

Sylvia Thiele & Ruth Videsott

Almwirtschaft oder Astro-Alex? Eine Projektskizze zur Förderung der Text- und Medienkompetenz mehrsprachiger Schüler*innen in der Dolomitenladinia

1 Einleitung

Schüler*innen müssen über Text- und Medienkompetenz verfügen. Dabei geht es nicht ausschließlich um schulische Zusammenhänge – der Umgang mit Texten prägt das Leben, die persönlichen Einstellungen, Vorlieben und das individuelle Verhalten auch jenseits des Unterrichts. Die Berücksichtigung von Alltagsthemen und Interessengebieten der Lerngruppen kann die Motivation im Unterricht fördern. Lernende gehen im Alltag mit Texten im Sinne des erweiterten Textbegriffs um, der u.a. Filme, Karikaturen, Comics, Bilder, *memes* oder *blogs* umfasst. Die bundesdeutschen Bildungsstandards beschreiben diesen Begriff z.B. in der folgenden Form:

Text- und Medienkompetenz umfasst die Fähigkeit, Texte selbstständig, zielbezogen sowie in ihren historischen und sozialen Kontexten zu verstehen, zu deuten und eine Interpretation zu begründen. Text- und Medienkompetenz schließt überdies die Fähigkeit mit ein, die gewonnenen Erkenntnisse über die Bedingungen und Techniken der Erstellung von Texten zur Produktion eigener Texte unterschiedlicher Textsorten zu nutzen. Alle mündlich, schriftlich und medial vermittelten Produkte, die Schülerinnen und Schüler rezipieren, produzieren oder austauschen, werden als „Text“ verstanden. Der Medienbegriff umfasst alle Mittel und Verfahren der Informationsverarbeitung -verbreitung.

(KMK 2012: 20–21)

In den ladinischen Rahmenrichtlinien für die Grund- und Mittelstufe wird von *deplü sorts de tesć* [mehreren Textsorten] im Kontext von Textkompetenz gesprochen, die es im Ladinischunterricht zu erwerben gilt. Auf die Mittelstufe bezogen wird präzisiert, dass sich Schüler*innen dabei mit narrativen, expressiven, kreativen, informativen und deskriptiven Textsorten befassen sollen.

Sylvia Thiele, Universität Mainz
Ruth Videsott, Freie Universität Bozen

Daneben wird auch die Medienkompetenz erwähnt, wobei der Begriff *Medien* wie folgt verstanden wird:

Um sich in einer von Technologien geprägten Welt zurechtzufinden und als Voraussetzung für lebensbegleitendes Lernen ist es notwendig, dass sich alle Schülerinnen und Schüler die grundlegende Fähigkeit aneignen, mit digitalen Technologien umzugehen und diese sinnvoll und verantwortungsvoll nutzen. Ziel ist die Förderung der Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg zu kommunikations- und kooperationsfähigen, kritischen Nutzerinnen und Nutzern sowie Gestalterinnen und Gestaltern von Medien. Der Einsatz digitaler Medien zur Gestaltung, zur Informationsbeschaffung und zum Lernen soll im Rahmen des gesamten Unterrichts alltäglich und selbstverständlich werden.

(RRL 2009: 51)

Somit ist der Umgang mit verschiedenen Textsorten und Medien im Sprachunterricht ein grundlegender Aspekt der Sprachvermittlung; die beiden Bereiche werden aber laut der ladinischen Rahmenrichtlinien als zwei separate Instrumente zur Sprachverarbeitung betrachtet. Das Anliegen dieses Beitrags ist es zu zeigen, wie Text- und Medienkompetenz als zusammenhängende Schlüsselkompetenz in den Sprachunterricht einfließen könnte. Durch die Arbeit mit Texten und Medien werden insbesondere die funktionalen Sprachkenntnisse, ein Kernpunkt des Spracherwerbs, gefördert. Schüler*innen bekommen unterschiedliche kontextuelle Handlungsinputs, die auf unterschiedliche Sprachregister und Kommunikationsabsichten hinweisen.

Wenn es sich um den Sprachunterricht in einer Minderheitensprache handelt, ist die Förderung der Text- und Medienkompetenz als zusammenhängendes Kontinuum umso wichtiger, insbesondere weil in diesen Kontexten auch der Mehrsprachigkeit eine führende Rolle für den Sprachunterricht zugeschrieben wird. Dies ist beispielsweise der Fall des Ladinischen im Gadertal und in Gröden in Südtirol. Schüler*innen in diesen Tälern beschäftigen sich *de facto* im schulischen Alltag sowie in ihrer Freizeit mit Texten und Medien in mindestens drei Sprachen.

Im Folgenden stellen wir zunächst die sprachlichen Dimensionen der Dolomitenladinia vor, skizzieren Hallets (2016) Genre-Konzept, Greenwoods (1990) textproduktionsorientiertes Vorgehen im Unterricht sowie die Lernaufgabe, die unsere geplanten Unterrichtseinsätze charakterisiert. Im vierten Abschnitt stellen wir Ergebnisse unserer Datenerhebungen in der frühen Pilotphase zu unserem Projekt vor, die pandemiebedingt noch nicht vollständig verfolgt werden konnte, beschreiben kurz unseren Forschungsansatz Design Based Research und schließen mit einem Ausblick auf das weitere Procedere im Text- und Medienkompetenz-Projekt in der Dolomitenladinia.

2 Dolomitenladinisch

Das Dolomitenladinische wird in Norditalien von ca. 32.000 Sprecher*innen gesprochen (Pan et al. 2016: 61), die die fünf Täler rund um das Sellamassiv bewohnen. Davon leben laut der letzten Volkszählung (2011) 20.126 in Südtirol, was 5,53% der Gesamtbevölkerung entspricht (Astat 2019: 15). Seit 1927 herrscht eine administrative sowie geographische Dreiteilung der historischen Dolomitenladinia¹: das Gadertal (*Val Badia*) und Gröden (*Gherdëina*) gehören der Provinz Bozen und der Region Trentino-Südtirol an; dieser Region ist auch das Fassatal (*Fascia*) angegliedert, jedoch der Provinz Trient zugeordnet, während sich Buchenstein (*Fodom*) und Ampezzo (*Anpezo*) in der Region Venetien, Provinz Belluno befinden. Normierungs- und Verschriftungsprozesse haben insbesondere ab den 1980-Jahren jede der fünf Varietäten geprägt. Die administrative Unterteilung ist dennoch für das Gesamtladinische als Minderheitensprache mit großen Nachteilen verbunden, zumal die Minderheitenschutzmaßnahmen von Region zu Region variieren². Dies betrifft insbesondere die Einführung des Ladinischen als Unterrichtssprache in den Schulen. Seit 1948 gilt an den ladinischen Schulen in Südtirol das paritätische System, wobei in allen Schulstufen die gesamten Unterrichtsfächer zu gleichen Teilen auf Deutsch und Italienisch unterrichtet werden³. Dazu kommen zwei Unterrichtsstunden in der ladinischen Sprache und einige Stunden mehrsprachigen Unterrichts in einzelnen Fächern, wie Religion und Musik. Englisch wird ab der vierten Klasse Grundstufe unterrichtet. Anders verläuft der ladinische Sprachunterricht im Fassatal⁴ und insbesondere in den ladinischen Schulen der Provinz Belluno. In letzteren wurde Ladinisch als Unterrichtssprache erst vor kurzem mit einer Wochenstunde eingeführt.

Der soziolinguistische Kontext der ladinischen Bildungsinstitutionen im Gadertal und in Gröden ist sehr heterogen. Auf einer Seite wachsen viele Kinder in der Familie einsprachig auf – mit Ladinisch als Erstsprache –, auf der anderen Seite gibt es viele Kinder mit zwei- oder mehrsprachigem simultanem Spracherwerb, wobei Deutsch (Südtiroler Dialekt) und Italienisch als häufigste Sprachen vorkommen. In der Regel ist aber ab dem Eintritt in den Kindergarten

¹ Diese Aufsplinterung ist den Folgen des ersten Weltkrieges geschuldet, nachdem der südliche Teil Tirols an Italien angegliedert wurde.

² Vgl. dazu u.a. Iannàccaro et al. (2020) und Iannàccaro und Dell'Aquila (2020).

³ Zum ladinischen Schulsystem wurde in den letzten Jahren viel publiziert, vgl. u.a. Verra (2020); Autonome Provinz Bozen-Südtirol (2000); Vittur (1994).

⁴ Vgl. dazu Florian (2011); Verra (2020).

der Umgang mit drei bis vier Sprachen gewährleistet. Hinzu kommen noch alle anderen migrationsbedingten Sprachen (wie beispielsweise Rumänisch, Kroatisch, Serbisch, Polnisch, Spanisch), die in den ladinischen Tälern inzwischen Einzug gehalten haben. Der Zugang zu den Sprachen Deutsch und Italienisch ist für Kinder mit Ladinisch als Erstsprache auch im außerschulischen Kontext durchaus leicht, da die meisten zur Verfügung stehenden Medien in deutscher oder italienischer Sprache vorliegen. Schließlich trägt auch das geographische und kulturelle Umfeld zu einer indirekten mehrsprachigen Erziehung bei: Die ladinischen Täler in Südtirol sind Tourismushochburgen, was über den Migrationsfaktor hinaus den frühen Kontakt mit anderen Sprachen und Kulturen deutlich prägt.

Das Ladinische ist vor allem dem ständigen Kontakt mit den großen Nachbarsprachen ausgesetzt. Um diesem mehrsprachigen und paritätischen Kontext Rechnung tragen zu können, wurde vor einigen Jahren an den ladinischen Schulen die integrierende Sprachendidaktik eingeführt (vgl. dazu insbesondere Cathomas 2006; Le Pape Racine 2007). Es geht dabei darum, sprachliche Elemente (lexikalischer sowie grammatischer Natur) vergleichend zu vermitteln, indem die Sprachkenntnisse der Erstsprache für die Aneignung von Sprachkenntnissen der Zweit- oder Drittsprache aktiviert werden oder umgekehrt. Diese Herangehensweise findet nicht ausschließlich im Sprachunterricht Verwendung, sondern wird teilweise (größtenteils in der Grundstufe) auch in den Sachfächern eingesetzt. So kann beispielsweise das Thema des Waldes im Fach Naturkunde in drei Sprachen (Ladinisch, Deutsch, Italienisch) behandelt werden, was zugleich die Sprachförderung in allen drei Idiomen unterstützt.

3 Texte und Medien im Unterricht

Hallet (2016) hat verschiedene Macro-Genres – narrative, argumentative bzw. Sachtexte – in einer übersichtlichen Matrix zusammengestellt, für die verschiedene Modi eine Typologie vorgeben: Texte können der gesprochenen oder der geschriebenen Sprache zugeordnet werden (*oral/written modes*), auf verschiedenen Formen bzw. Medien der Informationsübermittlung beruhen (*multimodal mode*) bzw. in einem digitalen Modus (*digital mode*) vorliegen. Eine Geschichte z.B., die dem Macro-Genre der narrativen Texte zugeordnet werden muss, kann mündlich erzählt, aufgeschrieben, in einem Comic festgehalten oder in Form einer Collage in sozialen Netzwerken einer (Teil)Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden.

Greenwood (1990) hat mit *Class readers* ein praxisorientiertes Werk zur produktionsorientierten Arbeit mit Texten vorgelegt, das Aufgabenideen zu den Phasen während und nach der Textarbeit bereithält, die in den genannten verschiedenen Modi bearbeitet werden können. Im Sprachunterricht könnte u.a. für ein Thema sensibilisiert werden (Thiele 2012), in dem man mittels (Bild-)Impuls (Coververgleich, Fotos im Zusammenhang mit dem Text, aber auch im Kontrast zum Inhalt) einsteigt oder z.B. durch Assoziationsketten zu einem Schlagwort, einer Schlagzeile aus dem Text oder auch mit auditiven bzw. audiovisuellen Impulsen beginnt. Auf dieser Grundlage können Hypothesen zum Inhalt des Texts oder eben zum Thema formuliert werden.

Während der Beschäftigung mit Texten bzw. Medien ist es denkbar, eine formale gattungsspezifische Analyse (sofern Kriterien bereits eingeführt sind) durchzuführen, eine Illustration zum Text selbst von den Lernenden erstellen und diskutieren zu lassen oder das Figureninventory, flankiert durch Charakterisierungen derselben, auch mittels *Character posters* oder *Wanted*-Plakaten (Greenwood 1990: 68 bzw. 92), die bis zum Ende der Lektüre modifiziert werden können, zu präsentieren. Darüber hinaus kann mittels Standbild zum Beispiel das Gefühl einer Figur eingefangen und darüber kommuniziert werden. Leerstellen des Texts, aber auch Passagen, die aus didaktisch-methodischen Gründen ausgespart wurden, können gefüllt werden. Durch innere Monologe, Tagebucheinträge, Briefe, die eine Figur oder das lyrische Ich schreiben könnten, oder durch das Erstellen von Horoskopen für Figuren könnten die oben genannten Modi trainiert werden, um einige Möglichkeiten an dieser Stelle aufzuzeigen.

Die Lerngruppe kann Texte und Medien reflektieren, indem sie z.B. Vorgeschichten konzipiert, eine Stellungnahme formuliert, die Textsorte in eine abweichende transformiert, also etwa eine schriftliche Textvorlage zeichnerisch umsetzt, als Theaterstück inszeniert oder aber verfilmt. Abschließend bietet sich auch die Planung einer Ausstellung von Lernprodukten an. Sinnvollerweise werden verschiedene Arbeitsschritte bzw. Trainingsgegenstände in einer Lernaufgabe (vgl. Abschnitt 4) angeordnet, mit der unterschiedlichen Fähigkeiten gefördert werden können.

4 Lernaufgaben

4.1 Kompetenzförderung durch Lernaufgaben

Burwitz-Melzer und Caspari (2017) stellen sieben wesentliche Elemente zur Kompetenzförderung durch Lernaufgaben synoptisch zusammen (vgl. die Grafik 3.1.2 „Definition, Aufbau und Prinzipien von Lernaufgaben“ in Burwitz-Melzer und Caspari 2017: 247). Eine Zielaufgabe (1) wird durch spezifische Einzelaufgaben vorbereitet. Über einen längeren Zeitraum (2) werden die in Bildungsstandards beschriebenen Kompetenzen facettenreich gefördert. Für dieses gemeinsame Ziel wird differenziert vorgegangen. Eine Textsortenvielfalt, die die Lebenswelt (3) der Lernenden fokussiert, und Hilfestellungen berücksichtigen die Heterogenität von Lerngruppen (4). Lernziele, Möglichkeiten und Wege, sie zu erreichen und zu überprüfen, ob die Ergebnisse den Erwartungen entsprechen, müssen der Lerngruppe transparent gemacht werden (5). Dem diagnostischen Dreischritt (6) Eingangsdiagnose – gezielter Kompetenzaufbau – Evaluation wird u.a. durch die Methode eines *Design Based Research*-Ansatzes (vgl. Abschnitt 5.3) Rechnung getragen.

Die Beispielaufgabe im folgenden Abschnitt umreißt u.a. die Elemente, die das Autorinnenteam als eine Liste wichtiger Charakteristika des Unterrichts zusammenfasst (7): Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen, Altersangemessenheit, präzise Aufgabenstellungen, Animation zu sprachlichem Handeln, methodische Vielfalt und vielfältige Produkte.

4.2 Ein unterrichtspraktisches Beispiel für eine Lernaufgabe

Die Schüler*innen unserer Probanden erhalten die Zielaufgabe (*target task*) (1), einen Spielfilm auf der Grundlage einer Lektüre (*Des traces dans la neige!*, Gerrier 2006) für das Fach Französisch (GER-Niveau A2) zu drehen, der die ökologisch/ökonomische Perspektive des Alpentourismus fokussiert und gleichzeitig Elemente des Kriminalfilms aufweist: Einem jungen Mann, der in einem noch nicht durch Massentourismus stark veränderten Alpental lebt und Bergführer werden möchte, gelingt es durch persönlichen Einsatz, kriminelle Machenschaften aufzudecken und die Umwandlung seines ursprünglichen Heimatortes in ein Skiresort zu verhindern. Dieser Plot ist in der Alltagswelt der Schüler*innen (3) zu verorten.

Zur Lösung der Aufgabe muss die ladinische Lerngruppe über facettenreiche Kompetenzen verfügen (2): Aus dem Französischen muss die Sprachmitt-

lung ins Gadertalisch-Grödnerische bzw. Italienische bzw. Deutsche gelingen. Der ladinische Film soll italienische oder deutsche Untertitel tragen. Die Lerngruppe – ein Ende der Reisebeschränkungen, die durch die Pandemie aktuell noch bestehen, vorausgesetzt – besteht aus Partnerlerngruppen aus dem Gader tal/aus Gröden, Palermo und Worms, die im Rahmen des FORTHEM-Projekts⁵ zusammenarbeiten.

Die Schüler und Schülerinnen erwerben sprachliche Mittel in dienender Funktion, trainieren kommunikative Kompetenzen und erweitern interkulturelle Kompetenzen in der europäischen Schüler*innengruppe, die durch persönliche Lebensumstände und individuelle Sprachenportfolios als sehr heterogen bezeichnet werden kann (4), (7). Unterstützt durch die Medienwissenschaften der Johannes Gutenberg-Universität Mainz lernen sie darüber hinaus Techniken der Filmherstellung kennen und für die Realisation ihres Lernprodukts selbstständig umzusetzen. Da unterschiedlichste Texte in diesem Projekt zum Tragen kommen, wird die Text- und Medienkompetenz in besonderem Maße berücksichtigt. Die Struktur der Lernaufgabe, des Filmprojekts sowie das methodische Handeln aller Beteiligten werden den Lernenden vorab transparent gemacht (5).

Um gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern zu verschiedenen Texten zu arbeiten, ist es unabdingbar, ihre Erfahrungen mit der Rezeption und Produktion von Texten zu erheben. In diesem Zusammenhang ist es ebenfalls sinnvoll, Vorlieben für bestimmte Textsorten und Medien zu erfragen bzw. zu eruieren, welche Themen der Lehrwerke in der Ladinia im Unterricht eine zentrale Rolle spielen. Letzteres muss u.a. in Form von Hospitationen erfolgen, die aller Voraussicht nach in 2021 oder 2022 wieder stattfinden dürfen. Zentrale Überlegungen und erste Ergebnisse zu Datenerhebungen im Kontext unseres Projekts liefert der folgende Abschnitt.

⁵ FORTHEM = Fostering Outreach within European Regions, Transnational Higher Education and Mobility. <https://forthem.uni-mainz.de/> (Abruf am 23. April 2021)

5 Datenerhebungen zur Text- und Medienkompetenz

5.1 Texte und Medien in ladinischen Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien

Das Text- und Medienrepertoire einer Minderheitensprache für den schulischen Gebrauch ist unserer Meinung nach an zwei wichtige Aspekte gebunden: 1. an die Bedeutung und Gewichtung der Kontaktssprachen im Gegensatz zur Minderheitensprache in Bezug auf Texte und Medien, und 2. an die Ausbaufähigkeit der Sprache in verschiedenen Anwendungsbereichen, in denen Texte und Medien zum Einsatz kommen.

Zum ersten Punkt sei vorab erwähnt, dass im schulischen Kontext die ungleiche Stundenverteilung – Deutsch/Italienisch mit jeweils fünf Unterrichtsstunden und Ladinisch mit zwei – mit großer Sicherheit dazu beiträgt, dass deutschen und italienischen Texten und Medien mehr Raum gewidmet wird. Zudem ist das Ladinische nur Unterrichtssprache für das Fach Ladinisch – abgesehen von den Situationen, wo sprachübergreifend unterrichtet wird – während Deutsch und Italienisch auch als Sprachen für Sachfächer fungieren, wie z.B. für Geographie, Geschichte und naturwissenschaftliche Fächer. Der Zugang zu verschiedenen Text- und Mediensorten im Ladinischen wird somit in erster Linie durch indirekte Faktoren erschwert. In den letzten Jahren hat sich diesbezüglich manches verändert – so zumindest an der Grund- und Mittelstufe – und dies impliziert, dass auch zum Ladinischen, terminologisch und inhaltlich betrachtet, das Repertoire erweitert wurde. Nichtsdestotrotz dominieren immer noch die Sprachen Deutsch und Italienisch in vielen Bereichen des schulischen Alltags. Hier taucht auch die Frage auf, ob das Ladinische über ausreichende lexikalische Werkzeuge verfügt, in Bereiche einzudringen, die im schulischen Alltag eigentlich dem Deutschen und Italienischen vorbehalten sind. In der im Jahre 2006 durchgeföhrten soziolinguistischen Studie von Iannàccaro und Dell'Aquila (2006) in allen ladinischen Tälern wurden die Proband*innen u.a. gefragt, ob man auf Ladinisch *alles sagen kann*. Insgesamt gaben nur die Hälfte der Interviewten an, dass Ladinisch jeden Bereich abdecken könne (Iannàccaro und Dell'Aquila 2006: 356). In Bezug auf Medien und Texte zeigten jedoch die Ergebnisse, dass die meisten Befragten zumindest *gelegentlich* ladinische Fernseh- und Radiosendungen verfolgen sowie ladinische Zeitschriften und Bücher lesen. Daraus kann man schließen, dass womöglich die Dominanz der Sprachen Deutsch und Italienisch grundsätzlich dem Mangel an einer relevanten Auswahl

an Medien und Texten in ladinischer Sprache geschuldet ist. Dies hängt wiederum mit der Ausbaufähigkeit der Sprache zusammen.

Dieser Gedanke führt direkt zum zweiten Aspekt, der eng an den Begriff der „Ausbausprache“ nach Kloss (1978) gebunden ist, sprich: „Sprachen, die als solche gelten aufgrund ihres Ausbaus, ihres ‚Ausgebautseins‘ zu Werkzeugen für qualifizierte Anwendungszwecke und -bereiche“ (Kloss 1978: 25). Dabei behauptet Kloss, dass eine Sprache eine gewisse ausgearbeitete „Sachprosa“ besitzen müsse, um als ausgebaut Sprache bezeichnet werden zu können. Diese sei in seinen Augen weit bedeutsamer als die für eine Sprache existierende Belletristik. Mit „Sachprosa“ ist nicht ausschließlich Fachsprache gemeint, sondern alles, was nicht zur „künstlerischen Prosa“ gehört (Kloss 1978: 28).

Im Jahr 1989 wurde das Ladinische zur dritten Amtssprache in Südtirol und erlebte kurz darauf einen bedeutungsvollen Aufschwung in der lexicographischen und lexikalischen Sprachausarbeitung (Mischì 1994). Dies deshalb, weil dadurch das Ladinische in Bereichen wie Verwaltung, Politik und Recht Verwendung fand, in denen es bis zu diesem Zeitpunkt wenig Wortschatz sowie kaum Textbelege gab. Neben diesem Meilenstein hat die Präsenz des Ladinschen in den Massenmedien ab den 1950er Jahren zusätzlich dafür gesorgt, dass in der Ausarbeitung im Medien- und Textbereich viel geschehen ist. Laut Kloss (1978: 47–55) gibt es jedoch drei Anwendungsbereiche für das schriftliche Repertoire, an denen die Ausbaufähigkeit⁶ einer Sprache gemessen werden kann:

1. eigenbezogene Themen (E)⁷, also für die Sprachgemeinschaft spezifische Themen aus ihrem Lebensraum (für das Ladinische Volkskunde und Literatur, Familie, Handwerk, heimatliche Fauna und Flora, Landwirtschaft);
2. kulturkundliche Fächer (K), d.h. andere humanistische Themen wie Philosophie, Theologie und Rechtswissenschaft und gehobene Literatur;
3. Naturwissenschaft (N), wobei auch der Bereich der Technologie in diese Kategorie einfließt.

Neben den drei Anwendungsbereichen schlägt Kloss zudem drei „Entfaltungsstufen“ vor, d.h. drei verschiedene Entwicklungsniveaus, auf denen die verschiedenen Anwendungsbereiche aufgearbeitet und angepasst werden: 1. Volksschulstufe, 2. gehobene Schulstufe, sprich Oberstufe, wo bereits komplexere Texterfassungen erfragt werden, und 3. Forscherprosa, d.h. alles was in den Bereich des wissenschaftlichen Schreibens auf universitärem Niveau fällt.

⁶ Vgl. dazu auch Videsott (2011).

⁷ Die Abkürzungen (E), (K) und (N) gehen auf Kloss (1978) zurück.

Iannàccaro und Dell'Aquila (2020: 355) sehen für das Ladinische insbesondere den Anwendungsbereich der Naturwissenschaften in der Oberstufe und im universitären Niveau sowie die kultatkundlichen Fächer auf universitärem Niveau wenig bis kaum ausgebaut, wobei auch die eigenbezogenen Themen auf universitärer Stufe und die kultatkundlichen auf Oberstufenniveau nur partiell vorhanden sind. Schaut man sich *de facto* die zur Verfügung stehenden Texte und Medien in den Lehrmaterialien für den Ladinischunterricht aller Schulstufen an, so spiegelt sich dies teilweise bereits im schulischen Bereich wider.

Für die Grundstufe wurde bisher diesbezüglich vieles publiziert und erarbeitet. Einen großen Teil der dabei behandelten Themen kann man als eigenbezogene Themen bezeichnen. Es werden insbesondere Schwerpunkte der ladinischen Sprache, Kultur und Geschichte, der Landwirtschaft und des Handwerks sowie der lokalen Geographie besprochen. Daneben ist auch das literarische Genre ein sehr präsenter Bereich im Schrifttumrepertoire, wobei Lieder, Sagen und Geschichten aus dem Dolomitenbereich den Großteil ausmachen. In den letzten Jahren wurde vermehrt versucht, neben diesen sprachgemeinschaftsspezifischen Sujets auch generelle Themen in den Sprachunterricht miteinzubeziehen. Ein sehr rezentes Beispiel dafür ist die Schülerzeitschrift *Birba*⁸, die seit 2016 zweimal im Jahr erscheint. Jede Ausgabe ist einem spezifischen Thema gewidmet, so beispielsweise dem Reisen, der Musik oder dem abstrakten Begriff der Kraft. Bedeutsam sind dabei die Aufarbeitung der Thematiken aus unterschiedlichen Blickwinkeln und die regelmäßige Präsenz der vier Unterrichtssprachen (Ladinisch, Deutsch, Italienisch und Englisch)⁹. Zu erwähnen sind auch die jüngst ausgearbeiteten Arbeitsmappen mit didaktischen Einheiten just für den Ladinischunterricht in der Grundstufe, die sich – im Gegensatz zu den bisherigen – mit vielen Bereichen beschäftigen, die nicht ausschließlich für das ladinische Territorium typisch sind. Neben dem Lehrmaterial gibt es für das Grundschulalter zahlreiche Kinderbücher, die entweder von ladinischen Autor*innen geschrieben oder aus anderen Sprachen ins Ladinische übersetzt wurden. Viele davon sind mehrsprachig ausgerichtet, was für den mehrsprachigen Unterricht einen Mehrwert darstellt.

Vergleicht man das Repertoire an ladinischen Texten für die Grundstufe mit den oberen Schulstufen, so ist es für die Mittel- und Oberstufe eher beschränkt.

⁸ Die Zeitschrift wird vom ladinischen Bildungs- und Kulturressort (*Departimënt Educaziun y Cultura Ladina – Inovazion y Consulënza*) herausgegeben.

⁹ In der Oberstufe werden weitere Sprachen – je nach Schultyp – im Lehrplan als Fremdsprachen angeboten. So ist beispielsweise Französisch Unterrichtssprache im Sprachenlyzeum, wo es fünf Stunden wöchentlich unterrichtet wird.

Bei vielen Texten handelt es sich um Übersetzungen von literarischen Klassikern, die als Klassenlektüre Verwendung finden, wie *Le Petit Prince*, *The Animal Farm*, *Pinocchio*, *Historia de una gaviota y del gato que le enseñó a volar*, um einige zu nennen. Neben den Übersetzungen wird im Ladinischunterricht auch ladinische Literatur gelesen, Romane oder Kurzromane, von ladinischen Autor*innen verfasst. Das restliche Schulmaterial betreffend gibt es einerseits Anthologien mit verschiedenen Kurztexten zu verschiedenen Themenschwerpunkten (z.B. Kinderrechte, berühmte Persönlichkeiten, Weltreligionen, Umgang mit Emotionen), die jedoch nicht didaktisch aufgearbeitet sind, was einen Mehraufwand für Ladinischlehrer*innen bedeutet. Auf der anderen Seite gibt es auch für die Mittel- und Oberstufe eigens für den Ladinischunterricht erarbeitete didaktische Einheiten, die mehrheitlich die Geschichte, die Geographie, das Brauchtum, den Tourismus, die Gesellschaft und die Sprache auf lokaler Ebene diskutieren. Zusätzlich zu diesen eher eigenbezogenen Themen wurden in den letzten Jahren auch Bereiche angesprochen, die über die ladinischen Grenzen hinausgehen, wie *Die Werbung*, *Kinder auf der Welt*, *Die Geschichte des Films*, somit meistens – aber nicht ausschließlich – kulturturdliche Anwendungsberichte. Grundsätzlich kann man sagen, dass Ladinischlehrer*innen der Mittel- und Oberstufe viel Text- und Medienmaterial selbst zusammenstellen und dies je nach den Bedürfnissen der Schüler*innen anpassen.

Um auf die verschiedenen Macro-Genres und Modi von Hallet (2016) zurückzukommen, können wir ausgehend vom bisher Gesagten behaupten, dass das meiste vorhandene Text- und Medienrepertoire für die Schulen im *written mode* zur Verfügung steht. In den letzten Jahren ist jedoch auch Material im *multimodal mode* und *digital mode* entstanden, so dass auch für diese Formen und Modi einzelne Vorschläge zur Verfügung stehen, viele davon jedoch ohne didaktische Aufarbeitung.

Seit 2016 strahlt der Privatsender TML ein 20-minütiges ladinisches Kinderprogramm (*Ocio – nef program per pícioi curiosi*¹⁰) aus, welches mit Einbezug von drei ladinischen Varietäten (Gadertalisch, Grödnerisch, Fassanisch) verschiedene Themenschwerpunkte sehr abwechslungsreich aufarbeitet. Die meisten Sujets sind nicht spezifisch mit dem Territorium verbunden, was auch für die Wortschatzerweiterung und die Textproduktion signifikant ist. Das Filmmaterial in ladinischer Sprache ist jedoch eher spärlich; abgesehen von einzelnen Projekten stellt dies mit Sicherheit einen großen Mangel in der Medienproduktion dar. Das ladinische Kulturinstitut *Micurá de Rü* hat 2018 das Projekt *Jënt*

¹⁰ Die Videos stehen auch auf *Youtube* zur Verfügung: <https://www.youtube.com/watch?v=mzkJBpZQ8yY&t=17s> (Abruf am 23. April 2021).

Ladina abgeschlossen, welches 15-minütige Interviews mit 50 Sprecher*innen der fünf ladinischen Täler umfasst. Dabei wurden die meisten Altersklassen berücksichtigt und sehr vielfältige Themen angesprochen. Das gesamte Material ist online verfügbar und enthält Untertitel auf Deutsch und Italienisch.¹¹ Didaktische Aufgaben oder Transkriptionen auf Ladinisch sind jedoch nicht vorhanden.

Auch in den sozialen Netzwerken kann man einen Aufschwung des Ladinischen in vielen Bereichen beobachten. So werden *Posts*, *Storys*, *Blogs*, Kurzvideos auf verschiedenen Kanälen wie *Facebook* und *Instagram* regelmäßig publiziert. Auf Facebook gibt es zudem seit einigen Jahren die ladinische Version der bekannten App für Videoparodien *Madlipz* (auf Ladinisch *SlefsMac*). Die Pandemiezeit im ersten Halbjahr 2020 hat die Aktivitäten im Netz deutlich erhöht, was auch zu einer Verstärkung des *oral mode* geführt hat. So sind z.B. verschiedene Kurzerzählungen für Kindergarten- und Grundschulkinder als Hörspiele und Kurzvideos entstanden, neben den Hörspielen, die es bereits in den Mediatheken der Kulturinstitute gibt. Die Präsenz des Ladinischen im Netz und insbesondere in den sozialen Netzwerken zeigt, wie sich eine Minderheitensprache leicht an neue Entwicklungen anpassen kann. Solche Text- und Mediensorten bedürfen jedoch einer didaktischen Aufarbeitung, damit sie auch im Ladinischunterricht Verwendung finden können.

Alta Badia official, der offizielle Instagram-Account des oberen Gadertals, geht schließlich sogar so weit, den internationalen Rezipient*innen neben dem selbstverständlichen Gebrauch ladinischer Lexeme kleine Einführungen in diese rätoromanische Sprache anzubieten. Die mediale Präsenz des Ladinischen legt nahe, eine Textsorten- und Medienvielfalt auch im Schulkontext bereitzustellen.

5.2 Interviews

Um Lerngruppen für Textsorten zu sensibilisieren, ist es unseres Erachtens sinnvoll, zunächst zwei Aspekte in einer Pilotstudie empirisch zu erfassen, auch im Sinne des oben genannten diagnostischen Dreischritts von Burwitz-Melzer und Caspari (2017): Welche Erfahrungen haben Lernende und Lehrende mit Texten und Medien allgemein und welche davon sind in aktuellen Unterrichtsmaterialien verfügbar? In unserem Projekt, das sich mit facettenreichen Kompetenzen beschäftigt, müssen folglich zunächst Daten rund um die Beschäftigung

¹¹ <https://www.micura.it/la/news/468-jent-2020> (Abruf am 23. April 2021)

mit Texten von mehrsprachigen, ladinischen Schüler*innen und Lehrer*innen erhoben werden, um Interessensschwerpunkte, Einstellungen und Erfahrungen der Proband*innen zu sammeln und zu interpretieren, die in einem zweiten Schritt einem mehrsprachigen Textkorpus für den Unterricht zugrunde gelegt werden sollen.

Von unseren Proband*innen haben wir wenige, anonymisierte Daten zur Person erhoben, allerdings sehr detailliert zu Sprachkompetenzen, Sprach(lern)erfahrungen und zur individuellen Verwendung von Sprachen nachgefragt. Sowohl die Gruppen der Schüler*innen und Lehrer*innen setzen sich darüber hinaus im Fragebogen mit altersangemessenen Textformen in unterschiedlichen medialen Zusammenhängen auseinander – wir unterscheiden hier zwischen Grundschüler*innen und denen der weiterführenden Schulstufen. Insgesamt finden folgende Texte in unterschiedlicher Zuordnung Beachtung: Märchen, Sagen, Geschichten, Kurzgeschichten, Romane, Theaterstücke, Gedichte, Witze, Sprichwörter, Lebensläufe, Bewerbungsschreiben, Dokumentarfilme, Spielfilme, Zeichentrickfilme, Werbespots, Interviews, Nachrichtensendungen, Nachrichten über Netzwerke (WhatsApp, SMS, Instagram, Snapchat usw.), E-Mails, Briefe, Postkarten, Musikvideoclips, Lieder, Zeitungsartikel, Todesanzeigen, Kontaktanzeigen, Horoskope, Vlogs, Blogs, Gebrauchsanweisungen, Rezepte, Lexikonartikel, Wörterbucheinträge, (politische) Reden, Karikaturen, Comics und Bildergeschichten.

Wir erheben weitere Daten zur außerschulischen Beschäftigung mit verschiedenen Textsorten, hier v.a. in der Freizeit, zum Umgang mit Texten im Unterricht, zu Motivationsfragen, zu bevorzugten Texten und zu besonderen Herausforderungen, die sich aus individueller Perspektive für spezifische Textsorten in bestimmten Kontexten ergeben. Wir arbeiten quantitativ mit den klassischen Skalierungen (trifft voll zu bis trifft keinesfalls zu) sowie mit qualitativen Interview-Elementen. Da wir dreisprachige Proband*innen bedienen, kann zwischen Ladinisch, Italienisch und Deutsch bei der Bearbeitung der Interviews gewählt werden.

Im Rahmen der ersten, wenigen Interviews vor März 2020 wurden lediglich sechs Schüler*innen aus der Grundstufe und vier Lehrkräfte befragt. Bei letzterer Gruppe wurden alle drei Entwicklungsstufen berücksichtigt (zwei Grundschullehrer*innen und jeweils eine Lehrkraft für die Mittel- und Oberstufe). Aus diesen – pandemiebedingt – spärlichen Daten kann man jedoch bereits zwei relevante Tendenzen feststellen. Zum einen bestätigen die Antworten der Lehrkräfte, dass der Mangel an bestimmtem Material einer der Gründe dafür ist, dass bestimmte Text- oder Mediensorten im Unterricht keine Verwendung finden. Es geht hier insbesondere um Genres aus dem *multimodal* und *digital mode*, für

deren Erstellung der Aufwand des einzelnen Lehrers/der einzelnen Lehrerin zu groß wäre.

Ein zweiter relevanter Punkt ist die Tatsache, dass sowohl die befragten Lehrkräfte als auch die Schüler*innen bestimmte Textsorten mit Blick auf die Häufigkeit ihres Vorkommens im Unterricht fast identisch skaliert haben. Texte des eigenbezogenen und kultatkundlichen Bereichs (insbesondere Sagen, Gedichte, Lieder) finden im Ladinischunterricht neben grammatischen Themenschwerpunkten am meisten Verwendung. Es fehlen insbesondere Textsorten aus dem digitalen Bereich, wie aus den sozialen Medien, und ebenfalls das gesamte Medienrepertoire der Videos und Filme. Zudem konnte bisher eruiert werden, dass alle Befragten mehr naturwissenschaftliche (z.B. Raumfahrt) und weltkundliche Sujets in den Unterricht einbeziehen würden, somit Bereiche, die sich von den rein lokalen Schwerpunkten (z.B. Almwirtschaft) unterscheiden. Aus der Sicht der Befragten ist jedoch die Behandlung von eigenbezogenen Themen nicht als Minuspunkt für den Unterricht selbst zu deuten. Wenn Fragen zu physikalischen oder technologischen Themen auch im Ladinischunterricht diskutiert würden, wäre dies aber sicherlich als Mehrwert für den Unterricht, aber auch für die Sprache selbst zu sehen.

Um Antworten auf unsere Fragen zur Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit, Genres und damit zur Veränderung des Textrepertoires im Unterricht bis hin zum Ausbau der Sprache zu generieren, wollen wir verschiedene Unterrichtszyklen selbst planen, gestalten und analysieren (vgl. Abschnitt 5.3), sobald es die Schulsituation – voraussichtlich im Schuljahr 21/22 – wieder zulässt.

5.3 Design-Based Research (DBR)

Ziel unseres Projekts ist die Entwicklung und Implementierung einer multimedialen, mehrsprachigen Lernumgebung im Sprachunterricht – sowohl in der Schule als auch an außerschulischen Lernorten – für den Ausbau der Text- und Medienkompetenz der Lerngruppe. Dabei wollen wir den Design-Based-Research-Ansatz (DBR)¹² verfolgen, der anwendungs- und erkenntnisorientierte Forschung mittels *feedback loops* (vgl. Abbildung 1) verknüpft.

Auf der Grundlage empirischer Erkenntnisse durch unsere Fragebogenstudien wollen wir den Umgang mit Texten und Medien in der Rezeption und Pro-

¹² Für eine zusammenfassende Darstellung des Design Based Research-Ansatzes vgl. <https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/04/DBR-Poster-aktualisiert.pdf> (Abruf am 27. April 2021).

duktion erfassen und mögliche Defizite identifizieren, die im Kontext erfolgreicher Kommunikation eine entscheidende Rolle spielen. Wir planen die Konzeption innovativer Unterrichtsmaterialien, u.a. für außerschulische Lernorte, um anwendungs- und erkenntnisbezogen zu forschen: Dazu werden wir die Unterrichtsgestaltung und ihre zyklische Modifizierung bei iterativem Vorgehen deskriptiv erfassen, ihre Wirkung und die Veränderung der Text- und Medienkompetenz auf Seiten der Lernenden dokumentieren, wie Abbildung 1, angelehnt an Reeves (2006: 55), illustriert.

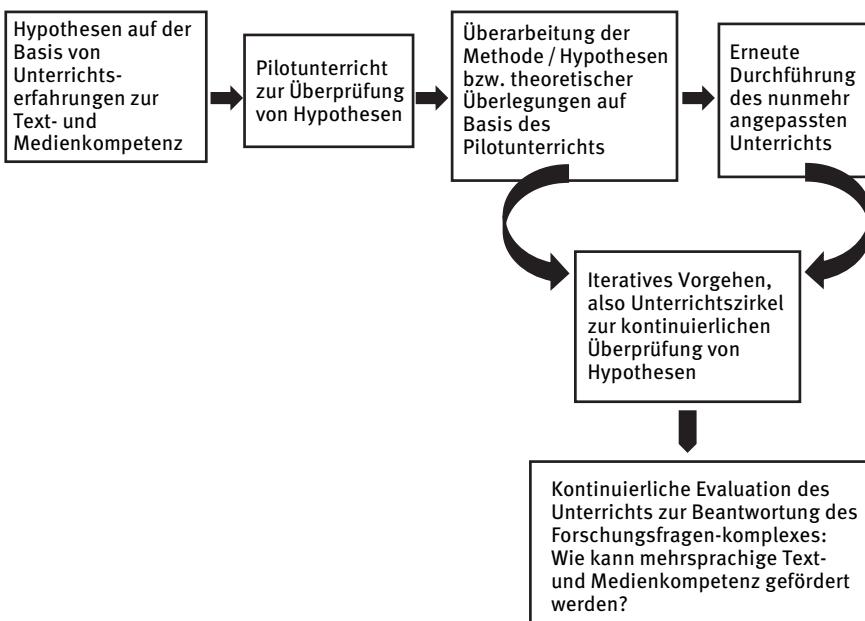


Abb. 1: Skizze der geplanten Unterrichtsbegleitforschung mit *feedback loops*

6 Ausblick

Pandemiebedingt hat sich die Durchführung unseres Projekts – u.a. eine mehrsprachige Filmproduktion – maßgeblich verzögert – wir können es aktuell nur skizzieren. Sobald zukünftig Forschungs- und Unterrichtsprojekte, die unabdingbar *live vor Ort* stattfinden müssen, in Schulen wieder durchgeführt werden können, werden wir weitere Befragungen durchführen und verschiedene Unterrichtsszenarien zur Text- und Medienkompetenz verfolgen, die wir mit Hilfe von

Design Based Research und *feedback loops* begleiten und evaluieren: Parallel sollen mit weiteren Fragebogenstudien Antworten auf unsere Forschungsfragen generiert werden, sodass wir schließlich mehrsprachige Materialvorschläge unterbreiten und ihren Einsatz im Unterricht dokumentieren, empirisch auswerten und Forschungsergebnisse publizieren können. Auf diese Weise kann nicht zuletzt auch der Sprachausbau im ladinischen Schulkontext intensiviert werden.

Literatur

- Astat (Hg.). 2019. *Südtirol in Zahlen / Alto Adige in cifre*. Astat, Bozen. [https://astat.provincia.bz.it/downloads/Siz_2019\(4\).pdf](https://astat.provincia.bz.it/downloads/Siz_2019(4).pdf) (Abruf am 23. April 2021).
- Autonome Provinz Bozen-Südtirol (Hg.). 2000. *Geschichtliche Aspekte der ladinischen Schule Südtirols*. Bozen: Autonome Provinz Bozen-Südtirol.
- Burwitz-Melzer, Eva & Daniela Caspari. 2017. Lernaufgaben: Definitionen, Prinzipien und Kriterien. In Bernd von Tesch, Xenia Hammerstein, Petra Stanat & Henning Rossa, (Hgg.), *Bildungsstandards aktuell: Englisch/Französisch in der Sekundarstufe II*, 244–265. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.
- Cathomas, Rico. 2006. Auf dem Wege zu einer integralen (Mehr-) Sprachendidaktik. In Walter Wiater & Gerda Videsott (Hgg.), *Schule in mehrsprachigen Regionen Europas / School systems in multilingual regions of Europe*, 137–152. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Florian, Mirella. 2011. *L ladino tl sistem formatif de Fascia: Dal ladin curicolèr al ladin veicolòr / Il ladino nel sistema formativo della Val di Fassa: Dal ladino curricolare al ladino veicolare*. In Theodor Rifesser & Paul Videsott (Hgg.), *L ladino tl sistem formatif: En gaujion di 10 agn dla Repartizioni ladina dla Université Ledia de Bulsan / Das Ladinische im Bildungssystem: Anlässlich des 10-jährigen Bestehens der Ladinischen Abteilung der Freien Universität Bozen / Il ladino nel sistema formativo – In occasione di 10 anni della Sezione Ladina della Libera Università di Bolzano*, 65–74. Bozen: Bozen-Bolzano University Press.
- Gerrier, Nicolas. 2006. *Des traces dans la neige!* Genova: Cideb Editrice.
- Greenwood, Jean. 1990. *Class readers*. Oxford: Oxford University Press.
- Hallet, Wolfgang. 2016. *Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht: Formen und Muster der sprachlichen Interaktion*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Iannàccaro, Gabriele & Vittorio Dell'Aquila. 2006. *Survey Ladins: Usi linguistici nelle valli ladine*. Trento: Istitut Cultural Ladin „Majon di Fascegn“, Provincia Autonoma di Trento & Centre d'Études Linguistiques pour l'Europe.
- Iannàccaro, Gabriele & Vittorio Dell'Aquila. 2020. Il ladino come Ausbausprache. In Paul Videsott, Ruth Videsott & Jan Casalicchio (Hgg.), *Manuale di linguistica ladina*, 349–377. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Iannàccaro, Gabriele, Vittorio Dell'Aquila & N. Chiocchetti. 2020. La tutela istituzionale del ladino. In Paul Videsott, Ruth Videsott & Jan Casalicchio (Hgg.), *Manuale di linguistica ladina*, 378–393. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Kloss, Heinz. 1978. *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800*. 2., erw. Aufl. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwan.

- KMK = Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK). 2012. *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf (Abruf am 23. April 2021).
- Le Pape Racine, Christine. 2007. Integrierte Sprachendidaktik – Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 25. 156–168.
- Mischì, Giovanni. 1994. Der Weg des Ladinischen in den Stand der Amtssprache. *Der Schlern* 68. 337–341.
- Pan, Christoph, Beate Pfeil & Paul Videsott. 2016. *Die Volksgruppen in Europa: Handbuch der europäischen Volksgruppen*. Band I. 2. Aufl. Wien & Berlin: Verlag Österreich/Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Reeves, Thomas. 2006. Design research from the technology perspective. In Jan van den Akker, Koen Gravemeijer, Susan McKenney & Nienke Nieveen (Hgg.), *Educational design research*, 52–66. London: Routledge.
- RRL = Landesdirektion Ladinische Kindergärten und Schulen. 2009. *Indicazions provinzieles per scoles elementeres y mesanes: Indicazioni provinciali per le scuole primarie e secondarie di primo grado delle località ladine: Rahmenrichtlinien des Landes für die ladinischen Grund- und Mittelschulen*. [https://astat.provinz.bz.it/downloads/Siz_2019\(2\).pdf](https://astat.provinz.bz.it/downloads/Siz_2019(2).pdf) (Abruf am 23. April 2021).
- Thiele, Sylvia. 2012. *Einführung in die Didaktik der romanischen Sprachen: Praxisorientierte Ansätze für den Französisch-, Italienisch- und Spanischunterricht*. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Verra, Roland. 2020. L'insegnamento e l'uso del ladino nelle scuole delle valli ladine. In Paul Videsott, Ruth Videsott & Jan Casalicchio (Hgg.), *Manuale di linguistica ladina*, 394–423. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Videsott, Paul. 2011. Brauchen die Ladiner eine gemeinsame Schriftsprache? Überlegungen zu einer weiterhin aktuellen Streitfrage. *Der Schlern* 85(9). 18–37.
- Vittur, Franz. 1994. *Ein Leben, eine Schule: Zur Geschichte der Schule in den ladinischen Ortschaften*. Bozen: Istitut Pedagogich Ladin.

