

Sandro M. Moraldo

Förderung von DaF in Italien

1 Einführung

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. 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 Standard-Repertoire eines durchschnittlichen Bewerbers. Aus der Perspektive eines italienischen Muttersprachlers stellt sich nun die Frage, welche Fremdsprache nach Englisch (in der Sekundarstufe) gelernt werden sollte. Allgemein betrachtet gelten Französisch und Spanisch als zwei der wichtigsten Fremdsprachen nach Englisch.¹ Angesichts der wachsenden Märkte in Osteuropa, Asien und der arabischen Welt gewinnen aber auch Sprachen wie Russisch, Chinesisch oder Arabisch zunehmend an Bedeutung. Allerdings sollte die Wahl gleich aus mehreren Gründen auf die deutsche Sprache fallen. Zum einen ist sie „eine zahlenmäßig große Sprache, die in mehreren Staaten, aber im Wesentlichen in einem zusammenhängenden Verbreitungsgebiet gesprochen wird“ (Eichinger 2009: 324), hat „in einer vielsprachigen Welt als attraktive Sprache mit einer großen kulturellen Tradition einen bedeutenden Platz“ (Bettermann 2009: 13) und rangiert in der internationalen Wirtschaftskommunikation „auf dem fünften oder vielleicht auch vierten Rangplatz aller Sprachgemeinschaften der Welt“ (Ammon 2015: 409). Nicht zuletzt schafft insbesondere die Bundesrepublik für ausländische Studierende, Akademiker und Forscher mit einem umfassenden, interdisziplinär angelegten Förder- und Stipendienprogramm wichtige Anreize für den Wissenschaftsstandort Deutschland. Untersuchungen

¹ Cfr. Ammon (2015: 184): „Englisch ist international bedeutsamer als alle anderen Sprachen, und Französisch ist international bedeutsamer als alle numerisch stärkeren Sprachen außer Englisch und vielleicht Spanisch“.

Sandro M. Moraldo, Alma Mater Studiorum Universität Bologna, Italien,
sandro.moraldo@unibo.it

<https://doi.org/10.1515/9783110479232-040>

haben zudem ergeben, dass im grenzüberschreitenden Handel mit den deutschsprachigen Nachbarländern Österreich, Schweiz und Deutschland zwar Englisch die Hauptverkehrssprache ist und auch bleiben wird, „ma molte multinazionali [...] richiedono nelle proprie subsidiary o branch una seconda lingua meglio se tedesco“², so Paolo Citterio, der Vorsitzende der *Human Resources Director Association* in Italien. Dass sich außerdem dank Fremdsprachen im Beruf auch eine höhere Rendite erwirtschaften lässt, zeigen die Untersuchungen von Ginsburgh & Weber (2011), deren Ergebnis für Italien Gazzola (2016: 4) wie folgt zusammenfasst: „In Italia, per esempio, conoscere e usare l'inglese sul lavoro genera un premio di reddito di circa il 18%, il francese del 21% e il tedesco del 28%“. Bei zusätzlichen deutschen Sprachkenntnissen ist in Italien die finanzielle Rentabilität also am höchsten. Jedoch sollten zu den Basisqualifikationen vertiefte Kenntnisse in Deutsch natürlich nicht nur im Hinblick auf die Bewältigung beruflicher, sondern vor allem auch gesellschaftlicher Anforderungen gelten.

Hier soll es nun darum gehen, im Zuge der weiter fortschreitenden Globalisierung und den damit einhergehenden tiefgreifenden Veränderungen unserer Lebenswelt, einige Anregungen und Ideen für die Unterrichtspraxis *Deutsch als Fremdsprache* in Italien zu geben. Nicht unzeitgemäße Bildungsinhalte sollen reklamiert, und 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 (DaF) orientiert sich schon seit längerer Zeit an Prinzipien, die sowohl im kommunikativ-interkulturellen als auch in einem kompetenzorientierten Unterricht wichtig sind. Der folgende Beitrag möchte drei Punkte herausgreifen, die aus Sicht des Verfassers von Bedeutung 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 um fremdsprachige Diskursfähigkeit als eines der Bildungs- und Leitziele des DaF-Unterrichts (Kap. 2) überhaupt. Die integrierte Vermittlung „von (fremd-)sprachlichen Fertigkeiten und sog. nicht-linguistischen Fachinhalten“ (Haataja 2010: 1047) ist ein weiterer Aspekt, der mehr als bisher in den Fokus des DaF-Unterrichts gerückt

2 <https://www.avvenire.it/economia/pagine/indagine-gidp-citterio>.

werden sollte. Fördern würde man in Italien dadurch gleichzeitig auch die duale Ausbildung nach deutschem Vorbild. Darauf wird kurz in Kap. 3 eingegangen. Zum anderen ist Sprachreflexion ein weiterer wichtiger Lernbereich, der in einem modernen DaF-Unterricht nicht fehlen sollte (Kap. 4). Nicht nur, weil sich dadurch z. B. Sprachwandelprozesse unter sprachdidaktischen Gesichtspunkten thematisieren lassen, sondern auch, weil sich ein Sprachdifferenzbewusstsein ausbilden lässt, das es dem Lerner erlaubt, auch zwischen statuierten und subsistenten Normen (u.a. in der Werbung, in den Neuen Medien) zu unterscheiden. Ein kurzes Fazit (Kap. 5) schließt die Arbeit ab.

2 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 inhaltlich 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“.³ 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

³ https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf.

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“ (Hallet 2014: 36).

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 Fremdsprachenunterricht 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 der Deutschunterricht 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.

3 Content and Language Integrated Learning in German (CLILiG)

Um den europäischen Grundsätzen einer mehrsprachigen und multikulturellen Didaktik zu entsprechen, hat das italienische Bildungsministerium 2009 angefangen, die Curricula der Sekundarstufe II zu reformieren. Schüler sollten ihre bereits im Fremdsprachenunterricht erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen fächerübergreifend einsetzen und aktiv weiterentwickeln. Durch die Verwendung einer Fremdsprache in einem Sachfachunterricht werden komplexe Sachinhalte und fachspezifische Terminologie um fremdsprachliche Module erweitert und dadurch der Kontakt zur Fremdsprache verstärkt. Ab dem Schuljahr 2010/2011 stehen erstmals auf dem Lehrplan der Sekundarstufe II auch Wege des integrierten Sprach- und Sachlernens (*Content and Language Integrated Learning*; CLIL), in der die Fremdsprache auch als Arbeitssprache eingesetzt wird. Davon profitiert hauptsächlich das Neusprachliche Gymnasium, in dem ab der 11. Klasse „ein Sachfach“ und ab der 12. auch „ein zweites Fach in der Fremdsprache unterrichtet wird“. In allen anderen Schulformen der Sekundarstufe II ist dagegen ein fremdsprachlicher Sach- und Fachunterricht erst im letzten Schuljahr vorgesehen.⁴ Es war mit allergrößter Wahrscheinlichkeit davon auszugehen, dass die kombinierte und fächerübergreifende Vermittlung von Sach- und Fachinhalten hauptsächlich in der Verkehrssprache Englisch – von einigen wenigen Ausnahmen abgesehen Französisch – geschehen würde. Ein Report bezogen auf das Schuljahr 2012/13 hat dies auch letztlich bestätigt: „Le lingue dei corsi, sono state principalmente Inglese e Francese, poiché non è stato possibile attivare corsi di spagnolo e tedesco per insufficienza del numero di docenti.“ (Martinelli 2016: 8) Allerdings hat sich die Lage seither ein wenig verändert und *CLILiG* wird nun auch in Italien, zwar nicht flächendeckend, aber doch immerhin in mehreren Regionen angeboten, wie Ricci Garotti (2017: 124) nachweisen konnte. Neben Englisch (70%), Französisch (21%) und Spanisch (4%) werden mittlerweile fächerübergreifende Projekte auf Deutsch in ca. 4% der neusprachlichen Gymnasien durchgeführt. Ein Tropfen auf den heißen Stein, aber dennoch ein Anfang, denn die Öffnung des DaF-Unterrichts und das Erkennen von Berührungspunkten zu anderen Fächern ist mehr als relevant. Die Schüler lernen, in vielfältigen Aufgaben ihre bereits im DaF-Unterricht erworbenen Sprachkenntnisse und Kompetenzen fächerübergreifend einzusetzen und aktiv weiterzuent-

⁴ Vgl. http://www.pubblica.istruzione.it/ministero/comunicati/2009_miur/120609.shtml.

wickeln. Da der Sprachlernerfolg nicht unwesentlich mit der Dauer und der Intensität der Beschäftigung mit der Fremdsprache zusammenhängt, wäre allerdings die Förderung des integrierten Lernens von Inhalten und Sprache schon ab einem früheren Zeitpunkt wünschenswert, wenn nicht sogar erforderlich.

Weiterhin wäre in der aktuellen Diskussion um Kompetenzorientierung und Bildungsstandards der fächerübergreifende Unterricht in der Fremdsprache Deutsch verstärkt an der Schnittstelle zwischen Schulausbildung und Berufsorientierung zu verorten. Ein Schritt in diese Richtung ist sicherlich die Integration dualer Elemente in die Sekundarstufe II. So ist seit 2015 der „Wechsel des Lernortes zwischen Schule und Betrieb (Alternanza Scuola – Lavoro) in den letzten drei Schuljahren in Italien Pflicht“ (Dorwarth, Retzlaff & Tietze 2017: 140). In dieser Hinsicht integriert sich das vom *Goethe-Institut Italien* erarbeitete Schulprojekt *Unternehmen Deutsch*, denn es „erfüllt durch die Kombination der Fächer Deutsch und Wirtschaft mit Elementen der Berufsorientierung die Anforderungen eines innovativen und projektorientierten CLIL-Unterrichts“ (Dorwarth, Retzlaff & Tietze 2017: 140). Im Rahmen der Öffnung der Grenzen, der wirtschaftlichen Entwicklung und der Globalisierung erlaubt gerade die duale Ausbildung, die Betrieb und Berufsschule in einer einzigartigen Art und Weise kombiniert, sich einen theoretischen Background aufzubauen und gleichzeitig in der Praxis durchzustarten. In Italien unterstützt die Berufsbildungsgesellschaft der Deutsch-Italienischen Handelskammer (AHK) mit dem Projekt *Dual.Concept* „die Implementierung des dualen Systems sowohl im Unternehmen als auch in der Berufsschule“, indem es interessierte, in Italien ansässige deutsche Unternehmen mit den entsprechenden Berufsschulen in Kontakt setzt.⁵ Fremdsprachenkenntnisse in Deutsch sind zwar keine Voraussetzung, aber sicherlich eine Motivation zum Erlernen oder gar ein Anreiz zum Weiterführen der in der Sekundarstufe erlernten Fremdsprache Deutsch, mit dem Ziel, die eigenen Chancen für Weiterbildung und beruflichen Aufstieg zu verbessern. Auch wenn der Bedarf an Fremdsprachen nach Berufen und betrieblichen Funktionen differenziert zu beurteilen ist, sind Fremdsprachenkenntnisse für viele Unternehmen zu einem wichtigen Wettbewerbsfaktor geworden.

5 <https://www.ahk-italien.it/duale-ausbildung/dualconcept/>.

4 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 gespannte 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 tschüüüüs“. 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 (vgl. Moraldo 2018). So sind neben Vokalreduplikationen auch Sprüche wie *HerCOOLes – Der HELD, was er verspricht!, So take it easy und beiß rein, Da werden Sie geholfen, ICH GEBE ALLES! AUSSER MEINE SCHUHE, Deutschlands meiste Kreditkarte* oder Wortbildungen wie *unkaputtbar* und *durchschnupfsicher* gemessen an der Standardnorm, kein ‚gutes Deutsch‘, ja, oft auch fehlerhaftes Deutsch. Doch sind sie deswegen gleich ‚schlechtes‘ Deutsch? Haben inszenierter Normbruch und sprachliche Originalität nicht auch etwas durchtrieben Ästhetisches an sich? Wer bei Wortspielereien, irritierenden phonetischen Schreibweisen, Anglizismengebrauch, grammatischen Verstößen voreilig die Rote Karte zieht, sollte zumindest bedenken, dass von der Werbung strategisch eingesetzte Ad-hoc-Bildungen in den meisten Fällen eine kurze Halbwertszeit haben. Niemand würde ernsthaft Werbespots für sprachprägend halten. Sprachlich verfremdende Verstöße sind bloß episodische Erscheinungen, die wohl kaum den Weg über Grammatikalisierung und Lexikalisierung in das Grundinventar der deutschen Gegenwartssprache finden. Sie liegen in der Konsequenz kreativen Sprachgebrauchs, sollten also nicht dekontextualisiert und sprachpolitisch instrumentalisiert werden.

Über die didaktische Verwertbarkeit solcher normabweichenden Konstruktionen im DaF-Unterricht kann man geteilter Meinung sein. Ich stimme jedenfalls

Janich (2001: 69) zu, dass Werbung, „die mit Sprache spielt und ihre Möglichkeiten ausreizt, durchaus zu einer Art Sensibilisierung für die vielfältigen Zusammenhänge zwischen Wortbedeutungen untereinander, zwischen Ausdrucks- und Inhaltsseite, Lautung und Schrift, Begriff und Referenzobjekt beitragen (kann)“. Die immer neuen Versuche der Werbeindustrie, den Produkten sprachliche Form zu geben, ist für den DaF-Unterricht eine, wie ich finde, faszinierende methodisch-didaktische Herausforderung. Es schafft doch die Möglichkeit, über anschauliche und authentische Beispiele an ein erhöhtes Sprachbewusstsein heranzuführen, über Sprache zu reflektieren. Sprachliche Marotten wie *Ich habe fertig* von Giovanni Trapattoni, dem ehemaligen Trainer des FC Bayern München, oder die BILD-Überschrift *Wir sind Papst* nehme ich jedenfalls als DaF-Dozent amüsiert zur Kenntnis und gebe sie als sprachliche Kuriositäten gerne an die Studierenden weiter. 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 gesprochensprachliche Phänomene (vor allem Dialog- und Modalpartikeln) mittlerweile zum Repertoire, klammern aber andere wichtige Aspekte der Gegenwartssprache grundsätzlich aus. Die nationalen Varietäten (Wie spricht man in Deutschland, Österreich und der Schweiz?) kommen im DaF-Unterricht nicht einmal am Rande zur Sprache, die syntaktisch unterschiedlichen Verwendungsweisen von *weil* oder Verbzweitstellung nach *obwohl* 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.⁶ 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

⁶ Zu unterscheiden wäre natürlich zwischen dem Standard der Schriftsprache und dem mündlichen Gebrauch dieser Konstruktionen.

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?

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“ (Neuland 2018: 29), wie kann dann mit kreativen Werbesprüchen oder Andersschreibungen 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 (Krommer 2008: 5), die Schrift zu einem Medium synchroner wie asynchroner Interaktivität werden lassen und deren sprachliche Besonderheiten im Deutsch- wie im DaF-Unterricht ein breites Spektrum an Unterrichtskonzepten eröffnen, um angemessen reflektiert zu werden. Die unterschiedliche Setzung von Normen muss beschrieben und erklärt werden, „insbesondere dort, wo implizite Normen als innovative Sprachformen in Konkurrenz zu den expliziten Normen treten“ (Ziegler 2011: 70). 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 wie etwa kuriose Andersschreibungen „bewusst zu machen und für die kompetente Beherrschung der Zielsprache zu nutzen“ (Neuland 2006: 13; kursiv E. N.).

Doris Tophinke hat mit Nachdruck darauf hingewiesen, dass z. B. auffällige Schreibweisen in ihrer Eigenschaft „verschiedene schriftdidaktische Zugänge“ ermöglichen (Tophinke 2012: 84). Sie hebt insbesondere zwei Aspekte hervor, mit der die schriftlich-konzeptionellen Fähigkeiten der Lernenden durch den Einsatz digitaler Medieninstrumente (Computer etc.) und neu-medialer kommunikativer Praktiken unterstützt, gefördert und gewinnbringend eingesetzt werden kann. Zum einen sind die digitalen Medien „Spielräume für das (schrift-)sprachliche Handeln“ und „bieten Gelegenheiten zum Erzählen, Argumentieren, Beschreiben, Berichten, Kommentieren usw.“. Zum anderen bieten die oft „sehr kreativen, normabweichenden Schreibungen“, wie sie Lernende allgemein selbst in Foren, Blogs und sozialen Netzwerken produzieren, „Anknüpfungspunkte für

die Sprach- und Schriftreflexion“ (Tophinke 2012: 84). An der Schnittstelle zwischen formaler und funktionaler Betrachtung von schriftsprachlichen Strukturen lassen sich subsistente Normen als funktional, sinnvoll und/oder motiviert erkennen: „Die strukturellen Auffälligkeiten, die die Schüler beobachten, können auf ihre Funktionalität hin befragt werden“. So stellen sich etwa bei orthographischen Abweichungen „als Stilisierungs- und Kontextualisierungsmarker“ Fragen nach „dem Wie und dem Warum der Schreibungen“ und unterstützen die Lerner auf diese Weise darin, „die Ordnungen und Regularitäten zu erkennen, die dem ‚normalen‘, orthographischen Schreiben zugrunde liegen“. (Tophinke 2012: 85) Bei Andersschreibungen geht es letztendlich „um ein Spiel mit Schreibmöglichkeiten, das interessante Bedeutungseffekte hat“ und bei denen „alternative Ordnungen in den Blick (kommen)“ (Tophinke 2010: 33). Diese Systematik zwischen statuierten und subsistenten, zwischen expliziten und impliziten Normen gilt es zu entdecken und im Unterricht zu erforschen, denn nur durch Reflexion bilden Lerner ein Sprachdifferenzbewusstsein aus.

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. Kommunikationskompetenz in mehrsprachigen Kontexten ist schon seit längerem die Zielvorgabe der Bildungsministerien. Diskursfähigkeit, d.h. die funktionale kommunikative Bewältigung komplexer Situationen und Problemstellungen, wie sie sich in der realen Welt präsentieren, die Schaffung lebensnaher Kommunikationssituationen, in denen Wortschatz und

sprachliche Strukturen situativ und kontextuell eingebunden werden, die verstärkte Integration der deutschen Sprache in den Sach- und Fachunterricht (CLILiG), mit der berufszielorientiert fachsprachliche und allgemeinsprachliche Kompetenzen miteinander verbunden 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“; Neuland 2018: 35), sind drei ausdifferenzierte ‚Felder‘, die meiner Ansicht nach den DaF-Unterricht in Italien optimieren und eine Debatte anregen sollten, wie Diskursfähigkeit, CLILiG und Sprachreflexion die Didaktik beeinflussen und in Lehr- und Lernprozesse integriert werden können.

Literaturverzeichnis

- Ammon, Ulrich (2015): *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Bettermann, Erik (2009): Deutschlands mediale Visitenkarte in 30 Muttersprachen. In Deutsche Welle (Hrsg.), *Sprache von Welt? Streiten über Deutsch*, 8–13. Bonn: Bradt.
- Dorwarth, Klaus, Hartmut Retzlaff & Ulrike Tietze (2017): Die Bildungsprojekte des Goethe-Instituts Italien vor dem Hintergrund der Schulreform *La buona scuola*. In Sandro M. Moraldo (Hrsg.), *Die deutsche Sprache in Italien – Zwischen Europäisierung und Globalisierung*, 139–145. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- Eichinger, Ludwig M. (2009): Das Deutsche. Eine europäische Sprache in Zeiten der Globalisierung. In Heidemarie Anderlik & Katja Kaiser (Hrsg.), *die Sprache Deutsch*, 320–324. Dresden: Sandstein.
- Gazzola, Michele (2016): Il valore economico delle lingue. In *Lingua, politica, cultura: Serta gratulatoria in honorem Renato Corsetti*. A cura di Federico Gobbo, 47–54. New York: Mondial. <https://www.projekte.hu-berlin.de/de/oekonomie-und-sprache/publikationen/bericht-15-5-2011>.
- Ginsburgh, Victor & Shlomo Weber (2011): *How many languages do we need? The economics of linguistic diversity*. Princeton: Princeton University Press.
- Haataja, Kim (2010): Fach- und sprachintegrierter Unterricht. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband, 1047–1052. Berlin, New York: de Gruyter Mouton.
- Hallet, Wolfgang (2014): Fremdsprachen: Die Wirklichkeit als Vorbild. *Info* September/Oktober 2014, 36–37.
- Janich, Nina (2001): *We kehr for you*. Werbeslogans und Schlagzeilen als Beitrag zur Sprachkultivierung. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 34, 63–81.
- Krommer, Axel (2008): Neue Medien im Deutschunterricht. *Deutschunterricht* 6, 4–8.
- Martinelli, Sara (2016): *CLL: esperienza nazionale di formazione docenti*. http://www.in-dire.it/wp-content/uploads/2016/11/CLIL_Martinelli_rev_2016_SARA_24_05_2017.pdf.

- Moraldo, Sandro M. (Hrsg.) (2018): *Sprachwandel. Perspektiven für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Winter.
- Neuland, Eva (2006): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Unterricht. Zur Einführung. In Eva Neuland (Hrsg.), *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*, 9–27. Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang.
- Neuland, Eva (2018): Aktuelle Sprachwandelprozesse als Gegenstand der Reflexion im DaF-Unterricht. In Sandro M. Moraldo (Hrsg.), *Sprachwandel. Perspektiven für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, 29–48. Heidelberg: Winter.
- Ricci Garotti, Federica (2017): Soll der bilinguale Unterricht nur auf Englisch sein? Stellung der deutschen Sprache im CLIL-Unterricht an italienischen Schulen. In Sandro M. Moraldo (Hrsg.), *Die deutsche Sprache in Italien – Zwischen Europäisierung und Globalisierung*, 115–138. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- Tophinke, Doris (2010): ‚Sooo schön‘. Andersschreiben untersuchen. *Praxis Deutsch* 221, 32–38.
- Tophinke, Doris (2012): Schreiben 2.0. Schriftlinguistische Beobachtungen und schriftdidaktische Perspektiven. *Germanistische Mitteilungen* 38 (2), 67–90.
- Ziegler, Evelyn (2011): Subsistente Normen und Sprachkompetenz: ihre Bedeutung für den Deutschunterricht. *Bulletin VALS-ASLA* 94, 69–85.