PAROLE CHE RISUONANO
WORTE, DIE NACHKLINGEN

ATTIVITÀ DI MEDIAZIONE NELLA CLASSE DI LINGUA
MEDIATIONSAKTIVITÄTEN IM SPRACHUNTERRICHT



Autonome Provinz Bozen
Provincia autonoma di Bolzano
Provinzia autonoma de Bulsan
SÜDTIROL · ALTO ADIGE

SCUOLA ITALIANA
ALTO ADIGE

A cura della Direzione Istruzione e Formazione italiana, Provincia Autonoma di Bolzano, Servizio Tedesco L2 e lingue straniere
Herausgegeben von der Italienischen Bildungsdirektion, Autonome Provinz Bozen, Dienststelle für Zweitsprache Deutsch und Fremdsprachen

Consulenza scientifica/Wissenschaftliche Begleitung
Prof. Hermann Funk, Universität Jena

Redazione/Redaktion
Barbara Gramegna, Alberto Muzzo

Gruppo di lavoro/Arbeitsgruppe
Silvia Bacca, Donatella Barbera, Giovanna Campanella, Manuela De Stefanis, Paolo Di Meo, Daniela Di Pilla, Valentina Esposito, Fabio Furlani, Donatella Gigli, Annamaria Mazzeo, Marilina Parziale, Elisabeth Resch

Progetto grafico/Graphik
Cl./Kl. 3G a.s./Sj. 2024/25 Liceo Pascoli (Matilde Cantoni, Giulia Colombi, Elisa Flaim, Marwa Lamhadna, Carlotta Marchina, Beatrice Montel, Cristian Pisano, Anna Polì, Frida Scolari Fabris, Alice Spazzini, Gioele Urbani, Ilaria Vettorato),
Docenti/Lehrpersonen Sabrina Sanguedolce, Gianluca Turatti

Stampa/Druck
Tipografia provinciale/Landesdruckerei, 2026

Il volume è pubblicato sul sito internet del Servizio Tedesco L2 e Lingue Straniere
Die Publikation ist auf der Homepage der Dienststelle L2 und Fremdsprachen veröffentlicht.

La Direzione Istruzione e Formazione italiana si impegna attivamente nella sensibilizzazione contro gli stereotipi di genere. Per questo motivo, ogni volta che sia possibile, intende dare visibilità linguistica alle differenze. Nei casi in cui ciò rischi di compromettere la leggibilità e la scorrevolezza dei documenti si ritiene opportuno utilizzare la forma grammaticale maschile, che è da intendersi in maniera inclusiva come riferita a tutte le persone citate, senza distinzione di genere.

Die italienische Bildungsdirektion setzt sich aktiv für die Sensibilisierung gegen Geschlechterstereotypen ein. Aus diesem Grund beabsichtigt sie, wann immer möglich, die Unterschiede sprachlich sichtbar zu machen. In den Fällen, in denen dies die Lesbarkeit und den Sprachfluss der Dokumente beeinträchtigen könnte, wird die Verwendung der männlichen grammatikalischen Form als angemessen erachtet, die so zu verstehen ist, dass sie sich auf alle erwähnten Personen bezieht, unabhängig von ihrem Geschlecht.

Questa pubblicazione è distribuita con/Diese Publikation wird vertrieben mit:
Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 Internaional (CC BY-NC-ND 4.0)

SOMMARIO/INHALT



INTRODUZIONE - EINLEITUNG



PREMESSA - VORWORT



SPRACHMITTLUNG
VON DER THEORIE IN DIE PRAXIS UND ZURÜCK



MEDIARE LA MEDIAZIONE - IL PROJECT WORK



MEDIAZIONE NEL PRIMO CICLO
MEDIATION IN DER UNTERSTUFE



MEDIAZIONE NEL SECONDO CICLO
MEDIATION IN DER OBERSTUFE



CONCLUSIONI-SCLUSSFOLGERUNGEN

INDICE/ INHALTSVERZEICHNIS

Elenco delle abbreviazioni - Abkürzungsverzeichnis 2

Introduzione – Einleitung - Vincenzo Gullotta 3
Vorwort - Premessa - Verena Mitterer 5
Sprachmittlung - von der Theorie in die Praxis und zurück 9
Hermann Funk
Mediare la mediazione – Barbara Gramegna, Alberto Muzzo 47

Mediazione nel primo ciclo - Mediation in der Unterstufe
Introduzione - Einleitung 65
La mia colazione - Giovanna Campanella 67
Të beftë mirë, Poftă bună, Bsaha, Buon appetito - Fabio Furlani 71
Mathemagie - Elisabeth Resch 76
Das Wetter - Donatella Barbera 86
Can you...? Do you...? - Manuela De Stefanis 93

Mediazione nel secondo ciclo - Mediation in der Oberstufe
Introduzione - Einleitung 101
Nachts schlafen die Ratten doch - Silvia Bacca, Daniela di Pilla 103
Bühne frei für öffentliches Reden - Donatella Gigli 110
I simboli del mio tempo - Valentina Esposito 128
So gentle and tanto onesta - Paolo Di Meo 134

Conclusioni – Schlussfolgerungen 141

Biblio- e sitografia generale – Allgemeines Literaturverzeichnis 142
Iconografia - Bildquellen 142

Parole che risuonano
Worte, die nachklingen

Attività di mediazione nella classe di lingua

Mediationsaktivitäten im Sprachunterricht

Elenco delle abbreviazioni – Abkürzungsverzeichnis

a.s. – Anno scolastico

CEFR – Common European Framework of Reference for Languages

GeR – Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen

LP – Lehrpersonen

SSPG, SSSG – Scuola Secondaria di Primo grado, Scuola Secondaria di Secondo Grado

SJ – Schuljahr

SuS – Schülerinnen und Schüler

QCER – Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue

Introduzione

La scuola è, prima di tutto, uno spazio di relazione: un luogo in cui le lingue si incontrano, si intrecciano e danno forma al pensiero. In un territorio come l'Alto Adige, dove la diversità linguistica è parte viva dell'identità, la mediazione linguistica rappresenta una competenza chiave per costruire ponti di comprensione e di collaborazione.

Non si tratta semplicemente di "tradurre", ma di favorire la comprensione reciproca, di accompagnare l'altro nel significato, di facilitare il dialogo tra culture e prospettive diverse. In questo senso, la mediazione diventa non solo una pratica comunicativa, ma anche un esercizio di cittadinanza attiva, di empatia e di consapevolezza linguistica.

Questa brochure nasce per sostenere le insegnanti e gli insegnanti nel promuovere la mediazione in modo consapevole e quotidiano, a partire da esempi concreti di attività didattiche che ne mostrano il potenziale formativo. Le esperienze raccolte dimostrano che la mediazione non appartiene solo alle lingue straniere, ma attraversa tutti gli ambiti del sapere: ogni volta che uno studente spiega un concetto, riformula un testo, aiuta un compagno a capire, mette in atto una forma di mediazione.

Desidero ringraziare il professor Hermann Funk per il prezioso accompagnamento scientifico e per aver condiviso con noi la sua competenza e visione pedagogica. Un ringraziamento sincero va anche all'ispettrice Verena Mitterer, alla quale si deve la visione originaria di questo progetto e la sua costante attenzione alla qualità del percorso formativo, nonché alle docenti e ai docenti che hanno partecipato alla stesura di questo lavoro, portando esempi autentici della vitalità del nostro insegnamento linguistico. Un grazie particolare anche ai coordinatori Barbara Gramegna e Alberto Muzzo, per l'impegno e la passione con cui hanno guidato il gruppo di lavoro.

In un tempo in cui le sfide comunicative diventano sempre più complesse, la mediazione linguistica aiuta le nuove generazioni a sviluppare capacità di ascolto, di interpretazione e di dialogo. È questa la scuola che vogliamo: una scuola capace di parlare molte lingue e, soprattutto, di farle dialogare tra loro.

Vincenzo Gullotta

Sovrintendente scolastico per la scuola italiana in Alto Adige

Einleitung

Schule ist in erster Linie ein Raum der Begegnung – ein Ort, an dem Sprachen zusammenkommen, sich verweben und Gedanken Gestalt annehmen. In einem Land wie Südtirol, in dem sprachliche Vielfalt gelebte Realität und Identität ist, stellt Sprachmittlung (Mediation) eine Schlüsselkompetenz dar, um Brücken des gegenseitigen Verständnisses und der Zusammenarbeit zu bauen.

Sprachmittlung bedeutet weit mehr als Übersetzen. Sie heißt, den anderen beim Verstehen zu begleiten, Bedeutungen zugänglich zu machen, Dialoge zwischen Kulturen und Perspektiven zu ermöglichen. Damit wird sie zu einer grundlegenden Fähigkeit für ein respektvolles, partizipatives und sprachbewusstes Zusammenleben – und zugleich zu einem Ausdruck moderner Bildung.

Diese Broschüre möchte Lehrerinnen und Lehrern Anregungen und konkrete Beispiele geben, wie Mediationsaktivitäten gezielt in den Unterricht integriert werden können. Die vorgestellten Praxisbeispiele zeigen, dass Sprachmittlung nicht nur in den Fremdsprachenfächern ihren Platz hat, sondern in allen Fächern: Immer dann, wenn Lernende Gedanken erklären, Informationen weitergeben oder anderen beim Verstehen helfen, geschieht Sprachmittlung.

Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Hermann Funk für die wissenschaftliche Begleitung und seinen grundlegenden Beitrag zu diesem Werk, ebenso der Inspektorin Verena Mitterer, deren ursprüngliche Idee und kontinuierliche Begleitung den Weg für dieses Projekt bereitet haben. Ebenso danke ich den Lehrerinnen und Lehrern, die mit ihren Unterrichtserfahrungen die Lebendigkeit unseres Sprachunterrichts sichtbar gemacht haben, sowie den Koordinatoren Barbara Gramegna und Alberto Muzzo für ihren großen Einsatz und ihre Professionalität.

In einer Zeit, in der Kommunikation und Verständigung zentrale Herausforderungen unserer Gesellschaft sind, leistet Sprachmittlung einen wesentlichen Beitrag: Sie fördert das Zuhören, das Reflektieren und den Dialog. Eine Schule, die Mediation lebt, ist eine Schule, die Brücken baut – zwischen Menschen, Sprachen und Kulturen.

Vincenzo Gullotta

Schulamtsleiter der italienischen Schule in Südtirol

Vorwort

Die Bedeutung der Mediation im schulischen Kontext und beim Sprachenlernen kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Daher freue ich mich, diese Publikation vorzustellen, die in erster Linie an die Sprachlehrpersonen gerichtet ist und sie dabei unterstützen soll, Mediationsaktivitäten verstärkt und noch bewusster als bisher im Unterricht zu fördern. Die vorliegende Broschüre vereint theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsbeispiele, welche die Relevanz und die vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten der Mediation im schulischen Leben verdeutlichen.

Der Begleitband zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen von 2020 führt Mediation neben Rezeption, Interaktion und Produktion als einen der vier Modi der Kommunikation an und unterstreicht den übergreifenden Charakter der Mediation: „Wenn wir eine Sprache verwenden, sind oft verschiedene Aktivitäten daran beteiligt; Mediation verbindet Rezeption, Produktion und Interaktion. Wenn wir Sprachen verwenden, geschieht das in vielen Fällen nicht nur, um eine Botschaft zu übermitteln, sondern vielmehr, um einen Gedanken zu entwickeln durch das, was oft *languaging* genannt wird (etwas gedanklich in Worte fassen und dadurch die Gedanken artikulieren), oder um das Verstehen und die Kommunikation zu erleichtern.“ (GeR-Begleitband: 2020, S. 42)

Bereits aus dieser kurzen Beschreibung wird klar, dass Mediationsaktivitäten kein fremdes Element im schulischen Lernen und in der sprachlichen Bildung sind. Mediation oder Sprachmittlung geht weit über die reine Übersetzung von Texten hinaus und umfasst die Fähigkeit, Informationen zu beschaffen, zu verarbeiten und weiterzugeben. Diese Kompetenz ist nicht nur im Erst-, Zweit- und Fremdsprachenunterricht von Bedeutung, sondern betrifft alle Fächer und ist eine grundlegende bildungssprachliche Fähigkeit.

Ein wesentlicher Aspekt der Mediation im schulischen Kontext ist die Förderung der interaktiven Verarbeitung von Informationen und des kollaborativen Wissenserwerbs. Schülerinnen und Schüler lernen, Informationen klar und verständlich zu vermitteln, auf die Bedürfnisse und Perspektiven anderer einzugehen und konstruktiv zusammenzuarbeiten. Diese Fähigkeiten sind nicht nur im schulischen Kontext von großer Bedeutung, sondern auch im späteren Berufsleben und im Alltag.

Die Mediation im Unterricht fördert nicht nur die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden, sondern auch ihre Fähigkeit zur kritischen Reflexion. Durch die aktive Auseinandersetzung mit verschiedenen Sprachen und Kulturen entwickeln die Schülerinnen und Schüler ein tieferes Verständnis für die Vielfalt der Welt und lernen, unterschiedliche Perspektiven zu schätzen und zu respektieren. Dies ist wichtig in einer globalisierten Welt, in der interkulturelle Kommunikation und Zusammenarbeit immer mehr an Bedeutung gewinnen.

In den **neuen Rahmenrichtlinien** haben daher die sprachlichen Aktivitäten der Mediation ihren Platz gefunden. Auf der Grundlage der Kann-Beschreibungen des Begleitbandes zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen wurden Deskriptoren ausgewählt, die für die sprachliche Bildung auf den einzelnen Schulstufen altersgemäß und passend sind, von der Grund- über die Mittelschule bis zur Oberschule.

In den Gesprächen, die wir bei der Überarbeitung der Rahmenrichtlinien mit den Sprachlehrpersonen und Schulführungskräften geführt haben, wurde uns von mehreren Seiten bestätigt, dass bereits jetzt Aktivitäten der Sprachmittlung im Sprachunterricht eine Rolle spielen und dass sie überhaupt zu einem handlungsorientierten und kooperativen Unterricht dazugehören. Die ausgewählten Deskriptoren in den Rahmenrichtlinien sollen dabei helfen, **Mediationsaktivitäten noch gezielter zu gestalten,** dabei sprachenübergreifend zusammenzuarbeiten und auf eine Progression der Kompetenzen auch in diesem Bereich bewusst zu achten.

Parallel zur Implementierung von Deskriptoren zur Mediation in die Rahmenrichtlinien hat die Italienische Bildungsdirektion eine Arbeitsgruppe unter der Leitung der *Dienststelle für Deutsch Zweite Sprache und Fremdsprachen* mit der Sammlung und Ausarbeitung von Unterrichtsbeispielen beauftragt. Prof. Dr. Hermann Funk, ausgewiesener Experte für Sprachdidaktik und Lehrwerksautor, hat die wissenschaftliche Begleitung der Arbeitsgruppe übernommen und für die Publikation einen grundlegenden Einführungstext zu Mediationsaktivitäten im Sprachunterricht geschrieben. Die Lehrpersonen haben Beispiele aus ihrem Sprachunterricht beschrieben, bei denen sich lebendiges Lernen entfaltet, in der Interaktion zwischen den Beteiligten, also den Schülerinnen und Schülern untereinander und miteinander, aber auch zwischen den Lernenden und der Lehrperson.

Möge diese Publikation zur Weiterentwicklung des Sprachenunterrichts im Sinne einer handlungsorientierten und kooperativen, mehrsprachigen und interkulturellen Bildung beitragen!

Abschließend möchte ich meinen Dank aussprechen:

an Herrn Professor Funk für die wissenschaftliche Begleitung der Arbeitsgruppe und für das Verfassen des Fachartikels,

an die Lehrpersonen, die in der Arbeitsgruppe mitgearbeitet haben und die Unterrichtseinheiten zur Verfügung stellen,

an die Koordinatoren der Arbeitsgruppe, Barbara Gramegna und Alberto Muzzo, für ihren großen Einsatz.

Ein besonderer Dank geht an die Klasse des Liceo Pascoli in Bozen und ihre Graphiklehrer Sabrina Sanguedolce und Gianluca Turatti, die Cover und Layout dieser Broschüre gestaltet haben.

Verena Mitterer

Inspektorin für Deutsch Zweite Sprache und Fremdsprachen

Premessa

L'importanza della mediazione nel contesto scolastico e nell'apprendimento delle lingue è innegabile. Per questo motivo sono lieta di presentare questa pubblicazione, rivolta principalmente agli insegnanti di lingua, con l'obiettivo di supportarli nel promuovere le attività di mediazione in modo più intenso e consapevole rispetto a quanto avviene attualmente in classe. La presente pubblicazione unisce basi teoriche ed esempi pratici di lezione, evidenziando la rilevanza e le molteplici possibilità di applicazione della mediazione nel contesto scolastico.

Il Volume Complementare al Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue del 2020 introduce la mediazione, insieme alla ricezione, all'interazione e alla produzione, come uno dei quattro modi della comunicazione, sottolineandone il carattere trasversale: «L'uso della lingua implica molto spesso più abilità: la mediazione prevede la ricezione, la produzione e l'interazione. Inoltre, in molti casi, non si usa la lingua solo per comunicare un messaggio, ma piuttosto per sviluppare un'idea attraverso ciò che viene chiamato "mettere in lingua" (per parlare di un'idea e così esprimere i propri pensieri: *languaging* in inglese) o facilitare la comprensione e la comunicazione.» (QCER, Volume Complementare: 2020, pag. 35)

Già da questa breve descrizione, emerge chiaramente che le attività di mediazione non sono estranee all'apprendimento scolastico e all'educazione linguistica. La mediazione, o mediazione linguistica, va ben oltre la semplice traduzione di testi e include la capacità di reperire, elaborare e trasmettere informazioni. Questa competenza non è rilevante solo nell'insegnamento della prima, seconda o lingua straniera, ma riguarda tutte le discipline ed è una competenza linguistica fondamentale.

Un elemento fondamentale della mediazione in ambito scolastico è favorire l'elaborazione interattiva delle informazioni e l'acquisizione collaborativa delle conoscenze. Le studentesse e gli studenti imparano a trasmettere le informazioni in modo chiaro e comprensibile, a considerare i bisogni e i punti di vista altrui e a collaborare in maniera costruttiva. Queste competenze risultano preziose non solo a scuola, ma anche nella vita professionale e quotidiana futura.

La mediazione in classe favorisce non solo le competenze linguistiche delle studentesse e degli studenti, ma anche la loro capacità di riflessione critica. Attraverso il confronto attivo con lingue e culture diverse, sviluppano una comprensione più profonda della varietà del mondo e imparano ad apprezzare e rispettare prospettive differenti. Questo è particolarmente importante in un mondo globalizzato, in cui la comunicazione e la collaborazione interculturale assumono un'importanza sempre maggiore.

Nelle nuove Indicazioni hanno dunque trovato spazio le attività linguistiche di mediazione. Sulla base dei descrittori "sono in grado di (fare)" del Volume Complementare sono stati selezionati descrittori per l'educazione linguistica adeguati all'età e pertinenti ai diversi ordini scolastici, dalla scuola primaria alla secondaria di primo e secondo grado.

Durante la revisione delle Indicazioni Provinciali, da uno scambio con insegnanti e dirigenti scolastici è emerso che le attività di mediazione linguistica sono già parte integrante dell'insegnamento delle lingue e rientrano in una didattica orientata all'azione e alla cooperazione. I descrittori selezionati nelle Indicazioni Provinciali sono volti a sostenere le attività di mediazione in modo più mirato, a favorire la collaborazione tra lingue diverse e a garantire una progressione consapevole delle competenze anche in questo ambito.

Parallelamente all'inserimento dei descrittori sulla mediazione, la Direzione Istruzione e Formazione italiana ha incaricato un gruppo di lavoro, coordinato dal Servizio Tedesco L2 e Lingue straniere, di raccogliere ed elaborare esempi di attività didattiche. Il Prof. Dr. Hermann Funk, esperto riconosciuto di didattica delle lingue e autore di manuali, ha seguito il gruppo di lavoro dal punto di vista scientifico e ha scritto un testo introduttivo fondamentale per la pubblicazione. Gli insegnanti hanno descritto propri esempi di buone pratiche improntate all'apprendimento attivo e basate sull'interazione tra i partecipanti, e tra questi e l'insegnante.

Si auspica che questa pubblicazione contribuisca a sviluppare un approccio operativo e cooperativo dell'insegnamento delle lingue, promuovendo un'educazione plurilingue e interculturale.

Desidero concludere esprimendo il mio ringraziamento:
al prof. Funk per il supporto scientifico al gruppo di lavoro e per la stesura dell'articolo specialistico,

agli insegnanti che hanno partecipato al gruppo di lavoro, mettendo a disposizione le unità didattiche,

ai coordinatori del gruppo di lavoro, Barbara Gramegna e Alberto Muzzo, per il loro notevole impegno.

Un ringraziamento speciale va alla classe del Liceo Pascoli di Bolzano e ai loro insegnanti di grafica Sabrina Sanguedolce e Gianluca Turatti, che hanno realizzato la copertina e l'impaginazione di questa pubblicazione.

Verena Mitterer

Inspektorin für Deutsch Zweite Sprache und Fremdsprachen

Sprachmittlung - von der Theorie in die Praxis und zurück

Hermann Funk

Nichts ist so praktisch wie eine gute Theorie

Kurt Levin, 1951

Premessa

In questo contributo introduttivo vengono presentati alcuni fondamenti della ricerca didattica sulle lingue straniere degli ultimi 20 anni, che abbiamo discusso nei seminari del progetto e sviluppato ulteriormente con esempi.

Al centro dell'attenzione vi è sempre la gestione interattiva delle informazioni e la costruzione collaborativa della conoscenza. Un grande aiuto nella pianificazione è rappresentato dai descrittori del volume di accompagnamento al Quadro Comune Europeo di Riferimento, in particolare per quanto riguarda il termine “mediazione”, che in tedesco sarebbe meglio tradotto con “Sprachmittlung” (mediazione linguistica).

I descrittori degli obiettivi di apprendimento sono una buona base di pianificazione, ma non costituiscono ancora una lezione. Nel senso di una „buona teoria“, possono darci spunti per esercizi, compiti e sequenze didattiche, che a loro volta contribuiscono allo sviluppo di una teoria orientata alla pratica. In questo senso va inteso il titolo di questo articolo.

L’articolo fa emergere chiaramente come non sia compito solo dell'insegnamento delle lingue seconde e straniere quello di sviluppare la competenza di mediazione linguistica (gestione delle informazioni, la loro ricerca, conservazione e trasmissione), ma che questo attenga alla educazione linguistica in generale e cambi profondamente il modo di insegnare.

Le attività di mediazione superano i confini della pragmatica, della comunicazione quotidiana; sono la lingua stessa, la disciplina, il contenuto, l'argomento tecnico a diventare il tema centrale.

Gli esempi riportati in questo volume hanno lo scopo di stimolare i lettori.

Vorbemerkungen

In diesem einleitenden Beitrag sollen einige Grundlagen aus der fremdsprachendidaktischen Forschung der letzten 20 Jahre vorgestellt werden, die wir in den Seminaren des Projektes besprochen und an Beispielen weiterentwickelt haben. Im Mittelpunkt steht dabei immer der interaktive Umgang mit Informationen und der kollaborative Aufbau von Wissen.

Eine große Planungshilfe stellen dabei die Deskriptoren des Begleitbandes zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen insbesondere zum Stichwort Mediation dar, das auf Deutsch besser mit „Sprachmittlung“ übersetzt worden wäre. Lernzieldeskriptoren sind zwar eine gute Planungsgrundlage aber noch kein Unterricht. Im Sinne einer „guten Theorie“ können sie uns Anregungen zu Übungen, Aufgaben und Unterrichtssequenzen geben, die ihrerseits dann einen Beitrag zu einer praxisorientierten Theorieentwicklung leisten.

In diesem Sinne ist die Überschrift dieses Beitrags zu verstehen. Zwei Aspekte werden in dem Beitrag besonders deutlich: Sprachmittlung im Umgang mit Informationen, deren Recherche,

Sicherung und Weitergabe ist nicht allein Aufgabe des Unterrichts in den Sprachfächern. Sie ist eine bildungssprachliche Kernkompetenz, nicht nur im Erst- und Fremdsprachenunterricht. Diesen verändert sie aber besonders: Sie verlässt die Grenzen der Pragmatik, der alltagsbezogenen Kommunikation und macht die Sprache selbst und die „Sache“, das Inhaltliche, das Fachliche zum Thema. Die Beispiele in diesem Band sollen die Lesenden anregen, diese und eigene Ideen zur Sprachmittlung auszuprobieren und zu dokumentieren.

Mehrsprachigkeit und europäische Sprachenpolitik – Ausgangpunkt und Rahmenbedingungen des Projektes

Es gehört zu den Standardbefunden in Bezug auf die Ausbildung von Lehrkräften, dass diese chronisch defizitär ist und auf die Veränderungen von Schule und Gesellschaft, die den gesamten Bereich der pädagogischen Praxis einem stetigen Wandel unterwerfen, unzureichend vorbereiten. In Zeiten tiefgreifender Umbrüche, die von Migration, internationalen Krisen und technologisch-digitalem Wandel gleichzeitig geprägt sind, verändert sich nicht nur die Zusammensetzung der Schülerschaft in Richtung steigender kultureller und sprachlicher Heterogenität, es verändern sich gleichzeitig Lerngewohnheiten und Mediengebrauch.

Was in mehrsprachigen Regionen ohnehin Alltag ist, wird auch in den Zivilgesellschaften Europas zunehmend zum Normalfall: Die Präsenz mehrerer Sprachen und Kulturen im öffentlichen Raum. In den Worten von Fabienne Korb: „Mehrsprachigkeit gilt heute an vielen Orten der Welt als Normalfall und die Einsprachigkeit stellt mittlerweile eher die Ausnahme dar (Korb: 2019, S. 403)“.

Wurden in den ersten Jahrzehnten der Migration die schulischen Veränderungen durch Migration in den deutschsprachigen Raum eher als Problem wahrgenommen, auf das sporadisch mit einzelnen Bildungsmaßnahmen und Sprachkursen zu reagieren war, so kann inzwischen davon ausgegangen werden, das Bildungsverwaltungen in industrialisierten Ländern Bildung und Ausbildung an den Realitäten zunehmend globalisierter und diverser Gesellschaften ausrichten und nicht nur die wachsenden Herausforderung dieser Situation sondern auch die mit ihr verbundenen Chancen interkulturelle Bildung für alle Schülerinnen und Schüler verstehen und sich in ihren Konzepten darauf ausrichten. Einen ersten Ansatz eines mehrsprachigen „Gesamtsprachencurriculums“, das das additive schulische Erlernen einzelner Sprachen überwindet zugunsten einer integrierten Konzeption mehrsprachiger Bildung mit dem Ziel der Förderung kognitiver Synergien legt Britta Hufeisen bereits 2005 vor (Hufeisen: 2005 und 2016).

Historisch gewachsene mehrsprachige Regionen wie Südtirol haben hier zwar eine besonders günstige Ausgangssituation, aber auch besondere Herausforderungen in Bezug auf die schulische Organisation von Mehrsprachigkeit und deren didaktisch-methodische Gestaltung auf mehreren Ebenen: Die schulische Bildung muss zum einen das gegenseitige Verständnis im geographischen Schnittpunkt zweier unterschiedlicher Sprachkulturen befördern und gleichzeitig sprachpragmatisch die Verständigung in einer auch durch eine aktuelle zunehmend mehrsprachigen Alltagskultur durch die Entwicklung von Sprachkenntnissen gewährleisten. Bildungspläne wie das Südtiroler Rahmencurriculum müssen diese Vorgaben auf der Ebene die Einzelziele der schulischen Fächer umsetzen.

Als der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. Lehren, Lernen, Beurteilen (im Folgenden kurz GeR 2001 genannt)“ um die Jahrtausendwende erschien, war er eine Aufforderung des Europarats an die Schulen und Sprachkurse in der Erwachsenenbildung

Europas, ihre Konzepte am Bedarf moderner globalisierter Industriegesellschaften, an Mobilität in der Arbeitswelt, dem Bedürfnis von Evaluation und Vergleichbarkeit der Ergebnisse von Sprachunterricht in ganz Europa und an zeitgemäßen Mediengewohnheiten auszurichten.

In der Folge hat sich der curriculare Rahmenplan des GeR in vielfacher Weise auf den Sprachunterricht zuerst in der Erwachsenenbildung und in den am meisten gelernten Fremdsprachen Englisch, Französisch und Deutsch ausgewirkt. Zunehmend hat das Konzept eines pragmatischen und sprachhandlungsorientierten Unterrichts, der nach einem gestuften Progressionsvorschlag erworbene Kenntnisse anwendbar, testbar und vergleichbar macht, auch Einzug in die Schulen gefunden. Er hat damit in der Vergangenheit an vielen Stellen Defizite der Ergebnisse des schulischen Sprachenunterrichts messbar gemacht, schulische Lehrpläne, Lehrwerke und Curricula beeinflusst und Weiterbildungsprogramme inspiriert.

Nach mehr als 20 Jahren kann an der sprachenpolitischen Wirksamkeit des Dokumentes kein Zweifel bestehen.

Die EU-offizielle Feststellung der Generaldirektion, dass auch nach massivsten Investitionen in Personal und Infrastruktur in der EU seit Dekaden Englisch nur von 7 % der Menschen auf kommunikationsrelevantem Niveau gesprochen wird[1] , sollte allerdings Anlass zur kritischen Überprüfung gegenwärtiger nationaler Fremdsprachenstrategien und ihrer Konzentration auf die vorgebliche *lingua franca* Englisch sein, die sich in den vergangenen 20 Jahren in vielen nationalen Bildungssystemen durchgesetzt hat. Sie ist offensichtlich doch nicht so leicht und selbstverständlich zu lernen, wie gerne öffentlich behauptet wird.

Der GeR hat aber nicht nur den europäischen Bildungsraum beeinflusst. Auch außerhalb Europas hat er sowohl den Sprachunterricht in den europäischen Sprachen geprägt, als auch darüber hinaus weltweit standardisierte Vorgaben in anderen Bildungsräumen etwa im ASEAN-Verbund und in Nordamerika beeinflusst und ausgelöst. Neben den nachweisbar positiven Effekten in Bezug auf Modernisierung, Pragmatisierung, Transparenz und Vergleichbarkeit des Sprachenunterrichts in Europa, sind aber auch negative Effekte unbestreitbar: Die Konzentration auf pragmatische, alltagsbezogene und leicht messbare Lernziele hat den Raum für jene Bildungsziele des Sprachenunterrichts kleiner gemacht, in dem Haltungen, Persönlichkeitsentwicklung und interkulturelle Kompetenz entwickelt werden. Die Verengung des Blicks auf sprachlich-pragmatisches Handeln im Alltag hatte oft das Training künstlicher Alltagsdialoge in Lehrwerken und Unterricht zur Folge. Spontanes, ungeplantes (*incidental*), ergebnisoffenes und informelles Lernen und das Eingehen auf individuelle Sprachbedürfnisse gehören aber zum pädagogischen Prozess. Der Zusammenhang zwischen Sprach- und Persönlichkeitsentwicklung und der Entwicklung kritisch-interkulturellen Dankens wir durch *teaching to the test* nicht erreicht.

[1] Directorate-General for Internal Policies (2016), Vgl. S.29 und S. 34f (zu den schulischen Lernergebnissen im Vergleich)



Abb. 1 – *Sprachenpolitik im Laufe der Zeit*. Quelle: eigene Darstellung

Meilensteile der europäischen Sprachenpolitik scheinen sich seit 1980 im Abstand von etwa 20 Jahren zu entwickeln. Der GeR-Begleitband 2020[2] greift Ergebnisse der Spracherwerbsforschung auf und reflektiert die Entwicklung Europas zu mehrsprachigen Gesellschaften durch Migration in den letzten 20 Jahren. Er wird die Praxis des Sprachunterrichts und das Lehrwerk Design ebenso beeinflussen wie der GeR 2001. Die sprachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Grundposition des GeR 2001 wurden bestätigt und weiterentwickelt (vgl. Hallet/ Königs/Martinez: 2020). Die umfangreichen Deskriptorenlisten sind zwar eine gute curriculare Leitlinie, aber noch kein Instrument für praktische Unterrichtsplanung. Die Umsetzung in Lehrwerken kann nur exemplarisch und im besten Fall als Modell für eigenes Unterrichtshandeln erfolgen. Die Literatur wird in den Kompetenzbegriff nun aufgenommen. Allerdings gibt es darüber hinaus keine literaturdidaktischen Impulse, ein Grund für uns, den Potenzialen der Literatur als Gegenstand von Mediation besondere Aufmerksamkeit zu schenken (vgl. unten Kapitel 3 und die Beiträge von Silvia Bacca, Daniela di Pilla und Paolo Di Meo).

[2] Der sog. „Begleitband“ (engl. *Companion Volume*), der auch nach Ansicht der Autoren eher eine erweiterte GeR 2.0 Neuauflage ist, liegt auf Englisch seit 2018 vor, wird meist mit *Companion Volume* 2020 zitiert und ist über die Internetseite des Grazer Fremdsprachenzentrums des Europarats herunterladbar. Die deutsche Fassung ist bei Klett veröffentlicht. Auf der Klett-Internetseite finden sich auch PDF-Beispielskalen zum Herunterladen.

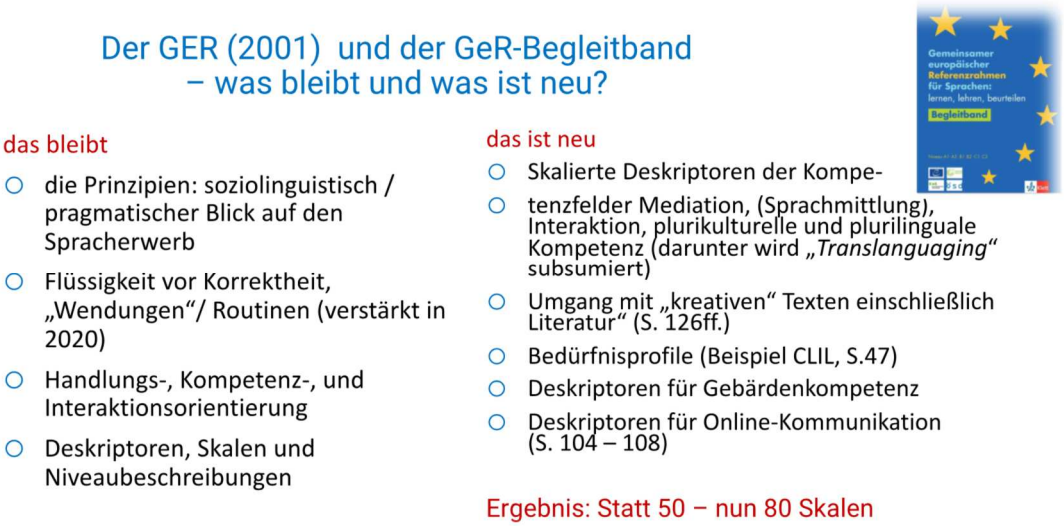


Abb. 2 – *Der GeR (2001) und der GeR-Begleitband – was bleibt und was ist neu*. Quelle: eigene Darstellung

Zwischen GeR und dem GeR-Begleitband (Englisch: *Companion Volume*) etwa 20 Jahre später, der praktisch eine erweiterte Fortschreibung des Konzeptes ist, liegt eine ganz Epoche, in der sich Italien, Europa und die Welt tiefgreifend und nachhaltig verändert haben.

Die Entwicklung der Migrationsbewegungen, begünstigt durch ökonomische Entwicklungen, Kriege und Krisen haben diese Veränderungen in den Gesellschaften und ihren kulturellen und sprachlichen Zusammensetzungen ausgelöst und verstärkt.

Die Schulen insbesondere in West- und Südeuropa, nicht zuletzt in Italien, sehen sich damit vor neue Herausforderungen gestellt, auf die weder die Organisationen noch ihr Personal vorbereitet sind: Die Klassen aller Schulformen sind im Vergleich mit der Zeit um die Jahrtausendwende vielsprachiger und multikultureller geworden, besonders in den Städten und industriellen Ballungsräumen. Bildungssysteme, Schulen und Universitäten reagieren naturgemäß langsam auf solche tiefgreifenden Veränderungen in der Gesellschaft, die für sie auch Veränderungen der Zusammensetzung der Lernenden, ihrer Herkunft und Perspektiven, ihrer Defizite und Potenziale gebracht haben.

Das europäische Bildungsziel einer gelebten Mehrsprachigkeit, die nicht nur als eine Addition, als Nebeneinander einzelner Sprachen verstanden wird, sondern die Verbindung von Kompetenzen, Einstellungen und Haltungen aus mehreren Sprachkulturen, entwickelt sich auch unter den günstigen Bedingungen zweisprachiger Regionen nicht von selbst. Sie bedarf schulischer Strukturen, in denen sie wachsen kann und didaktisch-methodische Konzepte zu ihrer systematischen Entwicklung. Die Konzepte und Dokumente der europäischen Sprachenpolitik bieten hier eine systematische Unterstützung.

Parallel zu demographischen und migrationspolitischen Veränderungen haben die technologischen Entwicklungen der letzten 20 Jahre für die Schulen Veränderungsdruck aufgebaut: Zunächst das Internet, das gleichzeitig dem GeR um die Jahrtausendwende den

Sprachunterricht veränderte, dann die zunehmende Nutzung mobil-digitaler Technologien – iPhone & iPad sind gerade mal 15 Jahre alt, die Einführung von ChatGPT erfolgte erst Ende 2023. Damit veränderten sich gleichzeitig Kommunikations- und Lernvorgänge ebenso wie Routinen der Alltagsbewältigung wie Terminplanungen, räumliche Orientierung, Einkaufsverhalten und Medienkonsum umfassend, nachhaltig und mit Auswirkungen auf die sprachlichen Kompetenzen der Alltagsbewältigung. Mit den KI-Apps stehen seit drei Jahren mehr und mehr Werkzeuge zur Verfügung, die konkret die Arbeit mit Texten und den Umgang mit Mehrsprachigkeit in den Schulen und damit das gesamte schulische Lernen rasch und tiefgreifend verändern werden.

Die Reaktionen schulischer Organisations- und digitaler Infrastrukturplanung, sowie curricularer Planung auf diese Entwicklungen erfolgen naturgemäß zeitversetzt und von Land zu Land und Region zu Region in unterschiedlicher Weise, sind aber alternativlos. Um ihr inhaltliches Kernkonzept geht es im nächsten Kapitel.

Interkulturelles sprachliches Lernen als Kernkonzept schulischer Bildung – sprachdidaktische und -pädagogische Grundlagen der Sprachmittlung / Mediation[3]

Zentrale Bedeutung gewinnt im Kontext der gesellschaftlichen und digitalen Entwicklungen, der flexible, kritische, sprachlich variable und kompetente Umgang mit Informationen, deren Beschaffung, Verarbeitung und Weitergabe in sozialen Kontexten.

Dieser Satz gilt für schulisches Lernen ebenso wie für berufliche Ausbildungen und beruflich kompetentes Handeln. Der GeR-Begleitband 2020 hat in der Erweiterung seiner Themen und Deskriptoren die beschriebenen Entwicklungen aufgenommen.

In allen Fort- und Weiterbildungsprojekten nimmt der Begleitband damit eine zentrale Rolle als Orientierungsrahmen ein. Dies gilt insbesondere für den Begriff der *Mediation*, der im Deutschen besser mit Sprachmittlung übersetzt worden wäre, da der Begriff der Mediation im Deutschen als Fachbegriff des Konfliktmanagements besetzt ist.

Die umfangreichen Deskriptorenlisten des Begleitbandes machen deutlich, dass deren Tragweite über den Sprachunterricht hinausweist. Mehrsprachliche, bildungssprachliche Praktiken und fachliche Denk-und Arbeitsweisen hängen zusammen. Sprachliche Bildung ist die Grundlage des Erwerbs von Wissen in allen Fächern und damit die spätere Grundlage berufsprachlicher Kompetenzentwicklung. In einem der Grundlagen-Texte des Europarats wird die Gesamtverantwortung aller Fächer des Curriculums bei der Entwicklung mehrsprachlicher Bildung hervorgehoben.

Plurilingual and intercultural education is an overall linguistic education cutting across all school languages and all subject areas and guided by the values upheld by the Council of Europe. It is neither a revolution in nor a new methodology for language teaching. It

[3] Auf der Internetseite vom European Centre for Modern Languages of the Council of Europe findet sich auch eine „Implementation-Toolbox“ https://www.ecml.at/en/ECML-Programme/Programme-2020-2023/CEFR-Companion-Volume-implementation-toolbox/Mediation-strategies (Fischer:2023) mit praktischen Tipps zur Arbeit mit dem Companion Volume im Unterricht. Eine weitere Europarats-Schrift gilt der Umsetzung der Mediation im Unterricht auf der Grundlage des *Companion Volumes* (Stathopoulou: 2024).

incorporates all of the languages taught at school into an overall conceptual framework, but does not take the place of the teaching methods specific to each. Plurilingual and intercultural education takes into account the educational and language needs of all pupils, whatever path they are taking through school. It takes the form of an overarching educational project which gives access to all pupils – especially those likely to encounter most difficulty at school – to equity and quality of education.

Plurilingual and intercultural education has two aims. First, it facilitates the acquisition of linguistic and intercultural abilities: this involves adding to the linguistic and cultural resources which make up individual repertoires, using the available means efficiently. It covers the teaching of all languages, be they languages of schooling, foreign languages, regional or minority languages, or classical languages. Aims differ according to learners' needs, languages and contexts (Beacco, et al.: 2016, S.15)

In der Schrift *A Guide to Action-Oriented, Plurilingual and Intercultural Education* (CEFR Expert Group 2023) werden Grundlagen, Ziele, Verfahren und Beispiele für die drei im Titel genannten Prinzipien beschrieben, die als komplementär und miteinander verbunden bezeichnet werden. Die Schrift zitiert eine Europaratspublikation aus dem Jahr 2006, die das Bildungsziel europäischer Mehrsprachigkeit beschreibt und zeigt, dass damit mehr gemeint ist als eine traditionell-additive Mehrsprachigkeit:

In the years that followed the publication of the CEFR, the focus of the involvement of the Council of Europe in language education shifted towards the promotion of plurilingual education. Plurilingual education was defined as fostering:

- *an awareness of why and how one learns the languages one has chosen;*
- *an awareness of and the ability to use transversal skills in language education;*
- *a respect for the plurilingualism of others and the value of languages and varieties irrespective of their perceived status in society;*
- *a respect for the culture embodied in languages and for the cultural identities of others;*
- *an ability to perceive and mediate the relationships that exist among languages and cultures;*
- *a global, integrated approach to languages in the curriculum. Europarat (2006)*

(CEFR Expert Group: 2023, S. 9)

Bildungssprachliche Kompetenzen

Diese Erkenntnisse und Ziele finden als gemeinsames sprachenpädagogisches Leitbild in den letzten Jahren nach und nach Eingang in schulische Curricula und die Lehrpläne der Schulfächer. Die Notwendigkeit Lehr- und Lernprozesse in unterschiedlichen Sprachen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Verlauf des Bildungsgangs koordiniert so zu gestalten, dass diese sich wechselseitig unterstützen und Synergien entstehen, wird zur zentralen Aufgabe einer integrierten Bildungsplanung aller Schulstufen.
Den Sprachenfächern, Italienisch, Deutsch, Englisch und weiteren Sprachen kommt dabei eine zentrale Bedeutung für die Entwicklung bildungssprachlicher Synergien zu. Auch die mathematisch-naturwissenschaftlichen, gesellschaftswissenschaftlichen, sportlichen und kreativ-gestalterischen Fächer tragen Verantwortung für die bildungssprachliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler.

Für die Sprachenfächer – Mutter-/Erst-/Zweit- und weitere Fremdsprachen wird die Konzentration auf die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen und interkultureller Bildung zum übergreifenden gemeinsamen Lernziel.

Die Entwicklung der Synergien erfordert ein abgestimmtes Vorgehen der Sprachenfächer in Bezug auf die Lernzielplanung und die Entwicklung von Lernstrategien, sowohl auf der Ebene der Bildungsplanung als auch auf der Ebene schulischer Fachkonferenzen und der Unterrichtsebene, damit in sprachlich und kulturell heterogen zusammengesetzten Lerngruppen die Vermittlung und der Erwerb von mehreren Sprachen nicht unverbunden nebeneinander erfolgt.

Unterrichtliche Einsprachigkeit als Verhaltensnorm im Deutsch-, Spanisch- oder Englischunterricht würde dieses Ziel gefährden, da in den Köpfen der Lernenden mehrere Sprachen ohnehin „Gespräche führen“. Riehl (2014, 40) zitiert dazu die „Subset“ - Hypothese von Michel Paradis (2004, 210ff.), die inzwischen als neurowissenschaftlich gesichert gilt. Diese besagt, dass die Sprachen in unterschiedlicher Weise mit ein und demselben konzeptuellen Erfahrungsspeicher verbunden sind. Die Konzepte sind unabhängig von der Sprache, enthalten aber sprachspezifische Merkmale. Nach dieser Hypothese befinden sich alle Wörter in einem mentalen Lexikon und werden durch die gemeinsame Verwendung enger miteinander verbunden. Wörter, die besonders häufig zusammen auftreten, sind also besonders stark miteinander verknüpft. Da man in der Regel Wörter der gleichen Sprache in den verschiedensten Äußerungssituationen gemeinsam verwendet, erklärt sich auch ihre gemeinsame Speicherung in einem eigenen Subset. Die Bildung von Untergruppen kann auch Wörter von bestimmten Registern oder aber Wortarten betreffen, so dass ein und dasselbe Wort unterschiedlichen Subgruppen angehören kann.

Für die Entwicklung eines mehrsprachigen *Gesamtkonzepts Sprachliche Bildung* bieten sich speziell für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht u.a. folgende Handlungsoptionen an:

- Didaktisch-methodische Profile für fremd- und zweitsprachige Bildungsangebote und ihre unterrichtsorganisatorischen Rahmenbedingungen sind zu überprüfen und gegebenenfalls weiterzuentwickeln.
- Für die konkrete Spracharbeit im Unterricht sind Aktivitäten des Erkundens und Reflektierens, des Übens und Trainierens sowie des Anwendens und Problemlösens auszubalancieren.
- Selbstgesteuertes und kooperatives Sprachenlernen mittels Sprachlernstrategien und Lern- und Arbeitstechniken muss durch Lehrkräfte gezielt unterstützt werden.
- Das Training eines lernstrategisch-sachgerechten Umgangs mit großen Wortschatzmengen in mehreren Sprachen ist Aufgabe aller Fächer.
- Die unterrichtliche Arbeit mit Lehr- und Lernmitteln sollte so flexibel gestaltet werden, dass die mehrsprachigen, interkulturellen und bildungssprachlichen Entwicklungsstände der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt und gezielt weiterentwickelt werden.

Ein *Gesamtkonzept Sprachliche Bildung* basiert auf der Erkenntnis, dass sich Fach- und Sprach(en)lernen wechselseitig bedingen und dass diese untrennbar miteinander verbunden sind, weil in allen Fächern und Lernbereichen Wissens- und Könnens-Erwerb sprachlich vermittelt werden. Die Gemeinsamkeit aller schulischen Fächer besteht darin Lernende mit dem

kritischen, selbständigen und routinierten Umgang mit Texten und Informationen, ihrer Erschließung und ihrer Weitergabe vorwiegend in sozialen Kontexten vertraut zu machen. In diesem Sinne sind Interaktion und Mediation Grundlage aller Lernprozesse.

Studien zeigen, dass sich die kommunikativen Praktiken und Mediennutzung von Jugendlichen in urbanen Lebensräumen in den letzten 20 - 30 Jahren grundlegend geändert haben. Sie gehen situationsadäquat, souverän und kommunikativ kompetent mit mehreren Sprachen um.

The provision of monolingual education in mainstream schools and classrooms is therefore more challenged by pupils and students who make fluid and creative use of increasingly complex linguistic repertoires as they navigate through the multiple environments in their everyday lives. (Van Der Avermaet et. al.: 2018)

Mediation / Sprachmittlung[4] als Sprachhandlungsziel

Oft werden multilinguale alltagssprachliche Realitäten der Schülerinnen und Schüler aber im schulischen Kontext ausgeblendet und nicht als Ressource erkannt. Viele Schülerinnen und Schüler haben aber bereits außerschulisch Kompetenzen im Umgang mit Mehrsprachigkeit ausgebildet, die im schulischen Kontext aufgegriffen und weiterentwickelt werden sollten.

Hier ist den Sprachmittlungskompetenzen, der „Mediation“ ein gesonderter Status zuzuschreiben: Sprachmittlung wird als eigener fächerübergreifender Kompetenzbereich in den Fokus gerückt und nimmt in der Weiterentwicklung des GeR eine prominente Rolle ein. Mediation wird auf einer Ebene genannt mit den anderen Lernfeldern, der Produktion, der Interaktion und der Rezeption, die nicht als abgegrenzte Bereiche, sondern als komplementäre Schwerpunkte betrachtet werden sollten.

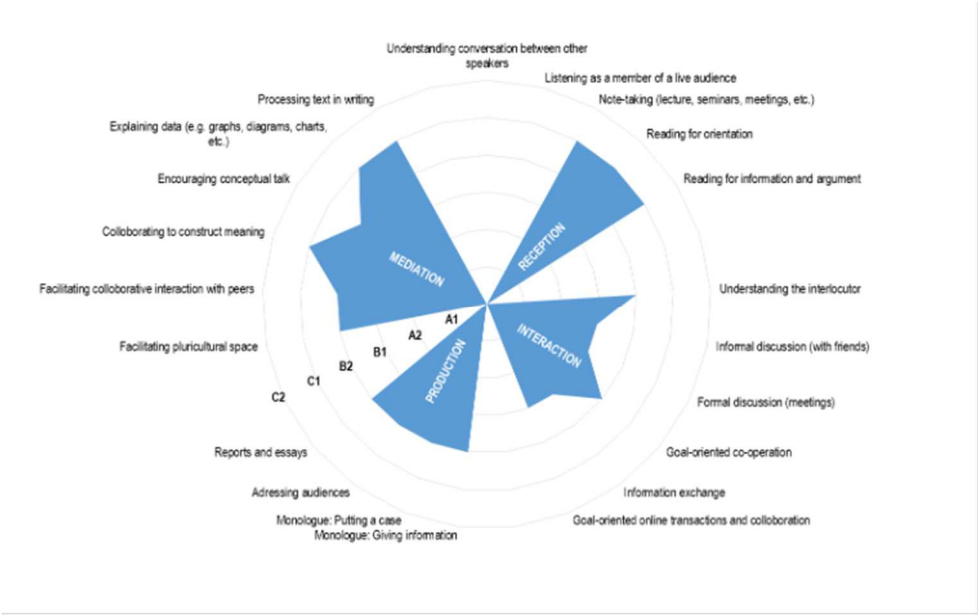


Abb. 3 – *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*: 2020, S.38

[4] In der deutschen Fassung des CEFR- Companion Guides wird *mediation* mit Mediation übersetzt. Dies ist in der deutschen Fachdidaktik vielfach mit Recht kritisiert worden, da der Mediationsbegriff in den Sozialwissenschaften anders belegt ist. Korrekt wäre die Übersetzung mit Sprachmittlung. Um Missverständnisse zu vermeiden, verwenden wir in dieser Schrift beide Begriffe synonym.

Das Kompendium zum GeR beschreibt Mediation hier als sprachliches Handeln in einem sozialen Kontext nicht nur in Bezug auf das Bauen von Brücken zwischen zwei oder mehreren Sprachen (interlingual), sondern auch in Bezug auf das Aushandeln von Verstehensprozessen zwischen Personen der gleichen Sprachgemeinschaft (intralingual):

In mediation, the user/learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation). The focus is on the role of language in processes like creating the space and conditions for communicating and/or learning, collaborating to construct new meaning, encouraging others to construct or understand new meaning, and passing on new information in an appropriate form. The context can be social, pedagogic, cultural, linguistic or professional.

(CEFR-Companion Volume: 2020, S. 90)

Das *Gesamtkonzept Sprachliche Bildung* (S. 28, unveröffentlicht) der Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen benennt folgende Unterrichtsbeispiele für eine mehrsprachige Mediation/Sprachmittlung.

- Es wird eine Präsentation in einer Sprache gehalten, Fragen dazu sollen in einer anderen Sprache gestellt werden. Die Beantwortung der Fragen kann in der Sprache der Präsentation oder in der Sprache der gestellten Fragen erfolgen.
- Ein Text wird in einer Sprache erarbeitet. Eine schriftliche Zusammenfassung des Textes wird in einer anderen Sprache vorgenommen. Die beiden Versionen werden im Hinblick auf unterschiedliche sprachliche Realisierungen analysiert.
- Informationen aus einem Sachtext werden mündlich weitergegeben an eine Person, die den Text nicht gelesen hat.
- Im Rahmen einer unterrichtlichen Zielaufgabe werden Informationen aus mehreren Bezugstexten aus der gleichen oder aus anderen Sprachen verwendet und präsentiert, die arbeitsteilig erarbeitet wurden.

Das flexible, situationsadäquate und adressatenbezogene Wechseln zwischen Sprachen kann sowohl in den sprachlichen Fächern als also auch im sog. Sachfachunterricht trainiert werden.

Das folgende Lehrwerkbeispiel aus einem A1 Lehrwerk zeigt, dass Formen der Mediation auch mit einfachen Mitteln im Unterricht mit Sprachanfängern möglich ist:

Beispiel 1: Eine einfache Interviewsituation mit Informationsweitergabe:

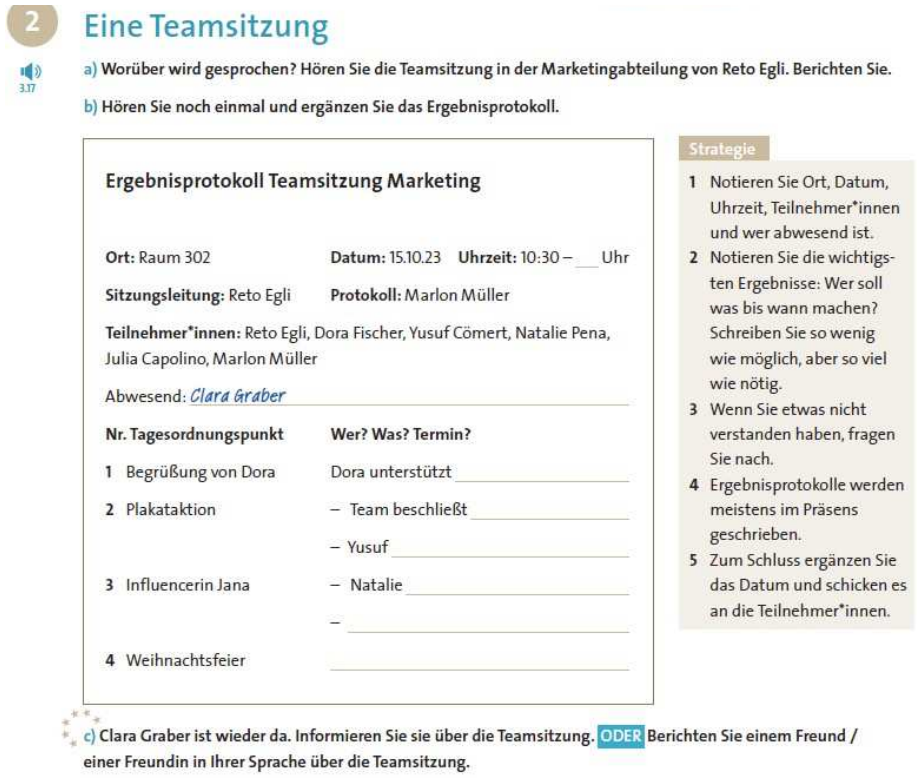
Was essen Sie gern, lieber, am liebsten? Fragen Sie Ihren Partner/Ihre Partnerin. Berichten Sie.

Obst	***Gemüse***	***Getränke***
Äpfel	*Zucchini*	*Kaffee*
Bananen		
Kirschen		

„Er/ Sie ist gern Äpfel ..." (Magersuppe u.a.: 2025, S. 114)

Im Unterricht mit fortgeschritteneren Lernenden ist Mediation in der Regel aber eingebunden in einen Unterrichtsfluss von sprachlichen Aktivitäten, in ein Szenario mit einem oder mehreren Sprachhandlungszielen, die z. B. mit Zielaufgaben wie beim Beispiel unten in 2c) abschließen. Das aktuelle Beispiel aus einem Erwachsenenlehrwerk zeigt, wie Verfahren der intralingualen Mediation in einer Unterrichtssequenz gestuft werden können:

Beispiel 2: Ein Unterrichtsszenario mit intra- und interlingualer Mediation



2 Eine Teamsitzung

3.17 a) Worüber wird gesprochen? Hören Sie die Teamsitzung in der Marketingabteilung von Reto Egli. Berichten Sie.

b) Hören Sie noch einmal und ergänzen Sie das Ergebnisprotokoll.

Ergebnisprotokoll Teamsitzung Marketing

Ort: Raum 302 **Datum:** 15.10.23 **Uhrzeit:** 10:30 – ___ Uhr

Sitzungsleitung: Reto Egli **Protokoll:** Marlon Müller

Teilnehmer*innen: Reto Egli, Dora Fischer, Yusuf Cömert, Natalie Pena, Julia Capolino, Marlon Müller

Abwesend: *Clara Graber*

Nr. Tagesordnungspunkt	Wer? Was? Termin?
1 Begrüßung von Dora	Dora unterstützt ___
2 Plakataktion	– Team beschließt ___
	– Yusuf ___
3 Influencerin Jana	– Natalie ___
	– ___
4 Weihnachtsfeier	___

Strategie

1 Notieren Sie Ort, Datum, Uhrzeit, Teilnehmer*innen und wer abwesend ist.
2 Notieren Sie die wichtigsten Ergebnisse: Wer soll was bis wann machen? Schreiben Sie so wenig wie möglich, aber so viel wie nötig.
3 Wenn Sie etwas nicht verstanden haben, fragen Sie nach.
4 Ergebnisprotokolle werden meistens im Präsens geschrieben.
5 Zum Schluss ergänzen Sie das Datum und schicken es an die Teilnehmer*innen.

c) Clara Graber ist wieder da. Informieren Sie sie über die Teamsitzung. ODER Berichten Sie einem Freund / einer Freundin in Ihrer Sprache über die Teamsitzung.

Berufliches kommunikatives Szenario, inter- und intralinguale Sprachmittlung, *Scaffolding*

Abb.4 – Aus *Das Leben. Deutsch als Fremdsprache*. B1, S.128

Mit dieser erweiterten Konzeption von sprachlichen Vermittlungskompetenzen werden nicht nur neue Anforderungen an den Fremd- und Zweitsprachenunterricht gestellt, vielmehr werden alle Fächer einbezogen, also auch der Erstsprachenunterricht sowie alle sog. Sachfächer – ganz gleich in welcher Sprache sie unterrichtet werden.

Das *Companion Volume* (2020) systematisiert sowohl Vermittlungsaktivitäten als auch Vermittlungsstrategien, vor allem auch solche, die für die unterrichtliche Arbeit von zentraler Bedeutung sind.

Für die Anbahnung von Mehrsprachigkeit als Kompetenz und die Entwicklung einer sprachsensiblen Unterrichtskultur lohnt eine intensivere Auseinandersetzung insbesondere mit den skalierten Deskriptoren (A1 → C2) für die Arbeit an und mit Texten, für die Beteiligung und die Koordination einer Arbeitsgruppe, für die Vermeidung und Überwindung von Kommunikationsstörungen in informellen und formalen Kontaktsituationen.

In der Anbahnung von Sprachmittlungskompetenzen werden sprachliche und soziale Kompetenzen zusammengeführt und vor allem innerhalb der einzelnen Sprachen Brücken zwischen unterschiedlichen Varietäten (Dialekt – Hochsprache, Bildungs- - Umgangs- - Fachsprache) geschlagen.

Das folgende Modell aus dem *Companion Volume* (auf Deutsch im Begleitband zum GeR 2020 S. 112) macht deutlich, dass Sprachmittlungsprozesse in allen Bereichen im Lernprozess wirksam werden.

Das umfassende Konzept bezieht sich auf Texte, Konzepte, Kommunikation und Strategien aller Fächer. Aus dem Konzept ergeben sich konkrete Hinweise für die methodische Gestaltung von Sprachtrainings- und Aufgabenformen für die Arbeit in allen Fächern.

Die grafische Darstellung zeigt nebenbei, welche zentrale Funktion die sprachliche und soziale Interaktion in allen Lernszenarien hat, und gibt Impulse für die Überprüfung und Weiterentwicklung von einzelfachlichen Konzepten. Die Praxisbeispiele in diesem Artikel und in den folgenden Unterrichtsbeispielen lassen sich hier einordnen: Mediation von Texten, Mediation von Konzepten, Mediation von Kommunikation.

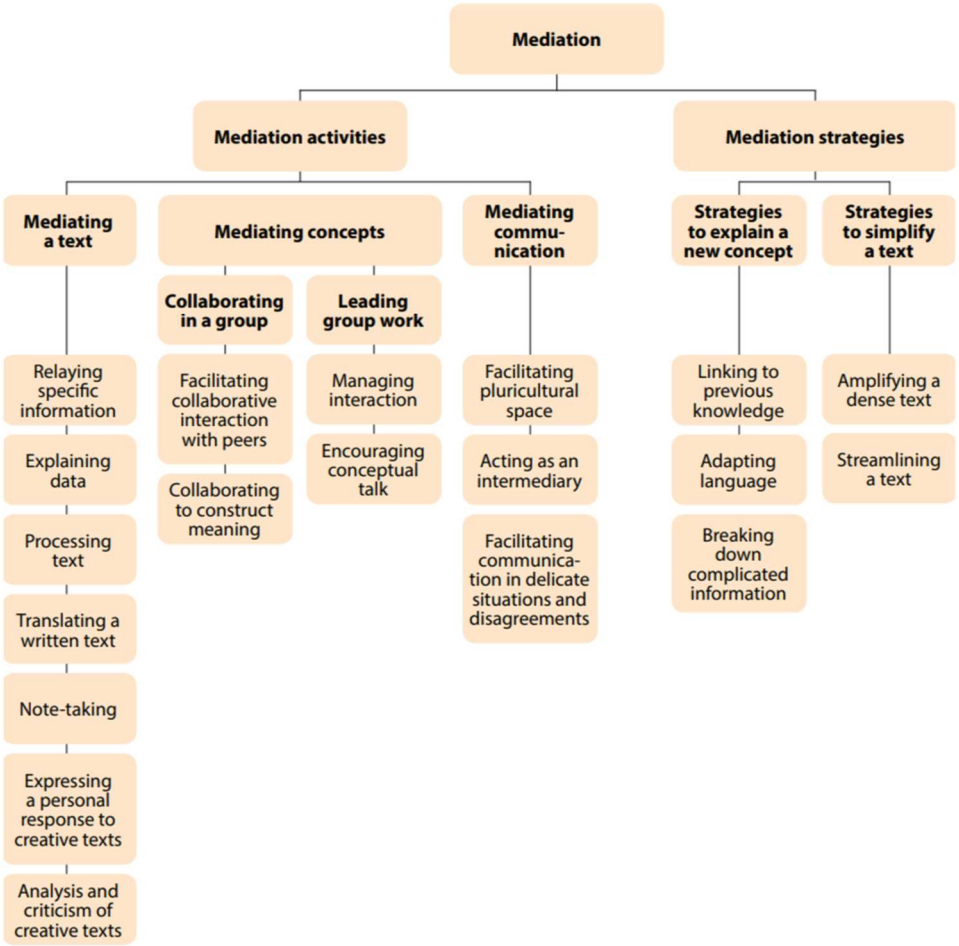


Abb 5 – *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume:* 2020, S. 90

Mediation von Texten

Im Kern geht es in diesem Feld immer darum, *„..anderen Personen den Inhalt eines Textes weiter(zu)geben, zu dem sie keinen Zugang haben…* (ibid. S. 113). Dies geschieht in Alltag und Unterricht in vielfältiger Form und kann verschiedene Gründe haben:

- Eine Person versteht den Text nicht, weil sie die Sprache nicht spricht
- Eine Person hat den Text nicht gelesen und wird informiert über den Inhalt
- Zwei Personen informieren sich gegenseitig über im Internet recherchierte Texte
- Eine neue Information soll weitergegeben werden an eine dritte Person (Bericht, Protokoll telefonische Information etc).
- Die Weitergabe ist Teil eines arbeitsteiligen Unterrichts in Gruppen.
- Eine Person berichtet mündlich zusammenfassend über einen erstellten Text.
- Eine Person gibt den Textinhalt in einer anderen Sprache weiter.
- Ein Text wird übersetzt für jemanden der die Sprache (noch) nicht beherrscht.

Mit „Übersetzung“ ist hier nicht das traditionelle Unterrichtsverfahren der strukturierten direkten Übersetzung gemeint, sondern ein inhaltsbezogenes, kommunikatives Übermitteln von Informationen. In den Worten des *Companion Volume* (2020):

Translating a written text

Translating a written text in speech or sign is a largely informal activity that is by no means uncommon in everyday personal and professional life. It is the process of spontaneously giving an oral translation of a written text, often a notice, letter, e-mail or other communication. Key concepts operationalised in the scale include the following:

- providing a rough, approximate translation;
- capturing the essential information;
- capturing nuances (higher levels).

Progression up the scale is characterised as follows: the scale moves from rough translation of routine everyday information in simple texts at the lower levels to translation with increasing fluency and accuracy of texts that become increasingly more complex. The distinction between levels A1 to B1 is almost solely the type of texts involved. By B2, the user/learner can provide oral translation of complex texts containing information and

Abb.6 – *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume:* 2020, S.102

In der deutschen Fassung, im Begleitband werden auf der Ebene von A2 zum Beispiel die folgenden Deskriptoren für Lernziele genannt:

Mediation von Texten interlingual			
Spezifische Informationen mündlich oder in Gebärdensprache weitergeben		Text (und Diskursumgebung)	
		Persönlich	Öffentlich
A2+	Kann (in Sprache B) den Kern einer klaren Ansage (aus Sprache A) weitergeben, die vertraute Alltagsthemen betrifft, obgleich er/sie die Mitteilung möglicherweise vereinfachen und nach Worten/Gebärden suchen muss.	im Fernsehen oder Radio, Ankündigungen von Hochzeiten, Geburten und Änderungen in den Lebensverhältnissen	Wetterberichte, Änderungen des Bahnsteigs, wie man Eintrittskarten für eine Veranstaltung kauft
	Kann (in Sprache B) spezifische, relevante Informationen weitergeben, die in kurzen, einfachen Texten, Beschriftungen und Notizen (verfasst in Sprache A) zu vertrauten Themen enthalten sind.	Neuigkeiten von der Familie aus privaten Briefen oder E-Mails	Handzettel, Informationstafeln in Museen, Galerien, Warnmeldungen vor akuten Gefahren, Club-/Vereinsregeln, Reiserouten, Zeiten und den Ort einer Club-/Vereinsversammlung, Informationen über ein Sonderangebot oder eine Werbeveranstaltung

Abb. 7 – *GeR Begleitband* (Klett): 2020, Anhang 5, S.13

Ein Vergleich der Deskriptoren auf den Ebenen A2 und B1/B2 zeigt die progressionale Stufung der Deskriptoren.



Interlinguale Mediation; Beispiel mündliches Übersetzen

B1	Kann während eines Interviews mündlich übersetzen und dabei unkomplizierte Sachinformationen übermitteln, sofern er/sie sich vorbereiten kann und die Sprecher/innen sich in klarer Standardsprache ausdrücken und er/sie um Wiederholung oder Klärung bitten kann. Kann informell Themen von persönlichem oder aktuellem Interesse mündlich übersetzen, sofern der Sprecher/die Sprecherin sich in klarer Standardsprache ausdrückt und er/sie um Klärung bitten oder pausieren kann, um die Formulierung weiterer Aussagen zu planen.
A2	Kann informell in Alltagssituationen mündlich übersetzen und dabei zentrale Informationen übermitteln, sofern die Sprecher/innen sich in klarer Standardsprache ausdrücken und er/sie um Wiederholung oder Klärung bitten kann. Kann informell in vorhersagbaren Alltagssituationen mündlich übersetzen und dabei Informationen über persönliche Wünsche und Bedürfnisse hin und her vermitteln, sofern die Sprecher/innen ihm/ihr bei der Formulierung helfen. Kann bei einem Interview auf einfache Art mündlich übersetzen und dabei unkomplizierte Informationen über vertraute Themen übermitteln, sofern er/sie sich vorbereiten kann und die Sprecher/innen sich klar ausdrücken. Kann auf einfache Art anzeigen, dass jemand anders vielleicht bei der Übersetzung helfen kann.

Abb. 8 – *GeR Begleitband (Klett):* 2020, Anhang 8, S. 4

Der Begleitband enthält in seinen Deskriptorenlisten zahlreiche Anregungen für unterrichtspraktische Verfahren der Mediation auf der Textebene. Zusammengefasst kann man die

Unterschiede zwischen „traditioneller“ Textarbeit und einer solchen, die die Informationsmittlung in den Mittelpunkt stellt, so darstellen:



Abb. 9 – *Traditionell gestufte Textarbeit und Mediation*. Quelle: eigene Darstellung

Mediation von Konzepten

Der Begleitband definiert die Mediation von Konzepten so:

…anderen den Zugang zu Wissen und Konzepten (zu) erleichtern. kollaborative(s) Lernen und Arbeiten…Bedeutung konstruieren und erläutern, … konzeptueller Austausch und gemeinsame Konzeptentwicklung. (ibid.)

Auf der Ebene der Lernzieldeskriptoren sind damit beispielsweise die folgenden drei Sprachhandlungsziele benannt:

- *kann in einer Gruppe eigene Gedanken präsentieren, Fragen stellen, die anderen Gruppenmitglieder zu Stellungnahmen einladen.* (S.131 - Niveau B2)

Und auf dem Niveau B1 bereits:

- *kann helfen, die Diskussion in einer Gruppe zu organisieren ...* (ibid.)
- *kann Kommunikation über Kulturen hinweg unterstützen, indem er / sie Gespräche initiiert durch einfache Fragen und Antworten Interesse und Empathie ausdrückt.* (S.136)

Das o.g. Beispiel (Abb. 4) zeigt eine gestufte Variante eines strategischen Umgangs mit Textinformationen: Die Lernenden lernen nicht nur den Umgang mit diesem Text, sondern gleichzeitig Routinen zum Umgang mit einer Textsorte, dem Protokoll, als Verfahren der Informationsweitergabe.

Auf den Fortgeschrittenenniveaus C1 und C 2 sind die Lernziele dann differenzierter. Zum Beispiel geht es darum, mit Illustrationen zu arbeiten, etwa mit Tabellen, und diese auf den Text zu beziehen, einen dichten Text zu erweitern, zum Beispiel um zusätzliche Informationen und Perspektiven beziehungsweise einen Text zu straffen im Sinne einer Summary. Oder noch kürzer: Zu einem Abstract. Der Begleitband nennt hier unter dem Lernziel „Strategien zur Vereinfachung eines Textes" die beiden Formen: 1. einen dichten Text erweitern. 2. einen Text straffen.

„Einen dichten Text (zu) erweitern**"**, heißt auf dem Niveau C 1 beispielsweise*:*

- *Kann einen komplexen, schwierigen Inhalt zugänglicher machen, indem schwierige Aspekte ausführlicher und mit zusätzlichen hilfreichen Details erklärt werden.*
- *Kann die Hauptpunkte eines komplexen Textes einer Zielgruppe zugänglich machen, indem Redundanz hinzugefügt und Stil und Register erklärt und modifiziert werden.*

GeR -Begleitband: 2020, S.142.

Und auf dem Niveau C 2*:*

- *Kann die Informationen, die in Texten zu komplexen akademischen oder beruflichen Themen enthalten sind, mithilfe genauerer Ausarbeitung und Beispielen erläutern. (ibid.)*

„Einen dichten Text straffen" Bedeutet auf dem Niveau. C 1:

- *Kann einen komplexen Ausgangstext neu strukturieren, um die für ein Zielpublikum interessantesten Punkte herauszustreichen.*

Und auf dem Niveau C 2:

- *Kann einen komplexen Ausgangstext umformulieren, Kohärenz und logische Stimmigkeit sowie den Argumentationsgang verbessern und zugleich Teile streichen, die nicht im eigentlichen Zweck dienen (ibid.).*

Mediation von Kommunikation

Aktivität, in der die Beteiligten gemeinsame kommunikative Ziele verfolgen.

Kommunikation sprachmitteln betrifft …persönliche Begegnungen. (ibid. S.129)

In dieser Formulierung wird deutlich, dass die Verfasser des Begleitband ist praktisch die gesamte Unterrichtskommunikation im Blick haben. Und sie letztlich unter dem Aspekt der Mediation zusammenfassen. Dabei sollten die Lernenden nicht die Lehrkraft in erster Linie, die Unterrichtskommunikation tragen und organisieren, Lernziele formulieren, gemeinsam diskutieren und umsetzen. Lehrwerke können auf diesem Weg eine große Unterstützung sein. Sie enthalten Übungs- und Interaktionsvorgaben, die das gemeinsame Erarbeiten von Ergebnissen im Kurs anlegen und erleichtern. Oder, im schlechteren Fall, Übungen, bei denen die Lernenden auf sich gestellt sind und die praktisch Testcharakter (etwa das Einfüllen von Lücken) und keinen Interaktionswert an sich haben.

Die Deskriptoren zu Mediation und Interaktion sind damit auch Messfelder der Lehrwerkanalyse. Lehrwerke, die primär auf die korrekte Reproduktion von „Fakten/Texten" abzielen, was außerhalb der expliziten Sprachenfächer häufig der Fall ist, verhindern eigentlich das

gemeinsame Erarbeiten und Austauschen von Unterrichtsergebnissen und geben keine Impulse für die Unterrichtsinteraktion (vgl. Funk: 2017).

Überprüfen Sie die Lehrwerke, die sie verwenden oder einführen wollen darauf hin, ob sie überwiegend Arbeitsformen enthalten, die Unterrichtsinteraktion, also den Austausch von Informationen und mehrsprachige Ansätze explizit benennen und fördern, oder, ob sie praktisch eine reproduktiv-rezeptive Textarbeit mit der Reproduktion von Fakten in den Mittelpunkt stellen, wie das im traditionellen Fachunterricht oft der Fall ist. Die Gegenüberstellung intralingualer und interlingual/interkultureller Lernzieldeskriptoren aus dem *Companion Volume* kann sie dabei leiten.

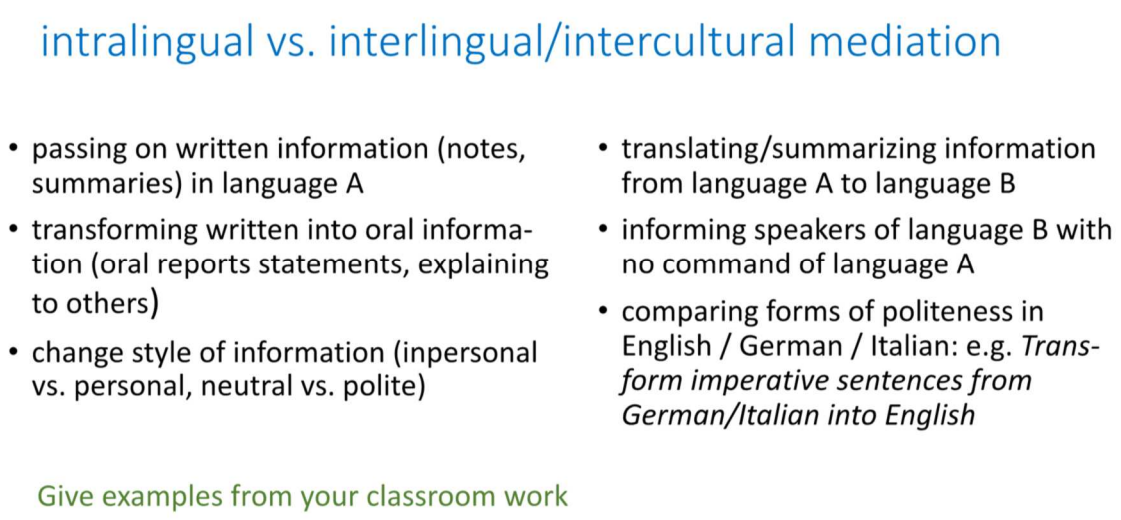


Abb.10 – *Intralingual vs. interlingual/intercultural mediation*. Quelle: eigene Darstellung

Translanguaging **als kognitiver Prozess des mehrsprachigen Wissensaufbaus**

Der Begriff des *Languaging* oder *Translanguaging* bezeichnet dabei die Nutzung (mehr)sprachlicher Mittel, um Wissen in einem kollaborativen Prozess zu generieren und zu sichern.

Sprache ist in diesem Kontext weniger ein zu erlernendes Regelsystem als ein kommunikatives Werkzeug, um ein Ziel zu erreichen. Üben geschieht nicht durch das Einsetzen morphologischer Variablen in vorbereitete Sätze (*pre-fabricated*) sondern durch den Gebrauch von Sprache, um eigene Gedanken auszudrücken und durch die Entwicklung der Sprachsensibilität der Lernenden.

Nachhaltiger Wissensaufbau geschieht am effektivsten über einen kollaborativen Dialog unter den Lernenden, der ihre rezeptiven und ihre kognitiven Potenziale zur gleichen Zeit fordert.

Collaborative dialogue has been defined as dialogue in which speakers are engaged in problem solving and knowledge building. (Swain: 2000 nach Swain/Watanabe: 2013, S.1)

Unterricht hat in allen Fächern die Aufgabe, durch eine die natürlichen kognitiven Prozesse und Automatismen fördernde Anlage in interaktiven Szenarien und kommunikativen Handlungen den Erwerb von Wissen zu erleichtern und zu befördern. Ganz so wie es der Linguist Pit Corder schon vor mehr als 50 Jahren für den Sprachunterricht gefordert hatte.

Efficient language teaching must work with rather than against natural processes, facilitate and expediate, rather than impede learning. (Pit Corder: 1981, S. 25)

Corders Hinweis, dass der Aufbau kognitiver Strukturen ein aktiver natürlicher Prozess ist, der nicht in erster Linie durch Instruktion und passive Aufnahme von Wissen passiert, sondern eine durch Lehrkräfte unterstützte kognitive Selbsttätigkeit, ist auch heute ein wichtiges Grundprinzip eines Unterrichts, in dem es um einen kollaborativen Aufbau von Wissen in Interaktions- und Mediationsaktivitäten geht. Folgt man dieser Linie, erscheinen besonders viele weitverbreitete Übungsformen im Sprachunterricht „un-natürlich“, weil sie keine Entsprechung außerhalb des schulischen Unterrichts haben. Das gilt insbesondere für solche Übungsformen, die ausschließlich auf morphologische Korrektheit in geschlossenen Kontexten abzielen, also die klassischen Grammatik-Lückenübungen. Wissen wird auf diese Weise nicht entwickelt, sondern abgeprüft.

Der folgende kleine historische Exkurs zeigt, dass interaktive auf Sprachmittlung und Kommunikation abzielende, teilweise ergebnisoffene Lernverfahren nicht neu sind, sondern auf eine lange Tradition zurückblicken können. Die Erkenntnis, dass die Selbsttätigkeit der Lernenden eine natürliche Form des Wissenserwerbs ist, hatte etwa der Thüringer Pädagoge Salzmann bereits 200 Jahre früher beobachtet.

> *Wie schwer hält es uns, unsere Aufmerksamkeit eine Stunde lang auf den Vortrag eines anderen zu richten, der nicht eine außerordentlich gute Lehrgabe besitzt und wie leicht ist es uns halbe Tage selbst zu arbeiten.* (Salzmann:1869, zuerst: 1784, S.63)

Weitere 100 Jahre früher hatte Johan Amos Comenius in seiner Didacta magna bereits beschrieben, dass dauerhaftes Lernen selbstbestimmt ist, durch eigenes Tun entsteht: Omnia sponte fluant, absit violentia rebus (alles fließt aus eigenem Antrieb. Gewalt sei fern den Dingen). Auf den gleichen Punkt, die Kritik einseitig-deduktiver, Lernverfahren, deren Ergebnisse schon feststehen und nur noch von Zeit zu Zeit überprüft werden müssen, zielt auch die Kritik von Pestalozzi zu Beginn des 19 Jahrhunderts.

> *Der Mensch verliert das Gleichgewicht seiner Stärke, die Kraft der Weisheit, wenn sein Geist für einen Gegenstand zu einseitig und gewaltsam hingelenkt wird. (*Pestalozzi*:* 2001, S.30)

Comenius, Pestalozzi, Salzmann wie auch Corder hatten bei ihren Kommentaren schulische Praktiken im Blick, in denen eine unnatürliche einseitig Konzentration auf streng formale Lerninhalte das Lernen eher behindert (Corder: *impede*) als befördert. Dies gilt auch für die Entwicklung einer integrierten Mehrsprachigkeit, die durch künstliche Sprachtrennung eher

behindert wird. Nebenbei wird in den Zitaten deutlich, dass Unterrichtskonzepte, die in dieser Schrift in Beispielen vorgestellt werden, auf eine lange Tradition aufbauen können. Viele der folgenden Lehrwerkbeispiele zeigen, dass ein solches ganzheitliches und sprachkreatives Vorgehen auch durch Lehrwerksequenzen, in denen die Sprache selbst zum Thema gemacht wird, trainiert werden kann – durchaus auch mit grammatischen Schwerpunkten (z. B. Abb. 12, 13 und 14).

Die aktuelle Lehrwerkkultur, die sich vor allem auf abprüfbares Wissen in klar definierten Zeiträumen und etablierten Evaluationsverfahren zur schulischen Notengebung konzentriert, begünstig eher eine deduktiv-inputorientiert Unterrichtsanlage, wobei die Sprachenfächer keine Ausnahme machen. Die folgenden Lehrwerkbeispiele aus einem B1-Lehrwerk für Erwachsene zeigen, dass es auch anders geht, dass eine Unterstützung von Interaktion und Mediation durch Lehrmaterialien sehr gut möglich ist. Gleichzeitig wird auch der Unterschied zwischen Interaktion und Mediation deutlich. Im ersten Beispiel (Abb. 9) geht es um das Aushandeln von Bedeutung, nicht um eine rezeptive Aufnahme von Wissen durch Instruktion, sondern um einen kollaborativen Wissenserwerb im Unterrichtskontext. Die Lernenden kommen zu gemeinsamen Ergebnissen und benutzen dabei sozusagen nebenbei grammatische Mittel zum Ausdruck von Gleichzeitigkeit bzw. Widerspruch.

Beispiel 1

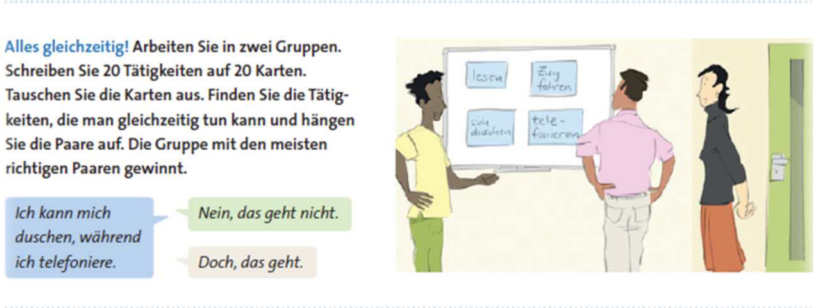
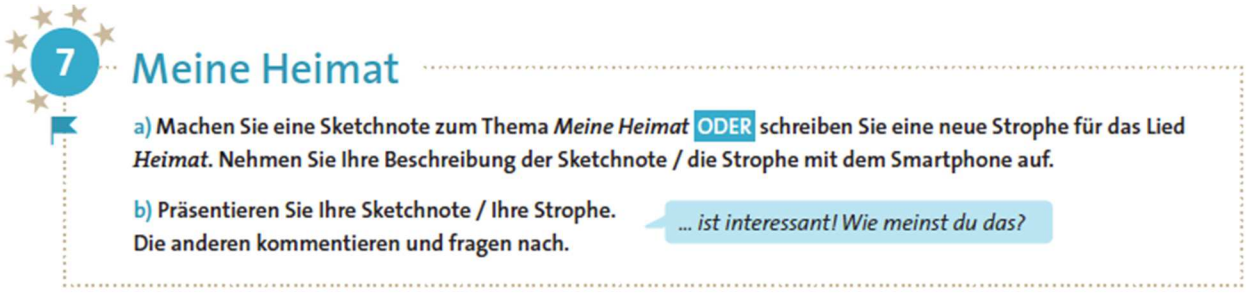


Abb. 11 – Aus *Das Leben. Deutsch als Fremdsprache. B1*, S.52[5]

Das zweite Beispiel (Abb. 11) ist eine „Zielaufgabe“, eine zusammenfassende Abschlussaufgabe im Rahmen eines Lehrwerkkapitels zum Thema „Heimat“. In der gestuften Schrittfolge: *Textrezeption – Textproduktion – Präsentation – Kommentierung* ist mit der Weitergabe von Textinformationen und deren Kommentierung eine gestuft vorbereitete Mediationsaktivität enthalten.

[5]Kuhn, Ch. u.a. (2022)
Aus praktischen Gründen der Erteilung von Abdruckrechten sind die folgenden Beispiele einem einzelnen Lehrwerk entnommen. Dass es sich um ein Erwachsenenlehrwerk der Stufe B1 handelt, ist klar, dass es sich hierbei um keine Empfehlung oder Werbung handelt. Ausdrücklich fordern wir die Lesenden auf, vergleichbare Beispiele in ihren eigenen Materialien zu recherchieren bzw. in ihren selbst erstellten Materialien analog zu den Beispielen Ideen der Sprachmittlung und Stufung auszuprobieren. Das Lehrwerk zeigt aber, dass Selbsttätigkeit der Lernenden, Interaktion und Mediation durch Lehrwerkvorgaben systematisch und durchgängig in jedem Kapitel gefördert werden können. Die Behauptung einiger Fachdidaktiker, ein kreativ/interaktiver Unterricht und die Nutzung von Lehrwerken schlössen sich aus, beruht nicht auf einer Analyse aktueller Lehrwerke.

Beispiel 2



7 Meine Heimat

a) Machen Sie eine Sketchnote zum Thema *Meine Heimat* ODER schreiben Sie eine neue Strophe für das Lied *Heimat*. Nehmen Sie Ihre Beschreibung der Sketchnote / die Strophe mit dem Smartphone auf.

b) Präsentieren Sie Ihre Sketchnote / Ihre Strophe. Die anderen kommentieren und fragen nach.

... ist interessant! Wie meinst du das?

Abb.12 – Aus *Das Leben. Deutsch als Fremdsprache*. B1, S.79

Die ersten beiden Beispiele zeigen somit den engen Zusammenhang zwischen Instruktion und Mediation aber auch die Unterscheide auf. Im dritten Beispiel (Abb 12) ist die Sprache selbst, genauer, der Zusammenhang zwischen sprachlichen Formen und ihrer Bedeutung Lerngegenstand. Hier wird ein vierstufiges Lerngerüst (*scaffolding)* als Hilfestellung vorgegeben.

Beispiel 3:

Bedeutung aushandeln,
Regeln erarbeiten
mehrsprachig,
interaktiv / kollaborativ dialogisch
sprachensensibel



Erlebnisreich und humorvoll – Sprache entdecken im *wortreich*

Theater, Gesang und Tanz bei den Festspielen oder Konrad Duden und sein Wörterbuch – in Bad Hersfeld begegnet man Sprache und Kommunikation auf Schritt und Tritt. Das *wortreich* ist eine weitere Besonderheit der Stadt. Besucherinnen und Besucher der Ausstellung machen hier in elf Stationen eine spannende Reise durch die Welt der Kommunikation und zahlreiche Mitmach-Aktionen laden zum Entdecken und Ausprobieren von Sprache(n) ein. Besonders das Theaterkaraoke, bei dem man sich verkleidet und verschiedene Rollen spielt, löst immer große Heiterkeit aus. „Wegen des Mund-Nasenschutzes war es nicht leicht zu erkennen, ob der andere lächelt oder böse guckt. Die Möglichkeit, mit den Augen zu kommunizieren, ist mir hier erst so richtig klar geworden.", sagt Elena Haddad, die die aktionsreiche Ausstellung besucht hat. Und sie hat nicht nur die Wirkung, sondern auch die Schönheit der Sprache(n) kennengelernt: „Auf Deutsch sagt man *Ich habe Schmetterlinge im Bauch*, wenn man verliebt ist. Das finde ich wundervoll."

Mehr Informationen unter www.wortreich-badhersfeld.de.

wortreich
IN BAD HERSFELD
Aktiv Sprache erleben

b) Traurig, glücklich, sorgenvoll, ... Mit den Augen kommunizieren. Nehmen Sie einen Mund-Nasenschutz und probieren Sie es aus. Die anderen raten.

c) Das finde ich interessant. Recherchieren Sie Stationen und Themen von Ausstellungen auf der Webseite. Berichten Sie, was Sie erleben und ausprobieren möchten.

d) *Das wortreich*. Erklären Sie den Namen.

Frau mit FFP2-Maske

2 Ohne Kinder und mit viel Humor

a) Sammeln Sie Adjektive mit *-reich, -los* und *-voll* auf S. 111–114. Erklären Sie die Adjektive und machen Sie ein Lernplakat.

b) Sagen Sie es anders. ... ist eine Wiese mit vielen Blumen.

3 Mit Bildern sprechen

Schmetterlinge im Bauch haben. Wie drücken Sie Verliebtheit in Ihren Sprachen aus? Vergleichen Sie.

Abb. 13 – Aus *Das Leben. Deutsch als Fremdsprache. B1*, S.114

Die Qualität der interaktionalen Impulse zum Aufbau kognitiver Strukturen entscheidet damit über die Qualität und Nachhaltigkeit des Wissensaufbaus als Voraussetzung kommunikativer Kompetenz der Lernenden und einem kritisch-produktiven Umgang mit Textinformationen in allen Fächern. Sie ist die Grundlage von Sprachmittlung.

Das mehrsprachige bildungssprachliche Lernen kann nirgendwo besser trainiert werden als in den Sprachenfächern. Brian North und Enrica Piccardo beschreiben diesen kognitiven Aspekt der Mediation so:

An essential aspect of mediation, in relation to the recognition of affordances and the development of concepts, is the use of language as a tool in order to articulate thought. The process of thinking something through alone or in discussion has been called 'languaging' (Swain 2006) or 'plurilanguaging': "a dynamic, never-ending process to make meaning using different linguistic and semiotic resources" (Piccardo 2017: 9). This may well be for the primary benefit of others rather than for oneself, helping them to understand something. This will include creating the conditions that facilitate communication and understanding as well as such conceptual mediation itself. When teachers provide scaffolding to help learners to understand something, or explain something in one language and then support it with another, when a teacher or a group member encourages someone to follow through their own thoughts, this is also mediation. This type of mediation occurs inside groups in all collaborative group work in academic and professional life – even more so in an online environment. Often in such contexts there may be a cross-linguistic and cross-cultural element as part of the pooling of knowledge and resources, which requires both plurilingual and pluricultural competences on the part of the participants.

North / Piccardo: 2019, S. 151

Der kanadische Antropologe Shannon Ward spricht in diesem Zusammenhang von einem flexiblen Multilingualismus, der Kenntnisse und Strategien aller Sprachen eines Individuums einschließt.

Ein kognitives Potenzial, das derzeit unter schulischen Rahmenbedingungen zu wenig gefördert wird. Die Spracherwerbsforschung hat besonders in den letzten 10 Jahren, die These belegt, dass Sprachen nicht unverbunden im Gedächtnis nebeneinander existieren, sondern in einem übergreifenden Prozess der Organisation von Wissen miteinander verbunden sind.

Merril Swain spricht von einem „process of making and shaping knowledge and experience through language (Swain: 2006, zitiert nach GeR-Begleitband: 2020, S. 35)". Ortheguy/Garcia/ Reid beschreiben diesen Prozess als "komplexe Diskurspraxis".

> *Translanguaging includes code switching – the shift between two languages in context - but differs from it in significant ways. For it includes other bilingual practices that go beyond a simple switch of code* (Garcia/Kleyn: 2013 S.4.)

Ortheguy/Garcia/Reid (2013, S.281) betonen die Unteilbarkeit des Sprachgedächtnisses und die Tatsache, dass die meisten Arbeitsformen in schulischen settings eher einzelsprachliche Fertigkeiten und Regeln entwickeln und überprüfen und nicht Kompetenzen, die mehrere Sprachen umfassen und zur Erledigung kommunikativer Aufgaben nutzen.

> *The two named languages of the bilingual exist only in the outsider's view. From the insider's perspective of the speaker, there is only his or her full idiolect or repertoire, which belongs only to the speaker, not to any named language. Translanguaging is the deployment of a speaker's full linguistic repertoire […]. In schools, the translanguaging of bilinguals tends to be severely restricted. In addition, schools confuse the assessment of*

general linguistic proficiency […], with the testing of proficiency in a named language, which insists on inhibiting translanguaging. The concept of translanguaging is of special relevance to schools interested in the linguistic and intellectual growth of bilingual students as well as to minoritized communities involved in language maintenance and revitalization efforts.

Scaffolding – der Aufbau von Lerngerüsten

Der durch Lehrkräfte und Lehrmaterialien unterstützte schrittweise gestufte, interaktiv-integrierte Aufbau von Textkompetenz, strategischer Kompetenz und kommunikativer Vermittlungskompetenz wird mit dem Begriff *Scaffolding* bezeichnet.

Zentral ist in diesem Kontext die Rolle der Lehrkraft - im besten Fall unterstützt durch das Lehrwerk. Die Unterstützung der Lernenden auf ihrem Weg zu Lösung von Problemen bedarf gestufter Hilfen – differenziert je nach Lernstand und Aufgabenstellung. Der Prozess des *Scaffolding* ist in den Lehrwerken allerdings selten konsequent aufgebaut zu finden. Für Gabriele Kniffka ist das *Scaffolding*-Prinzip:

[…] ein sukzessiver Ausbau des Abstraktionsgrades – und ggf. der Darstellungsformen – vom praktischen Handeln bzw. der konkreten Anschauung (z.B. Experiment) zur abstrahierenden Distanz.
Scaffolding (engl. „Gerüst“) bezeichnet allgemein die Unterstützung von Lernenden bei der Lösung von Aufgaben, die sie noch nicht selbstständig bewältigen können. Dabei handelt es sich um eine vorübergehende Unterstützung im Rahmen von Lehr- und Lernprozessen: Mit steigender Kompetenz der Lernenden wird das Scaffolding sukzessive reduziert, um schließlich völlig zu entfallen.
Das Konzept des Scaffolding hat seine Wurzeln in der soziokulturellen Theorie des russischen Psychologen Lev Vygotskij und seiner Vorstellung von der Zone der nächsten Entwicklung (Vygotskij: 1978). (Kniffka: 2019)

Gogolin / Lange (2010, S.31) unterscheiden dabei drei Formen der „Lerngerüste“

(a) *Reception scaffolds*, die die Wahrnehmung des Lerners auf wichtige Informationen fokussieren und ihn auffordern, diese zu organisieren und dokumentieren,
(b) *Transformation scaffolds*, die helfen, eine Struktur auf eine Menge an Daten oder Informationen anzuwenden,
(c) *Production scaffolds* die helfen, die gelernten Inhalte in einer sinnvollen Art und Weise wiedergeben zu können.

Da nicht alle Lernenden gleichzeitig an der gleichen Stufe sind und die gleichen Lernprobleme haben, ist das Bereitstellen von gestuften Hilfen im Unterricht bei der Bearbeitung von Mediationsaufgaben eine Aufgabe der Lehrkräfte, die Lernschwierigkeiten diagnoszieren und individuelle „Lerngerüste“ bauen müssen.

Dabei können Scaffolding – Vorgaben in Lehrwerken helfen, indem sie Schwierigkeiten antizipieren und Lernprozesse bereits sorgfältig stufen. Die folgenden zwei Beispiele (Abb. 14 und 15) zu den drei verschiedenen Lerngerüsten von Gogolin/Lange sollen zeigen, dass ein

interaktiv sprachmittelndes offenes Vorgehen in Lehrwerken und Unterricht auch dort möglich ist, wo es um den Erwerb grammatischer Strukturen geht.

Beispiel 1 zu *Reception scaffolds* / rezeptive Lerngerüste – Verstehen von Texten und grammatischen Strukturen aufbauen und zu *Transformation scaffolds* / Lerngerüste zur Transformation und Weitergabe von Wissen



3 Gestatten, Duden – Konrad Duden

a) Welches Problem hat Konrad Duden erfolgreich gelöst? Lesen Sie die Biografie bis Zeile 13 und berichten Sie.

Konrad Duden (1829–1911) studierte Latein, Griechisch, Geschichte und Deutsch an der Universität in Bonn. Er arbeitete als Hauslehrer und machte 1854 sein Examen. Danach war er Lehrer am Gymnasium in Soest in Westfalen. 1869 wurde er Schuldirektor in Schleiz in Thüringen. Duden war wegen seiner Klugheit, seines Humors und seiner Freundlichkeit sehr beliebt. Ein Problem seiner Schüler war aber, dass jeder Lehrer Wörter anders schrieb. Die Rechtschreibung eines Schülers war bei dem einen Lehrer richtig, bei dem anderen falsch. Deshalb beschloss Duden, sie zu reformieren.

1876 wechselte er ans Gymnasium in Hersfeld. Er veröffentlichte 1880 sein *Vollständiges Orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Es machte eine einheitliche Rechtschreibung möglich. Das Aussehen und der Inhalt seines Buchs änderten sich zwar im Laufe der Zeit, aber es ist bis heute ein Bestseller. Seit 1915 trägt es den Namen seines Autors: Duden. Der Vater der deutschen Rechtschreibung starb 1911.

In Bad Hersfeld begegnet man Duden oft. Die Konrad-Duden-Schule trägt den Namen ihres Direktors. In seinem Wohnhaus neben der Schule ist das Duden-Museum und viele Gäste der Stadt besuchen Dudens Grab auf dem Friedhof. Sein Denkmal vor der Stiftsruine ist ein beliebtes Fotomotiv und auch mit der Dudenstraße erinnert die Stadt an das Leben ihres berühmten Schuldirektors.

b) Lesen Sie die Biografie bis zum Ende und markieren Sie wichtige Stationen seines Lebens.

c) Erstellen Sie einen Zeitstrahl von 1829 bis 1915. Stellen Sie Konrad Duden vor. Die Redemittel helfen.

4 *Ein Problem seiner Schüler war …*

a) Fragen Sie. Ihr Partner / Ihre Partnerin antwortet.

b) Possessivartikel und unbestimmte Artikel im Genitiv. Sammeln Sie auf S. 110–113 und vergleichen Sie mit dem Minimemo. 13.1

Minimemo

Nom.	Gen.	
der/das/die die (Pl.)	des/des	der/der (Pl.)
	+ es	+ er
(m)ein(e)	(m)eines	(m)einer

Abb. 14 – Aus *Das Leben. Deutsch als Fremdsprache. B1*, S.113

Abb. 14 zeigt eine Sequenz mit gestuften Lernhilfen: Zuerst drei gestufte Hilfen zum Textverstehen (a) und anschließend auf dieser Grundlage das Erkennen einer grammatischen Struktur in Sinne einer Transformation von Wissen (b). Das folgende Beispiel in Abb. 14 stellt ein produktives Lerngerüst dar: Aus einer grammatischen Strukturvorgabe wird ein Gedicht generiert und anschließend vorgetragen.

Beispiel 2 zu *Productive scaffolds* / Lerngerüste, die Sprachproduktion fördern
Das folgende Beispiel trainiert das Verständnis metasprachlicher Grammatikbegriffe in Verbindung mit dem Schreiben eines eigenen Gedichtes.

4 **Diese Grammatik ist ein Gedicht!**

a) Schreiben Sie ein Gedicht mit zehn Zeilen. Die erste Zeile ist die Überschrift. Verwenden Sie die Wortarten.

1	Artikel + Nomen	**Die Blätter**
2	Adjektiv und Adjektiv	Rot und gelb,
3	Partizip II, Partizip II	gewachsen, gefallen,
4	Wiederholung 1	die Blätter,
5	Pronomen + Verb	sie riechen,
6	Pronomen + Verb	sie rascheln,
7	Pronomen + Verb + Adjektiv	sie liegen still,
8	Wiederholung 1	die Blätter,
9	Wiederholung 3	gewachsen, gefallen
10	Wiederholung 2	rot und gelb.



b) Tragen Sie Ihr Gedicht vor. Achten Sie auf die Betonung ODER Eine besondere Schrift, Bilder ... Gestalten Sie Ihr Gedicht, drucken Sie es aus und machen Sie eine Ausstellung.

Abb. 15 – *Aus Das Leben. Deutsch als Fremdsprache. B1*, S.103

Hier trainieren die Lernenden das Denken in metasprachlichen Kategorien. Anschließend verwenden Sie den selbst verfassten Text für einen Vortrag oder eine graphisch-kreative Umsetzung des Textinhaltes. Die Vorgabe ist hier auf Deutsch. Sie sollte auf alle in der Klasse gesprochenen Sprachen übertragen werden. Trainiert wird hier neben der Aussprache auch das sprachenübergreifende metasprachliche Verständnis. Die Präsentation eines eigenen Gedichtes in der Erstsprache der Lernenden oder weiteren Sprachen fördert die Akzeptanz anderer Sprachen und erhöht durch den Vergleich die Sprachbewusstheit. Tipp: Lassen Sie die Lernenden das von ihnen verfasste Gedicht in eine andere ihnen bekannte Sprachen übertragen und in der Klasse vorstellen.

Abb. 16 verbindet grammatische Lerninhalt ebenfalls mit sprachlich-kommunikativem Handeln.

4 **Das tun Zuschauer*innen im Theater (nicht)!**

a) ***Man sollte (nicht)*** **... Sammeln und vergleichen Sie.**

Im Theater sollte man leise sein.

Genau. Und man sollte nicht ...

b) Schreiben Sie einen Ratgebertext für Theaterbesucher*innen mit den Angaben aus a) ODER einen Leserbrief, in dem Sie sich über das Verhalten anderer Theaterbesucher*innen beschweren. Die Redemittel helfen.

Bei einem Theaterbesuch ist es wichtig, die anderen Zuschauer*innen nicht zu stören. Man sollte also auf jeden Fall pünktlich sein. ...

Liebe Kulisse-Redaktion,
*ich ärgere mich manchmal über die anderen Besucher*innen im Theater. Gestern saß z. B. eine Frau hinter mir, die die ganze Zeit husten musste. Ich finde es nicht richtig, andere Zuschauer*innen zu stören. ...*

c) Präsentieren Sie Ihre Texte.

Abb. 16 – Aus *Das Leben. Deutsch als Fremdsprache. B1*, S.27

Ratgebertexte sind Mediationsaufgaben, die man gut auf andere Sprachniveaus in den schulischen Kontext übertragen kann. Man kann Ratschläge schriftlich zusammenstellen, mündlich erteilen, weitergeben an andere Lernende und ihnen auch widersprechen. Sie können das Verhalten in der Schule betreffen, das Lernen selbst aber auch das Verhalten in der Öffentlichkeit (Vermeiden von Müll, etc.) In jedem Fall bietet sich damit ein inhaltlich interessantes und sprachlich authentisches Themenfeld für die Anwendung von Modalverben.

Die Stufung verläuft bei diesem Beispiel von der Vorbereitung von Formulierungen für einen Ratgebertext (1) über einen Schreibanleitung für einen Ratgebertext (2, mit thematischer Variationsmöglichkeit) hin zu einer Text-Präsentation (3) und Kommentierung im Kurs (4).

Gebote, Verbote und Ratschläge und ihre Diskussion sind praktischen Anwendungsfelder der Mediation und des Aushandelns und können mit vielfältigen gesellschaftlichen und alltagsrelevanten Themen verbunden werden. Dabei spielen sehr oft verschiedene Modalverben eine Rolle. Das hier zitierte Modell lässt sich thematisch vielfach variieren und im Grund auf allen Sprachniveaus und in allen Sprachen im Unterricht anwenden.

Sprachmittlung/ Mediation in der Arbeit mit literarischen Texten – fünf Beispiele

Alles wiederholt sich nur im Leben,
Ewig jung ist nur die Phantasie,
Was sich nie und nirgends hat begeben, das allein veraltet nie!

Friedrich Schiller (1802):
An die Freunde

Literatur und Fremdsprachenunterricht – eine lange Beziehungsgeschichte.
Über viele Jahrzehnte war die Verbindung zwischen literarischen Texten und Fremdsprachenunterricht sehr eng. Viele Menschen waren vor allem deshalb motiviert, fremde Sprachen zu lernen, um literarische Texte anderer Kulturen im Original lesen zu können. Ein Sprachunterricht, in dem literarische Texte als Vorlage für Grammatikübungen dienten, war bis in die 60er Jahre des vorigen Jahrhunderts der Normalfall des schulischen Fremdsprachenlernens. Oft wurde dabei mit reduzierten, vereinfachten Texten gearbeitet, wobei das Original und dessen Intention keine Rolle mehr spielte. Die Literatur war Mittel zum Zweck.

Mit dem Beginn eines kommunikativ und handlungsorientierten Sprachunterrichts Ende der 70er Jahre verschwand auch der Fokus auf Literatur zugunsten eines Alltags-bezogenen Pragmatismus. Primäres Ziel des Fremdsprachenunterrichts und der Trainingsaktivitäten war nun vor allem, alltägliches Verwenden der Sprache in Alltagssituationen. Erst die interkulturelle Fremdsprachendidaktik der 80er Jahre – zunächst vor allem im deutschen Sprachraum - richtete das Augenmerk wieder auf die Literatur. Allerdings mit verändertem Focus: Nicht die

„großen“ Werke und ihre Schöpfer standen im Mittelpunkt, sondern die Frage, wie sich der einzelne Lernende gegenüber Texten und literarischen zeitlosen Ideen positioniert.

Der Lernende als subjektiver Leser befindet sich nun in einem Prozess der Bedeutungsaushandlung mit dem literarischen Text. Die Kernfrage war nicht mehr, „Was will uns der Autor sagen?“ sondern*: Wie stehe ich zu den Aussagen dieses Textes? Wie lese ich ihn? Was sagt er mir?* Diese literatur- und fremdsprachendidaktische Wende eröffnete den Weg zum Verständnis von Literatur als Gegenstand von Bedeutungsaushandlung und Persönlichkeitsentwicklung auch im Sprachunterricht. In diesem Sinne veraltet Literatur im Unterschied zu Alltags- und Zeitungstexten nicht, wie Schiller anmerkt. Dort wo die Texte inhaltlich deutlich in ihrer Zeit verhaftet und somit „veraltet“ sind, wie in dem Dante-Beispiel in diesem Band, ergibt sich gerade aus dem fremden Blick einer fernen Zeit ein reizvoller und zur Kommunikation anregender Kontrast zur Gegenwart – voraus gesetzt die thematischen Bezüge sind für Schüler der Gegenwart zugänglich. Für den Fremdsprachenunterricht kommt ein weiterer Vorteil hinzu:

Die Lernenden sind nicht mehr ausschließlich passive Rezipienten des literarischen Textes, sondern werden zu Textproduzenten. Sie reagieren mit eigenen Gedanken auf die Impulse des Textes. Der Schlüssel zu einem verändernden Literaturverständnis liegt in der zeitlosen Qualität der Texte selbst und in deren fantasievollen Inhalten und ihrer kreativen sprachlichen Formen, die an keine Zeit und Realität gebunden sind und damit immer aktuell Was zählt, sind die Ideen, die Lernende mit ihm verbinden, die zu Widerspruch oder zur Identifikation in jedem Fall aber zur Auseinandersetzung mit ihm einladen.

An den Text von Dante in diesem Band, der als Ausgangspunkt eines Unterrichts zum Thema Mediation genutzt wird, ist das gut zu erkennen: Er ist zwar nur aus der Zeit heraus, in der er entstand und deren Kontext zu verstehen, die Grundfrage des perspektivischen Blickes auf den oder die Andere(n) bleibt aber zeitlos aktuell.

Im Unterschied zum GeR vor 20 Jahren nimmt der GeR-Begleitband (2020) in drei Deskriptorenskalen explizit auf literarische Texte Bezug und reagiert damit auch auf die Kritik am GeR 2001 (S. 82f), in der Literatur keine Rolle gespielt hatte:

1. *Analyse und Kritik kreativer Texte (einschließlich Literatur)*
   *z. B. **B1**: Kann die wichtigsten Episoden und Ereignisse in einer klar strukturierten Erzählung in Alltagssprache aufzeigen und die Bedeutung von Ereignissen und ihre Verbindung zueinander erläutern. (S. 128f.)*

2. *Lesen als Freizeitbeschäftigung z. B. **B1** Kann dem Plot von Geschichten, einfachen Romanen und Comics folgen, die einen klaren linearen Handlungsstrang aufweisen und in allgemein üblicher Alltagssprache geschrieben sind, vorausgesetzt er /sie kann regelmäßig ein Wörterbuch benutzen. (S. 71)*

3. *Persönliche Reaktion auf deskriptive Texte (einschließlich Literatur)*
   *z. B. **B1:** Kann einigermaßen detailliert beschreiben, mit welchen literarischen Figuren sie/er sich am ehesten identifiziert hat und warum. (S. 127).*

Allerdings wird schon in den drei genannten Zielbereichen und in den Zitaten zum Niveau B1 deutlich, dass der Kompetenzbegriff, der im Mittelpunkt des GeR steht, eine Einengung der Potenziale der Arbeit mit literarischen Texten im Sprachunterricht auf pragmatische Sprachfunktionen bedeutet: Es geht nur um Berichten, Beschreiben, Zusammenfassen, etc. Dementsprechend fehlen auch Deskriptoren für das Niveau A1 ganz. Zitat:

(A1) *(keine Deskriptoren verfügbar)*

(A2) K*ann die Schlüsselthemen und die zentralen Personen in kurzen, einfachen Erzählungen identifizieren und in einfacher formelhafter Sprache kurz beschreiben, die vertraute Situationen beinhalten und in gängiger Alltagssprache verfasst sind.*

(B1) K*ann die Schlüsselthemen und die zentralen literarischen Figuren in kurzen, einfachen Erzählungen zentralen Personen in kurzen einfachen Erzählungen identifizieren und in einfacher formelhafter Sprache kurz beschreiben, sofern die Erzählungen vertraute Situationen behandeln und in gängiger Alltagssprache verfasst sind.* (GeR-Begleitband: 2020, S. 129)

Fazit / Kritik am Begleitband: Die Beispiele zeigen, dass die Kalibrierung der Lernziele für den Umgang mit Literatur, also ihre Stufung nach den Kompetenzniveaus nicht gelingen kann, dass literaturdidaktische Ideen, Rezeptions- und Arbeitsformen praktisch fehlen. Unter „kreativen“ und „literarischen“ Texten werden offensichtlich nur fiktionale Prosatexte verstanden. Das Textsortenverständnis ist daher ebenso eng, wir die vorgeschlagenen Aktivitäten. Letztlich geht es immer nur um die Faktenwiedergabe. Literaturdidaktische Impulse und Ideen fehlen.

Die folgenden Beispiele aus einem Erwachsenenlehrwerk zeigen aber, dass ein kreativer, kommunikativer Umgang mit Literatur im Sprachunterricht auf allen Niveaustufen und in allen Altersstufen möglich ist, dass gerade literarische Texte als Ausgangspunkt von Textproduktion und Mediation dienen können. Für die im GeR vernachlässigte Stufe A1 und für die fehlende Textsorte *Lyrik* sollen hier einige Anregungen für einen auf Interaktion und Mediation zielenden Unterricht gegeben werden, die für alle Schulstufen adaptiert werden können.

Exemplarisch und im Sinne von Anregungen für die Nutzung von Literatur auf allen Altersstufen und Kompetenzniveaus kann hier der Umgang mit Lyrik im Lehrwerk *Das Leben* (2020) dargestellt werden. Das Lehrwerk, das dem GeR-Begleitband 2020 folgt, enthält in vier optionalen Kapiteln jeweils Beispiele konkreter Poesie, deren Behandlung aber nicht mit Übungen „durchdidaktisiert“ wurde. Vielmehr wird den Lehrkräften jeweils eine Liste mit möglichen Ideen zu Unterrichtsaktivitäten gegeben, die auf dieser Niveaustufe - in diesem Fall A1 – sprachlich machbar erscheinen. Damit ist gleichzeitig auch belegt, dass auch auf diesem Niveau bereits Deskriptoren verfügbar wären (siehe die Liste der Aktivitäten unten).

Eine **offene Arbeitsform im Umgang mit Literatur** trägt der Tatsache Rechnung, dass unterschiedliche Gruppen und Personen jeweils einen verschiedenen von unterschiedlichen Motivationen und Erfahrungen geprägten eigenen Zugang zu literarischen Texten und zu Poesie im Besonderen haben können. Individuellen Reaktionen und Differenzierungen sollten in Lehrwerk und Unterricht Raum gegeben werden.

Literatur-Beispiel 1: Arbeit mit konkreter Poesie

Ernst Jandls Gedicht „Fünfter sein“, das aus rechtlichen Gründen hier nur auszugsweise zitiert werden kann, lässt sich beispielsweise bereits auf dem Niveau A1 im Unterricht behandeln.

Zitat der ersten Strophe:

fünfter sein

tür auf
einer raus
einer rein
vierter sein

tür auf ...

Vollständig auf: https://www.moutard.de/wordpress/archiv/sek2dt/lit/5ter.htm Zugriff: 21.3.25)



Abb. 17 – Aus *Das Leben. Deutsch als Fremdsprache. A1*, S.177

In den Anregungen zum Gedicht werden die Mündlichkeit, die kreativen Potenziale und die Umsetzung in ein anderes Medium, eine Zeichnung, die dann mit anderen in der Klasse verglichen werden kann, in den Mittelpunkt gestellt. In weiteren Anregungen zur Arbeit mit Gedichten in den optionalen Einheiten des Lehrwerks „Das Leben“ folgen diese Tipps:

Das kann ich mit einem Gedicht machen

- *das Gedicht laut lesen*
- *das Gedicht hören*
- *das Gedicht ergänzen*
- *das Gedicht sortieren*
- *das Gedicht variieren*
- *das Gedicht mit dem Handy aufnehmen*
- *eine Geschichte zum Gedicht schreiben*
- *das Gedicht mit anderen Wörtern schreiben*

- *Das Gedicht als Theater spielen*
- *Die Person im Gedicht beschreiben*
- *Zum Gedicht ein Bild zeichnen*
- *In meiner Muttersprache über die Emotionen der Person im Gedicht sprechen.*
- *Das Gedicht in eine andere Sprache übertragen.*

Lässt man kurze Gedichte von mehreren Personen sofort nacheinander lesen und bittet sie, übertrieben theatralisch zu intonieren, entstehen meistens lustige Varianten, ein intensiver Höreffekt durch die Konzentration auf Abweichungen und die „merkwürdige" Lautung und Melodie. Der Mediationsaspekt besteht z. B. in der Darstellung eigener Gefühle gegenüber anderen Lernenden und der Konzentration auf das Feedback.

Literatur-Beispiel 2: Arbeit mit einem Gedicht

Der Autor Thomas Brasch benutzt in seinem Gedicht „Der schöne 27. September", das im Lehrwerk *Eurolingua Deutsch* bereits didaktisiert wurde (Funk & Koenig: 1998, S.218), das Stilmittel der Verneinung als Grundstruktur: Schön wird der Tag, indem der Autor Dinge *nicht* tut.

Der schöne 27. September[6]

Ich habe keine Zeitung gekauft.

Ich habe kein.....

....

Unterrichtstipps:

- Lesen sie das Gedicht mir ihrer Klasse laut. Betonen Sie die Verneinungen im Satz. Implizit wird den Lernenden hier bewusst gemacht, dass die Verneinung vor dem verneinten Satzteil bzw. Wort steht.
- Lassen Sie die Lernenden anschließend ein Gedicht zu einem aktuellen Tag nach dem gleichen Muster schreiben.
- Hängen Sie die Gedichte in der Klasse aus und machen Sie einen Klassenspaziergang. Lassen Sie Lernende das Gedicht einer anderen Person laut lesen.

Auch dieses Beispiel demonstriert das Potenzial literarischer Text in einem Unterricht, in dem es um die Sensibilisierung von Sprachstrukturen, um ihr Bewusstmachung im Kontext geht. Auch auf den Sprachniveaus A1 und A2 können Lernende sinnvolle Aussagen machen und persönliche Texte schreiben, die für andere Mitlernende von Interesse sind. Das Stilmittel der verneinten Aussagen, um etwas „Schönes" zu beschreiben, ist durch sein Spannungsmoment ein motivierenderer Schreibansatz, als die einfache Aufforderung etwas Positives zu beschreiben.

[6] Das gesamte Gedicht finden Sie unter*:* *https://marionbrasch.de/2023/09/27/der-schoene-27-september/*

Literatur-Beispiel 3: Arbeit mit Prosatexten (1)

Das Lehrwerk *Netzwerk neu* verwendet den Text von Franz Hohler „Daheim“ und bereitet durch die Übungsanlage die „Mediation von Texten“ im Sinne der GeR (2020) vor.

Der Text beginnt so:

Daheim bin ich, wenn ich in die richtige Höhe greife, um, auf den Lichtschalter zu drücken.

Daheim bin ich, wenn meine Füße die Anzahl der Treppenstufen von selbst kennen.

Daheim bin ich, wenn ... (zitiert nach Netzwerk(neu) S. 151*)*

In den letzten drei Zeilen wechselt die sich wiederholende Struktur dann:

Würden meine Füße die Treppenstufen nicht erkennen, würde ich stürzen.

Würde .... (ibid.)

Ein typisches Merkmal von Kurzprosa macht den Text für den Sprachenunterricht besonders geeignet: Durch die mehrfache Wiederholung einer grammatischen Struktur wird eine Textaussage verstärkt und der Zusammenhang zwischen Form und Bedeutung den Lernenden vor Augen geführt. Metasprachliche Erklärungen erübrigen sich. Die mehrfache Wiederholung lässt den Text zudem als offene Liste erscheinen, als Einladung, ihn aus eigener Perspektive um- und weiterzuschreiben und diese Ergebnisse im Kurs zu präsentieren und zu besprechen. Dabei sollte eine direkte freie mündliche Stellungnahme zum Text, wie im genannten Lehrwerk (S. 151) besser gestuft vorbereitet werden. Z.B. durch reproduktive Übungsanregungen im Sinne des *Scaffolding* wie die folgenden:

- Unterstreicht einen Satz im Text, den Ihr wichtig/witzig/interessant findet. Lest den Satz vor.
- Welcher Satz im Text gilt auch für dich?
- Kannst du einen Satz im Text so verändern, dass er für dich zutrifft?

Viele **literarische Texte ermöglichen** durch ihre Stilmittel, insbesondere durch Wiederholungen, die Verbindung von grammatischer **Bewusstmachung** durch kontextualisierte Übungen **und Mediation**. Statt in „Sinn-losen“, de-kontextualisierten Einsetzübungen, verwenden sie neu gelernte oder zu wiederholende grammatische Strukturen, um sich selbst als Personen in einer Gruppe auszudrücken.

Literaturbeispiel 4: Über eigene Bilder sprechen / autobiographisches Schreiben.

Das folgende Beispiel (Abb. 18 aus der Einheit „Auswandern“ aus dem B1 Band des Lehrwerks „das Leben“ demonstriert weitere Möglichkeiten der Anregung von Mediation im Unterricht. Alte Familienfotos einer Auswandererfamilie werden im Kurs vorgestellt, beschrieben und kommentiert. Sie sind Anlass für Nachfragen und Ausgangspunkt eigener biographischer Texte der Lernenden, die auch Lernende mit Migrationshintergrund motivieren sollten, sich mitzuteilen. In Übung a) werden die Lernenden aufgefordert, Informationen, die sie gehört haben an andere, die sie nicht gehört haben, weiterzugeben. Dazu können neben eigenen Fotos der Gruppe auch gedruckte Fotos aus den Medien heranziehen (etwa, zu den Themen Flucht und Migration), wenn eigene Fotos nicht vorhanden sind.



5 Familienfotos

2.15 a) Inga zeigt Gustavo ein paar alte Fotos. Wer? Wo? Wann? Was? Wählen Sie ein Foto aus, hören Sie das Gespräch und berichten Sie.

Der Junge mit der Zuckertüte ist ...

b) *Wie heißt das noch mal auf Deutsch?* Ordnen Sie den Beispielen die Strategien 1–3 zu und vergleichen Sie.

a ◯ Eine Treppe, die man tragen kann.
b ◯ Und wer ist der junge Mann mit dem Musikinstrument?
c (3) Ich meine das Auto. Bei uns heißt es Käfer.
d ◯ Ich fand sie jedenfalls nicht nett.
e ◯ Die Zuckertüte ist eine große Tüte mit Süßigkeiten.

Strategien

Sprachmittlung
1 Begriffe umschreiben
2 Gegensätze nennen
3 Oberbegriffe nennen

Abb. *18 – Aus Das Leben. Deutsch als Fremdsprache. B1*, S.77

Das Lehrwerkbeispiel zeigt auch, wie auf der Grundlage von Bildern, die die Lernenden selbst mitbringen oder ggf. machen, **strategische Sprachmittlung** trainiert werden kann: Das Umschreiben von Begriffen, die man nicht kennt, das Nennen von Gegensätzen und das Finden von Oberbegriffen.

Literaturbeispiel 5: Literarische Texte über Gegenstände als Mediationsanlass

Keto von Waberers Text gehört zum literarischen Genre jener Texte, die Dinge in fiktionale Handlungsstränge verweben, sie „vermenschlichen" und damit den Verfremdungseffekt zum Stilmittel machen. Das Genre erscheint unter mehreren Gesichtspunkten auch gut geeignet, im Sprachenunterricht eingesetzt zu werden. Das Beschreiben, Charakterisieren, Definieren (und Erraten) von Gegenständen eröffnet eine Reihe von Möglichkeiten für sprachliche Aktivitäten und eine individuelle Erarbeitung von Wortschatz. Alltagsgegenstände und ihr Nutzen, Glücksbringer und Episoden, Kunstgegenstände und ihr Wert, nützliche und unnütze Objekte – all das ist mit Geschichten und einer Vielzahl von sprachlichen Handlungen verbunden, die jeweils Möglichkeiten der ein- oder mehrsprachigen Sprachmittlung eröffnen, wie das folgende Beispiel und seine Didaktisierung andeuten. Lernende mit Migrationshintergrund könnten einen für ihre Kultur typischen Gegenstand, ein Gefäß, ein Kleidungsstückt, etc. mitbringen und eine Geschichte dazu in der ersten Person in ihrer ersten oder einer anderen Sprache verfassen, vorlesen und in der Klasse erläutern. [7]

[7] In dieses Genre, das Spiel mit Wörtern, das Bewusstmachen des Unterschieds zwischen Bezeichnungen und Gegenständen und damit der Grundlage des mehrsprachigen Denkens gehört auch Peter Bichsels „Ein Tisch ist ein Tisch. https://de.scribd.com/doc/97461501/Ein-Tisch-Ist-Ein-Tisch. Sie finden zahlreiche Internetseiten und umfangreiche Unterrichtsanregungen sowie einige Videos unter diesem Titel.



Tisch und Stuhl

Keto von Waberer (* 1942)

Der Stuhl verliebte sich sofort in den Tisch, als man ihn zum ersten Mal, Beine nach oben, Lehne nach unten, hinaufhob, um den Küchenboden zu putzen. Der Stuhl war neu in der Küche.

1 Ein Tisch, Stühle und … Beschreiben Sie das Foto.

2 Tisch und Stuhl

a) Worum geht es? Lesen Sie die Kurzgeschichte und berichten Sie.

b) Erzähler*in, Tisch, Stuhl, … Inszenieren Sie die Kurzgeschichte.

c) Wer mit wem? Analysieren Sie die Kurzgeschichte. Die Fragen helfen.

3 Wie geht die Geschichte weiter?

4 *Sofa und Kissen, Stift und Heft oder …*

a) Wählen Sie zwei Gegenstände und schreiben Sie eine Parallelgeschichte.

b) Präsentieren Sie Ihre Geschichte mit einem passenden Foto.

5 Lebenslinien

a) Keto von Waberer. Recherchieren Sie und erstellen Sie ein Porträt.

b) Stellen Sie die Autorin vor.

Abb. 19 – Aus *Das Leben. Deutsch als Fremdsprache. B1*, S.104f[8]

Die Didaktisierung zeigt viele Varianten des Umgangs mit dem Text auf. Je nach Interesse können die Lernenden sich für eine der Varianten entscheiden. Möglich wäre auch ein arbeitsteiliges Vorgehen in Gruppen und anschließender gemeinsamer Vorstellung und Diskussion der Ergebnisse und Texte. Die Vielfalt der sprachlichen Handlungen umfasst das Beschreiben, Berichten, Inszenieren, Analysieren, recherchieren und literarische Schreiben. Immer sind mit dem Teilen der Arbeitsergebnisse im Kurs Aspekte der Mediation verbunden: die Lernenden geben Informationen weiter, teilen Texte, berichten über Recherchen und erhalten Rückmeldungen dazu.

Zusammenfassend können wir festhalten, dass uns literarische Texte vielfältige Möglichkeiten als Ausgangspunkt von Mediationsaktivitäten bieten. Der Begleitband zum GeR benennt diese Potenziale zwar, bleibt aber insbesondere in Bezug auf den Anfangsunterricht weit hinter den literaturdidaktischen Möglichkeiten zurück und enthält letztlich nur pragmatische Deskriptoren ohne literaturdidaktischen Esprit. Anregungen bieten dagegen manche neueren Lehrwerke. Insbesondere in mehrsprachigen Klassen. Weithin fehlen in den Lehrwerken aber

[8] Dort befindet sich auch der vollständige Text.

Anregungen zu interlingualer Mediationsaktivitäten auf der Grundlage literarischer Texte im Sinne des GeR. Die folgende Liste sollte Sie anregen, das eine oder andere im Unterricht selbst auszuprobieren. Neben der Herkunftssprache von Lernenden mit Migrationshintergrund können dabei auch andere Schulfremdsprachen verwendet werden.

- Den Inhalt eines fiktionalen Textes aus der ersten oder einer anderen Sprache in die Mehrheitssprache der Klasse zu übersetzen.
- Inhalte eines fiktionalen Textes aus der ersten oder einer anderen Sprache in den Unterricht der zu erlernenden Sprache einbringen.
- Prägnante Zitate aus einem fiktionalen Text aus Sprache A in Sprache B übersetzen und in der Klasse vorstellen.
- Einen in Sprache A bekannten fiktionalen Text in Sprache B vorstellen.
- Lyrische Texte zu ähnlichen Themen (Jahreszeiten, Liebe, etc.) in der Klasse vorstellen.
- Texte oder Textpassagen aus einer Sprache A in Sprache B zitieren und die Zitate in der Klasse besprechen.
- Lautes Lesen von Passagen oder Strophen von Texten aus Sprache A und Sprache B oder von Übersetzungen gegenüberstellen.
- Eine kurze Zusammenfassung eines Prosatextes aus Sprache B in Sprache A verfassen / einen Text aus einer anderen Sprache vorstellen.
- …

Fazit und Ermutigung

Mit diesem Abschnitt wollten wir sie zum Schluss ermutigen, im Sprachenunterricht auf allen Stufen und in allen Sprachen literarische Texte einzubeziehen. Erleichtert wird dies durch oft zeitlose und kulturübergreifende Themen literarischer Texte, die einen guten Ausgangpunkt für das Herstellen von Bezügen im Unterricht, zur Identifikation und zu sprachlichem Handeln und zu sprachlichen Trainings- und Sprachmittlungsaktivitäten bieten. Emotionale Bezüge der Lernenden zu literarischen Texten in ihrer ersten Sprache können eingesetzt werden, um Selbst- und Kulturbewusstheit als Ressource und Motivationsfaktor im Zweit- und Drittsprachenunterricht zu nutzen.

Alle Unterrichtsmaterialien in Lehrwerken und Kompendien wie diesen sollten Sie immer nur als Vorschläge verstehen, Ideen auszuprobieren und als Inspiration für eigenen Materialien zu verwenden. In den weiteren Beiträgen finden Sie Dokumentationen und kreative Impulse für einen Unterricht, wie er in diesem Abschnitt skizziert wurde. Manches wird Ihnen bekannt vorkommen. Im Mittelpunkt steht immer das Ziel die Selbsttätigkeit der Lernenden zu fördern und damit wertvolle Lernzeit effektiver zu nutzen. In der Interaktion zwischen den Lernenden geschieht der eigentlich, der nachhaltige Aufbau von Wissen. In der Summe beschreiben wir damit einen Ansatz, der alle Fächer und Unterrichtsphasen betrifft und vieles zusammenfasst, das sie ohnehin praktizieren. Lernende und Lehrende sind ohnehin mehrsprachig. Der Schritt von einer additiven Mehrsprachigkeit zur Entwicklung einer integrierten mehrsprachigen Kognition ist gar nicht so groß. Wir hoffen, mit diesem Kompendium Ihnen einige zusätzliche Anregungen geben zu können. Wir, die Autorinnen und Autoren des Kompendiums freuen uns auf Ihr Feedback.

Literatur

Allgäuer-Hackl, E. & Jessner, U., (2013): „Mehrsprachigkeitsunterricht aus mehrsprachiger Sicht. Zur Förderung des metalinguistischen Bewusstseins“. In Vetter, E., (Hg.) *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 111-147.

Arras, U. & Schumann, K., (2024): „Die Rolle von Sprachmittlung/Meditation für das Fremdsprachenlernen und die Weiterentwicklung des (Fremd-)Sprachenunterrichts (an Schulen) im Kontext von Mehrsprachigkeit, Migration und Bildungsauftrag. Eine Stellungnahme“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 29: 2, S. 121 bis 135. https://doi.org/10.48694/zif.3997

Avermaet van der, P., et al., (Hg.). (2018): *The Multilingual Edge of Education*. London: Palgrave Macmillan.

Bärenfänger, O., et al., (2017): https://www.dgff.de/publikationen/stellungnahmen/

Beacco, J.C., et al., (2016): *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.

Bialystok, E. (2001): *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. New York: Cambridge University Press.

Burwitz-Melzer, E., et al (2016): *Üben und Übungen beim Fremdsprachenlernen*. Tübingen: Gunter Narr.

CEFR Expert Group (2023): *A guide to action-oriented plurilingual and intercultural education*. Strasbourg.

Chapelle, C. (2013) (Hg.*): The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing.

Corder, S. Pit (1981): *An intermediate English practice book*. London: Longman.

Council of Europe (Hg.) (2018): *Common European Framework of Reference for Lan*

guages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors.

https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989

Diehr, B. & Surkamp, C., (2015): „Die Entwicklung literaturbezogener Kompetenzen in der Sekundarstufe I: Modellierung, Abschlussprofil und Evaluation“. In: Hallet, W., Surkamp, C., Krämer, U. (Hg.): *Literaturkompetenzen Englisch: Modellierung – Curriculum – Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Klatt/Kallmeyer: 21-40.

Directorate-General for Internal Policies (2016): “Research for CULT-Committee - European Strategy for Multilingualism: Benefits and Costs”.

http://www.europarl.europa.eu/supporting-analyses

Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001*): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* München: Langenscheidt.

Falkenhagen, C., et al., (2019): *Sprachen lernen integriert –global, regional, lokal. Beiträge zur Fremdsprachenforschung*. Band 15. Hohengehren: Schneider Verlag.

Fischer, J. et al., (2023): CEFR Companion Volume Implementation Toolbox, ECML. Graz: https://www.ecml.at/en/ECML-Programme/Programme-2020-2023/CEFR-Companion-Volume-implementation-toolbox

Funk, H., (2017): „Interaktion & Interaktivität als zentrale Felder der Lehrwerkforschung und –entwicklung. Theoretische und praktische Überlegungen in einer medialen Übergangs-situation“. In*: Ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira: Teoria E Práxis. (*Hg.): Moura, M., Bolacio et al. Rio de Janeiro: Dialogarts. S.162-174.

García, O. & Kleyn, T., (2013): “Teacher Education for Multilingual Education”. in: Chapelle, C., (Hg*.) The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell. Blackwell Publish

García, O., et al., (2017): *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Philadelphia: Caslon.

GeR, (2020): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Begleitband + Anhänge*, Stuttgart: Klett.

Gogolin, I. & Lange, I., (2010): *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung.* (2. Überarbeitete Auflage 2020). Münster: Waxmann.

Hallet, W., et al., (2020): *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Hannover: Klett-Kallmeyer.

Haschem-Husch, B., (2022): *Zeig mir deine Sicht! Perspektivenwechsel mit agilen Methoden in der Mediation*. Frankfurt/Main: Wolfgang Metzner Verlag

„DaF-DaZ im Wandel: Lehren, Lernen, Methoden“*.* In: *Akten der Zehnten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, 28. und 29. Juni 2024, Universität Freiburg,*
https://www.researchgate.net/publication/394527337_DaF-DaZ_im_Wandel_Lehren_Lernen_Methoden_Akten_der_Zehnten_Gesamtschweizerischen_Tagung_fur_Deutschlehrerinnen_und_Deutschlehrer_28_und_29_Juni_2024_Universitat_Freiburg_Fribourg

Hufeisen, B., (2005): „Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge“. In: Hufeisen, B. & Lutjeharms, M. (Hrsg.) *Gesamtsprache Curriculum: integrierte Sprachendidaktik - Common Curriculum - theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen: Gunter Narr. S. 9-18.

Hufeisen, B., (2016): „Gesamtsprachencurriculum“. In: Burwitz-Melzer, E. et al., (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: A. Francke Verlag, S.167-172.

Knaap van der, E., (2014): “Möglichkeiten eines literaturdidaktischen Kompetenzmodells für den fremdsprachlichen Unterricht“. In: *Deutsch als Fremdsprache*. 4/2014. Berlin: Erich Schmidt Verlag, S.215-225.

Kniffka, G., (2019*): „*Scaffolding“*.* In: *Sprache im Fach*. München – Eichstätt: https://e-pub.ub.uni-muenchen.de/61965/1/Kniffka_Scaffolding.pdf

Korb, F., (2019): "Zur curricularen Anbindung von Mehrsprachigkeit: Stand und Perspektiven", in: Falkenhagen, Ch. et al. (Hg.): Sprachen lernen integriert - global, regional, lokal. Dokumentation zum 27. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Jena, 27.-30. September 2017. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren Verlag, S.403-418.

Krumm, H.J. & Jenkins E. M., (2001*). Kinder und ihre Sprachen – lebendige*

Mehrsprachigkeit. Wien: eviva.

Magersuppe, J., et al., (2025): *Unterwegs. Deutsch für Alltag, Uni und Beruf*. Berlin: Cornelsen.

North, B., & Piccardo, E., (2019): “Developing new CEFR-Descriptor scales and expanding the existing ones: constructs, approaches and methodologies”, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 30/2.

Oksaar, E., (1980): „Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt“. In: Nelde, P. H. (Hg.), *Sprachkontakt und Sprachkonflikt*. Wiesbaden: F. Steiner, S.43–52.

Ortheguy, R., et al., (2015): “Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics”, in: *Applied Linguistic Review.* Mouton deGruyter. 6(3): S.281–307.

Paradis, M., (2004): *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam / Philadelphia: Benjamins.

Pestalozzi, J. H., (2001): *Ausgewählte Schriften,* Weinheim und Basel: Beltz.

Riehl, C.M., (2014): *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Salzmann, C. G., (1869): *Noch etwas über Erziehung.* Berlin: Klönne & Meyer (zuerst:1784).

Saville-Troike, M. & Barto, K. (2017) *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge, CUP.

Stathopoulou, M., et al., (2024). ECML. Graz: https://www.ecml.at/en/ECML-Programme/Programme-2020-2023/Mediation-in-teaching-and-assessment

Swain, M. & Watanabe, Y. (2013) “Languaging: Collaborative Dialogue as a Source of Second Language Learning”, in Chapelle, C. (Hg.) (2013), ibid. S.1 – 8.

Zitierte Lehrwerke

Funk, H. & Koenig, M. (1998): *Eurolingua. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene.* Bd. 2 D, Berlin: Cornelsen.

Funk, H., et al. (2020): *Das Leben. Deutsch als Fremdsprache.* A1/A2. Berlin: Cornelsen.

Dengler, S., et al., (2019): *Netzwerk neu A1*. Stuttgart: Klettverlag.

Kuhn, Ch., et al., (2022): *Das Leben B1*. Berlin: Cornelsen.

Magersuppe, J., et al., (2025): *Unterwegs, Deutsch für Alltag, Uni und Beruf.* A.1.1. Berlin: Cornelsen.

Mediare la mediazione

Il project work

Barbara Gramegna - Alberto Muzzo



Immagine 1 – *Team di lavoro*. Immagine generata con l'IA

PREMESSA

L'esplicitazione della competenza di Mediazione, come viene intesa nel *Volume Complementare del Quadro Europeo di riferimento per le lingue* (2020), ha l'obiettivo di generare una riflessione in ambito educativo sul fatto che non sia più possibile considerare le abilità e le competenze linguistiche distinte da quelle di cittadinanza e di sapere stare al mondo, indispensabili per esercitare i propri diritti, per farsi attori sociali in una società complessa e multiforme.

La necessità di formare e educare le nuove generazioni a una comunicazione e a un'interazione che sviluppi e faccia leva su *soft skills* inerenti alla sfera relazionale, è qui considerata primaria.

Nell'interazione sociale la costruzione di senso e la negoziazione di significati diventa un processo collettivo che necessita di "mediazione": fra persone, fra persone e testi, fra testi e gruppi di persone, in situazioni anche delicate che richiamano al rispetto di diverse prospettive e diverse chiavi di lettura.

La competenza della Mediazione ha a che fare con il superamento sia delle logiche culturali che interculturali, consentendo di concorrere alla co-costruzione di una società transculturale, in cui, grazie alla generazione partecipata di nuovi scenari, tutti si sentano rappresentati.

Di qui anche la scelta di proporre per le pratiche didattiche il risultato di un lavoro di gruppo in cui i vari stili, i vari punti di vista e le varie esperienze diano voce alla pluralità che non è quindi solo delle alunne e degli alunni, ma anche delle docenti e dei docenti.

1. Costituzione e composizione del gruppo di lavoro

Una parte di rilievo nella costituzione di un *team* di lavoro, la occupa l'individuazione delle professionalità più adeguate in relazione ai compiti da svolgere.

Nel caso di questo gruppo, hanno giocato un ruolo fondamentale l'interesse e la disponibilità manifestati dai singoli e la loro varietà di esperienze in ambito di educazione linguistica (i diversi gradi scolastici rappresentati, le diverse lingue di insegnamento).

Al fine di uniformare le conoscenze e fornire al gruppo un linguaggio comune di lavoro, si è pensato ad un momento formativo in presenza a cura del Prof. Hermann Funk, professore emerito dell'Università "Friedrich Schiller" di Jena.

Sulla base delle novità contenute nel *Volume Complementare* relative alla Mediazione, la formazione congiunta ha inteso:

- sottolineare ed esplicitare il ruolo della Mediazione;
- prendere confidenza con i nuovi descrittori;
- condividere la terminologia specifica;
- individuare punti di raccordo con attività già proposte dai docenti in classe;
- favorire un processo di autoriflessione sulle proprie pratiche didattiche;
- essere in grado di progettare in modo mirato attività di Mediazione.

Gruppo di lavoro (Docenti di lingue – della SSPG e SSSG in lingua italiana della provincia di Bolzano):

- per la SSPG "I. Calvino", Egna (Bz) - Giovanna Campanella;
- per la SSPG "G. Mameli", Salorno (Bz) - Donatella Barbera;
- per la SSPG "G. Mameli", Salorno (Bz) - Manuela De Stefanis;
- per la SSPG "U. Foscolo", Bolzano - Elisabeth Resch, Fabio Furlani, (Annamaria Mazzeo per l'a. s. 2023/24);
- per l'IISS di Bressanone (Bz) - Silvia Bacca;
- per il Liceo "Gandhi", Merano (Bz) - Paolo Di Meo, Valentina Esposito, Daniela di Pilla, (Marilina Parziale per l'A. s. 2023/24);
- Donatella Gigli, docente a riposo - Liceo "E. Torricelli", Bolzano.

Il gruppo che ha portato a termine il percorso è stato costituito da dieci docenti, con le seguenti lingue di insegnamento rappresentate:

- Italiano L1
- Inglese
- Tedesco L2
- Italiano L2 (sostegno linguistico).

La varietà di esperienze professionali e ordini scolastici ha arricchito il confronto, favorendo un approccio integrato e interdisciplinare alla Mediazione.

2. Esplicitazione delle finalità

Al gruppo è stata poi presentato il progetto biennale e le sue finalità:

- fare del gruppo un team che potesse acquisire modalità organizzative e operative da trasferire nelle scuole di provenienza;
- dotare il team di metodo e strumenti da potere implementare in autonomia nelle proprie realtà;
- generare riflessioni sulle pratiche educative, sull'uso di un lessico specifico;
- aumentare la consapevolezza rispetto alla necessità di una progettazione didattica dettagliata;
- favorire il confronto sui diversi stili di insegnamento e capire se si avvicinassero all'idea base della Mediazione come intesa nel *Volume Complementare*, ovvero la didattica per task.

3. Esplicitazione degli obiettivi

Sono stati inoltre condivisi gli obiettivi specifici legati all'oggetto del lavoro di gruppo:

- esplorare i descrittori del QCER relativi alla Mediazione;
- approfondire il concetto di Mediazione linguistica e interculturale in ambito scolastico;
- generare un dibattito sulla reinterpretazione del concetto di Mediazione in ambito di educazione linguistica;
- favorire una riflessione su come ogni partecipante si veda soggetto attivo nel concorrere alla messa in pratica consapevole di attività di Mediazione;
- negoziare soluzioni rappresentative dei diversi gradi scolastici e relative ai diversi livelli di competenza linguistica presenti nelle classi;
- imparare a progettare attività di Mediazione per inserirle nella didattica quotidiana;
- produrre schede operative di attività di Mediazione sperimentate in classe secondo un modello fornito, comprendente anche la loro documentazione;
- valutare l'efficacia delle attività proposte attraverso feedback e osservazioni in aula.

Output previsto: Una raccolta di buone pratiche e attività replicabili in contesti diversi.

4. Metodologia e fasi di lavoro

Il lavoro, avviato nell'ottobre del 2023, si è articolato in più fasi:

a. Formazione iniziale condivisa (in plenaria)

- introduzione teorica alla Mediazione secondo il QCER;
- analisi dei descrittori di Mediazione più pertinenti per la scuola secondaria.

b. Lavoro in sottogruppi

- i docenti sono stati suddivisi in sottogruppi secondo affinità linguistiche o tematiche;

- ogni sottogruppo ha elaborato una o più unità didattiche focalizzate su specifici aspetti della Mediazione: mediazione testuale, concettuale, culturale.

c. Sperimentazione in aula (individuale o in co-teaching)

- le attività progettate sono state sperimentate nelle rispettive classi;
- è stato previsto uno spazio di consulenza individuale.

d. Restituzione e riflessione collettiva

- incontri finali per il confronto sui materiali prodotti, le criticità emerse e i punti di forza;
- feedback del referente scientifico e dei coordinatori (primavera 2025).

5. Il coordinamento del gruppo di lavoro

Il progetto, avviato due anni fa, ha richiesto un impegno significativo per superare sfide organizzative, linguistiche e concettuali, ma ha rappresentato un'opportunità di aggiornamento professionale e di crescita collettiva per i partecipanti. La costruzione di un clima di lavoro collaborativo è stata assolutamente necessaria e si è basata su teorie che sottolineano l'importanza di un ambiente inclusivo, caratterizzato da fiducia reciproca, sostegno e condivisione di obiettivi comuni. Secondo la letteratura, un clima positivo aumenta la motivazione, facilita la comunicazione e promuove l'efficacia del lavoro in team, anche in iniziative formative complesse.

Il gruppo di docenti è stato supportato dal referente scientifico, che ha introdotto e approfondito il tema della Mediazione da un punto di vista teorico, e dai conduttori del gruppo che hanno facilitato i processi di lavoro attraverso incontri online e in presenza. La collaborazione è stata caratterizzata da un approccio ricorsivo: si è partiti da riflessioni teoriche per sviluppare pratiche didattiche concrete, con successivi ritorni alla teoria per affinare e migliorare le proposte.

Gli incontri in presenza sono stati fondamentali per consolidare e rafforzare il gruppo, specie nel secondo anno, quando il lavoro si è focalizzato sulla progettazione e sulla implementazione delle attività. Nonostante alcuni docenti non si conoscessero all'inizio e alcuni abbiano lasciato il progetto per ragioni personali, è emerso progressivamente un clima di fiducia e di collaborazione.

Tra le principali difficoltà affrontate dal gruppo vi sono state:

- Le barriere linguistiche: alcuni partecipanti non si sono sentiti a proprio agio con la lingua di lavoro utilizzata dal referente scientifico;
- Le ambiguità concettuali: gli obiettivi del progetto richiedevano competenze teoriche e pratiche di cui non tutti i partecipanti disponevano;
- L'interazione fra partecipanti: la mancanza di conoscenza reciproca ha inizialmente rallentato i processi di collaborazione.

Le strategie che i conduttori hanno adottato per superare queste sfide sono state quelle

- Dell'ascolto attivo e del supporto personalizzato, incontrando individualmente i partecipanti per fornire feedback e suggerimenti;

- Del rinforzo motivazionale e della valorizzazione di ogni contributo, anche quando il lavoro necessitava di miglioramenti significativi;
- Di promemoria costanti sugli obiettivi e sui tempi, al fine di mantenere il gruppo focalizzato all'obiettivo.

Nel caso specifico, la costruzione del clima di collaborazione è stata un processo graduale.

I momenti di confronto in presenza e il lavoro pratico condiviso hanno giocato un ruolo cruciale nel rafforzare i legami tra i docenti del gruppo. L'atteggiamento aperto e disponibile di tutti, unito all'accettazione delle difficoltà individuali, ha contribuito a creare un contesto in cui tutti si sono sentiti valorizzati.

6. Il monitoraggio

Fra i passaggi individuati nel precedente paragrafo è stato citato, sebbene indirettamente, l'aspetto del monitoraggio sullo stato di avanzamento dei lavori, su ciò che lo ha ostacolato o favorito ed è stato finalizzato a mantenere il progetto operativo (rispetto dei tempi, raggiungimento degli obiettivi, clima di lavoro, gestione delle risorse).

Il monitoraggio di un processo, sia in campo didattico che di project-work per la realizzazione di un prodotto finale, in questo caso la realizzazione di una serie di esempi e proposte per l'inserimento di attività di Mediazione nella classe di lingua, prevede l'uso di strumenti specifici, l'individuazione di momenti idonei e l'esplicitazione degli elementi raccolti.

Gli strumenti utilizzati per la raccolta del feedback da parte dei docenti del gruppo di lavoro sono stati il colloquio individuale e il debriefing in gruppo.

Il primo strumento è stato finalizzato all'esplicitazione di difficoltà personali rispetto al task, al chiarimento delle richieste rispetto agli obiettivi, in una dimensione di ascolto e rinforzo positivo.

Il secondo è stato utilizzato per condividere col gruppo perplessità e quesiti emersi nei colloqui individuali, ma senza indicare la persona che li ha espressi, in una dimensione di rispetto, ascolto e confronto.

7. L'analisi dei contributi

Le attività, pervenute nei tempi previsti ai coordinatori di progetto, sono state analizzate rispetto ai seguenti elementi:

- Conformità generale alla richiesta;
- Completezza delle parti;
- Chiarezza espositiva, uso appropriato del linguaggio specifico;
- Ricchezza documentativa;
- Originalità della proposta.

Si è potuta osservare, a questo proposito, una generale difficoltà da parte del gruppo di lavoro a aderire pienamente ai criteri condivisi, soprattutto quello della struttura e quello di una significativa corposità delle singole parti. In diversi casi è mancata anche la parte documentativa,

per lo più intesa come materiali messi a disposizione dai docenti alla classe, piuttosto che come prodotti o elaborati delle alunne e degli alunni.

La prassi didattica è un'attività che, pur svolta secondo analisi dei bisogni formativi, conoscenza del gruppo classe e pianificazione, non è solitamente oggetto di riflessione a posteriori per una condivisione e una valorizzazione delle buone pratiche.

La restituzione individuale è stata espressa indicando i punti di forza e i margini di miglioramento.

8. Punti di forza

- Approccio cooperativo e interlinguistico;
- Utilizzo concreto del QCER come strumento operativo, non solo normativo;
- Sperimentazione diretta in aula, che ha garantito un riscontro autentico;
- Sviluppo di competenze trasversali: collaborazione, pensiero critico, consapevolezza interculturale.

9. Criticità e margini di miglioramento

- Tempi ristretti per la sperimentazione in classe;
- Difficoltà iniziali nella comprensione piena dei descrittori di Mediazione;
- Esigenza di una formazione più sistematica sull'approccio per task e sulla valutazione delle competenze di Mediazione.

10. Prospettive future di disseminazione

- Diffusione dei materiali prodotti tra i colleghi delle rispettive scuole;
- Presentazione dei materiali prodotti in occasioni formative;
- Proposta di inserire la Mediazione tra le competenze oggetto della programmazione per competenze;
- Organizzazione di workshop interistituzionali per continuare lo scambio di buone pratiche.

11. Conclusioni

Il lavoro di gruppo ha offerto l'occasione per riflettere sul valore educativo della Mediazione linguistica, che trova una ideale collocazione nelle classi multilingue e culturalmente eterogenee.

La sua funzione primaria è infatti quella di mettere in comunicazione, in relazione pareri diversi, punti di vista, atteggiamenti e visioni del mondo per la costruzione di una nuova realtà multiforme e transculturale, in cui tutte le persone si sentano rappresentate e rispettate.

Il lavoro svolto ha dimostrato inoltre come la collaborazione tra docenti di lingue di diverso ordine scolastico possa generare pratiche didattiche innovative e coerenti con le indicazioni europee. La Mediazione linguistica si è rivelata non solo un obiettivo didattico, ma anche un approccio metodologico capace di valorizzare la diversità linguistica e culturale degli studenti e favorire un apprendimento più inclusivo.

VORWORT

Die explizite Darstellung der Sprachmittlungskompetenz, wie sie im Begleitband zum *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (2020) verstanden wird, zielt darauf ab, im Bildungsbereich eine Reflexion darüber anzuregen, dass sprachliche Fähigkeiten und Kompetenzen nicht mehr getrennt von Bürgerkompetenzen und der Fähigkeit, sich in der Welt zurechtzufinden, betrachtet werden können – Fähigkeiten, die unerlässlich sind, um eigene Rechte auszuüben und als soziale Akteure in einer komplexen und vielfältigen Gesellschaft zu agieren. Die Notwendigkeit, die neuen Generationen zu einer Kommunikation und Interaktion zu erziehen, die auf Soft Skills im zwischenmenschlichen Bereich aufbaut, wird hier als vorrangig angesehen.

In der sozialen Interaktion wird die Sinnkonstruktion und die Aushandlung von Bedeutungen zu einem kollektiven Prozess, der Sprachmittlung erfordert: zwischen Personen, zwischen Personen und Texten, zwischen Texten und Personengruppen, auch in sensiblen Situationen, die den Respekt für unterschiedliche Perspektiven und Interpretationen erfordern.

Die Sprachmittlungskompetenz bezieht sich auf die Überwindung sowohl kultureller als auch interkultureller Logiken und ermöglicht die Mitgestaltung einer transkulturellen Gesellschaft, in der sich dank der partizipativen Generierung neuer Szenarien alle vertreten fühlen.

Daher auch die Entscheidung, für die Unterrichtspraxis das Ergebnis einer Gruppenarbeit vorzuschlagen, in der verschiedene Stile, Standpunkte und Erfahrungen die Vielfalt zum Ausdruck bringen, die nicht nur die der Schülerinnen und Schüler ist, sondern auch die der Lehrkräfte.

1. Bildung und Zusammensetzung der Arbeitsgruppe

Ein wesentlicher Aspekt bei der Bildung eines Arbeitsteams ist die Identifizierung der am besten geeignete Fachkräfte in Bezug auf die zu erfüllenden Aufgaben.

Im Fall dieser Gruppe spielten das Interesse und die Bereitschaft der Einzelnen sowie ihre vielfältigen Erfahrungen im Bereich der Sprachbildung (verschiedene Schulstufen, verschiedene Unterrichtssprachen) eine grundlegende Rolle.

Um das Wissen zu vereinheitlichen und der Gruppe eine gemeinsame Arbeitssprache zu geben, wurde eine Präsenzschulung unter der Leitung von Prof. Hermann Funk angeboten.

Basierend auf den Neuerungen im Begleitband in Bezug auf die Sprachmittlung zielte die gemeinsame Schulung darauf ab:

- Die Rolle der Sprachmittlung zu betonen und zu verdeutlichen;
- Sich mit den neuen Deskriptoren vertraut zu machen;
- Anknüpfungspunkte mit bereits im Unterricht vorgeschlagenen Aktivitäten zu identifizieren;
- Einen Prozess der Selbstreflexion über die eigene Unterrichtspraxis zu fördern;
- Den Fachwortschatz zu teilen;
- In der Lage zu sein, gezielt Sprachmittlungsaktivitäten zu planen.

Arbeitsgruppe (Sprachlehrkräfte – Sekundarstufe I und II der Schulen mit italienischer Unterrichtssprache in der Provinz Bozen):

- für die Mittelschule “I. Calvino”, Neumarkt (Bz) – Giovanna Campanella
- für die Mittelschule “G.Mameli“, Salurn (Bz) - Donatella Barbera
- für die Mittelschule „“G.Mameli“, Salurn (Bz) - Manuela De Stefanis;
- für die MIttelschule “U. Foscolo”, Bozen – Elisabeth Resch, Fabio Furlani (Annamaria Mazzeo im Schuljahr 2023/24);
- für die Oberschule, Brixen (Bz), Silvia Bacca,
- für das Liceo “Gandhi” in Meran (Bz) – Paolo Di Meo, Valentina Esposito, Daniela di Pilla (Marilina Parziale im Schuljahr 2023/24);
- Donatella Gigli, Lehrperson im Ruhestand des Liceo “E. Torricelli” Bozen.

Die Gruppe, die den Weg abgeschlossen hat, bestand aus zehn Lehrkräften mit den folgenden vertretenen Unterrichtssprachen:

- Italienisch L1
- Englisch
- Deutsch L2
- Italienisch L2 (Sprachförderung)

Die Vielfalt der beruflichen Erfahrungen und Schularten bereicherte den Austausch und förderte einen integrierten und interdisziplinären Ansatz zur Sprachmittlung.

2. Zielsetzung

Der Gruppe wurde anschließend das zweijährige Projekt und seine Ziele vorgestellt:

- Die Gruppe zu einem Team zu machen, das organisatorische und operative Methoden erwerben kann, um sie in den Herkunftsschulen zu übertragen;
- Das Team mit Methoden und Werkzeugen auszustatten, die in den eigenen Kontexten autonom implementiert werden können;
- Reflexionen über pädagogische Praktiken und die Verwendung einer spezifischen Fachsprache zu generieren;
- Das Bewusstsein für die Notwendigkeit einer detaillierten didaktischen Planung zu erhöhen;
- Den Austausch über verschiedene Unterrichtsstile zu fördern und zu verstehen, ob sie sich der Grundidee der sprachlichen Sprachmittlung, also des task-basierten Unterrichts, annähern.

3. Feinzielsetzung

Es wurden auch die Feinziele im Zusammenhang mit dem Gegenstand der Gruppenarbeit geteilt:

- Die Deskriptoren des GeR in Bezug auf die Sprachmittlung zu erkunden;
- Das Konzept der sprachlichen und interkulturellen Sprachmittlung im schulischen Kontext zu vertiefen;
- Eine Debatte über die Neuinterpretation des Sprachmittlungskonzepts im Bereich der Sprachbildung zu fördern;
- Eine Reflexion darüber zu fördern, wie sich jeder Teilnehmer als aktives Subjekt bei der bewussten Umsetzung von Sprachmittlungsaktivitäten sieht;
- Lösungen zu verhandeln, die die verschiedenen Schulstufen und die unterschiedlichen in den Klassen vorhandenen Sprachkompetenzniveaus repräsentieren;
- Zu lernen, wie man Sprachmittlungsaktivitäten plant, um sie in den täglichen Unterricht zu integrieren;
- Arbeitsblätter für in der Klasse erprobte Sprachmittlungsaktivitäten nach einem bereitgestellten Modell zu erstellen, einschließlich ihrer Dokumentation;
- Die Wirksamkeit der vorgeschlagenen Aktivitäten durch Feedback und Beobachtungen im Unterricht zu bewerten.

Erwartetes Output: Eine Sammlung von Unterrichtsaktivitäten, die in verschiedenen Kontexten reproduzierbar sind.

4. Methodik und Arbeitsphasen

Die Arbeit, die im Oktober 2023 begann, gliederte sich in mehrere Phasen:

a. Gemeinsame Anfangsschulung (im Plenum)

- Theoretische Einführung in die sprachliche Sprachmittlung gemäß dem GeR;
- Analyse der für die Sekundarstufe relevanten Sprachmittlungsdeskriptoren.

b. Arbeit in Untergruppen

- Die Lehrkräfte wurden nach sprachlichen oder thematischen Affinitäten in Untergruppen eingeteilt;
- Jede Untergruppe entwickelte eine oder mehrere didaktische Einheiten, die sich auf spezifische Aspekte der Sprachmittlung konzentrierten: textuelle, konzeptuelle, kulturelle Sprachmittlung.

c. Unterrichtserprobung (einzeln oder im Co-Teaching)

- Die geplanten Aktivitäten wurden in den jeweiligen Klassen erprobt;
- Es war Raum für individuelle Beratung vorgesehen.

d. Rückmeldung und Reflexion (in Plenum)

- Abschließende Treffen zum Austausch über die erstellten Materialien, aufgetretene Schwierigkeiten und Stärken;
- Feedback des wissenschaftlichen Referenten und der Koordinatoren (Frühjahr 2025).

5. Koordinierung der Arbeitsgruppe

Das vor zwei Jahren gestartete Projekt erforderte einen beträchtlichen Einsatz, um organisatorische, sprachliche und konzeptionelle Herausforderungen zu bewältigen.

Gleichzeitig bot es den Beteiligten eine wertvolle Gelegenheit zur beruflichen Weiterbildung und gemeinsamen Weiterentwicklung. Der Aufbau eines kooperativen Arbeitsklimas war unerlässlich und basiert auf Theorien, die die Bedeutung eines inklusiven Umfelds betonen – geprägt von gegenseitigem Vertrauen, Unterstützung und dem Teilen gemeinsamer Ziele.

Laut Fachliteratur steigert ein positives Klima die Motivation, erleichtert die Kommunikation und fördert die Effizienz der Teamarbeit, auch bei komplexen Fortbildungsprojekten.

Die Lehrkräftegruppe wurde durch die wissenschaftliche Leitung unterstützt, die das Thema Sprachmittlung theoretisch einführte und vertiefte.

Die Moderatorin und der Moderator der Gruppe begleiteten die Arbeitsprozesse durch Online- und Präsenztreffen. Die Zusammenarbeit war rekursiv angelegt: Ausgehend von theoretischen Überlegungen wurden konkrete Unterrichtsaktivitäten entwickelt, die durch Rückbezüge zur Theorie weiter verfeinert und verbessert wurden.

Die Präsenztreffen spielten eine entscheidende Rolle für den Zusammenhalt der Gruppe, insbesondere im zweiten Jahr, als der Fokus auf der Planung und Umsetzung von Aktivitäten lag. Obwohl sich einige Lehrkräfte zu Beginn nicht kannten und manche das Projekt aus persönlichen Gründen verließen, entwickelte sich allmählich ein Klima des Vertrauens und der Zusammenarbeit.

Zu den Hauptschwierigkeiten, denen sich die Gruppe gegenübersah, gehörten:

- Sprachbarrieren: Einige Teilnehmende fühlten sich mit der von der wissenschaftlichen Leitung verwendeten Arbeitssprache nicht wohl.
- Begriffliche Unklarheiten: Die Projektziele erforderten theoretische und praktische Kompetenzen, über die nicht alle Beteiligten verfügten.
- Interaktion zwischen den Teilnehmenden: Das Fehlen gegenseitiger Kenntnis verzögerte zunächst die Zusammenarbeit.

Zur Bewältigung dieser Herausforderungen setzten die Moderatorin und der Moderator folgende Strategien ein:

- Aktives Zuhören und individuelle Unterstützung, inklusive Einzelgespräche mit Feedback und Anregungen.
- Motivierende Verstärkung und Wertschätzung jedes Beitrags, auch wenn eine Überarbeitung notwendig war.

- Regelmäßige Erinnerungen an Ziele und Zeitrahmen, um den Fokus der Gruppe auf das Gesamtziel zu erhalten.

Der Aufbau eines kooperativen Klimas war in diesem Fall ein schrittweiser Prozess. Die gemeinsamen Präsenztreffen und praktischen Arbeiten stärkten die Bindungen zwischen den Lehrkräften. Die offene und hilfsbereite Haltung aller Beteiligten sowie die Akzeptanz individueller Schwierigkeiten trugen zu einem wertschätzenden und unterstützenden Umfeld bei.

6. Monitoring

Im vorherigen Abschnitt wurde – wenn auch indirekt – das Monitoring des Projektfortschritts erwähnt: Es bezog sich auf förderliche oder hinderliche Aspekte und diente der Steuerung der operativen Umsetzung des Projekts (Einhaltung der Zeitpläne, Zielerreichung, Arbeitsklima, Ressourcenmanagement).

Das Monitoring eines Prozesses – sei es im didaktischen Bereich oder im Rahmen eines Projektvorhabens mit einem konkreten Endprodukt, in diesem Fall einer Sammlung von Beispielen und Vorschlägen zur Integration von Mediationsaktivitäten im Sprachunterricht – erfordert den Einsatz geeigneter Instrumente, gezielte Zeitpunkte und eine transparente Darstellung der gesammelten Erkenntnisse.

Zur Erhebung des Feedbacks der teilnehmenden Lehrkräfte wurden zwei Instrumente eingesetzt: Einzelgespräche und Gruppen-Debriefings. Die Einzelgespräche dienten der Klärung individueller Schwierigkeiten im Hinblick auf die gestellten Aufgaben und Ziele – in einem Rahmen des Zuhörens und der positiven Bestärkung. Die Gruppen-Debriefings ermöglichten den kollektiven Austausch über in den Einzelgesprächen geäußerte Bedenken und Fragen, jedoch ohne Nennung der jeweiligen Person – im Sinne von Respekt, Zuhören und kollegialem Austausch.

7. Auswertung der Beiträge

Die fristgerecht bei der Projektkoordination eingereichten Beiträge wurden anhand folgender Kriterien analysiert:

- Allgemeine Übereinstimmung mit der Aufgabenstellung;
- Vollständigkeit der einzelnen Abschnitte;
- Verständlichkeit und angemessener Fachwortgebrauch;
- Dokumentarische Reichhaltigkeit;
- Originalität des Vorschlags.

Dabei zeigte sich eine generelle Schwierigkeit der Gruppe, die vereinbarten Kriterien vollständig umzusetzen – insbesondere hinsichtlich der Strukturierung und der inhaltlichen Dichte der einzelnen Abschnitte. In mehreren Fällen fehlte auch der dokumentarische Teil, der meist als von Lehrkräften zur Verfügung gestelltes Material verstanden wurde, nicht aber als Ergebnis der Arbeit der Schülerinnen und Schüler.

Didaktisches Handeln – auch wenn es auf Bedarfsanalysen, Klassenkenntnis und Planung beruht – wird selten im Nachhinein reflektiert, um gute Praxis zu teilen und sichtbar zu machen.

Das individuelle Feedback zu den Beiträgen erfolgte durch die Hervorhebung von Stärken und Verbesserungspotenzialen.

8. Stärken

- Kooperativer und mehrsprachiger Ansatz;
- Konkrete Nutzung des GeR als Arbeitsinstrument, nicht nur als normatives Dokument;
- Praktische Erprobung im Unterricht mit authentischem Rücklauf;
- Entwicklung überfachlicher Kompetenzen: Zusammenarbeit, kritisches Denken, interkulturelle Sensibilität.

9. Schwächen und Verbesserungspotenzial

- Zeitlich begrenzte Phase der Erprobung im Unterricht;
- Anfangsschwierigkeiten beim Verständnis der Mediationsdeskriptoren;
- Bedarf an systematischerer Fortbildung zum Aufgabenansatz und zur Bewertung von Mediationskompetenzen.

10. Zukunftsperspektiven

- Verbreitung der erarbeiteten Materialien unter den Kolleginnen und Kollegen der jeweiligen Schulen;
- Präsentation der Materialien im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen;
- Vorschlag, Mediation als Kompetenz in die Kompetenzorientierte Jahresplanung aufzunehmen;
- Organisation institutionsübergreifender Workshops zum weiteren Austausch guter Praxis.

11. Fazit

Die Gruppenarbeit bot die Gelegenheit, über den pädagogischen Wert der Sprachmittlung nachzudenken, die sich ideal in mehrsprachigen und kulturell heterogenen Klassen verorten lässt.

Ihre Hauptfunktion besteht nämlich darin, unterschiedliche Meinungen, Sichtweisen, Haltungen und Weltanschauungen miteinander in Beziehung zu setzen und in Kommunikation zu bringen – mit dem Ziel, eine neue, facettenreiche und transkulturelle Realität zu schaffen, in der sich alle Menschen vertreten und respektiert fühlen.

Die durchgeführte Arbeit hat gezeigt, dass die Zusammenarbeit von Sprachlehrkräften verschiedener Schulstufen innovative und EU-konforme didaktische Praktiken hervorbringen kann. Mediation erwies sich nicht nur als Unterrichtsziel, sondern auch als methodischer Ansatz, der sprachliche und kulturelle Vielfalt der Lernenden wertschätzt und inklusives Lernen fördert.



Immagine 2 – *The Team Coaching*. Immagine generata con l'IA

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI - LITERATURVERZEICHNIS

Mediazione linguistica e QCER – Mediation und GER

Barsi, M., & Jardin, A. (2020). L'interazione online e la mediazione: riflessioni. *Italiano LinguaDue*, *12*(1). https://riviste.unimi.it/index.php/italianolinguadue/article/view/14033

Cambridge University Press. (2021). *Mediation: What it is, how to teach it and how to assess it*. Cambridge Assessment English. https://www.cambridgeenglish.org/Images/664965-mediation-what-it-is-how-to-teach-it-and-how-to-assess-it.pdf

Cambridge English. (n.d.). *Mediation skills in the English language classroom*. https://www.cambridgeenglish.org/blog/mediation-in-the-english-classroom/

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume with new descriptors*. Council of Europe Publishing. https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages

North, B., & Piccardo, E. (2019). Developing new CEFR descriptor scales and expanding the existing ones. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, *30*(2), 145–162. https://www.dgff.de/assets/Uploads/ZFF-2-2019-01-North-Piccardo.pdf

Piccardo, E., & North, B. (2019). Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR. *Language Teaching*, *52*(2), 142–153. https://doi.org/10.1017/S0261444817000320

Gestione di gruppi e team di lavoro -Team- und Arbeitsgruppenleitung

Edmondson, A. (2020). *Il lavoro senza paura. Creare sicurezza psicologica nel team per apprendere, innovare e crescere*. Milano: FrancoAngeli.

Goleman, D. (2013). *Leadership emotiva. Le competenze per guidare con efficacia*. Milano: Rizzoli Etas.

Kerzner, H. (2017). *La gestione dei progetti*. Milano: FrancoAngeli. (Edizione italiana aggiornata)

Pink, D. H. (2011). *Drive. La sorprendente verità su ciò che ci motiva nel lavoro e nella vita*. Milano: Rizzoli.

Tosi, F., & Fornaro, F. (2013). *Il gruppo come strumento di lavoro. Manuale per il lavoro di gruppo nei contesti organizzativi e formativi*. Milano: FrancoAngeli.

Van Vugt, L. (2020). *The Team Coaching Toolkit: 55 Tools for Team Performance and Growth*. Independent Publishing.

ONLINE RESSOURCEN

- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-companion-volume-and-its-language-versions;
- European Centre for Modern Languages (ECML) – Mediation in Teaching and Assessment https://www.ecml.at/en/ECML-Programme/Programme-2020-2023/Mediation-in-teaching-and-assessment

LA MEDIAZIONE NEL PRIMO CICLO
MEDIATION IN DER UNTERSTUFE

Introduzione – Einleitung

In questa sezione vengono presentate attività i cui temi sono quelli tipici della lezione di lingua corrispondente ai livelli linguistici di partenza e le cui classi target sono ad abilità linguistiche altamente differenziate, in cui la mediazione si propone come strumento ideale per favorire l'interazione, la partecipazione e la presa di parola.

In questa sezione risulta di particolare interesse l'uso della mediazione come dispositivo all'interno di una lezione disciplinare (matematica) in lingua veicolare (tedesco L2).

La mediazione favorisce qui sia l'uso della lingua, che da strumento sociale per la promozione del confronto e del dialogo rispetto anche alla dimensione culturale delle discipline.

In diesem Abschnitt werden Aktivitäten vorgestellt, deren Themen typisch für den Sprachunterricht auf den entsprechenden Ausgangsniveaus sind.

Die Zielgruppen dieser Vorschläge sind Klassen mit einer hohen Sprachheterogenität, in denen Mediation als ideales Mittel zur Förderung von Interaktion, Teilhabe und Wortmeldung dient.

Besonders interessant zeigt sich der Einsatz von Mediation als didaktisches Instrument im Fachunterricht (Mathematik) in der Unterrichtssprache (Deutsch L2).

Mediation unterstützt hier nicht nur den Sprachgebrauch, sondern dient auch als soziales Werkzeug zur Förderung von Austausch und Dialog – auch im Hinblick auf die kulturelle Dimension der Fächer.

La mia colazione

Giovanna Campanella

Il seguente contributo mostra un'attività apparentemente semplice che però si posiziona in quella realtà scolastica ben nota che necessita di fare convergere obiettivi di ordine didattico con obiettivi di ordine educativo.

La mediazione linguistica si propone qui quindi come strumento che consente ad ogni alunna e alunno di partire dalla propria esperienza per "fare con la lingua" ma anche per riflettere su un importante aspetto culturale quale quello del cibo e delle abitudini alimentari.

INTRODUZIONE

Sono una docente di lettere L1 e lavoro dal 2013 presso la SSPG "Italo Calvino" dell'IC Bassa Atesina di Egna.

Il nostro istituto comprensivo accoglie ragazzi e ragazze di Egna e dei comuni limitrofi con un'alta percentuale di alunni stranieri.

L'attività che presento è stata progettata per una classe seconda e può essere proposta al gruppo classe o al piccolo gruppo. Ho scelto un'attività con l'uso delle immagini:

- per coinvolgere anche gli alunni neoarrivati con competenze minime o nulle nella lingua italiana;
- perché è un'attività semplice ma efficace.

Quest'attività si focalizza sulla descrizione della colazione tipica familiare. L'ho scelta per due motivazioni: la prima è che il tema dell'alimentazione si inserisce all'interno di un nostro progetto d'istituto che coinvolge tutte le classi seconde; a tal proposito in queste classi ogni anno intervengono esperti per un progetto sulle Life Skills sul tema dell'alimentazione, dello spreco alimentare, sul benessere fisico e mentale. La seconda motivazione è che il tema dell'educazione alimentare intesa anche come comportamenti alimentari scorretti, conseguenze fisiche e psichiche di un'alimentazione scorretta è presente nei nostri curricoli di Cittadinanza e Costituzione. Il progetto di educazione alimentare si collega anche agli obiettivi 2 e 3 dell'Agenda 2030 di cui si occupa solitamente una collega in lingua tedesca e che si conclude con la visita al banco alimentare di Ora, per scoprire una realtà solidale legata al tema dell'alimentazione.

Riferimento ai descrittori

La mia attività fa riferimento ai descrittori presenti nel Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER) (p. 104 - 116), alla Mediazione in generale per i livelli A1 e A2:

A1

È in grado di utilizzare parole/segni semplici e segnali non verbali per mostrare il suo interesse verso un'idea. È in grado di trasmettere informazioni semplici e prevedibili di interesse immediato presenti in brevi e semplici cartelli, avvisi, manifesti, programmi e dépliant

A2

È in grado di svolgere un ruolo di supporto nell'interazione, a condizione che gli altri partecipanti parlino/segnino lentamente e che uno di loro o alcuni lo/la aiutino a intervenire e a esporre le sue proposte.

È in grado di trasmettere informazioni presenti in testi informativi ben strutturati, brevi e semplici, a condizione che contengano argomenti concreti e familiari e che siano formulati in un linguaggio semplice e quotidiano.

È in grado di utilizzare parole/segni semplici per chiedere a qualcuno di spiegare qualcosa. È in grado di riconoscere le difficoltà e di indicare in una lingua semplice la natura apparente di un problema.

È in grado di trasmettere il punto o i punti principali di brevi e semplici conversazioni o testi su argomenti di tutti i giorni di interesse immediato, a condizione che siano esposti in modo chiaro e in una lingua semplice.

Nello specifico la mediazione testuale sempre per i livelli A1- A2.

"Mediare a livello testuale" significa trasmettere il contenuto di un testo a persone che non vi accedono, spesso a causa di barriere linguistiche, culturali, semantiche o tecniche (Council of Europe: 2020, p. 102)

Definizione degli obiettivi

Agli alunni viene richiesto di sapere descrivere oralmente il momento della colazione di un compagno indicando quali alimenti consuma, se sono sani o tipici di un paese d'origine, chi li prepara e se si tratta di un momento piacevole.

Obiettivi di apprendimento

<u>obiettivi linguistici:</u>

- comprensione orale
- produzione orale
- ascolto
- lettura di immagini
- uso del lessico adeguato

<u>obiettivi trasversali:</u>

- interazione tra pari
- gestione delle interazioni
- educazione alimentare
- cibi sani e non sani

PREPARAZIONE

Agli alunni vengono proposte attività propedeutiche di costruzione del lessico (abbinare parole all'immagine. Es: l'insegnante fornisce alcune immagini di cibi e alcune parole, gli alunni abbinano l'immagine alla parola giusta) e di consolidamento (Es: l'insegnante mostra alcune immagini di colazioni prese da internet e gli alunni elencano i cibi proposti.

L'insegnante mostra anche colazioni di paesi non italiani ed è interessante osservare la varietà dei cibi proposti.)

La stessa attività viene organizzata anche per la costruzione del lessico sulle emozioni (Es: l'insegnante fornisce alcune emoji e alcune parole, gli alunni abbinano l'emoji alla parola giusta).



Immagine 1 – *La mia colazione*. Immagine generata con l'IA

In seguito, introduciamo l'attività di mediazione.

Prerequisiti

- l'alunno è in grado di comprendere frasi semplici
- l'alunno è in grado di descrivere oralmente una situazione familiare personale attraverso la visualizzazione di una foto/immagine;

- l'alunno è in grado di riassumere oralmente le informazioni principali su argomenti di tipo familiare;
- l'alunno è in grado di esprimere oralmente il suo stato d'animo legato ad una situazione familiare, es: mi sento felice, sono annoiato;

Attività

- l'alunno pone domande per stimolare la conversazione, per scoprire informazioni implicite;
- l'alunno ascolta, prestando attenzione, ciò che l'interlocutore racconta;

SVOLGIMENTO

- Compito 1

L'alunno A mostra all'alunno B (o in alternativa al piccolo gruppo o alla classe) una foto/immagine che rappresenta il momento della sua colazione.

L'alunno A descrive oralmente la foto o immagine del tavolo della colazione, senza omettere alcun dettaglio e utilizzando il lessico adeguato, ad esempio: quali e quante persone sono presenti nella foto, quali alimenti e bevande consumano, l'orario e la durata della colazione).

- Compito 2

L'alunno B (o, in alternativa, un alunno del piccolo gruppo o della classe) ascolta attentamente il racconto dell'alunno A e pone domande per stimolare la conversazione o per ottenere informazioni implicite o non espresse, ad esempio: "Ti piace fare la colazione?", "Qual è il cibo tipico del tuo paese?", o "Il cibo che mangi è sano?".

- Compito 3

L'alunno B (o, in alternativa, un alunno del piccolo gruppo o della classe) riassume le informazioni principali che ha ascoltato e compreso, relative al momento della colazione descritto dall'alunno A.

CONSIDERAZIONI, CONSIGLI, ESPANSIONE

L'attività ha funzionato molto bene perché è semplice, inoltre l'argomento dell'alimentazione affascina sempre i ragazzi che appartengono a questa fascia d'età. L'attività è adatta sia per un piccolo gruppo che per la classe intera.

L'input visivo può essere utilizzato, con contenuti diversi, anche per altre attività di mediazione.

Bibliografia

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume with new descriptors*. Council of Europe Publishing.

Të beftë mirë, Poftă bună, Bsaouraha, Buon appetite

Fabio Furlani

This activity ideally builds on the previous one and invites students to explore, in another language—English—the key features of traditional dishes from the cultures represented in the classroom. In doing so, it offers a meaningful opportunity to practice one of the core dimensions of linguistic mediation: sharing information with others in a clear and purposeful way.

Mediating content like this involves processing information critically: selecting it in advance, evaluating what is most relevant, and adapting how it is presented based on the needs and background of the audience. These are essential skills not only for language learning, but also for communication in multicultural and multilingual contexts.

The unit also lends itself naturally to interdisciplinary work and cross-curricular links, especially with subjects such as geography and civic education. It offers opportunities to discuss food-related topics in light of the United Nations 2030 Agenda for Sustainable Development (responsible consumption, biodiversity, and cultural heritage).

INTRODUCTION

This activity is designed for a class of 21 lower secondary school students (average age: 13), whose overall linguistic competence corresponds to CEFR level A1+. The group includes five students with a migration background: two from Albania, two from Moldova, and one from Morocco.

The lesson explores traditional dishes from these countries, fostering linguistic and intercultural competence through collaborative mediation tasks.

Since the lesson is based on traditional dishes, and food as a whole, as a cross-curricular link we focused on Goal 12 of the Agenda 2030: Sustainable Consumption, and on Goal 12.5 in particular: to decrease the amount of food waste we produce. In coordination with the Science/Biology teacher the students were sensitized to the issue of food waste and an audit has been planned to be carried out to track the food waste in our school canteen (see enclosed activity worksheet).

This lesson integrates elements from:

- Geography & Social Studies: Understanding cultural diversity through cuisine.
- ICT (Information and Communication Technology): Creating digital slides and using online resource.
- Language Learning & Mediation: Reformulating information for peers, using digital and oral communication tools.

CEFR Mediation Descriptors[9]

Mediating a Text – A1 Level

✓ Can convey simple, predictable information given in short, simple texts like signs and notices, posters, and programs.

✓ Can recognize and briefly describe simple factual information from visual resources (e.g., pictures, diagrams, tables).

✓ Can ask simple questions and use basic phrases to facilitate understanding in an intercultural context.

Linguistic Objectives

❖ Develop food-related vocabulary (ingredients, dishes, preparation methods).
❖ Practice expressing likes, dislikes, and preferences (e.g., I like this dish because… / I prefer…).
❖ Improve listening and speaking skills through group discussions and mediation tasks.

Interdisciplinary / Cross-Curricular Objectives

❖ Promote social interaction and teamwork in a multicultural environment.
❖ Encourage students to share and exchange information with peers.
❖ Develop skills in negotiation and collaborative problem-solving within a group.

Lesson Duration

35-40 minutes; How many? 60 minutes.

Resources and Materials

Webliography: Online resources on traditional cuisines of Albania, Moldova, and Morocco.

- Worksheets (Tasks 1 & 2).
- Interactive Whiteboard (IWB) for slide presentations.
- Online Dictionary for vocabulary expansion.
- Kahoot Quiz (for wrap-up activity).

LESSON PLAN

Preparation (Teacher and Selected Students)

[9] Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Preliminary Research (Teacher):

Gather reliable information on traditional Albanian, Moldovan, and Moroccan dishes (a soup, a main course, and a dessert per country).

Preliminary Student Task (Before the Lesson):

The five students from the three countries meet with the teacher during a reading activity.

They choose three dishes (one soup, one main dish, one dessert).

They prepare a simple slide presentation (three slides per country) with an image and the name of each dish.

They complete this as homework in pairs or individually.

Lesson Development

Stage 1: Group Formation & Introduction (5 minutes)

- The five students present come to the front of the class.
- The rest of the students form five groups (self-selected).
- The teacher introduces the goal of the lesson: learning about traditional dishes from different cultures through a game.
- The teacher elicits prior knowledge: What do you know about food from these countries?

Stage 2: Task 1 – Identifying Traditional Dishes (10 minutes)

- The teacher distributes Task 1 Worksheets to each group.
- The five students read aloud the dish names before starting the task.
- Groups match dishes to the correct country and write down answers.

Stage 3: Task 1 – Review & Scoring (5 minutes)

- Each of the five students reveals the correct answers (e.g., “Jani me fasule – Albania – soup”).
- Groups check their answers and tally scores.

Stage 4: Student Presentations in L1 & L2 (5 minutes)

- Each of the five students shows their slides on the IWB.
- They pronounce the dish names clearly and briefly describe them in their native language.
- They add basic information in English:

“This is Jani me fasule. It is a soup with beans and tomatoes. I like it because it is warm and tasty.”

Stage 5: Vocabulary Enrichment & Collaborative Translation (25 minutes)

- Students receive a Vocabulary Enrichment Worksheet with food-related terms.
- They collaborate with the “gourmet students” to translate key terms into their native languages.
- If needed, they use an online dictionary or a mobile phone (one per group).

- The teacher monitors and assists throughout the activity.

Stage 6: Kahoot Quiz – Wrap-Up Activity (10 minutes)

A six-question Kahoot quiz on the traditional dishes consolidates learning.

Students play in teams, reinforcing engagement and retention.



Picture 1 – *Vocabulary Enrichment*. Source. Author's own work

ASSESSMENT AND REFLECTION

✓ Observation Checklist: Monitor participation, collaboration, and mediation strategies.

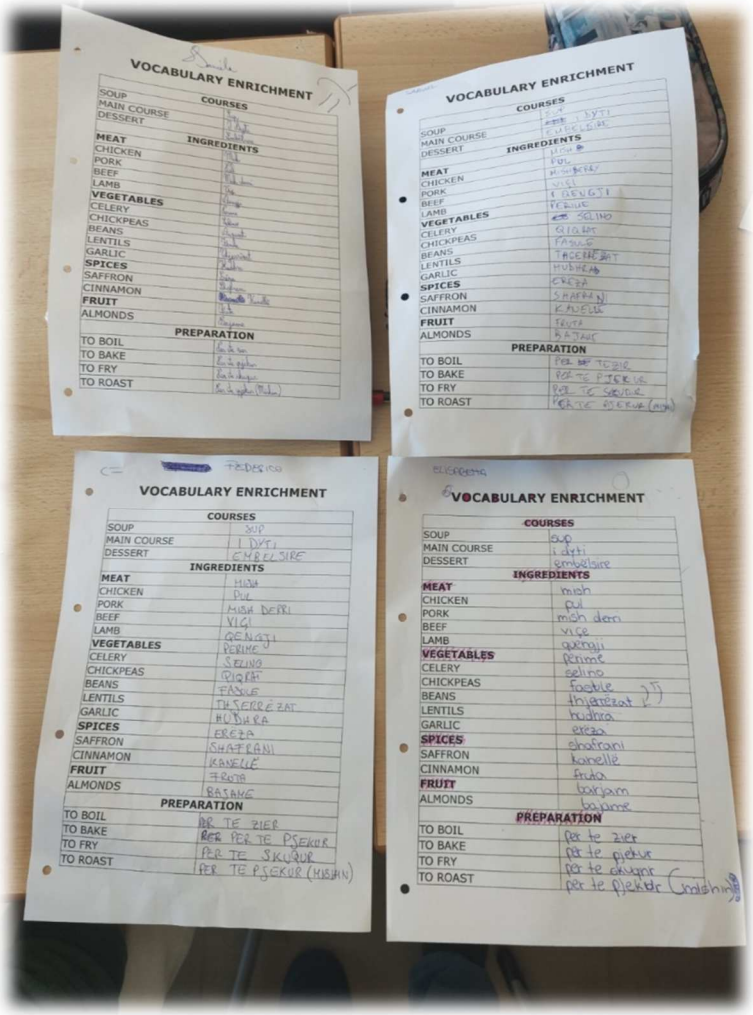
✓ Peer Assessment: Groups reflect on what they learned and what surprised them.

✓ Follow-Up Discussion: How does food connect to culture and identity?

Homework (Optional)

"My Favorite Traditional Dish": Students write a short description of a dish from their own culture.

Family Interviews: Students ask family members about a traditional meal and share findings in the next lesson.



Picture 2 – *Vocabulary Enrichment Worksheet*. Author's own work

CONSIDERATIONS, SUGGESTIONS, FOLLOW UP

This lesson plan fosters linguistic and intercultural competence through mediation strategies, collaborative learning, and technology integration. It aligns with the CEFR descriptors while keeping activities engaging, communicative, and meaningful.

As to the duration, the lesson had originally been designed with a time span of 35-40 minutes but in practice it exceeded that time limit. In stage 5 most of the class got 'carried away' with the activity and after finishing translating the key terms the students started asking questions such as: 'How do you say it tastes nice in Moldovan?' or 'How do you say Yum yum in Rumanian?' or again: 'To show that you like it, do you rub your belly or touch your cheek or your mouth?'. I regarded this moment as highly empathic and therefore let the students go on with the questions for a much longer time than originally planned, and postponed the Kahoot activity, but I think that it was worth it.

Mathemagie

Multiplizieren rund um den Globus, eine interkulturelle Herausforderung

Elisabeth Resch

Mathe wird von allen gleich verstanden? Nein, Mathe ist wie alle Fächer ein Kulturprodukt.

Hier folgend wird beleuchtet, wie auch ein wissenschaftliches Fach eine Sprachmittlung benötigt; wie viele kulturelle Elemente mit den sprachlichen eng verbunden sind.

Die von der Lehrperson verwendeten vielfältigen sozialen Formen entsprechen völlig dem Ziel der Mediation.

EINFÜHRUNG

Als deutschsprachige CLIL-Lehrerin wurde ich recht bald mit der Tatsache konfrontiert, dass meine italienischsprachigen Schülerinnen und Schüler die schriftlichen Rechenwege nicht so ausführen, wie ich das kenne und gewohnt bin. Ein kleiner kultureller Unterschied, der nicht das Ergebnis, nur den Weg dorthin beeinflusst.

Diese persönliche Erfahrung ermutigte mich zur Ausarbeitung dieses Arbeitsmaterials im Sinne der Sprachmittlung von Konzepten.

Die Lernenden (12-13 Jahre alt) erkennen und ordnen einführend fachspezifische Sprache zu, sie arbeiten in Kleingruppen, entwickeln gemeinsam Konzepte, diskutieren und suchen nach Erklärungen und setzen bei all diesen Arbeitsschritten die Fachsprache ein.

Die Schülerinnen und Schüler sollten die 4 Grundrechenarten (Addition, Subtraktion, Multiplikation, Division) bereits beherrschen und selbstständiges Arbeiten beherrschen.

Sprachniveau: A2 / A2+ / B1 GeR

ÜBERSICHT / ZIELAUFGABE

Schülerinnen und Schüler erhalten beim Ausführen dieser Arbeitsaufträge einen Einblick in die Vielfältigkeit des mathematischen Arbeitens und in unterschiedliche Herangehensweisen in anderen Kulturen. Sie erarbeiten in Kleingruppen Lösungsvorschläge für unterschiedliche Multiplikationsaufgaben und verwenden dabei aktiv mathematischen Grundwortschatz in mehreren Sprachen.

Allgemeine Sprachlernziele:

- vergleichende Wortschatzarbeit und Sprachreflexion (woher kommt das Wort? Gibt es Ähnlichkeiten in meiner Sprache?). Die Schülerinnen und Schüler beziehen sich auf Brückensprachen (z.B. Latein/ Italienisch). Die erarbeitete Fachsprache dient im weiteren

Verlauf der Arbeit als Sprachgerüst, auf welches sich die Schülerinnen und Schüler stützen können.

- Fördert Strategien zum Management von Sprachen (mehrsprachiger Umgang mit den Aufgaben, Code Switching und Code Mixing)
- Mehrsprachige Erschließung der Aufgabenstellung
- Sprachmittlung

Lernziele für die Fachsprache:

- Grundwortschatz für Mathematik durch entdeckendes Lernen erkennen, verstehen und verinnerlichen
- Fachsprache gezielt aktiv in der Gruppendiskussion einsetzen und verstehen

Fachlernziele:

- Zuordnung von fachlichen Ausdrücken zu den Grundrechenoperationen
- Förderung eines vernetzten und kreativen Denkens
- Entwickeln von Lösungsstrategien
- Überprüfung der Korrektheit
- Grundrechenarten üben
- Erkennen, dass es unterschiedliche Lösungswege zum selben Ziel gibt

Transversale Lernziele:

- Förderung eines transkulturellen, multiperspektivischen und kritischen Denkens
- Kommunizieren in interaktiven und kooperativen Lernaufträgen
- Lösungswege nachvollziehbar beschreiben und überprüfen
- Der Diskussion in der Klasse folgen können und sich aktiv daran beteiligen

Strategien: Schüler und Schülerinnen müssen ihr Vorwissen einsetzen; an bekannte Sprachen anknüpfen, mehrsprachige Wörterlisten erstellen und erläutern.

Kooperatives und entdeckendes Lernen in Kleingruppen

Interaktion und Zusammenarbeit in der Gruppe, gemeinsames Erarbeiten von Ideen und Lösungsvorschlägen

Abschließende Diskussion im Plenum

Siehe die Kopiervorlagen im Anhang

DURCHFÜHRUNG

Vorbereitung

Arbeitsmaterial (von Lehrperson erarbeitet und bereitgestellt):

- Arbeitsblatt mit Fachbegriffen zum Eintragen
- Kärtchen mit Fachbegriffen zu den Grundrechenarten zum Zuordnen (Kopiervorlage 2)

- Arbeitsblatt für den vergleichenden Wortschatz (Kopiervorlage 3)
- Arbeitsblätter mit Multiplikationsbeispielen aus unterschiedlichen Kulturen (z.B. Russland, Kopiervorlage 4).

Lehrperson teilt die Klasse in Kleingruppen (3-4 Personen) und achtet auf eine ausgeglichene Zusammensetzung. Jede Gruppe bekommt das nötige Arbeitsmaterial

Dauer: 5 Unterrichtsstunden



Abb. 1 – *Kärtchen mit Fachbegriffen*. Quelle: eigene Aufnahme

Lehrperson:

Einteilung der Gruppen und Bereitstellen des Arbeitsmaterials.

Einführung in das Thema und Erklärung der verschiedenen Aufgaben:

- Festigen der Fachsprache durch die einführende Arbeit mit dem Grundwortschatz. Kärtchen mit Fachbegriffen werden den Grundrechenarten zugeordnet und anschließend schriftlich in das vorgesehene Arbeitsblatt eingetragen. Diese Arbeit bildet die sprachliche Grundlage für das Erarbeiten der Rechenbeispiele aus den unterschiedlichen Ländern. Zum besseren Verständnis dienen mögliche Brückensprachen (Latein / Italienisch...). In diesem Sinne kann eine mehrsprachige Tabelle für die verwendete Fachsprache erstellt werden.
- In der Kleingruppe werden mögliche Lösungswege für die Multiplikationsaufgaben aus den Ländern Ägypten, Russland und Indien erarbeitet. Für die Diskussion sollen die vorher geübten Fachbegriffe verwendet werden.

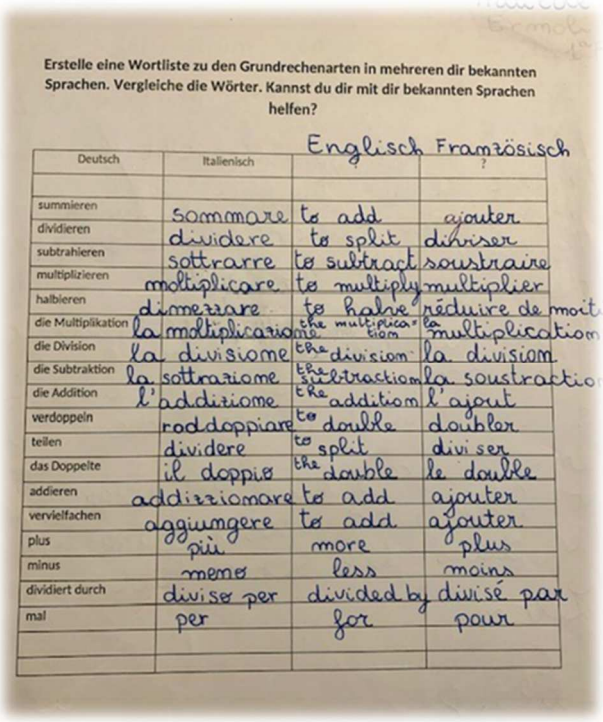
Bei Bedarf gibt die Lehrperson zusätzliche Tipps zur Aufgabenlösung.

Lehrperson + SuS:

Der Grundwortschatz wird wiederholt und reflektiert

Abschließende gemeinsame Überprüfung der erarbeiteten Theorien mit Gebrauch der Fachsprache

SuS – Erarbeiten in Kleingruppen den Grundwortschatz und Lösungsvorschläge für die Rechenübungen



Erstelle eine Wortliste zu den Grundrechenarten in mehreren dir bekannten Sprachen. Vergleiche die Wörter. Kannst du dir mit dir bekannten Sprachen helfen?

Deutsch	Italienisch	Englisch	Französisch
			?
summieren	sommare	to add	ajouter
dividieren	dividere	to split	diviser
subtrahieren	sottrarre	to subtract	soustraire
multiplizieren	moltiplicare	to multiply	multiplier
halbieren	dimezzare	to halve	réduire de moitié
die Multiplikation	la moltiplicazione	the multiplication	la multiplication
die Division	la divisione	the division	la division
die Subtraktion	la sottrazione	the subtraction	la soustraction
die Addition	l'addizione	the addition	l'ajout
verdoppeln	raddoppiare	to double	doubler
teilen	dividere	to split	diviser
das Doppelte	il doppio	the double	le double
addieren	addizionare	to add	ajouter
vervielfachen	aggiungere	to add	ajouter
plus	più	more	plus
minus	meno	less	moins
dividiert durch	diviso per	divided by	divisé par
mal	per	for	pour

Abb. 2 – *Der Grundwortschatz*. Quelle: eigene Aufnahme

- Vorbereitungsphase: Die Schülerinnen und Schüler sortieren die Kärtchen mit Fachbegriffen und ordnen sie den Grundrechenarten zu. Anschließend tragen sie die Begriffe in das entsprechende Arbeitsblatt ein und überlegen gemeinsam, ob es in der eigenen Muttersprache oder anderen bekannten Sprachen (Brückensprachen) ähnliche Ausdrücke gibt. Diese könnten zusätzlich im Arbeitsblatt aufgelistet werden.
- Sobald der Grundwortschatz bekannt ist, geht es weiter zu den Rechenaufgaben, die wie folgt eingeteilt und in den ersten beiden Phasen als Gruppenarbeit erledigt und abschließend im Plenum diskutiert werden:

  Phase 1 – Die einzelnen Gruppen versuchen eine Lösung zu finden

  Phase 2 – Die Gruppen vergleichen ihre Lösungsvorschläge untereinander

  Phase 3 – Die Ergebnisse werden mit der ganzen Klasse besprochen

  Phase 4 – Gemeinsame Überprüfung der erarbeiteten Theorien

  Für alle mündlichen Teile der Arbeit dient der erarbeitete Fachwortschatz als Gerüst, um Gedanken und Ideen möglichst klar kommunizieren zu können (Mediation von Kommunikation)

Feedback der Schülerinnen und Schüler:

Es war eine schöne Arbeit. Es war auch ein bisschen schwierig und ich habe neue Wörter in anderen Sprachen gelernt! (Iman)

Wir haben zusammengearbeitet und es war wirklich schön. Ich habe viele neue Dinge gelernt. Dieses Projekt war super! Am Anfang war es schwierig, aber wir sind immer schneller gewesen. Ich habe neue Multiplikationen gelernt! (Vittoria)

Wir haben diese Arbeit in Gruppen gemacht. Es war leicht und spaßig. Wir haben es auch in Englisch und Japanisch probiert. (Amelie, Karin, Emma)

Das war für mich leicht, aber auch ein bisschen kompliziert. In dieser Arbeit habe ich neue Wörter gelernt und das gefällt mir sehr! (Manuel)

ÜBERLEGUNGEN, TIPPS, ERWEITERUNGSMÖGLICHKEITEN

Ich habe die Unterrichtseinheit mit einer ersten Klasse der Mittelschule durchgeführt. Der erste Teil, der sich auf den Grundwortschatz konzentrierte, wurde schnell und größtenteils korrekt erledigt. Die Schüler waren jedoch nicht daran gewöhnt, eigenständig Lösungswege zu finden, und hatten daher anfangs Schwierigkeiten mit den Multiplikationen. Deshalb waren für die erste Aufgabe noch einige zusätzliche Tipps erforderlich. Bei der zweiten und dritten Aufgabe arbeiteten die meisten Gruppen dann jedoch sehr selbstständig und motiviert. Grundsätzlich ist es von Vorteil, die Schülerinnen und Schüler wann immer möglich zu ermutigen, eigenständig nach Lösungswegen zu suchen und ihre erworbenen Fähigkeiten kreativ einzusetzen.

Kopiervorlage 1

Ordne folgende Begriffe und Zeichen den 4 Operationen zu und überlege dir was gerade und ungerade Zahlen sind:

+ - : x

summieren, halbieren, verdoppeln, dividieren, teilen, addieren, zusammenzählen, multiplizieren, subtrahieren, die Hälfte, das Doppelte, vervielfachen

mal, plus, minus, geteilt / dividiert durch

Addition	Subtraktion

Division	Multiplikation

Kopiervorlage 2

 Schneide die einzelnen Kärtchen aus und ordne sie den Grundrechenarten zu

SUMMIEREN	**DIVIDIEREN**
MULTIPLIZIEREN	**ADDIEREN**
HALBIEREN	**VERDOPPELN**
ZUSAMMENZÄHLEN	**TEILEN**
SUBTRAHIEREN	**DIE HÄLFTE**
DAS DOPPELTE	**VERVIELFACHEN**
MAL	**PLUS**
MINUS	**DIVIDIERT / GETEILT DURCH**
x	**+**
:	**–**

ADDITION

SUBTRAKTION

MULTIPLIKATION

DIVISION

Kopiervorlage 3

Erstelle eine Wörterliste zu den Grundrechenarten in mehreren dir bekannten Sprachen. Vergleiche die Wörter. Kannst du dir mit dir bekannten Sprachen helfen?

Deutsch	Italienisch	?	?
summieren			
dividieren			
subtrahieren			
multiplizieren			
halbieren			
die Multiplikation			
die Division			
die Subtraktion			
die Addition			
verdoppeln			
teilen			
das Doppelte			
addieren			
vervielfachen			
plus			
minus			
dividiert durch			
mal			

Kopiervorlage 4

Die russische Multiplikation[10]



Abb. 3 – *Matrioska*. Abbildung mit KI generiert

Beispiel 1

47 x 42

47	42
23	84
11	168
5	336
2	~~672~~
1	1344
	1974

Beispiel 2

51 x 24

51	24
25	48
12	~~96~~
6	~~192~~
3	384
1	768
	1224

[10] Ein einfaches Rechenverfahren ohne Kenntnis des Einmaleins

Das Wetter

Donatella Barbera

Die folgende Aktivität lässt sich als exemplarischer Fall für eine Reihe ähnlicher Schulsituationen ansehen, in denen unterschiedliche Sprachniveaus aufeinandertreffen. Sprachmittlung erweist sich in diesem Kontext als ideale Strategie, um gemeinsame Lösungen zu finden, Entscheidungen zu treffen und kognitive Prozesse in Gang zu setzen.

EINFÜHRUNG

Mein Weg zur Mediation

Diese Aktivität richtet sich insbesondere an absolute Anfänger. Durch Mediation können Schülerinnen und Schüler, die gerade in Italien angekommen sind, auf natürliche Weise mit dem Erlernen der Sprache beginnen. Die Mediation hilft ihnen, sich der Wirksamkeit dieses Prozesses bewusst zu werden, was wiederum zu einem besseren Spracherwerb führt. Ich habe diese Aktivität basierend auf der Beobachtung des Schulkontextes entwickelt und vorgeschlagen. In jeder Klasse gibt es Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, für die Deutsch oft die dritte oder vierte Sprache ist. Während des Schuljahres kommen häufig neue Schülerinnen und Schüler hinzu, die keinerlei Deutschkenntnisse haben, aber gut Englisch sprechen und zudem Unterstützung im Italienischen erhalten.

Angesichts dieser Situation sollte überlegt werden, wie schulische Alltagssituationen in einer Zweitsprache bewältigt werden können. Dies ist zweifellos eine komplexe Herausforderung, die kontinuierlich reflektiert und diskutiert werden sollte. Ein ambitioniertes Ziel sollte in kleinere, realisierbare Herausforderungen unterteilt werden. Ich bin überzeugt, dass nur durch gezielte Reflexion und kontinuierliches Experimentieren eine Annäherung an unser Ziel möglich ist. Die Diskussion über dieses Thema sollte offenbleiben, da sich neue Erkenntnisse und Möglichkeiten im Laufe der Zeit ergeben können. Geplante Aktivitäten können sowohl zu abschließenden als auch zu teilweisen Ergebnissen führen, deren Auswirkungen möglicherweise über das ursprünglich Geplante hinausgehen.

Die heutige Gesellschaft ist stark von Migration, Globalisierung und Mehrsprachigkeit geprägt. Daher ist es notwendig, sich mit der realen Situation und ihren möglichen Auswirkungen auseinanderzusetzen. In diesem dynamischen und vielfältigen Umfeld sind Mediationskompetenzen von grundlegender Bedeutung, da sie Zusammenarbeit und Kommunikation über kulturelle und sprachliche Grenzen hinweg ermöglichen. Sprachkontakte und interkultureller Austausch sind die Eckpfeiler einer zunehmend integrativen und offenen Gesellschaft.

Im Bildungswesen spielt die Schule eine entscheidende Rolle, da sie interkulturelle und interlinguistische Kommunikation fördert. Unsere wachsende Zahl an Schülerinnen und Schüler, die im Laufe des Jahres nach Italien kommen, bereichert den Lernkontext erheblich. Da viele dieser Schülerinnen und Schüler mehrsprachig sind, erweist sich Mediation als äußerst wertvolles Instrument zur Verständigung und Kommunikation. Meine Tätigkeit als Förderlehrerin hilft mir dabei, inklusive Unterrichtsaktivitäten zu planen, die nicht nur sprachliche Hürden berücksichtigen, sondern auch soziale und kulturelle Aspekte des individuellen Lernprozesses einbeziehen.

Mediation von Konzepten

Nachfolgend stelle ich eine Aktivität zum Thema Wetter vor, die sich auf Mediation von Konzepten bezieht.

Die Zielgruppe umfasst Schülerinnen und Schüler mit einem Sprachniveau von Vor-A1 bis A1, gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER). Der Begleitband des GER geht von einem erweiterten Mediationsbegriff aus, der veränderte Sichtweisen von Sprachkompetenz und Mehrsprachigkeit widerspiegelt. Dabei wird Mehrsprachigkeit als individuelle und gesellschaftliche Ressource verstanden.

Der Begleitband enthält Skalen mit Mediationsdeskriptoren zur Erfassung und Beobachtung von Mediationsaktivitäten. Mediation wird als eine eigenständige und zugleich integrative kommunikative Aktivität verstanden.

Deskriptoren

Ein solches Mediationskonzept kann dazu beitragen, dass Lernende Inhalte verständlich weitergeben, gemeinsam Bedeutungen aushandeln und zusammenarbeiten. Da es sich in dieser Aktivität um die Mediation von Konzepten handelt, beziehe ich mich auf die entsprechenden Deskriptoren des GER-Begleitbands für das Sprachniveau A1 (S. 117–122). Für das Niveau Vor-A1 sind keine Deskriptoren verfügbar.

Lernziele

Sprachniveau: Vor A1 – A1 GeR

Dauer: Eine Unterrichtsstunde (50 Minuten) als Vorbereitung, tägliche kurze Übungseinheiten.

Zielgruppe:

- Schülerinnen und Schüler aus Parallelklassen mit sprachlichen Anfangskenntnissen.
- Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die gut Englisch sprechen.

Thema: Das Wetter.

Sprachlernziele:

- Neuen Wortschatz erwerben.
- Bedeutungen von Wörtern verstehen.
- Alltagswörter in einfachen, zunehmend komplexeren Kontexten verwenden.
- Einzelne Wörter in kurzen, deutlich gesprochenen Texten verstehen und Verstehensinseln erkennen.
- Illustrierte Wörter begreifen.
- Einen einfachen Smalltalk über das Wetter führen (mit Unterstützung).

Transversale Lernziele:

- Zuhören lernen.

- Sprachliche Sicherheit gewinnen.
- An einfachen Konversationen teilnehmen.
- Sprachliche Interaktion fördern.

Interaktionsstrategien: Um Klärung bitten, Assoziationen herstellen.

Niveau A1: Mit Gesten, Intonation und Mimik anzeigen, dass man etwas nicht versteht.

Besonderheit: Um Hilfe zu bitten, ist nicht nur eine sprachliche, sondern auch eine kulturelle Herausforderung. Unterschiedliche Kulturen nutzen verschiedene Gesten zur Signalisierung von Verständnisproblemen. Eine Klärung dieses Aspekts kann durch den Einsatz künstlicher Intelligenz (z. B. ChatGPT) unterstützt werden. Die Lehrkraft kann dies mit den Schülerinnen und Schülern besprechen und Veranschaulichungen bereitstellen.

Aufgaben:

- Leseverstehen: Temperatur auf einem Thermometer ablesen.
- Hörverstehen: Einzelne Wörter oder einfache Formulierungen verstehen.
- Interaktion (mündlich): Auf einfache sprachliche Formulierungen reagieren.
- Produktion (mündlich): Informationen über das Wetter geben.

Unterrichtsmethodik: Kooperatives Lernen.

Sozialform: Partnerarbeit, Plenum.

Didaktisches Material:

- Wortkarten zum Thema „Wetter“ mit ähnlichen Schreibweisen in Englisch und Deutsch.
- Laminierte Bilder.
- Bild- und Wortlisten als sprachliche Unterstützung.
- Bunte Karten, Karton, Schere, Filzstifte, Kleber, Klettstreifen.

Vorbereitung

Endprodukt/Ziel: Die Schülerinnen und Schüler sollen in der Lage sein, die Wetterbedingungen zu beschreiben.

Wer macht was?

- Schüler A: A1-Sprachniveau.
- Schüler B: Nullanfänger.

Dauer: Innerhalb einer Unterrichtsstunde (50 Minuten) sind mehrere Aktivitäten vorgesehen.

Die Schülerinnen und Schüler verwenden Schere, Kleber, bunte Karten, Karton sowie Filz- und Farbstifte, um ein Thermometer herzustellen, das anschließend an der Wand befestigt wird.



Abb. 1 – *SuS gestalten Wetterbilder*. Quelle: eigene Aufnahme

Zusätzlich recherchieren sie im Internet nach Wörtern, Bildern und sprachlichen Formulierungshilfen zum Thema "Wetter" in Englisch und Deutsch. Dabei werden Begriffe bevorzugt, die in beiden Sprachen sowohl grafisch als auch phonetisch ähnlich sind. Diese Wörter notieren sie auf Zetteln.

Die Lehrkraft weist darauf hin, dass das Wort "es" in diesem Kontext häufig verwendet wird und bezeichnet es als "Wetterwort".

Mit dem gesammelten Material gestalten die Schülerinnen und Schüler Wetterbilder. Anschließend werden Wörter, Bilder und Formulierungshilfen laminiert.

Durchführung

Aktivität 1: Wetterinformationen

Die Schülerinnen und Schüler betrachten die Bilder und arbeiten paarweise (Schüler A + Schüler B) zusammen. Sie beobachten die Wetterbedingungen aus dem Klassenzimmerfenster und lesen die Temperatur an einem außen angebrachten Thermometer ab.

- Schüler A liest die Temperatur laut vor.
- Schüler B markiert sie mit einem Pfeil auf dem im Klassenzimmer erstellten Thermometer.
- Schüler A unterstützt seinen Partner beim Erlernen neuer Wörter. Gemeinsam beobachten sie den Himmel und beschreiben ihn mit Adjektiven oder kurzen Sätzen.
- Die wetterbezogenen Begriffe sind auf den laminierten Bildern zu finden.
- Schüler B hört aufmerksam zu und ordnet mithilfe der Materialien Bilder, einzelne Wörter und Sätze zu. Danach liest er die Informationen laut vor.
- Ein Mitschüler stellt die Frage: "Wie ist das Wetter morgen?"

Diese Aktivität wird täglich wiederholt, wobei immer wieder andere Paare beteiligt sind. Dabei wurde beobachtet, dass die Nullanfänger oft auf Gesten zurückgreifen, um Missverständnisse zu klären oder um Hilfe zu bitten. Das Bitten um Hilfe ist nicht nur eine sprachliche Funktion,

sondern auch ein kulturelles Thema, da weltweit unterschiedliche Gesten zur Verständigung genutzt werden.

Eine Klärung dieses Aspekts kann durch den Einsatz künstlicher Intelligenz erfolgen. Die Lehrkraft kann das Thema mit den Schülerinnen und Schülern besprechen und dazu den GPT-Chat als Veranschaulichung nutzen.

Zudem könnte es sinnvoll sein, Strategien zu entwickeln, um Missverständnisse zu vermeiden (z. B. durch Gebärdensprache, den Einsatz von Technologie oder bildlichen Darstellungen).

Das Video dieser Aktivität ist nach Anfrage zur Verfügung.

Aktivität 2: Der Wetterbericht

Die Schülerinnen und Schüler recherchieren am Computer die Wettervorhersage für den nächsten Tag. Sie geben den Suchbegriff „Wetter Euregio“ ein und wählen die gewünschte Sprache aus.

- Schüler B benennt einzelne Elemente auf Deutsch.
- Schüler A integriert die Informationen in kurzen Sätzen.
- Schüler B ordnet die entsprechenden Bilder, Wörter und Sätze auf dem Klettstreifen zu.



Abb. 2 – *Der Wetterbericht.* Quelle: eigene Aufnahme

Jeden Tag verkündet ein Schüler die Wettervorhersage auf Deutsch und nutzt dabei das vorbereitete Material.

Hinweis: Die Website meteo-report wird empfohlen, da sie eine übersichtliche Grafik bietet und den Wetterbericht in drei Sprachen (Italienisch, Deutsch, Englisch) verfügbar macht. Dies ist besonders hilfreich für Neuankömmlinge, die oft nur wenige Italienischkenntnisse haben, aber gut Englisch sprechen.

Weitere Aufgaben

Aufgabe 1: Sprachspiele

Die Schülerinnen und Schüler trainieren zu zweit ihren Wortschatz zum Thema "Wetter" mithilfe der Website wordwall.net. Sie haben dafür eine festgelegte Mindestzeit (einige Minuten).

Das Arbeiten am Computer ermöglicht eine Selbstbewertung. Die Lehrkraft fungiert dabei lediglich als Beraterin, ohne Fehler direkt zu korrigieren.

Aufgabe 2: Smalltalk über das Wetter

Die Schülerinnen und Schüler führen einen einfachen Smalltalk zum Thema Wetter vor der Klasse. Dafür steht ihnen das vorbereitete Material zur Verfügung.

Da Smalltalk eine kurze, höfliche Unterhaltung über scheinbar unwichtige Themen ist, kann diese Aufgabe dazu beitragen, die Interaktion zu stärken. Eine Aufzeichnung dieser Gespräche ist den Anhängen beigefügt.

ÜBERLEGUNGEN, VORSCHLÄGE, ERWEITERUNGEN

Die Teilnahme an diesem Projekt war eine Chance, allen neu zugezogenen Jugendlichen den sprachlichen Zugang zu verschiedenen Themen zu erleichtern. In Salurn gibt es viele solcher Schülerinnen und Schüler. Sie erhalten zunächst mehrere Stunden Italienisch-Unterstützung. Der Deutschunterricht musste jedoch individuell angepasst werden, um Nachteile auszugleichen.

Durch Mediation habe ich wichtige Erkenntnisse gewonnen.

- Verstehen braucht Zeit.
- Eine Änderung der Lehrmethode führt zu besseren Ergebnissen.
- Schulbücher behandeln Themen oft schematisch und ohne Vermittlungstätigkeit.
- Mediation legt den Fokus auf den Lernprozess, nicht nur auf das Endergebnis.

Meine Rolle als Lehrkraft hat sich dadurch gewandelt. Ich fördere das Lernen durch praxisnahe Aufgaben, wodurch die Motivation der Schülerinnen und Schüler steigt und sie ihre Angst vor Fehlern verlieren.

Die Vielzahl an ausländischen Schülerinnen und Schülern empfinde ich inzwischen als Bereicherung. Ich erweitere meinen eigenen Horizont und lerne stetig dazu.

Zusätzliche Erweiterungen könnten beispielsweise mit einem geplanten Studienaufenthalt in Wien verknüpft werden.

Der Nullanfänger erzählt die Wettervorhersage für die ganze Woche. Sein Partner kann ihm passende Kleidung vorschlagen.

Die Aufgabe zur Aktivität könnte beispielsweise darin bestehen, ein Symbol zu finden, das den Klassenausflug identifiziert. Ein Schüler wählt die Mozart-Kugeln aus, während sein Partner ein schönes Bild von Sissi mitbringt.

Abschließend möchte ich noch eine letzte Bemerkung zur Mediationstätigkeit machen. Die Zusammenarbeit mit meinen Kollegen sowie mit Schulkollegen der Oberschule war für mich eine bereichernde Erfahrung. Besonders überraschend war die Erkenntnis, dass mein

didaktisches Material nicht nur für meine Zielgruppe, sondern auch für das Gymnasium von Nutzen ist.

Dies zeigt, dass methodische Ansätze vielseitig einsetzbar sind und zur Förderung des Sprachenlernens auf verschiedenen Niveaus beitragen können.

Nach Anfrage ist auch die Videodokumentation verfügbar, die ein wesentlicher Bestandteil dieser Aktivität ist. Du hast die Möglichkeit, die Mediation in Aktion zu sehen, sodass du die Aktivität vollständig wiederholen kannst. Du kannst auch nur die Aspekte erfassen, die für deine Klassengruppe am besten geeignet sind.

Can you…/Do you…?

Talking About Sports, Hobbies and Activities

Manuela De Stefanis

The English language is a valuable and effective tool for addressing topics that teenagers genuinely enjoy. It is one of the most effective teaching strategies for indirectly introducing morphosyntactic structures that would otherwise be decontextualized.

Linguistic mediation makes it possible to focus on what to communicate, rather than on how to communicate it. This approach applies the principle of "forgetting the rule," enabling learners to concentrate solely on the task rather than on grammatical rules.

INTRODUCTION

This mediation activity has been designed for a beginner-level second-year class at the middle school "G. Mameli" in Salorno, aged 12. It is crucial to consider the multicultural context of Salorno, where students come from diverse backgrounds and typically speak at least two or three languages.

Over the past two years, I have had the opportunity to observe my students, identifying their strengths and weaknesses. There are 22 pupils in total, only eight of whom are Italian. Two students are from Bangladesh, some from Morocco, and others from Albania. The Bangladeshi students were not born in Italy but arrived here as children. They play an essential role in this activity, as they can act as mediators during the lesson, bridging the gap to help others understand the tasks.

I have always encouraged simple, accurate, and real-life communication in my classes. The idea for this mediation activity arose from my observation that the two Bengali students frequently speak their home language during lessons. This usually happens when one of them needs help or feels uncertain. The other student humbly simplifies the information for him, likely due to his shyness and his desire to perform at the same level as his classmates.

Their home language represents a comfort zone. I have noticed that they use Bengali frequently, even though one of them is still at an A1 level in Italian and struggles to understand and express even simple messages.

According to the CEFR framework the A1 student can use simple words and non-verbal signals to show interest in an idea, convey simple, predictable information of immediate interest given in short, simple signs and notices, posters and so on. He can relay (in Language B) simple, predictable information about times and places A1 given in short, simple statements (delivered in Language A).

Mediation in this activity is facilitated through various resources, such as relevant pictures and spoken language exercises.

The lesson focuses on strengthening certain grammatical features, particularly the use of the auxiliary verbs "do" and "can" in the present simple interrogative form. By the end of the

lesson, students should feel confident in forming questions using these structures. However, the primary objective of this activity is to enhance understanding through mediation.

It is important to assess the students' English proficiency according to the CEFR framework, as their levels vary. Most students are at A2 (beginner) level, while one student is at A1 and under-stands only slow and clear speech. One student is at B1 (the other Bangladeshi student), as he frequently speaks English at home with his mother.

A portion of this activity aligns with a flipped classroom approach, where students ask questions while the teacher observes and takes notes without interrupting. Not all groups are expected to finish at the same time, as I use a timer. Those who finish early will have the opportunity to ask additional personal questions. I feel fortunate to have designed an activity that involves all students, even those facing language barriers. Mediation, in this context, promotes better comprehension.

Lesson Objectives

Defining the lesson objectives was essential for structuring the session effectively. I established multiple objectives, distinguishing between the general classroom objectives (grammatical and communicative) and the specific objective for the two Bengali students, who serve as mediators to ensure comprehension.

The grammatical objective is to review the interrogative form of "can" and "do" in the present simple, which students have already been introduced to. I am confident they are familiar with this grammatical structure.

In terms of communicative achievement, by the end of the lesson, students should feel more comfortable asking and answering simple informal questions about common topics.

They will also practice listening and taking quick notes. Through listening exercises, the class will discover how the popularity of sports varies across cultures.

The primary task involves using visual and communicative mediation to support the A1 learner. As specified by the CEFR framework this A1 speaker can follow a language, but only very slow and carefully articulated, with long pauses for them to assimilate meaning. He can recognize concrete information on familiar topics encountered in everyday life, provided it is delivered slowly and clearly. He can understand only some expressions and instructions. He understands figures with a base vocabulary about everyday topics. Indeed, he can recognize only familiar words. He understands very short and simple texts. He can guess a simple meaning. He can express isolated simple phrases, and he can describe himself. He can name an object.

Although he may struggle to interact in English, he will grasp key ideas through translation and will be able to respond with "yes" or "no." However, he may not yet be able to formulate these questions independently. Mediation serves as the bridge that enables his participation. According to the translation used to produce communicative mediation, this is possible because the B2 (see the CEFR framework) student can produce some translations (from Language A into Language B) of information contained in short, factual texts written in uncomplicated, standard language; despite errors, the translation remains comprehensible.

By the end of the lesson, the A1 student will have expanded his vocabulary and possibly written more common English words. Given that he can understand everyday expressions

aimed at the satisfaction of simple needs of a concrete type, delivered directly to them in clear, slow and repeated language by a sympathetic interlocutor, now he can take part in a simple conversation of a basic factual nature on a predictable topic. Based on the CEFR as an A1 speaker can exchange likes and dislikes for sports, and I am sure he can understand questions and instructions addressed carefully and slowly. By so doing, he will also gain oral practice in simple language. This is made possible through the assistance of the B2 student, who translates information for him. The next section outlines the steps of the activity and how the B2 student applies his mediation strategies, using both visual and communicative methods. Through this process, English acts as a bridge between the two Bengali students, helping the A1 learner overcome language gaps.

SETTING UP THE ACTIVITY

The activity lasts 50 minutes and consists of four parts:

1. Introduction (5 minutes): Students receive oral instructions from the teacher.

2. Brainstorming (10 minutes): Each student orally contributes a commonly known word related to a familiar topic (music, sports, school subjects), which the teacher records on the digital board.

3. Group Work - "The Autograph Game" (25 minutes): Students work in groups of four or five, with the Bengali students placed together. The eight questions are also projected in a Padlet page where photos can help students to understand better what to do. The other groups are homogeneous.

Each group receives a set of paper strips with eight questions:

* Can you play football?
* Do you watch TV?
* Do you like boxing?
* Can you play tennis?
* Can you play rock music?
* Do you go to the cinema?
* Do you like horror movies?
* Do you like history?

Each group appoints a leader who asks questions in turn.

Group members provide quick answers, which are noted by the leader without discussion.

The leader also serves as the secretary, taking notes without adding personal opinions.

At the end, students check their answers and count "yes" and "no" responses using pictograms.

A discussion follows, comparing cultural differences (e.g., the greater popularity of cricket over football in Bangladesh).

4. Feedback (10 minutes):

The teacher reviews grammatical structures and asks students to reflect on what was easy or difficult.

Most students find this activity enjoyable and straightforward.

The A1 student struggles without mediation but remains engaged and motivated.

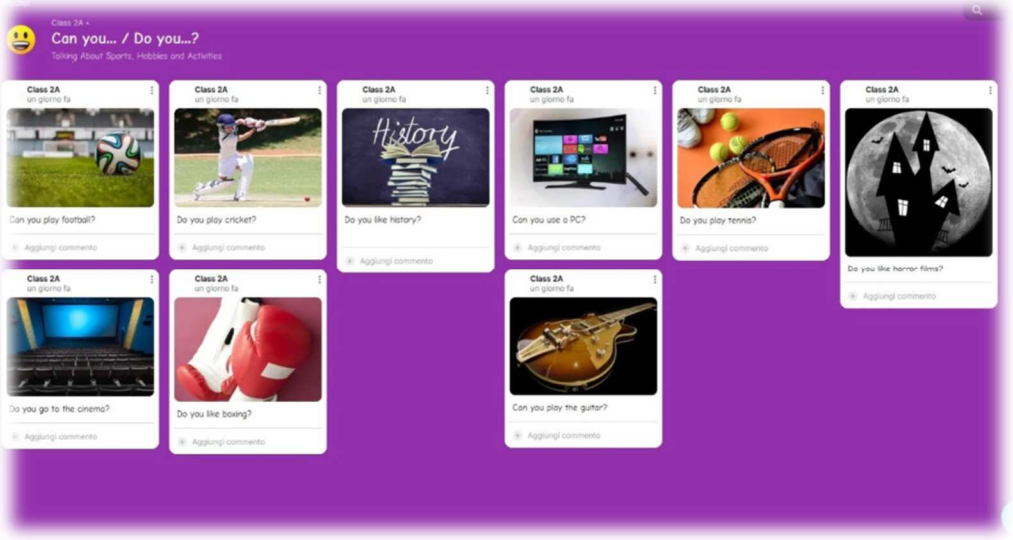
The B1 student plays a crucial role in explaining instructions and summarizing key points in Bengali.

Resources

To support the A1 student, the following resources were used:

- Language mediation: Translations provided by the B1 student.
- Written translations and pictures: Helping the whole class.
- Materials:

✓ "High Five 2" coursebook (previously used "High Five 1");
✓ Additional pictures for common words;
✓ Paper strips with questions;
✓ Photocopied question sheets (eight total);
✓ Photographs of students' responses with pictograms;
✓ Padlet page with questions and photos recorded.



Picture 1 – *The Padlet Page* – Source: Author's own work

FOLLOW UP

This class enjoys group work. However, the A1 student cannot complete the task independently without mediation. For this reason, I placed the Bengali students in the same group. Besides, according to the CEFR framework in this mediation process the B1 student his able to mediate because he can collaborate on this shared task, e.g. formulating and responding to suggestions, asking whether people agree, and proposing alternative approaches.

On the other hand, in compliance with the CEFR framework, the other A1 speaker can complete the task in mediation process because he can give a personal presentation on this known topic, he can follow-up questions, he can give a description of something, such as an experience. Furthermore, he can give accounts of experiences, describing feelings in simple texts, and he can summarize, report and gives his opinion about accumulated information on familiar routine and non-routine matters within their field with some confidence.

Moreover, in accordance with the CEFR framework, the B1 student mediates by explaining key points, working on his prior knowledge. He understands information about everyday topics, identifying both general messages and specific details, provided people articulated clearly in a generally familiar variety. He can understand the main points made in clear standard language or a familiar variety on familiar matters encountered at work, school, and free time.

Conforming to the fact that the B1 speaker can lead much of everyday conversation and discussion and settled that he can generally follow the main points of one extended discussion around his schoolmates, articulating all parts well, he engages in an intercultural exchange with the A1 student, who has an elementary vocabulary and can only introduce himself and answer basic personal questions.

As still mentioned in the CEFR framework the A1 student can understand everyday expressions aimed at the satisfaction of simple needs of a concrete type, delivered directly to them clearly and slowly, with repetition, by a sympathetic interlocutor. By so doing, he can understand questions and instructions of the B1 speaker, but only because they are addressed carefully and slowly to him.

However, I am confident that I will continue using this group work approach throughout the school year, as it fosters confidence in speaking while also improving listening, reading, and writing skills. I highly recommend "The Autograph Game" for other beginner groups, as it allows students to learn quickly and enjoyably, stepping away from traditional classroom methods.

Moreover, I conceived that my students should perform “the Autographs game” in the mid-morning when they were already awakened and not tired. It is pivotal to highlight that this activity can’t be proposed before or after a written test, indeed students feel scared or tired. Moreover, I recommend of neither planning it in the early morning due to their tiredness, nor in the afternoon because they feel worn out.

The activity was more successful than I had anticipated, although not all groups finished simultaneously. The risk that a group can finish before the other is potentially possible, because some students are clever and conversely some students prefer wasting his or her time. This aspect can be considered as a con of this game.

For this reason, the teacher must anticipate this problem for pupils who finish the questions before. Idle times should be always reduced, because in a classroom they are only a chance to make noise. Extra job must be prepared, in terms of debating or photocopies with new questions. It is pivotal to consider that middle school students are not still able to wait for extra instructions quietly.

This problem is solved delivering them new and extra questions. A further con related to the former is that while I show extra questions the group who has finished, other groups are not focused on their game. So new instructions and questions must be delivered accurately and fast.

At the same time the event that groups do not finish simultaneously could be competitive and challenging in a positive way.

A third con is that: it is not easy to use this kind of game in a class that is struggling to manage due to its behavior. Although the rules of this game must be expressed before, many classes are so undisciplined nowadays that is impossible to avoid the traditional strategies of a lesson, and a teacher must lead the traditional seating arrangement with separate tables for individual work and in circles for the small groups work.

This game works only because there aren't many troubles and fights among pupils. Most pupils of my class are collaborative and they like working in group, and other prefer working individually. Few students tend to disturb the class.

The main objective of this game is that students meet each other. If the atmosphere is messy, it will be not possible to get all the signatures done. And thus, the development of the activity doesn't work. I feel I have been lucky.

The best suggestion for an undisciplined class may be do this kind of activity only written and never standing. For this reason, I sadly imagine that a static strategy of the game may result boring and exhausting.

Overall, an aspect that should have worked better is the beginning part of instruction, I spent a lot of time by explaining them the task.

Conversely, the next time I will project them the instructions, which I will have already made before.

Ultimately, this approach helps my students feel more at ease and engaged in their learning.

LA MEDIAZIONE NEL SECONDO CICLO
MEDIATION IN DER OBERSTUFE

Introduzione – Einleitung

Le attività qui di seguito proposte rappresentano declinazioni diverse del concetto di mediazione con studentesse e studenti più grandi, ma non sempre con competenze linguistiche più elevate.

Interessante l'uso della mediazione in funzione di un approccio ai testi letterari e anche come tipo di strategia necessaria in preparazione ad un concorso internazionale.

La mediazione ha consentito inoltre, di veicolare riflessioni di ordine socioculturale in una classe di italiano L2 (sostegno linguistico).

Die folgenden Aktivitäten stellen unterschiedliche Ausprägungen des Mediationskonzepts dar, die mit älteren Lernenden umgesetzt wurden – jedoch nicht zwingend mit höheren sprachlichen Kompetenzen.

Besonders hervorzuheben ist der Einsatz von Mediation sowohl als Zugang zu literarischen Texten als auch als strategisches Instrument zur Erarbeitung und Präsentation einer Rede für die Teilnahme an einem internationalen Wettbewerb.

Darüber hinaus ermöglichte der Einsatz von Mediation die Auseinandersetzung mit soziokulturellen Fragestellungen im Kontext eines Sprachförderunterricht Unterricht in Italienisch

Nachts schlafen die Ratten doch!

Silvia Bacca, Daniela di Pilla

Ein gelungenes Beispiel wie Literatur als Mittelpunkt einer Sprachmittlungsaktivität wirken kann.

Von Bildern ausgehend, sind die Schülerinnen und Schüler imstande, sich mit wichtigen Themen der Geschichte und der literarischen Produktion auseinanderzusetzen.

EINFÜHRUNG

Literarische Texte, die im Begleitband des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens" als kreative Texte bezeichnet werden, eignen sich aufgrund ihrer Vielschichtigkeit und Deutungsoffenheit hervorragend für den Einsatz im Unterricht. Sie wecken Reaktionen seitens der Leserinnen und Leser und ermöglichen ihnen tiefere Einsichten in menschliche Erfahrungen, die oft zeitlos und universell sind. Die Schülerinnen und Schüler werden dazu angeregt, über relevante Themen nachzudenken und zu diskutieren und erarbeiten zudem Hintergrundinformationen zu historischen Ereignissen und kulturellen Besonderheiten. Die Unterrichtsanlage ermutigt zur kooperativen Konstruktion von Wissen und zum Austausch emotionaler Reaktion zu den Texten.

Um die Bedeutung eines literarischen Textes besser zu erschließen, bieten sich Aktivitäten zu dessen Vorentlastung an, welche im Sinne der sprachlichen Mediation Raum für Interaktion schaffen, bei der Bedeutung gemeinsam konstruiert wird.

Die Kurzgeschichte Borcherts spielt an einem vom Krieg zerstörten Ort und handelt von einem alten Mann und einem Kind, die sich zufällig begegnen und trotz aller Trostlosigkeit, die sie umgibt, sich menschlich näherkommen und am Ende etwas Hoffnung aufkeimen lässt.

Die Bildbefragung und anschließende kreative Schreibübung sollen die Schülerinnen und Schüler für die Situation, in der sich Menschen, die im Krieg Leid und Traumata erfahren haben, sensibilisieren und deren seelische Verfassung nachempfinden und begreifbarer machen. Borcherts Text bietet die Möglichkeit, einen Bezug zur Gegenwart herzustellen, in der Themen wie Flucht, Not und Leid leider weiterhin aktuell sind – Erfahrungen, die möglicherweise auch einige unserer Schülerinnen und Schüler gemacht haben. Die intensive Auseinandersetzung mit dem Text ermöglicht eine Bewusstmachung solcher Erfahrungen und ein besseres Verständnis für die tiefgreifenden Auswirkungen derartiger Erlebnisse auf den Einzelnen.

Gleichzeitig weist der Text eine besondere psychologische Tiefe der Figuren auf, das Gespräch zwischen den beiden Protagonisten ist geprägt von Andeutungen, Empathie und Zurückhaltung und lässt eine besondere literarische Qualität erkennen. Ein wichtiges Ziel besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler diese Besonderheit bewusst wahrnehmen.

Mit diesem Unterrichtsvorschlag wurden folgende Lernziele verfolgt:

Sprachlernziele

a) Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, auf Bildimpulse zu reagieren, sie zu interpretieren und beschreiben.

b) Sie sollen Fragen formulieren und darauf spontan antworten.

c) Sie sollen einen Dialog verfassen und anschließend im Plenum frei vortragen.

Fachlernziele

a) Sich mündlich und schriftlich in der Kleingruppe austauschen

b) Auf Ideen der Mitschüler eingehen und sie weiterentwickeln

c) Sich in fiktive Personen hineinversetzen und deren Gedanken und Gefühle beschreiben und erklären

d) Durch eine kreative Schreibübung einen literarischen Text besser verstehen und dessen besondere Qualität erkennen

e) Sich Kenntnisse über deutschsprachige Autoren, die sich mit dem Thema “Krieg” auseinandergesetzt haben, aneignen.

Übergreifende Lernziele

a) Eigene Ideen entwickeln

b) Hypothesen formulieren

c) Kreativität fördern

d) Gefühle und Emotionen erklären, beschreiben und darstellen und auf Darstellungen reagieren

e) Gemeinsam arbeiten und eine positive Lernatmosphäre schaffen

Folgende, im GER enthaltene Skalen für den Bereich „Mediation“ kamen zur Anwendung (fett gedruckt):

A: MEDIATION VON TEXTEN: persönliche Reaktion auf kreative Texte (einschließlich Literatur)

NIVEAU B1

- Kann erklären, warum bestimmte Teile oder Aspekte eines Werks für sie/ihn von besonderem Interesse waren.
- Kann einigermaßen detailliert beschreiben, mit welchen literarischen Figuren sie/er sich am ehesten identifiziert hat und warum.
- Kann Ereignisse in einer Erzählung, einem Film oder Drama zu ähnlichen Ereignissen in Beziehung setzen, die sie/er entweder selbst erlebt oder die ihr/ihm berichtet wurden.
- Kann die Emotionen einer literarischen Figur in einem Werk zu selbst erlebten Emotionen in Beziehung setzen.

- Kann die Emotionen beschreiben, die sie/er an einer bestimmten Stelle der Erzählung erlebte, z. B. die Stelle(n) einer Erzählung, an der oder denen sie /er sich um eine literarische Figur Sorgen gemacht hat, und erklären warum.
- Kann die Gefühle und Emotionen kurz erklären, die ein Werk in ihr/ihm hervorrief.
- Kann die Persönlichkeit einer literarischen Figur beschreiben.
- Kann die Gefühle einer literarischen Figur beschreiben und sie erklären.

NIVEAU B2

- Kann die eigene Interpretation eines Werks klar präsentieren, eigene Ideen entwickeln und sie mit Beispielen und Argumenten unterstützen;
- Kann eine persönliche Interpretation der Entwicklung des Plots, der Charakter und Themen in einer Erzählung, einem Roman, einem Film oder ein Theaterstück geben.
- Kann die eigene emotionale Reaktion auf ein Werk beschreiben und darauf eingehen, wie es diese Reaktion ausgelöst hat.
- Kann einigermaßen detailliert die eigene Reaktion auf Ausdrucksformen, Stil und Inhalt eines Werks erläutern und erklären, was er/sie schätzt und warum.

B: MEDIATION VON KONZEPTEN: Interaktion und Zusammenarbeit in einer Gruppe erleichtern; gemeinsame Konstruktion von Bedeutung.

NIVEAU B2

Interaktion und Zusammenarbeit in einer Gruppe erleichtern Gemeinsame Konstruktion von Bedeutung

Kann in einer Gruppeninteraktion die Art der Fragestellungen und /oder Interventionen den Reaktionen anderer anpassen.

Kann in einer Gruppendiskussion als Berichterstatter/in fungieren, Ideen und Entscheidungen notieren, diese mit der Gruppe diskutieren und anschließend die Ansicht(en) der Gruppe in einem Plenum zusammenfassen. Kann die zentrale Frage benennen, die im Rahmen einer komplexen Aufgabe gelöst werden muss, und andere wichtige Aspekte, die mitbedacht werden müssen.

Kann zu gemeinsamer Entscheidungsfindung und Problemlösung beitragen, Ideen einbringen und gemeinsam weiterentwickeln, Details erklären und Vorschläge zum weiteren Vorgehen unterbreiten.

Kann helfen, die Diskussion in einer Gruppe zu organisieren, indem Beiträge anderer berichtet, zusammengefasst und weiter ausgeführt und die die verschiedenen Ansichten gewichtet werden.

Kann mit Fragen, wie eine Zusammenarbeit organisiert werden kann, die Diskussion beleben.

Kann helfen, die Ziele einer Teamarbeit zu definieren, und verschiedene Optionen miteinander vergleichen, wie sie erreicht werden können.

Kann mit Fragen, welche Punkte als Nächstes zu beachten sind und wie das weitere Vorgehen aussehen kann, eine Diskussion neu ausrichten.

Kann Ideen und Meinungen anderer weiterentwickeln.

Kann in einer Gruppe die eigenen Gedanken präsentieren und Fragen stellen, die andere Gruppenmitglieder zu Stellungnahmen einladen.

Kann einen strittigen Punkt von zwei Seiten betrachten, Argumente dafür und dagegen benennen und eine Lösung bzw. einen Kompromiss vorschlagen.

DURCHFÜHRUNG DER AKTIVITÄTEN

Dauer: Insgesamt 7 Unterrichtsstunden

Zielgruppe: Abiturklasse

Sprachniveau: B2

Unterrichtsmethodik: Kooperatives Lernen

Ressourcen: Bilder von zerstörten Städten, Wolfgang Borcherts Kurzgeschichte „Nachts schlafen die Ratten doch“

Vorbereitung:

Sammlung von Bildern von Städten, die im Krieg zerstört wurden. Diese Bilder können sowohl aus dem Internet stammen als auch mithilfe von KI erstellt werden.

Durchführung:

Schritt 1: Bildbefragung in 3er-Gruppen

Dauer: 1 Unterrichtsstunde

Die Schülerinnen und Schüler lassen in Gruppen zu jeweils drei Personen die Bilder auf sich wirken. Danach führen sie eine Bildbefragung durch. Ein/e Schüler/in schlüpft dabei in die Rolle einer der abgebildeten Personen (zum Beispiel eine Person, die auf den Trümmern einer zerstörten Stadt sitzt). Die anderen Schülerinnen und Schüler stellen Fragen, welche die „Bild-Person“ möglichst detailliert beantwortet.

Anschließend wird die Rolle gewechselt, sodass jede/r einmal sowohl die Rolle des Fragenden als auch des Antwortenden übernimmt.

Schritt 2: Kreative Schreibübung in Partnerarbeit

Dauer: 3 Unterrichtsstunden

Jeweils zwei Schülerinnen und Schüler wählen ein Bild aus und verfassen zusammen ein fiktives Gespräch zwischen einem Erwachsenen und einem Kind, die sich inmitten von Ruinen befinden. Dabei schlüpfen sie in die Rolle der beiden Personen und versetzen sich in deren Situation.

In Borcherts Kurzgeschichte ist der Dialog zwischen dem Kind und dem alten Mann knapp und von Zurückhaltung und subtiler Empathie geprägt. Die beiden Figuren kommen sich sehr langsam näher, vieles bleibt nur angedeutet, was dem Text eine besondere Tiefe verleiht. Es wird also interessant sein zu beobachten, wie die Schülerinnen und Schüler ihren eigenen Text strukturieren und die beiden Personen charakterisieren. Die anschließende Auseinandersetzung mit Borcherts Originaltext wird ihnen helfen, die verwendete Sprache und die

besonderen Merkmale des literarischen Werks besser zu verstehen und bewusst zu erfassen. (siehe Schritt 4)

Als Unterstützung zur Ausarbeitung des Dialogs bieten sich zwei Aktivitäten an:

a) Arbeit mit Antonymen, um ein breiteres Spektrum an Emotionen zu erfassen (z.B. „Hoffnung“ im Gegensatz zu „Verzweiflung“, „traurig“ im Gegensatz zu „glücklich“, „Angst“ im Gegensatz zu „Mut“).

Dazu erstellen die Schülerinnen und Schüler in Partnerarbeit eine Mindmap, bei der sie zu einem bestimmten Begriff Antonyme und verwandte Begriffe notieren. Die Wörter werden anschließend im Plenum besprochen.

b) Leitfragen:

Wo befinden sich die beiden Personen?

Was genau ist mit ihnen passiert?

Wie und warum sind sie in diese Situation geraten?

Wie geht es ihnen? Welche Emotionen verspüren sie?

Haben sie Hoffnung auf eine Besserung ihrer Lage?

Wie wird es mit ihnen weitergehen?

Schritt 3: Vortrag der Dialoge und Feedback

Dauer: 3 Unterrichtsstunden

Die Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, den Dialog frei vorzutragen, wenn sie sich dazu bereit fühlen, oder ihre vorbereitete Vorlage zu verwenden.

Bevor die Die Schülerinnen und Schüler mit dem Vortrag ihrer Dialoge beginnen, ist es wichtig, bestimmte Feedback-Kriterien gemeinsam zu besprechen, damit klar ist, worauf das Augenmerk zu legen ist.

Dazu bekommt jede/r einen Feedback-Bogen:

Hier ein Beispiel

Indikator	**Stufe 3**	**Stufe 2**	**Stufe 1**	**Kommentar**
Authentizität	Durchgehend ehrlich und persönlich	Überwiegend glaubwürdig	Ansätze erkennbar	
Originalität und Kreativität	Hoch originell und ideenreich	Einige kreative Elemente	Teilweise konventionell	
Pathos / Emotionale Wirkung	Berührt, wirkt stark	Unterstützt Wirkung	Uneinheitlich	
Sprachliche Angemessenheit	Treffend und passend	Meist angemessen	Teilweise unklar	

Nonverbale Kommunikation	Ausdrucksvoll und bewusst	Überwiegend sinnvoll	Unklar / wenig bewusst	
Gesamtwirkung	Stimmig und überzeugend	Gut gelungen	Teilweise stimmig	

Weitere Anmerkungen / Gesamtfeedback:

Der Rest der Klasse hört aufmerksam zu und füllt parallel den Feedback-Bogen aus.

Am Ende der Vorträge werden die Feedback-Bögen eingesammelt und im Plenum ausgewertet. Auf diese Weise können die besten Dialoge ermittelt werden.

Die Klasse erhält dadurch die Gelegenheit, im gemeinsamen Gespräch zu reflektieren, was diese Dialoge von den anderen unterscheidet und was sie besonders auszeichnet.

Schritt 4:

Es folgt die Arbeit mit der Kurzgeschichte „Nachts schlafen die Ratten doch“ von Wolfgang Borchert.

Sie ist die Grundlage für weitere Auseinandersetzungen mit den Themen Krieg, Zerstörung und menschliche Emotionen und dient als Vertiefung der vorherigen kreativen Übungen.

Wie könnte man mit der Kurzgeschichte weiterarbeiten?

a) Die Schülerinnen und Schüler könnten sich in 3er-Gruppen den Text mit verteilten Rollen vorlesen (Erzähler/Jürgen/der alte Mann), sie sollten dabei auf verschiedene Tonlagen, Pausen und Betonungen achten. Dadurch bekommen sie ein besseres Gefühl für die Besonderheit von Borcherts Sprache und Schreibstil.

b) Die Schülerinnen und Schüler lesen in Gruppen den Text und entwickeln anschließend kurze Szenen, die vor oder nach der Kurzgeschichte spielen. Zum Beispiel könnte Jürgen nach Hause kommen und seiner Mutter von der Begegnung mit dem alten Mann berichten. Eine weitere Möglichkeit wäre, dass der alte Mann später seiner Frau vom Gespräch mit Jürgen erzählt. Dadurch werden die Perspektiven der beiden Hauptfiguren erweitert und ein tieferes Verständnis des Textes ermöglicht.

c) Die Schülerinnen und Schüler recherchieren über die Lebensweise und das Verhalten von Ratten und diskutieren darüber, was sie in der Kurzgeschichte symbolisieren könnten und warum der alte Mann Jürgen belügt.

Was sind die Stärken und Schwächen der vorgeschlagenen Aktivität?

Ein Erfahrungsbericht:

Die praktische Erprobung des Unterrichtsvorschlags in einem Sprachengymnasium hat gezeigt, dass die Vorentlastung eines literarischen Textes durch verschiedene Mediationsaktivitäten zu einem tieferen Verständnis desselben führt. Der Vergleich des eigenen Textes mit dem Originaltext war für die Schülerinnen und Schüler sehr spannend und sie erkannten, was gute Literatur ausmacht. Es gab auch einige durchaus gut gelungene Schülertexte, die Betroffenheit ausgelöst haben.

Die zahlreichen Aktivitäten, bei denen die Schülerinnen und Schüler aktiv die deutsche Sprache verwenden konnten, haben auch dazu beigetragen, sich sprachlich zu verbessern und zu

einer tieferen Auseinandersetzung mit dem Thema und dem Borchert-Text geführt. Sie haben nicht nur eine gemeinsame Konstruktion von Wissen ermöglicht, sondern auch die sozialen und emotionalen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler gefördert.

ANMERKUNGEN

Die Aktivität zur Einführung der Kurzgeschichte „Nachts schlafen die Ratten doch“ wurde auch in einer Abschlussklasse einer Oberschule mit technischer Ausrichtung (ITE = Istituto Tecnico Economico) in vereinfachter Form erprobt, um dem Schultyp und den Anforderungen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Eine Kollegin hat die UE durchgeführt, Daniela di Pilla hat hospitiert.

Durchführung der Aktivität:

Schritt 1: Assoziationen anhand von Bildern und Bildbefragung

Schritt 2: Auswahl eines Bildes und Schreiben eines Dialogs in Kleingruppen

Schritt 3: Dialog vortragen

Schritt 4: Rückmeldungen zu den Dialogen von Seiten der Schülerinnen und Schüler und der Lehrerin

Unterrichtsstunden: Insgesamt 2 (50 Minuten)

Die Lehrerin hatte für die UE eine Power Point Präsentation zum Thema „Nachkriegsliteratur bzw. Trümmerliteratur“ vorbereitet. Es wurden die drei Arbeitsschritte mit genauer Zeitangabe für die Schritte 1 und 2 gezeigt sowie die Bilder, die zur Auswahl standen.

Die Schülerinnen und Schüler hatten für Schritt 1 insgesamt 25 Minuten Zeit, für Schritt 2 hingegen 30 Minuten.

Die Zeitangabe für Schritt 3 wurde bewusst nicht vorgegeben, um die Schülerinnen und Schüler in der Präsentation ihrer Dialoge nicht zeitlich einzuschränken.

BEOBACHTUNGEN WÄHREND DER HOSPITATION

Es waren 13 von 20 Schülern anwesend. Die Schülerinnen und Schüler wurden gleich mit der Aufgabenstellung vertraut und begannen in Kleingruppen konzentriert zur arbeiten. Nachdem sie an zeitliche Vorgaben gebunden waren, mussten sie auch diesen Aspekt berücksichtigen. Das Ergebnis ließ sich sehen: Von einfachen Textpassagen bis zu einem ausgefeilten Rollenspiel war alles dabei. Je nach Kenntnis der deutschen Sprache sprachen die Schülerinnen und Schüler frei oder mithilfe ihrer Stichpunkte oder gänzlich vorbereiteten Texten.

Positive Aspekte: kreativer Ansatz als Einführung zu einem literarischen Text; Freiheit in der Umsetzung; Kurze Bewegungspause zwischen den zwei Unterrichtsstunden, gegenseitiges Feedback der Schülerinnen und Schüler, abschießende Rückmeldung der Lehrerin.

Zu überdenken: Die zeitlichen Vorgaben für Auswahl der Bilder, Beobachtung derselben, Austausch in der Gruppe und Präsentation müssten bei Bedarf aufgeweicht werden. Die 100 Minuten reichten demnach nicht aus, um allen Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit zu geben, ihr Ergebnis vorzustellen.

Bühne frei für öffentliches Reden

Die Rolle von Mediationsstrategien beim Erlernen öffentlichen Redens in einem mehrsprachigen Kontext

Donatella Gigli

In diesem Beispiel werden die Lernenden selbst zu Mediatorinnen und Mediatoren. Sie setzen sich mit der Redekunst auseinander und erleben am eigenen Leib, was es bedeutet, sich zu verständigen und die besten und wirksamsten Redemittel auszuwählen.

EINFÜHRUNG

Brückenbauerinnen und Brückenbauer: Ein Beitrag zur Vorbereitung auf „SAGS'S MULTI" den mehrsprachigen Redewettbewerb im österreichischen Radiosender ORF.

Seit 16 Jahren schreibt der österreichische Rundfunk einen Redewettbewerb aus, womit Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Schulen ihre Sprachkompetenz in zwei verschiedenen Sprachen, Deutsch und einer anderen Sprache, unter Beweis stellen können.

Im Vordergrund steht ihre Rolle als Brückenbauerinnen und Brückenbauer zwischen den Kulturen.

Da in Südtirol zwei Sprachen, Italienisch und Deutsch, als Zweitsprache unterrichtet werden und diese als dritte oder vierte Sprache für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gelten, ist ein solches Projekt als eine Chance nicht nur zur Entwicklung und zum Erlernen verschiedener Sprachkompetenzen zu betrachten, sondern als Möglichkeit, sich mit sozialen Themen auseinanderzusetzen und sich dabei gesellschaftlich relevante Kompetenzen anzueignen.

Hier die Arbeitshypothese:

Wie können sich Schülerinnen und Schüler auf eine Rede in zwei Sprachen vorbereiten, um ihre Anliegen adressatengerecht vorzubringen, die Zuhörerinnen und Zuhörer publikumsgerecht und umsichtig auf eigene Ansichten aufmerksam zu machen und vom eigenen Standpunkt zu überzeugen? Was für eine Rolle spielt dabei Mediation?

In der Vorbereitungsphase auf den Redewettbewerb bietet sich der Umgang mit verschiedenen im Begleitband zum GeR beschriebenen Mediationsaktivitäten an, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Rolle als Mediatorinnen und Mediatoren bestärken.

Im Teamwork können sie durch kooperatives Lernen die Regeln entdecken, die eine öffentliche Rede ausmachen, um diese zu verfassen und publikumsgerecht vorzutragen. Gemeinsam arbeiten sie an einem oder mehreren Themen, hören sich gegenseitig zu, „um neue Ideen zu entwickeln, Fragen stellen, die zu Antworten aus verschiedenen Perspektiven einladen".

Bei der Erschließung verschiedener Texte, die zu der Rede nötig sind, kommt die Fähigkeit verschiedene Quellen, „gut strukturiert in der Erst -und/oder Zweitsprache wiederzugeben" zum Tragen.

Anschließend schreiben und halten sie ihre Rede in anderen Klassen ihrer Schule und da die Schülerinnen und Schüler der anderen Klassen das Projekt nicht kennen, präsentieren sie es ihnen. Dabei können sie die nötigen Sprach/Strategien einsetzen, um ihren Schulkamerad*innen die wichtigsten Informationen zuverlässig und verständlich zu übermitteln. Sie passen ihr Sprachniveau an das anderer Klassen an und greifen, falls nötig, zur (Erst)Sprache, um sich zu verständigen.

So festigen die Schülerinnen und Schüler im Laufe des Arbeitsprozesses wichtige Fertigkeiten, die „zur alltäglichen sozialen und/oder arbeitsbezogenen Interaktion gehören“ und entwickeln ein gutes Gespür im Bereich der sozialen und kulturellen Mediation, die ihnen auch in Zukunft im Berufsleben und im Alltag zugutekommen.



Abb 1 – *Abschlussfeier* – Quelle: Webseite Sag’s Multi 2023/2024

Lernziele

Der Redewettbewerb im ORF „SAG’S MULTI“ 2023/24: Lernziele, Themen und Aufträge.

„Schülerinnen und Schüler aller Schultypen ab der 7. Schulstufe aus ganz Österreich sind zur Teilnahme am mehrsprachigen Redewettbewerb "SAG'S MULTI!" eingeladen. Die Reden werden zweisprachig gehalten, wobei mehrmals zwischen Deutsch und einer weiteren Sprache zu wechseln ist. Die zweite Sprache kann eine andere Erst- beziehungsweise Muttersprache als Deutsch oder eine erlernte Fremdsprache sein.“

So lautet die Ausschreibung des Redewettbewerbs. Was können Schülerinnen und Schüler lernen, wenn sie an einem Redewettbewerb teilnehmen? Indem sie eine Rede vorbereiten, eignen sie sich grundlegendes Wissen rund um öffentliches Reden an. Sie lernen eine Rede zu strukturieren und wie sie mit ihrer Körperhaltung auf das Publikum wirken.

Sie beschäftigen sich fächerübergreifend mit gesellschaftlichen Themen, erweitern ihren Wortschatz und setzen hauptsächlich ihre "Mehrsprachigkeit“ unter Beweis.

Leitthema 2023/24: Mitbestimmen, mitgestalten – Meine Stimme, mein Tun

Unterthemen

Wir - unser(e) Leben, unsere Vielfalt, unsere Zukunft

Menschenleben – Menschenrechte – Menschenpflichten

Europa – die Zukunft braucht uns alle

Wenn ich Superkräfte hätte, dann …

Meine Sprachen, meine Stärke, meine Welt

Safer Spaces – Was gibt mir Sicherheit?

Technologie und Digitalisierung – meine Welt von morgen

Zur Vorbereitung einer Rede werden die Schülerinnen und Schüler dazu angehalten, Ideen zu sammeln, zu recherchieren.

Sie erhalten den Auftrag, die spezifischen Merkmale der Textsorte zu erarbeiten und erkennen, wobei sie ihr Vorwissen über öffentliches Reden und argumentative Texte wirksam einbringen. Indem sie verschiedene Reden anhören und darüber berichten, üben sie das Hörverstehen und Bringen sich im Unterricht ein. Gruppen -und Partnerarbeiten ermöglichen ein besseres, effizienteres Lernen.

Anschließend haben sie die Aufgabe die Rede zu verfassen und zu halten.

Ein Projekt zu präsentieren, zählt schließlich auch zu einer wichtigen sinnhaften Aufgabe, die zur Optimierung öffentlichen Redens beiträgt.

DURCHFÜHRUNG

Hinweise zum Projektverlauf.

Die Vorbereitung und Teilnahme am Redewettbewerb „Sag' Multi" werden im Laufe des Schuljahres 2023/24 als Pilotprojekt einer 4. Klasse der OS angeboten.

Stundenzahl: 40 über das Jahr verteilt.

Die nötigen Infos für das Projekt erhalten Schülerinnen und Schüler in einem Google Classroom.

Vorkenntnisse, die Schülerinnen und Schüler über öffentliches Reden bereits haben, werden anhand eines Schüler- Lehrer Gesprächs aktiviert. Die Schülerinnen und Schüler sind im ersten Biennium daran gewöhnt worden, einen Vortrag in der Schule zu halten und dafür zu recherchieren. Im zweiten Biennium lernen Schülerinnen und Schüler, argumentative Texte zu verfassen, können daher die nötigen Redemittel verwenden, um ihren Standpunkt zu vertreten und zu begründen.

In der Klasse eignen sich Schülerinnen und Schüler die nötigen Kenntnisse an, um ihre Reden öffentlich zu halten.

Die Schülerinnen und Schüler werden im Laufe des Projektes von LP mehrfach unterstützt. Die Reden werden korrigiert, in der eigenen Klasse und in anderen Klassen gehalten und anhand eines von ihnen selbst erarbeiteten Bewertungsbogen evaluiert.

Die besten Reden werden auf diese Weise, auch in Zusammenarbeit mit anderen LP für den Wettbewerb ausgesucht.

Nach einem Testdurchlauf erstellen Schülerinnen und Schüler ein Video mit ihrem Handy.

10 Schülerinnen und Schüler aus dem Realgymnasium „Torricelli" in Bozen sind 2023 zum Redewettbewerb angetreten und bei der Vorrunde durchgekommen. N.B.: es dürfen pro Schule jeweils nur 10 Kandidat*innen antreten.

9 Schülerinnen und Schüler haben sich mit einer zweiten neuen Rede, bzw. Videoaufnahme wiederum beworben und 7 Schülerinnen und Schüler hatten dann am 16. April 2024 die Gelegenheit, im Landesstudio in Innsbruck in die Finalrunde zu gelangen und eine neue, in zwei Sprachen gehaltene Rede, vor Publikum und Jury zu halten.

Dafür hatten die 7 Schülerinnen und Schüler wiederum die Möglichkeit, ihre neuen Reden in der Schule in anderen Klassen zu halten, um ihre Wirkung zu testen.

Schülerinnen und Schüler werden bei ihrer Arbeit von zwei LP unterstützt (Korrekturen, Vortrag).

Die Jury hat sich in Innsbruck am 16. April 2024 in der Finalrunde für drei Reden von Schülerinnen und Schüler des „Torricelli" entschieden.

Die 3 Schülerinnen und Schüler sind schließlich im Wiener Rathaus am 17. Juni ausgezeichnet worden.

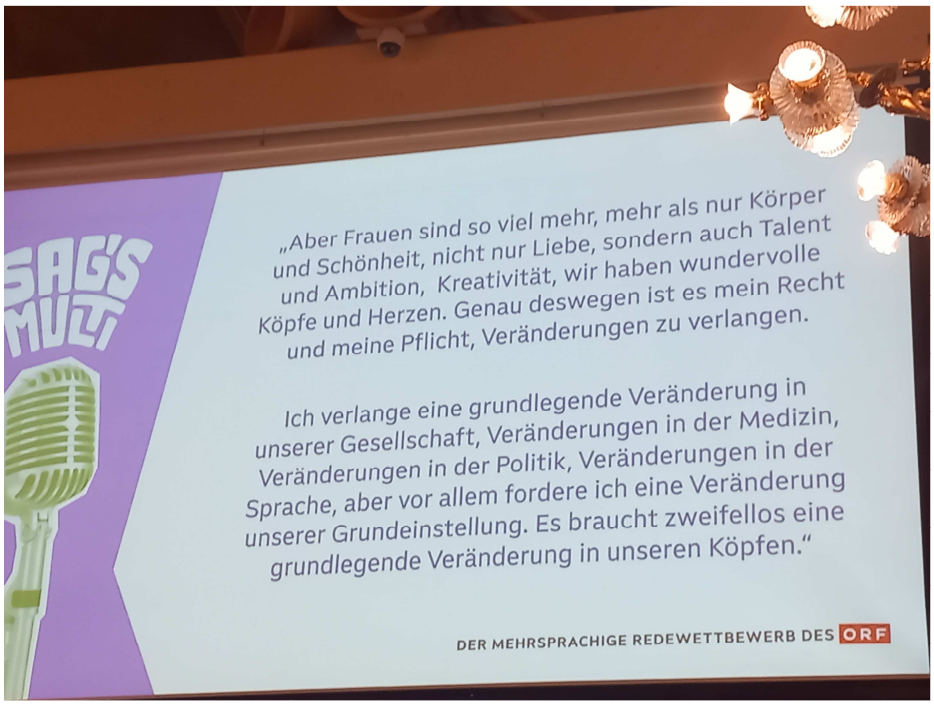


Abb 2 – *Ausschnitt aus der Rede von G.L.* – Quelle: eigene Aufnahme

Erarbeitung einer öffentlichen Rede. Fokus auf Lern- und Lehrtätigkeiten im Überblick.

Wer, wie, was?

SuS	**Lehrperson**	**SuS und LP: Fragen zur sprachlichen Reflexion und Lerninhalte**
SuS machen sich Gedanken über die Themen und die dazu nötige Stoffsammlung. Berichten in Gruppen-arbeit und anschließend im Plenum	Bespricht mit den SuS, die **Themen**.	
Berichten in Gruppen-arbeit und anschließend im Plenum über ihre **Vorkenntnisse** über öffentliches Reden. Machen Beispiele, schreiben das Ergebnis der Gruppenarbeit an das Smartboard. Schreiben die Ergebnisse ab.	Stellt Fragen über **Vorkenntnisse**: Öffentliches Reden, ein Referat halten, argumentieren. Stellt Fragen über das **Argumentieren**, über die **Bestandteile eines Arguments**: Behauptung, Begründung, Beleg/Beweis (die 3 B).	Ihr habt heuer und im vorigen Jahr ein Referat gehalten. Welche sind die wichtigsten Merkmale eines Referats? Was fällt Euch dazu ein? Worauf muss ich als Referent*in achten Was bedeutet **argumentieren**? Was für ein Unterschied besteht zwischen Argument auf Deutsch und „argomento“ auf Italienisch? Wie baue ich hieb - und stichfeste Argumente in meiner Rede ein? Ich muss mich dokumentieren und meine Behauptungen mit nachvollziehbaren Beispielen belegen und begründen.

		Redemittel: Ich bin der Meinung, dass… Ich bin überzeugt, dass… Meiner Meinung nach…. Ich denke / meine / finde Auf der einen Seite …, auf der anderen Seite [11]
Sehen sich Video- aufnahmen einzelner Reden 2-mal an und erarbeiten in Gruppen anhand einiger festgelegter Angaben die **Merkmale der Textsorte.** Sammeln Beispiele.	Liefert im Unterricht in Form von Fragen und eines Gesprächs Impulse für den Auftrag/die Aufträge zu den **textspezifischen Merkmalen einer öffentlichen Rede**. Schreibt die nötigen Fragen an das Smartboard. Überprüft Ergebnisse der Gruppenarbeit. LP beauftragt SuS, die **Videoaufnahme** von zwei **Reden anzuhören, zu verstehen** und darüber zu berichten. [12] Klärt Verständnisfragen ab (Begriffe, Vokabeln), eventuell auch mit Rückgriff auf A1. Schreibt die nötigen Angaben für den Auftrag an das Smartboard: Das Video wird zwei Mal angesehen. Klärt die Bedeutung einzelner Vokabeln ab. Stellt Fragen zu der Bedeutung des Textes, klärt in Zusammenarbeit mit SuS die Bedeutung einzelner Ausdrücke, Vokabeln mit Rückgriff auf Sprache A, Sprache C ab. Erteilt den Auftrag, zwei weitere Reden zu analysieren	Was enthält die Einleitung, Hauptteil, der Schluss? Wie hält man eine Rede adressatengerecht? Wie rede ich das Publikum an? Wann verwende ich die Höflichkeitsform? Wie lautet die Höflichkeitsform? Wie lautet die Begrüßung? Was verwenden wir in der Einleitung, im Hauptteil und am Schluss? Was für Sätze werden am Anfang, am Ende der Rede verwendet. Welche Arten

[11] Argumentieren, siehe: https://www.hueber.de/media/36/201862_DSDII_Redemittel.pdf und „Redemittel“ in Sch Koithan,, Ute; Schmitz, Helen; Sieber, Tanja; Sonntag, Ralf: Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch. Lehrbuch mit DVD. B2. München 2017, S. 169.

[12] Verschiedene Reden sind unter folgendem Link anzusehen/anzuhören: https://www.youtube.com/channel/UC_JOO-mBFBKnAcwYXWNHyzQ

Präsentieren im Plenum die Ergebnisse, machen weitere Beispiele mit Rückgriff auf Sprache A.		von Sätzen sind das? Aussagesatz Fragesatz Aufforderungssatz Wunschsatz Ausrufesatz Auftrag: Macht auch anhand der Reden, die ihr angehört habt, Beispiele.
Sammeln/machen Beispiele auch mit Rückgriff auf A und C, um ihre Kenntnisse zu sichern.	LP macht immer wieder als Supervisor*in auf die **Verwendung von rhetorischen Mitteln** aufmerksam. LP und SuS haben sich über die Verwendung einiger **Merkmale und rhetorischer Mittel** geeinigt.	Anapher, Personifikation oder Metapher, Wünsche, Appell Charakter. Werden einige Sätze wiederholt? Wie nennt man solche Wiederholungen? Habt ihr davon schon im A/C Unterricht gehört? Was für eine Wirkung erzielen die Redner*innen damit? Was bezwecken sie? Wie überzeugen sie das Publikum? [13]
Setzen sich mit den vorgeschlagenen Themen erneut individuell und in Gruppen auseinander: anhand eines Brainstormings. Entscheiden sich individuell für eines der	LP bespricht **die Themen** mit den SuS, gibt **Tipps zur Materialiensammlung**, **zur Recherche**, stellt in Google Classroom dazu eine Linkssammlung zur Verfügung.	

[13] “Die Grundformen der Dichtung” in: Frassinetti, Anna; Rota, Andrea: Nicht nur Literatur. Principato 2014, S. 9.

vom ORF vorgeschlagenen Themen. Sammeln Materialien.		
Schreiben eine Rede. Lesen, korrigieren und überarbeiten ihre Reden in Partnerarbeit, bearbeiten die von der/den LP korrigierte Rede.	LP **korrigiert** die Reden in Zusammenarbeit mit einer Kollegin (Gegenlesen), gibt die korrigierte Rede in Google Classroom zurück. LP gibt Tipps dazu. Korrigiert die überarbeitete Fassung.	
Üben und lernen Techniken fürs öffentliche Reden	Unterstützt SuS mit Tipps, individuellen Ratschlägen und teilt dazu Unterlagen aus. Bietet am Nachmittag einen Workshop an, um Körperhaltung, Körpersprache, Vortrag zu bessern:	Spiele, Ratschläge zur Betonung, Aussprache, Atmung, Auftritt, Blickkontakt. [14]
Besprechen, erstellen in Gruppenarbeit einen Kriterienkatalog zur Bewertung einer Rede. Wiederholen, sichern ihre Kenntnisse über öffentliches Reden	Gibt den SuS den Auftrag, einen **Kriterienkatalog zur Bewertung einer Rede** auch unter Beachtung der Körpersprache zu erstellen. [15] LP händigt Kolleg/innen und ihren SuS anderer Klassen den mit ihren SuS erstellten Kriterienkatalog aus, womit sie die Rede bewerten können.	
Halten Ihre Reden in anderen Klassen und präsentieren das Projekt. Nehmen am Wettbewerb teil und berichten im Schulplenum darüber.	LP organisieren in der Schule ein **Infotreffen** für alle SuS und LP SuS präsentieren in Zusammenarbeit mit zwei LP das Projekt.	

[14] Tipps für Redner*innen: https://sagsmulti.orf.at/tipps100.html und „Der Redevortrag und seine Gestaltung“ in: Hrsg. von Finkenzeller, Kurt und Schurf, Bernd: Gymnasium Bayern. Deutschbuch. Texte und Methoden Bd.12, Cornelsen, Berlin 2020, S. 23 und 24.

[15] Für die neue Edition des öffentlichen Redewettbewerbs 2024/25 haben die Organisatoren von „Sag’s Multi“ einen Bewertungsbogen zur Verfügung gestellt. Siehe unter: https://sagsmulti.orf.at/Bewertungsbogen100.html

Fokus auf Mediationsaktivitäten - Beispiele aus dem Unterricht

Der Unterricht basiert auf kooperativem Lernen, das in Verbindung mit einem Lehrkraft-Schülerinnen/Schüler-Gespräch zur Vertiefung der durchgenommenen Themen und Besserung der Sprachkenntnisse führt.

Die Schülerinnen und Schüler sind es gewohnt, Aufträge zu erfüllen, indem sie in Teamwork/ die Diskussionen anregen, Fragen stellen, um neue Lösungen zu finden, Hypothesen aufzustellen, die sie zusammen mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern überprüfen.

Sie übernehmen alternierend die Moderatorinnen/Moderatorenrolle und tragen je nach Aktivität zu einem effizienten Arbeitsmodus bei. Sie fungieren als Berichterstatter/innen, notieren Ideen und Entscheidungen und präsentieren sie anschließend im Plenum.

Die Rolle der Lehrperson besteht darin, Schülerinnen und Schüler bei ihrer Arbeit zu unterstützen und begleiten.

Einige wichtigen Bausteine zur Erstellung einer Rede. Erarbeitung und Sicherung der Ergebnisse

Die Frage, die sich die Schülerinnen und Schüler stellen sollen, bevor und nachdem sie Videos mit Reden angesehen, gehört und verstanden haben, lautet: Wie gelingt es mir durch meine Rede, meine Sprache(-n) das Publikum auf meine Anliegen aufmerksam zu machen, die Zuhörer: innen zu berühren? Wie mache ich das?

Die Schülerinnen und Schüler haben in der Schule und zu Hause mehrere Videos angesehen und dabei in Gruppenarbeiten und mit Hilfe bzw. Supervision der LP die Merkmale der Überzeugungsrede erarbeitet.

Die LP schreibt folgende Informationen an das Smartboard, worauf sich die Schülerinnen und Schüler beziehen können, um die Reden zu untersuchen. Einzelne Worte werden je nach Bedarf erklärt.

Struktur

Einleitung und Ansprache: Anrede und sich Vorstellen

Hauptteil: Argumente

Schluss: Appell an das Publikum

Ansprache: Adressatengerecht: z. B. Meine Damen und Herren! Sehr geehrte Jury, liebes Publikum! Ich heiße... und habe die Ehre meine Schule zu repräsentieren.

oder: Liebe Mitschülerinnen und Mischüler. Die Schülerinnen und Schüler kennen bereits diese Redeformeln.

Es gibt verschiedene Formen der Einleitung, s. dazu:

Die ernste Einleitung: historische Fakten, Anekdote

Die humorvolle Einleitung

Die Einleitung einer Rede mit einem Zitat

Die Einleitung mit einem persönlichen Erlebnis

Die Einleitung mit einem aktuellen Ereignis

Die Einleitung mit einer rhetorischen Frage

Die provozierende Einleitung

Die Kontras – Einstellung

Die Schülerinnen und Schüler haben sich während der ersten Arbeitsphase insbesondere auf Zitate, persönliche Erfahrungen, historische Fakten beschränkt, da diese Formen von Einleitungen eher ihrem Erfahrungsumfeld entsprechen.

Rhetorische Mittel

Die Frage an die Schülerinnen und Schüler, bevor und nachdem sie Videos mit Reden angesehen und gehört haben, lautet: Wie gelingt es mir durch meine Rede, meine Sprache das Publikum auf meine Anliegen aufmerksam zu machen, die Zuhörerinnen und Zuhörer zu berühren? Wie mache ich das?

Eine Auswahl an rhetorischen Mitteln und/bzw. Redemitteln, die in Überzeugungsreden dazu beitragen, dass sich das Publikum angesprochen fühlt.

Beispiel: rhetorische Fragen.

„Was ist jedoch mit meinen Rechten? Die wurden verletzt. Wo waren meine Rechte als meine Mutter, meine Geschwister und ich mit Abschlachten bedroht worden? Wo waren Meine Rechte, als das Gericht uns allen, den Beweisen, den Videos nicht glaubte, und behauptete, dass die Gewalt, der Psychoterror, nicht schwer genug waren?“.

Wiederholungen/Anapher auch in Form von Fragen, rhetorischen Fragen

Appell und Alliteration: „Mach mit! Mach doch ein Update!“ Aufforderungssatz

Schluss: Appell an das Publikum in Form von Wünschen und Fragen, die direkt an das Publikum gestellt werden. Grußformel.

Ein Beispiel zum Thema *Frieden*

„Ich wünsche mir, dass eines Tages alle Kinder auf den Straßen spielen, lachen dürfen. Ich wünsche mir, dass keine Bomben auf Unschuldige abgeworfen werden. Ist das denn überhaupt möglich? Nein, ist es nicht, behaupten viele. Die Gräben sind unüberwindbar. Ist es denn tatsächlich so? Wollen wir den Krieg? Meine Damen und Herren, ich wünsche mir den Frieden. Ich wünsche ihn mir von ganzem Herzen. Lasst uns daran glauben, lasst uns zu Brückenbauer*innen werden. Ziegel um Ziegel werden wir aneinander -, übereinanderlegen. Meine Damen und Herren, lasst uns damit beginnen. Danke für Ihre Aufmerksamkeit!“

Die LP stellt zur Analyse des Textbeispiels folgende Fragen:

„Was fällt Euch auf? Welche Wirkung haben diese Wünsche auf euch? Welche Bedeutung nehmen diese Fragen an?“

Die beschriebenen Aufträge eignen sich zum entdeckenden Lernen. Schülerinnen und Schüler erwerben neue Kenntnisse über Struktur und sprachliche Mittel, indem sie Reden untersuchen und sich Gedanken über ihre Wirkung machen. Schließlich wenden sie ihre Kenntnisse an, indem sie ihre Reden schreiben, gemeinsam in Gruppenarbeit korrigieren und der LP zur Korrektur abgeben. Darüber hinaus erfolgt eine individuelle Überarbeitung des Textes. Mögliche Korrekturen können auch erfolgen, nachdem sie ihre Rede in anderen Klassen gehalten und ein zusätzliches Feedback erhalten haben.

Ein Workshop für Rednerinnen und Redner - Mediationsstrategien zum Gelingen eines effizienten Feedbacks

Souveränes Reden gelingt mit einer entsprechenden selbstbewussten Körperhaltung, einer verständlichen Aussprache, einem dem Redeanlass angemessenen Sprechtempo. Die Körpersprache kann zum Verständnis beitragen, insbesondere wenn ein Teil der Rede in einer dem Publikum unbekannten Sprache gehalten wird, wobei Gefühle zum Ausdruck gebracht und im Publikum hervorgerufen werden. Gestik, Mimik werden dafür eingesetzt. Zielgerechtes Training und ein darauffolgendes ehrliches und respektvolles Feedback ermöglichen das Erlernen dieser Fertigkeiten. Die Übungen werden in kleinen Gruppen durchgeführt. Es werden 4 Treffen zu je zwei Stunden angeboten und erfolgen auf freiwilliger Basis.

Hier nur einige Beispiele aus dem Workshop:

Artikulation: Die korrekte Aussprache einzelner Worte kann je nach Bedarf durch ein Warm Up spielerisch eingeübt werden, bevor **Rednerinnen und Redner Rednerinnen und Redner** ihre Reden mit Unterstützung der LP vorlesen.

Die LP/Trainerin macht die Übung vor, die Schülerinnen und Schüler ahmen sie nach. Hier zwei Übungen zum stimmhaften S.

Partnerarbeit: zwei Spielpartnerinnen und stehen sich gegenüber. Die eine stellt sich vor, eine Fliege zu sein, die andere muss die lästige Fliege einfangen. Gruppentätigkeit: Schülerinnen und Schüler stehen im Kreis, heben die Arme hoch und gehen in die Hocke, indem sie folgenden Satz aussprechen: Suse Sausewind sauste den Berg herab.

Lautstärke: Der Körper als Musikinstrument: Um die Lautstärke der Stimme zu erhöhen, können spielerische Lockerungsübungen zum Trainieren des Zwerchfells durchgeführt werden. Eine unterhaltsame Übung ist die der „bösen Hexe“. Eine Schülerin stellt sich in die Ecke des Raums und stellt sich vor, mit ihrer mächtigen Stimme eine Kinderschar einschüchtern zu wollen. Sie wiederholt den Satz “Ich bin eine böse, böse Hexe und fresse euch alle auf“, indem sie sich den Mitspielenden möglichst laut und bedrohlich nähert. Die Teilnehmenden müssen sich dazu äußern, ob sie mit ihrer Stimme angsteinflößend waren.

Flüstertöne (leise und deutlich reden): Die Trainerin/LP beauftragt eine Schülerin einen Satz flüsternd zu wiederholen, die Mitschülerinnen und Mittelschüler stehen weit entfernt von ihr und kennen den Satz nicht. Die Spielerin hat den Auftrag diesen flüsternd zu wiederholen und möglichst deutlich auszusprechen, sodass die Mitspielerinnen und Mittelspieler diesen verstehen.

Nach dem Warm Up lesen Mitschüler ihre Reden jede/r für sich vor, indem sie durch den Raum gehen und sich anschließend auf Stühle im Kreis hinsetzen.

Die LP weist sie auf die Betonung hin, indem sie folgende Fragen stellt:

Intonation: „Was ist dir in diesem Satz wichtig? Welche sind die Gefühle, die du damit empfindest, hervorrufen willst? Wie gelingt es dir, Spannung zu erzeugen?“ Daraufhin liest die LP die Rede selbst vor, suggeriert die Betonung, den Sprachduktus. Die Mitschüler unterstreichen die Stellen im Text mit einem Bleistift und versuchen, diese Betonung zu übernehmen oder mit der LP eine andere Betonung zu erarbeiten.

Blickkontakt (ein Ratschlag): Das Publikum beim Halten einer Rede direkt anzusehen wirkt besser, als dauernd auf das Blatt niederzusehen. Wenn Mitschüler besonders schüchtern sind, kann die LP den Ratschlag erteilen, den Blick auf bestimmte Punkte im Raum in Augenhöhe des Publikums zu richten, z. B. die Wand hinter dem Publikum.

Die Mitschülerinnen und Mittelschüler erhalten den Auftrag, die Rede zu Hause öfter laut vorzulesen und, wenn möglich, auswendig zu lernen.

Die Mitschülerinnen und Mittelschüler sollten das nötige Vertrauen zur LP und ihren Mitschülerinnen und Mittelschülern haben, damit die Übungen auch zielführend sind.

Nicht nur die LP, auch Mitschülerinnen und Mittelschüler können/sollten Rückmeldungen erteilen. Ein respektvolles Feedback kann gelingen, wenn man lernt, nicht nur negative Aspekte hervorzuheben, sondern auch Positives anmerkt. z. B. mit der Formulierung: “Das hat mir gut gefallen, das hingegen nicht. Ich bin überzeugt, dass du es besser machen kannst, wenn…“

Zwischenfragen in einer Kleingruppe zu stellen, die auf die Wirkung der Performance abgestimmt sind und gute Ratschläge zu erteilen, setzt eine respektvolle/adäquate Haltung voraus, insbesondere, wenn kein Einverständnis entsteht und Meinungsverschiedenheiten auftauchen sollten. Diese respektvolle Haltung einzunehmen, zählt zu den Mediationsfähigkeiten, die sich zu erlernen lohnen, gesellschaftlich relevant sind.

Mediation von kulturellen und soziologischen Inhalten am Beispiel von drei Reden

Drei Schülerinnen und Schüler haben sich dazu entschieden, eine Rede über Frauenrechte zu halten. Es sind drei Reden zum selben Thema, die sich ähneln aber doch stilistisch und inhaltlich voneinander unterscheiden.

Hier kommt der fachübergreifende Unterricht zum Tragen, denn während des Italienisch- und Deutschunterrichts wurde im Laufe der drei vorangehenden Schuljahre das Thema wiederholt besprochen, in Teamwork und individuell erarbeitet.

Der spiralförmig angelegte Unterricht wirkt sich im Ausbau der Sach- und Sprachkenntnisse aus: gewisse Themen werden im Unterricht in Deutsch, Italienisch und Englisch öfters und aus verschiedenen Standpunkten beleuchtet und vertieft.

Jedes Jahr ermöglicht ein solcher Unterricht Schülerinnen und Schüler auf ihnen bekannte Themen und auf einen Wortschatz zurückzugreifen und diese in zwei, drei Sprachen persönlich zu gestalten.

Auch im Geschichteunterricht, der teilweise in Sprache B durchgeführt wird, ist das Thema durchgenommen worden.

Die Schülerinnen und Schüler haben sich im Biennium mit der Rolle der Frauen bei den Römern, Griechen und Etruskern auseinandergesetzt und kennen die Frauenrechte der Olympe de Gouges während der Französischen Revolution.

Beispiel 1: S.E.B. fordert in ihrer Rede das Recht ein, als Mädchen in der Nacht unbehelligt zu bleiben.

Sie legt ihr persönliche, stark empfundenen Wünsche zugrunde, indem sie zu einer poetischen, romantisch anmutenden Sprache greift. Vermutlich spielt die Auseinandersetzung mit Hölderlins Werk in Sprache B Unterricht eine ihr unbewusste Rolle und fließt in die Gestaltung der Rede ein. Sie verwendet Personifikationen für die Nacht:

„Meine unmögliche Liebesgeschichte ist die mit der Nacht. Verliebt bin ich in sie. Unerreichbar bleibt sie für mich. Ci rincorriamo senza raggiungerci mai, ci vediamo di sfuggita, la sera o all'alba, a volte tardi, sì, ma mai troppo. Ich renne der Nacht hinterher, sie mir, und doch kommen wir nie zusammen. Wir treffen uns nur für kurze Zeit, nie allein - qualcuno vuole sempre accompagnarmi da lei, e sole non ci lasciano."

Auch in Italienisch (Sprache A) wird der lyrisch anmutende Ton weitergesponnen und wiederum in Sprache B vermittelt.

Beispiel 2: G. L. setzt sich in ihrer Rede mit der Gleichberechtigung auseinander. Sie bezieht sich auf die Wahrnehmung der Frau in der Gesellschaft: „Die Frau wurde in der Vergangenheit oft ausgegrenzt. Ein weiteres Beispiel dafür ist die angebliche Krankheit, die im 19. Jahrhundert entstand: *das Fahrrad-Gesicht*, secondo la quale l'eccessivo sforzo causato dall'andare in bici causerebbe un cambiamento nell'espressione facciale. Würde eine Frau zu lange auf dem Sattel sitzen, würde sich ihr Gesicht verformen. E perché non ci volevano sulla bici? Wofür steht ein Fahrrad? Più libertà e autonomia, mehr Freiheit und Selbstständigkeit. Senza una bici le ali della libertà di una donna sono tarpate."

Es gelingt ihr, ein gesellschaftlich historisches Phänomen in beiden Sprachen zu verdeutlichen, ohne den italienischen Ausdruck „faccia da bicicletta" zu verwenden.

Beispiel 3: M.H. setzt sich in ihrer Rede mit der Rolle der Frau im Herkunftsland ihrer Familie auseinander. Deutsch ist daher ihre dritte Sprache (Sprache C).

Sie hofft mit ihren in Italien erworbenen Erfahrungen auch dort etwas für die Gleichberechtigung der Frauen unternehmen zu können, zwischen Albanien und Italien eine Brücke zu bauen.

„Als in Italien geborene Albanerin habe ich das Privileg, in einer Gesellschaft aufzuwachsen, die trotz ihrer Herausforderungen bestrebt ist, die Gleichberechtigung der Geschlechter zu fördern. Hier habe ich Zugang zu einer qualitativ hochwertigen Ausbildung, kann meine Meinungen frei äußern und genieße die gleichen Möglichkeiten wie meine männlichen Altersgenossen.

Das macht mich dankbar und privilegiert, aber die Angst, Opfer von Gewalt oder Belästigung zu werden, wenn ich das Haus verlasse, besonders abends, ist allerdings immer präsent.

Aber meine Geschichte endet nicht hier. Die Wurzeln meiner Familie reichen bis nach Albanien, ein Land reich an Geschichte und Kultur, aber auch gezeichnet von Herausforderungen für Frauen. Als ich die Gelegenheit hatte, mein Heimatland kennenzulernen, habe ich eine

andere Realität entdeckt. In Albanien sind die meisten Frauen mit der Vorstellung aufgewachsen, dass ihr Wert darin besteht, Männer zu befriedigen, gehorsame Ehefrauen und Mütter zu sein, anstatt sich ihre eigenen Träume zu erfüllen. (...)

Ich habe mich gefragt: Was kann ich, eine in Italien geborene Albanerin, tun, um zu einem positiven Wandel in beiden Ländern beizutragen? (....)“

In ihren Reden gelingt es den Schülerinnen und Schülern als Mediatorinnen und Mediatoren von historischen und literarischen Inhalten zu fungieren.

Sie verwenden gesellschaftsprägende Informationen und eine effektvolle Sprache, um ihre Argumentationen zu stützen und das Publikum zu überzeugen. Dabei glückt es ihnen, in beiden Sprachen, Werte, historische Kenntnisse wirkungsvoll zu vermitteln. Fächerübergreifender Unterricht ermöglicht eine fließende fruchtbringende Mediation, sind es doch Schülerinnen und Schüler gewohnt, ein Thema aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und zu besprechen.

ÜBERLEGUNGEN UND TIPPS

Reflexion über die Ergebnisse

Die Schülerinnen und Schüler der 4. Klasse haben sich im Laufe des Projektes gebessert und schließlich bemerkenswerte Ergebnisse erzielt.

Abgesehen von der überzeugenden Qualität der einzelnen Reden, die die Schülerinnen und Schüler geschrieben und gehalten haben, ist es ihnen gelungen, ihre persönlichen Anliegen, ihre Erfahrungen mit denen in der Schule und/oder Recherchen erzielten Kenntnissen in zwei Sprachen öffentlich zum Ausdruck zu bringen und einem breiteren Publikum zu vermitteln. Sie sind sich ihrer Fähigkeit bewusst geworden, in einem öffentlichen Raum auftreten zu können, um sich Gehör zu verschaffen.

Die Fähigkeit von einer Sprache zur anderen zu switchen, trägt dazu bei, sprachgewandter zu sein. Mit zielorientierten Übungen lernen Schülerinnen und Schüler Ängste abzubauen und öffentlich selbstbewusster aufzutreten.

Dank der kooperativen Lernformen und des achtsamen Umgangs untereinander ist es Schülerinnen und Schülern geglückt, verschiedene Mediationsstrategien anzuwenden und erfolgreich umzusetzen.

Unabhängig von einer Teilnahme am Redewettbewerb „SAG’S MULTI“, der vom Radiosender österreichweit für alle Schulen angeboten wird, lohnt es sich, ein solches Projekt auch schulintern und /oder schulübergreifend zu organisieren.

Die Vorbereitung auf öffentliches Reden bietet dank verschiedener kooperativer Aufgaben, die Gelegenheit sich als Jugendliche/r in der Schule als Mediatorin und Mediator einzubringen und somit in dieser Rolle wichtige Kompetenzen zu erlernen, die den Schülerinnen und Schülern im zukünftigen Berufsleben auch in multikulturellen Kontexten zugutekommen.

LITERATURVERZEICHNIS

Dudenredaktion. (2000). *Reden gut und richtig halten! Ratgeber für wirkungsvolles und modernes Reden*. Mannheim: Dudenverlag.

Finkenzeller, K., & Schurf, B. (Hrsg.). (2020). Reden untersuchen und halten. In *Deutschbuch. Texte und Methoden 12* (S. 12–24). Berlin: Cornelsen.

Frassinetti, A., & Rota, A. (2022). Die Grundformen der Dichtung. In *Nicht nur Literatur* (S. 8–9). Milano: Principato.

Hunfeld, H. (2004). *Fremdheit als Lernimpuls: Skeptische Hermeneutik. Normalität des Fremden. Fremdsprache Literatur*. Meran & Klagenfurt: Alpha Beta Verlag; Drava Verlag.

Koithan, U., Schmitz, H., Sieber, T., & Sonntag, R. (2019a). Redemittel. In *Aspekte junior. Mittelstufe Deutsch. Kursbuch B1 plus. Deutsch als Fremdsprache* (S. 170, 172). Stuttgart: Klett.

Koithan, U., Schmitz, H., Sieber, T., & Sonntag, R. (2019b). *Aspekte neu. Lehrbuch mit DVD B2*. Stuttgart: Klett.

Wagener, A. Finkenzeller, K. (Hrsg.) (2019). Angewandte Rhetorik – Kommunikationssituationen meistern. In *Deutschbuch 9. Gymnasium Bayern* (S. 9–17). Berlin: Cornelsen.

Autonome Provinz Bozen – Südtirol, Italienisches Schulamt. (2001). Die hermeneutische Progression. In *Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen* (S. 15). Bozen: Athesiadruck.

Südwestrundfunk (SWR). (s.d.). *Mehrsprachigkeit: Erlernen einer Zweitsprache verändert Gehirnverbindungen*. SWR Wissen. https://www.swr.de/wissen/mehrsprachigkeit-zweitsprache-gehirn-100.html

Anhang: didaktische Hinweise

1) Sprachlernziele

- Kann spezifische Informationen aus einem Text (Rede) in der Sprache A, in der Sprache B und umgekehrt zuverlässig übermitteln.
- Kann die Hauptpunkte einer Rede in Sprache B zusammenfassend in der Sprache A wiedergeben.
- Kann Quellen in Sprache A oder B recherchieren und benennen.
- Kann die in einer öffentlichen Rede erforderlichen rhetorischen Mittel in zwei Sprachen verwenden.
- Kann detaillierte Informationen und Argumente zuverlässig in beiden Sprachen übermitteln.
- Kann den eigenen Standpunkt in der Sprache B öffentlich publikumsgerecht und adressatengerecht vertreten.

2) Ein Memorandum zur Vorbereitung auf die Rede

Wie viele Male switchst du von einer Sprache zur anderen? Das sind Pluspunkte!

Wie viele rhetorischen Mittel hast du eingesetzt?

Welche Materialien hast du verwendet?

Welche Sprachmittel passen zu deiner Rede?

Trage deine Rede vor dem Spiegel vor!

Wie sieht es mit der Körperhaltung aus?

Schreib dir gute Einfälle sofort auf!

Baue persönliche Erfahrungen ein!

Sei überzeugend!

Sei authentisch!

Überzeuge mit deinen Worten, deinen Argumenten, deiner Stimme, deiner Tonlage das Publikum und dafür musst du vor allem an das, was du sagst, selbst glauben.

Was liegt dir am Herzen? Halte darüber deine Rede! Halbherzige Schreibübungen sind nicht zielführend!

Achte auf Deinen Blick!

Rede laut und deutlich!

Achte auf die Aussprache!

Achte auf die Betonung, den Sprachduktus: MACHE PAUSEN!

Lerne deine Rede auswendig!

Halte sie in Gegenwart deines Freundeskreises, deiner Eltern, Verwandten,

in der Klasse,

in anderen Klassen,

vor vielen Klassen.

Viel Spaß, Erfolg und TOI, TOI, TOI!

3) Bewertungsbogen zur Rede

Kriterienkatalog

Vortrag – Rede: Kriterien

Aufbau: ein übersichtlicher Aufbau	/3 Punkte

Einleitung

Hauptteil

Schluss

Inhalt	/4 Punkte

Nachvollziehbare Kenntnisse und Erfahrungen

Stichhaltige Argumentation

Sprachliche Ausführung und Adressatenbezogenheit

Verbale Sprache	/4 Punkte

Appellativer Charakter

Redemittel: rhetorische Fragen, Metaphern, Alliterationen, Wiederholungen, z. B Anapher usw.

Wortschatz

Verständlichkeit

Aussprache/Deutlichkeit

Betonung

Rhythmus

Stimme (Lautstärke)

Nonverbale Sprache	/3Punkte

Gestik

Mimik

Selbstbewusstes Auftreten

Blickkontakt

Insgesamt Punkte	/14

Für dieses Schuljahr 2024/25 haben die Organisatoren des Redewettbewerbs „Sag'Multi" einen Bewertungsbogen zur Verfügung gestellt, siehe:

https://sagsmulti.orf.at/Bewertungsbogen100.html#:~:text=Der%20Bewertungsbogen%20umfasst%20die%20Punkte,MULTI%2DTeam%20gerne%20zur%20Verf%C3%BCgung!

4) Eine Auswahl an nützlichen Links:

Siehe dazu:

https://rhetorik-online.de/rede-schreiben-und-halten/

https://www.scribbr.at/wissenschaftliches-schreiben-at/stilmittel/

https://www.bachelorprint.de/wissenschaftliches-schreiben/sprachliche-mittel/

https://rhetorik-online.de/?s=Eine+Rede+halten

Begrüßung und Einleitung:

https://rhetorik-online.de/12-moeglichkeiten-eine-rede-zu-beginnen-und-aufmerksamkeit-auf-sich-zu-ziehen/

Unter „Suche" Sag's Multi 2023/24 eingeben: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/pwi/wb/sagsmulti2024.html

https://www.schule-mehrsprachig.at/news-details?tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Bnews%5D=273&cHash=978b29d3d0a4ffdae2b26e2d76f69b15

https://sags-multi.univie.ac.at/mitmachen/

https://sags-multi.univie.ac.at/

Simboli del nostro tempo

Valentina Esposito

In questa attività vengono introdotti diversi aspetti della mediazione con un processo ricorsivo fra simbolo e parola, fra parola e concetto e ritorno al simbolo. La sfida rappresentata dal livello base di conoscenza linguistica costituisce la peculiarità di questo esempio.

INTRODUZIONE

L'attività è stata da me proposta all'interno del corso di Italiano L2 (italiano lingua seconda) svolte in un Istituto di Istruzione secondaria di secondo grado di lingua italiana della provincia dell'Alto-Adige.

Come docente di sostegno linguistico per studenti con background migratorio, sostengo gli studenti con corsi di alfabetizzazione rivolti ai principianti assoluti (neoarrivati) e supporto coloro che ne hanno bisogno con corsi di potenziamento della lingua italiana fino al livello B2 del QCER. Lavoro in collaborazione con i docenti curricolari dei vari indirizzi presenti nell'Istituto (liceo linguistico, scientifico, classico, delle scienze applicate e Istituto tecnico ed economico) per facilitare il percorso di apprendimento degli studenti.

Le mie classi sono plurilingue, culturalmente eterogenee ma tendenzialmente omogenee per livello linguistico.

Infatti, l'attività che propongo è stata svolta da studenti provenienti dal Pakistan, dall' Estonia, dall'Albania, dagli Stati Uniti, dal Bangladesh, dall'Egitto, dall' Australia, dalla Colombia e dal Giappone.

Ho sperimentato inoltre l'attività separatamente con studenti principianti e con studenti di livello linguistico avanzato.

"I simboli del nostro tempo" nasce dal tentativo di rispondere a due domande:

1. Il background culturale unisce e/o divide?
2. Da chi/cosa si sentono rappresentati i ragazzi di oggi?

Nel dare forma alla mia idea ho subito pensato a come introdurre il termine "simbolo".

Così ho immaginato di svolgere l'attività in prima persona - condizione inusuale ma stimolante per una docente. Ho pensato che avrei potuto introdurre l'attività presentando i miei simboli. Ciò mi ha permesso di presentare l'attività evitando spiegazioni astratte e complicate (specialmente per apprendenti principianti).

Procedendo nell'ideazione mi sono posta naturalmente alcune domande. Innanzitutto, i simboli di una persona possono essere compresi dagli altri? Inoltre, i simboli di una persona possono essere condivisi con chi appartiene alla stessa generazione? Come?

A meno che non vi siano atteggiamenti ostili, propenderei per una risposta affermativa. In merito al 'come' direi indubbiamente grazie ad un lavoro incentrato sulla mediazione.

In particolare, attraverso la riformulazione di informazioni rese accessibili a interlocutori con conoscenze linguistiche diverse (mediazione concettuale) e attraverso la traduzione e la spiegazione di concetti da una lingua madre all'italiano (mediazione interlinguistica). Cooperando inoltre in attività di gruppo per costruire significati condivisi, attraverso l'interazione orale e/o scritta.



Immagine 1 – *Il simbolo*. Fonte: foto propria

DEFINIZIONE DEGLI OBIETTIVI

Il mio obiettivo è stato quello di far interagire studenti con background linguistici e culturali

molto diversi ma appartenenti alla stessa generazione. L'attività prevede i seguenti obiettivi di apprendimento

- Sviluppare competenze di mediazione linguistica e culturale;
- Arricchire il lessico relativo ai simboli culturali, sociali e generazionali;
- Migliorare le capacità di comprensione e produzione orale e scritta;
- Favorire il confronto tra culture e generazioni attraverso il dialogo e la riflessione critica.

SVOLGIMENTO

Durata: 4 ore circa

Fase 1: Attivazione e brainstorming (20 min)

- L'insegnante scrive alla lavagna 1974-1994: i simboli del mio tempo. E, spiegando che questi sono i 'suoi anni', mostra tre flash card e le descrive, cominciando quindi a introdurre l'attività da svolgere. Gli studenti ascoltano e chiedono eventuali chiarimenti.
- Discussione guidata sull'idea di "simbolo" (esempi di simboli culturali, tecnologici, sociali del presente).
- Domanda guida: "Quali simboli conosci?"
- Brainstorming su simboli significativi nel proprio paese o nella propria generazione (oggetti, persone, eventi, tendenze, mode, musica, social media, ecc.).

- Creazione di una mappa concettuale collettiva con i simboli suggeriti.

Fase 2: Ricerca e condivisione (30 min)

- Gli studenti, divisi in piccoli gruppi (3-4 studenti) misti per livello e provenienza, scelgono un simbolo e lo descrivono (significato, contesto culturale, impatto generazionale).
- Ogni gruppo prepara una breve presentazione orale o scritta, integrando immagini o esempi concreti.

Fase 3: Mediazione e confronto interculturale (due unità orarie da 50 min)

- Ogni gruppo presenta il proprio simbolo, mentre gli altri studenti prendono appunti e fanno domande.
- Discussione guidata in plenaria su similarità e differenze tra i vari simboli: quali sono comuni a più culture? Quali sono esclusivi? Quali hanno subito cambiamenti nel tempo?
- Attività di mediazione: alcuni studenti devono spiegare i simboli ad altri che non li conoscono, facilitando la comprensione interculturale.

Fase 4: Produzione scritta e riflessione personale (50 min)

- Scrittura di un breve testo personale (diario, post di blog, articolo per una rivista scolastica) in cui ogni studente descrive un simbolo importante per lui/lei e spiega il motivo della scelta.
- Confronto con i compagni: lettura dei testi e commenti.

MATERIALI E STRUMENTI

- Immagini e video su simboli culturali
- Lavagna o strumenti digitali per la mappa concettuale
- Schede guida per l'attività di mediazione
- Immagini di simboli culturali e sociali
- Schede con parole chiave e sinonimi per facilitare la comprensione

Esempi di *scaffolding*

Lista di parole:

Aspetto fisico:

CAPELLI:

biondi, neri, castani, rosa, ecc.

Lisci, ricci, mossi, ecc.

Lunghi, corti, a caschetto, con una cresta, con la frangetta, ecc.

OCCHI:

neri, marroni, verdi, azzurri, ecc.

VISO:

ovale, tondo, scavato, ecc.

carnagione:

chiara, scura, ambrata, ecc.

CORPORATURA:

normale, robusta, esile, ecc.

CARATTERISTICHE PARTICOLARI:

ha un tatuaggio, ecc.

ABBIGLIAMENTO

La persona indossa:

maglietta, giacca, abito, scarpe da ginnastica, scarpe eleganti, ecc.

carattere:

simpatico/a *vs* antipatico/a

intelligente, sportivo/a, ecc.

mestiere:

cantante, attore/attrice, musicista, politico/a, ecc.

Espressioni utili:

- “La persona che ho scelto era/è famosa perché”
- “Io l’ho scelta perché”
- “Per me questa persona rappresenta”

TABELLA utile al confronto in gruppo

Completa la tabella (x3):

SIMBOLO

Nome del simbolo:	
Descrizione:	
Chi lo usava:	
Come e perché si usava:	
Aspetti positivi:	
Aspetti negativi:	
Perché l’ho scelto:	

Altro…	

- Strumenti digitali per la presentazione (es. tablet, LIM, cartelloni cartacei per chi preferisce il formato analogico).

Questa attività favorisce non solo l'acquisizione linguistica, ma anche la consapevolezza culturale e la capacità di comunicare efficacemente in contesti multiculturali.



Immagine 2 – *Mediazione e confronto*. Fonte: foto propria

CONSIDERAZIONI, CONSIGLI, POSSIBILITÀ DI ESPANSIONE

L'attività permette agli studenti di sviluppare competenze linguistiche e interculturali in modo coinvolgente, favorendo l'interazione tra culture e generazioni diverse.

Gli studenti hanno avuto la possibilità di scegliere la lingua di lavoro a loro più consona (italiano o inglese): questa "libertà" crea a mio avviso un clima sereno e disteso, fondamentale per la riuscita dell'attività.

Gli studenti hanno scelto spesso di interagire in inglese, mentre hanno preparato insieme l'esposizione in lingua italiana.

Ho riscontrato che l'interazione orale migliora con una disposizione dei banchi 'a isole'.

Per l'esposizione orale ho disposto, invece, i banchi a ferro di cavallo, posizionando il gruppo che esponeva al centro. Gli studenti del gruppo avanzato hanno realizzato dei cartelloni e dei Power point. Gli studenti del gruppo del livello A2 hanno realizzato delle flash card e commentato delle immagini trovate su Internet.

A tal proposito, riporto un'osservazione: nel gruppo A2 gli studenti hanno proposto e presentato simboli relativi al dominio personale: hanno descritto personaggi, luoghi dell'infanzia, serie TV e giochi dell'infanzia. Nel gruppo B1, invece, hanno proposto simboli legati all'epoca in cui vivono, dimostrando di saper utilizzare termini astratti, microlingua e capacità di argomentazione ed evidenziando così autonomamente aspetti positivi e negativi di ciascun simbolo.

L' attività si presta anche ad eventuale valutazione tenendo conto dei seguenti criteri:

- Osservazione della partecipazione attiva e della capacità di mediazione;

- Valutazione delle produzioni scritte e orali secondo criteri di chiarezza, coerenza e ricchezza lessicale;
- Autovalutazione: ogni studente riflette su cosa ha imparato e su come si è sentito nella mediazione.

Si potrebbe pensare anche a possibili espansioni:

- Creando una mostra multimediale con immagini, testi e registrazioni audio/video sui simboli analizzati;
- Collaborando con altre classi o con persone di altre generazioni (es. nonni, genitori) per raccogliere ulteriori punti di vista;
- Svolgendo l'attività con colleghi di altre discipline che hanno già affrontato l'argomento (es. in letteratura si potrebbero individuare i simboli del Rinascimento, in storia dell'arte del cubismo, ecc.);
- Svolgendo l'attività in prospettiva sincronica e interculturale: individuando un periodo che gli studenti stanno studiando ad es. in storia, potrebbero proporre dei simboli relativi alla propria 'civiltà di appartenenza.

So gentle and tanto onesta

Paolo Di Meo

Per la seconda volta si incontra qui un'attività che pone al centro la letteratura e conferma l'idea che diversi tipi di mediazione linguistica siano ideali per entrare in contatto con testi apparentemente poco accessibili a diversi livelli di competenza linguistica.

L'utilizzo del doppo canale italiano e inglese desidera riproporre in maniera intenzionale quello che spesso accade in maniera spontanea nelle classi eterogenee.

INTRODUZIONE

L'attività è pensata per classi del triennio delle Scuole secondarie di secondo grado. Nel mio caso essa è stata pensata per una classe 5^ del Liceo linguistico, caratterizzata dalla presenza di livelli linguistici in L1 (italiano) molto diversificati e di un livello linguistico in L3 (inglese) piuttosto avanzato e abbastanza omogeneo. Riguardo alla L1, ci sono studenti madrelingua italiani, provenienti a volte da percorsi di Scuola secondaria inferiore e Scuola primaria in lingua tedesca; studenti con madrelingua non italiana, ma che hanno svolto tutto o gran parte del percorso scolastico in lingua italiana; studenti arrivati in Italia a percorso scolastico già avanzato, anche se non di recente immigrazione; studenti appena arrivati in Italia con progetti di scambi internazionali. L'inglese, al contrario, è stato studiato a scuola sin dai primi anni da tutti gli studenti e per gli studenti in scambio internazionale rappresenta la lingua L1 o L2. Proprio per quest'ultimo motivo, come si vedrà, l'inglese è stato scelto come "lingua ponte" nelle attività di mediazione.

Insegnare Lingua e letteratura italiana in un contesto di questo tipo può essere un compito non semplice, proprio per l'intrinseca difficoltà linguistica dei testi. Oltre al contenuto e alla forma – che spesso non sono di immediata decifrazione – lo studente si deve infatti confrontare con una lingua poetica – il volgare – che assomiglia all'italiano, sembra italiano, ma italiano non è. Per gli studenti con una L1 salda, sia a livello lessicale che morfo-sintattico, operazioni come ad es. la parafrasi risulteranno complesse, ma comunque potranno essere eseguite con successo. Difficilmente, invece, un'operazione linguisticamente così complessa potrà essere richiesta o, in ogni caso, risultare veramente proficua per studenti con una L1 in fase di acquisizione o consolidamento.

In una situazione come quella descritta, una didattica tradizionale che privilegi la lezione frontale, che sia incentrata soprattutto sulla spiegazione da parte del docente e che – soprattutto – lasci agli alunni il solo compito dell'analisi testuale attraverso parafrasi, riassunti, domande di comprensione del testo ecc., rischia di escludere (quasi) completamente alcuni studenti e di precludere ad altri la possibilità di esercitare una partecipazione propositiva. Al contrario, un'attività didattica incentrata sulla mediazione dimostra indubbi benefici sia sul piano dell'apprendimento linguistico sia su quello dell'integrazione.

Il concetto di mediazione qui usato non si riferisce solamente alla capacità di trasferire contenuti da una lingua a un'altra (mediazione interlinguistica) o di mediare tra "codici" diversi all'interno di una stessa lingua a livello intra-linguistico (rappresentato nel nostro caso dal volgare

e dall'italiano). Il concetto di mediazione a cui faccio riferimento implica la co-costruzione del significato attraverso l'interazione e il passaggio tra il livello individuale e sociale della lingua (cfr. QCER, Volume complementare, p. 35).

Per questo motivo, come vedremo meglio più avanti, la mediazione, pur essendo incentrata sul livello testuale, sarà attiva a tutti i livelli teorizzati nel QCER (pp. 102 ss.):

- Livello testuale, dal momento che si trasmette "il contenuto di un testo a persone che non vi accedono, spesso a causa di barriere linguistiche, culturali, semantiche o tecniche";

- Livello concettuale, poiché si facilita "l'accesso al sapere e ai concetti per persone che non sono in grado di accedervi direttamente";

- Livello comunicativo, in quanto si mira a "facilitare la comprensione e a dare forma a una comunicazione riuscita tra utenti/apprendenti che possono avere punti di vista individuali, socioculturali, sociolinguistici diversi.".

Gli indicatori di riferimento del QCER sono, a seconda dei casi, quelli dei livelli da A2 a B2. Qui ci si limita a considerare gli indicatori generali della mediazione.

MEDIAZIONE GENERALE

B2 È in grado di lavorare in modo collaborativo con persone di diverso background, instaurando un'atmosfera positiva tramite il suo diretto supporto, facendo domande per individuare gli obiettivi comuni, confrontando le opzioni per raggiungerli e spiegando le sue proposte per affrontare il da farsi. È in grado di portare avanti le idee degli altri, porre domande che suscitano reazioni da diversi punti di vista e proporre una soluzione per le tappe successive. È in grado di trasmettere in modo affidabile informazioni dettagliate e argomentazioni, ad es. il punto o i punti salienti contenuti in testi complessi ma ben strutturati, inerenti ai suoi ambiti di interesse professionale, accademico e personale.

B1 È in grado di collaborare con persone di diverso background, mostrando interesse e empatia ponendo e rispondendo a semplici domande, formulando e accogliendo proposte, domandando se le persone sono d'accordo e proponendo approcci alternativi. È in grado di trasmettere i punti principali di testi lunghi esposti in una lingua non complicata su argomenti di interesse personale, a condizione che possa controllare il significato di determinate espressioni.

A2 È in grado di utilizzare parole/segni semplici per chiedere a qualcuno di spiegare qualcosa. È in grado di riconoscere le difficoltà e di indicare in una lingua semplice la natura apparente di un problema. È in grado di trasmettere il punto o i punti principali di brevi e semplici conversazioni o testi su argomenti di tutti i giorni di interesse immediato, a condizione che siano esposti in modo chiaro e in una lingua semplice.

DEFINIZIONE DELL'OBIETTIVO DI APPRENDIMENTO, TEMA E TIPO DI TASK

Veniamo allo specifico dell'attività didattica da me proposta. Essa mira a rendere accessibile a tutti gli studenti un testo celeberrimo della letteratura italiana: il sonetto *Tanto gentile e tanto onesta pare* di Dante Alighieri.

TASK 1: Leggere il sonetto con intonazione dopo averlo ascoltato

TASK 2: Generare un'immagine con l'IA

TASK 3: Cambiare la prospettiva

TASK 4: Rendere moderno il sonetto: come apparirebbe Beatrice oggi

Gli obiettivi a cui l'attività fa riferimento sono quelli generali delle Indicazioni provinciali e delle Linee guida nazionali per gli indirizzi di studio liceali. Nello specifico:

- padroneggiare il mezzo linguistico nella ricezione e nella produzione orali e scritte, affrontando anche gli usi complessi e formali, che caratterizzano i livelli avanzati del sapere nei diversi campi di studio, compresi quelli settoriali;
- essere consapevoli della specificità e complessità del fenomeno letterario, come espressione della civiltà e, in connessione con le altre manifestazioni artistiche, come forma di conoscenza del reale, anche attraverso le vie del simbolico e dell'immaginario;
- essere consapevoli della specificità e della polisemia del linguaggio letterario;
- rapportarsi in modo diretto con i testi più rappresentativi del patrimonio letterario italiano, considerato nella sua articolata varietà interna, nel suo storico costituirsi e nelle sue relazioni con altri patrimoni letterari;
- essere consapevoli dello spessore storico e culturale della lingua italiana;
- essere consapevoli dell'importanza dei contatti, delle interrelazioni, degli scambi culturali internazionali come fattori di crescita e di trasformazione, nonché delle specificità e originalità di tradizioni culturali e letterarie altre.

SVOLGIMENTO E DOCUMENTAZIONE

Si dà per scontato che la maggior parte degli studenti siano già in possesso delle informazioni essenziali su Dante, la sua biografia e la sua opera poetica; che abbiano seguito delle lezioni sul sonetto in questione, in cui il testo è stato parafrasato, commentato e analizzato.

A questo punto la nostra attività consisterà nel creare dei gruppi di lavoro, che dovranno svolgere uno o più tasks tra i quattro elencati sopra. Nella creazione di gruppi si avrà cura di distribuire in modo omogeneo gli studenti con livelli di competenze diversi. La scelta dei tasks da far svolgere ai gruppi può essere casuale (sorteggiata) o mirata (decisa dal docente).

All'interno dei gruppi gli studenti leggeranno e analizzeranno il sonetto assicurandosi che il suo contenuto sia chiaro a tutti. A tal fine il docente fornirà agli studenti il testo originale del sonetto, una parafrasi, una traduzione inglese, una tabella in cui inserire le parole del testo originale (in volgare) e la corrispettiva parola in italiano e in inglese. Alcuni esempi di questo materiale si trovano più avanti. Oltre a questo materiale, i gruppi hanno bisogno di un pc o tablet con accesso a internet.

Passiamo alla spiegazione dei tasks nel dettaglio

TASK 1: Leggere il sonetto con intonazione dopo averlo ascoltato

Gli studenti scelgono da Youtube una lettura espressiva del testo (due esempi si trovano più avanti) e si preparano a leggere poi il sonetto al resto della classe in modo fluido, intonato, possibilmente espressivo. Devono riflettere, discutere e mediare per scegliere il modello da seguire e per decidere come esporre il sonetto (in modo corale o alternandosi?) e stabilire le singole scelte espressive in vista dell'esposizione.

TASK 2: Generare un'immagine con l'IA

Utilizzando ChatGPT gli studenti dovranno creare un'immagine ispirata al sonetto. Come si può vedere dall'esempio riprodotto più avanti, l'IA tende a produrre immagini molto stereotipate e non aderenti al testo in tutti i suoi particolari. Nel caso esemplificato, ci sono particolari aggiunti in modo pretestuoso (la colomba) e particolari mancanti (il saluto); in generale, l'atmosfera appare tinta di sensualità, l'atteggiamento della donna superbo, tradendo il senso di umiltà che è centrale nel sonetto. Gli studenti dovranno discutere e riflettere per stabile se l'immagine possa essere considerata appropriata e vicina all'originale e dialogare con'IA, fornendole indicazioni per migliorare l'immagine.

TASK 3: Cambiare la prospettiva

Si tratta del task più complesso. Gli studenti dovranno rispondere in sostanza alla domanda "cosa vede Beatrice?". Il sonetto è infatti orientato dal punto di vista dell'osservatore (maschile). Gli studenti dovranno scrivere una serie di frasi che esprimono invece il punto di vista della donna. Si confronteranno e cercheranno di esprimere a parole dei sentimenti inespressi nel testo originale.

TASK 4: Come apparirebbe Beatrice oggi?

Gli studenti devono cercare di rispondere alla domanda "come apparirebbe Beatrice oggi?". Come prima cosa devono riflettere sugli aggettivi, le movenze, le caratteristiche che, in modo esplicito o implicito, possono essere desunte dal testo di Dante e chiarirsi com'era Beatrice, come appariva agli occhi di Dante, quali virtù della donna venivano esaltate ecc. A questo punto, si interrogheranno su un'immagine ideale di una donna di oggi, una donna che possa essere considerata come modello di perfezione alla pari di Beatrice, ma in chiave moderna. A conclusione gli studenti possono creare con l'IA un'immagine della Beatrice dantesca e un'immagine della loro Beatrice moderna.

MATERIALI

Testo originale del sonetto:

Tanto gentile e tanto onesta pare

la donna mia, quand'ella altrui saluta,

ch'ogne lingua devèn, tremando, muta,

e li occhi no l'ardiscon di guardare.

Ella si va, sentendosi laudare,

benignamente d'umiltà vestuta,

e par che sia una cosa venuta

da cielo in terra a miracol mostrare.

Mostrasi sì piacente a chi la mira

che dà per li occhi una dolcezza al core,

che 'ntender no la può chi no la prova;

e par che de la sua labbia si mova
un spirito soave pien d'amore,
che va dicendo a l'anima: Sospira!

Traduzione del sonetto disponibile online (**https://www.poetryintranslation.com/PITBR/Italian/TheNewLifeIII.php**):

So gentle and so pure appears
my lady when she greets others,
that every tongue trembles and is mute,
and their eyes do not dare gaze at her.

She goes by, aware of their praise,
benignly dressed in humility:
and seems as if she were a thing come
from Heaven to Earth to show a miracle.

She shows herself so pleasing to those who gaze,
through the eyes she sends a sweetness to the heart,
that no one can understand who does not know it:

and from her lips there comes
a sweet spirit full of love,
that goes saying to the soul: 'Sigh.'

Traduzione proposta da ChatGPT alla richiesta "Puoi tradurre in inglese il seguente sonetto?":

So gentle and so honest seems
my lady when she greets another,
that every tongue, trembling, falls silent,
and no eye dares to gaze upon her.

She moves, adorned with praise,
graciously clothed in humility,
and it seems as if she were a being
sent from heaven to reveal a miracle.

She appears so delightful to those who behold her
that through their eyes, she sends sweetness to the heart,
which none can understand unless they feel it.

And it seems that from her lips there moves
a gentle spirit, full of love,
which whispers to the soul: Sigh!

Disegno realizzato da ChatGPT alla richiesta “Puoi fare un disegno ispirato a questo sonetto?”:



Immagine 1 – *Beatrice*. Fonte: immagine generata con l’IA

Due modelli di lettura espressiva si trovano ai seguenti link:
https://youtu.be/uUlEsV-DxAg?si=rOHlAifhzb2Ce9D2
https://youtu.be/m6SGQUcorls?si=PmmaSnWbOTcJI3Nd

Tabella con le parole “in volgare” del testo originale cui affiancare le parole italiane e inglesi della parafrasi e delle traduzioni:

TESTO ORIGINALE	PAROLA ITALIANA	PAROLA INGLESE
gentile		
onesta		
ella		
altrui		
deven		
laudare		
benignamente		
labbia		
soave		

CONSIDERAZIONI, CONSIGLI, POSSIBILITÀ DI ESPANSIONE

L’attività didattica proposta, utilizzando il testo letterario non solo e non tanto come documento storico-filologico, ha il vantaggio di essere poco legata alla specificità del testo studiato (il sonetto *Tanto gentile e tanto onesta pare* in questo caso) e al contesto storico-culturale in cui esso nacque. Intendo dire che essa può essere applicata potenzialmente a tutti i testi della letteratura italiana, purché dotati di una lunghezza appropriata e di un contenuto, per così dire, omogeneo. In questo senso, un’attività di questo tipo sarà facilmente applicabile a poesie brevi o di media lunghezza, come i sonetti e molte liriche del Novecento. Con forme poetiche più estese (ad es. poemi) o con testi in prosa, si dovrà invece selezionare una parte di testo che abbia appunto caratteristiche di brevità e omogeneità e che possa, in altre parole, essere “abbracciata con lo sguardo”.

I singoli compiti assegnati agli studenti possono essere ampliati a piacimento, eventualmente assecondando i talenti e gli interessi degli studenti e anche accogliendo proposte da parte degli studenti stessi. Per fare un paio di esempi, l’uso di ChatGPT è solo una delle tante possibilità offerte dalle moderne tecnologie e dalle molteplici “app” disponibili sul web. Allo stesso modo, con ragazzi con particolari doti artistiche si potrebbe pensare alla realizzazione di canzoni, disegni, scene teatrali o altri prodotti artistici (un esempio di versione musicale di *Tanto gentile e tanto onesta pare* ad opera di un famoso cantante rap si può trovare al seguente link: https://youtu.be/XrfcEtJi-58?si=B8lL8GZ3gbWljhGT). Il limite allo sviluppo di attività di questo tipo sarà rappresentato solo dal tempo che il docente deciderà di dedicare all’attività.

Conclusioni - Schlussfolgerungen

Le attività di mediazione raccolte in questo volume offrono uno spaccato significativo di pratiche didattiche capaci di valorizzare la pluralità linguistica e culturale presente nelle nostre scuole.

Si tratta di esperienze ideate e sperimentate da docenti che, con consapevolezza e impegno, hanno saputo tradurre nella didattica quotidiana le indicazioni del *Companion Volume* del QCER, restituendo alla competenza di Mediazione il suo ruolo centrale nella formazione linguistica e interculturale di studentesse e studenti.

L'auspicio è che questi esempi possano costituire una fonte di ispirazione e orientamento per altri insegnanti, dirigenti scolastici e decisori educativi, favorendo una riflessione condivisa sul valore della Mediazione come chiave per l'inclusione, la partecipazione e lo sviluppo di una cittadinanza plurilingue.

Investire in questa direzione significa rafforzare la qualità dell'educazione linguistica nella scuola italiana e rispondere con maggiore efficacia alle sfide educative del presente.

Die in diesem Band dokumentierten Vermittlungsaktivitäten geben einen fundierten Einblick in didaktische Ansätze, die das Potenzial sprachlicher und kultureller Vielfalt im schulischen Kontext gezielt aufgreifen.

Es handelt sich um Praxisbeispiele aus dem Unterricht, in denen Lehrpersonen die Empfehlungen des Companion Volume zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GeR) in konkrete, umsetzbare Unterrichtsformen überführt haben. Damit wird der Vermittlungskompetenz jene zentrale Bedeutung zugeschrieben, die ihr in der sprachlichen und interkulturellen Bildung zukommt.

Ziel dieser Veröffentlichung ist es, Impulse für die Weiterentwicklung des Sprachunterrichts zu geben und zur professionellen Auseinandersetzung mit der Vermittlungskompetenz beizutragen. Lehrpersonen, Schulleitungen und bildungspolitische Entscheidungsträger:innen sind eingeladen, die hier vorgestellten Ansätze aufzugreifen und im Sinne einer inklusiven, partizipativen und mehrsprachigkeitsfördernden Schulpraxis weiterzudenken.

Die Stärkung dieser Kompetenz stellt einen wichtigen Beitrag zur Qualitätsentwicklung im italienischen Bildungssystem dar und leistet zugleich einen nachhaltigen Beitrag zur Bewältigung aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen.

Biblio- e sitografia – Literaturverzeichnis

Consiglio d'Europa (2020), "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione", Volume complementare, Università degli Studi di Milano, in *Italiano LinguaDue*;

Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/lang-cefr;

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

Iconografia – Bildquellen

Sprachmittlung - von der Theorie in die Praxis und zurück (Hermann Funk)

Abb. 1 – *Sprachenpolitik im Laufe der Zeit*. Quelle: eigene Darstellung

Abb. 2 – *Der GeR (2001) und der GeR-Begleitband – was bleibt und was ist neu*. Quelle: eigene Darstellung

Abb. 3 – Aus *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*: 2020, S.38

Abb. 4 – Aus *Das Leben. Deutsch als Fremdsprache. B1*, S. 128

Abb. 5 – Aus *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*: 2020, S. 90

Abb. 6 – *Aus Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*: 2020, S.102

Abb. 7 – Aus GeR Begleitband (Klett): 2020, Anhang 5, S.13

Abb. 8 – Aus GeR Begleitband (Klett): 2020, Anhang 8, S. 4

Abb. 9 – *Traditionell gestufte Textarbeit und Mediation*. Quelle: eigene Darstellung

Abb. 10 – *Intralingual vs. interlingual/intercultural mediation*. Quelle: eigene Darstellung

Abb. 11 – Aus *Das Leben. Deutsch als Fremdsprache. B1*, S.52

Abb. 12 – Aus *Das Leben. Deutsch als Fremdsprache. B1*, S.79

Abb. 13 – Aus *Das Leben. Deutsch als Fremdsprache. B1*, S.114

Abb. 14 – Aus *Das Leben. Deutsch als Fremdsprache. B1*, S.113

Abb. 15 – Aus *Das Leben. Deutsch als Fremdsprache. B1*, S.103

Abb. 16 – Aus *Das Leben. Deutsch als Fremdsprache. B1*, S.27

Abb. 17 – Aus *Das Leben. Deutsch als Fremdsprache. A1*, S.177

Abb. 18 – Aus *Das Leben. Deutsch als Fremdsprache. B1*, S.77

Abb. 19 – Aus *Das Leben. Deutsch als Fremdsprache. B1*, S.104f

Mediare la mediazione (Barbara Gramegna, Alberto Muzzo)

Immagine 1 – *Team di lavoro*. Fonte: immagine generata l'IA, 2025

Immagine 2 – *The Team Coaching*. Fonte: immagine generata con l'IA, 2025

La mia colazione (Giovanna Campanella)

Immagine 1 – *La mia colazione*. Fonte: immagine generata con l'IA, 2025

Të beftë mirë, Poftă bună, Bsaouraha, Buon appetite (Fabio Furlani)

Picture 1 – *Vocabulary Enrichment.* Source: author's own work

Picture 2 – *Vocabulary Enrichment Worksheet*. Source: author's own work

Mathemagie (Elisabeth Resch)

Abb. 1 – *Kärtchen mit Fachbegriffen*. Quelle: eigene Aufnahme

Abb. 2 – *Der Grundwortschatz.* Quelle: eigene Aufnahme

Abb. 3 – *Matrioska.* Abbildung mit KI generiert, 2025

Das Wetter (Donatella Barbera)

Abb. 1 – *SuS gestalten Wetterbilder*. Quelle: eigene Aufnahme

Abb. 2 – *Der Wetterbericht*. Quelle: eigene Aufnahme

Can you…/Do you…? (Manuela De Stefanis)

Picture 1 – *The Padlet Page*. Source: author's own work

Bühne frei für öffentliches Reden (Donatella Gigli)

Abb. 1 – *Abschlussfeier* – Quelle: Webseite Sag's Multi 2023/2024

Abb. 2 – *Ausschnitt aus der Rede von G.L.* – Quelle: eigene Aufnahme

Simboli del nostro tempo (Valentina Esposito)

Immagine 1 – *Il simbolo*. Fonte: foto propria

Immagine 2 – *Mediazione e confronto*. Fonte: foto propria

So gentle and tanto onesta (Paolo Di Meo)

Immagine 1 – *Beatrice*. Fonte: immagine generata con l'IA, 2025

Direzione Istruzione e Formazione italiana
Italienische Bildungsdirektion

Servizio Tedesco L2 e lingue straniere
Dienststelle für Zweitsprache Deutsch und Fremdsprachen

servizio.lingue@provincia.bz.it