

VARIETÄTEN IN SPRACHLEHRWERKEN DES DEUTSCHEN UND ITALIENISCHEN: EINE KONTRASTIVE BEISPIELANALYSE

The heterogeneity characterising all living languages can be described according to different dimensions of variations, which can be regarded as part of a competent use of language. This pilot study aims to analyse the forms of such heterogeneity in German and Italian textbooks. Following research questions will be addressed: Which varieties are taught? What are the contexts, forms and attitudes of their use? How are they taught? Are they explained, translated, or integrated with metalinguistics references? The results can serve as starting point to other investigations including other textbooks belonging to higher or lower levels of competence.

● Alessandra Zurolo | Universität Neapel «Federico II»



Alessandra Zurolo
orscht und lehrt im
Bereich der deutschen
Sprachwissenschaft an
der Universität Neapel
«Federico II», wo sie 2020 promoviert
hat. Ihre Dissertation fokussierte auf eine
diachrone Analyse deutscher medizini-
scher Lehrtexte vom 12. bis zum 19. Jahr-
hundert. Zu ihre Forschungsinteressen
zählen die (synchrone und diachrone)
Fachtextsortenlinguistik, die Varietäten-
linguistik, die Fremdsprachendidaktik,
sowie die Analyse konzeptueller
Metaphern.

Einleitung: theoretische Grundlagen

Zur soziolinguistischen Komplexität der Sprachrealität: Varietät(en), Standardsprache(n) und diatopischen Abgrenzungsfragen

Die gegenseitige Beeinflussung von Sprache und Gesellschaft, für die sich die Soziolinguistik interessiert, lässt sich aus unterschiedlichen Perspektiven analysieren. Soziolinguistisch orientierte Studien versuchen, den Einfluss von außersprachlichen (vor allem sozialen, aber auch räumlich und funktional-pragmatischen Parametern) auf die Sprachform(en) zu untersuchen. Als analytische Dimension der Variation ist zuerst der Begriff Varietät zu klären. Darunter versteht Löffler «gebündelte Textexemplare, deren sprachliche Merkmale in der Hauptsache von Redekonstellationstypen oder sozio-pragmatischen Bedingungen wie Individuum, Gruppe, Gesellschaft, Situation, Milieu oder Funktion geprägt sind» (Löffler 2010: 79). Eine ähnliche Definition wird auch von Pistoletti (2018) aus italienischer

Sicht gegeben. Solche Bestimmungen heben nicht nur die pragmatisch-kommunikative Orientierung des Umgangs mit Varietäten, sondern auch die Dynamik des Begriffs hervor: Varietäten sind keineswegs als scharf getrennt voneinander aufzufassen, sondern als miteinander verflochtene und in manchen Kontexten interagierende Dimensionen zu interpretieren. Mitglieder einer Sprachgemeinschaft beherrschen nämlich in der Regel mehrere Varietäten und sind in der Lage aus ihrem Repertoire an sprachlichen Formen diejenige auszuwählen, die für den entsprechenden Kontext als angemessen zu betrachten sind bzw. als solche wahrgenommen werden. Der Begriff innere Mehrsprachigkeit bezieht sich diesbezüglich auf das Repertoire an Varietäten, das alle TeilnehmerInnen einer bestimmten Sprachgemeinschaft bzw. innerhalb der heutigen von einer zunehmenden «Heterogenisierung der Kommunikationssituationen» (Katerbow 2013) geprägten Gesellschaft verfügen. Ein solches Repertoire ist als Ressource bzw. in den Worten von Kaiser / Ender

(2020) als Potential im Fremdsprachenunterricht zu betrachten, da es schon beim Erwerb der Erstsprache von Lernenden erst unbewusst und dann durch schulische Leitung gesteuert wird und zum Lernerfolg ausgenutzt werden kann. Ausgehend von der Feststellung, dass die innere Mehrsprachigkeit als primäre Begegnungsform der Mehrsprachigkeit im Prozess der Spracherwerb und in dieser Hinsicht als (metakommunikative) Ressource zu betrachten ist, stellt sich diesbezüglich die allgemeine Frage, wie ein solches Phänomen didaktisch umzusetzen sei. Da ein solches Konzept gerade in Sprachräumen, wo der Dialektgebrauch besonders lebendig ist, ersichtlich wird, wird eine derartige angemessene Entscheidungskompetenz zwischen Dialekt und Standard besonders wichtig und jedoch aus theoretischer Sicht komplex, da selbst der Begriff Standard in der Forschung oft noch debattiert und unterschiedlich definiert wird. Neben der Auffassung von Standardsprachen als überregional geltende und tendenziell in formalen Kontexten gebrauchte Varietäten (vgl. auch Löffler 2010), könnten auch weitere Dimensionen ins Betracht gezogen werden, die die diatopische Komplexität stärker fokussieren: auf der einen Seite Regionalstandards als Varietäten, die zwar in formalen Situationen verwendet werden, die jedoch eine starke dialektale Beeinflussung aufweisen, auf der anderen Seite nationale Standardsprachen, die gerade im Fall der deutschen Sprache im Hinblick auf seine synchrone und diachrone Plurizentrität (zur Erarbeitung des plurizentrischen Konzept vgl. vor allem Ammon 1995; zur diachronen Plurizentrität vgl. Glauninger 2001) eine erhebliche Bedeutung haben sowie Standard im Sinne kodifizierter und durch gesteuerte Lernprozesse erlernte sprachliche Norm. Die Sprachformen, die in der kommunikativen Realität zu erkennen sind, lassen sich nämlich nicht (allein) aus systemorientierter Sicht, sondern eher im Rahmen eines Kontinuums interpretieren, das von den ausgeprägt dialektalen Erscheinungen in den stark informellen kommunikativen Kontexten bis zu den hoch formellen Gebrauchsformen der normierten Standardsprache reicht. Dialekte lassen sich jeweils mit Busmann als «Sprachliche Varietät mit begrenzter räumlicher Geltung im Gegensatz zur überdachenden Standardsprache» (Busmann 2008: 131) definieren. Zwischen Dialekten und Standard-

sprache situiert sich die *Umgangssprache*, d.h. die alltägliche Kommunikation mit jeweils unterschiedlichen Graden an Ähnlichkeiten mit dem Standard oder den Dialekten, und zwar in Abhängigkeit von soziolinguistischen Faktoren. Die Auseinandersetzung mit dem italienischen Standardisierungsprozess hat auch keine allgemein gültige Definition geliefert, sondern auch in diesem Bereich zahlreiche neue Fragestellungen ergeben, die noch debattiert werden. Heutzutage richtet sich das Interesse der soziolinguistisch orientierten Forschung eher darauf, die Eigenschaften des sogenannten Neu-Standards (vgl. z.B. Ballarè 2020) festzustellen, der die tatsächliche Sprachrealität widerspiegelt und dessen Vorbilder sich vor allem in den Varietäten der Presse aufzufinden sind, die im Vergleich zu anderen als konzeptionell mündlich zu betrachtende Varietäten verhältnismäßig kontrollierter sind (vgl. ebd.). Das Konzept der plurizentrischen Sprache wird auch für den Sprachraum des Italienischen (wie z.B. für das Deutsche) verwendet, wenn man bedenkt, dass die schweizerische Varietät des Italienischen eine eigene, teilweise autonome und vom Italienischen abweichende Norm hat. (vgl. Berruto 2011; Pandolfi 2016).

Sprachgebrauch und die neuen Medien

Dass die neuen Technologien die Kommunikation grundlegend verändert haben, steht mittlerweile außer Zweifel und solche Veränderungen sind Gegenstand vieler Untersuchungen (vgl. z.B. Frenquelli 2020; Pistolesi 2004, 2018; Storrer 2000). Für die vorliegende Arbeit ist vor allem die Problematisierung der traditionellen Unterscheidung zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit von Bedeutung. Der Gebrauch von Sprache in den sozialen Medien macht besonders deutlich, dass die Opposition mündlicher und schriftlicher Merkmale nicht unbedingt bzw. nicht unmittelbar mit den medialen Kanälen korrespondiert. Diesbezüglich haben Koch und Oesterreicher (1986) ein theoretisches Modell vorgeschlagen, das die Unterschiede zwischen mündlich oder schriftlich konzipierten Texte und medialer Realisierung systematisch Rechnung trägt, und zwar durch die Begriffe *Sprache der Nähe* und *Sprache der Distanz*. Während sich *mediale Mündlichkeit* und *Schriftlichkeit* auf graphische oder geschriebene Mitteilungsformen bezieht, beschreiben *konzeptuelle Mündlichkeit* und

Der Begriff innere Mehrsprachigkeit bezieht sich diesbezüglich auf das Repertoire an Varietäten, das alle TeilnehmerInnen einer bestimmten Sprachgemeinschaft bzw. innerhalb der heutigen von einer zunehmenden «Heterogenisierung der Kommunikationssituationen» (Katerbow 2013) geprägten Gesellschaft verfügen.

Schriftlichkeit die tatsächliche formale Gestaltung der Äußerung anhand situativer, persönlicher und emotionaler Parameter. Es entsteht aus ihrem Modell ein Kontinuum von Konzeptionsmöglichkeiten: Eine Nachricht über WhatsApp oder ein Facebook-Post, so wie sie auch in den hier untersuchten Lehrwerken zu lesen sind, können gute Beispiele von *konzeptioneller Mündlichkeit* (trotz medialer Schriftlichkeit) und damit Beispiele für *Sprache der Nähe* sein. Ein Vortrag bei einer Konferenz ist dagegen eine Manifestation der *konzeptionell schriftlichen Sprache der Distanz*. Die Art und Weise wie Internet und die sozialen Medien die Kommunikation verändert haben scheint sich in einem solcher konzeptuellen Trennung zu widerspiegeln. In dieser Hinsicht spricht man von einer (konzeptionellen) *Vermündlichung der Schriftsprache* (vgl. Storrer 2000: 155). Es werden nicht nur traditionelle Kommunikationsformen re-interpretiert (z.B. E-Mails statt Briefe), sondern es entstehen auch neue Formen (Posts über Facebook oder Twitter, Kommentare, Chats, Beiträge in Blogs usw.). Die mediale Dimension ist von der konzeptionellen Gestaltung der Mitteilung zu trennen: eine derartige Trennung lässt sich nicht allein aus der Analyse der Kommunikationsformen in den neuen Medien (sie zeigt sich auch in weiteren traditionellen Kommunikationsformen wie persönlichen Briefen) aber aus ihnen wird sie besonders ersichtlich. Vor allem aus den Kommunikationsformen, die unmittelbar mit dem Internet verbunden sind, sind neue soziolinguistisch relevante Konstellationen entstanden, die

auf der einen Seite den Neu-Standard widerspiegeln und auf der anderen Seite einen Einfluss darauf haben könnten, wie die Sprache sich entwickeln wird. Elena Pisolesi (2018) hat sich diesbezüglich mit dem Gebrauch des Italienischen im Internet befasst, und zwar ausgehend von der dazu gehörenden Gemeinschaft. Das Medium an sich erklärt nämlich die Komplexität dieses heterogenen Phänomens nicht, dessen Ausprägung von vielen Faktoren abhängig ist: Dazu gehören die Funktionen und Absichten der Mitteilung, aber auch die involvierten Individuen in ihren jeweiligen soziologisch erfassbaren Eigenschaften und Rollen. Es entsteht eine Online-Gemeinschaft, deren Merkmale noch genauer zu erforschen sind, obwohl zu einer Gemeinschaft auch schon die Lernende gehören, die den Adressatenkreis der in der vorliegenden Studie fokussierten Lehrwerken darstellen. Für das Italienische hat Frenguelli (2020) bemerkt, wie sogar die Debatte um die Frage des Neustandards und der sprachlichen Veränderungsprozesse oft außerhalb des akademischen Diskurses und eher auf Internetseiten stattfindet. Inwiefern diese Aspekte ihren Platz in der (Sprach-)Unterrichtspraxis finden (könnten), ist noch zu erforschen, aber in den untersuchten Lehrwerken werden oft konzeptionell mündliche Textsorten vorgeschlagen.

Spracheinstellungen und Jugendsprache

(Sprach-)Lernprozesse werden von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst: Alter, externe und interne Motivation, Interesse, Inputs, kognitive Stile, bevorzugte Lernmethode und Einstellungen, die zu den emotionalen Variablen gehören (Riemer 2002; Edmondson & House 2011). Derartige Einstellungen (vgl. zu diesem Thema auch Neuland 1994) üben einen Einfluss auf den Spracherwerbprozess aus, und Lehrwerke können dazu beitragen, positive oder negative Bewertungen und darauf basierende Handlungen zu einer oder mehrerer Varietäten der zu lernende Sprache erwecken. Sie lassen sich unter anderem durch metasprachliche Kommentare der SprecherInnen und am besten durch direkte Befragung erfassen (z.B. Baßler & Spiekermann 2001), wobei aus der Analyse von Lehrwerken sich auch Hypothesen darüber formulieren lassen, wie bestimmte Varietäten von den Mitgliedern der jeweiligen Sprach- und Kultgemeinschaft wahrgenommen

werden, wie sie mitgeteilt werden (sollen) und wie sie womöglich zu rezipieren sind. Die Lehrwerke, die in dieser Studie ausgewählt wurden, sind für Lernende der Mittelstufe konzipiert, die i.d.R. die Sprache in der Schule (oder in den ersten Jahren des Universitätsstudiums) lernen. Es wäre deshalb vorempirisch nicht auszuschließen, dass sie Neugier und Interesse daran hätten, sich mit einer idealtypischen Peer-Gruppe in der Fremdsprache zu unterhalten: zur Umsetzung positiver Assoziationen könnte man diesbezüglich die Berücksichtigung der Jugendsprache erwarten, die ein komplexes und heterogenes Phänomen (vgl. z.B. Cortelazzo 1994) darstellt, wobei die konzeptionelle Mündlichkeit bei medialer Schriftlichkeit heute durch den Einfluss der sozialen Medien zunehmend an Bedeutung gewinnt. Deswegen untersucht z.B. Wichmann (2016) gerade den Gebrauch der Jugendsprache in DaF-Lehrwerken: Wenn «Jugendliche und junge Erwachsene eine relevante Zielgruppe der Lehrwerke bilden, dann ist es notwendig, ihre Lebenswelt zu berücksichtigen» (Wichmann 2016: 668). Es wird sich jedoch eigentlich zeigen, dass in den hier untersuchten Lehrtexten eine derartige Varietät nicht gezielt thematisiert wird, obwohl die oben angesprochene konzeptionelle Mündlichkeit durchaus vorkommt.

Ergebnisse

Folgende Sprachlehrwerke wurden in dieser Studie untersucht:

- Alberti C. & de Savognani C. (2021): Chiaro! B1. München: Hueber.
- Dengler et al. (2019): Netzwerk B1.1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch. Stuttgart: Klett
- Sieber et al. (2014): Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B1 plus. Stuttgart: Klett.
- Balí M. & Ziglio L. (2015): Nuovo Espresso 3. Firenze: Alma.

Es wurden Lehrwerke ausgewählt, die zum Sprachniveau B1 führen, denn es wird angenommen, dass gerade ab diesem Niveau die Etablierung einer umfangreicheren Sprachkompetenz auch Raum für Reflexion und Gebrauch unterschiedlicher Varietäten eröffnet. Da das Korpus klein ist, wurden alle Texte analysiert und gezielt nach Manifestationen des Variationsspektrums gesucht.

Lehrwerkanalyse im Überblick

«Aspekte neu» ist in zehn Kapitel aufgeteilt, die jeweils in vier Modulen strukturiert sind. Jedes Kapitel wird durch eine kommunikative Einheit eröffnet, die in der Regel nach dem Muster «über X (Personen, Wohntypen, Ratschläge für Gesundheit, Freizeitbeschäftigung, Lernorte; Job- und Berufserfahrung...) sprechen» eingeleitet werden. Die Förderung der (kreativen) Sprachkompetenz ist Thema des 7. Kapitels, das durch den Auftakt «Eine Bildergeschichte schreiben» eröffnet wird. Umgangssprachliche Formen sind nicht selten und werden oft in Texten zum Leseverstehen oder in den Inputs zur mündlichen Sprachproduktion (S. 35, 40) sowie in den verschiedenen E-Mails, die zum Leseverstehen aber auch als Vorbilder zur Förderung der Sprachkompetenz angeboten werden verwendet. Hinweise zur Alltagssprache werden dagegen gezielt in besonderen als «Sprache im Alltag» bezeichneten Abschnitten gegeben, die Redewendungen darstellen und erläutern. Auf Seite 99 wird einen Ausschnitt aus einem Chat angegeben, wo viele mediale Varianten wie der Gebrauch von umgangssprachlichen Formen (Ich hab´ne Krise! Der Job hier ist nix für mich [...] Hab echt keine Lust mehr [...] Nee [...] Mein Chef nervt tierisch!) Smileys und Abkürzungen (Biba, N8, GG, kA, WD) verwendet werden. Neben Ausschnitte aus Chats werden folgende Textsorten vorgeschlagen: Anzeige, (didaktisierte) Informativ Texte, E-Mails, Liedertexte und Blogseiten. Bezüglich der Plurizentrität der deutschen Sprache sind vor allem zwei Aktivitäten hervorzuheben, die einerseits das Schweizerdeutsche und andererseits das österreichische Deutsch involvieren, ohne sie jedoch gezielt (weder durch Übungen noch durch metakommunikative Kommentare) zu behandeln. Auf S. 64 (die «Unterwegs in Zürich» titulierte) erfährt man durch eine E-Mail von einem Kabarett-Lokal, das «Herzbaracke» heißt. Die Lernende werden dann aber aufgefordert, selbst Informationen zum Lokal zu recherchieren. Auf den S. 112-116 würde sich die Gelegenheit anbieten, anhand eines mittlerweile vor allem unter den Jugendlichen bekannten österreichischen Romans, nämlich «Gut gegen Nordwind» von Daniel Glattauer, die österreichische Standardsprache genauer zu berücksichtigen. Der Liebesroman basiert auf einen E-Mail-Austausch zwischen den beiden Hauptfiguren und reinterpretiert

die Struktur der Briefromane. Dabei wird z.B. der Austriazismus *Jänner* in einer Fußnote im bundesdeutschen Standarddeutschen wiedergegeben, ohne jedoch dabei kontextuelle Hinweise anzugeben. Dass es sich um eine Variante des sonst in größten Teil Deutschlands üblichen Wortes *Januar* ist, bleibt im Text unerwähnt und wird deshalb der Erklärung (und Entscheidung) der jeweiligen DozentInnen überlassen. Dazu ist auf die darauffolgenden Seiten der Text eines Liedes der Österreicherin Sängerin Christina Stürmer zu lesen.

«Netzwerk» ist in sechs Kapitel aufgeteilt, die auch durch kommunikative Einheiten eröffnet werden. Auch in diesem Lehrwerk wird Textsorten aus den neuen Medien eine gewisse Aufmerksamkeit geschenkt, wie die Chats und Nachrichten mit Smileys auf S. 6 zeigen. Spezifische Abschnitte sind dazu auch hier der Alltagssprache gewidmet, die z.T. umgangssprachliche Redewendungen enthalten: auf S. 11 sind umgangssprachliche Formen von «Glück haben» wie «da hast du Schwein/Massel gehabt! So ein Dussel!» angegeben. Auf S. 30 werden Synonyme für «verliebt sein» angegeben, nämlich «Ben ist in Maria verknallt. Es hat ihn sofort erwischt. Ben hat Schmetterlinge im Bauch, wenn er sie sieht. Maria steht auch auf Ben». Auch Abtönungspartikeln werden in solchen Abschnitten gezielt thematisiert: auf S. 43 erfährt man, dass «doch» Aussagen emotionaler macht und wie man es verwenden kann. Neben der oben aufgelisteten Textsorte gibt es hier auch Dialogen zum Vorlesen, die die Alltagssprache und gelegentlich umgangssprachliche Formen enthalten. Blogbeiträge enthalten auch umgangssprachliche Formen: «das war einfach super damals [...] ein irres Ding [...] es war einfach ein Muss!» (S.17). Hinsichtlich der Frage der Plurizentrität lässt sich nur feststellen, dass auf S. 65 bei der Behandlung orthographischer Unterschiede in Bezug auf «ss» und «ß» darauf hingewiesen wird, dass man in der Schweiz immer «ss» schreibt und kein «ß» verwendet. Der Unterschied wird jedoch in einem abgetrennten Abschnitt in Bezug auf eine Aktivität behandelt, wo die orthographische Alternanz geübt werden soll: Im Prinzip spielt sie also keine Rolle bei der Auflösung der Aufgabe. Auf S. 72 wird ein Leseverstehen zu Landeskunde mit dem Titel «Interessantes und Kurioses aus Deutschland,

Österreich und der Schweiz» angeboten, dabei werden einige kulturelle Aspekte der drei Länder behandelt, ohne jedoch auf mögliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede einzugehen.

Das Lehrwerk «Chiaro!» ist in zehn Kapitel aufgeteilt, die jeweils bestimmte Lernziele mit Situationen festlegen. Jedes Kapitel enthält zum Thema relevante handlungsorientierte Aufgaben und entsprechende sprachliche Mittel. Viel Raum ist in diesem Lehrwerk dem Thema des interkulturellen Vergleichs gewidmet, das in der Rubrik «Io, tu, noi: culture in dialogo» in jedem Kapitel behandelt wird: Dabei werden Themen wie das italienische Schulsystem, das als gut oder schlecht wahrgenommene Verhalten, Familienleben, Konversationstabus oder die Funktion der älteren und neuen Kommunikationsmedien im Alltagsleben als interkulturelle Denkanstöße durch gezielte Übungen angeboten werden. Der Art und Weise, wie die neuen Kommunikationsmedien das Leben aber auch die Sprache verändern, wird in diesem Text eine gewisse Aufmerksamkeit geschenkt: Abschnitte aus einem Roman von Massimo Gramellini werden bezüglich der sprachlichen Auffälligkeiten gezielt erarbeitet (S.41-42: «secondo te mio figlio riuscirà a frequentare i social – come diavolo si chiameranno [...] ci saranno i socialtroni», wobei die Wortspiele erläutert werden). Abschnitte am Rande der Seiten oder in gezielten mündlichen Sprachkommunikationsübungen betonen und erklären sprachliche Redewendungen, die typisch für die mündliche Kommunikation sind: «ma va!? Sul serio? Ma dai!» (S. 50); «Dici?» (S.57). Textsorten sind auch hier kurze (oft didaktisierte) informative Texte, E-Mails, Dialoge und Blogseiten. Öfter als in den deutschen Lehrwerken werden kleine ausgewählte und z.T. adaptierte Auszüge aus Romanen als Leseverstehen angeboten. Es fehlen im Unterschied zu den deutschen Lehrwerken die kurzen Handy-Nachrichten mit den jeweiligen sprachlichen Auffälligkeiten wie Abkürzungen und Smileys. Es werden jedoch oft Hashtags verwendet, die in der Kommunikation durch die neuen sozialen Netzwerke im Internet eine grundlegende Rolle als Instrumente der Wissensgenerierung, -organisation und des Wissenstransfers spielen.

Anders sieht der Umgang mit solchen Medien in «Nuovo Espresso» aus, das

mehrere Beispiele von Textsorten aus den neuen Medien behandelt. Auf S. 94 ist z.B. eine ganze Unterhaltung auf Facebook zum Thema Weihnachten und Geschenke durch aufeinanderfolgende Kommentare, die als typische Formen der konzeptionellen Mündlichkeit zu betrachten sind, zu lesen. Neben den oben in Bezug auf «Chiaro!» aufgelisteten Textsorten werden hier öfter authentische (nicht didaktisierte) Ausschnitte aus Zeitungen und Romane. Es werden dazu wie in den deutschen Lehrwerken (und sogar öfter) Handy-Nachrichten als Mustertexte verwendet, die typischerweise Sprachformen aus der mündlichen Kommunikation enthalten. Auf S. 61 wird zum Beispiel als Ausschnitt aus dem zum Lehrwerk gehörenden Video-Kurs eine Handynachricht als Übung vorgeschlagen: «perchè non andiamo noi due soli per i fatti nostri?». Die Lernende werden aufgefordert, die für die mündliche Kommunikation typische Redewendung «per i fatti nostri» inhaltlich zu bearbeiten. Es wird dazu darauf hingewiesen, dass die erste Nachricht im Video «ma dove 6?» ist, und dass der Gebrauch von Zahlen sowie weiterer Elemente, die eine schnellere Kommunikation erlauben, im Italienischen üblich sei. Die umgangssprachlichen Redewendungen sowie die für die mündliche Kommunikation typischen Phänomene, wie das Adverb «mica» (S. 99) oder die sonst in der Standardsprache unkorrekten grammatischen Strukturen wie «a me mi» (S. 11) werden erläutert. Auch aus metasprachlicher Sicht wird der Einfluss der sozialen Medien thematisiert und zum größten Teil positiv dargestellt, wie der Text «L'italiano si imparava su Facebook» und die damit verbundenen Übungen auf S. 140 und 141, zeigen, wo die SchülerInnen eingeladen werden, einen Tweet zu verfassen. Besonders interessant aus sprachwissenschaftlicher Sicht, und gerade in Bezug auf das Thema vorliegender Arbeit, ist das 10. Kapitel, das «L'italiano oggi» heißt und versucht die Komplexität der sprachlichen Realität des gegenwärtigen Italienischen didaktisch aufzubereiten. Dies beginnt mit einem Überblick über die häufigsten Fehler, die ItalienerInnen beim Gebrauch der Sprache machen (z.B. Apostrophen, Akzent und Orthografie) und führt im zweiten Teil des Kapitels zu einer Auseinandersetzung mit den dialektalen Varietäten des Italienischen. Das Kapitel ist interessant, weil es reich an Varianten, die sowohl diatopisch

Die Daten deuten darauf hin, dass der medialen Dimension im Vergleich zu den anderen Variationsrahmen eine größere Aufmerksamkeit gewidmet wird: In beiden Sprachen werden oft die Varianten, die vor allem aus der Kommunikation in den neuen Medien stammen und Verbreitung gefunden haben, als Beispiele genommen.

als auch medial und diafasisch markiert sind, worüber man im Unterricht kritisch reflektieren kann: Solche Varianten werden von gezielten Übungen und metakommunikativen Kommentaren begleitet, die im Unterricht als neue Denkanstöße und Sprechmöglichkeiten ausgenutzt werden könnten. Die Inhalte könnten sogar als Ausgangspunkt diachroner Reflexionen dienen, wenn KursleiterInnen Lernende auffordern über die Veränderungen, die Ihrer Meinung nach in der eigenen Erstsprache infolge der neuen Medien zu beobachten sind, zu debattieren. Nach der Liste der häufigsten Fehler wird eine Facebook-Diskussion zum Lesen angeboten, wo DozentInnen sich in Kommentaren über das Thema unterhalten, und ihre Meinungen äußern: Dabei kommen unterschiedliche Einstellungen zum Vorschein, die das Thema des Purismus oder Toleranz gegenüber Veränderungen, die gegen Normen verstoßen, einleiten. Ein solches Thema wird dann mithilfe des Textes «Comunque anche Leopardi diceva parolacce», der aus einem Interview mit dem Autor des gleichnamigen Buchs Giuseppe Antonelli besteht, weiterentwickelt. Nach Ansicht des Autors sind bei der Betrachtung des Fehler-Begriffs die Veränderungen in der Sprachgeschichte aber auch die kommunikativen Bedingungen, die in der Registerwahl eine Rolle spielen, zu berücksichtigen. Selbst Leopardi hätte nämlich Schimpfwörter verwendet, nur nicht in den literarischen Werken, sondern nur um seinen Privatbriefen eine größere Emotionalität zu verleihen. Im Unterricht könnte der Text als Ausgangspunkt einer Debatte oder eines interkulturellen Vergleichs dienen.

Fazit und Ausblick

Die Komplexität der Sprachrealität lässt sich allein in Sprachlehrwerken für die Mittelstufe schwer erfassen. Wie bei der didaktischen Praxis müssen auch in den dargebotenen Inputs und Übungen Entscheidungen in dieser Hinsicht getroffen werden. Nicht überraschend werden aus beiden Sprachen tendenziell Sprachformen gewählt und gelehrt, die zur normierten (im Fall des Deutschen aber eher nur zur bundesdeutsch-deutschen) Standardsprache gehören. Ziel dieser Studie war es jedoch auch zu überprüfen, inwiefern andere Dimensionen der Sprachrealität, die von einer solchen abstrakten Norm in unterschiedlichen Graden abweichen, zu identifizieren und zu beurteilen, wie sie eventuell dargestellt werden bzw. ob es dabei positive oder negative Assoziationen entstehen. Aus soziolinguistischer Sicht sind derartige Varianten gar nicht als Abweichung von der Norm, sondern als Teil der Sprachrealität zu interpretieren und in Zusammenhang mit der sozialen Realität kritisch zu behandeln. Die Daten deuten darauf hin, dass der medialen Dimension im Vergleich zu den anderen Variationrahmen eine größere Aufmerksamkeit gewidmet wird: In beiden Sprachen werden oft die Varianten, die vor allem aus der Kommunikation in den neuen Medien stammen und Verbreitung gefunden haben, als Beispiele genommen. Obwohl dies aus der Lehrwerkanalyse allein nicht eindeutig erschließbar ist, könnte man davon ausgehen, dass der privilegierte Adressatenkreis solcher Texte aus jüngeren Lernenden besteht, die sich mit solchen Varianten in ihrer Erstsprache gut auskennen bzw. sie selbst oft verwenden. Die vorgeschlagenen Aktivitäten könnten also zusätzlich zum sprachdidaktischen Lernziel, sich in den unterschiedlichen Kontexten verständigen zu können, auch die Möglichkeit bieten, an einer Sprach- bzw. Kulturgemeinschaft teilnehmen zu

können, die der Peer-Gruppe entspricht. In Lehrwerken für Italienisch spielen auch räumlich-bedingten dialektale Varianten eine besondere Rolle: Die Auseinandersetzung mit Dialekten ist in beiden Lehrwerken Hauptgegenstand eines eigenen Kapitels. Es stellt sich diesbezüglich die Frage, ob derartige Auffälligkeiten als Spiegel einer Lehrtradition oder als Ausdruck historischer sozio-kultureller Veränderungen zu interpretieren seien. Die dialektale Aufteilung des deutschsprachigen Raums wird in den Lehrwerken nicht thematisiert. Die Plurizentrität der Sprache wird auch nicht angesprochen, wobei die vorgeschlagenen Aktivitäten die Möglichkeit einer Behandlung im Unterricht eröffnen. Die vorgeschlagenen Texte können z.B. als Anhaltspunkt einer kritischen Debatte im Unterricht dienen: Das Lehrpersonal könnte diesbezüglich den KursteilnehmerInnen auffordern, Diskussionen oder Projekte durchzuführen, die das Thema «Plurizentrik» oder «Dialekte» aus kontrastiver Sicht vertiefen. Bezüglich der gesammelten Daten ist schließlich zu bemerken, dass weitere Studien und der Vergleich mit anderen Sprachlehrwerken klären sollten, inwiefern eine solche Feststellung nicht als Zufall bzw. eine Folge der begrenzten Materialauswahl zu interpretieren ist. Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass in dieser Analyse nur der schriftliche Text berücksichtigt wurde. Sprachlehrwerke verfügen aber auch über Hörmaterial, das als Grundlage weiterer Analysen phonologischer Auffälligkeiten in Bezug auf die Sprachvarietäten, die vermittelt werden, dienen könnte.

Zusammenfassend hat diese Studie aber schon wichtige Ergebnisse geliefert. Die Tatsache, dass vor allem umgangssprachliche Formen sowie medial bestimmte Variante beider Sprachen in den Lehrtexten ihren Platz gefunden haben, spiegelt eine sprachkritische Einstellung zu den Varietäten wider, die dazu einladet, über solche Veränderungen, ihr Aufkommen und ihre Gebrauchskontexten im Unterricht zu reflektieren. Auch das Interesse für die dialektalen Formen des Italienischen könnte als Anhaltspunkt interkultureller Debatte dienen und deutet darauf hin, dass sie nicht nur als Abweichung von der Norm (obwohl ihre Gebrauchskontexten notwendigerweise begrenzt sind), sondern als zu bewahrender kultureller Reichtum wahrgenommen werden und als solche zu lehren.

In Lehrwerken für Italienisch spielen auch räumlich-bedingten dialektale Varianten eine besondere Rolle.

Literaturverzeichnis

Korpus

Alberti C. & de Savognani C. (2021): *Chiaro!* B1. München: Hueber.

Dengler et al. (2019): *Netzwerk B1.1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch.* Stuttgart: Klett

Sieber et al. (2014): *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch B1 plus.* Stuttgart: Klett.

Balf M. & Ziglio L. (2015): *Nuovo Espresso* 3. Firenze: Alma.

Quellen

Ammon, U. (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin: De Gruyter.

Berruto G. (2011): Italiano lingua pluricentrica? In: Overbeck A. / Schweickard W./ Völker H. (Hrsg.): *Lexikon, Varietät, Philologie. Romanistische Studien.* Günter Holtus zum 65. Geburtstag. Berlin: De Gruyter, 15–25.

Ballarè, S. (2020): L'italiano neo-standard oggi: stato dell'arte. *Italiano LinguaDue*, 12/2.

Baßler, H., & Spiekermann, H. (2001): Dialekt und Standardsprache im DaF-Unterricht. Wie Schüler urteilen – wie Lehrer urteilen. *Linguistik Online*, 9(2).

Bussmann, H. (2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft.* Kröner.

Cortelazzo M.A. (1994), Il parlato giovanile. In Serianni L. & Trifone P. (Hrsg.) *Storia della lingua italiana, II, Scritto e parlato.* Torino: Einaudi, 291–317.

Edmondson, W. & House, J. (2011): *Einführung in die Sprachlehrforschung.* Stuttgart: Utb.

Frenguelli, G. (2020): La norma linguistica nell'epoca dei social network: da petaloso a scendi il cane. *Circula*, (11), 86–105.

Glauninger, M. (2001): Zur Sonderstellung des Deutschen innerhalb der «plurizentrischen» Sprachen. Reflexionen anhand eines sprachgeschichtlichen Vergleichs zwischen Englisch und Deutsch. In: Canisius et al. (Hrsg.), *Sprache—Kultur—Identität. Festschrift für Katharina Wild zum 60. Geburtstag.* Pécs: University of Pécs, 171–179.

Kaiser, I. & Ender, A. (2020): Innere Mehrsprachigkeit als Potenzial für den Deutschunterricht. In: Langlotz, M. (Hrsg.): *Grammatikdidaktik – theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität.* Baltmannsweiler. Hohengehren: Schneider. 237–271.

Katerbow, M. (2013): *Spracherwerb und Sprachvariation: eine phonetisch-phonologische Analyse zum regionalen Erstspracherwerb im Moselfränkischen.* Berlin: De Gruyter.

Koch, P. & Oesterreicher, W. (1986): Sprache der Nähe - Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch*, Band 36. 15–43

Löffler, H. (2010): *Germanistische Soziolinguistik.* Berlin: Schmidt.

Neuland, E. (1994): «Sprachgefühl, Spracheinstellungen, Sprachbewußtsein. Zur Relevanz 'subjektiver Faktoren' für Sprachvariation und Sprachwandel». In: Mattheier, K. J. et al. (Hrsg.): *Dialektologie des Deutschen: Forschungsstand und Entwicklungstendenzen.* Tübingen: 723–747 (= Reihe Germanistische Linguistik 147).

Riemer C. (2002): «Wie lernt man Sprachen?». In: Quetz J & von der Handt G (Hrsg.): *Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung. Perspektive Praxis.* Bielefeld: wbv-Verlag. 49–83.

Storror, A. (2000): Schriftverkehr auf der Datenautobahn: Besonderheiten der schriftlichen Kommunikation im Internet. In: Voß et al. (Hrsg.) *Neue Medien im Alltag.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pandolfi E.M. (2016): L'italiano in Svizzera: aspetti del pluricentrismo. In: *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata (SILTA)*, XLV, 3. 439–452.

Pistolesi E. (2004). Il parlar spedito. L'italiano di chat, e-mail e sms. Padova: Esedra.

Pistolesi, E. (2018): L'italiano in rete: usi, varietà e proposte di analisi. In: *Aggiornamenti* 13. 17–26.

Wichmann, M. (2016): »Jugendsprache in DaF-Lehrwerken - oft gefordert, aber selten praktiziert«. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 43 (6). 667–692.