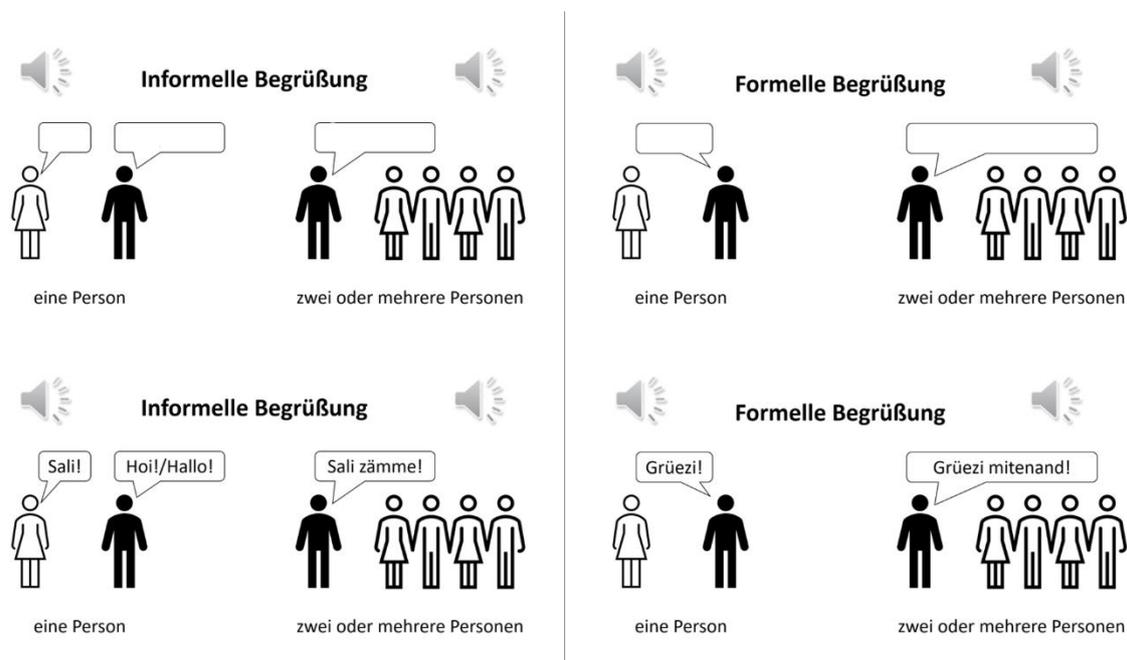


Abb. 3: Auszug aus dem Arbeitsblatt zum Ausfüllen (oben) mit Lösungen (unten)⁸

Zum gleichen Thema wurden auch zwei Übungen aus dem Lehrbuch *Chunsch druus?* (Müller et al. 2009) durchgeführt. In der ersten Aufgabe sollten die Lernenden die Begrüßungsformeln, die sie in einer Audiodatei gehört hatten, in der Reihenfolge ihres Auftretens nummerieren und in der zweiten Aufgabe die Begrüßungs- und Verabschiedungsformel in der Audiodatei identifizieren, indem sie sie unter den vorgegebenen Alternativen ankreuzten.

Um eine Wahrnehmungstoleranz für Schweizerdeutsch zu entwickeln, wurde beim zweiten Treffen beschlossen, die Lernenden auch mit Kardinalzahlen üben zu lassen. Zahlen sind in der alltäglichen Kommunikation mit Muttersprachler:innen sehr wichtig, um eine Adresse, eine Telefonnummer und die Fahrpläne von Verkehrsmitteln, Unterrichtsstunden oder andere wichtige Angelegenheiten zu verstehen. Es wurde daher eine Übung präsentiert, bei der die Lernenden gebeten wurden, die entsprechende deutsche Zahl neben die schweizerdeutsche Zahl zu schreiben, um kontrastiv zu arbeiten (vgl. Abb. 4). Danach wurde die Aussprache auf Schweizerdeutsch vorgespielt und dann eine Übung durchgeführt, bei der die Lernenden einige Audiodateien mit Telefonnummern anhören mussten, die sie in ihre Hefte transkribieren sollten.

⁸ Die hier und im Folgenden vorgeschlagenen Übungen und Arbeitsblätter wurden von der Verfasserin (M. M.) persönlich entworfen und erstellt.

Kardinalzahle uf Schwiizerdütsch



Schreibe neben die Zahlen in Schweizerdeutsch die entsprechende deutsche Zahl und höre dir dann das Audio an, um dir die Aussprache zu merken!



1. Eis	1. _____	11. Elf	11. _____
2. Zwei	2. _____	12. Zwölf	12. _____
3. Drüü	3. _____	13. Drizäh	13. _____
4. Vier	4. _____	14. Vierzäh	14. _____
5. Foif	5. _____	15. Füüfzäh	15. _____
6. Sächs	6. _____	16. Säczäh	16. _____
7. Sibe	7. _____	17. Sibzäh	17. _____
8. Acht	8. _____	18. Achtzäh	18. _____
9. Nüün	9. _____	19. Nüünzäh	19. _____
10. Zäh	10. _____	20. Zwänzg	20. _____

Abb. 4: Schema zum Üben der Kardinalzahlen auf Schweizerdeutsch

Um eine Besonderheit des Schweizerdeutschen einzuführen, nämlich das Voranstellen des bestimmten Artikels vor Eigennamen, wurden kurze Hörübungen vorgeschlagen, bei denen die Lernenden sieben Audiodateien anhören und den gehörten Namen der Person aufschreiben sollten. Nach der Korrektur der Übung wurde vorgeschlagen, die sieben Sätze im Heft auf BHD zu schreiben und sie neben die von der Lehrperson gelieferte Transkription in Schweizerdeutsch⁹ zu stellen:

1. *Ich bin de Röbi Huber*
2. *I bi d'Karin Holestei*
3. *Ich bin d'Susanna und bin Schrifstellerin*
4. *I bi dä Stefan*
5. *I bi de Pascal*
6. *I bi d'Sarah*
7. *Ich bin d'Andrea und bin Filmmacherin*

Die Verschriftlichung der Sätze diente dazu, das Phänomen zu beobachten und induktiv eine allgemeine Regel abzuleiten. Wie aus den Beispielen 1, 4 und 5 ersichtlich ist, steht vor dem männlichen Substantiv der bestimmte Artikel *der*, der zu *de/dä* verkürzt wird, während vor den weiblichen Namen (2, 3, 6 und 7) ein einfaches *d* steht, was der Kurzform von *die* entspricht.¹⁰ Ausgehend von dieser Übung wurde auch die Konjugation des Hilfsverbs *sii* (sein) eingeführt. Zu diesem Zweck wurde eine Tabelle erstellt, in der die im Schweizerdeutschen verwendeten Formen mit denen der in Deutschland gesprochene Standardvarietät verglichen werden (vgl. Tab. 2).

⁹ Bei der schriftlichen Form des Schweizerdeutschen orientierte sich die Lehrerin an der Aussprache der Sprechenden, da es keine eindeutigen Regeln gibt.

¹⁰ Diese Übung ermöglichte auch eine Vertiefung der Namen aus einer kontrastiven Perspektive. Was den Satz Nummer 7 anbelangt, waren einige Lernende überrascht, eine weibliche Stimme für den Namen Andrea zu hören, der in Italien überwiegend in der männlichen Form verwendet wird.

Standardvarietät Hochdeutsch	Nichtstandardvarietät Schweizerdeutsch
Sein	Sii
ich bin	i/ich bi(n)
du bist	du bisch
er/sie/es ist	er/si/es isch
wir sind	mir si/sind
ihr seid	iir sit/sind
sie sind	si si/sind

Tab. 2: Konjugation des Verbs *sii* (sein) in den beiden Varietäten (Standard und Nichtstandard)

Das dritte und letzte Treffen begann mit einer Übung, die darin bestand, sich fünf persönliche Vorstellungen anzuhören, aus denen die Lernenden die erforderlichen Informationen in einer Tabelle eintragen sollten (vgl. Abb. 5). Auf diese Weise bot sich die Möglichkeit, die in den ersten Unterrichtsstunden behandelten Begrüßungsformen, Zahlen und andere Eigenheiten des Schweizerdeutschen zu wiederholen und zu festigen.

Höre dir die Vorstellungen an und notiere die erforderlichen Informationen für jede Person!					
Audiodatei	Name	Herkunft	Alter	Beruf	Sprache
	<i>Sarah</i>	<i>Aarau</i>	<i>40</i>	<i>Heilpädagogin</i>	<i>Deutsch</i>
					

Abb. 5: Hörverständnisübung zu Personenangaben

Diese Übung diente auch dazu, die Verwendung des Verbs *schaffen* im Sinne von *arbeiten* einzuführen, denn viele der Vorstellungen enthielten die Formulierung „*ich schaffe als ...*“ mit der Bedeutung „*ich arbeite als ...*“. Um die Arbeit mit regelmäßigen und unregelmäßigen Verben zu systematisieren, wurde vorgeschlagen, einige von ihnen an der Tafel zu konjugieren, darunter *kommen*, *wohnen*, *kochen*, *schaffen* und *reisen*, wobei neben jeder Form die entsprechende Variante in der Standardvarietät (BHD) angegeben wurde, wie im Beispiel des Hilfsverbs *sein* (vgl. Tab. 2). Auf diese Weise konnte gezeigt werden, dass auch eine Nichtstandardvarietät genauen Regeln folgt.

Die Konjugation von Verben wie *kommen* und *kochen* hat es außerdem ermöglicht, mit der Aussprache des Lautes [k] umzugehen, der sowohl in der schweizerischen Standard- als auch in der Nichtstandardvarietät durch [x] ersetzt wird, wie bei den Substantiven *Kind* ['kɪnt] und *Katze* ['katsə], die ['xɪnd] und ['xats] ausgesprochen werden. Viele der Unterschiede zwischen der Standardvarietät der Bundesrepublik, die im DaF-Unterricht am häufigsten verwendet wird, und den schweizerischen Standard- und Nichtstandardvarietäten liegen gerade in der Aussprache. Es ist daher empfehlenswert, das Hören der verschiedenen Varietäten von

Anfang an zu schulen und zu versuchen, die Arbeit unter kontrastiven Gesichtspunkten zu systematisieren, so dass die Unterschiede zwischen einer Varietät und einer anderen immer deutlich werden.

Eine weitere Übung bestand aus einem Diktat, das mit einer Audiodatei in geringer Geschwindigkeit durchgeführt wurde.¹¹ Die Lernenden hatten zuerst die Aufgabe, das, was sie aus der Audiodatei verstanden hatten, in die bundesdeutsche Standardvarietät zu schreiben. Nach der Korrektur der Verschriftlichung wurde die Datei erneut abgespielt und die Lernenden wurden gebeten, die Wörter, die sie anders ausgesprochen hörten, zu unterstreichen. Um die Korrektur dieses zweiten Schrittes zu erleichtern, wurde das wortwörtliche Transkript der Audiodatei auf Schweizerdeutsch bereitgestellt, damit die Lernenden die Unterschiede zwischen den beiden Varietäten visuell erfassen konnten (vgl. Abb. 6).

Standardvarietät bundesdeutsche Hochdeutsch	Nicht-Standardvarietät Schweizerdeutsch
Hallo, ich bin Claudia!	Sali, i bin d'Claudia!
Ich komme aus der Schweiz	Ich chumme us de Schwiiz
Ich wohne in Zürich	Ich wohne in Züri
Ich bin neununddreißig (39) Jahre alt	Ich bin nünädrissg Jahre alt
Ich bin SchauspielerIn	Ich bin SchauspielerIn
Ich habe Schauspiel studiert	Ich han Schauspiel studiert
Ich bin verheiratet und habe zwei Kinder	Ich bin verhüretet und han zwei Chind
Ich habe eine Schwester und einen Bruder	Ich han e Schwöster und en Brüeder
Ich habe eine Katze und einen Hund	Ich han e Chatz und en Hund
Ich mache gern Sport und mache zweimal pro Woche Yoga	Ich mach gärn Sport und mach zweimal pro Wuchä Yoga
Ich lese und reise gern	Ich läse und ich reise gärn
Mein Lieblingsessen ist Pizza	Mis Liebliengsässe isch Pizza
Ich rede Deutsch, Englisch und Italienisch	Ich redä Dütsch, Englisch und Italienisch

Abb. 6: Verschriftlichung der Vorstellung von Claudia in den zwei Varietäten

Zum Abschluss der Übung wurden von der Lehrperson Fragen auf Schweizerdeutsch gestellt, die die Lernenden in der bundesdeutschen Standardvarietät beantworten sollten. Die Liste der Fragen in der Nichtstandardvarietät wurde als Übersetzungsaufgabe gegeben, die zu Hause erledigt werden sollte (vgl. Abb. 7). Das Vorhandensein von Possessivadjektiven in den Fragen 6, 8 und 10 ist ein Thema, das in einer zweiten Unterrichtseinheit über Schweizerdeutsch behandelt werden könnte.

¹¹ Für diese Übung wurde eine Vorstellung auf Schweizerdeutsch, die im Rahmen des Programms *Easy German* erstellt wurde, rekonstruiert. Die vollständige Folge ist unter <https://www.youtube.com/watch?v=kNPaatK6dfg&t=544s> [26.03.2024] verfügbar.

Schreibe das passende Äquivalent in Standarddeutsch zu den Fragen, die in der nicht standardisierten Varietät des in der Schweiz gesprochenen Deutsch gestellt werden!	
Nicht-Standardvarietät Schweizerdeutsch	Standardvarietät Hochdeutsch
1. Wo wohsch du?	
2. Wie gaht's dir?	
3. Wie alt bisch du?	
4. Was machsch du brueeflich?	
5. Häsch du Familie?	
6. Wo wohnt dineri Eltere?	
7. Häsch du Gschwisterti?	
8. Wo wohnt dini Schwöster/din Brüeder?	
9. Häsch du Huustier?	
10. Was sind dini Hobbys?	
11. Wellä Sport machsch du gärn?	
12. Häsch du es Lieblingsässe?	
13. Welli Sprache redsch du?	

Abb. 7: Übersetzungsübung Schweizerdeutsch – bundesdeutsches Hochdeutsch

Die gesamte Einheit endete mit positiven Rückmeldungen der Lernenden, die sehr neugierig und interessiert waren, andere Sprachrealitäten im Zusammenhang mit Deutsch zu entdecken. Die Unterrichtsstunden über Schweizerdeutsch waren besonders beliebt, weil einige der Lernenden zugaben, dass sie in der Deutschschweiz lebende Verwandte haben, während andere erklärten, dass ihre Eltern Arbeitsbeziehungen zur Schweiz haben. In einigen Fällen lag der Grund in der Nationalität bestimmter Sportidole, wie z. B. Roger Federer.

Hervorzuheben ist, dass der Unterricht in einer Nichtstandardvarietät auf Anfängerniveau nicht dazu beitrug, die Schüler:innen zu verwirren, sondern im Gegenteil dazu diente, ihre Sprachkenntnisse zu festigen. Dies ist vor allem auf die Systematisierung der Arbeit und die kontrastive Perspektive zurückzuführen, dank derer es immer möglich war, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Varietäten (BHD und Schweizerdeutsch) aufzuzeigen.

5 Schlussfolgerungen und Ausblick

Die im vorangegangenen Abschnitt präsentierte kurze Unterrichtseinheit diente als Pilotstudie für die Entwicklung eines plurizentrischen Ansatzes, der den Schwerpunkt auf die mündliche Rezeption legt. Es wird nämlich als wesentlich erachtet, einen solchen Ansatz für Fremdsprachen zu wählen, der die diatopische Variabilität auf allen sprachlichen Ebenen – grammatikalisch, lexikalisch und insbesondere phonologisch – zumindest auf der rezeptiven Ebene berücksichtigt. Die wesentliche Zielsetzung einer plurizentrischen DaF-Didaktik besteht in der Tat darin, eine Schulung der Wahrnehmung der Lernenden für mehrere Sprachvarietäten zu fördern, die in den Vollzentren gesprochen werden. Dies kann dazu beitragen, potenzielle Schwierigkeiten in der Kommunikation mit Sprechenden plurizentrischer Sprachen zu reduzieren und somit insgesamt die interkulturelle Kommunikation zu erleichtern.

Die Idee zur Systematisierung der Einführung von Standard- und Nichtstandardvarietäten in die gängige Unterrichtspraxis besteht darin, kurze, mehrstündige Unterrichtssequenzen zu Themen vorzuschlagen, die bereits im Lehrbuch behandelt werden, wie in diesem Unterrichtsvorschlag beschrieben. Dies hat den doppelten Vorteil, dass einerseits ein neues Thema, nämlich die Sprachenvielfalt, eingeführt und andererseits das bisher Gelernte gefestigt wird.

Die Beobachtung der Reaktionen der Lernenden während der Unterrichtswoche lässt den Schluss zu, dass sich die Einbeziehung einer Nichtstandardvarietät in den Prozess des Erlernens von Deutsch als Fremdsprache bereits ab dem Niveau A1 in mehrfacher Hinsicht als vorteilhaft erweist. Ein erster Pluspunkt ist, dass die Lernenden sich nicht ausschließlich auf eine bestimmte Varietät wie z. B. das bundesdeutsche Hochdeutsch konzentrieren müssen, was zur Vermeidung der Bildung von Fossilisierenden führen kann. Diese manifestieren sich vor allem auf phonetischer Ebene und können langfristig zu Schwierigkeiten im Lernprozess von anderen Varietäten führen, die in der Regel auf höheren Sprachniveaus eingeführt werden.¹² Der zweite Vorteil besteht in der Förderung des Interesses der Lernenden nicht nur an der untersuchten Varietät, sondern auch an der entsprechenden Kultur. Dadurch wird ihnen die Möglichkeit eröffnet, bestimmte landeskundliche Themen aus einer interkulturellen Perspektive zu betrachten.

Die Anwendung eines plurizentrischen rezeptiven Ansatzes bedingt allerdings die entsprechende Ausbildung der Lehrkräfte, was die Frage nach der Gestaltung der Lehrerausbildung aufwirft. Derzeit existieren lediglich einige Studien- und Ausbildungsgänge im DaF-Bereich, welche neben dem in der Bundesrepublik Deutschland gesprochenen Standarddeutsch auch andere Varietäten vermitteln. Es bleibt daher zu hoffen, dass sich diese Situation zukünftig ändert und sowohl die Studien- als auch die Ausbildungsgänge in dieser Hinsicht erweitert werden.

Bibliografie

Ammon, U. et al., 2016, *Variante Wörterbuch des Deutschen: Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen*, 2. völlig neu bearbeitete und erweiterte Aufl., Berlin, De Gruyter.

Ammon, U., 2014, *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*, Berlin/Boston, De Gruyter.

Bassler, H., Spiekermann, H., 2002, „Regionale Varietäten des Deutschen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Teil II“, *Deutsch als Fremdsprache*, 39(1), S. 31-35.

Bassler, H., Spiekermann, H., 2001, „Regionale Varietäten des Deutschen im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“. Teil I“, *Deutsch als Fremdsprache*, S. 205-213.

¹² Die hier vorgestellte Überlegung basiert auf der Erfahrung, dass dieselbe Unterrichtseinheit Lernenden auf B1-Niveau präsentiert wurde, die jedoch im Vergleich zu absoluten Anfängern erhebliche Schwierigkeiten bei der Dekodierung bestimmter Laute zeigten. Dies lässt den Schluss zu, dass eine Fossilisierung vorliegt, die an die eine bestimmte Varietät des Deutschen angepasst ist.

Clyne, M. G., 1992, „German as a pluricentric language“, in Michael G. Clyne (eds.), *Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations*, Berlin/New York, De Gruyter, S. 117-147.

Coseriu, E., 1988, *Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens*, Tübingen, Francke.

Dürscheid, C., Schneider, J. G., 2019, *Standardsprache und Variation*, Tübingen, Gunter Narr.

Eberharter-Aksu, M., 2022, „Deutsch als plurizentrische Fremdsprache – mit besonderem Fokus auf dem österreichischen Deutsch“, *Zielsprache Deutsch*, 2, S. 3-18.

Eggenberg, C., 2018, *Schwiizertüütsch. Das Deutsch der Eidgenossen*, Bielefeld, Reise Know-How.

Elspaß, S., 2018, „Sprachvariation und Sprachwandel“, in Eva Neuland, Peter Schlobinski (Hrsg.), *Handbuch Sprache in sozialen Gruppen*, Berlin/Boston, De Gruyter, S. 87-107.

Elspaß, S., 2005, „Zum sprachpolitischen Umgang mit regionaler Variation in der Standardsprache“, in Jörg Bergmann (Hrsg.), *Sprache und Politik. Deutsch im demokratischen Staat*, Mannheim, Dudenverlag, S. 294-313.

Felder, E., 2016, *Einführung in die Varietätenlinguistik*, Darmstadt, WBG.

Ferguson, C. A., 1959, „Diglossia“, *Word*, 15(2), S. 325-240.

Field, J., 2008, *Listening in the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
Girnth, H., 2007, „Variationslinguistik“, in Markus Steinbach et al. (Hrsg.), *Schnittstellen germanistischer Linguistik*, Stuttgart/Weimar, J. B. Metzler, S. 187-217.

Göttert, K. H., 2012, *Alles außer Hochdeutsch. Ein Streifzug durch unsere Dialekte*, Berlin, List Taschenbuch Ullstein.

Hägi, S., 2007, „Bitte mit Sahne/Rahm/Schlag: Plurizentrik im Deutschunterricht“, in *Fremdsprache Deutsch*, 37, S. 5-13.

Hägi, S., 2006, *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Berlin, Peter Land.

Janle, F., Klausmann, H., 2020, *Dialekt und Standardsprache in der Deutschdidaktik*, Tübingen, Narr Francke Attempto.

Kellermeier-Rehbein, B., 2016., „Varietäten der deutschen Sprache in Namibia“, in Thomas Stolz et al. (Hrsg.), *Sprache und Kolonialismus*, Berlin/Boston, De Gruyter, S. 213-234.

Kellermeier-Rehbein, B., 2014, *Plurizentrik: Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen*, Berlin, Erich Schmidt.

Kloss, H., 1978, *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprache seit 1800*, 2. erweiterte Auflage, Düsseldorf, Schwann.

Lenz, A. N., 2014, „Sprachvariation und Sprachwandel aus der Perspektive von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern. Einstellungsdaten aus Österreich, Deutschland und der Schweiz“, in Albrecht Plewnia, Andreas Witt (Hrsg.), *Sprachverfall? Dynamik - Wandel - Variation*, Berlin/Boston, De Gruyter, S. 323-352.

Löffler, H., 2016, *Germanistische Soziolinguistik*, 5. neu bearbeitete Auf., Berlin, Erich Schmidt.

Löffler, H., 2005, „Wieviel Variation verträgt die deutsche Standardsprache? Begriffsklärung: Standard und Gegenbegriffe“, in Ludwig M. Eichinger, Werner Kallmeyer (Hrsg.), *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?*, Berlin/New York, De Gruyter, S. 7-27.

Long, M., 1991, „Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology“, in Kees de Bot, Ralph B. Ginsberg, Claire Kramsch (eds.), *Foreign Language Research in Crosscultural Perspective*, vol. II, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, S. 39-52.

Morf, M., 2024, „Schweizerdeutsch (svizzero tedesco) VS. Schweizerhochdeutsch (tedesco svizzero standard): viaggio nella diglossia della Svizzera tedesca tra passato e presente“, in Gioele Marozzi, Federica Marti, Federica Piangerelli (a cura di), *Sistema binario. Sulle molteplici prospettive del viaggio: dimensione reale e virtuale*, Macerata, EUM, S. 155-171.

Morf, M., Papalino R., 2023, „Plurizentrismus im DaF-Unterricht: Rezeption und Mediation von Standard und Nonstandardvarietäten“, in *Scuola e Lingue Moderne*, 4(6), S. 53-61.

Müller, M. et al., 2009, *Chunsch druus? Schweizerdeutsch verstehen - die Deutschschweiz verstehen*, Fribourg, Schulverlag plus.

Ponca, M., 2021, „Sprachvarietäten: Warum steht die bundesdeutsche Standardsprache im DaF-Unterricht immer noch im Vordergrund?“, in Georg Schuppener, Veronika Jičínská, Marcelina Kałasznik (Hrsg.), *Germanistische Forschungsfragen in Trnava, Ústí nad Labem und Wrocław*, Leipzig, Leipziger Universitätsverlag, S. 219-231.

Ruoss, E., 2019, *Schweizerdeutsch und Sprachbewusstsein: Zur Konsolidierung der Deutschschweizer Diglossie im 19. Jahrhundert*, Berlin, De Gruyter.

Schmidlin, R., 2011, *Die Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation*, Berlin/New York, De Gruyter.

Spiekermann, H., 2007, „Standardsprache im DaF-Unterricht: Normstandard – nationale Standardvarietäten – regionale Standardvarietäten“, in *Linguistik Online* 32(3), S. 119-137.

Studer, T., 2002, „Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber. Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz“, in *Linguistik Online* 10(1), S. 113-131.

Sutter, P., 2017, *Diatopische Variation im Wörterbuch: Theorie und Praxis*, Berlin/Boston, De Gruyter.

Utri, R., 2015, „Didaktik Der Varietäten Der Deutschen Sprache“, in *Lodzer Germanistikbeiträge*, S. 129-137.

Utri, R., 2013, „Standardsprache Und Plurizentrik – Am Beispiel des Österreichischen Deutsch“, *Zeitschrift Des Verbandes Polnischer Germanisten Czasopismo Stowarzyszenia Germanistów Polskich*, 2(1), S. 29–42.

Utri, R., 2012, „Das Schweizer Deutsch, das Österreichische Deutsch und das Bundesdeutsch – theoretische Grundlagen zu den drei Varietäten mit einigen Hinweisen auf den DaF-Unterricht“, in Dorota Kaczmarek (Hrsg.), *Felder der Sprache. Felder der Forschung. Lodzer Germanistikbeiträge. Didaktische und Linguistische Implikationen der Interkulturellen*, S. 107-120.

Wandruszka, M., 1979, *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*, München/Zürich, R. Piper & Co.

Weinreich, U., 1954, „Is a Structural Dialectology Possible?“, in *Word*, 10, 2.3, S. 388-400.

Der Ausbau der phonologischen Kompetenz im DaF-Unterricht durch den Einsatz von *Netflix*

Vincenzo Damiazzi
Università Cattolica del Sacro Cuore
vincenzo.damiazzi@unicatt.it

Abstract

Starting from the status of German teaching in Italy as L3, this contribution aims to exploit learners' prior knowledge in English L2 for the development of phonological competence and prosodic awareness through the Netflix streaming platform. Firstly, the multilingual approach adopted by the Companion Volume to the CEFR is expounded together with the revised scales for phonological proficiency with a focus on suprasegmental aspects. Next, we illustrate the operation of the *Language Reactor* application in conjunction with *Netflix* and its possibilities for use in Third Language Acquisition (TLA). Finally, exercises based on a German-language television series are proposed with the aim of improving the realisation of prosody in certain sentence types or in utterances with specific communicative aims.

Keywords: German prosody, phonological control, phonological awareness, German as a Foreign Language, DaFnE, Netflix, Third Language Acquisition

1 Einführung

Das Lehren und Lernen von Fremdsprachen stützen sich zunehmend auf die Verwendung von digitalem und multimedialen Material. Dieser Prozess wurde durch die Corona-Pandemie beschleunigt, die eine Anpassung der Lehrmethoden auf allen Bildungsebenen erforderlich machte. Insbesondere in den Sprachfächern hat sich die Möglichkeit eröffnet, nicht nur gezielt für das Sprachenlernen entwickelte digitale Inhalte zu verwenden, sondern auch neue Plattformen zu nutzen, die für andere Zwecke entwickelt wurden. Dies ist der Fall bei *Netflix*, einer Streaming-Plattform für Filme und Fernsehserien, die zwar der Unterhaltung dient, deren Inhalte sich aber auch für den Einsatz im Bildungsbereich eignen und dazu beitragen, das Lernen verschiedener sprachlicher Aspekte zu fördern.

Obwohl *Netflix* nicht für den Spracherwerb konzipiert wurde, verfügt es über zahlreiche Funktionen, die es zu einem nützlichen Instrument für Bildungszwecke machen. Die vom Streamingdienst angebotenen Videos sind internationale Produktionen und daher in vielen Sprachen verfügbar. Darüber hinaus bieten fast alle Videos Untertitel in mehreren Sprachen und die Möglichkeit, die Abspielgeschwindigkeit der Inhalte anzupassen, ist bereits in den Einstellungen vorhanden. Somit ist der Zugang zu fremdsprachigen Inhalten ein fester Bestandteil der Plattform und wird durch die zahlreichen angebotenen Tools erleichtert. Dies gilt auch für die deutsche Sprache.

Zusätzlich zu den bereits erwähnten Funktionen kann Netflix durch den Einsatz von Online-Erweiterungen wie *Language Reactor* in ein Lehrmittel verwandelt werden. Dabei

handelt es sich in ihrer Basisversion um eine kostenlose App, die, nach der Installierung auf dem PC, den Zugriff auf *Netflix*-Inhalte mit bestimmten Zusatzfunktionen ermöglicht. Mit dieser Erweiterung ist nämlich folgendes möglich: sich Filme und Fernsehserien mit mehrsprachigen Untertiteln anzusehen; auf die vollständige Transkription der Dialoge in der Originalsprache zuzugreifen; mehrere Online-Wörterbücher zu konsultieren; das Vorkommen eines Begriffs innerhalb desselben Films oder derselben Episode zu identifizieren und anschließend verschiedene Realisierungen desselben Begriffs zu hören. Das Anschauen von Inhalten über *Netflix* wird dadurch nicht mehr zu einer Nebenübung des Sprachunterrichts, sondern zu einem effektiven Lernmittel.

Diese und andere Multimedia-Plattformen werden häufig zur Förderung und Verbesserung der grammatikalischen Korrektheit sowie der Erweiterung des Wortschatzes genutzt. In geringerem Maße werden diese Plattformen auch zur Unterstützung des Ausspracherwerbs und zur Verbesserung der phonologischen Kompetenz eingesetzt. Mit *Netflix* und *Language Reactor* ist es möglich, ein didaktisches Angebot zu entwickeln, das den phonologischen Aspekt der Sprache berücksichtigt und es erlaubt, sich mit den prosodischen Regelmäßigkeiten der Fremdsprache zu konfrontieren. Darüber hinaus können Lernende die Lautartikulation und die Akzentuierungsprozesse in der Fremdsprache mit authentischem und semi-spontanem Material üben, sowie die Funktionen von prosodischen Merkmalen wie Intonation, Rhythmus, Wort- und Satzakkzent analysieren und konsequent einsetzen.

2 Das Konzept der ‚phonologischen Beherrschung‘

Im Sprachunterricht hat der phonologische Aspekt zunehmend an Bedeutung gewonnen, insbesondere seit der Veröffentlichung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) im Jahr 2001. Mit der Veröffentlichung eines Begleitbandes im Jahr 2020, der den GER aktualisiert, ohne seinen konzeptionellen Rahmen zu ändern, wird die Bedeutung der phonologischen Beherrschung hervorgehoben.¹ Der Begleitband erkennt drei verschiedene Arten von kommunikativen Sprachkompetenzen an, die dem Fremdspracherwerb zugrunde liegen: linguistische Kompetenz, soziolinguistische Kompetenz und pragmatische Kompetenz. Dabei handelt es sich um nicht isolierte Komponenten, die miteinander in Verbindung treten und alle Sprachverwendungen durchdringen. Die linguistische Kompetenz umfasst u. a. das allgemeine Spektrum sprachlicher Mittel, das Wortschatzspektrum, die grammatische Korrektheit und nicht zuletzt die Beherrschung der Phonologie (Abb. 1).

¹ Beide Veröffentlichungen (GER 2001 und GER-Begleitband 2020) können auf der Webseite des Europarats kostenlos abgerufen und heruntergeladen werden (<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>). Der GER 2001 ist hier nur in englischer Sprache verfügbar, während der Begleitband in 6 Sprachen zugänglich ist: Arabisch, Baskisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Türkisch. Die Deskriptoren der einzelnen Niveaus sind auch auf Deutsch verfügbar [08.07.2024].

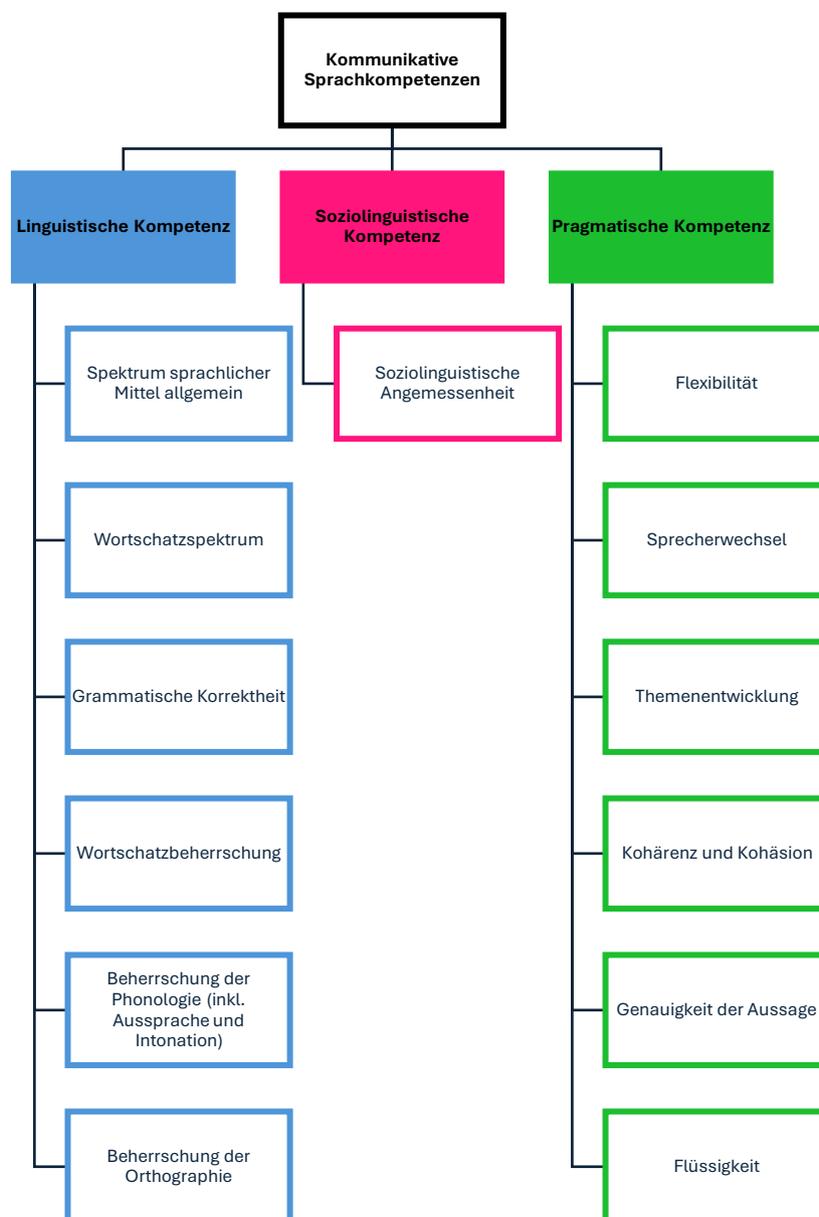


Abb. 1: Kommunikative Sprachkompetenzen (Europarat 2020: 152)

Unter den verschiedenen Sprachfertigkeiten ist der Punkt ‚Beherrschung der Phonologie‘ derjenige, der seit der ursprünglichen Fassung des GERs am meisten aktualisiert wurde. Wie im Begleitband festgestellt wird, war „die Skala für Aussprache und Intonation die am wenigsten erfolgreiche unter den Skalen“ (Europarat 2020: 157). Aus diesem Grund wurde die Skala zur Beherrschung der Phonologie im Begleitband neugestaltet, und die Deskriptoren wurden auch für die unterschiedlichen Sprachniveaus erneuert (vgl. Piccardo 2016; Morf 2022: 578-581). Dies wurde aufgrund einer zu unrealistischen Progression der phonologischen Fertigkeiten (vor allem beim Übergang von der Mittelstufe zur Oberstufe) und eines erneuerten konzeptionellen Rahmens notwendig². Der erneuerte Ansatz des GERs berücksichtigt dies in besonderem Maße:

² Das neue konzeptionelle Modell zum Erlernen von Phonologie und Intonation in der Fremdsprache hat die Relevanz der korrekten Akzentuierung (insbesondere des lexikalischen Akzents) in den Hintergrund gedrängt und stützt sich stattdessen auf die Wichtigkeit der gegenseitigen Verständlichkeit beim Gebrauch von L2/L3.

Im Sprachunterricht wurde aber traditionell die Beherrschung der Phonologie eines idealtypischen Muttersprachlers als Lernziel angesehen, wobei ein Akzent als Anzeichen für eine schwache Beherrschung der Aussprache galt. Der Fokus auf Akzent und auf Genauigkeit, statt auf Verständlichkeit hat sich aber als nachteilig für die Entwicklung des Ausspracheunterrichts erwiesen. Idealisierte Modelle, welche die Beibehaltung eines Akzents ignorieren, berücksichtigen nicht den Kontext, soziolinguistische Aspekte und Lerner-Bedürfnisse. (Europarat 2020: 157)

Ausgehend von dieser Überlegung wurde eine Skala entwickelt, welche die Verständlichkeit und den Aufwand des Gesprächspartners zur Dekodierung der Nachricht in den Mittelpunkt des Lernprozesses stellt. Die phonologische Beherrschung wird dabei in drei Grundkategorien unterteilt:

- allgemeine Beherrschung der Phonologie;
- Aussprache einzelner Laute;
- prosodische Merkmale.

Das Konzept der allgemeinen phonologischen Beherrschung bezieht sich sowohl auf die Beherrschung von Einzellauten als auch von prosodischen Merkmalen und berücksichtigt auch das Ausmaß der Einflüsse anderer von den Lernenden gesprochener Sprachen. Bei der Artikulation der Laute wird der Grad der Vertrautheit mit den Lauten der Zielsprache und die Präzision, mit der sie artikuliert werden, berücksichtigt. In Bezug auf die Beherrschung prosodischer Merkmale wird die Fähigkeit, die Prosodie zur Vermittlung von Bedeutungen zu nutzen, explizit hervorgehoben, insbesondere die Präzision bei der Verwendung von Tonakzenten, Intonation und Rhythmus sowie die Fähigkeit, prosodische Merkmale entsprechend den kommunikativen Absichten oder der Art der Nachricht, die die Sprechenden vermitteln wollen, anzupassen.

Da sich die im Folgenden vorgestellten didaktisch-methodischen Überlegungen an Lernende mit einem mittleren bis fortgeschrittenen Sprachniveau (zwischen B1 und B2) richtet, wird hier die GER-Skala zur Beherrschung der Phonologie für beide Niveaus angegeben (Abb. 2).

Beherrschung der Phonologie (inkl. Aussprache und Intonation)			
	Beherrschung der Phonologie (allgemein)	Aussprache einzelner Laute	Prosodische Merkmale
B2	Kann in der Regel eine angemessene Intonation verwenden, Betonungen korrekt setzen und einzelne Laute klar artikulieren; der Akzent neigt aber dazu, durch (eine) andere Sprache(n) des eigenen Repertoires beeinflusst zu werden, hat aber wenig oder keinen Einfluss auf die Verständlichkeit.	Kann einen Großteil der Laute der Zielsprache im Rahmen längerer Äußerungen klar artikulieren; die Aussprache ist trotz einiger weniger systematischer Aussprachefehler durchgängig verständlich. Kann ausgehend vom eigenen Repertoire generalisieren und dadurch die phonologischen Merkmale (z.B. der Wortakzent) der meisten einem nicht vertrauten Wörter ziemlich genau vorhersagen (z.B. während des Lesens).	Kann prosodische Merkmale (z.B. Betonung, Intonation und Rhythmus) zur Unterstützung des Inhalts einsetzen, den man vermitteln will, dies jedoch mit einem gewissen Einfluss von anderen Sprachen, die man spricht.
B1	Die Aussprache ist im Allgemeinen verständlich; die Aussage wird von der Intonation und Betonung sowohl auf der Äußerungs- als auch auf der Wortebene nicht wesentlich beeinträchtigt. Der Akzent wird allerdings von (einer) anderen Sprache(n) des eigenen Repertoires beeinflusst.	Die Aussprache ist zumeist durchgängig verständlich, obwohl man regelmäßig einzelne weniger vertraute Laute und Wörter falsch ausspricht.	Kann auf verständliche Weise Inhalte übermitteln, auch wenn ein starker Einfluss auf die Betonung, die Intonation und/oder den Rhythmus von anderen Sprachen, die man spricht, bemerkbar ist.

Abb. 2: Deskriptoren der Niveaus B1 und B2 für die Beherrschung der Phonologie im GER (Europarat 2020: 159)

Auf beiden Niveaus wird als kritischer Punkt für die allgemeine phonologische Beherrschung der Einfluss anderer (erworbener oder erlernter) Sprachen genannt, der sich mehr oder weniger auf die Verständlichkeit auswirken kann. In der Kategorie der Lautartikulation wird die fehlerhafte Realisierung bestimmter Phone, die weniger üblich oder weit von bekannten Sprachen entfernt sind, als ein Element identifiziert, das besondere didaktische Aufmerksamkeit verdient. Schließlich unterstreicht die Kategorie der prosodischen Merkmale den Einfluss anderer Sprachen auf alle prosodischen Ebenen, insbesondere auf die Intonation und den Rhythmus der Äußerungen.

Es besteht kein Zweifel, dass die Muttersprache oder andere bekannte Sprachen eine wichtige Rolle beim Erlernen einer Fremdsprache spielen. Der Einfluss ‚anderer Sprachen‘ auf die Entwicklung der phonologischen Beherrschung kann auch für die deutsche Sprache im Rahmen der DaF-Didaktik in Italien nachgewiesen werden. Der Einfluss der Muttersprache sollte jedoch nicht als Hindernis, sondern vielmehr als nützliches Element für das Erlernen der deutschen Phonologie aus einer mehrsprachigen Perspektive betrachtet werden. Wie im folgenden Abschnitt gezeigt wird, besteht trotz der zahlreichen Divergenzen zwischen den prosodischen Regelmäßigkeiten des Deutschen und des Italienischen (aber auch des Englischen) dennoch die Möglichkeit, einen positiven Transfer von mehrsprachigen Kenntnissen zu aktivieren und die Entwicklung der metalinguistischen Kompetenz zu fördern.

3 Deutsche Prosodie im Kontakt mit Italienisch L1 und Englisch L2

In Italien wird Deutsch meist als dritte Fremdsprache (L3) nach dem Englischen (L2) gelernt.³ Der Kontext, in dem Deutsch gelernt wird, ist daher stark mehrsprachig geprägt und findet zu einem Zeitpunkt statt, zu dem die Lernenden durch das Erlernen der L2 bereits mit den didaktischen Methoden des Fremdsprachenunterrichts in Berührung gekommen sind (vgl. Ricci Garotti 2017). Diese Situation steht im Einklang mit den Programmen und Projekten, die von der Europäischen Union entwickelt wurden, um das Erlernen von Fremdsprachen zu verbessern und die Entwicklung der gegenseitigen Verständigung zwischen den Sprechenden von Sprachen der gleichen Sprachfamilie zu fördern (Hufeisen 2000: 210), u. a. das Projekt EuroCom⁴ – besonders das für Sprachen der germanischen Sprachfamilie entwickelte Modell EuroComGerm⁵ (vgl. Hufeisen, Marx 2007) – und DaFne (Deutsch als Fremdsprache nach Englisch) (vgl. Hufeisen, Neuner 2004). Doch selbst dort, wo die Ähnlichkeiten und Interferenzen zwischen L2 und L3 für die Lernenden erkennbar sind (wie im Fall von Englisch und Deutsch), kann es beim parallelen Lernen von L2 und L3 zu Schwierigkeiten bei der Abstimmung der didaktischen Ziele kommen, die es nicht erlauben, die Vorteile der gegenseitigen Verständigung für das Erlernen von L3-Deutsch zu nutzen (Hufeisen 2000: 218). In diesem Sinne werden i. d. R. Kontaktgebiete (sei es positive oder negative Kontakte) zwischen den zwei Sprachen weder im L2- noch im L3-Unterricht thematisiert und erklärt.

Das Erlernen des Deutschen stellt somit ein Beispiel für TLA (*Third Language Acquisition*) dar und weist besondere Merkmale auf, die es vom Erlernen der ersten Fremdsprache (der L2, in diesem Fall Englisch) unterscheiden. Obwohl es sich in beiden Fällen um den Erwerb einer Fremdsprache handelt, verfügen L3-Lernende bereits über Vorkenntnisse und Sprachkenntnisse (sowohl in der L1 als auch in der L2), die für das Erlernen einer dritten Sprache von Nutzen sein könnten. In der Tat können L3-Lernende die für L1 und L2 verwendeten Strategien aktivieren und sind in der Lage, kritische Phasen im Lernprozess zu erkennen (Hufeisen 2000: 213). Dadurch wird der so genannte positive Transfer aktiviert, der die Wahrnehmung, Rezeption und Produktion der L3 erleichtert und das Erlernen dieser Sprache intuitiv macht. Es ist wichtig zu betonen, dass dieser Transfer nicht nur durch die typologische Ähnlichkeit der Strukturen auf lexikalischer, syntaktischer, pragmatischer oder phonologischer Ebene aktiviert wird, sondern vielmehr durch die psycho-typologische Ähnlichkeit, d. h. die Wahrnehmung der Ähnlichkeit zwischen Elementen der L2 und der L3 (Missaglia 2018: 185).

Was die Kombination Italienisch L1-Englisch L2-Deutsch L3 betrifft, so wird der positive Transfer vor allem in Bezug auf L2 und L3 aktiviert, da sie derselben Sprachfamilie angehören; aber auch die Interferenzen mit der L1 können genutzt werden, um divergierende sprachliche Strukturen hervorzuheben. Didaktische Ansätze in diesem mehrsprachigen Kontext zielen häufig auf die Verbesserung des rezeptiven Textverständnisses ab und basieren auf der Erkennung von lexikalischen, syntaktischen und morphologischen Ähnlichkeiten⁶. Positiver Transfer kann jedoch auch dazu genutzt werden, die Kompetenz in der gesprochenen Sprache zu erhöhen und das Erlernen von prosodischen Strukturen der L3 zu erleichtern. Dies gilt umso mehr für die hier vorgestellte Sprachkombination – in der Tat wird das Englische lexikalisch oft als ‚Mischsprache‘ betrachtet, d. h. zu 40% aus Wörtern französischen Ursprungs besteht (Missaglia 2017: 248). Das bedeutet, dass Englisch L2 in Bezug auf den Wortschatz viel näher

³ <https://www.goethe.de/ins/it/it/spr/mag/21846829.html> [08.07.2024]

⁴ <http://www.eurocomprehension.eu/> [08.07.2024]

⁵ <http://www.eurocomgerm.de/> [08.07.2024]

⁶ Für weitere didaktisch-methodische Überlegungen über das Erlernen von Phraseologismen von einer kontrastiven English-Deutsch Perspektive siehe Damiazzì, Poli 2024 (im Druck).

an Italienisch L1 als an Deutsch L3 ist. Diese Übereinstimmung findet sich jedoch nicht im phonologischen Bereich, wo L2 und L3 (als germanische Sprachen) viel mehr Ähnlichkeiten aufweisen als L1 und L3. Es erscheint daher als konsequent, die phonologische Beherrschung der L2 zu nutzen, um den Erwerb der L3-Prosodie zu erleichtern. In diesem Zusammenhang werden im Folgenden die wichtigsten prosodischen Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der Deutsch-Italienisch und der Deutsch-Englisch Sprachkombination aufgeführt, wobei der Schwerpunkt auf dem Intonationsverlauf und dem Satzakzent liegt.

3.1 Deutsch vs. Italienisch: Prosodische Ähnlichkeiten und Differenzen

Nach der von Pike (1945) aufgestellten – und später von Abercrombie (1967) weiterentwickelten Klassifizierung der rhythmischen Merkmale von Sprachen gilt das Deutsche als akzentzählende Sprache, während das Italienische als silbenzählende Sprache gilt. Diese Klassifizierung beruht auf der rhythmischen Isochronie, d. h. der Realisierung bestimmter Einheiten in konstanten Zeitintervallen. Akzentzählende Sprachen haben eine rhythmische Isochronie, die auf Akzenten basiert, während in silbenzählenden Sprachen die Isochronie auf der Silbe basiert (unabhängig davon, ob sie akzentuiert ist oder nicht). Spätere Experimente (u. a. Roach 1982; Bertinetto 1992) haben die Isochronie-Hypothese abgeschwächt oder widerlegt, unterstreichen dennoch den Unterschied in der artikulatorischen Flexibilität zwischen den beiden Sprachkategorien. Das Deutsche (als Sprache mit einer Tendenz zum akzentzählenden Rhythmus) weist einen hohen Grad an artikulatorischer Flexibilität auf und ist daher durch phonologische Reduktionsprozesse gekennzeichnet, während das Italienische (als Sprache mit einer Tendenz zum silbenzählenden Rhythmus) eine Sprache mit einem niedrigen Grad an artikulatorischer Flexibilität ist, die weniger zur Reduktion und mehr zur phonologischen Elaboration neigt (Moroni 2013: 83). Dieser Unterschied macht sich vor allem in der Realisierung und Wahrnehmung des Akzents bemerkbar (im Deutschen ist der Akzent melodisch und dynamisch, im Italienischen ist er temporal und dynamisch) und beeinflusst auch die Informationsstruktur des Satzes und damit die Position des Satzakkzents.

Die Beziehung zwischen Akzent und Bedeutung zeigt sich in der Art und Weise, wie der Satzakzent in Bezug auf die Informationsstruktur der Äußerung zugeordnet wird. Zunächst ist zu bedenken, dass „sia per l’italiano sia per il tedesco i tipi di significati attribuiti alle curve intonative sono molto eterogenei“ (Moroni 2013: 89), da sie von einer Vielzahl von Faktoren wie der Satzart, der Art der Sprechakte usw. abhängen. In beiden Sprachen stimmt jedoch die *Default*-Akzentuierung des Satzes mit dem Rhema überein, während das Thema unbetont ist oder einen Nebenakzent trägt (Missaglia 2018: 184). Der Satzakzent ist also ein Fokusakzent, und dieser Fokus kann entweder breit oder eng sein, d. h. sich entweder auf das gesamte Prädikat oder auf eine bestimmte Konstituente beziehen.

Im Italienischen und im Deutschen liegt der Satzakzent in unmarkierten Sätzen in der Regel auf dem letzten lexikalischen Element des Rhemas, d. h. auf dem so genannten ‚Inhaltswort‘ (Substantiv, Adjektiv, Adverb, Verb). Während jedoch im Deutschen der Fokus der Äußerung fast ausschließlich durch die Prosodie (d. h. durch die Position des Satzakkzents) signalisiert wird, besteht im Italienischen eher die Tendenz, auch auf die Syntax (insbesondere auf die Wortstellung, z.B. mit Linksversetzung, die sog. *dislocazione a sinistra*) zurückzugreifen (Missaglia 2012: 105) wie in den Beispielsätzen (1) und (2) gezeigt wird.

- (1) Wir leben seit vielen Jahren in **Köln**.
- (2) A **Colonia**, ci abitiamo da molti anni

Im Kontakt zwischen dem Italienischen und dem Deutschen könnten solche unterschiedlichen Ansätze zur Signalisierung des Fokuselements im Satz zur fehlerhaften Realisierung des Satzakzents im Deutschen und folglich zur fehlerhaften Dekodierung der Bedeutung führen⁷.

Ein weiterer Unterschied betrifft die Art und Weise, wie das Thema akzentuiert (bzw. deakzentuiert) wird. Wie bereits erwähnt, wird das Thema im Deutschen in der Regel nicht akzentuiert (und somit auch nicht mit einem tonalen Akzent verbunden), oder allenfalls nebenakzentuiert. Das Gleiche gilt für andere germanische Sprachen, einschließlich des Englischen (vgl. Cruttenden 1986). Im Gegensatz zum Deutschen besteht im Italienischen (wie auch in anderen romanischen Sprachen) die Tendenz, auch das Thema mit einem tonalen Akzent zu versehen. Als Beispiel kann man die bekannteste Zeile der englischen Literatur nehmen, nämlich „to be or nor to be“⁸. Die Realisierung dieser Zeile in den drei Sprachen – Beispielsätze (3), (4) und (5) – zeigt wie die Deakzentuierung in Verbindung mit den gegebenen Elementen im Satz funktioniert.

(3) To be or **not** to be

(4) Sein oder **Nicht**sein

(5) Essere o non **essere**

Diese Tendenz wurde auch in vergleichenden Experimenten erforscht, u. a. in einem Experiment zur Untersuchung der Akzentuierungsstrategien bei Sprechenden des Italienischen und des Niederländischen (vgl. Swerts et al. 2002). Es wurde festgestellt, dass italienische Sprecher das Thema in der Nominalphrase betonen; dass sie nicht in der Lage sind, Unterschiede in der Betonung zwischen neuen, gegebenen und kontrastiven Elementen wahrzunehmen; und dass sie Schwierigkeiten haben, frühere Teile eines Gesprächs auf der Grundlage der Intonationsmuster zu rekonstruieren (Avesani et al. 2015: 97).

In Bezug auf den syntaktischen Akzent und die Informationsstruktur von Äußerungen im Italienischen und im Deutschen sind daher folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- sowohl im Italienischen als auch im Deutschen sieht die *Default*-Akzentuierung die stärkste Prominenz auf dem letzten lexikalischen Element des Rhemas vor;
- in Sätzen mit *Default*-Akzentuierung weist das Italienische keine Deakzentuierung auf und akzentuiert im Gegenteil systematisch die gegebenen Elemente durch tonale Akzente verschiedener Art;
- die Deakzentuierung betrifft im Italienischen nur einzelne Wörter, die metrisch schwach sind und sich in einer pränukearen Position in der Intonationsphrase befinden (Avesani et al. 2015: 108);
- in denselben Intonationsphrasen sieht das Deutsche die Deakzentuierung von gegebenen Elementen vor, die also nicht mit einem tonalen Akzent realisiert werden;
- die syntaktische Struktur des Deutschen spielt eine Rolle bei den Intonationsmustern und der Deakzentuierung (wie im Fall von Sätzen mit Verbletzstellung).

Die Verteilung der Satzakkente im Italienischen wird also nur durch die phonologische Struktur bestimmt, während im Deutschen die Informationsstruktur und die syntaktische

⁷ Für weitere Beispiele der möglichen Schwierigkeiten bei der Realisierung des Satzakzents im Deutsch vonseiten Lernender italienischer Muttersprache siehe Damiazzi 2024.

⁸ <https://www.englishspeechservices.com/blog/intonation-deaccenting/> [02.10.2024]

Struktur gegenüber der phonologischen Struktur den Vorrang haben (Avesani et al. 2015: 99). Es ist jedoch zu bedenken, dass es sich hierbei um intonatorische Regelmäßigkeiten handelt und dass es in beiden Sprachen zahlreiche Ausnahmen zu diesen Mustern gibt. Dennoch führen diese Unterschiede zum negativen Transfer von L1 auf L3: in der Fremdsprache Deutsch variiert die Verteilung der Akzente nicht nach dem pragmatischen Wert der Elemente, sondern es werden von den Lernenden die Regelmäßigkeiten der Akzentstruktur der eigenen Muttersprache übertragen. Diese Unterschiede und die Schwierigkeiten der Lernenden bei der Erkennung der Beziehung zwischen den tonalen Akzenten und dem pragmatischen Wert der lexikalischen Elemente sollten nicht nur negativ betrachtet werden. Im Gegenteil, sie sind ein Ansporn für die Entwicklung pragmatischer Fähigkeiten in Verbindung mit der Beherrschung der Phonologie.

3.2 Deutsch vs. Englisch: Prosodische Ähnlichkeiten und Differenzen

Betrachtet man hingegen die Kombination Englisch L2-Deutsch L3 unter phonologischem und prosodischem Gesichtspunkt, so gibt es mehr Ähnlichkeiten als Unterschiede. Neben der Einstufung der beiden Sprachen als akzentzählend (im Gegensatz zum silbenzählenden Rhythmus des Italienischen) kann es auf eine weitere Ähnlichkeit hingewiesen werden: Englisch und Deutsch können als *duration-compensating* während Italienisch als *duration-controlling* kategorisiert werden (vgl. Hoequist 1983: 224-229). Im Englischen und Deutschen herrschen Reduktionsprozesse (wie Elision, Zentralisierung, Assimilation), Koartikulation und artikulatorische Kompensation vor, während das Italienische durch Elaborationsprozesse (wie die Epenthese) und fehlende Silbenkompression gekennzeichnet ist⁹. Darüber hinaus haben sowohl im Englischen als auch im Deutschen prosodische Merkmale primär eine pragmatische Funktion, und tonale Akzente signalisieren kommunikative Absichten, unterschiedliche Grade der Beteiligung an der Kommunikation und verschiedene Sprechakte (vgl. Markus 2006: 104). Dies geschieht auch im Italienischen, allerdings ohne die bereits vorhandenen Elemente konsequent zu deakzentuieren. Demzufolge zeigen das Deutsche und das Englische in Bezug auf den Satzaccent, die Akzentuierungs- und Deakzentuierungsprozesse, die Fokusaccente und die syntaktische bzw. syntaktisch-prosodische Prominenz viele gemeinsamere Tendenzen als das Deutsche und das Italienische (Missaglia 2018: 195).

Auch hier spricht man von Tendenzen, denn es gibt auch Differenzen in Bezug auf die Prosodie zwischen dem Deutschen und dem Englischen (wenn auch nicht in demselben Ausmaß wie gegenüber dem Italienischen). Was die Reduktionsprozesse (Elision, Assimilation, Krasis usw.) anbelangt, so wurde festgestellt, dass die Mehrheit dieser Prozesse im Deutschen in der so genannten ‚Allegrosprache‘ (vgl. Hakkarainen 1995: 61, 96, 134), d. h. in hypoartikulierter Aussprache, vorkommt und dass die Reduktion im Gegensatz zum Englischen keine Auswirkungen auf Inhaltswörter hat (Markus 2006: 108). Außerdem ist die Syntax des Englischen im Allgemeinen weniger flexibel als die deutsche und lässt sich schwieriger an die Thema-Rhema-Gliederung anpassen, während das Deutsche eine flexiblere Wortstellung aufweist (Markus 2006: 116). Das führt dazu, dass das Englische die geringere syntaktische Flexibilität mehr als das Deutsche durch Prosodie kompensiert. Dies lässt sich auch in Bezug auf die pragmatischen Merkmale von Äußerungen beobachten, wo Bedeutungsunterschiede im Deutschen durch intonatorische Muster und mit lexikalischer Unterstützung (in Form von Modalpartikeln) ausgedrückt werden, während das Englische fast ausschließlich auf intonatorische Muster zurückgreift (ebd.: 118). Die ungleichen Tendenzen im Sprachpaar

⁹ Für eine ausführlichere Beschreibung der Kategorien *control* und *compensation* im Zusammenhang mit den rhythmischen Besonderheiten verschiedener Sprachen vgl. Fowler 1977; Bertinetto, Fowler 1989; Bertinetto, Vékás 1991; Bertinetto, Bertini 2008.

Deutsch-Englisch sind jedoch im Vergleich zu den ähnlichen prosodischen Merkmalen und vor allem im Vergleich zu den zahlreichen Unterschieden zum Italienischen von geringer Bedeutung. Im Kontext des Erlernens des Deutschen als L3 nach dem Englischen ist der positive Transfer der L2 in Bezug auf die Prosodie des Deutschen daher unbestritten und wird auch in den hier vorgestellten didaktisch-methodischen Überlegungen.

4 Der Einsatz von *Netflix* und *Language Reactor* im DaF-Unterricht

Zur Veranschaulichung der didaktisch-methodischen Überlegungen müssen zunächst die Vorteile und Möglichkeiten aufgezeigt werden, welche die Nutzung der *Netflix*-Plattform in Verbindung mit der Erweiterung *Language Reactor*¹⁰ bietet. Wie bereits erwähnt, ist *Netflix* eine Plattform mit einer starken mehrsprachigen Prägung, da sie es ermöglicht, in verschiedenen Sprachen produzierte Titel zu genießen und für die meisten Inhalte Untertitel in einer Sprache der eigenen Wahl zu aktivieren. Die Nutzung von *Netflix* im nativen Modus kann mit der App *Language Reactor* kombiniert werden, die den Zugang zu Inhalten mit doppelter Untertitelung und einer Reihe von anderen Funktionen ermöglicht, die für das Erlernen von Fremdsprachen entwickelt wurden. Die App kann kostenlos heruntergeladen werden und ist derzeit nur über den Browser *Chrome* nutzbar. Sobald die App installiert ist, hat man über den entsprechenden Bildschirm von *Language Reactor* direkten Zugang zu den ausgewählten Inhalten. Zusätzlich zum Video wird am unteren Rand des Bildschirms ein Feld mit den Untertiteln der Szene angezeigt und an der Seite ein Feld mit der vollständigen Liste der Dialoge der gesamten Episode oder des Films (Abb. 3).

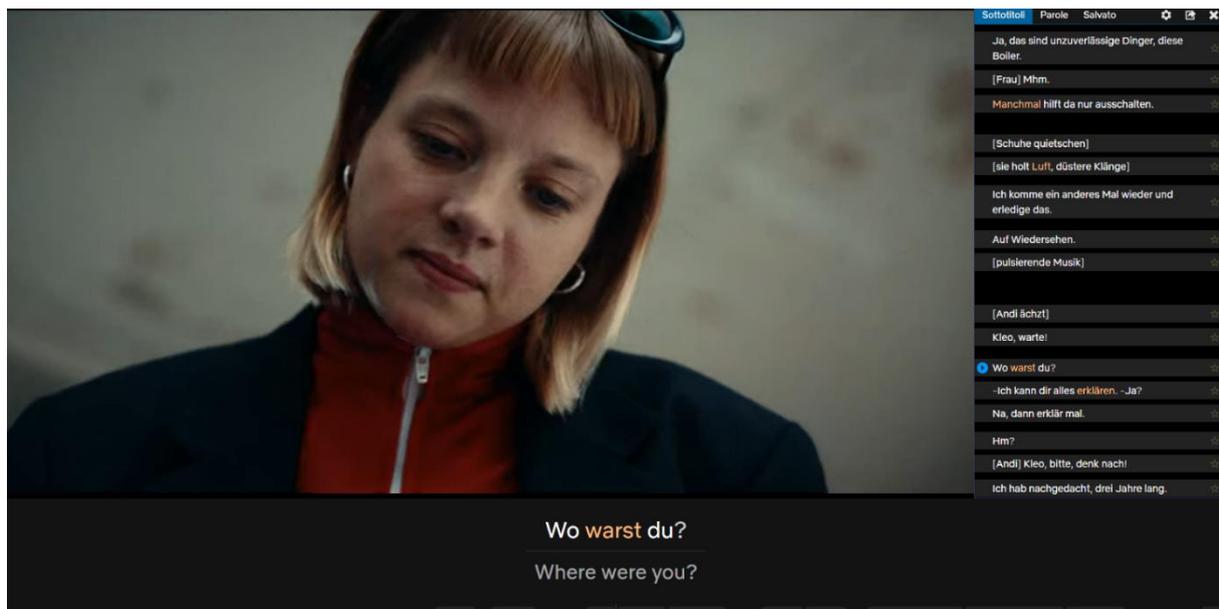


Abb. 3: Bildschirm von *Netflix* mit *Language Reactor*

Hier ist es auch möglich, die Einstellungen der App entsprechend den Lehrzielen und den Lernbedürfnissen zu ändern. Zu den Parametern, auf die über das Einstellungsmenü zugegriffen werden kann, gehören die Wahl der Abspielsprache, die Wahl der *Netflix*-Untertitelsprache und die Wahl der zweiten Untertitelsprache. Dabei ist zu beachten, dass die zweite Untertitelsprache nicht von den *Netflix*-Untertiteln übernommen wird, sondern eine

¹⁰ <https://www.languagereactor.com/> [08.07.2024].

quellenlose menschliche Übersetzung der Untertitel in der Originalsprache ist. Es ist auch möglich, die Abspielgeschwindigkeit zu wählen und das Vokabelniveau einzustellen (Abb. 4).

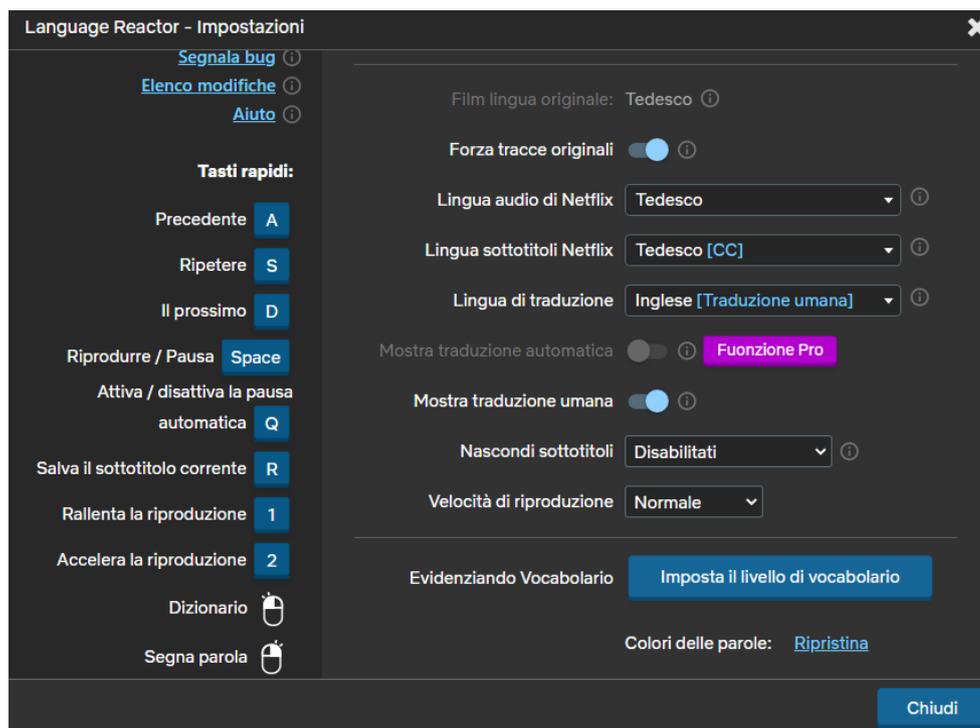


Abb. 4: Einstellungen-Arbeitsfenster in *Language Reactor*

Die letztgenannte Option kann im Rahmen einer auf das Erlernen des Wortschatzes ausgerichteten Unterrichtseinheit nützlich sein (vgl. Damiuzzi, Walter 2023: 92-96), da sie die Möglichkeit bietet, die durchschnittliche Anzahl der in der Zielsprache bekannten Wörter festzulegen und die in jenem Niveau potenziell unbekannte Wörter in den Untertiteln zu markieren (Abb. 5).



Abb. 5: Wortschatz-Einstellungsfenster in *Language Reactor*

Im Hinblick auf die Entwicklung der phonologischen Kompetenz und das Erlernen der korrekten Prosodie des Deutschen bietet *Language Reactor* eine Reihe von Funktionen, welche

die Nutzung und die Didaktisierung der Inhalte erleichtern. Über das Seitenpanel ist es nämlich möglich, auf die Transkription der gesamten Rede zuzugreifen und sich eine bestimmte Zeile anzuhören. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit (über das untere Fenster), die App so einzustellen, dass sie das Video am Ende jeder Zeile des Untertitels anhält, um es erneut anzuhören.

Sehr nützlich ist auch die Funktion, die durch Anklicken des betreffenden Wortes den Zugriff auf das Auftreten dieses Wortes in der ganzen Episode ermöglicht. Das sich infolgedessen öffnende Fenster zeigt neben einer Übersetzung des Wortes in der zweiten Übersetzungssprache auch alle weiteren Vorkommen des Wortes mit der Möglichkeit, diese sofort anzuhören. Darüber hinaus gibt es externe Links zu einer Reihe von Online-Wörterbüchern (Abb. 6).



Abb. 6: Arbeitsfenster in *Language Reactor* mit dem Vorkommen von ‚warst‘ in einer Episode

Auf der Grundlage dieser Funktionen wird nun ein Unterrichtsmodell vorgeschlagen, das die Funktionen von *Language Reactor* nutzt, um die phonologische Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch zu verbessern.

5 Didaktisch-methodische Überlegungen

Die hier vorgestellten didaktisch-methodischen Überlegungen richten sich an DaF-Lernende mit mittleren bis fortgeschrittenen Deutschkenntnissen (GER-Niveaus B1 bis B2) und mit fortgeschrittenen Englischkenntnissen (mind. GER-Niveau B2) als Unterstützung zum Sprachunterricht, um die korrekte Aussprache und Intonation zu üben. Der Unterricht wird in den ersten Phasen von der Lehrkraft angeleitet, enthält dann eine Reihe von Übungen, die teilweise selbstständig, vorzugsweise zu zweit oder in kleinen Gruppen, durchgeführt werden. Im Folgenden werden die didaktischen Phasen dieses Ansatzes am Beispiel einer Folge der Serie *Kleo* beschrieben. Dabei handelt es sich um eine von *Netflix* im Jahr 2022 produzierte Spionageserie, die in Ost-Berlin in den Jahren des Mauerfalls spielt; im Mittelpunkt steht eine

ehemalige Stasi-Mitarbeiterin, die in ihrem früheren Job als Agentin einigen Geheimnissen nachgeht.

5.1 Phase 1 – Einstieg

In der ersten Phase erklärt die Lehrkraft die Merkmale, Funktionen und Ziele des Trainings mit *Netflix* und *Language Reactor*. Die theoretischen Aspekte der Prosodie und des Satzakkzents im Deutschen werden erklärt und es werden Beispiele (auch in kontrastiver Perspektive mit Italienisch und Englisch) gegeben, die auf die gewählten Themen oder sprachlichen Aspekte zugeschnitten sind. Auch praktische und technische Aspekte der Bedienung von *Language Reactor* werden behandelt, um die Lernenden mit der Plattform vertraut zu machen.

Bei Bedarf können die Lernenden die Transkription der Prosodie und einige einfache konventionelle Symbole zur Kennzeichnung von primären und sekundären Akzenten, Intonationsmustern und Pausen anwenden. Hier werden GAT2-Symbole verwendet (vgl. Selting et al. 2011).¹¹

5.2 Phase 2 – Problemorientierung

Gemeinsam mit der Lehrkraft erkunden die Lernenden die Funktionen von *Language Reactor*, um sich mit den angebotenen Mitteln für die selbstständige Arbeit vertraut zu machen. In dieser Phase schlägt die Lehrkraft ausgewählte Szenen aus einem der *Netflix*-Inhalte als Beispiele vor, die den Zielen des Unterrichtsmoduls entsprechen. Die Szenen dienen auch zur Veranschaulichung der Durchführung der autonomen Gruppenarbeit, die wie folgt aufgebaut ist. Die Lehrkraft schlägt eine Satzart vor, auf die sich die Übung stützen soll. Als Vorschläge kommen Deklarativsätze, Ergänzungsfragen oder Entscheidungsfragen, Ausrufesätze oder Sätze mit emphatischen oder kontrastiven Akzenten in Frage. An dieser Stelle bittet die Lehrkraft die Lernenden, sich jeden Satz mehrmals anzuhören (mit Hilfe der Funktion von *Language Reactor*, die es ermöglicht, einzelne Sätze anzuhalten) und den Hauptakzent im Satz zu erkennen sowie etwaige Nebenakzente zu identifizieren. Außerdem sollen sie versuchen, den Intonationsverlauf des Satzes zu beschreiben, d.h. ob er steigend, fallend oder gleichbleibend ist. Hier können die Lernenden aufgefordert werden, den Satz schriftlich zu formulieren und die Akzente und den Intonationsverlauf zu visualisieren (entweder über GAT2 oder mit anderen Mitteln).¹² Diese prosodische Beschreibung wird mit einer Beschreibung des Kontextes kombiniert, um festzustellen, ob der Satz charakteristische pragmatische Elemente aufweist, die auch durch Prosodie ausgedrückt werden könnten (Langeweile, Ärger, Begeisterung usw.).

Danach wird derselbe Satzteil auf Englisch und auf Italienisch angehört. Auch in dieser Phase werden die Sätze annotiert und die prosodischen Merkmale identifiziert (die pragmatischen Merkmale bleiben unverändert). Anschließend werden die Sätze in den verschiedenen Sprachen miteinander verglichen, um intonatorische Ähnlichkeiten und Unterschiede festzustellen, und in ein typologisches Inventar aufgenommen (das nach Satztyp

¹¹ Für eine Übersicht über die wichtigsten Symbole bei der Transkription von gesprochener Sprache mit GAT2 siehe https://www.glossa-journal.org/download/article/5187/supp_file/507/ [08.07.2024].

¹² Es existiert eine umfangreiche Reihe von Systemen und Konventionen zur Transkription bzw. Visualisierung der gesprochenen Sprache und der Prosodie. Sie basieren entweder auf graphischen Symbolen (z. B. GAT2, GToBI, DIMA) oder auf visuellen Elementen (z. B. visible speech, darunter Visualisierung der Intonationsverläufe mittels PRAAT). Der Einsatz dieser Systeme muss immer auf die Lernziele und Bedürfnisse der Lernenden zugeschnitten sein. Einen ausführlichen Überblick über die verschiedenen Möglichkeiten der Visualisierung bzw. Transkription der Prosodie finden Sie in Damiazi 2020.

oder nach pragmatisch-kommunikativer Funktion erstellt werden kann). Einige Vorschläge werden hier vorgestellt:

- Deklarativsätze mit *Default*-Akzentuierung (aus *Kleo*, Episode 6, Min. 44:33)

wir müssen (.) IRgendwas übersehen HAben.

we must have overlooked (.) SOMETHing.

deve esserci sfuggIto qualCOsa.

- Ergänzungsfragen (aus *Kleo*, Episode 2, Min. 04:24)

wo WARST du.

where were YOU.

dov'Eri fiNIto.

- Emphatische Akzente bzw. emphatische Realisierungen (aus *Kleo*, Episode 4, Min. 02:01)

ich !MUSS! wissen, warum, das pasSIERT ist.

i !NEED! to find out why it HAPpened.

devo sa!PE!re perchÉ è andAta in quel MOdo;

5.3 Phase 3 – Erarbeitung

Die Lernenden arbeiten autonom in kleinen Gruppen und suchen innerhalb der Episode nach weiteren Satzbeispielen mit ähnlichen Intonationsmustern, wie sie zuvor von der Lehrkraft vorgeschlagen wurden. Alternativ dazu suchen sie nach anderen Abschnitten bzw. Sätzen mit pragmatisch-kommunikativen Funktionen, die denjenigen entsprechen, die in der Plenumsphase identifiziert wurden.

Es kann auch an einzelnen Lemmata gearbeitet werden, um zu beobachten, wie bestimmte Wörter in verschiedenen Positionen innerhalb der Äußerung prosodisch realisiert werden. In diesem Zusammenhang kann die Funktion von *Language Reactor* genutzt werden, die es ermöglicht, nach Anklicken eines bestimmten Wortes, alle seine Vorkommen in der Episode/im Film zu finden. Die auf diese Weise identifizierten Sätze werden gemäß den von der Lehrkraft in Phase 2 angegebenen Richtlinien analysiert. Die Sätze mit Angabe ihrer intonatorischen und pragmatischen Merkmale werden dann in das Inventar eingetragen, das zuvor entsprechend den spezifischen Lernzielen erstellt wurde.

5.4 Phase 4 – Ergebnissicherung, Reflexion und Zusammenfassung

Die durchgeführten Übungen werden im Plenum besprochen und jede Gruppe stellt ihre Arbeit und Analyse vor. Dies gibt den Lernenden die Möglichkeit, sich mit den anderen Gruppen zu vergleichen und gemeinsame Lösungen für alle Zweifel zu finden, die in der autonomen Phase aufgetreten sind. Dies ist auch eine Gelegenheit für die Lehrkraft, bestimmte Aspekte des

autonomen Lernens umzugestalten, die Diskussion auf ein bestimmtes didaktisches Ziel auszurichten und den theoretischen Apparat in die von den Lernenden durchgeführte praktische Analyse einzubetten. Die verschiedenen Inventare werden dann zu einem einzigen zusammengefasst.

6 Fazit

Durch den Einsatz von *Streaming*-Plattformen ist es möglich, eine anregende Art des Lernens vorzuschlagen, die es den Lernenden ermöglicht, die gesprochene Sprache, wie sie jenseits vorgefasster Erwartungen funktioniert, aus erster Hand zu analysieren und zu entdecken. Mit Hilfe von Zusatzprogrammen, die speziell für das Sprachenlernen entwickelt wurden (in diesem Fall *Language Reactor*), können diese Plattformen gezielt genutzt werden, um den Bedürfnissen der Lernenden je nach Sprachniveau oder Fachgebiet gerecht zu werden. Auf diese Weise konzipierte Plattformen bieten die Möglichkeit, die Prosodie zu analysieren und so die wenigen Stunden, die in den Lehrplänen zur Verfügung stehen, zu kompensieren. Wie in den didaktischen Überlegungen erwähnt, besteht in der Tat die Möglichkeit, an der Verbesserung der phonologischen Beherrschung und der Erkennung von Akzenten und Intonationsverläufen zu arbeiten sowie die Lernenden für die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Deutsch L3, Englisch L2 und Italienisch L1 zu sensibilisieren. Darüber hinaus bietet der umfangreiche Katalog von *Netflix* die Möglichkeit, verschiedene Themen für zahlreiche Unterrichtszwecke anzusprechen und ermöglicht ein breitgefächertes Lernen, das nicht nur auf die Intonation, sondern auch auf andere verwandte Bereiche wie Syntax und Wortschatz ausgerichtet ist.

Es gibt jedoch noch einige Schwachstellen bei diesen Plattformen, erstens die Tatsache, dass *Netflix* ein kostenpflichtiger Service ist und daher nicht für alle zugänglich ist, und zweitens die begrenzte Verfügbarkeit von *Netflix*-Inhalten in deutscher Originalsprache in Italien (zumindest im Vergleich zu den Inhalten in italienischer, englischer oder spanischer Originalsprache). Was *Language Reactor* betrifft, wäre es wünschenswert, die Möglichkeit zu haben, auf die doppelte Untertitelung zu klicken, um denselben Teil der Rede in den zwei gewählten Sprachen zu hören. Im Moment ist es jedoch notwendig, über die *Netflix*-Einstellungen zu gehen und die Sprache der gesamten Episode zu ändern. Schließlich müsste eine Funktion implementiert werden, die es ermöglicht, innerhalb einer Episode oder eines Films nicht nur nach einem einzelnen Wort zu suchen, sondern auch nach zusammengesetzten Wörtern oder nach den konjugierten Formen von Verben. Dennoch ist die Nützlichkeit dieses *Tools* unbestreitbar, da es den Lernenden die Möglichkeit bietet, die Prosodie zu vertiefen und ihre kommunikativen Fähigkeiten zu entwickeln.

Bibliografie

Abercrombie, D., 1967, *Elements of General Phonetics*, Edinburgh, Edinburgh University Press.

Avesani, C., Bocci, G., Vayra, M., Zappoli, A., 2015, „Prosody and information status in Italian and German L2 intonation“, in Marina Chini, *Il parlato in [italiano] L2. Aspetti pragmatici e prosodici*, Milano, Franco Angeli, S. 93-116.

Bertinetto, P.M., 1992, „Syllabic blood ovvero l’italiano come lingua ad isocronismo sillabico“, in *Studi di grammatica italiana*, VI, S. 69-96.

Bertinetto, P. M., Bertini, C., 2008, „On modeling the rhythm of natural languages“, in *Proceedings of speech prosody 2008*, S. 427-430.

Bertinetto, P.M., Fowler, C.A., 1989, „On sensitivity to durational modifications in Italian and English“, in *Rivista di Linguistica*, 1, S. 69-94.

Bertinetto, P.M., Vékás, D., 1991, „Controllo vs. compensazione: sui due tipi di isocronia“, in Emanuela Magno Caldognetto, Paola Benincà (Hrsg.), *L'interfaccia tra fonologia e fonetica*, Padova, Unipress, S. 155-162.

Cruttenden, A., 1986, *Intonation*, Cambridge, Cambridge University Press.

Damiazzi, V., 2020, „Tecniche di visualizzazione prosodica per l'acquisizione dell'intonazione tedesca“, in *Nuova Secondaria*, 2, S. 83-88.

Damiazzi, V., 2024, „L'accento dell'aggettivo nei sintagmi nominali in tedesco. Una proposta per la didattica DaF“, in *Nuova Secondaria*, 8, S. 104-111.

Damiazzi, V., Walter, L., 2023, „DaFnE e Netflix: apprendere il tedesco con l'ausilio delle piattaforme di streaming“, in Silvia Gilardoni, Luisa Sartirana (Hrsg.), *Approcci integrati plurilingui all'università. Metodi, formazione, esperienze*, Milano, EduCatt, S. 79-101.

Damiazzi, V., Poli, F., 2024 (im Druck), „Teaching phraseology through movie language. An English-German contrastive approach“, in *Expressio*, 8.

Europarat, 2001, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Stuttgart, Klett.

Europarat, 2020, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*, Stuttgart, Klett.

Fowler, C.A., 1977, *Timing Control in Speech Production*, Bloomington, Indiana University Linguistics Club.

Hakkarainen, H.J., 1995, *Phonetik des Deutschen*, München, Fink.

Hoequist, C.E., 1983, „Syllable Duration in Stress-, Syllable-, and Mora-Timed Languages“, in *Phonetica*, 40, S. 203-237.

Hufeisen, B., 2000, „A European Perspective: Tertiary Languages with a Focus on German as L3“, in Judith Rosenthal (Hrsg.), *Handbook of Undergraduate Second Language Education*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, S. 209-230.

Hufeisen, B., Marx, N., 2007, *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*, Aachen, Shaker Verlag.

Hufeisen, B., Neuner, G., 2004, *The Plurilingualism Project: Tertiary language learning. German after English*, Straßburg, Europarat.

Markus, M., 2006, „English and German prosody: A contrastive comparison“, in Yuji Kawaguchi, Ivan Fónagy, Tsunekazu Moriguchi (Hrsg.), *Prosody and Syntax*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, S. 103-124.

Missaglia, F., 2018, „Deutsch nach Englisch in Italien: Welches Sieb für den Phonetikerwerb?“, in Marianne Hepp, Martina Nied Curcio (Hrsg.), *Educazione plurilingue. Ricerca, didattica e politiche linguistiche*, Roma, Istituto Italiano di Studi Germanici, S. 181-198.

Missaglia, F., 2017, „Phonetische Aspekte bei DaF/E in Italien“, in Manuela Caterina Moroni, Federica Ricci Garotti (Hrsg.), *Brücken schlagen zwischen Sprachwissenschaft und DaF-Didaktik*, Bern, Peter Lang, S. 241-270.

Missaglia, F., 2012, *Deutsche Phonetik und Phonologie für Italiener. Eine Einführung*, Milano, Vita&Pensiero.

Morf, M., 2022, „Phonologische Kompetenz beim auditiven Dekodieren – ein konkretes Beispiel aus dem Bereich der Prosodie“, in *Info DaF*, 49(6), S. 575-593.

Moroni, M.C., 2013, „La prosodia dell’italiano e del tedesco a confronto“, in *Italienisch*, 2, S. 80-93.

Piccardo, E., 2016, *Phonological Scale Revision Process Report*, Straßburg, Europarat. <https://rm.coe.int/phonological-scale-revision-process-report-cefr/168073fff9> [08/07/2024].

Pike, K., 1945, *The Intonation of American English*, Ann Arbor, The University of Michigan.

Ricci Garotti, F., 2017, „Deutsch als dritte Sprache für bilinguale Lernende“, in Manuela Caterina Moroni, Federica Ricci Garotti (Hrsg.), *Brücken schlagen zwischen Sprachwissenschaft und DaF-Didaktik*, Bern, Peter Lang, S. 95-130.

Roach, P., 1982, „On the distinction between stress-timed and syllable-timed languages“, in David Crystal (Hrsg.), *Linguistic Controversies*, London, Arnold, S. 73-79.

Selting, M. et al., 2011, „A system for transcribing talk-in-interaction: GAT 2“, in *Gesprächsforschung*, 12, S. 1-51.

Swerts, M., Kraemer, E., Avesani, C., 2002, „Prosodic marking of information status in Dutch and Italian: a comparative analysis“, in *Journal of Phonetics*, 30-4, S. 629-665.

Projektbasiertes, niveaustufenübergreifendes Lernen: Anwendung der *Lernen durch Lehren (LdL)* Methode in der Grammatikvermittlung des universitären Fremdsprachenunterrichts

Sabrina Link
Università degli Studi di Urbino Carlo Bo
sabrina.link@uniurb.it

Abstract

Explicit grammar teaching is still often an integral part of university foreign language teaching, as the institutional framework leaves little room and time for more implicit, creative, or communicative grammar teaching.

An attempt to open these rigid structures is the cross-level project "Grammar learning by teaching", in which more advanced students explain a grammar topic to students at a lower language level. The project, which was carried out with German students at the University of Aberdeen in Scotland and the Università di Urbino in Italy, is partly based on the "Learning by Teaching" method founded by Jean-Pol Marti. In addition to promoting language skills and improving grammar comprehension, the project also intends to increase learner autonomy and promote media competencies, presentation skills and social learning. A special focus lies on cross-level learning.

The article presents the theoretical framework and practical implementation of the project under different conditions at the two respective universities. Furthermore, supported by student feedback, the positive effects in terms of developing various competencies, as well as possible problems with the methodology, are discussed, and the two project variants are compared with one another.

Keywords: learning by teaching (LdL), grammar teaching in university GFL lessons, social learning, project-based teaching

1 Einführung

Universitäre Rahmenbedingungen, wie die sehr begrenzte Unterrichtszeit und die vorgeschriebene Bewältigung verschiedener Niveaustufen, führen erfahrungsgemäß auch heutzutage noch oftmals zu starrer, expliziter Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht. Der Einsatz interaktiver und abwechslungsreicher Methoden sollte jedoch auch im Grammatikunterricht eine große Rolle spielen, denn so können verschiedene Lerntypen angesprochen werden und durch forschend-entdeckendes und projektorientiertes Lernen Schlüsselkompetenzen gefördert werden. Zudem kann dadurch die Motivation der Lernenden aufrechterhalten werden (Janicka 2023: 171). Eine Möglichkeit den Grammatikunterricht grundlegend zu verändern ist die „Lernen durch Lehren“ (LdL) Methode, bei der unter anderem das Aktivwerden der Studierenden und exploratives Lernen im Vordergrund stehen. Denn „je

handlungsreicher das Lernen ist, als desto viabler, brauchbarer und funktionaler wird es von den Lernern wahrgenommen" (Reich 2004: 161).

Im Folgenden wird anhand eines Projektes, das in zwei Varianten durchgeführt wurde, exemplarisch gezeigt, wie starre Grammatikvermittlung des universitären DaF-Unterrichts durch die LdL-Methode aufgebrochen werden kann. Hauptaugenmerk liegt darauf, wie die ursprüngliche Methode an universitäre Rahmenbedingungen angepasst werden kann und wie der Aspekt des sozialen Lernens durch den Einbezug zweier unterschiedlicher Lernendengruppen vertieft werden kann.

2 Lernen durch Lehren (LdL): die Methode

Nach der kommunikativen Wende (Piepho 1975) in der Fremdsprachendidaktik wurde Schritt für Schritt ein größerer Fokus auf die "mental Prozesse beim Lernen und auf den konstruktiven Akt der Informationsaufnahme und -verarbeitung beim Wissenserwerb" (Martin, Oebel 2007: 7) gelegt. Im Zuge dessen entwickelte der Fachdidaktiker Jean-Pol Martin Anfang der achtziger Jahre die handlungs- und lernendenorientierte Methode „Lernen durch Lehren“ (LdL) (Graef 1990: 10). Der Ansatz ist auf die Reformpädagogik zurückzuführen, deren Grundgedanken unter anderem darin besteht, dass Lernprozesse am besten durch eine selbstbestimmte, aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand gelingen (Martin 2000: 1). Zu den Zielen der Methode zählen die Erhöhung des Sprechanteils der Lernenden (von 25% auf bis zu 80%) (Martin 2000: 4) und somit die Befreiung aus ihrer rezeptiven Haltung, die Vermeidung von Motivationsverlust und die Schaffung eines besseren Gleichgewichts zwischen Aufwand (Unterrichtszeit) und Ertrag (Output) (Martin 1996: 71), denn oftmals bleibt das durch Frontalunterricht Gelernte nicht lange verfügbar (Graef 1990: 1). Dabei integriert die LdL-Methode viele unterschiedliche Sozialformen wie Partnerarbeit, Gruppenarbeit und Frontalphasen und gestaltet so den Unterricht abwechslungsreich (Martin 2000: 10). Der LdL-Ansatz lässt sich folgendermaßen definieren:

Wenn Schüler einen Lernstoffabschnitt selbständig erschließen und ihren Mitschülern vorstellen, wenn sie ferner prüfen, ob die Informationen wirklich angekommen sind und wenn sie schließlich durch geeignete Übungen dafür sorgen, dass der neue Stoff verinnerlicht wird, dann entspricht dies idealtypisch der Methode "Lernen durch Lehren". (Martin 2000: 1)

Die Vorteile der Methode sind vielzählig und bestehen beispielsweise darin, dass die Lernenden sich intensiver und vielseitiger mit dem Stoff auseinandersetzen, dass sie aufgrund der geringeren Hemmschwelle zwischen ihnen und ihren Mitlernenden mehr Fragen stellen, dass die Lehrkraft so Verständnislücken der gesamten Gruppe oder einzelner Lernenden schneller erkennen kann und gezielter darauf reagieren kann sowie, dass soziales Lernen positiv unterstützt wird (Martin 2000: 4). Darüber hinaus werden etliche Schlüsselkompetenzen gefördert (Martin 2000: 8). Durch die Aufgabe, neue Inhalte zu präsentieren, müssen die Lernenden sich einen Überblick über das neue Wissen verschaffen, Wichtiges von Unwichtigem trennen und relevante Teilaspekte auswählen. Dies fördert die Fähigkeit, in komplexen Zusammenhängen zu denken und verlangt von den Lernenden den Lerngegenstand zur Vermittlung zu vereinfachen, zu reduzieren und leicht verständlich zu machen (Martin 2000: 8). In der Vorbereitung des Stoffes arbeiten die Lernenden in Gruppen, was sich wiederum positiv auf die Teamfähigkeit und das Einfühlungsvermögen auswirken kann (Martin 2000: 8). Nachdem der Lerninhalt erarbeitet wurde, werden Präsentationstechniken und

Moderationstechniken geübt und dadurch die Kommunikationsfähigkeit im Allgemeinen gesteigert. Dies geschieht beispielsweise durch die Präsentation und Erklärung des Themas sowie durch Übungen und Klassenanleitung. Schließlich können die zahlreichen Präsentationen vor den anderen Lernende auch das Selbstbewusstsein erhöhen (Martin 2000: 8). Diese Befunde werden von Daten untermauert, die zeigen, dass innerhalb einer Gruppe von Universitätsstudierenden, die alle mittels der LdL-Methode unterrichtet wurden, die Mehrheit der Teilnehmenden einen Zuwachs aller Kompetenzen wahrnahm und angab, dass keine andere ihnen bekannte Methode effizienter als LdL sei (vgl. Grzga, Schöner 2008). Die positiven Auswirkungen von LdL wurden auch in einer Meta-Analyse bestätigt, die zeigte, dass Lernende mehr lernen, wenn sie zu ihren eigenen Lehrpersonen werden (Hattie 2015).

Die Methode findet nicht nur in der Fremdsprachendidaktik allgemein, sondern auch im universitären DaF-Unterricht Anklang. In diesem Kontext wird sie sogar als „Königsweg“ bezeichnet (Martin, Oebel 2007: 5) und nachdrücklich empfohlen (vgl. Häussermann, Piepho 1996: 284). Neben Praxisberichten und Anwendungsbeispielen aus verschiedenen Ländern (vgl. Martin, Oebel 2007; Oebel 2005; Grzega 2009; Schmidt 2009; Blank et al. 2012; Blank 2019; Janicka 2019) liegen auch Daten zur Studierendenrezeption vor (vgl. Janicka 2023). Das in diesem Beitrag vorgestellte Projekt zielt darauf ab, die bereits vorhandene Forschung und Praxis zu ergänzen und zu zeigen, wie die LdL-Methode niveaustufenübergreifendes soziales Lernen fördern kann und an verschiedene Rahmenbedingungen angepasst werden kann.

3 Das Projekt: Niveauübergreifende Grammatikvermittlung durch LdL

Während LdL im Idealfall den regulären Unterricht in seiner Gesamtheit verändert (vgl. Kap. 2 und Martin 2000: 9), gestalten die universitären Rahmenbedingungen (jedenfalls an den beiden involvierten Universitäten) einen kompletten LdL-Unterricht schwierig und so wird die Methode hier im Rahmen eines Projektes und nicht ganzjährig im Unterricht eingesetzt. Normalerweise wird die LdL-Methode im Klassenverband angewandt. Im Zentrum des vorgestellten Projektes steht allerdings niveauübergreifendes, soziales Lernen, denn Studierende auf fortgeschrittenerem Niveau sollen Lernenden auf niedrigerem Niveau ein ausgewähltes Grammatikthema in Form einer Unterrichtseinheit oder eines Videotutorials näherbringen. Dies soll einerseits soziales Lernen fördern und andererseits auf beide Gruppen motivierend wirken – die Lernenden der fortgeschrittenen Gruppe bekommen Selbstvertrauen, wenn sie merken, dass sie anderen Studierenden Grammatik erklären können. Die Lernenden auf der niedrigeren Niveaustufen bekommen einen Ansporn, so gut Deutsch sprechen zu wollen, wie die fortgeschrittenen Lernenden. Ein weiterer Vorteil dieses Ansatzes besteht darin, dass die fortgeschrittenen Lernenden ein Thema erarbeiten, das für sie nicht komplett neu ist. Es handelt sich somit um eine Stoffwiederholung, was einerseits impliziert, dass die Studierenden das Thema fast komplett autonom aufarbeiten können, andererseits soll dadurch vermieden werden, dass die Grammatikvermittlung von Unvollständigkeit und Fehlerhaftigkeit geprägt ist, wie es bei Studierende auf gleichem Sprachniveau der Fall sein kann (vgl. Janicka 2023: 181). Durch den Projektcharakter ist die Methode zudem auf verschiedene Rahmenbedingungen an unterschiedlichen Universitäten übertragbar.

Trotz der methodischen Abwandlungen bleiben viele wichtige Element und Lernziele der ursprünglichen LdL-Methode bestehen. Für die fortgeschrittenen Lernenden bedeutet das Projekt, dass das Missverhältnis des Sprechanteils im traditionellen Fremdsprachenunterricht zwischen Lehrkraft und Lernenden aufgehoben wird, dass durch das Erklären und die Erstellung von Übungen und der damit einhergehenden grammatikalischen Reflexion eine intensivere und vielseitigere Auseinandersetzung mit dem Stoff stattfindet und eventuell bestehende Verständnislücken geschlossen werden sowie, dass Schlüsselkompetenzen wie

Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit und die Fähigkeit, in komplexen Zusammenhängen zu denken, gefördert werden. Zudem werden die Präsentationskompetenz der fortgeschritteneren Studierenden gefördert, denn sie müssen ein komplexes grammatikalisches Phänomen leicht verständlich aufbereiten. Vor allem in den Videotutorials kann zudem die Medienkompetenzen gesteigert werden. Für die Lernenden auf niedrigerem Niveau kann der Unterricht durch das Projekt abwechslungsreicher gestaltet werden, durch die soziale Komponente motivationsfördernd sein und dazu führen, dass die Studierenden aufgrund der geringeren Hemmschwelle zwischen Lernenden verschiedener Sprachniveaus mehr interagieren.

Im Folgenden wird zuerst auf die Rahmenbedingungen, dann auf die Vorbereitung und Durchführung sowie auf die Rezeption durch die Studierenden eingegangen. Abschließend werden die beiden Projektvarianten verglichen.

3.1 Rahmenbedingungen

Das Projekt wurde an der *University of Aberdeen* in Schottland und der *Università degli Studi di Urbino Carlo Bo* in Italien durchgeführt. Die beiden Universitäten unterscheiden sich stark in Bezug auf die örtlichen Rahmenbedingungen (vgl. Tab. 1).

	University of Aberdeen	Università di Urbino
Durchführungsjahr	2018 und 2019	2023
Grammatikthema	Perfekt	Passiv
Art der Durchführung	Unterrichtsstunde	Tutorial
Fortgeschrittene Studierendengruppe	<i>Juniour Honours</i> Studierende – drittes von vier Studienjahren (15-20 Studierende)	C1-Studierende - zweites und drittes von drei Studienjahren (5 Studierende)
Auslandserfahrung	Ja – Erasmusaufenthalt	Nein
Kurs	<i>Composition</i> Kurs – 1 x 50 min jede zweite Woche <u>Kursinhalt:</u> Behandlung verschiedener Textsorten, Vertiefung und Wiederholung von Grammatik	C1-Kurs (Literaturzweig) – 5 x 45 min pro Woche <u>Kursinhalt:</u> Übung aller sprachlichen Fertigkeiten, Besprechung aktueller und kultureller Themen, Grammatikwiederholung
Studierende auf niedrigerem Niveau	<i>Ab-initio</i> Studierende – erstes von vier Studienjahren (60-80 Studierende aufgeteilt in 2 Gruppen)	B1-Studierende - erstes und zweites von drei Studienjahren (15 Studierende aufgeteilt in 2 Gruppen)
Unterrichtszeit	Grammatikvorlesung 3 x 50 min pro Woche <u>Kursinhalt:</u> Grammatikvermittlung und -übung	B1-Kurs (Wirtschaftszweig) – 5 x 45 min pro Woche <u>Kursinhalt:</u> Übung aller sprachlichen Fertigkeiten, Grammatikvermittlung und -übung, wirtschaftliche Themen
Projektvorbereitung	Außerhalb des Unterrichts	Im Unterricht
Peer-feedback-Stunde	Ja	Nein
Anwesenheitspflicht	Ja	Nein

Tab. 1 Rahmenbedingungen an der University of Aberdeen und der Università di Urbino

Die größten Unterschiede liegen in den Kursgrößen, der verfügbaren Unterrichtszeit, der Anwesenheitspflicht und der Kursinhalte. In Aberdeen zeichnete sich 2018 und 2019 vor allem der *ab-initio*-/Anfängerkurs durch hohe Studierendenzahlen aus, da dieser sich an Germanistikstudierende und, als Wahlfach, an Studierende anderer Fachrichtungen ohne Vorkenntnisse richtete. Die Studierendengruppen in Aberdeen waren zudem von großer Heterogenität geprägt, denn viele Studierende kamen aus dem europäischen Ausland. Bei den Lernenden in Urbino handelt es sich um eine sehr homogene Gruppe, die fast ausschließlich

aus italienischen Germanistikstudierenden besteht, die nicht nach Studienjahren, sondern nach Niveaustufen und Studiengzweigen (Literatur, Wirtschaft oder Tourismus) eingeteilt werden. Aufgrund der vielen Möglichkeiten in Bezug auf Studiengzweig und Niveaustufe sind die Kursgrößen meist relativ klein.

Ein weiterer großer Unterschied besteht bezüglich der Unterrichtszeit. Im italienischen Universitätssystem haben die Studierenden erheblich mehr Präsenzstunden als in Schottland. Dementsprechend konnte die Projektvorbereitung hier im Gegensatz zu Aberdeen im Unterricht stattfinden. Gleichzeitig tragen jedoch die hohe Zahl an Unterrichtsstunden und die vielen Möglichkeiten in der Kurswahl zu Überschneidungen bei und führten, gepaart mit einer fehlenden Anwesenheitspflicht, zu Komplikationen bei der Organisation des Projektes. Dies bedingte die Wahl der Erstellung eines Videotutorials anstelle einer Unterrichtseinheit. Auch inhaltlich unterscheiden sich die Kurse. Während die Kurse in Urbino ganzheitlich aufgebaut sind und alle Fertigkeiten in den Kursen vermittelt und geübt werden, gibt es in Aberdeen verschiedene Kursmodule, die sich explizit mit Grammatik, Schreiben oder Sprechen auseinandersetzen.

Trotz der unterschiedlichen Rahmenbedingungen konnte das Projekt an den beiden Universitäten umgesetzt werden, wenn auch in leicht abgewandelter Version. Im Folgenden wird darauf eingegangen, wie das Projekt mit den Studierendengruppen konkret vorbereitet und durchgeführt wurde.

3.2 Projektvorbereitung und -durchführung

Die unterschiedlichen Rahmenbedingungen (vgl. Kap. 3.1) führten dazu, dass sich das Projekt an den beiden Universitäten in Bezug auf Themenwahl, Vorbereitungsart und -zeit sowie Durchführung der Grammatikerklärungen und -übungen unterschied.

Bei der Themenwahl waren mehrere Aspekte von Bedeutung. Das Thema musste in das vorgeschriebene Curriculum bzw. die Niveaustufe passen und sollte nicht am Anfang, sondern eher gegen Ende des Semesters eingeführt werden, denn die fortgeschritteneren Studierenden brauchten Zeit, das Thema vorzubereiten. Dementsprechend wurden in Aberdeen das *Perfekt* für A1 und in Urbino das *Passiv* für B1 als Grammatikthemen gewählt.

In einem ersten Schritt wurde das Projekt im Unterricht der fortgeschritteneren Studierenden eingeführt. Anhand einer PowerPoint wurde den Studierenden Schritt für Schritt erklärt, wie das Projekt genau ablaufen sollte. Eine detaillierte Einführung für die Studierenden, die die Lerneinheit vorbereiten, ist essenziell. Es ist wichtig, ihnen stets beratend zur Seite zu stehen und beispielsweise Empfehlungen bezüglich der Konzeption und Materialien zu geben (Häussermann, Piepho 2006: 222).

Bevor die Studierenden dann in Gruppen eingeteilt wurden und mit der Projektarbeit begannen, wurden die verschiedenen Aspekte des Perfekts in Aberdeen bzw. des Passivs in Urbino wiederholt und anhand von Übungen in Einzel- bzw. Partnerarbeit nochmals gefestigt, um so sicherzustellen, dass die Lernenden nicht nur über theoretisches Wissen verfügten, sondern dieses auch praktisch anwenden konnten. Anschließend wurden die Lernenden zur Vorbereitung bzw. Erstellung der Unterrichtseinheit/des Videotutorials in Kleingruppen (zwei bis vier Studierende) eingeteilt.

In Aberdeen gab es vier Kleingruppen, denn die *ab-initio* Studierenden wurden in zwei Gruppen unterrichtet und so waren zwei der vier Kleingruppen für die Gestaltung der Unterrichtseinheit für die erste *ab-initio* Gruppe zuständig, die anderen beiden für die zweite. Dabei fertigten jeweils zwei Kleingruppen Grammatikerklärungen zum Gebrauch des Perfekts als Vergangenheitsform, der Bildung des Perfekts und der verschiedenen Partizipialformen an. Die anderen beiden Gruppen erstellten, jeweils in Kollaboration mit den Grammatikgruppen, Übungen zu den jeweiligen Erklärungen. Sowohl die Erklärung als auch die Übungen sollten

anhand einer PowerPoint in englischer Sprache präsentiert werden. Im britischen Universitätssystem ist es - vor allem auf niedrigeren Niveaustufen - durchaus üblich, Fremdsprachen nicht in der Zielsprache zu unterrichten. Zudem sollte der Gebrauch von Englisch die Studierenden des dritten Jahres entlasten und ihnen ein Gefühl von Sicherheit geben, denn das Unterrichten eines fremdsprachlichen Grammatikthemas vor einer großen Zuhörerschaft stellt bereits für sich eine große Herausforderung dar.

Aufgrund der limitierten Unterrichtszeit fand die Vorbereitung der Präsentationen außerhalb des Unterrichts statt. Dafür waren vier Wochen angesetzt. Um sicherzustellen, dass die Grammatikerklärungen und -übungen nicht fehlerhaft waren, mussten die Studierenden die Präsentationen einige Tage vor der eigentlichen Unterrichtseinheit bei der Lehrkraft einreichen. Außerdem fand in der letzten *Composition*-Stunde vor der Unterrichtseinheit eine Peer-Feedback Runde statt. Dabei kontrollierten die Studierenden die Präsentation der anderen auf Klarheit und Fehler.

Die eigentliche Unterrichtsstunde begann dann mit der Erklärung des Perfekts durch die erste Kleingruppe, wobei die lernenden Studierenden stets Fragen stellen konnten. Danach wurde das Perfekt anhand der vorbereiteten Übungen der zweiten Kleingruppe angewandt. Während die *ab-initio* Studierenden die Übungen in Partnerarbeit bearbeiteten, gingen die Studierenden des dritten Jahres im Raum herum, halfen und beantworteten Fragen.

In Urbino wurden die fortgeschrittenen Studierenden nur in zwei Gruppen eingeteilt, dies war durch die kleineren Kursgrößen sowie die Wahl der Erstellung eines Tutorials bedingt. Die erste Gruppe erstellte ein Tutorial zur Einführung des Vorgangspassivs und ging dabei auf den Gebrauch und die Bildung des Passivs im Präsens, das Passiv mit Modalverben sowie den Unterschied zwischen *von* und *durch* ein. Die zweite Gruppe führte dann die verschiedenen Zeitformen des Passivs ein. Beide Gruppen erstellten Übungen zu den jeweiligen grammatikalischen Aspekten, die sie in ihr Videotutorial integrierten. Die Tutorials wurden in deutscher Sprache erstellt, denn bei der Zielgruppe des Tutorials handelte es sich, im Vergleich zu Aberdeen, um Studierende mit einem höheren Sprachniveau, die generell zum Großteil auf Deutsch unterrichtet wurden. Zudem stellte sich in Urbino aufgrund der geänderten Aufgabenstellung für die fortgeschritteneren Lernenden nicht die Herausforderung, vor einer großen Zuhörerschaft zu sprechen.

Aufgrund der umfangreicheren Unterrichtszeit in Urbino fand die Vorbereitung der Tutorials komplett im Unterricht statt. Insgesamt waren für das Projekt inklusive Einführung und Grammatikwiederholung zwei Wochen angesetzt. Die Studierenden benutzen PowerPoint, um die Grammatikerklärungen und -übungen zu erstellen und das Tutorial aufzunehmen und mit Musik zu unterlegen. Da die komplette Vorbereitung im Unterricht stattfand, gab es in diesem Fall keine Peer-Feedback Stunde, aber die Studierenden mussten die Videos vor Einsatz im B1-Kurs an die Lehrkraft schicken. Die Tutorials wurden dann den Studierenden im B1-Unterricht präsentiert und die Übungen innerhalb der Tutorials bearbeitet und anschließend mit der Lehrkraft besprochen.

3.3 Studierendenrezeption

Ein Feedback zum Projekt und der Methode in Aberdeen wurde zwar schriftlich, aber leider nur von den *Junior Honours* Studierenden und darüber hinaus relativ unstrukturiert eingeholt. Die *Junior Honours* Studierenden verfassten lediglich nach der Unterrichtsstunde einen schriftlichen Kommentar zum Projekt. Die Studierenden in Aberdeen bewerteten die LdL-Methode sehr positiv. Dabei wurde vor allem die Autonomie bei der Erstellung der Lehrinheit und die Wiederholung und Vertiefung des *Perfekts* durch das Konzipieren von Übungen und der Betrachtung der Grammatik aus einer neuen Perspektive gelobt. Das soziale bzw. gruppenübergreifende Lernen wurde ebenfalls positiv empfunden, denn den meisten

Studierenden gefiel das Unterrichten und die Interaktion mit den *ab-initio* Studierenden. Kritisiert wurde von einigen, dass es für sie stressig war, vor einer großen Zuhörerschaft zu sprechen.

Diesem Kritikpunkt wurde bei der Projektdurchführung in Urbino durch die Erstellung eines Tutorials statt einer Unterrichtseinheit entgegengewirkt, allerdings auch auf Kosten der Studierendeninteraktion (vgl. Kap. 3.2). In Urbino sollten die beiden Studierendengruppen nach Durchführung des Projektes einen kurzen Fragebogen ausfüllen. Dieser diente einerseits dazu, der Lehrkraft Feedback zu Projekt und Methode zu geben. Andererseits ging es dabei auch um den Aspekt des sozialen Lernens, denn die Ergebnisse des B1-Fragebogens wurden in Teilen an die C1-Studierenden weitergegeben, sodass diese für ihre Tutorials direktes Feedback von den rezipierenden Studierenden erhielten.

Die C1-Studierenden bekamen einen bilingualen Fragebogen, den sie auf Deutsch und Italienisch beantworten konnten. Der B1-Fragebogen war komplett auf Italienisch. Die Fragebögen enthielten sowohl offene als auch geschlossene Fragen, die in Form einer Likert-Skala zu beantworten waren. Dabei entsprach der Wert fünf „ich stimme vollkommen zu“ und eins „ich stimme gar nicht zu“. Dementsprechend wurden Antworten mit dem Wert vier und fünf als Zustimmung, drei als neutral und eins und zwei als Ablehnung gewertet. Die Fragen zielten vor allem darauf ab, Rückmeldung in Bezug auf die Steigerung der Sprachkompetenzen bzw. der Vertiefung des Grammatikverständnisses (C1), der Verständlichkeit der Tutorials (B1) sowie der Wertschätzung des Projektes bzw. der LdL-Methode (B1&C1) zu erhalten.

Vier der fünf teilnehmenden C1-Studierenden füllten den Fragebogen aus. Die Hälfte der Studierende (zwei von vier) gaben an, dass ihnen das Projekt geholfen hat, ihre Deutschkenntnisse generell zu verbessern, vor allem dadurch, dass sie den Stoff selbst erarbeiteten und vertieften, und dadurch auch neue Wörter lernten. Die Mehrheit der Studierenden (drei von vier) gab an, dass sie nach dem Projekt ein besseres Verständnis des Passivs durch ihre eigenen Erklärungen hatten. Drei von vier Studierenden wurden zur Sprachreflexion angeregt. Alle Studierenden gaben an, dass ihnen das Projekt gefallen hat und sie es interessant und abwechslungsreich fanden. Am Ende des Fragebogens wurden die Teilnehmenden in einer offenen Frage nach ihrer Meinung zum Projekt gefragt. Sie sollten beschreiben, was sie als besonders positiv bzw. als weniger positiv empfunden haben und was man verbessern könnte. Gelobt wurden dabei vor allem das soziale Lernen durch die Zusammenarbeit in Gruppen, die Wiederholung des Passivs, die Kreativität des Ansatzes, die interaktive Behandlung des Grammatikthemas sowie die Arbeit mit technischen Hilfsmitteln. Als Kritikpunkt wurden technische Probleme bei der Aufnahme genannt. Konkrete Verbesserungsvorschläge wurden nicht vorgebracht. Es muss angemerkt werden, dass das Feedback aufgrund der geringen Teilnehmendenzahl lediglich einen Einblick in die Wahrnehmung der teilnehmenden Studierenden geben kann und nicht repräsentativ ist.

Neun B1-Studierende füllten den Fragebogen aus. Die Mehrheit (acht von neun Studierenden) fanden die Erklärungen der C1-Studierenden zum Passiv gut, leicht verständlich und nützlich. Zudem gaben sieben der neun Teilnehmenden an, dass das Projekt Abwechslung in den Unterricht brachte. Genauso wie die C1-Studierenden, wurden auch die Lernenden der B1-Gruppe am Ende des Fragebogens in einer offenen Frage nach ihren Gedanken zum Projekt, nach positiven bzw. weniger positiven Aspekten und Verbesserungsvorschlägen gefragt. Die Methode die Grammatik durch Studierendentutorials zu präsentieren und zu üben, wurde als interessanter und alternativer Weg, Grammatik zu lernen, empfunden. Zudem wurde viel Lob für die Erklärungen, Beispiele und Aussprache der C1-Studierenden ausgesprochen. Dieser Teil des Feedbacks wurde an die C1-Studierenden weitergeleitet, denn ein Aspekt von LdL ist auch die Erhöhung des Selbstbewusstseins der Lernenden (vgl. Kap. 2), was durch ein positives Feedback bewerkstelligt werden kann.

Weniger positiv fanden die Studierenden den Mangel an Interaktivität. Zudem merkten einige Studierende an, dass die Videos zwar klar und deutlich waren, aber zu schnell, um Notizen machen zu können. Außerdem wurden einige der von den C1-Studierenden gewählten Wörter als zu schwierig empfunden. Zur Verbesserung wurde das Einfügen von Untertiteln, langsames und überzeugteres, also weniger unsicheres, Sprechen sowie der Gebrauch von verschiedenen Farben und mehr Hintergrundmusik vorgeschlagen.

Fasst man die Studierendenreaktion auf das Projekt zusammen, so lässt sich bei beiden Varianten eine sehr positive Rezeption feststellen. Die fortgeschrittenen Lernenden profitierten von der vertieften Auseinandersetzung mit der jeweiligen Grammatik durch die Zusammenarbeit in Gruppen. Den Studierenden auf A1- bzw. B1-Niveau kam zugute, dass sie von erfahrenen Studierenden auf höherem Sprachniveau unterrichtet wurden. Während die Unterrichtseinheit einen gewissen Stressfaktor für einige Studierende darstellte, kristallisierte sich in Bezug auf das Tutorial der Nachteil heraus, dass es weniger interaktiv ist.

3.4 Vergleich der Projektvarianten

Die zwei unterschiedlichen Projektvarianten resultierten zum großen Teil aus den verschiedenen Rahmenbedingungen an den jeweiligen Universitäten. Beide Varianten bergen Vor- und Nachteile, wie aus dem Studierendenfeedback (vgl. Kap. 3.3) hervorgeht.

Der größte Unterschied in der Präsentation des Tutorials in Urbino und der Unterrichtseinheit in Aberdeen bestand sicher darin, dass die C1-Studierenden in Italien zwar Übungen in das Tutorial integrierten, diese allerdings dann nach Bearbeitung durch die B1-Studierenden mit der Lehrkraft besprochen wurden. Dies impliziert, dass das Tutorial weniger Studierendeninteraktion zulässt und somit das soziale gruppenübergreifende Lernen nicht im gleichen Maße fördert, wie die Unterrichtseinheit. Man könnte in Zukunft versuchen, die Tutorialvariante beispielsweise durch die Integration von Quizelementen o.Ä. interaktiver zu gestalten. Dennoch kann dies die Interaktion im Rahmen der Unterrichtseinheit, die zwischen den fortgeschrittenen und weniger fortgeschrittenen Studierenden zustande kommt, nicht ersetzen. Denn in den Unterrichtseinheiten konnten die lehrenden Studierenden direkt auf Fragen und Unklarheiten eingehen, wodurch es zu einem viel persönlicheren Kontakt zwischen den Studierenden kam, der auch eine kursübergreifende Interaktion außerhalb des Unterrichts anregen konnte.

Dennoch hat das Tutorial auch einige wesentliche Vorteile gegenüber der Durchführung einer Unterrichtseinheit: die Planung und Organisation sind weniger kompliziert und aufwendig und somit leichter zu bewerkstelligen. Das Tutorial kann durch den Einsatz von Musik und anderen Elementen abwechslungsreicher und interessanter für die Studierenden gestaltet werden, eine Tatsache die im Zeitalter sozialer Medien und Kurzvideos nicht zu unterschätzen ist. Des Weiteren fällt für die fortgeschrittenen Studierenden, die das Tutorial erstellen, ein gewisser Stressfaktor weg, nämlich vor einer unbekanntem Zuhörerschaft zu sprechen. Dadurch kann das Tutorial problemlos in der Zielsprache Deutsch erstellt werden, da die Studierenden mehr Zeit für die Vorbereitung haben und ein Manuskript verwenden können. Dementsprechend haben beide Varianten ihre Vor- und Nachteile und der Einsatz der Methode sollte sich dementsprechend je nach Rahmenbedingungen nach der Umsetzbarkeit richten. Durch die beiden Varianten kann das Projekt einfach an verschiedenste Rahmenbedingungen angepasst werden und ist ohne Probleme auf andere Sprachen übertragbar.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Während es im universitären DaF-Kontext aufgrund des institutionellen Rahmens zumeist nicht möglich ist, den Unterricht komplett auf Basis der LdL-Methode zu gestalten, so zeigt das durchgeführte Projekt doch, dass die Studierenden bereits von einer projektbasierten Anwendung der Methode profitieren können. Vor allem die erklärenden Studierenden können dadurch essenzielle Bereiche der deutschen Grammatik wiederholen, vertiefen und festigen. Sie müssen den Stoff für die anderen Lernenden leicht verständlich aufbereiten und dementsprechend komplexe Zusammenhänge erkennen und vereinfachen. Durch die Zusammenarbeit in Gruppen können sich die Studierenden dabei gegenseitig unterstützen, wodurch soziales Lernen gefördert wird. Gleichzeitig findet auch ein soziales gruppenübergreifendes Lernen statt, denn die Studierenden auf niedrigeren Niveaustufen profitieren von dem Wissen und der Kompetenz der fortgeschrittenen Studierenden. Zudem gestaltet die Lehrinheit/das Tutorial den Unterricht nicht nur abwechslungsreicher, sondern unterscheidet sich auch dadurch von „traditionellen“ Unterrichtseinheiten, dass die Erklärungen aus der Perspektive von Lernenden erarbeitet wurden. Die Tatsache, dass das Projekt an zwei verschiedenen Universitäten, mit verschiedenen Lernendengruppen und sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen umgesetzt bzw. an die jeweiligen Bedingungen angepasst werden konnte, unterstreicht sein Potential.

In einem nächsten Schritt ist geplant, das Projekt im kommenden Studienjahr noch weiter zu verfeinern und die Verbesserungsvorschläge und Kritik der Studierenden aktiv miteinzuarbeiten und beispielsweise zu versuchen, die Tutorials durch mehr Interaktion abwechslungsreicher und interessanter zu gestalten. Wünschenswert wäre, wenn die methodischen Überlegungen des Projekts zur Integration von LdL in den universitären DaF- bzw. Fremdsprachenunterricht auch an anderen Universitäten Anklang fände, um somit nach und nach den starren institutionellen Rahmen aufzubrechen. Denn feststeht, die Studierenden können beim Erlernen einer Fremdsprache in jedem Fall von LdL profitieren.

Bibliografie

Blank, J., Waitz, T., Würtele, C. E., 2012, "Das "bioanorganische Schülersymposium": Lernen durch Lehren an der Hochschule", in *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7(3), S. 51-59. <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/430> [23.10.2024].

Blank, M., 2019, "Anwendungspotential und Adaption der Methode „Lernen durch Lehren“ im chinesischen Hochschulkontext", in *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 46(2), S. 287-306. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/infodaf-2019-0020/html?lang=de> [23.10.2024].

Graef, R., 1990, "Lernen durch Lehren. Anfangsunterricht im Fach Französisch", in *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 100, S. 10-13.

Grzega, J., 2009, "Polylogisch" "begreifen": LdL für das Linguistik-Studium im Fach Deutsch als Fremdsprache", in Guido Oebel (Hrsg.), *LdL - Lernen durch Lehren goes global: Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik und kulturspezifische Lerntraditionen: erweiterter Tagungsband der 2. DaF-Werkstatt Westjapan vom 27. bis 29. Oktober 2006 an der Universität Kurume, Mii-Campus*, Hamburg, Kovač, S. 217-244.

Grzega, J., Schöner, M., 2008, "The Didactic Model LdL (Lernen durch Lehren) as a Way of Preparing Students for Communication in a Knowledge Society", in *Journal of Education for Teaching*, 34(3), S. 167-175.

Hattie, J., 2015, *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania nauczanie się*, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Häussermann, U., Piepho, H. E., 1996, 2006, *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium.

Janicka, M., 2019, "Effizienz der Methode Lernen durch Lehren (LdL) – Ergebnisse eines Experiments", in *Glottodidactica*, 46(1), S. 9–21. <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/gl/article/view/19435> [23.10.2024].

Janicka, M., 2023, "Förderung der Schlüsselkompetenzen im universitären Grammatikunterricht durch den Einsatz der LdL-Methode – Ergebnisse einer Fragebogenstudie", in *Neofilolog*, S. 170-187. <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/n/article/view/36256> [23.10.2024].

Martin, J.-P., 1996, "Das Projekt „Lernen durch Lehren“ – eine vorläufige Bilanz", in *Fremdsprachen lernen und lehren*, 25, S. 70-84.

Martin, J.-P., 2000, "Lernen durch Lehren – ein modernes Unterrichtskonzept", in *Schulverwaltung Bayern*, 23, S. 105-110.

Martin, J.-P., Oebel, G., 2007, "Lernen durch Lehren: Paradigmenwechsel in der Didaktik? ", in *Deutschunterricht in Japan*, 12, S. 4-21.

Oebel, G., 2005, "Lernen durch Lehren (LdL) im DaF-Unterricht. Eine echte Alternative zum traditionellen Frontalunterricht", in Petra Balmus, Guido Oebel, Rudolf Reinelt (Hrsg.), *Herausforderung und Chance. Krisenbewältigung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Japan*, München, Iudicium, S. 148-165.

Piepho, H.-E., 1975, *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*, Limburg, Frankonius.

Reich, K. 2004, *Konstruktivistische Didaktik. Lehrern Und Lernen aus interaktionistischer Sicht*, Berlin, Luchterhand.

Schmidt, A., 2009, "Lehren und Lernen durch die Praxis und für die Praxis", in *Sozial Extra*, 33, S. 36–38. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12054-009-0010-y> [23.10.2024].

Eine genderkritische Analyse von Lehrmaterial für Integrationskurse und mögliche Zugänge zu einem gendergerechten DaZ-Unterricht

Franziska Bommas
franziska@bommas.de

Abstract

This article explores the prevailing attributions and categorizations that shape the concept of 'gender' in textbooks for German as a Second Language (DaZ) in order to put forward recommendations for implementing gender-sensitive teaching within integration courses. The article's starting point is the curriculum for integration courses provided by the Federal Ministry for Migration and Refugees, which aims to enable learners to participate in the discourses of German-speaking societies. The curriculum's stated objectives, however, cannot be effectively achieved without incorporating gender-sensitive perspectives into language teaching and DaZ textbooks (Freese, Völkel 2022). Through an analysis of selected teaching materials, this essay examines the category of 'gender' in relation to hierarchical and discriminatory linguistic attributions and structures and their effects on identity formation, as well as the positioning of participants within German-language discourse and the associated power dynamics. Following this analysis, the article addresses how and at what points gender-sensitive language forms and a shared reflection about them can be introduced in the classroom. Therefore, the results of this study should not be used to pressure integration course participants into using gender-sensitive language, but rather aim to enable learners to participate in society in a self-determined way.

Keywords: gender-sensitive teaching, German as a second language, integration, language and gender, participation

1 Einleitung

Der Diskurs um die Verwendung gendergerechter Sprache, sei es in Institutionen wie Schule oder Universitäten, in Nachrichtensendungen, Printmedien oder privat, dominiert seit Jahren in den Medien und wird auch immer mehr von Politiker*innen polarisiert und populistisch aufbereitet. In Bayern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein ist die Verwendung von gendergerechter Sprache an Schulen sogar verboten. Auch bei der internen Kommunikation oder der Kommunikation mit Eltern ist es den Mitarbeitenden untersagt, zu *gendern* (Hermann 2024). Immer wieder wird die Debatte medial aufbereitet und es werden möglichst polarisierende Worte gefunden. Es ist von „Gender-Gaga“ oder „Gender-Wahn“ die Rede und rechtspopulistische Parteien wie die AfD nutzen das Thema für ihren Wahlkampf (Neuhaus 2023, Bachner 2024). Unabhängig davon, wie die Bewertung der Nutzung von gendergerechten Formulierungen ausfällt, wird deutlich, dass sich der Umgang damit und das Sprechen darüber in Deutschland zu einem einschlägigen Diskurs entwickelt haben. Deutschlernende sollen durch und in Integrationskursen gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit erlangen (BAMF 2017) und ausgehend von ihrer Befähigung zur

Mitsprache und Selbstständigkeit in Diskursen eine eigene Entscheidung zur Bewertung und Nutzung gendergerechter Sprache treffen. Daran anschließend stellt sich die Frage nach dem innerfachlichen Umgang mit diesem Diskurs und welche Verantwortung DaZ-Lehrenden und Forschenden im Kontext der Diskursermächtigung zukommt.

Neben der Selbstständigkeit im Diskurs eröffnet gendergerechte Sprache aber eben auch das Sprechen über Geschlechtsidentitäten und damit auch über die eigene Identität der Sprachlernenden. Der Unterricht in Integrationskursen „muss einen Raum bieten, in dem Kultur-, Identitäts-, Integrationskonflikte aufgegriffen und sprachlich verarbeitet werden können.“ (BAMF 2017: 11). Dies kann ausschließlich dann gelingen, wenn die Teilnehmenden ermächtigt sind, gendergerecht zu sprechen, zu schreiben und vor allem gendergerechte Sprache zu verstehen. Der folgende Beitrag soll vorherrschende Zuschreibungen und Kategorisierungen zur Herstellung von Geschlecht in DaZ-Lehrwerken aufzeigen und Zugänge zu einem gendersensiblen Sprachunterricht im Kontext des Integrationskurses darstellen. Zunächst soll die Rolle von Geschlechts- und Sprachidentität und damit einhergehende hegemoniale Strukturen des Sprachenlernens aufgezeigt und in den Kontext DaZ eingeordnet werden. Nach einem kurzen Überblick über gängige Möglichkeiten des gendergerechten Sprachgebrauchs wird der Frage nach der Verantwortung der Lehrenden nachgegangen. Abschließend werden einige Kapitel prominenter DaZ-Lehrwerke hinsichtlich der stereotypen Darstellung der abgebildeten Personen, Verwendung und Einführung von Personenbezeichnungen, Miteinbezug von Frauen und queeren Personen und die Vielfalt sexueller Orientierungen und Geschlechter untersucht und aufbauend darauf ergänzende Materialien für einen gendergerechten Sprachunterricht herausgearbeitet.

2 Geschlechts- und Sprachidentität

Gender bezeichnet die Geschlechtsidentität eines Menschen als soziale Kategorie und in Abgrenzung zur vermeintlich medizinisch-anatomischen Kategorie *sex*. *Gender* wird interaktional, diskursiv und medial als gesellschaftliche Kategorie konstruiert. Dies kann durch Gesten, Tätigkeiten, geschlechtsspezifisch-konnotierte Körperteile, Haarpraktiken oder Kleidungsstücke, aber auch durch spezifische öffentliche Räume oder Berufsdefinitionen entstehen (Hohenstein et al. 2022). Im Zuge dessen sprechen wir vom Konzept des *Doing Gender*, das jene sozialen Prozesse, in denen Geschlecht als Unterscheidung produziert und hervorgebracht wird, meint (Gildemeister 2021). Geschlecht ist außerdem eine grundlegende Dimension der persönlichen Identität, die das Leben bereits von Beginn an bestimmt. So werden zum Beispiel schon vor der Geburt durch die Frage nach dem Geschlecht des Kindes, aber auch im Laufe des Aufwachsens, Erwartungshaltungen entwickelt, denen man sich selten entziehen kann (Freese, Völkel 2022). Wir können Sprache also als eine Praxis betrachten, die Teil des sozialen und kulturellen Lebens und nicht nur Struktur oder System ist, auf das wir zurückgreifen (Pennycook 2010 as cited in Hu 2019). Sprache als soziale Praxis bildet die Wirklichkeit also nicht ab, sondern erschafft sie (Hu 2019) und ist das zentrale Mittel zur Konstruktion sozialer Wirklichkeiten (Berger, Luckmann 1969). Die feministische Linguistik, die sich Ende der 1970er Jahre entwickelt, widmet sich ausgehend davon der Aufdeckung geschlechtsspezifischen und diskriminierenden Kommunikationsverhaltens und der Repräsentation von Männern und Frauen in der Sprache. Sie zielte darauf ab, vorherrschende Machtverhältnisse zwischen Männern und Frauen, die durch Sprache konstruiert werden, aufzudecken, nahm vor allem die Personenbezeichnungen in den Blick und kritisierte die Ideologie von „Mann als Norm“ und „Frau als Abweichung“ (Günther 2019: 573). Im aktuellen Diskurs um Gendergerechtigkeit und in den *Gender Studies* werden nicht nur sexistische

Strukturen und die Machtverhältnisse zwischen Mann und Frau kritisiert, sondern auch die Norm der Zweigeschlechtlichkeit hinterfragt und die Sichtbarmachung aller Geschlechter gefordert (Behrisch 2021).

Die Benennung von Geschlecht als sozialer Kategorie, also *gender*, findet ebenfalls schon seit den 1970er Jahren in der feministischen Pädagogik und Frauen- und Geschlechterforschung statt. Der als medizinisch-biologisch betrachtete Teil von Geschlecht, *sex*, wird damals wie heute weitgehend immer noch als medizinisch-anatomisch gegeben angenommen, was aber bereits durch zahlreiche Ergebnisse der biologischen Geschlechterforschung infrage gestellt wird und einmal mehr die Relevanz einer kritischen Perspektive auf dichotome Geschlechternormen unterstreicht (Hartmann et al. 2017, Behrisch 2021). Diese vermeintlich natürliche Unterscheidung der Geschlechter, Kategorisierungen, Erwartungshaltungen und Zuordnungen aufgrund des gelesenen Geschlechts sind im Alltag und in der Sprache eines jeden Menschen präsent.

Eng verbunden damit sind Erwartungshaltungen hinsichtlich der Kategorie der sexuellen Identität. Diese ist ebenso geprägt von der Annahme der Zweigeschlechtlichkeit und damit verbundenen Heterosexualität der Individuen. Diese normative Herstellung einer heterosexistischen Ordnung, in der Geschlechtsidentitäten und Geschlechterverhältnisse zweigeschlechtlich gedacht und sexuelle Identitäten binär-hierarchisiert hervorgebracht werden, bezeichnen die *Queer Studies* als Heteronormativität (Hartmann et al. 2017). Ob und wie heteronormative Ordnungen durch Sprache, Sprachenlernen und Kommunikationsverhalten vermittelt und konstruiert werden, nimmt Einfluss auf identitätsbildende Prozesse der Individuen.

Sprache ist das zentrale Medium der Kommunikation, in dem soziale und personale Identitäten entwickelt werden (Kresić 2016). Sprachenlernen ist nicht nur das Erlernen der Struktur und des Systems einer Sprache, sondern auch das Erlernen von vorherrschenden Machtstrukturen und Zuschreibungen in der Zielsprache. Im Prozess des Sprachenlernens greifen wir auf Stereotype, Wirklichkeitskonstruktionen und gesellschaftliches Wissen zurück und ergänzen dieses in der neuen Sprache. Diese prägen das Verhalten und die Sprachidentität der Individuen in der jeweiligen Zielsprache. Peuschel und Schmidt beschreiben das Sprachenlernen außerdem als einen „genderisierenden und gender(re)produzierenden Prozess“ (Peuschel, Schmidt 2022: 54), sodass davon ausgegangen werden kann, dass das Sprechen mit oder ohne gendergerechte Sprache ebenso einen Einfluss auf die Sprachidentität der Lernenden hat.

Bezogen auf Bildung lässt sich klar feststellen, dass es einen erkennbaren Unterschied macht, ob in ihrer Konzeption von einer Unterscheidung von *sex&gender*, einem *doing gender* und der Möglichkeit, des *undoing gender*, also des partiellen Zurücktretens der Konstruktion von Geschlecht und deren Zuschreibungen ausgegangen wird (Hartmann et al. 2017). Eine queere Perspektive auf *sex&gender* im Kontext von Bildung und damit auch im Kontext der Konzeption von Lehrwerken ist notwendig, um die Vielfalt vorhandener Lebensweisen und Identitäten auch im Lern- und Lehrkontext sichtbar zu machen, ihnen Raum zu geben und um Lerner*innen zu ermöglichen, selbstermächtigt mit dieser Thematik umzugehen.

Sprachenlernen muss also neben der Vermittlung von Inhalten gleichzeitig als ein Reflexionsprozess gesehen werden. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit der Analyse von Lehrmaterialien auf, in diesem Fall, diejenigen Faktoren, die die Kategorie *gender* hervorbringen. Dies kann implizit, durch Bilder, grammatikalische Erstnennungen, Anrede der Lernenden und stereotype Zuordnungen passieren. Aber auch explizit kann der Diskurs um *gender* und Geschlechtergerechtigkeit ein Thema sein, das von Sprachlehrbüchern behandelt wird. Durch die nachfolgende Analyse sollen die vorherrschende Heteronormativität und durch Sprache hervorgebrachte Zuschreibungen und Machtverhältnisse im Kontext *gender* in Lehrbüchern für Integrationskurse identifiziert, reflektiert und dekonstruiert werden.

3 Gendergerechte Sprache im Kontext DaF/DaZ

In der Fremdsprachendidaktik sowie im Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache spielte die Kategorie Geschlecht und damit auch die geschlechtergerechte Sprache eine bisher untergeordnete Rolle (Stark 2022). Hilke Elsen (2018) gibt einen Überblick über einige frühe Analysen (a.o. Kernegger/Ortner 1987; Raths 1994, Porsch 2005, Eickhoff 2012, Kunkel-Razum 2012 as cited in Elsen 2018) und ergänzt diese durch eine eigene Analyse mit dem Ergebnis, dass sich inzwischen in den Lehrwerken quantitativ deutlich mehr Frauen und Mädchen finden, diese Darstellungen aber immer noch stark von geschlechtsspezifischen Zuordnungen geprägt sind und die Umsetzung der Gendergerechtigkeit in den untersuchten Lehrwerken trotz erkennbarer Fortschritte noch nicht abgeschlossen ist (Elsen 2018). Weitere Untersuchungen, die sich allerdings nur auf die Kategorie *sex* beziehen und so ebenfalls geschlechtsspezifische Zuordnungen herstellen, sind solche zu Lernerfolg und Motivation (Schmenk as cited in Freese, Völkel 2022).

Dirim und Peuschel beschäftigen sich in ihrem Beitrag *Migrationspädagogische Zugänge zum Umgang mit Sexismus in Lehrwerken für die Deutschvermittlung* aus einer theoretischen und intersektionalen Perspektive mit natio-ethno-kulturellen und genderbezogenen Adressierungen im Fach DaZ. Dies erfolgt aus einem migrationspädagogischen Ansatz heraus, der sich in seiner intersektionalen Analyse für die Konstruktion von „Wir“ und „Nicht-Wir“ interessiert (Dirim, Peuschel 2019). Sie beziehen sich außerdem auf die Analysen von Schutzmann (1997), in welchen zunächst die Häufigkeit und Art und Weise der Repräsentation von Frauen in Sprachlehrbüchern analysiert wurden (Dirim, Peuschel 2019). Es wird deutlich, dass *gender* „innerhalb des Kontextes Deutschlernen stereotypisiert hierarchisierend vermittelt“ (ebd.: 160f.) wird und diese stereotypen Zuschreibungen sowie die Grammatikdarstellung, die den Mann zuerst nennt, Geschlechterhierarchien verstärken und bestehende hegemoniale Normalitätsvorstellungen verfestigen und so zur Aufrechterhaltung der heteronormativen Ordnung beitragen (Dirim, Peuschel 2019, Bittner 2011). Obwohl eine differenzierte Analyse von (Nicht)Geschlechtlichkeit wünschenswert sei (Dirim, Peuschel 2019), fällt das Augenmerk der Analysen vornehmlich auf Differenzsetzungen zwischen „Mann“ und „Frau“ und findet so in einem Rahmen der Zweigeschlechtlichkeit statt, der einer gendergerechten Pädagogik und Sprache nicht gerecht werden kann.

Während Sprache maßgeblich die Kategorie Geschlecht hervorbringt und die Geschlechter in ein soziales System eingliedert (Kegyes 2022) bietet der Sprachunterricht Raum, grammatikalische und psycholinguistische Zusammenhänge zu begreifen und die individuelle Sprachreflexion bezüglich der Kategorie Geschlecht anzuregen (Bieker 2022). Besonders im Fach DaZ besteht die Möglichkeit, eine multilinguale Kritik und Reflexion sprachlicher Genderkonstruktionen vorzunehmen, sich diese im Prozess des Sprachenlernens anzueignen und Positionierungen zu gendersensiblen Kommunikationsformen zu finden (Dirim, Peuschel 2019).

Mittels ihrer Untersuchung bezüglich einer gendergerechten Didaktik im Fach DaF stellte Moghaddam (2010: 293) bereits fest, dass „gerade beim Fremdsprachenunterricht [...] festgefahrene, einseitig geprägte Strukturen überwunden werden [können], um eine Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit mittels der Sprache Deutsch zu bewirken“. Neue Strukturen können in der neuen Sprache leichter erlernt und akzeptiert werden und so bietet das Fach DaZ großes Potenzial für neue Überlegungen, Unterrichtsmaterialien und hochschuldidaktische Ansätze zum Thema geschlechtergerechte Sprache. Unser Fach muss in Zukunft Angebote zum Umgang und zur Vermittlung geschlechtergerechter Sprache sowohl für Lehrende als auch für Lernende machen.

4 Möglichkeiten der Verschriftlichung gendergerechter Sprache

Das sprachliche Werkzeug zur Sichtbarmachung queerer Perspektiven ist die gendergerechte Sprache. Ihre Verwendung und Verschriftlichung werden in Deutschland aktuell intensiv diskutiert. Im Folgenden sollen einige prominente Möglichkeiten des schriftsprachlichen Genderns gegeben werden.

Die populärsten Möglichkeiten sind Beidnennungen, Klammerschreibweisen, das Binnen-I, die Verwendung genderneutraler Begriffe, der Doppelpunkt, die Gendergap oder der Genderstern. Wobei man erstere drei hinsichtlich der Gendergerechtigkeit kritisch betrachten muss. Beidnennungen, sei es ausführlich („Schülerinnen und Schüler“) oder verkürzt („Schüler/-innen“), die Klammerschreibweise („Schüler(innen)“) und die Nutzung des Binnen-Is („SchülerInnen“) suggerieren Zweigeschlechtlichkeit, schließen also Geschlechtsidentitäten, die weder männlich oder weiblich sind, aus und werden deshalb in dieser Arbeit nicht als gendergerechte Formulierungen gewertet. Dennoch soll betont werden, dass diese Schreibweisen zumindest die weibliche Form miteinbeziehen und sichtbar machen und sich somit deutlich von der Verwendung des generischen Maskulinums, wie es lange Zeit gehandhabt wurde, abgrenzen.

Die Verwendung genderneutraler Begriffe, wie Studierende, Kunstschaffende oder Lehrende verweisen auf kein Geschlecht und sind somit geschlechtergerecht. Sie finden ohne Sonderzeichen allerdings nur im Plural statt, da sie im Singular einen Artikel fordern, der, wie vorhergehend der Zweigeschlechtlichkeit („der/die Studierende“) untergeordnet oder gendergerecht („der*die Studierende/der_die Studierende“) sein kann. Allerdings lässt sich weitaus nicht zu jeder Personenbezeichnung ein genderneutraler Begriff finden.

Der Doppelpunkt, die Gendergap und der Genderstern sind die populärsten Möglichkeiten der gendergerechten Verschriftlichung mit Sonderzeichen. Sie symbolisieren alle Geschlechter, die „zwischen“ oder eben „außerhalb“ des heteronormativen Spektrums liegen und beziehen somit alle Geschlechtsidentitäten mit ein. Der Doppelpunkt als Platzhalter ist eine gendergerechte Option, die in institutionellen Kontexten am häufigsten genutzt wird. So wurde beispielsweise in den Bundesländern Bremen und Saarland der Doppelpunkt als einheitliches Sonderzeichen des *genderns* festgelegt. Die queere Community wünscht sich vorrangig die Verwendung des Sterns, mit der Symbolkraft der Strahlen, die für alle Geschlechtsidentitäten stehen sollen.

Darauf, das generische Maskulinum als gendergerechte Form zu nutzen möchte ich nicht eingehen, da deutlich geworden sein sollte, warum diese Perspektive nicht gendergerecht sein kann, vielmehr Frauen und queere Menschen aus der Sprache verdrängt und unsichtbar macht.

5 Rolle der Lehrenden

Ob und wie gendergerechte Sprache im Integrationskurs eingeführt und thematisiert wird, hängt stark von der lehrenden Person ab. Eine explizite Forderung nach der Verwendung von geschlechtergerechter Sprache findet sich im Rahmencurriculum für Integrationskurse zwar nicht, allerdings lässt sich aus einigen Punkten die Notwendigkeit der Verwendung und Thematisierung gendergerechter Sprache ableiten. So fordert das Rahmencurriculum für Integrationskurse die Sensibilisierung der Teilnehmenden „hinsichtlich der rechtlichen und gesellschaftlichen Stellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Transsexuellen und Intersexuellen (LGBTI)“ (BAMF 2017: 53 as cited in Stark 2022) sowie den Ausbau der „Fähigkeit,

mit ‚Anderssein‘ umzugehen [...]“ (Europarat 2020: 145 as cited in Stark 2022) oder die Sensibilisierung „[...] für das Ziel der Gleichberechtigung der Geschlechter in Deutschland“ (BAMF 2017: 29).

Diese curricularen Vorgaben sind ohne die Thematisierung von und Sensibilisierung für gendergerechte Sprache wohl kaum umsetzbar. Dennoch liegt folglich die Verantwortung bei der Lehrkraft. Da sich das Handeln der lehrenden Person stark an den curricular vorgegebenen Lernzielen und den entsprechenden Lehrmaterialien orientiert ist es umso wichtiger, diese in den Blick zu nehmen und Analysen anzustellen (Dirim, Peuschel 2019).

Wie machtvoll der Handlungsspielraum der DaZ Lehrkräfte in Integrationskursen ist lässt sich daran ausmachen, dass die Vermittlung gendergerechter Sprache bisher meist von der persönlichen Bewertung der Lehrkräfte abhängt (Stark 2022). Neben der Analyse von Lehrbüchern und der Entwicklung von unterstützenden Materialien für Lehrkräfte sind vor allem auch Weiterbildungsangebote für Lehrende und die Verankerung der Thematik in der Lehrer*innenausbildung notwendig.

Diese hegemonialen Voraussetzungen in Integrationskursen machen sich neben dem Umgang mit gendersensibler Sprache auch an anderen vorherrschenden Machtstrukturen fest. İnci Dirim macht in ihrem Beitrag *Sprache und Integration* deutlich, dass im Diskurs um Sprache und Integration und damit auch in seiner institutionalisierten Form, dem Integrationskurs, Sprache zum Differenzmerkmal wird und dem Individuum eine Position in der Gesellschaft zuordnet (Dirim 2021). Deutschkurse, allen voran der Integrationskurs, haben immer auch eine politische Perspektive, da sie Inhalte und „Werte“ vermitteln, die zur „Integration“ der Teilnehmenden beitragen sollen (Dirim, Peuschel 2019). Im Kontext Deutsch als Zweitsprache und seiner Vermittlung kommen Migrationspolitiken ins Spiel, die hegemoniale Differenzordnungen der Dominanz von Zugehörigkeiten festigen (Dirim, Peuschel 2019). Die politische Dimension der Thematik wird zementiert durch die Beherrschung der Amtssprache eines Landes als Kriterium der Einwanderung (Dirim 2021) und zeigt sich im Kontext DaZ in Form von reproduzierten und internalisierten gesellschaftlichen Vorstellungen von „Migrant*innen“.

Im vorliegenden Artikel soll es also vor allem um die Frage gehen, wie es Lehrenden gelingen kann und welche Unterstützung benötigt wird, um internalisierte Zuschreibungen und Adressierungen zu reflektieren und zu dekonstruieren.

6 Analyse von Lehrmaterialien

Da Personenbezeichnungen im Kontext der Gendersensibilität und Gendergerechtigkeit eine wichtige Rolle einnehmen, sollen die Lektionen rund um „Arbeit und Beruf“ in zwei prominenten Lehrbüchern für Integrationskurse untersucht werden. Ebenfalls untersucht werden die Lektionen zum Thema „Familie“ und „Ämter und Behörden“. Betrachtet werden die Lehrwerke *Schritte plus neu (Teilbände A1.1 und A1.2)* und *Pluspunkt Deutsch - Leben in Deutschland A1*. Im ersten Schritt soll kurz auf die grundlegende Struktur der Lehrbücher und damit verbundene Anrede der Kursteilnehmenden eingegangen werden. In einem zweiten Schritt sollen die Ergebnisse der Analyse der genannten Themenbereiche kurz dargestellt werden. Hierbei lag der Fokus auf der Darstellung von Partner*innenschaften und Formen des Zusammenlebens, der Sichtbarkeit sexueller Orientierungen der dargestellten Personen, der Umsetzung der Einführung und Darstellung von weiblichen Personenbezeichnungen, stereotypen Darstellungen auf Bildern und der (Un)Sichtbarkeit von nicht binären Personen in beispielsweise Stellenanzeigen sowie der Darstellung der Kategorie Geschlecht in Anträgen

und Formularen und damit einhergehenden Optionen „männlich, weiblich, divers“, die zum Alltag und selbstbestimmten Leben der Lernenden gehören.

Schritte Plus neu besteht aus 2 Teilbänden mit je 7 Kapiteln, die jeweils mit einer Einstiegsdoppelseite starten, anschließend mittels Übungen die Fähigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben in Alltagssituationen trainieren und mit einer Übersichtsseite Grammatik und der Zusatzseite „Zwischendurchmal...“, die sich mit fakultativen Unterrichtsangeboten mit Möglichkeit zur Binnendifferenzierung beschäftigt, abschließen (Bovermann et al. 2020). Die Teilnehmenden werden in den Übungen formell angesprochen. Wird zu Partner*innenarbeit aufgefordert, so erfolgt dies stets in Beidnennung mit weiblicher Form zuerst („Fragen Sie Ihre Partnerin/Ihren Partner.“) (ebd.: 36).

Pluspunkt Deutsch – Leben in Deutschland besteht aus 14 Einheiten, die jeweils eine Doppelseite „Sprechen aktiv“ mit Sprechübungen enthält. Ergänzt werden diese durch 4 sechsseitige fakultative Stationen zur Wiederholung des Gelernten und zur Vorbereitung auf den DTZ (Deutschtest für Zuwanderer). Jede Einheit bietet am Ende eine Übersichtsseite „Gewusst wie“, zur Darstellung der gelernten grammatischen Strukturen und wichtigsten Redemittel (Jin, Schöte 2024). Die Teilnehmenden werden in den Übungen ebenfalls formell angesprochen. Wird zu Partner*innenarbeit aufgefordert, so erfolgt dies stets in Beidnennung, hier mit männlicher Form zuerst („Stellen Sie Ihren Partner / Ihre Partnerin vor“) (ebd.: 21).

In beiden Lehrbüchern sind alle dargestellten Beziehungen heterosexuelle Partnerschaften oder Ehen oder Alleinstehende, es werden keine homosexuellen Paare dargestellt oder erwähnt. Alle auf den Bildern dargestellten Personen lassen sich durch stereotype Abbildungen oder Nennung von Namen eindeutig als männlich oder weiblich identifizieren und Geschlechtsidentitäten im Kontext von persönlichen Angaben werden binär dargestellt und kaum erfragt.

Die Darstellung der Berufe folgt teilweise stereotypen Zuschreibungen (männlich dargestellter Mechatroniker/Ingenieur/Kranführer, weiblich dargestellte Erzieherin/Altenpflegerin). Ebenso wird häufiger die Bezeichnung Chef in männlicher Form benutzt als in weiblicher. Es finden sich aber auch zahlreiche Darstellungen, die mit diesen Stereotypen brechen (weiblich dargestellte Ärztin/Polizistin/Programmiererin, männlich dargestellter Krankenpfleger). Die Veranschaulichung und Einführung der weiblichen Personenbezeichnungen folgt dem Schema der männlichen Erst- und weiblichen Zweitnennung und gliedert Berufsbezeichnungen in eine binäre Ordnung ein. Das generische Maskulinum wird in Texten häufig für alle Berufsbezeichnungen eingesetzt und bei Stellenanzeigen oder der Abfrage persönlicher Angaben in Formularen wird auf die Option divers (*d*) verzichtet. Einige geschlechtsneutrale Formen sind im Kapitel „Beruf und Arbeit“ des Lehrwerks *Schritte Plus* zu finden.

In Teil D des Kapitels „Ämter und Behörden“ des Lehrwerks *Schritte Plus A1.2* wird im Zuge des Ausfüllens eines Meldeformulars in einem Audio (31) auf die explizite Frage nach der Bedeutung des Wortes Geschlecht („Was heißt Geschlecht?“) darüber informiert, dass „m für männlich, also für Mann“ steht und „w für weiblich, das bedeutet Frau“ (Bovermann et al. 2022: 111). Über die dritte Option *d* wird nicht informiert. Bei einer weiteren Frage zum Familienstand heißt es „Sie müssen auch Ihre Angehörigen anmelden, ihre Familie, also Ihre Ehefrau, Ihre Kinder“ (ebd.: 111). Es wird vorausgesetzt, dass es sich bei der*dem Ehepartner*in einer männlichen Person um eine weibliche Person, also die Ehefrau, handelt. Die Aufgabe entspricht somit den Vorstellungen einer heteronormativen Gesellschaft und reiht sich in die Unsichtbarmachung queerer Lebensrealitäten ein.

Die Untersuchung der sechs Kapitel zeigt, dass geschlechtergerechte Sprache, wie sie zuvor definiert wurde, in den beiden Lehrwerken fast gar nicht stattfindet. Weder in Form von gendergerechten Personenbezeichnungen durch Doppelpunkt, Gendergap oder Stern, noch in Form der Darstellung und Information über Geschlechtseinträge wie *divers*. Genderneutrale

Personenbezeichnungen kommen zwar vor, werden allerdings nicht in den Kontext geschlechtergerechter Sprache gesetzt, sondern lediglich als eine Option der Pluralbildung vorgestellt. Die Einführung weiblicher Personenbezeichnungen erfolgt im Schema der männlichen Erst- und weiblichen Zweitnennung.

Positiv fällt auf, dass im Lehrwerk *Schritte plus Neu* die Aufforderung zur Partner*innenarbeit in Beidnennung erfolgt, wobei die weibliche Form zuerst genannt wird. Diese Anrede wirkt der männlichen Erstnennung entgegen und macht weibliche Formen sichtbarer.

Auch auf bildlicher Ebene sind queere Lebensrealitäten nicht vertreten, die Darstellung aller Personen und Sexualitäten ordnet sich der Heteronormativität unter. Die Anzahl der als männlich und weiblich dargestellten Personen ist ausgeglichen und die stereotype Darstellung von Männlichkeit und Weiblichkeit ist zurückgegangen, zeigt sich aber immer noch zum Beispiel in der Darstellung von Müttern, Care Arbeit, Berufen und Kleidung. Geschlechtergerechte Sprache findet weder implizit noch explizit statt, keine der Lektionen widmet sich mit einer Seite der Information über den Diskurs und die Existenz geschlechtergerechter Sprache, der Vielfalt der Geschlechter oder sexuellen Identitäten. Über alltagsreale Herausforderungen, wie zum Beispiel der Angabe des Geschlechts in Anträgen wird ebenfalls nicht informiert. Das gängige Kürzel *d* für divers wird weder implizit erwähnt noch explizit erklärt. Es scheint gerade so, als würde nicht nur auf eine Darstellung verzichtet, sondern als würden geschlechtergerechte Bezüge des Alltags explizit weggelassen.

Wie also können aktuelle Lehrbücher ergänzt werden, sodass sie Lehrenden eine Grundlage bieten, um über und mit geschlechtergerechter Sprache zu sprechen? Die Signifikanz der Lehrenden im Hinblick auf Themenauswahl und -vermittlung im Kontext der Integrationskurse wurde bereits betont. Zunächst sollen also Vorschläge gemacht werden, die ein Ausgangspunkt sein können für eine eigeninitiative Behandlung von geschlechtergerechter Sprache in Integrationskursen. Ganze didaktische Sequenzen und Material zur Nutzung in Integrationskursen wären wünschenswert, sind in dieser Arbeit allerdings nicht zu leisten. Ausgehend von den untersuchten Lektionen der Lehrwerke *Schritte plus Neu* und *Pluspunkt Deutsch – Leben in Deutschland* soll nun gezeigt werden, wie durch leichte Veränderungen und/oder einfache Zusatzmaterialien und Aufgaben Diskurse angestoßen und Lernende Zugang zur Verwendung von und Positionierung zu gendergerechter Sprache und queeren Lebensrealitäten bekommen könnten.

7 Vorschläge zur Ergänzung der Lehrmaterialien und Einführung gendergerechter Sprache in Integrationskursen

Aufgaben, die zur Personenbeschreibung, dem „Sich Vorstellen“ und der Darstellung von Lebensrealitäten dienen, können mit den Zielen der impliziten Sichtbarmachung homosexueller Paarbeziehungen und der Möglichkeit, über queere Lebensrealitäten und Lebensformen zu sprechen, durch Texte zu Personen mit queeren Lebensrealitäten ergänzt werden.

E2 Das bin ich!
a Lesen Sie die Texte und ergänzen Sie die Informationen.

Abb. 1: Das bin ich! (Bovermann et al. 2020: 29)

Ergänzung der Aufgabe durch einen Text zu einer Person mit queerer Lebensrealität:

Hallo mein Name ist Jana Stancić. Ich bin in Kroatien geboren und wohne jetzt in Deutschland. Ich wohne mit meiner Freundin Lea in Köln. Wir sind seit 2 Jahren ein Paar. Meine Eltern sind verheiratet und leben in München. Meine Schwester wohnt auch in Köln, das ist in Westdeutschland.

Bei der tabellarischen Darstellung von Berufsbezeichnungen, bietet es sich an, Kursteilnehmende dazu aufzufordern, sich zuerst weibliche Berufsbezeichnungen zu überlegen und die linke Spalte der Tabelle mit weiblichen und die rechte mit männlichen Berufsbezeichnungen auszufüllen. Diese Maßnahme hat das Ziel, die Wertigkeit von weiblichen Berufs- und damit Personenbezeichnungen sichtbar zu machen und fordert dazu auf, diese für sich stehend zu nutzen.

Zur Ermöglichung der Klärung des Kürzels *d*, das für divers steht, der Sichtbarmachung non-binärer Personen im Berufsleben, dem Kennenlernen verschiedener geschlechtergerechter Berufsbezeichnungen und dem Zugang zur Diskussion über gendergerechte Formulierungen bieten Aufgaben mit Stellenanzeigen eine Bandbreite an Möglichkeiten. So können diese um authentische Stellenanzeigen mit verschiedenen gendergerechten Angaben ergänzt werden (z.B. m/w/d) und die Kursteilnehmenden nach den Unterschieden und der Bedeutung der angegebenen Berufs- und Personenbezeichnungen befragt werden.

Allgemein bietet es sich an, einige Texte im Lehrbuch um gendergerechte Formen zu ergänzen und diese erst im Original und danach mit der geschlechtergerechten Ergänzung laut

vorzulesen. Anschließend daran sollten die Teilnehmenden gefragt werden ob sie einen Unterschied gehört haben, ob die Formen bereits im Alltag wahrgenommen wurden und ob sie wissen, was die Pause bedeutet. Optional können die Lernenden auch dazu aufgefordert werden, die neuen Formen in eine weitere Tabelle einzutragen. So kann über verschiedene Möglichkeiten des Genderns, die gesprochene gendergerechte Sprache und eine gendersensible grammatische Darstellung der verschiedenen Formen aufgeklärt und eine Abschwächung der männlichen Dominanz in grammatikalischen Darstellungen erreicht werden. Dies hat das Ziel, die Kursteilnehmenden für die im Alltag gesprochene Sprache zu sensibilisieren und bietet ebenso einen Zugang zur Diskussion über gendergerechte Formulierungen.

Doppelpunkt, Gendergap und Genderstern werden durch eine kurze gesprochene Pause vor dem Kürzel *-in* hörbar gemacht. Die kurze Pause markiert diese und macht alle Geschlechter sichtbar.

1 a Lesen Sie die Magazintexte. Ergänzen Sie dann die Tabelle auf Seite 73.
03

Treffpunkt Arbeitsplatz

Vier Menschen stellen ihren Arbeitsplatz in Deutschland vor.



Sebastian Suazo, 36

Ich bin Krankenpfleger. Ich bereite Operationen vor, unterstütze die Ärzte bei den Operationen und muss nach den Operationen aufräumen. Meine Frau ist Krankenschwester. Sie hat Schichtdienst und arbeitet immer eine Woche am Vormittag und dann eine Woche am Nachmittag. Manchmal hat sie auch Nachtschicht und sie muss oft am Wochenende arbeiten. Ich habe keinen Schichtdienst. Ich arbeite immer von 7.30 bis 16.00 Uhr.

Ich bin Buchhalter von Beruf, aber ich kann noch nicht so gut Deutsch und deshalb kann ich keine Stelle als Buchhalter finden. Jetzt arbeite ich in einem Restaurant als Kellner. Ich arbeite meistens am Abend ab 17.00 Uhr. Ich bereite die Getränke für die Gäste vor und dann bringe ich die Getränke. Leider verdiene ich nicht viel und die Arbeit ist anstrengend. Ich will auch mehr verdienen und will jetzt eine andere Arbeit suchen.



Igor Alexandrov, 41



Martina Wagner, 34

Ich bin Bankkauffrau und arbeite bei der Volksbank. Meine Arbeitszeit ist am Montag, Dienstag und Freitag von 9.00 bis 17.00 Uhr, am Donnerstag bis 18.00 Uhr. Oft muss ich auch länger bleiben. Am Mittwoch haben wir nur am Vormittag bis 12.30 Uhr geöffnet. Ich habe viel Kontakt mit den Kunden: Ich berate die Kunden, ich wechsele Geld und ich helfe bei Problemen mit Überweisungen. Ich kontrolliere die Kasse und muss Formulare bearbeiten und unterschreiben.

Ich bin Sekretärin bei der Sprachschule Becker. Ich mache die Kurslisten und nehme die Anmeldungen an. Die Teilnehmer haben viele Fragen: Sie wollen die Kurstermine und die Preise wissen. Viele können noch nicht so gut Deutsch verstehen. Dann muss ich sehr langsam sprechen und viel erklären. Ich kann auch Englisch sprechen. Ich arbeite von 9.00 bis 16.00 Uhr, am Samstag habe ich frei. Das ist gut, denn am Wochenende will ich nicht arbeiten.



Helene Deck, 43

12 Info Berufe 2015

Abb. 2: Treffpunkt Arbeitsplatz (Jin, Schote 2024: 72)

Ergänzung des Textes um gendergerechte Formen:

Text von Sebastian Suazo:

Zeile 2: Ärzt*innen/Ärzt_innen oder Ärzt:innen statt Ärzte.

Text von Martina Wagner:

Zeile 5: Kund*innen/Kund_innen oder Kund:innen statt Kunden.

Zeile 6: Kund*innen/Kund_innen oder Kund:innen statt Kunden.

Text von Helene Deck:

Zeile 2:

Teilnehmer*innen/Teilnehmer_innen/Teilnehmer:innen oder Teilnehmende statt Teilnehmer.

Anschließende Aufforderung der Lernenden, die neuen Begriffe in eine Tabelle einzutragen:

Genderstern	Gendergap	Doppelpunkt	Genderneutrale Begriffe	Weiblich
Ärzt*in	Ärzt_in	Ärzt:in	-	Ärztin
Kund*in	Kund_in	Kund:in	-	Kundin
Teilnehmer*in	Teilnehmer_in	Teilnehmer:in	Teilnehmende	Teilnehmerin

Formulare und Anträge können ebenso wie Stellenanzeigen um authentische Formulare mit Angabe der Option divers ergänzt werden. Die Lehrperson sollte erklären, welche Personen sich für diesen Eintrag entscheiden können.

In Deutschland können sich inter* und trans* Menschen für den Geschlechtseintrag divers entscheiden. Die Änderung ist an die Erstellung eines medizinischen Gutachtens geknüpft und steht nicht allen Personen offen. Ab dem 1. November 2024 haben trans*, inter* und nichtbinäre Personen die Möglichkeit, ihren Vornamen und Geschlechtseintrag durch eine einfache Erklärung gegenüber dem Standesamt ändern zu lassen (Regendportal.de n.d.). So können im Unterricht implizit queere Lebensrealitäten mitgedacht und die Kursteilnehmenden über Rechte von trans*, inter* und nichtbinären Personen in Deutschland und Gesetze zum Personenstand informiert werden.

7 Ausblick

Der Blick in das Forschungsfeld sowie vorhergehende Analysen und auch dieser Beitrag haben ernüchternd aufgezeigt, wie wenig sich die Didaktik des Faches DaZ/DaF bisher mit Fragen der geschlechtergerechten Sprache beschäftigt hat. Es gilt weiterhin zu klären, zu welchem Zeitpunkt eine explizite Einführung geschlechtergerechter Sprache in Integrationskursen sinnvoll wäre. Der Beitrag sollte zeigen, welche Themenbereiche der Lehrwerke sich besonders zur Thematisierung von und dem Sprechen über Geschlechtergerechtigkeit eignen und Zugänge zu Diskussionen bieten. Lehrende müssen künftig besser geschult sein, diese Zugänge und Möglichkeiten zu erkennen und durch Materialien, Leitfäden und die Verankerung der Thematik in Curricula und Lehrer*innenausbildung unterstützt werden. Auf die theoretische Auseinandersetzung muss die Umsetzung in die Praxis folgen. Die Aufgabe der Entwicklung von gendergerechten Unterrichtsmaterialien sollte interdisziplinär und mit der Hilfe von Expert*innen erfolgen, in einem zweiten Schritt mittels Schulungen an Lehrkräfte weitergegeben und dann durch diese im Unterricht erprobt werden. Unabhängig der individuellen Bewertung von gendergerechter Sprache, muss es den Teilnehmenden von Integrationskursen ermöglicht werden, sich

selbstermächtigt ausdrücken zu können, ihre sprachliche und sexuelle Identität entfalten und benennen zu können und ihre eigene Position im Diskurs und damit der Gesellschaft zu finden. Es ist die Aufgabe von uns DaZ Lehrenden und Forschenden, das Potenzial unseres Fachs zu nutzen, um bestehende (sprachliche) Diskriminierungsformen zu analysieren, aufzubereiten und sichtbar zu machen, mit dem Ziel, stereotype und hegemoniale Strukturen im Fach und seiner Praxis zu überwinden.

Bibliografie

BAMF (Hrsg.), 2017, *Rahmencurriculum für Integrationskurse – Deutsch als Zweitsprache* https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile&v=9 [02.07.2024].

Behrisch, M., 2021, „Der blinde Fleck: Gender Studies, binäre Geschlechterkonstruktion und (Grund-)Schulpädagogik. Zur praktischen Relevanz theoretischer Reflexion“, in Julia v. Dall’Armi, Verena Schurt (Hrsg.), *Von der Vielheit der Geschlechter. Neue interdisziplinäre Beiträge zur Genderdiskussion*, Wiesbaden, Springer VS, S. 53-66.

Berger, P. L., Luckmann, P., 1969, *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*, Frankfurt am Main, S. Fischer.

Bieker, N. 2022, „Die Kategorie ‚Geschlecht‘ im DaF/DaZ-Unterricht“ in Anika Freese, Oliver Niels Völkel (Hrsg.), *Gender_Vielfalt_Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, München, iudicum, S. 19-34.

Bittner, M., 2011, *Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern – Eine gleichstellungsorientierte Analyse*, Frankfurt, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=25113&token=da9eb1b770b9761031934497b6a9d0c5af5665c7&sdownload=&n=Schulbuchanalyse_web.pdf [15.07.2024].

Bovermann, M., Niebisch, D., Penning-Hiemstra, S., Pude, A., Specht, F., 2020, *Schritte plus Neu 1*, München, Hueber.

Bovermann, M., Niebisch, D., Penning-Hiemstra, S., Pude, A., Specht, F., 2022, *Schritte plus Neu 2*, München, Hueber.

Dirim, I., 2021, „Sprache und Integration“, in Claus Altmayer, Katrin Biebighäuser, Stefanie Haberzettl, Antje Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*, Berlin, J.B. Metzler, S. 88-104.

Dirim, I., Peuschel, K., 2019, „Migrationspädagogische Zugänge zum Umgang mit Sexismus in Lehrwerken für die Deutschvermittlung“ in Alisha M. B. Heinemann, Natascha Khakpour (Hrsg.), *Pädagogik sprechen. Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft*, Berlin, J.B. Metzler, S. 153-168.

Elsen, H., 2018, „Gender in Lehrwerken“, in: *Feministische Studien*, 36 (1), S. 178-187. https://epub.uni-muenchen.de/70534/1/Elsen_Gender%20in%20Lehrwerken.pdf [29.07.2024].

Freese, A., Völkel, O. N., 2022, „Zur Einführung in den Band“, in Anika Freese, Oliver Niels Völkel (Hrsg.), *Gender_Vielfalt_Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, München, iudicum, S. 7-18.

Gildemeister, R., 2021, „Soziale Konstruktion von Geschlecht: »Doing gender«“, in Sylvia Marlene Wilz (Hrsg.), *Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen*, Wiesbaden, Springer VS, S. 171-204.

Günther, S., 2019, „Sprachwissenschaft und Geschlechterforschung: Übermittelt unsere Sprache ein androzentrisches Weltbild?“, in Beate Kortendiek, Birgit Riegraf, Katja Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*, Wiesbaden, Springer VS, S. 571-580.

Hartmann, J., Messerschmidt, A., Thon, C., 2017, „Zur Einführung“, in Jutta Hartmann, Astrid Messerschmidt, Christine Thon (Hrsg.), *Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Pädagogische Kritik der Heteronormativität*, Opladen/Berlin/Toronto, Barbara Budrich Verlag, S. 9-14.

Hohenstein, C., Konstantinidou, L., Opacic, A., 2022, „Diversität und Gender im DaZ-Unterricht für erwachsene Migrant*innen“, in Anika Freese, Oliver Niels Völkel (Hrsg.), *Gender_Vielfalt_Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, München, iudicum, S. 217-230.

Hu, A., 2019, „Sprachlichkeit, Identität, Kulturalität“, in Christiane Fäcke, Franz-Joseph Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*, Tübingen, Narr Francke Attempto Verlag, S. 17-24.

Jin, F, Schote, J., 2024, *Pluspunkt Deutsch – Leben in Deutschland A1*, Berlin, Cornelsen.

Kegyés, E., 2022, „Genus, Geschlecht und Gender: Möglichkeiten und Grenzen im DaF/ DaZ-Unterricht“ in Anika Freese, Oliver Niels Völkel (Hrsg.), *Gender_Vielfalt_Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, München, iudicum, S. 35-52.

Kresić, M. 2016, „Sprache und Identität“, in Jörg Kilian, Birgit Brouër, Dina Lüttenberg (Hrsg.) *Handbuch Sprache in der Bildung*, 21, Berlin/Boston, de Gruyter, S. 122-140.

Moghaddam, R. 2010, „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mit gendergerechter Didaktik?“ in Ulrike Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften*, Wiesbaden, VS Verlag, S. 281-298.

Peuschel, K., Schmidt, L., 2022, „Gendergerechte Sprache in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Einstellungen von Studierenden zu ihrem Gebrauch in Universität und Unterrichtspraxis“, in Anika Freese, Oliver Niels Völkel (Hrsg.), *Gender_Vielfalt_Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, München, iudicum, S. 53-72.

Schutzmann, I., 1997, „Sexismus im Fremdsprachenunterricht“, in Konrad Ehlich, Angelika Redder (Hrsg.), „*Schnittstelle Didaktik*“. *Empirische Untersuchungen zum DaF-Unterricht*, Materialien Deutsch als Fremdsprache 45, Regensburg, Fachverband Deutsch als Fremdsprache, S. 105–122.

Stark, K., 2022, „Bewertung und Vermittlung gendergerechter Sprache durch DaZ/DaF-Lehrkräfte“, in *Info DaF*, 49 (6), S. 557-574.

Online:

Bachner, A., 2024, *Stadtrat fordert Amtssprache in offiziellen Schreiben: ER will Gender-Gaga im Münchner Rathaus stoppen*, <https://www.bild.de/regional/muenchen/muenchen-regional-politik-und-wirtschaft/muenchen-gender-gaga-im-rathaus-csu-stadtrat-fordert-amtssprache-87832840.bild.html> [28.07.2024].

Hermann, J., 2024, 19. März, *Hermann: Bayern beschließt Verbot der Gendersprache* (Pressemeldung)
<https://www.stmi.bayern.de/med/pressemitteilungen/pressearchiv/2024/87/index.php>
[28.07.2024].

Neuhaus, C., 2023, *Gendersensibel oder Gender-Gaga? - was gegen die Tyrannei der Wörter hilft*, <https://www.nzz.ch/meinung/woerter-sind-tyrannen-ld.1720297> [28.07.2024].

Regenportal.de, n.d., w / m / divers / offen: der Geschlechtseintrag
<https://www.regenbogenportal.de/informationen/w-/-m-/-divers-/-offen-der-geschlechtseintrag>
[05.07.2024].

Kulturbezogenes Lernen mit *Linguistic Landscapes* am Beispiel von Fußball und Fankultur

Ulrike Simon

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

ulrikerosemarie.simon@uniba.it

Abstract

This article shows how foreign language learners can be led to perceive their living environment as a *linguistic landscape* rich in opportunities to acquire not only linguistic, but also cultural knowledge. To this end, cultural learning is first reflected upon and then the research on *linguistic landscapes* will be introduced. Finally, this approach is illustrated with specific examples from the world of football and fan culture. It will be shown to what extent, for example, the perception of stickers offers access to discourses conducted in Germany and thus opportunities for cultural learning.

Keywords: Linguistic Landscapes, cultural learning, football, fan culture, incidental learning

1 Einleitung

Im Zuge schnell voranschreitender gesellschaftlicher Veränderungsprozesse, die in den letzten Jahrzehnten hauptsächlich durch Globalisierung, Migration, Massentourismus sowie bahnbrechende Innovationen im Bereich der Informationstechnologie initiiert wurden, stellt sich die Frage, wie sich die Fremdsprachendidaktik im Allgemeinen und kulturelles Lernen im Besonderen konzeptionell und methodisch diesem gesellschaftlichen Wandel anpassen kann. Dabei muss es einerseits darum gehen, der sich kontinuierlich verändernden Lebenswelt der Zielsprachenkultur gerecht zu werden und andererseits die vielfältigen Gelegenheiten auszuschöpfen, die das Umfeld der Lernenden als Lernumgebung bietet.

Infolge der zunehmenden Vernetzung und Mobilität von Menschen intensivieren sich Sprach- und Kulturkontakte, die oft Spuren im öffentlichen Raum hinterlassen. Mit Bezug auf die Forschung zu *Linguistic Landscapes*, die öffentliche Räume als diskursiv gestaltete Sprachlandschaften untersucht, kann die Wahrnehmung dieser Spuren gefördert werden. Ziel des vorliegenden Artikels ist es folglich, zu skizzieren, inwiefern Lernende durch die bewusste Wahrnehmung von Zeichen, die in ihrer eigenen Lebenswelt auf deutschsprachige Diskurse verweisen, im Alltag vielfältige Impulse für sprach- und kulturbezogenes Lernen erhalten können.¹

Zu diesem Zweck wird zunächst der Begriff *kulturbezogenes Lernen* durchleuchtet und versucht, diesen von dem bis heute noch vorherrschenden Begriff *Landeskunde* abzugrenzen. Im Anschluss wird der Fokus auf kulturelles Lernen mit *Linguistic Landscapes* gerichtet und

¹ Vgl. zum inzidentellen Lernen mit *Linguistic Landscapes* Simon 2024.

dargestellt, inwiefern es sich bei der Erschließung von Zeichen im öffentlichen Raum um einen vielschichtigen Bedeutungsaushandlungs- bzw. Sinnzuschreibungsprozess handelt.

Diese theoretischen Überlegungen münden im anwendungsorientierten Teil des Artikels in die Beschreibung von Fallbeispielen, die einem in Bari (Süditalien) angelegten Korpus entnommen sind. Exemplarisch wird hierfür das Thema *Fußball und Fankultur* herausgegriffen und aufgezeigt, wie Lernende anhand von Leitfragen erkennen können, welche Rolle dieser Diskurs in der Zielsprachenkultur einnimmt, wie er geführt wird, auf welche Deutungsmuster (vgl. Altmayer et al. 2016) er verweist und welche Einstellungen dabei zum Ausdruck kommen.

2 Kulturbezogenes Lernen

Zahlreiche Studien aus dem Bereich DaF/DaZ legen offen, dass die Einbindung von kulturellem Wissen in Fremdsprachenerwerbsprozesse auf eine lange Tradition zurückblicken kann, die von verschiedenen konzeptionellen Wechseln geprägt ist (vgl. exemplarisch dazu Schiedermaier 2018: 9, in Anlehnung an Koreik/Pietzuch und Schmenk). So entwickelte sich der Fachbereich von der *Realienkunde*, die das ausgehende 19. Jahrhundert prägte, über eine für die 1920er Jahre charakteristische *Kulturkunde* hin zu der weiterhin recht faktenorientierten *Landeskunde*, wie sie sich ab den 1960er Jahren etablierte. Mit zunehmendem Fokus auf interkulturelle Fragestellungen (auch) im Bereich der Fremdsprachendidaktik, wurde die Landeskunde ab den 1990er Jahren vorrangig im Bereich des *interkulturellen Lernens* verankert. Seit der Jahrtausendwende kamen verstärkt Ansätze aus der *Kulturwissenschaft* hinzu, die einige Überschneidungen mit den Entwicklungen im Bereich Interkulturelle Kommunikation aufweisen.

Zu beobachten ist dabei u.a., dass aufgrund der immer größeren Durchlässigkeit von Grenzen und der damit einhergehenden Zunahme grenzüberschreitender Einflussfaktoren auf Kultur, die lange als Einheit verstandene Triade *Nation, Sprache* und *Kultur* aufgebrochen wurde. Infolgedessen werden Individuen „multiple Identitäten“ zugeschrieben (Haase/Höller 2017: V), die sich nicht nur dadurch auszeichnen, dass sie sprachlich auf verschiedene Varietäten zurückgreifen, sondern auch über hybride kulturelle Ressourcen verfügen.

Vor diesem Hintergrund liegt die Frage nah, ob der Begriff *Landeskunde* noch als zeitgemäß gelten kann, da er auf eine nationalstaatlich anmutende und damit möglicherweise Homogenität vortäuschende Bezugsgröße verweist. Ohne die Diskussion an dieser Stelle vertiefen zu wollen, sei angedeutet, dass sich die Forschung offensichtlich recht schwer damit tut, den Begriff Landeskunde aufzugeben, obgleich ein Konsens darüber zu bestehen scheint, dass dieser sowohl begrifflich als auch konzeptionell überholt ist. Exemplarisch für diese ambige Haltung sei Altmayer (2017: 10) zitiert, der einerseits dafür plädiert, in Anlehnung an die *Cultural Studies* aus der angloamerikanischen Forschung eher von *Kulturstudien* oder *kulturbezogenem Lernen* zu sprechen, andererseits darum bemüht ist, sein als *Diskursive Landeskunde* bezeichnetes Konzept zu etablieren (vgl. Altmayer 2016).

Relevanter als die terminologische Diskussion sind jedoch für die Auseinandersetzung mit kulturbezogenem Lernen weiterführende inhaltlich-konzeptionelle Überlegungen zu dem hochkomplexen Begriff *Kultur*. Vielfach wurde in der Forschung auf ein Überdenken des Kulturbegriffs im Zuge des sog. *Cultural Turns* hingewiesen (vgl. zu einer ausdifferenzierten Darstellung Bachmann-Medick 2010⁴). Im vorliegenden Kontext ist von Belang, dass es einerseits bereits seit längerem zu einer Verschiebung des Interesses von der „Hochkultur“ zur „Alltagskultur“ kam (vgl. Janíková 2018: 144), und andererseits die „Sinn und Bedeutung stiftende Funktion von Kultur“ (Straub/Niebel 2021: 30) im Fokus steht, ein Ansatz der auf soziologische Studien von Max Weber Anfang des 20. Jahrhunderts zurückführbar ist. Menschen werden demnach als „kulturelle Wesen (zu deren Natur es gehört, ihr Leben als

Kulturmenschen selbst zu gestalten und als sinn- und bedeutungsvoll zu erfahren)“ verstanden (ebd.: 31).

Dieses Kulturverständnis steht in Einklang mit den Ausführungen von Altmayer (2017:12), der (mit Bezug auf Reckwitz und Breidenbach/Zukrigl) Kultur als Sinnsysteme und Wissensordnungen versteht, anhand derer Menschen ihrer Umgebung Bedeutung zuschreiben. Demnach formuliert er den Gegenstandsbereich kulturbezogenen Lernens wie folgt (ebd.):

Gegenstand einer Beschäftigung mit *Kultur* im Kontext von Deutsch als Fremdsprache ist nicht ein Land, Gegenstände sind vielmehr die diskursiven Prozesse der Bedeutungszuschreibung und Bedeutungsaushandlung in der fremden Sprache sowie insbesondere die kulturellen Ressourcen in Form von Wissensordnungen und kulturellen Mustern, auf die dabei zurückgegriffen wird.

Mit den hier angesprochenen *Deutungsmustern* sind „die einzelnen Bestandteile jenes gemeinsamen oder als gemeinsam unterstellten Wissens [gemeint], das wir bei jeder sprachlich-diskursiven Handlung für die Deutung der betreffenden Situation anwenden und als selbstverständlich bekannt voraussetzen“ (Altmayer et al. 2016: 9). Infolgedessen wird kulturbezogenes Lernen als *Deutungslernen* verstanden, wobei es darum gehen soll, „die eigenen Deutungsressourcen zu hinterfragen und weiterzuentwickeln oder neue aufzubauen“ (Altmayer 2017: 13).

3 Kulturbezogenes Lernen mit *Linguistic Landscapes* und *Spot German*

Bei *Linguistic Landscapes* handelt es sich um ein relativ junges Forschungsgebiet, das sich in der Kultur- und Sprachwissenschaft seit Ende der 1990er Jahre entwickelte und den von Sprachhandelnden geteilten öffentlichen Raum als (von ihnen) *diskursiv gestaltete Sprachlandschaft* untersucht (vgl. zu einem Forschungsüberblick Ehrhardt/Marten 2018).

Vor dem Hintergrund der oben ausgeführten Überlegungen zu kulturbezogenem Lernen ist dabei Folgendes von Relevanz: Durch die schriftsprachlich hinterlassenen Zeichen wird auf einen Diskurs verwiesen, der – durch seine Gebundenheit an einen bestimmten kulturellen Kontext – mit spezifischen Deutungs- und Wissensressourcen verknüpft ist; Individuen gestalten den öffentlichen Raum durch das Hinterlassen von Zeichen und erzeugen dabei Wirklichkeit, indem sie den Zeichen (sowohl als Produzent:innen als auch als Rezipient:innen) Bedeutung bzw. Sinn zuschreiben.²

Ehrhardt und Marten (2018: 3) beschreiben das Untersuchungsinteresse der Forschung zu *Linguistic Landscapes* und das damit einhergehende Offenlegen der Verbindung von Sprache, Kultur und gesellschaftlichen Dynamiken wie folgt:

Es geht (u.a.) um die Bedeutung von Schrift für die Entwicklung von Kultur oder sogar als Bedingung für die Möglichkeit von Kultur, um die Rolle von Sprache im Zusammenhang der Konstituierung und Regulierung sozialen Zusammenlebens, um das Verhältnis von Individuum (etwa der Autor) und Gesellschaft (die Gruppe der Adressaten), um den Ausdruck bzw. die Sicherung von Macht und Autorität und um das Verhältnis verschiedener Sprachen in der öffentlichen Kommunikation.

Während frühere Studien zu *Linguistic Landscapes* u.a. aus dem Interesse entstanden sind, Machtstrukturen in urbanen Räumen offenzulegen, die von Mehrsprachigkeit

² Vgl. zur Unterscheidung von *Bedeutung*, d.h. der Gebrauchswiese eines Wortes innerhalb einer Sprache und *Sinn*, verstanden als das, „was ein Sprecher mit einer speziellen Äußerung dieses Wortes meint“ Keller (2018²: 88, in Anlehnung an Wittgenstein).

gekennzeichnet sind, wenden sich jüngere Untersuchungen zunehmend fremdsprachendidaktischen Fragestellungen zu. Im Bereich DaF wurde dabei ein als *Spot German* bezeichneter Ansatz entwickelt, bei dem es um „das ‚Spotten‘, also das Entdecken und Wahrnehmen der deutschen Sprache in einem öffentlichen Raum [geht], in dem diese eben gerade nicht häufig zu erwarten ist“ (Marten/Saagpakk 2017: 10). Die aufgespürten fremdsprachigen Zeichen können als Lernimpulse dienen, indem sie auf Diskurse in deutschsprachigen Ländern verweisen, denen bestimmte Deutungsmuster und Wissensordnungen zugrunde liegen. Da die Ressourcen der Lernenden, die die entdeckten fremdsprachigen Zeichen rezipieren, voraussichtlich nicht deckungsgleich mit denen der Produzent:innen sind, kommt es zu einer Irritation, die den Lernprozess initiiert.

Bei dem so angestoßenen Bedeutungsaushandlungs- bzw. Sinnzuschreibungsprozess handelt es sich um einen sehr komplexen Vorgang. Zunächst ist zu berücksichtigen, dass hinsichtlich der Produktion eine doppelte Autorenschaft möglich ist, wie dies etwa bei Aufklebern der Fall ist, die im Folgenden als Beispiel dienen. Hier muss die erste Autorenschaft dem Verein, Fanklub etc. zugesprochen werden, der auf dem Aufkleber genannt wird und der mutmaßlich für seine Herstellung und dessen Inhalt verantwortlich ist; in zweiter Linie kann der/die Anbringer:in des Aufklebers als Autor:in gelten, und es kann darüber nachgedacht werden, inwiefern die Bedeutungszuschreibung der zwei Autor:innen übereinstimmt oder divergiert. Und schließlich sollte auch die Perspektive der Rezeption in die Untersuchung der aufgefundenen fremdsprachigen Zeichen einbezogen werden.

Kulturbezogenes Lernen mit *Linguistic Landscapes* entpuppt sich folglich als vielschichtiger Prozess der Bedeutungs- und Sinnzuschreibung, durch den Lernende Diskurskompetenz erzielen (vgl. den Begriff *Diskursfähigkeit* bei Altmayer et al. 2016: 10), indem sie Einblick in bestimmte Diskurse deutschsprachiger Länder gewinnen und durch die Erweiterung ihrer Deutungsressourcen dazu befähigt werden, an den entsprechenden Diskursen über bestimmte kulturbezogene Themen (auch in der Fremdsprache) teilzuhaben.

4 Fallbeispiele

Wie oben angedeutet, sind die folgenden Fallbeispiele einem Korpus der Verfasserin des vorliegenden Artikels entnommen, der 2018 angelegt wurde und derzeit (Stand Juli 2024) ca. 400 Belege umfasst.³ Dabei handelt es sich um Fotos von Zeichen, die auf kulturelle Aspekte in deutschsprachigen Diskursen verweisen. Alle Fotos wurden in der süditalienischen Stadt Bari (und Umgebung) gemacht, einer Stadt, die zwar historisch und soziopolitisch kaum durch Sprach- und Kulturkontakt mit deutschsprachigen Ländern geprägt ist, aber in den letzten Jahren stark touristisch erschlossen wurde.

Bei einem größeren Teil der Belege handelt es sich um Aufkleber, die an Abwasserrohren, Straßenbeleuchtungen, Stromkästen, Briefkästen, Verkehrsschildern etc. angebracht worden waren. Relativ viele dieser Aufkleber verweisen auf die Fankultur des Fußballs und auf die mit ihr in Verbindung stehenden Diskurse.

4.1 Gewaltbereitschaft unter Fußballfans

Der auf Abb. 1 zu sehende Aufkleber wurde auf einer Straßenbeleuchtung in der Nähe des Flughafengebäudes von Bari inmitten zahlreicher anderer Aufkleber unterschiedlicher Provenienz entdeckt.

³ Einen ersten Einblick in das Korpus und einen zum Thema *Spot German* in Bari durchgeführten Wettbewerb unter Deutschlernenden bietet Simon (2023).



Abb. 1: Aufkleber *Facefisters Dynamo Dresden* (Foto von Ulrike Simon)

Neben dem knappen Text spielt hier das Bild eine zentrale Rolle für die Deutung des Beispiels (vgl. zur Text-Bild-Semiotik im öffentlichen Raum Schulze 2019). Im DaF-Unterricht können Lernende u.a. mit folgenden Fragen und Rechercheanregungen an die Bedeutungs- bzw. Sinnzuschreibung dieses Text-Bild-Konglomerats herangeführt werden:

- Wer ist der Urheber des Aufklebers?
- Was für ein Verein ist Dynamo Dresden? Wo befindet er sich?
- Was sagt der Name „Facefisters“ über die Gruppierung aus?
- Wie stellt sich die Gruppierung auf dem Bild dar?
- Welche Informationen gibt es zu den Ultras⁴ dieses Vereins?
- Mit welcher Intention wurde dieser Aufkleber vermutlich an diesem vom Urheber geografisch weit entfernten Ort angebracht?
- Welche Bedeutung kann ihm im vorgefundenen Kontext zugeschrieben werden?
- Welche Wirkung hat der Aufkleber auf Sie? Welchen Sinn schreiben Sie ihm zu?

Aus Platzgründen ist es hier nicht möglich, das gesamte Diskussionsspektrum zu verdeutlichen, zu dem dieser Aufkleber Anlass geben kann. Dennoch sei in Kürze dargestellt, welches Wissen Lernende zu dem Diskurs „Fußball, Fankultur und Gewaltbereitschaft“ anhand der Arbeit mit dem Aufkleber erwerben können. Urheber, also Autor 1 im oben beschriebenen Sinn (s. Kap. 3), ist offensichtlich eine Gruppe von Ultras des Fußballvereins *SG Dynamo Dresden*, die sich *Facefisters* nennt.⁵ Der ostdeutsche Verein spielt derzeit (Stand Oktober

⁴ Als Ultras werden die zumeist rechtsradikalen Hooligans bezeichnet, also Personen, „die bei Massenveranstaltungen wie Fußballspielen oder Demonstrationen zu aggressiver, gewalttätiger Randalen“ neigen (<https://www.duden.de/rechtschreibung/Hooligan>) [28.07.2024].

⁵ Vgl. <http://forum.ultras-tifo.net/german-ultras-fanscenes-from-a-to-z-t36000-s20.html> [28.07.2024].

2024) in der 3. Liga. Bei dem Namen der Gruppe scheint es sich um ein Kunstwort zu handeln, das aus den Wörtern *face*, *fist* und den Morphemen *-er/-s* zusammengesetzt ist. Dementsprechend kann man deduzieren, dass es sich um Personen (*-ers*) handelt, die mit der Faust (*fist*) ins Gesicht (*face*) schlagen. Diesem Gewalt evozierenden Namen entspricht die Selbstdarstellung der Gruppe auf dem Bild, auf dem sie sich mit Sturmmaske verummmt, Schlagstöcken bewaffnet und teilweise geschützt durch einen Helm kriegerisch, gewaltbereit inszeniert.

Grundsätzlich gab die Gewaltbereitschaft der Ultras von *SG Dynamo Dresden* in der Vergangenheit immer wieder Anlass dazu, in den Medien, nicht nur auf Landesebene in Sachsen, sondern bundesweit darüber zu berichten. Dies geschah z.B. im Zusammenhang mit der Verurteilung von Gruppenmitgliedern der inzwischen aufgelösten Hooligantruppe „Faust des Ostens“.⁶ Dabei handelt es sich um eine im Jahr 2010, am 20. April, dem Geburtstag Adolf Hitlers, gegründete Gruppierung, die immer wieder durch offenes neonazistisches und rassistisches Verhalten auffiel und deshalb vom Bundesverfassungsschutz beobachtet wurde. 2021 wurden drei ihrer Anführer wegen Mitgliedschaft in einer kriminellen Vereinigung, schweren Bandendiebstahls und gefährlicher Körperverletzung bei einem rassistisch motivierten Angriff zu Geld- und Bewährungsstrafen verurteilt. Im öffentlichen Diskurs ist dabei auffallend, dass in den vielen Medienberichten unterschiedlicher Verlagshäuser eine allgemeine Unzufriedenheit mit der Justiz zum Ausdruck kommt. Das lange herausgezögerte Urteil wird aufgrund des Schweregrads der Straftaten als zu milde kritisiert.

Hinterfragt man die Intention der Person, die den Aufkleber an der Straßenbeleuchtung in Bari angebracht hat (Autor 2 im oben beschriebenen Sinn), liegt die Hypothese nah, dass es sich um ein Mitglied der Gruppierung oder zumindest eine sympathisierende Person handelt, die mit dem Anbringen des Aufklebers ihre Gruppenzugehörigkeit und -identität unterstreicht. Dieses Zugehörigkeitsgefühl und die damit verbundene Gruppenidentität, die auch aus der Abgrenzung gegenüber den Fans der verfeindeten gegnerischen Mannschaften entsteht, verleiht der Gruppierung ein Gefühl der Stärke und Macht, die es gegenüber anderen Vereinen zu verteidigen gilt. Dem entspricht, dass die Aufkleber von unterschiedlichen Fußball-Fanklubs, wie auf diesem Laternenmast, häufig gebündelt, neben- und übereinander vorzufinden sind.

Mit großer Wahrscheinlichkeit hat dieser Aufkleber auf seinen Betrachter im anderskulturellen Kontext (d.h. in diesem Fall in Bari) eine verstörende, angsteinflößende Wirkung. Ist der Name des Vereins nicht bekannt, kann spontan durch Text und Bild nicht erschlossen werden, dass es sich bei dieser militant auftretenden Gruppe um Fußballfans handelt, die ein mutmaßlich geteiltes Interesse an einem Sport verbinden sollte, der hier vollkommen in den Hintergrund tritt. Entsprechend wichtig ist es für den Diskurs „Gewaltbereitschaft unter Fußballfans“ zu erkennen, dass die Vereine sich oftmals explizit von dem Verhalten ihrer Fans distanzieren, wie das im Fall von *SG Dynamo Dresden* beispielsweise 2016 passiert ist. Trotz des Erfolgs, den die Mannschaft damals mit ihrem Aufstieg in die 2. Bundesliga erreichen konnte, kippte die Stimmung bei der Aufstiegsfeier aufgrund des Verhaltens einiger Fans, die vom Verein als „Horde verummmt, gewaltbereiter, selbstherrlicher und asozialer Hohlköpfe“ bezeichnet wurde.⁷

⁶ Vgl. dazu exemplarisch Berichte im Spiegel (<https://www.spiegel.de/panorama/justiz/dresden-drei-mitglieder-der-hooligan-gruppe-faust-des-ostens-verurteilt-a-aaad82cc-a227-4316-a0ae-c85cc4b5d44e>; <https://www.spiegel.de/panorama/justiz/rechtsextremismus-prozess-in-dresden-wenn-die-faust-des-ostens-zuschlaegt-a-4850fd08-0002-0001-0000-000176746231>), in der FAZ (<https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/milde-straafen-fuer-fruehere-mitglieder-der-faust-des-ostens-17337029.html>) und in der TAZ (<https://taz.de/Urteil-gegen-Faust-des-Ostens/!5765981/>) [28.07.2024].

⁷ <https://www.spiegel.de/sport/fussball/dynamo-dresden-krawalle-auch-beim-public-viewing-a-1087958.html> [28.07.2024]

Wie im folgenden Beispiel deutlich wird, versuchen manche Vereine den rassistischen und Gewalt verherrlichenden Tendenzen fanatischer Fans entgegen zu wirken, indem sie gezielt für eine friedvolle und tolerante Einstellung werben.

4.2 Werben für Toleranz

Der auf Abbildung 2 zu sehende Aufkleber wurde auf einem vor dem *Castello Svevo*, am Altstadttrand von Bari geparkten Motorroller gesichtet. Es handelt sich um einen Aufkleber des *Braunschweiger Turn- und Sportvereins*, der als *Eintracht Braunschweig* bekannt ist und neben Hockey vor allem im Fußball aktiv ist. Die Herrenfußballmannschaft spielt derzeit (Stand Oktober 2024) in der 2. Bundesliga.



Abb. 2: Aufkleber *Eintracht in Vielfalt – Stop racism* (Foto von Ulrike Simon)

Lernende können im DaF-Unterricht mit folgenden Fragen zur Bedeutungs- und Sinnerschließung dieses Aufklebers angeregt werden:

- Wofür steht der Name „Eintracht“? Was bedeutet dieses Wort? Warum ist es in zahlreichen Vereinsbezeichnungen enthalten?
- Wofür wirbt der Verein mit diesem Motto?
- „Eintracht in Vielfalt“ zählt zu einem der sog. Leitbilder des Vereins. Welche Erklärung bietet der Verein dazu auf seiner Homepage?
- Kennen Sie ein ähnliches Motto im politischen Kontext?
- Welche Rolle spielen Vereine in Deutschland in sozialer bzw. gesellschaftspolitischer Hinsicht?

Durch die auf diese Weise angeregte Auseinandersetzung mit der Schrift auf dem Aufkleber können Lernende u.a. folgendes Wissen erarbeiten:

Das Wort „Eintracht“ drückt im Deutschen eine „Übereinstimmung in der Gesinnung, Einigkeit, Einmütigkeit“ aus,⁸ weshalb es sehr oft in Vereinsnamen verwendet wird, um das im Verein verfolgte gemeinsame Interesse und den dadurch entstehenden Zusammenhalt zum Ausdruck zu bringen. Ein bekanntes Beispiel hierfür ist „Eintracht Frankfurt“. „Eintracht“ bedeutet auch einen „Zustand der Harmonie, des friedlichen Zusammenlebens“.⁹ Dass die *Einheit* des Vereins und *Einigkeit* ihrer Mitglieder nicht an *Einheitlichkeit* gebunden ist, kommt in dem Motto „Eintracht in Vielfalt“ zum Ausdruck. Durch den Zusatz „Stop racism“ wird deutlich, dass der Verein sich gegen jede Form von Rassismus ausspricht, für eine mehrkulturelle Gesellschaft einsteht und für Toleranz in der Fangemeinde wirbt. Diese Haltung kommt sehr deutlich in Text und Bild zu einem der Leitbilder zum Ausdruck, mit denen er sich auf seiner Homepage präsentiert.

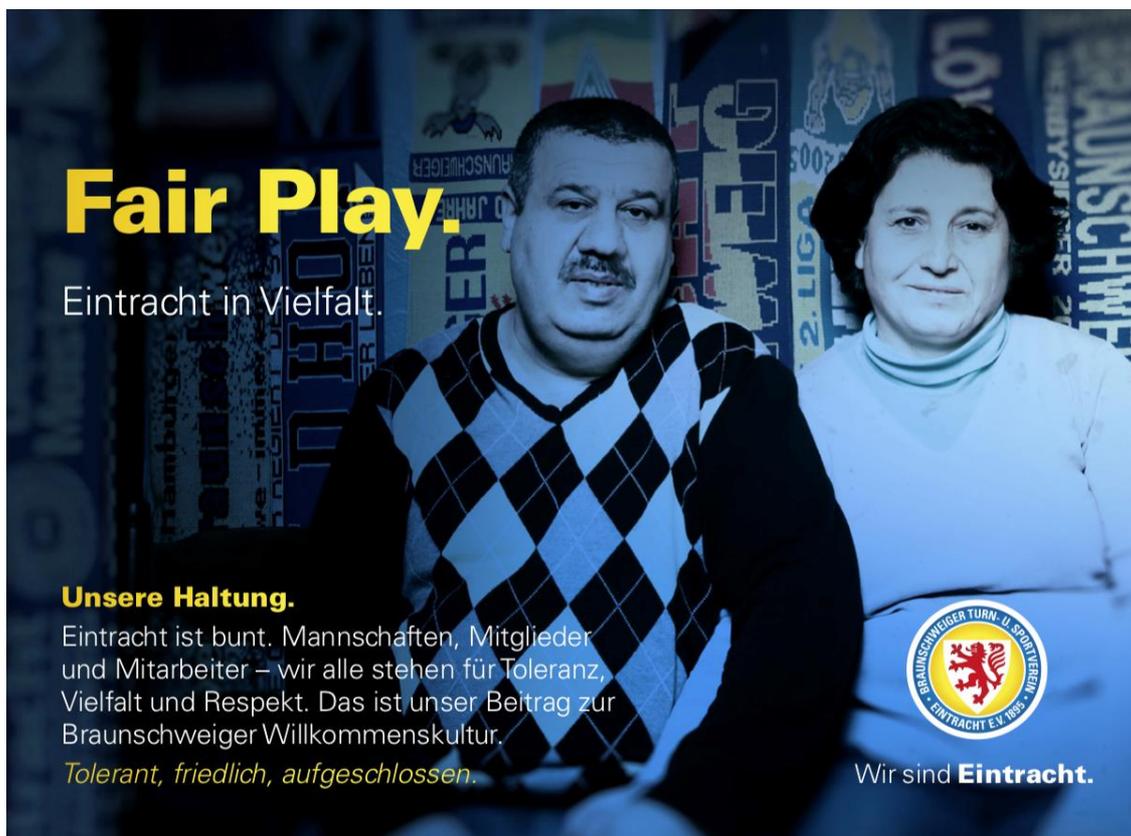


Abb. 3: Leitbild „Fair Play. Eintracht in Vielfalt“¹⁰

Mit diesem Leitbild positioniert sich der Verein explizit als ausländerfreundliche Organisation, die sich für Respekt und Gewaltfreiheit ausspricht. Durch die Auseinandersetzung mit dem Werbeplakat können Lernende einen tieferen Einblick in den Diskurs „Deutschland als Einwanderungsland“, und die damit verbundenen Aspekte wie „Willkommenskultur“, Integration und Identität gewinnen. Auch die Rolle, die Vereine in

⁸ <https://www.dwds.de/wb/Eintracht> [07.08.2024]

⁹ <https://www.duden.de/rechtschreibung/Eintracht> [07.08.2024]

¹⁰ https://www.eintracht.com/fileadmin/Profis/Medien/Dateien/125714_EB_Leitbild_v13_Anime.pdf [07.08.2024]

Deutschland hinsichtlich der Integration und gesellschaftlichen Teilhabe spielen, kann sehr gut anhand dieses Beispiels erarbeitet werden.

Auffällig ist darüber hinaus, dass das Motto „Eintracht in Vielfalt“ stark an den Leitspruch „In Vielfalt geeint“ der Europäischen Union erinnert, der ebenso von der Dichotomie Einheit/Vielfalt geprägt ist und dementsprechend im Unterricht dazu anregen kann, weiterführend über die Bedeutung von Toleranz in europäischem Kontext nachzudenken.

5 Ausblick

Ziel des Beitrags war es, zu verdeutlichen, wie kulturbezogenes Lernen durch die Wahrnehmung und Deutung von fremdsprachigen Zeichen im eigenkulturellen Raum initiiert werden kann. Theoretisch und methodisch ist es dabei sinnvoll, sich an der Forschung zu *Linguistic Landscapes* im Allgemeinen und im Hinblick auf DaF an dem Ansatz *Spot German* zu orientieren. Da der öffentliche Raum zunehmend von fremdsprachigen Zeichen geprägt ist, die von amtlichen Beschilderungen bis zu individuellen Beschriftungen reichen (vgl. zur Kategorisierung von Schrift im öffentlichen Raum Androutsopoulos 2010), bietet das Lebensumfeld der Lernenden im Alltag zahlreiche Impulse für sprach- und kulturreflexives Lernen.

Im Rahmen dieses Beitrags konnte nur sehr ausschnitthaft dargestellt werden, wie Lernende im Unterricht an die Wahrnehmung und Deutung fremdsprachiger Zeichen im eigenkulturellen Raum herangeführt werden können. Thematisch und methodisch bietet dieser Ansatz ein sehr breites Spektrum zur Auseinandersetzung mit sprachlichen und kulturbezogenen Aspekten. Langfristiges Ziel ist es, den Blick der Lernenden derart zu schulen, dass sie die Vielfalt an Zeichen, die auf deutschsprachige Diskurse verweisen und denen sie im Alltag (auf der Straße, im Restaurant, in öffentlichen Gebäuden etc.) begegnen, als Anlass zum „selbst gesteuerten und verantworteten, inzidentellen und individuellen Lernen über Sprache(n), Sprecher/-innen und Lebenswelten“ wahrnehmen (Badstübner-Kizik/Schiedermaier 2021: 237).

Bibliografie

Altmayer, C. (Hrsg.), 2016, *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Stuttgart, Klett.

Altmayer, C., 2017, „Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht?“, in Peter Haase, Michaela Höller (Hrsg.), *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde*, Göttingen, Universitätsverlag, S. 3-22.

Altmayer, C., Hamann, E., Magosch, Ch., Mempel, C., Vondran, B., Zabel, R., 2016, „Einführung“, in Claus Altmayer (Hrsg.), *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Stuttgart, Klett, S. 7-12.

Androutsopoulos, J., 2010, *Linguistic Landscapes: Visuelle Mehrsprachigkeitsforschung als Impuls an die Sprachpolitik*. Vortrag auf dem Internationalen Symposium „Städte-Sprachen-Kulturen“, 17.-19.9.2008, Mannheim. Verfügbar unter: <https://jannisandroutsopoulos.files.wordpress.com/2011/05/j-a-2008-linguistic-landscapes.pdf> [15.03.2024].

Bachmann-Medick, D., 2010⁴, *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*, Reinbek, Rowohlt.

Badstübner-Kizik, C., Schiedermaier, S., 2021, „»Linguistic Landscapes« – keine sinnvolle Forschungsperspektive für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache?“, in *Deutsch als Fremdsprache* 4/2021, S. 237-240.

Ehrhardt, C., Marten, H. F., 2018, „Linguistic Landscapes – Sprachlandschaften. Ein einleitender Forschungsüberblick“, in *Der Deutschunterricht* 4/2018, S. 2-11.

Haase, P., Höller, M. (Hrsg.), 2017, *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde*, Göttingen: Universitätsverlag.

Janíková, V., 2018, „Linguistic Landscapes aus fremdsprachendidaktischer Perspektive“, in Camilla Badstübner-Kizik, Věra Janíková (Hrsg.), »Linguistic Landscape« und Fremdsprachendidaktik, Berlin, Peter Lang, S. 137-172.

Keller, R., 2018², *Zeichentheorie. Eine pragmatische Theorie des semiotischen Wissens*, Tübingen, Narr Francke Attempto Verlag.

Marten, H. F., Saagpakk, M., 2017, „Linguistic Landscapes und Spot German an der Schnittstelle von Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik“, in Heiko F. Marten, Maris Saagpakk (Hrsg.): *Linguistic Landscapes und Spot German an der Schnittstelle von Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik*. München: Iudicium, 7–18.

Schiedermaier, S., 2018, „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Eine Einführung in das Thema und den Band“, in Simone Schiedermaier (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*, München, iudicium, S. 9-23.

Schulze, I., 2019, *Bilder – Schilder – Sprache. Empirische Studien zur Text-Bild-Semiotik im öffentlichen Raum*, Tübingen, Narr Francke Attempto.

Simon, U., 2023, „Warum in die Ferne schweifen? – Zum Nutzen von Linguistic Landscapes im DaF-Unterricht“, in Lorella Bosco, Emilia Fiandra, Joachim Gerdes, Marella Magris, Lorenza Rega, Goranka Rocco (Hrsg.), *Ferne und Nähe. Nähe- und Distanzdiskurse in der deutschen Sprache und Literatur*, Göttingen, V&R unipress, S. 249-266.

Simon, U., 2024, „Wir lieben was wir backen. Sprachenlernen mit Linguistic Landscapes in den Alltag integrieren“, in Concetta Cavallini, Silvia Silvestri (Hrsg.), *Lingue e apprendimento multimodale per lo sviluppo sociale, inclusivo, multiculturale* (Collana Sguardi sulla modernità, vol. 7), Bari, Cacucci Editore, S. 127-142.

Straub, J., Niebel, V., 2021, *Kulturen verstehen, kompetent handeln. Eine Einführung in das interdisziplinäre Feld der Interkulturalität*, Gießen, Psychosozial-Verlag.

A Study on Linguistic Sustainability in Italian Secondary Education: Language Biographies as a Tool for Understanding Learners' Profiles

Anna Mantovani
Università degli Studi di Padova (DiSLL)
anna.mantovani.1@phd.unipd.it

Abstract

The recommendations outlined by the Council of Europe (2022) concerning dropout rates among adolescent immigrant students in secondary education underscore an urgent need for sustainability in teaching Italian as a Second Language (ISL). As part of doctoral research in educational linguistics, this study aims to advance linguistic sustainability by comprehending adolescents' perceptions and attitudes toward ISL within multilingual educational settings (Gardner et al. 1985). To this end, a Language Biography Questionnaire, adapted from the Language Experience and Proficiency Questionnaire (Marian et al. 2007), the Language History Questionnaire (Li et al. 2014), and the User's Plurilingual Profile (Council of Europe 2011), was crafted and administered among 126 recently arrived immigrant students (11-20 years old), enrolled in 7 secondary schools of Northeast Italy. The questionnaire is an instrument for assessing learners' linguistic backgrounds and ISL proficiency. The discussion will focus on the development of this tool and its effectiveness in reflecting on teaching and learning ISL. Results from the survey indicate that Italian is perceived as valuable and attractive; nevertheless, it poses challenges as a second language for study purposes. Bengali, Chinese, Mandinka, and Wolof speakers demonstrate a heightened tendency towards social withdrawal in communication and interpersonal relationships. Subsequently, the discussion will delve into practical future perspectives and structural measures to promote the sustainability of ISL instruction in secondary schools.

Keywords: Italian as a Second Language (ISL), Multilingualism, Language Biography, Language Proficiency, Language Attitudes, Linguistic Sustainability, Secondary Schools

1 Introduction

Italy ensures equal educational opportunities for all minor immigrant nationals – constituting 10.2% (n=423.579) of the student population – by granting them the right to complete compulsory education on par with Italian citizens¹.

Nonetheless, data from the *Ministero dell'Istruzione e del Merito* and the European Commission (2022) reveal a noteworthy challenge: although the school leaving rate fell from

¹ Cf. Article 45 of the Decree of the President of the Republic (D.P.R.) of 31 August 1999, No. 394, and Ministerial Note of 8 January 2010, No. 2, Point 3.

34.9% in 2014 to 26.8% in 2023², the dropout rates among immigrant students in secondary schools in Italy significantly exceeded those of their non-immigrant counterparts. Moreover, despite school marginalization projects (cf. Article No. 9 2006/2009 outlined in the *Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro* for the school sector) aimed at financing educational projects in high-risk and heavily immigrant areas, most secondary schools where the experimentation occurred have stated that funds allocated to non-Italian students amount to about 7 hours per school unit. Thus, efforts appear insufficient to meet the educational needs of foreign learners. While cultural sustainability is integrated into university *curricula* (Payne, O’Neil 2019), substantial challenges persist in achieving sustainability in second language (L2) learning within secondary schools, particularly for students who have recently arrived in Italy or those born in the country but have been left behind due to cultural, economic, and social reasons.

The situation underscores an increased need for sustainability in teaching Italian as a Second Language (ISL) to mitigate instances of exclusion. Indeed, adolescents require a well-rounded set of cognitive, social, and emotional competencies to achieve positive outcomes in their academic and personal lives, as underlined by Point No. 15 of the Council Recommendation of 28 November 2022³.

2 Linguistic Sustainability in Multilingual Education

The concept of “linguistic sustainability” for foreign students in Italian educational settings is relatively new in its terminology. In Italy, nowadays, there is almost no documentation that explicitly acknowledges the significance of languages’ sustainability for young immigrant learners. Instead, terms such as “development”, “integration”, and “support” are preferred, as can be seen from Article 1, Comme 32 of Law No. 107 of July 13, 2015⁴, which provides:

The activities and projects of scholastic orientation as well as access to work are developed with methods suitable to also *support* any difficulties and problems specific to students of foreign origin. (our italics)

Moreover, the vocabulary of sustainability is mainly associated with environmental, economic, and social contexts (de la Fuente 2021: 2). To promote sustainable practices, the Joint Research Centre (JRC) of the European Commission adopted a recommendation on learning for the green transition and sustainable development where it defines the umbrella term of sustainability education:

[...] education is intrinsically intertwined with sustainability at all levels through competencies embedded across the curriculum. It recognises how sustainability aspects (environmental, social, cultural and economic) are interrelated and how they are interlinked and embedded within disciplines and subjects. Sustainability education is then viewed in the same light as transformative learning as its aim is to change the person and the social institution through a holistic approach. (Bianchi et al. 2022: 13)

² https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/explore/all/all_themes?lang=en&display=list&sort=category [28/06/2024].

³ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=OJ%3AC%3A2022%3A469%3AFULL> [12/08/2024].

⁴ For the original Italian version, please refer to <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> [12/08/2024].

While “sustainability” within educational environments continues to serve as a broad, encompassing term for sustainable development⁵, its implications become more distinct when examined through specific educational practices and methodologies. Thus, providing shared sustainable guidelines and examples of good practice for what language support may look like is crucial to achieving immigrant learners’ well-being. In this regard, Scalabrino (2022: 29) drew attention to a set of sustainability competencies: *i)* system thinking, *ii)* anticipatory, *iii)* normative, *iiii)* critical thinking, *v)* agency, *vi)* self-awareness, and *vii)* collaboration. In this context, the L2 emerges as a critical instrument that is procedural and substantive (Hamid et al. 2024). As a procedural tool, L2 can facilitate communication and learning processes; however, it also possesses substantive power, as it can either exclude or include students.

This dual role of foreign languages holds profound implications, particularly for immigrant adolescents, whose educational experiences and social integration are significantly influenced by their ability to navigate the new linguistic landscape. Thus, understanding and implementing sustainable educational practices that address linguistic inclusion is fundamental for promoting equitable and effective learning environments.

Immigrant students come from diverse linguistic and cultural contexts that profoundly impact their approach to learning a new language (Galante 2018). Table 1 presents the first three countries from which foreign adolescents and adults emigrated to Italy in 2023, at the national and regional level (i.e., Veneto, where the research was conducted), and within the sample participating in the experiment⁶.

Continent of Origin	Ranking Foreign Citizens in Italy	Ranking Foreign Citizens in Veneto	Ranking Research Sample
Europe	1. Romania 2. Albania 3. Ukraine	1. Romania 2. Albania 3. Moldova	1. Albania 2. Ukraine 3. Moldova
Asia	1. China 2. Bangladesh 3. India	1. China 2. Bangladesh 3. India	1. China 2. Bangladesh 3. Sri Lanka
Africa	1. Morocco 2. Egypt 3. Nigeria	1. Morocco 2. Nigeria 3. Senegal	1. Senegal 2. Gambia 3. Morocco
America	1. Peru 2. Ecuador 3. Brazil	1. Brazil 2. Rep. Dominicana 3. Colombia	1. Peru 2. Brazil 3. -

Tab. 1: National, Regional, and Sample Data (ISTAT Statistics)

The ranking of the sample is based on the demographic profiles of the respondents. The table shows how the sample’s ranking reflects almost entirely that of the data of Italy and Veneto, with two exceptions: the strong presence in the province of Treviso of the Senegalese community and the province of Padova of Gambian and Sinhalese students (in bold).

With regard to the wide variety of the sample, it is important to note that internal and external factors such as awareness, self-confidence, anxiety, and learning materials, can create significant disparities in attitudes toward a target language (Le, Le 2022). As cited by the Council of Europe (2018: 7), attitudes describe the disposition and mind-sets to act or react to ideas, persons, or situations. For instance, students from linguistically similar backgrounds

⁵ See the United Nations Sustainable Development Goals 2030, Goal No. 4, which aims at ensuring inclusive and equitable quality education and promoting lifelong learning opportunities for all.

⁶ <https://www.tuttitalia.it/statistiche/cittadini-stranieri-2023/> [10/07/2024].

(e.g., European students) may find it easier to adapt, while those from vastly different linguistic backgrounds could struggle more and develop negative attitudes towards ISL.

Secondly, many studies (Gardner, Lambert 1972; Gardner 1985; Lu et al. 2023 to mention just a few), has shown that students' attitudes towards the L2 directly affect their engagement, effort, and achievement in language learning. Therefore, as Larasati and Simatupang (2020) stressed, this may lead to the assumption that positive attitudes might influence language proficiency and help determine which methodologies to implement with foreign learners, while negative attitudes may hinder progress.

3 Research Objectives

The Language Biography questionnaire seeks to delineate, alongside demographical and social characteristics, the attitude traits of immigrant adolescents. Indeed, its main purpose is to investigate the complexities of the factors influencing ISL and their impact on ISL learning. Therefore, this paper addresses two primary Research Questions (RQs).

RQ1 explores the disparities in immigrant students' sociolinguistic and historical backgrounds that may influence their attitudes toward ISL.

RQ2 investigates whether there is a correlation between adolescents' attitude towards ISL and their proficiency in the target language.

Understanding these questions can guide the development of more targeted and sustainable educational practices, tailored to the linguistic and cultural specificities of the immigrant teenage population.

4 Methodological Considerations

The study employed a qualitative methodology. The qualitative component consisted of a semi-structured interview containing 15 items to evaluate foreign students' language profiles and perceptions of their foreign language learning. Simultaneously, this approach allowed for qualitative descriptions of students' performance to determine if it influences their attitudes toward ISL learning (Bachman 1995).

From the literature, questionnaire research generally assumes that the respondents can read and write well (Dörnyei, Dewaele 2022). This assumption implies that if students are not proficient, the questionnaire should be administered in their first language (L1) to ensure comprehension and accurate responses. In this study, participants had not yet undergone formal assessment by teachers. However, classroom observations conducted by schoolteachers indicated that immigrant students exhibited varying proficiency levels, spanning from A1 to A2. Consequently, the questionnaire was administered in Italian, primarily examining students' competence in responding to the items. The error analysis of learners' written productions enabled the detection of common error patterns that could indicate knowledge gaps (Brown 1994). Subsequently, it facilitated the identification of students' linguistic competence levels.

4.1 Participants

157 students were selected from 6 lower secondary schools and 1 upper secondary school in Veneto, the region in north-eastern Italy with the highest percentage of foreign students, 10.6%,

in the school year 2023/2024⁷. When the questionnaires were carried out, between December 2023 and January 2024, 126 of the 157 students selected were present.

The sample's age range was 11–22 years ($M=14.5$; $SD=3.02$). 10 out of 126 were foreign students in high school and 116 were in middle school. Respondents comprised 73 males (58%) and 53 females (42%). Anonymous IDs (“D1” to “D126”) were provided and distributed randomly to ensure the privacy of respondents. Before administering the language biographies, the schoolteachers reported observations about pupils' proficiency levels in ISL. Although there were no formal language tests for attesting proficiency, the level of Italian of the students involved was reported as elementary.

Across participants, 27 languages were represented (in alphabetic order): Arabic, Albanian, Bambara, Bengali, Bosnian, Chinese, Dendi, Pidgin English, Farsi, French, Fula, German, Hindi, Jola, Mandinka, Moldovan, Nepali, Pashtu, Portuguese, Romanian, Russian, Spanish, Sinhala, Tagalog, Ukrainian, Urdu and Wolof.

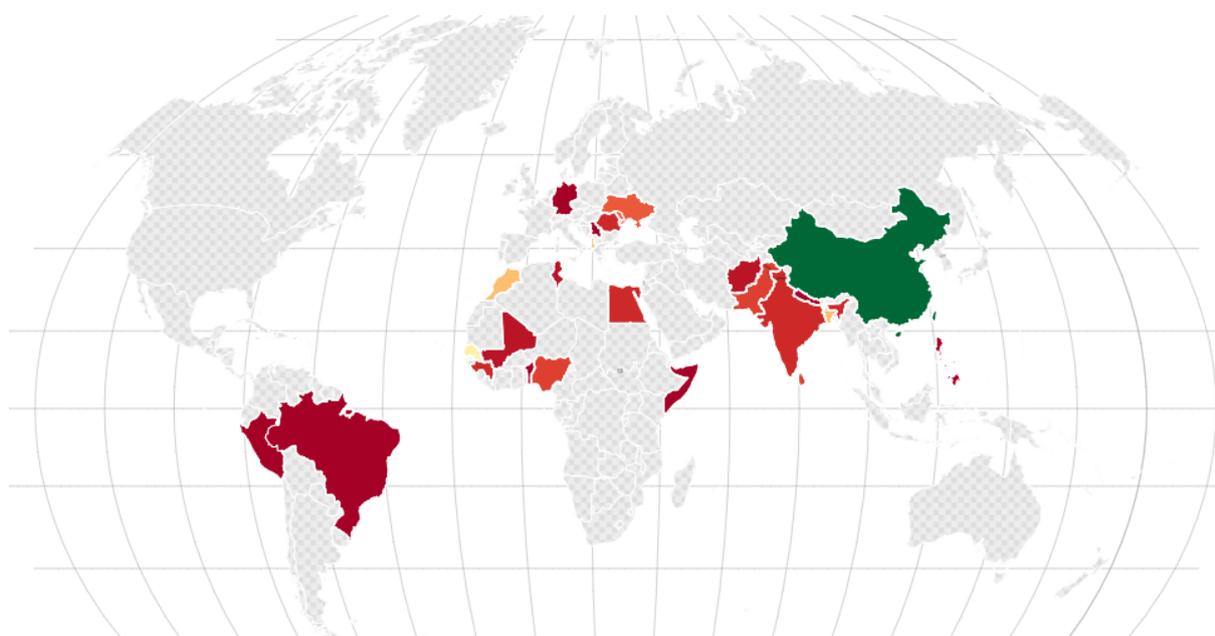


Fig. 1: Distribution of the Sample Participants by their Countries of Origin.

Figure 1 shows the distribution of participants in the experiment. Learners' concentration ranges on a scale from red (minimum) to green (maximum). As illustrated, the highest concentrations of students are particularly found in Asia and Africa.

4.2 Specifics of the Questionnaire and Procedure

The Language Biography questionnaire was specifically tailored to fit the characteristics of newly arrived immigrant teenage students studying in lower and upper Italian secondary schools. Four sets of teenagers' characteristics were considered for designing the test. These sets may influence the test performance and align with those identified by Bachman and Palmer (1996): 1) personal characteristics, 2) topical knowledge, 3) affective schemata, and 4) language ability.

⁷

<https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Principali+dati+della+scuola+-+Focus+avvio+anno+scolastico+2023-2024.pdf/8ba0c506-a14f-9071-fbb7e0aede0a5ebb?version=1.0&t=1695388882235> [10/07/2024].

The items were developed based on several established instruments:

- A. Items 1, 2, 3, 7, and 8 were formulated by considering the *User's Plurilingual Profile Presentation of the Learner*, a complimentary resource provided by the European Language Portfolio (Council of Europe 2011). Particular attention was paid to the Language Passport for learners aged 10 to 15.
- B. For items 5, 6, 7, 8, and 9⁸, the Language History Questionnaire (Li et al. 2014) was considered.
- C. The Language Experience and Proficiency Questionnaire was examined for items 4, 10, 11, 12, 13, 14, and 15. The LEAP-Q (Marian et al. 2007) is a self-report tool for evaluating the language profiles of multilingual populations ages 14 to 80. Items 12-15, which assess learners' perception toward the target L2, were rewritten while preserving the original structure and purpose of the LEAP-Q.

The semi-structured language biography, presented in a questionnaire format, was answered in classroom settings. The total administration time was approximately 40 minutes. The researcher made sure students understood how the format of the written questionnaire works and gave some specific instructions (e.g., whether students needed to place a cross). This careful preparation aimed to maximize the accuracy and reliability of the responses, contributing to the overall validity of the data collected.

Table 2 displays the 15 items administered and clarifies item types developed for testing purposes⁹.

Items Administered	Item Type
1. What is your mother tongue, that you have spoken since birth?	<i>Short-answer</i>
2. Where were you born? (Specify the city and the Country)	<i>Fill-in-the-blank</i>
3. When were you born?	<i>Fill-in-the-blank</i>
4. How long have you been in Italy?	<i>Short answer with initial input</i>
5. Who are you here with?	<i>Short answer with initial input</i>
6. Did you already know the Italian language before coming to Italy?	<i>Multiple-choice</i>
7. What language or languages do you speak with your relatives?	<i>Fill-in-the-blank</i>
8. What language or languages do you speak with your friends?	<i>Fill-in-the-blank</i>
9. Do you prefer to speak or write in Italian?	<i>Short-answer</i>
10. Create two rankings: from the language you like the most to the one you like the least among those you know	<i>Classification</i>
11. From the language you know the most to the one you know the least	<i>Classification</i>
12. Make an 'X' (cross) on the right answer for you: <u>For me</u> , Italian is a language...	<i>Multiple-choice</i>
13. <u>For me</u> , Italian is a language...	<i>Multiple-choice</i>
14. <u>For me</u> , Italian is a language...	<i>Multiple-choice</i>
15. <u>For me</u> , the Italian language is like...	<i>Multiple-choice</i>

Tab. 2: Specifications of the Items

⁸ The last version of the Language History Questionnaire, the LHQ 3.3 (2023), is now compatible with mobile devices. Therefore, participants can access and complete the questionnaire on phones, tablets, and PCs. For more information, see <https://lhq-blclab.org> [30/06/2024].

⁹ The items are presented here in English, although they were administered to learners in Italian. See the Appendix (Fig. 2) for the original questionnaire.

All item types have their advantages and disadvantages. Multiple-choice items limit respondents to a single answer, which could restrict the expression of diverse opinions. On the other hand, short-answer and fill-in-the-blank items allow for more open-ended responses, reflecting the interviewees' knowledge and perspectives more accurately. For these reasons, the different item types were balanced in the questionnaire design.

5 Findings and Discussion

The Language Biography questionnaire seeks to delineate the demographic, social, and attitudinal characteristics of adolescent foreign students enrolled in secondary schools toward the L1 and the ISL.

Table 3 summarizes the qualitative analysis conducted to assess respondents' linguistic performance. It consists of four elements: *i*) the specific linguistic objective that each item aims to evaluate, *ii*) an analysis of the responses categorizing the types of errors or correct usages according to predefined criteria, *iii*) transcriptions of typical errors made by pupils, *iiii*) specification of the levels of language proficiency (LP) targeted by the item (cf. Council of Europe 2020; Spinelli, Parizzi 2010 for skills descriptors).

Linguistic Objective of the Item: To assess...	Analysis of Error Patterns	Examples of Error Transcription	LP
1. The use of nationality adjectives and the structure of SVO responses.	85.7% failed to use the subject and the verb	D65: Albanese	< A1
	11.3% failed to use nationality adjectives	D12: Bangladesh D14: ROMANIA	
2. The use of simple prepositions of location “a/in”	94.7% failed to use the simple preposition	D53: Ø BERAT (città) Ø ALBANIA (Stato)	< A1
	69.2% failed to understand the item	D28: Ø NIGERIA (città) Ø BINI SITI (Stato)	
3. The use of the definite article “il/l’”	23.3% failed to use and select the definite article	D05: sono nato l’18/XX/XXXX D47: il/l’11/XX/XXXX	< A1
4. The use of the simple preposition “da” with temporal function	26.3% failed to use the simple preposition “da” with temporal function	D87: per 1 anno D44: Ø un ano, 9 mesi D51: a 11 mese	< A2
5. The use of the preposition of company “con”	18% failed to use the simple preposition of company	D20: Ø papa mama D23: Ø mamma sorelle	< A1
6. The understanding of “conoscere” and “imparare” verbs in the past perfect tense	3.7% failure to understand the item	D12: Ø D54: L’ho imparata grazie a ciao, come stai, acqua, magia	< A2
7–8. The use of nationality adjectives	5.3% failed to use nationality adjectives	D17: parlo Italia o Hindi D88: parlo Pakistan, India	< A1
9. The understanding and the use of the irregular verb in -isc- (i.e. “preferire”, prefer)	30% failed to use the subject and “preferire”	D30: PARLARE	< A1
	9% failed to understand the item	D39: calcio	
	4.5% failed to conjugate verbs	D66: Preferisci di parlare	
10–11. The use of nationality adjectives	14.3% failed to use nationality adjectives	D19: Bangla English Hindi D26: Yoruba Language, Pidgin English, Pidgin	< A1
12–14. The use of the descriptive adjectives “facile/difficile, utile/inutile, bella/brutta”	6.7% failed to understand the item or the meaning of descriptive adjectives “utile”, “inutile”	D62: Ø, Ø, Ø D105: abbastanza facile, Ø bella	< A2
15. The understanding of essential weather vocabulary and simple metaphors	2.2% failed to understand metaphors	D82: Ø D152: Ø	< A2

Tab. 3: Test Objectives, Analysis, and Examples of Outputs

Based on the data, students exhibited proficiency at the A1 level (Breakthrough) in ISL according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Namely, 14.3% of respondents tried to answer fully item 1, and just 9 out of 133 responses were without morphosyntactic errors (e.g., D132: “*Mio madrelingua è cinese”, “La mia madrelingua è il cinese”, My mother tongue is Chinese). Similarly, items 2, 3, and partially 4 and 5 indicate that learning prepositions and articles is the most significant obstacle for immigrant students in the early stage of L2 acquisition, suggesting a need for more practice in the classroom.

The Bengali, Gambian, Senegalese, and Chinese communities proved to be closer regarding communication and social relationships (items 7 and 8). D81 affirms: “Con gli amici parlo bangalese” (I speak Bengali with friends). D117, D122, D124, D127, D128, D129, D130,

and D131 confirm: “Con i parenti parlo cinese. Con gli amici parlo cinese” (I speak Chinese with relatives. I speak Chinese with friends). Notably, the Italian Statistic Office indicates that during the 2019/2020 and 2020/2021 school years, students of Senegalese and Chinese citizenship attending Italian schools exhibited the highest overall dropout rates¹⁰.

Furthermore, 76% of learners prefer speaking over writing in Italian L2 (item 9), as D134 states: “*è molto fluente” (“L’italiano è molto gradevole”, Italian is very pleasant).

Out of 133 pupils, 112 reported appreciating and having proficiency in at least 2 languages (items 10 and 11). Moreover, only 7.6% of students aged 15-20 reported considering Italian as a language in which they are competent outside of their L1. This figure correlates with their recent arrival in Italy and their low language proficiency in ISL. These results could be aligned with Cummins’ (1981) Common Underlying Proficiency Theory, which posits that knowledge and skills acquired in one language can transfer to another, thereby supporting language development and academic achievement across multiple languages.

Items 12–14 indicate that most students (79.3%) acknowledge the utility of Italian (“utile; “abbastanza utile”) for academic or professional pursuits. Recognizing the language’s pragmatic value suggests a high level of motivation among students to acquire Italian proficiency, notwithstanding potential challenges. However, the finding that 27.7% of students whose L1 is not Romance-based perceived Italian as difficult underscores the linguistic challenges they encounter within the Italian educational milieu. This perceived difficulty may also indicate a broader systemic issue related to limited exposure and insufficient support mechanisms. To address these challenges, it may be necessary to implement reception protocols from the outset of students’ enrollment in schools, as mandated by Law No. 189 of July 30, 2002, and further elaborated in the Guidelines for the Reception and Integration of Foreign Students by the *Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca* (2014).

Item 15 resulted in 46.1% of students having a positive perception of ISL, as reported by D121: “La lingua italiana per me è una lezione per imparare a parlare. È una bella giornata di sole” (The Italian language for me is a lesson in learning to speak. It’s a beautiful sunny day). Conversely, 38.5% of respondents equated it to a metaphorical cloudy day, suggesting an uncertainty that could increase or decrease their motivation. Additionally, among Sinophone learners, a remarkable 15.4%, expressed a negative attitude towards Italian, deeming it an impractical language for their community.

This analysis indicates that while a substantial portion of adolescents appreciate the Italian language, a part of the sample faces fluctuating motivation. A minority, especially from Sinophone backgrounds, question its practical utility and value. Hence, the responses underscore the need for educational strategies to address the diverse attitudes revealed by this study to enhance the overall effectiveness of L2 learning in secondary schools in Italy. It is evident that only through effective synergy, based on strategies of school integration and inclusion, can the educational sustainability and academic success of non-Italian-speaking students be guaranteed.

6 Conclusions

The data analyzed in the previous section led to the following general outcomes, some of which call for further research.

Some of the results were somewhat surprising, as it can be fairly said that students’ attitudes towards ISL are associated with and influence their LPs and the learning process.

¹⁰ https://www.mim.gov.it/documents/20182/7715421/Focus_Dispersione+scolastica+aa.ss.1920_2021+-+2021_2122.pdf/7574e014-b372-d32c-a62c-ddabbd5d7c7c?version=1.0&t=1703760495410 [10/07/2024].

Despite their low LP, immigrant adolescents recognize the usefulness of ISL in their school life and speak more than one L2. Findings such as this support the claim that cross-linguistic influence allows L2 knowledge to be transferred between languages teenagers know, facilitating L2 use (McManus 2022).

Thus, promoting an action-oriented approach that practically implements the descriptive framework of the CEFR could benefit multilingual classrooms. Moreover, as Meeuwisse et al. (2010) explained, introducing collaborative tasks in L2 classrooms through a hands-on, dialogic teaching method (Council of Europe 2020: 31) could influence learners' sense of belonging by making educational environments feel more socially and academically supportive.

Linguistic sustainability involves proficiently navigating complexity within the plurilingual environments and embracing a plurilingual communication approach to encourage multilingualism within classrooms (Chapman 2022: 90). For these reasons, teachers should acknowledge cross-linguistic and cross-cultural variations among learners when devising pertinent *curricula* for ISL for study purposes. In line with this view, the Council of Europe's perspective on integration (2022), with Principle No. 4(ii), prioritizes respect for and valuing pupils' linguistic and cultural diversity¹¹.

Cummins (2019) interestingly pointed out that students can be actively engaged by incorporating translanguaging in classrooms. This methodology includes strategies such as using bilingual or multilingual labels, word walls, repetition, and translation across L1 languages (García, Kleifgen 2018), along with inferential questions (e.g., "How do you say this in your language?").

To accomplish these objectives, it would also be essential to guarantee the availability of supplementary materials and technological tools for the ISL (e.g., tablets for instant translation, access to L2 apps, simplified textbooks for Italian for study purposes, etc.) to be distributed to incoming immigrant learners to facilitate their language acquisition and integration.

Besides, a greater dialogue, often limited or even absent, between special project teachers¹² of interculturalism and inclusion present in every school could be encouraged (cf. Art. No. 28 of the *Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro* and Art. No. 37 of the *Contratto Collettivo Nazionale Integrativo*). The goal is to support each other in sustaining foreign students with special needs. This could involve initiatives to improve interaction, share best practices, and develop joint strategies for addressing diversity and inclusion within the organization or institution.

Students can also create and maintain a Language Learning Portfolio documenting their language learning journey, including goals, achievements, reflections, and language learning strategies. The portfolio could be used as a compensatory tool to track students' progress, reflect on their learning experiences, and take ownership of their learning process¹³.

Multilingualism and sustainability are realities that the EU values deeply; in this respect, point 3 of Article No. 3 of the Consolidated Version of the Treaty on European Union (2020) underscores the Union's commitment to "shall respect its rich cultural and linguistic diversity, and shall ensure that Europe's cultural heritage is safeguarded and enhanced". Based on these values, educational systems should preserve and support linguistic diversity and reframe

¹¹ This concept is also linked to the notions of intercultural competences and attitudes. Cf. Recommendation CM/Rec(2022)10 of the Committee of Ministers to member States, <https://search.coe.int/cm?i=0900001680a6170e> [15/07/2024].

¹² Special project teachers are project roles that, with the approval of the Teaching Staff, the head teacher assigns to teachers who apply and demonstrate specific skills and expertise in the designated areas of intervention. Cf. Art. No. 3 of National Collective Contract for School Work (CCNL) 2006/2009.

¹³ An example of Language Learning Portfolio can be found in <https://www.coe.int/en/web/portfolio/the-language-passport> [02/07/2024].

linguistic heterogeneity within Italian secondary schools not as a factor of marginalization but as an enriching asset for the Italian school environments.

References

Bachman, L. F., 1995, *Fundamental Consideration in Language Testing* (3rd ed.), Oxford, Oxford University Press.

Bachman, L. F., Palmer, A.S., 1996, *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*, Oxford, Oxford University Press.

Bianchi, G., Pisiotis, U., Cabrera Giraldez, M., 2022, *GreenComp – The European sustainability competence framework*, in Margherita Bacigalupo, Yves Punie (editors), EUR 30955 EN, Luxembourg, Publications Office of the European Union.

Brown, H. D., 1994, *Principles of Language Learning and Teaching*, New Jersey, Pearson Hall Regents.

Chapman, R. S., 2022, “Sustaining Languages and the Language of Sustainability. The Need for Change”, in *Iperstoria*, 20, pp. 78-98.

Council of Europe, 2011, *European Language Portfolio: Principles and Guidelines*, Strasbourg, www.coe.int/portfolio [15/07/2024].

Council of Europe, 2018, *Recommendation on key competences for lifelong learning The Official Journal 2018/C 189/01*, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=LT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=LT) [12/08/2024].

Council of Europe, 2020, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, www.coe.int/lang-cefr [17/07/2024].

Council of Europe, 2022, *Recommendation CM/Rec(2022)1 and explanatory memorandum of the Committee of Ministers to member States on The Importance of Plurilingual and Intercultural Education for Democratic Culture*, https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=0900001680a563ca [10/07/2024].

Cummins, J., 2019, “The emergence of translanguaging pedagogy: A dialogue between theory and practice”, in *Journal of Multilingual Education Research*, 9(13), pp. 9-36.

Cummins, J., 1981, “The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students”, in California State Department of Education (ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Rationale*, Los Angeles, CA: California State University, pp. 3-49.

de la Fuente, M., 2021, *Education for Sustainable Development in Foreign Language Learning: Content-Based Instruction in College-Level Curricula* (ed.), Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781003080183> [30/06/2024].

Dörnyei, Z., Dewaele, J.-M., 2022, *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration and Processing* (3rd ed.), New York, Routledge.

European Commission, 2022, *Education and Training Monitor*, <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2022/it/country-reports/italy.html> [30/06/2024].

European Union, 2020, “Consolidated version of the Treaty on the Functioning of the European Union”, http://data.europa.eu/eli/treaty/teu_2016/2020-03-01 [28/06/2024].

Galante, A., 2018, “Linguistic and Cultural Diversity in Language Education Through Plurilingualism: Linking the Theory into Practice”, in Peter Trifonas, Themistoklis Aravossitas (eds.), *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*, Springer International Handbooks of Education, Springer, Cham, https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-319-44694-3_13 [12/08/2024].

García, O., Kleifgen, J. A., 2018, *Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for English learners*, New York, Teachers College Press.

Gardner, C. R., Lambert, E.W., 1972, *Attitudes and motivation in second language learning*, Rowley, MA, Newbury House Publishers.

Gardner, C. R., Lalonde, R.N., Moorcroft, R., 1985, “The role of attitudes and motivation in second language learning: Correlational and experimental considerations”, in *Language Learning*, 35(2), pp. 207-227.

Gardner, C. R., 1985, *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*, London, Edward Arnold.

Hamid, M.O., McEntee-Atalianis L.J., Tonkin H. (eds.), 2024, “Language and sustainable development”, in *Language Policy*, 23, pp. 111-113, <https://link.springer.com/article/10.1007/s10993-024-09690-x> [16/07/2024].

Larasati, A.A., Simatupang, M.S., 2020, “Relationship Between English Language Attitude and Proficiency”, in *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 509, pp. 63-68.

Le, X.M., Le, T.T., 2022, “Factors Affecting Students’ Attitudes towards Learning English as a Foreign Language in a Tertiary Institution of Vietnam”, in *International Journal of TESOL & Education*, 2(2), pp. 168-185, <https://i-jte.org/index.php/journal/article/view/97> [16/07/2024].

Li, P., Zhang F., Tsai, E., Puls, B., 2014, “Language history questionnaire (LHQ 2.0): A new dynamic web-based research tool”, in *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(3), pp. 673-680.

Lu, D., Wang, X., Wei, Y., Cui, Y., Wang, Y., 2023, “Neural pathways of attitudes toward foreign languages predict academic performance”, in *Frontiers in Psychology*, 14, pp. 1-10.

Marian, V., Blumenfeld, H. K., Kaushanskaya M., 2007, “Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q)”, in *Journal of Speech Language and Hearing Research*, (50)4, pp. 940-967.

McManus, K., 2022, *Crosslinguistic Influence and Second Language Learning*, New York, Routledge.

Meeuwisse, M., Severiens, S. E., Born, M. P., 2010, “Learning Environment, Interaction, Sense of Belonging and Study Success in Ethnically Diverse Student Groups”, in *Research in Higher Education*, 51, pp. 528-545.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2014, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*,
https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890 [15/07/2024].

Payne, L., O'Neil, J., 2019, "Cultural Sustainability in higher education", in Walter Leal Filho (eds.), *Encyclopedia of sustainability in higher education*, Berlin, Springer Publishing, pp. 1-7.

Scalabrino, C., 2022, *European sustainability competence framework background document. Literature Review, Analysis of Frameworks and Proposals*, Luxemburg, Publications Office of the European Union.

Spinelli, B., Parizzi, F., 2010, *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, Firenze, La Nuova Italia,
https://www.unistrapg.it/profilo_lingua_italiana/site/index.html [28/06/2024].

Appendix

NOME E COGNOME
CLASSE	LA MIA CLASSE:
1. QUAL È LA TUA MADRELINGUA, CHE PARLI DA QUANDO SEI NATO/NATA?
2. DOVE SEI NATO/NATA?	SONO NATO/NATA (CITTÀ) (STATO)
3. QUANDO SEI NATO/NATA? SOTTOLINEA L'ARTICOLO CORRETTO	SONO NATO/NATA IL / L' ___/___/_____
4. DA QUANTO TEMPO SEI QUI IN ITALIA?	SONO QUI IN ITALIA
5. CON CHI SEI QUI IN ITALIA?	SONO QUI IN ITALIA
6. PRIMA DI ARRIVARE IN ITALIA, CONOSCEVI GIÀ LA LINGUA ITALIANA?	<input type="checkbox"/> SÌ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> UN PO'. L'HO IMPARATA GRAZIE
7. QUALE LINGUA O LINGUE PARLI CON I TUOI PARENTI (NONNO, NONNA, ZIO, ZIA...)?	CON I PARENTI PARLO
8. QUALE LINGUA O LINGUE PARLI CON I TUOI AMICI?	CON GLI AMICI PARLO
9. PREFERISCI PARLARE O SCRIVERE IN ITALIANO?
10. SCRIVI UNA CLASSIFICA: DALLA LINGUA CHE TI PIACE DI PIÙ A QUELLA CHE TI PIACE DI MENO TRA QUELLE CHE TU SAI PARLARE E/O SCRIVERE	1. MI PIACE 😊 DI PIÙ...
	2.
	3.
	4.
	5. MI PIACE DI MENO...
11. SCRIVI UNA CLASSIFICA: DALLA LINGUA CHE TU SAI DI PIÙ A QUELLA CHE SAI DI MENO PARLARE E/O SCRIVERE	1. IO SO DI PIÙ...
	2.
	3.
	4.
	5. DI MENO...
12. FAI UNA "X" SULLA RISPOSTA PIÙ GIUSTA PER TE: PER ME L'ITALIANO È UNA LINGUA...	<input type="checkbox"/> FACILE <input type="checkbox"/> ABBASTANZA FACILE <input type="checkbox"/> DIFFICILE
13. PER ME L'ITALIANO È UNA LINGUA...	<input type="checkbox"/> UTILE <input type="checkbox"/> ABBASTANZA UTILE <input type="checkbox"/> INUTILE (NON MI SERVE TANTO NELLA VITA)
14. PER ME L'ITALIANO È UNA LINGUA...	<input type="checkbox"/> BELLA <input type="checkbox"/> ABBASTANZA BELLA <input type="checkbox"/> BRUTTA
15. PER ME LA LINGUA ITALIANA È COME...	<input type="checkbox"/> UNA GIORNATA PIENA DI SOLE E LUCE
	<input type="checkbox"/> UNA GIORNATA DI PIOGGIA: DIFFICILE, UN PO' TRISTE
	<input type="checkbox"/> UNA GIORNATA NUVOLOSA, INCERTA: A VOLTE PIÙ FACILE, A VOLTE PIÙ DIFFICILE



Fig. 2: Language Biography Questionnaire