

# Kritik

Rivista di letteratura e critica culturale

## **DAF-/DAZ-UNTERRICHT IM ITALIENISCHEN SCHULSYSTEM. THEORIE UND PRAXIS**

Didattica del tedesco come lingua straniera e  
lingua seconda nel sistema scolastico italiano.  
Teoria e prassi

herausgegeben von/a cura di  
Sandro M. Moraldo, Paola Paumgardhen, Eriberto Russo

VOL. 1/2023

# Kritik

## **Direzione**

Lucio d' Alessandro ( Rettore Università Suor Orsola Benincasa)  
Paola Villani (Direttore DSU Università Suor Orsola Benincasa)  
Paola Paumgardhen (Università Suor Orsola Benincasa)  
Francesco Fiorentino (Università RomaTre)

## **Comitato scientifico**

Sieglinde Borvitz (Università Düsseldorf), Jean François Candoni (Università di Rennes), Andrea Del Lungo (Università Sorbonne), Franco D'Intino (Università La Sapienza), Jacques Lajarrige (Université Toulouse, Direttore AUSTRIACA), Arturo Larcati (Università Verona, Direttore Stefan Zweig Zentrum Salzburg), Johann Georg Lughofer (Università Ljubljana), Ernst Osterkamp (Presidente Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung Darmstadt), Stéphane Pesnel (Università Sorbonne)

## **Redazione**

Angelica Giammattei, Michele Paragliola, Ciro Ranisi

*Tutti i saggi scientifici vengono sottoposti a double-blind peer review*

Publicato con il contributo del Dipartimento di Scienze Umanistiche dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa Napoli



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI  
SUOR ORSOLA  
BENINCASA  
DIPARTIMENTO DI  
SCIENZE UMANISTICHE

**MIMESIS EDIZIONI** (Milano – Udine)

[www.mimesisedizioni.it](http://www.mimesisedizioni.it)  
[www.mimesisjournals.com](http://www.mimesisjournals.com)

Isbn: 9788857599854  
Issn: 2974-8097

© 2023 – MIM EDIZIONI SRL  
Piazza Don Enrico Mapelli, 75  
20099 Sesto San Giovanni (MI)  
Phone: +39 02 24861657 / 21100089

# Indice

5 *Einleitung*

## **Contributi**

- 13 Sandro M. Moraldo, *Sprachwandelphänomene im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*
- 31 Federica Missaglia, *Deutsche Phonetik und Prosodie im DaF/DaZ-Unterricht für italienische Lernende*
- 57 Patrizio Malloggi, *Der funktional-pragmatische Ansatz zur Grammatikvermittlung. Plädoyer für seinen Einsatz im (schulischen) DaF-Unterricht*
- 71 Sabrina Ballestracci, *DaF-Grammatikerwerb bei italoophonen Lernenden. Erwerbsphasen, Lernstrategien und didaktische Implikationen*
- 95 Marianne Hepp, *Deutschvermittlung im Rahmen der Mehrsprachigkeit: ein didaktischer Vorschlag für die Sekundarstufe*
- 107 Laura Balbiani, *Fachsprachen im DaF-DaZ-Unterricht*
- 123 Martina Lucia Nied, *Prinzipien guten Unterrichts, Unterrichtsplanung und Lehrwerkanalyse*
- 141 Paola Paumgardhen, *Interkulturelles Lernen durch Theater. Theoretische Perspektiven und praktische Beispiele für den Literaturunterricht der Sekundarstufe*
- 161 Francesco Fiorentino, *Zum Theater als kultureller Lernort. Mit einigen Überlegungen über Augusto Boals Teatro do oprimido*
- 177 Eriberto Russo, *DaF-Unterricht und besondere Bildungsbedürfnisse in Italien*

- 199 Sabine Hoffmann, *Feedback bei internationalen Videokonferenzen in der Lehrendenbildung*
- 215 Fabrizio Manuel Sirignano, *La dimensione interculturale dell'educazione tra metodi narrativi e pratiche autobiografiche*

### **Saggi**

- 243 Sergio Corrado, *Letteratura della crisi*

- 263 **Biografie autori**

# Einleitung

Der vorliegende Band *DaF-/DaZ-Didaktik im italienischen Schulsystem. Theorie und Praxis* eröffnet die wissenschaftliche Zeitschrift «Kritik» der Universität Suor Orsola Benincasa in Neapel (Abteilung der Geisteswissenschaften). Dafür dankt das Herausgebersteam seiner Magnifizenz, dem Rektor der Universität Suor Orsola Benincasa, Prof. Dr. Lucio d'Alessandro, und der Direktorin der Abteilung für Geisteswissenschaften, Prof. Dr. Paola Villani. Wir bedanken uns bei allen Kolleg\*innen, die zur Veröffentlichung des Bandes beigetragen haben. Ganz besonders aufrichtig gedankt sei an dieser Stelle auch dem Kollegen Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, dem Delegierten des Rektors für den Bereich des Lebenslangen Lernens, für alle wissenschaftlichen und technischen Ratschläge bei der Planung und Durchführung des ersten italienischen universitären Masterlehrgangs *DaF-/DaZ-Didaktik*. Mit dieser Publikation werden dessen grundlegende wissenschaftliche Ergebnisse sowohl DaF-/DaZ-Lehrkräften als auch angehenden Deutschlehrer\*innen zur Verfügung gestellt<sup>1</sup>. Der Band versammelt einerseits ausgewählte Beiträge aus dem Masterlehrgang *DaF-/DaZ-Didaktik*, der im akademischen Jahr 2020-2021 an der Universität Suor Orsola Benincasa stattfand<sup>2</sup>; andererseits dazu ergänzende kritische Studien zur Sprach- und Literaturwissenschaft deutscher und italienischer Germanist\*innen. Alle Autor\*innen versuchen aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven und Forschungserfahrungen aktuelle Antworten auf die gegenwärtigen didaktischen Leitfragen zum DaF-/DaZ-Unterricht im italienischen Schulsystem zu geben: Wie kann die deutsche Sprache als Fremd- und/oder

<sup>1</sup> Für eine ausführlichere Beschreibung des Inhalts sowie der Struktur des Uni-Masterlehrgangs siehe P. Paumgardhen und E. Russo, *Vorstellung des ersten Uni-Masterlehrgangs DaF-/DaZ-Didaktik in Italien*, in *Stellung und Stellenwert der deutschen Sprache in Italien. Grundlagen und Perspektiven*, hg. von S. M. Moraldo, EduCatt, Milano 2021, S. 183-188.

<sup>2</sup> Alle Lehrveranstaltungen des universitären Masterlehrganges *DaF-/DaZ-Didaktik* (Materialien, Ressourcen und Werkzeuge fürs Selbststudium ohne Lehrkraft, als Ergänzung zum Unterricht, Fachbibliographie und Videos der Lehrveranstaltungen) sind unter folgendem Link auf der Plattform DHoch3 des DAAD verfügbar <https://moodle.daad.de/my/> (Uni-Lehrgang Università Suor Orsola Benincasa *DaF-/DaZ-Didaktik*).

Zweitsprache im Kontext der Mehrsprachigkeit erlernt und vermittelt werden? Wie unterrichtet man deutschsprachige Literatur und Kultur im Rahmen gesellschaftlicher Pluralität? Wie kann man zur Gestaltung einer differenzfreundlichen und inklusiven Schule im DaF-/DaZ-Unterricht beitragen?

Das Ziel des Buchprojekts besteht darin, das Wissen von Lehrpersonen über soziolinguistische und phonetisch-phonologische Aspekte des Deutschen zu erweitern und zu vertiefen, die Entwicklung der adaptiven Lehrkompetenz und damit der Handlungs- und Planungskompetenz zu fördern, die Lernenden bei ihrer interkulturellen Bildung und Erziehung sowie ihrem lebenslangen Lernen zu unterstützen, und letztendlich die Kompetenzen für eine inklusive Didaktik und Lehrauffassung zu erforschen. Die in diesem Band enthaltenen zwölf Beiträge behandeln diese Themen unterschiedlich und vielfältig, indem sie sich sowohl mit Sprache und Kultur als auch mit Interkulturalität und inklusiven Praktiken auseinandersetzen. Sie bieten zugleich einen notwendigen Einblick in die moderne Gesellschaft, in der Lernende agieren und die zunehmend von globalisierter und multikultureller Vielfalt geprägt ist.

In seinem Beitrag *Sprachwandelphänomene im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* fokussiert **Sandro M. Moraldo** die zunehmende Notwendigkeit der Mehrsprachigkeit im Zuge der Globalisierung der Märkte und der Internationalisierung der Wirtschaft. Sprechkompetenz wird sowohl von der Wirtschaft als auch der Berufswelt immer mehr eingefordert. Die Vermittlung von Sprach- und Redekompetenzen stellt daher mittlerweile im Rahmen des Gesamtsprachenkonzepts sowohl für die fremdländischen Lehrkräfte als auch für die Lernenden eine anspruchsvolle Aufgabe dar. Der Autor bietet eine ausführliche Gesamtdarstellung einiger aus seiner Sicht relevantesten Punkte eines modernen DaF-Unterrichts für Schüler\*innen/Student\*innen, die sich auf das Leben in einer multilingualen Gesellschaft und Berufswelt vorbereiten: Gesprochene Sprache, fremdsprachige Diskursfähigkeit und Sprachreflexion.

**Federica Missaglias** Beitrag *Deutsche Phonetik und Prosodie im DaF/DaZ-Unterricht für italienische Lernende* befasst sich mit dem Erwerb der deutschen Phonetik und Prosodie im DaF-/DaZ-Unterricht bei italienischen Lernenden. Bezugnehmend auf die Lehrmethode der kontrastiven Prosodie werden einige praktische Anregungen für einen wirkungsvollen prosodiezentrierten DaF-/DaZ-Unterricht gegeben. Die Unterrichtsmethode zielt darauf ab, die prosodische Kompetenz zu trainieren, die dazu beitragen soll, den typischen ausländischen Akzent italienischer Deutschlernender, sowohl von Anfänger\*innen als auch von Fortgeschrittenen, zu vermeiden oder gar zu beseitigen.

**Patrizio Malloggi** befasst sich in seinem Beitrag *Der funktional-pragmatische Ansatz zur Grammatikvermittlung. Plädoyer für seinen Ein-*

satz im (schulischen) DaF-Unterricht mit dem funktional-pragmatischen Grammatikunterricht, in dem grammatische Phänomene als Mittel zur Realisierung kommunikativer Handlungen betrachtet und im Zusammenhang mit ihren semantischen und pragmatischen Eigenschaften untersucht werden. Der Beitrag zielt darauf ab, einen nicht-traditionellen Ansatz für die Vermittlung von Lokalpräpositionen vorzustellen, der zur Entwicklung kommunikativer (mündlicher und schriftlicher) Kompetenzen von DaF-Lernenden beitragen soll.

**Sabrina Ballestracci** erforscht in *DaF-Grammatikerwerb bei italophonen Lernenden. Erwerbsphasen, Lernstrategien und didaktische Implikationen* Unterrichtspraktiken, die auf den Erwerbsschwierigkeiten von italienischen DaF-Lernenden basieren. Nachdem die Autorin die wichtigsten Definitionen von Erwerb und die wesentlichsten theoretischen Ansätze im Bereich des Spracherwerbs beschrieben hat, konzentriert sie sich auf den DaF-Erwerb, mit besonderem Augenmerk auf italienische Lernende und die verschiedenen Erwerbsstrategien, die in jeder Phase des Fremdsprachenerwerbs erkennbar sind: Vereinfachungen, Verallgemeinerungen, Interferenzen der Muttersprache und anderen Fremdsprachen sowie intralinguale Interferenzen.

In ihrem Aufsatz *Deutschvermittlung im Rahmen der Mehrsprachigkeit: ein didaktischer Vorschlag für die Sekundarstufe* stellt **Marianne Hepp** Strategien vor, mit denen Lernende beim Erwerb von Deutsch als Tertiärsprache ihre vorhandenen Fremdsprachkenntnisse einbeziehen können, um ihr Sprachbewusstsein zu stärken. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf dem tertiären Sprachunterricht mit der Sequenz Deutsch nach Englisch (DaFnE). Anhand eines Beispiels von Paralleltexten (aus der Online-Enzyklopädie Wikipedia) wird gezeigt, wie Kompetenzen, z.B. das Leseverstehen, in Deutsch als weitere Fremdsprache auf den bisherigen Sprachlernerfahrungen mit Englisch als Fremdsprache aufbauen können.

**Laura Balbiani** berücksichtigt in ihrem Aufsatz *Fachsprachen im DaF-DaZ-Unterricht* die berufsbezogenen Aspekte des Sprachgebrauchs mittels einer Reflexion, die zunächst die didaktisch relevanten Merkmale von LSP (*Languages for Special Purposes*) und dann die Ziele und Strategien untersucht, die im DaF-Unterricht umgesetzt werden können, um Fachsprachen zu erwerben und zu üben.

**Martina Lucia Niede** Beitrag *Prinzipien guten Unterrichts, Unterrichtsplanung und Lehrwerksanalyse* bietet eine kritische Analyse wichtiger Aspekte des DaF-/DaZ-Unterrichts, die oft in der wissenschaftlichen Diskussion übersehen werden: Prinzipien guten Unterrichts, Unterrichtsplanung, Lehrwerksanalyse. Die Autorin legt dabei besonderen Wert auf den digitalen Unterricht und beleuchtet, inwiefern die DaF-/DaZ-Bildung als ein Teil der didaktischen Inklusion zu betrachten ist.

**Paola Paumgardhens** Beitrag *Interkulturelles Lernen durch Theater. Theoretische Perspektiven und praktische Beispiele für den Literatur-Unterricht der Sekundarstufe* präsentiert eine Literaturunterrichtseinheit zum Thema *Vorurteile und Stereotype* in Gotthold Ephraim Lessings Drama *Die Juden*. Die Autorin zeigt anhand verschiedener dramendidaktischer Ansätze und theatralischer Aktivitäten, wie Lehrer\*innen den Erwerb der interkulturellen kommunikativen und sozialen Kompetenz bei Lerner\*innen unterschiedlicher kultureller Herkunft fördern können.

Der Beitrag *Theater als Ort der Fremd-Erfahrung. Transkultureller Ansatz und Dramapädagogik. Mit einigen Überlegungen über Augusto Boals teatro do oprimido* von **Francesco Fiorentino** bietet eine ausführliche Erklärung der Begriffe Multikulturalität, Interkulturalität und Transkulturalität. Durch Augusto Boals *Theater der Unterdrückten* wird erläutert, wie Schüler\*innen der Sekundarstufe Erfahrungen des Subjekts mit sich selbst, mit der Gruppe und mit der eigenen Lebenswelt machen und durch eine intensive Auseinandersetzung mit einer fremden Rolle für das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft vorbereitet werden können.

**Eriberto Russo** untersucht in seinem Beitrag *DaF-Unterricht und besondere Bildungsbedürfnisse* das Verhältnis zwischen Deutsch als Fremdsprache und sonderpädagogischem Förderbedarf und beachtet dabei dessen theoretische, politische und methodologische Implikationen im italienischen Schulsystem. Der erste Teil des Beitrags beschäftigt sich mit den konzeptionellen und theoretischen Rahmenbedingungen, wobei er sich zwischen Inklusionspädagogik und Fremdsprachendidaktik bewegt; der zweite Teil dagegen befasst sich mit der Gestaltung eines inklusiven Fremdsprachenunterrichts, der die Notwendigkeit einer ständigen Differenzierung im Deutschunterricht als wesentlich erachtet.

**Sabine Hoffmann** beschäftigt sich in ihrem Beitrag *Feedback bei internationalen Videokonferenzen in der Lehrendenbildung* mit Interaktionsprozessen in Videokonferenzen, die im Rahmen einer internationalen Aus- und Weiterbildungsveranstaltung für DaF-Lehrkräfte stattfanden. Vordergründig wird fokussiert, wie sich die Lehrkräfte gegenseitiges Feedback zu den zu behandelnden Themen wünschen und in welcher Form sie es erhalten. Darüber hinaus wird auch die Rolle der Moderation untersucht. Ziel der Studie ist es, Interaktionsmuster zu identifizieren, die das Verhalten von Lehrkräften im Kontext digitaler Bildung prägen, um eine professionelle Feedbackkultur im Umgang mit Unterrichtsbeobachtung zu fördern.

Der Beitrag von **Fabrizio Manuel Sirignano** präsentiert eine detaillierte Analyse der autobiographischen Methode als erfolgreichen metakognitiven Trainingsansatz besonders zur interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule. Durch selbstdarstellendes Erzählen werden die Lernenden in die Lage versetzt, sich selbst von ihren eigenen Erfahrun-



gen zu distanzieren, um diese objektiver und bewusster analysieren und bewerten zu können. Auf diese Weise wird eine Brücke zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart geschlagen und zugleich werden kognitive Fähigkeiten für die eigene Zukunftsplanung bereitgestellt.

*Sandro M. Moraldo  
Paola Paumgardhen  
Eriberto Russo*



## **Contributi**



**Sandro M. Moraldo**

# **Sprachwandelphänomene im Unterricht Deutsch als Fremdsprache**

In recent years, the focus in foreign language teaching has shifted from the formal (grammatical) correctness of written and oral competencies in favor of the social and interactional dimension of language and communication. As a result, the linguistic consolidation of DaF/DaZ, but also DaM didactics has increased in importance. According to Eva Neuland and Corinna Peschel «a language didactics without a linguistic foundation, is no longer imaginable today». In this sense, my contribution pleads for the teaching of «realistic German» especially in the DaF/DaZ teaching context. For this purpose, it is important that not only the learners, but above all the teachers are provided with basic knowledge about aspects of spoken language and interactional linguistics and their didactic implementation. This will be exemplified by language change phenomena.

KEYWORDS: German Linguistics, Spoken German, Applied Linguistics, German as Foreign Language, Language Change

## **1. Die Fremdsprache Deutsch im globalen Kontext**

Im Wettbewerb der Wirtschaftsmächte auf den Weltmärkten ist das Niveau der Ausbildung und die permanente Qualifizierung von Fach- und Führungskräften ein sicherlich entscheidendes Erfolgskriterium. Doch in einer zunehmend globalisierten Welt, in der nicht nur Unternehmen über Ländergrenzen hinweg und zwischen Kontinenten vernetzt sind und Handel betreiben, nehmen Fremdsprachenkenntnisse eine immer größere Rolle ein. Zu Recht, denn die europäische Integration und die Globalisierung sollten weder die kulturellen noch die sprachlichen Grenzen einebnen, sondern sie mehr zum Vorschein bringen als zuvor. Und weil die Kundschaft international agierender Unternehmen stetig vielfältiger wird, sind mehrsprachige Bewerber für *global player* zu einer Notwendigkeit geworden. Sprachliche Internationalität und interkulturelles Wissen sind dementsprechend Schlüsselqualifikationen, die in bestimmten Jobs den Ausschlag bei der Einstellung geben und die

Karrieremöglichkeiten innerhalb eines Unternehmens deutlich verbessern können. War die englische Sprache früher noch ein Vorteil, gehört sie mittlerweile zum Standardrepertoire eines durchschnittlichen Bewerbers. Keiner würde heute ernsthaft die Vorherrschaft des Englischen in Wissenschaft, Wirtschaft, Kultur und Politik bestreiten wollen und es wäre mühsam, die vielen Gründe für deren Dominanz aufzuzählen. Als *lingua franca* kommt ihr mittlerweile in der fremdländischen Alltagskommunikation und in Sprachmittlungssituationen eine derart privilegierte Stellung zu, dass Diskussionen über Nutzen und Nachteile müßig erscheinen. Ebenso einsichtig sollte allerdings auch die Tatsache sein, dass in der multi-/transkulturellen Vielfalt postmoderner Gesellschaften nur sprachliche Vielfalt Verbindlichkeit beanspruchen kann. Dass der deutschen Sprache hierbei dank ihrer «ökonomische[n]» und «numerischen Stärke»<sup>1</sup> mit seinen «über 130 Millionen Muttersprachlern auf der ganzen Welt» auch in Europa eine Spitzenstellung zukommen sollte, – Deutsch ist «die meist gesprochene Muttersprache in der Europäischen Union und Amtssprache in sieben Ländern»<sup>2</sup> –, mag ebenso einsichtig sein.

Im Zuge dieser fortschreitenden Globalisierung und der höheren Verbindlichkeit von Fremdsprachenkenntnissen in einer multilingualen Gesellschaft hat jetzt die Vermittlung kommunikativer Fertigkeiten verstärkt an Bedeutung gewonnen. Schriftliche wie mündliche Ausdrucksfähigkeit, Diskussions- und Konsensfähigkeit gehören zu jenen Schlüsselkompetenzen, die bei einer Bewerbung und dem beruflichen Werdegang eine immer größere Rolle spielen und sowohl von der Wirtschaft als auch der Berufswelt immer mehr eingefordert werden. In Bezug auf Deutsch als Fremdsprache sollten zu den Basisqualifikationen auch vertiefte Kenntnisse im Hinblick auf die «Teilhabe an berufssprachlichen Praktiken» gehören<sup>3</sup>. Die Vermittlung von Sprach- und Redekompetenzen stellt daher mittlerweile im Rahmen des Gesamtsprachenkonzepts sowohl für die fremdländischen Lehrkräfte als auch für die Lernenden eine anspruchsvolle Aufgabe dar. In diesem Kontext sollte daher vor allem sprachliches

<sup>1</sup> U. Ammon, *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*, de Gruyter, Berlin-München-Boston 2015, S. 159.

<sup>2</sup> M. Thiene, *Deutsch in der Welt*, in «deutschland.de» 12.02.2020. <https://www.deutschland.de/de/topic/wissen/muttersprache-deutsch-in-42-laendern-der-welt#:~:text=Etwa%20130%20Millionen%20Menschen%20sprechen,und%20Luxemburg%2C%20zudem%20in%20Liechtenstein.> (Letzter Zugriff 26.01.2023).

<sup>3</sup> A. Daase, *Individuelle Handlungskompetenz vs. Partizipation an sozialen Praktiken – Zugang zu Mitspielfähigkeit als gesellschaftliche Verantwortung*, in «Info DaF» 48, 6 (2021), S. 671-682. Hier S. 671. Vgl. dazu auch *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte*, hg. von U. Ammon und G. Schmidt, de Gruyter, Berlin-Boston 2019 und im Besonderen (auf Italien bezogen) S. M. Moraldo, *Förderung von DaF in Italien*, in *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte*, a.a.O., 650-660.

Handeln auf der Folie der Ergebnisse der *Gesprochene-Sprache-Forschung* (GSF) theoretisch fundiert und praktisch reflektiert werden. Ausgehend von dieser Prämisse möchte ich daher im Folgenden drei Punkte herausgreifen, die aus meiner Sicht für einen modernen DaF-Unterricht von Relevanz sind, um zukünftigen Schulabgängern, die das Fach *Deutsch als Fremdsprache* auf erhöhtem Anforderungsprofil belegen, für das Studium an den Universitäten und den sich daran jeweils anschließenden beruflichen Einstieg besser vorzubereiten. Zum einen geht es direkt um Aspekte der *Gesprochenen Sprache* (Kap. 2), deren praktische Umsetzung in den DaF-Unterricht nach wie vor ein Desiderat der Fremdsprachendidaktik darstellt. Zum anderen um fremdsprachige *Diskursfähigkeit* als eines der Bildungs- und Leitziele des DaF-Unterrichts überhaupt (Kap. 3). Es folgt ein Exkurs über den Lernbereich *Sprachreflexion* (Kap. 4), der in einem modernen DaF-Unterricht nicht fehlen sollte. Nicht nur, weil sich dadurch z. B. Sprachwandelprozesse unter sprachdidaktischen Gesichtspunkten thematisieren lassen, sondern auch, weil sich ein Sprachdifferenzbewusstsein ausbilden lässt, das es den Lernern erlaubt, auch zwischen statuierten und subsistenten Normen (und dies nicht nur in Bezug auf die gesprochene Sprache, sondern darüber hinaus auch in der Werbung, in den Neuen Medien etc.) zu unterscheiden. Ein kurzes Fazit (Kap. 5) schließt die Arbeit ab.

## **2. Die Bedeutung der Gesprochene-Sprache-Forschung für den DaF-Unterricht**

Lange Zeit galt die gesprochene Sprache als das Sorgenkind der (Fremd)Sprachendidaktik. Trotz der Kommunikativen Wende Anfang der 1980er Jahre, in der in der Unterrichtspraxis «an die Stelle des Sprachwissens das Sprachkönnen» rücken sollte<sup>4</sup>, hat sich das Vorurteil gegenüber gesprochen-sprachlicher Kommunikation lange halten können. Die im Unterricht zu vermittelnde Standardnorm wurde am geschriebenen Deutsch festgemacht. «Letztendlich», so Günthner, «handelt es sich bei der deutschen Standardsprache um eine normierte Variante der Schriftsprache»<sup>5</sup>. Daraus folgte, dass das «schriftsprachlich dominierte Sprach-

<sup>4</sup> H.-J. Krumm, *Kommunikationsfähigkeit – kommunikative Fertigkeiten*, in «Fremdsprache Deutsch» 14 (1996), S. 20. Hervorhebung von H.-J. K.

<sup>5</sup> S. Günthner, *Übergänge zwischen Standard und Non-Standard – welches Deutsch vermitteln wir im DaF-Unterricht*, Plenarvortrag bei der VALS/ASLA-Tagung in Zürich, in *Sprachkompetenz in Ausbildung und Beruf: Übergänge und Transformationen*, Zürich 2010a [Manuskript], S. 1-21. Hier S. 1. Vgl. dazu auch S. Günthner, *Brauchen wir eine Grammatik der gesprochenen Sprache und wie kann sie aussehen? Ein Plädoyer für eine praxisorientierte Grammatiktheorie*, in «Gidi Arbeitspapiere» 6 (2007).

bewußtsein und die für die Schriftsprache entwickelten Analysekat­egorien zwangsläufig die Grundlage für das Verständnis und die Erkenntnis von gesprochener Sprache» darstellte und ‚gesprochene Sprache‘ kate­gorisch «durch die Brille der geschriebenen» wahrgenommen wurde. Die schriftliche Standardnorm war letztlich «das Modell für das Verständnis von Mündlichkeit»<sup>6</sup>. Erst als die germanistische Linguistik, «sich systematischen grammatischen Strukturen in ihrem ursprünglichen Lebensraum, der mündlichen Face-to-Face-Interaktion» zu widmen begann<sup>7</sup>, rückten spezifische Erscheinungsformen der gesprochenen Sprachwirklichkeit nach und nach in den Fokus ihres Forschungsinteresses. Dies führte in zentralen Bereichen (u.a. Syntax, Lexik, Aussprache, Idiomatik) zu weithin konsensfähigen Ergebnissen. Die Zeit schien reif für eine Trendwende. Problematisiert wurde dabei insbesondere die Tatsache, dass sich Fremdsprachenunterricht – bis auf wenige Ausnahmen – nach wie vor in erster Linie auf der Bewertungsgrundlage der Schriftlichkeit stützte. Sofern wir aber, wie Susanne Günthner zurecht feststellte, «einen Deutsch als Fremdsprache-Unterricht fordern, der die Sprachwirklichkeit und damit die gesprochene Alltagssprache berücksichtigen soll», scheint «eine Auseinandersetzung mit Erkenntnissen der Gesprochene-Sprache-Forschung unabdingbar»<sup>8</sup>. Doch auch wenn die Diskussion um die Einbeziehung der Forschungsergebnisse der Gesprochene-Sprache-Forschung (GSF) in der Grammatikschreibung des Deutschen wichtige Ergebnisse vorweisen kann, stellt deren Umsetzung im Rahmen von Lehrwerken (besonders des DaF-Unterrichts) nach wie vor ein Desiderat dar. Dass es dennoch ein Bewusstsein für das Phänomen ‚Gesprochene Sprache‘ gibt, zeigt ein Vergleich der *Grundgrammatik Deutsch* aus dem Jahr 1988 mit der *Grammatik mit Sinn und Verstand*, die 20 Jahre später erschienen ist. Zum einen stoßen hier die beiden scheinbar diametral entgegengesetzten Positionen von geschriebener versus gesprochener Sprache frontal aufeinander. Zum anderen zeigt die Gegenüberstellung den Ansatz einer Überwindung der Vorurteile gegenüber gesprochener Sprache. In der *Grundgrammatik Deutsch* lesen wir unter Kapitel 8 *Gesprochene Sprache*:

<sup>6</sup> R. Fiehler, *Mündlichkeit und gesprochene Sprache als wissenschaftlicher Gegenstand – Wo ist das Problem?*, in *Zum Wissenschaftsverständnis der Sprechwissenschaft*, hg. von H. Barthel, Reinhardt, München/Basel 2003, S. 20-32:24.

<sup>7</sup> S. Günthner, *Grammatik und Pragmatik – eine gebrauchtorientierte Perspektive auf die Grammatik gesprochener Alltagssprache*, in *Grammatik wozu? Vom Nutzen des Grammatikwissens in Alltag und Schule*, hg. von M. Habermann, Dudenverlag, Mannheim-Zürich 2010b, S. 126-149:128.

<sup>8</sup> S. Günthner, *Grammatik der gesprochenen Sprache – eine Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache?*, in «Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache» 27/4 (2000), S. 352-366:363.



Ein Schreiber hat genug Zeit, seinen Text zu planen und fertig zu bauen. Ein Sprecher hat keine Zeit. Er muß seine Worte jetzt, in diesem Moment ‚aus der Luft‘ holen. Gesprochene Sprache ist daher oft ungenau, enthält Fehler und Korrekturen. Diese Fehler und Korrekturen sind nur Gewohnheiten. Lernen Sie diese Gewohnheiten nicht. Bleiben Sie bei den Regeln. Lassen Sie sich von diesen Ungenauigkeiten nicht irritieren.<sup>9</sup>

Ganz anders der Tenor in der *Grammatik mit Sinn und Verstand* aus dem Jahre 2008. Dort heißt es in Kapitel 19 *Is noch was? Gesprochene Umgangssprache*:

‚Sprache‘ kommt von ‚Sprechen‘. Grammatiken (auch diese hier) und Wörterbücher beschreiben vor allem die ‚Geschriebene Sprache‘ (‚Schriftsprache‘). Die ‚Gesprochene Sprache‘ (oder ‚Umgangssprache‘) wird nur am Rande behandelt. Wir haben auch schon in vielen Kapiteln auf Regeln und Stilformen der GS [i.e. Gesprochenen Sprache] hingewiesen.

Deutschsprachige haben beim Sprechen und Verstehen, beim Schreiben und Lesen ein ziemlich sicheres Gefühl für die Unterschiede zwischen beiden Stilformen (man sagt auch ‚Register‘). Beide Register sind Varianten der deutschen Standardsprache. Wir wollen deutlich machen, dass GS keinesfalls ‚schlechteres Deutsch‘ ist.<sup>10</sup>

In einem Abstand von 20 Jahren hat sich also die Sichtweise auf das Phänomen *Gesprochene Sprache* verändert. Was die Vermittlung gesprochen-sprachlicher Aspekte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache betrifft, steht aber auf einem anderen Blatt. Gerade auffällige Einzelphänomene wie spezielle syntaktische Konstruktionen mit Verbzweitstellung nach Konnektoren, die ursprünglich einen Nebensatz fordern und die meist als «ungrammatisch‘, ‚umgangssprachlich‘ oder ‚salopp‘» gekennzeichnet werden (Fiehler 2006, S. 26) sind ein interessanter Untersuchungsgegenstand.

Auf der Grundlage dieses Orientierungsrahmens gewinnt die Gesprochene-Sprache-Forschung (GSF) eine zentrale Bedeutung, die für DaF-Lehrkräfte Anlass sein sollte, die Zielsetzungen und die Methoden ihres Fremdsprachenunterrichts zu überprüfen und ggf. zu modifizieren. Für die Lernenden würden sie einen weiteren, entscheidenden Schritt zur kompetenzorientierten Bewältigung allgemeinsprachlicher Probleme darstellen. Dennoch lässt sich im Unterricht Deutsch als Fremdsprache weitgehend eine einseitige Orientierung an den Normen des schriftsprachlichen Standards konstatieren. Lehrwerkdialoge, Hörverständnisübungen und Gram-

<sup>9</sup> J. Kars, U. Häussermann, *Grundgrammatik Deutsch*, Aarau, Frankfurt a. M., Diesterweg, Sauerländer, Österreichischer Bundesverlag 1988, S. 212.

<sup>10</sup> W. Rug, A. Tomaszewski, *Grammatik mit Sinn und Verstand*, Klett, Stuttgart 2008, S. 212.

matikvermittlung richten sich meist an der normierten Schriftsprache aus. Um aber die Lern- und Leistungsmotivation der Lernenden in Bezug auf ihre Sprechkompetenz zu fördern, sind auch die ausländischen Lehrkräfte gefordert, sich mit den Ergebnissen der GSF und deren didaktischen Umsetzung nicht nur theoretisch, sondern vor allem auch praktisch auseinanderzusetzen. Nicht unzeitgemäße Bildungsinhalte sollten reklamiert, sondern konkrete, pragmatische und planbare Maßnahmen für die Förderung des DaF-Unterrichts vorgeschlagen werden. Vorschläge, die über rein progressiv angeordnete Grammatikkapitel, rezeptive und produktive Übungen, Übungseinheiten zu Wortschatz und Leseverstehen bzw. zu schriftlichem und mündlichem Ausdruck etc. hinausgehen und m. E. einen entscheidenden Beitrag leisten können, um die Lerner auf ihre gesellschaftliche, berufliche und fremdsprachlich-kommunikative Partizipation in der globalisierten Welt besser vorzubereiten. Ein moderner und zeitgemäßer Unterricht Deutsch als Fremdsprache sollte sich schon längst an Prinzipien orientieren, die sowohl im kommunikativ-interkulturellen als auch in einem kompetenzorientierten Unterricht wichtig sind. Zugespitzt formuliert Imo: «Ist eine (Über)Betonung monologischer, schriftsprachlicher Kompetenzen zeitgemäß? Ist angesichts der großen Bedeutung interaktionaler Kommunikation im Alltag, am Arbeitsplatz, an der Universität etc. nicht vielmehr die Entwicklung von Kompetenzen in Bezug auf die Beherrschung der deutschen Umgangssprache nötig?» Fragen, die sich regelrecht aufdrängen, «als durch die computervermittelte Kommunikation DaF-LernerInnen im Ausland ein leichter Zugang zu Chats, Newsgroups, Foren, Blogs etc. zur Verfügung steht, in denen interaktional kommuniziert wird»<sup>11</sup>. Neumediale Plattformen – wie etwa die hier genannten oder E-Mail, Twitter<sup>12</sup> und neuerdings WhatsApp<sup>13</sup> – liefern ein Abbild «authentischer, nicht simulierter Kommunikation», in ihnen wird «die Sprache informeller», denn sie nähert sich «in vielen Aspekten der spontanen, gesprochenen Umgangssprache»<sup>14</sup>. Das Fazit, das Huneke-Steinig in ihrem

<sup>11</sup> W. Imo, *Sprache in Interaktion. Analysemethoden und Untersuchungsfelder*, de Gruyter, Berlin/Boston 2013.

<sup>12</sup> Vgl. dazu *Internet.com. Sprach- und Kommunikationsformen im WorldWideWeb, Band 1: Kommunikationsplattformen*, hg. von Sandro M. Moraldo, Aracne, Roma 2009 und S. M. Moraldo, *Sprachliche Interaktion im Zeitalter der Neuen Medien. Die Kommunikationsplattform Twitter und ihre Bedeutung für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, in *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*, hg. von W. Imo und S. M. Moraldo, Stauffenburg, Tübingen 2013, S. 301–320.

<sup>13</sup> C. Dürscheid, K. Frick, *Keyboard-to-Screen-Kommunikation gestern und heute: SMS und WhatsApp im Vergleich*, in *Sprachen? Vielfalt! Sprache und Kommunikation in der Gesellschaft und den Medien. Eine Online-Festschrift zum Jubiläum von Peter Schlobinski*, hg. von A. Mathias, J. Runkehl und T. Siever, mediensprache.net, Hannover 2014, S. 149–182.

<sup>14</sup> H.-W. Huneke, W. Steinig, *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, Erich Schmidt, Berlin 2013, S. 227.

Band *Deutsch als Fremdsprache* aus ihren Ausführungen ziehen, ist daher nur konsequent: «Kein Lehrwerk kann diesen Grad an Aktualität in der Orientierung an Gegenwartssprache erreichen»<sup>15</sup>.

## 2.1 Gesprochene Sprache: weil- und obwohl-Verbzweitstellung<sup>16</sup>

Seit dem Ende der 1980er Jahre setzen Forschungen auf dem Gebiet der Gesprochenen Sprache ein, die im Verlauf des neuen Jahrhunderts dann an Intensität gewinnen<sup>17</sup>. Dabei waren es weniger sprachliche Phänomene wie Interjektionen, Modal- oder Dialogpartikeln, die den Stein ins Rollen brachten. Sie gehören ja weitgehend zum Grundbestand vieler DaF-Lehrwerke. Es war vielmehr, wie ich meine, die Verbzweitstellung nach Konnektoren, die eigentlich eine Verbendstellung verlangen, und die im Anschluss daran ausdifferenzierte funktional-pragmatische Neubestimmung dieser Subjunktionen zu Diskursmarkern<sup>18</sup>, die den entscheidenden Anstoß für eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand ‚Gesprochene Sprache‘ lieferte<sup>19</sup>.

Insbesondere *obwohl* ist in den letzten Jahren verstärkt Gegenstand der Gesprochene-Sprache-Forschung geworden. Diese hat an authentischen Hörbeispielen eine Grammatikalisierungstendenz von dessen ursprünglich konzessiver, einräumender Bedeutung zur korrektiven Diskursmarkierung nachweisen können. «Beim korrektiven *obwohl*», «ist die *obwohl*-Äußerung [...] nicht länger der vorausgehenden Äußerung untergeordnet, sondern sie bekommt das Hauptaussagegewicht, und die Information in der *obwohl*-Äußerung wird die für die Fortsetzung

<sup>15</sup> Ebd.

<sup>16</sup> Zu *weil* vgl. E. Ziegler, ‚*Ich sag das jetzt so, weil das steht auch so im Duden!*‘ *Sprachwandel als Sprachvariation: weil-Sätze*, in *Praxis Deutsch* 215 (2009), S. 45-51 und zu *obwohl* zusammenfassend S. M. Moraldo, *Korrektivsätze. Studien zur Verbzweitstellung nach obwohl im Deutschen*. Universitätsverlag Winter, Heidelberg 2020.

<sup>17</sup> Nicht vergessen darf in diesem Kontext der Beitrag von O. Behaghel, *Geschriebenes und gesprochenes Deutsch* [1899]. Wieder abgedruckt in O. Behaghel, *Von deutscher Sprache*, Sändig, Wiesbaden 1967, S. 11–34.

<sup>18</sup> Vgl. dazu bes. S. Günthner, *Entwickelt sich der Konzessivkonnektor obwohl zum Diskursmarker? Grammatikalisierungstendenzen im gesprochenen Deutsch*, in «Linguistische Berichte» 180 (1999), S. 409–446; S. Günthner, *Konnektoren im gesprochenen Deutsch – Normverstoß oder funktionale Differenzierung?*, in «Deutsch als Fremdsprache» 39/2 (2002), S. 67-74 und S. Günthner, *Grammatikalisierungs-/Pragmatikalisierungserscheinungen im alltäglichen Sprachgebrauch*, in *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?*, hg. von L. M. Eichinger und W. Kallmeyer, de Gruyter, Berlin-New York 2005, S. 41-62.

<sup>19</sup> Streng genommen setzt die Forschung zur Verbzweitstellung (in diesem Fall nach *weil*) mit der Untersuchung von U. Gaumann, ‚*Weil die machen jetzt bald zu.*‘ *Angabe- und Junktivsatz in der deutschen Gegenwartssprache*, Kümmerle, Göppingen 1983, ein.

des Gesprächs relevante»<sup>20</sup>. Geleistet wird damit die Hinterfragung einer Äußerung und eine daran direkt anschließende Korrektur dieser Aussage. Die semantische Bedeutungsverschiebung von der Konzessivität zur Korrektur wirkt sich auch auf syntaktischer Ebene aus. Die korrektiv-lineare Ordnung sieht nun zum einen so aus, dass *obwohl* aus der linken Satzklammer in das Vor-Vorfeld rückt und zum anderen das finite Verb von der End- in die Zweitposition versetzt wird. Zugespitzt formuliert: Die Funktionen von *obwohl* determinieren auch unterschiedliche lineare Ordnungen. Allerdings ist im Unterschied zur konzessiven Position des *obwohl*-Satzes, der dem Hauptsatz sowohl vorausgehen wie folgen kann, bei *obwohl* mit Verbzweitstellung nur Finalposition möglich.<sup>21</sup> Korrekatives *obwohl* braucht einen vorangehenden Bezugssatz, zu dem es einen vollständigen oder partiellen Widerruf etabliert. Es sei abschließend noch einmal festgehalten, dass es sich bei der linearen Ordnung des *korrektiven obwohl* nicht um eine Stellungsvariante seiner konzessiven Bedeutung handelt. Vor-Vorfeld-Besetzung und Verbzweitstellung bedingen eine eigenständige funktional-pragmatische Verwendungsweise. Die beiden Varianten von *obwohl*-Ausagen sind also «weder funktional noch grammatisch äquivalent»<sup>22</sup>.

Folgende *obwohl*-Konstruktionen sollen das veranschaulichen:

- (1) Klaus: das is ECHT ,s beste Bier. (–)  
ich mein von den alkoholfreien  
(–)

Hans: hhm. **obwohl** (.) es gibt schon BESSERE  
zum Beispiel BECKS is bei weitem trinkbarer.<sup>23</sup>

- (2) A<sub>1</sub>: Aaaaaw, Jana macht Auditions für WWRY! :D  
B<sub>1</sub>: @Chrissie989 Stelley? :DDD  
A<sub>2</sub>: N@oorWS Jaaaa! :D Und sie ist schon in der 2. Runde  
B<sub>2</sub>: @Chrissie989 Ich hoffe wirklich dass sie ‚gewinnt‘ für welche Rolle? Scara?  
A<sub>3</sub>: @NoorWS keine ahnung, hat sie nicht geschrieben, aber scara und ozzy passen irgendwie nicht so richtig... **obwohl**... jana kann alles :D

- (3) Halm litt. Er hörte ihm gierig zu. Sah schon wieder nur zu ihm hin.

<sup>20</sup> S. Günthner, *Grammatikalisierungs-/Pragmatikalisierungserscheinungen im alltäglichen Sprachgebrauch*, a.a.O., S. 69f.

<sup>21</sup> S. Günthner, *Grammatik der gesprochenen Sprache – eine Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache?*, a.a.O., S. 363.

<sup>22</sup> S. Günthner, *Konnektoren im gesprochenen Deutsch – Normverstoß oder funktionale Differenzierung?*, a.a.O., S. 72.

<sup>23</sup> *Ibid.*, S. 70.

Halm hatte sich in den letzten Wochen nach Rainer Mersjohann gesehnt. Vielleicht konnte die Freundschaft wieder aufleben. Zu Hause hatte er keinen Freund. Einem nach dem anderen hatte er ... verloren. Immer derselbe Grund: seine Freunde hatten ihn immer spüren lassen, daß sie bereit waren, ihm das und das zu verzeihen. Er hätte ihr Freund sein dürfen, **obwohl** ... Nein, danke. Lieber nichts als das. Wenn Einschränkungen nötig waren, hatte er lieber keine Freunde.<sup>24</sup>

Bei den Beispielen (1)–(3), handelt es sich um phonisch wie graphisch realisierte gesprochen sprachliche Äußerungen. Beispiel (1) ist ein transkribierter Auszug eines aufgenommenen Dialogs über alkoholfreie Bierarten. Beispiel (2) dagegen ist ein <getippter Dialog><sup>25</sup> aus der Mikroblogging-Kommunikationsplattform *Twitter*, bei dem es um das Vorsprechen der Schauspielerin Jana Stelley für eine Rolle im Musical *We Will Rock You* (WWRV) geht. Beispiel (3) schließlich ist ein innerer Monolog aus dem Roman *Brandung* von Martin Walser, in dem gesprochene Sprache wiedergegeben wird. Die Beispiele (2) und (3) sind so genannte Formen <sekundärer Mündlichkeit><sup>26</sup>.

Auch *weil* hat im Laufe der vergangenen Jahrzehnte eine semantische Erweiterung erfahren, die es sogar in die berühmte Kolumne *Zwiebelfisch* des *Spiegel*-Bestsellerjournalisten Bastian Sick geschafft hat. Mit dem gewohnt ironischen Unterton hält er «die Abschaffung des Nebensatzes hinter ‚weil‘» als einen «der größten ‚Hits‘ der Umgangssprache» und für «eine neue Entwicklung, die mit den Regeln der Grammatik bricht.»<sup>27</sup> Bedauerlicherweise verkennt Sick in seiner Glosse die funktional semantisch-pragmatische Erweiterung von *weil*. Wie schon bei *obwohl*, sind auch bei *weil* die Konstruktionen mit Verbzweit-Stellung weder funktional noch grammatisch mit der von Verbend-Stellungen äquivalent. Während ‚faktische‘ *weil*-Sätze mit Verbendstellung auf Fragen wie *Warum passiert das?* oder *Warum ist das so?* einen ‚Grund‘ als Antwort angegeben (Ich habe

<sup>24</sup> M. Walser, *Brandung*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1985, S. 30.

<sup>25</sup> Im Gegensatz zu dem Begriff <getippte Gespräche> von A. Storrer (*Getippte Gespräche oder dialogische Texte*, in *Sprache im Alltag. Beiträge zu neuen Perspektiven in der Linguistik*, hg. von A. Lehr et al., de Gruyter, Berlin-New York 2001, S. 439-465), schlagen Ch. Dürscheid und S. Brommer «die Bezeichnung <getippte Dialoge> vor, da bei diesem Schreiben in den neuen Medien trotz der Nähe zur medialen Mündlichkeit das wesentliche Merkmal von Gesprächen fehlt: Rezeption und Produktion der Äußerung laufen nicht simultan.» (*Getippte Dialoge in neuen Medien. Sprachkritische Aspekte und linguistische Analysen*, in «Linguistik online» 37.1 (2009), S. 1-18, Hier S. 4.

<sup>26</sup> W. J. ONG, *Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes*, Westdeutscher Verlag, Opladen 1987, S. 136.

<sup>27</sup> B. Sick, *Weil das ist ein Nebensatz*, in «Spiegel Kultur» 18.09.2005, <https://www.spiegel.de/kultur/zwiebelfisch/zwiebelfisch-weil-das-ist-ein-nebensatz-a-350013.html>. (Letzter Zugriff 28.01.2023).

mich heute verspätet, weil ich den Bus verpasst habe.‘), geben zum einen ‚illokutive‘, d.h. sprechakt-bezogene *weil*-Sätze an, «warum eine Bitte oder Aufforderung formuliert worden ist.», wie etwa in folgendem Beispiel: ‚Brauchst du vielleicht noch ein Exemplar des Buches, weil ich hab noch eins übrig.‘, während ‚epistemische‘ *weil*-Sätze zum anderen einen Satz einleiten, «der auf die Frage antwortet: Woher weißt du das?/Wie kommst du darauf?»<sup>28</sup>. Folgendes Beispiel soll dies veranschaulichen: ‚Das Gebäude brennt, weil ich höre die Sirenen der Einsatzkräfte‘.

Ausgehend von der syntaktischen Umstellung bei ursprünglich Nebensatz fordernden Konnektoren, folgten dann weitere Phänomene gesprochen-sprachlicher Alltagsrealität (u.a. Linksversetzungen, Verb-spitzenstellungen, Ausklammerungen), die gegenüber der Schriftsprache differenziertere Erkenntnisse ermöglichten. Denn: «Zwischen den grundlegenden Einheiten der geschriebenen und der gesprochenen Sprache gibt es Parallelen aber keine Deckungsgleichheit»<sup>29</sup>. Da sich also Phänomene gesprochener Sprache nicht immer mit der normierten Grammatik geschriebener Sprache erfassen, geschweige denn beschreiben lassen, wurde schließlich der Ruf nach einer Standard- wie Lerner-Grammatik der Gesprochenen Sprache immer lauter. Standardgrammatiken waren redlich bemüht, zumindest ansatzweise Ergebnisse der Gesprochene-Sprache-Forschung in ihren voluminösen Ausführungen aufzunehmen. Man denke etwa an Weinrichs Kapitel *Syntax des Dialogs* aus der viel beachteten *Textgrammatik der deutschen Sprache*<sup>30</sup>, an die *Grammatik der deutschen Sprache*<sup>31</sup> des IDS oder den *Grundriß der deutschen Grammatik* von Peter Eisenberg<sup>32</sup>. Auch von der Dudenredaktion wurden die Zeichen der Zeit erkannt. Im Konzept zur 7. Auflage der Duden-Grammatik im Jahre 2000 wurde die Relevanz der GSF unterstrichen und der

<sup>28</sup> E. Ziegler, ‚*Ich sag das jetzt so, weil das steht auch so im Duden!*‘. *Sprachwandel als Sprachvariation: weil-Sätze*, in «Praxis Deutsch» 215 (2009), S. 45-51. Hier. S. 48. Vgl. dazu auch M. Reis, ‚*Weil-V2‘-Sätze und (kein) Ende? Anmerkungen zur Analyse von Antomo & Steinbach (2010)*, in «Zeitschrift für Sprachwissenschaft» 2013; 32.2 (2013), S. 221-262 und N. Catasso, *Der seltsame Fall der weil-Sätze mit Verb-Zweit-Wortstellung im Deutschen: Zwischen Norm und Mündlichkeit an der Schnittstelle Syntax-Semantik-Pragmatik*. [2015] file:///Volumes/NO%20NAME%201/Documents/03.01.2023/Linguistik/Verb-Zweit/Catasso\_N.\_2015\_-\_Der\_seltsame\_Fall\_der%20(1).pdf.

<sup>29</sup> R. Fiehler, *Gesprochene Sprache*, in *Der Duden in zwölf Bänden, Bd. 4: Die Grammatik*, Bibliographisches Institut, Mannheim 2005, S. 1175-1256:1175.

<sup>30</sup> H. Weinrich, *Textgrammatik der deutschen Sprache*, Dudenverlag, Mannheim 1993, S. 819-911.

<sup>31</sup> G. Zifonun, L. Hoffmann und B. Strecker, *Grammatik der deutschen Sprache*, de Gruyter, Berlin-New York 1997.

<sup>32</sup> P. Eisenberg, *Grundriß der deutschen Grammatik. Das Wort*, Metzler, Stuttgart 1998 und *Grundriß der deutschen Grammatik. Der Satz*, Metzler, Stuttgart 1999.

Entschluss gefasst, die zukünftige Edition der Duden-Grammatik um ein Kapitel zur Grammatik der gesprochenen Sprache zu erweitern:

Als dritte wichtige Änderung schlagen wir vor, einen eigenen Abschnitt zur Grammatik der gesprochenen Sprache aufzunehmen. Dies berücksichtigt nicht nur den Forschungsstand in der Germanistik, sondern kann zugleich Normunsicherheiten von Laien klären helfen, die sich aus der Diskrepanz zwischen geschriebener und gesprochener Sprache ergeben. Wir meinen, dass die Dudenredaktion im Bereich der Grammatik auch über ihren eigentlichen Gegenstand (die *geschriebene* deutsche Standardsprache der Gegenwart) hinausgehen sollte, damit die Dudenredaktion im Bereich der Grammatik eine wirklich moderne Grammatik sein kann.<sup>33</sup>

Reinhard Fiehlers *Grammatik der gesprochenen Sprache*<sup>34</sup> und deren Aufnahme schließlich 2005 als eigenständiges Kapitel in den *Grammatik-Duden* (Band 4) ist sicherlich ein Meilenstein in der GSF, «wird gesprochene Sprache dadurch doch zu einem eigenständigen, explizit ausgewiesenen Bereich der Grammatik»<sup>35</sup>. Dass die einschlägigen Grammatiken «Angaben zum gesprochenen Deutsch machen», zeigt eindeutig, dass «eine Berücksichtigung gesprochener Sprache inzwischen obligatorisch in der Grammatikschreibung [ist]»<sup>36</sup>. Aber Standardgrammatiken sind die eine, Lerner-Grammatiken/Didaktiken die andere Seite der Medaille.

### 3. Diskursfähigkeit

Diskursfähigkeit ist *das* Bildungs- und Leitziel des Mutter- wie Fremdsprachenunterrichts. Im wirklichen Leben, zumal im Berufsleben, findet die Produktion und Verarbeitung von Sprache weniger auf der Ebene von Einzelsätzen, sondern vielmehr auf der Diskurs-Ebene statt. Aus diesem Grund muss auch der Fremdsprachenunterricht das Verstehen und die Produktion von mündlichen und schriftlichen Diskurseinheiten ermöglichen. Diese Befähigung zum mündlichen und schriftlichen Diskurs wird hier verstanden als «eine Verstehens- und Mitteilungsfähigkeit, die in-

<sup>33</sup> Zit. in: R. Fiehler, *Was gehört in eine Grammatik der gesprochenen Sprache? Erfahrungen beim Schreiben eines Kapitels der neuen DUDEN-Grammatik*, in *Grammatik und Interaktion. Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen grammatischen Strukturen und Interaktionsprozessen*, hg. von A. Deppermann, R. Fiehler und T. Spranz-Fogasy, Verlag für Gesprächsforschung, Radolfzell 2006, S. 21–41. Kursiv von der Dudenredaktion.

<sup>34</sup> R. Fiehler, *Gesprochene Sprache*, in *Der Duden in zwölf Bänden*, Bd. 4, *Die Grammatik*, a.a.O.

<sup>35</sup> Ebd., S. 23.

<sup>36</sup> M. Hennig, *Wie kommt die gesprochene Sprache in die Grammatik?*, in «Deutsche Sprache» 30/4 (2002), S. 307-327:314.

haltlich zielführend, sprachlich sensibel und differenziert, adressatengerecht und pragmatisch angemessen ist» und auch wichtige interkulturelle Kompetenzen umfasst, die im Fremdsprachenunterricht «zusammen mit den sprachlichen Kompetenzen, im Rahmen einer Auseinandersetzung mit Themen, Texten und Medien integriert erworben werden»<sup>37</sup>. Denn so viel steht fest: Mangelhafte oder eingeschränkte Sprachrichtigkeit beeinträchtigt die sprachliche und kommunikative Kompetenz. Und wer meint, korrekten und guten Sprachgebrauch durch Einschleifen von grammatischen Strukturen zu fördern, verkennt den Stellenwert sprachlicher Gestaltungsmöglichkeiten. Mündliche Ausdrucksfähigkeit, Präsentationskompetenz und Diskursfähigkeit haben für die Vorbereitung der Schüler auf Studium und Beruf einen nicht zu unterschätzenden hohen Stellenwert. Um nun die fremdsprachige Diskursfähigkeit als Kompetenz zu entwickeln und zu fördern, müssen Lernarrangements und Aufgaben zum einen «als Modellierungen realer Problemstellungen und der damit verknüpften diskursiven Verhandlungen angelegt sein». Zum anderen müssen sie zu ihrer Bewältigung «problemlösende Strategien sowie kognitive, sozial-interaktionale und diskursive Fähigkeiten anwenden und (weiter)entwickeln – und dies alles in der Fremdsprache.» Dementsprechend initiieren Kompetenzaufgaben «nach dem Vorbild lebensweltlicher Herausforderungssituationen komplexe Interaktionen und Aushandlungsprozesse im Klassenzimmer», partizipieren aber im Idealfall «auch unmittelbar an realen Diskursen und gesellschaftlichen Prozessen»<sup>38</sup>.

Die Stärkung der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit sollte daher auch ein Schwerpunkt der Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts sein und sich in den detaillierten Kompetenzerwartungen der fremdsprachlichen Lehrpläne und Richtlinien widerspiegeln. Im sprachproduktiven Bereich müssen berufsbezogene Textsorten und Gesprächskompetenzen (Bewerbungsschreiben, Firmenbrief, Bearbeitung von Kundenanfragen, Vorstellungsgespräch, Präsentationen etc.) einen breiteren Raum als bisher (sofern er überhaupt vorgesehen ist) einnehmen. Die Bewusstmachung und Darstellung stilistisch relevanter Strukturen bei geschriebenen Texten und gesprochenen Diskursen sollte dabei durch eine konsequente Orientierung an authentischen Kommunikationssituationen und (Hör)Beispielsätzen und -texten erfolgen. Erst durch die Bewusstmachung ihrer Verwendungsmöglichkeiten und Produktionsmuster kommt man modernem, berufsbezogenem Fremd-

<sup>37</sup> [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf) (Letzter Zugriff 30.10.2022).

<sup>38</sup> W. Hallet, *Fremdsprachen: Die Wirklichkeit als Vorbild*, in «Info» (September/Oktober 2014), S. 36-37:S. 36.



sprachenunterricht und einem sprachpflegerischen Umgang mit der zu erlernenden Sprache ein ganzes Stück näher, weil sie die Formulierungs- und Artikulationsfähigkeit steigert und Schüler und Studierende dazu prädisponiert, sprachliche Register unterschiedlichen Gebrauchssituationen anzupassen. Da Deutsch in Italien Teil der Berufspraxis vieler Studierender wird, sollten neben Grammatik und Rechtschreibung auch Verstehensleistungen, kommunikative Kompetenzen und formale Textgestaltung als Lernziele schon im Schulunterricht systematisch entwickelt werden. Aber während des Deutschunterrichts an italienischen Schulen oft noch zugunsten der literarischen Bildung die aktive Sprachbeherrschung und textsortenspezifisches Wissen zur Randexistenz verurteilt, spielen sie als Fundament für einen erfolgversprechenden Einstieg ins spätere Berufsleben eine zentrale Rolle.

#### **4. Exkurs: Sprachreflexion oder Nachdenken über Normen**

Sprachreflexion ist nun m. E. ein dritter wichtiger Punkt, der im DaF-Unterricht thematisiert und gefördert werden sollte. Und dies gleich aus mehreren Gründen. Die Standard-Schriftsprache unterliegt bestimmten Normen, die im Zusammenspiel mehrerer gesellschaftlicher Instanzen festgelegt und in einem Sprachkodex festgehalten werden. Die Reduplikation z. B. von Buchstaben in einem Wort kann phonetisch bedingt sein, wie das gespannt lange o [ø:] in *Boot*, das graphisch durch zwei o-Vokale fixiert und optisch wahrgenommen wird. Sie kann aber auch graphostilistisch markiert sein, wie in dem folgenden Chat-Beitrag: «deepocean: muss los, meld mich nächste Woche mal wieda tshüüüüs.» Hier liegt eine Orientierung schriftlicher Kommunikation an Muster und Strukturen gesprochener Sprache vor, die nicht der normgerechten graphischen Fixierung entspricht. Beobachtung und Reflexion über sprachliche Erscheinungsformen in ihrem gesellschaftlichen, politisch-wirtschaftlichen, kulturellen, medialen und literarischen Gebrauch führen nun zur Aufklärung über den Gegenstand, zur Vermittlung von Erfahrungen. Ihre kritischen Anmerkungen sind orientiert an der Aufgabe, neue Tendenzen der Sprache auf ein theoretisches Fundament zu stellen, spezielle Probleme ihrer Modernisierung zu diskutieren, Anreize zu schaffen für die didaktische Aufbereitung von neuem Sprachmaterial, um damit sprachbewusstes Schreiben und Sprechen zu fördern. Denn: Fremdsprachenunterricht muss das Interesse an der Sprache wecken, offen sein für die Sprachentwicklung, und das heißt: Schritt halten mit neuen sprachlichen Formen, die sich empirisch einfach nachweisen lassen, aber erst als Resultat einer langen Entwicklung in neu aufgelegten

Grammatiken berücksichtigt werden können, nämlich dann, wenn sie in den Sprachgebrauch übernommen wurden. Natürlich ist der Sprachstand der jeweiligen Lehrwerke die grammatische Ausgangsbasis für den DaF-Unterricht. Aber ein Lehrwerk und eine Lerner-Grammatik sind immer ein idealisiertes Konstrukt. Sie stellen für den Fremdsprachenlernenden einen Wegweiser durch das Dickicht der Vielfältigkeit der deutschen Sprache sowie einen Orientierungspunkt für die individuelle Nutzung dar. In italienischen Lerner-Grammatiken und Lehrbüchern gehören zwar auch gesprochen sprachliche Phänomene (vor allem Dialog- und Modalpartikeln) mittlerweile zum Repertoire, klammern aber andere wichtige Aspekte der Gegenwartssprache grundsätzlich aus. Die syntaktisch unterschiedlichen Verwendungsweisen von *weil*<sup>39</sup> oder Verbzweitstellung nach Korrektiv- und Restriktivsätzen mit *obwohl*<sup>40</sup> werden erst gar nicht thematisiert. Steht dies nicht im Widerspruch zur alltäglichen Sprachwirklichkeit in Deutschland? Koordinierendes *weil* z.B. wird ja gerade in der Sprachrealität von Modellsprechern in Rundfunk und Fernsehen benutzt.<sup>41</sup> Oder will man Schülern und Studierenden nur jenes – dem lebendigen Sprachgebrauch meist fernes – Deutsch beibringen, wie es in den Lehrbüchern oft anzutreffen ist, nur um jene Zielmarken zu erreichen, die erwartete Sprachkompetenzen klar benennen und überprüfbar machen? Wäre es nicht einen Versuch wert, bei der Vermittlung sprachlicher und grammatischer Grundkenntnisse mehr Mut, mehr Offenheit zu zeigen, als dies manchmal der Fall ist? Wo bleibt der Mut der Dozenten zu aktuellem, unkonventionellem Fremdsprachenunterricht, der über rein sprachliche Lernziele hinausgeht?

Wir haben es in diesem konkreten Fall mit *subsistenten*, d.h. «nicht-formulierten» Normen zu tun, die im Gegensatz zu den *kodifizierten* Normen, die «ausgesprochen oder schriftlich fixiert» sind<sup>42</sup>, dem Handelnden im sozialen und gesellschaftlichen Leben einen gesprochen sprachlichen Spielraum zugestehen, der unterschiedlich besetzt und

<sup>39</sup> Vgl. C. Gohl, S. Günthner, *Grammatikalisierung von weil als Diskursmarker in der gesprochenen Sprache*, in «Zeitschrift für Sprachwissenschaft», 18/1 (1999), S. 39-75.

<sup>40</sup> Vgl. S. M. Moraldo, *Der Korrektivsatz im Deutschen nach obwohl oder Vom Konnektor zum Diskursmarker*, in *Deutsch: lokal – regional – global*, hg. von J. Dabrowska-Burkhardt, L. M. Eichinger und U. Itakura, Narr, Tübingen 2017, S. 327-339 und S. M. Moraldo, *Obwohl ... Nein, danke. Zur restriktiven und korrektiven Diskursmarkierung in der deutschsprachigen Literatur vom 19. bis 21. Jahrhundert*, in *Sprachwandel. Perspektiven für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, hg. von S. M. Moraldo, Universitätsverlag Winter, Heidelberg 2018, S. 161-205.

<sup>41</sup> Zu unterscheiden wäre natürlich zwischen dem Standard der Schriftsprache und dem mündlichen Gebrauch dieser Konstruktionen.

<sup>42</sup> K. Gloy, *Norm*, in *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*, Band 3.1, hg. von H. Steger und H. E. Wiegand, de Gruyter, Berlin-New York 1987, S. 119-124:122 und 121.

dementsprechend auch interpretiert werden muss.<sup>43</sup> Sie dürfen auf der einen Seite nicht an der normativen Schriftlichkeit gemessen werden, denn aus sozial-kommunikativer Perspektive können sie von den Nutzern funktional eingesetzt werden. Auf der anderen Seite lassen sich aber solche vermeintlichen Abweichungen von der Schriftnorm nur auf der Folie der statuierten, expliziten Normen exakt bestimmen. Damit rücken sie auch zugleich die standardsprachliche Norm in den Blick, auf deren Grundlage das Beziehungsgeflecht erst determiniert werden kann. Die metasprachliche Reflexion setzt hier an, denn der Rezipient wird mit einer schriftsprachlichen Existenzform konfrontiert, die von der in den Regelwerken zugrunde gelegten Schreibweise (mehr oder weniger) stark abweicht.

Welche Konsequenzen ergeben sich dadurch für einen modernen DaF-Unterricht? Wenn die Forschung das theoretische Instrumentarium zur Verfügung stellt und «Sprachwandelprozesse als Gegenstand der sprachdidaktischen Reflexion erörtert»<sup>44</sup>, wie kann dann damit allgemein unterrichtspraktisch erfolgreich gearbeitet werden? Tatsache ist, dass die deutsche Sprache als genuiner Gegenstandsbereich sowohl des Deutsch- als auch des DaF-Unterrichts Wandlungsprozessen unterliegt. Man denke zum Beispiel an kommunikative Praktiken aus den sogenannten Neuen Medien wie Blog, Twitter, Snapchat, WhatsApp etc., die «dem Schreiben Eigenschaften des gesprochenen Wortes» verleihen<sup>45</sup>, die Schrift zu einem Medium synchroner wie asynchroner Interaktivität werden lassen und deren sprachliche Besonderheiten im Deutschwie im DaF-Unterricht ein breites Spektrum an Unterrichtskonzepten eröffnen, um angemessen reflektiert zu werden. «Die Konsequenz der Sprachdidaktik», so Fandrych (2014), kann jetzt nicht darin bestehen, «die neuen Stile und Kommunikationsformen als ‚normwidrig‘ oder ‚schlecht‘ zu ignorieren», sondern sie muss vielmehr «mit den neuen Kommunikationsweisen angemessen und explizit umgehen, ihre Eigenarten und ihren kommunikativen oder symbolischen Wert ernst nehmen – und entsprechend nutzen». Die unterschiedliche Setzung von Normen

<sup>43</sup> An anderer Stelle spricht K. Gloy, *Sprachnorm*, in *Lexikon der Germanistischen Linguistik*, hg. von H.-P. Althaus, H. Henne und H. E. Wiegand, Niemeyer, Tübingen <sup>2</sup>1980, S. 368, von den «statuierten N[ormen]», d.h. den «explizit vereinbarten oder der öffentlich gesetzten Normen» im Unterschied zu den «subsistenten N[ormen]», und zwar «in den Fällen normativen Erwartens [...], das nicht durch entspr[echende]. N[orm]-Institutionalisierung abgedeckt ist».

<sup>44</sup> E. Neuland, *Aktuelle Sprachwandelprozesse als Gegenstand der Reflexion im DaF-Unterricht*, in *Sprachwandel. Perspektiven für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, hg. von S. M. Moraldo, Universitätsverlag Winter, Heidelberg 2018, S. 29-48:29.

<sup>45</sup> A. Krommer, *Neue Medien im Deutschunterricht*, in «Deutschunterricht», 6 (2008), S. 4-8:5.

muss beschrieben und erklärt werden, «insbesondere dort, wo implizite Normen als innovative Sprachformen in Konkurrenz zu den expliziten Normen treten»<sup>46</sup>. Variation ist und bleibt ein wichtiges Gegenstandsfeld eines zeitgemäßen Sprachunterrichts (Deutsch als Mutter-, Zweit- oder Fremdsprache) nicht nur an Schulen, sondern auch an Hochschulen und Universitäten. Doch erst «eine systematisch, linguistisch wie didaktisch fundierte Sprachreflexion und Sprachlehre eröffnen die Möglichkeit», eben solche Erfahrungen «bewusst zu machen und für die kompetente Beherrschung der Zielsprache zu nutzen»<sup>47</sup>.

## 5. Fazit

Der Schulunterricht kann sehr viel dafür tun, um den Übergang von der weiterführenden Schule in die Universität oder die berufliche Ausbildung zu erleichtern und so produktiv wie möglich für die Bildungsbiographie der Schüler zu nutzen. Er muss ihre Neugier auf wichtige Tatbestände wecken, Fragen nach Begründungen und Zusammenhängen stellen, sie dabei unterstützen, neue Kompetenzen auszubilden, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten kontinuierlich zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Die Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen mag auf dem Weg dahin zwar nur ein Mosaiksteinchen sein, doch zusammen mit vielen anderen fördert sie die persönliche Entwicklung eines jeden einzelnen Schülers beim Erwerb von Können und Wissen, das er/sie benötigt, um sich in der globalisierten Welt besser zu orientieren, begründete Entscheidungen zu treffen und schließlich auch Aufgaben und Situationen angemessen zu bewältigen. In einer vernetzten Welt, in der Handel, Politik und Kommunikation über Ländergrenzen hinweg betrieben werden, entstehen neue Sprachanforderungen. «Durch den Wandel der Kommunikationskultur und die neue Vielfalt auch in den Medien genutzter Sprachstile», schreibt Fandrych, «kann sich der Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF) heute nicht mehr auf die Vermittlung einer Standardvarietät beschränken»<sup>48</sup>. Kommunikationskompetenz in mehrsprachigen Kontexten ist schon seit längerem die Zielvorgabe der Bildungsministerien. Phänomene der *Gesprochenen*

<sup>46</sup> E. Ziegler, *Subsistente Normen und Sprachkompetenz: ihre Bedeutung für den Deutschunterricht*, in Bulletin VALS-ASLA» 94 (2011), S. 69-85:70.

<sup>47</sup> E. Neuland, *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Unterricht. Zur Einführung*, in *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*, hg. von Eva Neuland, Lang, Frankfurt a. M. 2006, S. 9-27:13 (kursiv von E. N.).

<sup>48</sup> C. Fandrych, *Verschiedene Kontexte lehren. Welches Deutsch? Deutsch im DaF-Unterricht*, 2014, unter: <https://www.goethe.de/de/spr/mag/sta/20456327.html> (Letzter Zugriff 23.08.2019).

*Sprache* und *Diskursfähigkeit*, d.h. die funktionale kommunikative Bewältigung komplexer Situationen und Problemstellungen, wie sie sich in der realen Welt und im Alltag präsentieren, die Schaffung lebensnaher Kommunikationssituationen, in denen Wortschatz und sprachliche Strukturen situativ und kontextuell eingebunden werden, und schließlich Sprachreflexion, d.h. die Entwicklung sprachreflexiver Kompetenzen als eigenständiger Lernbereich im DaF-Unterricht («Schließlich wollen die Lerner wissen, wie und warum man heute in der Zielsprache spricht/schreibt, was im Gebrauchswandel begriffen und vielleicht noch nicht festgeschrieben ist»<sup>49</sup>), sind drei ausdifferenzierte ‚Felder‘, die meiner Ansicht nach den DaF-Unterricht in Italien optimieren und eine Debatte anregen sollten, wie sie die Fremdsprachendidaktik beeinflussen und in Lehr- und Lernprozesse integriert werden können.

<sup>49</sup> E. Neuland, *Aktuelle Sprachwandelprozesse als Gegenstand der Reflexion im DaF-Unterricht*, in Sprachwandel, a.a.O., S. 35.



**Federica Missaglia**

## **Deutsche Phonetik und Prosodie im DaF/ DaZ-Unterricht für italienische Lernende**

This paper is concerned with the acquisition of FL/SL German phonetics and prosody by Italian learners. It moves from phonetic and phonological theory and research towards teaching practice.

In the theoretical framework of contrastive analysis the paper starts by illustrating differences and similarities between Italian and German phonetics and phonology at the segmental, intersegmental and suprasegmental level. It then accounts for research in the field of FL/SL phonetic acquisition, specifically addressing the case of German as a Foreign Language (‘DaF’) and German as a Second Language (‘DaZ’) in Italy. Since empirical evidence shows that most phonetic interferences and negative transfer phenomena depend on prosody (mainly rhythm and prominence), the paper pleads for a ‘prosodic turn’ in DaF/DaZ education.

Referring to a specific teaching method based on contrastive prosody, some practical suggestions for efficient prosody-centred DaF/DaZ instruction will be given. The teaching method aims at training prosodic competence in order to prevent or to eliminate the typical foreign accent of Italian learners of German, both beginners and advanced learners. Prosodic competence does not only enhance phonetic and prosodic performance, in most cases even native-like German phonetics and prosody, it also improves oral competence leading both to correct phonetic production and perception and to overall comprehension.

**KEYWORDS:** German phonetics and prosody, contrastive analysis, Italian and German phonetics and phonology, FL/SL phonetic acquisition, prosodic competence

## Einleitung

Italienische Lernende tun sich mit der deutschen Aussprache besonders schwer: Die lautsprachliche Realisierung selbst fortgeschrittener Deutschlernender zeichnet sich in der Regel durch charakteristische Fehlleistungen aus, die zwar nicht selten als ‚sympathisch‘ beurteilt werden<sup>1</sup>, zeitweise aber kommunikationsstörend wirken können<sup>2</sup>. Werden Lernende von allem Anfang an als bilinguale Individuen betrachtet, so ergibt sich für die Bewertung ihrer phonetischen Fehlleistungen eine neue Grundlage: Gemäß den Prämissen der Bilingualismusforschung werden phonetische Fehlleistungen als Interferenzerscheinungen und damit als normale Momente des Sprachkontaktes betrachtet, die auf die Fehlinterpretation phonetischer Differenzen und falsche Äquivalenzklassen in Erst- und Fremd-/Zweitsprache verweisen<sup>3</sup>. Aus dieser Perspektive wird der DaF/DaZ-Erwerb als ein Sprachkontaktphänomen verstanden.

Die lautsprachlichen Fehlleistungen, die von Weinreich als ‚lautliche‘ und als ‚grammatische‘ Interferenzen bezeichnet wurden<sup>4</sup>, manifestieren sich auf allen Ebenen phonetisch-phonologischer Betrachtung, nämlich auf der segmentalen Ebene, welche die Einzellaute – Vokale und Konsonanten, Diphthonge und Affrikaten – betrifft, wie auch auf der intersegmentalen (satzphonetischen) und auf der suprasegmentalen bzw. prosodischen Ebene, auf der alle lautsprachlichen Erscheinungen oberhalb der Einzellautebene operieren: Tonhöhe bzw. Intonation, Lautheit

<sup>1</sup> U.A. Kaunzner, *Das klingt sympathisch! Selbst- und Fremdbild in der Sprechwirkung des italienischen Akzents in Gesprochene (Fremd-)Sprache als Forschungs- und Lehrgegenstand*, hg. von B. Vogt, EUT, Trieste 2018, S. 139-155. S. dazu auch B. Neuber, *Phonetische und rhetorische Wirkungen sprechstimmlicher Parameter*, in «DaF» 43 (2006), S. 151-156 und E. Stock, *Grundfragen der Sprechwirkungsforschung*, in *Sprechwirkung: Grundfragen, Methoden und Ergebnisse ihrer Erforschung*, hg. von E.-M. Krech et al., Akademie Verlag, Berlin 1991, S. 9-27.

Zu den Prämissen und Methoden der Sprechwirkungs- und Persönlichkeitsforschung und zum Höreindruck von Stimme und Sprechweise vgl. W.F. Sendmeier, *Sprechwirkungsforschung. Grundlagen und Anwendungen mündlicher Kommunikation*, Mündliche Kommunikation Bd. 10, Logos, Berlin <sup>3</sup>2019.

<sup>2</sup> U. Hirschfeld, *Untersuchungen zur phonetischen Verständlichkeit Deutschlernender*, Forum Phonicum, Bd. 57, Hector, Frankfurt am Main 1994 und U. Hirschfeld, *Phonetische Merkmale in der Aussprache Deutschlernender und deren Relevanz für deutsche Hörer*, in «DaF» 3 (1995), S. 177-183.

<sup>3</sup> S. dazu F. Missaglia, *Studi sul bilinguismo scolastico italo-tedesco*, La Scuola, Brescia 1997.

<sup>4</sup> In seiner grundlegenden Studie der *Sprachen in Kontakt* zählt Weinreich die prosodischen Interferenzen in Verbindung mit Wortakzent und Intonation nicht zu den lautlichen, sondern zu den grammatischen Interferenzen. S. U. Weinreich, *Languages in Contact: Findings and Problems*, Publications of the Linguistic Circle of New York, New York 1953, S. 38 f.



und Quantität, wie auch Rhythmus und Sprechgeschwindigkeit, Pausen, Stimmqualität u.v.a.m.

So zeigen sich auf segmentaler Ebene fehlerhafte Realisierungen vor allem in Form von Lautsubstitutionen im Konsonantenbereich (etwa \*i[ʃ]/\*i[k] für *ich*, \*mi[ʃ]/\*mi[k] für *mich*) wie auch im Vokalbereich (\*K[i:]nd, \*M[u:]nd, \*k[ø:]nnen), wobei die Schwierigkeiten im Zusammenhang mit den Quantitäts- und Spannungsverhältnissen der deutschen Vokale zur Missachtung der Opposition zwischen langen gespannten und kurzen ungespannten Vokalen führen. Darüber hinaus zeichnet sich die Aussprache italienischer Lernender durch mangelnde Aspiration (etwa \*[a:]ben für *haben*, \*[u]nd für *Hund*) und durch fehlende Auslautverhärtung aus (etwa \*Mun[d], \*Ta[g], \*a[b]). In Verbindung mit den phonotaktischen Restriktionen und den Silbenstrukturen lassen sich ebenfalls typische Fehlleistungen feststellen, die sich in Form von Sprossvokalen zur Realisierung offener Silben (\*un[də] für *und*) bzw. von primär phonetisch statt morphologisch geprägten Silbifizierungen manifestieren (etwa \*tä-glich, \*Schu-blade). Hinzu kommen die Fehlleistungen auf intersegmentaler bzw. satzphonetischer Ebene: fehlende Reduktionen (keine schwachen, nur volle Formen) und eine starke Tendenz zu elaborierenden Phänomenen, etwa bei der Realisierung der Diphthonge als Abfolgen zweier Vollvokale (\*[ai]ns, \*B[au]m, \*L[ɔi]te) und der Schwa-Epenthese (\*man[ə] für *man*). Allgemein lässt sich in der lautsprachlichen Realisierung des Deutschen durch italienische Lernende eine hohe Artikulationspräzision bei der Realisierung aller Vokale und Silben – betonte wie unbetonte – nachweisen. Alle hier beispielhaft aufgezählten segmentalen und satzphonetischen Phänomene lassen sich mit den prosodischen Eigenschaften in Verbindung setzen, und zwar vor allem mit dem Rhythmus.

Die schwerwiegendsten Fehler manifestieren sich auf suprasegmentaler bzw. prosodischer Ebene: Nicht normgerechte Wortakzente in komplexen Wörtern – Derivaten (\*unge'nau) und Komposita (\*Auto'bahn) – falsche Gruppenakzente in Nominalphrasen, nicht sinngerechte Satzakzente und ‚singende‘ Melodie führen immer wieder zu Störungen und können sogar die Ursache für Missverständnisse in der Kommunikation mit deutschen Muttersprachlern sein.

Die lautsprachliche Realisierung italienischer Deutschlernender wird nicht selten als ‚akzentbehaftet‘ bezeichnet, und die Tatsache, dass die fehlerhafte Aussprache der Lernenden mit dem sog. ‚fremden Akzent‘ in Verbindung gebracht wird, mag bereits ein Indiz für das Primat der Prosodie sein. Zum Primat der Prosodie – aus phylo- wie aus onto-

genetischer Perspektive<sup>5</sup> – liegt eine Vielzahl von wissenschaftlichen Studien aus verschiedenen Bereichen vor, etwa aus der Evolutions- und der Hirnforschung, der Psychologie, der Wahrnehmungsforschung u.v.a.m., die bereits Eingang in die populärwissenschaftliche Literatur gefunden haben – die Priorität der Prosodie beim Spracherwerb ist allgemein anerkannt.

So heben neurowissenschaftliche Studien die Relevanz der Prosodie beim Erstspracherwerb hervor<sup>6</sup>; die Verarbeitung statistischer<sup>7</sup> und prosodischer Regularitäten im sprachlichen Input wie auch soziale Interaktion in Form prosodisch markierter Sprache<sup>8</sup> stellen die Basis für den kindlichen Spracherwerb dar, wobei davon auszugehen ist, dass die perzeptiven Fertigkeiten den produktiven Fertigkeiten vorausgehen: Es wird erst dann korrekt produziert, wenn auch korrekt perzipiert wird.

Psycholinguistisch fundierte empirische Untersuchungen zum Phonetikerwerb in der Erstsprache<sup>9</sup> zeigen zudem, dass die Wahrnehmung der Prosodie (Diskriminierung und Identifikation) die Wahrnehmung der

<sup>5</sup> Zum Primat der Prosodie – etwa Rhythmus und Melodie – aus phylogenetischer Perspektive in Anbetracht entwicklungsgeschichtlicher Zusammenhänge zwischen Sprache und Musik s. etwa S. Mithen, *The Singing Neanderthals: The Origins of Music, Language, Mind, and Body*, Weidenfeld and Nicolson, London 2005 und A.D. Patel, *Music, Language, and the Brain*, OUP, Oxford 2008; zur Priorität der Prosodie beim individuellen Spracherwerb s. G.T.M. Altmann, *The Ascent of Babel: An Exploration of Language, Mind, and Understanding*, OUP, Oxford/New York/Tokio 1997.

<sup>6</sup> P.K. Kuhl, *Early language acquisition: Cracking the speech code*, in «Nature Reviews Neuroscience» 5 (2004), S. 831-843 und P.K. Kuhl, *Cracking the speech code: How infants learn language*, in «Acoustical Science and Technology» 28/2 (2007), S. 71-83.

<sup>7</sup> J.R. Saffran, R.N. Aslin und E.L. Newport, *Statistical learning by 8-month old infants*, «Science» 274 (1996), S. 1926-1928 und J. Maye, J.F. Werker und L. Gerken, *Infant sensitivity to distributional information can affect phonetic discrimination*, in «Cognition» 82 (2002), S. B101-B111.

S. auch P. Boersma, P. Escudero und R. Hayes, *Learning abstract phonological from auditory phonetic categories: An integrated model for the acquisition of language-specific sound categories*, in *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences*, ed. by M.J. Solé, D. Recasens und J. Romero, (2003), S. 1013-1016 – <http://www.internationalphoneticassociation.org/icphs/icphs2003>. Die Autoren postulieren ein frühes *auditory-driven learning*, das sich auf statistische Distributionshäufigkeiten akustisch-phonetischer Eigenschaften im Sprechsignal stützt und innerhalb der ersten 6-8 Lebensmonate abgeschlossen ist, als Basis für das spätere abstrakte (phonologisch fundierte) *lexicon-driven learning*.

<sup>8</sup> Zur universalen Salienz melodischer Strukturen für den Spracherwerb – etwa in *nursery rhymes* und *baby talk* bzw. *motherese* – vgl. D.L. Grieser and P.K. Kuhl, *Maternal Speech to Infants in a Tonal Language: Support for Universal Prosodic Features in Motherese*, in «Developmental Psychology» 24/1 (1988), S. 14-20; zum Einsatz prosodischer Mittel im sog. Mutterischen in deutscher Sprache s. etwa A. Fernald und T. Simon, *Expanded intonation contours in mothers' speech to newborns*, in «Developmental Psychology» 20 (1984), S. 104-113.

<sup>9</sup> Für einen Forschungsüberblick vgl. etwa M. Grimaldi, *Il cervello fonologico*, Carocci, Roma 2019.

Einzellaute antizipiert<sup>10</sup>; so geht etwa aus den experimentellen Studien der 1980-1990er Jahre am Pariser CNRS hervor, dass Neugeborene in der Lage sind, ausgehend von prosodischen – und zwar rhythmischen – Eigenschaften nicht nur die eigene Muttersprache von fremden Sprachen zu unterscheiden<sup>11</sup>, sondern auch unbekannte Sprachen zu diskriminieren<sup>12</sup>. Dabei zeigen sich die Adäquatheit der sprachtypologischen Unterscheidung zwischen akzent- und silben- (bzw. moren-)zählendem Rhythmus für das menschliche Diskriminationsvermögen<sup>13</sup> und die perzeptive Salienz der Einheit ‚Silbe‘ für die Sprachwahrnehmung<sup>14</sup>, etwa für die Rhythmusbestimmung und für die Segmentierung des Sprechkontinuums<sup>15</sup>.

Auch in Verbindung mit dem Fremd-/Zweitspracherwerb zeugen empirische Forschungen von der Priorität der Prosodie<sup>16</sup>, und Muttersprachler beurteilen suprasegmentale Fehlleistungen durch Lernende, etwa rhythmische und melodische Erscheinungen, für das Verständnis als gravierender als segmentale Fehler<sup>17</sup>. Prosodische Normabweichungen wirken kommunikationsstörender als Einzellautfehler, und sie beeinträchtigen den subjektiven Eindruck von Verständlichkeit und Kompetenz durch sog. *native speakers* stärker als nicht zielgerechte Einzellaute und Lautverbindungen.

Dennoch hat das Aussprachetraining lange Zeit ausschließlich die Vokal- und Konsonantenrealisierung ins Zentrum der sprachdidaktischen Bemühungen gerückt, als bestünde die Lautsprache aus Einzellauten al-

<sup>10</sup> J.L. Morgan und J.R. Saffran, *Emerging integration of sequential and suprasegmental information in preverbal speech segmentation*, in «Child Development» 66 (1995), S. 911-936.

<sup>11</sup> J. Mehler, P.W. Jusczyk, G. Lambertz, N. Halsted, J. Bertoncini und C. Amiel-Tison, *A precursor of language acquisition in young infants*, in «Cognition» 29 (1988), S. 143-178.

<sup>12</sup> T. Nazzi, J. Bertoncini und J. Mehler, *Language Discrimination by Newborns: Toward an Understanding of the Role of Rhythm*, in «Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance» 124/3 (1998), S. 756-766.

<sup>13</sup> A. Cutler, J. Mehler, D. Norris und J. Segui, *The Monolingual Nature of Speech Segmentation by Bilinguals* in «Cognitive Psychology» 24 (1992), S. 381-410.

<sup>14</sup> J. Bertoncini, C. Floccia, T. Nazzi und J. Mehler, *Morae and Syllables: Rhythmical Basis of Speech Representations in Neonates*, in «Language and Speech» 38 (1995), S. 311-329.

<sup>15</sup> J. Bertoncini und J. Mehler, *Syllables as Units in Infant Speech Perception*, in «Infant Behavior and Development» 4 (1981), S. 247-260; J. Mehler, J. Segui und U. Frauenfelder, *The role of the syllable in language acquisition and perception*, in *The cognitive representations of speech*, ed. by T.F. Myers, J. Laver und J. Anderson, Advances in Psychology series Bd. 7, North-Holland, Amsterdam/New York 1980, S. 295-305; J. Mehler, J.Y. Dommergues, U. Frauenfelder und J. Segui, *The syllable's role in speech segmentation*, in «Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior» 20 (1981), S. 298-305.

<sup>16</sup> F. Missaglia, *Studi sul bilinguismo...*, cit.

<sup>17</sup> J. Anderson-Hsieh, R. Johnson, R. und K. Koehler, *The relationship between native speaker judgements of nonnative pronunciation and deviance in segmentals, prosody, and syllable structure*, in «Language Learning» 42 (1992), S. 529-555.

lein und nicht auch aus dem ‚Hinzugesungenen‘ (aus dem Gr. πρὸς ᾠδῆ), als könne die korrekte Realisierung der Einzellaute bzw. charakteristischer Lautverbindungen der Zielsprache automatisch zu korrekter Aussprache führen, einer Realisierung nämlich, die nicht nur der orthoepischen Norm entspricht, so wie sie in den maßgebenden Aussprachewörterbüchern wiedergegeben wird, sondern als *native-like* beurteilt wird. Dass dies nicht zutrifft, zeigt die Praxis jahrzehntelangen Segment-zentrierten Phonetikunterrichts und Aussprachetrainings, etwa im Zuge *behavioristisch* geprägter sprachdidaktischer Ansätze, die mit imitativen Nachahmungsübungen (anfänglich in Sprachlaboren, später am PC) bzw. mit Minimalpaar- und Lautsubstitutionsübungen operiert haben. Die Erfahrung mit italienischen Deutschlernenden zeigt, dass die Korrektur der Einzellaute keine dauerhafte Wirkung hat, da sie sich lediglich auf die jeweils eingeübten Laute beschränkt. Darüber hinaus wirkt sie sich negativ auf die Intonationskontur und auf die Satzmelodie aus, da sie die typisch italienische Aussprache des Deutschen verstärkt und festigt<sup>18</sup>. Damit verbinden sich die singende Melodie, die Betonung vieler Wörter im Satz und die vom Italienischen abgeleitete falsche Betonung komplexer (zusammengesetzter und abgeleiteter) Wörter, die fehlende Auslautverhärtung und die ‚volle‘ Realisierung der unbetonten Silben. Auch die Akzentrealisierung selbst ist problematisch, da im Deutschen das Hauptkorrelat des Akzents die Änderung von Tonhöhe und Lautstärke ist, im Italienischen hingegen von Quantität und Lautstärke. Hinzu kommen die nicht zielgerechte Vokalrealisierung und die Schwa-Epenthese.

Eigene experimentelle Untersuchungen verweisen auf die Abhängigkeit der Aussprache von Akzentuierung und Intonation: Die Prosodie operiert nicht nur auf der suprasegmentalen Ebene, sondern sie beeinflusst auch die Segmentalia<sup>19</sup>. Da die meisten segmentalen Unterschiede zwischen Deutsch und Italienisch auf prosodische – vor allem rhythmische – Differenzen zurückführbar sind, sollte man die charakteristischen segmentalen Fehlleistungen italienischer Deutschlernender nicht als Fehler stigmatisieren, die es einfach zu beseitigen gilt, sondern man sollte sie vielmehr mit unzureichender prosodischer Kompetenz in Verbindung setzen und in der Ausspracheschulung mit der Prosodie beginnen, um gleichzeitig mit den prosodischen Fehlleistungen auch die Einzellautefehler zu korrigieren.

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dem DaF/DaZ-Phonetikerwerb aus prosodischer Perspektive, wobei bei der phonetischen und

<sup>18</sup> F. Missaglia, *Phonetische Aspekte des Erwerbs von Deutsch als Fremdsprache durch italienische Muttersprachler*, Forum Phonicum Bd. 68, Hector, Frankfurt am Main 1999.

<sup>19</sup> *Ibid.*

phonologischen Theorie und Forschung angesetzt und anschließend auf die Praxis des Unterrichts eingegangen wird. Den theoretischen Rahmen bieten wissenschaftliche Betrachtungen der deutschen und italienischen Phonetik und Phonologie und die Kontrastive Analyse-Hypothese: So werden zunächst Ähnlichkeits- und Kontrastbeziehungen zwischen der deutschen und der italienischen Phonetik und Phonologie auf suprasegmentaler, intersegmentaler und segmentaler Ebene präsentiert (1). Anschließend werden in Anbetracht lautspracherwerbstheoretischer Aspekte (2.1) und sprachdidaktischer Tendenzen beim Phonetikunterricht (2.2) jüngere empirische Erkenntnisse im Bereich des Phonetikerwerbs bei DaF/DaZ diskutiert, die zeigen, dass die meisten lautsprachlichen Interferenzen und negativen Transfererscheinungen nicht primär auf segmentale Aspekte, sondern vielmehr auf prosodische Eigenschaften zurückzuführen sind. Davon ausgehend wird für eine ‚prosodische Wende‘ in DaF/DaZ-Unterricht plädiert, die etwa in der Kontrastiven Prosodie-Methode eine konkrete sprachdidaktische Anwendung findet (2.3). Dabei handelt es sich um eine Prosodie-zentrierte Methode für die Praxis des Phonetikunterrichts, die den Erwerb prosodischer Kompetenz zum Ziel hat und danach ausgerichtet ist, den fremden Akzent italienischer Deutschlernender – Anfänger wie Fortgeschrittene – zu beseitigen bzw. nicht erst entstehen zu lassen. Die erworbene prosodische Kompetenz wirkt sich auf die gesamte mündliche Kompetenz positiv aus: Sie führt nicht nur zu zielgerechter phonetischer und prosodischer Realisierung, sondern auch zu korrekter Wahrnehmung von Segmenten und Suprasegmentalia wie auch allgemein zu korrektem Umgang mit der gesprochenen deutschen Sprache.

## 1. Deutsche und italienische Phonetik und Prosodie kontrastiv

In ihrer ursprünglichen Konzeption kennzeichnete sich die Kontrastive Analyse-Hypothese in ihrer sog. starken Version durch einen präskriptiven Ansatz. Dabei wurde der Anspruch erhoben, ausgehend von den interlingualen Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen der Erst- oder Quellsprache und der zu erwerbenden Zweit-/Fremd- oder Zielsprache Transfererscheinungen und Interferenzen voraussagen zu können. Heute haben die Vertreter der Hypothese eine weniger dogmatische Haltung und verstehen die Kontrastive Analyse als Erklärungsbasis für empirisch nachgewiesene Schwierigkeiten und Fehlleistungen *ex-post*. Relevant sind neuere Untersuchungen, die experimentell nachweisen konnten, dass für die Transfererscheinungen nicht so sehr reelle Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen in Kon-

takt ausschlaggebend sind, als vielmehr die von den Lernenden *wahrge-nommenen* Ähnlichkeiten und Unterschiede<sup>20</sup>. In ihrer sog. schwachen Version findet heute die Kontrastive Analyse-Hypothese eine praktische Anwendung für die deskriptive Betrachtung der Ähnlichkeits- und Kontrastbeziehungen zwischen zwei Sprachen in Kontakt und für die Erklärung empirisch nachgewiesener Fehler und Interferenzen<sup>21</sup> – diesem Ansatz schließt sich der vorliegende Beitrag an, um ausgehend von den Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen der Quellsprache Italienisch und der Zielsprache Deutsch die akzentbehaftete Aussprache italienischer Lernender zu erklären.

Den Ausgangspunkt für die im Folgenden präsentierte kontrastive Betrachtung der deutschen und italienischen Phonetik und Phonologie bietet die Erkenntnis, dass die suprasegmentale und prosodische Entwicklung die segmentale Entwicklung antizipiert, zumal die suprasegmentale bzw. prosodische Ebene die intersegmentale und die segmentale Ebene weitgehend bestimmt. Aus diesem Grund wird entgegen der üblichen Praxis die Reihenfolge der Präsentation phonetischer Sachverhalte umgekehrt: Im Folgenden wird nicht von den Segmenten über die Satzphonetik zur Prosodie übergegangen, sondern die Darstellung von Suprasegmentalia und Prosodie wird als Erklärungsbasis für die phonetischen Eigenschaften verstanden und an den Anfang der kontrastiven Betrachtung gestellt, und die Darstellung satzphonetischer Aspekte wird der Darstellung der segmentalen Eigenschaften wiederum vorangestellt.

Viele menschliche Aktivitäten beruhen auf Rhythmus («Ordnung der Bewegung» nach Platon), der regelmäßigen Wiederkehr bestimmter Einheiten in einem gegebenen Zeitintervall; man möge dabei etwa an den Herzschlag und an die Fortbewegung denken: gehen, laufen, schwimmen... Auch das Sprechen beruht auf Rhythmus: Sowohl die Silben- als auch die Phrasenebene sind durch charakteristische Alternationsstrukturen geprägt.

In Anlehnung an die traditionelle Rhythmustheorie lassen sich die einzelnen Sprachen dem sog. akzent- oder silben- (bzw. moren-)zäh-

<sup>20</sup> Für eine Diskussion s. F. Missaglia, *Deutsch nach Englisch in Italien: Welches Sieb für den Phonetikerwerb?*, in *Educazione plurilingue Ricerca, didattica e politiche linguistiche – Bildung zur Mehrsprachigkeit Forschung, Didaktik und Sprachpolitik – Plurilingual Education Research, Teaching and Language Policies*, hg. von M. Hepp und M. Nied Curcio, Istituto Italiano di Studi Germanici, Roma 2018, S. 181-198.

<sup>21</sup> Zur Entwicklung der Kontrastiven Analyse-Hypothese und zur Fehleranalyse s. F. Missaglia, *Phonetische Aspekte des Erwerbs...*, cit.; für einen Überblick über die kontrastiven Untersuchungen zur deutschen und italienischen Phonetik und Phonologie s. F. Missaglia, *Kontrastive Phonetik und Prosodie: Deutsch vs. Italienisch*, in *Deutsch im Vergleich. Theorie, Praxis, Didaktik*, hg. von M. Brambilla, V. Crestani und N. Calpestrati, Deutsche Sprachwissenschaft International Bd. 32, Peter Lang, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa und Wien 2021, S. 207-225.

lenden Rhythmus zuweisen<sup>22</sup>, wobei die auch im vorliegenden Beitrag getroffene Zuweisung entgegen der sog. starken Version der Isochronie-Hypothese nicht auf akustisch messbare Werte im Sprachsignal fundiert ist, sondern in Anschluss an die sog. schwache Version auf phonologischer Grundlage erfolgt<sup>23</sup>. Die Einzelsprachen nehmen in Anbetracht ihrer rhythmischen Strukturen sowie bestimmter phonologischer Faktoren – u.a. Silbenstruktur und phonotaktische Restriktionen, Silbengewicht, Wort- und Satzakkzentposition, akustische Mittel zur Akzentuierung, Vokalreduktionen und intersegmentale Koordinationsphänomene – unterschiedliche Positionen entlang eines imaginären Kontinuums ein, wobei die Extrempositionen vom Pol des akzentzählenden und des silbenzählenden Rhythmus besetzt sind. Die Rhythmus-basierte Unterscheidung wird im vorliegenden Beitrag nicht primär zur typologischen Klassifizierung der Sprachen genutzt, sondern zur Verdeutlichung der Interaktion zwischen Rhythmus und phonologischen Regelmäßigkeiten bzw. den entsprechenden phonetischen Manifestationen auf suprasegmentaler, intersegmentaler und segmentaler Ebene.

Ausschlaggebend für die Positionierung von Deutsch und Italienisch entlang des postulierten Kontinuums sind die unterschiedlichen Tendenzen bei der Rhythmusbestimmung und die divergierenden phonologischen Strukturen, wobei primär die grundlegenden Einheiten für die Rhythmusbestimmung – die Silbe im Italienischen *vs.* die Betonungsgruppe im Deutschen – kennzeichnend sind. Folgt man der

<sup>22</sup> M.E. Beckman, *Evidence for speech rhythms across languages*, in *Speech perception, production and linguistic structure*, ed. by Y. Tohkura, E. Vatiokiotis-Bateson und Y. Sagisaka, Ohmsha & IOS Press, Amsterdam 1992, S. 457-463.

<sup>23</sup> Psychoakustische Untersuchungen haben gezeigt, dass die Wahrnehmung unterschiedlicher Rhythmustypen nicht mit akustisch-physikalischer Isochronie korreliert; aus diesem Grund geht die schwache Version der Hypothese davon aus, dass der auditive Eindruck eines gewissen Rhythmus nicht auf der Grundlage akustischer Werte im Sprachsignal (etwa Dauer, Isochronie oder Rhythmus) erfolgt, sondern dass vielmehr die *Wahrnehmung* von Isochronie und Rhythmus ausschlaggebend ist. Die Wahrnehmung von Isochronie – so die Hypothese – hängt von bestimmten phonologischen Regelmäßigkeiten ab.

Für einen Überblick über die Isochronie-Hypothese s. P. Auer und S. Uhmann, *Silben- und akzentzählende Sprachen. Literaturüberblick und Diskussion*, in «Zeitschrift für Sprachwissenschaft» 7/2 (1988), S. 214-259 und F. Missaglia, *Deutsche Phonetik und Phonetologie für Italiener. Eine Einführung*, Vita e Pensiero, Milano 2012; für eine Diskussion zum Deutschen und Italienischen F. Missaglia, *Phonetische Aspekte bei DaFnE in Italien*, in *Brücken schlagen zwischen Linguistik und DaF-Didaktik*, hg. von F. Ricci Garotti und M. Moroni, Linguistic Insights. Studies in Language and Communication, Peter Lang, Bern, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Warszawa und Wien 2017, S. 243-271; zu Rhythmus und Pausen F. Missaglia, *Rhythmus und Pausen in der Fremdsprache Deutsch*, in *Gesprochene (Fremd-)Sprache als Forschungs- und Lehrgegenstand*, hg. von B. Vogt, EUT, Trieste 2018, S. 157-177.

schwachen, phonologisch orientierten Version der Dichotomie, so kann Deutsch mit seiner komplexen Phonotaktik und den charakteristischen Reduktionsphänomenen in Verbindung mit unterschiedlichen Betonungsstufen („schwache Formen“) als besserer Vertreter sog. akzentzählender Sprachen betrachtet werden. Italienisch, das durch einfache Silbenstrukturen, keine Konsonantenverbindungen in der Silbenkoda, reduzierte Schwächungsprozesse und ein relativ stabiles Vokalsystem gekennzeichnet ist, gilt hingegen als besserer Vertreter sog. silbenzählender Sprachen.

Charakteristisch sind auch das unterschiedliche Verhalten bei der Akzentuierung und Deakzentuierung bzw. der Akzentverlagerung im Deutschen *vs.* dem Italienischen wie auch die unterschiedlichen artikulatorischen und akustischen Mittel für die Akzentrealisierung (neben Druck/Intensität, primär Tonhöhe/F<sub>0</sub> im Deutschen *vs.* Quantität/Dauer im Italienischen).

Darüber hinaus lassen sich divergierende Tendenzen in Verbindung mit der Silbifizierung, der Satzphonetik bzw. den sog. intersegmentalen Koordinationsphänomenen<sup>24</sup> vor allem in unbetonter Position (Deutsch: verstärkte Tendenz zur Reduktion *vs.* Italienisch: die entgegengesetzte Tendenz, nämlich zur Elaboration) und der segmentalen Realisierung in betonter und unbetonter Position registrieren<sup>25</sup>.

In diesem Zusammenhang ist auf die wesentliche Rolle der Silbe zu verweisen: Nicht nur ist sie die grundlegende prosodische Einheit für die Rhythmusbestimmung, sondern sie stellt die primäre Einheit für den Spracherwerb und für die Sprachverarbeitung (Perzeption und Produktion) dar. Die Silbe vermittelt saliente auditiv-akustische prosodische Informationen vor allem in Bezug auf die Prominenz („Betonung“), etwa durch Variationen von Tonhöhe, Dauer und/oder Intensität, die primär in ihrem Kern – dem Vokal – lokalisiert sind.

Unterschiedliche Silbenstrukturen und phonotaktische Restriktionen verweisen auf wesentliche Rhythmus-bedingte Differenzen: Während im Deutschen bis zu 15 unterschiedliche Silbenstrukturen mit z.T. komplexen Konsonantenclustern (etwa *des Herbsts, du springst*) vorliegen<sup>26</sup>, weist das Italienische eine Mehrheit an offenen Silben mit einfacher KV-Struktur auf (bis zu 55.8%<sup>27</sup>). Weitere pho-

<sup>24</sup> Für eine Klassifizierung der intersegmentalen Koordinationsphänomene – etwa Koartikulation, Assimilation, Epenthese, Tilgung – vgl. J. Laver, *Principles of Phonetics*, CUP, Cambridge 1994. S. 339-390.

<sup>25</sup> F. Missaglia, *Phonetische Aspekte des Erwerbs...*, cit.

<sup>26</sup> P. Delattre, *Comparing the Phonetic Features of English, German, Spanish and French*, Harrap, London und Groos, Heidelberg 1965.

<sup>27</sup> U. Bortolini, *Tipologia sillabica dell'italiano. Studio statistico*, in *Studi di fonetica e fonologia*, hg. von R. Simone, U. Vignuzzi und G. Ruggiero, Bulzoni, Roma 1976, S. 5-22.



notaktische Unterschiede betreffen die Distributionsbeschränkungen, etwa für /st/ (nur im Silbenauslaut im Deutschen, während es im Silbenanlaut als regionale Variante gilt und traditionell Dialektsprecher charakterisiert, die «über den /sp/itzen /st/ein /st/olpern», nur silbenanlautend im Italienischen) und /h/ im Silbenanlaut, das im Italienischen fehlt. Im Deutschen hat /ŋ/ Phonemstatus und kommt in Isolation vor (etwa e/ŋ/), während es im Italienischen als Allophon von /n/ niemals isoliert, sondern immer nur vor velaren Konsonanten realisiert wird (etwa a/ŋk/ora). Während im Deutschen Sonoranten in unbetonten Silben zu Silbenträgern werden können (etwa *Dirndl*), gilt im Italienischen der Vokal als obligatorischer Bestandteil des Silbenkerns. Eine weitere charakteristische phonetische Eigenschaft des Deutschen ist die sog. Auslautverhärtung, d.h. der Verlust der Stimmhaftigkeit bei auslautenden Obstruenten.

Bei der kontrastiven Betrachtung segmentaler Aspekte lassen sich im Vergleich zum Konsonantenbereich<sup>28</sup> im Vokalbereich viel mehr (und relevantere) Unterschiede registrieren, die wiederum mit den divergierenden rhythmischen Strukturen in Verbindung zu setzen sind.

Die interlingualen Unterschiede betreffen sowohl die Anzahl der Phoneme, als auch ihre Qualität<sup>29</sup>; zu beachten ist zudem die Tatsache, dass in unbetonter Position die sog. E- und O-Laute im Deutschen ungespannt und halboffen (/ɛ/ /ɔ/), im Italienischen hingegen gespannt und halbgeschlossen (/e/ /o/: b[ɛ]llo aber b[e]llissimo, [ɔ]tto aber [o]ttanta) sind. Erschwerend kommt die charakteristische Merkmalkorrelation der deutschen Vokale in betonter Position hinzu: Betonte Vokale sind – mit Ausnahme von /ɛ:/ und /a:/~ /ɑ/ – entweder lang, gespannt, geschlossen, nicht zentralisiert (/i:/ /y:/ /e:/ /ɛ:/ /a:/ /ø:/ /o:/ /u:/) oder kurz, ungespannt, offen, zentralisiert (/ɪ/ /ʏ/ /ɐ/ /a/ /œ/ /ɔ/ /ʊ/).

Was die phonologische Relevanz phonetischer Merkmale anbelangt, zeigt sich, dass die zwei Extreme phonologischer Oppositionen besonders dann schwer zu diskriminieren sind, wenn sie in der Muttersprache Allophone eines einzigen Phonems sind, aber in der Zielsprache zwei verschiedene Phoneme darstellen (etwa folgende deutsche Minimalpaare für italienische Lernende: /n/~/ŋ/, /i/~/ɪ/, /u/~/ʊ/). Selbst sog. gemeinsame phonologische Oppositionen sind problematisch, wenn sie in der

<sup>28</sup> Deutsch: /p/ /b/ /t/ /d/ /k/ /g/ /ʔ/ /m/ /n/ /ŋ/ /p̃/ /t̃/ /d̃/ /t̃ʃ/ /d̃ʒ/ /f/ /v/ /s/ /z/ /ʃ/ /ʒ/ /ç/ /x/ /ʁ/ /h/ /r/ /ʀ/ /l/ /j/ – Geminate haben keinen Phonemstatus vs. Italienisch /p/ /b/ /t/ /d/ /k/ /g/ /m/ /n/ /ɲ/ /t̃s/ /d̃z/ /t̃ʃ/ /d̃ʒ/ /f/ /v/ /s/ /z/ /ʃ/ /r/ /l/ /k/ /j/ /w/ – Geminate haben Phonemstatus (in Fettdruck die in der anderen Sprache jeweils fehlenden Phoneme).

<sup>29</sup> So stehen die 15 betonten Vokalphoneme (/i:/ /ɪ/ /y:/ /ʏ/ /e:/ /ɛ:/ /ɐ/ /a:/ /ø:/ /œ/ /o:/ /ɔ/ /u:/ /ʊ/) des Deutschen den 7 Vokalphonemen (/i/ /e/ /ɛ/ /a/ /ɔ/ /o/ /u/) des Italienischen, die 7 unbetonten Vokale (/ɪ/ /ʏ/ /ɐ/ /a/ /œ/ /ɔ/ /ʊ/) + 2 Reduktionsvokale (/ə/ und /ɐ/) des Deutschen den 5 Vokalen (/i/ /e/ /a/ /o/ /u/) des Italienischen gegenüber.

Erst- und der Zielsprache phonetisch anders realisiert werden. Korrekte Aussprache setzt nicht nur voraus, dass die phonologischen Oppositionen zielgerecht perzipiert und realisiert werden, sondern auch dass die phonetischen Unterschiede zwischen der Mutter- und der Zielsprache wahrgenommen werden.

Da die meisten phonologischen Oppositionen durch mehrere konkomitante Merkmale unterschieden werden, ist es naheliegend, dass die einzelnen akustischen Eigenschaften je nach den Hörgewohnheiten verschiedensprachiger Individuen den Identifikationsprozess in differenzierter Weise bestimmen, und man kann annehmen, dass die muttersprachbedingte Unfähigkeit, bestimmte Eigenschaften zu erkennen, durch andere Merkmale im Sprachsignal kompensiert werden kann. Die Existenz mehrerer konkomitanter phonetischer Merkmale bei den phonologischen Oppositionen – etwa Dauer, Spannung und Öffnungsgrad bei den deutschen Vokalen – ermöglicht muttersprachlichen Hörern mit unterschiedlichen Strategien in der Verarbeitung komplexer Sprachsignale zu gleichen Diskriminationsleistungen zu gelangen. Sie erweist sich jedoch in interlingualer Perspektive als ein Hindernis zur korrekten Identifikation der Laute und kann zu Fehlinterpretationen führen. Als Beispiel sei etwa die Vokaldauer erwähnt, die im Deutschen zur Differenzierung einiger Vokalpaare dient, der im Italienischen jedoch auf segmentaler Ebene keine funktionale Rolle zukommt. Die Tatsache, dass die Vokalquantität im Deutschen eine phonologisch relevante Funktion auf segmentaler Ebene hat, führt dazu (oder hängt davon ab!), dass die Dauer eine sekundäre oder untergeordnete Rolle auf suprasegmentaler Ebene spielt: Während nämlich der Akzent im Italienischen primär durch die Änderung der Dauer (und der Intensität) produziert und perzipiert wird (*che fatiiiiiiiica!*), wird er im Deutschen primär durch die Änderung der Tonhöhe (und der Intensität) realisiert und wahrgenommen; dies erklärt die perzeptiven Schwierigkeiten bei der Wahrnehmung der deutschen Tonhöhenakzente durch italienische Lernende. Sie perzipieren zwar die Dauerunterschiede deutscher Vokale, interpretieren sie aber als Korrelat des Akzents und neigen dazu, betonte Vokale im Deutschen einfach zu dehnen.

Es bereitet ihnen besondere Mühe, den Hauptakzent auf der Satz- und der Wortebene zu erkennen und etwa den Satz- oder Wortakzent von eventuellen Nebenakzenten zu unterscheiden. Während im Deutschen der Nebenakzent distinktiven Wert hat, ist er im Italienischen nicht phonologisch relevant<sup>30</sup>; Italiener haben selbst in der Mutterspra-

<sup>30</sup> P.M. Bertinetto, *L'accento secondario nella fonologia italiana. Analisi teorica e sperimentale*, in *Studi di fonetica e fonologia*, a cura di R. Simone, U. Vignuzzi und G. Ruggiero, Bulzoni, Roma 1976, S. 189-235.

che Schwierigkeiten, die Position des Nebenakzents zu bestimmen, etwa in zusammengesetzten Wörtern<sup>31</sup>.

Die Wahrnehmung und Realisierung des Satzakzents im Deutschen ist besonders problematisch: Nicht nur haben die Lernenden Schwierigkeiten, den Akzent überhaupt zu perzipieren und zu realisieren, sondern sie sind durch die deutsche Morphosyntax so frustriert, dass sie ihre Aufmerksamkeit auf Endungen und Funktionswörter lenken; das veranlasst sie dazu, unbetonte Satzelemente (etwa Artikel, Pronomina und Deiktika) und im Extremfall sogar unbetonte durch die Deklination markierte (Adjektiv-)Endungen zu betonen.

Beim Vergleich deutscher und italienischer Nominalkomposita (etwa *Wolkenkratzer vs. grattacielo*) erkennt man eine semantische Äquivalenz bei der Verteilung des Haupt- und des Nebenakzents: Das Bestimmungswort trägt den Hauptakzent und das Grundwort den Nebenakzent. Wegen der unterschiedlichen Reihenfolge der Wörter werden italienische Lernende dazu geführt, bei der Bestimmung der Akzentposition sich nicht von der Semantik leiten zu lassen, sondern von der Akzentposition im Italienischen. Im Deutschen ist der Hauptakzent in den Komposita am Anfang (etwa 'Rot, bart, 'Tausend, füßler), in den Phrasen am Ende (etwa der ,rote 'Bart, ,tausend 'Füße). Im Italienischen stellt man hingegen fest, dass sowohl in Komposita als auch in Phrasen der Nebenakzent am Anfang und der Hauptakzent am Ende ist (,barba' rossa vs. la ,barba 'rossa; ,mille'piedi vs. ,mille 'piedi); das veranlasst die Lernenden dazu, in deutschen Komposita das Grundwort und nicht das Bestimmungswort zu betonen (\*Rot' bart, \*Tausend' füßler).

Die verschiedenen Betonungsstufen sind eine charakteristische Eigenschaft des Deutschen, und die Akzenthierarchie (Haupt- und Nebenakzent, unbetonte Silben) in komplexen – abgeleiteten bzw. zusammengesetzten – Wörtern ist besonders charakteristisch; das hängt damit zusammen, dass in den germanischen Sprachen die Betonungseinheit weder mit dem Wort wie im Italienischen noch mit dem Syntagma wie im Französischen zusammenfällt, sondern mit dem Morphem<sup>32</sup>.

Mit den verschiedenen Betonungsstufen verbinden sich verschiedene Reduktionsstufen (starke, schwache, reduzierte Formen), die sich auf intersegmentaler Ebene in Form von Elisionen/Tilgungen, Verschleifungen und Schwächungen auswirken<sup>33</sup>. Unbetonte Silben sind von starken Reduktionen vor allem im Vokalbereich betroffen – das ist eine charakteristische Eigenschaft akzentzählender Sprachen, während silbenzählende Sprachen ein schwach ausgeprägtes Reduktionsverhalten aufweisen: Schwächungs-

<sup>31</sup> I. Vogel und S. Scalise, *Secondary Stress in Italian*, in «Lingua» 58 (1982), S. 213-242.

<sup>32</sup> P.M. Bertinetto, *L'accento secondario...*, cit.

<sup>33</sup> J. Laver, *Principles of Phonetics*, cit.

phänomene in neben- und unbetonten Silben haben hier keine phonologische Relevanz, und das führt dazu, dass italienische Lernende die deutschen reduzierten Vokale als volle Vokale wahrnehmen und realisieren. Die segmentalen Schwierigkeiten sind durch interlinguale Kontraste bedingt, die nicht nur die Einzellaute und die phonotaktischen Restriktionen betreffen, sondern auf Unterschiede auf satzphonetischer Ebene zurückzuführen sind. Italiener sind in der Muttersprache weder an markante Akzentuierungs- und Deakzentuierungsprozesse gewöhnt noch an verschiedene Betonungsstufen: Die Reduktion unbetonter Vokale und die Auslautverhärtung sind für sie völlig neu. Sie neigen daher dazu, die deutschen Einzellaute wie im Italienischen zu realisieren und unbetonte wie betonte Vokale, Konsonanten im Silbenonset wie in der Koda, von minimalen Assimilations- und Koartikulationsphänomenen abgesehen, in gleicher Weise auszusprechen. Selbst bei der Realisierung der Konsonanten haben sie Schwierigkeiten, zum einen weil die Phonotaktik des deutschen Konsonantismus umfangreicher ist und für Italiener ungewohnte Reduktionen erfordert, zum anderen weil aufgrund der statistisch dominierenden einfachen KV-Struktur italienischer Silben, die Lernenden kaum an finale Konsonanten gewöhnt sind, was in der Regel zur Einführung von Sprossvokalen im Silbenauslaut (Schwa-Epenthese) führt.

Angesichts der phonologischen Unterschiede zwischen der akzentzählenden deutschen und der silbenzählenden italienischen Sprache lässt sich vermuten, dass für italienische Lernende weniger die deutschen Einzellaute Schwierigkeiten bereiten, als vielmehr die deutsche Prosodie wie auch die Vokalreduktionsprozesse und Konsonantenhäufungen. Zahlreiche segmentale Fehler gehen auf Spracherwerbsmechanismen zurück, bei denen die Lernenden muttersprachliche Perzeptionsklassen und Distributionsregeln auf die Zielsprache übertragen, wobei sie auf präzise Artikulation und elaborierte Aussprache der Einzellaute mehr Wert legen als auf korrekte Realisierung der Silben im Hinblick auf satzphonetische Regelmäßigkeiten. Damit verbinden sich Verstöße gegen die rhythmische Struktur des Deutschen, welche nicht selten die Kommunikation mit deutschen Muttersprachlern beeinträchtigen.

## **2. Phonetikerwerb bei DaF/DaZ in Theorie und Praxis**

### **2.1 Der Lautspracherwerb in der Fremd-/Zweitsprache**

Zwischen dem Lautspracherwerb in der Erst- und in der Fremd-/Zweitsprache lassen sich Ähnlichkeiten und Unterschiede feststellen: So hebt auch die einschlägige Literatur im Rahmen der Fremd-/Zweit-

spracherwerbsforschung die Gewichtigkeit der Wahrnehmung hervor<sup>34</sup>. Auch beim L2-Phonetikerwerb setzt «[d]ie Entwicklung der produktiven Fertigkeiten [...] die der perzeptiven Fertigkeiten voraus»<sup>35</sup>.

Fehlleistungen in der lautsprachlichen Realisierung der Zielsprache sind nicht mit einem produktiven Defizit in Verbindung zu setzen, d.h. mit der Unfähigkeit zielsprachliche Laute, Lautverbindungen, satzphonetische Prozesse und prosodische Muster zu artikulieren. Vielmehr hängen sie mit defizitärem Perzeptionsvermögen zusammen, das sich nicht auf den Verlust sensorischer Fähigkeiten zurückführen lässt, sondern auf inadäquate auditive Differenzierung der zielsprachlichen akustischen Parameter verweist. Die inadäquate Beurteilung der Zielsprache deutet letztlich auf die Existenz muttersprachspezifischer kategorialer Wahrnehmungsmuster hin. Sprachspezifische Perzeptionsmuster sind daher keineswegs Ausdruck eines Verlustes an auditorischer Sensitivität – im psychoakustischen Sinn – für nichtmuttersprachliche phonetische Oppositionen, sondern sie reflektieren vielmehr eine auf Erfahrung beruhende Feinabstimmung der selektiven Wahrnehmung phonetischer Information, die in der Muttersprache distinktive Funktion hat. Die Perzeptionskategorien entsprechen also den phonologischen Kategorien der Muttersprache und die perzeptive Anpassung an diejenigen phonetischen Informationen im Input, die in der Muttersprache relevant sind, bewirkt ein reduziertes Perzeptionsvermögen in der Zielsprache.

Die meisten Schwierigkeiten beim Erwerb der fremdsprachlichen Aussprache sind also primär auf die Existenz lautsprachlicher Muster in der Muttersprache zurückzuführen, welche die Wahrnehmung der zielsprachlichen akustischen Eigenschaften verzerren. Bereits Trubetzkoy wies in seinen *Grundzüge(n) der Phonologie*<sup>36</sup> auf die Existenz eines sog. muttersprachlichen ‚Siebs‘ hin, das nur bekannte – phonologisch relevante! – Merkmale herausfiltert und für die unkorrekte Perzeption der Zielsprache verantwortlich ist. Heute wissen wir, dass das inadäquate Perzeptionsvermögen mit der Ausbildung der kategorialen Wahrnehmung in der Erstsprache in Verbin-

<sup>34</sup> W. Strange, *Cross-Language Studies of Speech Perception: A Historical Review*, in *Speech Perception and Linguistic Experience. Issues in Cross-Language Research*, ed. by W. Strange Timonium, Maryland, York 1995, S. 3-45 und P. Escudero, *Second-language phonology: the role of perception*, in *Phonology in Context*, ed. by M.C. Pennington, Palgrave Macmillan, London 2007, S. 109-134.

<sup>35</sup> U. Hirschfeld und K. Reinke, *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Schmidt, Berlin 2016, S. 21. S. dazu auch H. Wode, *Speech Perception and L2 Phonological Acquisition*, in *Investigating Second Language Acquisition*, ed. by P. Jordens und J. Lalleman, Mouton de Gruyter, Berlin und New York 1996, S. 321-353 sowie G. Mehlforn und J. Trouvain, *Sensibilisierung von Lernenden für fremdsprachliche Prosodie*, in «Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht» 12/2 (2007), S. 1-25.

<sup>36</sup> N.S. Trubetzkoy, *Grundzüge der Phonologie*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen <sup>3</sup>1939, 1962.

dung steht, die in den ersten 6-12 Lebensmonaten erfolgt<sup>37</sup>; später erweisen sich die etablierten Perzeptionsmuster – und die entsprechenden sog. phonetischen Prototypen<sup>38</sup> – als sehr resistent gegenüber Modifikationen.

Vor dem Hintergrund des Prototypenkonzeptes lassen sich die lautsprachlichen Fehlleistungen italienischer Deutschlernender dahingehend deuten, dass die mental repräsentierten italienischen Prototypen auf supra- und intersegmentaler wie auch auf segmentaler Ebene auch im Deutschen operieren<sup>39</sup>. Lernende übertragen nichtkompatible – muttersprachliche – Perzeptionsmuster auf die Zielsprache und rekurrieren unbewusst auf die konsolidierten phonetischen Prototypen und selektiven Perzeptionsmuster des Italienischen zur Erkennung relevanter akustischer Variationen und zur lautsprachlichen Realisierung im Deutschen.

Erst wenn die Repräsentation des phonologischen Systems und der phonetischen Prototypen der Zielsprache korrekt herausgebildet ist und die Zielsprache adäquat wahrgenommen wird – d.h. etwa, dass die Eigenschaften der zielsprachlichen Phonetik und Phonologie korrekt diskriminiert und identifiziert werden – kann die Aussprache wirkungsvoll trainiert werden, zumal Lernende die lautliche Seite der Zielsprache erwerben, indem sie den zielsprachlichen Input wahrnehmen und versuchen, Lautmuster zu reproduzieren, die dem entsprechen, was sie hören. Eine adäquate

<sup>37</sup> P.K. Kuhl, *Early language acquisition...* und P.K. Kuhl, *Cracking the speech code...*, cit.

<sup>38</sup> Grundlegend sind in diesem Zusammenhang die wahrnehmungspsychologischen Erkenntnisse zur lautsprachlichen Kategorienbildung in Verbindung mit dem Prototypenkonzept und der *Native Language Magnet Theory*. S. dazu P.K. Kuhl, *Human adults and human infants show a ‚perceptual magnetic effect‘ for the prototypes of speech categories, monkeys do not*, in «Perception and Psychophysics» 50 (1991), S. 93-107; P.K. Kuhl, *Speech Prototypes: Studies on the Nature, Function, Ontogeny and Phylogeny of the ‚Centers‘ of Speech Categories*, in *Speech perception, production and linguistic structure*, hg. von Y. Tohkura, E. Vatiokiotis-Bateson und Y. Sagisaka, Ohmsha & IOS Press, Amsterdam 1992, S. 239-264; P.K. Kuhl, *Innate Predispositions and the Effects of Experience in Speech Perception: The Native Language Magnet Theory*, in *Developmental Neurocognition: Speech and Face Processing in the First Year of Life*, ed. by B. De Boysson-Bardies, S. de Schonen, P. Jusczyk, P. MacNeilage und J. Morton, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht 1993, S. 259-274; P.K. Kuhl und P. Iverson, *Linguistic Experience and the ‚Perceptual Magnet Effect‘*, in *Speech Perception and Linguistic Experience. Issues in Cross-Language Research*, ed. by W. Strange, Timonium, York 1995, S. 121-154. Zum L2-Erwerb s. F. Missaglia, *Phonetische Prototypen und Zweitspracherwerb*, in *Perspektiven Eins. Akten der 1. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien*, hg. von C. Di Meola, A. Hornung und L. Rega, Istituto Italiano di Studi Germanici, Rom 2005, S. 59-74.

<sup>39</sup> Es lässt sich durchaus annehmen, dass neben den segmentalen, auch prosodische Prototypen herausgebildet werden, in Verbindung etwa mit dem Akzentmuster, der Intonationskontur und dem Rhythmus, welche die Wahrnehmung der Zielsprache verzerren und eine Steuerungsfunktion auf satzphonetischer und segmentaler Ebene ausüben. Sprecher des Italienischen bilden Prototypen heraus, die deren phonologische Eigenheiten reflektieren und die korrekte Perzeption des Deutschen verhindern, etwa Diskriminierung und Identifikation von Akzentposition, Intonationskontur, Dauerverhältnissen, Vokalqualität und Betonungsstufen. S. dazu F. Missaglia, *Deutsch nach Englisch in Italien...*, cit.

mentale Repräsentation – und damit eine perzeptuelle Reorganisation der phonologischen Kategorien<sup>40</sup> – muss etabliert werden, damit sie den Erzeugungsmechanismus – die Artikulation – bei der lautsprachlichen Realisierung der Zielsprache optimal steuern und kontrollieren kann.

Da sich herausgestellt hat, dass Lernende spontan nicht fähig sind, die Zielsprache korrekt wahrzunehmen, genügt Exposition für erfolgreichen L2-Phonetikerwerb, im Gegensatz zum L1-Erwerb, nicht (mehr): Lernende sind nach einem bestimmten Alter<sup>41</sup> nicht mehr in der Lage, relevante akustische Eigenschaften aus dem Sprachsignal zu extrahieren bzw. ‚herauszuhören‘ und statistisch auszuwerten, wie Kleinkinder dies innerhalb der ersten Lebensmonate mithilfe spezifischer – statistischer, gesellschaftlicher und kognitiver – Fertigkeiten tun<sup>42</sup>; sie benötigen erwerbsstützende methodisch-didaktische Hilfsmittel<sup>43</sup>.

<sup>40</sup> W.F. Sendlmeier, Phonetisch-rezeptive Aspekte des Fremdsprachenerwerbs, in «Zeitschrift für Fremdsprachenforschung» 5 (1994), S. 26-42.

<sup>41</sup> Die Diskussion altersspezifischer Aspekte des L2-Erwerbs (etwa *critical period vs. sensitive periods*, optimales Zeitfenster für den Phonetikerwerb usw.) würde den Rahmen des vorliegenden Beitrags sprengen. Für einen kritischen Überblick über neurowissenschaftliche Forschungen zu *age-related effects* u.a. beim Phonetikerwerb sei auf D. Birdsong, *Age and Second Language Acquisition and Processing: A Selective Overview*, in «Language Learning» 57 (2006), S. 9-49 verwiesen.

<sup>42</sup> «It is proposed that infants' perception becomes language-specific through the categorization, statistical processing, and resulting perceptual reorganization of the acoustic dimensions of speech that take place between the ages of 6 and 12 months» P. Escudero, *Second-language phonology...* cit., S. 121. Bei den Unterschieden zwischen L1- und L2-Phonetikerwerb ist ferner zu bedenken, dass spracherwerbende Kleinkinder nur mit mündlicher Sprache konfrontiert sind, während Zweit-/Fremdsprachenlernende in der Regel gleichzeitig gesprochene und geschriebene Sprache erwerben; für eine Diskussion der Wechselbeziehungen zwischen orthographischer und phonologischer Form s. die *Special Issue* (2015, 36/1) von *Applied Psycholinguistics*, einleitend B. Bassetti, P. Escudero und R. Hayes-Harb, *Second language phonology at the interface between acoustic and orthographic input*, in «Applied Psycholinguistics» 36/1 (2015), S. 1-6 und kritisch A. Cutler, *Representation of second language phonology*, in «Applied Psycholinguistics» 36/1 (2015), S. 115-128. Zur Rolle von Orthographie und Phonem-Graphem-Beziehung beim DaF/DaZ-Erwerb vgl. etwa U. Hirschfeld und K. Reinke, *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, cit., S. 21.

Nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass im Italienischen, einer Sprache mit sog. phonematischer Schrift, die Phonem-Graphem-Zuordnung nahezu eine 1:1 Beziehung aufweist, ist die deutsche Orthographie für italienische Lernende besonders problematisch: Sie trägt nicht selten zur Fehlinterpretation phonologischer Kontraste und phonetischer Merkmale bei, etwa im Falle von /y:/ und /ø:/, die in der Regel als /u:/ und /o:/ wahrgenommen werden, selbst wenn sie akustisch /i:/ und /e:/ ähnlicher sind.

<sup>43</sup> «Vor allem für jugendliche und erwachsene Lernende bietet sich daher der Einsatz kognitiverer Verfahren an, bei der die Aufmerksamkeit der Lernenden bewusst auf die (prosodische) Form von Äußerungen gerichtet wird [...] Wenn es gelingt, die Aufmerksamkeit von Lernenden auf die prosodische Form zu richten, kann *noticing* stattfinden. Damit ist das Erkennen spezifischer – in unserem Fall prosodischer – Strukturen in der Zielsprache als Ergebnis fokussierter Aufmerksamkeit gemeint [...] *Noticing* ist

## 2.2. Von den Segmenten zur Prosodie: Die ‚prosodische Wende‘ in der Sprachdidaktik

Im Zuge der Kontrastiven Analyse-Hypothese wurden ab der Mitte des 20. Jahrhundert Lehrmaterialien für den Phonetikunterricht<sup>44</sup> entwickelt, die eine segmentale Orientierung vertraten und mit Hilfe imitativer Übungen danach ausgerichtet waren, den Erwerb des zielsprachlichen Lautinventars zu unterstützen. Diese frühe Phase des Phonetikunterrichts kann als Segment-zentriert bezeichnet werden, und sie entspricht sowohl der segmentalen Ausrichtung der frühen phonetischen und phonologischen Forschung als auch dem pionieristischen Bestreben des Phonetiklehrerverbandes, der sich zum Ziel gesetzt hatte, für die praktischen Zwecke des Sprachunterrichts ein Symbolsystem anzulegen, das die Laute aller Sprachen der Welt zu transkribieren und zu vermitteln versprach – dem *Phonetic Teachers' Association* ist letztlich die Entwicklung der IPA-Weltlautschrift zu verdanken.

Die Tradition Segment-zentrierter Ausspracheschulung wurde im Zuge *behavioristisch* geprägter Sprachdidaktik vor allem im Rahmen der strukturalistisch fundierten sog. Audiolingualen Methode und ihrer charakteristischen *pattern drills* bis etwa zu den 1990er Jahren auch im Rahmen der DaF/DaZ-Didaktik in Italien fortgeführt und fand in den gängigen Lehrwerken einen konkreten Niederschlag. Das Augenmerk war primär auf die Produktion – und zwar auf Korrektheit der Sprachrealisierung und sog. Sprachkompetenz – gerichtet, und der fast ausschließliche Fokus auf Produktion wie auch auf die Segmentalia hat dazu geführt, dass die Wahrnehmung und die Prosodie in der Sprachdidaktik lange Zeit unberücksichtigt blieben.

Mit der sog. kommunikativen Wende haben sich die didaktischen Schwerpunkte verschoben: Die *native-like pronunciation*, das grundlegende Ziel struktureller Sprachdidaktik, ist in den Hintergrund gerückt zugunsten von kommunikativer Effizienz und Verständigungsfähigkeit. Während in der Unterrichtspraxis die Segmente jedoch nach wie vor im Vordergrund standen, hoben neuere Forschungen die Rolle der Prosodie im Unterricht hervor. Grundlegend war dabei die An-

Voraussetzung für die Verarbeitung solcher Strukturen und ihre Integration in die Lersprache. Was Lernende im *Input* bemerken, wird zum *Intake* für das Lernen – so die *noticing hypothesis* [...], mit der die Notwendigkeit der Bewusstmachung betont wird. *Noticing* kann z.B. in der Form stattfinden, dass Lernende ihre eigenen fremdsprachlichen Äußerungen mit denen von Muttersprachlern vergleichen und dabei Abweichungen feststellen» G. Mehlhorn und J. Trouvain, *Sensibilisierung von Lernenden für fremdsprachliche Prosodie*, cit., S. 6.

<sup>44</sup> Für einen Überblick über die Phonetiklehrmethoden s. F. Missaglia, *Phonetische Aspekte des Erwerbs...*, cit.



nahme, dass prosodische Fehler den kommunikativen Erfolg stärker beeinträchtigen als segmentale Fehler.

Die Forderungen nach prosodisch ausgerichteter Ausspracheschulung wurden allerdings in der sprachpädagogischen Praxis nur selten rezipiert: Mit seiner starken pragmatischen und handlungsorientierten Ausrichtung hat der kommunikative Ansatz die phonetischen und die emotionalen Aspekte vernachlässigt: Intonation, Pausen, Körpersprache, der Ausdruck von Emotionen wurden häufig als Ergänzungen betrachtet, die erst in späteren Phasen, und zwar außerhalb des Verantwortungsbereichs der institutionellen Sprachlehrstätten ihren Platz finden sollten.

Innerhalb der Neurowissenschaften entwickelte sich ab etwa den 1980er Jahren eine umfassende wissenschaftliche Forschungsrichtung unter dem Leitbild der Kognition: In diesem Rahmen entstanden bahnbrechende erwerbstheoretische und experimentelle Studien zur Sprachentwicklung in der Erst- und der Fremd-/Zweitsprache. Kognitiv ausgerichtete Studien haben zur Erkenntnis der grundlegenden Rolle der Wahrnehmung beim Spracherwerb geführt, und die Erforschung der Wahrnehmungsprozesse hat zu wichtigen Einsichten in die Sprachverarbeitungs- und -erwerbsmechanismen geführt, wie auch in die kognitiven Aspekte der Mehrsprachigkeit.

Parallel zu den Entwicklungen im Bereich der Wahrnehmungspsychologie und der Spracherwerbsforschung haben auch die Phonetik und die Phonologie neue Wege eingeschlagen, die von den Segmenten zur Prosodie geführt haben. Mit dem Paradigmenwechsel, der von Untersuchungen segmentaler Ausrichtung, die linear angeordnete Segmente zum Gegenstand hatten, zur Entwicklung nicht linearer Richtungen im Bereich der Phonologie geführt hat, ging die Erforschung suprasegmentaler Eigenschaften der Lautsprache einher. Die empirischen Ergebnisse der Phonetik- und Prosodieforschung haben eine neue theoretische und empirische Grundlage für die Sprachdidaktik geliefert: Vor diesem komplexen – erwerbstheoretischen, kognitionslinguistischen und phonetisch-prosodischen – Hintergrund entstanden in den 1990er Jahren sprachdidaktische Ansätze für den DaF/DaZ-Unterricht<sup>45</sup>, die das traditionelle Vorgehen umkehrten und die Prosodie an den Anfang der Ausspracheschulung setzten – die ‚prosodische Wende‘ im DaF-DaZ-Unterricht hatte begonnen<sup>46</sup>.

<sup>45</sup> Für einen Überblick über die Lehrmethoden zur Bewusstmachung von Prosodie im DaF-Unterricht s. etwa G. Mehlhorn und J. Trouvain, *Sensibilisierung von Lernenden für fremdsprachliche Prosodie*, cit.

<sup>46</sup> F. Missaglia, *Neue Kontrastivität: Die prosodische Wende*, in *Deutsch als Fremdsprache an der Schwelle zum 21. Jahrhundert*, hg. von S. Kuri und R. Saxer, Studien Verlag, Inns-

### 2.3. Die Kontrastive Prosodie-Methode

Ausgehend von eigenen empirischen Untersuchungen<sup>47</sup> und von der praktischen Erfahrung mit italienischen Lernenden wurde am Lehrstuhl für Deutsche Sprache der *Università Cattolica del Sacro Cuore* in den 1990er Jahren die Kontrastive Prosodie-Methode entwickelt, eine sprachdidaktische Methode, welche die prosodische Kompetenz anstrebt: Durch korrekte Prosodie wird zielgerechte deutsche Aussprache – auch auf der Einzellautebene! – erreicht.

In der Kontrastiven Prosodie-Methode werden prosodische Aspekte – primär in Verbindung mit der Wort- und der Satzakkentuierung, dem Intonationsmuster, dem Rhythmus und den Pausen – problematisiert, und zwar anhand Prosodie-zentrierter didaktischer Einheiten, welche die Erstsprache der Lernenden in die Übungseinheiten integrieren.

In diesem Sinn wird die deutsche Prosodie aus kontrastiver Perspektive behandelt, wobei ‚Neue Kontrastivität‘<sup>48</sup> das stete Miteinbeziehen und Verarbeiten – wenn nicht sogar Nutzbarmachen – prosodischer Aspekte des Italienischen für den Erwerb der deutschen Prosodie impliziert. Von allem Anfang an werden dabei die Lernenden als zweisprachige Individuen betrachtet, als effektiver «Ort des Sprachkontaktes»<sup>49</sup>, und es werden die charakteristischen Eigenschaften und Fertigkeiten bilingualer Sprecher – etwa die *code-switching* Fertigkeit – genutzt und gefördert.

Den Lernenden werden weder prosodische Regelmäßigkeiten noch die Ähnlichkeits- und Kontrastbeziehungen zwischen der Quell- und der Zielsprache vermittelt; es geht vielmehr darum, die Aufmerksamkeit für prosodische Aspekte zu fördern, und zwar zunächst in der Muttersprache, ein Milieu in dem sich die Lernenden ohne Angst bewegen und das sie bewusst kontrollieren können, in der Sicherheit keine Aussprachefehler zu machen. Erst später soll die prosodische Aufmerksamkeit (*prosodic awareness*) den Erwerb prosodischer Kompetenz in der Fremdsprache fördern.

Daher ist die Methode weniger danach ausgerichtet, deutsche Muster zu praktizieren, als vielmehr danach, die Lernenden auf die prosodischen Eigenheiten des Italienischen und des Deutschen aufmerksam zu machen: Prosodische Muster werden zuerst auf Italienisch bewusst wahrgenommen, realisiert und praktiziert, anschließend wird die proso-

bruck, Wien, München und Bozen 2001, S. 75-95.

<sup>47</sup> F. Missaglia, *Phonetische Aspekte des Erwerbs...*, cit.

<sup>48</sup> F. Missaglia, *Neue Kontrastivität: Die prosodische Wende...*, cit.

<sup>49</sup> U. Weinreich, *Languages in Contact...*, cit.

dische Aufmerksamkeit auf das Deutsche übertragen, wobei primär der Kommunikationsabsicht und der kommunikativen Effizienz Rechnung getragen wird.

Der Schwerpunkt der Methode liegt in der systematischen Beachtung von Akzentuierung und Intonation, Rhythmus und Pausen: Die Lernenden sollen ausschließlich der kommunikativ adäquaten prosodischen Realisierung auf Italienisch und auf Deutsch ihre prosodische Aufmerksamkeit schenken, während segmentale Aspekte weitgehend vernachlässigt werden. Sie werden dabei mit unterschiedlichen Texten konfrontiert – etwa Gedichte, Dialoge, Filmszenen<sup>50</sup> – welche die häufigsten Fehlerquellen beinhalten: unterschiedliche Intonationsverläufe in deklarativen, interrogativen und progredienten Äußerungen, Satzakkentuierung und kontextbedingte Deakkentuierungen, markierte und unmarkierte Realisierungen von Aussage- und Fragesätzen u.v.a.m.

### 3. Übungsablauf<sup>51</sup>

Während der Übungen werden die theoretischen Überlegungen nicht thematisiert; die Übungen nehmen den Weg über die Muttersprache. Die Lernenden sollen in selbstkonstruierten virtuellen Situationen italienische Entsprechungen für die Übungstexte verbal und para-verbal realisieren. Das Ziel der Übungen sind *gesprochene* Sätze, die allerdings nie von der Lehrperson vorgesprochen werden. Die Lernenden wiederholen keine vorgesprochenen Sätze und handeln stets in einer *peer-group*. Die Dynamik der Gruppenarbeit führt dazu, dass niemand vom Lernprozess ausgeschlossen ist: Alle Lernenden sind gleichzeitig aktiv, weil sie ihre *prosodic awareness* aktivieren, um prosodisch korrekte Sätze zu produzieren und/oder um deren kommunikative Effizienz und Wirksamkeit zu überprüfen und die Akzeptabilität der italienischen und deutschen Sprechakte der Mitlernenden zu beurteilen. Wenn die Sprechakte zur allgemeinen Zufriedenheit ausfallen, soll die übende Lernperson zu den deutschen äquivalenten Sprechakten übergehen und rasch zwischen dem deutschen und dem italienischen Sprechakt wechseln.

Zwei Regeln bestimmen die Übung: Die Lernenden sollen sich in eine reale kommunikative Situation versetzen und sprechend handeln,

<sup>50</sup> Vgl. F. Missaglia, *Von Lauten und Melodien. Übungstexte zur deutschen Aussprache. Mit einem Nachwort zum Zusammenspiel von Literatur und Phonetik am Beispiel der Konkreten Poesie*, educatt, Milano 2011.

<sup>51</sup> Die folgenden Ausführungen stammen aus F. Missaglia, *Neue Kontrastivität: Die prosodische Wende...*, cit., einem frühen Beitrag zur prosodischen Wende im DaF/DaZ-Unterricht in Italien.

und es soll pro Satz ein einziger Satzakzent realisiert werden, wobei alle Wörter, die nicht mit dem Satzakzent versehen sind, bewusst zu deakzentuieren sind. Dies erfordert eine als drastisch empfundene Reduzierung aller Nebenakzente zugunsten des Hauptakzents. Dabei stellt sich für die Lernenden, denen die Regelmäßigkeiten zur Satzakzentuierung in Verbindung mit der Informationsstruktur unvertraut sind, die Frage, welches Element den Satzakzent trägt – etwa im Satz «ich hab‘ aber nur fünf Minuten». Da sie sich noch nicht auf ihr Sprachgefühl verlassen können, müssen sie einfach ausprobieren. Das Italienische wird ‚behandelt‘ als wäre es Deutsch: Es sollen italienische Sätze mit einem einzigen Satzakzent produziert werden, wobei alle anderen Wörter bewusst deakzentuiert (und damit stark reduziert!) werden. Jedes einzelne Wort wird ausprobiert, und die Mitlernenden beurteilen, ob der italienische Satz, den sie hören, natürlich klingt: *PERÒ ho solo cinque minuti*; *però HO solo cinque minuti*; *però ho SOLO cinque minuti*; *però ho solo CINQUE minuti*; *però ho solo cinque MINUTI*. Erst wenn festgestellt wird, welcher Akzent nicht eliminiert werden kann, erfahren die Lernenden an einem selbst produzierten Satz, welches Wort Träger des Satzakzentes ist: *però ho solo cinque MINUTI*.

Nun kann das *code-switching* zum Deutschen erfolgen: Die übende Lernperson weiß, dass das deutsche Äquivalent des hauptbetonten Wortes im italienischen Satz auch im Deutschen dominiert (*ich hab‘ aber nur fünf MINUTEN*) – es muss natürlich in den anfänglichen Übungsphasen darauf geachtet werden, dass das hauptbetonte Wort im italienischen und im deutschen Satz übereinstimmt! Auch im Deutschen übertreibt nun die übende Lernperson den Satzakzent wie sie es bereits im Italienischen getan hat und deakzentuiert alle anderen Wörter im Satz. Ohne Mühe entsteht ein deutscher Satz, in dem keine Spur der charakteristischen phonetischen Fehlleistungen italienischer Lernender zu vernehmen ist: Singende Melodie, falsche Wort- und Satzakzente, elaborierte Sprechweise und die üblichen Einzellaufehler, etwa die Schwa-Epenthesen sind spurlos verschwunden! Die Übertreibung des Satzakzents führt dazu, dass wenig Energie für stimmhafte Laute im Silbenauslaut und für volle Vokale in unbetonter Position bleibt: Somit ergeben sich – etwa im hier angeführten Beispielsatz «ich hab‘ aber nur fünf Minuten» – automatisch die Reduktion und Zentralisierung unbetonter Vokale (ab[ɐ]), der Schwund der Sprossvokale (i[ç]) und die Auslautverhärtung (ha[p]).

Die Lernenden beginnen, sich intuitiv mit der deutschen Phonetik und Prosodie auseinanderzusetzen, sie gelangen zur prosodischen Kompetenz und damit zur impliziten Erkenntnis der Wechselwirkungen zwischen Satzmodus und Intonationsverlauf, zwischen Satzakzent und Informationsstruktur bzw. Thema-Rhema-Gliederung, zwischen Wort-

betonung und Wortbildungsverfahren; die entsprechenden Regelmäßigkeiten<sup>52</sup> werden sie erst später explizit kennenlernen.

Ein Großteil der Übungszeit dient dazu, den italienischen Sprechakt im Hinblick auf Intonationsverlauf und Satzakzent zu perfektionieren, was deshalb notwendig ist, weil am Anfang schulmäßig gesprochene ‚nichtintonierte‘ Sätze als pedantische Übersetzungen der deutschen Sätze produziert werden. Die schwierigste Aufgabe besteht demnach in der prosodisch korrekten Realisierung auf Italienisch, während der Übergang zum Deutschen leicht fällt. Da die Schwelle zwischen den zwei Sprachen oft überschritten wird, optimieren die Lernenden ihre Geschwindigkeit im Übergang von einer Sprache zur anderen und entwickeln hohe Geschicklichkeit im *code-switching*, eine charakteristische Fertigkeit bilingualer Individuen.

Der erstrebte korrekte, d.h. natürlich klingende Sprechakt in der Erstsprache ist erst dann erreicht, wenn die Teilnehmer den Satz als normal und adäquat zur Wiedergabe der Sprechintention beurteilen. Die Übersetzung in die Muttersprache wird den Lernenden nicht als Fertigprodukt präsentiert, sondern sie wird ausgehend von der Sprechsituation von den Lernenden selbst konstruiert. Die Lernenden lenken ihre Aufmerksamkeit zuerst auf die prosodischen Merkmale der Muttersprache und wenden sie erst später im Deutschen an. Auf diese Weise erwerben sie die prosodische Kompetenz. Die Korrektur der prosodischen Leistung im Deutschen erfolgt durch bewusstes Vergleichen mit dem italienischen Modell, das von den Lernenden selbst vorgeschlagen wird; für die Überprüfung der deutschen wie der italienischen Prosodie werden alle Lernenden miteinbezogen. Die erste Etappe der Gruppenarbeit besteht demnach darin, sich auf die Normen für die kommunikative Wirksamkeit der Sprechakte zu einigen, auf Deutsch wie auf Italienisch. Da es nicht so sehr um orthoepische Normen geht, welche die Einzellautrealisierung betreffen, sondern um stilistische Varianten, sieht die Übung nicht vor, dass die Sprechakte hinsichtlich der Einzellaute korrigiert werden, sondern in Hinblick auf die prosodische Realisierung. Segmentale Fehler werden prinzipiell nicht korrigiert, sie verschwinden automatisch, rasch und spurlos, sobald die Prosodie korrekt ist.

Das Ergebnis zielgerecht realisierter Sprechakte wird ohne Eingriffe durch die Lehrperson erreicht, die keine Modellsätze zum Nachsprechen anbietet; die Lernenden hören und beurteilen nur die Sprechakte der Mitlernenden. Die Lehrperson fungiert lediglich als Katalysator: Sie setzt den Mechanismus in Gang, indem sie für die schriftlich präsentierte Übungseinheit die adäquate kommunikative Situation vorgibt oder den

<sup>52</sup> F. Missaglia, *Deutsche Phonetik und Phonologie für Italiener...*, cit.

richtigen Übungsablauf mit Hinweisen zur Natürlichkeit und zur kommunikativen Effizienz bestimmt, lässt aber den Lernenden die Freiheit zu sprechen, unterschiedliche Varianten auszuprobieren und sogar Fehler zu machen. Der Grundsatz der Methode ist, dass Lernen nur wirksam ist, wenn es Selbstlernen innerhalb einer *peer-group* ist. Nicht von einem externen Modell abhängig zu sein, gibt den Lernenden das Gefühl der Sicherheit und des Erfolgs. Damit verbindet sich eine positive Veränderung der gesamten Lernhaltung: Die Lernenden erleben mit den korrekt realisierten deutschen Sprechakten den Erfolg zielsprachlicher Aussprache, und alle sind motiviert, dieses Erfolgserlebnis zu teilen. Die Lernenden merken rasch, dass sie selbstständig und ohne die Hilfe der Lehrperson deutsch klingende Sätze produzieren können.

Wird eine rudimentäre prosodische Kompetenz erreicht, so zeigt eine vergleichende Untersuchung von Prosodie-zentriertem und traditionellem Segment-zentriertem Aussprachetraining, dass fast 80% der Einzellautfehler spurlos verschwinden<sup>53</sup>. Eine systematische Erfolgskontrolle mit einem Pre- und Posttest-Design mit einer Versuchs- und einer Kontrollgruppe weist auf den positiven Einfluss korrekter Prosodie auf die Verständigungs- und Kommunikationsfähigkeit in der Zielsprache hin und bestätigt die Hypothese, dass zielgerecht realisierte Prosodie zur Korrektur segmentaler Fehler führt. Es lässt sich somit nachweisen, dass Akzentuierung und Intonation eine Steuerungsfunktion auf Silben und Einzellaute ausüben. Unterschiedliche, statistisch signifikante Verbesserungsraten auf segmentaler und suprasegmentaler Ebene der zwei untersuchten Trainingsprozeduren – Prosodie-zentrierte *vs.* traditionelle Segment-zentrierte Ausspracheschulung – favorisieren eindeutig das Prosodie-zentrierte Training. Die positiven Ergebnisse im Hinblick auf die deutsche Phonetik und Prosodie sowie auf die emotionelle Komponente beim Lautspracherwerb sprechen daher entschieden für eine Umkehrung der Prioritäten im Rahmen der Ausspracheschulung, wobei der Prosodie im DaF/DaZ-Unterricht eine primäre Rolle zukommt.

#### 4. Fazit

Das Aussprachetraining nach den Prämissen der Kontrastiven Prosodie-Methode ist danach ausgerichtet, prosodische Fehlleistungen zu

<sup>53</sup> F. Missaglia, *Contrastive Prosody in SLA: An Empirical Study with Italian Learners of German*, in *Proceedings of the 14th International Congress of Phonetic Sciences*, ed. by J.J. Ohala, Y. Hasegawa, M. Ohala, D. Granville und A.C. Bailey, Vol. 1 (1999), S. 551-554 – <http://www.internationalphoneticassociation.org/icphs/icphs1999>.

korrigieren bzw. – im Anfängerunterricht – nicht erst entstehen zu lassen. Die positiven Ergebnisse der Methode im Hinblick auf die Kommunikations- und Verständigungskompetenz sprechen für die Notwendigkeit, die Prioritäten des DaF/DaZ-Unterrichts umzukehren, wobei in der sprachpädagogischen Praxis zunächst auf die Ähnlichkeits- und Kontrastbeziehungen zwischen dem Deutschen und dem Italienischen im Hinblick auf prosodische Prozesse, satzphonetische Phänomene und phonotaktische Restriktionen einzugehen ist. Korrekte Wahrnehmung wird dadurch erreicht, dass die suprasegmentalen Eigenschaften der Zielsprache – Wort- und Satzakzent, Intonationsmuster und Rhythmus – korrekt identifiziert werden, indem zunächst die Aufmerksamkeit auf die prosodischen Eigenschaften der Erstsprache gelenkt wird. Auf diese Weise wird die Aufmerksamkeit für prosodische Aspekte geschärft, und die prosodische Kompetenz in der Erst- und der Zielsprache führt zu zielgerechter Aussprache auf den verschiedenen phonetischen Ebenen, nämlich zu korrekter Prosodie, korrekten Lautverbindungen und korrekten Einzellauten.

Als vor fast 30 Jahren die Kontrastive Prosodie-Methode konzipiert und entwickelt wurde, steckte in Italien die Erforschung der Prosodie in Verbindung mit der Sprachdidaktik noch in den Kinderschuhen. Seit der ‚prosodischen Wende‘ im DaF/DaZ-Unterricht hat sich vieles geändert, und auch dank eines wachsenden allgemeinen Interesses für die Prosodie- und Intonationsforschung und für die Grammatik der Prosodie<sup>54</sup> sind in den letzten Jahren an vielen Universitäten der Halbinsel wissenschaftliche Forschungen zur deutschen Prosodie entstanden, u.a. Dissertationen im Fachbereich L-Lin/14 sowie Untersuchungen zur Integrierung der Prosodie in die sprachdidaktische Praxis. Die Verbreitung der Idee<sup>55</sup> ist erfolgt: Die Zentralität der Prosodie im DaF/DaZ-Unterricht ist erkannt.

<sup>54</sup> Für einen kritischen Forschungsüberblick s. Kuznetsova *forthcoming*.

<sup>55</sup> Ich verdanke Hans Drumbl den Hinweis auf Sperbers Seuchenmetapher und auf seine *Contagion des idées*, vgl. D. Sperber, *La Contagion des idées. Théorie naturaliste de la culture*, Édition Odile Jacob, Paris 1996. Die Ausbreitung von Ideen und von kulturellen Gegenständen – mentalen und öffentlichen Repräsentationen in der Terminologie Sperbers – gleicht viralen Epidemien und erfolgt durch Infizierung. Die Propagation der Erkenntnis von der Zentralität der Prosodie im DaF/DaZ-Unterricht hat – wie von Sperber angenommen – zwanzig Jahre in Anspruch genommen.





**Patrizio Malloggi**

## **Der funktional-pragmatische Ansatz zur Grammatikvermittlung. Plädoyer für seinen Einsatz im (schulischen) DaF-Unterricht**

The communicative approach developed in the 1980s logically led to the goal of thinking of grammar teaching in terms of communicative situations. According to this goal, this article deals with grammar teaching that can be defined as functional-pragmatic, since grammatical phenomena are regarded as means of realising communicative actions and are examined in connection with their semantic and pragmatic properties. This article aims at presenting a non-traditional approach to the teaching of spatial prepositions that contributes to the development of communicative (oral and written) competence of learners of German as foreign language.

**KEYWORDS:** grammar teaching, word classes in German, German spatial prepositions, functional-pragmatic approach to grammar teaching, description of a learning unit.

### **Einleitende Bemerkungen**

Um es gleich vorwegzunehmen: Der vorliegende Aufsatz geht nicht auf die Frage ein, ob Grammatik im Fremdsprachenunterricht gelehrt bzw. gelernt werden soll. Diese Diskussion gilt als abgeschlossen und kann eindeutig und endgültig mit *Ja* beantwortet werden<sup>1</sup>. Die zentrale Frage lautet vielmehr, auf welche Weise Grammatik im Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterricht sinnvoll vermittelt werden kann. Diese Frage ist alles andere als überflüssig: Wirft man einen Blick in die gängigen Grammatiken und Lehrwerke des Deutschen als Fremdsprache, so gelangt man zu der Feststellung, dass Grammatik immer noch zu häufig auf der Grundlage eines mechanischen Erlernens der formalen Eigenschaften grammatischer Kategorien bzw. Regeln und zu sehr abgelöst von ihren kommunikativen Verwendungszwecken vermittelt wird. Sinnvolle Grammatik-

<sup>1</sup> Vgl. auch L. Rogina, *Neue Wege im Grammatikunterricht – am Beispiel italienischer Universitäten*, in C. Taylor (Hg.), *Aspetti della didattica e dell'apprendimento delle lingue straniere*, EUT Edizioni Università di Trieste, Trieste 2007, S. 29-42: 29.

arbeit liegt jedoch nur dann vor, wenn grammatische Phänomene als Mittel zur Realisierung sprachlicher Handlungen gesehen und somit im Zusammenhang mit ihren semantischen und pragmatischen Eigenschaften betrachtet werden. Dies fördert grammatische Kompetenz, die nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) als «Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und die Fähigkeit, diese zu verwenden» definiert werden kann<sup>2</sup>. Dieselbe Konzeption für grammatische Kompetenz liegt auch der neuesten Auflage der Duden-grammatik zu Grunde, deren Ziel es ist, «zur Vertiefung und Erweiterung des Wissens über das Gegenwartsdeutsche beizutragen, indem sie systematisch das Sprachsystem, seine Struktur, Bedeutung und Verwendung» in der (geschriebenen und gesprochenen) Sprache beschreibt<sup>3</sup>.

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht, der sich an (italophone) Lernende der Sekundarstufe I und II richtet, und setzt sich als Ziel aufzuzeigen, wie Grammatikvermittlung am Beispiel der Präpositionen<sup>4</sup> in ihrer räumlichen Verwendung zum Ausbau der kommunikativen (mündlichen und schriftlichen) Kompetenz in der deutschen Sprache bei DaF-Lernenden beitragen kann. Damit dieses Anliegen realisiert werden kann, ist es erforderlich, von der *traditionellen* Vermittlung der Präpositionen aus den gängigen DaF-Grammatiken und -Lehrwerken abzuweichen und entschieden für eine funktional-pragmatische<sup>5</sup> zu plädieren. Fremdsprachenlernende werden durch die funktional-pragmatische Vermittlung in die Lage versetzt, sich des engen Zusammenhangs zwischen Form auf der einen Seite, Bedeutung und Funktion grammatischer Phänomene im Kontext

<sup>2</sup> J. Trim, B. North, D. Coste, *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Langenscheidt, Berlin/München 2001, S. 113.

<sup>3</sup> Duden, *Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*, A. Wöllstein und die Dudenredaktion (Hg.), Dudenverlag, Berlin 2016, S. 5.

<sup>4</sup> Zur Form, Stellung und Rektion der deutschen Präpositionen im Überblick siehe etwa C. Di Meola, *Deutsche Präpositionen im Überblick: Form, Stellung und Rektion*, in «Pandaemonium Germanicum: revista de estudos germanísticos» 4 (2000), S. 321-368; C. Di Meola, *Die Grammatikalisierung deutscher Präpositionen*, Stauffenburg, Tübingen 2000; C. Lindqvist, *Zur Entstehung von Präpositionen im Deutschen und Schwedischen*, Niemeyer, Tübingen 1994.

<sup>5</sup> Im vorliegenden Beitrag wird die Bezeichnung *funktional-pragmatische* an Stelle von *funktionaler Grammatikvermittlung* bevorzugt (vgl. M. Henning, *Wie funktional sind Grammatiken des Deutschen?*, in A. Wöllstein, P. Gallmann, M. Habermann, M. Krifka (Hg.), *Grammatiktheorie und Empirie in der germanistischen Linguistik*, De Gruyter, Berlin-Boston 2018, S. 383-408; E. Neuland, C. Peschel, *Einführung in die Sprachdidaktik*, Metzler, Stuttgart/Weimar 2013, S. 142-144), weil man an der ersten den engen Zusammenhang zwischen Funktion grammatischer Phänomene und kommunikativem Kontext deutlich erkennen kann (vgl. etwa C. Di Meola, D. Puato (Hg.), *Semantische und pragmatische Aspekte der Grammatik. DaF-Übungsgrammatiken im Fokus*, Peter Lang, Berlin 2021; D. Rösler, *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, Metzler, Stuttgart-Weimar 2012).

auf der anderen Seite bewusst zu werden. Damit vollzieht sich die endgültige Wendung gegen die Vermittlung des deklarativen Wissens über Grammatik, auf das sich der Fremdsprachenunterricht immer noch zu häufig beschränkt. Eine rein deklarative Grammatikvermittlung kann bei Fremdsprachenlernenden zu einer Diskrepanz zwischen ihrem expliziten Regelwissen und der Fähigkeit, dieses Wissen in kommunikativen Verwendungszusammenhängen anzuwenden, führen. Vieles von dem, was Lernende in grammatischen Aufgaben korrekt lösen (zum Beispiel in Lücken- und Umformübungen), können sie bei freieren kommunikativen Aufgaben und in der Sprachverwendung nur sehr unzulänglich umsetzen<sup>6</sup>. Dies erklärt auch, warum Grammatikunterricht in der Praxis der Sprachvermittlung in der Schule überwiegend unbeliebt ist.

Dieser Beitrag gliedert sich in drei Abschnitte. Abschnitt 1 liefert einen Überblick über die wichtigsten Ansätze in der globalen Methodendiskussion des 19. und 20. Jahrhunderts, wobei das Augenmerk auf die Art und Weise gerichtet wird, wie Grammatik in den einzelnen Ansätzen konzipiert bzw. vermittelt wird. Abschnitt 2 liefert zunächst einen Überblick über die didaktisch-methodischen Prinzipien, die der funktional-pragmatischen Grammatikvermittlung zugrunde gelegt werden, um diese sodann in die Unterrichtspraxis überzuleiten. Abschnitt 3 enthält ein kurzes Fazit.

## **1. Ansätze der Grammatikvermittlung im fremdsprachlichen Unterricht**

Die Geschichte des neusprachlichen Unterrichts zeigt, dass verschiedene linguistische Ansätze zu verschiedenen Zeiten fremdsprachendidaktische Konzeptionen und Methoden beeinflusst haben. Ziel dieses Abschnittes ist es aufzuzeigen, welchen Stellenwert Grammatik innerhalb dieser Ansätze einnimmt.

### **(a) Die Grammatik-Übersetzungsmethode**

Grammatik als Regelsystem nahm bekanntlich eine zentrale Rolle in der sogenannten Grammatik-Übersetzungsmethode (im Folgenden GÜM abgekürzt) ein, die sich im 19. Jahrhundert entwickelte und die Art und Weise, wie alte Sprachen wie Latein und Altgriechisch unterrichtet wurden, auf den neusprachlichen Unterricht übertrug<sup>7</sup>. Grammatik

<sup>6</sup> D. Rösler, *Deutsch als Fremdsprache*, a.a.O., S. 20.

<sup>7</sup> Vgl. D. Rösler, *Deutsch als Fremdsprache*, a.a.O., S. 68; M. Foschi Albert, *Vom Nutzen der Lateinkenntnisse für den DaF-Erwerb*, in M. Hepp, K. Salzmann (Hg.), *Sprachver-*

wurde im Rahmen dieser Methode hauptsächlich deduktiv, d.h. auf der Grundlage von explizit vorgegebenen Regeln und Strukturen vermittelt und diese an anschließenden formfokussierten Sätzen eingeübt, die häufig unverbunden nebeneinander standen und keinen Anspruch darauf erhoben, authentisch zu wirken<sup>8</sup>. Daran schlossen sich Aktivitäten, wie das Lesen und das Übersetzen von Texten an, wobei die Texte möglichst dem hochkulturellen Kanon entnommen wurden. Dieser Methode lag die Überzeugung zugrunde, dass die Vermittlung deklarativen Wissens über die Fremdsprache (in Form von Regeln) positive Auswirkungen auf einen korrekten, bewussten und differenzierten Sprachgebrauch hat. Diese These ist bis heute nicht belegt und wird vielfach angezweifelt<sup>9</sup>.

### **(b) Die direkte, audiolinguale und audiovisuelle Methode**

Bei der Suche nach einer Neuausrichtung des Sprachenunterrichts wurden zu Beginn des 20. Jahrhunderts lerntheoretische Erkenntnisse des Behaviorismus berücksichtigt, welche sich in den drei nachfolgenden Methoden niederschlugen. Die direkte Methode kann man sich als unmittelbare Gegenposition zur GÜM vorstellen; ihr Ziel ist die Beherrschung der gesprochenen Sprache, das für die Lernenden Hinwendung zum Sprachkönnen anstatt zum Sprachwissen bedeutet<sup>10</sup>. Grammatik wird in Alltagssituationen eingebettet, dialogisch präsentiert und induktiv vermittelt. Es finden keine expliziten Erklärungen von grammatischen Strukturen statt, die Lernenden selbst leiten vielmehr die grammatischen Regeln aus Beispielen ab. In den 1930er-/1940er-Jahren entwickelte sich die audiolinguale und in den 1960er-Jahren schließlich die audiovisuelle Methode, denen die gleichen Prinzipien zugrunde liegen, die auch die direkte Methode ausmachen<sup>11</sup>.

### **(c) Die kommunikative Methode**

Anfang der 1970er Jahre änderten sich die Rahmenbedingungen erneut und beförderten eine weitere Neuausrichtung des Fremdsprachen-

*gleich in der mehrsprachig orientierten DaF-Didaktik*, Istituto Italiano di Studi Germanici, Roma 2020, S. 29-41: 35-40.

<sup>8</sup> C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzett, A. Heine (Hg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*, Metzler, Berlin 2021, S. 238.

<sup>9</sup> E. Neuland, C. Peschel, *Einführung in die Sprachdidaktik*, a.a.O., S. 140.

<sup>10</sup> D. Rösler, *Deutsch als Fremdsprache*, a.a.O., S. 69-74.

<sup>11</sup> C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzett, A. Heine (Hg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, a.a.O., S. 239; G. Neuner, H. Hunfeld, *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*, Langenscheidt, München-Tübingen 1993, S. 39.

unterrichts. Aspekte, die hierbei eine Rolle spielten, waren zum einen der Einfluss der Pragmalinguistik und der Sprechakttheorie in der Sprachwissenschaft: Sprache wurde nicht mehr als festes System verstanden, sondern unter dem Aspekt des zwischenmenschlichen Kontaktes und der zielorientierten Kommunikation gesehen<sup>12</sup>. Gefordert wurde die Vermittlung und Verwendung grammatischer Phänomene in authentischen kommunikativen Situationen<sup>13</sup>. Grammatik in einer «dienende(n) Funktion<sup>14</sup>» sollte den Kommunikationsprozess unterstützen. Grammatische Kategorien bzw. Strukturen werden entsprechend induktiv vermittelt, wobei der Prozess des Bildens, Überprüfens und Revidierens von Hypothesen über die Funktion grammatischer Phänomene zur Realisierung authentischer Kommunikationszwecke im Mittelpunkt steht<sup>15</sup>.

### **(d) Die funktionale<sup>16</sup> bzw. funktional-pragmatische Methode**

Aktuellere methodische Tendenzen der kommunikativen Methode lassen sich an der funktionalen Ausrichtung des Grammatikunterrichts deutlich erkennen. Der funktionalen Methode liegt die Konzeption zu Grunde, dass grammatische Phänomene auf der Grundlage ihrer funktionalen Eigenschaften untersucht bzw. verwendet werden sollen<sup>17</sup>. Dies bedeutet, dass Grammatik in authentischen, kommunikativen Zusammenhängen vermittelt und verwendet soll. Grammatische Phänomene werden also als Werkzeuge zur Realisierung sprachlicher Handlungen betrachtet, die in bestimmten Situationen mit bestimmten Absichten verwendet werden. Dies fördert die metasprachliche Reflexion bei den Lernenden, weil sie dabei für Fragen sensibilisiert werden, wie z.B.:

<sup>12</sup> C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzett, A. Heine (Hg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, a.a.O., S. 241.

<sup>13</sup> D. Rösler, *Grammatik im Fremdsprachenlernen – Versuch einer Bestandsaufnahme*, in C. Di Meola/D. Puato (Hg.), *Semantische und pragmatische Aspekte der Grammatik. DaF-Übungsgrammatiken im Fokus*, Peter Lang, Berlin 2021, S. 17-35: 21.

<sup>14</sup> D. Rösler, *Grammatik, Kommunikation, Inhalt – Freunde, nicht Gegner*, in Peyer, T. Studer, I. Thonhauser (Hg.) *IDT 2017. Brücken gestalten – Mit Deutsch verbinden: Menschen – Lebenswelten – Kulturen*, Bd 1: Hauptvorträge, Erich Schmidt, Berlin 2019, S. 112-122: 114.

<sup>15</sup> P. Malloggi, *Zur Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht. Grundlagen für die Lehrerbildung*, in «Zielsprache Deutsch» 48 (2020), S. 3-24: 10; E. Neuland, C. Peschel, *Einführung in die Sprachdidaktik*, a.a.O., S. 143.

<sup>16</sup> Hinter dem Stichwort *funktional* verbirgt sich der Grundgedanke, dass die Sprache das Medium der Verständigung zwischen Menschen ist und die Verständigung auf der Funktionalität sprachlicher Formen beruht (M. Henning, *Wie funktional sind Grammatiken des Deutschen?*, a.a.O., S. 383-408: 383-384).

<sup>17</sup> D. Rösler, *Grammatik im Fremdsprachenlernen – Versuch einer Bestandsaufnahme*, a.a.O., S. 17-35: 17-19.

«Wozu dient eine bestimmte grammatische Kategorie?» oder auch «Warum verwende ich in diesem Kontext eine bestimmte grammatische Kategorie und nicht eine andere?»<sup>18</sup>. Der neueste Forschungsstrang ist stärker pragmatisch ausgerichtet, daher die Bezeichnung funktional-pragmatisch. Dadurch wird der enge Zusammenhang zwischen Funktion grammatischer Phänomene und kommunikativem Kontext besonders in den Vordergrund gerückt. Dabei wird die Frage nach der semantischen und pragmatischen Dimension der Grammatik berücksichtigt. Mit anderen Worten wird bezüglich einer bestimmten grammatischen Kategorie oder Struktur der Frage nachgegangen, wie durch deren Verwendung eine inhaltliche Differenzierung erreicht werden und kommunikative Ziele verfolgt werden können<sup>19</sup>.

Im vorliegenden Aufsatz plädiere ich für den Einsatz der funktional-pragmatischen Methode zur Grammatikvermittlung, die im herkömmlichen DaF-Unterricht immer noch zu wenig berücksichtigt wird. Diese Annahme wird mit Bezug auf den Untersuchungsgegenstand in Abschnitt 2 thematisiert.

## 2. Die „traditionelle“ Vermittlung der räumlichen Präpositionen in DaF-Lehrwerken und -Grammatiken

In der DaF-Tradition wird der Darstellung der Präpositionen durchgehend ein gebührender Platz eingeräumt, gehören sie doch zu den grammatischen Phänomenen, die einer besonderen Sensibilisierung bedürfen. Neben der Wahl der passenden Präposition, die sich oft von den Ausgangssprachen unterscheidet, kommt die bewusste Selektion für den jeweiligen Kasus hinzu. Präpositionen als zu der Gruppe der Synsemantika gehörend, deren Bedeutung und Funktion<sup>20</sup> grundsätzlich nur aus dem Kontext erschlossen werden können<sup>21</sup>, wurden viel

<sup>18</sup> C. Di Meola, D. Puato (Hg.), *Semantische und pragmatische Aspekte der Grammatik. DaF-Übungsgrammatiken im Fokus*, a.a.O., S. 7.

<sup>19</sup> Ebd.

<sup>20</sup> Präpositionen haben die grundlegende Funktion, Gegenstände oder Sachverhalte in eine semantisch spezifizierte Beziehung zu anderen Gegenständen oder Sachverhalten zu setzen, vor allem in eine räumliche (*die Katze vor dem Haus*), zeitliche (*vor dem Essen Händewaschen*) und kausale Beziehung (*vor Angst schlottern*) (Grammis, Stichwort: *Präposition*, <https://grammis.ids-mannheim.de/systematische-grammatik/210>. Letzter Zugriff: 07.07.2022).

<sup>21</sup> Duden, *Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*, a.a.O., S. 612; E. Bellavia, *Präpositionen I: Räumliche Präpositionen*, in C. Di Meola, D. Puato (Hg.) *Semantische und pragmatische Aspekte der Grammatik. DaF-Übungsgrammatiken im Fokus*, Peter Lang, Berlin 2021, S. 281-299: 281.

zu lange als reine Auflistungen zum Auswendiglernen präsentiert. Eine rein mnemonische Technik führt aber bekanntlich nicht wirklich zu Lernerfolgen. Für die Vermittlung der Präpositionen ist daher – wie für alle weiteren grammatischen Kapitel – grundlegend, ihren Bestand mit der zielorientierten Verwendung in realen Situationen und Texten zu verbinden.

Es ist daher für Lehrende wichtig festzustellen, ob ihre eigene grammatische Vermittlungsweise mit dem funktional-pragmatischen Ansatz im Einklang steht. Entsprechend sollte auch ihre Entscheidung für das geeignete Lehrwerk unter diesem Kriterium erfolgen. Wird dagegen in einem modernen Lehrwerk weiterhin an einer ausschließlich formfokussierten Vermittlung ohne Bezug zu Situation, Kontext und kommunikativen Zielen festgehalten, wie Abbildung 1 aus einem älteren Lehrwerk beispielhaft zeigt, sollte die Suche weitergehen.

Frage	wohin?	wo?	woher?
Präposition	nach	in	aus
	in mit Akk.	an	von
	zu mit Dativ	bei	mit Dativ
		auf	
Verben	z. B. gehen fahren	z. B. sein wohnen	kommen
	<b>Wohin</b> fahren Sie? Ich fahre ...	<b>Wo</b> treffe ich Sie? Sie treffen mich ...	<b>Woher</b> kommen Sie? Ich komme ...
	nach Italien nach München nach Hause	in Italien in München zu Hause	aus Italien aus München von zu Hause
	in die Türkei in die Stadt ins Büro ins Kaufhaus in die Uni ins Theater in Urlaub	in der Türkei in der Stadt im Büro im Kaufhaus in der Uni im Theater im Urlaub	aus der Türkei aus der Stadt aus dem Büro vom Kaufhaus von der Uni aus dem Theater aus dem Urlaub
	zu meinem Sohn zum Arzt	bei meinem Sohn beim Arzt	von meinem Sohn vom Arzt

Abbildung 1: Überblick über Lokalpräpositionen und Zustands-/Bewegungsverben in *Lernziel Deutsch* 1983<sup>22</sup>

<sup>22</sup> W. Hieber, *Lernziel Deutsch. Deutsch als Fremdsprache*, Hueber, Ismaning 1983, S. 122.

Allerdings hat meine auf das Thema fokussierte, punktuelle Recherche über 40 Jahre Lehrwerkvermittlung keine wesentliche Veränderung der Situation erkennen lassen. Weiterhin werden Präpositionen vorwiegend formal und normorientiert vermittelt, auf die Ebene von Vokabeln zum Auswendiglernen reduziert und als Aufgabenform auf Lückentexte begrenzt. Ein entsprechendes neueres Beispiel wird in Abb. 2 vorgestellt. Zwar werden hier die räumlichen Präpositionen mit einigen Erklärungs-sätzen in der L1 versehen, ihre jeweiligen potenziellen semantischen Kontexte aber nicht wirklich ausgeschöpft.

Auf eine weiterhin mechanisch orientierte Vermittlung lassen sich viele Schwierigkeiten zurückführen, mit denen (italophone) DaF-Lernende bei der Verwendung von Präpositionen konfrontiert sind<sup>23</sup>.

**LE PREPOSIZIONI DI LUOGO (I)**  
**Die Lokalpräpositionen (I)**

■ Le preposizioni di luogo possono indicare movimenti, spostamenti e luoghi in cui si trova qualcuno o qualcosa. Una spiegazione ulteriore si trova nel capitolo 9.

■ Per indicare luoghi geografici puoi utilizzare le seguenti forme.

moto a luogo	stato in luogo
ans (an das) Meer	am (an dem) Meer
in die Berge	in den Bergen
an den Strand	am (an dem) Strand
auf das Land	auf dem Land
auf die Insel	auf der Insel

**an:** denota un contatto o una vicinanza abbastanza generica (Straße, Ecke).  
Si usa anche per designare linee di confine o rive di laghi, mari e fiumi (See, Meer, Strand, Fluss).

**auf:** si usa per designare luoghi aperti, pubblici o isole (Platz, Straße, Land, Post, Sardinien).

**in:** si usa per indicare un indirizzo, un luogo circoscritto (Garten, Park) oppure la montagna (Berge / Gebirge)

**6 Inserisci la preposizione giusta.**

- 1 Meine Großeltern wohnen ..... dem Meer.
- 2 Meine Sommerferien verbringe ich gerne ..... dem Land.
- 3 Portoferraio ist ..... Elba.
- 4 Morgens gehen wir immer um 10 ..... den Strand.
- 5 Wir wohnen ..... der Goethestraße.
- 6 Köln liegt ..... dem Rhein und Hamburg ..... der Elbe.
- 7 Bring doch bitte den Brief ..... die Post!
- 8 Limone liegt ..... dem Gardasee.

Abbildung 2: Lokalpräpositionen und thematisch unverbundene Übungssätze in *Genial* 2010<sup>24</sup>

Im Gegensatz zu der „traditionellen“ zu stark formfokussierten Vermittlung, die die DaF-Didaktik beim Umgang mit der Zielstruktur maßgeblich charakterisiert, plädiere ich für den Einsatz der funktional-prag-

<sup>23</sup> P. Malloggi, *Die Brainstorming-Methode als nicht-traditioneller Einstieg in das Grammatikkapitel der Präpositionen bei lokalen Ausdrücken*, in «Studi Linguistici e Filologici Online» 9 (2011), S. 129-154 (<http://www.humnet.unipi.it/slifo>).

<sup>24</sup> H.-M. Marcks, P. Minucci, F. Marcks, *Genial. Kursbuch für die deutsche Sprache*, Hoepli, Milano 2010, S. 122.



matischen Methode. Auf die Darstellung ihrer methodisch-didaktischen Prinzipien sowie auf ihren konkreten Umsetzungsvorschlag im (schulischen) DaF-Unterricht, der sich an italophone Lernende richtet, gehe ich im folgenden Abschnitt näher ein.

### **3. Didaktisch-methodische Reflexionen über die funktional-pragmatische Grammatikvermittlung: Ein konkreter Umsetzungsvorschlag für die DaF-Didaktik in der Sekundarstufe II**

Dieser Abschnitt setzt sich ein zweifaches Ziel: Im ersten Teil wird ein Überblick über die didaktisch-methodischen Reflexionen geliefert, die der funktional-pragmatischen Grammatikvermittlung zugrunde gelegt werden. Hierzu werden Präpositionen in ihrer räumlichen Verwendung als grammatisches Phänomen ausgewählt. Der zweite Teil widmet sich einer konkreten Umsetzung der theoretischen Reflexionen in die DaF-Didaktik der Sekundarstufe II.

Im Vordergrund steht dabei eine funktional-pragmatische Vermittlung der räumlichen Präpositionen, die stets von einer kommunikativen Einbettung in einen Text<sup>25</sup> ausgeht. Die kommunikations- bzw. textorientierte Grammatikarbeit trägt zur Darstellung der Präpositionen im Zusammenhang mit ihrer stilistisch-textuellen Spezifik; Lernende können sich dadurch des engen Zusammenhangs zwischen Grammatik und Textsorte(n) bewusst werden<sup>26</sup>. Mit Bezug auf die räumlichen Präpositionen eignen sich Textsorten wie der Reisebe-

<sup>25</sup> Bis Ende der 60er Jahre galt der Satz als die größte Einheit für die grammatische Betrachtung. Die Entstehung der Textlinguistik Mitte der 60er Jahre des vorigen Jahrhunderts, die sich aus strukturalistischen Ansätzen entwickelte und den Text als Folge von Sätzen beschreibt, brachte eine Wende in die Sprachvermittlung ein. Sie übte Kritik an der Beschränkung der linguistischen Forschung auf die Beschreibung der Satzstrukturen ohne Berücksichtigung der Kommunikationssituation. Mit dem Auftreten Anfang der 70er Jahre der kommunikationsorientierten Textlinguistik wird der Text nicht mehr ausschließlich als grammatisch verknüpfte Satzfolge verstanden, vielmehr als sprachliche Handlung, mit der Sprecher/innen bzw. Schreiber/innen eine bestimmte kommunikative Beziehung zur Rezipientenseite herzustellen versuchen (K. Brinker, *Linguistische Textanalyse: eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*, Erich Schmidt, Berlin 2010, S. 14).

<sup>26</sup> M. Hepp, *Paralleltexte und linguistische Textanalyse*, Il Campano, Pisa 2018; M. Foschi Albert, *Grammatici alessandrini e grammatica del duemila. Proposta di una «Grammatica essenziale» per i corsi teorici di lingua tedesca*, in «BAIG» I (2008), S. 19-26:21-22; P. Malloggi, *Inferentielle Lesestrategien als Grundlage der Mehrsprachigkeitsdidaktik* in «German as Foreign Language. Teaching and Learning German in an Intercultural Context», 3 (2018), S. 48-61.

richt sehr gut<sup>27</sup>. Im Reisebericht werden tatsächliche oder fiktionale Reisen bzw. Urlaubsaufenthalte dargestellt, in denen räumliche Präpositionen sehr oft zum Einsatz kommen.

Die Vermittlung und Verwendung der räumlichen Präpositionen auf der Grundlage einer authentischen kommunikativen Situation fördern die metasprachliche Reflexion der Lernenden. Dies bedeutet, dass Lernende für Fragen sensibilisiert werden können, die z.B. lauten, wozu die Präposition *nach* in ihrer räumlichen Verwendung dient oder warum die Präposition *an* und nicht *zu* in Kontexten wie *Familie Meier fährt an die Ostsee* benutzt wird. Dabei werden sich Lernende des Zusammenhangs zwischen syntaktischen und funktionalen Eigenschaften von Präpositionen bewusst. Zur metasprachlichen Reflexion gehören auch Überlegungen aus kontrastiver bzw. mehrsprachiger Sicht, insbesondere mit Bezug auf die Muttersprache und auf die anderen erlernten Fremdsprachen, beispielsweise das Englische. Denn es sind nicht nur die Grammatikphänomene selbst, hinsichtlich derer sich Sprachen häufig voneinander unterscheiden, sondern die Art, wie sie von ihnen Gebrauch machen<sup>28</sup>. Metasprachliche Reflexion aus kontrastiver Sicht (Deutsch vs. Italienisch) kann durch Beispielsätze bei den Lernenden gefördert werden, die auf den verschiedenen Gebrauch von Präpositionen in den Vergleichssprachen hinweisen; so kann z.B. die italienische Präposition *a* sowohl zum Ausdruck einer Bewegung (zu einem Zielort) wie in *vado a Berlino* ('ich fahre nach Berlin') als auch eines Zustands (an einem Ort) wie in *sono a Berlino* ('ich bin in Berlin') verwendet werden. Das Deutsche verhält sich diesbezüglich anders, weil zwei verschiedene Präpositionen, d.h. jeweils *nach* und *in*, ausgewählt werden müssen.

Die funktional-pragmatisch ausgerichtete Grammatikvermittlung fördert auch die induktive<sup>29</sup> Reflexion über die semantischen, syntakti-

<sup>27</sup> C. Fandrych, M. Thurmair, *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*, Stauffenburg, Tübingen 2011.

<sup>28</sup> C. Fandrych, M. Thurmair, *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung*, Erich Schmidt, Berlin 2018, S. 14.

<sup>29</sup> Induktiv ist das Schlagwort im *heutigen* Grammatikunterricht. Bei der Behandlung von grammatischen Phänomenen ist ein induktives Verfahren dadurch gekennzeichnet, dass die Lernenden systematische Zusammenhänge in einem Text erkennen, beschreiben und in einer Regel festhalten. Dies geschieht grundsätzlich auf Basis ihres Vorwissens und zusammen mit der kommunikativen Einbettung der Aufgabe (vgl. J. Roche, *Methoden der Grammatikvermittlung*, in J. Roche (Hg.), *Sprachen lehren*, Narr, Tübingen 2019, S. 156-172: 165). Die induktiv ausgerichtete Grammatikvermittlung leistet einen wertvollen Beitrag zur Förderung der Autonomie bei den Lernenden, weil diese aktiv an der Entdeckung der Regeln beteiligt sind. Induktiv entdeckte, selbstformulierte Regeln werden besser behalten als vom Lehrenden vorgegebene Regeln, wie es bei dem deduktiven Verfahren der Fall ist.

schen und funktional-pragmatischen Eigenschaften räumlicher Präpositionen; dadurch können DaF-Lernende Hypothesen über die unterschiedliche syntaktische Verhaltensweise der Präposition *in* bei Fällen wie *Familie Zimmermann fährt nächstes Jahr in die USA* vs. *Familie Zimmermann verbringt nächstes Jahr ihre Ferien in den USA* anstellen. Der Hypothesenprozess soll dazu dienen, zu einer Systematisierung der (syntaktischen und funktionalen) Regularitäten, die durch die kontextbezogene Verwendung von Präpositionen bedingt sind, zu gelangen. Für die oben angeführten Beispiele heißt dies, dass die Präposition *in* den Kasus Akkusativ (Syntax), wenn sie zum Ausdruck einer Bewegung zu einem Zielort dient (Funktion) verlangt, wohingegen sie den Kasus Dativ fordert (Syntax), wenn sie zum Ausdruck eines Zustands an einem Ort (Funktion) dient.

Die textbasierte Vermittlung bzw. Verwendung von Präpositionen fördert die Gestaltung von Aufgaben unterschiedlicher Typologien, die Lernenden ermöglichen, die räumlichen Präpositionen als Mittel zur Realisierung sprachlicher Handlungen bewusst und zielgerichtet zu verwenden. Hierzu muss das der grammatischen Progression zu Grunde liegende Konzept berücksichtigt werden, dessen Grundprinzip von einfach zu komplex, von geschlossen zu offen lautet<sup>30</sup>. Dies führt dazu, dass Lernenden Aufgaben progressiver Komplexität erteilt werden sollen, die z.B. in einem freien Schreiben bzw. einer freien Berichterstattung über die eigenen Ferien(pläne) ihren Höhepunkt findet. Dabei werden auch die vier Fertigkeiten (Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen) geübt.

### **3.1. Planung einer Unterrichtseinheit zur Vermittlung der räumlichen Präpositionen im schulischen DaF-Unterricht**

Die folgende Planung eines konkreten Unterrichtsentwurfs soll zeigen, wie sich die in Abschnitt 3 theoretisch angestellten Reflexionen in den praxisbezogenen DaF-Unterricht überführen lassen. Hierzu werden zwei Lerneinheiten à 60 Minuten entwickelt. Adressaten sind (italophone) Drittklässler/innen der Sekundarstufe II eines Neusprachlichen Gymnasiums auf Sprachniveau B1 des GER.

<sup>30</sup> Vgl. etwa E. Diehl, H. Christen, S. Leuenberger, I. Pelvat, T. Studer, *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*, Niemeyer, Tübingen 2000; S. Ballestracci, *Überindividuelle Merkmale des Grammatikerwerbs im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache durch italophone Studierende. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*, in «Deutsch als Fremdsprache» 3 (2008), S. 160-169.

erste Lerneinheit à 60 Minuten

1. Lernphase: *Vorentlastungsphase* (Zeit: 5-10 Minuten)

Lernaktivität: Assoziogramm mit folgendem Input: *Bewegung vs. Zustand im Raum*

Ziele: das Vorwissen bzw. Interesse der Lernenden aktivieren. Die gesammelten Wörter (d.h. die Einfälle der Lernenden zum Input) werden im Plenum diskutiert.

Fertigkeiten: Sprechen, Hören, Interaktion

2. Lernphase: *Präsentationsphase* (Zeit: ca. 20 Minuten)

Anschauen des Videos Über Ferien<sup>31</sup> (Dauer: 3 Minuten/14 Sekunden). Bevor

die Lernenden sich mit der Zielstruktur befassen, werden ihnen Aufgaben

unterschiedlicher Typologie zur Förderung des globalen und selektiven

Leseverstehens des Textes erteilt. Fertigkeiten: Leseverstehen, Schreiben, Sprechen

Nicht-traditioneller Einstieg in die zu erwerbende Zielstruktur auf Grund der

folgenden Ausgangsüberlegung: *Bewegung* und *Zustand* verweisen auf zwei

verschiedene Anordnungen bzw. Stellungen von Objekten (Personen, Gegenstände,

Sachverhalte) im Raum, die durch bestimmte sprachliche Mittel – z.B. Verben – versprachlicht werden können.

Erste Aufgabestellung (Zeit: ca. 10 Minuten)

Den Lernenden wird die Aufgabe erteilt, dem Video noch einmal zuzuhören und die Verben aufzulisten, die im Video auf Bewegung (wie etwa *fabren, wandern* usw.)

bzw. Zustand (*war, bleiben* usw.) verweisen. Fertigkeiten: Hörverstehen, Schreiben,

Sprechen. Dieser ersten Lernaufgabe folgt eine zweite Ausgangsüberlegung:

Zur genauen Platzierung von Objekten (Personen, Gegenstände, Sachverhalte)

im Raum eignen sich Wörter einer anderen Wortart gut, es handelt sich dabei

um Präpositionen. Daran schließt sich die folgende metasprachliche Reflexion

aus kontrastiver Sicht über die Funktion von Präpositionen an: *Welches ist eurer Meinung nach die Funktion von Präpositionen?*

Die Reflexionsergebnisse werden dann durch den folgenden Satz aus dem Video

(*wir fabren nach Bulgarien in den Urlaub*) veranschaulicht. In diesem Satz wird

eine Bewegung zu einem Zielort zum Ausdruck gebracht, indem die Präposition

*nach* Personen (das Subjekt *wir*) zu einem Ort (*Bulgarien*) in eine räumliche

Beziehung zueinander setzt. Dass Bulgarien der Zielort dieser Personen ist, zeigt das Verb *fabren*.

Ziel: Bewusstmachung der Funktion von Präpositionen: Sie können von sich alleine aus keine vorausdefinierbare semantische und pragmatische Funktion ausüben; diese kommt vielmehr im Kontext deutlich zum Ausdruck.

Zweite Aufgabestellung (Zeit: ca. 10 Minuten)

Die Lernenden werden dazu aufgefordert, die untenstehende Tabelle mit

Beispielsätzen aus dem Video auszufüllen. Die Präposition ist mit einer geraden

Linie unterstrichen.

Die Lernenden schauen sich das Video noch einmal an und notieren sich die

zutreffenden Beispiele. Die gesammelten Ergebnisse werden dann im Plenum

diskutiert. Fertigkeiten: Hörverstehen, Schreiben, Sprechen, Interaktion.

<sup>31</sup> Das Video ist unter dem folgenden Link abrufbar: <https://www.youtube.com/watch?v=88kzOn0KwUw> (Letzter Zugriff: 06.07.2022).

Bewegung Wohin?	Zustand Wo?
Und dann geht's raus aufs Meer	Wir haben verschiedene Leute auf der Straße gefragt.
Wohin fahren Sie in den Urlaub?	Er liegt nur zwanzig S-Bahn-Minuten vom Berliner Stadtzentrum entfernt.
Mal nach Bulgarien oder nach Griechenland dieses Jahr. Und ansonsten nach Mecklenburg-Vorpommern.	Letztes Jahr war ich in Asien, Vietnam, Kambodscha und Thailand
Sonst eher ins nähere Ausland.	Im Winter ist es schön, zu Hause zu bleiben.
Ja, und dann meistens so an die Ostsee.	

Dritte Aufgabestellung: induktive Regellerschließung. Die gesammelten Beispielsätze sollen zur Bildung von Hypothesen über die Verwendung von Präpositionen zum Ausdruck der Bewegung bzw. des Zustands im Raum dienen. Dabei werden die Lernenden auf die unterschiedliche syntaktische Ergänzung der Präposition aufmerksam gemacht, die bei der Auswahl der Präposition eine wichtige Rolle spielt. Das Ziel dieser Aufgabe, die ca. 10 Minuten dauert, ist es, die metasprachliche Reflexion zur Bewusstmachung des Zusammenhangs zwischen Präposition und entsprechender Kasusforderung zu fördern, der durch Bewegung und Zustand bedingt ist.

3. Lernphase: Rückmeldung und Hausaufgabe (Zeit: ca. 5 Minuten)

Der/Die Lehrende fasst die dieser ersten Lerneinheit zu Grunde liegenden Ziele zusammen und erteilt den Lernenden Hausaufgaben. Zur Festigung der induktiven Regellerschließung wird den Lernenden ein Text zum Lesen (*Die 20 beliebtesten Reiseziele der Deutschen*) als Hausaufgabe erteilt; sie sollen die syntaktischen und semantischen Regularitäten von Präpositionen zum Ausdruck der Konzepte *Bewegung* vs. *Zustand im Raum* erkennen und thematisieren. Eine solche Aufgabe ist nach dem *Flipped-Classroom-Prinzip*<sup>32</sup> (dt. 'umgedrehter Unterricht') gestaltet.

zweite Lerneinheit à 60 Minuten

1. Lernphase: *Vorentlastungsphase* (Zeit: ca. 10 Minuten)

Verbesserung der Hausaufgaben im Plenum.

Ziele und Fertigkeiten: Festigung des zu erwerbenden grammatischen Phänomens, Sprechen und Interaktion

<sup>32</sup> Anders als im traditionellen Unterricht, in dem Lernende den Stoff im Unterricht kennenlernen und zu Hause vertiefen, eignen sie sich dabei die Inhalte durch die erteilte Textaufgabe eigenständig an. Dabei bestimmen sie auch ihr Lerntempo selbst.

2. Lernphase: *Einübungsphase* (Zeit: ca. 30 Minuten)

Gruppenarbeit: Jede Gruppe zu je drei/vier Lernenden soll durch die von der Lehrerin / dem Lehrer angegebenen Webseiten einen Text schreiben (mindestens 100 Wörter einschließlich Anschlägen) zu den populärsten Urlaubszielen der Italiener/-innen und den beliebtesten Urlaubsaktivitäten. Dazu werden digitale Medien eingesetzt, wie tragbare Computer bzw. Tablets, die jeder Gruppe zur Verfügung stehen (mediengestützter Unterricht). Jede Gruppe wählt dann einen Vertreter oder eine Vertreterin aus, der/die den verfassten Text mündlich in der Klasse vorführt. Fertigkeiten: Schreiben, Sprechen; *hard skills* (z.B. wie man einen kohäsiven und kohärenten Text schreibt) bzw. *soft skills* (z.B. wie man mit den anderen interagiert oder in einer Gruppe zusammenarbeitet)

3. Lernphase: *Transferphase* (Zeit: ca. 20 Minuten)

Die Transferphase soll das Anwenden des Erlernten im kommunikativen Alltag, also außerhalb des Klassenraums, anstoßen. Somit können die Lernenden befähigt werden, die Unterrichtsinhalte für ihren Alltag brauchbar zu machen. Die Klasse wird in Gruppen je à zwei Lernende aufgeteilt und ihnen wird ein Rollenspiel erteilt; die Aufgabe besteht darin, eine Urlaubsreise durch die Vermittlung eines Reiseveranstalters zu planen. Hierzu müssen bestimmte Punkte besprochen werden (z.B. beliebtes Urlaubsziel, Grund für die Auswahl des Urlaubsziels, Art der Aktivitäten, die man dort machen kann, usw.), die von dem/der Lehrenden vorbereitet wurden. Die Lernenden werden dann dazu aufgefordert, den Dialog in der Klasse zu führen.

Fertigkeiten: Schreiben, Sprechen, Interaktion, Vortragen

4. Lernphase: Rückmeldung und Hausaufgaben.

#### 4. Abschließende Bemerkungen

Grammatikvermittlung eignet sich gut für den Ausbau der kommunikativen (mündlichen und schriftlichen) Kompetenz bei DaF-Lernenden, wenn dabei auf das mechanische Lernen von rein formbezogenen Regularitäten verzichtet und dafür die funktional-pragmatischen Eigenschaften der einzelnen grammatischen Erscheinungen in den Vordergrund gestellt werden. Durch eine situations- und textorientierte Herangehensweise vermögen Lernende Bewusstsein über den Zusammenhang zwischen Form und kommunikativem Verwendungszweck grammatischer Phänomene aufzubauen. Eine solchermaßen handlungsorientierte Grammatikvermittlung erfordert bei den Lehrer/-innen eine ständige Reflexion darüber, wie grammatische Phänomene zielorientiert und lern-effektiv präsentiert werden sollen. Aus den in diesem Beitrag angestellten Überlegungen ergibt sich eine funktional-pragmatische Grammatikvermittlung, die sich durch die folgenden Schlüsselbegriffe mit dem Zauberwort *orientiert* als Bestandteil sehr gut zusammenfassen lässt: kompetenz-, handlungs-, lerner-, mehrsprachigkeits- und aufgabenorientiert.

**Sabrina Ballestracci**

# **DaF-Grammatikerwerb bei italophonen Lernenden. Erwerbsphasen, Lernstrategien und didaktische Implikationen**

An L2 teacher must certainly possess a good knowledge of the second language he/she wishes to teach (e.g. speaking, writing, grammar and culture). However, the knowledge of the learning difficulties or the strategies emerging in the L2 acquisition process are also remarkably important, if not indispensable. This paper intends both to offer some notions and reflexions on this subject and to focus on the acquisition of L2 German grammar in guided context, trying to build a bridge between theory, empirical research, and teaching praxis. The aim is to propose teaching practices based on the factual acquisition difficulties of Italian learners of L2 German. The work consists essentially of three parts. The first part, a theoretical one, introduces the main definitions of acquisition (Chapter 1), and describes the most important theoretical approaches existing in the field of language acquisition (Chapter 2). Chapter 3 focuses on the acquisition of L2 German, with particular attention for L1 Italian learners and for the different acquisition strategies identifiable in each phase of the L2 acquisition process: chunks, simplifications, generalizations, interferences from L1 and from other L2 languages and intralingual interferences. Chapter 4 reflects on didactical implications which can be formulated on the basis of the empirical data; it also gives suggestions for the teaching of L2 German.

**KEYWORDS:** Second Language Acquisition, German L2/Italian L1, Acquisition Strategies, Teaching Implications

## **1. Die Wichtigkeit der Spracherwerbsforschung für die DaF-Didaktik**

Der Grammatikerwerb des Deutschen als Fremdsprache (DaF) ist Gegenstand der Fremdsprachenerwerbsforschung bzw. derjenigen Teildisziplin, die sich mit dem Erwerb einer Sprache als Fremdsprache beschäftigt. Der Fremdsprachenerwerb ist ein ganz bestimmter Spracherwerbstyp, der sich von den anderen Spracherwerbstypen abgrenzen lässt, die in der menschlichen Umwelt unterschieden werden können: Spracherwerb ist «ein Oberbegriff zu (1) ungesteuertem Erstsprach-

erwerb (=S[pracherwerb] im engeren Sinne), (2) ungesteuertem Zweit- oder Mehrsprachenerwerb, (3) gesteuertem Zweitspracherwerb und (4) therapeutisch gesteuertem Erstspracherwerb»<sup>1</sup>. Um die Besonderheiten des Fremdspracherwerbs genauer zu begreifen, kann dieser insbesondere mit dem (ungesteuerten) Zweitspracherwerb und dem (ungesteuerten) Erstspracherwerb in Vergleich gebracht werden. Wie der Zweitspracherwerb ist der Fremdspracherwerb der Erwerb einer L2, also nicht einer Mutter- bzw. Erstsprache (L1): Der Erwerb einer L2 erfolgt nach dem Erwerb der L1, nämlich nachdem die Lernenden ein Repertorium von bestimmten grammatischen Strukturen erlernt und verinnerlicht haben, welche mit dem Erwerb der neuen Sprache, d.h. der L2, interferieren können. Anders als der Erwerb einer Erstsprache sowie einer Zweitsprache erfolgt der Fremdspracherwerb nicht unter natürlichen Umständen, d.h. nicht in dem Land bzw. in den Ländern, wo die zu erlernende Sprache in alltäglichen Situationen benutzt wird, sondern in einem gesteuerten Kontext, genauer gesagt: durch die didaktische Praxis. Das heißt: Der Spracherwerbsprozess ist zumindest teilweise das Resultat der didaktischen Vermittlung von Sprachkenntnissen und -kompetenzen.

Obwohl der Sprachunterricht das natürliche Sprachbad, das den Erst- und den Zweitspracherwerb charakterisiert, nicht ersetzen kann, haben die Lehrenden die Möglichkeit, den Spracherwerbsprozess zu steuern und Kompensationsstrategien zu entwickeln, die dem Mangel an Kontakt mit natürlichen Sprachdaten entgegenwirken können. Zu diesem Zweck sollen die SchullehrerInnen ein breites Spektrum von Kenntnissen und Kompetenzen besitzen: in erster Linie gute Sprachkompetenzen in der Zielsprache, darunter sowohl die passiven Fertigkeiten wie das Lesen und das Hören als auch die aktiven wie das Schreiben und das Sprechen. Hinzu kommen auch transversale Kenntnisse und Kompetenzen, wie bspw. die grammatischen Kenntnisse, das Sprachwissen, d. h. das Wissen über die Sprache und über ihr Funktionieren, sowie Kenntnisse über die kontextbedingte Sprachvariation und die (inter)kulturelle Kompetenz. All diese Kenntnisse und Kompetenzen sind gewiss unentbehrlich. Genauso wichtig ist jedoch auch das Fachwissen in Gebieten, die ebenfalls eine direkte Entsprechung in der didaktischen Praxis finden und die sogar deren Grundlagen darstellen: Die Kenntnisse über den Spracherwerbsprozess und über die Lernschwierigkeiten, die diesen kennzeichnen. Dieses Fachwissen stimuliert diejenige Bewusstheit und Sensibilität, die Lehrende zu guten und fachlich-wissenschaftlich vorbe-

<sup>1</sup> H. Bußmann, *Lexikon der Sprachwissenschaft*, Kröner Verlag, Stuttgart 2002, S. 645. Vgl. auch T. Lewandowsky, *Linguistisches Wörterbuch*, 3 Bde., Quelle & Meyer, Tübingen 1994, S. 1003-1008; G. Beccaria, *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, Einaudi, Torino 2004, S. 16.



reiteten Lehrenden machen. Gemeint ist die Bewusstheit und die Sensibilität gegenüber den Situationen und den Problemen, die beim Sprachlernen auftreten (können). Genau aus diesen Kenntnissen, d. h. aus den Spracherwerbsforschungsergebnissen, können Handlungsempfehlungen bzw. gezielte Lehrstrategien abgeleitet werden, die eine erfolgreiche(re) Lehrtätigkeit bei der Grammatikvermittlung fördern können<sup>2</sup>.

Eine solche Bewusstheit zu vermitteln, ist das Ziel des vorliegenden Aufsatzes, der den Erwerb des Deutschen als Fremdsprache zum Gegenstand hat und in dem insbesondere der gesteuerte DaF-Grammatikerwerb bei italophonen Lernenden fokussiert wird. Die Arbeit gliedert sich in drei Kapitel. Zunächst werden zwei theoretische Ansätze eingeführt, die von Anfang an in der relativ jungen Geschichte der Spracherwerbsforschung fortdauernd in Opposition zueinanderstehen und den Spracherwerb einmal als angeborene Fähigkeit, einmal als erworbene Fähigkeit erklären. Im Mittelpunkt der Beschreibung stehen diejenigen theoretischen Vorschläge, die von der DaF-Erwerbsforschung rezipiert wurden und zur Durchführung von empirischen Untersuchungen zum Erwerb des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache geführt haben (Kap. 2). Diese letzteren sind Gegenstand des nachfolgenden Kapitels, in dem die Ergebnisse aus drei Forschungsprojekten zum natürlichen und gesteuerten Erwerb des Deutschen bei Lernenden mit romanischer L1 beschrieben werden. Im Vordergrund dabei stehen die Lernphasen und -strategien, die in den verschiedenen Untersuchungen beim Erwerb von syntaktischen und morphologischen Strukturen belegt sind, wobei sich die Darlegung auf die Besonderheiten des DaF-Erwerbs bei italophonen Lernenden konzentriert (Kap. 3). Einige Überlegungen in didaktischer Hinsicht schließen die Arbeit ab (Kap. 4).

## **2. Zwei gegensätzliche theoretische Ansätze der Spracherwerbsforschung und ein integrierender Vorschlag**

Obwohl die Spracherwerbsforschung eine relativ junge Disziplin ist, deren Geburt auf die 50er Jahre des letzten Jahrhunderts datiert werden kann, hat sie sich inzwischen sehr intensiv entwickelt und stellt heutzutage ein so weites Feld dar, dass es undenkbar und unmöglich wäre, einen vollständigen Überblick über alle existierenden theoretischen Positionen zu liefern. Das Spektrum der bisher formulierten

<sup>2</sup> Vgl. S. Ballweg und C. Riemer, *Das Verhältnis zwischen Fremdsprachenerwerbsforschung und Fremdsprachenunterricht – Einführung in das Themenfeld*, in DAAD (Hg.), *Dhoch3-Studienmodule Deutsch als Fremdsprache*, daad.de, DOI 10.31816/Dhoch3.2019.87, 09/22.2019 (Letzter Zugriff: 20.01.2023).

Theorien ist sehr vielfältig: Jede Theorie unterscheidet sich von der anderen entweder durch Konzeptionsmuster oder methodologischen Ansatz oder durch den disziplinären Kontext, in dem sie entsteht. Einen solchen Überblick zu bieten, ist auch nicht der Zweck des vorliegenden Aufsatzes<sup>3</sup>. Sinnvoll ist an dieser Stelle vielmehr, die grundlegenden Fragestellungen zu berücksichtigen, von denen fast alle Studien zum Spracherwerb ausgehen und die fast alle Studien zu beantworten versuchen, wobei einige Fragestellungen den Spracherwerb im Allgemeinen, andere insbesondere den L2-Erwerb betreffen, nämlich ob der Spracherwerb eine angeborene oder erworbene Fähigkeit ist, ob es dabei möglich ist, universelle bzw. überindividuelle Erwerbphasenabfolgen und -strategien zu erkennen und ob der Zweitsprachenerwerb ähnliche Merkmale wie der L1-Erwerb aufweist. Diese Fragestellungen gehen auf die ersten zwei Theorien zurück, die in der Spracherwerbsforschung postuliert werden: die psycho-pädagogisch orientierte behavioristische Theorie von Burrhus F. Skinner und die sprachwissenschaftlich fundierte nativistische Theorie von Noam Chomsky.

In seinem Werk *Verbal Behaviour* (1957)<sup>4</sup> postuliert Burrhus F. Skinner den Spracherwerb als Resultat der Interaktion des Kindes mit dem Kontext bzw. als einen *Stimulus-Response*-Prozess, in dem die extra-linguistische Umgebung eine zentrale Rolle spielt, während die Sprache an sich, d.h. die Sprache als System, kaum Berücksichtigung findet.

In Opposition dazu schlägt Chomsky eine Theorie vor, die als Theorie der Universalgrammatik (UG) bekannt ist und die besagt, dass das Kind mit einem Set von universellen Prinzipien und Parametern (*Language Acquisition Device*, LAD) geboren wird, der es ihm ermöglicht, alle beliebigen Sprachen zu erwerben<sup>5</sup>. Im Gegensatz zur behavioristischen Hypothese wird die Sprachfähigkeit bei Chomsky nicht als eine nach der Geburt erlernte Fähigkeit interpretiert, sondern als eine an-

<sup>3</sup> Vgl. dazu W. Klein, *Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge 1986, S. 1-32; A. Housen *Models of second language acquisition*, in H. Goebel, P. N. Nelde, Z. Starý und W. Wölck (Hg.), *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, de Gruyter, Berlin/New York 1996, S. 515-525; M. Piennemann, *Language Processing and Second Language Development*, Benjamins, Amsterdam/Philadelphia 1998, S. 1-37; E. Diehl, H. Christen, S. Leuenberger, I. Pelvat, T. Studer *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*, Niemeyer, Tübingen 2000, S. 33-52; H. J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen und C. Riemer (Hg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, 2 Bde., de Gruyter, Berlin/New York, 2010, I. Bd., S. 738-832; D. Bordag und A. Opitz, *Zweitsprachenerwerbsforschung*, in C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettel und A. Heine (Hg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*, Metzler, Berlin 2021, S. 192-212.

<sup>4</sup> Vgl. B. F. Skinner, *Verbal Behaviour*, Harvard University Press, Harvard 1957.

<sup>5</sup> Vgl. N. Chomsky, *Syntactic Structures*, Mouton, TheHague/Paris 1957.

geborene Fähigkeit, die beim Kontakt mit den primären Sprachdaten aktiviert wird. Die Aktivierung der universellen Prinzipien erfolgt in Form von Parametern. Beispiele dafür sind das Prinzip ‚Null- oder Nichtnull-Subjekt‘ und das Prinzip ‚Kopf‘, die allen existierenden natürlichen Sprachen zugrunde liegen. Der Unterschied zwischen einer Sprache und der anderen betrifft den Parameter, den die jeweiligen Sprachen realisieren: ‚Null-Subjekt‘ *vs.* ‚Nichtnull-Subjekt‘ bzw. ‚linksköpfig‘ *vs.* ‚rechtsköpfig‘. In einigen Sprachen wie dem Italienischen, die den Parameter ‚Nullsubjekt‘ besitzen, ist das Subjekt nicht (immer) obligatorisch (Bsp. *piove*). In anderen Sprachen wie dem Deutschen, die den Parameter ‚Nichtnull-Subjekt‘ realisieren, ist das Subjekt obligatorisch (Bsp. *es regnet*). Einige Sprachen sind durch linksköpfige Strukturen bzw. Phrasen, andere Sprachen durch rechtsköpfige Strukturen charakterisiert, d.h.: Der Kopf der Phrase steht tendenziell links oder tendenziell rechts. Ein Beispiel ist das Verb in der Verbalphrase im Infinitiv: Während das Verb im Italienischen links steht (Bsp. *pelare una patata*), steht es im Deutschen rechts (Bsp. *eine Kartoffel schälen*)<sup>6</sup>. Wenn das Kind in Kontakt zu den primären Sprachdaten tritt, erfolgt der Erwerb eines oder des anderen Parameters, einer oder der anderen Sprachstruktur<sup>7</sup>. Eine relevante Funktion dabei hat die Lexik: Das Kind tritt nicht lediglich in Kontakt mit Wörtern, sondern auch mit ihren morphosyntaktischen Regeln bzw. Kombinationsmöglichkeiten. Während ein italienisches Kind z.B. lernt, dass sich das Wort *paura* mit der Präposition *di* verbindet (*paura di qualcosa*), lernt ein deutsches Kind, dass sich das Wort *Angst* mit der Präposition *vor* kombiniert und dass die Präposition *vor* Nominalphrasen im Dativ regiert (*Angst vor etwas – Dativ*)<sup>8</sup>.

Die behavioristische Theorie von Skinner und die nativistische Theorie von Chomsky, deren Auseinandersetzung auch sehr scharfe Töne

<sup>6</sup> Vgl. auch H. Blühdorn, *Der deutsche Satz. Einführung in die Syntax*, Band 1, Manuskript, Institut für Deutsche Sprache, Mannheim i. Dr., Kap. 1.6; H. Blühdorn und M. Foschi Albert, *Adjektive in der Nominalgruppe: Deutsch und Italienisch im Vergleich*, in C. Fandrych, M. Foschi Albert, M. Hepp und M. Thurmair (Hg.), *Attribution in Text, Grammatik, Sprachdidaktik*, Schmidt, Berlin 2021, S. 113-153.

<sup>7</sup> Zu einem vollständigen Überblick über die Theorie von Chomsky und ihre Entwicklung im Laufe des letzten Jahrhunderts sowie über ihre Konsequenzen für die Spracherwerbsforschung vgl. V. J. Cook und M. Newson, *Chomsky's Universal Grammar. An introduction*, Basil Blackwell, Oxford 1996.

<sup>8</sup> Der Erwerb der Lexik und seiner morphosyntaktischen Kombinationsmöglichkeiten ist in der Theorie von Chomsky so wichtig, dass einige Chomskyischen ForscherInnen vorschlagen, die Lexik als Parameter zu betrachten (vgl. dazu K. Wexler und M. R. Manzini, *Parameters and Learnability in Binding Theory*, in T. Roeper und E. Williams (Hg.), *Parameter Setting*, Reidel, Dordrecht 1987, S. 41-76).

erreicht<sup>9</sup>, stellen die Ausgangshypothesen von zahlreichen theoretischen Studien und empirischen Untersuchungen zum Spracherwerb dar, die in den nachfolgenden Jahrzehnten durchgeführt wurden. Viele von diesen sind im Rahmen des Zweit- oder Fremdspracherwerbs realisiert worden und führen wiederum zur Entwicklung unzähliger theoretischer Ansätze<sup>10</sup>, so dass auch in der Fremdspracherwerbsforschung wie in anderen Disziplinen in der letzten Zeit die Rede oft von „Wendezeiten“ bzw. *turns* ist<sup>11</sup>. Die Vielfalt der entwickelten theoretischen und methodologischen Ansätze verhindert allerdings nicht, einige Leitmotive zu erkennen, die die Fremdspracherwerbsforschung immerfort charakterisieren und auch den theoretischen Hintergrund zahlreicher empirischer Untersuchungen zum DaF-Erwerb darstellen. Es geht hierbei um die Frage, ob der Erwerb einer L2 von der Umgebung stark beeinflusst sei, wie der Ansatz von Skinner vermuten lässt, oder aber, ob auch die Lernenden einer Zweit- oder Fremdsprache auf die von Chomsky postulierte Universalgrammatik zurückgreifen können.

Von der behavioristischen Theorie von Skinner ausgehend werden in erster Linie Hypothesen formuliert, nach denen der Erwerb einer Zweit- oder Fremdsprache sehr stark von den Gewohnheiten der Lernenden bzw. von der Grammatik der L1 beeinflusst sei. Ein Beispiel dafür ist die *Contrastive-Analysis-Hypothese*, die Robert Lado in seinem Werk *Linguistics*

<sup>9</sup> Vgl. N. Chomsky, *Review of B.F. Skinner, Verbal Behaviour*, in «*Language*» 35.1 (1959), S. 26-58.

<sup>10</sup> Erkennbar sind z.B. (außer derjenigen, die im vorliegenden Kapitel illustriert werden) Theorien, die versuchen, verschiedene Ansätze miteinander zu kombinieren, wie die Theorie des *Monitor Model* (vgl. S. D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, Oxford 1982); Theorien, die als Antwort auf einen einzelnen Aspekt anderer Theorien entwickelt werden, wie die soziokulturelle Akkulturationshypothese (vgl. J. H. Schumann, *The Acculturation Model for Second-Language Acquisition*, in R. C. Gingras (Hg.), *Second-Language Acquisition & Foreign Language Teaching*, Center for Applied Linguistics, Washington 1978), die lediglich auf der Basis der *Affective-Filter-Hypothesis* des Monitormodells von Krashen formuliert wird; Theorien, die im Rahmen empirischer Studien zu bestimmten Spracherwerbskontexten erarbeitet werden, wie die *Processability Theory* von Pienemann (vgl. M. Pienemann, *Language Processing*, a.a.O.); modernere Forschungsansätze, die sich der Methoden und Instrumente anderer Wissenschaften wie der Neurologie oder der Computerlinguistik bedienen und den Spracherwerb in Verbindung mit Phänomenen wie dem *Eye-Tracking* oder den Gehirnpulsen untersuchen (vgl. M. Spivey und M. Viorica, *Cross talk between native and second languages: Partial activation of an irrelevant lexicon*, in «*Psychological Science*» 10 (1999), S. 281-284; A. Friederici, *The brain basis of language processing. From structure to function*, in «*Physiological Review*», 91 (2011), S. 1357-1392).

<sup>11</sup> Vgl. C. Riemer, *Wendezeit(en) in der Fremdsprachenforschung*, Vortrag, Internationale Deutschlehr\*innen Tagung, Wien, 15.-20.08.2022; R. Ellis, *A short history of SLA: Where have we come from and where are we going?*, in «*Language Teaching*» 54 (2021), S. 190-205.

*across Cultures* (1957)<sup>12</sup> postuliert. Lado ist sogar überzeugt, dass aus der kontrastiven Grammatikbeschreibung der L1 und der L2 alle Lernschwierigkeiten abgeleitet und vorhergesagt werden können, denen die Lernenden im Laufe des Zweitsprachenerwerbsprozesses begegnen (können):

The plan of the book rests on the assumption that we can predict and describe the patterns that will cause difficulty in learning, and those that will not cause difficulty, by comparing systematically the language and culture to be learned with the native language and culture of the student.<sup>13</sup>

Den Gegenpol dieser Hypothese – die als unrealistisch kritisiert wird<sup>14</sup> – bilden die Studien, die auf die Chomskyische Theorie der Universalgrammatik zurückgreifen und welche versuchen, nachzuweisen, dass die meisten normwidrigen Strukturen, die im Zweitsprachenerwerb vorkommen, nicht durch die Grammatik der L1 beeinflusst sind, sondern Normabweichungen ähneln, die auch im Erstspracherwerb auftreten. Laut dieser Studien sei der Zugang zur Universalgrammatik auch im L2-Erwerb möglich:

In summary, overwhelming research evidence from actual speech of children learning English as a second language shows that children do not use their “first language habits” in the process of learning the syntax of their new language.<sup>15</sup>

Ein Kompromiss zwischen diesen beiden extremen Positionen wird von anderen Theorien vorgeschlagen, die den Fremdsprachenerwerbsprozess als einen Entwicklungsprozess sehen, der von der L1 zur L2 führt. Einen solchen Ansatz haben die Theorien der Fehler-Analyse und der *Interlanguage*-Hypothese, die approximative Systeme bzw. Interim- oder Lernalternativen postulieren, also eine Reihenfolge von Erwerbsphasen, in die der Spracherwerbsprozess aufgeteilt werden kann, wobei die ersten Erwerbsphasen durch ein pränukleares Stadium charakterisiert sind, in dem die Lernenden noch keine Kenntnis der Zielsprache besitzen und sich auf die L1 stützen, während die nachfolgenden Erwerbsphasen durch eine Reihenfolge von Stadien charakterisiert sind, in denen die Lernenden eine progressive Kenntnis der Zielsprache erwerben<sup>16</sup>. All diesen Studien gemeinsam ist das Konzept,

<sup>12</sup> Vgl. R. Lado, *Linguistics across Cultures*, The University of Michigan Press, Ann Arbor 1957.

<sup>13</sup> Vgl. ebd., S. vii.

<sup>14</sup> Vgl. R. Wardhaugh, *The Contrastive Analysis Hypothesis*, in «TESOL Quarterly» 4.4 (1970), S. 123-130.

<sup>15</sup> H. C. Dulay und M. K. Burt, *Errors and Strategies in Child Second Language Acquisition*, in «TESOL Quarterly» 8.2 (1974), S. 129-136: 134.

<sup>16</sup> Vgl. W. Nemser, *Approximative Systems of Foreign Language Learners*, in «International Review of Applied Linguistics in Language Teaching» 9.2 (1971), S. 115-124; L. Selinker, *Interlanguage*, in «International Review of Applied Linguistics in Language Teaching»

dass die jeweiligen Erwerbsphasen durch bestimmte Erwerbsstrategien – auch Lernstrategien oder Verarbeitungsstrategien genannt<sup>17</sup> – charakterisiert sind. Bei der Auseinandersetzung mit den grammatischen Strukturen einer beliebigen Zielsprache setzten Lernende mehr oder weniger bewusst bestimmte Mechanismen ein, welche für die Entwicklung des Spracherwerbsprozesses unentbehrlich sind bzw. ihn sogar steuern.

Auf die Hypothese einer Reihenfolge von durch bestimmte Lernstrategien gekennzeichneten Erwerbsphasen (auch Erwerbsstadien oder Erwerbustufen genannt<sup>18</sup>) stützen sich die meisten Studien, die in den letzten fünfzig Jahren zum Grammatikerwerb des Deutschen als Zweit- oder Fremdsprache durchgeführt worden sind. Einen Überblick über alle existierenden Studien zu entwerfen, wäre auch in diesem Fall sehr problematisch<sup>19</sup>. Wir konzentrieren uns im Folgenden auf drei Forschungsprojekte, die den Erwerb des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache bei Lernenden mit romanischen Erstsprachen fokussieren: das Projekt ZISA von Clahsen, Meisel und Pienemann (1983)<sup>20</sup>, das Projekt DiGS von Diehl *et al.*

10.3 (1972), S. 209-232.

<sup>17</sup> Vgl. z.B. D. I. Slobin, *Cognitive prerequisites for the development of grammar*, in C. A. Ferguson und D. I. Slobin (Hg.), *Studies of Child Language Development*, Holt, Rinehart and Winston, New York 1973, S. 175-276; D. I. Slobin, *Crosslinguistic Evidence for the Language-Making Capacity*, in D. I. Slobin (Hg.), *The crosslinguistic study of language acquisition*, Laurence Erlbaum, Hillsdale (NJ) 1985, S. 1157-1256; M. Pienemann, *Language Processing*, a.a.O.

<sup>18</sup> Die Terminologie variiert von Theorie zu Theorie, von empirischer Untersuchung zu empirischer Untersuchung: Beim Projekt ZISA ist die Rede von Erwerbustufen, in anderen Untersuchungen von Lern- oder Erwerbsphasen (vgl. Kap. 3; vgl. auch S. Ballestracci, *Lernstrategien bei italophonen DaF-Lernern. Didaktische Implikationen*, in L. Ciepiewska-Kaczmarek, G. Goraca-Sawczy (Hg.), *Glottodidaktik früher, heute und morgen*, UAM, Poznan 2014, S. 63-80).

<sup>19</sup> Zum DaZ-/DaF-Erwerb existieren viele andere Studien, die hier aus Platzmangel nicht beschrieben werden. Es seien nur einige noch genannt: L. Klein Gunnewiek, *Sequenzen und Konsequenzen. Zur Entwicklung niederländischer Lerner im Deutschen als Fremdsprache*, Rodopi, Amsterdam 2000; P. Thomoglou, *Genuserwerb bei griechischen Lernern des Deutschen. Eine empirische Untersuchung und didaktische Implikationen*, Lang, Frankfurt a.M. 2004; B. Menzel, *Genuszuweisung im DaF-Erwerb. Psycholinguistische Prozesse und didaktische Implikationen*, Weißensee, Berlin 2004; E. Terrasi-Haufe, *Der Schulerwerb von Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der italienischsprachigen Schweiz*, de Gruyter, Tübingen 2004; S. Winkler, *Progressionsfolgen im DaF-Unterricht. Eine Interventionsstudie zur Vermittlung der deutschen (S)OV-Wortstellung*, in N. Hahn und T. Roelcke (Hg.), *Grenzen überwinden mit Deutsch. 37. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Br. 2010*, Universitätsverlag Göttingen, Göttingen 2011, S. 193-207. Für eine Überblicksdarstellung des Forschungsstandes vgl. W. Griefhaber, *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung*, Universitätsverlag Rhein-Ruhr, Duisburg 2010; J. Roche, *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*, Narr, Tübingen 2013; E. Breindl, *Forschungsansätze der Linguistik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache*, in *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, a.a.O., S. 105-123; D. Bryant, *Die deutsche Sprache aus der Lernendenperspektive*, in *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, a.a.O., S. 124-147; S. Haberzettel, *Kontrastive Linguistik*, in *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, a.a.O., S. 148-162.

<sup>20</sup> Vgl. H. Clahsen, J. Meisel und M. Pienemann, *Deutsch als Zweitsprache. Der Sprach-*

(2000)<sup>21</sup> und das Pisaner Projekt von Ballestracci (2006)<sup>22</sup>. Es handelt sich u.a. um Untersuchungen, die direkten Bezug aufeinander nehmen. Ziel des Projekts *DiGS* ist es, zu überprüfen, ob die beim Projekt *ZISA* belegte Phasenabfolge auch für den DaF-Erwerb bzw. für den Erwerb des Deutschen im nicht-natürlichen Kontext gilt<sup>23</sup>. Die Ergebnisse aus der *DiGS*-Untersuchung sind wiederum der Ausgangspunkt des Pisaner Projektes.

### 3. Der Grammatikerwerb des Deutschen als L2 bei Lernenden mit romanischer bzw. italienischer L1. Erwerbsphasen und Lernstrategien

Die erste und berühmteste Studie zum L2-Erwerb des Deutschen wird von Clahsen, Meisel und Pienemann in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts durchgeführt. Es handelt sich um eine Longitudinalstudie, die den natürlichen Erwerb der deutschen Syntax durch 45 ausländische Gastarbeiter verschiedener Nationalitäten mit einer romanischen L1 (vor allem Italienisch und Spanisch) zum Gegenstand hat<sup>24</sup>. Die Ergebnisse aus der empirischen Untersuchung, bei der mündliche Daten unter die Lupe genommen werden, bestätigen, dass der Erwerb der deutschen Syntax in einer bestimmten Phasensequenz erfolgt, die aus sieben Erwerbsstufen besteht, wobei «[sich] der Übergang von einer Erwerbsstufe zur nächsten nur in seltenen Fällen sprunghaft [vollzieht]»<sup>25</sup> (vgl. Tab. 1):

*erwerb ausländischer Arbeiter*, Narr, Tübingen 1983.

<sup>21</sup> Vgl. E. Diehl u.a., *Grammatikunterricht*, a.a.O.

<sup>22</sup> Vgl. S. Ballestracci, *Zum DaF-Erwerb ausgewählter grammatischer Strukturen der deutschen Sprache bei Italophonen Studierenden der Pisaner Fakultät der Lingue e Letterature Straniere*, Dissertation, Università di Pisa 2006.

<sup>23</sup> Das Forschungsteam des Projekts *DiGS* berücksichtigt auch die Ergebnisse aus Untersuchungen zum Erwerb des Deutschen als L1 (vgl. z.B. H. Clahsen, *Spracherwerb in der Kindheit. Eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern*, Günter Narr, Tübingen 1982; A. E. Mills, *The Acquisition of German*, in *The crosslinguistic study*, a.a.O.; M. Meisel, *Word order and case marking in early child language. Evidence from simultaneous acquisition of two first languages: French and German*, in «Linguistics» 26 (1986), S. 123-186). Die Ausgangshypothese wird allerdings auf der Basis der Ergebnisse der *ZISA*-Untersuchung formuliert und lautet: «Ziel des *DiGS*-Projektes ist es, die Hypothese der kognitiv ausgerichteten Zweitsprachen-Erwerbsforschung zu überprüfen, nach der der Erwerb einer Fremdsprache auch unter gesteuerten Bedingungen einer inneren Gesetzmässigkeit [*sic!*] unterliegt und in einer bestimmten Phasenabfolge verläuft, die durch Unterricht nicht verändert werden kann.» (E. Diehl u.a., *Grammatikunterricht*, a.a.O., S. 4)

<sup>24</sup> Daraus der Name des Projekts: *ZISA* steht für «Zweitspracherwerb italienischer (portugiesischer) und spanischer Arbeiter» (H. Clahsen, J. Meisel und M. Pienemann, *Deutsch als Zweitsprache*, a.a.O., S. IX).

<sup>25</sup> Ebd., S. 98.

Erwerbsstufe	Beispiel
I. Einkonstituentenstufe	(1) kollege deutsch [= ich habe deutsche kollegen]
II. Mehrkonstituentenstufe (feste Wortstellung)	(2) die leute arbeiten hier
III. Voranstellung von Adverbialien	(3) heute ich arbeit (3a) dann frau is [= gibt] geld an mann
IV. Stellung zusammengesetzter verbaler Elemente	(4) die will immer kommandieren
V. Subjekt-Verb-Inversion	(5) französisch kann ich noch heute
VI. Satzinterne Stellung von Adverbialien	(6) dann hat sie wieder die knoch gebringt
VII. Verbstellung in Nebensätzen	(7) er sagt, dass er nach hause kommt

Tab. 1. Erwerbsstufen beim ZISA-Projekt<sup>26</sup>

Das Projekt *ZISA* beweist ferner, dass die Erwerbsphasen mit mehr als einer Konstituente durch bestimmte Verarbeitungsstrategien gekennzeichnet sind. Erkennbar sind insbesondere drei Erwerbsstrategien: die *Canonical Order Strategy* (COS), die *Initialization/Finalization Strategy* (IFS) und die *Subordinate Clause Strategy* (SCS).

Die *Canonical Order Strategy*, die der Satzgliedstellung in der zweiten und dritten Stufe (Mehrkonstituentenstufe und Voranstellung von Adverbialien) zugrunde liegt, lässt keine Permutation von semantisch zusammengehörigen Elementen zu. In diesen beiden Erwerbsstufen tendieren die Testpersonen dazu, nur Satzstrukturen mit SVO-Ordnung (d.h. Subjekt – Verb – Objekt) zu benutzen, wie in Beispiel (2). Wenn sie ein Adverbial wie *heute* oder *dann* in (3) und (3a) voranstellen, dann produzieren sie normabweichende Strukturen mit Verbdrittstellung, d.h.: Das Subjekt bleibt in der präverbalen Position, wie es für das Italienische und im Allgemeinen für die romanischen Sprachen typisch ist (*heute ich arbeit / oggi io lavoro; dann is frau geld an mann / poi la donna dà i soldi all'uomo*).

Bei der *Initialization/Finalization Strategy* sind Permutationen am Satz-anfang und am Satzende möglich. Diese Strategie ist kennzeichnend für die Erwerbsstufen IV-VI, in denen die präverbale und postverbale Stellung der Satzglieder bearbeitet wird und komplexere syntaktische Strukturen produziert werden. Zunächst wird die Regel der Distanzstellung verarbeitet: Wenn nun die Lernenden zweigliedrige Verbalphrasen im Hauptsatz verwenden, stellen sie die konjugierte Verbform oder Finitum (Vorverb) und die infinite Verbform (Nachverb) normgerecht an die zweite bzw. in die letzte syntaktische Position im Satz (vgl. *die will immer kommandieren* in Beispiel 4). In einer weiteren Phase wird die Regel des einzigen Satzgliedes in der präverbalen Position, die in der zweiten Phase nicht beachtet

<sup>26</sup> Ebd., S. 97-158.



wurde, verinnerlicht: *französisch* ist in (5) einziges Satzglied im Vorfeld des konjugierten Verbs; das Subjekt (*ich*) steht jetzt nicht mehr an der zweiten Stelle wie in Beispiel (3) und (3a), sondern an der dritten Stelle nach dem Verb (oder im Mittelfeld) (*französisch kann ich noch heute*). In der fünften Phase (Beispiel 6) ist der Satzbau noch komplexer: Die präverbale Position ist durch ein Adverbial besetzt (*dann*) und auch die Regel der Distanzstellung bei einer Verbalform, die zweigliedrig ist (der Perfektbildung *hat gebracht*) wird respektiert, d.h.: Das Mittelfeld wird sogar durch mehrere Konstituenten besetzt (*dann hat sie wieder die Knochen gebracht*).

Die letzte Strategie, die *Subordinate Clause Strategy* (SCS) (Beispiel 7), besteht in der Verarbeitung der Regel der Verbletzstellung in den Nebensätzen (*er sagt, dass er nach Hause kommt*). Diese Erwerbsstufe wird nicht von allen Testpersonen realisiert.

Die Feststellung der Schwierigkeiten, die der Erwerb der Verbzweitstellung und der Distanzstellung im Hauptsatz sowie der Verbletzstellung in den Nebensätzen den Lernenden bereitet, und die genauere Untersuchung dieser Phänomene, ermöglicht es dem ZISA-Team, weitere wichtige Ergebnisse zu gewinnen. Mit Bezug auf die Verbzweitstellung und die Distanzstellung wird ein Phänomen festgestellt, das den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache kennzeichnet, nicht aber den Erwerb des Deutschen als Erstsprache: Die dritte Erwerbsstufe bzw. die Voranstellung von Adverbialien, die in den ZISA-Daten besonders häufig vorkommt und als überindividuelle Erwerbsstufe betrachtet werden kann, tritt beim Erwerb des Deutschen als L1 (fast) nie auf. Die deutschsprachigen Kinder produzieren keine Strukturen des Typs *dann Frau is Geld an Mann* (= *dann die Frau gibt dem Mann das Geld*) mit Doppelbesetzung des Vorfeldes: Fast alle Studien stimmen darin überein, dass die Kinder zunächst Infinitiv-Satzstrukturen mit Verbendstellung benutzen, wie bspw. *hier Buch vorlesen* oder *ich schaufeln haben*; später werden Verbzweitsätze wie *mama kocht Suppe* oder *fleisch haben wir auch* produziert, in denen «das Vorfeld flexibel besetzt ist und das Subjekt vor und nach dem Verb stehen kann»<sup>27</sup>.

<sup>27</sup> C. Kauschke, *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*, de Gruyter, Berlin/Boston 2012, S. 89; vgl. auch H. Clahsen, S. Eisenbeiss und M. Penke, *Lexical learning in early syntactic development*, in H. Clahsen (Hg.), *Generative perspectives on language acquisition. Empirical findings, theoretical considerations and crosslinguistic comparisons*, John Benjamins, Amsterdam 1996, S. 129-160: 137-139; S. Haberzettl, *Kontrastive Linguistik*, a.a.O., S. 157). Einige Autoren betonen, dass das Variationsspektrum hinsichtlich der Verbstellung breiter sei als bislang angenommen (vgl. N. Fritzenschaft, I. Gawlitzek-Maiwald und R. Tracy, *Wege zur komplexen Syntax*, in «Zeitschrift für Sprachwissenschaft» 9 (1990), S. 52-134). Meisel (1986) beobachtet auch Verbdriftstellungen bei topikalisierten Elementen (vgl. M. Meisel, *Word order*, a.a.O., S. 134); die von ihm angeführten Beispiele zeigen aber, dass es sich um topikalisierte Subjekte oder Objekte handelt, die durch ein Pronomen wiederaufgenommen werden: *die Puppe die schläft* [= *die Puppe die schläft*]. Diese Strukturen, Referenz-Aussage-Strukturen genannt, sind typisch für die deutsche ge-

Dieses Ergebnis scheint zu bestätigen, dass die L1 im L2-Erwerbssprozess tatsächlich eine Rolle spielt. In den romanischen Sprachen sind Sätze wie *it. oggi, io lavoro*, *fr. aujourd'hui, je travaille* ein Normalfall. Das zweite wichtige Ergebnis betrifft die Tatsache, dass nicht alle Testpersonen die letzten Erwerbsstufen erreichen. Daraus lässt sich die Hypothese ableiten, dass die einzelnen Erwerbsphasen durch implikationelle Relationen charakterisiert sind bzw. dass sie in einem implikationellen Verhältnis zueinanderstehen. Das bedeutet, dass der Erwerb einer bestimmten Struktur erst dann erfolgen kann, wenn die vorhergehenden Erwerbsphasen schon abgeschlossen sind. So kann z.B. der Erwerb der Verbletzstellung stattfinden, wenn die Inversion schon erworben ist, der Erwerb der Inversion, wenn die Erwerbsstufe der Distanzstellung abgeschlossen ist, usw.<sup>28</sup>

Von den Ergebnissen des Projekts *ZISA* nehmen zwei empirische Untersuchungen zum Erwerb des Deutschen als L2 im gesteuerten Kontext Ausgang: das Projekt *Deutsch in Genfer Schulen (DiGS)*<sup>29</sup> und das Pisaner Projekt<sup>30</sup>. Das Projekt *DiGS* wird bei frankophonen SchülerInnen von der 4. Klasse der Primarstufe bis zur Maturität durchgeführt, das Pisaner Projekt bei 74 italophonen Universitätsstudierenden des Aufbaustudiums an der Universität Pisa. Es handelt sich um zwei Studien, die sich insbesondere auf die Verbalmorphologie, die Satzstruktur und die Kasus-Deklination von (Pro)Nominalphrasen im Nominativ (N), Akkusativ (A) und Dativ (D) konzentrieren<sup>31</sup>. Abgesehen von einigen Unterschieden, die mit extra-linguistischen Faktoren wie dem Alter, der kognitiven Entwicklung der Lernenden und dem Lernkontext sowie mit der L1 zu korrelieren scheinen, kommen beide Projekte zu sehr ähnlichen Ergebnissen sowohl hinsichtlich der Erwerbsphasenabfolge als auch der von den Lernenden angewandten Lernstrategien<sup>32</sup>. In den drei untersuchten Bereichen werden diachrone so-

sprochene Standardsprache (vgl. R. Fiehler, *Gesprochene Sprache*, in A. Wöllstein und die Dudenredaktion (Hg.), *Die Grammatik*, Duden, Berlin 2016, S. 1181-1260: 1214-1215).

<sup>28</sup> Vgl. dazu auch M. Pienemann, *Language Processing*, a.a.O. S. 6-9 und 78-88.

<sup>29</sup> Vgl. E. Diehl u.a., *Grammatikunterricht*, a.a.O.

<sup>30</sup> Vgl. S. Ballestracci, *Zum DaF-Erwerb*, a.a.O.

<sup>31</sup> Beide Projekte basieren auf schriftlichen Daten. Beim Projekt *DiGS* wird auch der Erwerb der Präpositionalphrasen und der Lexik (inklusive Genuszuweisung und Pluralbildung) untersucht. Dabei gelingt es allerdings den AutorInnen nicht, deutliche Erwerbsphasen zu erkennen. Diese Bereiche bleiben aus der Analyse des Pisaner Projekts ausgeschlossen; sie beeinflussen jedoch – wie den nachfolgenden Beispielen zu entnehmen ist – sehr stark die Kasus-Deklination.

<sup>32</sup> Der auffälligste Unterschied betrifft die Dauer der einzelnen Phasen: Die ersten Erwerbsstufen laufen bei den italophonen Studierenden schneller als bei den frankophonen SchülerInnen, was vermutlich mit der unterschiedlichen kognitiven Entwicklung der Testpersonen korreliert. Weitere kleinere Unterschiede betreffen die Reihenfolge beim Erwerb bestimmter Strukturen. Ein Beispiel: Der Erwerb der Verb-Subjekt-Ordnung in Entscheidungsfragen bereitet den italophonen Lernenden größere Schwierigkeiten als den frankophonen. Diese Diskrepanz lässt sich als eine Interferenz aus der L1 er-

wie synchrone Erwerbsphasen erkannt. Unter „diachronen Erwerbsphasen“ sind die Erwerbsstufen zu verstehen, die innerhalb der einzelnen grammatischen Bereiche unterschieden werden können, während der Ausdruck „synchrone Erwerbsphasen“ übergeneralisierbare Erwerbsstufen bezeichnet, die Korrelationen unter den drei grammatischen Bereichen erkennen lassen. Beide werden in Tab. 2 veranschaulicht, die die Ergebnisse des Pisaner Projekts abbildet:

Synchrone Phasen	Verbalmorphologie	Satzgliedstellung	Kasus-Deklination
I. Phase Unbewusstheit	Regelmäßige Konjugation unregelmäßige Konjugation Konjugation der Modalverben	Hauptsätze, zusammengesetzte bzw. - gezogene Sätze mit S-V- Struktur W-Frage	unsystematisches Flexionssystem Verwendung von <i>chunks</i>
	*****	*****	*****
II. Phase Bewusstheit	Perfekt	E-Frage	N- und N-N-Sätze Verwendung von <i>chunks</i> beim Dativ
	*****	***** Distanzstellung (Verbalklammer)	*****
	Präteritum	*****	*****
III. Phase Ausbau und Konsolidierung	N-A-Sätze normkonforme Dativ- Formen mit den Pronomina	XVS-Struktur in Deklarativsätzen; Verbendstellung	*****
	*****	*****	N-D-Sätze, N-A-D-Sätze
	*****	*****	*****
	Ausbau (übrige Verbformen) ↓ Konsolidierung	Ausbau ↓ Konsolidierung	Ausbau ↓ Konsolidierung

Tab. 2. Diachrone und synchrone Erwerbsphasen bei Italophonen Lernenden

klären: Während die VS-Ordnung in französischen E-Fragen üblich ist (Bsp.: *Veux-tu manger avec moi?*), werden E-Fragen im Italienischen vor allem durch die Intonation ausgedrückt, wobei das Pronominalsubjekt oft implizit bleibt (Bsp.: *Vuoi mangiare insieme a me?*). Vgl. S. Ballestracci, *Überindividuelle Merkmale des Grammatikerwerbs im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache durch Italophone Studierende*, in «Deutsch als Fremdsprache» 3 (2008), S. 160-169; S. Ballestracci, *Der Erwerb von Verbzweitsätzen mit Subjekt im Mittelfeld bei Italophonen DaF-Studierenden. Erwerbsphasen, Lernschwierigkeiten und didaktische Implikationen*, in «Linguistik online» 41.1 (2010), S. 25-39.

Wie Tab. 2 zeigt, erfolgt der Erwerb der grammatischen Strukturen des Deutschen innerhalb der drei untersuchten Bereiche in aufeinanderfolgenden Phasen. Wie sich diese Phasen entwickeln, wird im Folgenden am Beispiel der Kasus-Deklination bei Nominalphrasen illustriert, die Subjekt-, Akkusativobjekt- oder Dativobjekt-Funktion haben (vgl. 3.1). Tab. 2 zeigt auch, dass es in jeder diachronen Stufe unter den drei grammatischen Bereichen Korrelationen gibt, die ermöglichen, drei synchrone bzw. transversale Erwerbsphasen zu erkennen: die Phase der Unbewusstheit, die Phase der Bewusstheit und diejenige der Konsolidierung und des Ausbaus (vgl. 3.2).

### 3.1. Die diachronen Erwerbsphasen am Beispiel der Kasus-Deklination

Unter den drei untersuchten grammatischen Bereichen wird aus verschiedenen Gründen die Kasus-Deklination gewählt. Hinsichtlich des Syntax-Erwerbs stimmen die Ergebnisse aus den Untersuchungen zum DaF-Erwerb im Großen und Ganzen mit denjenigen des DaZ-Erwerbs überein, die oben für das Projekt *ZISA* beschrieben wurden<sup>33</sup>. Die Verbmorphologie wurde schon in anderen Arbeiten beschreiben<sup>34</sup>. Die Kasus-Deklination ist ein grammatischer Lerngegenstand an der Schnittstelle zwischen Morphologie und Syntax: Die innere Struktur der Nominalphrasen ist durch Kongruenzregeln charakterisiert; die Kasus-Wahl hängt mit der Verbvalenz zusammen. Somit ermöglicht dieser Bereich, Phänomene zu beschreiben, ohne die anderen beiden Bereiche ganz auszuschließen. Letzter, aber nicht unwichtiger Grund ist es, dass die Kasus-Deklination auch den deutschsprachigen Kindern

<sup>33</sup> Es gibt eine kleine Diskrepanz zwischen den drei Projekten in Bezug auf die Phasenabfolge beim Erwerb von XVS-Strukturen und Verbendstellung in den Nebensätzen: Während der Erwerb von XVS-Strukturen beim Projekt *ZISA* dem Erwerb der Verbendstellung vorangeht, belegen die Ergebnisse des Projekt *DiGS*, dass der Erwerb der Verbendstellung vor dem Erwerb der XVS-Struktur erfolgt. Im Pisaner Projekt werden die beiden Strukturen am Ende der Datenerhebung oft noch normwidrig benutzt und sogar miteinander verwechselt, so dass es nicht möglich ist, eine genaue Phasenabfolge zu unterscheiden (s. weiter unten; vgl. auch S. Ballestracci, *Der Erwerb von Verbzweitsätzen*, a.a.O.). Wie Haberzettel bemerkt, «steht [dies] aber nicht im Widerspruch zum grundsätzlichen Weg von VO zu OV» (S. Haberzettel, *Kontrastive Linguistik*, a.a.O., S. 156).

<sup>34</sup> Vgl. S. Ballestracci, *Überindividuelle Merkmale*, a.a.O. Ein weiterer Grund ist folgender: Bei der Verbmorphologie ergeben sich stärkere Ähnlichkeiten zwischen L2- und L1-Erwerb als bei der Kasus-Deklination und der Syntax: *Chunks* und Generalisierungen sind im L1- wie im L2-Erwerb die am meisten eingesetzten Strategien. L1- und L2-Lernende produzieren sogar sehr ähnliche generalisierte Formen, wie beispielsweise Präsens *er/sie/es hat, muss* oder *er/sie/es kauft*, Partizip *getrinkt, geht* und Präteritum *sie stehlten* (vgl. A. E. Mills, *The acquisition of German*, a.a.O., S. 156; E. Diehl u.a., *Grammatikunterricht*, a.a.O., S. 166-167; S. Ballestracci, *Überindividuelle Merkmale*, a.a.O.).

relativ lange Probleme bereitet, die sehr stark mit dem lexikalischen Input und mit dessen Variabilität zusammenhängen<sup>35</sup>. Im gesteuerten Kontext sind Lernende üblicherweise mit einem geringeren lexikalischen Input konfrontiert als im natürlichen Kontext: Obwohl eine gewisse Phasenabfolge (fünf diachrone Phasen) bestimmt werden kann, sind die Probleme dabei bis zur letzten Phase besonders auffällig.

In der ersten diachronen Phase werden sehr einfache Satzstrukturen produziert, bei denen es nicht möglich ist, ein systematisches Deklinationssystem zu erkennen. Die Lernenden verwenden vor allem Sätze mit SV-Struktur und tendieren dabei dazu, entweder Pronomina oder sehr einfache Nominalphrasen zu benutzen, um das Subjekt und/oder das Prädikativ auszudrücken (Nominativ-Sätze bzw. N-Sätze und N-N-Sätze). Dabei werden einem gleichen Substantiv in Subjekt- oder Prädikativfunktion verschiedene Marker zugeschrieben (vgl. *Kinder* in 8). Bsp.:

- (8) Das ist ein Großvater und eine Kinder. Der Mann list ein Buch. Der Großvater sprächest und die Kinder hörest. Sie sehzen zusammen. Das Buch ist interessant. Der Kinder kann nich lesen aber sie kennst (piace) hören

Die Deklination des Akkusativs weist noch keine Systematisierung auf (9)-(10) und der Dativ wird nur in festen Wendungen benutzt (11)-(12), höchstwahrscheinlich als memorisierte, aber nicht analysierte Struktur (*chunk*; s. auch weiter unten) verwendet:

- (9) Das Kind hat einen Buch.  
 (10) Das Kind findet dem Buch interessant.  
 (11) Es tut mir leid.  
 (12) Wie geht es dir?

Ab der zweiten diachronen Phase beginnt die Bearbeitung komplexerer Strukturen, die zwei Satzglieder enthalten. Zunächst werden N- und N-N-Sätze normkonform produziert, d.h. Sätze mit Subjekt als einzigem Satzglied und Sätze mit Subjekt und Prädikativ, während der Akkusativ und der Dativ noch unsystematisch benutzt werden (kursiv):

- (13) In das Foto, sehe ich zwei Personen. Sie sind ein Mann und eine Frau und sie sind in der Bahnhof. Der Zug kommt vielleicht aus

<sup>35</sup> Vgl. A. E. Mills, *The acquisition of German*, a.a.O.; R. Tracy, *The acquisition of case morphology in German*, in «Linguistics» 24 (1986), S. 47-78; G. Szagun, *Learning by ear: on the acquisition of case and gender marking by German speaking children with cochlear implants and with normal hearing*, in «Journal of Child Language» 31 (2004), S. 1-30; C. Kauschke, *Kindlicher Spracherwerb*, a.a.O., S. 77-79.

Stuttgart. Der Mann wartet *sein Freund*, daß sie aus Heidelberg kommt. [...] Der Mann gibt *sie* die Blumen.

In der dritten Phase erfolgt die Bearbeitung der Nominalphrasen im Akkusativ (14), wobei der Akkusativ oft auf Nominalphrasen generalisiert wird, die in der postverbalen Position bzw. im Mittelfeld vorkommen (15), während der Dativ immer noch ausschließlich bei Pronomina und in sehr einfachen Sätzen verwendet wird (16):

- (14) Ich wollte meinen Onkel besuchen. Um 6 Uhr haben wir das Haus meines Onkels finden.
- (15) Das war meinen Ring.
- (16) Ich half ihm.

Die Bearbeitung des Dativs erfolgt in der vierten Phase, in der Sätze mit zwei oder drei Satzgliedern (N-D-Sätze und N-D-A-Sätze) (17) und im Allgemeinen komplexere, auch Adjektive enthaltende Nominalphrasen produziert werden (18):

- (17) Im Vordergrund sehe ich eine Frau, einen Mann und ein Mädchen: die Frau und der Mann sitzen am einen Tisch, während das Mädchen steht. Sie sind in einem Restaurant und auf dem Tisch stehen 4 Gläser. Der Frau, die links von dem Mädchen sitzt, hat nicht die Speise geschmeckt: er [...] gibt den Teller der Kellnerin zurück.
- (18) Auf dem Bild gibt es drei Personen: sie sind in einem Restaurant. Zwei Männer sitzen auf dem Tisch: sie sind die Kunden von den Restaurant. Ein Mann trägt eine helle Jacke und untern eine schwarze (maglietta). Der andere Mann trägt eine dünkele (camicia). Zwischen ihnen steht eine Frau: sie ist die Kellnerin des Restaurant. Sie trägt ein schwarzes Kleid und eine weiße Bluse untern.  
Die Kellnerin und der Mann mit die helle Jacke sprechen zusammen. Der Mann hat einen (Piatto) im Hand und will ihm der Kellnerin züruckgeben. Er hat (il cibo) nicht gegessen: vielleicht will er dass die Kellnerin ihm einen andere (Piatto) bringt.

Wie Bsp. (18), insbesondere dem zweiten Absatz, zu entnehmen ist, kann der Erwerb der Deklination am Ende der Erhebungszeitpunkte nicht als abgeschlossen betrachtet werden. Auch in der letzten Phase sind Normabweichungen erkennbar, die mit Genuszuweisung und lexikalischen Lücken zusammenhängen. Die Phase des Ausbaus und der Konsolidierung, die in Tab. 2 steht, ist als eine ideale Phase zu interpretieren, in der sich der Erwerb der untersuchten Strukturen abschließt, die aber nur von einigen der untersuchten Lernenden erreicht wird.

### 3.2. Die synchronen Erwerbsphasen

Die drei synchronen Erwerbsphasen (Unbewusstheit, Bewusstheit, Ausbau/Konsolidierung) Phasen sind jeweils durch den Einsatz bestimmter Lernstrategien charakterisiert.

In der Phase der Unbewusstheit kommen die Lernenden zum ersten Mal mit der L2, d.h. mit einer neuen Sprache, in Kontakt, von der sie keine Regeln kennen. Dabei erfolgt die Bearbeitung der einfachsten Strukturen bzw. derjenigen Zielstrukturen, die entweder mit den Strukturen der L1 übereinstimmen oder Regularitäten innerhalb des deutschen Sprachsystems aufweisen, wie beispielsweise die Konjugation von regelmäßigen Verben im Präsens, die SV-Struktur und die N-Sätze. Diese erste synchrone Erwerbsphase ist durch drei Strategien gekennzeichnet: *chunking*, Übergeneralisierungen und Interferenzen/Transfer aus der L1<sup>36</sup>.

Der Terminus *chunking* oder *chunk* bezeichnet die Verwendung „unanalysierter Fertigteile“, d.h. sprachlicher Strukturen, die die Lernenden im Gedächtnis speichern und ohne Sprachbewusstheit produzieren. Diese Strategie charakterisiert insbesondere den morphologischen Bereich, sowohl den nominalen als auch den verbalen. In Bezug auf den nominalen Bereich wurde das Phänomen schon beobachtet, d.h. in Dativ-Phrasen, die ausschließlich in festen Wendungen vorkommen (vgl. Beispiele 12-13). Bei der Verbmorphologie betrifft dieses Phänomen z.B. die Konjugation des Verbs *sein*: Fast alle Lernenden benutzen die dritte Person Singular im Präsens normkonform. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die gesamte Konjugation des Präsens des Verbs *sein* erworben ist. Ganz im Gegenteil: Die dritte Person des Verbs *sein* (*ist*) ist einfach memorisiert worden; wenn die Lernenden eine andere Person verwenden, wird diese meistens normabweichend konjugiert (19):

- (19) K: Ja, der Buch ist fantastisch!  
M: Das Buch, liebe Eva, ist sehr alt.  
K: Du bis sehr alt, Opa. Aber du auch bis fantastisch!

Die Generalisierung ist eine Vereinfachungsstrategie, durch die eine Regel der L2 auf Kontexte übertragen wird, in denen sie nicht gilt. Ein Beispiel dafür ist die Generalisierung der regelmäßigen Konjugation auf die unregelmäßige Konjugation des Präsens, wie die Ge-

<sup>36</sup> Zu diesen Begriffen vgl. u.a. R. Ellis, *The Study*, a.a.O.; E. Diehl u.a., *Grammatikunterricht*, a.a.O., S. 336-352; S. Ballestracci, *Lernstrategien*, a.a.O.

neralisierung der *t*-Endung bei der dritten Person Singular des Verbs *wollen* in (20):

(20) Vielleicht willt er der Katze am Haus haben.

Die Interferenzen aus dem Italienischen L1, d.h. der Transfer einer Regel der Ausgangssprache in die Zielsprache, realisiert sich in dieser Phase sowohl auf morphologischer Ebene bei der Genus-Zuweisung (21) als auch auf syntaktischer Ebene bei der Wortstellung (22):

(21) In der Busche has eine Foto.

(22) Der ist der Mann der hat den Katz gefunden.

Nicht selten manifestieren sich Interferenzen in dieser Phase auch im lexikalischen Bereich. Es handelt sich nicht nur um Interferenzen aus der L1 (23), sondern auch aus anderen schon bekannten Fremdsprachen (24)<sup>37</sup>:

(23) Ich möchte una storia lesen aber ich brauche meine Brille!!

(24) Der Mann's Hair ist weiß.

Die Strategie der Interferenz charakterisiert auch die Phase der Bewusstheit, in der sie vor allem den syntaktischen Bereich bzw. die Satzgliedstellung betrifft. Es werden beispielsweise Deklarativsätze mit Verbdriftstellung (25) und ohne Distanzstellung zwischen Vorverb und Nachverb (26), Fragen ohne Subjekt (27) und Nebensätze mit Verbzweitstellung (28) produziert:

(25) Nach 2 Uhr wir haben nach Hause zurückgekommen.

(26) Ich habe gesprochen Englisch.

(27) Was denkst Ø Stefania? [in einem Brief an eine Freundin namens Stefania = *Was denkst du, Stefania?*]

(28) Weil ich war in Ferien [...].

All diese Strukturen sind für das Italienische typisch. Interessanterweise sind Interferenzerscheinungen in dieser Phase auch intralingual, d.h. als Verwechslungen zwischen zwei ähnlichen Strukturen der Zielsprache<sup>38</sup>. Miteinander verwechselt werden z.B. die Modal- und die

<sup>37</sup> Vgl. dazu C. Benson, *Transfer/Cross-linguistic influence*, in «ELT Journal», 56.1 (2002), S. 68-70; S. Ballestracci, *Analisi delle interferenze lessicali dell'italiano L1 sul tedesco L2 contenute in 22 elaborati di studenti universitari principianti della lingua tedesca*, in «SLI-FO» 2.1 (2004), S. 1-40.

<sup>38</sup> Zur Strategie der Verwechslung vgl. auch E. Diehl u.a., *Grammatikunterricht*, a.a.O., S. 103, 149 und 158; S. Ballestracci, *Der Erwerb von Verbzweitsätzen*, a.a.O.



Perfektbildungen. Diese Strategie wird insbesondere in der Phase eingesetzt, in der die Lernenden dabei sind, im syntaktischen Bereich die Verb-distanzstellung zu verarbeiten. In (29) wird bei der Perfektbildung das Infinitum des Verbs statt des Partizips II benutzt, in (30) wird bei der Modalbildung das Partizip II statt der Infinitivform verwendet; in beiden Beispielen wird die Distanzstellung respektiert:

- (29) „Wo“ habe ich antworten?  
 (30) Wir können ein Bier zusammen getrunken.

Interferenzen und Verwechslungen sind die Strategien, die auch in der letzten Phase, jener der Konsolidierung, weiter prädominieren. Interferenzen aus der L1 können sowohl im morphologischen als auch im syntaktischen Bereich, Verwechslungen vor allem im syntaktischen Bereich beobachtet werden. Im morphologischen Bereich betreffen die Interferenzen insbesondere die Nominaldeklination, denn bei der Genuszuweisung orientieren sich die Lernenden noch sehr stark an der L1 (31):

- (31) Die Kinder brauchen die Fernsehen.

Im syntaktischen Bereich sind Interferenzen aus dem Italienischen immer noch bei der Verbstellung im Deklarativsatz (32) und im Nebensatz (33) zu beobachten:

- (32) Laut eine Statistik 90% der Frauen arbeiten den ganzen Tag.  
 (33) Diesmal schreib ich dir, weil meine deutsche Lehrerin, will das.

Die Strategie der Verwechslungen tritt in späteren Stufen der Phase der Bewusstheit vor allem im syntaktischen Bereich auf, indem die Lernenden koordinierte Sätze mit Verbendstellung (34) und Nebensätze mit Verbzweitstellung bilden (35):

- (34) Wir verbrachten 15 Tagen dort, und denn wir nach Hause wieder führen.  
 (35) Aus seinen Wörtern geht hervor, dass die Strickarbeiten ist die häufigste Arbeit, die die Hausfrauen machen.

Noch eine Strategie soll genannt werden, die – auch wenn in unterschiedlichen Formen – in verschiedenen Phasen des Erwerbsprozesses in Erscheinung tritt: die Strategie der Vereinfachung. Die Vereinfachungen charakterisieren sowohl den morphologischen als auch den syntaktischen Bereich: in der Phase der Unbewusstheit eher die phrasale Ebene, in den nachfolgenden Phasen eher die Satzverknüpfungen. Oft zerlegen die Lernenden synthetische Strukturen, die durch morpho-syntaktische

Komplexität gekennzeichnet sind, in analytische bzw. einfachere Strukturen<sup>39</sup>. Dies erfolgt z.B. in der Phase der Unbewusstheit bei Nominalphrasen, die im Genitiv stehen sollten und bei denen der Genitiv durch Präposition und Artikel ersetzt wird (36), in der Phase der Bewusstheit bei Relativsätzen, in denen das Relativpronomen durch Konjunktion und Personalpronomen ersetzt wird (37):

(36) Vielleicht ist der Mann der Großvater von dem Kind.

(37) Es gibt viele Frauen, dass sie auf eine Familie verzichten.

Die Strategie in (36) könnte zwar einfach als eine Interferenz aus der L1 interpretiert werden, weil das Italienische in diesem Fall eine analytische Form verwendet (*forse l'uomo è il nonno della bambina*), während das Deutsche die synthetische Form des Genitivs bevorzugt (*Vielleicht ist der Mann der Großvater des Kindes*); die Tendenz zur Verwendung von analytischen Formen anstelle von synthetischen Formen ist jedoch nicht nur beim DaF-Erwerb durch italophone Lernende zu beobachten, sondern auch im Erstspracherwerb anderer Sprachen, wie beispielsweise bei französischen Kindern, die die analytische Form *de le* anstelle der synthetischen Form *du* bevorzugen<sup>40</sup>. In (37) ist die Interferenz ganz auszuschließen: Die Struktur in (37) entfernt sich von den Regeln des Deutschen sowie des Italienischen. Sie weist eher darauf hin, dass die Lernenden auch auf Strukturen zurückgreifen, die es ihnen ermöglichen, komplexe Strukturen in einfachere zu zerlegen, bei denen die syntaktische Funktion von dem einen Sprachzeichen, die morphologische von dem anderen angenommen wird. In (37) dient die Subjunktion *dass* dazu, die Subordination zu markieren, während das Personalpronomen *sie* die dritte Person Plural des Subjekts markiert.

*Zwischenfazit.* Die Ergebnisse aus den empirischen Untersuchungen bestätigen, dass der Erwerb des Deutschen als Fremdsprache wie der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache und der Erstspracherwerb in Phasen erfolgt. Inwieweit der Entwicklungsprozess durch die didaktische Praxis beeinflusst wird (bzw. werden kann), kann nicht mit Sicherheit bestimmt werden. Sicher ist, dass die Lernenden manchmal Strukturen normwidrig verwenden, die ihnen im Unterricht schon vermittelt wurden, manchmal Strukturen produzieren, die ihnen im Unterricht noch nicht vermittelt wurden. Dies Ergebnis weist darauf hin, dass auch der gesteuerte Erwerb natürliche Merkmale, also Gemeinsamkeiten mit

<sup>39</sup> Vgl. dazu D. I. Slobin, *Crosslinguistic Evidence*, a.a.O., S. 1229.

<sup>40</sup> Vgl. M. Bowermann, *What shapes Children's Grammar*, in *The crosslinguistic study*, a.a.O., S. 1257-1319: 1271-1273.

dem Erst- und Zweitspracherwerb, aufweist, was für die chomskyische Hypothese sprechen würde und auch durch einige Strategien bestätigt zu sein scheint, die Lernende bei der Verarbeitung der Zielstrukturen einsetzen: *Chunks*, Generalisierungen und Vereinfachungen sind auch im Erstspracherwerb häufig vorzufinden. Andererseits scheinen andere Daten für die Hypothese von Skinner und Lado zu sprechen: Der Erwerb des Deutschen als Fremdsprache ist wie der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache sehr stark durch die L1 beeinflusst. Bestätigt wird dies durch Lernschwierigkeiten, die beim Erwerb von Strukturen, die in der L1 keine Entsprechung haben (Kasus-Deklination und Verbzweit- sowie Verbenstellung), und durch die Strategie der Inferenzbildung aus der L1 in allen Phasen des Spracherwerbs. Aus den hier skizzierten Forschungsergebnissen lassen sich wichtige Implikationen für die DaF-Didaktik ableiten (vgl. 4).

#### 4. Welche Implikationen für die DaF-Grammatikvermittlung?

Am Anfang dieses Aufsatzes wurde behauptet, dass der DaF-Unterricht nicht das natürliche Sprachbad ersetzen kann, das den Erst- und Zweitspracherwerb charakterisiert, und dass sich der Fremdspracherwerb durch Lernschwierigkeiten kennzeichnet, die bei anderen Erwerbstypen nicht vorkommen. Diese Daten wurden auch anhand von Ergebnissen aus empirischen Untersuchungen illustriert. Jetzt ist die Frage, ob uns diese Forschungsergebnisse nur die Lernschwierigkeiten zeigen oder ob sie uns auch etwas suggerieren, d.h. ob sie Handlungsempfehlungen und Lehrstrategien aufzeigen, die eine erfolgreiche(re) Lehrtätigkeit bei der Grammatikvermittlung fördern können. Diese Frage kann bzw. darf mit *Ja* beantwortet werden, was uns zur nächsten Frage führt: *Welche Empfehlungen?* Diese Frage wird im Folgenden stichwortartig beantwortet.

Der Spracherwerbsprozess erfolgt in den verschiedenen grammatischen Bereichen in diachronen Phasen und kann nur mit Einschränkungen gesteuert werden: Normwidrige Erscheinungen sollten daher nicht einfach als „Fehler“, sondern vielmehr als ein Indiz für den von den Lernenden erlebten Entwicklungsprozess klassifiziert werden.

Die drei synchronen Phasen, die unterschieden werden können, weisen darauf hin, dass es Korrelationen zwischen einem grammatischen Bereich und dem anderen gibt. Dies kann der Grund dafür sein, warum Lernende, die dabei sind, eine bestimmte syntaktische Struktur zu verarbeiten, Schwierigkeiten bei der Morphologie zeigen, wie im Fall der Verwechslungen zwischen Perfekt- und Modalbildungen. Die Normwid-

rigkeiten sollten daher nicht als isolierte Einheiten gesehen, sondern in dem gesamten Kontext betrachtet und „bewertet“ werden.

Die Unbewusstheit scheint im Spracherwerbsprozess eine große Rolle zu spielen. Sie kennzeichnet die ersten Erwerbsstufen, in denen die Lernenden die Regeln der L2 nicht kennen, und manifestiert sich insbesondere durch das Phänomen des *chunkings*. Dieses Phänomen weist darauf hin, dass die Lernenden die Strukturen verinnerlichen, die sie im Unterricht rezipieren (hören bzw. lesen), also Mechanismen einsetzen, die denjenigen des Erstspracherwerbs ähneln. Da der Erstspracherwerb der erfolgreichste Spracherwerbstyp ist, sollte der Einsatz dieser Strategie stimuliert werden. Der Kontakt zu den primären Sprachdaten, die den Erstspracherwerb charakterisiert, kann zwar von der Grammatikvermittlung nicht ganz ersetzt werden; doch auch die Grammatikvermittlung kann sich auf natürliche primäre Sprachdaten stützen. Dies sind authentische Inputs. Ein guter Hinweis ist es, mit Texten zu arbeiten, «da eine natürliche Sprache nur in Texten gebraucht wird»<sup>41</sup>. Authentische Texte enthalten authentische grammatische Strukturen und ermöglichen, den kontextbedingten Sprachgebrauch bzw. die kontextbedingte Sprachvariation sowie kulturelle Besonderheiten zu beobachten bzw. zu vermitteln. Wie die Untersuchungsergebnisse beweisen, zeigen sich im Bereich der Kasus-Deklination die größten Lernschwierigkeiten. Diese hängen auch mit anderen Faktoren zusammen, wie der Genuszuweisung, der Pluralbildung und den lexikalischen Lücken. Was die Genuszuweisung und die Pluralbildung angeht, können im gesteuerten Kontext sogar keine echten Lernphasen erkannt werden. Im L1-Erwerb sind auch relativ lange Probleme hinsichtlich dieses Lerngegenstands belegt; die Studien zeigen aber, dass je reicher der Input ist, desto erfolgreicher der Erwerbsprozess abläuft. Texte sind im Übrigen ein gutes Instrument, um die Lexik zu bereichern bzw. das für den Fremdspracherwerb typische Phänomen der lexikalischen Lücken einzugrenzen<sup>42</sup>.

Auch die Bewusstheit spielt eine relevante Rolle: Die Lernenden generalisieren die Regeln der Zielsprache, wenn sie unbekannten Strukturen begegnen. Sonst werden Interferenzen generiert. Das heißt, dass die Lernenden Regeln brauchen und dass sie diese Regeln vor allem da brauchen, wo die L2-Strukturen von denjenigen der L1 divergieren. Diese letzteren sind genau diejenigen Strukturen, die typisch für die L2 sind, also diejenigen Strukturen, die dem Erstspracherwerb im chomskyischen Sinne zugrunde liegen, wie beispielsweise die Rechtsköpfigkeit der deut-

<sup>41</sup> H. Weinrich, *Textgrammatik der deutschen Sprache*, Olms, Hildesheim/Zurich/New York 2005, S. 17.

<sup>42</sup> Vgl. z.B. den didaktischen Vorschlag von H. Blühdorn und M. Foschi Albert, *Leggere e comprendere il tedesco. Manuale per studenti e docenti in formazione*, PUP, Pisa 2014.

schen Verbalphrase, die Verbendstellung und die Verbzweitstellung, und deswegen sollten diese von Anfang an in den Unterricht aus einer kontrastiven Perspektive eingeführt werden, die es ermöglicht, die Besonderheiten der Zielsprache in den Vordergrund zu rücken. Die kontrastive Perspektive kann ferner auch intralingual eingesetzt werden, und zwar in denjenigen Erwerbsphasen, in denen die Lernenden zwei ähnliche Strukturen miteinander verwechseln. In dieser Hinsicht sind auch die Forschungsergebnisse aus der kontrastiven Grammatik, die sich in den letzten Jahrzehnten sehr stark entwickelt hat, eine wichtige Ressource für die Didaktik<sup>43</sup>.

Authentische Texte und kontrastive Perspektive können des Weiteren miteinander kombiniert werden. Nur ein Beispiel: Die Rechtsköpfigkeit der deutschen Verbalphrase kann z.B. anhand von Texten vermittelt werden, die Infinitivsätze als Stilzug haben, wie beispielsweise Kochrezepte oder Gebrauchsanweisungen<sup>44</sup>, und diese können mit italienischen Textexemplaren verglichen werden.

Die Spracherwerbsforschung zeigt den Lehrenden, welche Schlüsselkonzepte in die Sprachpraxis und in die Grammatikvermittlung einzuführen sind. Diese sind: Authentizität, textgrammatischer Ansatz, (Un)Bewusstheit, kontrastive Perspektive. *Wie* genau dies erfolgen soll, ist die Frage, auf die die DaF-Didaktik eingeht, darunter auch viele Beiträge in diesem Band.

<sup>43</sup> Vgl. z.B. S. Bosco Coletso und M. Costa, *Tedesco e italiano: un confronto*, Edizioni dell'Orso, Alessandria 2004; C. Di Meola, *La futurità in italiano e in tedesco: considerazioni teorico-contrastive e prospettive didattiche*, in «Italiano Lingua Due» 2 (2020), S. 604-615; C. Fandrych, M. Foschi Albert, M. Hepp, M. Thurmair (Hg.), *Attribution in Text, Grammatik, Sprachdidaktik*, Verlag Erich Schmidt, Berlin 2021.

<sup>44</sup> Vgl. z.B. den Vorschlag von C. Fandrych und M. Thurmair, *Grammatik an und mit Textsorten lernen: Das Prinzip „Linksdeterminierung“ im Deutschen*, in R. Freudenberg-Findeisen (Hg.), *Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik*, Olms, Hildesheim 2016, S. 185-200.



**Marianne Hepp**

# **Deutschvermittlung im Rahmen der Mehrsprachigkeit: ein didaktischer Vorschlag für die Sekundarstufe**

Mastering more than one language is becoming more and more the rule rather than the exception in our increasingly plurilingual society. In institutional learning contexts most pupils already master at least another foreign language before they start learning German L3. As suggested by the European Framework of Reference, institutions offering language learning must respond to this situation. The article presents strategies to support learners' language awareness in the acquisition of German L3 by incorporating their existing L2 language knowledge. A special focus is placed on tertiary language teaching with the sequence German after English (GaE). An example of parallel texts (from the online encyclopedia Wikipedia) is used to show how competences, like reading comprehension, in German as a further foreign language can be built upon the previous language learning experience of English L2.

**KEYWORDS:** multilingualism, tertiary language research, acquisition of German L3, language awareness, inductive reading.

## **1. Mehrsprachigkeit als soziales Phänomen**

In unserer heutigen Gesellschaft ist Mehrsprachigkeit, d.h. die Kenntnis, Aneignung und Nutzung von mehr als einer Sprache, längst zur Alltagsrealität geworden. Der Begriff *Mehrsprachigkeit* wurde im Verlauf der ständig zunehmenden Sprachvernetzung unterschiedlich aufgefasst und beschrieben. Dabei richtete sich das Augenmerk zuerst vorrangig auf eine zweisprachige Kompetenz und stellte den Bilingualismus, die Kenntnis und Verwendung von zwei Sprachen, in den Mittelpunkt der Forschung.

Mit dem Bilingualismus verbunden war anfänglich die Idealvorstellung einer perfekten simultanen Zweisprachigkeit von Menschen, die von frühester Kindheit an mit zwei Sprachen leben. Entsprechend kreisten auch

die Erwartungen des schulischen Sprachunterrichts um das mythische Ziel einer «native-like control of two languages»<sup>1</sup>. Bald ging jedoch der Blick der Forschung, der Realität einer zunehmend mehrsprachigen Gesellschaft getreu, über zwei Sprachen hinaus. Heute wird Mehrsprachigkeit «als ein Oberbegriff für verschiedene Formen von Spracherwerb»<sup>2</sup> gesehen, der sowohl den Bilingualismus als auch die Kenntnis von mehreren Sprachen einbezieht. Neben der Muttersprache L1 sind die L2 als erste Fremd- oder Zweisprache, sowie die weiteren Sprachen, L3, L4 usw. (ab der L3 insgesamt als Gruppe der Drittsprachen bezeichnet) in dieses Konzept eingebunden.

Mehrsprachige Personen rufen in ihrem Alltag nicht ständig alle Sprachen gleichermaßen auf. Sie treffen vielmehr die jeweils passendste Wahl unter Sprachen und setzen dabei wiederum oft nur sprachliche Teilkompetenzen ein: Je nach kommunikativer Situation wählen sie unter den vier Sprachfertigkeiten – Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören – diejenige aus, welche der Erreichung ihrer kommunikativen Zielsetzung jeweils am besten dient.

Das gegenwärtige Konzept der Mehrsprachigkeit bezieht entsprechend unterschiedlich gestufte Kompetenzniveaus der Sprachindividuen mit ein. Diese Kompetenzstufen sind nicht starr und unveränderbar, sie entwickeln sich vielmehr in den unterschiedlichen Lebensphasen weiter. Dies kann situationsbedingt geschehen, also je nach dem äußeren praktischen Anlass, oder generell dem Interesse an der einzelnen Sprache folgen (jemand liest z.B. literarische Werke bevorzugt in ihren Originalsprachen, entwickelt also die Lesekompetenz in bestimmten Sprachen, ohne diese regelmäßig zu sprechen, usw.).

Neben dem individuellen Sprachgebrauch finden sich unter dem konzeptuellen Dach der Mehrsprachigkeit auch die unterschiedlichsten Formen der gesellschaftlichen Sprachsituation einer bestimmten Amts- oder Landessprache. Gemeint sind hier vor allem die Varietäten innerhalb dieser Sprache, die Dialekte und Vorkommen der Diglossie. Das Zusammentreffen von Dialekt und Hochsprache wird oft mit dem Begriff der „inneren Mehrsprachigkeit“ beim Individuum bezeichnet. Gesellschaftlich gesehen beinhaltet die damit verbundene sprachliche Wahlmöglichkeit immer auch eine Entscheidung nach Funktion und Situation (informell = vorwiegend Dialekt, in Familie und Freundeskreis; formell = vorwiegend Standardsprache, in Institutionen wie Schule, Universität, Regierung, Verwaltung usw.<sup>3</sup>). In der deutschsprachigen Schweiz

<sup>1</sup> L. Bloomfield, *Language*, The University of Chicago Press, Chicago 1933, S. 56.

<sup>2</sup> C.M. Riehl, *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2014, S. 9.

<sup>3</sup> Zur funktional begründeten Sprachwahl siehe etwa U. Ammon, *Die deutsche Sprache*



wird aufgrund der vorliegenden Diglossie von lokalem Dialekt (mündlich) und Schweizer Hochdeutsch (schriftlich und im offiziellen, auch im schulischen Sprachgebrauch) erwartet, dass beide Varianten angewendet oder wenigstens verstanden werden – hier kommt also auch die Sprachenpolitik ins Spiel<sup>4</sup>. Oft aber bedeutet die individuelle Wahl für den Dialekt und gegen die Standardvariante auch einfach das bewusste Unterstreichen einer Gruppenzugehörigkeit.

Bereits an dieser Stelle wird klar, dass Mehrsprachigkeit ein vielseitiges Phänomen darstellt, das sprachpolitische wie linguistische und didaktische Aspekte einschließt. Unter den beiden letztgenannten sind auch die verschiedenen Arten von Sprachkompetenzen und die Entwicklung von Spracherwerbsstufen zu betrachten. Die Skalierung an Stelle der Perfektion des individuellen Spracherwerbs gilt gleichermaßen für den natürlichen (durch Familie und Umgebung geprägten), wie den gesteuerten (durch Schule, Universität, verschiedene Bildungsinstitutionen vermittelten) Erwerb. Das vielseitige Phänomen der Mehrsprachigkeit weist dementsprechend vielfache Wege und Weisen seiner Verwirklichung auf:

Der Begriff *Mehrsprachigkeit* bezeichnet verschiedene Formen von gesellschaftlich oder institutionell bedingtem und individuellem *Gebrauch von mehr als einer Sprache*.<sup>5</sup>

Die empirische Beobachtung von sprachlichen Fähigkeiten und Praktiken hat dazu geführt, Zwei- und Mehrsprachigkeit neu zu definieren. Zur Definition gehören nun die Fähigkeit, in zwei (oder mehr) Sprachen bedeutungsvolle Äußerungen zu erzeugen; das Verfügen über wenigstens eine sprachliche Teilkompetenz (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören) in einer anderen Sprache oder der wechselnde Gebrauch mehrerer Sprachen.<sup>6</sup>

Die gegenwärtige Auffassung von Mehrsprachigkeit schließt also sowohl das Beherrschen von zwei oder mehr Sprachen mit unterschiedlicher Ausübung der Teilkompetenzen als auch die Kenntnis der Varietäten einer bestimmten Sprache (Dialekte und Diglossie) mit ein.

Eine besonders hervorzuhebende Rolle auf der gesellschaftlichen Ebene spielt der eingangs erwähnte Sprachkontakt. Globalisierung, Zugang zu den neuen Medien und sich verschiebende Migrationswellen haben

*in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*, de Gruyter, Berlin/New York 1995, S. 235-238.

<sup>4</sup> H.-J. Krumm, *Sprachenpolitik Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, Erich Schmidt, Berlin 2021, S. 205, 2020.

<sup>5</sup> C.M. Riehl, *Mehrsprachigkeit*, a.a.O., S. 9.

<sup>6</sup> F. Grosjean, *Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit*, in I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, D. Rauch (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, Springer, Wiesbaden 2020, S. 13-23: 14.

international zu einem Crescendo der mehrsprachigen Vernetzung geführt. Eine Erweiterung dieser Art streckt ihre Fühler auch auf den Bildungsbereich aus. Angemessene linguistische und didaktische Ansätze werden von Schule, Universität und (teilweise staatlich geförderter) Erwachsenenbildung heute gleichermaßen erwartet. Die Bildungseinrichtungen haben die wichtige Aufgabe, Lösungen für eine zunehmend heterogene Schülerschaft, darunter auch viele Schüler/innen mit Migrationshintergrund, zu finden. Dafür ist zuvorderst der veraltete «monolinguale Habitus»<sup>7</sup> endgültig zu überwinden und dafür die Sprachenvielfalt in den Klassenzimmern nicht als Lernbarriere, vielmehr als Bereicherung und Lernchance für alle zu empfinden.

Die Schule also ist der Ort, an dem Mehrsprachigkeit ihr größtes Potential entfalten und als zentrales Bildungsgut angesehen werden kann. Bereits 2001 forderte der Europäische Referenzrahmen die Vermittlung mehrerer Fremdsprachen, bei der die frühere Vorstellung einer *native speaker*-Norm keine Rolle mehr spielen und gleichzeitig an Stelle der strikt abgegrenzten Vermittlung einzelner Fremdsprachen eine sprachenverbindende Didaktik treten sollte:

Man kann es [das Ziel] nicht mehr in der Beherrschung einer, zweier oder vielleicht dreier Sprachen sehen, wobei jede isoliert gelernt und dabei der ideale Muttersprachler als höchstes Vorbild betrachtet wird. Vielmehr liegt das Ziel darin, ein sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben.<sup>8</sup>

Gefragt ist heute «ein erweitertes multilinguales Bewusstsein, das den Erwerb von Sprachen beschleunigen kann»<sup>9</sup>. Hierfür gilt es, Methoden und Strategien anzuwenden, die den Erwerb einer zusätzlichen Fremdsprache systematisch erleichtern und beschleunigen können<sup>10</sup>.

Diesen Anforderungen entsprechend wird im vorliegenden Beitrag das Augenmerk auf die schulisch-institutionelle Förderung der Mehrsprachigkeit gerichtet. Konkret wird die Zielgruppe von DaF-Lernenden in Italien in den Blick genommen. Italophone Schülerinnen und Schüler lernen überwiegend Deutsch als Folgefremdsprache

<sup>7</sup> I. Gogolin, *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster/New York/München/Berlin, Waxmann 2008, S. 256.

<sup>8</sup> GeR Kap. 1, Abschnitt 1.3.

<sup>9</sup> U. Jessner-Schmid, E. Allgäuer-Hack, *Eine dynamisch systemtheoretische Sichtweise auf mehrsprachige Entwicklung und Mehrsprachigkeit*, in I. Gogolin, A. Hansen, S. McMongle, D. Rauch (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, a.a.O., S. 81-86: 82.

<sup>10</sup> Ein mehrsprachiger Ansatz fördert gleichzeitig auch die Wahrnehmung unterschiedlicher Kulturen und die Ausbildung der Persönlichkeit von Schülerinnen und Schülern (E. Neuland, C. Peschel, *Einführung in die Sprachdidaktik*, Metzler, Stuttgart 2013, S. 235-236).

nach Englisch. Es handelt sich somit bei den Überlegungen und um die Ausgangskonstellation Deutsch L3 – Englisch L2 – Italienisch L1. Auch von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund kann überwiegend angenommen werden, dass sie über Kenntnisse des Englischen verfügen. Wichtig ist bei allen Überlegungen, dass die Sprachlehrerinnen und -lehrer eine wichtige Schlüsselrolle dabei spielen, mehrsprachige Lernende darauf aufmerksam zu machen, dass sie durch das Erlernen einer vorhergehenden Sprache bereits mit sprachlichem und strategischem Wissen für das Erlernen einer weiteren Sprache ausgestattet sind. Sie können dieses Wissen übertragen und dadurch den neuen Spracherwerb beschleunigen. Nach Haukås<sup>11</sup> setzen eher fortgeschrittene, z.B. universitäre Lernende, kognitive Strategien für das L3-Lernen ein, als jüngere Lernende im schulischen Bereich – letzterem muss entschieden entgegengewirkt werden.

## 2. Mehrsprachigkeit in der DaF-Didaktik: Deutsch nach Englisch (DaFnE)

Die Erwerbsreihenfolge von Englisch als erster und Deutsch als zweiter Fremdsprache oder Tertiärsprache<sup>12</sup> bedarf einer näheren Betrachtung. Allgemein gilt: Personen, die eine L3 erlernen, greifen in diesem Lernprozess nicht nur auf ein einziges Sprachsystem, die L1, zurück, sondern auf mindestens zwei Sprachsysteme: Neben der L1 dient nun auch die L2 als Ressource beim Erlernen und Verarbeiten der neuen Tertiär- oder Folgesprache. In den Köpfen der Lernenden sind die verschiedenen Sprachen nicht voneinander getrennt, vielmehr eng miteinander verbunden:

Das [diese Verbindung] bezieht sich auf das deklarative Sprachwissen (z.B. Wissen bezüglich der Elemente/Einheiten und der Struktur der Muttersprache, der ersten Fremdsprache/L2 und weiterer Fremdsprachen) und auf prozedurales Wissen (z.B. Wissen und Erfahrung, wie man Fremdsprachen lernt).<sup>13</sup>

Die Lernenden nehmen auf alle Sprachelemente Bezug, die sie in ihren Köpfen gespeichert haben, auf Sprachelemente wie auf bisherige Lern-

<sup>11</sup> Å. Haukås, *A Comparison of L2 and L3 Learners' Strategy Use in School Settings*, in «The Canadian Modern Language Review» 71/4 (2015), S. 383-405: 398.

<sup>12</sup> Eine ausführliche Darstellung des Deutschen als Tertiärsprache findet sich in B. Hufeisen, N. Marx (Hg.), *EuroComGerm – Die sieben Siebe. Europäische Sprachen lesen lernen*, Shaker, Aachen 2014.

<sup>13</sup> B. Hufeisen, *Deutsch als zweite Fremdsprache*, in «Fremdsprache Deutsch» 20 (1999), S. 4-6.

verfahren und Lernstrategien. Gehört die L2 derselben Sprachfamilie wie die L3 an, kann ein erster Bezug, d.h. ein erster sprachlicher Transfer, auf der Ebene der Lexik erfolgen, was insbesondere bei den sogenannten Kognaten (z.B. engl. *father* – dt. *Vater*) der Fall ist.<sup>14</sup> Auch die Internationalismen gehören in diese erste Gruppe. Sodann weist die Ebene der Wortbildung, der Syntax, wie allgemein der Grammatik, Bezüge auf, die aufgedeckt und für ein schnelleres sprachliches Erfassen eingesetzt werden können. Da eine Tertiärsprache meist bewusster (und zeitlich auf einer weiter fortgeschrittenen Erwerbsstufe) als eine erste Fremdsprache gelernt wird, kann im Unterricht das Augenmerk auch auf komplexere sprachliche Formen gelenkt werden. Wichtig ist dabei, die Phänomene nicht isoliert zu betrachten, sondern stets die Textebene mit einzubeziehen (s. dazu exemplarisch Abschnitt III).

In enger Verbindung zur Tertiärsprachenforschung steht das Konzept der Interkomprehension. Dieser ursprünglich aus der romanischen Mehrsprachigkeitsforschung stammende Begriff<sup>15</sup> bezeichnet die Fähigkeit, nahverwandte Sprachen verstehen zu können, ohne sie formal erlernt zu haben. Zentral für Tertiärsprachenerwerb und Interkomprehension ist die Rolle der Brückensprache(n), wie sie innerhalb der romanischen Sprachgruppe etwa das Französische (L2) für das Erlernen des Italienischen (L3) – oder umgekehrt – bilden kann. In den Bereich DaF übernommen<sup>16</sup>, wird diese Rolle einer germanischen L2-Sprache zugesprochen. Hier kann beispielsweise Englisch als bereits bekannte Sprache die Brücke zu weiteren Sprachen der germanischen Familie (Deutsch, Schwedisch, Niederländisch, usw.) bilden. Die Brückenfunktion ist vor allem für den Beginn eines L3-Lernprozesses wichtig. Sie dient in diesem wichtigen L3-Anfangsstadium überwiegend der Rezeption, dem Lese- und Hörverstehen.

Wie oben erwähnt, wird in der Mehrsprachigkeitsdidaktik davon ausgegangen, dass sich das Erlernen einer L3 deutlich vom Erlernen einer L2 unterscheidet. Hufeisen<sup>17</sup> fasst in ihrem bekannten Faktorenmodell die Voraussetzungen beim Lernen einer L3 folgendermaßen zusammen:

<sup>14</sup> Neben dem positiven lexikalischen Transfer kann auch ein negativer Transfer (= Interferenz) eintreten. Dies ist der Fall bei Wortpaaren, die äußerlich ähnlich sind, aber in den verglichenen Sprachsystemen unterschiedliche Bedeutungen haben. Prominente Beispiele sind die sogenannten *false friends* („falsche Freunde“), wie etwa dt. *Chef* (= „boss“) und engl. *chef* (= „Küchenchef“).

<sup>15</sup> F.-J. Meißner, *Transfer und Transferieren. Anleitung zum Interkomprehensionsunterricht*, in H. G. Klein, D. Rutke, Shaker (Hg.), *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*, Aachen 2004, S. 39-66: 42-43.

<sup>16</sup> B. Hufeisen, N. Marx (Hg.), *EuroComGerm – Die sieben Siebe. Europäische Sprachen lesen lernen*, a.a.O.

<sup>17</sup> B. Hufeisen, *Faktorenmodell: Eine angewandte linguistische Perspektive auf das Fremdsprachenlernen*, in I. Gogolin et al (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, a.a.O., S. 75-80: 77-78.

- auf emotionaler Ebene scheinen L3-Lerner zielorientierter, risikofreudiger und selbständiger zu sein; sie sehen zudem formale Richtigkeit als weniger wichtig an und gehen gelassener vor, wenn sie etwas nicht sofort kennen oder können;
- auf kognitiver Ebene sind L3-Lernende kreativer im Sprachgebrauch als L2-Lernende, da sie bereits ein Konzept von Fremdsprachenlernen entwickelt haben und verstehen, wie sprachliche Einheiten sich zusammensetzen können;
- auf linguistischer Ebene haben L3-Lernende bereits zuvor ein konkretes Wissen über die Systeme der L1 und L2 (Englisch) erworben, das sie nun einsetzen können.

Von diesen grundlegenden Prinzipien des Tertiärsprachenerwerbs ausgehend, soll im Folgenden ein Vorschlag unterbreitet werden, wie eine didaktische Umsetzung derselben im schulischen DaF-L3-Bereich erfolgen könnte.

### 3. Ein didaktischer Vorschlag für die Sekundarstufe

Die DaF-Lernergruppe, die für unsere didaktischen Überlegungen den Ausgangspunkt bildet, weist (Basis-)Kenntnisse des Englischen L2 auf und beginnt mit dem institutionellen Deutscherwerb, befindet sich also noch auf Deutsch-L3-Anfängerniveau.

Mit dieser Lernergruppe wird ein authentischer deutscher Text zusammen mit seiner parallelen Entsprechung<sup>18</sup> auf Englisch analysiert. Ziel der Unterrichtseinheit ist es, das Leseverstehen durch die vergleichende Wahrnehmung von sprachlichen und textuellen Strukturen zu fördern. Ein erwartbares Ergebnis ist die Erhöhung der Sprachbewusstheit (*language awareness*) und, damit verbunden, eine Erleichterung und Beschleunigung des L3-Lernens. Ausgewählt wurde ein Eintrag aus der mehrsprachigen Enzyklopädie *Wikipedia*, das Lemma *Weltumwelttag* (in der deutschen und englischen Version). Die parallel in unterschiedlichen Sprachen verfassten Lemmata aus dieser Online-Enzyklopädie eignen sich gut für Fremdsprachenlernende aller Stufen.<sup>19</sup>

<sup>18</sup> Für die Mehrsprachigkeitsdidaktik gut geeignet erweisen sich sogenannte Paralleltex-te, d.h. sprachliche Gebilde, die zur selben Textsorte gehören, denselben Themenbereich behandeln und einen gut vergleichbaren Textaufbau vorweisen (zu den unterschiedlichen Paralleltexten s. M. Hepp, *Paralleltex-te und linguistische Textanalyse*, Arnus University Books, Pisa 2021, S. 12-13).

<sup>19</sup> Auch für die mehrsprachige Einführung von Phrasemen eignet sich diese Textsorte gut (Beispiele etwa bei K. Salzmann, *Phraseodidaktik mehrsprachig*, in M. Hepp und K. Salzmann (Hg.), *Sprachvergleich in der mehrsprachig orientierten DaF-Didaktik. Theorie und*

Was die sprachliche Ebene betrifft, bewegen sich die Texte auf einem mittleren Niveau (B1+/B2), das sie populärwissenschaftlich angelegt sind. Was die inhaltliche Ebene betrifft, können aus dem umfangreichen und sich stets erneuernden Fundus der Online-Enzyklopädie aktuelle Themen ausgewählt werden, von denen anzunehmen ist, dass sie die jeweilige Lernergruppe, z.B. jugendliche Lernende, interessieren. Beide Fassungen des Eintrags „Weltumweltag“ wurden hier aus didaktischen (und platzsparenden) Gründen jeweils nur auf ihren ersten Teil begrenzt. Selbstverständlich können wahlweise auch weitere Teile online aufgerufen und einbezogen werden.

## Weltumweltag

Aus Wikipedia, der freien Enzyklopädie

Der Weltumweltag oder auch Tag der Umwelt ist ein jährlich am 5. Juni weltweit begangener Aktionstag.

### Inhaltsverzeichnis

- 1 Geschichte
- 1.1 World Environment Day 2014
- 1.2 World Environment Day 2018
- 2 Siehe auch
- 3 Weblinks
- 4 Einzelnachweise



### Geschichte

Am 5. Juni 1972, dem Eröffnungstag der ersten Weltumweltkonferenz in Stockholm, wurde der Weltumweltag offiziell vom United Nations Environment Programme (Umweltprogramm der Vereinten Nationen) ausgerufen. Seitdem beteiligen sich weltweit jährlich rund 150 Staaten an diesem World Environment Day (WED).

World Environment Day 2014

Abb. 1 Eintrag *Weltumweltag* aus Wikipedia Deutsch; dies ist ein Werk von Danilo Prudêncio Silva, CC BY-SA 3.0 ([https://en.wikipedia.org/wiki/World\\_Environment\\_Day](https://en.wikipedia.org/wiki/World_Environment_Day); letzter Zugriff: 5.09.2022)


<p>World Environment Day From Wikipedia, the free encyclopedia World Environment Day (WED) is celebrated annually on 5 June and is the United Nations' principal vehicle for encouraging awareness and action for the protection of the environment. [...]</p>	
<p>Contents</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1 History</li><li>2 Host cities</li><li>3 Annual themes and major initiatives and accomplishments</li><li>4 See also</li><li>5 References</li><li>6 External links</li></ol>	
<p>History World Environment Day was established in 1972 by the United Nations at the Stockholm Conference on the Human Environment (5-16 June 1972), that had resulted from discussions on the integration of human interactions and the environment. One year later, in 1973 the first WED was held with the theme "Only One Earth".</p>	
<p>Host cities</p>	

Abb. 2 Eintrag *World Environment Day* aus Wikipedia English  
([https://en.wikipedia.org/wiki/World\\_Environment\\_Day](https://en.wikipedia.org/wiki/World_Environment_Day); letzter Zugriff: 15.09.2022)

Als erster Schritt kann der Aufbau des Textes, seine Makrostruktur, mit der Schülergruppe betrachtet werden. Hierfür wird idealerweise anfänglich allein die deutsche Version vorgelegt, die englische noch zurückbehalten. Ein erster Blick aus der Weitwinkel-Perspektive über den gesamten (sprachlich vielleicht noch weitgehend unverständlichen) Text hinweg lässt die Lernenden ihre allgemeinen Kenntnisse über die Textsorte selbst aufrufen und in den Vordergrund stellen. Da in vielen Alltagstexten international ein festes Textmuster mit sich grundlegend wiederholenden Textelementen vorliegt,<sup>20</sup> vermag die Aktivierung des Textsortenwissens noch vor der eigentlichen Lektüre eine Art Verstehens-Rahmen aufzubauen. Die Lernenden erkennen die wichtigsten Teiltexthe mit ihren Bedeutungen und können z.B. allein durch den Titel, oft in Zusammenhang mit der Abbildung, schon erste Vermutungen über das Thema anstellen, die später verifiziert werden.

Für das Erschließen des Textes selbst (seine sprachliche Realisierung / Mikrostruktur) kann an dieser Stelle auch die englischsprachige Version ausgeteilt werden. Die Lernenden sehen nun die Teiltexthe und ihre Be-

<sup>20</sup> Man könnte hier zahlreiche weitere Beispiele von (relativ) stark normierten Textsorten auflisten, wie etwa den europäischen Lebenslauf, die Zeitungsnachricht, das Online-Städteportal, usw.

nennungen spiegelbildlich in ihrer L3 und L2 vor sich: den Titel (*Weltumweltag – World Environment Day*), das Kästchen mit Angaben zu den Teiltiteln (*Inhaltsverzeichnis – Contents*), die ersten beiden Zwischenüberschriften (*Geschichte – History*), Links zu weiteren Wiki-Lemmata (*Siehe auch – See also*) und ein Hinweis auf die Informationsquellen des Eintrags (*Einzelnachweise – References*).

Ohne ein Wörterbuch zu benutzen, können sie allein durch ihr vorhandenes sprachliches, textsortenspezifisches und enzyklopädisches (Welt-) Wissen den Text nach und nach verstehen. Insgesamt gesehen handelt es sich bei dieser Vorgehensweise um ein inferenzielles Leseverstehen, um einen Vergleich verschiedener Sprachen (auch die L1 wird von den Lernenden stets mit einbezogen) auf allen Ebenen.<sup>21</sup> So sind gleich in einem ersten Schritt und ohne große Mühe zu erkennen: Zahlen, Ortsnamen, geographisch-politische Bezeichnungen (1972, *Stockholm, United Nations*), Internationalismen, d.h. aus dem Lateinischen, Griechischen, aber auch Englischen, Französischen usw. stammende Wörter, die mit minimalen Veränderungen in allen germanischen Sprachen vorkommen (*Enzyklopädie, Aktion, Konferenz, Staaten, offiziell*).

Weitere Wörter, die sich gut erschließen lassen, sind solche germanischer Herkunft (*Tag – day, Welt – world, frei – free*). Für die bisher erwähnten Wörter wäre der englische Paralleltext eigentlich gar nicht notwendig. Für weitere Wortvorkommen des Textes dagegen schon: z.B. *Umwelt, Geschichte, Eröffnung, jährlich*, usw. Sie können vermutlich alle im Vergleich mit dem englischen Text in ihrer Bedeutung aufgelöst werden.

Jedes Sprachsystem verfügt über bestimmte Sprachmittel, um etwas auszudrücken. Eine besonders wichtige Rolle spielt hier unter anderem die Wortbildung. Das Deutsche bevorzugt dabei vor allem die Komposition (insbesondere die Substantivzusammensetzung). Der behandelte Text enthält Zweifachkomposita (*Aktionstag, Eröffnungstag*) und, gleich im Titel, ein Dreifachkompositum: *Weltumweltag*. Hier könnte eine kurze Erklärung über die Struktur der deutschen Komposita erfolgen, mit einem Hinweis darauf, dass diese parallel zu der Struktur der englischen Komposita aufgebaut sind – auch wenn das Englische nur selten komplexe Komposita (d.h. Zusammensetzungen aus mehr als zwei Teilen) benutzt. *Weltumweltag* und *World Environment Day* als charakte-

<sup>21</sup> Zur Inferenz als Erschließungsstrategie fremdsprachlicher Texte am Beispiel einer italienischen Lernergruppe vgl. P. Malloggi, *Inferenz als Erschließungsstrategie fremdsprachlicher Texte in der universitären Bildung*, in M. Hepp und M. Nied Curcio (Hg.), *Educazione plurilingue: ricerca, didattica e politiche linguistiche. Bildung zur Mehrsprachigkeit: Forschung, Didaktik und Sprachpolitik*, Istituto Italiano di Studi Germanici, Roma 2018, S. 249-260.



ristische Beispiele für mehrgliedrige Komposita sind gleich gebildet, aus drei Lexemen, deren Kopf oder Grundwort (*Tag – day*) gleichermaßen in beiden Sprachen rechts steht. Die italienische Version, die man nun ebenfalls zum Vergleich heranziehen kann, enthält das entsprechende Titelwort *Giornata Mondiale dell'ambiente*. Die Anordnung ist hier, wie allgemein in den romanischen Sprachen, genau umgekehrt: Der Kopf, bzw. das Grundwort (hier *giornata*) steht links. Des Weiteren kann festgestellt werden, dass im Englischen und Italienischen Getrennschreibung vorliegt, im Deutschen dagegen Zusammenschreibung.

Die parallelen Texte ermöglichen es auf besonders gut nachvollziehbare Weise, die Bedeutung der verschiedenen Wörter und Sprachformen im Kontext zu erkennen. Durch den mehrsprachigen Textvergleich können viele sprachliche Mittel erfasst werden, was stets ohne Wörterbuch geschieht. Auch Funktionswörter sind in ihrer grammatischen und semantischen Funktion gut nachvollziehbar. Zum Beispiel können Formen des bestimmten und des unbestimmten Artikels (*der Weltumweltag, ein Aktionstag*) in ihrer determinativen Funktion innerhalb der Nominalgruppe<sup>22</sup> erkannt werden. Auf ähnliche Weise lassen sich Präpositionen in ihrer Funktion innerhalb einer Präpositionalgruppe erkennen (*aus Wikipedia – from Wikipedia*).

Aber nicht nur auf der lexikalischen, vielmehr auch auf der syntaktischen Ebene ist es gut möglich, erste Vergleiche anzustellen.

Die Struktur der deutschen Nominalgruppe zeichnet sich dadurch aus, dass sie durch Nomen und das entsprechende Artikelwort eine Klammer bildet, deren Mittelfeld unterschiedlich umfangreich besetzt sein kann.<sup>23</sup> Ein entsprechendes Beispiel ist schon im ersten Satz enthalten:

– ein jährlich am 5. Juni weltweit begangener Aktionstag

Es kann hilfreich sein, das Thema einzuführen, indem gezeigt wird, dass auch die Nominalgruppe des Englischen eine Klammer bilden kann, die allerdings nur spärlich besetzt ist, z.B.:

– the Human Environment

Ebenfalls für das inferenzielle grammatische Erschließen geeignet ist der sich im Kästchen „Inhaltsverzeichnis“ befindende Imperativsatz *Sie-*

<sup>22</sup> Ch. Fandrych, M. Thurmair, *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung*, Erich Schmidt, Berlin 2021, S. 153.

<sup>23</sup> Zur mehrsprachig orientierten Vermittlung der Klammerstrukturen siehe M. Foschi Albert, *Syntax und Text*, in A. Fiordevik, J. Roche (Hg.), *Angewandte Kulturwissenschaften*, Narr Francke, Tübingen 2019, S. 169-182.

*be auch*, der eine perfekte Äquivalenz zum englischen Satz *See also* bildet. Hier steht in beiden Sprachen das Verb an erster Stelle, in beiden Sprachen wird bei Imperativkonstruktionen der 2. Person das Subjekt nicht ausgedrückt.

#### 4. Schlussfolgerungen

Die Unterrichtseinheit, die hier in Umrissen skizziert wurde und für 2 bis 4 Unterrichtsstunden gedacht ist, hat als oberste Zielsetzung die Förderung der Sprachbewusstheit von Deutsch-L3-Lernenden. Verbindungslinien zur L2 Englisch, wie aber auch zur L1 Italienisch werden dabei auf mehreren Ebenen transparent gemacht. Ein solches Modul wäre daher beispielsweise als Einstieg in einen neu beginnenden Deutsch-L3-Kurs in der Sekundarstufe I und II geeignet. Übergeordnetes Ziel ist die Förderung von erschließenden Lese- und Verstehensstrategien anhand eines mehr oder weniger beliebigen Textes, wobei natürlich die Auswahl des Themas (hier Umweltschutz) einen wichtigen Einfluss auf die Motivation für das Lesen selbst einnehmen kann. Die für ein solches Modul gewählten Paralleltexte können daher wahlweise dem geplanten Unterrichtskanon thematisch angehören oder aus diesem auch völlig herausfallen.

Der hier vorgestellte Ansatz für die Förderung der Sprachbewusstheit geht von der Basis der Sprache selbst aus, indem sprachliche Beziehungslinien (L2-L3, auch zur L1) der Lexik und Syntax aufgezeigt und bewusstgemacht werden, unter Einbezug der Textsortenspezifika, da Alltagstexte in mehreren Sprachkulturen vergleichbare Textmuster haben. Was hier am Beispiel von Online-Lexikonartikeln vorgestellt wurde, kann auch über andere mehrsprachige parallele Textsorten, z.B. Zeitungsnachrichten zum selben Tagesthema, umgesetzt werden. Es wurde gezeigt, wie italophone Lernende, die Bedeutung auch von unbekanntem deutschen Wörtern erschließen können, indem sie auf morphologische Ähnlichkeit mit ihnen schon bekannten Wörtern aus der ‚germanischen Schwestersprache‘ Englisch aufmerksam gemacht werden. Ein ähnliches Verfahren gilt für syntaktische Phänomene, wie etwa für den Vergleich der Struktur der deutschen und der englischen Nominalgruppe.

Jegliches Herstellen von Bezügen zwischen Sprachen und Sprachkulturen leistet auch stets einen Beitrag dazu, Sprachlernende, darunter insbesondere die Lernergruppen der Schüler/-innen, zur Reflexion über die Mechanismen der Sprache(n) anzuregen und zur Wertschätzung der Mehrsprachigkeit beizutragen. Zugleich mit der sprachlichen wird dabei stets auch die interkulturelle Sensibilisierung zu einer didaktischen Zielsetzung.

**Laura Balbiani**

## **Fachsprachen im DaF-DaZ-Unterricht**

At many schools, foreign languages are increasingly being combined with specific contents and subjects, both for integrative teaching (CLIL methodologies) and as a support focus in the ‚scuole tecniche e professionali‘. At university, the so-called ‚Mediazione linguistica‘-courses are offering such a combination. The teaching thus aims to prepare learners for the communicative requirements in foreign professional contexts. The goal is achieved by focusing on action-oriented and communicative skills with regard to a professional qualification. This paper presents goals and strategies that can be implemented in DaF-teaching in order to acquire and practice LSP. In particular, the following themes will be addressed: Planning and goals of subject-related teaching (selection of materials; macro- and microsequencing of a teaching unit); characteristics of specialised texts and how to work them out in teaching; exercise typologies (for oral, written and intercultural communication).

**KEYWORDS:** LSP (languages for special purposes) – German as a Foreign Language – Teaching methodologies – CLIL – Terminology

An zahlreichen Schulen werden Fremdsprachen immer häufiger mit Sachfächern kombiniert, sowohl zur integrativen Vermittlung von Lehrinhalten (CLIL-Ansatz) als auch als grundlegender Förderschwerpunkt in den ‚scuole tecniche e professionali‘ wie den ‚istituti tecnici turistici‘. An den Universitäten sind Studienrichtungen der sog. ‚mediazione linguistica‘ sehr beliebt, wo das Sprachenstudium mit wirtschaftlichen, sozialpolitischen, medienwissenschaftlichen Fächern kombiniert wird. Der Unterricht zielt also darauf ab, «Lernende auf die kommunikativen Anforderungen ihres fremdsprachlichen Handelns in beruflichen Kontexten vorzubereiten»<sup>1</sup>. Das Ziel wird erreicht, indem man sich auf eine

<sup>1</sup> H. Funk, *Berufsorientierter Deutschunterricht*, in H.-J. Krumm et al. (Hg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, de Gruyter, Berlin 2010 [HSK 35], S. 1145-1151 : 1145; D. Jaeger, M. Nied Curcio, L. Schlanstein, *Handlungsorientier-*

handlungsorientierte und kommunikative Kompetenz im Hinblick auf eine berufliche Qualifikation konzentriert, und Fachsprachen spielen in dieser Hinsicht eine primäre Rolle.

Dieser Beitrag setzt sich gerade mit der Fachsprachendidaktik auseinander; als Einstieg wird die Frage nach der Zielsetzung und Planung des fachbezogenen Unterrichts angesprochen, dann werden die didaktisch relevanten Eigenschaften von Fachsprachen [von nun an: FS] kurz erörtert und abschließend einige Strategien und Übungstypologien vorgestellt, die zur Aneignung und Einübung von berufssprachenspezifischen Sprachhandlungen im DaF-DaZ-Unterricht eingesetzt werden können<sup>2</sup>.

## 1. Zielsetzung und Planung des FS-Unterrichts

Ende der 60er Jahre fand die Unterscheidung zwischen allgemeinsprachlichem und fachbezogenem DaF-Unterricht statt. Sie blieben jedoch eng miteinander verflochten, so dass man Methoden und Ziele der allgemeinen Sprachdidaktik oft auf den fachbezogenen Unterricht übertrug. Im Laufe der Zeit wurde die Zielsetzung des FS-Unterrichts neu definiert und allmählich erweitert: Das systemlinguistische, auf die Terminologie fokussierte Modell wird durch einen kommunikativen Ansatz abgelöst; die 90er Jahre sind von einer Vielfalt von Angeboten im Bereich Wirtschaft charakterisiert und neulich ist die FS-Didaktik durch die interkulturelle Dimension, die Einbeziehung von Textsorten und den verstärkten Einsatz von Medien in den Unterricht ergänzt und bereichert worden. Aufgrund dieser Entwicklungen plädierte Klaus-Dieter Baumann für einen «integrativen FS-Unterricht», dessen Ziel er darin sah, «ein dynamisches (produktives / rezeptives), fächer- bzw. ausbildungsspezifisches kommunikatives Können [zu] entwickeln»<sup>3</sup>.

*ter Deutschunterricht im drei-jährigen Curriculum an italienischen Hochschulen*, in «Info DaF» 34 (2007), S. 390-402.

<sup>2</sup> Dieser Beitrag liefert nur einen ersten Einblick in die Praxis der FS-Didaktik; um sich einen Überblick über die einzelnen Themenbereiche zu verschaffen, die hier nur angedeutet werden können, verweise ich auf einige grundlegende Nachschlagewerke: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, hg. von E. Burwitz-Melzer et al., 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, Francke, Tübingen 2016; L. Hoffmann et al. (Hg.), *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung*, de Gruyter, Berlin 1998-1999 [HSK 14]; den schon zitierten Sammelband HSK 35; die Themenreihe *Vermittlung von Fachsprachen* in der Zeitschrift «Info DaF» 2013-2014; G. Helbig et al. (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, de Gruyter, Berlin 2001 [HSK 19]; A. Dohrn, A. Kraft, *Fachsprache Deutsch – international und interdisziplinär*, Dr. Kovač, Hamburg 2015.

<sup>3</sup> K.-D. Baumann, *Die Entwicklung eines integrativen Fachsprachenunterrichts – eine aktuelle Herausforderung der Angewandten Linguistik*, in K.-D. Baumann, H. Kalverkämper

Die Integration von Sprach- und Fachlernen im Fremdsprachenunterricht gilt heute als fest etabliert; fachliche, sprachliche und kulturelle Lerninhalte werden mit dem Studium der deutschen Sprache verknüpft und in diesem Rahmen haben sich interessante Konzepte und Modelle entwickelt<sup>4</sup>. Neben der fremdsprachlichen Kompetenz, die als Lernziel für den DaF-DaZ-Unterricht insgesamt gilt, wird eine fachkommunikative Kompetenz angestrebt, d.i. die «Fähigkeit der jeweiligen Lerner [...], Fachtexte als interkulturell, sozial, situativ und funktional bestimmte, sachlogisch gegliederte, semantisch strukturierte, linear-sequentiell sowie hierarchisch organisierte sprachliche Einheiten zu produzieren bzw. zu rezipieren»<sup>5</sup>. Auch das interkulturelle Wissen wird nicht mehr als einen eigenständigen Kompetenzbereich verstanden, sondern als «das erfolgreiche ganzheitliche Zusammenspiel von individuellem, sozialem, fachlichem und strategischem Handeln in interkulturellen Kontexten»<sup>6</sup>. So redet man heute eher von ‚Teilkompetenzen‘, die sich wechselseitig ergänzen und im fachbezogenen Unterricht bestmöglich zusammenspielen<sup>7</sup>.

Wie beim allgemeinen Fremdsprachenunterricht, umfasst die Planung einer Unterrichtseinheit drei Schritte:

- a) Analyse des sachfachlichen Unterrichtsmaterials und dessen fachsprachlicher Besonderheiten;
- b) Ermittlung des sachfachlichen und fachsprachlichen Lernstandes der Schülerinnen und Schüler;
- c) Formulierung entsprechender fachlicher und sprachlicher Lernziele.

Die beiden ersten Schritte werden auch als *Bedarfsanalyse* bezeichnet. In dieser Phase wird festgelegt, welche Inhalte in den Unterricht konkret

et al. (Hg.), *Sprachen im Beruf. Stand – Problemen – Perspektiven*, Narr, Tübingen 2000, S. 149-173.

<sup>4</sup> Zu den unterschiedlichen Modellen zur Sprachvermittlung im Fach (CLIL, DFU, SIOP, *Scaffolding*) vgl. G. Kniffka, Th. Roelcke, *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*, Schöningh, Paderborn 2016, S. 106-118; die Szenariendidaktik, die sich besonders gut für eine fachintegrierte Vermittlung von Sprachkompetenzen eignet, beschreiben u.a. J. Roche (Hg.), *Sprachen lehren*, Narr, Tübingen 2019, S. 80-94; U. Tellmann, J. Müller-Trapet, M. Jung, *Berufs- und fachbezogenes Deutsch*, Universitätsverlag, Göttingen 2012, S. 35-47.

<sup>5</sup> K.-D. Baumann, *Die Konzeption eines integrativen Fachsprachenunterrichts als aktuelle Herausforderung von Fachsprachenforschung und Fachsprachendidaktik*, in S. Cavagnoli, A. Schweigkofler (Hg.), *Fachsprachen und Didaktik. I linguaggi specialistici e la loro didattica*, Accademia Europea, Bolzano 2000, S. 37.

<sup>6</sup> J. Bolten, *Interkulturelle Kompetenz*, Landeszentrale für politische Bildung 2007, S. 87. Bei der zunehmenden Internationalisierung der Berufswelt wird dieser Aspekt immer stärker betont.

<sup>7</sup> Zu den Teilkompetenzen vgl. u.a. K.-D. Baumann, *Die Konzeption*, a.a.O., S. 37-49; A. Maghețiu, *Zur Didaktik der Fachsprachen – mit besonderer Berücksichtigung des Deutschen als Wirtschaftssprache*, Dr. Kovač, Hamburg 2015, S. 144-154.

integriert werden sollen, und es wird ermittelt, über welche Kompetenzen die Lernenden bereits verfügen. Davon hängt die Auswahl der Lehr- und Lernmaterialien ab, die Formulierung von Aufgabenstellungen sowie die Progression der Übungssequenzen<sup>8</sup>. Die Ergebnisse der Bedarfsanalyse bilden den Ausgangspunkt für den nächsten Schritt, die Formulierung von Lernzielen. Fachliche und sprachliche Lernziele sollen miteinander kombiniert werden und ihre Kombination bestimmt das Unterrichtsgeschehen. Hans-Rüdiger Fluck unterscheidet dabei vier mögliche Schwerpunktsetzungen:

- sprachorientiert, wobei die Sprache Ausgangs- und Zielpunkt des Unterrichts darstellt;
- fertigkeitenorientiert, mit dem Fokus auf einer bestimmten praktischen Fertigkeit im Hinblick auf eine berufsbezogene Qualifizierung;
- textorientiert, um Lerner mit modellhaften Fachtextausprägungen vertraut zu machen;
- lernorientiert, wo Lernerautonomie und -verantwortung im Vordergrund stehen<sup>9</sup>.

Sind Ziele und Schwerpunkte festgelegt, dann geht es darum, die einzelnen Unterrichtsphasen zu gestalten, indem man eine klar strukturierte inhaltliche und sprachliche Progression mit Blick auf das übergreifende Ziel der fachkommunikativen Kompetenz konstruiert<sup>10</sup>.

Der übliche Weg geht von der konkreten Anschauung hin zu einer abstrakteren Ebene, was die Fachinhalte anbelangt; und von einem alltagssprachlichen Sprachgebrauch zur kontextgebundenen Fachkommunikation. Dieser Übergang, der den Anlagen des Kenntnis- und Verarbei-

<sup>8</sup> Lehr- und Arbeitsbücher sind immer noch das Haupt-Medium der Wissensaneignung und -vermittlung; sie stellen aber manchmal eine große Herausforderung dar und können das Lernen erschweren, wenn sie dem Sprachniveau und den Bedürfnissen der jeweiligen Lernergruppe nicht entsprechen. Richtlinien zur Evaluierung der Materialien bieten Kniffka und Roelcke (*Fachsprachenvermittlung*, a.a.O., S. 122-123).

<sup>9</sup> H.-R. Fluck, *Bedarf, Ziele und Gegenstände fachsprachlicher Ausbildung*, in HSK 14, a.a.O., S. 944-954; A. Fearn, *Methoden des fachbezogenen Unterrichts Deutsch als Fremdsprache (DaF)*, in HSK 14, a.a.O., S. 961-965; W. Hüllen, *Methoden im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht*, in HSK 14, a.a.O., S. 965-969.

<sup>10</sup> Für eine detaillierte Behandlung der Makro- und Mikrosequenzierung einer Unterrichtseinheit s. G. Kniffka, Th. Roelcke, *Fachsprachenvermittlung*, a.a.O., S. 119-155. Beispiele aus unterschiedlichen Fachbereichen und für Lernende unterschiedlichen Alters bieten weiter: M. Breckle, M. Båsk, R. Rodenbeck, *Wirtschaftssprache Deutsch in Studium und Beruf. Curriculumentwicklung an der Schwedischen Wirtschaftsuniversität in Finnland*, Edita, Helsingfors 2007; J. Roche, S. Drumm (Hg.), *Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen*, Narr, Tübingen 2018, S. 229-300; A. Maghețiu, *Zur Didaktik der Fachsprachen*, a.a.O., S. 187-263; U. Tellmann, J. Müller-Trapet, M. Jung, *Berufs- und fachbezogenes Deutsch*, a.a.O.; H. E. Fischer et al., *Fachdidaktische Unterrichtsforschung – Unterrichtsmodelle und die Analyse von Physikunterricht*, in «Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften» 16 (2010), S. 59-75.

tungssystems des menschlichen Denkens selbst entspricht, wird spontan in jedem kognitiven Prozess ausgeführt und findet daher breite Anwendung in der Didaktik.



Abbildung 1: *Börse Frankfurt, So funktioniert die Börse*

Ein wirksames Beispiel bietet die Webseite der Börse Frankfurt, wo ein Video nicht-Experten Interessenten erklärt, wie die Börse funktioniert<sup>11</sup>. Ausgangspunkt ist der Vergleich mit der alltäglichen Erfahrung des Marktplatzes, wo Waren angeboten und gekauft werden; das leitet zum Handeln von Wertpapieren auf dem Börsenparkett über bis

hin zum vollelektronischen Handelsplatz Xetra. Auch sprachlich zeigt das Video eine ähnliche Progression, indem die Akteure der Finanzwelt mit einem immer höheren Spezialisierungsgrad bezeichnet und dabei immer komplexere Begriffe eingeführt werden (Endverbraucher-Erzeuger > Marktteilnehmer > Investoren, Analysten, Emittenten von Wertpapieren usw.).

## 2. FS untersuchen und unterrichten

Der Fachtext ist zentraler Bestandteil der FS-Didaktik, denn über ihn werden Kommunikations- und Denkweisen eines Faches vermittelt. Die jeweiligen fachsprachlichen Eigenschaften sind aber oft schwer zu identifizieren und aufgrund des hohen Komplexitätsgrads des Fachtextes stellen sie für die meisten Fremdsprachenlernenden eine anspruchsvolle Aufgabe dar. So kann eine Vorentlastungsphase besonders nützlich sein, um Vorkenntnisse zu aktivieren und die Lernenden auf grundlegende Merkmale der Fachtextualität aufmerksam zu machen (sei es in Bezug auf Textsorte, Terminologie oder Inhalte).

Was macht einen Fachtext aus? Wie unterscheidet er sich von standardsprachlichen Texten?

<sup>11</sup> <https://www.boerse-frankfurt.de/einstieg/so-funktioniert-die-boerse>

**Hydraulik Zahnradpumpe 2TK und 3TK**

Eine Hydraulik Zahnradpumpe versorgt Druckabnehmer wie Hydraulikzylinder oder Hydraulikmotoren mit Hydrauliköl. Die Zahnradpumpen haben eine Förderleistung von bis zu 37,5 Liter pro Minute und können waagrecht oder mit der Welle nach oben verbaut werden.

Die Typen Bezeichnung der Hydraulikpumpen, z.B. 2TK4D, bezieht sich auf die Baugröße 2 oder 3 und das Fördervolumen in cm<sup>3</sup> pro Umdrehung.

**Zahnradpumpen im Hydraulikkreislauf anschließen**

Um die Hydraulik Zahnradpumpen anzuschließen, benötigen Sie die Pumpenflansche für Hydraulik-Zahnradpumpen. **Achten Sie auf die passende Größe der Pumpenflansche.** Die Flansche können Sie an den seitlichen Öffnungen der Hydraulikpumpe anschrauben und mit den Hydraulikleitungen verbinden. Als Hydraulikleitungen nutzen Sie Hydraulikschläuche oder Hydraulikrohre. In unserem Online Shop können Sie zur Verbindung der Hydraulikleitungen mit den Flanschen, auch Hydraulikverschraubungen bestellen.

Die Zahnradpumpe benötigt eine Saugleitung, die mit dem Hydrauliktank verbunden ist und eine Druckleitung, die am Hydrauliksteuergerät angeschlossen ist. Die Druckleitung steht permanent unter vollem Druck und versorgt die Druckabnehmer mit Hydrauliköl.

Abbildung 2: <https://www.fk-soehnchen.de/hydraulik/druckerzeuger/hydraulikpumpen/zahnradpumpen/Hydraulik-Zahnradpumpe.html>  
(letzter Zugriff: 19.01.2023)

Wirft man auch nur einen flüchtigen Blick auf den Text in Abb. 2, dann ist er sofort als fachsprachlich einzustufen – natürlich aufgrund des Wortschatzes, d.h. des Vorhandenseins einer sehr spezifischen Terminologie. Sammelt man einige dieser Fachwörter, dann sind die meisten komplexe mehrgliedrige Ausdrücke, in denen manche Lexeme (Hydraulik, Pumpe) häufig vorkommen und zur Identifizierung des Fachbereichs helfen. Zu einer ersten Annäherung am Textinhalt können zudem Bildimpulse nützlich sein; die Herstellung von Wortigeln oder Assoziogrammen, um Terminologie zu mobilisieren; die Hypothesenbildung aufgrund von Überschriften und Schlagzeilen usw.

In einer zweiten Phase, bei genauer Lektüre wird die Aufmerksamkeit auf syntaktische und grammatische Besonderheiten gelenkt, die für den jeweiligen Fachbereich typisch sind (Passivkonstruktionen, Nominalisierungen, Abkürzungsmöglichkeiten, Aufforderungssätze usw.). Von diesen Beobachtungen ausgehend kann ein Vergleich zwischen FS und Standardsprache stattfinden, die auf einem Kontinuum miteinander verbunden sind<sup>12</sup>. Und nachdem man die Spezifika fachlicher Kommunikation erfasst hat, kann man sie auf deren Funktion beziehen<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> Die kontrastive Perspektive kann in verschiedener Hinsicht nützlich sein, sowohl auf der intralingualen Ebene (Fachsprache versus Standardsprache; medial bedingter Textsortenwandel), als auch interlingual (interkulturelle Unterschiede; kulturgeprägte Textsorten). Ihre didaktische Anwendung beschreiben J. Roche, S. Drumm, *Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen*, a.a.O., S. 83-129.

<sup>13</sup> Zu den funktionalen Eigenschaften von FS (Deutlichkeit, Verständlichkeit, Ökonomie, Anonymität, Identitätsstiftung) vgl. Th. Roelcke, *Fachsprachen*, Berlin, Schmidt<sup>3</sup>2010, S. 24-28.



Gleichzeitig stellt man fest, dass einige Fachwörter mehreren FS gemeinsam sind, entweder im Fall von verwandten Disziplinen (Medizin, Chemie, Biologie), oder bei kontextgebundenen Kombinationen (in einem Finanztext über ein Unternehmen aus dem Chemiebereich), oder bei FS, die grundsätzlich offen sind wie die FS des Tourismus, die normalerweise Termini aus Wirtschaft, Architektur, Geschichte, Kunst, Gastronomie u.a.m. aufnimmt<sup>14</sup>.

Fachsprachliche Texte sollten sprachlich und inhaltlich verständlich sein. Eine Gebrauchsanleitung, eine finanzielle Empfehlung, ein Beipackzettel sollten unbedingt von ihren Lesern nachvollziehbar sein: Die Zielgruppenorientierung (d.i. der Bezug auf eine bestimmte kommunikative Konstellation) ist ein brisanter und kritischer Punkt in der Fachkommunikation, auch wegen der weitreichenden Folgen, die ein nicht richtig verstandener Fachtext mit sich bringen kann. Es soll gelernt werden, die Kommunikationsstrategien je nach anvisierter Zielgruppe zu variieren: Ein Laienpublikum versteht die zahlreichen technischen Kürzungen kaum, braucht Beispiele und Vergleiche sowie Definitionen zur Erklärung der wichtigen Fachbegriffe und dabei soll der Informationsgehalt weniger dicht sein. Das Ergebnis sind Texte mit einem niedrigen fachsprachlichen Abstraktionsgrad (Abb. 3).



Abbildung 3: vertikale Gliederung von FS

<sup>14</sup> Vgl. E. Reuter, *Fachsprache der Wirtschaft und des Tourismus*, in HSK 35, a.a.O., S. 458-467; J. Roche, S. Drumm, *Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen*, a.a.O., S. 289-300. – Aus diesen zwei Faktoren (dem Nebeneinander von unterschiedlichen Fachbereichen und dem steigenden Fachsprachlichkeitsgrad) ergeben sich die Vorschläge einer horizontalen und vertikalen Gliederung von FS. Zusammenfassend Th. Roelcke, *Fachsprachen*, a.a.O., S. 29-40.

Auf diesem Hintergrund werden Inhalte kontextualisiert. Diese Kontextualisierung erfolgt aber in jedem Fach auf spezifischer Weise, denn jedes Fach hat einen eigenen Denkstil, eigene Fragestellungen und Forschungsmethoden, sowie eigene Textsorten für die schriftliche Kommunikation. Diese fachbedingte Perspektive bestimmt ihrerseits die Art und Weise der Versprachlichung der Inhalte, denn auch in dieser Hinsicht hat jede Gruppe typische Gewohnheiten, Gepflogenheiten und Redemittel<sup>15</sup>.

Anhand von kurzen Texten aus verschiedenen Fachbereichen lassen sich die mikrostrukturellen Eigenschaften von FS am besten verdeutlichen.<sup>16</sup> Die erste, auffällige Eigenschaft ist selbstverständlich die Terminologie, die von 15% bis 50% des Gesamtwortschatzes eines Fachtextes ausmacht. Hilfreich ist es, zuerst Internationalismen und Fremdwörter zu unterstreichen, die den Einstieg in die fachlichen Inhalte erleichtern können. So kann man vom bereits Bekannten bzw. Verständlichen ausgehen und dann inferentiell größere Kontexte erschließen.

Immer mit Bezug auf die Terminologie sind morphosyntaktische Erscheinungen wie Komposition und Ableitung zu beschreiben, später andere, auf den ersten Blick weniger auffällige mikrostrukturelle Elemente, die jedoch zu den wichtigen Eigenschaften von FS zählen, wie z.B. Kürzungen, elliptische Sätze und bestimmte syntaktische Konstruktionen (bevorzugt werden Passiv, Nominalisierungen, Genitivattribute). Man braucht sich nur den Titel einer Monografie über Bilanzrecht anzuschauen (Abb. 4), um die Dichte an fachsprachlichen Charakteristika zu erkennen, die darin enthalten sind.

Eine wichtige Rolle spielen Definitionen, die zur eindeutigen Festlegung von komplexen Begriffen dienen und daher die Grundlage und Geltung des Fach-



Abbildung 4

<sup>15</sup> Zu den sog. ‚Wissenschaftskulturen‘ s. J. Roche, S. Drumm, *Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen*, a.a.O., S. 48-52. Ein lustiges, oft zitiertes Beispiel ist der erste Abschnitt von Rotkäppchen aus unterschiedlichen Fachperspektiven erzählt: H. Ritz, *Die Geschichte vom Rotkäppchen. Ursprünge, Analysen, Parodien eines Märchens*, Muri-Verlag, Göttingen <sup>15</sup>2013. – Ein weiterer Aspekt der varietätenlinguistischen Fragestellung ist die Registerkompetenz. Dazu Ch. Efing, *Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache*, in «InfoDaF» 41 (2014), 4, S. 415-441; K. Rincke, *Alltagssprache, Fachsprache und ihre besonderen Bedeutungen für das Lernen*, in «Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften» 16 (2010), S. 235-260.

<sup>16</sup> Diese Eigenschaften werden in Handbüchern und in der hier zitierten Literatur ausführlich behandelt; deswegen greife ich nur einige heraus, um Beispiele ihrer möglichen didaktischen Anwendungen aufzuzeigen.

wortschatzes gewährleisten<sup>17</sup>. Als metasprachliche Äußerungen sind sie auch kommunikativ von Bedeutung, insbesondere in Texten, die sich an ein Laienpublikum richten. Beim Verfassen einer Definition werden fachliche Begriffe mit den entsprechenden Merkmalen unter die Lupe genommen und daher schneller memorisiert; dabei kann man die unterschiedlichen Definitionstypen erläutern und ihre kommunikative Effizienz in unterschiedlichen Kommunikationssituationen erproben<sup>18</sup>.

Die Aktie ist ein Wertpapier und verbrieft den Anteil an einer Aktiengesellschaft. (<https://www.boerse.de/boersenlexikon/Aktie>)

Was ist Aufklärung? Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. [...] (Immanuel Kant, 1784)

Wie die hier angeführten Definitionen zeigen, steht ein Fachwort nie für sich allein, sondern ist in der Regel mit anderen Fachbegriffen verbunden und durch ihre semantischen Relationen lässt sich ein Fachwortschatzsystem rekonstruieren, z.B. in der Form von *Mindmaps*<sup>19</sup>. Auf diesem Weg werden sprachliche mit inhaltlichen Lernzielen effektiv kombiniert, denn mit dem Fachwort wird auch ein Fachbegriff gelernt und dabei wird der Erwerb eines umfangreichen Wortschatzes gefördert, was meistens als «Lernproblem Nr. 1» eingestuft wird<sup>20</sup>.

Darüber hinaus sind Metaphorisierungsprozesse interessant: Sie kommen besonders häufig vor und aktivieren Kompetenzen quer durch meh-

<sup>17</sup> Das Definieren gehört zu den kognitiven Diskursfunktionen, die eine primäre Rolle im CLIL-Unterricht spielen. Ich verweise nur auf die einschlägigen Studien von Christiane Dalton-Puffer: *Cognitive Discourse Functions: Specifying an Integrative Interdisciplinary Construct*, in *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education*, Tarja Nikula et al. (Hg.), *Multilingual Matters*, Bristol 2016, S. 29-54; dies.: *Diskursfunktionen und generische Ansätze*, in W. Hallet et al. (Hg.), *Handbuch bilingualer Unterricht: Content and Language Integrated Learning*, Klett, Stuttgart 2013, S. 138-145.

<sup>18</sup> Vgl. R. Arntz, H. Picht, F. Mayer, *Einführung in die Terminologearbeit*, Olms, Hildesheim 2009, S. 59-72; Th. Roelcke, *Fachsprachen*, a.a.O., S. 60-68; E. von Savigny, *Grundkurs im wissenschaftlichen Definieren*, dtv, München 1980.

<sup>19</sup> Zur Wirksamkeit des Netzwerkmodells vgl. J. Plötz, *Wörterlernen als Teil des Fremdsprachenlernens*, in «Info DaF» 35 (2008), S. 32-42: 36-37; Ch. Neveling, *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*, Narr, Tübingen 2004.

<sup>20</sup> So J. Plötz, *Wörterlernen*, a.a.O., S. 32. Dazu auch M. Nied Curcio, *Wörterbuchbenutzung und Wortschatzerwerb. Werden im Zeitalter des Smartphones überhaupt noch Vokabeln gelernt?*, in «Info DaF» 42 (2015), S. 445-468; G. Tütken, *Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht an der Hochschule im Ausland – aber wie?*, in «Info-DaF» 33 (2006), S. 501-546; Th. Roelcke, *Schülerinnen und Schüler brauchen Fachwörter! Ein Plädoyer*, in «Der Deutschunterricht» 66 (2014), S. 90-95.

rere Fachbereiche. Zahlreiche Belege sind in den schlagzeilenartigen Überschriften von Finanznachrichten zu finden: «mit klarem Kurs in unsicheren Gewässern», «Beruhigungsspritze für Börsianer», «Investieren im ESG-Dschungel» ([www.boerse-frankfurt.de/nachrichten](http://www.boerse-frankfurt.de/nachrichten)), verbreitet sind sie aber auch in der Terminologie. Sie entsprechen assoziativen Denkstrukturen, die bei Textverständnis und -produktion behilflich sein können.

Die bisher vorgestellten Überlegungen basieren auf einem *bottom-up*-Ansatz, der vom Sprachgefühl der Lernenden und von ihrer Wahrnehmung der formalen Besonderheiten in Wortschatz, Grammatik und im Text selbst seinen Ausgang nimmt und diese Erscheinungen letztendlich auf übergeordnete kommunikative Funktionen zurückführt. Man könnte aber umgekehrt von den kommunikativen Funktionen von FS ausgehen und sie erst bei einem zweiten Schritt an sprachlichen Eigenschaften festmachen.

### 3. Kompetenzen und Übungstypologien

Wie beim allgemeinen Sprachunterricht, sind auch bei der FS-Vermittlung drei Großbereiche wichtig:

- a) Schriftliche Kommunikation
- b) Mündliche Kommunikation
- c) Interkulturelle Kompetenz.

Was die schriftliche Kommunikation anbelangt, spielt die Entwicklung der Informationsverarbeitungskompetenz durch den Umgang mit authentischen Texten aus den unterschiedlichen Berufsfeldern eine große Rolle. Üblich sind:

- Die Anwendung von Erschließungsstrategien aus dem Kontext (Inferenzmethode);
- Übungen zur Identifizierung des Themas (globales Verstehen);
- Übungen zur Identifizierung von Referenz und Bindung im Text (selektives Verstehen);
- Übungen zur Bildung von Hypothesen.

Morphosyntaktisch gesehen, benutzen FS ein reduziertes Inventar an grammatischen Strukturen, so dass man sich auf die fachrelevanten Erscheinungen konzentrieren kann; die ausgeprägte Kodifizierung der Texte und das Vorhandensein von verbindlichen, bis in ihrer Mikrostruktur festgelegten Textbausteinen weisen gleichzeitig auf die Rolle von Textsorten als primärer Hilfe zur Textproduktion hin. Durch die Paralleltextanalyse kommen makrostrukturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede am besten zum Vorschein; Lernende können zuerst feste Textbausteine identifizieren und sich typische bzw. verbindliche Formulierungen merken. Dann

können sie Textteile übernehmen (z.B. Kopfzeilen, *Disclaimer*, Vertragsklauseln) und sie miteinander verbinden, um zuletzt mit Variationen und mit einer freieren Verwendung des Sprachmaterials zu experimentieren.

Guten Tag, Herr Becker,  
haben Sie vielen Dank für Ihr oben erwähntes Schreiben, dessen Eingang wir hiermit bestätigen.

Der hier zitierte (hölzerne) Anfang eines Geschäftsbriefs liefert den Anlass zur Sprachreflexion, die zum eigenständigen und verantwortungsbewussten Gebrauch fachsprachlicher Verhaltensweisen führt. In diesem Fall könnte man: die Formulierung analysieren; Alternativen finden; sich selbst verbessern und neue Formulierungen ausprobieren, die in Richtung einer benutzerfreundlicheren und effektiveren Kommunikation gehen («Guten Tag, Herr Becker, vielen Dank für Ihr ausführliches Schreiben»; «wir haben Ihr Schreiben mit großem Interesse gelesen»).

Darüber hinaus könnten Übersetzungsübungen als Mittel zum Wortschatzerwerb und zur Einprägung grammatischer Strukturen erfolgreich eingesetzt werden. Tatsache ist, dass Lernende immer dazu tendieren, sich die Übersetzung von einzelnen Wörtern (wenn nicht von ganzen Textabschnitten) interlinear zu notieren; diese Tendenz könnte man zum Anlass nehmen, um sprachenpaarbedingte Strategien zu trainieren und morphologische, syntaktische und strukturelle Unterschiede zwischen den Sprachen hervorzuheben. Übersetzungsvergleich und Paralleltextanalyse werden auch dazu benutzt, um fachsprachliche Gepflogenheiten und Textsorten kulturkontrastiv zu beschreiben und interkulturelle Kompetenzen in der Textproduktion und -rezeption auszubauen.

Übersetzungsaufgaben bieten überdies einen guten Einstieg in die Terminologiearbeit. Wie beim Verfassen von Definitionen ist hier das Ziel, den Lernenden «Techniken zu vermitteln, mit deren Hilfe sie neuen Wortschatz selbständig verstehen, lernen und behalten können, und mit ihnen den Gebrauch der dazu nötigen Hilfsmittel zu trainieren»<sup>21</sup>. Fachwörterbücher, Glossare, terminologische Datenbanken sollten regelmäßig im Unterricht benutzt werden; man kann *Posters* und *Mindmaps* zu bestimmten Begriffen/Themen herstellen, mit Begriffsdefinitionen arbeiten, Wörterbuchartikel schreiben, um dann ein Klassenwörterbuch zusammenzustellen u.a.m.

<sup>21</sup> H. Funk, *Berufsbezogener Deutschunterricht. Grundfragen – Lernziele – Aufgaben*, in «Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts» (1992), S. 4-16: 9.

Für die mündliche Kommunikation ist der Einsatz von handlungsorientierten Konzepten längst anerkannt (s. Abb. 5); hier empfiehlt es sich besonders, Lernende zu ermuntern, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen<sup>22</sup>. Üblich sind Referate und Diskussionen, Gruppenarbeit, Gesprächstraining durch Simulationen von berufsnahen Alltagssituationen, wobei der Übergang zu berufsspezifischen Situationen allmählich erfolgt.

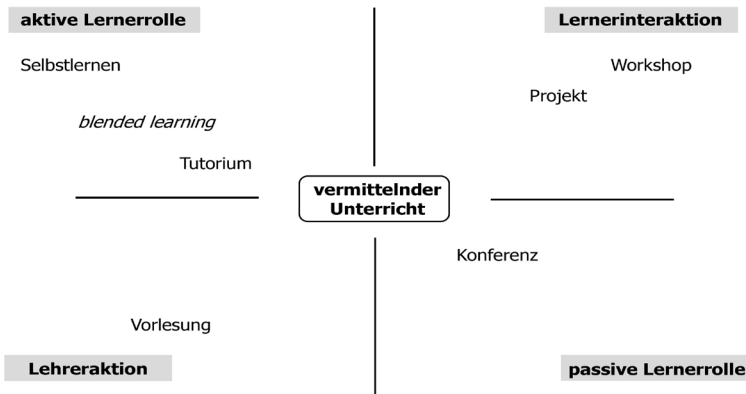


Abbildung 5: handlungsorientiertes Konzept zur mündlichen Kommunikation nach Hallet 2006

Je nach Sprachniveau können Simulationen von geschäftlichen Verhandlungen, Telefongesprächen, Präsentationen (Unternehmenspräsentation, Produktvorführung), Verbalisierung von Tabellen und Schaubildern eingeübt werden<sup>23</sup>. Ein oft vernachlässigtes Thema verdient hier erwähnt zu werden, und zwar das kommunikative Wissen. Es spielt eine sehr wichtige Rolle im Berufsalltag und trägt wesentlich zur Qualität der Interaktion am Arbeitsplatz bei. Die Webseite *Starke Azubis* der Bundesagentur für Arbeit (s. Linkliste im Anhang) bietet zum Beispiel eine Videoreihe, die die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit und -strategien thematisiert: Konfliktmanagement, konstruktive Kritik äußern, Einfühlungsvermögen zeigen, Missverständnisse klären usw. Solche audio-visuelle Hilfsmittel sind sehr hilfreich, weil sie realitätsnahe

<sup>22</sup> Dazu W. Hallet, *Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*, Klett, Stuttgart 2006.

<sup>23</sup> Das Telefongespräch ist ein typisches Beispiel, wovon man im Netz zahlreiche Beispiele findet. Es kann zuerst berufsübergreifend trainiert werden ([https://www.youtube.com/watch?v=3e66\\_1DeDkU](https://www.youtube.com/watch?v=3e66_1DeDkU)- letzter Zugriff: 19.01.2023), um dann zu berufsspezifischen Konstellationen überzugehen (z.B. nach einer Bestellung fragen: <https://www.youtube.com/watch?v=Ko0IpGa7D78> - letzter Zugriff: 19.01.2023)

Situationen veranschaulichen, die man dann in der Klasse reproduzieren und beliebig variieren kann. Das Online-Angebot an hochwertigen Unterrichtsmaterialien ist groß und als Folge des pandemiebedingten Distanzunterrichts enorm gestiegen.

Der dritte und letzte Großbereich betrifft die interkulturelle Kompetenz, deren Relevanz in einer global handelnden (Berufs-)Welt immer stärker betont wird<sup>24</sup>. Kenntnisse über die fremde Kultur (Landeskunde) und Stereotype über Kulturunterschiede zu vermitteln, ist relativ einfach: Darüber gibt es zahlreiche Lehrmaterialien, die gleichzeitig identitätsstiftend wirken, da sie zur Reflexion über eigene Gewohnheiten und Eigenarten anregen. Schwieriger ist es, Kompetenzen zu vermitteln, die sich auf berufsbezogene Situationen beziehen (Handlungsorientierung: Anrede, *Smalltalk*, Sitzungen, Direktheit usw.), denn hier geht es nicht darum, theoretisches Wissen zu erwerben, sondern ein praktisches Können zu fördern.

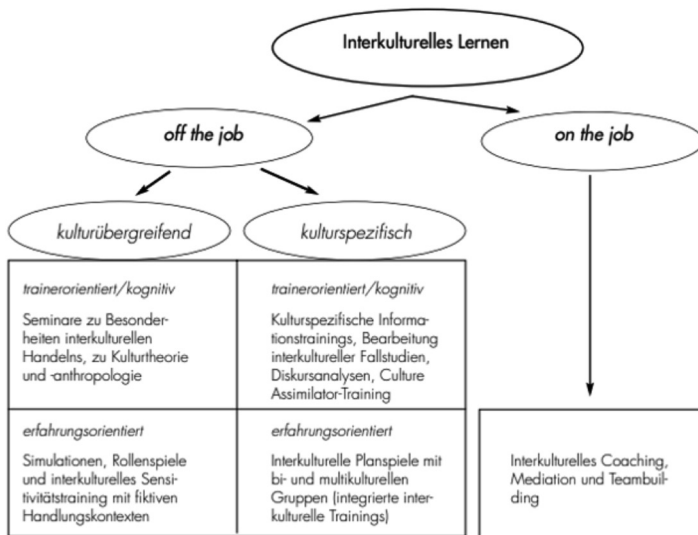


Abbildung 6: Interkulturelle Kompetenzen: Übungstypologien (nach Bolten 2007: 88 ; [https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt\\_derivate\\_00020394/interkulturellekompetenz.pdf](https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00020394/interkulturellekompetenz.pdf); letzter Zugriff: 1.03.2023))

<sup>24</sup> Interkulturelle Kompetenzen sind nun im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen unter dem Bereich der «*sociolinguistic competence*» erfasst und spielen auch in der allgemeinen Sprachdidaktik eine bedeutende Rolle: J. Roche, *Sprachen lehren*, a.a.O., S. 37-54.

Zum einen kann diese praktische Kompetenz meistens nur durch direkte Erfahrung in spezifischen Arbeitssituationen (*on the job*) erworben werden (Abb. 6); zum anderen wird die Aneignung solcher *soft skills* durch ein stark prüfungsorientiertes Lernen, das an italienischen Schulen weit verbreitet ist, erschwert. Solches Ziel kann daher nur langfristig erreicht werden; im Unterricht kann man eher im Hinblick auf eine interkulturelle Sensibilisierung hinarbeiten. In diesem Bereich hat sich jedoch in letzter Zeit viel getan: Fachbezogene interkulturelle Aspekte werden jetzt in vielen Lehrwerken berücksichtigt und nicht zuletzt aufgrund der verstärkten Maßnahmen zur Integration von Migranten in den Arbeitsmarkt sind kulturspezifische Trainings durch Audio- und Videomaterialien fertiggestellt worden. Das Angebot im Netz ist breit und qualifiziert, es sei nur an das vielfältige digitale Lernangebot der Bundesagentur für Arbeit, des Deutschen Volkshochschul-Verbands oder des Goethe-Instituts<sup>25</sup> erinnert. Gern werden ‚problematische‘ Situationen dargestellt (Missverständnisse, Kritik äußern, Distanz usw.), in denen die Störung des Gesprächsverlaufs erkannt und gedeutet werden soll. Dabei spielen Gefühle und Persönlichkeit eine wichtige Rolle, denn in diesem Fall geht es nicht nur um kognitive, sondern auch um emotionale Prozesse<sup>26</sup> – eine *all-round*-Vorbereitung zum Einstieg in die Berufswelt.

### **Webseiten mit didaktischen Materialien (Letzter Zugriff: 23.11.2022)**

*Klar und deutlich schreiben*. Empfehlungen der EU für das Verfassen von Texten  
<http://ec.europa.eu/translation>

Bundesverwaltungsamt, *Bürgernähe Verwaltungssprache* <http://www.bundesverwaltungsamt.de>

DAAD, *Dhoch3* (Modul 5: Fachkommunikation Deutsch) [www.daad.de/dhoch3](http://www.daad.de/dhoch3)  
 Bundesagentur für Arbeit, *Planet Beruf, mein Start in die Ausbildung* [www.planet-beruf.de](http://www.planet-beruf.de)

*Stellenwerk*, Hochschul-Jobportal (Universität Hamburg in Zusammenarbeit mit 18 Hochschulen bundesweit) [www.stellenwerk.de](http://www.stellenwerk.de)

Goethe Institut, *Deutsch am Arbeitsplatz* <https://www.goethe.de/de/spr/ueb/daa/inf/tde/bew.html>

<sup>25</sup> Zum Beispiel die Reihen *Training für den Beruf* und *Deutsch am Arbeitsplatz*. Auch in der Serie *Typisch?!* werden Umgangsformen und Gepflogenheiten aus dem Arbeitsalltag in Deutschland dargestellt, und zwar durch die Erfahrung von Javier Rodriguez aus Spanien, der sich als Trainee in einem deutschen Unternehmen bewirbt: <https://www.goethe.de/de/spr/ueb/daa/inf/tde/bew.html> (letzter Zugriff: 19.01.2023).

<sup>26</sup> Dazu J. Bolten, *Interkulturelle Kompetenz*, a.a.O., S. 84.



- Deutscher Volkshochschul-Verband, *Deutsch lernen für den Beruf* <https://deutsch.vhs-lernportal.de/>
- J. Bolten, *Interkulturelle Kompetenz*, Landeszentrale für politische Bildung 2007. [https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt\\_derivate\\_00020394/interkulturellekompetenz.pdf](https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00020394/interkulturellekompetenz.pdf)



**Martina Lucia Nied**

# **Prinzipien guten Unterrichts, Unterrichtsplanung und Lehrwerkanalyse**

What is good teaching? How can I prepare a good foreign language lesson? What makes a good textbook? This paper discusses important principles of good teaching and gives concrete instructions for well-structured lessons which are based on the latest scientific findings in foreign language teaching research. Furthermore, a catalogue of criteria for the analysis of textbooks is presented.

**KEYWORDS:** Principles of good teaching, foreign language teaching, DaF-teaching, lesson planning, textbooks.

## **1. Einführung**

In den letzten Jahren scheinen Anleitungen für eine gute Unterrichtsplanung und Prinzipien guten Unterrichts in der Lehrerbildung und -fortbildung zunehmend aus dem Blickfeld geraten zu sein. Auch in der wissenschaftlichen Diskussion rücken, aufgrund komplexer Unterrichtssituationen, vielmehr spezifische Fragen in den Vordergrund, wie z.B. Inwieweit verändert die zunehmende Digitalisierung den Unterricht und wie können digitale Ressourcen effektiver eingesetzt werden? Oder: Wie kann in einer mehrsprachigen Klasse binnendifferenziert gearbeitet werden, so dass die einzelnen Schüler\*innen optimal gefördert werden können? Dabei spielt auch die Schüler\*innen- und Lehrer\*innenperspektive eine immer größere Rolle, was sich auch in aktuellen Forschungen zeigt und eine positive Entwicklung markiert. Trotzdem ist es m.E. extrem wichtig, dass die Lehrpersonen grundlegende Kenntnisse – auch wenn sie nicht im Trend liegen, zu kennen und diese in Bezug auf den eigenen Unterricht zu reflektieren. Deshalb wird im vorliegenden Beitrag das Basiswissen zu drei Schwerpunkten (Prinzipien guten Unterrichts (§ II), Unterrichtsplanung (§ III), Lehrwerksanalyse (§ IV)) zusammengefasst und anschließend kritisch kommentiert.

## 2. Prinzipien guten Unterrichts

Was macht guten Unterricht aus? Wenn man diese Frage stellt, erhält man sicherlich viele verschiedene Antworten... oder auch keine. Auch empirisch ist die Frage nach dem guten Unterricht nicht einfach zu beantworten, schon gar nicht eindeutig – einerseits aufgrund der komplexen empirischen Datenerhebung, andererseits aufgrund der Definition. Doch selbst wenn man Kriterien guten Unterrichts kennt und anwendet, ist die Beurteilung des komplexen Unterrichtsgeschehens nicht immer einfach. Auch vor einer subjektiven Betrachtung und Einschätzung ist man nicht gewappnet. Trotzdem ist es wichtig, als Lehrperson darüber zu reflektieren, was „guter“ Unterricht bedeutet.

Meyer schlägt dafür folgende drei Fragen vor:

Frage 1: Was sind für mich persönlich die zwei wichtigsten Merkmale guten Unterrichts? 1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_

Frage 2: Der Unterrichtserfolg wird nach meiner Auffassung am meisten gefährdet durch: \_\_\_\_\_

Frage 3: Welche zwei Merkmale eines langfristig erfolgreichen Unterrichts könnten die empirischen Unterrichtsforscher als „Spitzenreiter“ (Merkmale größter Einflussstärke) ermittelt haben?

Merkmal 1: \_\_\_\_\_

Merkmal 2: \_\_\_\_\_<sup>1</sup>

Um genauer definieren zu können, was einen guten Unterricht ausmacht, muss vor allem geklärt werden: Für wen ist der Unterricht? Welche Fächer/welches Fach wird unterrichtet? Welche Ziele werden verfolgt? Welche Funktion haben diese? (vgl. ebd.: 11)

John Hattie<sup>2</sup> ist es gelungen, anhand einer Metastudie (> 50.000 Einzelstudien) herauszufinden, welche Faktoren die Qualität des Unterrichts und den Lernerfolg effektiv beeinflussen. In der Rangliste ganz oben steht ein klarer und transparenter Unterricht mit einer gut funktionierenden Lehrenden-Lernenden-Interaktion, die es der Lehrperson ermöglicht, mithilfe von Feedbacks den eigenen Unterricht zu verbessern. Dazu gehören eine klare Strukturierung des Unterrichtsablaufes, klare Ansagen von Seiten der Lehrperson, klare Leistungserwartungen, ein gutes Unterrichtsklima und ein hohes Maß an Beteiligung der Lernenden.

<sup>1</sup> H. Meyer, *Was ist guter Unterricht?* Cornelson Scriptor, Berlin <sup>15</sup>2021, S. 10-11.

<sup>2</sup> J. Hattie, *Lernen sichtbar machen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning*. Übersetzung von K. Zierer und W. Bywl, Schneider Hohengehren, Baltmannsweiler <sup>3</sup>2014.

Der Lehrperson kommt demnach – trotz lernerzentriertem Ansatz – eine zentrale, leitende Rolle zu<sup>3</sup>.

Hilbert Meyer schlägt auf die Frage „Was ist guter Unterricht“ als Antwort einen Katalog von zehn Merkmalen<sup>4</sup> vor, den er 2003 als «Oldenburger Dekalog»<sup>5</sup> bezeichnete. In seiner aktualisierten Veröffentlichung von 2021 spricht er von einem «Kriterienmix» (Meyer 2021: 15, 17). Diese Merkmale guten Unterrichts sind zu verstehen als «theoretische[r] Konstrukte zur Beschreibung von individuellen Ausprägungen des von den Wissenschaftler(inne)n beobachteten Unterrichts» (Meyer 2003: 37) und Gütekriterien als «empirisch abgesicherte und didaktisch gewichtete Normen zur Analyse und Gestaltung erfolgreichen Unterrichts» (ebd.). Folgende Kriterien gehören zu seinem Katalog für einen guten Unterricht:

1. Klare Strukturierung des Unterrichts
2. Hoher Anteil an echter Lernzeit
3. Lernförderliches Klima
4. Inhaltliche Klarheit
5. Sinnstiftendes Kommunizieren
6. Methodenvielfalt
7. Individuelles Fördern
8. Intelligentes Üben
9. Transparente Leistungserwartungen
10. Vorbereitete Umgebung

Im Folgenden werden die Merkmale in Form einer Tabelle stark gekürzt zusammengefasst<sup>6</sup>. Den einzelnen Merkmalen werden Indikatoren zugeordnet und Ratschläge für die Umsetzung des Kriteriums gegeben.

<sup>3</sup> Für einen Überblick über wichtige Ergebnisse aus der empirischen Unterrichtsforschung vgl. auch H. Meyer, *Was ist guter Unterricht?*, a.a.O., S. 15-16, 158-162. Wichtige Positionen und Perspektiven zum Thema „guter Unterricht“ werden präsentiert in E. Jürgens, J. Standop, *Was ist „guter“ Unterricht? Namhafte Expertinnen und Experten geben Antwort.*, hg. von Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2010. Zur Rolle des Lehrers/ der Lehrerin vgl. auch S. Hoffman, *Didattica della lingua tedesca*, Carocci, Roma 2013, S. 81-100 und A. Witte, T. Harden, *Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache, in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* 2. Halbband., hg. von H.-J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen, C. Riemer, De Gruyter Mouton, Berlin New York 2010, S. 1324-1340.

<sup>4</sup> «Merkmale guten Unterrichts sind empirisch erforschte Ausprägungen von Unterricht, die zu dauerhaft hohen kognitiven, affektiven und/oder sozialen Lernergebnissen beitragen». (H. Meyer, *Was ist guter Unterricht?*, a.a.O., S. 15-16).

<sup>5</sup> H. Meyer, *Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge*, in «Pädagogik», 10 (2003), S. 36.

<sup>6</sup> Die Tabelle lehnt sich sehr eng an H. Meyer, *Was ist guter Unterricht?*, a.a.O., S. 15-18, 23-126 an.

<i>1. Klare Strukturierung des Unterrichts</i>	
<i>Indikatoren</i>	<i>Ratschläge</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– klarer Führungsstil,</li> <li>– verständliche Lehrersprache,</li> <li>– klare Definition der Rollen/Aktionen der Beteiligten,</li> <li>– klare Aufgabenstellung (aus der Schülerbeobachtung muss ersichtlich werden, dass die Schüler*innen jederzeit wissen, was zu tun ist),</li> <li>– plausible Untergliederung der Unterrichtsinhalte,</li> <li>– deutliche Markierung der einzelnen Unterrichtsschritte,</li> <li>– klare Körpersprache der Lehrperson,</li> <li>– gute Vorbereitung und rechtzeitiges Bereitstellen von Lernmaterialien.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– zu Beginn des Unterrichts einen Überblick geben und die Zielsetzung des Unterrichts verdeutlichen,</li> <li>– mit verbindlichen Ritualen und Regeln arbeiten,</li> <li>– Freiräume geben,</li> <li>– an Vorwissen anknüpfen,</li> <li>– sich konsequent an eigene Ankündigungen halten.</li> </ul>
<i>2. Hoher Anteil an echter Lernzeit</i>	
<i>Indikatoren</i>	<i>Ratschläge</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– die Lernenden sind aktiv (beobachtbar),</li> <li>– sie sind nicht leicht abgelenkt,</li> <li>– sie sind nicht gelangweilt,</li> <li>– die Arbeitsergebnisse verdeutlichen die intensive Arbeit und sind zufriedenstellend in Bezug auf die Aufgabenstellung,</li> <li>– die Lernenden benötigen keine Aufforderung zur Disziplin,</li> <li>– aktive Lernphasen, autonomes Arbeiten und erholsame Pausen wechseln sich ab,</li> <li>– die Freiheiten werden nicht missbraucht,</li> <li>– die Lehrperson ist konzentriert bei der Sache, schweift nicht ab und stört die Lernenden nicht beim Lernen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– pünktlich den Unterricht beginnen,</li> <li>– klare Zeitabsprachen, auch in kurzen Zeitabschnitten,</li> <li>– geschickte Rhythmisierung,</li> <li>– Organisatorisches aus dem Unterricht auslagern,</li> <li>– kleinere Störungen des Unterrichts leise im direkten Kontakt mit den betroffenen Personen beheben,</li> <li>– größere Konflikte außerhalb der Klasse regeln,</li> <li>– Konzentrationsübungen, Warming-ups und Cooling-downs einbetten.</li> </ul>
<i>3. Lernförderliches Klima</i>	
<i>Indikatoren</i>	<i>Ratschläge</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Lehrende/r geht verantwortungsvoll mit den Lernenden um,</li> <li>– Lernende fühlen sich gerecht behandelt,</li> <li>– es herrscht eine zufriedene und fröhliche Grundstimmung,</li> <li>– Höflichkeit und Respekt zwischen allen Beteiligten, aber auch Fürsorge für die Lernenden,</li> <li>– Regeln werden verlässlich eingehalten,</li> <li>– es wird auch gelacht.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Für eine positive Arbeitshaltung sorgen,</li> <li>– Als Lehrperson authentisch sein,</li> <li>– Lernende respektieren,</li> <li>– Lernende gerecht behandeln,</li> <li>– Lernende bestimmte Prozesse mitbestimmen lassen,</li> <li>– gemeinsam mit den Lernenden über Positives und Negatives im Unterricht reflektieren.</li> </ul>

<i>4. Inhaltliche Klarheit</i>	
<i>Indikatoren</i>	<i>Ratschläge</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Aufgabenstellung ist klar und verständlich,</li> <li>– thematischer Gang ist plausibel,</li> <li>– Ergebnissicherung ist klar und verbindlich,</li> <li>– Lernen verknüpfen vorhandenes mit neuem Wissen,</li> <li>– saubere Mitschriften,</li> <li>– Einsatz passender Medien,</li> <li>– Arbeit mit Modellen, Metaphern und Veranschaulichungen,</li> <li>– intelligenter Umgang mit Fehlern,</li> <li>– Regelmäßige Wiederholungen und Zusammenfassungen (evtl. durch die Lernenden).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– individuelle Lernkompetenzanalysen durchführen,</li> <li>– informierende Unterrichtseinstiege,</li> <li>– Alltagserfahrungen ernstnehmen,</li> <li>– Anspruchsniveau mit den Lernenden klären,</li> <li>– Rückmeldeschleifen,</li> <li>– transferorientierte Aufgaben.</li> </ul>
<i>5. Sinnstiftendes Kommunizieren</i>	
<i>Indikatoren</i>	<i>Ratschläge</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Der Unterricht erlaubt den Lernenden, auch eigene Interessen bei der Bearbeitung des Themas miteinzubeziehen,</li> <li>– Die Lernenden verwickeln sich gegenseitig in Gespräche,</li> <li>– sie reflektieren das Thema, stellen kritische Fragen, fragen weiter und schaffen den Transfer zu Neuem,</li> <li>– sie lernen gern,</li> <li>– sie beziehen persönlich Stellung,</li> <li>– sie stellen kritische und weiterführende Fragen,</li> <li>– sie reflektieren über ihren eigenen Lernprozess und können diesen angemessen beurteilen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Bei falschen Antworten den Weg zur Lösung aufzeigen,</li> <li>– verschiedene Gesprächsformen anwenden und üben, aber auch deutlich trennen: Lehrgespräch, fragend-entwickelndes Gespräch, Schülerdiskussion etc.</li> <li>– abschließende Reflexionsphasen einbauen,</li> <li>– Lerntagebuch/ Lernjournal,</li> <li>– Schülerfeedback.</li> </ul>
<i>6. Methodenvielfalt</i>	
<i>Indikatoren</i>	<i>Ratschläge</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sozialformen werden abgewechselt,</li> <li>– Abwechslung in der Schüler-Lehrer-Aktivität,</li> <li>– vielfältige Handlungsmuster werden eingesetzt,</li> <li>– Lehrgänge, Projekt- und Freiarbeit sind ausbalanciert,</li> <li>– Plenums-, Gruppenunterricht und Einzelarbeit sind ausbalanciert.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sozialformen und Methoden nicht beliebig, sondern zielgerichtet einsetzen,</li> <li>– Inszenierungstechniken einsetzen,</li> <li>– systematisch am Methodenrepertoire der Lernenden arbeiten,</li> <li>– kein isoliertes Methodentraining,</li> <li>– kooperatives Lernen fördern.</li> </ul>

<i>7. Individuelles Fördern</i>	
<i>Indikatoren</i>	<i>Ratschläge</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Es wird binnendifferenziert, damit sowohl leistungstärkere als auch leistungsschwächere Schüler*innen folgen können (wobei die Ziele unterschiedlich sind. Erstere bleiben dadurch motiviert, evtl. Spezialwissen aufzubauen und routinierter in den Arbeitsmethoden und Strategien zu werden. Leistungsschwächere Lernende erwerben grundlegendes Wissen und Methodenkompetenz.)</li> <li>– Lernschwache Schülerinnen/Schülern werden Lernpausen gegeben,</li> <li>– Schüler mit Lernschwierigkeiten erhalten zusätzliche Hilfen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– binnendifferenzieren,</li> <li>– in regelmäßigem Abstand oder nach bestimmten Lernabschnitten Lernstandsdiagnosen durchführen,</li> <li>– den Lernenden gezielt Feedback dazu geben,</li> <li>– beim Aufbau von Lernstrategien helfen,</li> <li>– bei Problemlösungen den Lernenden Gedankengänge transparent machen,</li> <li>– Lernschleifen einbauen.</li> </ul>
<i>8. Intelligentes Üben</i>	
<i>Indikatoren</i>	<i>Ratschläge</i>
<p>Erfolg des Übens zeigt sich, wenn</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– der Gegenstand der Übung für die Schülerinnen und Schüler eine Bedeutung hat,</li> <li>– das Lernen emotional ist,</li> <li>– die Übungseinheiten relativ kurz sind,</li> <li>– die Übungen abwechslungsreich sind,</li> <li>– Übungen in einem bestimmten Zyklus wieder aufgenommen werden,</li> <li>– Übungsleistungen gewürdigt werden,</li> <li>– Hausaufgaben kontrolliert und gewürdigt werden.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ausreichend Zeit für das Üben geben,</li> <li>– Übungsrhythmus (nach 15 min., 2h, 12h, 2 Tage, 1 Woche, 2 Wochen)</li> <li>– Stoff reduzieren („Weniger ist mehr“),</li> <li>– Kooperatives Lernen fördern.</li> </ul>
<i>9. Transparente Leistungserwartungen und -kontrollen</i>	
<i>Indikatoren</i>	<i>Ratschläge</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Leistungserwartungen werden mit den Lernenden besprochen,</li> <li>– verschiedene Formen von Leistungskontrollen werden durchgeführt,</li> <li>– Klausuren und Tests werden vorher angekündigt,</li> <li>– Leistungserwartungen sind realistisch formuliert und werden klar kommuniziert,</li> <li>– Lernende spüren keinen pauschalen Leistungsdruck,</li> <li>– die Lernenden haben keine Angst vor den Leistungskontrollen, da sie ihre Leistung in regelmäßigen Abständen gemeinsam mit der Lehrperson besprechen,</li> <li>– Die Lernenden können eigene Vorschläge zur Leistungskontrolle machen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Lehrende und Lernende vereinbaren gemeinsam die Verfahren der kollektiven und individuellen Leistungsbeurteilung,</li> <li>– regelmäßige Dokumentation der Lernentwicklung,</li> <li>– alternative Leistungsdokumentationen nutzen, z.B. Berichte, Bewertungsgespräche, Beobachtungsbögen, Portfolios, mit anschließendem Feedback an den Lernenden,</li> <li>– Lernenden die Möglichkeit der Selbstevaluation geben,</li> <li>– Schülerfeedback nutzen.</li> </ul>



10. Vorbereitete Umgebung	
Indikatoren	Ratschläge
Eine gut vorbereitete Lernumgebung zeigt sich durch: – gute Ordnung im Raum, – funktionale Einrichtung, Licht und Akustik sind ergonomisch gestaltet, – brauchbares Lernwerkzeug (Medien, Materialien) ist bereitgestellt, – Lernende gehen behutsam mit Raum und Medien um.	– Nutzung des Raumes funktional organisieren, – Mit konkreten Regeln, Riten und Routinen arbeiten, – Materialien, Medien, Einrichtung mit Respekt behandeln.

Tab. 1: 10 Merkmale guten Unterrichts nach Hilbert Meyer

Erfahrenen Lehrpersonen sind diese Merkmale sicherlich bekannt, eine kritische Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis ist dennoch in regelmäßigen Abständen sinnvoll. Dies kann anhand einer kritischen Sichtung des Merkmalskatalogs in Bezug auf den eigenen Unterricht geschehen, oder auch umfassender in Anlehnung an die Aktionsforschung (engl. *Action research*)<sup>7</sup>, d.h. der Erforschung des eigenen Unterrichts mit dem Ziel, diesen zu verbessern. Eine weniger aufwendige Möglichkeit ist, sich unter Kolleg\*innen gegenseitig im Unterricht zu besuchen und sich Feedback zu geben, vorausgesetzt, es besteht eine respektvolle, freundliche und ehrliche Zusammenarbeit.

### 3. Unterrichtsplanung

Nicht nur die Lehrperson bestimmt den Unterricht, auch äußere Faktoren beeinflussen das Lehrgeschehen stark. Hierbei geht es insbesondere um sprachenpolitische und institutionelle Rahmenbedingungen, die der Lehrperson vor einer konkreten Unterrichtsskizzierung bekannt sein sollten. Dazu gehören nicht curriculare Vorgaben wie Lehr- bzw. Bildungspläne und die beiden für den DaF-/DaZ-Unterricht grundlegenden Dokumente

<sup>7</sup> Aktionsforschung wird definiert als „[...] Forschungsansatz, bei dem Handelnde in ihrem eigenen Praxisfeld – z.B. Sprachlehrende in ihrem Unterricht – Feldforschung mit dem Ziel betreiben, die Praxis zu bessern. [Aktionsforschung] wird als reflektierter Lernprozess verstanden [...]. Der Verlauf dieses Prozesses wird oft als Kreislauf beschrieben, bei dem Handlungsidee, Handlung, Reflexion/Evaluation der Handlung und praxisbezogene Theorie sich immer wieder abwechseln [...]. K.-B. Boeckmann, *Handlungsforschung*, in *Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache*, hg. von H.Barkowski, H.-J. Krumm, Francke, Tübingen/Basel 2010, S. 112.

Ausführlichere Informationen (inkl. Literaturhinweise) können nachgelesen werden, in M. Schart, *Aktionsforschung/Handlungsforschung*, in H.-J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen, C. Riemer (Hg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, a.a.O., S. 1370-1377.

– der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR)*<sup>8</sup> und *Profile deutsch*<sup>9</sup>, sondern auch die Kenntnis der konkreten Unterrichtssituation (DaF vs. DaZ, Typ der Institution, z.B. Schule, Universität, Volkshochschule, u.v.m.), sowie der Zielgruppe und ihrer Bedürfnisse (Alter der Lernenden, Zusammensetzung der Gruppe, kultureller Hintergrund, Bildungshintergrund, einsprachig oder mehrsprachig, u.v.m.).

Für eine systematische Vorbereitung von Unterricht kann das Modell „Didaktische Analyse“ von Werner Klafki<sup>10</sup> herangezogen werden, da es sich in der Praxis als wertvoll und nützlich erwiesen hat. Folgende Fragen dienen hier als Leitfragen für die Unterrichtsplanung<sup>11</sup>:

1. Welche Kompetenzen sollen die Lernenden in der Unterrichtseinheit erreichen? (Lernziel/e)
2. Welche Voraussetzungen bzw. Kenntnisse bringen die Lernenden mit? Wo stehen sie? Was wurde im Kurs bisher behandelt? (Ausgangslage)
3. Was sollen die Lernenden tun (Lernaktivitäten)
4. Was muss der/die Lehrende in der Stunde tun? (Lehraktivitäten)
5. Arbeiten die Lernenden individuell, in Gruppen oder mit einer/einem Partner/in? (Arbeits- oder Sozialform)
6. Mit welchem Material (z.B. Text, Buch, Karte,...) wird gearbeitet? (Materialien)
7. Welche Medien/Hilfsmittel wie z.B. Tafel, Laptop mit Internet, Wörterbücher werden benutzt? (Medien)
8. Wie kann überprüft werden, ob die erwarteten Kompetenzen erreicht wurden? (Evaluation)

Die erste und wichtigste Leitfrage bezieht sich auf die Lernziele.<sup>12</sup> Lernziele sollten nach dem Schema *Mit dieser Phase / Unterrichtseinheit möchte ich erreichen, dass die Lernenden ..... wissen / ..... können / ... diejenige Haltung einnehmen* ausformuliert werden. Dabei sollte eine

<sup>8</sup> Europarat, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Übersetzung von J. Quetz, Langenscheidt, Berlin/München/Wien/Zürich/New York 2001. Europarat, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband*. Übersetzung von J. Quetz und R. Camerer, Klett, Stuttgart 2020.

<sup>9</sup> M. Glaboniat, M. Müller, P. Rusch, H. Schmitz, L. Wertenschlag, *Profile deutsch. Lernzielbestimmungen. Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1, B2, C1, C2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen*. Langenscheidt, Berlin 2005.

<sup>10</sup> Vgl. K. Ende, R. Grotjahn, K. Kleppin, I. Mohr, *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. Deutsch Lehren Lernen (DLL)*, Band 6, Klett-Langenscheidt, München 2013, S. 8-56.

<sup>11</sup> W. Wiater, *Didaktische Theoriemodelle und Unterrichtsplanung*, in K.-H. Arnold, U. Sandfuchs, J. Wiechmann, *Handbuch Unterricht* (Hg.), Klinkhardt, Bad Heilbrunn <sup>2</sup>2009.

<sup>12</sup> Vgl. K. Ende, R. Grotjahn, K. Kleppin, I. Mohr, *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. Deutsch Lehren Lernen (DLL)*, a.a.O., S. 62.

<sup>13</sup> Lernziele werden – in Anlehnung an den GeR – auch *Deskriptoren* oder *Kannbeschreibungen* genannt.

Differenzierung zwischen den Formulierungen im Bereich des sprachsystematischen, deklarativen Wissens und denen im Bereich des landeskundlichen Wissens einerseits (Wissen, Kenntnis) und den Lernzielen im Bereich der sprachlichen Handlungsfähigkeit, den kommunikativen Fertigkeiten und den Strategien (Können) andererseits unterschieden werden. Zudem können Ziele im Bereich der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen (Haltung, Meinung) ausformuliert werden. (Ende et al. 2013: 63-64). In Bezug auf die Ausformulierung von Lernzielen des sprachlichen Handelns im DaF-/DaZ-Bereich ist eine Orientierung an den Kannbeschreibungen von *Profile deutsch* empfehlenswert<sup>13</sup>.

Die folgenden Beispiele dienen der Illustration (Tab. 2):

Wissen, Kenntnis	<ul style="list-style-type: none"> <li>– kennt die Regel der Verbstellung im Nebensatz,</li> <li>– kennt die Bundesländer Deutschlands,</li> <li>– weiß, welche verschiedenen Grußformeln es in den D-A-CH-L-Ländern gibt.</li> </ul>
Können, Tun	<ul style="list-style-type: none"> <li>– kann kurze, einfache schriftliche Anleitungen verstehen,</li> <li>– kann einfache Informationen über Reisen und öffentlichen Verkehr einholen (A2, Interaktion mündlich),</li> <li>– kann wichtige Aussagen schriftlicher deutschsprachiger informierender Texte zu Themen von persönlichem oder aktuellem Interesse für andere Personen in der gemeinsamen Sprache notieren (B1, Sprachmittlung schriftlich aus dem Deutschen).</li> </ul>
Haltung, Meinung	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ist offen für neue Erfahrungen mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturen,</li> <li>– kann Kommunikationsstrategien einsetzen,</li> <li>– kann Schwierigkeiten in seinem eigenen Sprachlernprozess erkennen und die Gründe dafür kritisch reflektieren.</li> </ul>

Tab. 2: Beispiele von Lernzielen in Bezug auf deklaratives Wissen, sprachliche Handlungen und persönlichkeitsbezogene Kompetenzen

<sup>13</sup> Hilfestellung bei der Ausformulierung von Lernzielen/ Kannbeschreibungen leisten K. Ende, R. Grotjahn, K. Kleppin, I. Mohr, *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. Deutsch Lehren Lernen (DLL)*, a.a.O.; K. Ende, I. Mohr, *Was sind Lernziele?* [<https://lernplattform.goethe.de>; letzter Zugriff 09.09.2022], aber auch eine ausführliche Lektüre von M. Glaboniat, M. Müller, P. Rusch, H. Schmitz, L. Wertenschlag, *Profile deutsch. Lernzielbestimmungen. Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1, B2, C1, C2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen*, a.a.O.; N.M. Sturm, *Handreichung der Prüfungswerkstatt. Lernzielformulierung*. Mainz: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung. 2018. [[https://www.zq.uni-mainz.de/files/2018/08/4\\_Lernziele-formulieren.pdf](https://www.zq.uni-mainz.de/files/2018/08/4_Lernziele-formulieren.pdf); letzter Zugriff 30.08.2022]

Bei der Unterrichtsplanung ist darauf zu achten, dass der Unterricht in Phasen bzw. Lernabschnitte unterteilt wird. Dies hat den Vorteil, dass die Phasen den Ablauf strukturieren, die Übersicht erleichtern und für methodische Vielfalt und Abwechslung in der Sozialform garantieren. Das Unterrichtsgeschehen wird dadurch transparenter und übersichtlicher. Im Allgemeinen unterscheidet man drei grundlegende Phasen:

1. Einführung
2. Erarbeitung
3. Anwendung bzw. Transfer

Diese Phasen können unterschiedlich realisiert werden (vgl. Tab. 3)<sup>14</sup>.

Einführung	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Hausaufgaben besprechen</li> <li>– Lernziele/Inhalte vermitteln</li> <li>– Brainstorming</li> <li>– Aufgabenstellung</li> <li>– Wiederholung</li> <li>– Vorwissen aktivieren</li> <li>– provozieren</li> <li>– motivieren</li> </ul>
Erarbeitung	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Lernmaterial präsentieren</li> <li>– Lehrervortrag</li> <li>– Klärung von Fragen</li> <li>– Planung Aufgabenbearbeitung</li> <li>– Unterstützung durch die Lehrperson</li> <li>– Semantisierung</li> <li>– Systematisierung</li> <li>– Verständnisfragen</li> <li>– Reproduktives Üben</li> <li>– Regelfindung</li> <li>– Arbeitsergebnisse präsentieren</li> <li>– teilreproduktives Üben</li> <li>– automatisieren</li> <li>– produktives Üben</li> </ul>

<sup>14</sup> Für eine ausführlichere Beschreibung der Unterrichtsphasen vgl. K. Ende, R. Grotjahn, K. Kleppin, I. Mohr, *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. Deutsch Lehren Lernen (DLL)*, a.a.O., Weitere Informationen und Beispiele zu Unterrichtsentwürfen (inkl. Literaturverzeichnis) s. *LehrantsWiki* [[https://lehrantswiki.uni-due.de/wiki/index.php?title=Unterrichtsentw%C3%BCrfe\\_und\\_-materialien](https://lehrantswiki.uni-due.de/wiki/index.php?title=Unterrichtsentw%C3%BCrfe_und_-materialien); letzter Zugriff 09.09.2022]

Anwendung	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Anwendung</li> <li>– Methodenreflexion</li> <li>– Formfokussierte Reflexion</li> <li>– Transfer</li> <li>– Evaluation</li> <li>– Inhaltsorientierte Reflexion</li> <li>– Zusammenfassung</li> <li>– Hausaufgabe</li> <li>– Weiterarbeit</li> </ul>
-----------	---

Tab. 3: Mögliche Realisierung der einzelnen Phasen<sup>15</sup>

Für die konkrete Unterrichtsplanung kann folgendes Modell verwendet werden:

**Unterrichtsplanung**

Klasse/Kurs: \_\_\_\_\_ Sprachniveau: \_\_\_\_\_

Zielgruppe: \_\_\_\_\_

Globales Lernziel: \_\_\_\_\_

---

Zeit	Phase	Teillernziel	Interaktion Lehrende-Lernende	Sozial- und Arbeitsform	Materialien/ Medien/ Hilfsmittel
	Einführung				
	Erarbeitung				
	Anwendung				

Maßnahmen zur Evaluation: \_\_\_\_\_

Abb. 1: Modell für die Unterrichtsplanung

#### 4. Lehrwerke und Lehrwerkanalyse

Lehrwerke spielen eine grundlegende Rolle im Fremdsprachenunterricht und bilden eine wichtige Schnittstelle zwischen Lehrenden, Lernenden und der zu erlernenden Fremdsprache. Sie spielen eine wichtige Stütze für den Unterrichtsablauf.

Als man in den 1970er Jahren begann, das Fach Deutsch als Fremdsprache als wissenschaftliches Forschungsfeld zu etablieren, wurde der Lehrwerkanalyse als Forschungsfeld einen wichtigen Stellenwert zuge-

<sup>15</sup> Die Tabelle wurde erstellt in Anlehnung an K. Ende, R. Grotjahn, K. Kleppin, I. Mohr, *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung, Deutsch Lehren Lernen (DLL)*, a.a.O.

schrieben<sup>16</sup>. Danach haben mehrere Wissenschaftler\*innen und Institutionen Leitfäden und Kriterienkataloge für die Analyse von Lehrwerken vorgelegt<sup>17</sup>, bis es Ende der 1990er Jahre um die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema wieder ruhiger wurde. Gleichzeitig nahmen sich immer mehr Verlage der Erstellung von DaF-/DaZ-Lehrwerken an, die sie in Fortbildungskursen präsentierten und bewarben. Auch heute wird die Möglichkeit der Lehrwerkpräsentation noch auf spezifischen Tagungen oder über die verlagseigene Homepage genutzt.

Für die Wahl eines Lehrwerks gibt es in der Regel zwei Szenarien: 1. Die Institution, in der man unterrichtet, schreibt das Lehrwerk vor. Dabei spielen Qualitätskriterien nicht immer eine Rolle. Vielmehr sind es Marketingstrategien und Anschaffungskosten, die den Einsatz eines bestimmten Lehrwerks beeinflussen. Die Entscheidung – nämlich welches Lehrwerk für eine bestimmte Zielgruppe passend ist – wurde der Lehrperson dabei aus der Hand genommen. Im zweiten Szenario hat die Lehrperson selbst die Möglichkeit, ein passendes Lehrwerk für die entsprechende Zielgruppe auszuwählen. Eigentlich eine ideale Situation, aber nicht immer ist der/die Lehrende damit glücklich, denn die freie Wahl entpuppt sich als recht schwierig, gerade wenn man noch wenige Erfahrungen im Unterrichtsbetrieb sammeln konnte.

In Bezug auf die Unterrichtsplanung berücksichtigen Lehrwerke heute im Allgemeinen die curricularen Richtlinien. Die Lehrwerke im Bereich DaF/DaZ beziehen sich diesbezüglich alle auf den *GeR* und *Profile deutsch*. Eine Strukturierung des Unterrichts (in Phasen) und die Progression des Lernprozesses wird dabei bereits vorgegeben. Aktivitäten der Lehrenden und Lernenden sowie die Sozialformen sind meist konkretisiert. Auch die Lernziele für die einzelnen Kapitel sind i.d.R. bereits ausformuliert. Trotzdem stellt sich dem/der Lehrenden die Frage: Woher weiß ich, ob ein Lehrwerk „gut“ ist? Wie kann ich feststellen, ob das Lehrwerk für die

<sup>16</sup> Funk, H. *Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag*, in «Babylonia» 3 (2004), S. 41-47, hier: 41. [[http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2004-3/funk.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf); letzter Zugriff 09.09.2022]

<sup>17</sup> Vgl. U. Engel, W. Halm, H.-J. Krumm, W.D. Ortman, R. Picht, D. Rall, W. Schmidt, G. Stöckel, K. Vorderwülbecke, A. Wierlacher, A., *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*, 2 Bände, Groos, Heidelberg 1977; G. Neuner, *Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke*, Lang, Frankfurt am Main 1979; H.-J. Krumm, *Stockholmer Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken des Faches Deutsch als Fremdsprache in den nordischen Ländern*, Universität Uppsala/ Goethe-Institut, Stockholm 1985; H. Barkowski et al. (Hg.), *Deutsch für ausländische Arbeiter: Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken*, Königstein/Ts. 1980; B. Kast, G. Neuner, G. (Hg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Langenscheidt Berlin München, <sup>2</sup>1996; J. Zwick, *Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte*, in *Fremdsprachen in Lehre und Forschung*, Bd. 23, hg. von W. Börner, K. Vogel, AKS-Verlag, Bochum 1996, S. 90.

entsprechende Zielgruppe passt? Woran erkenne ich die methodisch-didaktische Konzeption? Viele erfahrene Lehrkräfte sind der Meinung, dass man ein Lehrwerk erst dann wirklich beurteilen kann, wenn man damit im Unterricht gearbeitet hat, denn die Aussagekraft einer rein hermeneutischen Lehrwerkanalyse, die nicht auf empirischen Daten aus der Unterrichtspraxis beruht, bleibt begrenzt<sup>18</sup>. Und trotzdem ist es wichtig, für die Wahl eines neuen Lehrwerks im Unterricht – und dies gilt auch für erfahrene Lehrkräfte – eine Art Leitfaden bzw. Kriterienkatalog zur Hand zu haben, auf dessen Grundlage und Überlegungen man eine bewusste und gezielte Entscheidung für ein Lehrwerk treffen kann.

Für die Auswahl eines Lehrwerks ist es wichtig, dass die Lehrperson zuerst genaue Auskünfte über die methodische Implikation, die Zielsetzung und die grammatische Grundlage erhält und sich einen Überblick über die Struktur (Makro- und Mikroebene) verschafft. Nur so kann man verstehen, ob das Lehrwerk für eine entsprechende Zielgruppe eventuell passen könnte und ob man als Lehrperson mit diesem Lehrwerk den eigenen Unterricht tatsächlich adäquat gestalten könnte.

Wie bereits erwähnt wurde, existieren verschiedene Kriterienkataloge und konkrete Lehrwerkanalysen. Der vorliegende Kriterienkatalog (Tab. 4) nimmt Bezug auf das *Mannheimer Gutachten*<sup>19</sup> und auf die Qualitätsmerkmale von Funk<sup>20</sup>, wurde jedoch von der Autorin in Bezug auf die neusten wissenschaftlichen Erkenntnisse und didaktischen Tendenzen (z.B. Orientierung am Profil der Lernenden, Aufgaben zur Sprachmittlung/ Mediation und Mikrohören), und die fortschreitende Digitalisierung und der in Kapitel III diskutierten Aspekte angepasst.

Für eine hermeneutische Lehrwerkanalyse wird hier vorgeschlagen, die Analyse-Kriterien (Tab. 4) in ein Modell zu übertragen (Abb. 2). Es ist sinnvoll, die Kriterien dann durchzulesen und die Wichtigkeit für die eigene Zielgruppe festzulegen (Abb. 2, Spalte B). Danach kann die Existenz der spezifischen Kriterien im Lehrwerk überprüft werden (Abb. 2, Spalte C). Gleichzeitig können Anmerkungen (Abb. 2, Spalte D) eingefügt werden. Abschließend sollten B und C abgeglichen werden, um Schlussfolgerungen zu ziehen.

<sup>18</sup> K. Kleppin, *Lehrwerkkritik, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkforschung. Ein Versuch zu einer empirisch begründeten Forschungsrichtung*, in «Informationen Deutsch als Fremdsprache» 4 (1984), S. 16-23.

<sup>19</sup> U. Engel, W. Halm, H.-J. Krumm, W.D. Ortman, R. Picht, D. Rall, W. Schmidt, G. Stickel, K. Vorderwülbecke, A. Wierlacher, A., *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*, a.a.O.

<sup>20</sup> H. Funk, *Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag*, a.a.O.

A Kriterien/ Leitfragen	B Für meine Zielgruppe und mich wichtig (0 = nicht wichtig, 1=wichtig, 2=sehr wichtig)	C vorhanden  (ja=1 P. nein= 0 P.)	D Anmerkungen
<p><i>A. Bestandteile des Lehrwerks</i></p> <p>Gibt es außer dem Kurs-/Lehrbuch (KB) und Arbeits-/Übungsbuch (AB/ÜB) auch:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lehrerhandbuch (LHB) mit Tipps und Kopiervorlagen)?</li> <li>- Online-M....</li> <li>- ...</li> </ul>			

Abb. 2: Vorschlag für eine tabellarische Lehrwerkanalyse

Für die Lehrwerkanalyse werden folgende Kriterien bzw. Leitfragen vorgeschlagen:

<p><i>A. Bestandteile des Lehrwerks<sup>21</sup>:</i></p> <p>Gibt es außer dem Kurs-/Lehrbuch (KB) und Arbeits-/Übungsbuch (AB/ÜB) auch:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lehrerhandbuch (LHB) mit Tipps und Kopiervorlagen)?</li> <li>- Online-Materialien für den Unterricht?</li> <li>- Online-Materialien für die Lernenden?</li> <li>- Extras für Smartphone-Applikationen, z.B. Glossare, Wörterbücher, Online-Übungen, etc.?</li> <li>- Extras (z.B. Tutorials) auf der Verlagsseite?</li> <li>- Intensivtrainer (für das autonome Lernen)?</li> <li>- Phonetiktrainer?</li> <li>- ausreichend Audio-Materialien?</li> <li>- Video-Materialien?</li> <li>- Digitaler Unterrichtsassistent?</li> </ul>
<p><i>B. Curriculare Ausrichtung und Lernziele</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wird die zu erreichende Niveaustufe (<i>GeR 2001</i>) explizit deklariert?</li> <li>- Sind die Kannbeschreibungen (<i>Profile deutsch 2005</i>) explizit im Inhaltsverzeichnis oder/und den einzelnen Lektionen aufgeführt?</li> <li>- Stimmen Lernziele und Anforderungen an die entsprechenden Sprachprüfungen überein?</li> </ul>
<p><i>C. Institutionelle Rahmenbedingungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Decken sich die Ziele auch mit den für die Schule/Institution vorgegebenen curricularen Richtlinien?</li> <li>- Wird ein bestimmter Kurstyp angegeben (z.B. Intensivkurs)?</li> <li>- Wird eine bestimmte Stundenzahl angegeben?</li> <li>- Ist vorgeschlagene Zeit mit der tatsächlich zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit kompatibel?</li> <li>- Können bestimmte Teile evtl. durch selbständiges Erarbeiten ausgelagert werden?</li> </ul>

<sup>21</sup> Die heute gängigen DaF-/DaZ-Lehrwerkverlage bieten in der Regel viele zusätzliche Materialien an, wie z.B. Online-Extras, Videos, Applikationen, Spiele etc. Dafür sollten die jeweiligen Webseiten und die Präsentation der zu analysierenden Lehrwerke konsultiert werden.



*D. Zielgruppenorientierung*

- Wird im LHB angegeben, für welchen Lerner\*innentyp/Lerner\*innenprofil das Lehrwerk vorgesehen ist?
- Richtet sich das Lehrwerk eher an Lernende von DaF oder DaZ?
- Beinhaltet das Lehrwerk Themen, die für die spezifische Lerner\*innengruppe von Interesse sind?
- Werden kulturgeographische Gegebenheiten bezugsgruppenangemessen und sachlich ausgewogen vermittelt? Werden sie aus der vergleichenden Perspektive zum Aufbau von interkultureller Kompetenz reflektiert?
- Wird dem D-A-CH-L-Prinzip Rechnung getragen?
- Spricht das Lehrwerk die Lerner\*innengruppe auch unter graphischen Gesichtspunkten an?

*E. Lerner\*innenautonomie und Strategischschulung*

- Ist autonomes Lernen möglich?
- Wird die Lerner\*innenautonomie durch das Erlernen und Üben von Strategien gefördert?
- Werden wichtige Lernstrategien vermittelt, damit Sprachlernbewusstheit aufgebaut werden kann?
- Wird der Zielgruppe ermöglicht, für sie wichtige kommunikative Strategien zu erlernen?
- Können die Lernen ihre erworbenen Fähigkeiten (evtl. durch zusätzliches Material auf einer Plattform) eigenständig überprüfen (z.B. Portfolio, Selbstevaluation, Lektionstest,...)

*F. Struktur des Lehrwerks und der Lektionen*

- Ist das Konzept lerner\*innenorientiert?
- Gibt es ein übersichtliches (evtl. tabellarisches) Verzeichnis, unterteilt nach Themen, Sprachhandlungen, Fertigkeiten, Grammatik, Wortschatz, Phonetik)?
- Ist die Struktur der Lektionen erkennbar? Kann man sich leicht orientieren? Was hilft bei der Orientierung?
- Sind alle Lektionen gleich aufgebaut? Was kommt in jeder Lektion vor?
- Sind die einzelnen Unterrichtsphasen erkennbar?
- Sind die Aktivitäten von Lehrenden und Lernenden abwechslungsreich? Werden Sozialformen und Medien variiert?
- Inwieweit ist der Unterrichtsprozess vorstrukturiert? Lassen die Lektionen Spielraum für eigene Gestaltungsvarianten?
- Ist Binnendifferenzierung möglich?
- Gibt es konsequent zu allen Zielen auch Aufgaben und Übungen?
- Gibt es ausreichend Übungen und Trainingseinheiten? evtl. Auch für das autonome Lernen?
- Sind die Aufgaben und Übungen abwechslungsreich auch in Bezug auf die Sozialform gestaltet?
- Sind die Aufgaben und Übungen verwendungsbezogen bzw. handlungsorientiert konzipiert?
- Gibt es zusätzliche Ideen oder/und Materialien für evtl. Projekte?
- Werden Probetests in Anlehnung an die gängigen Sprachtests (Goethe-Institut, ÖSD, telc,...) angeboten?

### G. Inhalt der Lektionen/ Fertigkeiten

- Werden alle Fertigkeiten<sup>22</sup> ausgewogen erlernt und geübt? oder gibt es Schwerpunkte (z.B. schriftliche Rezeption/Lesen)?
- Ist das Hör-Seh-Verstehen integriert?
- Gibt es Übungen zum Mikrohören<sup>23</sup>?
- Wird der Produktion und Interaktion ausreichend Platz im Sinne des aktiven Sprachhandelns eingeräumt?
- Gibt es Aufgaben und Übungen zur Sprachmittlung/ Mediation?
- Werden e Aussprache und die Laut-Schrift-Beziehung (v.a. auf dem Anfängerniveau) konsequent einbezogen und geübt?
- Sind die Übungen zu den verschiedenen Fertigkeiten abwechslungsreich?
- Sind die Transkriptionen der Hörtexte und die Lösungen der Übungen kostenfrei und gut zugänglich?
- Werden verschiedene Textsorten eingeführt und auch für die Produktion erlernt?
- Werden die Textsorten explizit genannt?
- Spiegeln die Lese- und Hörtexte im Lehrwerk das “authentische Leben” wider?

### H. Grammatik

- Wird die Grammatik zum Aufbau der Fertigkeiten (als implizites Wissen) vermittelt und orientiert sich an sprachlichen Handlungen?
- Richtet sich die Grammatikprogression nach dem *GeR 2001* bzw. *Profil deutsch 2005*?
- Wird die Grammatik eher induktiv (selbstentdeckend) oder deduktiv vermittelt?
- Wird sie visuell unterstützt?
- Sind die Grammatikregeln verständlich und praxisbezogen?
- Ist eine bestimmte Grammatiktheorie erkennbar (z.B. Valenzgrammatik)?
- Ist die Grammatikterminologie aktuell (z.B. Konnektoren (Konjunkturen, Subjunkturen), Präfixverben (nicht trennbar) vs. trennbare Verben (Partikelverben)?
- Wird die Grammatik ausreichend geübt und danach auch angewandt (auch mit Transfer)?
- Sind die Übungen progressiv (vom Einfachen zum Komplexeren) angeordnet?
- Bauen die Grammatikübungen auf die vorherigen Kenntnisse auf?
- Werden bestimmte grammatische Phänomene an späterer Stelle wieder aufgegriffen, nochmals (anders) geübt, erweitert und vertieft (zyklisches Lernen)?
- Wird über grammatische Phänomene auch reflektiert (*focus on form*), um Sprachbewusstheit/ *Language Awareness* aufzubauen?
- Gibt es im Lehrwerk eine extra Grammatikübersicht?

<sup>22</sup> Rezeption schriftlich, Rezeption mündlich, Produktion schriftlich, Produktion mündlich, Interaktion schriftlich, Interaktion mündlich, Sprachmittlung/Mediation schriftlich, Sprachmittlung/Mediation mündlich Europarat, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. A.a.O.; Europarat, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband*. A.a.O.

<sup>23</sup> Mikrohör-Übungen zielen nicht auf inhaltlich orientierte Fragen zum Text ab, sondern orientieren sich stärker an der lautlichen Substanz des Gehörten (J. Field, *Listening in the Language Classroom*, Cambridge University Press. Cambridge 2008; J. Field, *Second Language Listening: Current Ideas, Current Issues*, in *The Cambridge Handbook of Language Learning*, hg. von J. W. Schwieter, A.G. Benati, Cambridge University Press, Cambridge 2019, S. 283-319.

<p>I. Wortschatz</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Wie wird der Wortschatz präsentiert und vermittelt?</li> <li>– Werden Wörter im Kontext gelernt bzw. als “Wortkombinationen” z.B. Kollokationen (<i>Zähne putzen</i>)? Funktionsverbgefügt (<i>zur Diskussion stellen</i>), Redemittel (<i>Ich bin der Meinung, dass...</i>)?</li> <li>– Berücksichtigen die Wortlisten der Lektionen diese Kombination von Wörtern?</li> <li>– Wird die Wortbildung behandelt?</li> <li>– Wird der neue Wortschatz ausreichend geübt?</li> <li>– Berücksichtigt der Wortschatz das D-A-CH-L-Prinzip?</li> <li>– Werden verschiedene Register berücksichtigt (v.a auf den höheren Niveaustufen)?</li> <li>– Sind die Wortschatzlisten nach Wortfeldern geordnet?</li> <li>– Gibt es zusätzliche Materialien (auch: Applikationen) zum Vokabellernen?</li> </ul>
---

Tab. 4: Kriterien für die Lehrwerkanalyse

Selbst wenn man als Lehrperson das passende Lehrwerk ausgewählt hat und es als Grundlage für den eigenen Unterricht dient, sollte es nicht Seite für Seite abgearbeitet werden, und es sollte vermieden werden, dass man den Unterrichtsraum mit den Worten betritt: „Schlagt das Buch auf S. XX auf“. Das Lehrwerk ersetzt nicht die gut durchdachte und detailliert ausgearbeitete Unterrichtsplanung (vgl. 2). Ein gut konzipiertes Lehrwerk kann selbstverständlich als Basis dienen und zu vielen neuen Ideen anregen und gerade Anfänger können davon profitieren. Trotzdem sollte es immer noch die Lehrperson sein, die das Unterrichtsgeschehen organisiert, und nicht das Lehrwerk.

## 5. Kritische Reflexion

Im Zuge von Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung im schulischen Bereich bzw. der Effektivität von Lernen wurde die/der Lernende zunehmend in den Mittelpunkt gerückt. Außerschulische Bedingungen wurden in den Lehr-Lernprozess und auch in deren Erforschung einbezogen. Obwohl man sich von generalisierenden Kriterienkatalogen und pauschalisierenden Schlussfolgerungen für guten Unterricht längst verabschiedet hat und man sich in der Unterrichtsforschung spezifischen Faktoren zuwendet, die das Lehr- und Lerngeschehen direkt betreffen<sup>24</sup>, darf m.E. das grundlegende „Handwerk“ einer Lehrperson – nämlich guten Unterricht zu gestalten und damit für effektives Lernen zu sorgen – außer Acht gelassen werden, denn wie aus der Metastudie

<sup>24</sup> H. Ditton, *Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung*, in *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*, hg. von A. Helmke, W. Hornstein, E. Terhart, Beltz, Weinheim 2000, S. 73-92.

von Hattie hervorgeht, ist eines der wichtigsten Voraussetzungen für guten Unterricht eine funktionierende Lehrenden-Lernenden-Interaktion (vgl. § II) und dazu gehören eine klare Strukturierung des Unterrichtsgeschehens, das Wissen über Prinzipien guten Unterrichts und eine kritische Analyse von Lehrwerken. In diesem Sinne ist auch der vorliegende Beitrag zu verstehen, nämlich dafür zu sorgen, dass zukünftige Lehrpersonen die grundlegenden pädagogisch-didaktischen Kenntnisse für einen guten Unterricht erhalten und ihren eigenen Unterricht diesbezüglich kritisch beleuchten.

**Paola Paumgardhen (Neapel)**  
**Interkulturelles Lernen durch Theater.**  
**Theoretische Perspektiven und praktische**  
**Beispiele für den Literaturunterricht der**  
**Sekundarstufe**

This article focuses firstly on theoretical aspects of intercultural learning through theatre in secondary school in Italy and presents various theatrical teaching approaches. Secondly, it proposes a lesson plan based on the concept of literary learning developed by several educational experts, in particular by Kaspar H. Spinner. The lesson aims at developing intercultural competence through Gotthold Ephraim Lessing's drama *Die Juden*.

**KEYWORDS:** Intercultural learning, drama pedagogy, experience of others, prejudices and stereotypes, German literature lesson plan

## **Einleitung**

Dieser Beitrag fokussiert sich zunächst auf theoretische Aspekte des interkulturellen Lernens durch Theater an einer italienischen Sekundarschule und stellt entsprechende dramendidaktische Ansätze vor. In einem zweiten Schritt wird eine mögliche Unterrichtsgestaltung hauptsächlich in didaktisch-methodischer Anlehnung an das von dem Deutschdidaktiker Kaspar H. Spinner entworfene Konzept des literarischen Lernens präsentiert. Als Textbeispiel dient das Drama *Die Juden* von Gotthold Ephraim Lessing, das ein *Lehrstück* des klassischen Theaters darstellt. Angesichts von heutigen Flüchtlingsbewegungen scheint das Lustspiel des 18. Jahrhunderts aktuell wieder attraktiv zu sein. Bis heute wird das bekannteste Drama Lessings *Nathan der Weise* im Deutschunterricht als Beispiel für eine Haltung gelebter Toleranz und Humanität gelesen, die sich im Hinblick auf gegenwärtige gesellschaftliche Probleme immer wieder neu bewähren muss.

Dramen aus der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts weisen nicht sel-

ten eine inhärente pädagogische Ausrichtung auf. Als Lehrende erhoffe ich Folgendes: Der Text trifft auf den individuellen Verstehenshorizont meiner Schüler, seine Thematik weist aktuelle Bezüge auf (die multikulturelle Gesellschaft im 18. Jahrhundert, der Zeit der deutschen Aufklärung), die Handlung ist interessant und spannend.

Maßgeblich wird sich auf die gymnasiale Sphäre (*licei*) bezogen, allerdings sind sowohl die Erkenntnisse des ersten, als auch die des zweiten Teils allgemein übertragbar auf andere Schulformen.

Ich habe mich zugunsten einer fließenden Kommunikation entschieden, die männliche Form zu verwenden, die sich jedoch zugleich auf Mädchen und Jungen, Frauen oder Männer bezieht. Dies sollte keine Geschlechterdiskriminierung darstellen.

Die Idee für mein Thema kam aufgrund des persönlichen Interesses und der Wichtigkeit des Theaters in Schulprogrammen und -projekten. Seit einigen Jahren spielt der Erwerb der Schlüsselkompetenzen eine bedeutende Rolle sowohl im Kernlernplan als auch im außerschulischen Schulangebot Italiens (im PTOF *Piano Triennale dell'Offerta Formativa*), wodurch eine Brücke zur Universität und zur Arbeitswelt gebaut werden soll. Man spricht von STEAM-Kompetenzen (*Scienze, Tecnologia, Matematica e Arte* – Wissenschaft, Technologie, Mathematik und Kunst). Kunst – in Verbindung mit Wissenschaft und Technologie – fördert in allen Fächern die Kreativität der Jugendlichen, stärkt ihr Zugehörigkeitsgefühl zur eigenen Kultur, begünstigt den Protagonismus der Lerner, trägt zum Aufbauen der Beziehungen bei, wirkt Schulversagen und -abbruch entgegen und unterstützt die Inklusion. Im Plan *Sommerliche Schule 2020-2021 (Piano scuola estate 2020-2021)* rücken STEAM wieder in den Fokus der Schulplanung: Durch EU-finanzierte Projekte (*PON, Programma Operativo Nazionale*) kann man nach der Corona-Pandemie soziales Leben in der Schule aufnehmen.

Zusammenfassend: Theaterarbeit wird im italienischen Bildungssystem zum Bestandteil des Schulprogramms sowohl als Teil des Curriculums als auch als Teil der aktiven, kreativen und bildenden außerschulischen Aktivitäten. Durch Theater können die interkulturellen und sozialen Kompetenzen entwickelt werden.

## 1. Theoretische Perspektiven

### 1.1 Interkulturelles Lernen durch Drama

Im ersten Teil dieses Beitrags wird gleich erklärt, warum gerade Dramen im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe behandelt werden sollten:

– Weil es durch den Kernlernplan der Sekundarstufe vorgeschrieben wird (siehe PTOF);

– Wie jede Kunst bieten auch Dramen demjenigen, der bereit ist, sich auf sie einzulassen, Chancen sich selbst zu erfahren, fremde und eigene Vorstellungen miteinander in Beziehung zu setzen und somit ein vertieftes Verständnis von sich selbst (vom Eigenen) und den anderen (vom Fremden) zu erlangen<sup>1</sup>. Das Drama bietet die Gelegenheit, die Persönlichkeit der Lernenden zu prägen und sie auf das Leben in einer heterogenen Gesellschaft vorzubereiten. Dramen tragen im Deutschunterricht zur Persönlichkeitsentwicklung, Werterziehung und aktiven Teilnahme am kulturellen Leben bei. Nicht zuletzt übt das darstellende Spiel eine pädagogische und zugleich eine soziale Funktion aus.

– Theater als gattungstheoretischer und handlungs- und produktionsorientierter Unterricht fördert das Fremdverstehen, das als Hauptziel des Literaturunterrichts zu sehen ist.

– Durch eine integrative Konzeption des Literaturunterrichts können im Theaterunterricht rezeptive Verfahren (Lesen/Hören) und produktive Verfahren (Schreiben/Sprechen) miteinander verknüpft werden. Deutsch kann daher im Literaturunterricht als Fremdsprache trainiert werden.

– Das gesamte Spektrum der Schlüsselkompetenzen des *europäischen Referenzrahmens* (Europarat 22. Mai 2018) für lebenslangen Lernens wird im Theaterunterricht bzw. in Theaterprojekten berücksichtigt: Mehrsprachigkeitskompetenz, digitale Kompetenz, persönliche, soziale und Lernkompetenz, Bürgerkompetenz, Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit.

– Auf der sozialen (europäischen) Ebene wird das gesamte Spektrum der Schlüsselkompetenzen zum aktiven Bürgersinn (Dekret Nr. 139 vom 22. August 2007) im Theaterunterricht berücksichtigt. Im Folgenden habe ich einige Beispiele für persönliche Kompetenzen zusammengestellt, die zeigen, welche persönlichen Eigenschaften am wichtigsten sind, die man bei einer Bewerbung unter Beweis stellen kann: Lernkompetenz, kommunikative Kompetenz, Team- und Kooperationskompetenz, Planungskompetenz, Autonomie und Verantwortungsbewusstsein, Problemlösekompetenz, vernetztes Denken, Umgang mit Information und Wissen.

Als Lehrer muss ich eine grundlegende Entscheidung treffen, ob mein Dramenunterricht ein ganzes Werk behandeln oder nur Ausschnitte betrachten sollte. Ich sollte mich fragen, welche Dramen sich überhaupt für meinen Schulunterricht eignen, welchen Ansatz anzuwenden ist. Das

<sup>1</sup> Vgl. K. Hoffmann, K. Rainer, *Theater interkulturell, Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen*, Schibri Verlag, Uckerland OT Milow 2008, S. 90.

Drama sollte wertschöpfend vermittelt werden. Gotthold Ephraim Lessing habe ich gewählt, da der deutsche Dramaturg als ein wichtiger Vorreiter des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts gilt, der sich bereits in der Zeit der Spätaufklärung für die eigenständige Erzeugung von Schultexten einsetzte. Mit seinen Lehrstücken (Fabeln und Dramen) lehnte er sich gegen das bloß rezeptive Lesen und die blanke stilistische Nachahmung auf und plädierte für ein freies Erfinden von Texten seitens der Schüler, zwar immer noch auf der Grundlage des Modells (ästhetisch/logisch), aber es sollte ausdrücklich auch die individuelle Entwicklung der Schüler angestrebt werden. Es muss daran erinnert werden, dass Lessing das Wort *Empfindsamkeit* prägte. Zum ersten Mal lag im Unterricht der Fokus nicht nur auf Reproduktion und Nachahmung, sondern eben auch auf der Stimulation von Einfallsreichtum und Denken der Schüler. Daraus lässt sich schließen, dass es um ein Urbild des lernerzentrierten Literaturunterrichts geht.

Durch das Schauspiel *Die Juden*<sup>2</sup> wird ein aktuelles Thema der multikulturellen und globalen Gesellschaft aufgegriffen: *Vorurteile und Stereotype*<sup>3</sup>. Dadurch rückt erneut eines der brennenden Themen der Interkulturalität in den Vordergrund. Seit den 60er und 70er Jahren gibt es in der Literaturdidaktik – beeinflusst auch durch die kommunikations- und schülerorientierte Didaktik (so z. B. die *Unterrichtsplanung* von Wolfgang Schulz, 1981<sup>4</sup>) – viele verschiedene Vorschläge bezüglich neuen spielerischen und experimentellen Umgangs mit literarischen Texten, die die Phantasie und die Kreativität der Schüler immer mehr in den Vordergrund des Schulunterrichts stellen, denn der Schüler wird als autonomes Subjekt und als selbstbewusster Kommunikationspartner des Lehrers in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens gestellt<sup>5</sup>.

Jeder Lehrer sollte sich fragen, wieso die *interkulturelle Kompetenz* so wichtig ist. In der multikulturellen Gesellschaft stellt die interkulturelle Kompetenz die erforderliche Bedingung für ein konstruktives Miteinander dar. Dies verlangt spezifische soziale Kompetenzen, wobei es sich vorrangig um drei Kompetenzen handelt: die Kommunikations- und Dialogkompetenz; die Empathie, also die Fähigkeit, sich in den Standpunkt des anderen hineinzuversetzen, und die Konfliktlösungskompetenz.

Hauptziel des sozialen Lernens, das die Basis für das interkulturelle Lernen liefert, ist die adäquate Ausbalancierung von Autonomiebedürf-

<sup>2</sup> G. Ephraim Lessing, *Die Juden*, Reclam, Stuttgart 1981.

<sup>3</sup> Vgl. H.I. Dunkle, *Lessing's "Die Juden": An original Experiment*, in «Monatshefte» 6 (1957), S. 323-329.

<sup>4</sup> Vgl. W. Schulz, *Unterrichtsplanung: mit Materialien aus Unterrichtsfächern. Praxis und Theorie des Unterrichtens*, Urban & Schwarzenberg, München/Wien/Baltimore 1981.

<sup>5</sup> Vgl. N. Berger, *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht*, Grin, München 2003.



nis und sozialem Anpassungsdruck. Wesentliche Lerninhalte wären die Fähigkeit zur Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz, Kooperations-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, sowie Frustrationstoleranz und die Darstellung der eigenen Person mit ihren Wünschen und Bedürfnissen. Das ideale Ziel dieses Lernprozesses wäre die Veränderungsbereitschaft der Teilnehmer, die bei der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz eine wesentliche Rolle spielt<sup>6</sup>.

Interkulturelles Lernen als Geflecht sozialen Lernens verfolgt Ziele wie Toleranz gegenüber Anderen, Konfliktfähigkeit, Kritikfähigkeit im Hinblick auf eigene Ideen und eigenes Verhalten, Kooperationsbereitschaft und Solidarität. Interkulturelles Lernen kann den Weg zur Interkulturalität und zur multikulturellen Gesellschaft vorbereiten.

Interkulturelles Lernen zielt auf die Akzeptanz und Pflege der Vielfalt der Kulturen. So zählt zu den zentralen Leitkategorien der interkulturellen Bildung neben Pluralität auch Differenz und Fremdheit. In Bezug auf diesen Punkt möchte ich gerne erwähnen, dass ein produktiver, handlungsorientierter Umgang mit Differenzen im Literaturunterricht erforderlich ist. Anfang der 80er Jahre kritisierte die Ausländerpädagogik den defizitorientierten Ansatz: Ausländische Schüler sind im heutigen Bildungssystem nicht mehr als defizitäre Lerner zu sehen, sie werden nicht mehr als Problem wahrgenommen, sondern als Bereicherung für die eigene Kultur und Identitätsbildung. Der Fokus der Interkulturalität sollte also darauf gerichtet werden, den Austausch der unterschiedlichen Kulturen und Sprachen als Gewinn, als Plus wahrzunehmen<sup>7</sup>.

Definierte Ziele der interkulturellen Pädagogik sind: Begegnung, Toleranz, Akzeptanz, das Respektieren, Integration. Die Schüler als zukünftige Europabürger sollen dazu lernen: sich auf neue Situationen ohne Angst einzulassen, kulturelle Differenzen auszuhalten und einen partnerschaftlichen Umgang miteinander einzuüben, offene und verdeckte interkulturelle Konflikte zu hinterfragen und – wenn nötig – sie konstruktiv zu lösen<sup>8</sup>. Außerdem stellt interkulturelles Lernen durch Theater eine gute Gelegenheit dar, um kritisch über die eigenen und fremden Einstellungen zu reflektieren sowie um die eigene Identität zu bilden.

Wie wir wohl alle wissen, spitzt sich die Flüchtlingssituation auch in Italien zu. Unsere Gesellschaft ist mit unvermeidlichen Themen wie kulturelle Andersartigkeit, Integration, Umgang mit Fremdheit, politische

<sup>6</sup> Vgl. J. Aden, *Theaterspielen als Chance in der interkulturellen Begegnung*, Schibri Verlag, Uckerland OT Milow 2010, S. 82.

<sup>7</sup> Vgl. M. Berchtold, *Interkultureller Austausch im Theater*, Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg, Vollzeitausbildung Theaterpädagogik BuT, Heidelberg 2015, S. 10.

<sup>8</sup> Vgl. E. Feldmann-Wojtachnia, *Der Schlüssel zum Europäischen Haus. Interkulturelle Kompetenz im neuen Europa*, in «Osteuropa» 8, (2005), S. 94-106: 96-97.

und gesellschaftliche Reaktionen dringend konfrontiert. Interkulturalität sollte nicht mehr oder nicht nur als Problematik der Gesellschaft angesehen werden, sondern als Form der Bereicherung.

Deswegen besteht das Hauptanliegen meines Unterrichts darin, zu zeigen, wie die Theaterarbeit mit Schülern mit oder ohne Migrationshintergrund den interkulturellen Dialog anregt und unterstützt, und hoffentlich zur Integration und Inklusion führt. Theater bedeutet m.E. interdisziplinäres Lehren und Lernen.

Ferner umfasst die Theaterarbeit sprachliche Elemente wie Sprecherziehung und Stimmbildung, aber auch die Schulung von Ausdruck, Körpersprache, Gedächtnis, Tanz und von weiteren Formen handwerklichen und kreativen Arbeitens. Die Theaterarbeit kann Schüler darüber hinaus in das dramaturgische Arbeiten sowie in organisatorische Aufgaben (z. B. Öffentlichkeitsarbeit) einbinden, d.h. Kernkompetenzen und Metakompetenzen, die zur Bewerbung nötig sind. Die Theaterarbeit verstärkt individuelle Kompetenzen wie Urteilsfähigkeit und das Verantwortungsbewusstsein in der Gruppenarbeit und trägt zur Persönlichkeitsentwicklung bei.

Durch Rollenaustausch im Theaterunterricht können die Schüler das Fremdsein erleben. Die Erfahrung des Andersseins im Kontext des Schulunterrichts bereitet die Lernenden auf das Leben in der modernen Gesellschaft vor, die durch Globalisierung und Migration stets im Wandel ist. Die daraus folgende Interkulturalität bringt eine größere kulturelle Vielfalt, die durch interkulturelles Lernen wahrgenommen und erlebt wird. Kulturelle Bildung kann zur Entwicklung der Offenheit für die Unterschiede und zum gegenseitigen Interesse und Verständnis beitragen.

In der Theaterarbeit gibt es Auseinandersetzung, Beteiligung und Kommunikation. In der Teamarbeit erlebt man die soziale Dimension, zugleich kann man die individuellen Fähigkeiten entwickeln und stärken.

Zusammenfassend: Die interkulturelle Germanistik (DaF/DaZ/DaM) zielt nicht nur auf die Entwicklung (pluri)linguistischer Fähigkeiten, sondern auch auf die Entwicklung einer kulturellen und sozialen Kompetenz, die dem Literaturunterricht übertragen wird.

## **1.2 Erkennen von Vorurteilen und Stereotypen: Erfahrungsmöglichkeiten in der interkulturellen Theaterarbeit**

(Post)moderne Gesellschaften lassen sich als multikulturell charakterisieren. In der heutigen Gesellschaft, die von Migrationsbewegungen und globaler Vernetzung gekennzeichnet ist, erweist sich die kulturelle Identität als

«Bastel-Identität», man spricht in der Tat von «Teil-Identitäten»<sup>9</sup>. Kulturelle Identität ist tatsächlich nicht an nationalstaatliche Grenzen gebunden. Interkulturelle Bildung soll daher nicht die Folge, sondern die Voraussetzung einer multikulturellen Gesellschaft sein, die sich durch Migration, Globalisierung und europäische Integration unaufhörlich verändert<sup>10</sup>.

Diesbezüglich lassen sich zwei Grundrichtungen der interkulturellen Bildung unterscheiden: Die Begegnungspädagogik und die Konfliktpädagogik<sup>11</sup>. In konfliktpädagogischen Maßnahmen geht es in erster Linie um die Herstellung von Chancengleichheit durch den Abbau von Vorurteilen und Rassismen. Alle Kulturen sollen in ihrer Verschiedenheit verstanden und akzeptiert werden. Sie sollen mit ihren Differenzen als Alterität des Eigenen zusammenleben. Es wird keine Synthese der eigenen und fremden Kultur erwünscht, sondern ein Nebeneinander der unterschiedlichen Kulturen, die sich in dialektischer Beziehung ergänzen und gegenseitig bereichern. In begegnungspädagogischen Maßnahmen steht das Kennenlernen fremdkultureller Gesellschaften und der Umgang mit Befremdung im Mittelpunkt des Interesses. Kulturelle Vielfalt – kulturelle Traditionen und Rituale: Musik, Tänze und Kleidung – gilt als Bildungschance und Bereicherung des eigenen Weltbildes<sup>12</sup>.

Zusammenfassend: In der modernen Gesellschaft, in der es von vornherein um die Inklusion aller geht, sollte man alles Fremde und Unvertraute beseitigen oder es wird zum Problem. Grundlegendes Ziel interkultureller Bildung ist es, den eigenen Ethnozentrismus zu erkennen, ihn in Frage zu stellen und die eigene Abhängigkeit von ihm zu durchschauen.

Theater stellt ein Lernarrangement dar, welches durch kognitive und emotionale Prozesse zur Beseitigung oder Begrenzung des Ethnozentrismus und der damit verbundenen Vorurteile und Stereotype beitragen

<sup>9</sup> E. Krings, *Das Fremde im Eigenen. Kulturelle Bildung und multikulturelle Gesellschaft*, in «Kulturpolitische Mitteilungen» 49, (1990), S. 16-19: 19.

<sup>10</sup> Vgl. C. Rößler, *Theater als interkultureller Lernort: Ästhetische, (psycho)soziale und interkulturelle Erfahrungsmöglichkeiten in theaterpädagogischen Prozessen*, Grin, München 2005, S. 19.

<sup>11</sup> Zu diesem Thema siehe auch A. Wimmer, *Die Pragmatik der kulturellen. Produktion. Anmerkungen zur Ethnozentrismusproblematik aus ethnologischer Sicht*, in M. Brocker, H.H. Nau (Hg.), *Ethnozentrismus. Möglichkeiten und Grenzen des interkulturellen Dialogs*, Primus Verlag, Darmstadt 1997, S. 120-140: 127; K. Schaller, *Einführung in die kommunikative Pädagogik. Ein Studienbuch*, Herder Verlag, Freiburg/Basel/Wien 1978, S. 80; M. Ostertag, *Kommunikative Pädagogik und multikulturelle Gesellschaft. Eine Studie zur systematischen Begründung interkultureller Pädagogik durch eine kommunikative Bildungstheorie*, Leske + Budrig Verlag, Opladen 2001, S. 75.

<sup>12</sup> Vgl. M. Ostertag, *Kommunikative Pädagogik und multikulturelle Gesellschaft*, a.a.O., S. 9f.

kann. In einem interkulturellen Theaterprojekt können unterschiedliche Personen beider Geschlechter, aus unterschiedlichen Ländern und Sprachen, mit unterschiedlichem Temperament aufeinandertreffen, treffen aber auch erfundene Figuren aufeinander, die als Projektionsfläche der unterschiedlichen Projektbeteiligten fungieren. Auch in der Theaterarbeit, wie in der Realität, werden Vorurteile und Stereotype sichtbar und vielleicht wird eine Chance geboten, diese zu erkennen und ggf. zu korrigieren.

In dem Kontext des interkulturellen Lernens und der Theaterarbeit wird viel Wert auf das Thema Kommunikation gelegt, weil Kommunikation die Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit anderen (fremden) Menschen ist, und Theaterarbeit bietet Kommunikationsstrukturen auf unterschiedlichen Ebenen an: In der arbeitenden Gruppe selbst, im Spiel miteinander und in der Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle, sowie im Kontakt mit dem Publikum<sup>13</sup>.

Die symbolische Welt des Theaters ermöglicht vielfältige kreative Weltentwürfe. Kommunikation durch und über Theaterarbeit bewirkt einen Erkenntnisgewinn, der ungeheure Kraft hat. In der Theaterarbeit werden Differenzen unter Menschen gezeigt, thematisiert und ohne Bewertung überspitzt. Aus Differentem und Unbekanntem können die kreativsten Neuschöpfungen entstehen<sup>14</sup>.

Theaterspieler erforschen, deuten und interpretieren die Welt, in der sie leben. Mit Mitteln der darstellenden Künste werden Wirklichkeiten gespiegelt, in Frage gestellt, alternative Wirklichkeiten entworfen, gestaltet und präsentiert. Darstellendes Spiel fördert und fordert Kooperationsfähigkeit und Kreativität, Problem lösendes Denken und das Denken in Modellen und symbolischen Zusammenhängen.

Als Voraussetzung erfolgreicher Integration und Inklusion wird am häufigsten die Beherrschung der Sprache genannt. Auch lässt sich immer wieder über die Wichtigkeit des interkulturellen Dialogs lesen – dass also nur über Kommunikation Interkulturalität überhaupt entstehen kann. Die Kommunikation kann sowohl verbal als auch nonverbal (sinnlich) erfolgen. Gerade das sinnliche/körperliche Erleben in der Theaterpädagogik kann den interkulturellen Austausch fördern. Die nonverbale Kommunikation kann auch dazu beitragen, das Gefühl der Fremdheit im vielfältigen Tun zu überwinden und dabei nicht von der Sprachbarriere aufgehalten zu werden. Die Theaterpädagogik bedient sich vieler verschiedener Elemente aus Tanz und Musik, welche Begegnungen auch ohne Worte ermöglichen und auf ihre Weisen Vertrautheit mit Fremden

<sup>13</sup> Vgl. H. Losche, *Interkulturelle Kommunikation. Sammlung praktischer Spiele und Übungen*, ZIEL Verlag, Augsburg 2003, S. 36.

<sup>14</sup> Vgl. J. Bolten, *Interkulturelle Kompetenz*, Landeszentrale für politische Bildung Thüringen, Erfurt 2007, S. 51f.

stiften können. Körper und Bewegung sind auch eine Art der Kommunikation. Zusätzlich ist die Empathie Grundlage für einen positiven interkulturellen Austausch<sup>15</sup>.

Zusammenfassend: Es wäre zu wünschen, dass interkulturelles Theater zu einer Selbstverständlichkeit werden würde. Das Zeigen, Überspitzen und Ausstellen von Wirklichkeit ist ein wichtiger Schritt in diesem ganzen Prozess des Wandels der globalen Gesellschaft. Vielleicht muss man die Wirklichkeit immer mehr so zeigen, wie sie sein könnte, damit dies ins Bewusstsein der Öffentlichkeit dringt und zu einer Normalität werden kann. Auf der Bühne sollte sich die Selbstverständlichkeit von kultureller Vielfalt behaupten. Interkulturelles Theater setzt sich nämlich auseinander: mit Differenz (Unterschiedlichkeit als positiver Kategorie); mit Alterität (Unterscheidung zwischen dem anderen als Teil des einen) und mit Diversität (Zeigen der Differenz, um dadurch in einen Dialog zu kommen, der Potentiale eröffnet).

Die genannte Differenz bezeichnet somit eine erstrebenswerte Auseinandersetzung mit Interkulturalität, in der die Verschiedenheiten der Teilnehmer und der verschiedenen Kulturen als Mehrwert angesehen werden.

Im Theater ist der interkulturelle Dialog nicht allein verbaler Austausch, sondern auch verkörperte Erfahrung<sup>16</sup>.

## 2. Praktische Beispiele

### 2.1 Präsentation und gesteuerte Erarbeitung der Unterrichtseinheit „Interkulturelles Lernen durch handelnden Umgang mit einem Theatertext von Gotthold Ephraim Lessing“

Die Unterrichtsplanung ist ein grundlegender Teil der Arbeit von Lehrern, die alle Überlegungen zur Vorbereitung einer Unterrichtsstunde oder Unterrichtseinheit umfasst. Bei der Planung des Literaturunterrichts über Gotthold Ephraim Lessings Lustspiel *Die Juden* stellen sich folgende Fragen: *Wie soll man mit Dramen im Literaturunterricht umgehen? Welcher Ansatz ist am besten anzuwenden? Wie kann der interkul-*

<sup>15</sup> Vgl. J. Aden, *Theaterspielen als Chance in der interkulturellen Begegnung*, a.a.O., S. 46-47.

<sup>16</sup> Vgl. H.E. Renk, *Authentizität als Kunst – zur Ästhetik des Amateurtheaters oder: wenn sie gut sind, sind sie aufregend bei sich selber*, in B. Jürgen (Hg.), *Theaterspiel. Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 1997, S. 38-56: 59.

*turelle Austausch durch theaterpädagogisches Arbeiten am besten angeregt werden? Wie kann man durch Lessings Drama Die Juden Vorurteile und Stereotype erkennen und abbauen?*

Im Schulunterricht lassen sich drei didaktische Konzepte zum Umgang mit Dramen unterscheiden, die man am besten abwechselnd anwenden sollte: Der gattungstheoretische Ansatz, der theaterpädagogische Ansatz und der produktionsorientierte Ansatz:

– *Der gattungstheoretische Ansatz* (der sich zu Beginn der 1970er Jahre durchsetzte<sup>17</sup>): Der Fokus liegt auf dem Drama als Lesetext. Untersucht werden die grundlegenden Strukturen des Dramatischen: Figur, Dialog, Handlung, Konflikt, Ort und Zeit<sup>18</sup>. In den Mittelpunkt der Diskussion können Historisierung und Gattung gestellt werden. (Im vorherigen Unterricht haben die Schüler folgende Fragen zum Textverstehen und -interpretation beantwortet: *Wann und wo spielt die Geschichte?, Wer sind die Hauptfiguren?, Was stellen sie dar?, Wo treten Konflikte auf?*).

– *Der theaterpädagogische Ansatz*: Der Schwerpunkt liegt nicht mehr auf dem Drama, sondern auf dem Theaterspiel. Methodisch eignen sich hierfür vom Rollenlesen (das Lesen des Dramatextes mit verteilten Sprecherrollen) bis zur szenischen Interpretation (Standbilder, Rollengespräche, Stimmenskulpturen) eine Vielzahl verschiedener Vermittlungstechniken. Simulation theatralischer Realisierung erfolgt durch die Erarbeitung eines Regiebuches oder das Entwerfen und Anfertigen von Kostümen und Bühnenbildern<sup>19</sup>.

– *Der produktionsorientierte Ansatz*: der Fokus liegt auf dem Erzeugen von neuen Texten bzw. neuen Textteilen und Textvarianten. Das produktive Verfahren zielt darauf ab, das Drama durch eigenes Schreiben zu erkunden. Zugrunde liegt das pädagogische Konzept *learning by doing* von John Dewey<sup>20</sup>.

Guter Dramenunterricht soll m.E. alle drei Ansätze verfolgen.

Im Umgang mit literarischen Texten gibt es zwei Hauptorientierungen des szenischen Spiels: Die szenische Interpretation, die stärker prozessorientiert ist und einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Text dient, und das darstellende Spiel, das auf eine Aufführung vor Publikum zielt. Diese letzte muss aber nicht unbedingt erfolgen, und wenn ja, dann am Ende des Schuljahres.

<sup>17</sup> Vgl. F. Schlößler, *Einführung in die Dramenanalyse*, Metzler, Stuttgart 2017, S. 231.

<sup>18</sup> Vgl. H. Müller-Michaels, *Dramatische Werke im Deutschunterricht*, Klett, Stuttgart 1975, S. 17.

<sup>19</sup> Vgl. F.J. Payrhuber, *Das Drama im Unterricht: Aspekte einer Didaktik des Dramas; Analysen und empirische Befunde, Begründungen, Unterrichtsmodelle*, Dürr und Kessler, Rheinbreitbach 1991, S. 78.

<sup>20</sup> Vgl. K.M. Bogdal, C. Kammler, *Dramendidaktik*, in K.M. Bogdal, H. Korte (Hg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik*, dtv, München 2006, S. 177-189: 187.

Das interkulturelle Lernen, wie oben erwähnt, erfolgt nicht nur kognitiv, sondern auch durch Handeln und affektiv<sup>21</sup>.

In meinem Unterricht würde ich gerne einen *joint literary dramatic approach* vorschlagen, der texthermeneutische mit szenisch-dramatischen Verfahren koppelt.

Zusammenfassend: Dramapädagogische Verfahren dienen insbesondere dazu,

- Spielräume für Begegnungen zwischen Kulturen zu eröffnen,
- Perspektivenwechsel durch Rollenübernahmen anzuregen (Lernen heißt Wandel) und
- alternative Handlungsmuster kennen zu lernen, um ggf. auch
- eigene Denk- und Verhaltensweisen kritisch zu beleuchten.

## 2.2 Gesteuerte Erarbeitung der Unterrichtseinheit zum Thema Die Juden

Vorkenntnisse (Umgang mit Information und Wissen):

Die deutsche Aufklärung, Leben und Werk von Gotthold Ephraim Lessing, das Konzept der Toleranz bei Lessing durch das meistaufgeführte Stück *Nathan der Weise*, in dem es um das Verhältnis von Juden, Christen und Muslimen geht.

*Unterrichtsgestaltung:*

Meinen Unterricht plane ich einerseits *langfristig* und andererseits *kurzfristig*. Ich weiß, welches Ziel ich bis zum Ende des Schuljahres erreichen muss. Mein Hauptziel ist, meinen Schülern die *interkulturelle Kompetenz* durch *das interkulturelle Lernen* zu ermöglichen. Es gibt unzählige Beispiele, wie man Schüler dazu bringen kann, aktiv, gestalterisch und kreativ am Deutschunterricht bzw. Theaterunterricht teilzunehmen. Die Schüler könnten selbstverständlich freiwillig in ihrer Freizeit am Theater weiterarbeiten.

Ich möchte kurz etwas vorausschicken: Es gibt unterschiedliche Arten, Theater, Drama und szenisches Spiel in den Unterricht einzubringen. Aus Zeitmangel wird der in diesem Beitrag präsentierte Unterrichtsablauf knapp skizziert. Da ich viele Beispiele opfern musste, was ich in

<sup>21</sup> Vgl. W. Sting, *Interkulturelles Theater im Spektrum von Kultur- und Theaterpädagogik*, in H. Kurzenberger, F. Matzke (Hg.), *Interkulturelles Theater und Theaterpädagogik*, Dokumentation der Tagung und des Festivals an der Universität Hildesheim und in der Kulturfabrik Löseke, November 1993, Universität Hildesheim, Hildesheim 1994, S. 83-98: 88.

diesem Beitrag zeige, stellt daher nur einen kleinen Teil meines jährlichen Schulprogramms dar: In 2 Unterrichtseinheiten wird erläutert, wie Schüler die interkulturelle Kompetenz durch Dramapädagogik entwickeln. Unterschiedliche Tipps zum Training der interkulturellen Kompetenz stehen den Lehrenden zur Verfügung<sup>22</sup>.

*Unterrichtskonzept:*

*Klasse:* Meine Klasse ist eine 5. Klasse eines Fremdsprachegymnasiums (Im Theaterunterricht und evt. im Theaterspiel setzen sie sich mit Vorurteilen, Unterschieden und Gemeinsamkeiten auseinander. Sie sammeln zugleich ästhetische und psycho-soziale Erfahrungen: Erfahrungen des Subjekts mit sich selbst, mit der Gruppe und mit eigener Lebenswelt. Das ermöglicht den Schülern eine intensive Auseinandersetzung mit einer fremden Rolle).

*Klassenkontext:* Schüler mit unterschiedlicher kultureller Herkunft. In meiner Klasse hat sich eine tolle Feedbackkultur etabliert.

*Thema:* *Vorurteile und Stereotype* (dieses Thema wird interdisziplinär behandelt).

*Zeit:* 3 Schulstunden für die szenische Interpretation + 3 Schulstunden für das darstellende Spiel (2 vorbereitende Module).

*Lernziele:* (die Ziele des interkulturellen Lernens sind Konfliktpädagogik und Begegnungspädagogik). Umgang mit Information und Wissen: Vorurteile und Stereotype von anderen Ländern/Völkern kennen lernen und mit den eigenen vergleichen; kommunikative, soziale und interkulturelle Kompetenzen erwerben (Anerkennung und Akzeptanz kultureller Differenzen, Auseinandersetzung mit kontroversen Standpunkten, Übungen zur Kooperation und Solidarität und Überwindung von Stereotypen. All das sollte eine Horizonterweiterung der Schüler ermöglichen).

*Pädagogische Methode:* Entdeckendes Lernen. Bei diesen Literaturstunden wird die Lehrerzentriertheit aufgegeben. Der Lehrer lässt den Schüler selbst tätig werden (Lernerzentriertheit). Es wird handlungsorientiert gearbeitet. Das impliziert den aktiven Gebrauch der Sinne: kognitive, sinnhafte und affektive Zugänge sind verbunden.

<sup>22</sup> Die für den praktischen Teil meines Literaturunterrichts gewählten Übungen dienen dazu, die vier Fertigkeiten zu üben und ihren Gebrauch zu trainieren. Zu diesem Zweck war Spinners Übungstypologie zum handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht sehr hilfreich. Darüber hinaus wurden verschiedene andere Methoden zur Ideengewinnung in Betracht gezogen. Siehe besonders K.H. Spinner, *Methoden des Literaturunterrichts*, in K.H. Spinner, M. Kämper-Van de Boogart (Hg.), *Literaturunterricht. Teil 2. Kompetenzen und Unterrichtsziele. Methoden und Unterrichtsmaterialien. Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2018; K.H. Spinner, *Literarisches Lernen durch die Beschäftigung mit Theateraufführungen*, in «Karlsruher pädagogische Beiträge» 75 (\*2010), S. 17-28.



In Anlehnung an Spinners Unterrichtsmethode sehe ich die Förderung des Fremdverstehens als wichtige Aufgabe meines Literaturunterrichts an.

*Sprache:* Deutsch als Fremdsprache. (Linguistische Aspekte des Textes: Dialog, gesprochene Sprache. Kulturelle Konzepte: Bekannte/Freunde. Imperativ; KII; Nebenbedeutung der Modalverben.

Im Theater (durch den Text): gesprochene Sprache (Das Drama bietet eine szenische Darstellung).

*Lernraum:* Sprachlabor/Klassenzimmer ausgestattet mit Smartboard/Laptop/flexible Schultische für kooperatives Lernen/flexible Bestuhlung (U-Form/Stuhlkreis), evt. Freiraum/Bühnenraum für das darstellende Spiel (am Ende des Schuljahres).

*Materialien:* Internetquellen, MLOL (Digital lending), digitale Wörterbücher (DWDS), Materialien für die Inszenierung (zu Hause selber gemachte Kostüme und/oder Masken, Instrumente, Videokamera).

*Der erste Teil des Unterrichts* (3 Schulstunden) umfasst die *szenische Interpretation*. Dafür habe ich teilweise die Methode des Theaterwissenschaftlers Ingo Scheller<sup>23</sup> gewählt: Den gattungstheoretischen und produktionsorientierten Ansatz. Meine Schüler können verschiedene Sinne aktivieren und Aktivitäten üben (Lesen, Hören, Sehen, Sprechen, sich Einfühlen und Darstellen).

Ich verwende die Methode des themenbezogenen Zugangs: Die Lerner sollen folgende Fragen über Vorurteile und Stereotype beantworten:

– *Kennen Sie positive/negative Vorurteile gegenüber fremden Menschen/Juden? Gegenüber dem eigenen Volk?*

– *Juden (wurden als ... dargestellt): Diebe, Betrüger, Feinde, hässliches Aussehen wie ihre Seele: sie stellen das Unbekannte dar?*

– *Christen (wurden als ... dargestellt): Redlich, treu, menschenfreundlich, schön wie ihre Seele? (Die Schüler sollen durch diese Fragen entdecken, dass Physiognomie im 18. Jahrhundert als judenfeindliche Stereotypisierung galt).*

– *Assoziativer Einstieg:* Das Thema der multikulturellen Gesellschaft in Lessings Drama *Nathan der Weise* wird mit dem der *Juden* verglichen. Die Kernfrage der Diskussion lautet: *Wie können unterschiedliche Völker, Kulturen, Religionen friedlich nebeneinander leben?*

Dieser Unterrichtseinstieg sollte die Schüler neugierig machen, Interesse an dem relativ neuen Thema wecken, über das Kommende informie-

<sup>23</sup>Vgl. I. Scheller, *Szenische Interpretation. Verlaufsskizzen* (Abgerufen unter <https://www.ingo-scheller.de/wissenschaftliches/szenische-interpretation-verlaufsskizzen/>). Letzter Zugriff am 30.06.2021; siehe auch I. Scheller, *Szenische Interpretation*, in «Praxis Deutsch» 136 (1996), S. 22-36.

ren, Vorkenntnisse und Vorerfahrungen aktivieren, Chance geben die weiteren Schritte mit zu planen und mitzubestimmen und Verknüpfung des schon Bekannten mit dem neuen Stoff. Den Schülern sollte dieser Einstieg einen handelnden Umgang mit dem neuen Thema ermöglichen.

Diese Fragen erfordern von den Schülern ein Gesamtverständnis des Textes *Die Juden*. Zur interpretativen und kontextualisierenden Vorbereitung werden kleinere Ausschnitte aus dem Drama gewählt, die einen Zugang zur Welt Lessings eröffnen. Die Schüler lesen zuerst ihren Textteil allein. Sie markieren die Stellen, wo die Hauptpersonen (der Baron und der Reisende, ein Christ und ein Jude) sich durch ihre Umgangsformen und Denkschablonen (Vorurteile vs. Offenheit) charakterisieren. Es folgt eine Gruppenarbeit. Der Text wird laut gelesen. Es kann evt. auch ein gemeinsames, chorisches Lesen einiger Stellen organisiert werden.

### I. Unterrichts (3 Stunden)

Ein *Szenisches Lesen* mit verteilten Rollen ist geplant. Den verschiedenen Figuren wird eine Stimme gegeben, um sie besser charakterisieren zu lassen. (Zu erkennen sind Konzepte wie Nähe und Distanz, Eigen und Fremd, Bekannt und Unbekannt, die im Textausschnitt fett markiert sind).

*Der Baron:* Ich bin fünfzig Jahr alt. – – **Bekannte** habe ich gehabt, aber noch keinen **Freund**. Und niemals ist mir die **Freundschaft** so reizend vorgekommen, als seit den wenigen Stunden, da ich nach der Ihrigen strebe. Wodurch kann ich sie verdienen?

*Der Reisende:* Erlauben Sie, – – ist keine **Freundschaft**. Wenn Sie mich unter dieser falschen Gestalt betrachten, so kann ich Ihr **Freund** nicht sein. Gesetzt einen Augenblick, ich wäre Ihr Wohltäter: würde ich nicht zu befürchten haben, dass Ihre **Freundschaft** nichts, als eine wirksame Dankbarkeit wäre?

*Der Baron:* Sehen Sie, dass es **wirkliche Juden** gewesen sind, die mich angefallen haben? **Die Juden** haben mir sonst schon nicht wenig Schaden und Verdruss gemacht. Als ich noch in Kriegsdiensten war, ließ ich mich bereden, einen Wechsel für einen meiner **Bekannten** mit zu unterschreiben [...] und **der Jude**, an den er ausgestellt war, brachte mich nicht allein dahin, das ich ihn bezahlen, sondern, dass ich ihn sogar **zweimal** bezahlen **musste**.

*Der Reisende:* Was soll ich sagen? Ich **muss** sagen, dass ich diese Klage sehr oft gehört habe.

*Der Baron:* Und ist es nicht wahr, ihre [der Juden] **Gesichtsbildung** hat gleich etwas, das uns **wider** sie einnimmt? **Das Tückische, das Ungewissenhafte, das Eigennützig-ge, Betrug und Meineid**, sollte man sehr deutlich aus ihren Augen zu lesen glauben. – Aber, warum kehren Sie sich von mir?

*Der Reisende:* Wie ich höre, mein Herr, so sind Sie ein großer Kenner der **Physiognomie**, und ich besorge, dass die meinige<sup>24</sup> – –

<sup>24</sup> G.E. Lessing, *Die Juden*, a.a.O., VI. Auftritt, S. 15-17.

Das Vorlesen dieser bedeutenden Stellen des Stücks kann auch durch kurze Gespräche unterbrochen werden, die die Imagination und das Mit- und Nachdenken der Schüler im Sinne einer verzögerten Rezeption/Rezitation anregen sollen. Z. B.:

- Eigene Erfahrung wird durch Fragen aktiviert: *Ein solches vorurteilvolles Verhalten kennst du?; Hast du einmal eine solche Situation erlebt?*
- Es wird über das Verhalten einer Figur reflektiert: *Findest du es richtig, was der Baron behauptet?; Was würdest du tun, wenn du in der Situation des Reisenden wärst?*

Durch die Stimme wird etwas vom Charakter und der Befindlichkeit der sprechenden Figuren wiedergegeben. Die Haltung der Figuren kann eigenommen werden und mit Mimik und Gestik gearbeitet werden; dabei sind Übergänge zum darstellenden Spiel fließend. Ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken Begriffe wie Nähe und Distanz. Freundschaft und Bekanntschaft könnten durch Proxemik dargestellt oder kommuniziert werden. Die kommunizierenden Personen sind auf eine besondere Weise im Raum angeordnet.

Erwünscht ist die Entwicklung eines kooperativen Verhaltens der Schüler. Rhetorische Fähigkeiten werden geübt.

Der Text darf variiert werden. Die Aufstellung der Sprecher im Raum soll überlegt werden, evt. auch Bewegung und besondere Körperhaltung. Der Lehrer als Regisseur kann Anweisungen geben. Die Schüler können selbst als Regisseure Regieanweisungen schreiben.

Es folgt ein *literarisches Gespräch*, d.h. eine offene Form des Austausches über Lektüreerfahrungen und Deutungsmöglichkeiten.

Die Schüler diskutieren jetzt spontan über eigene Eindrücke, ohne dass der Lehrer sie unterbricht und korrigiert. Er gibt den Lernenden Leitfragen für ihre Lektüreerfahrung: *Würdest du einen Menschen/Fremden durch sein Aussehen beurteilen?; Wie würdest du auf ein solches Verhalten reagieren?*

#### *Deutungsmöglichkeit:*

*Was bedeutet im Text: Ich besorge, dass die meinige ... Was meint der Reisende damit?*  
*Der Baron:* Und ist es nicht wahr, ihre [der Juden] **Gesichtsbildung** hat gleich etwas, das uns **wider** sie einnimmt? **Das Tückische, das Ungewissenhafte, das Eigennützi-ge, Betrug und Meineid**, sollte man sehr deutlich aus ihren Augen zu lesen glauben.  
 – Aber, warum kehren Sie sich von mir?  
*Der Reisende:* Wie ich höre, mein Herr, so sind Sie ein großer Kenner der **Physiognomie**, und **ich besorge, dass die meinige**<sup>25</sup> – –

<sup>25</sup> Ebd.

Die Teilnehmer benennen ihre eigenen Lektüreindrücke. Subjektive Äußerungen der Teilnehmer werden akzeptiert. Verschiedene Sichtweisen werden zueinander in Beziehung gesetzt. Ein Zwang zur Einigung ist nicht erforderlich. Nicht-Verstehen ist Teil des literarischen Verstehens. Rätsel bleiben teilweise ungelöst.

Nun haben die Schüler schriftliche Fragen zu beantworten (Einzel- oder Teamarbeit planen). Sie erlauben ein selbstständigeres Erarbeiten und führen in der Regel dann zur Besprechung im Unterrichtsgespräch. *Multiple-choice-Aufgabe:*

*Der Reisende:* Ihnen die Wahrheit zu gestehen: ich bin kein Freund allgemeiner Urteile über ganze Völker – – Sie werden meine **Freiheit** nicht übelnehmen. – Ich sollte glauben, dass es unter allen Nationen gute und böse Seelen geben könne. Und unter den Juden<sup>26</sup> – –

*Bitte kreuzen Sie die richtige Antwort an!*

„Sie werden meine **Freiheit** nicht übelnehmen“

Was versteht der Reisende unter **Freiheit**?

- A) Gedankenfreiheit
- B) Willensfreiheit
- C) Widerspruchsfreiheit

Weitere Übungen können vom Lehrer vorbereitet werden.

*Ein Regiebuch.* Die Schüler könnten ein Regiebuch entwerfen. Zeit und Ort, Hauptpersonen und Völker, Vorurteile und Stereotype werden variiert. Nur eine grobe Skizze soll von den Schülern angefertigt werden.

Oder

*Einen Textvergleich.* Das Drama ist heute für andere, ursprünglich nicht vorgesehene Medien adaptiert worden und erscheint als Video in youtube.

Der Ausgangstext wird mit der neuen Adaptation verglichen. (Möglicher Vergleich mit Rezitationen, Rezensionen und Interpretationen). Den Schülern können negative/positive Klischees im Video erkennen: Die Tochter des Barons ist **blond** (Arierin); Christoph sagt: Ich bin **nicht** gegen **Schweinfleisch** allergisch (Schweinfleisch ist eine verbotene Fleischsorte nach dem Kashrut Gesetz). Ein auffallender Unterschied in der Sprache des Dialogs ist z.B. die Umgangssprache für Kinder.

## II. Unterricht (3 Stunden)

Ein *darstellendes Spiel* ist geplant. Die Methodik lehnt sich stark an die Theaterpädagogik (theaterpädagogischer Ansatz) an, wie sie an der

<sup>26</sup> Ebd., S. 17.

*Schauspielerbildung* praktiziert wird. Schüler arbeiten in Gruppen. Sie erkennen im aufgeführten Lehrstück Resonanzerfahrungen. Ein *emotio- nales Alphabet* entsteht durch Interaktion. Die Schüler können

- *Rollen auswendig lernen und spielen*: Eine szenische Vorlage, die die Schüler ausgehend von dem Lehrstück Lessing erstellt haben.
- Eine *freiere Variante des Spiels* wird von den Schülern angeboten. Dialoge werden variiert, z.B. zum Abbauen der Vorurteile.

Arbeiten Sie mit einer Partnerin oder einem Partner und variieren Sie den Dialog zum Abbauen der Vorurteile!

**Christoph.** Nein, der Henker! Es gibt doch wohl auch **Juden (Men- schen)**, die **keine Juden (ehrlich)** sind. Sie sind ein braver Mann. Topp, ich bleibe bei Ihnen! Ein **Christ (aggressiver/böser Mensch)** hätte mir einen Fuß in die Rippen gegeben, und keine Dose!

Eine *Videoszene* kann gedreht werden: Das Wechselspiel zwischen fik- tionaler Textvorlage und dem realen, bekannten Schauplatz bewirkt in- teressante Verfremdungs- und Umdeutungsprozesse. (Eine der Kernszen- en, in der in Judenbildern Vorurteile inszeniert werden, wird gewählt und adaptiert. Ein Video wird gedreht. Es sind auch einfache Kostüme, Masken und Bühnenbilder zu Hause angefertigt worden). Der Lehrer kann die Schüler eine *Inszenierungsanalyse* machen lassen. Folgende As- pekte sind wichtig, um über Vorurteile weiterzusprechen:

*Martin Krumm:* Oh! lassen Sie sich doch die Zeit bei mir nicht so lang werden. Ver- ziehen Sie noch ein wenig – Ja! was wollte ich denn noch fragen? **Die Räuber**, – sagen Sie mir doch – **wie sahen sie denn aus?** Wie gingen sie denn? **Sie hatten sich verkleidet;** aber wie?

*Der Reisende:* Euer Herr will durchaus behaupten, **es wären Juden gewesen. Bärte** hatten sie, das ist wahr; aber ihre **Sprache** war die ordentliche hiesige **Bauernsprache**. Wenn sie **vermummt** waren, wie ich gewiß glaube, so ist ihnen die Dämmerung sehr wohl zustattengekommen. Denn ich begreife nicht, **wie Juden die Straßen sollten kön- nen unsicher machen, da doch in diesem Lande so wenige geduldet werden.**

*Martin Krumm:* **Ja, ja, das glaub (Vorurteil!) ich ganz gewiß auch, daß es Juden gewesen sind.** Sie mögen das gottlose Gesindel noch nicht so kennen. So viel als ihrer sind, keinen ausgenommen, sind **Betrüger, Diebe und Straßenräuber**. Darum ist es auch ein Volk, das der liebe Gott verflucht hat. Ich dürfte nicht König sein: ich ließ' keinen, keinen einzigen am Leben. Ach! Gott behüte alle rechtschaffne Christen vor diesen Leuten!<sup>27</sup>

<sup>27</sup> Ebd., II. Auftritt, S. 8-9.

Jeder Schüler hat seine besonderen Begabungen. Deswegen hat der Lehrer die Schüler ihre Aufgabe wählen lassen, um ihre soziale Kompetenz zu entwickeln:

- Bühnenbild
- Beleuchtung
- Basteln von Kostümen und Masken
- Regieanweisungen: Körperhaltung, Bewegung und Gestik der Schauspieler (Körpersprache), Sprechweise, Musik, Geräusche, Phasen der Stille.

Die Lerner könnten auch *Standbilder* bauen (Ein Foto soll als unbewegtes und stummes Bild nachgestellt werden) oder *lebende Bilder* (Schüler können äußern, was sie als Figur gefühlt haben). Die Klasse gibt dem Schüler, der das Standbild gestalten soll, Anweisungen wie *Du bist der Reisende. Du siehst nachdenkend aus. Hand-Kinn-Geste* (Auf dem Bild steht ein junger Mann mit Hand am Kinn. Siehe Abbildung 2). Der Schüler verwendet die Körpersprache, während er still beiseite nachdenkt:

*Der Reisende (beiseite):* Soll ich ihm die **Wahrheit** sagen? [Wahrheit: Er ist Jude]  
*Der Baron:* Warum so nachdenkend?<sup>28</sup>

Eine Situation könnte pantomimisch gespielt werden. Die Erarbeitung einer *Pantomime* zu einem Text lenkt die Aufmerksamkeit auf das äußere Verhalten einer Figur, aber auch auf die Möglichkeiten der Körpersprache, mit der z. B. das wiedergegeben werden muss, was der Dramaturg über die Gefühle einer Figur sagt. Man kann eine pantomimische Darstellung mit dem Vorlesen eines Textes kombinieren.

Ein Schüler liest vor, ein anderer Schüler führt die Pantomime aus.

Phasenmodelle sind flexibel einzusetzen, ich habe sie sehr flexibel in meiner Unterrichtsgestaltung eingesetzt.

Man könnte mit der Zeit vom Dramentext zum Theaterspiel übergehen. Das Lehrstück kann am Ende des Jahres im Schultheater aufgeführt werden. Man könnte durch interdisziplinäre Zusammenarbeit die Schüler darauf vorbereiten.

### *Fazit*

Lerner repräsentieren im Drama nicht nur, wer sie sind, sondern sie können darstellen, wer sie sein wollen oder könnten, sie können im Rollenspiel de facto, d.h. physisch erleben, wie es ist, jemand anders zu sein

<sup>28</sup> Ebd. S. 16.

bzw. sich mit jemand völlig fremdem und unbekanntem auseinandersetzen zu müssen<sup>29</sup>.

Dramapädagogik und interkulturelles Lernen intendieren beide einen produktiven, handlungspraktischen Umgang mit der Differenz als sozialer und ästhetischer Praxis. Dramapädagogik und interkulturelles Lernen können zum Erwerb der interkulturellen Kompetenz im Literaturunterricht beitragen. Theater stellt nämlich einen idealen interkulturellen Lernort dar, wo die Verschiedenheiten der Teilnehmer und der verschiedenen Kulturen nicht als Problematik, sondern als Mehrwert angesehen werden können.

<sup>29</sup> Vgl. R. Domkowsky, *Wie man Brücken baut. Gespräch über Theaterarbeit mit jungen Migranten in einem Brennpunkt*, in K. Hoffmann, R. Klose (Hg.), *Theater interkulturell, Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen*, a.a.O., S. 116ff.





**Francesco Fiorentino**

## **Zum Theater als kultureller Lernort. Mit einigen Überlegungen über Augusto Boals Teatro do oprimido**

This article presents, in a slightly revised version, materials used for my seminar *Theater als Ort der Fremd-Erfahrung. Transkultureller Ansatz und Dramapädagogik*, which took place in July 2021 as part of the online-master *DaF-DaZ-Didaktik* at Suor Orsola Benincasa University of Naples. The article offers introductory reflections on the subject of theatre as a transcultural place of learning, which can be adopted in secondary school. First of all, I tried to define the concept of transculturality more closely and to distinguish it from the concepts of multiculturalism and interculturality. Secondly, I make some comments relating the practice of blackfacing as an example of unconscious or – as one could also say – structural racism. Finally, I explain Augusto Boal's theatre concept through his *Theatre of the Oppressed*.

**KEYWORDS:** Transculturality, Transcultural Theater, Blackfacing, Brecht, Augusto Boal

Der vorliegende Beitrag präsentiert in leicht überarbeiteter Fassung Materialien, die für ein Seminar zum *Theater als Ort der Fremd-Erfahrung. Transkultureller Ansatz und Dramapädagogik* verwendet wurden, das im Juli 2021 im Rahmen des Online-Masters *DaF-DaZ-Didaktik* an der Universität Suor Orsola Benincasa in Neapel stattfand.

Ich werde keine systematische Behandlung des Themas bieten können, sondern nur einige allgemeine und einführende Überlegungen zum Thema Theater als transkulturellen Lernort anstellen<sup>1</sup>.

In einem ersten Schritt wird versucht, den Begriff der Transkulturali-

<sup>1</sup> Weiterführend dazu: G. Heeg, *Das transkulturelle Theater*, Theater der Zeit, Beck, Berlin 2017; G. Heeg, L. Hillmann (Hg.), *Willkommen anderswo – spielend sich begegnen. Theaterarbeit mit Einheimischen und Geflüchteten*, Theater der Zeit, Berlin 2017; C. Baisch, H. Schmidt, D. Soubh (Hg.), *Fremde spielen. Materialien zur Geschichte des Amateurstheaters*, Schibri Verlag, Uckerland OT Milow 2020.

tät näher zu bestimmen und ihn von den Begriffen der Multikulturalität und der Interkulturalität zu unterscheiden. Es folgen dann Überlegungen zur Praxis des Blackfacing als Beispiel eines unbewußten oder – wie man auch sagen könnte – strukturellen Rassismus. Schließlich wende ich mich dem Theaterkonzept des brasilianischen Theatermakers Augusto Boal zu. Er hat ein *Theater der Unterdrückten* (teatro do oprimido) entwickelt, das aus einer Reihe von Methoden und Techniken besteht, die er im Laufe seiner Tätigkeit in Lateinamerika und in Europa entwickelte. Ich möchte diese Techniken bzw. Methoden kurz erläutern und einige Hinweise darüber geben, wie sie für eine transkulturelle pädagogische Praxis nutzbar gemacht werden können.

## 1. Drei Begriffe: Multikulturalismus, Interkulturalität, Transkulturalität

Der Begriff *Multikulturalismus* kommt aus Kanada. Dort wurde in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts im Zusammenhang mit den Konflikten zwischen der frankophonen und anglophonen Bevölkerung das Konzept einer multikulturellen Gesellschaft entwickelt. 1985 wurde der Multikulturalismus als Grundrecht in der kanadischen Verfassung verankert, wo er vor allem als Recht auf kulturelle Verschiedenheit, Förderung der vielfältigen kulturellen Traditionen, Anti-Rassismus und Chancengleichheit verstanden wurde.

Darum geht es im Grunde und vor allem beim Multikulturalismus: um die Anerkennung von kulturellen Differenzen bzw. von differenten Kulturen und ihrer Gleichberechtigung seitens des Staates<sup>2</sup>. Es geht darum, ein besseres Zusammenleben zwischen den verschiedenen, innerhalb einer Gesellschaft koexistierenden Kulturen zu fördern, Möglichkeiten der Verständigung, Toleranz und Konfliktvermeidung zwischen ihnen zu entwickeln. Problematisch ist dabei, dass man mehr oder weniger explizit von abgegrenzten und in sich homogenen Kulturen ausgeht. Eine solche Kulturauffassung impliziert, dass Kulturen sich nicht verflechten und dynamisch verändern, sondern sich gleich bleiben und lediglich nebeneinander bestehen.

Auch der Interkulturalitätsansatz setzt gegeneinander abgeschlossene, voneinander klar unterscheidbare Kulturen voraus. Im Unterschied zum Multikulturalismus zielt aber dieser Ansatz nicht auf eine bloße, friedliche und gleichberechtigte Koexistenz der Kulturen, sondern geht von einer

<sup>2</sup> Dies forderte zum Beispiel einer der wichtigsten Theoretiker des Multikulturalismus, der kanadische Philosoph Charles Taylor in seinem Buch *Multiculturalism and „the politics of recognition“*, Princeton University Press, Princeton NJ 1992; Deutsch: *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*, R. Kaiser, Fischer, Frankfurt a.M. 1993.

Interaktion zwischen ihnen aus und setzt genau auf diese Interaktion zwischen Eigenen und Fremden.

Die Differenz zwischen dem kulturell Eigenem und dem kulturelle Anderen bzw. fremden ist nämlich die grundsätzliche Differenzbeziehung, auf die das Interkulturalität-Modell basiert. Sie wird postuliert, d. h. als gegeben hingestellt, und als entscheidend für die Konstituierung von (kollektiven und individuellen) Identitäten erklärt. In diesem Sinne wird Kultur oft als Ursache von Konflikten aller Art angesehen. Dadurch erfährt der Begriff Kultur eine problematische Politisierung: Konflikte und Phänomene, die eigentlich sozialer und politischer Natur sind, werden als kulturelle erklärt, wodurch soziale und ökonomische Ungleichheiten ausgeblendet werden<sup>3</sup>. Kulturelle Verschiedenartigkeit wird als Grund für aller Art Konflikte genannt, deren Lösung folglich einzig und allein durch die Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz, d.h. eines besseren Umgangs mit dem kulturell Anderen möglich erscheint.

Das kulturell Andere aber wird als das Fremde angesehen, die anderen Kulturen als fremde Kulturen, mit der wir lernen müssen, in Kontakt zu treten. Schon das Wort Interkulturalität besagt, dass der kulturelle Dialog als Dialog zwischen distinkten Kulturen aufgefasst wird, die als geschlossene-Ganzheiten gedacht werden. Und dieser Dialog wird oft im Modus der Assimilation gedacht, nämlich als Prozess, durch den man Elemente einer fremden Kultur in die eigene aufnimmt, aber so transformiert, dass sie vertraut, d.h. um ihre Fremdheit gebracht werden.

Als Gegenentwurf zu den Modellen der Multi- und Interkulturalität wurde das Konzept der Transkulturalität entwickelt, das eine grundsätzliche Kritik an der Idee von in sich geschlossenen und homogenen Kulturen formuliert. Im deutschsprachigen Raum wurde der Begriff vor allem von Wolfgang Welsch Mitte der 90er Jahren des letzten Jahrhunderts eingeführt.

Nach Welsch sind Kulturen intern differenziert, heterogen, durch vielfältige Austauschprozesse und Überlagerungen geformt. Die Vorsilbe „trans“ bedeutet, dass kulturelle Determinanten «quer durch die Kulturen hindurchgehen, so dass diese nicht mehr durch klare Abgrenzung, sondern durch Verflechtungen und Gemeinsamkeiten gekennzeichnet sind»<sup>4</sup>.

Wir können Kulturen nicht länger als sich voneinander klar abgegrenzte Nationalkulturen denken, die sich durch bestimmte, ihnen eigenen Lebensformen und Lebensstile voneinander unterscheiden. Lebensformen und Lebensstile halten nicht an der Grenzen der Nationalstaaten an, sie

<sup>3</sup> Vgl. M. Aime, *Eccessi di culture*, Einaudi, Torino 2004.

<sup>4</sup> W. Welsch, *Was ist eigentlich Transkulturalität?*, in L. Darowska u.a. (Hg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*, transcript, Bielefeld 2010, S. 39-66:42. Vgl. auch W. Welsch, *Transkulturalität. Realität – Geschichte – Aufgabe*, new academic press, Wien 2017.

gehen immer darüber hinaus und verflechten sich in jeder Kultur anders. Kulturen sind somit nicht mehr als klar umrissenen und abgetrennten Territorien zu konzeptualisieren, sondern vielmehr als offene und dynamische Netzwerke. Das heißt aber, dass es keine klaren Unterscheidungen zwischen den Bereichen des kulturell Eigenen und Fremden gibt. In der transkulturellen Perspektive ist alles, was wir als fremd bezeichnen, ein Teil unseres Selbst. Jede Kultur ist innerlich heterogen.

Die Vorstellung der Kulturen als homogene, ethnisch fundierte Nationalkulturen, mit der der inter- und der multikulturelle Ansatz operieren, ist ein Produkt des 18. Jahrhunderts und basiert auf die Verdrängung dieser hybride Verfasstheit der Kulturen durch die Abgrenzung des Eigenen und Fremden mittels diversen Unterscheidungsmerkmale. Inter- und multikulturelle Konzepte, die sich für die wechselseite Anerkennung und Akzeptanz von Kulturen einsetzen, heben diese Verdrängung nicht auf. Sie wird erst durch transkulturelle Ansätze aufgehoben.

## 2. Vom interkulturellen zum transkulturellen Lernen

In seinem Buch *Wir sind wie Baumstämme im Schnee. Ein Plädoyer für transkulturelle Erziehung* (2012) hat der deutsch-japanischen Literatur- und Kulturwissenschaftler Arata Takeda versucht, das Konzept der Transkulturalität auch für die pädagogische Praxis fruchtbar zu machen.

Transkulturelles Lernen ist für Takeda ein Lernen, das über kulturelle Differenzen hinausführt und die «Kulturalismusfalle» zu entschärfen. Man tappt darin, wenn wir «komplexe Probleme kurzerhand auf kulturelle Differenzen zurückführen, ohne dabei andere Faktoren wie etwa soziale, politische oder ökonomische Faktoren zu beachten»<sup>5</sup>. Kultur wird so zu einem gefährlichen politischen Instrument. Um dagegen wirken zu können, ist – so Takeda – die Entwicklung einer transkulturellen Kompetenz notwendig, welche die Arbeit an einer interkulturellen Kompetenz ablösen soll<sup>6</sup>.

Bei dieser Arbeit ging es um die Förderung von Verständnis und Akzeptanz gegenüber anderen Kulturen, um die Entwicklung einer angemessenen Interaktionsfähigkeit mit Menschen anderer Kulturen. Man setzte auf Offenheit, Neugierde, Toleranz und Empathie gegenüber anderen Kulturen, und vor allem auf Verständnis, Kenntnis und Erfahrung ihrer spezifischen Verhaltensweisen Wahrnehmungs- und Denkmuster, so wie auf einen kritischen

<sup>5</sup> So Takeda im Interview *Plädoyer für eine transkulturelle Erziehung*, «h/pd. Humanistischer Pressedienst», 8. März 2013, <https://hpd.de/node/15880>.

<sup>6</sup> Vgl. A. Takeda, *Wir sind wie Baumstämme im Schnee. Ein Plädoyer für transkulturelle Erziehung*, Waxmann, Münster/New York/München/Berlin 2012.

Umgang mit den eigenen Vorurteilen bzw. Stereotypen ihnen gegenüber<sup>7</sup>. «Interkulturelle Kompetenz ist eine auf Kenntnissen über kulturell geprägte Regeln, Normen, Werthaltungen und Symbole beruhende Form der fachlichen und sozialen Kompetenz», heißt es im *Gesetz zur Regelung von Partezipation und Integration* des Landes Berlin vom 15. Dezember 2010<sup>8</sup>.

Eine solche Definition, so wie die Arbeit, die auf derer Grund gefordert wird, geht von einer binären Opposition zwischen eigener und fremder Kultur, die im Zeitalter der Globalisierung obsolet geworden ist. Deshalb brauchen wir eine transkulturelle Perspektive, die der Realität von pluralen kulturellen Identitäten nachgeht. Schon Brecht hatte erkannt, dass unsere Identität eine plurale ist. Auf die Frage: «Wodurch wird die 'Eigenheit' des Einzelnen garantiert?», gab er folgende Antwort: «Durch seine Zugehörigkeit zu mehr als einem Kollektiv»<sup>9</sup>. Unsere Identität ist ein Kompositum; sie setzt sich aus verschiedenen Teil-Identitäten (eine geschichtliche, eine sprachliche, eine soziale, eine nationale, eine berufliche, eine religiöse usw.). Erfahren, erkennen und anerkennen, dass in jeder bzw. jedem von uns mehrere Kulturen oder Zugehörigkeiten oder Identitäten agieren und sich in komplexen Interaktionsprozessen entwickeln: Das ist die Voraussetzung für die Entwicklung eines transkulturellen Bewußtseins. Sie kann nur durch eine Lernpraxis stattfinden, die sich in der Wahrnehmung des Fremden im Eigenen übt, Fremdes nicht als deplaziertes Element, sondern als konstitutives Bestandteil des Eigenen zur Erfahrung bringt.

Fremd ist nicht einfach das noch nicht Bekannte und es ist auch nicht eine Form der Entäußerung durch Entfremdung, die sich ins Subjekt zurückholen und integrieren lässt. Transkulturelles Lernen heißt vor allem, sich der Erfahrung einer Fremden auszusetzen, die nicht einfach als etwas noch nicht Bekanntes und durch kognitive oder emotionale Aneignung ins Subjekt Integrierbares verstanden wird, sondern als eine grundsätzliche, dem Eigenen inherente Fremdheit, die auf keine Weise aufhebbar ist. Eine

<sup>7</sup> Vgl. dazu Th. Baumer, *Handbuch Interkulturelle Kompetenz*, Orell Fuessli, Zürich 2002; J. Straub, A. Weidemann, D. Weidemann (Hg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*, Metzler, Stuttgart-Weimar 2010; G. Auernheimer (Hg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, VS Verlag für Sozialwissenschaft, Wiesbaden 2010; A. Cnyrim: *Interkulturelle Kompetenz*. Stark, Freising 2016.

<sup>8</sup> *Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin*, 66. Jahrgang, Nr. 3, 28. Dezember 2010, S. 560-564:560 (§ 4, Ab. 3). Dort heißt es weiter: «Der Erwerb von und die Weiterbildung in interkultureller Kompetenz sind für alle Beschäftigten durch Fortbildungsangebote und Qualifizierungsmaßnahmen sicherzustellen. Die interkulturelle Kompetenz soll bei der Beurteilung der Eignung, Befähigung und fachlichen Leistung im Rahmen von Einstellungen und Aufstiegen der Beschäftigten im öffentlichen Dienst grundsätzlich berücksichtigt werden».

<sup>9</sup> Zitiert in R. Steinweg, *Das Lehrstück. Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung*, Metzler, Stuttgart 1976, S. 156.

solche Erfahrung macht Angst. Transkulturelles Lernen arbeitet am Abbau solcher Angst, in dem sie die hybride Verfassung der "eigenen" kulturellen Eigenräume durcharbeitet und das vermeintlich Fremde als immer schon da gewesen und also zu uns konstitutiv gehörend zur Erfahrung bringt.

### 3. Theater als Medium transkultureller Kommunikation: Brecht

Dass Theater sich besonders als Medium für die Produktion einer transkulturellen Kompetenz eignet, hat Günther Heeg in seinem 2017 erschienen Buch *Das transkulturelle Theater* eindrucksvoll gezeigt. Es wundert nicht, dass Brecht in Heegs Monographie eine zentrale Stellung einnimmt. «Nicht nahekommen sollen sich Zuschauer und Schauspieler», schrieb Brecht in Dialog über die Schauspielkunst (1929), «sondern entfernen sollten sie sich voneinander. Jeder sollte sich von sich entfernen»<sup>10</sup>. Brecht hat Theater als einer Fremdheitserfahrung gesehen, die er nicht als Erfahrung einer Fremdheit außerhalb des Subjekts, sondern als ein Fremdwerden der subjektiven Erfahrung selbst verstand. Sich fremd werden, sich mit Fremdheit betrachten: Das ist die entscheidende politische Erfahrung, die Brecht immer wieder sucht und vermitteln will. Der für sein Theater zentrale Begriff der Verfremdung meint ein solches Fremdwerden von Erfahrungen, Dinge, Situationen oder Phänomenen, die uns selbstverständlich erscheinen, nur weil sie uns vertraut und gewöhnt sind. «Das Gewohnte», schrieb Friedrich Nietzsche 1882 in *Die fröhliche Wissenschaft*, «ist am schwersten zu "erkennen", das heißt als Problem zu sehen, das heißt als fremd, als fern, als "außer uns" zu sehen»<sup>11</sup>. Deshalb sucht Brecht es immer aus der Perspektive des Fremden zu betrachten. «Immer geht es ihm darum, die eigenen Sitten und Gepflogenheiten durch Verfremdung in fremdem Licht erscheinen zu lassen», heißt es bei Heeg. Auch das vermeintlich Fremde, das von aussen und weit entfernt zu kommen scheint, wird bei Brecht der Verfremdung ausgesetzt, es rückt räumlich in die Nähe, nimmt den Platz des Nah-Vertrauten an. Durch Verfremdung zeigt sich, dass Eigenes und Fremdes ihre Plätze tauschen können, dass diese Plätze also veränderbar und letztlich zufällig sind. So kann Theater gegen die Angst vor dem Fremden wirken, die eine oft unsichtbare Quelle von Rassismus und Diskriminierung ist, die ebenso unsichtbar, unbewußt wirken können. Und dies auch im Theater,

<sup>10</sup> B. Brecht, *Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe*, Bd. 21, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1992, S. 280.

<sup>11</sup> Friedrich Nietzsche, *Die fröhliche Wissenschaft*, Aph. 355, in Ders., *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe*, Bd. 3, dtv, München, S. 594.

wie die 2012 durch eine Inszenierung am Berliner Schlossparktheaters entfachte Polemik um die Praxis des Blackfacing zeigt.

#### 4. Blackfacing, der strukturelle Rassismus und ihre Verfremdung

Anfang 2012 inszenierte Thomas Schendel *Ich bin nicht Rappaport* von Herbert Garder beim Berliner Schlossparktheater mit Dieter Hallervorden und Joachim Bliese in den Hauptrollen<sup>12</sup>. *Ich bin nicht Rappaport* ist eine Komödie über die Freundschaft und gegen Rassismus. Protagonisten sind der Jude Nat und der Farbige Midge, die sich jeden Tag im Park treffen und sich über das Leben unterhalten. Es war aber nicht das Stück, dem Rassismus vorgeworfen wurde, sondern ihre Inszenierung, und zwar die die Entscheidung, die Rolle des Midge in der Tradition des Blackface-Theaters mit einem schwar geschminkten weißen Schauspielers zu besetzen. Dies führt zu einer heftigen Polemik gegen diese Inszenierung und überhaupt gegen rassistische Praktiken an deutschen Bühnen. Sehr interessant das Argument, mit dem Regisseur Thomas Schendel und Evangelia Epanomeritaki als Vertreterin Theaterleitung den Vorwürfen des Rassismus begegnen: «Kaum einem Ensemble eines Theaters in Deutschland, Österreich und der Schweiz gehören schwarze Schauspieler an. Allein deswegen, weil das Stückrepertoire der Theater ihnen zu wenige Rollen in einer Spielzeit bieten könnte, die ein Festengagement rechtfertigten»<sup>13</sup>.

Schendel und Epanomeritaki gehen von der stillschweigende Annahme aus, dass weiße Schauspieler alle Rollen spielen können, während schwarze Schauspieler sich nur für einige, wenige Rollen eignen. In solcher Argumentation zeigt sich eine Form vom impliziten, strukturellen, unbewußten Rassismus, den zu entlarven, und zwar auch bei uns selbst, viel wichtiger ist, als sich über offene Fremdenfeindlichkeit zu empören.

Bei der Polemik um diese fragwürdige theatrale Praxis ging es nicht nur um Repräsentation, sondern auch um Repräsentanz. Um repräsentieren im Sinne von vertreten und darstellen, darum geht es seit jeher im Theater, sagte Jens Hillje, Dramaturg und Ko-Intendant des Maxim Gorki Theaters: «Im Deutschen Theater repräsentiert sich die Stadtgesell-

<sup>12</sup> Vgl. zu Folgendem: F. Fiorentino, *Blackfacing. Politiche dell'esclusione nel teatro tedesco contemporaneo*, in G. Guerra, C. Miglio, D. Padularosa (Hg.), *East Frontiers. Nuove identità culturali nell'Europa centrale e orientale dopo la caduta del Muro di Berlino*, Mimesis, Milano/Udine 2021, S. 161-172.

<sup>13</sup> Zitiert nach A. Sharifi, *Institutioneller und struktureller Rassismus im Theater*, in «NSU Watch», 16.01.2017, [HTTPS://WWW.NSU-WATCH.INFO/2017/01/INSTITUTIO-NELLER-UND-STRUKTURELLER-RASSISMUS-IM-THEATER/](https://www.nsu-watch.info/2017/01/institutio-neller-und-struktureller-rassismus-im-theater/) (letzter Zugriff: 20.12.2022).

schaft und reflektiert sich die Stadtgesellschaft – und im Nationaltheater die Nation, wie sie ist und wie sie zusammengesetzt ist. Und deswegen ist ein Streit um das, was auf einer Theaterbühne stattfindet, immer ein Streit um das Selbstbild der Stadt oder des Landes»<sup>14</sup>.

Wenn das Theater einen solchen Ort wieder werden will, wo die Gesellschaft mit sich selbst kommuniziert, die eigenen Ängste und Wünsche, die eigenen Vorurteile und latenten Konflikte zu verstehen lernt, dann darf es nicht länger verpassen, die transkulturelle Verfassung der deutschen Gesellschaft anzuerkennen und in sich aufzunehmen.

Eine interessante Arbeit in diese Richtung ist Anta Helena Reckes „Schwarzkopie“ von Anna Sophie Mahlers *Mittelreich*-Inszenierung an den Münchner Kammerspielen<sup>15</sup>. Sie fand im Oktober 2017 statt. Anna Sophie Mahler hatte Josef Bierbichlers, 2011 erschienenen Roman *Mittelreich* vier Jahre später bei den Münchner Kammerspielen inszeniert. Anta Helena Recke, eine dunkelhäutige gebürtige Bayerin, präsentiert 2017 eine Bearbeitung dieser Inszenierung, in der sie alles genau reproduziert und nur eine einfache, aber entscheidende Veränderung vornimmt: Sie besetzt alle auf der Bühne stehenden Darsteller mit *People of Colour*.

Eine geniale Geste der Verfremdung. «Einen Vorgang oder einen Charakter verfremden», heißt es bei Brecht, bedeutet «zunächst einfach, dem Vorgang oder dem Charakter das Selbstverständliche, Bekannte, Einleuchtende zu nehmen und über ihn Stauen und Neugierde zu erzeugen»<sup>16</sup>. Genau dies gelang Anta Helena Recke; ihre Inszenierung ließ plötzlich eine unbefragte, unsichtbare, als selbstverständlich angenommene Vorraussetzung der deutschen theatralen Praxis merkwürdig, erstaunlich, ja unverständlich erscheinen. Sie ließ die theatrale Praxis in Deutschland aus der Perspektive der vermeintlich Fremden erscheinen und bot den Zuschauern die Möglichkeit, ihre Fremdheit als schon längst zum Konstituens des Eigenen zugehörig zu erkennen und zu erfahren. Gerade diese Anerkennung der Fremdheit als unabdingbare Dimension des Eigenen ist ein wichtiger Punkt für eine transkulturelle Theaterpädagogik. Eine solche pädagogische Theaterpraxis sollte imstande sein, einen angstfreien produktiven Umgang mit der daraus entstehenden Befremdung zu fördern.

<sup>14</sup> Zitiert nach G. Brendel, *Rassismus am Theater. Keine Rollen für schwarze Schauspieler? Wie Theatermacher auf den Wunsch nach Repräsentation reagieren*, in "Deutschlandfunk Kultur", <[https://www.deutschlandfunkkultur.de/rassismus-am-theater-keine-rollen-fuer-schwarze-schauspieler.2159.de.html?dram:article\\_id=299371](https://www.deutschlandfunkkultur.de/rassismus-am-theater-keine-rollen-fuer-schwarze-schauspieler.2159.de.html?dram:article_id=299371)> (letzter Zugriff 20.1. 2022).

<sup>15</sup> Vgl. dazu N. Müller-Schöll, *Polizeiliche und Politische Dramaturgie*, in S.Umathum, J. Deck (Hg.), *Postdramaturgien*, Neofilis, Berlin 2020, S. 209– 230

<sup>16</sup> B. Brecht, *Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe*, Bd. 22.1, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1993, S. 540-557: 544.



Wie die von Augusto Boal entwickelte Methoden bei der Verfolgung dieser Ziele hilfreich sein könnten, ist die Frage, die den nächsten und letzten Abschnitt stellt.

## 5. Transkulturelle Theaterarbeit mit Augusto Boal

Die Theaterarbeit des Brasilianers Augusto Boal ist durch die Erfahrung der Militärdiktatur in seinem Land und des Exils geprägt. Sein Konzept eines "Theaters der Unterdrückten" entstand durch eine originelle Wiederbelebung der Agitprop-Theater der 1920er Jahre. 1957 gründet Boal ein kleines Theater in São Paulo, das Teatro de Arena, und schrieb kurze Agittionsstücke zu konkreten Anlässen, vor allem aber veranstaltet er mit seiner Gruppe Straßenaktion in den Favelas, in der Peripherie, oder auf dem Land. Wichtiger als die Aufführungen sind es in Boals Theater der Unterdrückten die daraus entstehenden Diskussionen, die oft zu tiefgreifenden Veränderung des Stückes führen. Theater ist für Boal ein grundsätzlich interaktives, kollektives Medium, die sich durch das Zusammenspiel von Schauspieler und Zuschauer realisiert. In diesem, wie auch in anderen Punkten orientiert sich Boal an Brechts Theaterideen, vor allem an seine Theorie und Praxis des Lehrstücks. Mit dieser Bezeichnung meinte Brecht «Stücke, die für die Darstellenden lehrhaft sind» und «so kein Publikum» benötigen: »Das Lehrstück lehrt dadurch, daß es gespielt, nicht dadurch, daß es gesehen wird. Prinzipiell ist für das Lehrstück kein Zuschauer nötig, jedoch kann er natürlich verwertet werden. Es liegt dem Lehrstück die Erwartung zugrunde, daß der Spielende durch die Durchführung bestimmter Handlungsweisen, Einnahme bestimmter Haltungen, Wiedergabe bestimmter Reden usw. gesellschaftlich beeinflusst werden kann»<sup>17</sup>.

Im Rahmen seiner Lehrstücktheorie entwickelte Brecht Gedanken zur Erziehung «junger Leute durch Theaterspielen». Dies bedeutete für ihn sie «zugleich zu Tätigen und Betrachtenden zu machen», also die Unterscheidung von Tätigkeit und Betrachtung, von Aktion und Reflexion, die das traditionelle Theater bestimmt, aufzuheben. Er strebt einem Theater an, wo «die jungen Leute im Spiele Taten vollbringen, die ihrer eigenen Betrachtung unterworfen sind»<sup>18</sup>. Allgemeines Lernziel ist demnach die im Spiel zu erwerbende Fähigkeit, die eigene Tätigkeit zu reflektieren.

Auch im Zentrum von Boals Theater der Unterdrückten steht die Aufhebung der Trennung zwischen Schauspielern und Publikum. So schlägt

<sup>17</sup> Ebd., S. 351.

<sup>18</sup> Bertolt Brecht, *Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe*, Bd. 21, a.a.O., S. 598.

Boal den neuen Begriff des "Zuschauspielers" (Zuschauer + Schauspieler) bzw. des "spectactors" (spectator + actor). Damit wird – wie in Brechts Lehrstücktheorie – die Intention zum Ausdruck gebracht, die Subjekt-Objekt-Beziehung herkömmlicher Erziehungsmuster aufzugeben, Aktion mit Reflexion zu verknüpfen und Lernen als ein Vorgang der Praxis zu begreifen und zu vollziehen. Boals Ziel ist es, die soziale Phantasie der Beteiligten zu aktivieren, ihnen Freude am Denken empfinden zu lassen, ihre Handlungs- und Reflexionsfähigkeit zu mobilisieren. Deshalb zeigen die von ihm entwickelten Theater Techniken, die vor allem Techniken zur Erfahrbarmachung von Konflikten sind, ein großes Potential im Hinblick auf die Entwicklung einer transkulturellen Kompetenz. Auch eignen sie sich auf je verschiedenen Weise für das Erlernen der sprachlichen Grundkompetenzen (Sprechen, Schreiben, Lese- und Hörverständnis).

Im folgenden möchte nun einige von Boals entwickelte Methoden im Hinblick auf ihrer Durchführbarkeit im Fremdsprachenunterricht vorstellen.

## Statuentheater

Beim *Statuentheater* verwendet ein Teilnehmer die anderen als Skulpturen, um ein Thema bildhaft darzustellen. Er fügt die von ihm ausgewählten Teilnehmer zu einer Skulpturengruppe zusammen, bestimmt ihre Haltung, ihren Gesichtsausdruck. Dann werden die übrigen Teilnehmer aufgefordert, zum Bild nonverbal Stellung zu nehmen, indem sie Änderungen vornehmen. Das Bild wird so lange modifiziert, bis sie alle als *Realbild*, d.h. als plastische Umsetzung ihrer kollektiven Vorstellung des Themas akzeptieren. Ist das geschehen, werden die Teilnehmer aufgefordert, das Thema erneut darzustellen, diesmal aber in Form eines *Idealbildes*, d. h. so, wie es in ihrer Wunschvorstellung existiert. In einem dritten Schritt «kehrt man zurück zum *Realbild*. Jeder darf es so verändern, daß es sichtbar wird, wie man, ausgehend von unserer konkreten Wirklichkeit, die *Wunsch-Realität* erschaffen kann. (Diese Phase szenischer Auseinandersetzung zeigt das *Übergangsbild*)»<sup>19</sup>.

Für den Fremdsprachenunterricht kann diese Methode um sprachliche Dimension erweitert werden, indem z. B. einige Teilnehmer\_Innen sich eine Geschichte ausdenken, die das dargestellte Bild beschreibt oder dynamisiert. Oder sie können versuchen, sich vorzustellen, was die Akteure der Szene denken könnten und ihre Gedanken in Form von Monologen formulieren, die sie dann den anderen vorlesen, Danach wird ge-

<sup>19</sup> Augusto Boal, *Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1989, S. 71.

meinsam besprochen, ob durch diese sprachliche Übung etwas an der Wahrnehmung der Szene bzw. des Themas geändert hat.

Statuentheater kann als erste Annäherung zu einem Themas eingeführt werden, das dann auch durch andere Methoden wie „Forumtheater“ oder „unsichtbares Theater“ behandelt wird.

## Collage

Als Vorstufe zu einer weiteren Behandlung des Themas durch Forumtheater oder unsichtbares Theater kann auch die Methode der Collage eingeführt werden. Boal experimentierte damit in den 1960er Jahren in Brasilien:

In São Paulo veranstalteten wir einen »Meinungsmarkt« (Feira Paulista de Opinião). Wir baten Dramatiker, Komponisten und bildende Künstler, ihre Ansicht über die Diktatur zu formulieren. Das Schauspiel wurde zu einer Gerichtsverhandlung. Angeklagt war der Staat São Paulo. [...] Jeder Mitwirkenden bekundete mit seinem Beitrag (Theaterszene, Chanson, Bild, Plastik) seine Meinung über das Brasilien von 1968. Der eine berichtete von einem Fischer, der verhaftet worden war, weil er als einziger im Dorf lesen konnte – Grund genug für die Behörden, ihm zu misstrauen. Eine andere Szene zeige Polizeibeamte beim Zensieren eines Theaterstückes. Eine dritte Szene schilderte das Elend in der Provinz. Mit der meinungsbildenden Macht der Medien befasste sich ein weiterer Beitrag. Eine Collage aus Texten von Fidel Castro und Che Guevara hatte den Guerillakrieg zum Gegensand. Solches Theater ist, wie man denken kann, nur in Augenblicke relativer Liberalität möglich. Kurz darauf, im Dezember 1969, fand der zweite faschistische Militärputsch statt.<sup>20</sup>

Ähnliches könnte man mit Schüler\_Innen veranstalten, indem man sie auffordert, schriftlich ihre Ansicht über ein brisantes Thema zu formulieren oder auch kurze Texte dazu vorzuschlagen, die dann zu einer Textcollage zusammengesetzt werden könnten.

## Techniken des Zeitungstheaters

Für die Einübung von Lesen und Leseverständnis so wie auch von Hörverständnis können einige der Techniken des Zeitungslesens, die Boal mit der Gruppe *Núcleo do Teatro de Arena de São Paulo* zwischen 1956 und 1971 entwickelte, sehr fruchtbar verwendet werden. Sie lassen sich so charakterisieren:

<sup>20</sup> Ebd., S. 24.

– *Einfaches Lesen*: Zeitungsmeldungen (oder andere Nachrichtentexte) werden durch Montage kritisch hinterfragt.

– *Gekoppeltes Lesen*: Auch hier wird mit Montage gearbeitet. «Nicht selten», schreibt Boal, «bringen Zeitungen in eine- und derselben Ausgabe Meldungen, die einander widersprechen, sich gegenseitig dementieren oder aufheben. Nacheinander gelesen ergeben sie einen neuen Sinn. [...] Allein die Gegenüberstellung genügte, um eine neues Licht auf die Verhältnisse zu werfen»<sup>21</sup>.

– *Vervollständigtes Lesen*: Texte werden durch Informationen ergänzt, die am Manipulation entlarven. «Oft genügt es ein Wort oder einen Satz auszulassen, um einer Meldung einen gänzlich anderen Sinn zu geben», heißt es bei Boal. «Eine Meldung ergänzen heißt, die notwendigen Hintergrundinformationen hinzufügen»<sup>22</sup>.

– *Rhythmisches Lesen*: «Jeder Rhythmus weckt bestimmte Assoziationen. Im Samba-, Tango-, Walzer- oder Marschrhythmus vorgetragen, erhalten Reden von Politikern plötzlich eine andere Bedeutung. Deklamatorische Elemente eignen sich ebensogut als kritischer Filter von Texten»<sup>23</sup>.

– *Pantomimisches Lesen*: Ein Text wird durch kontrastierende pantomimische Darstellung verdeutlicht oder kommentiert.

– *Historisches Lesen*: «Hier geht es darum, eine Zeitungsmeldung von heute zur Vergangenheit, zur Geschichte in Beziehung zu setzen. Dargestellt werden Szenen, die ein ähnliches Ereignis in anderen historischen Augenblicken, anderen Ländern oder Gesellschaftsordnungen evozieren. Dabei werden verschiedene mögliche oder nicht mögliche einer vergangenen Situation als beispiel oder gegenbeispiel für heute vorgestellt»<sup>24</sup>.

– *Pointiertes Lesen*: Ein Text wird im Stil eines anderen Genres reproduziert, wodurch versteckte Bedeutungen manifest werden können.

All diese Techniken des Zeitungstheaters setzten eine gemeinsame kritische Arbeit am Text voraus. Sie fördern daher die Fähigkeit zum kritischen Lesen. Und sie können auch an anderen Textsorten praktiziert werden: «Es gibt nichts, was sich nicht fürs Theater verwenden ließe: Zeitungsmeldungen so gut wie politische Reden, Werbeslogans – eine Gruppe war darauf spezialisiert, Geschichtsbücher in korrigierte Fassung vorzutragen –, die Bibel, Statistiken, Dokumente, Versammlungs-

<sup>21</sup> Ebd., S. 31.

<sup>22</sup> Ebd.

<sup>23</sup> Ebd., S. 32.

<sup>24</sup> Ebd., S. 33.

protokolle, literarische Werke, wissenschaftliche Texte, kurz, alles Geschriebenen und Gedruckte»<sup>25</sup>.

## Unsichtbares Theater

Boals *Unsichtbares Theater* ist eine Form von Happening, die auf die Aktivierung von Bewusstseinsprozessen bei den Beteiligten zielt. Ausgangspunkt ist eine Diskussion zu einem «Thema, von dem mit Sicherheit angenommen werden kann, daß es bei den Zuschauer auf Interesse stößt»<sup>26</sup>. Es kann sich in unserem Fall um ein brisantes transkulturelles Thema handeln, etwa multiple Identität, Umgang mit Fremden usw. Zu diesem Thema wird gemeinsam eine Spielhandlung entworfen und schriftlich fixiert. Es muss sich dabei um eine bis ins Details erarbeitete Konfliktsituation handeln, die möglichst durch ein unkonventionelles Verhalten ausgelöst werden sollte. Der Text wird dann in einem öffentlichen Rahmen gespielt, mit dem Ziel, die zunächst unbeteiligten Zuschauer, die nicht wissen, dass sie Teil des Schauspiels sind, in Diskussionen zum dargestellten Konflikt zu verwickeln, sie für die damit zusammenhängenden Problemen zu sensibilisieren.

Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts bringt diese Technik einige Schwierigkeiten mit sich. Sie eignet sich für Gruppe von Schüler\_innen mit schon gut entwickelten Sprachkompetenz. Auch muß der öffentliche Raum, in dem die vorbereitete Szene gespielt wird, ein Raum sein, in der die erlernte Fremdsprache gesprochen ist, was nicht leicht zu finden ist. Die als Schauspieler\_Innen beteiligten Schüler\_Innen müssen ihre Rolle wie auch mögliche Entwicklung der Konfliktsituation sehr gut einstudieren, damit sie bei ihrer Ausführung auf die Reaktionen der unwissenden Zuschauer\_Innen situationflexibel reagieren können.

## Forumtheater

Im *Forumtheater* schildert ein Teilnehmer oder eine Teilnehmerin eine Konfliktsituation von der er oder sie betroffen ist. (In unserem Fall kann es sich z. B. um eine von ihm erlebten oder von anderen erfahrenen Situation der ethnischen Diskriminierung oder des interkulturellen Konflikts handeln.) Die anderen Teilnehmer\_Innen, denen er bzw. sie die Szene schildert, helfen ihm bzw. ihr durch gezielte Fragen nach, daraus eine Szene zu entwickeln, die einen Lösungsvorschlag zum dargestellten Konflikt enthält. Dann wird die Szene von einigen Teilnehmer\_Innen

<sup>25</sup> Ebd., S. 30.

<sup>26</sup> A. Boal, *Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1989, S. 74.

dargestellt. Die anderen Teilnehmer\_Innen sind dazu aufgefordert, ins Spielgeschehen einzugreifen und die Spielenden abzulösen, um Änderungen vorzunehmen oder andere Lösungen vorzuschlagen, die dann auf dieselbe Weise spielerisch getestet werden.

Auch diese Methode erfordert eine schon fortgeschrittene Sprachkompetenz und gestattet verschiedene Varianten. Beim Spielen der Szene kann man z. B. anstelle der ausgedachten Dialogen einfach Zahlen sagen. Dabei sollte der Inhalt, vor allem den emotionalen Inhalt der Szene durch die Art ausgedrückt werden, wie die Zahlen ausgesprochen werden. Die Zuschauer sollten dann versuchen, den Inhalt der Dialoge zu erraten und ihn formulieren. Die Szene könnte dann zunächst mit der ursprünglichen und nachher mit den von den Zuschauern erdachten Dialogen gespielt werden.

### **Widerstand gegen Unterdrückung**

Wichtig beim Forumtheater, wie im allgemein bei allen von Boal entwickelten Techniken ist, dass die Spielenden jeden Vorschlag der anderen Teilnehmer\_Innen akzeptieren müssen. Die Spielenden sollen die Texte, die sie interpretieren, nie als einen fertigen, sondern vielmehr als einen offenen, ständig veränderbaren Text erfahren. Indem die Teilnehmenden – sei es in der Rolle der Spielenden sei es in der der Zuschauer\_Innen – den Verlauf der Handlung bestimmen, sollen sie lernen,

Realität nicht als gegeben hinzunehmen, sondern als durch Handlung veränderbar. Das gilt nicht zuletzt für eine Technik, die der *Widerstand gegen Unterdrückung* nennt und die «den Teilnehmern bewußt machen soll, dass Unterdrückung nur dann zum Zuge kommen kann, wenn man sich unterdrücken lässt», d.h. wenn man glaubt, ihr gegenüber keine Handlungsmöglichkeit zu haben. Dagegen schlägt Boal eine Übung, die darin besteht,

dass einer aus der Gruppe sich an eine konkrete Situation aus seinem Leben erinnert, in Schule, Familie, Beruf, in der er Unterdrückung akzeptiert hat. Er soll diese Situation in einer kurzen Szene mit möglichst vielen Einzelheiten so rekonstruieren, wie sie sich tatsächlich abgespielt hat. Dabei ist er selbst der Protagonist, der die Unterdrückung erfährt; andere aus der Gruppe stellen seine Mit- und Gegenspieler dar. Nach der Rekonstruktion der ursprünglichen Situation wird die Szene ein zweites Mal durchgespielt, mit dem Unterschied, dass der Protagonist die Unterdrückung nicht mehr hinnimmt, sondern versucht, ihr standzuhalten. Die Szene kann noch ein drittes mal gespielt werden, jetzt im Rollentausch, wobei der Unterdrückte die Rolle seines ärgsten Unterdrückers übernimmt.<sup>27</sup>

<sup>27</sup> Augusto Boal, *Theater der Unterdrückten*, a.a.O., S. 39.

Das wiederholte Spielen der Szene in verschiedenen Varianten soll den Teilnehmern bewußt machen, dass jede Geschichte auch einen anderen Verlauf nehmen kann, dass Realität immer anders hätte sein können bzw. werden kann. Das ist ein wichtiges Ziel von Boals Theater: Soziale Realität als veränderbar erfahrbar zu machen und dadurch Handlungsfähigkeit zu aktivieren. Dies gilt auch im Bezug auf Sprache.

## 6. Theater als sprachlicher Möglichkeitsraum

Beim Lernen einer Fremdsprache haben psychologische und emotionale Faktoren einen nicht zu unterschätzenden Einfluß. Eine entscheidende Rolle spielen nicht nur Interesse und Motivation. «Eine Sprache lehren impliziert die Aktivierung und Entwicklung der Ausdrucksfähigkeit, des Mutes zum Sprechen und der Lust an der Sprache»<sup>28</sup>. Wie Daniel Feldhendler und Bernard Dufeu gezeigt haben, können die Methoden des Theaters der Unterdrückten auf eine besonder intensive Weise in diese Richtung wirken. Bei ihren Versuchen, Boals Techniken für einen erlebnis- und erfahrungsorientierten Fremdsprachenunterricht nutzbar zu machen<sup>29</sup>, haben sie zurecht die Bedeutung einer «Aufwärm- und Sensibilisierungsphase» betont, in der im Sinne von Boal nonverbale «Spiele zur Schärfung der Sinne und Sensibilisierung für den eigenen Körper» und «zum Kennenlernen und zur Integration einzelner Schülerinnen» durchgeführt werden. Sie sollen anfangs eine lockere Atmosphäre schaffen, die dazu helfen kann, Hemmungen abzubauen und Lust an der Mitteilungs zu wecken<sup>30</sup>.

So können Lernende die Möglichkeiten, die das Theaterspiel, zumal ein partezipatives, wie es Boals *Teatro do primido* ist, für den Fremdsprachenunterricht bieten, fruchtbar wahrnehmen. Sie können in einem geschützten Umfeld Sprecherfahrungen sammeln, Sprachstrukturen

<sup>28</sup> D. Feldhendler, *Das Leben in Szene setzen! Ansätze für eine fremdsprachliche Dramaturgie*, in «Die Neueren Sprachen», 4 (1991), S. 137-153:137.

<sup>29</sup> Vgl. u. a. D. Feldhendler, *Das lebendige Zeitungstheater – Teilnehmeraktivierung im Fremdsprachenunterricht durch relationelle und dramaturgische Arbeitsformen*. In: A. Addison, K. Vogel (Hg.), *Gesprochene Fremdsprache*, AKS-Verlag, Bochum 1989, S. 119-140; ders., *Inszenierung interkultureller Selbst-/Fremdbilder in der Fremdsprachenausbildung*, in E. Ambos, I. Werner (Hg.), *Interkulturelle Dimension der Fremdsprachenkompetenz*, AKS Verlag, Bochum 1996, S. 257-268; *Formation à la relation interculturelle par des approches psychodramatiques et dramaturgiques*, in C. Allemann-Ghionda (Ed.), *Education et diversité socioculturelle*, L'Harmattan, Paris 1999, S. 249-264; B. Dufeu, *Rollenspiel und Dramaturgie im Fremdsprachenunterricht*, in: U. O.H. Jung, *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, 4. Auflage, Peter Lang, Frankfurt a. M. 2006, S. 99-105.

<sup>30</sup> Vgl. S. Neuroth, *Augusto Boals Theater der Unterdrückten in der pädagogischen Praxis*, Deutscher Studien-Verlag, Weinheim 1994, S. 95-96.

ausprobieren, mit Aussprache und Betonung experimentieren, in andere Rolle schlüpfen, die ihnen die Angst zu sprechen nehmen. Als Simulationsmedium bietet das Theater ein Möglichkeitsraum, in dem Spielende sprachliche Handlungen ausprobieren und über eine Rolle nicht nur sich selbst, sondern auch andere anders kennenlernen können, indem sie sich in „fremde“ Lagen hineinversetzen. Mit sich selbst spielend eine andere Sprache lernen und die Fremde(n) spielend anders kennenzulernen: das ist die große Chance, die das Theater für einen transkulturellen Fremdsprachenunterricht bieten kann.



**Eriberto Russo**

## **DaF-Unterricht und besondere Bildungsbedürfnisse in Italien**

The aim of this paper is to explore the relationship between the teaching of German as a foreign language and the universe of special educational needs, while focusing on its theoretical, political, and methodological implications in Italian school system. The contribution is divided into two main parts: the first part focuses on the conceptual and theoretical framework, while moving between special education needs and foreign language teaching; the second part considers the creation of an inclusive foreign language lesson and proposes an intervention scheme for the creation of an inclusive learning unit, while giving concrete inputs regarding the German language.

**KEYWORDS:** special educational needs; German as a foreign language; inclusion; differentiation; inclusive learning unit

### **Einleitung**

Die Erforschung des Zusammenhangs zwischen Fremdsprachenvermittlung und Inklusionspädagogik ist ein gegenwartsnahes Studienfeld im Bereich der Fremdsprachendidaktik<sup>1</sup>, das sich gründlich auf das Erlernen der englischen Sprache konzentriert hat<sup>2</sup>. Interessant ist aber

<sup>1</sup> Vgl. H. McColl, *Foreign language learning and inclusion: Who?, Why?, What? – and How?*, in «Support for learning», 20 (2005), S. 102-152; vgl. auch die unterschiedlichen und höchst informativen Beiträge in E. Burwitz-Meltzer, F.G. Königs, C. Riemer, L. Schmelter (Hg.), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen 2017. Im gleichen Band vgl. insbesondere M. Bär, *Auf dem Weg zur inklusiven Schule – mögliche Implikationen aus fremdsprachendidaktischer Perspektive*, S. 10-20; D. Caspari, *Differenzsensibler Fremdspracheunterricht: eine Großbaustelle*, S. 43-52; vgl. auch D. Gerlach, T. Schmidt, *Heterogenität, Diversität und Inklusion: Ein systematisches Review zum aktuellen Stand der Fremdsprachenforschung in Deutschland*, in «Zeitschrift für Fremdsprachenforschung» 32 (2021), S. 11-32.

<sup>2</sup> Vgl. C. M. Bongartz, A. Rohde (Hg.), *Inklusion im Englischunterricht*, Peter Lang, Bern 2015; vgl. auch M. Floyd, *Inklusiver Englischunterricht: Yes, we can!*, in J. Riegert und O.

zu beobachten, wie die analytische Formel der Inklusion im Fremdsprachenunterricht auch auf andere Sprachen anzuwenden ist. Es wäre in diesem Rahmen wünschenswert, neue Wege zu finden, um das gleiche Phänomen innerhalb des Deutschunterrichts zu berücksichtigen, zu dem die Forschung keine richtige Stellung bezogen hat und daher seine Funktionsweise noch nicht konkret und praxisnah systematisiert hat. Das Problem stellt sich vor allem auf der allgemeinen Ebene, d. h. auf der Ebene der Fremdsprachen, denn es geht darum, sich mit einem Thema in ununterbrochener Entwicklung zu befassen: Es gibt einen ständigen Fortschritt in der Forschung zu Themen wie z. B. Behinderungen und Lernstörungen, die sich mit den Neurowissenschaften überschneiden. Aus diesem Grund haben sich die Bildungseinrichtungen schrittweise so ausgestattet, dass sie mit der Beteiligung schwächerer Lernenden auch im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts umgehen können, von dem sie sogar befreit werden dürften. Aus dem Oberbegriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs, zu dem Lernstörungen, Behinderungen, Benachteiligungen und Migrationssituationen gehören, sind daher die spezifischen Sprachbedürfnisse abgeleitet worden, die auch auf die Einstellungen der leistungsschwächeren Lernenden in Bezug auf Fremdsprachen hinweisen. Die Zentralität von Inklusionsprozessen ist zum Markenzeichen der heutigen Schulwelt geworden, die zunehmend zwischen inklusiven Maßnahmen und neuen Integrationsmodellen ausbalanciert<sup>3</sup>. Und gerade aus der Schnittstelle dieser beiden Ebenen, die durch die multiplen und variablen Rechtsgrundlagen zusammengebracht werden, entsteht eine abwechslungsreiche und lernerorientierte Schulauffassung.

Dieser Beitrag gliedert sich in zwei Teile und vertritt die These, dass ein inklusiver und auf die Erreichung von Lernzielen ausgerichteter Unterricht Ausgangspunkt aller LehrerInnen sein muss. Um diese übergeordnete Absicht zu verfolgen, dreht sich der Aufsatz um den Vorschlag von Werkzeugen sowie theoretischen und praktischen Denkanstößen, die sowohl für angehende Lehrkräfte als auch für LehrerInnen mit Erfahrung von Nutzen sein können. Während der erste Teil einen allgemeinen und kontextbezogenen methodologischen Überblick zum Stand der Dinge bezüglich des Verhältnisses zwischen besonderen Bildungsbedürfnissen und der Fremdsprachenvermittlung im italienischen Schulsystem bietet, widmet sich der zweite Teil konkreten praktischen Vorschlägen.

Musenbergh (Hg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*, Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2015, S. 335-346.

<sup>3</sup> Zu den wichtigen Wechselwirkungen zwischen Inklusion und Integration (vgl. A. Hinz, *Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?*, in «Zeitschrift für Heilpädagogik» 53 (2002), S. 354-461).

In diesem Rahmen werden zuerst Tipps für einen inklusiven Fremdsprachenunterricht gegeben, dann einen als Beispiel dienenden Unterrichtsentwurf erstellt, dessen Thema *Genus im Deutschen* ist.

Die Auseinandersetzung mit einem solchen grundlegenden Thema bedeutet demzufolge, sich mit einer Vielzahl von Ideen, Ansätzen und Theorien auseinanderzusetzen, die Inklusion<sup>4</sup> als Symbol für eine neue und vielfältige Konzeption des Lern- und Lehrprozesses<sup>5</sup> sieht, was dabei zur Bestimmung der neuen Kompetenzen der Fremdsprachenlehrkräfte auch wesentlich beiträgt<sup>6</sup>.

## 1. Besondere Bildungsbedürfnisse und Fremdsprachenvermittlung im italienischen Schulsystem

Zu den Kategorien von Lernenden, die im heutigen italienischen Schulsystem am bekanntesten sind, gehört zweifellos diejenigen der sonderpädagogischen Bedürfnisse bzw. besonderen/spezifischen Bildungsbedürfnisse, die in Italien unter dem Akronym BES<sup>7</sup> nachweisbar ist. Bei einer näheren Beobachtung dieses breiten Phänomens wird festgestellt, dass sein Aktionsspektrum sehr umfangreich ist: Es deckt nämlich sowohl den Bereich der Behinderung und der Lern- und -Aufmerksamkeitsstörung als auch Benachteiligungssituationen ab, die durch bestimmte soziale, wirtschaftliche, sprachliche und affektive Ursachen bedingt sind.

<sup>4</sup> Das Konzept der Inklusion wirft viele terminologische, theoretische und methodische Probleme in Bezug auf den schulischen Lernraum auf. Viele Studien haben sich mit der Schaffungsmöglichkeit einer inklusiven Schule beschäftigt (vgl. K. Reich, *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*, Beltz, Weinheim 2015, S. 41-48).

<sup>5</sup> Vgl. U. Kücher, B. Roters, *Embracing everyone: Inklusiver Fremdsprachenunterricht*, in B. Amrhein und M. Dziak-Mahler (Hg.), *Fachdidaktik inklusiv: auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*, Waxmann, Münster 2014, S. 233-248.

<sup>6</sup> Vgl. W. Hallet, *Fremdsprachenunterricht und inclusive education*, in E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, C. Riemer und L. Schmelter (Hg.), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen*, a.a.O., S. 88-101.

<sup>7</sup> Das Akronym BES steht für *bisogni educativi speciali* (besondere Bildungsbedürfnisse). Es ist notwendig, kurz auf die Bedeutung dieses Akronyms innerhalb der italienischen Gesetzgebung einzugehen. Es wurde ab dem 27. Dezember 2012 mit der Veröffentlichung der Ministerialrichtlinie mit dem Titel *Interventionsinstrumente für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und territoriale Organisation für die schulische Inklusion* Teil der schulischen Fachsprache. Seit dieser Richtlinie hat eine lange (und immer noch diskutierte) Reflexion über Integration und Inklusion sowie über die Formen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Territorium begonnen, S. 3.

<sup>url:</sup> [http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-/downloads/03\\_DIRETTIVA\\_MIN\\_27\\_DICEMBRE.pdf](http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-/downloads/03_DIRETTIVA_MIN_27_DICEMBRE.pdf) (letzter Zugriff: 03.01.2023).

Wenn man im italienischen Schulsystem von sonderpädagogischen/ besonderen Bedürfnissen spricht, bezieht man sich hauptsächlich auf zwei Gesetze, die den allgemeinen Handlungsrahmen, die Perspektiven, Methoden und Strategien bezeichnen, die zur Erreichung bestimmter Lernziele erforderlich sind: Es geht um das Gesetz vom 8. Oktober 2010, Nr. 170 (*Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico – Neue Bestimmungen im Bereich spezifischer schulischer Lernstörungen*), und die Ministerialrichtlinie vom 27. Dezember 2012 (*Strumenti di intervento per alunni con bisogni speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica – Maßnahmen für Schüler und Schülerinnen mit besonderen Bildungsbedürfnissen und Umsetzung der schulischen Inklusion vor Ort*).

Der allgemeine Rechtsrahmen bezieht sich jedoch schon auf Definitionen und konzeptionelle Systeme, die in den wichtigsten Dokumenten der Europäischen Union<sup>8</sup> vorgestellt werden, in denen die Begriffe *Bedarf/Bedürfnisse*, *Bildung* bzw. *besonders/spezifisch* in der Reihenfolge und in der jetzt anerkannten Bedeutung vorkommen. Der Begriff *Bedarf/Bedürfnis* geht von der Annahme aus, dass das Individuum spezifische Eigenschaften in Bezug auf Neigungen, Leidenschaften und Bedürfnisse hat, die seine Einzigartigkeit definieren; mit *Bildung* bezieht man sich stattdessen auf die Tatsache, dass die Schule nur über pädagogische Werkzeuge verfügt, um auf die Bedürfnisse der Lernenden, ausgehend von ihren Stärken, zu reagieren. Der letzte und aussagekräftigste Begriff ist *besonders/spezifisch*, der die Notwendigkeit unterstreicht, im Unterricht gezielt und personalisiert/individualisiert<sup>9</sup> einzugreifen, um die leistungsschwächeren Lernenden bei ihren eigenen Lernergebnissen zu unterstützen.

Das Universum des sonderpädagogischen Förderbedarfs scheint somit ebenso groß wie anpassungsfähig zu sein, wie das Konzept von besonderen Sprachbedürfnissen sichtbar macht. Man spricht gewöhnlich von *BLS* (*bisogni linguistici specifici* – besondere/spezifische Sprachbedürfnisse), wenn man auf all jene dauerhaften oder vorübergehenden evolutionären Funktionsschwierigkeiten hinweist, die auf das Zusam-

<sup>8</sup> Vgl. M. Dalouis, C.M. Rodriguez, *Lingue straniere e bisogni educativi speciali*, in Ders (Hg.), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia 2016, S. 124-125.

<sup>9</sup> Der Unterschied zwischen Personalisierung und Individualisierung besteht in der Anwesenheit bzw. Abwesenheit von zertifizierten Behinderungen. Für SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten oder Benachteiligungen wird ein personalisierter Lehrplan erstellt; für SchülerInnen mit Behinderung wird ein individueller Lehrplan erstellt. Besonders problematisch ist das Konzept der Individualisierung, die an der Basis die Schaffung eines Lernraums sieht, der entsprechend der Behinderung der einzelnen Lernenden neu strukturiert werden muss (vgl. hierzu K.T. Lindner, S. Schwolb, *Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis*, in «International Journal of inclusive education» 2020, S. 1-21).

menspiel mehrerer Faktoren zurückzuführen sind, die die Fähigkeit des Individuums beeinträchtigen, bereits in der eigenen Muttersprache eine effiziente kommunikative Kompetenz zu entwickeln: Daraus folgt die Notwendigkeit, auf eine gezielte Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts zurückzugreifen<sup>10</sup>.

In Bezug auf das Erlernen von Fremdsprachen ist es demzufolge für ein wirksames Eingreifen notwendig, einige Schwierigkeiten von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu berücksichtigen, die in den folgenden vier Tabellen (Abb. 1; Abb. 2; Abb. 3; Abb. 4) beschrieben werden:

(Abb. 1) Allgemeine Schwierigkeiten von Lernenden mit besonderen sprachlichen Bildungsbedürfnissen<sup>11</sup>

- Schwierigkeiten beim Erwerb spezifischer Terminologie
- Langsamkeit beim lexikalischen *Retrieval*
- Schwierigkeiten bei der Wiedergabe von Lauten und Wörtern
- Schwierigkeiten, den Rhythmus und die Sprachgewandtheit zu beachten
- Schwierigkeiten bei der Verfassung geschriebener Texte
- Schwierigkeiten beim Erstellen von Notizen
- Schwierigkeiten beim Verständnis sprachlicher Informationen
- Vorhandensein von Führungskräfteermüdigkeit
- Schwierigkeiten beim Rückgriff auf zuvor erworbene Informationen
- Schwierigkeiten, das eigene Arbeitsgedächtnis linear zu verwalten

(Abb. 2) Schwierigkeiten von Lernenden mit besonderen sprachlichen Bildungsbedürfnissen innerhalb der Morphologie

- Schwierigkeiten beim Erlernen und bei der Verwendung der Regeln zum Satzbau
- Schwierigkeit beim Verinnerlichen von (abstrakten) sprachlichen Bezeichnungen und Kategorien
- Schwierigkeiten bei der Verwendung von Endungen und Komposita
- Schwierigkeiten bei der Anwendung von Deklinationen und Konjugationen
- Buchstaben oder Satzteile werden ausgelassen oder in der falschen Reihenfolge geschrieben.

<sup>10</sup>vgl. M. Daloiso, *Verso la 'glottodidattica speciale': Condizioni teoriche e spazio epistemologico*, in «EL.LE» 1 (3/2012). Daloiso hat sich intensiv mit den besonderen sprachlichen Bedürfnissen befasst, vgl. auch hierfür M. Daloiso, *Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale. Una proposta di definizione e classificazione dei 'Bisogni linguistici specifici'*, in «EL.LE» 2 (3/2013), S. 635-649.

<sup>11</sup> Der Italienische Legastheneverband (AIDI) liefert wichtige Denkanstöße für FremdsprachenlehrerInnen, die mit Lernenden mit Lernschwierigkeiten oder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Kontakt treten. Url: <https://www.aiditalia.org/Media/SezioniLocali/treviso/Documenti/Formazione%20Lingue%20straniere%2014%20febbraio%202018.pdf> (letzter Zugriff: 03.01.2023). In diesem Rahmen wird präzisiert, dass sich die meisten bestehenden wissenschaftlichen Überlegungen auf den Zusammenhang zwischen Lernbehinderungen und Fremdspracherwerb konzentrieren. Zu diesem Thema vgl. M. Daloiso, *Lingue straniere e disturbi dell'apprendimento*, Loescher, Torino 2014; vgl. auch K. Diehl, B. Hartke, K. Mahlau (Hg.), *Inklusionsorientierter Deutschunterricht*, Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2020, S. 7-44.

(Abb. 3) Schwierigkeiten von Lernenden mit besonderen sprachlichen Bildungsbedürfnissen innerhalb der Phonologie

- Niedrige phonologische Bewusstheit
- Probleme beim Verstehen und Begreifen der Lautstruktur der gesprochenen Sprache und ihrer Einzelteile
- Probleme mit der GPK (Graphem-Phonem-Korrespondenz)
- Probleme beim Begreifen vom Schallfluss sowie bei der Segmentierung der Klänge Anfang und Ende eines Wortes
- Probleme beim Begreifen der sogenannten Minimalpaare (Kind –Rind; leise –Reise; Wand –Hand; lieben –leben; Zeit –Leid)
- Langsame Wiedergabe neuer phonetischer Sequenzen
- Buchstaben oder Satzteile werden ausgelassen oder in der falschen Reihenfolge ausgesprochen

(Abb. 4) Schwierigkeiten von Lernenden mit besonderen sprachlichen Bildungsbedürfnissen innerhalb des Wortschatzerwerbs<sup>12</sup>

- Probleme mit dem Wortschatz, mit der Lautstruktur und der Abstraktionsfähigkeit und der daraus resultierenden Speicherung von neuen Inhalten
- Probleme beim Automatisieren und bei der Wiederherstellung von Wörtern in unterschiedlichen sprachlichen Kontexten
- Niedrige lexikalische Kompetenzen in der Fremdsprache aufgrund einer Schwäche beim Lesen und beim Schreiben

Zusätzlich zu den in den Tabellen dargestellten Problemen ist es möglich, das aufzugreifen, was Rodriguez<sup>13</sup> in Bezug auf Fragen hervorhebt, die zwar nicht direkt mit dem Sprachgebrauch zusammenhängen, jedoch die Leistung der Lernenden beeinflussen<sup>14</sup>: Es geht um emotional-kommunikative Faktoren, die Barrieren beim sozialen Sprachgebrauch schaffen (man denke beispielsweise an die Formulierung eines einzigen Satzes als Antwort während einer mündlichen Abfrage). In diesem Zusammenhang spielen nämlich die sogenannte fremdsprachliche Angst<sup>15</sup>, die Ablehnung und das Selbstwertgefühl eine entscheidende

<sup>12</sup> Ebd.

<sup>13</sup> Vgl. C. A. Melero Rodriguez, *Insegnare le lingue a tutti. Guida alla didattica inclusiva-accessibile per studenti con BES*, Pearson, Torino 2020, S. 10.

Url: [https://www.gruppodeal.it/wp-content/uploads/2020/05/inclusione\\_1-2.pdf](https://www.gruppodeal.it/wp-content/uploads/2020/05/inclusione_1-2.pdf) (letzter Zugriff: 03.01.2023).

<sup>14</sup> Die Faktoren, die den Erfolg beim Erlernen einer Fremdsprache beeinflussen, sind auch Gegenstand wichtiger deutschsprachiger Studien: vgl. D. Rösler, *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, Metzler, Stuttgart/Weimar 2012, S. 6 – 13; vgl. auch C. Riemer, *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb: Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*, Schneider Verlag, Baltmannsweiler 1997, insbesondere S. 8 -19.

<sup>15</sup> Dieses Konzept fand besondere Beachtung bei E.K. Horowitz, M.B. Horowitz und J. Cope, *Foreign Language Classroom Anxiety*, in «The Modern Language Journal» 70/2

Rolle. Um fremdsprachliche Angst zu erklären, verwendet Rodriguez den Phraseologismus *ins Schleudern geraten*, der das gut darstellt, was mit SchülerInnen passiert, die ihre Sprachkenntnisse offenlegen müssen. Die Ablehnung kommt ins Spiel, wenn Lernenden ihre Störung oder Benachteiligung nicht akzeptieren können und die Unterstützung von LehrerInnen auch nicht annehmen. Der Mangel an einem echten Selbstwertgefühl ist dagegen bei SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sehr häufig, da sie ihren Zustand wahrnehmen-verstehen und sich selbst als schwach bezeichnen. Diese drei Faktoren tragen dazu bei, ein Misserfolgsgefühl zu erzeugen, umso mehr, wenn es sich um fremdsprachlichen Lerngegenstände handelt.

In diesem Zusammenhang greift die italienische Gesetzgebung speziell in die Methoden zur Bewertung des Lernens der SchülerInnen ein, da die Bewertung den Zeitpunkt darstellt, an dem Defizite, Lücken oder exekutive Funktionsstörungen sowie Störungen beim kognitiven Gedächtnis und dem Arbeitsgedächtnis sichtbar werden. Wenn die LehrerInnen in der täglichen Praxis und bei der Vermittlung von Wissen und Kommunikationsfähigkeiten in der Lage sind, mehrere unterstützende Werkzeuge zu verwenden, stellt die Bewertung einen entscheidenden Knotenpunkt dar. Gemäß Gesetzesdekret 62/2017 müssen bei der Bewertung von SchülerInnen mit besonderen Bildungsbedürfnissen<sup>16</sup> folgende Aspekte beachtet werden:

1. Die Bewertung und die Zulassung zur Abschlussprüfung der Sekundarstufe ersten Grades muss mit dem personalisierten bzw. individuellen Plan<sup>17</sup> übereinstimmen, der von dem Lehrerrat für die SchülerInnen erstellt worden ist.

2. Die Bewertung erfolgt unter Berücksichtigung der im personalisierten/individualisierten Plan angegebenen Kompensationsmittel und Befreiungsmaßnahmen (Gesetz 170/2010), wenn sie von den SchülerInnen während des Schuljahres verwendet wurden oder von ihnen während der Überprüfung von Lernzielen akzeptiert werden.

3. Während des Staatsexamens muss mehr Zeit für die Prüfung vorgesehen werden.

4. Wenn die SchülerInnen die Befreiung von der schriftlichen Prüfung der Fremdsprache erhalten haben, stellt die Kommission eine mündliche Prüfung anstelle der schriftlichen Prüfung zur Verfügung (Artikel 11 Absatz 12).

(1986), S. 125-132.

<sup>16</sup> Zur Bewertung von SchülerInnen mit besonderen sprachlichen Bedürfnissen vgl. C. A. Melero Rodriguez, *Progettare la valutazione scolastica degli studenti con BiLS. Proposta di un modello dinamico e ruolo del feedback*, in: «EL.LE» Vol. 6 n. 3 (2017), S. 385-405.

<sup>17</sup> Siehe Anm. 9.

## 1.1. Differenzierung und inklusive Lehrstrategien

Die direkte Folge inklusiver Eingriffe im Unterricht ist die sogenannte Differenzierung<sup>18</sup>, bei deren Begriffsbestimmung eigentlich von zwei vielfältigen Fragen ausgegangen werden soll: Wie erstellt man einen inklusiven Fremdsprachenunterricht<sup>19</sup> und welche Strategien sind dabei anzuwenden?

Unter Differenzierung versteht man eine didaktische Kategorie, auf die zurückgegriffen wird, wenn man den Horizont didaktisch-pädagogischen Handelns definiert, innerhalb dessen Lehrkräfte Unterrichtsstrategien und -methoden einführen, um die Heterogenität und Lernbedürfnisse aller Mitglieder einer Klassengruppe zu berücksichtigen<sup>20</sup>. Es kann in innere Differenzierung (oder auch Binnendifferenzierung) und äußere Differenzierung unterteilt werden. Man spricht normalerweise von innerer Differenzierung, wenn man das Lernen der einzelnen Lernenden fördert und unterstützt und dabei die eigenen persönlichen Neigungen und Leidenschaften berücksichtigt, indem man eine offene und flexible Lernumgebung aufbaut. Stattdessen ist von äußerer Differenzierung die Rede, wenn das Ziel darin besteht, Lernenden auf der Grundlage von Fähigkeiten, Wissen, Alter usw. zu kategorisieren und auszuwählen, wobei tatsächlich Unterschiede und damit Heterogenität innerhalb derselben Gruppe von Lernenden beseitigt werden. Es versteht sich von selbst, dass diese letzte Differenzierungsform, während sie auf der theoretischen Ebene mit der ersten im Dialog steht, sich als kritisch erweist, denn sie fördert die Isolation und wird auch von LehrerInnen als negativer wahr-

<sup>18</sup> Zum Verhältnis zwischen Deutschunterricht und Inklusion vgl. C. Hochstadt, R. Olsen, *Deutschunterricht und Inklusion*, in Ders. (Hg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*, Beltz Verlag, Weinheim Basel 2019, S. 8-15; vgl. im gleichen Band auch K. Mertz-Atalik, *Inklusive Fachdidaktik – eine Kernaufgabe nicht nur für inklusive Schulen*, a.a.O., S. 16-32.

<sup>19</sup> Zum Begriff der inklusiven Fremdsprachenvermittlung vgl. C. Mendez, *Inklusion in Fremdsprachenunterricht. Herausforderung und Chance*, in «Praxis Fremdsprachenunterricht Basisheft» 9 (2012), S. 5-8; vgl. auch T. Schmidt, *Inklusiven Fremdsprachenunterricht gestalten – Von Theorie-Praxis-Netzwerken, multiprofessionellen Teams und interdisziplinärer Forschung*, in E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, C. Riemer, L. Schmelter (Hg.), a.a. O., S. 285-295.

<sup>20</sup> Vgl. dazu M. Bönsch, *Strategien zur Lernprozessoptimierung – Innere Differenzierung*, in T. Bohl, M. Bönsch, M. Trautmann und B. Wischer (Hg.), *Binnendifferenzierung*, Prolog, Immenhausen bei Kassel 2012, S. 9-23; s. auch K. Bräu, *Individualisierung des Lernens – Zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung eines Balanceproblems*, in K. Bräu und U. Schwerdt (Hg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*, Lit, Münster 2005, S. 129-150; vgl. auch T., Eberle, H. Kuch und S. Track, *Differenzierung 2.0*, in M. Eisenmann und T. Grimm (Hg.), *Heterogene Klassen – Differenzierung in Schule und Unterricht*, Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren 2016, S. 1-36; vgl. K. Gehrler, L. Nusser, *Binnendifferenzierender Deutschunterricht und dessen Einfluss auf die Lesekompetenzentwicklung in der Sekundarstufe I*, in «Journal for educational research online» 2/12 (2020), S. 166-189.



genommen<sup>21</sup>. Die innere Differenzierung bzw. Binnendifferenzierung hingegen bewahrt in sich den Keim der Heterogenität und fördert eine dialogische Idee des Lernens, wodurch auch ein kooperativer Raum entsteht, in dem Unterschiede zu einer Chance werden, die Arbeitsgruppe konzeptionell zu vervollständigen<sup>22</sup>.

Eine sehr wichtige Frage bleibt jedoch noch offen, d. h. wie kann ein effektiv inklusiver Fremdsprachenunterricht gestaltet werden? Diese Frage kann zwei Antworten vorsehen: Die erste hängt mit der Schulpolitik zusammen, die zweite ist eher methodisch.

Die italienische Gesetzgebung sieht vor allem die Erstellung personalisierter und/oder individualisierter Lehrpläne vor, die entsprechend der Situation der Lernenden erstellt werden. Personalisierung ermöglicht die Erhaltung der Bildungsziele der anderen MitschülerInnen durch die Anwendung von Kompensationsmitteln und Befreiungsmaßnahmen (Gesetz 170/2010). Die Individualisierung hingegen ist strenger und ermöglicht die Umgestaltung von Lernzielen basierend auf den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden. Im Folgenden werden typische Situationen vorgestellt:

SchülerInnen mit Behinderungen (Gesetz 104/92)	Individualisierung* mit Recht auf StützlehrerInnen
SchülerInnen mit Migrationshintergrund (Gesetz 40/1998)	Personalisierung
SchülerInnen mit Lernstörungen (DSA) (Gesetz 170/2010)	Personalisierung
SchülerInnen mit sozialer / sprachlicher / kultureller/affektbedingter / transitorischer Benachteiligung (Ministerialrichtlinie 27/12./2012)	Personalisierung

<sup>21</sup> Vgl. B. Ahrbeck, *Inklusion. Eine Kritik*, Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2016, S. 22-32 und auch S. 79-87.

<sup>22</sup> Obwohl kooperatives Lernen kein neues Thema in der Bildungsforschung im Zusammenhang mit Inklusion ist (siehe R.E. O' Connor, J. R. Jenkins, *Cooperative learning as an inclusion strategy: a closer look*, in «Exceptionality: A special Education Journal» 6.1 (1996), S. 29-51), ist es dennoch ein Thema von großem Interesse, insbesondere wenn es sowohl auf die Dimension der Fremdsprachenvermittlung im Allgemeinen (vgl. Y. Zhang, *Cooperative language learning and foreign language teaching and learning*, in «Journal of language teaching and research», 1 (1/2010), S. 81-83) als auch auf den Aspekt vom Peer-Tutoring (vgl. G. Büttner, J. Warwas, K. Adl-Amini, *Kooperatives Lernen und Peer Tutoring im inklusiven Unterricht*, in «Zeitschrift für Inklusion» 1-2 (2012), S. 1-14) zurückzuführen sind.

Die diversen Gesetze bezeichnen allerdings nicht nur die Konzepte der Personalisierung und Individualisierung, sondern legen auch eine Reihe von Möglichkeiten fest, wie sie umgesetzt werden können. Insbesondere nennt das Gesetz 170/2010 die Kompensationsmittel und die Befreiungsmaßnahmen.

Kompensationsmittel sind Hilfsmittel, die die Erbringung einer Leistung erleichtern kann, indem sie die Lücken oder Defizite der Lernenden ausgleichen, ersetzen und vereinfachen. Als Kompensationsmittel im Fremdsprachenunterricht erweisen sich die folgenden Möglichkeiten:

- Sprachsynthese
- Digitale Bücher, Hörbücher
- Vergrößerte Fotokopie
- Verwendung des Computers mit automatischer Korrektur von Rechtschreibfehlern
  - Tabellen, Mindmaps, Begriffsübersichte
  - Online-Wörterbücher, visuelle Wörterbücher
  - Verwendung von interaktiven Apps und Tools<sup>23</sup>
  - Verwendung von Zusammenfassungen und Notizen
  - Verwendung von Farben zur Unterstreichung von Begriffen, Phrasen usw.
  - Verwendung von vereinfachtem Text und erklärenden Bildern
  - Einsatz von didaktischen Hilfsmitteln auch im Unterricht (Plakate etc.)
  - Zuweisung von verschiedenen Aufgaben, sowohl quantitativ als auch qualitativ
    - Der mündlichen Produktion mehr Bedeutung beimessen als der schriftlichen
    - Verlängerung der Liefer- und Antwortzeiten
    - Förderung der Teamarbeit und richtige Verteilung der Aufgaben innerhalb der Gruppe
    - Sprachliches Auswendiglernen mit sensomotorischen Aktivitäten kombinieren (*Total Physical Response*<sup>24</sup>)

Wenn sich Kompensationsmittel als eine Chance erweisen, das Vorhandensein einer Lücke zu ersetzen oder zu füllen, helfen Befreiungsmaßnahmen bei der Reduzierung sowohl der kognitiven Belastung als auch der fremdsprachlichen Angst der Lernenden. In einem Fremdspra-

<sup>23</sup> Vgl. zum Thema L. Schüller, B. Bullzek und M. Fiedler (Hg.), *Digitale Medien und Inklusion im Deutschunterricht*, UTB, Stuttgart 2021.

<sup>24</sup> Vgl. zu diesem Thema J. Asher, *Learning another language through actions*, Sky Oaks Production, Los Gatos 2009. Aus inklusiver Sicht ermöglicht dieser Ansatz des Fremdsprachenlernens, bestimmte sprachliche Elemente (Wortschatz, Laute, grammatische Strukturen) mit einer aus einem sensorischen Reiz resultierenden Handlung zu verknüpfen.

chenunterricht in Anwesenheit von SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten oder anderweitig mit sonderpädagogischem Förderbedarf sollten folgende Aktivitäten vermieden werden:

- Texte laut vorlesen lassen
- Lange Texte lesen lassen
- Notizen in Echtzeit
- Diktate
- Verwendung von Papierwörterbüchern
- Von der Tafel abschreiben lassen
- Schriftliche oder mündliche Überraschungstests

Weitere Maßnahmen sollen bei der Überprüfung der Lernziele berücksichtigt werden:

- Bei schriftlichen Tests muss eine Reduzierung der Übungen überprüft und bei Lernstörungen im Zusammenhang mit Schreib- oder Lesefunktionen die Schrift vergrößert und mit einer gut lesbaren Schrift versehen werden (Times New Roman, Arial, Comic Sans, Tahoma).
- Längere Lieferzeiten
- Simulationen vor der Verabreichung der Tests.
- Erläuterung der Ziele vom Test sowie die Themen, die überprüft werden
  - Vorlesen und Erklärung der Aufgabenstellung
  - Bei der Korrektur sollte mehr Wert auf den inhaltlichen als auf den formalen Aspekt gelegt werden. Daher sollte beispielsweise die fehlende Unterscheidung zwischen Klein- und Großschreibung oder das Fehlen eines Umlauts nicht als Fehler angesehen werden.

## 2. Zur Erstellung einer inklusiven Unterrichtseinheit

Es scheint nun klar, was unter inklusivem Fremdsprachenunterricht im italienischen Schulsystem zu verstehen ist und wie es möglich ist, ähnliche Lernziele für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einem differenzierten und heterogenen Klassenkontext zu erreichen. Der nächste Schritt ist die Aktualisierung und Funktionalisierung dessen, was bisher beobachtet wurde, im Rahmen der Vorbereitung einer inklusiven Lerneinheit.

Um dies zu tun, muss von einer Annahme ausgegangen werden: Was für einzelne SchülerInnen gilt, kann auch für die ganze Klasse gelten. Es gibt keine Inklusion, wenn man nicht die Möglichkeit in Betracht zieht, bestimmte Unterstützungsmaßnahmen auch für die ganze Lerngruppe

anzuwenden. Aus diesem Grund werden in diesem Teil fünf inklusionsbezogene Einflussfaktoren auf die Gestaltung einer Lerneinheit vorgestellt und ein Arbeitsblatt mit konkreten Beispielen vorgeschlagen, das für DeutschlehrerInnen von Nutzen sein darf.

1	Beobachtung und Bezeichnung von Unterschieden innerhalb der Lernergruppe	Formale und informale Beobachtungen der Klassengruppe ermöglichen es den Lehrkräften, die Prämissen der Lerneinheit zu schaffen, indem sie die unterschiedlichen kognitiven Stile und Lernstile der SchülerInnen berücksichtigen. Die unterschiedlichen Vorkenntnisse und Leistungen der SchülerInnen müssen dabei in Betracht gezogen werden.
2	Sozialformen und Arbeitsformen	Besonders wichtig ist die Interaktion innerhalb des Fremdsprachenunterrichts. Die Definition des Grades der Inklusivität sozialer Formen und Arbeitsformen und damit der Interaktionsmodi zwischen Lernenden ist einer der Aspekte, die bei der Gestaltung einer inklusiven Lerneinheit zu berücksichtigen sind. Durch den Einsatz kooperativer sozialer Formen wird ein Lernraum geschaffen, in dem die Chancen auf effektive Aufgabenerfüllung erhöht werden, indem Lernende ihre Meinungen und Ideen austauschen und ihr Wissen aktiv teilen.
3	Materialien und Ressourcen	Bei der Auswahl der Ressourcen und Lehrmaterialien spielen mehrere Teilfaktoren eine Rolle, wie z. B. die Organisation der sprachlichen Inhalte und der Grad ihrer Zugänglichkeit; in diesem Rahmen wird die Verwendung digitaler Apps und Tools, vereinfachter Materialien und der Arbeitsblätter, über die normalerweise die Lehrbücher verfügen (sie weisen oft umfassende Titel wie <i>Deutsch für alle</i> , <i>Deutsch einfacher</i> , <i>Deutsch leicht</i> auf) empfohlen.
4	Bestimmung der Arbeitsphasen	Jede Lerneinheit sollte sechs Arbeitsphasen umfassen: a) Aufwärmung oder Vorentlastung; b) Einführung; c) Semantisierung oder Erarbeitung; d) aktive Produktion; e) Kontrollphase; f) Bewertungsphase. Bei allen Bestandteilen der Lerneinheit muss die Lehrkraft für den Einsatz zugänglicher und inklusiver Mittel und Ressourcen sorgen, damit Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch das allgemeine Ziel erreichen können. Besonderes Augenmerk sollte auf die Art der Reize (visuelle, auditive oder körperliche Reize wären vorzuziehen), die Auswahl der Materialien und den Ansatz bei der Bewertung des Lernens gelegt werden.

5	Ansätze, Methoden, Prinzipien	Unter den Grundregeln der Inklusivität ist sicherlich die Notwendigkeit erwähnenswert, Methoden, Ansätze und Lehrtechniken zu verwenden, die für die gesamte Gruppe von Lernenden gültig sein können und die auf Kooperation ausgerichtet sind oder die eine aktive und kognitiv weniger anspruchsvolle Beteiligung für die einzelnen Lernenden mit besonderen Bildungsbedürfnissen bieten.
---	-------------------------------	---

## 2.1. Kommentiertes Arbeitsblatt

Das folgende kommentierte Arbeitsblatt sieht zwei Teile vor:

– Im ersten Teil werden die wesentlichsten kontextbezogenen Aspekte des Unterrichts berücksichtigt (Klassenbildung, Sprachniveau, europäische Schlüsselkompetenzen, hineinbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten). Dieser Teil dient als Ausgangspunkt, um bei der Artikulation der Inhalte bewusster auf die Gestaltung der Lerneinheit einwirken zu können.

– Im zweiten Teil werden die wesentlichsten didaktischen Aspekte der Lerneinheit berücksichtigt (Implementierungszeit, Vorwissen und Vorkenntnisse, Lernziele, Materialien und Ressourcen, Sozial-und-Arbeitsformen). Durch diesen Teil orientiert man hingegen die Lerneinheit tatsächlich an einer inklusiven Dimension.

Erster Teil Allgemeine Grundlage der Lerneinheit	
	Ausgangsfragen/Tipps
Klassenbildung	Wie viele SchülerInnen gibt es? Wie viele SchülerInnen haben bescheinigte Lernstörungen? Wie viele SchülerInnen sind behindert? Wie viele SchülerInnen sind benachteiligt? Wie viele SchülerInnen haben Migrationshintergrund?
Sprachniveau	Über welches Sprachniveau verfügen die Lernenden?  Was ist das gewählte Referenzsprachniveau für die durchzuführende Lerneinheit?
Hineinbezogene sprachliche Fertigkeiten	Welche Fertigkeiten/Fähigkeiten werden aktiviert?  Welche sprachlichen Fertigkeiten (Sprechen-Schreiben-Hören-Lesen) werden geübt?

Europäische Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (2018) <sup>25</sup>	<p>Welche Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen werden durch die Lerneinheit gefördert?</p> <p><i>Tip!</i> Die folgenden Kompetenzen werden normalerweise hineinbezogen:</p> <p>Fremdsprachliche Kompetenz  Lernkompetenz  Computerkompetenz  Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz  Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz  Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit</p> <p>Bei der anschließenden Strukturierung der Phasen und bei der Auswahl von Materialien und Aufgaben wäre es notwendig, Aktivitäten vorzuschlagen, die auf die zuvor angegebenen Kompetenzen praktisch zurückgeführt werden können.</p>
Zweiter Teil Inklusive Aspekte einer Lerneinheit	
	Ausgangsfragen/Tipps
Implementierungszeit	Abhängig von der Zusammensetzung der Lernergruppe und der Reaktion der SchülerInnen auf didaktische Reize kann die Dauer der Lerneinheit variieren (sie kann reduziert oder verlängert werden; bestimmte Phasen/Aufgabenstellungen können abgeändert und angepasst werden).
Vorwissen und Vorkenntnisse	<p>Vorwissen ist der wesentliche Ausgangspunkt für die anschließende Definition von Lernzielen. Aus diesem Grund muss jede Lerneinheit eine detaillierte Beschreibung sowohl des fachlichen als auch des transversalen Vorwissens enthalten. In einer Lerneinheit muss man sich daher immer zuerst fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Was wissen meine SchülerInnen bereits?</li> <li>– Was können sie bereits?</li> <li>– Welche sind die Allgemeinkenntnisse, die sie haben, um kognitiv auf die neuen Inhalte, die in der Lerneinheit vorgeschlagen werden, zugreifen zu können?</li> <li>– Reicht das ihnen zur Verfügung stehende Wissen aus? Ist es notwendig, die Struktur der Lerneinheit anders zu gestalten?</li> </ul>

<sup>25</sup> Hier wird auf die Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen und aktive Bürgerschaft verwiesen, die die Grundlage jeder didaktischen Handlung bilden, die darauf abzielt, bestimmte fachübergreifende Kompetenzen der Lernenden zu fördern und systematisieren. Zur Empfehlung des europäischen Rates: [https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0010.02/DOC\\_2&format=PDF](https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0010.02/DOC_2&format=PDF) (letzter Zugriff: 02.01.2023).

Lernziele	<p>Lernziele können auch in fachliche Ziele und übergreifende Ziele unterteilt werden<sup>26</sup>. Eine Lerneinheit zum Genus von Substantiven im Deutschen sollte z. B. die folgenden Aspekte beinhalten:</p> <p><i>fachliche Ziele:</i> Unterscheidung des grammatischen Geschlechts und Übereinstimmung mit bestimmten und unbestimmten Artikeln</p> <p>übergreifende Ziele: sich des Begriffs des grammatischen Geschlechts bewusst zu sein, wobei auch Vergleiche mit anderen bekannten Sprachen angestellt werden.</p> <p>Es ist ratsam, immer nachhaltige Lernziele zu haben, sofern sie nicht zu einer übermäßigen kognitiven Belastung für die gesamte Lernergruppe führen; für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf können Lernziele abhängig von dem Ernst ihrer Lage verringert, personalisiert oder individualisiert werden.</p> <p>Fachliche Ziele haben daher einen direkten Einfluss auf die Kenntnisse in Bezug auf das Fach, während die transversalen Ziele auch innerhalb anderer Lernkontexte funktionalisiert werden können.</p>
-----------	--

<sup>26</sup> Für eine Einführung in die Rolle der Lernziele im Unterricht vgl. R.F. Mager, *Lernziele und Unterricht*, Beltz, Weinheim 1994; siehe auch I. Velica, *Lernziele und deren Bedeutung im Unterricht*, in «Neue Didaktik», 2 (2010), S. 10-24: 14-18.

<p>Materialien, Ressourcen und Sozialformen (Arbeitsformen)</p>	<p>Obwohl eine Lerneinheit Kontexte kooperativen Arbeitens bevorzugen muss, kann sie formale Erklärungssituationen und individuelle Arbeit nicht außer Acht lassen. Hypothetische Lernsituationen in Bezug auf Sozial- und Arbeitsformen und Lösungsvorschläge sind nachfolgend aufgeführt:</p> <p><i>Erklärung eines neuen Themas (Frontal- oder Dialogunterricht):</i> Verwendung von Bildern, Videos, Liedern, digitalen und interaktiven Apps und Tools, Verwendung des interaktiven Whiteboards und Erklärung des Themas durch die Erstellung eines Mindmaps mit verschiedenen Farben (die Farben müssen ein sehr spezifisches Kriterium haben, das SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf erkennen und wiederverwenden können müssen).</p> <p><i>Individuelle Arbeit:</i> Sie erhalten genauere Anweisungen zur Aufgabenerledigung, werden dabei monitoriert und erhalten vereinfachte Mindmaps oder Materialien mit vereinfachten Erläuterungen zum Thema.</p> <p><i>Paararbeit und Gruppenarbeit:</i> Lernerfahrungen zu zweit oder in Gruppen sind für SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten oder Behinderungen von grundlegender Bedeutung: Neben Lernfaktoren im engeren Sinne gibt es auch sozio-emotionale Aspekte wie die Förderung der Akzeptanz durch andere Lernende sowie die Möglichkeit, von ihnen lernen zu können. Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die Technik des <i>Peer-Tutoring/Peer-Mentoring</i>, wodurch schwächere Lernenden von den eigenen MitschülerInnen unterstützt werden.</p> <p>Es versteht sich von selbst, dass in den obengenannten Lernsituationen zusätzlich zu den vorgeschlagenen Strategien auch der Einsatz von Befreiungsmaßnahmen und Kompensationsmitteln in Betracht gezogen werden muss, sofern sie durch die Dokumentation der SchülerInnen vorgesehen sind.</p>
---	---



Bewertung	<p>Die Bewertung von Lernenden mit besonderen Bildungsbedürfnissen muss in erster Linie eine stärkere Betonung der Prozessevaluation (Teilnahme, Engagement, Konstanz, Eigeninitiative, Verantwortungsbewusstsein) als die Ergebnisse einzelner schriftlicher und mündlicher Prüfungen umfassen, wobei jedoch davon auszugehen ist, dass beim formalen Monitoring des Lernens dem Inhalt und nicht der Form mehr Gewicht beigemessen werden soll.</p> <p><i>Bewertung der mündlichen Leistungen bei SchülerInnen mit besonderen Bildungsbedürfnissen</i></p> <p>Insbesondere wird die kommunikative Wirksamkeit und nicht die Grammatik- oder Aussprache Genauigkeit bei der Bewertung der mündlichen Tests berücksichtigt.</p> <p><i>Bewertung der schriftlichen Leistungen bei SchülerInnen mit besonderen Bildungsbedürfnissen</i></p> <p>Für die Bewertung der schriftlichen Tests werden leistungsgerechte Bewertungsraster verwendet. Die Reihenfolge, Handschrift, Rechtschreibfehler werden nicht ausgewertet. Es ist auch möglich, dem Verständnis, statt der Produktion eine höhere Punktzahl beizumessen.</p> <p><i>Formulierung der Gesamtbewertung</i></p> <p>In der allumfassenden Formulierung der Gesamtbewertung, die während der Notenkonferenz zu vergeben ist, werden mündliche Noten mehr als schriftliche bewertet.</p>
-----------	---

## 2.2. Unterrichtsentwurf zum Thema Genus im Deutschen<sup>27</sup>

Klassenbildung	<p><i>Schultyp:</i> Mittelschule – erstes Jahr</p> <p><i>Zusammensetzung der Klasse:</i> 18 SchülerInnen (10 Mädchen und 8 Jungen); 3 SchülerInnen mit besonderen Bildungsbedürfnissen (1 Mädchen mit Lernstörungen; 2 Jungen mit Benachteiligungen)</p> <p><i>Lerntypen und Lernstile:</i> Visuelle, Verbale und Nonverbale</p>
Sprachniveau	A1
Hineinbezogene sprachliche Fertigkeiten	Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen

<sup>27</sup> Zum Genus im DaF-Unterricht vgl. M. Weerning, *Genus im DaF-Unterricht in Italien: Was sagen Lehrwerke und Grammatiken?*, in «Linguistik online» 49 (5/2011), S. 23-46; vgl. auch C. Di Meola, *Il genere dei sostantivi nelle grammatiche didattiche DaF*, in C. Di Meola, D. Puato (Hg.), *Le categorie flessive nella didattica del tedesco*, Sapienza Università Editrice, Roma 2019, S. 43-64; vgl. auch S. Kiyko, Y. Kiyko, *Genuszuweisungsstrategien im DaF-Unterricht*, in «Glottothey» 11 (2/2020), S. 169-207.

Europäische Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (2018)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Fremdsprachliche Kompetenz</li> <li>– Lernkompetenz</li> <li>– Computerkompetenz</li> <li>– Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz</li> <li>– Kulturelles Bewusstsein</li> </ul>	
Implementierungszeit	4 Stunden (1. Teil des Jahres zwischen November und Dezember)	
Vorwissen und Vorkenntnisse	<p>SchülerInnen sind bereits in der Lage, die Kategorie des Substantivs zu erkennen und sind bereits mit dem Begriff "Artikel" vertraut.</p> <p>SchülerInnen können zwischen maskulin, feminin und neutral unterscheiden (hauptsächlich in ihrer Muttersprache)</p> <p>SchülerInnen haben bereits bemerkt, dass die Artikel auf ihrem Lehrbuch mit verschiedenen Farben hervorgehoben sind.</p>	
Lernziele	<p>Die SchülerInnen müssen in der Lage sein, das Genus der Substantive als grundsätzliches Merkmal des Wortes in der deutschen Sprache zu erkennen und zu verwenden.</p> <p>Die SchülerInnen müssen in der Lage sein, die Regeln zur Bestimmung vom Genus der Substantive auch in anderen Sprachen verwenden.</p> <p>Die SchülerInnen müssen in der Lage sein, Vergleiche zwischen der eigenen Muttersprache und der Zweitsprache/ Fremdsprache bezüglich des Genus der Substantive anzustellen.</p>	
Materialien/Ressourcen	Interaktives Whiteboard (IWB), Internet, Folien, Farben, Tabellen, Bilder, Arbeitsblätter, Lehrbuch, Arbeitsbuch.	
Sozialformen	<p>Vorentlastung/Einstieg</p> <p>Vorstellungsphase</p> <p>Semantisierungsphase und Einübungsphase</p> <p>Ergebnissicherung und Kontrollphase</p>	<p>Fragen-entwickelnder Unterricht-Plenum (Brainstorming) Unterrichtsgespräch</p> <p>Frontalunterricht, Fragen entwickelnder Unterricht und Partnerarbeit</p> <p>Kooperatives Lernen (Partnerarbeit und Gruppenarbeit)</p> <p>Einzelarbeit/ Kooperatives Lernen</p>
Aktivitäten pro Phase	<p><i>Vorentlastungsphase/Einstiegsphase:</i></p> <p>Die Lehrkraft zeigt eine Tabelle mit den bestimmten Artikeln in verschiedenen Farben (Der: blau; die: rosa; das: grün) und stellt folgende Fragen zur Aktivierung des Vorwissens und zur Einführung in das Thema:</p>	

	<p>Was ist das Genus?          Wie bezeichnet man das Genus in eurer Muttersprache?          Wie bezeichnet man das Genus in der deutschen Sprache?          Warum werden die Substantive farbig markiert?</p>
	<p>Um die Aufwärmungsphase und den Einstieg in das neue Thema abzuschließen, wird ein Spiel zur Definition des Geschlechts von Substantiven vorgesehen. Drei große Blätterpapier aus verschiedenen Farben werden an die Wand gehängt. Die SchülerInnen bekommen kleine Karten mit Substantiven und sollen dabei die Karte auf das richtige Blatt kleben. Die Klasse wird in zwei Gruppen geteilt. Die Gruppe, die ohne Karten bleibt, hat das Spiel gewonnen. Das Genus von Substantiven mithilfe von Farben zu kennzeichnen, hat den Vorteil, dass sich die Lernenden an die Farbe des Substantivs und nicht an das Genus erinnern können.</p>
	<p><i>Vorstellungsphase:</i></p> <p>In diesem Teil des Unterrichts werden die wichtigsten Merkmale der Substantive erklärt. Die Substantive haben Genus, Numerus und Kasus. Die SchülerInnen lesen einen Text und unterstreichen die Substantive mit den Farben. Solche Substantive müssen danach in eine Tabelle eingetragen werden. Die Erklärung erfolgt durch den Einsatz von Mindmaps und digitalen Tools, die auch die Erklärungsphase sehr inklusiv machen.</p>
	<p><i>Semantisierungsphase/Einübungsphase</i></p> <p>Die SchülerInnen werden in 4 Gruppen geteilt. Jede Gruppe bekommt eine Aufgabe, die auch den Wortschatz in Bezug auf Familie, Tiere und Essen und Trinken einführt. Jede Gruppe bekommt eine Liste mit Wörtern zu den entsprechenden semantischen Bereichen.</p> <p>Die erste Gruppe erstellt eine Power Point-Präsentation zum grammatischen Geschlecht der Tierwörter.          Die zweite Gruppe erstellt eine Power Point-Präsentation zum grammatischen Geschlecht der Familienwörter.          Die dritte Gruppe erstellt eine Power Point-Präsentation zum grammatischen Geschlecht der Wörter um das Thema Essen und Trinken          Die vierte Gruppe erstellt eine Power Point-Präsentation zum grammatischen Geschlecht der Wörter um das Thema Wohnung/Haus.</p>

	<p><i>Ergebnissicherung/Kontrollphase</i></p> <p>In dieser Phase konzentrieren sich die LehrerInnen auf die Richtigkeit der Aufgabe, auf die mündliche Präsentation und den Inhalt. Die Verwendung eines Bewertungsrasters der Kompetenzen (in Bezug auf die Gruppenarbeit) und des erworbenen Wissens ist auch vorgesehen.</p>
--	---

### 3. Schlussbemerkungen

Dieser Beitrag hat darauf abgezielt, ein noch sehr marginales Thema in der Forschung zu behandeln, d.h. die Erkundung des Verhältnisses zwischen Deutschunterricht und sonderpädagogischem Förderbedarf durch den Filter der Inklusion und didaktischer Differenzierung. Die Anwendbarkeit der theoretischen, methodischen und rechtlichen Paradigmen, die bezüglich der sonderpädagogischen Bedürfnisse untersucht wurden, ist durch den Aufbau einer inklusiven Lerneinheit sichtbar gemacht worden: Die Gestaltung einer Lerneinheit, die auf den Erwerb neuer sprachlicher Inhalte und fachübergreifender Kompetenzen ausgerichtet ist, die alle SchülerInnen in anderen Lernkontexten wiederverwenden können, stellt den Kern eines inklusiven Lehr-Lern-Prozesses dar. Die Sache wird komplizierter, wenn man nicht nur die thematisch und inhaltlich vermittelnden Fragen beachtet, sondern man berücksichtigt auch die unterschiedlichen Lernumstände, Lernstile und Lernsituationen von den Lernenden, bei denen besondere Bildungsbedürfnisse vorkommen. Solche Makrokategorie, die Lernstörungen, Behinderungen und die verschiedenen Arten von Benachteiligung umfasst, ist der Ausgangspunkt für die Einführung des Konzepts der Inklusion in die Strukturierung einer Lerneinheit. Das wichtigste Mittel, wodurch ein inklusiver Lernpfad realisiert wird, ist die sogenannte Differenzierung, aus der sich die Prozesse der Individualisierung und Personalisierung ableiten. (Binnen)Differenzierung erweist sich als eine inklusive Strategie, die alle Phasen des Lernens abdeckt (von der Aktivierung des Vorwissens über die Bewertung bis hin zum Abschluss der Lernerfahrung) und durch eine Reihe von Aktivitäten und Methoden sichtbar gemacht wird. Der Vorschlag eines allgemeinen kommentierten Entwurfs und eines Beispiels einer Lerneinheit hat sich als eine Gelegenheit herausgestellt, die Notwendigkeit einer Vielzahl von *lernerendogenen* und *lernerexogenen* Faktoren bei der Gestaltung einer Lerneinheit in Erwägung zu ziehen<sup>28</sup>,

<sup>28</sup> Vgl. C. Riemer, *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb: Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*, a.a.O., S. 230-241.

die den Aufbau eines lernerorientierten und inklusiven Fremdsprachenunterrichts ermöglichen.

Obwohl sich der Blick auf die Situation im italienischen Schulsystem beschränkt, kann der vorliegende Beitrag auch als möglicher Ansatz zur Untersuchung weiterer Schnittstellen zwischen Inklusionspädagogik und Deutschunterricht aus breiteren und komplexeren Perspektiven verstanden werden, was sich offensichtlich als ein allgemeines Forschungsdesiderat herausstellt, das auch anhand folgender Fragenkomplexe untersucht werden könnte:

1. DaF-Unterricht und sonderpädagogischer Förderbedarf in einzelnen Ländern und in Migrations- und mehrsprachigen Kontexten.
2. DaF-Unterricht und sonderpädagogischer Förderbedarf im universitären Kontext.
3. Die Behandlung literarischer und kultureller Fragestellungen in Lernkontexten mit leistungsschwächeren SchülerInnen.
4. Der Umgang mit Lernstörungen in Erwachsenensprachkursen und in Firmensprachkursen.
5. Die Vermittlung von Fachsprachen an Lernende mit Lernschwierigkeiten oder Behinderungen.



**Sabine Hoffmann**

# **Feedback bei internationalen Videokonferenzen in der Lehrendenbildung**

The article deals with interactional processes in video conferences that took place as part of an international training and further education event for DaF-teachers. The focus is on showing how the teachers request feedback from each other in relation to the topics to be discussed and in what form they receive it. Furthermore, the role of moderation should also be examined. The aim of the study is to reveal interaction patterns that characterize the behavior of teachers in the context of digital education in order to promote a professional feedback culture when dealing with lesson observation.

KEYWORDS: Feedback, videoconferencing, multimodal analysis, teacher training, classroom observation

## **1. Einführung**

Kollegiales Feedback im Rahmen von Unterrichtsbeobachtung gehört nunmehr seit Jahren fächerübergreifend zur Professionalisierung und Kompetenzentwicklung von Lehrenden. Explizit für die Fremdsprachenpädagogik werden diese Kompetenzen sowohl in *European Profile for Teacher Education: A Frame of Reference*<sup>1</sup> als auch in *Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (Eposa)*<sup>2</sup> formuliert. Aber obgleich darüber ein europäischer Rahmen gesteckt wird, bleiben dennoch große Unterschiede bei der Implementierung und Umsetzung dieser Fertigkeiten bestehen<sup>3</sup>. Der Grund hierfür liegt wesentlich bei den inter-

<sup>1</sup> M. Kelly, M. Grenfell, R. Allan, C. Kriza, W. McEvoy, *European Profile for Teacher Education: A Frame of Reference*, European Commission 2004, S. 42-71, <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf> (letzter Zugriff: 9.01.2023).

<sup>2</sup> D. Newby, R. Allan, A.-B. Fenner, B. Jones, H. Komorowska, K. Soghikyan, *Europäisches Portfolio für Fremdsprachenlehrende in Ausbildung*, Europarat 2007, S. 17, [http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3\\_Epostl\\_D\\_internet.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_D_internet.pdf) (letzter Zugriff: 9.01.2023).

<sup>3</sup> D. Gerlach, I. Steininger, *Professionalisierung und Kompetenzentwicklung in der 2. Pha-*

national keinesfalls einheitlichen Professionalisierungsphasen und für sie zuständigen Institutionen<sup>4</sup>.

So ist in den deutschsprachigen Ländern der Erwerb von theoriegeleiteten Kompetenzen zur Beobachtung und Reflexion von Lehrprozessen Bestandteil der grundständigen universitären Ausbildung zu DaF-/DaZ-Lehrenden. Dem folgen Veranstaltungen zu *Unterrichtsbeobachtung und Feedback* im Rahmen von Zusatzqualifikationen oder während der fachdidaktischen Ausbildung im Vorbereitungsdienst (ehemals Referendariat). Die dritte Phase, die berufliche Weiterbildung von DaF-/DaZ-Lehrenden, übernehmen diverse Institutionen und Verbände<sup>5</sup>. Der italienische Bildungsweg für DaF-Lehrende im Gymnasialbereich vollzieht sich dagegen schwerpunktmäßig im Rahmen von Masterstudiengängen im Bereich *Moderne Sprachen und Literaturen* sowie *Sprachwissenschaft*<sup>6</sup>. Diese sind allerdings nicht nur auf die Ausbildung von Lehrkompetenzen ausgerichtet, sondern bereiten auch auf die Ausübung anderer Berufe vor. Ob und in welchem Ausmaß das Thema Feedback an der Universität behandelt wird, hängt stark von dem jeweiligen Standort und nicht zuletzt von den Lehrstuhlinhabenden ab. Ein daran anschließender Vorbereitungsdienst entfällt<sup>7</sup>. Für die dritte Phase ist für DaF im Schulbereich das Goethe-Institut zuständig<sup>8</sup>, während der DAAD mit diversen Förderprogrammen die berufliche Fort- und Weiterbildung von DaF-/DaZ-Lehrenden im Hochschuldienst unterstützt. Des Weiteren organisieren Verbände wie Lend (*Lingua e Nuova Didattica*) oder ANILS (*Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere*), aber auch Lehrbuchverlage Weiterbildungsveranstaltungen. Die Mentor:innentätigkeit ist im italienischen

*se der Fremdsprachenlehrer(innen)bildung: Akteure, Prozesse, Themen*, in M.-K. Legutke und M. Schart (Hg.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*, Narr, Tübingen 2016, S. 197-225: 198.

<sup>4</sup> Ebd.

<sup>5</sup> J. Roche, *La formazione dei docenti di tedesco L2: lo stato d'arte*, in P. Diadori (Hg.), *Formazione, Qualità, Certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa / TQAC in FLT. Training, Quality, Certification in Foreign Language Teaching*, Le Monnier/Mondadori Education, Milano 2010, S. 135-140: 136-137.

<sup>6</sup> Studienbereiche LM-37 und LM-39.

<sup>7</sup> Hepp spricht sich dafür aus, dass ein solcher Theorie-Praxis-Bezug durchaus wünschenswert sei, auch weil zwar immer wieder und von allen Seiten auf die Notwendigkeit einer Reform dieser zweiten Phase hingewiesen, aber sich nichtsdestotrotz bisher kein Modell langfristig hat durchsetzen und überzeugen können (M. Hepp, *La formazione dei docenti di tedesco L2 in Italia: il ruolo della SSIS*, in P. Diadori (Hg.), *Formazione, Qualità, Certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa*, a.a.O., S. 148-154: 154.

<sup>8</sup> U. Tietze, *La formazione dei docenti di tedesco L2: il ruolo del Goethe-Institut*; in P. Diadori (Hg.), *Formazione, Qualità, Certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa*, a.a.O., S. 141-147.



Schuldienst und an der Hochschule bisher noch nicht systematisch implementiert<sup>9</sup>.

Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass ein Teil der DaF-Studierenden in Italien sich während des Studiums mit dem Thema *Unterrichtbeobachtung und Feedback* weder theoretisch auseinandergesetzt noch es sich systematisch angeeignet hat. Wahrscheinlich ist, dass viele erst in der Unterrichtspraxis und in der Weiterbildung damit konfrontiert werden.

Um eine Beschäftigung mit der Thematik anzuleiten und zu fördern, möchte daher die vorliegende Studie einen konkreten Einblick in die Feedbackpraxis der DaF-Lehrendenbildung geben. Dazu wird zunächst der Feedbackbegriff definiert sowie der Forschungsstand umrissen (2.1). Im Anschluss daran erfolgt die Darstellung des Konzepts von kollegialem Feedback im Erasmus+-Projekt LEELU ([www.leelu.eu](http://www.leelu.eu)) (2.2), das die Datengrundlage für eine multimodale Analyse (3.) und die anschließenden Schlussfolgerungen (4.) liefert, die zur Entwicklung der Feedbackkompetenz bei DaF-Lehrkräften und darin zur Unterstützung ihrer Professionalisierung beitragen wollen.

## 2. Kollegiales Feedback unter Lehrenden

### 2.1 Definition und Forschungsstand

Feedback definiert sich als eine «informationsgestützte(n) Rückmeldung»<sup>10</sup>, die darauf zielt, «das Verhalten des Empfängers oder der Empfängerin zu beeinflussen»<sup>11</sup>. Es kann sich dabei um positives Feedback im Sinne von Bekräftigung handeln oder um ein negatives oder kritisches Feedback. Im Rahmen des heute vorherrschenden kognitiv-konstruktivistischen Lernparadigmas erfüllen beide Formen potenziell eine informative als auch emotionale sowie motivationale Funktion, die zur Orientierung sowie Unterstützung der eigenen Wissenskonstruktion und zukünftiger Handlungsregulierung führen können<sup>12</sup>.

Als ein (mehr oder weniger institutionalisiertes) Angebot arbeitsplatzbezogenen, kooperativen Lernens stellt das kollegiale Feedback eine Verknüpfung der eigenen Berufspraxis mit der Fort- und Weiterbildung von Lehrenden dar:

<sup>9</sup> Für die Situation in den deutschen Bundesländern s. D. Gerlach, I. Steininger, *Professionalisierung und Kompetenzentwicklung in der 2. Phase der Fremdsprachenlehrer(innen)bildung*, a.a.O., S. 210-212.

<sup>10</sup> C. Funk, *Kollegiales Feedback aus der Perspektive von Lehrpersonen*, Springer, Wiesbaden 2016, S. 11.

<sup>11</sup> P. Salzmann, *Lernen durch kollegiales Feedback: Die Sicht von Lehrpersonen und Schulleitungen in der Berufsbildung*, Waxmann, Münster 2015, S. 22.

<sup>12</sup> Ebd., S. 24-26.

TP (teacher practice, SH) feedback is, of course, a micro-context within two more general contexts: language teaching and teacher education, and is closely related to practices in counselling, especially when operating in self-exploratory and help modes<sup>13</sup>

Dabei ist das Lernangebot so konzipiert, dass sich Lehrende gegenseitig abwechselnd im Unterricht beobachten und sich anschließend zu vorher gemeinsam ausgemachten Punkten und Fragestellungen Feedback geben. Das heißt «Feedback ist hier also vielmehr ein Element einer (mehr oder weniger zielgerichteten) Diskussion zwischen Lehrpersonen über Unterricht [...]»<sup>14</sup>. Im Gegensatz zu anderen möglichen Feedback-situationen im Lehrkontext, z.B. in der Mentor:innen-Lehrenden-Konstellation, wo neben unterschiedlicher Expertise auch hierarchische Verhältnisse mit hineinspielen (können)<sup>15</sup>, handelt es sich hierbei um eine Kooperation unter Gleichgestellten, also um ein tendenziell symmetrisch angelegtes Lernarrangement<sup>16</sup>. Dieser sozial-konstruktivistische Zugang scheint vielversprechend für die Professionalisierung von Lehrenden und nachhaltig zu ihrer Kompetenzentwicklung beizutragen<sup>17</sup>.

Doch auch hier gilt – wie allgemein bei Studien, die die Prozesse in der universitären sowie post-universitären Lehrendenbildung zum Gegenstand haben<sup>18</sup> –, dass es kaum empirisch fundierte Erkenntnisse zu diesem Lernangebot gibt<sup>19</sup>. Es mangelt an Wirkungsstudien und an Untersuchungen, die die Interaktions- und Verstehensprozesse rekonstruieren. Die aus dem vorwiegend angelsächsischen Raum stammenden mikroanalytischen Studien befassen sich schwerpunktmäßig mit Gesprächen in Mentoraten<sup>20</sup>. Interaktionsdaten zu kollegialem Feedback unter DaF-Lehrenden liegen nicht vor<sup>21</sup>.

Dem gegenüber steht eine breitgefächerte Konzeptualisierung und

<sup>13</sup> F. Farr, *The Discourse of Teaching Practice Feedback. A Corpus-Based Investigation of Spoken and Written Modes*, Routledge, Madison Avenue, New York: 2011, S. 1.

<sup>14</sup> P. Salzmänn, *Lernen durch kollegiales Feedback*, a.a.O., S. 23.

<sup>15</sup> C. Funk, *Kollegiales Feedback aus der Perspektive von Lehrpersonen*, a.a.O., S. 43.

<sup>16</sup> Ebd., S. 44; P. Salzmänn, *Lernen durch kollegiales Feedback*, a.a.O., S. 26.

<sup>17</sup> C. Funk, *Kollegiales Feedback aus der Perspektive von Lehrpersonen*, a.a.O., S. 1.

<sup>18</sup> M.-K. Legutke, M. Schart, *Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven*, in M.-K. Legutke und M. Schart (Hg.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*, a.a.O., S. 9-46: 10-12.

<sup>19</sup> C. Funk, *Kollegiales Feedback aus der Perspektive von Lehrpersonen*, a.a.O., S. 45, 68; P. Salzmänn, *Lernen durch kollegiales Feedback*, a.a.O., S. 28.

<sup>20</sup> U.a. Y. Kim, R. E. Silver, "What Do You Think About This?": *Differing Role Enactment in Post-Observation Conversation*, in N. Markee, S. Kunitz, and O. Sert (Hg.), *Classroom-based Conversation Analytic Research*, «Educational Linguistics» 46 (2021), S. 303-328.

<sup>21</sup> F. Klippel, *Feedback in der Lehrkräftebildung*, in E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, L. Schmelter (Hg.), *Feedback beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen*, Narr-Francke-Attempo, Tübingen 2022, S. 55-65: 61.

theoretische Untermauerung, die in den 1980er Jahren begonnen und seither diverse Modelle und eine umfangreiche Literatur zum Thema hervorgebracht hat<sup>22</sup>. Ebenso reichhaltig zeigt sich auch die Literatur mit Anleitungen zur Durchführung von Unterrichtsbeobachtung und Feedback. Für DaF/DaZ ist hier sicher die Arbeit von Ziebell und Schmidjell<sup>23</sup> wegweisend. Übereinstimmend wird festgestellt, dass kollegiales Feedback eine hohe Anforderung an die Lehrenden<sup>24</sup> und eine große Herausforderung für internationale Gruppen darstellt<sup>25</sup>.

## 2.2. Kollegiales Feedback im Erasmus+-Projekt LEELU<sup>26</sup>

Das Erasmus+-Projekt LEELU ist eine im Blended-Learning-Format konzipierte und durchgeführte internationale Bildungsmaßnahme, die sich an achtzehn DaF-Lehrende, bestehend aus neun Lehrendentandems aus drei verschiedenen Ländern richtete. Jedes Tandem bestand aus *pre-* und *in-service* Lehrenden<sup>27</sup>, die abwechselnd ihren Unterricht durchführten oder beobachteten, und im Folgenden ihre eigens aufgenommenen und dann ausgewählten Unterrichtssequenzen zur Besprechung auf die digitale Plattform *edubreak* hochgeladen haben. Vor der Besprechung standen die Videosequenzen zur Kommentierung zur Verfügung, außerdem hatten alle Lehrenden Zugang zu einem Arbeitsprotokoll, das die von ihnen selbst entschiedenen Besprechungspunkte enthielt.

Das kollegiale Feedback wurde bei LEELU im Rahmen eines kog-

<sup>22</sup> C. Funk, *Kollegiales Feedback aus der Perspektive von Lehrpersonen*, a.a.O., S. 95. Eine Übersicht über die diversen Theorien, die kollegiales Feedback theoretisch unterfüttern, liefert neben C. Funk auch F. Farr, *The Discourse of Teaching Practice Feedback*, a.a.O.

<sup>23</sup> B. Ziebell, A. Schmidjell, *Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung*, Langenscheidt, Berlin et al. 2012.

<sup>24</sup> U.a. ebd., S.137.

<sup>25</sup> Vgl. M. Dawidowicz, K. Schramm, R. Abbate, D. Abitzsch, I. Feld-Knapp, K. Hoffmann, S. Hoffmann, G. Perge, E. van der Knaap, *Erfahrungsbasiertheit, kollegiale Kooperation und videobasierte Reflexion als Prinzipien des LEELU LehrerInnenbildungsprojekts*, 2019, S. 13.

<https://leelu.eu/wp-content/uploads/sites/164/2019/08/Konzeptpapier-zur-Lehrerbildungsma%C3%9Fnahme-im-LEELU-Projekt-Endfassung-2019> (letzter Zugriff: 9.01.2023).

<sup>26</sup> Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung trägt allein die Verfasserin; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben. Zu den Thesen und Ergebnissen sei auf die Webseite des Projekts (<http://www.leelu.eu>) verwiesen. Die vorliegende Interaktionsanalyse versteht sich als Erweiterung bzw. Vertiefung dieser Befunde; sie basiert auf den im Rahmen des Projekts erhobenen Daten, war aber nicht Ziel und Bestandteil des LEELU-Projektdesigns.

<sup>27</sup> Da es sich sowohl um Studierende als auch um Lehrende in der Vorbereitungsphase handelt, wurde dieser beide Kategorien umfassende Begriff gewählt.

nitiv-konstruktivistischen Lernmodells konzeptualisiert (s.o.). Um den Austausch und damit die Feedbackmöglichkeiten zu erweitern, wurde 1.) auf das Potenzial von Noviz:innen-Expert:innen-Konstellationen in den Tandems gesetzt und damit auf die jeweils unterschiedlichen Erfahrungshintergründe und somit Perspektiven; 2.) der kollegiale Austausch in drei verschiedenen Kontexten durchgeführt: a) schulintern (1 Tandem), b) zwischen drei Schulen am gleichen Standort (3 Tandems), c) länderübergreifend (3 Tandems aus drei Schulen in unterschiedlichen Städten (= Ländern)<sup>28</sup>. Dieses Vorgehen stellte potenziell eine Erweiterung der Perspektiven und damit eine Bereicherung der Ko-Konstruktion von neuem Erfahrungswissen dar. Es zeigte sich allerdings, dass es einer tiefer gehenden Vorbereitung bedarf, um dieses Potenzial voll auszuschöpfen:

Für zukünftige Angebote empfehlen wir, mit Blick auf die Gespräche über Unterricht diesbezügliche Gewohnheiten und die Rolle der Kritik – sowie auch deren kulturspezifische und individuelle Ausprägungen im Team – ausführlich zu thematisieren. Es sollte bei allen Beteiligten eine klare Vorstellung davon entwickelt werden, wie man auf eine kollegiale Weise Videosequenzen kritisch analysieren und konstruktive Rückmeldungen formulieren kann.<sup>29</sup>

Dies bestätigen ebenfalls sowohl die Studie von Hoffmann und Kasper<sup>30</sup> zum Umgang der Lehrenden mit den Videosequenzen als auch die im Abschluss des Projekts durchgeführte Interviewstudie von Hofmann<sup>31</sup>.

An diesen Erkenntnissen und Überlegungen setzt die vorliegende Untersuchung an, die offenlegen will, wie sich Feedback – beabsichtigt als auch ungesteuert – in den verschiedenen Modalitäten der mündlichen Kommunikation zeigt. Hierbei sind auch die Besonderheiten der digitalen Kommunikation zu berücksichtigen, insbesondere im Umgang mit dem Material, das auf dem Bildschirm erscheint. Um diesem komplexen Geschehen gerecht zu werden, wird auf ein mikroanalytisches Verfahren zurückgegriffen. In der folgenden Analyse erfolgt die Aufarbeitung der ausgewählten Sequenz nach den Transkriptionskon-

<sup>28</sup> M. Dawidowicz et al., *Erfahrungsbasiertheit, kollegiale Kooperation und videobasierte Reflexion als Prinzipien des LEELÜ LehrerInnenbildungsprojekts*, a.a.O., S. 13.

<sup>29</sup> Ebd., S. 37.

<sup>30</sup> S. Hoffmann, G. Kasper, *Arbeitsanweisungen zu Videomitschnitten in digitalen Lehrendenbildungskonferenzen. Interaktionsforschung in DaF/DaZ*, in «Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ (ZiAF)» 1 (2021), Heft 1, S. 143-167.

<sup>31</sup> K. Hofmann, *Strukturelle Gelingensbedingungen videogestützter Lehrpersonengespräche über DaF-Unterricht: Eine Interviewstudie zu Paar- und Gruppeninteraktionen*, in «Fremdsprachen Lehren und Lernen» 1 (2021), S. 106-123: 120-121.

ventionen GAT 2<sup>32</sup> und der anderen semiotischen Ressourcen in Anlehnung an Mondada<sup>33</sup>.

### 3. Empirischer Teil

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Untersuchung liegt darauf zu zeigen, wie während der Videokonferenz positives oder negatives Feedback ausgehandelt wird. Aufgrund der vorgegebenen Länge dieses Beitrags wurden aus dem Datenkorpus nur zwei Fragmente einer Sequenz gewählt. Eine weitergehende Beschäftigung mit der Thematik ist im Druck<sup>34</sup>.

Die Sequenz (30.1.2018, Min. 13:32-17:50)<sup>35</sup> stammt aus der zweiten der insg. drei internationalen Gesprächsrunden<sup>36</sup>. Zu Beginn der Sitzung wird der erste Diskussionspunkt eingeleitet, wie beim extensiven Leseunterricht kooperatives und individuelles Arbeiten verbunden werden können. Die Moderatorin richtet sich direkt an das Tandempaar, das den entsprechenden Videoausschnitt im Vorfeld hochgeladen und diese Problematik angesprochen hat. Während des Gesprächs bleibt das Standbild des Videos mit den Kommentaren seitlich unverändert (Abb. 1). Darüber sind oben auf dem Bildschirm die Gesichter der am Gespräch beteiligten Personen zu sehen, von links nach rechts: die Moderatorin (MOD), die Lehrenden Renate (REN), Erika (ERI), Silvia (SIL), Jacob (JAC) und Jessica (JES). Die Konventionen und Zeichen für die semiotischen Ressourcen im Transkript befinden sich im Anhang.

<sup>32</sup> M. Selting, P. Auer, D. Barth-Weingarten, J. Bergmann, P. Bergmann, K. Birkner, E. Couper-Kuhlen, A. Deppermann, P. Gilles, S. Günthner, M. Hartung, F. Kern, C. Mertzluft, C. Meyer, M. Morek, F. Oberzaucher, J. Peters, U. Quasthoff, W. Schütte, A. Stukenbrock, S. Uhmann, *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)*, in «Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion» 10 (2009), S. 353-402, <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (letzter Zugriff: 09.01.2023)

<sup>33</sup> L. Mondada, *Conventions for Multimodal Transcription*, 2019, [https://iling.spb.ru/departements/anthropologic/materials/mondada\\_transcription.pdf](https://iling.spb.ru/departements/anthropologic/materials/mondada_transcription.pdf) (letzter Zugriff: 09.01.2023).

<sup>34</sup> Zu einer weitergehenden Beschäftigung mit der Thematik siehe S. Hoffmann, *Kritisches Feedback bei internationalen Videokonferenzen in der DaF-Lehrendenbildung*, in «Studi Germanici» 2 (2022), S. 221-242.

<sup>35</sup> Die Erlaubnis für die Veröffentlichung des Materials inkl. *Screenshots* aus den Videokonferenzen zu Forschungszwecken liegt vor. Die Namen der Lehrenden in den Transkripten wurden geändert.

<sup>36</sup> Zum Vorgehen siehe M. Dawidowicz et al., *Erfahrungsbasiertheit, kollegiale Kooperation und videobasierte Reflexion als Prinzipien des LEELU LehrerInnenbildungsprojekts*, a.a.O., S. 21-29.

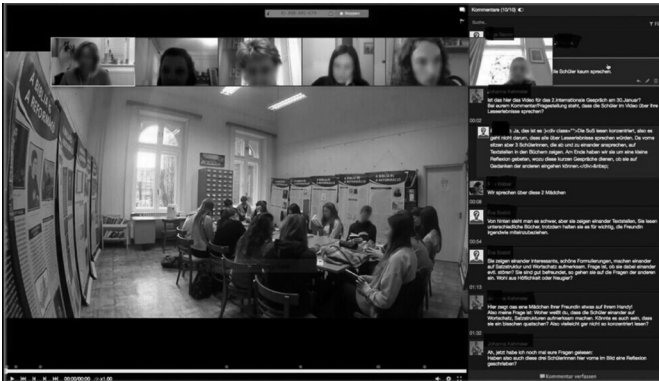


Abb. 1 – Videostandbild mit Kommentaren (s. Abb. 2)

### Fragment 1: Wie sicher seid ihr, dass es hier tatsächlich um das Lesen geht.

- 01 MOD (...) (ich möchte) die diskussion eröffnen.  
 (...)
- 13 REN WIE können wir das (.) äh irgendwie ausnutzen,  
 14 wie können wir das (.) °h irgendwie äh (-)  
 weiterentwickeln,  
 15 was die schüler hier machen in kleingruppen.
- 16 MOD +ähä +  
 +nickt und lächelt+
- 17 REN und (.) NOCH eine frage ist das (.) wirklich GUT,  
 18 wenn sie so: in der stunde (.) \*reden-\*
- eri \*nickt \*
- 19 oder (.) müssen wir äh zum beispiel ähm-  
 20 eine bestimmte ZEIT äh (.) dafür (.) äh (.)  
 FESThalten-  
 21 oder wie können wir das (1.00) irgendwie effektiver  
 machen.
- 22 MOD ähä (.) danke schön.  
 23 gibt es wortmeldungen.  
 24 (4.00)  
 25 [einige- ]
- 26 JAC [(unver. -)]
- 27 MOD stellungnahmen sind ja schon (.) per  
 VIDEOannotation dazugekommen jacob.
- 28 JAC ja, unsere erste frage war (-) ähm (--) so ein bisschen  
 (---) ähm:- (1.00)

29 wie sicher SEID ihr,  
 30 dass es hier um (.) äh tatsächlich-  
 31 das lesen geht.  
 32 dass es um den wortschatz,  
 33 um lesestrukturen (.) um leseFERTIGkeiten geht.  
 34 ähm=  
 35 REN =ja (.) [äh: ja- ]  
 36 JAC [(das ist ja-)]  
 37 REN ja: sie äh oder (3.00) ja (.) \*ALSO,  
 eri \*lächelt--->  
 38 was die schüler\* beSPROchen haben,  
 eri ----->\*  
 39 sie haben ^darÜBER^ gesprochen.  
 ^nickt ^  
 40 das ist SICHER.  
 41 also wir \*wissen DAS \*äh sie sind ^WIRKlich^  
 HOCHbegabt.  
 ^nickt ^  
 eri \*lächelt und nickt\*  
 42 sie (.) mögen lesen und sie äh sie haben IMMER  
 gelesen-  
 43 und MANCHmal äh: besprechen sie irgend (.) eine  
 sache,  
 44 wie zum beispiel äh: wortschatz oder: äh strukturen,  
 45 o oder äh hier (-- ) dieses DRITTE mädchen äh hat  
 auch ein WORT (.) gefragt-  
 46 und sie haben es (.) \*beantwortet\* mit dem  
 HANDY.  
 eri \*nickt \*  
 47 MOD +ähm +  
 +nickt+

Nach der Aufforderung an das Tandempaar, in ihre Problematik einzuführen (Z. 1), beginnt Renate zunächst mit der Klarstellung, dass sie kooperative Tätigkeiten während des extensiven Leseunterrichts grundsätzlich befürwortet (Z. 2-12, nicht im Transkript). In diesem Sinne reformuliert sie ihre Bitte um Feedback, das sich jetzt nicht mehr darauf bezieht, ob Zusammenarbeit toleriert wird, sondern wie man sie produktiv einsetzen kann (Z. 13-15), worauf die Moderatorin durch positives Feedback reagiert (Z. 16) und Renate damit zur weiteren Ausführung motiviert. Diese stellt nun die Frage, ob nämlich diese gemeinsamen Tätigkeiten in der Klasse zu einem bestimmten Zeitpunkt stattfinden sollen (Z. 17-21), was von ihrer Tandempartnerin Unterstützung findet (Z. 18).

Am Schluss ihrer Bitte um Feedback signalisiert Renate mit Abfall ihrer Stimme, dass sie jetzt fertig ist (Z. 21), woraufhin die Moderatorin dankt und zu Rückmeldungen auffordert (Z. 23). Diese erfolgen erst nach einer längeren Pause (Z. 24) und einer Überlappung, die wahrscheinlich durch die schlechte Internetverbindung von Jacob, einem Lehrenden aus einem anderen Tandem, entstanden ist. Er stellt dabei eine Gegenfrage, die von seiner Tandempartnerin, bereits als Videoannotation gepostet worden war und während der Konferenz für alle sichtbar auf dem Bildschirm ist (Abb. 2).

Hier zeigt das eine Mädchen Ihrer Freundin etwas auf Ihrem Handy!  
Also meine Frage ist: Woher weißt du, dass die Schüler einander auf  
Wortschatz, Satzstrukturen aufmerksam machen. Könnte es auch sein, dass  
sie ein bisschen quatschen? Also vielleicht gar nicht so konzentriert lesen?

Abb. 2 – Videoannotation

Die offene und etwas zögernd gestellte Gegenfrage wird durch «unser» (Z. 28) als vom Tandempaar gemeinsam gestellt gekennzeichnet. Sie erscheint aber im Vergleich zu der Videoannotation (Abb. 2) durch das betonte «SEID» (Z. 29) und durch «tatsächlich» (Z. 30) dahingehend verschärft, dass hierbei der eigene Zweifel an der Vorannahme der Kollegin durchschimmert. Renates unmittelbare Reaktion darauf (Z. 35) und das Anführen ihrer eigenen guten Kenntnisse der Klasse sowie deren hohe Lernmotivation und Leistungen (Z.38-46) bestätigen diese Wahrnehmung. Die starke Betonung von «daRÜBER» (Z. 39), «SICHER» (Z. 40) und «WIRKLICH HOCHbegabt» (Z. 41) zeigen ihre emotionale Partizipation, die Unterstützung durch Nicken und Lächeln der Tandempartnerin (Z. 41, 46), aber auch durch die Moderatorin (Z. 47) erfährt.

In diesem ersten Fragment bittet Renate zweimal um Feedback, das sie allerdings nicht erhält. Dahingegen erfolgt eine Gegenfrage, in der Zweifel an ihrem Verhalten anklingen, was sie in eine Verteidigungshaltung drängt. Deutlich wird das in ihrer stärkeren emotionalen Beteiligung, mit der sie ihr professionelles Wissen anführt und damit die Richtigkeit ihrer Vorannahme und damit ihres Verhaltens rechtfertigt. Die Zusammenhänge und das Vorwissen, auf die sie sich bezieht, werden von ihrer Tandempartnerin durch Nicken bestätigt.

Das ausgebliebene Feedback wird im weiteren Gesprächsverlauf von Jessica, Jacobs Tandempartnerin, gegeben.



## Fragment 2: Also, ich denke, ihr könnt da ganz froh sein mit der Situation, die ihr da habt.

(...)

51 REN also KANN man das machen,  
 52 dass man nach handy: nachschaut,  
 53 und (.) und äh (-- ) und so ein wort entschließt,  
 54 oder (.) ist das (-) so probleMATisch?

55 MOD +ähm. +  
 +nickt und lächelt+

56 JES also (.) ich (.) ähm ich glaub ihr habt eine situation  
 dort in x,  
 57 wovon (.) WIR in x nur \*\*VTRÄUMEN äh (.) so ungefähr,\*V  
 \*lächelt \*  
 eri \*lächelt----->  
 jac vlächelt und nickt v

58 weil wir eher probleme haben mit schülern (.) die  
 NICHT lesen,\*  
 eri ----->\*

59 und ich äh mir das nicht vorstellen kann,  
 60 dass es schüler sein °h handy ähm,  
 61 \*naja gut\* doch nen schüler würde bei uns auch  
 das handy benutzen,  
 eri \*nickt \*

62 um wörter zu suchen aber: ähm ansonsten haben wir  
 die situation NICHT,  
 63 dass schüler so begeistert sind vom lesen-  
 64 dass sie untereinander sich äh über (-) wortschatz  
 65 oder strukturen <<rall> austauschen würden.>  
 66 ähmm (-) von daher (.) ich find das sehr ↑SCHÖN (.)  
 wenn sie das MACHEN;  
 67 und wenn (.) ähm wenn andere schüler es nicht  
 STÖRT;  
 68 und wenn wenn sie sich GEGENSEITIG nicht stören;  
 69 dann denke ich ist das ja ganz WÜNSCHENSWERT,  
 70 dass (.) das gemacht wird.  
 71 h°° und ähm wenn sie das handy wirklich nur dazu  
 benutzen,  
 72 um kurz nen WORT zu suchen,  
 73 finde ich das AUCH okay;;  
 74 obwohl sie wahrscheinlich auch mit (.) ähm  
 strategien auch anders das,(.)

75 die bedeutung des wortes äh sich erschließen  
können.

76 also (.) hmm (-) ob das wirklich sein MUSS;  
77 das würde ich hinterfragen;

78 REN ^\*ähm ^\*  
^nickt^  
eri \*nickt\*

79 aber ansonsten ist es natürlich sehr †SCHÖN-  
80 dass sie miteinander ins geSPRÄCH kommen-  
81 auch WÄHREND des lesens (-) wenns die anderen  
nicht stört halt.

82 also (.) ich denke (.) ihr könnt da ganz FROH sein  
mit der situation,  
83 die ihr da habt.

Nachdem die Moderatorin (Z. 47) verbal und gestisch Renates Äußerung bestätigt hat, setzt diese zu einer weiteren Frage an (erster Teil Z. 48-50 nicht im Transkript). Diese bezieht sich grundsätzlich auf die Benutzung von Hilfsmitteln beim extensiven Lesen. Der Ausdruck «so ein wort» (Z. 53) und die Frage «oder (.) ist das (-) so probleMATisch?» (Z. 54) scheinen darauf hinzudeuten, dass die Sprecherin selbst den Einsatz befürwortet. Nach dem Feedback der Moderatorin (Z. 55) setzt Jessica ein. Mit «also», das eine Reformulierung des zuvor Gesagten ankündigt<sup>37</sup>, und mit der als subjektiv gekennzeichneten Äußerung «ich glaub» (Z. 56) stellt sie die unterschiedlichen Lehr-/Lernsituation der beiden Standorte unter Zuordnung von «ihr» und «wir» gegenüber. Dabei lobt sie mit dem Ausdruck «wovon (.) WIR in x nur TRÄUMEN» und dem betonten Verb die Situation des anderen Standortes (Z. 57). Sowohl sie selbst und ihr Tandempartner Jacob als auch Erika von dem anderen Tandem lächeln dabei. Dieses Lächeln verbindet und schafft eine positive Ebene des gemeinsamen Verstehens. Im Anschluss daran (Z. 58-64) erklärt sie, dass die eigene Unterrichtssituation so anders ist, dass sie sich gar nicht vorstellen können, dass ein Handy auch inhaltsbezogen während des Unterrichts verwendet werden kann. Damit deckt sie den Hintergrund für ihre Videoannotation und die Frage des Tandempartners auf. Die Verlangsamung ihrer verbalen Äußerung am Schluss (Z. 65) kündigt potenziell einen Themen- oder Perspektivenwechsel an. Dieser erfolgt in der folgenden Zeile (Z. 66) nach einem verzögerten Start mit der Ankündigung eines begründeten positiven Feedbacks durch «von daher». Der Tonhöhen sprung nach oben bei

<sup>37</sup> A. Deppermann, *Notionalization: The Transformation of Descriptions into Categorizations*, in «Human Studies» 34 (2011), S. 155-181.

dem betonten «↑SCHÖN» (Z. 67) und die Akzentsetzung bei «WÜNSCHENSwert» (Z. 69) sowie «AUCH okay» (Z. 73) kennzeichnen das Vorgehen der Kolleginnen als gelungen. Die Bedingungssätze (Z. 67, 68, 71) und der Vorschlag eines alternativen Vorgehens (Z. 74) untermauern das positive Feedback mit den dafür nötigen Informationen (Z. 77). Die Kolleginnen stimmen zu (Z. 78), woraufhin Jessica abermals mit «↑SCHÖN» (Z. 79) ihre positive Einschätzung des Vorgehens hervorhebt, um abschließend durch das betonte «FROH» die Zufriedenheit mit dieser Situation zu evozieren (Z. 82-83).

Jessica berichtet in ihrer Rückmeldung ihre eigene Videoannotation sowie Jacobs in der Videokonferenz hervorgebrachtes kritisches Feedback, indem sie erklärt, vor welchem Hintergrund ihre Anmerkungen entstanden sind. Die Kolleginnen zeigen, dass sie dies schätzen. In ihrer Darstellung unterstreicht Jessica die unterschiedlichen Lehr-/Lernsituationen vor Ort, indem sie den anderen Standort als «traumhaft» herausstellt und daher als für sie und ihren Tandempartner kaum vorstellbar. Sowohl diese Erklärung als auch die schmeichelnden Worte schaffen eine positive Stimmung und renken die Situation wieder ein.

#### 4. Schlussfolgerungen

Das Ziel der vorliegenden Abhandlung war es, im digitalen Gespräch aufzuzeigen, wie zwischen Lehrenden im internationalen Kontext, kritisches und positives Feedback ausgehandelt wird.

Dazu wurden zwei Fragmente einer Sequenz analysiert. In der ersten zeigte sich, dass das Feedback Zweifel am Verhalten der Kolleginnen andeutet und von der Lehrenden als Infragestellen des eigenen Vorwissens und Verhaltens verstanden wird<sup>38</sup>. Im zweiten Fragment wird diese Situation dann einmal durch die nachgelieferte Erklärung, warum das kritische Feedback erfolgt war, und im Folgenden durch das begründete positive Feedback wieder aufgehoben und eine konstruktive Kommunikationsebene geschaffen. In der Sequenz ist die enge Zusammenarbeit zwischen den schulinternen Tandempartnern zu bemerken. Sie unterstützen sich gegenseitig: Erika begleitet Renates Ausführungen höchst aufmerksam und gibt ihr dabei positives Feedback; Jessica «verwandelt» das als gesichtsbedrohlich empfundene kritische Feedback ihres Tandempartners in eine positive Rückmeldung. Die gelungene Zusammenarbeit der nationalen Lehrendenpaare wird auch in der bereits erwähnten Interviewstudie von Hofmann<sup>39</sup>

<sup>38</sup> B. Ziebell, A. Schmidjell, *Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung*, a.a.O., S. 136; P. Salzmann, *Lernen durch kollegiales Feedback*, a.a.O., S. 29-31.

<sup>39</sup> K. Hofmann, *Strukturelle Gelingensbedingungen videogestützter Lehrpersonengespräche*

bestätigt. Für das Feedback im internationalen Kontext bedarf es offensichtlich einer größeren Anstrengung. Hier muss der/die/das Andere gesehen, erfasst und angemessen darauf reagiert werden (können).

Qualitative Untersuchungen wie die hier angewandte Mikroanalyse beleuchten im Detail, wie Lehrende realiter in einer digitalen Bildungsveranstaltung miteinander interagieren. Derartige Verfahren zielen nicht auf generalisierbare Ergebnisse; es lassen sich aber aus den Beobachtungen Hypothesen für weiterführende Untersuchungen ableiten. Außerdem ergeben sich daraus Anstöße zur Beschäftigung mit der Thematik in der Lehrendenbildung. So zeigte sich, dass das Feedback im internationalen Austausch mit Kolleginnen und Kollegen aus anderen Lehr- und Lernkontexten Reflexionsprozesse initiiert, die nicht nur den eigenen Unterricht betreffen, sondern auch das Feedbackverhalten selbst. Die Auseinandersetzung mit ausgesuchten Unterrichtssequenzen erscheint bzw. bestätigt sich insofern als vielversprechendes Vorgehen bei der Professionalisierung von Lehrenden<sup>40</sup>, wobei das kollegiale Feedback eine zentrale Rolle spielt<sup>41</sup>.

Die Implementierung adäquater Veranstaltungen zur Vorbereitung auf videobasierte Feedbackformate, d.h. wie gegenseitiges Feedback in Bezug auf eigene videografierte Unterrichtssequenzen eingesetzt werden kann, wäre m.E. ein wichtiger Schritt zur Verbesserung der DaF-Lehrend(au)sbildung und ein Beitrag zur Entwicklung einer länderübergreifenden Feedbackkultur.

## Anhang

In Anlehnung an die multimodalen Transkriptionskonventionen von Mondada (2019) werden folgende Sonderzeichen benutzt:

MOD, ERI, REN, JES, JAC	Abkürzungen für Moderatorin und Lehrende
mod, eri, ren, jes, jac	Das Teilnehmendensigle in Kleinbuchstaben indiziert eine verkörperlichte Handlung.
	Sonderzeichen indizieren Anfang und Ende von Blickrichtung, -bewegung sowie Gestik und Körperbewegung in der Sprechzeile von

*che über DaF-Unterricht*, a.a.O., S. 113-114.

<sup>40</sup> U.a. M.-K. Legutke, M. Scharf, *Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven*, a.a.O., S. 28-36.

<sup>41</sup> B. Viebrock, *Feedback im Fremdsprachenunterricht und im Kontext fremdsprachendidaktischer Lehrer:innenbildung*, in E. Burwitz-Melzer et al. (Hg.), *Feedback beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen*, a.a.O., S. 210-211.

+ +	der Moderatorin.
* *	Erika.
^ ^	Renate.
# #	Jessica.
∨ ∨	Jacob.
----->	Handlung zieht sich über mehrere Zeilen hin.
----->+	Ende der Handlung



**Fabrizio Manuel Sirignano**

## **La dimensione interculturale dell'educazione tra metodi narrativi e pratiche autobiografiche**

The redefinition of pedagogical intervention methodologies is necessary in order to adequately respond to the new educational needs derived by the current complex and multicultural society. Of course, there are no universally valid paths and methodologies, but it is necessary to start from an in-depth analysis of the context, above all in order to provide answers that give due weight not only to the content and learning aspects but also to the cognitive, emotional ones and relational.

The paper highlights how the autobiographical method, configuring itself as a metacognitive approach, assumes a strong value especially in intercultural education paths. Autobiographical storytelling allows in some way to distance oneself from oneself and one's own experiences in order to be able to analyze them in a more objective and conscious way. This act allows to establish a bridge between the past and the present, providing cognitive skills to plan one's future.

**KEYWORDS:** Intercultural education, training, autobiographical method, educational relationship, school inclusion

### **Autobiografia e formazione nella società liquida**

Come ha evidenziato Bauman, una delle caratteristiche dell'esistenza post-moderna è l'aprirsi di ogni *ambiente pedagogico* e il reciproco mescolarsi degli ambienti<sup>1</sup>; se quindi ad un normale osservatore ogni scuola appare semplicemente come un luogo in cui vi sono insegnanti che insegnano e studenti che imparano, per gli addetti ai lavori (insegnanti, dirigenti, amministratori, genitori) ogni scuola è diversa da un'altra soprattutto in ragione della sua relazione con l'ambiente circostante.

Quando si parla di *clima* di scuola ci si riferisce a tutte quelle variabili

<sup>1</sup> Z. Bauman, *Il disagio della postmodernità*, Bruno Mondadori, Milano 2002, pp. 160-161.

socio-emotive che entrano in gioco nella prassi didattica quotidiana e in cui gli aspetti dell'interazione tra docenti e docenti e tra docenti e discenti occupano un posto di innegabile rilievo<sup>2</sup>.

Il lavoro degli insegnanti non è più caratterizzato da una relazione di tipo diretto docente/discente di gentiliana memoria, ma si caratterizza come un rapporto di interscambio dialettico e di reciproco arricchimento<sup>3</sup>.

Il «gruppo docente» nel suo complesso può essere una risorsa, ma anche rappresentare un momento di grande criticità che può recare un grave danno al diritto oggettivo del discente che è il diritto allo studio effettivo. Il gruppo docente non si forma in base alle caratteristiche del gruppo discente e nemmeno in base alle caratteristiche dei suoi componenti, ma è casuale. Ciò comporta una possibile sovrapposizione di caratteristiche dei vari docenti o delle lacune nelle caratteristiche del gruppo che nessuno individualmente potrebbe possedere ed invece dovrebbero essere presenti. Per cercare di fare fronte a queste criticità e superarle è necessario che il gruppo docente sia compatto e che sia dialogante al suo interno, oltre che all'esterno. Si deve mediare tra il principio della libertà di insegnamento ed il principio di collegialità che regola il gruppo, cercando sempre un punto d'unione e d'incontro, sempre il più possibile coincidente con l'obiettivo finale dei singoli appartenenti al gruppo ed al gruppo stesso, che in definitiva è il medesimo; ossia ottenere il miglior risultato possibile di apprendimento da parte di tutti gli studenti<sup>4</sup>.

Cambi sottolinea che, come in tutte le organizzazioni e luoghi di lavoro, anche nei contesti scolastici quando sussiste un buon clima relazionale<sup>5</sup> tra colleghi si evidenziano ricadute positive sull'intera attività lavorativa, in questo caso sul rendimento scolastico degli studenti.

Sviluppare e consolidare abilità sociali e competenze relazionali sembrano essere ormai i principali obiettivi da conseguire in tutti i contesti scolastici e formativi da parte non solo di studenti ma anche dei docenti e di quanti a vario titolo si occupano di formazione. Tuttavia, quando si affronta l'argomento sono quasi sempre gli studenti ad essere indicati come i soggetti principali cui deve essere diretta l'azione formativa per l'apprendimento di tali abilità, ignorando che spesso sono proprio gli adulti, docenti, dirigenti e quanti altri sono coinvolti in prima persona nel processo formativo ed educativo ad evidenziare le carenze maggiori

<sup>2</sup> S. Ulivieri, *Giovani alle soglie del 2000. Educazione, identità e pluralità culturale*, in S. Ulivieri (a cura di), *Un futuro migliore. Ragazzi e ragazze a Livorno e provincia*, Edizioni ETS, Pisa 2003, pp. 29-31.

<sup>3</sup> P. Orefice, *Società e educazione. Evoluzione del rapporto in Italia nel secondo Novecento e all'inizio del Duemila*, in V. Sarracino, M. Striano (a cura di), *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*, Edizioni ETS, Pisa 2001, pp. 185-188.

<sup>4</sup> Cfr. B. Brocca, *Le ali e i carrelli. Della professione docente*, Armando, Roma 2008.

<sup>5</sup> F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma/Bari 2004.



in fatto di abilità comunicativo-relazionali, incapacità nel gestire adeguatamente le interazioni sociali (e le situazioni conflittuali che potrebbero eventualmente emergere) con i colleghi, i discenti e le loro famiglie e di conseguenza manifestare inadeguatezza nel progettare ed attuare percorsi formativi diretti alle classi in cui si opera<sup>6</sup>. È evidente a questo punto che quando si parla di abilità sociali non ci si riferisce a delle abilità innate o a delle competenze che gli adulti (in questo caso gli insegnanti) abbiano ormai acquisito e consolidato, dal momento che non esiste una correlazione diretta tra l'età e il possesso di tali competenze. Risulta auspicabile che ogni insegnante rifletta in maniera consapevole sul proprio stile comunicativo e sulle proprie abilità relazionali prima di progettare qualsiasi attività didattica ed educativa.

Tale riflessione deve essere condotta in maniera consapevole attraverso strumenti e tecniche in grado di favorire una ricognizione approfondita delle proprie abilità comunicative e relazionali (soprattutto analizzando la propria vita professionale) e sostenere l'acquisizione di nuove abilità. Il metodo autobiografico e delle storie di vita sembra essere un approccio efficace per il perseguimento di questi obiettivi.

Nella scheda sottostante, vengono evidenziate alcune abilità fondamentali che un docente dovrebbe possedere per stabilire relazioni positive nel contesto lavorativo.

### Scheda n.1



[nostra elaborazione]

<sup>6</sup> Cfr. G. Manca, *Abilità sociali per i docenti*, Associazione Professionale Docenti Italiani, Cosenza 2010.

Il metodo autobiografico e delle storie di vita può offrire la possibilità agli insegnanti di conoscere i propri studenti<sup>7</sup>; inoltre con il racconto, per esempio quello della prima volta che lo studente ha appreso, l'insegnante ha la possibilità di ripercorrere mentalmente a sua volta il proprio trascorso, il proprio primo momento di apprendimento, e ciò gli permetterà di porsi nei confronti dei suoi studenti in maniera più efficace avendo appreso non solo la storia del discente ma avendo in un qualche modo «appreso» anche la sua storia che aveva «dimenticato», con benefici effetti sulla propria personalità e sul proprio modo di strutturare il momento della prassi educativa.

L'insegnante potrebbe anche intervenire come soggetto attivo, oltre che passivo, raccontando la propria esperienza, senza che si rompa quell'equilibrio disomogeneo che necessariamente si deve instaurare tra docenti e discenti, potendosi in questo scambiare saperi ed esperienza altrimenti impossibili da condividere. Ciò inoltre porterebbe ad evitare categorizzazioni inclusive dei propri «simili» ed esclusive degli studenti «diversi» dal docente a seconda del modello che si incarna. Il conoscere infatti porta ad accettare maggiormente il «diverso» ed il suo punto di vista, la sua esperienza. La relazione educativa esce sicuramente rafforzata da questa pratica del racconto autobiografico in quanto docenti e discenti escono dai propri ruoli stereotipati, ed entrambi hanno qualcosa da dire e da insegnare in un rapporto dinamico, circolare, mai concluso<sup>8</sup>.

Inoltre il confronto tra docente e discente può portare benefici effetti anche per le conoscenze che si possono trasmettere reciprocamente le diverse generazioni. Seguendo Wenger infatti, l'apprendimento non può essere considerato semplicemente come l'assimilazione di nozioni che provengono dall'esterno, bensì come frutto di un processo di partecipazione alle cosiddette «comunità di pratiche». Qui il termine «partecipazione» si riferisce non tanto al coinvolgimento locale in determinate attività con determinate persone, quanto piuttosto «a un processo più inclusivo dell'essere partecipanti attivi nelle pratiche di comunità sociali e nella costruzione di identità in relazione a queste comunità»<sup>9</sup>.

Se qualcuno racconta, o insegna, è necessario che chi ascolta sia attento, sappia ascoltare, per poi poter restituire al narratore o all'insegnante ciò che essi si aspettano dal loro interlocutore. L'ascoltare non è sicuramente un'attività semplice da praticare, né un'abilità innata. La società, naturalmente autocentrica, non aiuta ad imparare ad ascoltare in quanto

<sup>7</sup> G. Minichiello, *Autobiografia e pedagogia*, La Scuola, Brescia 2000, pp. 13-15.

<sup>8</sup> A. Battistini, *Lo specchio di Dedalo. Autobiografia e biografia*, Il Mulino, Bologna 1990, pp. 7-12.

<sup>9</sup> E. Wenger, *Comunità di pratica; apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006, p. 11

offre delle soluzioni stereotipate alle domande che via via ci si pone; soluzioni univoche che non aiutano a porsi nuove domande e a darsi risposte alternative<sup>10</sup>.

La possibilità di ascoltare diverse verità intorno ad uno spaccato di tempo o di vita, come è possibile nei racconti autobiografici, portando ad una verità condivisa che peraltro si sa non essere l'unica possibile, invece aiuta a sviluppare una coscienza critica, a sviluppare la capacità di ascoltare e di darsi delle risposte relative e non assolute.

In ambito scolastico, il metodo autobiografico e delle storie di vita può offrire agli alunni la possibilità di ottenere stima dai compagni per il proprio trascorso ed inoltre può consentire di creare autostima grazie alla rivalutazione del proprio passato, aiutando anche chi si trova in una situazione di disagio per insuccessi scolastici a far emergere le proprie potenzialità.

Riassumere il passato, invece, offre la possibilità di progettare il futuro in maniera propositiva. Ciò vale anche per i docenti, in quanto leggere il proprio passato, ripercorrere le tappe salienti della propria carriera, così come riflettere sulle proprie modalità di stabilire relazioni interpersonali – in particolare con i colleghi – permette una diversa interpretazione che consente di migliorare la propria prassi formativa evitando di reiterare eventuali errori che possono minare la creazione ed il mantenimento di un clima di classe positivo.

## Le storie di vita

Il metodo delle storie di vita è stato messo a punto negli anni venti negli Stati Uniti d'America nel campo della ricerca sociologica classica e successivamente utilizzato da numerose scienze tra cui la pedagogia. L'utilizzo di tale metodo in ambito formativo risale a circa quarant'anni fa. I primi ad utilizzare tale metodo per scopi legati alla formazione degli adulti furono i membri del gruppo francese denominato Alpha, che erano impegnati in un programma di abbattimento del fenomeno dell'analfabetismo, molto diffuso tra i magrebini. Prima ancora Paulo Freire, in Brasile aveva portato avanti un programma volto ad alfabetizzare e coscientizzare le popolazioni delle Favelas, attraverso la raccolta di memorie collettive. In Italia questo metodo ha trovato ampia applicazione nell'ambito di quella che può essere definita una delle esperienze più significative mai realizzate in ambito formativo: «le 150 ore». Nell'ambito di tale esperienza, ed in particolar modo nei primi anni «il tempo dell'ap-

<sup>10</sup> D. Demetrio, *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, La Nuova Italia, Firenze 2000, pp. 246-250.

prendimento venne sfruttato per sviluppare pensiero discorsivo e storie di sé; per mostrare che i saperi personali (e collettivi) contengono i saperi di un mondo più ampio, sono culture individuali nutriti di storia sociale, sono specchio dei propri limiti e delle proprie risorse»<sup>11</sup>.

Attualmente è possibile parlare di una vera e propria scuola internazionale (i cui principali esponenti sono Duccio Demetrio, Pierre Dominicé, Peter Alheit, Michel Erben, Cristine Josso, Gaston Pineau) che sostiene l'importanza dell'utilizzo del metodo autobiografico e delle storie di vita nell'ambito di percorsi formativi rivolti alle più disparate categorie di persone che vanno dagli operai ai manager, dai giovani agli educatori, e i cui principali obiettivi sono di ordine conoscitivo ed emancipativo<sup>12</sup>. Tutte le biografie e le autobiografie contengono una storia di formazione. Attraverso i racconti e le ricognizioni che via via emergono, si mettono in luce quegli elementi che in qualche modo hanno portato il soggetto narrante ad acquisire delle conoscenze nuove sul mondo e sulla vita.

Attraverso l'analisi di impronta pedagogico-formativa delle storie di vita, come fa notare D. Demetrio, emergono con chiarezza informazioni riguardanti l'ambiente in cui il soggetto è immerso, e allo stesso tempo affiorano le modalità e le risorse conoscitive consapevoli o inconsapevoli con cui questi è venuto sviluppando se stesso.

Lo sguardo pedagogico – se scientifico vuol essere, pur attento alle irriducibili implicazioni filosofiche che ne sorreggono il percorso – si occupa soltanto di studiare ciò che ha generato apprendimento e che è stato elaborato cognitivamente su questi piani:

Il piano delle informazioni, rivela indispensabili alla vita pratica, morale, affettiva, identitaria che ci dirà allora qualcosa di significativo agli effetti della ricostruzione, dell'educazione intellettuale, sentimentale, civile, professionale ecc. (è questo il momento "informativo" di una storia di vita).

Il piano delle rielaborazioni (ovvero delle destinazioni che il soggetto ha impresso a quanto imparato), funzionali alla realizzazione di un'immagine positiva, accettabile, estimativa di sé (è questo il livello "intenzionale" di una storia di vita).

Il piano delle restituzioni, coincidente con tutto quanto il narratore di sé (l'autobiografo) racconta a se stesso tra sé e sé o al suo biografo d'occasione, in merito a quanto ritiene di essere riuscito a trasmettere, a comunicare, a insegnare ad altri (è questo il livello "magistrale" di una storia di vita).<sup>13</sup>

<sup>11</sup> P. Alheit, S. Bergamini, *Storie di vita. Metodologia di ricerca per le scienze sociali*, Guerini, Milano 1996, p.10.

<sup>12</sup> P. Alheit, *Biographical learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education*, in P. Alheit et al., *The Biographical Approach in European Adult Education*, Verband Wiener Volksbildung, Wien 1995, pp. 58-63.

<sup>13</sup>D. Demetrio, in P. Alheit, S. Bergamini, *op. cit.*, p. 12.

Per quanto la narrazione di sé segua un flusso di pensieri più o meno libero, essa avviene sempre entro una cornice prestabilita in cui vengono messi bene in evidenza gli obiettivi e le finalità del percorso di formazione progettato. Anche gli strumenti utilizzati per la ricognizione sono quelli tradizionalmente impiegati nell'ambito della ricerca qualitativa: diari, lettere, colloqui, interviste non strutturate, dove la parola riveste un ruolo di fondamentale importanza, anche se spesso è affiancata da immagini, suoni o simboli che assumono una forte valenza evocativa in questa prima fase. Come evidenzia L. Formenti, affinché la pratica autobiografica rivesta una adeguata valenza formativa è necessario affiancare al momento della ricognizione quello della interpretazione, che può essere effettuata sia individualmente sia collettivamente. Il metodo delle storie di vita acquista una forte valenza formativa quando il narratore viene condotto o ricondotto attraverso le trame della sua esistenza utilizzando delle specifiche procedure mentali e cognitive quali l'introspezione, la rimembranza, l'attribuzione di senso. Il tutto avviene nell'ambito di un percorso che si snoda riferendosi al passato al presente e al futuro e consente di operare bilanci di vita, analisi di situazioni reali, sviluppo di proiezioni future.

La finalità dei percorsi di formazione che si avvalgono della pratica autobiografica è quella di incoraggiare i soggetti a raccontarsi per giungere ad una più approfondita conoscenza di se stessi. In particolare, è grazie all'interazione con l'altro ed allo scambio comunicativo che si giunge ad una maggiore conoscenza di sé, dei propri limiti e delle proprie potenzialità, e si acquisiscono punti di vista differenti e quindi si producono pratiche formative.

Secondo Bernard Honoré, come evidenzia D. Demetrio<sup>14</sup>, l'intero itinerario formativo si articola in tre momenti che vengono definiti come:

- il *momento dell'autoriflessività*, che è il momento iniziale della riflessione del narratore sugli eventi della sua vita,
- il *momento della spiegazione*, che consiste nell'attribuire significati agli eventi individuati nella fase precedente,
- il *momento della meta spiegazione*, che rappresenta il momento in cui si inizia a progettare la propria vita in maniera più consapevole ed intraprendere un percorso di ricollocazione nelle varie sfere della propria esistenza.

Progettare e realizzare un percorso formativo basato sulla pratica autobiografica, al di là di quanto possa apparire semplice ad un primo superficiale sguardo, impone un grande rigore teorico e metodologico: «proprio per la sua apparente semplicità e la sua ubiquità (tutti siamo, o possiamo

<sup>14</sup> Ivi, p. 14.

diventare, autobiografi), l'autobiografia per porsi come pratica formativa deve realizzare una coerenza tra motivi e procedure, tra premesse e metodi tra obiettivi e percorsi formativi»<sup>15</sup>.

All'interno di ogni percorso formativo che faccia riferimento alla pratica autobiografica, come sostenuto da L. Formenti, sono contenute delle «operazioni epistemiche» che consentono al narratore di conoscere e strutturare la realtà, ed esse sono «la presa di parola, la ricerca di senso, la costruzione di teorie, l'emergenza delle strutture biografiche, l'invenzione e l'interpretazione di testi, l'interconnessione delle parti (e delle parti con il tutto)»<sup>16</sup>. Tali operazioni possono essere impiegate singolarmente o combinate tra loro.

Prendere la parola per un soggetto adulto vuol dire prima di tutto emanciparsi. Grazie alla parola si prende consapevolezza dei propri vissuti, delle modalità cognitive personali, di abitudini mentali rimaste spesso latenti. Tutto ciò avviene grazie al distanziamento, al guardarsi nell'altro come in uno specchio, per poi tornare in se stessi arricchiti dell'esperienza che abbiamo fatto grazie all'interazione con l'altro. Direttamente collegata alla presa di parola è la ricerca di senso; si tratta di un'azione cognitiva ed esistenziale allo stesso tempo, ed è presente sia negli adulti sia nei giovani e nei giovanissimi. Quando ci si trova di fronte all'impossibilità di dare un senso agli avvenimenti o ai sentimenti o alle emozioni, l'essere umano cade nello sconforto più totale. Nell'età adulta tuttavia si verifica qualcosa di paradossale nel senso che, se da un lato tale operazione cognitiva può giovare delle esperienze e delle conoscenze pregresse, dall'altro si fa sempre più ricorso a dei modi di pensare stereotipati, luoghi comuni che rappresentano dei punti fermi e quindi sicuri, ma inevitabilmente gli impediscono di raggiungere il senso profondo delle cose e di sé, impoverendo la qualità delle opportunità di emancipazione e apprendimento.

È il metodo autobiografico che può intervenire per sostenere il soggetto nella ricerca più autentica del senso di sé partendo dalla caotica complessità della vita e del mondo:

Volendo quindi caratterizzare l'esperienza autobiografica come un processo che dà senso (all'esistenza alle cose, a noi stessi) si dovrebbero considerare insieme la prassi nella sua concretezza, i vissuti che l'accompagnano e il dinamismo che si viene a creare tra questi due poli e che non è riducibile a uno solo di essi (né può essere risolto con la semplice giustapposizione). Quella prassi e quei vissuti insieme danno senso all'esperienza autobiografica. La dimensione ermeneutica si gioca dunque nella tensione tra soggettività e relazionalità, tra processi di significazione e processi d'interazione.<sup>17</sup>

<sup>15</sup> L. Formenti, *La formazione autobiografica*, Guerini, Milano 1998, p. 127.

<sup>16</sup> Ivi, p.131.

<sup>17</sup> Ivi, p.136.

*La costruzione di teorie:* a differenza dell'attribuzione di senso che è un'operazione pre-riflessiva, si sostanzia come attività riflessiva che consente di attribuire senso e significato alle esperienze, interpretarle grazie ad un'operazione di distanziamento. Nell'ambito del metodo biografico, inoltre, ogni costruzione di teorie può essere considerata un processo ermeneutico che fa leva sulla dimensione storica, culturale e progettuale di ogni storia di vita.

*Le strutture biografiche:* tutta la prassi autobiografica comporta lo sviluppo di paradigmi, schemi e strutture: «soggettività e struttura interagiscono all'interno di una circolarità triadica. La soggettività per esprimersi ha bisogno di essere interpretata, strutturata; la struttura senza soggettività è uno schema vuoto, statico, fisso. E soprattutto inservibile sul piano educativo»<sup>18</sup>. Tutto il percorso che conduce alle strutture biografiche è un percorso dinamico fatto di continui rimandi a cose già date, e allo stesso tempo è possibile elaborare modelli e schemi partendo dal nostro vissuto.

*L'elaborazione di testi:* la storia di vita è una narrazione, scritta o orale che può essere interpretata a livello non solo comunicativo, ma anche e soprattutto simbolico e metaforico, in quanto la finalità delle storie di vita nell'ambito dell'approccio autobiografico non è quella di analizzare la storia in quanto tale; cioè che interessa è come tale narrazione viene realizzata, al fine di rintracciarne le interconnessioni più profonde dei percorsi e dei vissuti individuali: quindi, la ricerca di senso e l'interpretazione possono essere considerate come un'unica strategia cognitiva.

*La capacità di stabilire interconnessioni:* attraverso l'atto del narrarsi si costruisce una sorta di rete, un'intelaiatura che permette di ottenere una visione meno superficiale degli avvenimenti, delle situazioni vissute e dei sentimenti provati. Tali connessioni risultano molto più efficaci da un punto di vista formativo se vengono utilizzati procedimenti abduuttivi, quali metafore, allegorie, analogie: «spesso, solo grazie alla metafora diventa possibile cogliere l'unicità e il valore inestimabile di un'esperienza di vita, riconoscendo invece che può risultare più difficile e problematico quando ci si trovi sempre e solo davanti alla sua descrizione diretta, espressa in un linguaggio neutro, logico, prosaico»<sup>19</sup>.

Nella tabella sottostante vengono riportati i principali strumenti ricognitivi del metodo autobiografico.

<sup>18</sup> Ivi, p.145.

<sup>19</sup> Ivi, p.151.

Tabella n.1 Strumenti ricognitivi del metodo autobiografico

Strumenti individuali
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Diario personale (quotidiano, notturno, occasionale ecc.)</li> <li>– Produzione di un testo tematico (con o senza domande guida)</li> <li>– Produzione di un testo creativo/espressivo (scrittura automatica, indotta, evocativa ecc)</li> <li>– Ricerca di testimonianze materiali Foto di famiglia, lettere, oggetti, testi di canzoni, poesie, libri)</li> <li>– Ricerca di immagini o testi che rappresentino in modo metaforico aspetti della propria vita o identità</li> <li>– Rielaborazione di materiali proposti (testi, immagini, altro)</li> <li>– creazione di oggetti complessi, con uso simultaneo di linguaggi (un poster contenente immagini e testi, «sculture viventi» ecc.)</li> <li>– strumenti carta-e-penna (profili cronografici, questionari, strumenti ricognitivi predisposti <i>ad hoc</i>, con domande preparate)</li> </ul>
Strumenti di lavoro faccia-a-faccia (con o senza osservatori)
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Intervista aperta, non-direttiva (es.: «Raccontami la tua vita»)</li> <li>– Intervista in profondità</li> <li>– Intervista semistrutturata (con domande predisposte o concordate)</li> <li>– Questionario (auto-somministrato, può diventare uno strumento riflessivo da usare individualmente o in gruppo)</li> <li>– Metodi «proiettivi» (uso di immagini, suoni, simboli ecc.)</li> <li>– Metodo critico-clinico (indagine sul processo cogniti)</li> <li>– Metodo del <i>back-talking</i> (restituzione riflessiva dell'intervista e co-costruzione di significati condivisi tra intervistato e intervistatore o all'interno del gruppo)</li> </ul>
Strumenti di lavoro collettivo
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Condivisione di materiali prodotti con gli strumenti sopra elencati</li> <li>– Discussione su temi biografici (preceduta da una fase di lavoro individuale/intervista che diventa la base per la discussione stessa)</li> <li>– Auto-presentazione dei soggetti al gruppo (orale, scritta, presentazioni incrociate)</li> <li>– Giochi d'interazione a sfondo o contenuto biografico</li> <li>– Lavori di gruppo con osservatori (laboratori di epistemologia operativa, laboratori sul lavoro della mente ecc.)</li> <li>– Uso collettivo di materiali «proiettivi» ed evocativi</li> <li>– Tecniche miste e incrociate (dalla diade al gruppo e viceversa, dall'individuo al gruppo e viceversa...)</li> </ul>

(Fonte: L. Formenti, La formazione autobiografica, cit., pp. 159-160)

Non bisogna comunque pensare di poter ridurre il metodo autobiografico ad una serie di strumenti didattici o di dispositivi tecnici poiché non sono soltanto gli strumenti a fare dell'autobiografia un «dispositivo educativo» ma tutto il suo impianto cognitivo e metacognitivo nonché la



cornice interazionale all'interno della quale è possibile conoscersi, formarsi, auto-formarsi<sup>20</sup>.

## La narrazione come auto-formazione

Il racconto autobiografico acquisisce maggiore importanza dal punto di vista delle finalità formative quando l'oralità si trasforma in scrittura; tale pratica, dal punto di vista pedagogico, favorendo un maggiore distanziamento da se stessi, fa sì che il soggetto narrante giunga a dei livelli sempre più alti di autoriflessione; come sostiene F. Cambi: «l'autobiografia è, allora, processo formativo, esperienza di formazione, modellizzazione "rieducativa" di sé, coltivazione narcisistica, esercizio letterario ecc. Ma è soprattutto *iter* formativo. Un viaggio nel sé, per sé, per darsi forma [...]. L'autobiografia *cambia* il soggetto. Lo rimette a fuoco in modo nuovo. Ne sposta il baricentro, l'immagine, il senso»<sup>21</sup>.

La mancata trascrizione dei processi riflessivi priva infatti il narratore di un supporto che permette la loro rielaborazione; i pensieri solo pensati e i sentimenti solo vissuti, essendo transitori ed evanescenti come la parola orale vengono riassorbiti e trasformati dalle sempre nuove evoluzioni psichiche. Questo processo naturale rende irrecuperabili le singole tappe della propria crescita nella loro veste originaria; le esperienze vissute e le intuizioni rischiano così di essere perse in tutta la loro vitalità e con esse le sensazioni che le accompagnavano.<sup>22</sup>

Il testo scritto infatti consente di fissare in maniera integra e permanente il proprio racconto di vita, costituendo una base sicura dove poter ritornare ogni volta che se ne avverte la necessità e da dove ripartire per produrre nuove e più profonde elaborazioni di senso.

L'importanza della scrittura assume una doppia valenza, in quanto da un lato «costringe» il narratore ad affinare le proprie capacità di autoanalisi e autoconsapevolezza necessarie alla trascrizione delle proprie riflessioni, dall'altro lato, la lettura del testo consente ulteriori approfondimenti<sup>23</sup>.

Come si può comprendere, l'atto del raccontarsi risponde all'esigenza insita in ogni individuo di conferire unitarietà e senso agli eventi (personali e/o professionali) della propria esistenza in un'ottica emancipativa.

Il diario e l'autobiografia sono i due generi di scrittura che vengono

<sup>20</sup> Cfr. L. Formenti, *op. cit.*

<sup>21</sup> F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, UTET, Torino 2006, p. 63.

<sup>22</sup> A. Bolzoni, *Oltre l'oralità*, in D. Demetrio (a cura di) *L'educatore Auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*, Unicopli, Milano 1999, p. 44.

<sup>23</sup> *Ibidem*.

maggiormente utilizzati nell'ambito del processo di narrazione di sé. Pur essendo accomunati da un'unica finalità che è quella di consentire al soggetto di effettuare una ricognizione del proprio io, presentano delle peculiarità che li contraddistinguono: l'autobiografia ha un carattere più dialogico e comunicativo diretto verso l'esterno, mentre il diario si caratterizza per una forma più introspettiva<sup>24</sup>.

Proprio per tali motivi anche il tipo di linguaggio in essi utilizzato è differente. Nel diario, essendo il racconto diretto più verso sé stessi che verso gli altri, non si avverte il bisogno di troppe specificazioni ed i pensieri che vengono fissati in maniera più o meno consapevole seguono un flusso spontaneo. L'autobiografia, invece, ha un carattere meno spontaneo, più consapevole; a differenza del diario, che prende corpo di giorno in giorno, il racconto presente nell'autobiografia è frutto di una riflessione profonda e cosciente degli avvenimenti che hanno contrassegnato la propria esistenza. Inoltre, anche se vengono riportati fatti e situazioni del tempo presente, il fulcro del racconto rimane pur sempre il passato e proprio per questo inizialmente il narratore vive una sorta di spaesamento nel cercare di conferire un ordine spaziale e temporale agli eventi della propria vita. Tale spaesamento viene superato man mano che si giunge alla consapevolezza che non è tanto importante riferire gli avvenimenti secondo un ordine cronologico preciso, quanto riportare gli avvenimenti salienti della propria vita<sup>25</sup>:

L'autobiografia viene a poco a poco riconosciuta non tanto come scopo ma come mezzo che accompagna lo scrittore alla riscoperta della propria storia che riesce ancora a stupirlo. Inoltrandosi nel racconto autobiografico, egli accetta infatti di essere depistato dal percorso previsto per lasciarsi andare al ricordo involontario seguendo anche rievocazioni disordinate; trasportato dalla scrittura, si scopre a raccontare fatti o sentimenti che credeva di aver dimenticato e che sono invece affiorati alla memoria all'improvviso e in questo risiede lo stupore dell'autobiografia: non si scrive per dire ciò che si conosce, ma per avvicinarsi di più a ciò che non si conosce.<sup>26</sup>

È possibile evidenziare come l'autobiografia si configuri come un valido strumento per riflettere sulla propria vita professionale, su quelli che sono stati gli eventi salienti che l'hanno contrassegnata, come i sentimenti più ricorrenti che sono emersi nell'ambito della prassi educativa e gli atteggiamenti assunti all'interno delle varie dinamiche relazionali vissute. Ciò consente di realizzare una sorta di bilancio di ciò che si è fatto e di

<sup>24</sup> Ibidem.

<sup>25</sup> Ibidem.

<sup>26</sup> Ivi, p. 50.

ciò che si poteva fare, ma soprattutto di ciò che è ancora possibile fare focalizzando la propria attenzione sui seguenti obiettivi:

- acquisire consapevolezza delle personali modalità di *problem posing* e *problem solving*, attraverso l'analisi di quegli aspetti della propria vita professionale ritenuti fondamentali rispetto ad altri;
- comprendere che la vita professionale è parte integrante della vita personale e viceversa;
- scoprire e riscoprire le motivazioni più profonde della propria vita per poter progettare più consapevolmente azioni future;
- individuare ed affermare la propria epistemologia professionale;
- utilizzare i principi e gli strumenti dell'auto-riflessione biografica per affinare le proprie capacità di ascolto e riflettere sui propri stili comunicativi;
- consolidare le abilità autoriflessive per prendersi cura di sé dedicando maggiore attenzione a se stessi<sup>27</sup>.

Ciascun percorso di formazione basato sul metodo autobiografico implica sempre un percorso di autoformazione nella misura in cui si acquisisce sempre maggiore consapevolezza di quelle abilità, competenze e conoscenze già consolidate e quelle che ancora è possibile apprendere non solo da sé stessi, ma anche dagli altri (alunni e colleghi *in primis*) e dall'ambiente socioculturale in cui si è immersi. Nel caso specifico degli insegnanti, tale pratica è fondamentale per rivedere in un'ottica nuova la propria prassi professionale per «ri-appropriarsi del proprio ruolo professionale, per scoprire o ritrovare spazi e tempi per sé, affinché l'ascolto non sia soltanto incontro con se stessi ma anche con gli altri, accrescendo la capacità di conoscere, comprendere, attribuire significati, generare cambiamenti»<sup>28</sup>.

### Scheda n.2



(Fonte: nostra elaborazione)

<sup>27</sup> Cfr. L. Anzaldi, A. Ghedini, *Laboratori di formazione per educatori auto(bio)grafi*, in D. Demetrio (a cura di), *op. cit.*

<sup>28</sup> Ivi, p.105.

Il laboratorio, inteso come vero e proprio ambiente educativo e di apprendimento, risulta essere la modalità più adeguata per dare vita e voce allo spazio autobiografico.

Tutto il percorso di «ricognizione autobiografica» non avviene in maniera automatica ma attraverso strumenti, tempi e metodi ben calibrati ai soggetti e al contesto specifico di riferimento.

Di seguito viene riportato un esempio di strutturazione di un percorso di formazione autobiografico, realizzato nell'ambito dei corsi di straordinaria riqualificazione rivolto agli educatori socio-assistenziali del Comune di Torino negli anni 1997/98<sup>29</sup>.

### **Prima fase: incipit**

Vengono forniti ai partecipanti degli input al fine di stimolare un percorso a ritroso sulle proprie esperienze di vita personale e professionale; generalmente si chiede di continuare delle frasi del tipo «Ricordo quando...» oppure «Ricordo che...». In questa prima fase ci si avvale di una forma di scrittura spontanea quasi automatica che non richiede grandi sforzi di riflessione ma segue il libero flusso dei pensieri. Attraverso questa prima attività si ha la possibilità di sperimentare il funzionamento del pensiero autobiografico. Tale tipo di pensiero è basato su due atti fondamentali della mente: la retrospezione e l'introspezione. Il primo si manifesta con un livello di consapevolezza molto blando mentre il secondo si sostanzia attraverso attività cognitive implicanti un alto livello di consapevolezza: concentrazione, analisi del contesto, considerazione approfondita<sup>30</sup>.

### **Seconda fase: rievocazione**

La seconda fase consiste nel rievocare i propri ricordi nominandoli concretamente alla luce delle sensazioni, degli stati d'animo, che hanno contrassegnato alcuni momenti della propria vita professionale: persone, discorsi, volti, luoghi, colori, odori...attraverso questa attività di evocazione si acquisisce la consapevolezza che tutti gli avvenimenti, le esperienze, gli incontri hanno lasciato delle tracce indelebili dentro di noi. Tutti gli oggetti nominati, ri-evocati possono essere ordinati in base a due tipologie: la prima riguarda tutti ciò che si è condiviso con i propri alunni, gli oggetti loro appartenuti ecc., mentre la seconda riguarda gli aspetti logistici e organizzativi del proprio lavoro, registri, agende, scrivanie, attività didattiche

<sup>29</sup> Per un ulteriore approfondimento si rimanda a L. Anzaldi, A. Ghedini, *Laboratori di formazione per educatori auto(bio)grafi*, pp.103-137, in D. Demetrio (a cura di), *op. cit.*

<sup>30</sup> Ivi, 107.

progettate e realizzate...Le emozioni che si provano sono differenti a volte contrastanti: timore, gioia, paura, alle volte ci si sente inadeguati, si ha timore di sbagliare, lo sconforto provato nel pensare di non riuscire «a dare» ai ragazzi ciò di cui avevano realmente bisogno dal punto di vista educativo e didattico ma anche affettivo e motivazionale, la reciproca empatia<sup>31</sup>.

### Terza Fase: i ricordi professionali

La terza fase riguarda i ricordi professionali, questa ricognizione può essere realizzata tenendo presenti alcuni degli incontri ritenuti fondamentali: con la struttura scolastica, con il dirigente, con i colleghi, con gli studenti. Attraverso questa modalità di «auto-riflessione biografica» si ha la possibilità di costruire la propria identità professionale.

È possibile, in questo modo, attribuire un significato anche al presente, trovando connessioni e rimandi che intessono la storia di ciascuno. Attraverso i ricordi, quindi, grazie alla memoria (facoltà non riepilogativa bensì capace di connettere, costruire, creare trame) e alla narrazione, in questo caso alla scrittura di sé, si tenta di costruire un'identità, di riflettere su di essa, sul modo in cui ci si definisce nel presente, in relazione a ciò che si è stati e si vorrebbe diventare<sup>32</sup>.

Scheda n.3



Schema adattato da L. Anzaldi, A. Ghedini, *Laboratori di formazione per educatori auto(bio)grafi* in D. Demetrio (a cura di) *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*, Unicopli, Milano 1999, p.115.

<sup>31</sup> Ibidem.

<sup>32</sup> Ivi, p.115-116.

### **Quarta fase: Il diario auto-osservativo**

In questa fase del percorso viene richiesto di compilare un diario auto-osservativo. Tale strumento riveste un ruolo fondamentale all'interno della narrazione autobiografica, in quanto permette al soggetto narrante di focalizzare l'attenzione su alcuni episodi del proprio iter professionale ed affinare le proprie modalità auto-osservative riflettendo non solo sugli eventi ma anche sul senso del loro verificarsi. Generalmente questa esercitazione prevede una prima fase che può essere definita dell'esposizione e una seconda fase definita della socializzazione, in cui ciò che si è trascritto viene discusso all'interno di piccoli gruppi; il confronto con le storie altrui costituisce un ulteriore momento di arricchimento non solo cognitivo ma anche emotivo-relazionale.

### **Quinta fase: cronografia professionale**

In questa fase è richiesto di ripercorrere cronologicamente la propria storia professionale con una scansione temporale che va di biennio in biennio, cosicché si ha la possibilità di conferire un ordine più preciso ai propri ricordi che tra l'altro devono essere associati a delle specifiche situazioni, sensazioni, svolte, interessi, scoperte, incontri...

Questa prova è probabilmente la più laboriosa in quanto la quantità di ciò che viene chiesto di ricordare è molto vasta e gli argomenti e l'arco temporale in cui vanno inquadrati sono piuttosto specifici. Tuttavia i tempi di svolgimento sono piuttosto dilatati per cui si ha la possibilità di riflettere con calma, di ritornare anche più volte sugli stessi avvenimenti. Tale prova è utile per focalizzare l'attenzione sugli eventi le svolte salienti del proprio percorso professionale<sup>33</sup>.

### **Sesta fase: lo sguardo dall'alto**

In questa fase viene richiesto di elaborare un tracciato generale della propria vita professionale come se la si guardasse dall'alto attribuendo dei simboli significativi ad ogni avvenimento vissuto, ad ogni persona incontrata, ad ogni sensazione provata. In questo modo si elabora una vera e propria mappa del proprio percorso professionale. Anche per questa esercitazione è previsto un momento di socializzazione che consente di confrontarsi sulle differenze e/o similitudini nell'associare i simboli diversi a delle medesime esperienze e viceversa.

<sup>33</sup> Cfr. L. Anzaldi, A. Ghedini, *op. cit.*

## Settima fase: La spirale esistenziale

Con questa modalità di ricognizione è possibile ripercorre le tappe della propria vita professionale collocandole lungo la traiettoria di una spirale, partendo dal centro, in cui vengono collocati gli avvenimenti più lontani nel tempo fino ad arrivare alla parte più esterna dove possono essere rappresentati eventi del tempo presente. Tale forma (la spirale) rimanda ad un'idea di dinamicità, ad un movimento continuo, mai finito e che rappresenta in qualche modo la metafora della vita stessa. Tradizionalmente, nella cultura occidentale, la vita è sempre stata rappresentata attraverso linee rette suddivise in segmenti, ciascuno dei quali rappresenta una specifica fase della vita, o ancora attraverso linee curve con andamento ascendente e discendente, l'altra figura classica sovente utilizzata è quella del triangolo, dove al vertice viene collocata l'età adulta, mentre l'infanzia e la vecchiaia vengono collocati rispettivamente sul lato sinistro e destro. Queste figure però forniscono una rappresentazione stadiale, circoscritta delle varie tappe dell'esistenza, per cui poco idonee per essere utilizzate nell'ambito della formazione autobiografica che implica una ricorsività continua, un flusso di pensieri, emozioni, avvenimenti mai conclusi. Attraverso le spirali possono essere messi a fuoco tutti quegli elementi della vita professionale che hanno comportato dei cambiamenti a livello non solo cognitivo ma anche emotivo-relazionale e possono essere altresì evidenziate le qualità del docente/formatore quali ad esempio la capacità di ascolto, l'abilità di entrare in empatia con alunni e colleghi, la modalità comunicativa ecc.<sup>34</sup>.

## Ottava fase: il gioco dell'oca.

In questa fase del percorso può essere proficuamente utilizzata una versione particolare del gioco dell'oca<sup>35</sup> nelle cui caselle sono rappresentate immagini che consentono di rievocare sentimenti, emozioni, persone, luoghi della propria storia passata e recente. Si gioca in gruppi non molto ampi (max 5 persone): si tira il dado a turno e in base all'immagine o alla parola contenuta nella relativa casella i «giocatori» devono raccontare un episodio della propria esistenza. La finalità del gioco è quella di facilitare la socializzazione e la conoscenza reciproca tra i partecipanti creando un reticolo di storie che vanno a costituire una sorta di autobiografia collettiva<sup>36</sup>. Tale gioco inoltre può essere condotto con modalità diverse, come ad esempio la registrazione e la successiva trascrizione delle storie raccontate che costituiranno in tal modo un vero e proprio diario

<sup>34</sup> Ibidem.

<sup>35</sup> Allegato a D. Demetrio, *Il gioco della vita*, Guerini e Associati, Milano 1997.

<sup>36</sup> Cfr. D. Demetrio, *Il gioco della vita*, cit. p.136.

di gruppo oppure essere utilizzato individualmente come strumento che stimola creativamente la scrittura di sé.

Infine, nell'ultima fase viene richiesto di effettuare una sorta di bilancio delle azioni compiute durante il proprio percorso professionale: le cose apprese e le cose trasmesse, gli sforzi compiuti quotidianamente, ecc. al fine di farne una sorta di scrigno di cose preziose da consegnare a quanti condividono con noi le fatiche e le soddisfazioni professionali. È una esercitazione che consente di afferrare il senso profondo della propria storia professionale<sup>37</sup>.

La scheda di seguito riportata sintetizza tutto il percorso formativo su esposto.

Tabella n.2

INCONTRI	OBIETTIVI	RIFERIMENTI TEORICI	ESERCITAZIONI IN AULA	ESERCITAZIONI A CASA
Autobiografia come ricerca personale	Presentazione dell'approccio autobiografico Concetti, autori, finalità I diversi stili di scrittura	Il Mondo della vita L'Adulità	«Ricordo che...» oppure «Io sono...»	Valutare il proprio stile di scrittura
«Raccontarsi nella prassi lavorativa» I fase	L'autobiografia professionale Le sensazioni provate in ambito lavorativo Ricordi professionali	Lo sviluppo del sé Il mondo delle rappresentazioni sociali Ricordare momenti salienti della propria vita professionale	Rievocazioni	I ricordi professionali
«Raccontarsi nella prassi lavorativa» II fase	Condivisione delle esperienze professionali	Teorie dello sviluppo della personalità	Visione di film	Rielaborare le esperienze narrate in forma di diario
Diario di vita quotidiana	Condivisione delle esperienze professionali	Individuazione di alcuni momenti positivi e negativi della propria attività lavorativa		Successioni temporali della propria vita professionale
Giochi autobiografici	Narrare se stessi in forma ludica attraverso l'animazione autobiografica	L'Autoformazione: Principali teorie e acquisizioni recenti	Gioco dell'oca Lo sguardo dall'alto	La spirale

<sup>37</sup> Ibidem.



Il colloquio biografico		Il colloquio biografico: metodi, tecniche e applicazione nei contesti scolastici		Le tracce che (forse lascerò)
-------------------------	--	--	--	-------------------------------

Schema adattato da L. Anzaldi, A. Ghedini, *Laboratori di formazione per educatori auto(bio)grafi* in D. Demetrio (a cura di) *L'educatore auto(bio)grafo, il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*. Edizioni Unicopli, Milano 1999, p.104.

## Narrazione e intercultura

Nell'attuale società complessa, caratterizzata dal trionfo dell'immagine e dell'apparenza – veicolate attraverso i media (in primis la televisione) – assistiamo al declino della formazione come sviluppo globale dell'uomo e al conseguente affermarsi di modelli di trasmissione delle competenze, appiattiti sulla tecnica, che si fanno interpreti della cultura del mondo inteso come *villaggio globale*, dove lo spazio ed il tempo scompaiono ed i modelli educativi di riferimento si omologano progressivamente a quelli veicolati dai *media* stessi.

In questa situazione emerge prepotentemente il concetto di *desiderio*, collegato alla disperata ricerca dell'identità, che per molti popoli si traduce in volontà di ritorno all'antico, alle origini mortificate dalla globalizzazione.

I mezzi di comunicazione, attraverso il marketing pubblicitario, allo stesso tempo blandiscono e mortificano il desiderio degli individui: lo blandiscono con l'eterno ed inesauribile miraggio del raggiungimento della felicità tramite la presentazione di prodotti e di *cose* che il soggetto dovrebbe assumere, e nello stesso tempo lo mortificano perché lo spingono a desiderare sempre qualcosa di più rispetto a ciò che possiede e quindi lo portano a non vedere mai appagato il suo bisogno di desiderio. La globalizzazione dei mercati e delle economie e l'omologazione ai modelli dominanti fanno riemergere prepotentemente particolarismi religiosi ed etnici, collegati al bisogno degli individui di ritrovare un proprio spazio vitale ed identitario; assistiamo alla propagazione a macchia d'olio di tempeste identitarie in un mondo dominato dall'ideologia scientifica e dal mito di un controllo tecnologico dell'universo che dovrebbe esorcizzare il mito dell'origine, che invece torna sotto la veste dei conflitti etnici alimentati dal desiderio di identità.

L'imposizione di una uniformità diffusa di comportamenti – veicolata da internet e dagli altri mezzi di comunicazione – finisce con il distruggere lo spazio pubblico ed i luoghi di socializzazione (la moderna *polis*), tendendo ad allentare i vincoli sociali ed a minare l'esistenza delle realtà e delle tradizioni locali; ciò finisce per indebolire l'identità di gruppo e produrre l'isolamento dell'individuo.

Ma, l'individuo isolato in un contesto lavorativo e sociale spersonalizzante, avverte con drammaticità il bisogno di stabilire una comunicazione con gli altri, che cerca di realizzare ancorandola alle rappresentazioni simboliche di un'origine comune che consentono una fuga dal presente in un passato vissuto fantasticamente nel desiderio. I consensi che nel mondo attuale sembra raccogliere ogni rivendicazione di una origine identificante di gruppi anche piccoli, e il fanatismo con cui vengono perseguite rivendicazioni etniche e religiose, sono il segno di un bisogno di *autorappresentazione* compiutamente espresso dal mito di Narciso.

Narciso muore per abbracciare la sua immagine riflessa in cui tuttavia non sa riconoscersi; forse, come suggerisce Blanchot, egli è vittima della propria *fragilità* che consiste nel dramma, comune all'uomo moderno, di una dissociazione tra il proprio io concreto e la sua immagine.

Montale esprime magistralmente in poesia l'impossibilità dell'uomo di giungere alla propria essenza profonda, celata da un avvicinarsi mutevole di maschere che la ricoprono; il suo è il grido di dolore del narcisismo ferito, dell'individuo che rigetta la propria immagine pubblica avvertita come *scorza* ingannatrice. Il narcisismo, secondo Grunberger<sup>38</sup> è capace di trasformare la fragilità individuale da cui discende, in forme degenerative del mito dell'origine che possono condurre, come spiega Ivekovič<sup>39</sup> in un suo saggio sulla crisi balcanica, a reinterpretare la storia al fine di escludere l'altro, *indicando una strada senza convivenza* aperta alle pulizie etniche.

Il nesso esistente tra narcisismo e ricerca dell'identità, con la conseguente violenta negazione dell'alterità derivante dalla fragilità narcisistica, è individuato inoltre da Levinas come caratteristica dominante della modernità<sup>40</sup>.

Al fine di rispondere in maniera adeguata ai bisogni formativi posti dall'attuale società complessa, in molti casi si è resa quindi necessaria la ridefinizione delle metodologie d'intervento pedagogico. Naturalmente non esistono percorsi e metodologie universalmente valide, bensì è necessario partire da una approfondita analisi del contesto in cui si è inseriti, soprattutto al fine di fornire risposte che diano un giusto peso non solo agli aspetti contenutistici e apprenditivi ma anche a quelli cognitivi, emotivi e relazionali. Quando gli alunni si trovano ad agire in un contesto relazionale positivo, quando si sentono «accolti» (e questo se vale per tutti gli alunni riveste una pregnanza fondamentale per coloro che si trovano in una situazione di svantaggio o per quanti provengono da altre culture) riescono ad ottenere buoni risultati anche dal punto di vista degli apprendimenti e dello sviluppo delle abilità cognitive<sup>41</sup>.

<sup>38</sup> Cfr. B. Grunberger, *Il narcisismo*, Einaudi, Torino 1998.

<sup>39</sup> Cfr. R. Ivekovič, *La balcanizzazione della ragione*, Manifestolibri, Roma 1995.

<sup>40</sup> Cfr. F. Ciaramelli, *La distruzione del desiderio. Il narcisismo nell'epoca del consumo di massa*, Dedalo, Bari 2000.

<sup>41</sup> M. Santerini, *Educare alla cittadinanza*, Laterza, Roma/Bari 2010, p. 151.

Per favorire l'integrazione, come è stato più volte ribadito, è necessario sviluppare un clima di classe positivo e per fare ciò è necessario sviluppare l'intelligenza relazionale; una strategia efficace, in molti casi, risulta essere il metodo autobiografico.

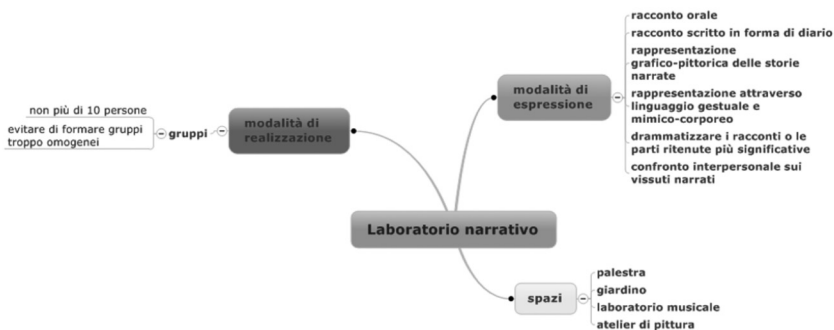
Tale metodo, messo a punto ed utilizzato nel campo delle scienze sociali, è stato adottato anche in ambito pedagogico<sup>42</sup>.

Il metodo autobiografico si configura come un approccio formativo di tipo metacognitivo che assume una forte valenza soprattutto nei percorsi di educazione interculturale. Il *raccontarsi* consente in qualche modo di prendere le distanze da se stessi e dai propri vissuti per poterli analizzare in maniera più obiettiva e consapevole; tale atto consente di stabilire un ponte tra il passato ed il presente, fornendo abilità cognitive per progettare il proprio futuro.

I percorsi formativi che si avvalgono della narrazione di sé consentono di sviluppare adeguatamente non solo le capacità cognitive, ma anche le abilità emotive e relazionali, permettono lo sviluppo integrale del soggetto attraverso una conoscenza che non può essere di tipo meccanico o meramente trasmissivo bensì continuamente negoziata in un rapporto di comunicazione aperto, critico e circolare, dove le individualità non hanno timore di «mettersi in gioco», di aprirsi all'altro o agli altri, per poi ritornare dentro di sé sapendo di essere accettate per quello che sono concretamente.

Lo schema sottostante illustra in maniera esemplificativa come potrebbe essere strutturato un laboratorio narrativo nell'ambito di percorsi di educazione interculturale.

#### Scheda n.4



[nostra elaborazione]

<sup>42</sup> Cfr. F.M. Sirignano, *La formazione interculturale fra teoria, storia e autobiografia*, Edizioni ETS, Pisa 2002, pp. 60-62.

L'utilizzo del metodo delle storie di vita in ambito formativo ed educativo scaturisce dal fatto che ciò che viene narrato può essere riproposto come un'opportunità pedagogica da cui far scaturire ulteriori narrazioni e riflessioni partendo da ciò che un individuo scrive o narra di sé: in tal modo viene sviluppato quello che può essere definito come *pensiero narrativo*.

Il pensiero narrativo si configura come una strategia conoscitiva che permette non solo di reinterpretare la realtà circostante, ma anche di elaborare una visione più consapevole di sé stessi e della propria identità. Il sé narrativo compare dopo il secondo anno di vita e si evidenzia nella sempre più fitta produzione di monologhi; attraverso tale particolare forma narrativa il bambino riesce a dominare la nuova struttura mentale e rinforzarla progressivamente. Il sé narrativo verrà continuamente costruito e ristrutturato per tutta la vita attraverso i racconti autoreferenziali e autobiografici<sup>43</sup>.

Come sostiene Demetrio, fare autobiografia implica una vera riattivazione di abilità cognitive utili al ricordare analizzando e classificando fatti e avvenimenti, figure e circostanze incontrate. Tutto ciò assume una valenza formativa nel momento in cui attraverso il passato si tenta di comprendere il presente e progettare il futuro. Attraverso la narrazione è possibile sviluppare l'intelligenza autobiografica che consente al soggetto di conoscere meglio se stesso e si oggettiva in forme diverse a seconda dell'età del narratore:

se il bambino, nel parlare della propria storia, si auto percepisce imparando ad autostimare quel che la sua mente riesce a fare con la sua vita; l'adolescente – pur così distratto verso il suo passato e da esso infastidito – parlando o scrivendo di sé come in un diario aperto, apprende a darsi un'altra immagine che lo possa confermare. Infine, l'adulto o l'anziano, rivedendo il corso di un'intera vita, tra rimpianti e talvolta sofferenza, scoprono di vivere il privilegio di gettare sguardi complessivi su quel che è stata la propria storia. Si avvedono che la loro vita è un libro metaforico che li invita a porsi domande, a discutere a rivedere quel poco o quel molto ancora rivedibile.<sup>44</sup>

Demetrio evidenzia come l'autobiografia si configuri come un percorso mentale, mai univoco e lineare, che consente tanto al narratore quanto all'ascoltatore di giungere a delle mete difficilmente raggiungibili con altre strategie.

La valenza formativa di tale metodo può essere ulteriormente rintracciabile nella possibilità che offre al narratore di autoformarsi, riflettendo sul proprio percorso di vita e su ciò che si è appreso e ciò che effettivamente può ancora apprendere da se stesso, dagli altri e dall'ambiente in cui è immerso.

<sup>43</sup> Cfr. A. Bolzoni, *I concetti e le idee*, in AA.VV. D. Demetrio (a cura di), *op. cit.*

<sup>44</sup> D. Demetrio (a cura di), *op. cit.*, p.12.

La narrazione di sé, inoltre, assume rilevanza pedagogica nel momento in cui si passa dalla narrazione orale alla narrazione scritta:

la scrittura offre un duplice livello di riflessione, da una parte il narratore deve attuare un processo di rielaborazione necessario a trasformare in forma scritta le proprie riflessioni e lo sforzo di trascrivere i percorsi interiori si rifletterà sul pensiero autoreferenziale come maggiore e più acuta capacità di analisi e consapevolezza di sé; dall'altra parte, è possibile, attraverso la lettura, un ulteriore approfondimento di ciò che si presenta come un vero e proprio testo che richiede dunque lo stesso approccio ermeneutico e la stessa attenzione presenti nella comprensione testuale (Freeman, 1993).<sup>45</sup>

Quando si strutturano percorsi formativi basati sul metodo autobiografico generalmente ci avvale di interviste che vengono «somministrate» partendo inizialmente da argomenti più generali per giungere in una fase successiva ad approfondire aspetti e situazioni ritenuti più importanti di altri per le finalità formative che sono state prefissate. Le domande guida o domande-stimolo, tuttavia, dovranno essere poste sempre nella forma più impersonale possibile e in stile affermativo evitando sia giudizi di valore sia di far emergere il punto di vista dell'intervistatore. Solo in questo modo, infatti, il narratore ha la possibilità di riflettere sul proprio vissuto, su quelle che sono le proprie aspettative, ma anche le proprie abilità e capacità, su ciò che è riuscito a realizzare fino a quel momento e su ciò che può ancora fare.

Oltre alle domande-stimolo è possibile individuare alcune tipologie di domande, fra cui domande narrative, che riguardano gli eventi della storia personale, domande sulle attribuzioni di significato che implicano ulteriori chiarimenti e definizioni, domande più evocative o metaforiche, che stimolano procedimenti proiettivi, e domande meta-riflessive dalle implicazioni autoformative e autotrasformative<sup>46</sup>.

Di seguito sono riportati due esempi di modelli di intervista, in superficie ed in profondità, utilizzati in percorsi di educazione interculturale.

### Tabella n.3

*Modello di intervista in superficie*

Come ti chiami?

Quanti anni hai?

Quale è il tuo paese d'origine?

<sup>45</sup> A. Bolzoni, *Oltre l'oralità*, in D. Demetrio (a cura di), *op.cit.*, p. 44.

<sup>46</sup> M. Castiglioni, *L'ascolto biografico*, in D. Demetrio (a cura di), *op. cit.*, p. 95.

Dove abiti?  
 Con chi?  
 Da quanti anni sei in Italia?  
 Con chi vivi nel tuo Paese?  
 Perché hai deciso di venire in Italia?  
 Quando sei partito?  
 Come sei venuto in Italia? In treno? In autobus? Oppure?  
 Con chi hai fatto il viaggio?  
 Quali paesi avete attraversato?  
 Quanto tempo è durato il viaggio?  
 Come è andato il viaggio? Ci sono stati problemi? Quali?  
 Chi c'era ad aspettarti all'arrivo?  
 Ci sono stati problemi? Ti hanno aiutato?  
 Hai avuto un alloggio? Dove? Con chi?  
 Stai frequentando la scuola italiana? Come ti trovi?  
 Hai amici in Italia? Sono di altra nazionalità?  
 Come trascorri il tuo tempo libero?  
 Ti mancano il tuo paese e la tua famiglia?  
 Ti piacerebbe ritornare nel tuo paese? Perché?  
 Cosa pensi dell'Italia?  
 Quale è il tuo grande desiderio?  
 Dove speri di realizzarlo?

Modello di intervista *in profondità*

- descrizione del Paese d'origine dell'immigrato: le strade, il paesaggio, il clima, i trasporti, il tipo di vita, i divertimenti, il cibo, le attività, l'organizzazione della scuola e dell'istruzione in genere (ad esempio, se esiste l'obbligo scolastico e fino a che età);
- le condizioni della famiglia d'origine, le attività lavorative dei genitori e degli altri familiari (fratelli, sorelle);
- motivazioni che hanno spinto la sua famiglia ad abbandonare il Paese d'origine (se è partito con la famiglia); speranze e prospettive; il perché della scelta dell'Italia;
- indicare se ha lasciato nel proprio Paese componenti della propria famiglia (genitori, fratelli);
- descrizione del viaggio verso l'Italia e data di partenza (con chi è partito e con quale mezzo di trasporto; durata e condizioni del viaggio);
- descrizione dell'arrivo in Italia (indicare se ha trovato qualcuno e chi ad attenderlo);
- sentimenti provati nel lasciare il proprio Paese;
- sentimenti provati all'arrivo in un Paese sconosciuto (smarrimento, difficoltà linguistiche e di comprensione; paura dell'ignoto);
- ruolo della eventuale presenza in Italia di rappresentanti del Paese d'origine (per esempio, parenti ed amici già immigrati in Italia);
- prima sistemazione in Italia (primo alloggio)
- scuola attualmente frequentata e rapporti con il contesto scolastico (rapporti con gli insegnanti e i compagni di classe);
- rapporto esistente con i compagni di classe (indagare se il bambino si sente accettato pienamente oppure si sente emarginato; se le eventuali difficoltà relazionali sono legate a differenze etniche, religiose, linguistiche, sociali);
- utilizzo del tempo libero (interazione esclusiva con connazionali o anche con italiani?);
- progetti per il futuro (volontà di stabilizzarsi in Italia oppure di rientrare nel proprio Paese).

Tratto da F.M. Sirignano, *La società interculturale. Modelli e pratiche pedagogiche*, Edizioni ETS, Pisa, 2007, pp. 78–79.

Una volta raccolte le storie e i racconti autobiografici questi vengono analizzati in maniera approfondita ed articolata al fine di coglierne tutti gli elementi significativi per una progettazione consapevole di ulteriori percorsi formativi che tengano conto delle reali esigenze e caratteristiche dei soggetti “intervistati”. Nel caso specifico del lavoro d’aula, tale metodo può essere impiegato per progettare percorsi formativi personalizzati finalizzati a facilitare l’inclusione di alunni con disabilità, favorendo così lo sviluppo di un clima d’aula positivo.

Tale metodo, infatti, più di ogni altro consente di giungere a livelli di conoscenza ed autoconoscenza non raggiungibili attraverso strumenti tradizionali.

La possibilità di condividere esperienze e punti di vista differenti intorno ad uno spaccato di tempo o di vita, come è possibile attraverso i racconti autobiografici, aiuta ad acquisire una coscienza critica, a sviluppare capacità di ascolto ed a darsi delle risposte relative e non assolute.

Grazie alla comunicazione e all’atto del raccontarsi è possibile ottenere stima dai compagni per il proprio trascorso ed inoltre di creare autostima rivalutando il proprio passato, aiutando così anche chi si trova in una situazione di svantaggio; infatti valorizzare i propri vissuti dà la possibilità di progettare il futuro in maniera propositiva.

Dal momento che la parola e la comunicazione sono aspetti fondamentali della vita, in quanto sostengono e sviluppano la capacità del soggetto di entrare in contatto con gli altri, tale competenza deve essere sollecitata in particolar modo nei percorsi didattici ed educativi rivolti agli alunni e alle alunne con bisogni educativi speciali.

In particolare, l’insegnante deve essere consapevole della complessità e plurifunzionalità dell’atto di scrittura, proponendo attività didattiche adeguate e funzionali per far acquisire agli alunni la stessa consapevolezza. Si tratta quindi di proporre ai ragazzi situazioni didattiche in cui il comporre sia essenziale per capire, per spiegare e per riflettere su un’esperienza.

È necessario fornire agli alunni la possibilità di sperimentare varie forme di scrittura finalizzate al raggiungimento di scopi diversi. Scrivere è comunicare e al pari di tutte le altre attività umane necessita di una motivazione; si scrive infatti per appuntare qualcosa, per fissare un ricordo, ma si scrive anche per comunicare agli altri pensieri ed emozioni.

In presenza di un deficit la comunicazione non è intesa solo ed esclusivamente come linguaggio verbale ma anche come possibilità di instaurare relazioni con diversi molteplici e interagenti linguaggi. Le difficoltà riguardano non solo la persona con disabilità, ma quanti entrano in contatto con lui. Sovente ci si trova di fronte all’impossibilità di utiliz-

zare strategie comunicative alternative e quindi all'irrealizzabilità della relazione<sup>47</sup>.

Pertanto bisogna tener sempre presente, quando si progettano attività finalizzate all'inclusione di alunni e alunne con bisogni educativi speciali, che esistono diversi tipi di linguaggi e che quindi si può comunicare in forme diverse da quella verbale o scritta e che tutte le forme di linguaggio rivestono una pari importanza.

Bisogna quindi predisporre percorsi didattici che abbiano come obiettivo quello di far riflettere tutti i membri di un gruppo-classe sull'importanza dell'utilizzo di tutti i codici comunicativi, al fine di promuovere una sempre maggiore inclusione degli alunni con disabilità e di coloro che appartengono ad altre culture, poiché spesso il disagio di non riuscire a stabilire un contatto con chi è *diverso da noi* scaturisce proprio dalla scarsa conoscenza di modalità alternative di comunicazione e che spesso sfocia in atteggiamenti di chiusura che impediscono di comprendere le *differenze*, che andrebbero accolte come *risorsa* e come *valore*.

<sup>47</sup> Cfr. A. Canevaro, C. Balzaretto, G. Rigon, *Pedagogia speciale dell'integrazione. Handicap: conoscere e accompagnare*, La Nuova Italia, Firenze 2004.



**Saggi**



## Sergio Corrado

# Letteratura della crisi

In the crisis discourse, which is increasingly present in the media, the crisis (be it economic, military, climatic or pandemic) is a dramatic event, which happens in a condensed time and admits only opposing outcomes: “salvation” or “condemnation”. Instead, for literature it is a daily existential dimension, which lasts while waiting for the crisis to end. But what is the specificity of the literary codification of a crisis? Literature investigates lived time, dilates it, reworks it thanks to its metamorphic potential; it reconstructs individual and collective stories in a non-linear way that does not conform to mainstream culture, it changes the perception of the present by transforming it symbolically (like street art in the Athens of the recent economic crisis). By suspending the binary logic of technocratic and institutional languages, literature can offer an alternative phenomenology of the probable and the possible.

KEYWORDS: 2008 economic crisis, Greece, technocratic language, literature’s metamorphic potential, street art in Athens

Kommt, seid nett zueinander  
in eurem Krisengebiet.  
Abwärts, *Affentanz* (1982)

## 1. Teorie della crisi

All’inizio degli anni ’80, pochi anni prima del disastro di Chernobyl, quando in Europa cresceva la paura di un incidente nucleare, il gruppo punk rock tedesco Abwärts in uno dei suoi brani dà forma a uno scenario distopico, nel quale epidemie e condizioni climatiche estreme hanno reso impossibile la vita sulla terra<sup>48</sup>. Mi sembra interessante il loro invito

<sup>48</sup> «Hier spricht euer Kaiser aus dem Krisengebiet, / Das sich wie Napalm über den Erdball zieht. / Der Süden ist heiß und von Seuchen zersetzt. / Der Norden ist feucht, von den Russen besetzt. / Der Westen ist einsam, nur von Batman bewohnt. / Der Westen ist

provocatorio a essere gentili verso il prossimo, invito che in un simile contesto apocalittico suona abbastanza paradossale: «Kommt, seid nett zueinander / in eurem Krisengebiet».

Dopo quaranta anni esatti questo *refrain* sembra aver perso buona parte del suo effetto ironico: se nell'ambito della cultura punk esso rimandava all'insensatezza, di fronte al disastro ambientale, delle buone maniere raccomandate dall'educazione borghese, oggi può valere come monito circa la persistenza delle crisi, e dunque circa uno stato di crisi praticamente ininterrotto e ormai planetario. È sorprendente come la caustica ironia punk di decenni fa possa trasformarsi in una strategia adeguata ai giorni nostri: se occorre attrezzarsi a una lotta di lungo corso, a una resistenza stoica contro le crisi, allora è auspicabile che ci si sforzi di vivere la propria quotidianità e i rapporti con gli altri in una forma gradevole, insomma di essere – per quanto possa apparire un proposito semplicistico o banale – appunto gentili verso il prossimo. Nelle pagine che seguono si cercherà di verificare in che modo questa intuizione possa essere funzionale a un discorso sul rapporto tra letteratura e crisi.

Poche altre parole hanno occupato negli ultimi anni lo spazio mediatico tanto quanto la parola 'crisi'. Al di là delle innumerevoli crisi politiche e militari (fino alla guerra in Ucraina), negli ultimi tempi abbiamo dovuto confrontarci con almeno tre significativi scenari di crisi a livello globale o macroregionale: la crisi economica dei paesi dell'Europa meridionale (con conseguenze drammatiche soprattutto, ma non esclusivamente, in Grecia), preceduta dalla crisi innescata all'inizio del nuovo millennio dal collasso della cosiddetta 'bolla delle dot-com', che ha colpito anche la Germania; la crisi climatica, caratterizzata da fenomeni meteorologici negli ultimi tempi sempre più violenti; la crisi sanitaria, connessa alla diffusione della pandemia di Covid-19, ancora oggi non del tutto rientrata. Al di là delle connessioni e delle relazioni causali ipotizzabili tra inquinamento, crisi climatica e crisi pandemica, oggetto di ricerca specifica in campo medico, meteorologico e biologico, è innegabile che queste crisi si sviluppano a partire da determinate condizioni sociali di vita, strutture economico-produttive e dinamiche politiche, che costituiscono sia il loro terreno comune che un insieme di fattori co-determinanti. In particolar modo per la crisi economica che ha colpito soprattutto la Grecia, e che costituisce l'ambito di riferimento primario del presente lavoro, tali intrecci hanno giocato un ruolo decisivo – e del resto anche la crisi climatica e quella pandemica hanno risvolti economici devastanti.

einsam und der Osten ist tot. // [...] Und zum Überleben empfehl' ich alsdann: / Seid nett zueinander und zieht euch warm an» (Abwärts, *Affentanz*; dall'LP: *Der Westen ist einsam*. Testo e musica: F. Strauss, F. Ziegert, M. Chung, A. Dill, Phonogram GmbH/Mercury, Deutschland 1982).

Si comprende allora come a ogni specifico discorso disciplinare su ognuna di queste crisi pertenga una dimensione che travalica i singoli contesti, tanto che esso finisce per inserirsi – in modo argomentativo o soltanto implicito – in un discorso transcategoriale sulla crisi, discorso di portata antropologica e riguardante le attuali condizioni di vita sul pianeta terra nel loro insieme. Occorre tenere ben presente questo aspetto, nel momento in cui si considerano le narrazioni di una determinata crisi. In tal senso, se è possibile parlare di *un* discorso della crisi con tratti omogenei, per quanto articolato in modi differenti (o quanto meno: di un terreno discorsivo omogeneo, sul quale prendono forma e si articolano secondo diverse modalità gli specifici linguaggi disciplinari che hanno per oggetto una crisi<sup>1</sup>), nelle pagine seguenti proporrò alcune considerazioni teoriche sulla codificazione *letteraria* (con un'attenzione anche ai linguaggi delle arti figurative) della crisi, verificata sull'esempio della crisi socioeconomica che, iniziata nel 2008, ha colpito in maniera massiccia i paesi dell'Europa meridionale negli anni successivi.

Ciò che caratterizza il codice del discorso letterario della crisi e lo distingue da altri ha a che fare – questa la mia ipotesi – in via principale con la *dimensione temporale*, che sul piano narratologico svolge una funzione strutturante. D'altra parte, il tempo non è solo decisivo per gli sviluppi di una crisi, ma addirittura costitutivo per il concetto stesso di 'crisi'. Così, nella sua spesso citata ricostruzione storico-concettuale del termine Koselleck chiarisce l'orizzonte di attesa di tipo apocalittico, essenziale in ambito teologico, che la 'crisi', intesa come giudizio divino alla fine dei tempi, apre «durch Christi Verkündigung»<sup>2</sup> già sulla terra: «Die Apokalypse wird im Glauben gleichsam vorweggenommen und als ge-

<sup>1</sup>Una buona introduzione al discorso della crisi la si trova in M. Wengeler, A. Ziem, *Wie über Krisen geredet wird. Einige Ergebnisse eines diskursgeschichtlichen Forschungsprojekts*, in «LiLi. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik» 44 (2014), pp. 52-74; su questo vedi anche *Krisengeschichte(n). 'Krise' als Leitbegriff und Erzählmuster in kulturwissenschaftlicher Perspektive*, hg. von C. Meyer, K. Patzel-Mattern, J. Gerrit, Franz Steiner, Stuttgart 2012 e *Krisis! Krisenszenarien, Diagnosen und Diskursstrategien*, hg. von H. Grunwald, M. Pfister, Fink, München 2007. Sul rapporto tra letteratura e crisi vedi *Literarisches Krisenbewußtsein. Ein Perzeptions- und Produktionsmuster im 20. Jahrhundert*, hg. von K. Bullivant, B. Spies, IUDICIUM, München 2001.

<sup>2</sup>R. Koselleck, *Krise*, in *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, hg. von O. Brunner, W. Conze, R. Koselleck, Bd. 3: *H-Me*, Klett-Cotta, Stuttgart 1982, pp. 617-650, qui p. 618. Riferendosi ai mutamenti che in situazioni di crisi si determinano nell'orizzonte di attesa (e alle variazioni della fiducia, a essi correlate), Siegenthaler propone la seguente definizione: «Ich definiere eine 'Krise' als einen historischen Kontext, in dem es weithin an Regelvertrauen fehlt» (H. Siegenthaler, *Regelvertrauen, Prosperität und Krisen. Konjunkturgeschichte als Gegenstand der Wirtschafts- und Mentalitätsgeschichte*, in *Krisen. Ursachen, Deutungen und Folgen / Crises. Causes, interprétations et conséquences*, hg. von Th. David, J. Mathieu, J. Schaufelbuehl, T. Straumann, Chronos, Zürich 2012, pp. 31-44, qui p. 33).

genwärtig erfahren. Die Krisis bleibt zwar als kosmisches Ereignis noch offen, wird aber im Gewissen schon vollzogen»<sup>3</sup>. Non vanno sottovalutate le implicazioni semantiche che tale ambivalenza temporale comporta per il moderno uso del termine: in ambito politico ed economico con ‘crisi’ non si designa soltanto un *evento* drammatico, in situazioni acute perfino tragico, ma in ogni caso puntuale (dunque uno degli accadimenti che costituiscono la storia), bensì anche uno *stato critico* continuativo e perdurante, nel quale si è esposti al rischio di una fine catastrofica<sup>4</sup>.

In altre parole: da un lato il termine ‘crisi’ designa il *tempo ridotto* in cui vanno prese decisioni e pianificate strategie, in cui si deve scegliere nel modo più rapido possibile tra alternative che si escludono tra loro, alla ricerca di soluzioni che salvino i soggetti coinvolti. Dall’altro, la crisi coincide con il tempo dell’attesa di una decisione, durante il quale bisogna ‘attendere’ alle incombenze quotidiane della vita, per cui essa è contemporaneamente un *tempo dilatato*: non un accadimento, dunque, ma una modalità dell’accadere – il che si rispecchia in quella de-esca-tologizzazione del concetto di crisi<sup>5</sup> registrata da Koselleck: «Der Krisenbegriff ist zur prozessualen Grundbestimmung der geschichtlichen Zeit geworden»<sup>6</sup>.

Ma per quale motivo questo fattore temporale è così rilevante per la codificazione letteraria della crisi? Se la si confronta, per esempio nel caso della crisi economica del 2008, con le codificazioni in atto nei testi di taglio sociologico, politologico o economico, si può vedere che nei testi letterari gli attori sociali, il loro coinvolgimento negli eventi, il comporta-

<sup>3</sup> R. Koselleck, *Krise*, cit., p. 619. Molto interessanti le osservazioni di Link sulla mitizzazione della crisi del 2008, e sulle quattro funzioni parziali grazie alle quali la sua simbolizzazione in termini apocalittici ha contribuito alla «Normalisierung der Krise» (cfr. J. Link, *Normale Krisen? Normalismus und die Krise der Gegenwart (Mit einem Blick auf Thilo Sarrazin)*, Konstanz Univ. Press, Konstanz 2013, pp. 103 s.).

<sup>4</sup> Sull’aspetto in un certo senso ossimorico di una «enduring crisis» cfr. J. Roitman, *Anti-Crisis*, Duke University Press, Durham (NC) and London 2014, p. 2.

<sup>5</sup> Cfr. R. Koselleck, *Krise*, cit., p. 649. Secondo Koselleck è già nell’Ottocento che nel discorso teologico la crisi «wird zu einer weltimmanenten Dauerkrise» (ivi, p. 648).

<sup>6</sup> Ivi, p. 627. Koselleck sintetizza ulteriormente questa sua intuizione in una formula da sempre molto citata: «‘Krise’ wird zur strukturellen Signatur der Neuzeit» (ibid.). Alcuni decenni più tardi Roitman ne trae le conseguenze sul piano discorsivo e narratologico: «crisis serves as the noun-formation of contemporary historical narrative; it is a non-locus from which to claim access to both history and knowledge of history» (J. Roitman, *Anti-Crisis*, cit., p. 3). In questo contesto mi pare interessante anche il riferimento di Schlesier alla complessità semantica del termine greco antico ‘κρίσις’, che secondo lei è refrattario a ogni assolutizzazione, «weil sie [= die κρίσις] kein plötzlich hereinbrechendes, intentionsunabhängiges Ereignis ist, dem Menschen unterworfen sind, [...] vielmehr selbst eine Kampf- und Diskursstrategie» (R. Schlesier, *Entscheidungsrisiken: Krisis und Kultus in der griechischen Antike*, in *Krisis! Krisiszenarien, Diagnosen und Diskursstrategien*, cit., pp. 21-40: 38.)

mento degli individui come anche delle istituzioni di fronte agli sviluppi drammatici della crisi, vengono posti in una prospettiva peculiare, grazie a delle strategie narrative spesso complesse. Nelle ricostruzioni letterarie di ambienti sociali e culturali la cronaca politica, il susseguirsi di avvenimenti di volta in volta determinanti per la crisi giocano un ruolo per lo più secondario, o meglio: un ruolo implicito, poiché restano spesso sullo sfondo, dal quale gettano un'ombra tanto più profonda sulla storia narrata. Questo modo di procedere comporta sul piano narratologico una dilatazione temporale e una spiccata articolazione della materia narrata, funzionali all'intento di ricostruire in maniera non lineare esistenze e situazioni; così, la crisi diventa familiare al lettore: questi viene coinvolto nella dimensione quotidiana della crisi, la quale perde il suo carattere di evento per diventare un ambito esistenziale, uno spazio di risonanza in cui avvengono molteplici trasformazioni<sup>7</sup>.

Per queste trasformazioni i testi letterari possono avere una funzione di rilievo. Proprio nell'elaborazione del tema 'crisi' la letteratura mostra il suo *potenziale metamorfico*, che le viene dalla sua capacità di trasformare il tempo della storia (sociale, economica, ma anche ecologica) in un tempo vissuto ricco di connotazioni. Un risultato significativo di questa trasformazione consiste nella ri-soggettivazione della crisi, la quale allora perde quel preteso carattere 'neutrale' di fenomeno dovuto a cause 'oggettive', che invece le viene spesso ascritto nelle narrazioni di tipo non letterario, per cui essa appare come l'esito ineluttabile di determinate circostanze. Se nei notiziari e sui giornali – con l'eccezione di qualche *feature* più lunga e analitica, di tipo documentaristico – la crisi dell'Europa meridionale è stata presentata con descrizioni stringate, in parte cronachistiche, come un fenomeno originato da condizioni macrostrutturali, laddove veniva posto in primo piano il suo carattere di evento, nelle rappresentazioni letterarie (e dunque anche nei film) questa crisi ha preso piuttosto forma come *continuum* di storie di vita individuali connesse tra loro. Il loro intrecciarsi, in un romanzo, con le vicende esistenziali di altre generazioni, il loro proiettarsi su un passato familiare, nazionale, culturale, come pure su un futuro che desta preoccupazione o invece promette riscatto – tutto ciò rende più densa la dimensione temporale di queste storie tanto soggettive quanto collettive, che possono talvolta assumere qualità di paradigma.

<sup>7</sup> Secondo Link proprio nel caso della Grecia si vede come la crisi funzioni da processo di denormalizzazione su molteplici piani, finendo per coinvolgere anche la quotidianità e la situazione psicologica individuale della popolazione colpita: «Die Subjekte schließen die medialen Kurvenstürze mit den imaginären Kurvenstürzen auf ihrem persönlichen 'inneren Bildschirm' kurz» (J. Link, *Normale Krisen?*, cit., p. 221). L'intreccio di economia e quotidianità opera in profondità: la crisi diventa uno stato 'anormale' soltanto «wenn sie auch die alltäglichen Rhythmen denormalisiert» (ivi, p. 86).

Volendo tentare una sintesi di quanto fin qui detto: grazie al suo potenziale metamorfico, il testo letterario mette fuori gioco ogni descrizione schematica della crisi che la riduca a una sequenza di avvenimenti e decisioni in rapporto causale tra loro – come invece accade per lo più nelle narrazioni di tipo non letterario, dove sequenze simili generano da sé coppie di opposti come ‘fallimento’ vs. ‘salvezza’, ‘sconfitti’ vs. ‘vincitori’, ‘debito’ vs. ‘guadagno’, ‘colpa’ vs. ‘virtù’ ecc., nefaste nel loro ribadire gerarchie di valori solo apparentemente cogenti. Dal momento che il testo letterario non opera secondo le leggi dell’economia (cioè del mercato), che in quanto ‘dure’ si pretende siano incontrovertibili, quasi l’unica logica valida per raccontare una crisi, esso inaugura un’altra temporalità, più lenta, che si fa valere anche in termini di ricezione. Grazie a questa dilatazione, infatti, il lettore può percepire la crisi come qualcosa di diverso da un lasso di tempo compresso e ricco di eventi, o da una soglia di passaggio a un disastro imminente; piuttosto, la percepisce come un momento sperimentale, nel quale la sua posizione nei confronti dell’emergenza si può gradualmente trasformare, nel momento in cui attraverso la lettura egli partecipa a un gioco di conferimento di senso più complesso. Chi legga un testo letterario in prosa sulla crisi nell’Europa meridionale (ma anche su quella di inizio millennio nella Germania da poco riunificata) si trova inserito – in un modo associativo, emozionale, subliminale, o invece prendendone coscienza in modo riflessivo – nei percorsi di vita di personaggi fittizi. Di conseguenza le dinamiche della crisi perdono la loro pretesa, astratta necessità, e ogni ipotetica, ‘innocente’ neutralità; nella dimensione temporale dilatata propria della letteratura, che come detto sopra corrisponde di per sé a un aspetto essenziale della semantica della crisi, si apre un gioco interpretativo multiprospettico, nel quale ogni lettore è responsabile per le proprie ricostruzioni: la crisi diventa – anche quando rimane sullo sfondo rispetto alle vicende narrate – un oggetto critico.

## 2. I discorsi della crisi e il linguaggio tecnocratico

Queste caratteristiche della testualità letteraria hanno, per quanto riguarda il tema della crisi, un’evidente rilevanza culturale e politica. Certo si può concordare con Leschke, quando afferma: «Die Krise weist eine so hohe Affinität zu narrativen Formen auf, dass ihre Erzählbarkeit quasi strukturell sichergestellt ist»<sup>8</sup>; tuttavia, le diverse discipline scientifiche ricorrono a differenti modalità narrative, per cui le narrazioni della crisi

<sup>8</sup> R. Leschke, *Medientheorie und Krise*, in *Die Krise als Erzählung. Transdisziplinäre Perspektiven auf ein Narrativ der Moderne*, hg. von U. Fenske, W. Hülk, G. Schuhen, transcript, Bielefeld 2013, pp. 9-31, qui p. 10.



in ambito storiografico, economico, sociologico o medico divergono l'una dall'altra. Non si può dunque partire dall'idea che ci sia *un* linguaggio della crisi, ma diversi linguaggi, anche se i vari discorsi scientifici sono poi accomunati dal loro distinguersi dalle forme della rappresentazione letteraria, la cui peculiarità emerge con chiarezza nel confronto con un linguaggio ipertecnizzato come quello delle banche. Questo confronto ci aiuterà a verificare i tre tratti essenziali distintivi della narrazione letteraria, già sopra menzionati: il potenziale metamorfico, la temporalità dilatata, la dimensione soggettiva<sup>9</sup>.

Nel loro notevole saggio sul linguaggio delle banche, del 2015, Moretti e Pestre mostrano, partendo da un'analisi linguistica di tipo quantitativo dei *World Bank's Annual Reports*, come questi si siano modificati nel corso dei decenni. Soprattutto dal 1990 in poi questo linguaggio è diventato sempre più tecnocratico: «the style of the Reports becomes much more codified, self-referential and detached from everyday language»<sup>10</sup>. Il linguaggio delle banche funziona come un dispositivo autopoietico, così che esso non solo risulta difficile da decodificare, ma opera anche in modo del tutto meccanicistico, nel senso che non sembra il prodotto di una prassi soggettiva: «A 'bureaucratization' of the Bank's discourse, one could call it – except that it's more than that: it's a style that self-organizes around a few elements, then starts generating its own message»<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> Naturalmente non vanno trascurate intersezioni e affinità. Steil rileva ad esempio negli studi politologici (soprattutto degli anni '70) una dinamica non dissimile dall'autorispechiamento autoriale e dal gesto metanarrativo presenti in molti testi letterari: quando le prognosi che prevedevano una crisi del sistema capitalistico si rivelarono fallaci, «bahnte sich [...] ein Perspektivenwechsel an [...]. Neben [...] die Beobachtung der gesellschaftlichen Realität trat die Selbstbeobachtung der theoretisierenden Subjekte»; si fece dunque strada quell'attitudine autocritica che è un tratto tipico di tanta letteratura, nella quale anche «[d]ie Krisen-Figur» diventa «Medium der Selbstreflexion» (A. Steil, *Krisenssemantik. Wissenssoziologische Untersuchungen zu einem Topos moderner Zeiterfahrung*, Springer, Wiesbaden 1993, p. 12). Soprattutto la storiografia – lo sappiamo già da Hayden White – si serve di strategie narrative non sempre lontane da quelle letterarie: «Die Krise ist zunächst einmal eine dramaturgische Kategorie und d.h., Krisen werden erzählt. [...] Das dramaturgische Konzept von Krise operiert mit einem Konflikt, der anhand allseits bekannter Regeln einer Lösung zugeführt wird. Nun markieren Krisen gemeinhin durchaus offene Entscheidungssituationen: Scheitern und Genesung, Verlust und Gewinn» (R. Leschke, *Medientheorie und Krise*, cit., p. 29). In modo simile operano secondo Leschke anche i media, i quali «codieren [...] die Strukturkrise in eine dramaturgische Krise um» (ivi, p. 30). Tuttavia, a mio avviso la specificità della narrazione letteraria consiste proprio nel fatto che essa si insinua in quello spazio – tra i due possibili (e opposti) esiti della crisi (p. es.: «Scheitern und Genesung») – che viene per lo più ignorato dalla logica argomentativa di tipo scientifico e giornalistico; nei testi letterari si disattiva il meccanismo dell'*aut aut* e si crea uno iato, nel quale la materia narrata si trasforma costantemente.

<sup>10</sup> F. Moretti, D. Pestre, *Bankspeak. The Language of World Bank Reports*, in «New Left Review» 92 (2015), pp. 75-99, qui p. 76.

<sup>11</sup> Ivi, p. 88.

È questa la tipologia discorsiva che consente la de-soggettivazione delle *policies*, che vengono presentate come scaturenti dalla logica inesorabile dei fatti, e dunque come le uniche opzioni corrette, anzi: come le uniche possibili. Le strategie linguistiche emergenti nel *corpus* definito da Moretti e Pestre, attraverso le quali i tecnocrati del mercato e della finanza promuovono l'idea dell'ineluttabilità di scelte che in realtà vengono imposte, le abbiamo viste all'opera nel caso della crisi greca. Si tratta dello stesso gergo del quale si sono serviti i guru della finanza mondiale e i politici europei quando l'economia greca veniva messa sempre più in ginocchio; le prese di posizione, le decisioni imminenti rese note dai media erano formulate esattamente in quel linguaggio che i due autori hanno ricostruito, e le cui marche lessicali e sintattiche si rivelavano funzionali all'aura di neutralità che si intendeva diffondere: sostantivazione<sup>12</sup>, singularizzazione<sup>13</sup>, elencazione di concetti disparati e accumulati in modo paratattico<sup>14</sup>, ricorso massiccio ad acronimi ecc. Tutti elementi tipici di un'alienazione linguistica aggressiva, che tra l'altro negli ultimi tempi si può osservare sempre più spesso anche in tanti altri ambiti – non da ultimo in quello accademico.

Nel caso della crisi dell'Europa meridionale, il *modus operandi* di questo linguaggio tecnocratico è evidente. Esso mirava a disattivare atteggiamenti critici – analisi, critica, ponderazione, pluralità delle opinioni, dialettica, confronti richiedono tempo e si basano su posizionamenti soggettivi (anche nel senso di soggetti politici), mentre nei media e nelle dichiarazioni degli operatori finanziari le crisi, con i loro sviluppi drammatici, vengono a tal punto accelerate che al singolo non resta tempo per comprendere più a fondo e riflettere sulla situazione. Le marche sintattiche e lessicali definite sopra portano a un'astrazione estrema, che corrisponde alla riduzione dei processi economici, sociali e politici ad anonimi meccanismi finanziari e di mercato, che vengono presentati come autoregolantisi<sup>15</sup>.

<sup>12</sup> «[T]hey [= the nominalizations] hid the subject of decisions, eliminated alternatives, endowed the chosen policy with a halo of high principle and prompt realization» (ivi, p. 92).

<sup>13</sup> «[I]n policy, singularization suggests not a greater generality, but a stronger constraint. There is only one way to do things: one development path; one type of management; one form of cooperation» (ibid.).

<sup>14</sup> La figura retorica dell'accumulazione («And... and... and...»; ivi, p. 93) «suggests an endlessly expanding universe, encouraging a sense of admiration and wonder rather than critical understanding» (ivi, p. 95).

<sup>15</sup> Quanto scrivono Moretti e Pestre vale senza dubbio anche per molte delle prese di posizione ufficiali da parte dei ministri dell'economia durante la crisi dell'Europa meridionale, nelle quali il discorso restava spesso su un piano astratto rispetto ai contesti concreti: «This recurrent transmutation of social forces into abstractions turns the World Bank Reports into strangely metaphysical documents, whose protagonists are often not economic agents, but principles – and principles of so universal a nature, it's impossible to oppose them» (ivi, p. 91).

Questo linguaggio, che durante la fase acuta della crisi ha invaso quotidianamente i media, contribuisce in modo decisivo all'insorgenza di un panico sociale, che ha per oggetto il trascorrere del tempo: la paura diffusa che l'ordine sussistente delle cose si frantumi, e che non resti più tempo per salvarlo. L'unico tempo ancora a disposizione è quello per l'immediata accettazione di decisioni rapide, strategie e prassi che vengono 'spiegate' ricorrendo a una terminologia tecnicistica (anche nella sua variante metaforica), che acquisisce tanto più pregnanza simbolica quanto più oscura e astratta permane – e spesso si tratta di formazioni concettuali desunte dall'inglese.

Le astrazioni linguistiche, così argomentano Moretti e Pestre, aboliscono processualità e temporalità<sup>16</sup>. Al posto di questa compressione del tempo, nei testi letterari – o anche in altre forme di testualità artistica in senso lato, come presto vedremo – che hanno per argomento una crisi troviamo un tempo dilatato, l'approfondimento di vicende osservate da più prospettive temporali (alternate o sovrapposte), la ricostruzione pluristratificata del vissuto. La de-soggettivazione<sup>17</sup>, la riduzione delle dinamiche intersoggettive a meccanismi anonimi condizionati dall'economia, lasciano il posto alla concretezza di percorsi esistenziali individuali ma intrecciati tra loro, e dunque a un tessuto sociale complesso, che non si lascia ricondurre a un qualche univoco principio programmatico. All'astrazione, alla deduzione, alla valutazione dei costi e degli utili si contrappone il lavoro progressivo per mettere a punto uno stile di scrittura, giungere a una conoscenza ramificata dello stato delle cose, progettare possibili forme alternative di vita, conferire senso a realtà finzionali, delineare soluzioni ipotetiche o anche solo utopiche.

<sup>16</sup> «They [= the nominalizations] take 'actions and processes' and turn them into 'abstract objects', runs a standard linguistic definition: you don't support countries which are cooperating with each other; you support 'South-South cooperation'. An abstraction, where temporality is abolished» (ivi, p. 90).

<sup>17</sup> La de-soggettivazione, intesa come rimozione della componente umana dai processi decisionali, ha l'effetto paradossale di rendere questi ultimi un soggetto (neutro): «Einerseits wird der Krise eine Art Subjekt-Status zugeschrieben und andererseits nimmt sie darin eine beinahe metaphysische Form an» (L. Mittendrein, *Solidarität ist alles, was uns bleibt. Solidarische Ökonomie in der griechischen Krise*, AG SPAK Bücher, Neu-Ulm 2013, pp. 137 s.). È una posizione simile a quella di Kleeberg, per il quale «Krisen- und Verfallserzählungen [tendieren] zu einer Depersonalisierung ihrer Akteure», che appaiono come «Spielbälle [...] notwendiger Dynamiken». Interessante la sua ricostruzione del meccanismo all'opera nella narrativizzazione di un evento di crisi, il quale dal «[p]opuläres ökonomisches Erzählen» dapprima viene esaltato, in quanto appare 'inaudito' e 'impensabile', per poi essere «[eingebettet] in ein Verfallsnarrativ» e con ciò razionalizzato (B. Kleeberg, *Gewinn maximieren, Gleichgewicht modellieren. Erzählen im ökonomischen Diskurs*, in *Wirklichkeitserzählungen. Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens*, hg. von Ch. Klein, M. Martínez, J.B. Metzler, Stuttgart 2009, pp. 136-159, qui p. 148).

### 3. Semiotica della crisi: l'esempio della street art ad Atene

Si tratta ora di considerare il potenziale metamorfico inerente alle arti figurative non meno che alla letteratura, anche a un genere particolare quale la *street art*. Graffiti e *street art* hanno segnato negli anni della crisi il panorama metropolitano soprattutto nel centro di Atene<sup>18</sup>, non da ultimo perché la chiusura di innumerevoli negozi ha reso disponibili superfici sempre maggiori, su cui si è intervenuti con pennelli e vernice spray. Negli anni di svendita immobiliare della capitale greca a investitori stranieri gli artisti si sono riappropriati della loro città grazie al proprio lavoro. Interpretazioni alternative e provocatorie dei *topoi* della crisi hanno così reclamato per sé lo spazio pubblico, trasformando Atene in una sorta di laboratorio *open air*, in cui è stato possibile rielaborare la crisi<sup>19</sup>. La città è stata riempita di scritte e figure colorate, dotata di nuovi spazi visivi – si poteva leggere come un testo ininterrotto, le cui pagine (i muri esterni di edifici privati o pubblici) offrivano una narrazione articolata della crisi, con sottolineature a volte ironiche, a volte drammatiche. Certo l'arte figurativa, anche nella variante della *street art*, non può fornire analisi o ricostruzioni nel senso della prosa letteraria, perché tendenzialmente agisce su un piano simbolico, alla ricerca di motivi emblematici, che spesso vengono desunti dalla cultura *mainstream* e poi variati in chiave parodistica. E tuttavia questa ricerca di icone pregnanti, balenanti agli angoli di strada, non ha nulla in comune con l'astrazione inerente ai linguaggi tecnocratici – essa non produce una contrazione del tempo, bensì un addensamento dello spazio, nel quale immagini, miti, slogan, gli stessi concetti chiave del discorso istituzionale vengono contaminati, trasformati, risemantizzati. Ogni opera inaugura uno spazio di riflessione e con ciò un processo di conoscenza, trasforma i 'duri fatti' della vita delle persone nel tempo vissuto come crisi, aprendo nuove, più profonde o semplicemente inconsuete prospettive.

<sup>18</sup> Su questo vedi J. Tulke, *Tales of Crisis from the Walls of Athens: An Exploration of Urban Austerity Through the Cultural Practice of Street Art*, in *Urban Austerity. Impacts of the Global Financial Crisis on Cities in Europe*, ed. by B. Schönig, S. Schipper, Theater der Zeit, Berlin 2016, pp. 257-270 e J. Tulke, *Visual Encounters with Crisis and Austerity: Reflections on the Cultural Politics of Contemporary Street Art in Athens*, in *Greece in Crisis. The Cultural Politics of Austerity*, ed. by D. Tziouvas, Bloomsbury Publishing, London/New York (NY) 2017, pp. 201-219.

<sup>19</sup> Tulke insiste proprio su questo aspetto trasformativo: per lei «die Wände der Stadt [Athen sind] also keinesfalls als authentische Widerspiegelung des Krisenalltags [zu verstehen], [...] sondern vielmehr als ein fließendes, oft in sich widersprüchliches Bedeutungsgefüge» (J. Tulke, «Wall for sale, with Acropolis view!». *Street Art, Graffiti und die Archäopolitik der Krise*, in «Forum Kritische Archäologie» 8 (2019), pp. 167-182, qui p. 173).

Il contributo sia esteticamente che politicamente più interessante di questa arte metropolitana consiste forse nell'elaborazione dell'eredità classica, e dunque della mitologia e della cultura dell'antica Grecia, la cui ricezione e il cui raccordo discorsivo con la Grecia moderna è senza dubbio da sempre uno dei problemi culturali e identitari più complessi per il paese. In tal senso è sorprendente come ad Atene gli artisti di strada abbiano saputo ricodificare in modo politico il passato greco, rapportandolo, al di là di ogni orgoglio nazionale per questo patrimonio umanistico, alla realtà drammatica della crisi nella Grecia del XXI secolo, così da renderlo produttivo per una critica del presente<sup>20</sup>.

Attraverso la rete di rimandi di parete in parete essi hanno scritto un'altra storia della crisi; ma va sottolineato che il potenziale metamorfico di quest'arte è dovuto principalmente alla tipologia della sua performatività, vale a dire alla particolare modalità di ricezione che essa attiva. Perché solo passando accanto alle pareti dipinte gli ateniesi potevano innescare quel potenziale<sup>21</sup>; solo in tal modo quelle opere potevano fornire il loro (e sia pure limitato) contributo affinché dei destinatari atomizzati e passivi di strategie bancarie e misure della troika si trasformassero in una comunità di soggetti attivi e autoconsapevoli.

Ora, tenendo conto delle conseguenze devastanti della crisi si impone una domanda: il tentativo di decostruire i discorsi egemonici, denunciando l'astrazione dei linguaggi tecnocratici e proponendo nuove narrazioni critiche della crisi su pareti, schermi e pagine di libri – questo tentativo non è forse qualcosa di utopistico, addirittura di ingenuo? Nel caso della crisi di cui parliamo, la 'dura' logica del capitale, inutile negarlo, è stata in ultima analisi determinante, con le conseguenze a tutti note; e tuttavia: gli esiti di questi tentativi di contrastare la logica dominante, di conferire alle vittime della politica di tagli e austerità un linguaggio alternativo soggettivo e comunitario, sono difficili da valutare. Perché altrettanto innegabile è che tali tentativi hanno dato ai soggetti colpiti dalla crisi la possibilità di ricorrere a un linguaggio concreto, plastico, e di esautorare così il discorso istituzionale, per il quale essi erano una mera funzione, elementi statistici da amministrare; per questo linguaggio 'altro' essi valevano invece per la propria storia personale, e si trovavano inseriti in uno specifico

<sup>20</sup> Particolarmente interessante al riguardo Tulke, che pure non ignora un effetto politicamente problematico di questa *street art*, quando mette in guardia dal pericolo di un'esotizzazione dell'immagine di Atene: «[Es] besteht gleichzeitig auch ein romantisierender Diskurs über die kulturelle Revitalisierung der Stadt, der seinen vorläufigen Höhepunkt im Gastspiel der documenta 14 in Athen 2017 fand» (ivi, p. 170).

<sup>21</sup> Tulke parla della «performative Situierung im öffentlichen Raum, in dem sich einzelne Arbeiten in einen sich kontinuierlich ausdehnenden dialogischen Textkörper einfügen», e del loro «Dialog mit den Stadtbewohner\_innen, die zwischen ihnen ihren Alltag gestalten» (ivi, p. 173).

contesto culturale, che la letteratura e l'arte si sono impegnate, insieme alle pratiche sociali di lotta, a configurare.

La tendenza a svalutare il contenuto di realtà delle arti, contrappo-  
nendole, insieme alla promessa di liberazione racchiusa nella loro semio-  
tica, alla logica 'purtroppo impietosa, ma necessaria' dei mercati e delle  
statistiche ufficiali (un corollario dell'ideologia normalistica), è stata ne-  
gli ultimi anni fortemente messa in dubbio; così come è stato messo in  
dubbio che sussista una differenza quasi ontologica tra le 'dure' datità  
dell'economia e le 'mollì' creazioni estetiche, magari rivoluzionarie dal  
punto di vista teorico ma *de facto* impotenti<sup>22</sup>. Non a caso Joseph Vogl  
inizia, proprio negli anni della crisi dell'Europa meridionale, il suo sag-  
gio di taglio *kulturwissenschaftlich* sui meccanismi della finanza e i lati  
'fantasmatici' del capitale con un lungo rimando a un'opera letteraria: il  
romanzo di DeLillo *Cosmopolis* (2001). Mentre la domanda sulla (imper-  
scrutabile) logica dell'economia finanziaria<sup>23</sup> e la (solo apparentemente  
ferrea) «Kohärenz der ökonomischen Welt»<sup>24</sup> comporta sul piano episte-  
mologico la domanda sulla credibilità delle strategie narrative in ambito  
finanziario, un testo letterario come *Cosmopolis* può rivelarsi più efficace  
di tante ricerche nel campo delle scienze economiche. Così, muovendo  
dalla messa a fuoco, da parte di DeLillo, delle crepe che intaccano la  
razionalità del sistema economico in seguito alle crisi finanziarie, le quali  
secondo le prognosi degli esperti non sarebbero mai dovute scoppiare,  
ma che invece hanno segnato in modo decisivo già gli ultimi due decenni  
del secolo scorso, Vogl giunge a porre delle domande radicali:

Reicht die Unterscheidung von rational und irrational überhaupt hin, die  
Effekte dieses [= des finanzökonomischen] Systems zu fassen? [...] Oder  
begegnet ökonomische Rationalität hier nicht unmittelbar ihrer eigenen  
Unvernunft? [...] Und gibt es überhaupt ein plausibles finanzökonomisches  
Narrativ?<sup>25</sup>

Come soprattutto l'ultima di queste domande suggerisce, nel caso di  
una crisi non è in gioco soltanto la stabilità dei mercati e l'affidabilità del  
sistema finanziario, ma anche la plausibilità del discorso economico-fi-

<sup>22</sup> La relativizzazione di questa contrapposizione ha come è noto una lunga storia, che ha  
avuto già nel 1936 uno dei suoi passaggi chiave in *Die Krisis der europäischen Wissenschaften  
und die transzendente Phänomenologie* di Husserl.

<sup>23</sup> «Gerade die so genannten Krisen der letzten Jahrzehnte haben die Frage veranlasst,  
ob sich auf den Schauplätzen der internationalen Finanzwirtschaft ein effizientes Zusam-  
menspiel vernünftiger Akteure oder ein Spektakel reiner Unvernunft vollzieht» (J. Vogl,  
*Das Gespenst des Kapitals* [2010], diaphanes, Zürich 2012, p. 7).

<sup>24</sup> Ivi, p. 21.

<sup>25</sup> Ivi, pp. 28 s.

nanziario e delle discipline specialistiche relative. Le crisi rappresentano degli *stress test* non solo per le banche, ma anche per esperti di economia, storici e sociologi, non diversamente che per scrittori, artisti, registi, studiosi di letteratura e di cultura. Interpretazioni, analisi, ricostruzioni finzionali, strategie narrative e mediatiche, rappresentazioni letterarie e prognosi formulate nell'ambito delle scienze economiche stanno, nel caso di una crisi, sul banco di prova in base alle loro specifiche modalità, le une non meno delle altre. Così, il dubbio legittimo circa la capacità di letteratura, arte, cinema, durante una fase di crisi, se non di produrre dei cambiamenti operativi, almeno di prospettare una lettura significativa dello stato delle cose, possibilmente anche di riformularlo in termini plausibili (e sia pure nel segno dell'utopia), o di riflettere sulla rappresentabilità dello scenario di crisi – questa domanda riguarda anche l'esito effettivo di studi, teorie e progetti scientifici.

#### 4. Il potenziale metamorfico della letteratura

L'ultima delle domande di Vogl sopra riportate va posta dunque anche alla letteratura: esiste in definitiva una narrazione *letteraria* plausibile della crisi? In che misura la letteratura e l'arte in generale possono intervenire in presenza di una crisi, reclamare per sé un ruolo, al limite suggerire delle ipotesi per cambiare le cose? Certamente non possono farlo nel senso di un'azione militante, ma semmai grazie al loro potenziale metamorfico<sup>26</sup>. Come si potrebbe descrivere questo potenziale? La letteratura può costruire storie, variando attraverso la finzione fatti storici o eventi realmente accaduti, analizzandoli in modo non conforme alla cultura *mainstream*, trasponendoli in tempi e luoghi remoti per osservarli da una prospettiva più profonda, o ancora deformandoli, contaminandoli con contesti eterogenei; può sospendere il presente con i suoi drammi, rallentare il tempo e dilatarlo, dare voce a più soggetti. La sua capacità di rivelare, grazie al lavoro metaforico, nuovi nessi di

<sup>26</sup> Sul ruolo sottovalutato che la letteratura può avere nello sviluppo di una strategia per affrontare la crisi climatica imminente, le catastrofi ambientali e i rischi dell'antropocene si veda il recente, coraggioso saggio di Benedetti, che evidenzia il potere di trasformazione inerente alla letteratura, per lo più misconosciuto: «Dove falliscono la politica, l'economia, il diritto e altri saperi specializzati, può forse riuscire la parola poetica inseparata, il pensiero incarnato, l'arte? È possibile» (C. Benedetti, *La letteratura ci salverà dall'estinzione*, Einaudi, Torino 2021, p. 18). Possibile tuttavia soltanto a patto che essi, invece di accontentarsi di tematizzare la crisi ambientale, di rappresentarla e analizzarla, «siano in grado di attingere a potenze oggi in gran parte dimenticate» (ibid.), cioè «a una potenza sopita, sentimentale e di pensiero», per «suscitare un mutamento, immaginare qualcosa di diverso dall'esistente, di inaudito, di impensato» (ivi, p. 63).

senso le consente di fare luce sulla crisi mostrandola da angolazioni non convenzionali; essa riporta in superficie il rimosso, ma può anche decostruire attraverso l'ironia quei discorsi egemonici che proprio in un contesto di crisi hanno un'importante funzione ideologica e pretendono di basarsi su principi irrefutabili, quali l'interesse nazionale, il bene comune, le 'infallibili' leggi dell'economia, i purtroppo dolorosi ma 'inevitabili' sacrifici economici necessari, i costi dello sviluppo che si è costretti a sopportare ecc.

Tra le diverse narrazioni della crisi dell'Europa meridionale, che nella fase più dura hanno dominato per mesi il panorama dei media, quelle letterarie hanno trovato solo uno spazio esiguo. A confronto con le ricostruzioni schematiche con le quali è stato nutrito il pubblico dei telegiornali, con l'intento di chiarire i complicati meccanismi del sistema bancario o del mercato immobiliare, letteratura e cinema si sono sforzati di offrire versioni complesse dei processi di crisi – versioni che non temessero di affrontarne gli aspetti contraddittori o magari sottomaciuti, e che proprio in virtù della loro finzionalità hanno assicurato un contributo alla leggibilità del reale. Letteratura e cinema hanno bisogno di tempo per produrre le loro immagini e i loro *plot*, e solo di rado reagiscono agli eventi in modo simultaneo e diretto – anzi, in buona parte il loro potenziale metamorfico si basa proprio su questa discrasia. Se una crisi – come già detto qui all'inizio – non si esaurisce in una rapida sequenza di momenti drammatici, ma ha un effetto profondo e duraturo sulla *Lebenswelt* delle persone colpite, la letteratura questo mondo lo può occupare, per condurre sul terreno della crisi, dove in genere non cresce molto per anni e anni, la sua ricerca sul campo: è la letteratura che raccoglie testimonianze, reperti archeologici tratti dalla memoria culturale, progetta nuove estetiche, mescola gerghi differenti – in breve: modifica tutto ciò che tocca.

D'altro canto l'arte – in particolare quella figurativa – può anche operare in modo estremamente sintetico: un'unica immagine può compendiare in sé l'intero complesso di una crisi, come nel caso sopra esaminato della *street art*, perché le immagini, perfino quelle 'semplici', sono sistemi semiotici a più livelli; gli elementi distintivi della prosa letteraria, e cioè la dimensione temporale dilatata e il potenziale metamorfico, si trovano compressi nello spazio – limitato, ma colmo di elementi simbolici – dell'immagine, che in questo non perde nulla in termini di complessità. Proprio questa densità simbolica rende le opere d'arte transepocali, così che in esse sono leggibili riferimenti a contesti passati, ma anche futuri.

In tal senso, le opere create da Lucio Fontana negli anni '50 e '60 ci suggeriscono oggi un punto di vista molto stimolante sul tema 'crisi'. I suoi famosi tagli, replicati come è noto in numerose varianti (tra le



quali qui in basso ho scelto un unico esempio), sono interessantissimi non solo come oggetti estetici, ma anche per il paradigma ricettivo che instaurano. Da un lato, lacerando la materia compatta della tela queste opere rendono visibile la crisi in modo cifrato; dall'altro, con il loro invito provocatorio e seducente a sprofondare con lo sguardo dentro il taglio offrono all'osservatore l'esempio di una modalità sperimentale di affrontare la crisi. Ancora oggi il taglio nella tela destabilizza la fruizione dell'opera, provocando qualcosa come uno shock o un disorientamento percettivo, di cui però il taglio stesso rende possibile la rielaborazione, a patto che l'osservatore si lasci coraggiosamente attrarre in quella fenditura buia. Così, i due aspetti della crisi (evento e durata) si trovano come codificati in un segno tridimensionale – i quadri di Fontana possono essere letti in un certo senso come una ricapitolazione condensatissima del discorso della crisi e come un'esibizione del potenziale metamorfico dell'arte.

Il gesto dissacrante di Fontana è stato interpretato innumerevoli volte, innanzitutto come tentativo di accedere a un fondo (o sottofondo) metafisico, al rovescio dell'essere, o come atto spirituale di liberazione dalle coercizioni del reale. Oggi mi pare plausibile riconoservi il modello condensato di un impegno critico: con questi tagli nella tela creati alla fine degli anni '50, l'artista italiano nato in Argentina mette a nudo la vulnerabilità delle belle superfici, in una fase storica in cui il boom economico era appena iniziato. Una superficie per lo più liscia (o anche, come nell'immagine qui sopra, ruvida, ma comunque ben tesa) subisce una fenditura: è qui che diventa leggibile la crisi, in questa interruzione del *continuum* ontologico. Se la parola 'crisi' in greco antico indica l'atto del distinguere, del separare, queste opere di Fontana sembrano restituire in modo provocatorio ma coerente l'aspetto della crisi intesa come taglio drammatico, come 'scandalosa' cesura nella pretesa continuità di senso di un mondo occidentale che si esibisce nella sua immunizzante giustezza e comodità.

Ma fendendo la tela il taglierino dell'artista provoca un rigonfiamento intorno ai bordi del taglio, il che offre una chiave di lettura efficace anche per quanto riguarda il secondo aspetto della semantica della crisi: nel momento stesso in cui squarcia la superficie della nostra vita, essa increspa e addensa la materia in cui questa consiste – la crisi taglia e ricompona al tempo stesso. Intorno a quei margini sollevati, e dunque ai drammi esistenziali o alle tragedie (disoccupazione, desertificazione di interi quartieri, depressione, suicidi), intorno alle lacerazioni che solcano il tessuto sociale si accumula qualcosa – ma che cosa? Questa è una domanda che può porsi la letteratura, e può farlo perché il tempo non le manca, se è vero che dopo il primo shock nella crisi si continua a vivere ancora a lungo. Ma *come* si vive, se la crisi diventa uno stato permanente? E cosa

significa per la letteratura, per l'arte, confrontarsi con una permanente situazione di crisi?

Il titolo del quadro esplicita la qualità temporale inerente a questo secondo aspetto della crisi: *Concetto spaziale. Attesa*. Vivere una crisi, infatti, significa anche sempre attendere – resistendo, o adattandosi con pazienza, oppure rassegnandosi – che essa finisca, che un determinato spazio di vita ritorni integro, che il taglio venga ricucito e lasci soltanto una cicatrice. Tuttavia, l'attesa può diventare una condizione perdurante – cosa fa la letteratura durante questo tempo?

La letteratura penetra nel taglio, mette in scena i drammi esistenziali che incidono il presente; si prende tempo, diventa un medio di riflessione e di critica (spesso anche di autoriflessione e autocritica) su rapporti di potere, su ideologie e morali tramandate; o ancora: descrive gli oggetti semplici di ambienti poveri, le cose abituali, per esempio quando attraverso un linguaggio minimalistico fatto di strutture ripetitive riprende azioni quotidiane, gesti banali di soggetti minacciati dalla crisi, che finiscono in una posizione sociale marginale, eppure lottano per continuare a vivere la propria vita. Così, per ritornare alla Grecia di questi anni, nei racconti di Christos Ikonomou<sup>27</sup> quei gesti vengono straniati, estrapolati dal contesto e, grazie a una sorta di politica di austerità linguistica, esibiti in una scarna absolutezza, trasformati in frammenti essenzializzati, che perdono la loro 'innocenza' per assumere un senso drammatico. Ma la letteratura può ricorrere anche ad altre strategie, come nello splendido romanzo *Johann Holtrop*<sup>28</sup>, nel quale Rainald Goetz ricostruisce un ampio scenario socioeconomico, segnato dalla crisi di inizio millennio in Germania. Si tratta solo di due tra le molte possibilità di affrontare la crisi con i mezzi della letteratura: mentre Goetz con il suo gesto olistico analizza un intero segmento sociale, quello legato all'impresa e all'alta finanza, Ikonomou si addentra nella poco appariscente quotidianità di Atene e del Pireo, in ambienti sociali devastati, alla ricerca di un nuovo senso per microeventi che, negli spogli *interieurs* dei suoi racconti, assumono parvenze spettrali, come spettrale è il tempo in cui si attende con angoscia che termini la crisi. Uno stile che in Grecia ha la sua tradizione, e infatti i movimenti dei personaggi di Ikonomou ricordano i gesti allucinati nelle poesie di Ghiannis Ritsos: in entrambi i casi, nei gesti si legge la paura che la crisi (in Ikonomou) e il terrore (in Ritsos) non abbiano mai fine, ed è questo pensiero legato alla durata che nei loro testi conduce *ad absurdum* sia la paura che il terrore.

Così come alquanto assurda appare la vita del protagonista del ro-

<sup>27</sup> Ch. Ikonomou [Χ. Οικονόμου], *Qualcosa capiterà, vedrai!* [Κάτι θα γίνει, θα δεις, 2010], trad. dal greco di A. Gabrieli, Elliot, Roma 2016.

<sup>28</sup> R. Goetz, *Johann Holtrop. Abriss der Gesellschaft*, Suhrkamp, Berlin 2012.

manzo di Makis Tsitas *Μάρτυς μου ὁ Θεός* [Dio mi è testimone]<sup>29</sup>, che dal punto di vista editoriale costituisce un caso un po' particolare. Il romanzo è stato scritto quasi interamente poco prima dei Giochi Olimpici del 2004, quando la Grecia sembrava vivere una fase di benessere e di crescita, ma è stato ripreso dall'autore e pubblicato solo nel 2013, vale a dire proprio nel pieno della crisi. Per questo, con un'Atene che prefigura in modo inquietante la crisi che sarebbe scoppiata di lì a poco, mostrando come lo sviluppo economico suggellato dall'organizzazione delle Olimpiadi non avesse fondamenta stabili, e con una vicenda come quella del personaggio principale, un antieroe piccoloborghese disoccupato e fallito, il romanzo può essere letto come un esempio di letteratura della crisi. Nello scorrere vischioso e un po' assillante della narrazione, nelle giornate 'normali' che si allineano una dopo l'altra, quasi prive di avvenimenti ma piene di ossessioni, fantasie e momenti malinconici, vediamo un'altra delle possibili strategie per raccontare la crisi, che qui non viene esplicitamente tematizzata, ma costituisce lo sfondo sul quale si svolge la lotta per la vita del protagonista. Nessun *understatement* come in Ikonomou, nessuna dettagliata rappresentazione di un ambiente sociale come in Goetz, bensì una scrittura che punta a rallentare la materia narrata, attardandosi nelle formule stereotipe della chiacchiera familiare, ma anche avvolgendola in ampollosità retoriche attinte al linguaggio della devozione religiosa, tanto da offrire una riflessione venata di ironia sulle tradizionali forme di vita nell'ambito della cultura ortodossa in tempi di crisi.

Quale che sia lo stile narrativo, nel cuore di una crisi la letteratura può senza dubbio giocare un ruolo significativo, anche là dove si lotta per assicurarsi letteralmente il pane quotidiano o un tetto sopra la testa. Piuttosto che nell'autocompiaciuta e rassicurante conferma dell'esistente, essa può investire il suo considerevole capitale linguistico e di immagini nella sperimentazione di mondi paralleli virtuali o fantastici, nella configurazione di una fenomenologia alternativa del probabile e del possibile, oppure in una prosa e in una poetica critico-razionalistica. Il suo 'valore d'uso' dipende dalla *vis* trasformativa, dal guadagno di senso, dalla lettura del reale che essa ci offre, nel momento in cui riesce a calarsi nella nuova dimensione temporale inaugurata dalla crisi, che incide la superficie continua del tempo così come Fontana incise le tele con il suo Cutter Stanley. In questo tempo critico la letteratura dovrebbe cogliere l'occasione per sovvertire creativamente i rapporti di forza nel mondo lacerato, e per esplorare da vicino i margini provocati dall'incisione, tuf-

<sup>29</sup> M. Tsitas [M. Τσίτας], *Μάρτυς μου ὁ Θεός* [Dio mi è testimone], Κίχλη [Kichli], Αθήνα [Atene] 2013.

fandosi con coraggio, mossa dal piacere della metamorfosi, nel buio che si è aperto sotto il taglio.

## **Biografie autori**



**Sandro Mario Moraldo** ist ordentlicher Professor für Deutsche Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften an der Universität Bologna, Campus Forlì. Die Schwerpunkte seiner Forschung und Lehre liegen in den Bereichen Gesprochene Sprache, Sprachwandel und -kontakt, Fremdsprachenpolitik, Interaktionale Linguistik, Politolinguistik und Linguistik der Neuen Medien. Er ist Vorsitzender von Alumni DAAD Italien (ADIT). sandro.moraldo@unibo.it

**Federica Missaglia** ist Professorin für Deutsche Sprache (L-LIN 14) an der Katholischen Universität in Mailand. Die Schwerpunkte ihrer Forschung und Lehre liegen in den Bereichen Mündliche Kommunikation, Phonetik und Phonologie, Deutsche Sprache und vergleichende Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und Sprachkontakt. Seit 2005 leitet sie den Master universitario di primo livello *Deutsch für die internationale Wirtschaftskommunikation* an der Katholischen Universität. federica.missaglia@unicatt.it

**Patrizio Malloggi** ist Juniorprofessor (*Ricercatore B*) für Germanistische Linguistik an der Università di Pisa, Dipartimento di Filologia, Letteratura e Linguistica. Seine Forschungsschwerpunkte umfassen die Bereiche Grammatikphänomene aus kontrastiver Sicht (Deutsch-Italienisch), Beschreibung von Präadverbien unter sprachvergleichendem Ansatz, DaF-Vermittlung aus textlinguistischer Perspektive. patrizio.malloggi@unipi.it

**Sabrina Ballestracci** ist Professorin für germanistische Sprachwissenschaft an der Universität Florenz. Zu ihren Arbeitsgebieten gehören DaF-Erwerb und -Didaktik, Grammatik und Lexik im Sprachvergleich, literarische Übersetzung und Fachübersetzung Deutsch-Italienisch sowie linguistische Stilistik. sabrina.ballestracci@unifi.it

**Marianne Hepp** ist Professorin für Germanistische Linguistik an der Università di Pisa, Dipartimento di Filologia, Letteratura e Linguistica. Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte sind der Textstilistik, Mehrspra-

chigkeit, Paralleltexten mit Fokus auf den Vergleich von Alltagstextsorten und literarischen Texten sowie dem religiös-politischen Wortschatz von Luther gewidmet. marianne.hepp@unipi.it

**Laura Balbiani** ist assoziierte Professorin für Germanistische Sprachwissenschaft an der Università Cattolica del Sacro Cuore in Milano. Sie studierte Germanistik und Anglistik in Milano und Heidelberg; ihre thematischen Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Fachsprachen und Wissensvermittlung, (Fach-)Lexikografie und deutsche Sprachgeschichte; sie ist auch als Übersetzerin tätig. laura.balbiani@unicatt.it

**Martina Nied Curcio** ist Professorin für Deutsche Sprachwissenschaft an der Universität Roma Tre, Italien. Forschungsinteressen: Kontrastive Linguistik, Valenz, Phraseologie, Lexikographie, DaF, Sprachmittlung und Mehrsprachigkeit. Seit vielen Jahren in der Lehreraus- und -fortbildung in Deutschland und Italien tätig, sowie Autorin von DaF-Lehrwerken. martina.nied@uniroma3.it

**Paola Paumgardhen** ist Professorin für Neuere deutsche Literatur an der Universität Suor Orsola Benincasa in Neapel, wo sie 2020 den ersten italienischen universitären Masterlehrgang *DaF-/DaZ Didaktik* geleitet hat. Zu ihren Forschungsgebieten zählen u.a. die *Goethezeit*, die deutsch-jüdische Literatur, die Literatur der *Wiener Moderne*, die Reiseliteratur. paola.paumgardhen@docenti.unisob.na.it

**Francesco Fiorentino** ist Professor für deutsche Literatur an der Università Roma Tre. Forschungsschwerpunkte: deutsche Literatur und Theater des 20. Jahrhundert, Geografie der Literatur, Theater und Medien, Cultural Studies. Ausgewählte Publikationen: *Heiner Müller. Per un teatro pieno di tempo* (Hg., Roma 2005); *Brecht e i media* (Hg., Roma 2013); *Brecht e la fotografia* (Mithg., Roma 2015); *La terra sonora. Il teatro di Peter Handke* (Mithg. Roma 2017); *Elogio dello spettatore. Teatro, musica, cinema e arti visuali* (Mithg., Roma 2019). francesco.fiorentino@uniroma3.it

**Eriberto Russo** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter (RtdA) für deutsche Sprachwissenschaft und Übersetzung an der Universität Messina, Dipartimento di Civiltà Antiche e Moderne. Von 2018 bis 2021 hat er als Lehrbeauftragter für deutsche Sprachwissenschaft an der Universität Suor Orsola Benincasa in Neapel gearbeitet. An der gleichen Universität hat er den ersten Uni-Masterlehrgang in DaF-/DaZ-Didaktik in Italien (mit Paola Paumgardhen) organisiert und betreut. Zu seinen Forschungsinteressen gehören der Sprachgebrauch in der interkulturellen Literatur



in deutscher Sprache, Fachsprachen und Deutsch als Fremdsprache.  
eriberto.russo@unime.it

**Sabine Hoffmann (Prof. Dr.)** lehrt Deutsch als Fremdsprache an der Universität Palermo. Promotion in DaF und Habilitation in Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Fremdsprachenforschung an der Philipps-Universität Marburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der videobasierten Interaktion, Lehrendenbildung und Unterrichtsforschung.  
sabine.hoffmann@unipa.it

**Fabrizio Manuel Sirignano** ist Ordentlicher Professor an der Universität Suor Orsola Benincasa in Neapel. Er ist der Delegierte des Rektors für den Bereich des Lebenslangen Lernens und Leiter des Studiengangs Erziehungswissenschaft/Pädagogik. Forschungsinteresse: Das Verhältnis zwischen Erziehung und Politik, interkulturelle Erziehung und Bildung, der problematische Gebrauch der neuen Kommunikationssprachen.  
fabrizio.sirignano@unisob.na.it

**Sergio Corrado** ist Ordentlicher Professor für Neuere Deutsche Literatur an der Universität Neapel "L'Orientale". Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Rilke, Goethe, deutsche Literatur der Gegenwart (u.a. Timm, Goetz, Kracht), kulturwissenschaftliche Themen wie Archiv, Narrative der Krise, Arbeitsethik und handwerkliche Praxis, Mittelmeerdiskurs, Philhellenismus. scorrado@unior.it