



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Projektorientierter DaF-Unterricht als Ansatz
berufsorientierten Lernens in der italienischen
Sekundarstufe II – Am Beispiel des Schulprojekts
Unternehmen Deutsch des Goethe-Instituts“

verfasst von / submitted by

Laura Speroni

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2022 / Vienna 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Matthias Prikoszovits

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Wien, 13.06.2022

Danksagung

Zuerst gebührt mein Dank Herrn Matthias Prikoszovits für seine kompetente, konstruktive und wertschätzende Betreuung dieser Masterarbeit. Ihm möchte ich mitteilen, dass das von ihm geleitete Seminar „Wer will fleißige Handwerker*innen sehn?“ besonders inspirierend für mich war und mich zur Themenwahl dieser Arbeit anregte. Zudem möchte ich mich bei allen Professor*innen und Lehrkräften bedanken, denen ich im Laufe meines Studiums begegnet bin, für die bereichernden Impulse und den Anstoß zu neuen Perspektiven, die meine Arbeit als Deutschlehrkraft und meine persönlichen Sichtweisen bereichert haben. Ein großer Dank geht an meine Interviewpartner*innen, die sich zwischen Fernunterricht und Quarantäne für meine Interviews bereiterklärt haben – euer Engagement und eure Erzählungen waren besonders motivierend und wertvoll. Meinen Unikolleg*innen, die ich im Laufe des Studiums als Freund*innen gewonnen habe, danke ich für die schöne gemeinsame universitäre Zeit. Außerdem möchte ich mich bei meinen Eltern und meiner Nonna für die Unterstützung aus der Ferne bedanken, die immer interessiert am Stand der Arbeit, aber nie erdrückend waren. Zu guter Letzt möchte ich mich von tiefstem Herzen bei Maria bedanken, Vorbild der Beharrlichkeit und der Großherzlichkeit. Danke für die endlose Geduld und andauernde Unterstützung. Ohne dich wäre diese Arbeit noch fertigzuschreiben.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1. Relevanz des Themas und aktueller Forschungsstand	4
1.2. Aufbau der Arbeit und Anmerkungen zur Schreibweise	5
2. Berufsorientierung im Fremdsprachenunterricht: ein Überblick	7
2.1. Berufsorientierung	7
2.2. Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht	9
2.3. Berufssprache	11
2.4. Berufsvorbereitender/berufsbegleitender/berufsqualifizierender DaF-Unterricht	15
3. Die italienische Sekundarstufe II: Berufsorientierung und Fremdsprachen	18
3.1. Die Sekundarstufe II: das Schulsystem	19
3.2. Stand des Bildungssystems in Italien	20
3.2.1. Schule als Ort der sozialen Abgrenzung	20
3.2.2. Die Bildungsreform und der Weg zum dualen System	23
3.3. Deutsch als Fremdsprache in der italienischen Sekundarstufe II	25
3.3.1. Die Stellung des Deutschen in der Sekundarstufe II	25
3.3.2. Die Richtung des Faches Deutsch als Fremdsprache in der italienischen Schullandschaft: Sprachanforderungen	27
3.3.3. Berufsbezogene DaF-Förderung für die Sekundarstufe II	29
3.3.4. DaF-Lehrerinnen in der italienischen Schullandschaft	30
4. Projektbasierter Unterricht	32
4.1. Begriffserklärung	32
4.2. Projektunterricht im schulischen DaF-Kontext	33
4.3. Potenziale und Grenzen der Projektarbeit	36
4.4. Unternehmen Deutsch – Piazza Affari Tedesco	37
5. Methodisches Verfahren	41
5.1. Forschungsfragen und Verortung im Forschungsfeld	41
5.2. Forschungsdesign	42

5.2.1. Darstellung und Begründung des Designs	42
5.2.2. Gütekriterien und Validierungsschritt	45
5.3. Datenerhebung	48
5.3.1. Erstellung des Interviewleitfadens	49
5.3.2. Methodologische Überlegungen: Mehrsprachigkeit und Übersetzung	50
5.3.3. Zugang zum Feld und Auswahl der Interviewpartner*innen	52
5.3.4. Durchführung des Interviews	54
5.4. Datenaufbereitung	55
5.5. Datenanalyse	56
6. Vorbemerkungen zur Analyse der Interviews	59
6.1. Informationen zu den Interviewten	59
6.2. Besondere Variabel: Covid-19-Pandemie	60
7. Ergebnisse der Analyse	61
7.1. Stellenwert der deutschen Sprache und geographischer Kontext	61
7.2. Sprachkompetenz	65
7.2.1. Allgemeine Sprachkompetenz	65
7.2.1.1. Kommunikative Kompetenz	65
7.2.1.2. Schriftliche Kompetenz	67
7.2.2. Berufsbezogene Sprachkompetenz	69
7.2.2.1. Berufsbezogene Inhalte	70
7.2.2.2. Berufsbezogene Vokabelarbeit	72
7.3. Handlungskompetenz	74
7.3.1. Schlüsselkompetenzen	74
7.3.1.1. Protagonismus und Partizipation	74
7.3.1.2. Kooperation und Teamfähigkeit	76
7.3.1.3. Autonomie und Rollenverteilung	77
7.3.1.4. Individuelles Potenzial und Inklusion	79
7.3.1.5. Diskussionsfähigkeit und demokratisches Verfahren	80
7.3.1.6. Kreativität	81
7.3.2. Digitale Kompetenz	82
7.3.3. Interdisziplinarität	83
7.3.4. Wettbewerbscharakter	85
7.4. Übergang Schule-Beruf	86
7.4.1. Übergang Schule-Beruf als vorberufliche Orientierungsmaßnahme	86

7.4.2. Praktische Annäherung an die Arbeitswelt	89
7.4.3. Bezug zum Territorium	92
7.5. Perspektiven und Desiderata	93
7.5.1. Kooperation mit Lehrkräften	94
7.5.2. Kooperation und Vernetzung mit der Arbeitswelt	95
7.5.3. Leistungsmessung überdenken	96
8. Diskussion der Ergebnisse	97
9. Fazit und Ausblick	104
10. Quellenangaben	107
11. Anhang	113
11.1. Interviewleitfaden	113
11.2. Kodierleitfaden	117
11.3. Einverständniserklärung	124
11.4. Interviewtranskripte	125

1. Einleitung

Die Schule ist ein Ort des Wachstums, an dem die Jugendlichen ihr Dasein und zukünftiges Sein entwickeln. Die Jugendlichen erwerben in der Schule Instrumente, die sie dabei unterstützen, sich in der Gesellschaft zurechtzufinden und sich in sie als aktive Beteiligte einzufügen, Fähigkeiten zu erwerben, um kritisch Entscheidungen treffen zu können und um die Komplexität der Realität lesen zu können – kurz: die Jugendlichen werden in der Schule mit der Ausrüstung ausgestattet, die ihnen hilft, ihr Leben zu gestalten. Vor allem im Hinblick auf die zukünftige Lebensgestaltung der Jugendlichen werden die Lernenden in der Schule auch auf die Zeit danach vorbereitet. In diesem Sinne stellt der Ort Schule einen Übergangsort zu einer beruflichen Ausbildung oder zum akademischen Hochschulbereich dar. In diesem Zusammenhang ist es heute allgemeiner Konsens, dass die Auseinandersetzung mit berufsbezogenen Tätigkeiten auch in den schulischen Lehrplänen gefordert, unterstützt und qualitätsvoll eingesetzt werden soll, um den Jugendlichen diejenigen Kompetenzen vermitteln zu können, die sie benötigen, um sich in der globalisierten Realität orientieren und ihr eigenes Handeln selbstbestimmt und mitgestaltend wahrnehmen zu können. Denn Bildung soll in dieser Hinsicht, insbesondere in der letzten Pflichtschulphase, eine Brücke bauen, um den Lernenden würdige Perspektiven und Mittel zu geben, um sich später in der Arbeitswelt – aber auch allgemein im Erwachsenenleben und in der weiteren Lebensplanung – zurechtfinden zu können. Diese Phase fällt den Jugendlichen nicht immer leicht und es ist heute mehr denn je Verantwortung der Bildungsinstitutionen u. a. durch wirksame didaktische Mittel diesen Übergang vom Bildungssystem in die Arbeitswelt zu moderieren und zu unterstützen. Es wird angenommen, dass die Förderung von Konzepten wie *Berufsbezug*, *Berufsorientierung*, *Übergang Schule-Beruf* in den Bildungseinrichtungen heutzutage aktuelle Bildungstrends und dringliche Themen sind, und genau innerhalb dieser Konzepte ist diese Arbeit verortet. Den konkreten Kontext stellt dabei die italienische Sekundarstufe II in Verbindung zum Fach Deutsch als Fremdsprache dar. Somit stellt sich hier die Frage, inwiefern sich diese Schwerpunkte im berufsbezogenen DaF-Kontext in der italienischen Sekundarstufe II umsetzen lassen und welche die Ansätze und Trends sind, die sich am besten für die italienischen Jugendlichen in ihrem Ausbildungsweg eignen. Als besonderer Ansatz wird in dieser

Arbeit ein Projekt untersucht. Dadurch liegt der genaue Fokus in erster Linie darauf, die Herstellung des Berufsbezugs im projektbasierten DaF-Unterricht zu untersuchen, und zu erforschen, welches Potenzial dieser Ansatz enthält, um Berufsorientierung und berufsbezogene bzw. allgemeinsprachliche Deutschkenntnisse zu fördern und um für die Schüler*innen einen gelungenen Übergang von der Schule in die Arbeitswelt zu gewährleisten.

Zudem beziehen sich die obengenannten Überlegungen spezifisch auf Italien, weil es einerseits das Ursprungsland der Verfasserin dieser Arbeit ist – und damit gilt es auch als vertrauter Kontext, andererseits, weil Italien sich in Bezug auf Bildungsthemen in einer besonderen Übergangsphase befindet, wo Konzepte wie Berufsbezug, Praxisbezug, Kompetenzen, Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit in zunehmendem Maße die öffentliche und wissenschaftliche Debatte beschäftigen. Zwar ergreift man in Italien einen besonderen Reformgeist, wobei die Curricula der Sekundarstufen an die europäischen Bildungsstandards angepasst wurden, in denen auch der DaF-Unterricht mit berufsbezogenen Elementen eine zentrale Rolle spielt, es herrscht aber dennoch ein erdrückender Stillstand bzw. eine Resistenz gegenüber Veränderungen und innovativen Maßnahmen, um die Bildungsqualität – und somit die Zukunft – der Jugendlichen zu verbessern. Schulabbruch, (funktionaler) Analphabetismus, Ungleichheiten, soziale Ausgrenzung und Perspektivlosigkeit sind nur einige Aspekte, denen Bildungsinstitutionen und Förderprojekte für Jugendliche entgegenzuwirken versuchen. In Verbindung zum Fach Deutsch als Fremdsprache in der italienischen Sekundarstufe II werden einige Projekte bzw. Lernpartnerschaften angeboten, die diese zukunftsbezogenen Aspekte berücksichtigen und diesen Bildungszielen entsprechen. Eines davon ist das von Goethe-Institut geförderte Schulprojekt *Unternehmen Deutsch-Piazza Affari Tedesco*, das vor dem Hintergrund der hohen Jugendarbeitslosigkeit in den Ländern Südeuropas seit 2012 durchgeführt wird. Dieses Projekt stellt den Untersuchungsgegenstand des empirischen Teils dieser Arbeit dar. Das Ziel dieser Forschungsarbeit ist es, herauszufinden, ob und inwiefern der projektbasierte DaF-Unterricht mit Berufsbezug in der italienischen Sekundarschule im Hinblick auf die Förderung von berufsrelevanten Kompetenzen der Schüler*innen ein didaktisches Potenzial bergen kann, und in welchem Maß dieses Konzept als Brücke zwischen Schule und der Arbeitswelt dient.

Die dieser Arbeit zugrundeliegende Forschungsfrage lautet:

Inwiefern fördert der projektbasierte DaF-Unterricht mit berufsorientierten Zielen in der italienischen Sekundarstufe II die Kompetenzentwicklung der Schüler*innen und unterstützt sie bei der Bewältigung des Übergangs Schule-Beruf?

Im Mittelpunkt der Forschungsarbeit steht somit die Frage, welche beruflichen Schlüsselqualifikationen das berufsbezogene Unterrichtsprojekt verfolgt und anstrebt und ob und inwiefern sie besonders für die Jugendlichen der Sekundarstufe II im italienischen Kontext geeignet sind. Um dieser Frage nachzugehen, soll im Zusammenhang mit den theoretischen Überlegungen zum Thema und einer Kontextualisierung der italienischen Bildungslandschaft exemplarisch das Projekt *Unternehmen Deutsch* empirisch untersucht werden. Peripherisch zur Forschungsfrage ergeben sich folgende Unterfragen:

- *Worin liegt das Potenzial von projektbasiertem Unterricht in der Sekundarstufe II und welchen Beitrag leistet dieser für die Miteinbeziehung und die Beteiligung von italienischen Jugendlichen im Hinblick auf ihre (zukünftige) Arbeitswelt?*
- *Inwiefern kann das Projekt die Jugendlichen davon überzeugen, dass die Beherrschung von (berufsbezogenen) Deutschkenntnisse ein Mehrwert für ihre zukünftig berufliche Laufbahn sind?*
- *Wie wird das Projekt in Bezug zum italienischen Nord-Süd-Gefälle wahrgenommen und welche Herausforderungen und Differenzen werden in diesem Zusammenhang sichtbar?*

Da in der empirischen Forschung dieser Arbeit persönliche Perspektiven und Erfahrungen der Lehrkräfte erforscht werden, erfolgt die Datenerhebung dieser Arbeit in Form eines qualitativen Forschungsdesigns. Um einen Einblick in die subjektiven Perspektiven der Proband*innen zu erhalten, werden qualitative Leitfadeninterviews durchgeführt, die anhand eines Kategoriensystems mittels der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden.

1.1. Relevanz des Themas und aktueller Forschungsstand

Aufgrund verschiedener Aspekte ist das Thema dieser Arbeit von Relevanz. Auf der einen Seite ist das Konzept der Berufsorientierung (siehe u.a. Brüggemann & Rahn, 2020) im Schulbereich sowie konkret auch seine Umsetzung im DaF-Unterricht (siehe u.a. Kuhn & Sass, 2018) ein aktuelles, dynamisches und immer relevanter werdendes Thema. Wie man im Bereich der Berufsorientierung in den letzten 30 Jahren spannende Entwicklungen bzw. Differenzierungen in verschiedensten Formen erkennen kann (siehe u.a. Funk, 2010, 2001; Braunert, 1999; Daller, 2005), hat sich auch das Feld Berufs- und Fachsprachen im DaF-/DaZ-Kontext in den vergangenen Jahren „in allen erdenklichen Richtungen expandiert“ (Borowski & Gladitz, 2021, S. 1), was der Fachdiskussion einerseits neue Impulse schenkt, andererseits aber auch zur Gefahr führen kann, dass der Bereich und die Themen unübersichtlich werden. Im Folgenden werden einige aktuelle wissenschaftliche Beiträge genannt, die den aktuellen Stand der Forschung aufzeigen und die für den Kontext dieser Arbeit von Bedeutung sind.

In Bezug auf das Thema der Vermittlung von Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen wird in der Ausgabe von 2021 des Themenhefts *InfoDaF* 48(1) mit dem Themenschwerpunkt „Zum Status quo von Berufs- und Fachsprachen und ihrer Vermittlung“ versucht, wichtige Standpunkte und Wegweiser zu skizzieren. Es werden hier Schwerpunkte aus unterschiedlichen Bereichen dargestellt, wie u.a. Berufs- und Fachsprache im Hochschulbereich, im sprachsensiblen Fachunterricht bzw. integrierten Sprachunterricht oder DaZ-Konzepte für den Beruf. Erwähnenswert für eine aktuelle und systematische Verortung des Themas ist auch der Sammelband von Roche & Drumm (2018) „Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprache“ zu nennen. Außerdem widmet die *ZiF*-Ausgabe 24(1) von 2019 der „Fachsprache“ einen Themenschwerpunkt und in derselben Zeitschrift, Ausgabe 22(2) ist der Beitrag von Prikoszovits (2017) besonders nennenswert, indem die Berücksichtigung von Berufsorientierung in den DaF-Curricula im Hinblick auf Altersgruppen- und Niveaustufen thematisiert wird. Besonders wird hier deutlich gemacht, dass das Gebiet der Sekundarstufe II im DaF-Bereich bislang unzureichend beforscht ist und nur als wünschenswerter Fokus bzw. Forschungsdesiderat erwähnt wird (vgl. Prikoszovits, 2017, S. 162–164). Es wird hingegen vielmehr Aufmerksamkeit auf den Hochschulbereich bzw. die

Erwachsenenbildung gelegt – siehe u.a. die Arbeit von Prikoszovits (2020), in der die Berufsbezogenheit der DaF-Hochschullehrpläne in Italien und Spanien untersucht wird.

Wenn der Fokus auf dem Sekundarbereich allgemein schon besondere Berücksichtigung erfordert, öffnen sich spezifisch im italienischen Raum wieder andere Szenarien und Anforderungen, die einen Beitrag zu den allgemeinen Betrachtungen leisten. Über den Stand von Deutsch als Fremdsprache im italienischen Sekundarbereich und über die gängigen Bildungstrends in Italien sei hier auf die jeweiligen aktuellen Studien von Dörflinger & Atz (2020) und Gröger (2019) hingewiesen.

Man darf auch nicht unerwähnt lassen, dass der Untersuchungsgegenstand des empirischen Teils der Arbeit das berufsbezogene Projekt *Unternehmen Deutsch* ist, das darauf abzielt, den Jugendlichen konkrete Berufsbilder und Arbeitsprozesse vorzustellen, und Erfindergeist, Schlüsselkompetenzen und kulturreflexives Bewusstsein anzuregen. Darüber hinaus verknüpfen sich hiermit auch Grundlagen und Potenziale der Projektmethode für den berufsorientierten Unterricht von Deutsch als Fremdsprache (Dorwarth et al., 2017; siehe u.a. Lehker, 2003; Prikoszovits, 2017b).

1.2. Aufbau der Arbeit und Anmerkungen zur Schreibweise

Diese Arbeit besteht aus einem theoretischen sowie einem empirischen Teil. Thema und Fragestellung dieser Arbeit erfordern eine theoretische Einbettung in drei wesentliche Kernbereiche: Berufsorientierung im Fremdsprachenunterricht (Kapitel 2); ein Überblick über die italienische Sekundarstufe II, Bildungssystem und Stellenwert des Faches Deutsch als Fremdsprache im Sekundarbereich (Kapitel 3); eine theoretische Erläuterung der Methode des projektbasierten Unterrichts (Kapitel 4). Untergliedert in diesem Kapitel befindet sich als praktisches Beispiel von projektbasiertem Unterricht die Darstellung und Beschreibung des Projekts *Unternehmen Deutsch* (4.4.), Untersuchungskontext und -objekt der empirischen Arbeit. Die Erläuterungen dieser drei Kernbereiche aus theoretischer Perspektive ermöglichen die Klärung des Forschungskontextes und heben diejenigen Aspekte hervor, die im Zuge dieser Arbeit von Relevanz waren.

Im empirischen Teil wird zunächst der Methodische Zugang dieser Studie dargestellt (Kapitel 5), gefolgt von einer genaueren Erläuterung des konkreten methodischen Verfahrens – Datenerhebung (5.3, Durchführung von qualitativen Interviews), Datenaufbereitung (5.4, Transkription der Interviews) und Datenanalyse (5.5, qualitative Inhaltsanalyse). Kapitel 6 ist ein Zwischenkapitel, das als Vorbemerkung zur Analyse der Interviews dienen soll. Hier werden einige Kontextualisierungen gegeben, für eine nachvollziehbare Lesung der Ergebnisse der Analyse, die im Kapitel 7 folgen. Der letzte Teil beinhaltet die Diskussion und Interpretation der gewonnenen Daten (Kapitel 8) sowie die Schlussfolgerungen, die im Kapitel 9 unter Fazit und Ausblick zu finden sind.

In dieser Arbeit wird eine geschlechtsneutrale Sprache verwendet (*). Eine Ausnahme stellt Kapitel 7 dar, da die Interviewpartnerinnen, die hier zitiert werden, lediglich Frauen waren, somit wurde hier ausschließlich die weibliche Form verwendet. Italienischsprachige oder themenrelevante Termini wurden zugunsten der Lesbarkeit kursiv gesetzt. Es wurden auch gängige Abkürzungen wie vgl., z.B., u.a., usw. verwendet. Bei weiteren Abkürzungen erfolgt jeweils eine Erläuterung entweder direkt im Fließtext oder in der Fußnote.

Theoretische Einbettung

2. Berufsorientierung im Fremdsprachenunterricht: ein Überblick

2.1. Berufsorientierung

Dass Berufsorientierung – und auch weit über die Deutschlehrer/innenausbildung hinaus – in weiten Regionen der Welt zentral für das Deutschlernen geworden ist, ist nicht mehr wegzudiskutieren (Riemer, 2017, S. 13)

Als Riemer 2017 bei der XVI. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) in ihrem Beitrag zum Thema „Wo stehen wir heute und wo woll(t)en wir hin?“ bewusst und kraftvoll die obige These aufstellt, ist Berufsorientierung im DaF/DaZ Unterricht sowohl in der Fachdiskussion als auch in der Praxis ein schon längst vertrautes Thema, und es wird, so ihre Behauptung, noch weitere unmittelbare Auswirkungen auf das Fach geben (vgl. Riemer, 2017, S. 13). Da in der Fachdiskussion erst in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten einheitliche Begriffsbestimmungsversuche zu erkennen sind (vgl. Funk, 2001, S. 962; Kuhn, 2007, S. 2; Prikoszovits, 2020, S. 78), ist ein Definitionsversuch über berufsbezogenen DaF-Unterricht und seine Merkmale notwendig, um eine klare bzw. einheitliche definitorische Abgrenzung festzulegen, die für diese Arbeit von Bedeutung ist. Im Folgenden ist zunächst einmal festzuhalten, was mit dem Begriff Berufsorientierung allgemein gemeint ist. Berufsorientierung wird definiert als ein

lebenslanger Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können des Individuums auf der einen und Möglichkeiten, Bedarf und Anforderungen in der Arbeits- und Berufswelt auf der anderen Seite (Butz, 2008, S. 50).

Ähnlich führt Kuhn (2007, S. 2) aus, dass mit Berufsorientierung eine „Bildungsmaßnahme an beruflichen und allgemein arbeitsweltlichen Anforderungen“ gemeint ist, die „per se als zielgerichtet, zweckbestimmt und effizient [...] und vor allem in Bezug auf Lern- und Ausbildungsprozesse“ verstanden wird. Es lässt sich daraus folgern, dass Berufsorientierung, gesehen als Bildungsmaßnahme, in erster Linie im

Jugendalter von Bedeutung ist (vgl. Prikoszovits, 2017a, S. 160-163), denn es befindet sich genau in dieser Phase die „erste Schwelle im beruflichen Lebensverlauf“ bzw. eine „wichtige Etappe im Prozess lebenslangen Lernens“ (Brüggemann & Rahn, 2020, S. 13). Berufsorientierung ist somit ein Bestandteil der Allgemeinbildung – bei Brüggemann et al. (2020, S. 13) wird diese Orientierungsphase auch als „Berufswahlvorbereitung oder Übergangspropädeutik“ bezeichnet. In diesem Zusammenhang sieht ebenso Geisbusch (2015, S. I) Berufsorientierung als „eine Phase im Leben eines Jugendlichen, in der Entscheidungen für die weitere Lebensplanung getroffen werden“, wo „das Entdecken und die Entwicklung der eigenen Stärken, Fähigkeiten und Fertigkeiten ein integraler Bestandteil schulischer und gleichzeitiger berufsorientierender Bildung sein [sollte], und zwar vom Zeitpunkt des Schuleintritts bis zum Schulabschluss“. Betrachtet man diese delikate Phase der Jugend als entscheidend für die Berufsorientierung bzw. die Berufswahl, muss man außerdem bedenken, dass es heute mehr denn je wichtig und angemessen ist, das Berufsorientierungskonzept auf den gesamten Lebenslauf zu beziehen. Denn berufliche Lebensverläufe bzw. Qualifikations- und Berufsprofile sind in den vergangenen Jahrzehnten vielfältiger geworden und enden nicht unbedingt als linearer Prozess nach dem Übergang Schule-Ausbildung bzw. Schule-Beruf (vgl. Brüggemann & Rahn, 2020, S. 13). Individuen benötigen immer häufiger Möglichkeiten zu ständigen beruflichen Neu- bzw. Umorientierungen und zu einer ständigen Weiterbildung, da sie heute im weiteren Lebenslauf eine zentrale Rolle einnehmen (vgl. Brüggemann & Rahn, 2020, S. 13).

Es lässt sich daraus schließen, dass Berufsorientierung je nach Zielgruppe und Anspruch unterschiedliche Vorhaben und Maßnahmen fordert und kann deshalb als zweiseitiger Prozess verstanden werden: auf der einen Seite stehen Jugendliche und deren Entscheidung zu einer Berufswahl. Auf der anderen Seite gilt dieser Prozess als eine lebenslange Lernaufgabe, die in unterschiedlichen Lebensübergängen – und nicht auf eine bestimmte Lebensphase beschränkend – eine Rolle spielt. Namentlich sowohl um die Anforderungen von Wirtschaft und Gesellschaft zu bewältigen, als auch um (junge) Menschen, die im ständigen Wandel gesellschaftliche und arbeitsweltbezogene Herausforderungen umgehen, die eigene Selbstkompetenzen autonom aufbauen und die Lebenschancen einziehen können zu befähigen (vgl. Deeken & Butz, 2010, S. 5). Ein näherer Blick auf die berufsorientierten Konzepte in der Schule in Zusammenhang

mit dem Fach Deutsch als Fremdsprache, sowohl im europäischen als auch im italienischen Umfeld, wird im folgenden Kapitel aufgezeigt. Da in dieser Arbeit der Fokus auf den Lernenden der Sekundarstufe II liegt – nämlich Jugendliche – wird hier vielmehr das Berufsorientierungskonzept in der sogenannten ersten Schwelle, dem Übergang von der Schule in den Beruf, unter die Lupe genommen.

2.2. Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht

Geht man vom allgemeinen Berufsorientierungskonzept aus, spielt in diesem Zusammenhang das Feld des Fremdsprachengebrauchs in beruflichen Kontexten eine wesentliche Rolle, in dem sich wiederum der berufsorientierte Fremd- bzw. Deutschunterricht widerspiegelt. Tatsächlich gewinnt in der Fremdsprachenforschung und -didaktik seit den frühen 1990er Jahren die Notwendigkeit einer Berufsorientierung im Fremdsprachenunterricht im deutschsprachigen Raum eine gewisse Sichtbarkeit (vgl. Prikoszovits, 2017a, S. 155). Die erste wissenschaftliche Auseinandersetzung über berufsbezogenen Deutsch-als-Fremdsprachenunterricht ist mit dem Beitrag von Funk (1992) Berufsbezogener Deutschunterricht. Grundlagen – Lernziele – Aufgaben in der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* gegeben, indem diesbezüglich ein erster Begriffsversuch hergestellt wird (vgl. Funk, 2001, S. 962). Allerdings steht bis in die 2010er Jahren noch keine einheitliche Definition des berufsbezogenen Deutschunterrichts fest, was einerseits zu einer gewissen Verwirrung geführt hat, andererseits auch dazu, dass der Terminus „Berufssprache“ fälschlicherweise als Synonym für Fachsprache verwendet wird (der Begriff Berufssprache wird im Abschnitt 2.3. näher betrachtet).

Erst in den letzten Jahren kam es zu einem Versuch einer einheitlichen Differenzierung in der Fachdiskussion (vgl. Funk, 2001, S. 962). Wie man schon im folgenden Zitat erkennen kann, unterscheidet Funk hier nicht zwischen berufsbezogenem und berufsorientiertem Unterricht, was auch in dieser Arbeit synonym verwendet wird.

Berufsorientierter (oder berufsbezogener) Fremdsprachenunterricht (BoF) bezeichnet gegenwärtig eine Zielperspektive des Fremdsprachenunterrichts, die weder an ein bestimmtes Sprachniveau noch an eine bestimmte Schul- oder Unterrichtsform gebunden ist. [...] Das gemeinsame Merkmal aller Formen Berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts ist, dass er darauf abzielt, Lernende auf die kommunikativen Anforderungen ihres

fremdsprachlichen Handelns in beruflichen Kontexten vorzubereiten. (Funk, 2011, S. 136)

Mit dieser Aussage wird festgestellt, dass berufsbezogener Fremdsprachenunterricht in Bezug auf Unterrichtsform, Materialien, Planungskonzepte und Lehrerpersonalbildung in erster Linie Fremdsprachenunterricht ist und dabei ebenso die primären Lernziele jedes Fremdsprachenunterrichts teilt: nämlich, so Funk, kommunikative und kulturreflexive Anforderungen der fremden Sprache im weiteren Sinne (vgl. Funk, 2001, S. 963).

Ein weiteres Merkmal berufsbezogenen Unterrichts ist die Zielgruppe, die von Sprachniveau, Alter, Schul- oder Unterrichtsform unabhängig ist und sich sowohl innerhalb als auch außerhalb des deutschsprachigen Raums befinden kann (vgl. Funk, 2001, 2011; Prikozovits, 2017a). In anderen Worten kann berufsbezogener Unterricht für Jugendliche oder Erwachsene jeden Alters konzipiert werden, sowohl im DaF als auch im DaZ-Kontext an Schulen, Hochschulen, in der Phase der Berufsfindung, in der Erwachsenenbildung und in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung (vgl. Kuhn & Sass, 2018, S. 5). In dieser Hinsicht unterscheidet Funk (2001, S. 963) Zielgruppen und Lernziele nach dem Grad der jeweiligen Berufserfahrung zwischen berufsvorbereitendem, berufsbegleitendem und berufsqualifizierendem Deutschunterricht, die im Abschnitt 2.4. vorgestellt werden.

Besonderes und wesentliches Element des berufsbezogenen Unterrichts ist dessen Zusammenhang zu einer pragmatischen Zweckorientierung bzw. Zielperspektive, was für die „Planung und Teilnehmermotivation“ entscheidend ist (vgl. Funk, 2001, S. 962; Prikozovits, 2020, S. 77). Besondere didaktische bzw. curriculare Entscheidungsfelder werden dadurch bestimmt und entwickelt, die thematisch und pragmatisch fremdsprachliche berufs- und arbeitsplatzbezogene Handlungskompetenzen berücksichtigen (Funk & Kuhn, 2010, S. 316f). Daraus lässt sich ableiten, dass der berufsbezogene Unterricht weder als allgemeinsprachlicher noch als rein fachsprachlicher DaF-Unterricht in Bezug auf spezifische Fach- oder Berufsfelder zu verstehen ist (Funk, 2001, S. 963). Vielmehr geht es um ein progressives Ineinandergreifen allgemein- und berufssprachlicher Anteile (vgl. Prikozovits, 2017a, S. 158), die sowohl allgemein kommunikative Szenarien als auch berufsbezogene Kompetenzen der Berufsorientierung im DaF-Unterricht bezeichnen und definieren

(Funk, 2001, S. 963f). Die Unterrichtsplanung ist gezielt von einem „ganzheitlichen, auf Kommunikation bezogen und an beruflichen Sprachhandlungssituationen orientierten Ansatz“ geprägt (Kuhn & Sass, 2018, S. 5). Grund hierfür ist, dass die kommunikativen Kompetenzen der Fremdsprachenlernenden nicht in privat und beruflich teilbar sind (vgl. Funk, 2010, S. 316). Des Weiteren distanziert sich das Konzept des berufsbezogenen fremdsprachlichen Deutschunterrichts vom traditionellen Ansatz der sprachlichen Vorbereitung auf einen bestimmten Beruf (fachbezogener DaF-Unterricht), der speziell im Hinblick auf die Aneignung der Fachsprache eines gewissen Berufs erfolgt (wie z. B. Deutsch im Medizin- und Pflegebereich, Deutsch für Jurist*innen usw.). Berufsbezogener Unterricht versucht hingegen, sich dabei mehr auf „methodische, soziale und arbeitstechnische Aspekte des Berufs“ (Funk, 2001, S. 965) zu konzentrieren, die, je nach Kursrahmen und Niveaustufe, durch ein, so Funk, verstärktes Kommunikationstraining unter Integration berufsspezifischer Elemente geprägt ist (vgl. Funk, 2001, S. 967). Angestrebt wird in dieser Hinsicht beim berufsbezogenen Unterricht eine Handlungsorientierung in der beruflichen Praxis und eine aktive Mitbestimmung der Lernenden (vgl. Funk, 2001, S. 969). Hierdurch sollen sich die Lernenden nicht nur über berufsbezogene Themen am Arbeitsplatz und in beruflichen Kommunikationsdomänen verständigen können, sondern steht gleichermaßen auch der Erwerb von (beruflichen) Schlüsselqualifikationen im Fokus, nämlich zusätzliche und nicht zwangsläufig mit dem Beruf zusammenhängende Qualifikationen, die man benötigt, um im Berufsleben weiterkommen zu können. Beispiele dafür sind u.a. der eigenständige Umgang mit Aufgaben, Entscheidungsfähigkeit, Kritikfähigkeit/Selbstevaluation, Informationsverarbeitungskompetenz, Sozialverhalten/Teamfähigkeit und interkulturelle Kompetenz (vgl. Funk, 2001, 2011).

2.3. Berufssprache

Kommunikative Kompetenzen sind zu einem konstitutiven Bestandteil der beruflichen Handlungsfähigkeit geworden, indem Sprache als soziale Praxis in Unternehmen zu verstehen ist. Der berufsbezogene Fremdsprachenunterricht, der sich am kommunikativen Bedarf am Arbeitsplatz orientiert, soll sich mit Bezug auf Sprache auf die „expliziten und impliziten Regeln einer Handlungsgemeinschaft beziehen“ (Beckmann-Schulz et al., 2014, S. 177) und verlangt nicht nur die Anwendung von

korrekten Sprachstrukturen und teilweise einer fachsprachlichen Terminologie, sondern auch eine kulturelle und sozial relevante Adäquatheit von Sprachhandlungen (vgl. Beckmann-Schulz et al., 2014, S. 178). Beim Anblick dieser Erkenntnis weitet Grünhage-Monetti (2010) das Konzept der „Dimensionen der Sprachen“ von Green (1997) im berufsorientierten Kontext aus (Green 1997, zitiert in Grünhage-Monetti, 2010, S. 10). Diese Dimensionen, nämlich die funktionale, kulturelle und kritische Dimension, sollen in der Sprachdidaktik Zugang finden, um den Lernenden die Teilhabe an der Kommunikation zu ermöglichen und um die berufliche obengenannte Handlungsfähigkeit durch sprachliche und kommunikative Kompetenzen zu fördern (vgl. Grünhage-Monetti, 2010, S. 10). An dieser Stelle seien kurz die Dimensionen der Sprache am Arbeitsplatz erläutert:

Die funktionale Dimension bezieht sich auf die linguistischen Aspekte der Sprache und ihre formale Korrektheit, im Einzelnen auf die Bereiche der Sprachstrukturen, Grammatik (Aussprache und Orthografie) und des (Fach-)Wortschatzes. Die kulturelle Dimension umfasst die (betriebs-)kulturelle Angemessenheit der Kommunikation, wie z. B. interkulturelle, schicht-, geschlechts- und altersspezifische sowie auch arbeitsplatz- und hierarchiespezifische Aspekte der Kommunikation und nicht zuletzt die Identifikation von Textsorten und -typen. Dahingegen fordert die kritische Dimension das Verstehen der soziokulturellen Umgebung sowie „der ausgesprochenen und unausgesprochenen Regeln innerhalb einer bestimmten Handlungsfähigkeit.“ (Grünhage-Monetti, 2010, S. 10) Grünhage-Monetti zufolge wird das Zusammenspiel dieser Dimensionen von Sprache am Arbeitsplatz die notwendigen sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen für die berufliche Handlungsfähigkeit im Rahmen eines berufsorientierten Deutschunterrichts ermöglichen (vgl. Grünhage-Monetti, 2010, S. 10).

Mit Rücksicht auf die obengenannten sprachlichen Kompetenzen am Arbeitsplatz fügt sich in die Diskussion ein weiteres Merkmal des berufsbezogenen Sprachunterrichts: das sprachliche Register und die Eigenheit der Berufssprache. Es wurde schon öfters in diesem Kapitel der Begriff der Berufssprache im Gegensatz zu Fachsprache bzw. Allgemeinsprache erwähnt, dessen Verortung in Bezug auf ihre Relevanz im berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht und im Berufsleben in diesem letzten Abschnitt noch eine terminologische Klärung verlangt. In der gegenwärtigen

Fremdsprachendiskussion wird heute mit fast allgemeinem Konsens über vier Register, die bereits Ende der 1990er Jahre von Braunert (1999) unterschieden wurden, gesprochen: Allgemein-, Beruf-, Fach- und Bildungssprache. Jüngere Erkenntnisse unterstützen diese Differenzierung die, folgt man der Position von Efing (2014, S. 419), die Berufssprache zwischen Allgemein- und Fachsprache – obwohl nicht klar davon abgegrenzt – erörtert. Efing (2014) positioniert Allgemeinsprache und Fachsprache als Pole eines Spannungsfelds, zwischen denen alle weiteren Register mit „je unterschiedlicher Nähe zu einem der beiden Pole und einem je unterschiedlichen Fachsprachigkeitsgrad angesiedelt werden“ (S. 419). Unter die Lupe soll das besondere Register der Berufssprache genommen werden, dass laut Efing (2014, S. 415) das zentrale Register bei der Planung von berufsbezogenem DaF-Unterricht darstellt. Der Autor hebt hervor, dass eine bewusste „Zielvarietät bzw. Zielregister“ im berufsbezogenen DaF-Unterricht ausschlaggebend die Auswahl von sprachsystematischen Phänomenen beeinflusst und dabei hilft, sie einzuschränken und zu präzisieren (vgl. Efing, 2014, S. 415).

Allgemeinsprache ist ein nicht fest definierter Begriff, unter dem mehr eine Varietät als ein Register zu verstehen ist (vgl. Efing, 2014, S. 421). Damit wird die alltägliche zwischenmenschliche Kommunikation – zumeist in der Nähe zur Umgangssprache – gemeint, die in ihrer Verwendung sehr konkret und fehlertolerant ist (vgl. Efing, 2014, S. 421). Diese Auffassung des Begriffes liegt Cummins' (1980) Konzept der basic interpersonal communicative skills (BICS) zugrunde und dient in Bezug auf den berufssprachlichen DaF-Unterricht als „eine relevante und zumindest ansatzweise zu erwerbende sprachliche Grundlage für jeden beruflich Handelnden“ (Efing, 2014, S. 422), der die deutsche Fremdsprache lernt. Diesbezüglich betont Funk (2010) zurecht, dass „der überwiegende Teil der berufsinternen Alltagskommunikation aus sprachlichen Handlungen [besteht], die weder berufs- noch berufssprachenspezifisch sind.“ (S. 1154)

Auf der anderen Seite steht als entgegengesetzter Pol die Fachsprache, die „die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich zur Verständigung der in diesem Bereich tätigen Menschen“ sind (Hoffmann 1982, S. 2, zitiert in Kuhn, 2007, S. 107). So hat Fachsprache in erster Linie die Funktion, den Austausch und die Weitergabe von Wissen, das oft abstrakt und komplex ist, innerhalb eines Faches unter Fachleuten zu ermöglichen (vgl. Efing, 2014,

S. 418). Im Hinblick auf die Relevanz von Fachsprachen im berufssprachlichen Kontext wird in mehreren Sprachbedarfserhebungen wie der von belegt, dass „die Bedeutung fachsprachlicher Kompetenzen am Arbeitsplatz von Bildungsanbietern lange Zeit überschätzt wurde, während die Unternehmen der Fachsprache nur eine untergeordnete Rolle“ (S. 55) zuweisen.

In diesem Zusammenhang versucht Efing eine Definition von Berufssprache zu entwickeln:

Die sprachlichen Erscheinungsformen, die man in der beruflichen Kommunikation beobachtet hat und die zwar der Domäne Beruf zugeordnet, aber nicht als fachsprachlich in einem engeren Sinne klassifiziert werden, sondern auch eine gewisse Nähe zur Allgemeinsprache aufweisen, werden mittlerweile seit einigen Jahren unter dem Begriff Berufssprache subsummiert, auch wenn die Existenz eines eigenen Registers Berufssprache bisweilen abgestritten [...] bzw. sie als rein didaktisches Konstrukt aufgefasst wird. (Efing, 2014, S. 425)

Hierbei kann man die besondere Rolle der Berufssprache erkennen, die – so wie Prikoszovits (2017) anschaulich zusammenfasst – gleichwie ein gewisses „Mehr“ gegenüber der Allgemeinsprache aufweist, jedoch in geringerem Ausmaß mit den komplexeren Fachsprachen gemeinsam hat (vgl. Prikoszovits, 2017a, S. 158).

Berufssprache ist laut Efing (2014) ein didaktisches Konstrukt, das sowohl mündlich als auch schriftlich durch ein Set typischer berufsbezogener Sprachhandlungen, die als charakteristisch für zahlreiche Berufstätigkeiten gelten (wie anleiten/instruieren, erklären, definieren...) durch Textsorten und durch Darstellungsformen gekennzeichnet ist (vgl. Efing, 2014, S. 429). In anderen Worten werden durch Berufssprache diejenigen berufsweltbezogenen, aber fachunspezifischen sprachlichen Anforderungen, „die in vielen Berufen relevant und hochfrequent sind“ (Efing, 2014, S. 427), vermittelt. Berufssprache wird daher als eine Art von Standard-Inventar der Kommunikation am Arbeitsplatz in allen Berufen und Tätigkeitsfeldern wahrgenommen (vgl. Efing, 2014, S. 427). Somit wird Berufssprache im Registerspannungsfeld arbeits- und berufsbezogener als die Allgemeinsprache einerseits und konkreter praxis- und handlungsbezogen als die Fachsprache andererseits betrachtet. Es sei denn, dass der Zweck dieser beruflichen Sprachhandlungskompetenz das Ermöglichen, „sprachlich zweckrational erfolgreich und

angemessen [im Beruf] handeln zu können – auch ohne zwangsläufig auf Fachsprache zurückzugreifen“ (Efing, 2014, S. 429) ist.

2.4. Berufsvorbereitender/berufsbegleitender/berufsqualifizierender DaF-Unterricht

Wie oben erwähnt, unterscheidet Funk (2010, S. 1146) zwischen drei Formen des berufsbezogenen Unterrichts, die sich in Bezug auf Inhalte, Motivation, Ziele, und Rahmenbedingungen erheblich unterscheiden und vor allem von den Lernenden und ihren beruflichen Vorkenntnissen abhängen.

Sowie Funk, verdeutlicht auch Ohm (2016, S. 205), dass der Begriff des berufsorientierten bzw. berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts in der deutschsprachigen Diskussion als Ober- oder Sammelbegriff bevorzugt wird, der sich in den folgenden drei in den Kurs konstituierenden Planungsbereichen unterscheidet:

Der *berufsvorbereitende* Deutschunterricht zielt auf eine allgemeine sprachliche Vorbereitung auf berufliche Anforderungen ab (vgl. Funk, 2010, S. 1146). In diesem Planungsbereich werden allgemeine berufsfeldübergreifende Aspekte thematisiert, wohingegen berufliche Spezifika vermieden werden, da die Lernenden in der Regel in dieser Lebensphase über kein berufliches Fachwissen verfügen – diese Form des Sprachunterrichts wird auch als „pre-experience“ (Funk & Kuhn, 2010, S. 317) bezeichnet. Berufsvorbereitender Unterricht ist in erster Linie ein durchaus studienbegleitender DaF-Unterricht für Jugendliche, der z.B. in beruflichen Schulen in Italien, in technischen Lyzeen in Frankreich (Funk, 2001, S. 963; vgl. Funk & Kuhn, 2010, S. 317), aber auch im DaZ-Unterricht in berufsvorbereitenden Klassen oder im Fremdsprachenunterricht, in dem Deutsch mit teilweise beruflicher Motivation gelernt wird, von Bedeutung ist (vgl. Funk, 2010, S. 1147). Hier sei hervorgehoben, dass der berufsbezogene DaF-Unterricht in der italienischen Sekundarstufe II, der Untersuchungsgenstand dieser Arbeit, vorwiegend berufsvorbereitend ist.

Berufsbegleitender Deutschunterricht folgt dahingegen dem Ziel einer (besseren) Bewältigung der aktuellen oder zukünftigen sprachlichen Anforderungen eines bestimmten Berufs bzw. Berufsfeldes (vgl. Funk & Kuhn, 2010, S. 317). Dieser

Planungsbereich – auch „post-experience“ (Funk & Kuhn, 2010, S. 317) genannt – geht von einer gewissen beruflichen Erfahrung der Teilnehmenden aus, indem konkrete persönliche oder betrieblich vorgegebene Zielstellungen mit klaren Zeitvorgaben verbunden sind, was wiederum teilweise mit einer hohen Motivation einhergeht (vgl. Funk, 2010, S. 1147). Im Beitrag von Funk (2001, S. 964) wird deutlich gemacht, dass der berufsbegleitende Unterricht parallel zu oder nach dem Aufbau fachlicher Kenntnisse erfolgt, indem ein höherer Anteil berufssprachlicher Spezialisierung in Wortschatz, Textsorten und in den berufsspezifischen Kommunikationsdomänen anzustreben sind. Dies hat zur Folge, dass hier „beruflich-fachliches Lernen und Fremdsprachenerwerb oft untrennbar sind“ (Funk, 2001, S. 964). Berufsbegleitender Unterricht findet z.B. am Arbeitsplatz bzw. in Sprachkursen statt, die im Auftrag von Betrieben angeboten und gefordert werden („Firmenkurse“ wie z.B. Deutschkurse für Pflegekräfte) oder als ausbildungsbegleitender DaF/DaZ-Unterricht (z.B. bei deutschen Berufsschulen im dualen System mit DaZ-Unterricht) (vgl. Funk, 2010, S. 1147; Funk & Kuhn, 2010, S. 317).

Berufsqualifizierender Unterricht bringt die Schaffung von „rechtlichen Voraussetzungen für einen Berufsabschluss oder Studienabschluss“ (Funk, 2010, S. 1147) zuwege, mit dem Ziel, die Lernenden auf spezifische Prüfungsinhalte und -formate vorzubereiten (vgl. Kuhn, 2007, S. 135). In diesem Szenario ist der Sprachunterricht darauf ausgerichtet, Qualifikationsanforderungen im Rahmen eines Studien- oder Ausbildungscurriculums zu gewährleisten. Mögliche Kontexte für den berufsqualifizierenden Unterricht sind z.B. die sprachliche Vorbereitung auf einen konkreten beruflichen Qualifikationsabschluss oder die Bewältigung einer international anerkannten Sprachprüfung (wie das Zertifikat Deutsch für den Beruf – ZDfB), die als Bestandteil oder Voraussetzung für den Berufs- oder Studienabschluss gilt (vgl. Funk & Kuhn, 2010, S. 317).

Wie nach dieser Unterscheidung zu erkennen ist, weichen die drei Planungsbereiche erheblich voneinander ab, folglich erfordern sie entsprechend differenzierte Lernzielplanungen bzw. Curriculumsplanungen in Bezug auf Niveaustufen, Fertigkeiten und berufsbezogene Sprachhandlungen. Als Instrument zur Differenzierung der Planungen und der Beschreibung berufsbezogener fremdsprachlicher Handlungskompetenzen spielen der Gemeinsame Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) (2001) und das Dokument Arbeitsplatz Europa (2014) – eine

berufsbezogene Ergänzung zum Referenzrahmen – eine wesentliche Rolle, die durch die Kann-Beschreibungen auf die Verwendung der Fremdsprache in der Arbeitswelt Bezug nehmen, in denen Sprachen im Kontext sozialer Situationen verwendet werden (vgl. Funk & Kuhn, 2010, S. 317).

Man könnte spekulativ den Schluss ziehen, dass diese differenzierte Frage nach dem Berufsbezug im Fremdsprachenunterricht ebenfalls zu einer „prototypische[n] Einteilung nach dem Lernort in Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache“ (Kuhn, 2007, S. 181) führen würde. Die jüngere Forschung dahingegen betrachtet die Trennlinie zwischen DaF/DaZ vor allem berufsbezogenen Deutschlehrers und -lernens aufgrund zunehmender realer und virtueller Mobilität in der Arbeitswelt als relativ unscharf (vgl. Kuhn, 2007, S. 178). Der Verlust der Bedeutung von dieser Trennung wird von Funk (2010, S. 1146) in Anbetracht der „vielfältigen Motivationen und differenzierten Formen global-komplementärer Produktion und Dienstleistung deutscher Firmen“ und ebenso der vielgestaltigen Arbeitsmigration argumentiert. Der arbeitsbedingte Aufenthalt im Ausland kann sowohl für kurze als auch für mittel- oder langfristige Zeiträume geplant sein; somit ergibt sich eine „länderübergreifende Arbeitsmigration“, die eher zu einer Mischform des Sprachenlernens führt, dessen Ziele jedes Mal neu bestimmt und an den Beschäftigten neu angepasst werden sollen (vgl. Kuhn, 2007, S. 179). Trotz dieser Klärung über die fließenden Grenzen zwischen DaF/DaZ ist diese Arbeit dem Bereich Deutsch als Fremdsprache verpflichtet, da sich die Zielgruppe dieser Studie auf Schüler*innen in berufsvorbereitenden Deutsch-Kursen in der Sekundarstufe II im Ausland beschränkt.

3. Die italienische Sekundarstufe II: Berufsorientierung und Fremdsprachen

Das Untersuchungsobjekt dieser Arbeit stellt das Schulprojekt des Goethe-Instituts *Unternehmen Deutsch* dar und wird im Detail im Kapitel 4 beschrieben. Die Hintergrundmotive der Entstehung dieses Projekts, das seit 2015 sowohl an berufsvorbereitenden Schulen als auch an Gymnasien angeboten wird, erlauben hier eine Kontextualisierung des Bildungsszenarios Italiens allgemein und gezielt auf das Thema der Berufsorientierung in der Sekundarstufe II im Zusammenhang mit dem Fach Deutsch als Fremdsprache. Darüber hinaus bietet dieses Projekt eine Stärkung und Förderung von Bildungsansätzen, die in der italienischen Curriculumdiskussion und im Unterricht noch unzureichend Raum finden, wie berufsorientierter (Deutsch)Unterricht oder CLIL-Unterricht, die aber von erheblichem Bedarf sind und – zumindest theoretisch und laut den bildungsministeriellen Vorgaben – schon im Einsatz sein sollten.

Unternehmen Deutsch wurde als Bildungskooperationsprojekt initiiert, um die Umsetzung der Schulreform von 2015 *la Buona Scuola* zu ermöglichen (vgl. Dorwarth et al., 2017, S. 139), die im Unterabschnitt 3.2.2. thematisiert wird. Zusammengefasst befasst sich diese Reform mit dem Konzept der *Alternanza Scuola-Lavoro* (das seit 2019 *Percorsi per le Competenze Trasversali e per l’Orientamento – PCTO* heißt), nämlich der Wechsel des Lernortes zwischen Schule und Betrieb, aber auch mit der Lehrer*innenfortbildung und mit der Stärkung der Fremdsprachen (vgl. Dorwarth et al., 2017, S. 139). Mit dem Ziel dieser Forschung im Blick wird ein Kontext skizziert, indem sowohl das allgemeine Bildungsszenario und seine vielfältigen Facetten, Lichter und Schatten in Betracht genommen werden, als auch die Rolle bzw. die Stellung des Fachs Deutsch als Fremdsprache in der Sekundarstufe II, ebenso sein Wachstumspotenzial in Richtung Berufsorientierung sowie Desiderata für einen modernen und zeitgemäßen (Deutsch)Unterricht.

3.1. Die Sekundarstufe II: das Schulsystem

Die Sekundarstufe II in Italien besuchen Schüler*innen zwischen 14 und 19 Jahren und hat in der Regel eine Dauer von fünf Jahren. Die Struktur der staatlichen Sekundarstufe II besteht grundsätzlich aus drei Schularten (vgl. Blöchle, 2017, S. 321):

1. Gymnasium (*Liceo*), das in der Regel durch eine breite Allgemeinbildung auf ein Hochschulstudium vorbereitet und sich in verschiedenen Fachrichtungen unterscheidet wie z. B. klassisch (Altsprachen), naturwissenschaftlich, neusprachlich, musisch, künstlerisch oder sozialwissenschaftlich.
2. Technische Fachoberschule (*Istituto Tecnico*), in der eine fachpraktische Ausbildung angeboten wird, wo verschiedene Berufe für unterschiedliche Wirtschaftssektoren erlernt werden. Es wird in den zwei Profilen Wirtschaft und Technologie in verschiedene Zweige untergliedert, wie z. B. Betriebswirtschaft, Tourismus, Grafik und Kommunikation, Landwirtschaft und Agroindustrie, Elektronik und Elektrotechnik, Informatik und Telekommunikation usw.
3. Berufsfachschule (*Istituto Professionale*), deren Profilorientierung entweder im Dienstleistungsbereich (Gastronomie und Hotellerie, Soziales und Gesundheit, Landwirtschaft und ländliche Entwicklung und Handel, Industrie und Handwerk) oder im Industriebereich (Handwerkliche und industrielle Produktion, Wartung und technische Unterstützung) liegt.

Nach bestandener Maturaprüfung erhalten die Absolvent*innen jeder Schulart uneingeschränkt einen Universitätszugang oder sollten in der Lage sein, sich eine Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt zu suchen.

Neben den oben genannten staatlichen Bildungskanälen gibt es auf regionaler Ebene berufliche Ausbildungszentren (*Centri di Formazione Professionale*), speziell für Schulabbrecher*innen gedacht, um ihre Schulpflicht zu gewährleisten und um einen Beruf im Einklang mit der territorialen beruflichen Bedarfsgerechtigkeit zu erwerben (vgl. Gröger, 2019, S. 10) (vgl. Blöchle, 2017, S. 321). Hier wird eine drei- bzw. vierjährige berufspraktische Ausbildung mit allgemeinbildendem Unterricht geleistet (vgl. Blöchle, 2017, S. 321). Allerdings werden diese seit 2010/2011 institutionalisierten Ausbildungszentren nicht in allen Regionen angeboten, anderweitig bleibt für die

Jugendlichen lediglich die Wahl zwischen dem gängigen 13-jährigen Schulbesuch oder einem vorzeitigen Schulabbruch und (bestenfalls) einem direkten Übergang in den Arbeitsmarkt (vgl. Blöchle, 2017, S. 321f).

3.2. Stand des Bildungssystems in Italien

3.2.1. Schule als Ort der sozialen Abgrenzung

Die Wahl, gymnasiale Wege im Gegensatz zu beruflichen Ausbildungen einzuschlagen, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Diese Faktoren sind auch für diese Arbeit von besonderer Relevanz, weil damit Überlegungen geöffnet werden, für wen und inwieweit die Berufsorientierung bzw. der Einsatz von berufsvorbereitenden Elementen im Unterricht eine Notwendigkeit im Schulszenario ist. In der Tat zeigt sich, dass diese Faktoren durch Züge der Ungerechtigkeit gekennzeichnet sind, denn der schulische Raum ist der Ort, indem in erster Linie die soziale Abgrenzung bzw. Selektion stattfindet (vgl. Pitzalis, 2012, S. 41). Die Studie von Giancola & Salmieri, 2020 von der Universität *La Sapienza* di Roma zeigt, dass der Leistungserfolg der Schüler*innen in Italien vielmehr von der Schulformwahl und folglich vom sozialen Status der Schulart abhängt, als vom sozialen Hintergrund der Schüler*innen (vgl. Giancola & Salmieri, 2020, S. 3). Allerdings betonen die Autoren, dass eine klare Kausalkette besteht, da der sozioökonomische Hintergrund der Schüler*innen mit unterschiedlicher Schulwahl verknüpft ist (vgl. Giancola & Salmieri, 2020, S. 19). Ansätze aus der Soziologie beweisen, dass sich die Schularten sehr stark voneinander unterscheiden: Gymnasien behalten einen hohen Status und werden meistens von denjenigen besucht, die aus einem hohen sozioökonomischen Hintergrund stammen, Berufsschulen dagegen werden tendenziell als minderwertig betrachtet und eher von Schüler*innen aus einem benachteiligten kulturellen- und sozioökonomischen Background besucht (vgl. Giancola & Salmieri, 2020, S. 8; Pitzalis, 2012, S. 41; Blöchle, 2017, S. 326). Des Weiteren beobachten Giancola & Salmieri die Tendenz eines Attraktivitätswachstums der *Licei* bzw. Gymnasien, die seit 2000 mit 35,6% der Inschriebenen in 2005 bis auf 50% stieg, während die Prozentzahl der Inschriebenen in technischen Fachoberschulen und Berufsschulen innerhalb von fünf Jahren um jeweils ca. 5% sank (vgl. Giancola & Salmieri, 2020, S. 8). Diese Richtung bleibt bis zum heutigen Zeitpunkt konstant: laut den

vom Bildungsministerium veröffentlichten Daten verteilen sich Schüler*innen im Schuljahr 2019-2020¹ wie folgt: 49,8% in Gymnasien, 31,5% in technischen Schulen und 18,7% in beruflichen Schulen. Interessant ist es hier, die Gründe dieses Anstiegs zu verstehen: Auf einer Seite ist ein gewisser „Demokratisierungsprozess“ für die Bevölkerung der Gymnasien impliziert (vgl. Giancola & Salmieri, 2020, S. 9), auf der anderen Seite bestätigt dieses Phänomen „the strength of social imitation and the diffusion, transversal to social classes, of the expectation that Licei offer a better and social environment and the first step toward social mobility“ (Giancola & Salmieri, 2020, S. 9) – was aber das Schulsystem nicht zu einer sozialen Heterogenität führt, vielmehr ist es ein Zeichen, dass Familien aus der Mittel- und Oberklasse die gymnasiale Schulart bevorzugen, um ein hohes Klassenkonnotat zu zeigen bzw. zu beweisen (vgl. Giancola & Salmieri, 2020, S. 9). Daher wird diese These aus einem anderen Blickwinkel von Abbiati et al., 2018 in seiner Studie von der staatlichen Universität Mailand bekräftigt, in der verdeutlicht wird, dass Lehrkräfte mit qualitativ höheren oder niedrigeren Profilen in den jeweiligen Schularten ungleich verteilt sind (vgl. Abbiati et al., 2018, S. 207).

Somit profitieren Schüler*innen aus vorteilhaften Klassen von besseren Lernvoraussetzungen an Gymnasien und es zeigt sich offensichtlich ein Mangel an Perspektiven und Förderungen von Technischen Schulen und Berufsschulen, die den einzigen direkten Berufs(Aus)bildungsweg für italienische Jugendliche darstellen. Ein weiterer Punkt bezüglich der Krise des Berufsschulsystems und dessen entsprechender Unbeliebtheit wird von der Studie aus 2018 der *Fondazione Agnelli*² verdeutlicht. Es wird gezeigt, dass der Abschluss an einer Technischen Schulen sowie an einer Berufsschule in Italien kaum Garantie auf einen Arbeitsplatz gibt. Im Besonderen finden nur 42,7% der Diplomierten aus den Technischen Schulen und Berufsschulen einen Arbeitsplatz innerhalb der darauffolgenden zwei Jahre, wobei nur jede*r Fünfte davon eine unbefristete Stelle findet. Ein weiteres besorgniserregendes Faktum ist die Zahl derjenigen, die sich nach dem Berufsschuldiplom weder an einer Universität einschreiben noch berufstätig sind: 27,4%. Weitere erwähnenswerte Zahlen und Fakten

¹ Quelle: MIUR – Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica (2019): *Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2019/2020*, <https://www.miur.gov.it/-/focus-principali-dati-della-scuola-avvio-anno-scolastico-2019-2020-> [2.06.2022]

² Quelle: Fondazione Agnelli (2018): *La transizione dai percorsi scolastici al mondo del lavoro per i diplomati degli istituti tecnici e professionali*, https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2018/01/report_occupazione_diplomati_final.pdf [2.06.2022]

sind, dass nur 34,3% der Beschäftigten eine mit der absolvierten Ausbildung zusammenhängende Arbeit leisten, dass diplomierte Frauen und Menschen ohne italienische Staatsbürgerschaft im Neuanstellungsprozess benachteiligt sind, dass die Abschlussnote der Maturaprüfung von den Arbeitgeber*innen nicht berücksichtigt wird – was zur Schlussfolgerung führt, dass der schulische Maßstab als nicht als zuverlässig bewertet wird (vgl. *La transizione dai percorsi scolastici al mondo del lavoro per i diplomati degli istituti tecnici e professionali. Un'analisi esplorativa delle banche dati amministrative*, 2018, S. 26-27). Angesichts dieser Ergebnisse liegt es nahe, dass von einer „systematischen Ungleichheit“ im Bildungssystem auszugehen ist, trotz des Anspruches eines staatlichen zentralisierten Schulsystems, das für eine uniforme Bildung plädieren sollte.

Ein weiterer entscheidender Faktor der schulischen Ungleichheit und Uneinheitlichkeit ist das unbestrittene Phänomen des Nord-Süd-Gefälles in Italien, dessen Disparitäten sowohl in der Wirtschaftskraft und im Wohlstand als auch im Bildungssystem herrschen und weitere Effekte der Verschärfung von Benachteiligungsprozessen gegenüber Schüler*innen innerhalb Italiens bestimmen. Es gilt seit langem als unbestritten, dass das makro-areale Gefälle eines der wesentlichen erklärenden Faktoren in Bezug auf individuelle Ungleichheit in der italienischen Bildungskarriere von Jugendlichen darstellt. Durch die PISA- Studie von 2015 wird von Giancola & Salmieri u.a. in Hinblick auf die Schulformwahl gezeigt, dass die Leistung von Schüler*innen in Südalien unterhalb des Nationaldurchschnitts liegt, nämlich dass die durchschnittliche Performanz in einem *Liceo* in Südalien niedriger als oder gleichwertig wie diese von Schüler*innen der nördlichen technischen Fachoberschule ist (vgl. Giancola & Salmieri, 2020, S. 14). Die historischen Ungleichheiten in Bezug auf das nationale ökonomische Wachstum und auf die sozioökonomische Entwicklung münden in Disparitäten von Effektivität und Effizienz im Bildungssystem. Unterdessen bildet sich ein geographischer Polarisierungstrend im Hinblick auf das Lernergebnis der Schüler*innen der Sekundarstufe II, indem die Nord-Süd Achse im Allgemeinen der entscheidende Faktor für ungleiche Bildungschancen auf Nationalebene festlegt (vgl. Giancola & Salmieri, 2020, S. 14; Blöchle, 2017, S. 316).

Fasst man die Ergebnisse der Diskussion zusammen, lässt sich die einheitliche Meinung wiedergeben, dass der Aspekt der schulischen und territorialen Ausgrenzung einen

enormen Einfluss auf die Ineffizienz des Schulsystems hat. Schulformwahl und Schulqualität stehen in einem engen Zusammenhang und insbesondere Berufsschulen unterliegen aktuell einem Wettbewerbsnachteil, was sich offensichtlich in den niedrigen Beteiligungsquoten in der Berufsausbildung und in den niedrigen Schüler*innenleistungen widerspiegelt (vgl. Blöchle, 2017, S. 316). Diese Schularten werden zu oft den spezifischen Lernzielen zum Zwecke der persönlichen, kulturellen und professionellen Entwicklung nicht gerecht. Hinzu kommen Probleme wie die hohe Schulabbruchquote, hohe Jugendarbeitslosigkeit, ein mangelhaftes Erwachsenenbildungssystem und eine fehlende Schulberatungsorientierung, sowie das Fehlen eines nationalen Qualitätssicherungssystems im Bereich des Schulsystems (vgl. Blöchle, 2017, S. 317).

Die Auseinandersetzung mit diesen Faktoren erscheint im Rahmen dieser Arbeit als besonders relevant, denn ein Querschnitt der italienischen Schullandschaft dient als unerlässlicher Ausgangspunkt für die empirische Studie.

3.2.2. Die Bildungsreform und der Weg zum dualen System

Im Hinblick auf die italienische Bildungspolitik werden teilweise Stimmen sichtbar, die die negativen Seiten hervorheben, so haben sich beispielsweise im Laufe der gesamten Nationalgeschichte immer große ambitionierte Reformen und lange Zeiträume der Trägheit abgewechselt, wobei es keine Reformmaßnahme geschafft hat, den „tatsächlichen Ursachen für die verheerend schlechten Schülerleistungen, die vielen Schulabrecher und die großen Qualitätsunterschiede zwischen Regionen und Schulen systematisch und effektiv gegenzusteuern.“ (Blöchle, 2017, S. 330) Die politische Unbeständigkeit Italiens hat im Laufe der Zeit eine große Rolle in Bezug auf die Qualität des Bildungs- und Ausbildungswesens und insbesondere auf die Zukunft jeder jungen Generation gespielt. Mit dem Gesetzentwurf 107/2015 wurde unter dem Titel *La Buona Scuola* (die gute Schule) – die letzte italienische Bildungsreform – ein neuer didaktischer Ansatz präsentiert, dessen Ziel „die Erhöhung des Bildungsniveaus und der Kompetenzen der SchülerInnen, die Eindämmung der Unterschiede und der Anzahl der

Schulabbrecher und die Anpassung der Kurrikula [sic!] an neue Lernmethoden³“ verfolgen möchte. Es war ein Versuch, den Übergang zwischen Schule und Berufswelt zu fördern. Das zentrale Thema dieser Reform – und wichtiger Punkt für diese Arbeit – ist das Konzept der *Alternanza Scuola-Lavoro*, nämlich der Wechsel des Lernortes zwischen Schule und Betrieb, was im Rahmen dieser Reform in den letzten drei Schuljahren Pflicht geworden ist. Seit 2019 wurde die Maßnahme *Alternanza Scuola-Lavoro in Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO)* umbenannt, das – literarisch übersetzt – Maßnahmen für die *Kompetenzförderung und berufliche Orientierung* bezeichnet. Auf die spezifischen Unterschiede zwischen diesen beiden Maßnahmen kann im Rahmen dieser Arbeit nicht eingegangen werden, denn der Kern dieses Lernmodells – nämlich die Absolvierung einer bestimmter Stundenanzahl eines Schülerpraktikums bei einem Unternehmen oder in einer lokalen Behörde – bleibt im Großen und Ganzen derselbe. Dennoch sei hier noch kurz erwähnt, dass sich durch den *PCTO*-Ansatz der Zweck des Programms aktualisiert und umgewandelt hat: Zusätzlich dazu, das Lernen im Klassenzimmer mit der Arbeitserfahrung und der Annäherung an die Arbeitswelt zu verbinden, liegt jetzt der Fokus vielmehr auf der Förderung jener transversalen Fähigkeiten, die den Schüler*innen ein größeres Bewusstsein ihrer persönlichen Entwicklung ermöglichen sollen. In Zahlen, sollen jeweils 210 Praxisstunden an Berufsschulen, 150 an technischen Instituten und 90 Praxisstunden an Gymnasien sollen den Schüler*innen in Form von Praktika bzw. einer vorberuflichen Praxiserfahrung in Unternehmen, öffentlichen Institutionen, Museen und im Sommer auch im Ausland geleistet werden (vgl. Dorwarth et al., 2017, S. 140). Weitere didaktische Programme und lokale Workshops sollen der Berufsorientierung dienen. Des Weiteren sollen im Rahmen dieser Reform der Fremdsprachen- und der Wirtschaftsunterricht gestärkt werden (vgl. Dorwarth et al., 2017, S. 140). Wie bereits erwähnt, während die *Alternanza Scuola-Lavoro* ein besonderer Fokus auf die praktische Arbeitserfahrung legte, ist das Ziel von *PCTO* die Förderung von interdisziplinaren Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen, die einer Berufsorientierung der Schüler*innen dienen können. Es werden dadurch auch Projekte und Erfahrungen für die ganze Klasse befürwortet, die mittels Partnerschaft mit

³ Zusammenfassung/Erklärung der wichtigsten Punkte des Gesetzentwurfs „La buona scuola“ genehmigt von der Kammer. Gewerkschaft Bildung und Wissenschaft. Südtirol/Alto Adige, <http://old.gbw-flc.it/download> [31.05.2022]

externen Einrichtungen, sowohl öffentlich als auch privat, flexible und personalisierte Maßnahmen dazu anbieten. Diese Maßnahmen sollen flexible Bildungswege anbieten, eine effiziente Zusammenarbeit zwischen Schulen fördern, die vermarktbaren Kompetenzen der Jugendlichen entwickeln und die Erhöhung der Qualitätsstandards der Berufsbildung gewährleisten (vgl. Biancolini et al., 2016, S. 9). Von den Dualen Modellen aus dem deutschsprachigen Raum und anderen nordeuropäischen Ländern inspiriert und im Rahmen der Öffnung der Grenzen, der wirtschaftlichen Entwicklung und der Globalisierung ist diese Maßnahme an der Schnittstelle zwischen Schulausbildung und Berufsorientierung zu verorten. Diese duale Ausbildung, die Betrieb und (Berufs-)Schule kombiniert, könnte ein möglicher Weg für ein effizienteres, ein in eine europäische Dimension integriertes Schulsystem werden, das den Anforderungen eines europäischen Bildungsmarktes gerecht wird und auf aktuelle Bedürfnisse der Berufswelt abgestimmt ist, indem Jugendliche durch ausbildungs- und berufsbezogene Maßnahmen an das Berufsleben herangeführt werden können. Herauszufinden, ob diese Maßnahme einen Schritt in die richtige Richtung geht, ist eine lohnenswerte Aufgabe für die Zukunft und zu einem kleinen Teil Ziel dieser Arbeit.

Was für diese Arbeit von Relevanz ist, ist in diesem Zusammenhang die Rolle von Fremdsprachen, die für viele Unternehmen zu einem wichtigen Wettbewerbsfaktor geworden sind (vgl. Moraldo, 2019, S. 654). Man beobachtet tatsächlich eine große Beteiligung der deutschen Bildungspolitik im italienischen Bildungsprogramm, wie u.a. das Goethe-Institut, die Berufsbildungsgesellschaft der Deutsch-Italienischen Handelskammer (AHK) und verschiedene deutsche Handelspartner, die an der *Alternanza Scuola-Lavoro* bzw. *PCTO* teilnehmen.

3.3. Deutsch als Fremdsprache in der italienischen Sekundarstufe II

3.3.1. Die Stellung des Deutschen in der Sekundarstufe II

In Bezug auf die Studie zur Rolle der deutschen Sprache in Italien von Dörflinger & Atz (2020) wird Deutsch als die vierhäufigste Fremdsprache gelernt, nach Englisch, Französisch und Spanisch. Aufgrund der geographischen Nähe und dem starken Bezug im Hinblick auf politische, wirtschaftliche und kulturelle Beziehungen zum amtlich

deutschsprachigen Raum wird Deutsch als eine besonders attraktive Sprache betrachtet. Darüber hinaus spielen auch die starke Führungsrolle Deutschlands in Europa und die verschiedenen Aussichten und Chancen bezüglich Tourismus und Migration eine große Rolle. Dabei betonen Dörflinger & Atz, dass Deutschkenntnisse im Nordosten des Landes sehr verbreitet sind, wohingegen sie abnehmen, je südlicher man sich bewegt (vgl. Dörflinger & Atz, 2020, S. 5).

Deutsch als Fremdsprache wird in Italien überwiegend in der Sekundarstufe I und II unterrichtet. Somit ist fast jede*r vierzehnjährige italienische Schüler*in mit der Überlegung konfrontiert, welche Fremdsprache nach Englisch gelernt werden sollte. Wie bereits erwähnt, wird Deutsch in der Sekundarstufe II im Regelfall als L3 (teilweise auch als L4) angeboten. Die Autonome Region Trentino-Südtirol bildet eine Ausnahme, da hier zum Teil Deutsch als L1 oder L2 angeboten wird. In dieser Hinsicht ist festzustellen, dass das Angebot und somit die Verbreitung der deutschen Sprache als Schulfach in der Sekundarstufe II auch mit regionalen Unterschieden zusammenhängt, denn es gibt unterschiedliche Regionen, in denen die Tradition des Deutschlernens mehr oder weniger stark verankert ist. Es wird in der Studie von Gröger (2019) *Bildungstrends in Italien und Deutschland 2019-2021* deutlich, dass Norditalien die meisten Schulen mit dem Fach Deutsch, mit der Lombardei und Venetien als Spitzensreiter, zählt. Während diese Erkenntnis, aus den oben genannten Gründen, nicht besonders überraschend ist, kann es andererseits interessant sein, zu beobachten, dass Südalien, mit Sardinien an der Spitze, gefolgt von Sizilien, Kampanien und Apulien, die meisten Klassen mit Deutsch als Fremdsprache in der Sekundarstufe II besitzt. Die Toskana ist die einzige Region, die aus den anderen mittelitalienischen Regionen mit einer hohen Zahl von Deutschlernenden an Schulen heraussticht (vgl. Gröger, 2019, S. 19). Der geographische Faktor ist deshalb ein sehr interessanter Ausgangspunkt bezüglich einer Erwägung von Förderprogrammen in Hinsicht auf die Weiterentwicklung und Verbreitung von Deutsch als Fremdsprache in Italien.

Wenn man nach den Motivationsfaktoren sucht, die die italienischen Jugendlichen dazu bewegen, Deutsch in der Sekundarstufe II zu lernen, stellen Dörflinger & Atz (2020, S.50f) fest, dass es vielfältige Beweggründe gibt, die jeweils nicht immer eindeutig und klar zu unterscheiden sind. Alles in allem zeigt sich, dass die integrative Orientierung, die hauptsächlich mit Reiseinteressen und Kontakt zu den Menschen und zur Kultur

verbunden ist, etwas stärker ausgeprägt ist als die instrumentelle Orientierung. Dabei sind hier vor allem die Motive von Berufs- und Karrierechancen nachgewiesen. Des Weiteren, während Faktoren wie Kontakt- und Anwendungsmöglichkeit der deutschen Sprache von den Schüler*innen als wenig entwickelt betrachtet werden, wird der Spaß am Deutschlernen besonders hoch geschätzt (vgl. Dörflinger & Atz, 2020, S. 8f). Ein weiterer Punkt, auf den eingegangen werden sollte, ist die Einschätzung der Schüler*innen von Deutsch als schwierige Sprache. Hier muss aber anhand von den Ergebnissen der Studie ergänzt werden, dass im Laufe des Lernprozesses des Deutschen der wahrgenommene Schwierigkeitsgrad sinkt, was bedeutet, dass Deutsch eher als schwierig betrachtet wird von jenen, die nicht Deutsch als Fremdsprache wählen (vgl. Dörflinger & Atz, 2020, S. 14-15).

3.3.2. Die Richtung des Faches Deutsch als Fremdsprache in der italienischen Schullandschaft: Sprachanforderungen

Nun stellt sich die Frage, welche die Entwicklungspotenziale für Deutsch als Fremdsprache auf Schulebene sind und in welche Richtung sich der DaF-Unterricht bewegt. Um diese Frage zu beantworten, sei an dieser Stelle auf Moraldo (2019) hingewiesen. Er spricht über die Notwendigkeit der Förderung zeitgemäßer Bildungsinhalte, die in der italienischen DaF-Unterrichtspraxis erforderlich sind. Mit der Annahme, dass es inzwischen allgemeiner Konsens ist, dass sich der moderne und zeitgemäße DaF-Unterricht nach kommunikativ-interkulturellen und kompetenzorientierten Prinzipien ausrichtet, schlägt Moraldo drei Überlegungen vor, die den DaF-Unterricht auf Schulebene optimieren können (vgl. Moraldo, 2019, S. 650f). Der Autor schlägt hier einige Sprachanforderungen vor, die auch mit Fokus auf diese Arbeit von besonderem Interesse sind, weil hier Bildungsperspektiven im DaF-Rahmen angegeben werden, die eine Richtung von Deutsch als Fremdsprache geben und einen Fokus auf bestimmte Angebote und Anforderungen setzen. Im Hinblick auf die neuen Sprachanforderungen soll laut Moraldo in erster Linie die (fremdsprachige) Diskursfähigkeit gefördert werden. Darunter versteht man „die funktionale kommunikative Bewältigung komplexer Situationen und Problemstellungen, wie sie sich in der realen Welt präsentieren“ (Moraldo, 2019, S. 658), sowohl mündlich als auch schriftlich. Um diese zu fördern, sollen lebensnahe Kommunikationssituationen

geschaffen werden, in denen Wortschatz und sprachliche Strukturen kontextuell und situativ integriert werden. Dabei plädiert Moraldo dafür, dass vor allem berufsbezogene Textsorten und Gesprächskompetenzen im italienischen Schulunterricht einen breiteren Raum als bisher einnehmen sollen, denn diese Kompetenzen sollen neben Grammatik und Rechtschreibung auch systematisch entwickelt werden, da Deutsch Teil der Berufspraxis vieler Schüler*innen sein wird (vgl. Moraldo, 2019, S. 652) Als zweite Maßnahme soll die Integration von Deutsch in den Sach- und Fachunterricht (CLIL) stattfinden, mit dem Ziel, dass „berufszielorientiert fachsprachliche und allgemeinsprachliche Kompetenzen miteinander verbunden werden“ (Moraldo, 2019, S. 659) In diesem Zusammenhang befindet sich der fächerübergreifende DaF-Unterricht verstärkt im Spannungsfeld zwischen Schulausbildung und Berufsorientierung, der verschiedene Anwendungsmöglichkeiten im Rahmen der *Kompetenzförderung und berufliche Orientierung (PCTO)* anbietet (für eine Kontextualisierung von PCTO-Ansatz siehe Unterabschnitt 3.2.2.). Es ist gerade dieser Kontext, in den sich das Schulprojekt *Unternehmen Deutsch* einfügt, denn „es erfüllt durch die Kombination der Fächer Deutsch und Wirtschaft mit Elementen der Berufsorientierung die Anforderungen eines innovativen und projektorientierten CLIL-Unterrichts“ (Dorwarth et al., 2017, S. 140). Ähnlicher Meinung ist Gröger, 2019, die von einer notwendigen Implementierung von CLIL-Projekten in deutscher Sprache in Italien spricht. Allerdings ergibt sich in ihrer Studie, dass der CLIL-Unterricht hohe sprachliche (vor allem beim Erwerb des Fachwortschatzes) und didaktische Anforderungen voraussetzt. Daher empfiehlt sie eine Intensivierung von Fortbildungsangeboten für Deutschlehrer*innen, eventuell auch durch langfristige Coaching-Angebote, sowie die Stärkung von bereits vorhandenen Netzwerken wie z.B. Plattformen und Blogs, um die Deutschlehrer*innen und CLIL-Lehrer*innen zur Vernetzung und zum Austausch zu ermutigen. Diese sollen auch dazu anregen, an Projektpartnerschaften und Förderprogrammen teilzunehmen (vgl. Gröger, 2019, S. 23). Als dritte und letzte Maßnahme empfiehlt Moraldo im DaF-Unterricht die Arbeit mit der Sprachreflexion, indem „Sprachwandelprozesse unter sprachdidaktischen Gesichtspunkten“ thematisiert werden können und somit „über anschauliche und authentische Beispiele ein erhöhtes Sprachbewusstsein“ herangeführt werden kann (Moraldo, 2019, S. 656). Diese Dimension ist besonders wichtig wenn man z.B. mit Werbung und neuen Medien arbeitet und erlaubt damit den

Lernenden, über Normen nachzudenken (vgl. Moraldo, 2019, S. 651). Dieser Punkt verbindet sich auch mit dem Projekt *Unternehmen Deutsch*, insofern, dass ein wesentlicher Bestandteil der Aufgabe beim Projekt die Entwicklung einer Geschäftsidee mit zugehöriger Werbeaktion (inklusive Werbeslogan) ist, was zu einer gewissen Sprachreflexion anregen kann, z.B. durch die Überlegung von Wortspielen, jugendsprachlichen oder mehrsprachigen Ausdrücken, durch die graphische Darstellung von Buchstaben bzw. Wörtern usw. Dabei betont Moraldo, dass genau diese immer neuen Versuche der Werbeindustrie, mit der Sprache zu spielen und den Produkten eine „sprachliche Form zu geben“, eine „faszinierende methodisch-didaktische Herausforderung“ für den DaF-Unterricht ist, durch die das Interesse der Schüler*innen an der lebendigen Sprache geweckt werden kann (Moraldo, 2019, S. 656).

3.3.3. Berufsbezogene DaF-Förderung für die Sekundarstufe II

Die verpflichtende Einführung der damaligen *Alternanza Scuola-Lavoro* und die aktuelle *Kompetenzförderung und berufliche Orientierung (PCTO)* haben dazu beigetragen, dass verschiedene Akteure wie Schule und Arbeitswelt in Dialog gebracht wurden und zusammen zum Einschlagen einer zukunftsorientierten Richtung mobilisiert wurden. Somit erfolgte ein Umdenken im Hinblick auf Angebote und Maßnahmen, schulische Lehrpläne und curriculare Vorgaben, mit dem Ziel Kompetenzen in Bezug auf die Orientierung und die Eingliederung der Jugendlichen in die Arbeitswelt zu fördern. Dabei haben diese didaktischen und curricularen Neuorientierungen auch im DaF-Unterricht für eine besondere Resonanz gesorgt, was dazu geführt hat, berufsbezogene Aktivitäten auch in der Fremdsprache vermehrt einzusetzen.

Wenn man von den berufsbezogenen Modulen der Lehrwerke absieht, findet man außerhalb des schulischen Klassenzimmers eine Vielzahl von Möglichkeiten, Initiativen und Projekten, die eine berufsorientierte bzw. berufsbezogene DaF-Förderung für Schüler*innen anbietet. Vor allem in den letzten Jahren haben sich viele Lernpartnerschaften zwischen Unternehmen und Schulen im Rahmen der *Alternanza Scuola-Lavoro* und der *PCTO* entwickelt, die einen Schwung dazu gegeben haben, die Förderung von Praktika und Kooperationen zwischen Schulen und Unternehmen in Italien zu realisieren. Somit sind diese Kooperationsprojekte und Lernpartnerschaften mit Unternehmen besonders wichtig für die Förderung einer „Praktikumskultur“ und

Mentalität, die beispielsweise im Vergleich zu Deutschland weniger verbreitet ist. Dabei belegen Dörflinger et. al. (2021) in ihrer Studie, dass Italien zwar noch einer besonderen Resistenz und Skepsis im Hinblick auf schulische Lernpartnerschaften mit Unternehmen unterliegt, aber langsam durch die Einführung der obengenannten verpflichtenden Praktika eine immer verbreiteten Kooperationsbereitschaft gezeigt wird (vgl. Dörflinger et al., 2021, S. 36-37).

Besonders engagiert in dieser Hinsicht ist das *Goethe-Institut Italien*, das verschiedene kulturreflexive Angebote, Projekte und Initiativen, an Schulen ausgerichtet, anbietet. Vom Gesichtspunkt der Berufsorientierung ausgehend, um den Jugendlichen berufliche Perspektiven durch Deutschkenntnisse aufzuzeigen und somit den Übergang von der Schule in den Beruf zu fördern, bietet das Goethe-Institut mehrere Projektpartnerschaften, wie z.B. *Unternehmen Deutsch*, *Chimicamente*, *StartNet: Netzwerk Übergang Schule-Beruf* und *Zukunftswerkstatt Europa*. Die Gemeinsamkeit, die diese Initiativen haben, ist die Tatsache, dass dadurch verschiedenste Unternehmen mit Bezug zum deutschsprachigen Raum in solche Kooperationsprojekte miteinbezogen werden.

Anhand der Studie von Dörflinger et. al (2021) wurde nachgewiesen, dass das Interesse seitens der italienischen Schulen an diesen Projekten zwar präsent ist, allerdings sind diese Möglichkeiten nicht an allen Schulen bekannt. Dabei ist es besonders interessant zu beobachten, dass die Motivation, an einer Schule ein Projekt anzubieten, sehr stark von dem Engagement einzelner Schulleitungen und Lehrkräften abhängt (vgl. Dörflinger et al., 2021, S. 30).

3.3.4. DaF-Lehrerinnen in der italienischen Schullandschaft

Die Studie von Dörflinger & Atz (2021, S. 39) zeigt, dass die allgemeine Unterrichtsqualität in der Sekundarstufe II, hauptsächlich wegen der fehlenden didaktischen Ausbildung des Lehrpersonals, verbesserungswürdig ist. Demgegenüber gelten Deutschlehrer*innen als besonders engagiert in Bezug auf die Qualität und Vielfalt der didaktischen und außerschulischen Angebote (vgl. Dörflinger & Atz, 2020, S. 39). Es lässt sich aber trotzdem auch in Bezug auf die Deutschlehrer*innen eine Senkung der Motivation beobachten. Dieser Trend lässt sich einerseits wegen des erhöhten

Verwaltungsaufwandes zurückführen, andererseits, weil die Beschäftigungsverhältnisse nicht besonders gut sind und zu oft sind sie befristet. Außerdem erlangt der Lehrberuf in Italien wenig Anerkennung. Dörflinger & Atz berichten, dass Deutschlehrer*innen als Zusatz auch um die Anerkennung der Rolle des Deutschen, im Vergleich zu anderen Fremdsprachen, kämpfen sollen. (vgl. Dörflinger & Atz, 2020, S. 39)

Wenn man die heutigen neuen didaktischen DaF-Schwerpunkte und die verschiedenen neuen Anforderungen der italienischen Schule bezüglich Kompetenzentwicklung, CLIL-Ansätze und Übergang Schule-Beruf betrachtet, ist ersichtlich, dass es besonders wichtig ist, eine qualifizierte und kompetente Umsetzung der neuen Lehr- und Lernkonzepte zu gewährleisten. Anbieter von Fort- und Weiterbildungen für Lehrer*innen sind neben dem Goethe-Institut Italien, der DAAD und der Verband der Fremdsprachenlehrenden. Gröger (2019, S. 32) betont, dass bei den Lehrkräften von allem fachdidaktischer und interdisziplinärer Fortbildungsbedarf besteht. Von der Seite des Goethe-Institut Italien werden vielfältige Fortbildungsinitiativen angeboten, wie z.B. Webinare über spezifische Themen, Didaktik-Workshops, Tagungen zur Fremdsprachendidaktik und Kurse der praxisnahen Fort- und Weiterbildungsreihe Deutsch Lehren Lernen (DLL). In Bezug auf interdisziplinäre Weiterbildungen, die nach Gröger (2019, S. 32) in Zukunft neben den fachdidaktischen Fortbildungen stetig zunehmen werden, ergeben sich für den Sprachunterricht relevante Anschlussmöglichkeiten, „u.a. die Felder Mediation, Potenzialanalyse, Kompetenzentwicklung, Lerncoaching und digitalisiertes Lernen sowie neue Ansätze der CLIL-Methodik, das innovative pädagogische Konzept des ‘Deeper Learning’ und die Vernetzung mit außerschulischen Partnern“ (vgl. Gröger, 2019, S. 32).

Darüber hinaus schätzt Gröger, dass Plattformen und (internationale) Netzwerke für die Selbstorganisation der Lehrenden, zum Informations- und Erfahrungsaustausch sowie zur Freigabe von Unterrichtsmaterialien gestärkt werden:

„Denn die Herausforderungen, die durch die rasanten weltweiten Entwicklungen entstehen, werden sich nur durch die synergetische, grenzüberschreitende und interdisziplinäre Zusammenarbeit auf eine kreative, zukunftsgerichtete Weise bewältigen lassen.“ (Gröger, 2019, S. 32)

4. Projektbasierter Unterricht

4.1. Begriffserklärung

Die Methode der Projektarbeit, sowohl im schulischen als auch im pädagogischen außerschulischen Kontext, ist seit fünfzig Jahren präsent in vielen fachdidaktischen Diskussionen und erfährt in den letzten Jahrzehnten eine bedeutsame Aufwertung, u.a. auch im Zusammenhang mit den Herausforderungen der neuen Medien, die eine Gestaltung für neue Unterrichtsformen und -prozesse fördern und verlangen. Entwickelt erstmals zu Beginn des 20. Jahrhunderts durch John Dewey und William Kilpatrick im Rahmen der amerikanischen Reformpädagogik als Unterrichtsmethode, ist das Arbeiten mit Projekten heutzutage ein vertrautes Instrument im Bildungsbereich, sowohl im Schul- als auch im Hochschulbereich, und ist in Europa oft auch als fester Bestandteil in den Curricula und Lehrplänen zu finden (vgl. Schart, 2010; Legutke, 2016; Lehker, 2003; Frey, 2002). Trotz dieses verbreiteten Einsatzes von Projektarbeiten in der Unterrichtspraxis gibt es keine allgemeine einheitliche Theorie zu dieser Methode und es fehlt somit auch eine generelle Begrifflichkeit. Es wird dementsprechend nicht verwundern, dass verschiedene Ausdrücke wie „Projektunterricht“, „Projektmethode“, „Projektlernen“, „Projekt Work“, „projektorientierter Unterricht“ und auch nur „Projekt“ als Synonyme verstanden und auch in dieser Arbeit als solche verwendet werden. Insofern bleibt der Begriff, kritisiert Schart (vgl. 2003, S. 576), abgegriffen und vage.

Wenn man aber nach einer Begrifflichkeit sucht, sei hier auf Schart (2010) hingewiesen, der ein Minimalkonsens für eine Projektdefinition zu erreichen versucht:

„Projekte als zeitlich begrenzte und auf ein bestimmtes Ziel oder Produkt gerichtete Unternehmungen im Rahmen von institutionalisierten Lehr- und Lernprozessen, bei denen die selbständige Aktivität der Lernenden eine herausgehobene Rolle spielt.“ (Schart, 2010, S. 1172)

Insofern ist Projektarbeit ein Lernvorhaben bzw. eine Arbeitsform, bei der die Lernenden in einem zeitlichen Rahmen ein Produkt, eine Aufgabe oder ein Ziel möglichst im Team herstellen, erfüllen oder erreichen. Dazu ergänzt ferner Legutke (vgl. 2016, S. 350-351), dass Projekte offen und themenzentriert sind und einen hohen Mitbestimmungsgrad der Lernenden erlauben. Gerade diese Mitbestimmung der

Lernenden wird durch die Konkretisierung des Themas, die Planung und die Bearbeitung der einzelnen Aktionsphasen als ein Aushandlungsprozess betrachtet, der den Lernenden Möglichkeiten gibt, ihre eigene Lerninteressen, ihre Selbständigkeit im Lernen und im Handeln zu entfalten. Andererseits gibt der Projektunterricht auch den Lehrenden Raum für pädagogisch-fachdidaktisch begründete Vorschläge und lässt sich mit einer breiten Reihe von Zielen, Aufgabentypen oder Sozialformen gestalten (vgl. Legutke, 2016, S. 351; Schart, 2010, S. 1173). Während in diesem Zusammenhang feststellbar ist, dass Projektunterricht prozessorientiert ist, zielt das gemeinsame Handeln des Projekts auf die Herstellung eines Produkts, z. B. Text, Präsentation, Werbung, Theaterstück usw., das dem Projekt auch einen ziel- bzw. produktorientierten Charakter gibt, ohne den der Prozess an Qualität verlieren würde. Alles in allem zeigt sich, dass das Lernen und Lehren durch Projekte ein Rahmen ist, indem die Lernenden anhand von aktuellen, praxisnahen Aufgabenstellungen eine große Breite von verschiedensten Fähigkeiten entwickeln. Diese Arbeitsweise steht im größeren Kontext in Anspielung auf die spätere Berufspraxis, indem ähnliche berufliche Handlungsfelder und berufsrelevante Handlungskompetenzen entwickelt und angespornt werden.

Bezüglich des Themas des projektbasierten Lernens gibt es eine sehr breite Zahl an Veröffentlichungen, wissenschaftlichen Beiträgen, Bildungsartikel und methodischen und didaktischen Publikationen über gut gelungene schulische Projekte, auf die aber in dieser Arbeit nur in begrenztem Umfang eingegangen wird. Es wird hier die Aufmerksamkeit auf den Projektunterricht im DaF-Kontext gelenkt, mit besonderem Augenmerk auf die Sekundarstufe II und im Detail wird versucht, den Fokus auf das Konzept des projektbasierten DaF-Unterrichts mit berufsbezogenen Zielen zu legen. Im letzten Abschnitt wird das Projekt *Unternehmen Deutsch*, der Gegenstand der empirischen Untersuchung dieser Arbeit, in diesem Rahmen verortet und kurz beschrieben.

4.2. Projektunterricht im schulischen DaF-Kontext

Legutke (2016, S. 350–354) und Schart (2010, S. 1172–1776) geben einen detaillierten Einstieg in das Thema Projektorientierung mit besonderem Fokus auf den DaF-Unterricht, das schon seit der „kommunikativen Wende“ zu Beginn der 80er Jahre als

pädagogischer und sprachdidaktischer Vorschlag für den Unterricht aufgenommen und eingesetzt wurde. Theoretischer Ausgangspunkt für den projektbasierten DaF-Unterricht stellt die Annahme dar, dass Lernende schon im Klassenzimmer die Chance erhalten müssen „sich mit Hilfe der Fremdsprache über relevante Themen auszutauschen, eigene Intentionen Gedanken und Gefühle auszudrücken oder in konkreten Situationen Handlungsabsichten zu realisieren“ (Schart, 2010, S. 1172f), was somit den eindeutigen *handlungsorientierten Charakter* dieser Unterrichtsform offenbart.

Der Projektunterricht bezeichnet sich als *selbstbestimmte, erfahrungsbasierte und fächerübergreifende Unterrichtsform*, die dazu beiträgt, bei den Lernenden Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit, Flexibilität und selbstständige Problemlösungskompetenz zu entwickeln und entfalten zu lassen. Dazu begünstigt die Projektmethode die Anwendung von digitalen Medien, dessen Präsenz sowieso heutzutage eine Neukonzeption der Unterrichtsformen verlangt und hier Raum findet, das Potenzial von neuen Medien sinnvoll einzusetzen (vgl. Legutke, 2016, S. 351f).

Im Hinblick auf den DaF-Unterricht, in dem das Ziel u.a. die Ausbildung einer sprachlichen Handlungsfähigkeit ist, werden vor allem, so Lehker (2003, S. 563), soziokulturelle und kommunikative Kompetenzen durch den Einsatz von Projektarbeiten erhöht. In Hinsicht auf das berufsbezogene Element im Projekt ist es notwendig, dass sich praxisnahe berufliche Situationen ergeben und dass Sprache und Handeln einheitlich erfahrbar werden. Besondere Bedeutung hat daher für den Projektunterricht die Auseinandersetzung mit bedeutungsvollen Inhalten, die für die Lernenden *praxis-, berufs- und interessenbezogen* sind. Das Thema und die Inhalte sind außerhalb des Klassenzimmers bzw. in der Realität der Lernenden zu finden und es werden somit Bedingungen geschaffen, unter denen „die Motivation zum sprachlichen Handeln von den Inhalten ausgeht“ (Schart, 2010, S. 1173). Insofern kann sich in dieser Hinsicht eine gewisse kommunikative Kompetenz bilden, indem unterschiedliche Diskuselemente „bewußt, intentionsgerecht und zielgerichtet, mit Kenntnis bzw. unter Verwendung von Kommunikationsstrategien“ (Lehker, 2003, S. 563) verwendet werden können und die Lernenden zur ständigen Kommunikation und Zusammenarbeit dazu motiviert werden.

Im Konkreten bestehen Projekte aus einer Abfolge von Aufgaben (*tasks*), wobei einzelne Teilaufgaben in einer begrenzten Zeitspanne miteinander verknüpft werden und die Lernenden an ein gemeinsames Ziel heranführen (vgl. Schart, 2010, S. 1173). Diese können unterschiedliche komplexe und fachlich fordernde Aufgaben zum Ausgangspunkt haben und können, je nach Sprachniveau, verschiedene Lernziele setzen. Das gemeinsame Ziel bzw. die gemeinsame Lösung eines makro-tasks zeigt die *Zielorientierung* dieser Arbeitsform, die die Lernenden damit beteiligt.

Eine interessante Perspektive im Hinblick auf den Bildungswert und die Notwendigkeit von Projektarbeit eröffnet sich auch spezifisch im Bereich der Schule. Unter Bezugnahme auf die gegenwärtige Diskussion bezüglich Bildungsstandards und die zu erwerbenden Kompetenzen wird darauf hingewiesen, dass mit der Projektarbeit

[...] Impulse und Handlungsorientierungen zur demokratischen Schulgestaltung mit Erfolg versprechende Zukunftsaussichten entwickelt werden können – etwa durch die Mitplanung und Mitgestaltung eigener Lernerfolge, durch die Entwicklung von Selbstständigkeit und die Übernahme von sozialer Verantwortung, durch praktische Teamfähigkeit aus Konsenskompetenz sowie durch die Aneignung von Orientierungs- und Prozesswissen (Schumacher et al., 2013, S. 25)

Somit wird ein großer Wert auf das demokratiepädagogische Lernen bzw. Global Citizenship gelegt, das die Schüler*innen darauf vorbereiten sollte, sich zukünftig in einer demokratischen Gesellschaft und Wirtschaft orientieren zu können – oder diese in dieser Richtung überhaupt bestimmen und verbessern zu können, indem soziale Gerechtigkeit und demokratische Verfahrensweisen im Blick behalten werden und sie als Basis für ihr zukünftiges Handeln verwenden können (vgl. Schumacher & Rengstorf, 2013, S. 27). So abstrakt und idealisiert es auch sein mag, können diese noblen Bildungsanforderungen konkret durch Projekte gefördert werden, indem Motivation, Kreativität, Schlüsselqualifikationen und individuelle Fähigkeiten der Lernenden angespornt werden und in dem die individuelle Entwicklung und die Stärkung der jeweiligen Kompetenzen in Zusammenhang mit einem selbstbestimmten und gemeinsamen Planungs- und Entscheidungsprozess zielorientiert angestrebt wird (vgl. Schumacher & Rengstorf, 2013, S. 27).

4.3. Potenziale und Grenzen der Projektarbeit

Die Struktur des projektbasierten Unterrichts erfordert zwangsläufig Veränderungen der Unterrichtsstruktur bzw. eine Umorganisierung des klassischen Fremdsprachenunterrichts, dessen Aufwand oft in Frage gestellt wird – insbesondere, wenn die schulischen curricularen Bedingungen nicht so viel Zeit und Abweichungen erlauben, das Programm anders zu gestalten. Weiterhin werden Projekte oftmals von Lehrkräften oder Institutionen abgelehnt und sie vielmehr als Hürde anstatt als Potenzial gesehen, da sie oft auch in Bezug auf die begrenzten sprachlichen Kenntnisse der Schüler*innen schwer vorstellbar sind. Ferner wird oft davon ausgegangen, dass die Lernenden, wegen ihrer Lerntradition, mit der Praxis der selbstständigen Arbeit nicht vertraut seien und sie somit nicht im Stande sind, diese auszunutzen und durchzuführen (vgl. Lehker, 2003, S. 565; Legutke, 2003, S. 119). Teilweise ist diese Annahme insofern gültig, denn die Schüler*innen müssen lernen, in Projekten zu arbeiten. Legutke (2003, S. 123) ist der Ansicht, dass die Lernenden über lernstrategische Fertigkeiten verfügen sollen, um selbstbestimmt lernen zu können. Außerdem werden auch in gewissen Maßen im Vorfeld soziale und organisatorische sowie textproduktive und mediale Fertigkeiten verlangt, denn diese können nicht im Deutschunterricht allein ausgebildet werden (vgl. Legutke, 2003, S. 124).

Ein weiterer besonderer Aspekt der Projektorientierung ist die Rolle der Lehrperson, die auch mit dem Ausdruck „Hintergrundlehrer“ bezeichnet wird (vgl. Frey, 2002, S. 164). Gemeint ist hier, dass die Lehrkraft im Rahmen einer Projektarbeit ihr „Planungsmonopol“ aufgeben muss, um den Schüler*innen Freiraum für ihre Selbsttätigkeit zu gewährleisten (Schart, 2010, S. 1174). Darüber hinaus sollten Lehrende auch über eine gewisse „Projektkompetenz“ verfügen, indem sie nicht nur fachliche Kompetenz erhalten, sondern sie sollen auch weitere Fertigkeiten wie z.B. gruppendifferenzielle, lernstrategische Voraussetzungen für selbstbestimmtes Lernen erbringen können (vgl. Legutke, 2003, S. 125). Darüber hinaus spielt auch der Zeitfaktor eine wichtige Rolle, da Lehrpläne zum Teil bereits mit vorgegebenen Inhalten die zeitlichen Ressourcen voll ausschöpfen, sodass ein Einsatz von Projekten nicht immer mit der Erreichung der im Lehrplan vorgegebenen Ziel vereinbar ist.

4.4. *Unternehmen Deutsch – Piazza Affari Tedesco*

In diesem Abschnitt erfolgt eine kurze Darstellung des Projekts *Unternehmen Deutsch – Piazza Affari Tedesco*⁴ das – wie bereits erwähnt – der Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit ist. Die Beschreibung des Projekts findet in diesem Kapitel statt, da es als praktisches Projektbeispiel dient. Allerdings werden hier auch Informationen in Bezug auf das Projektformat gegeben, um einen Gesamtüberblick auf das Projekt zu verschaffen. Dieses Projekt wird als Gegenstandsobjekt der empirischen Studie dieser Arbeit aus Sicht von Lehrer*innen unter die Lupe genommen. Anhand von Zeitschriftenartikeln und des Handlungsleitfadens des Projekts, des Werbematerials und allgemeinen Informationen, die auf der Internetseite des Goethe-Instituts Italien⁵ zu finden sind, wurde das Profil des Projekts *Unternehmen Deutsch – Piazza Affari Tedesco* erstellt (vgl. Chittano et al., 2016; Dorwarth, 2016).

Unternehmen Deutsch ist ein vom Goethe-Institut konzipiertes Projekt, das konkret auf den schulischen Kontext zielt, nämlich für Schüler*innen jeder Schulausrichtung der Sekundarstufe II mit mindestens einem abgeschlossenen A1-Deutschniveau. Das Projekt gehört zu den qualifizierten Angeboten im Rahmen der *Kompetenzförderung und schulischen Berufsorientierung (PCTO)* und es zielt darauf ab „schulbegleitende Berufsorientierung und die Förderung von Soft-Skill-Kompetenzen (PCTO) mit einem motivierenden Ideenwettbewerb, der die Kreativität und den Erfindergeist der Jugendlichen anspricht“⁶, zu kombinieren. Zentraler Aspekt ist die Bildung von Lernpartnerschaften zwischen Schulen und deutschen oder italienischen Partnerunternehmen mit Sitz in Italien, die von den Klassen selbst ausgewählt werden. Voraussetzung für ein gewähltes Unternehmens ist, dass es im lokalen Umfeld ansässig ist und es (gewünschte) Geschäftsbeziehungen mit Deutschland oder deutschsprachige Geschäftspartner*innen hat. Der Bezug zum Territorium spielt dabei eine große Rolle

⁴ Während in der deutschen Auffassung das Projekt unter dem Titel *Unternehmen Deutsch* gekennzeichnet wird, heißt es in der italienischen Version *Piazza Affari Tedesco*. Diese zwei Begriffe werden in dieser Arbeit als gleichgültig verwendet.

⁵ Quelle: Unternehmen Deutsch – Ein Ideenwettbewerb zur beruflichen Orientierung (PCTO), <https://www.goethe.de/ins/it/de/spr/eng/dib/unt.html> [08.06.2022]

⁶ Quelle: Projektbericht, <https://www.goethe.de/resources/files/pdf237/projektbeschreibung-2021-2222.pdf> [31.05.2022]

für die Berufsorientierung der Lernenden und es wird angenommen, dass die territoriale Nähe einen emotionalen Bezug mit sich bringt.

Das Projekt teilt sich über einen Zeitraum von fünf Monaten in drei Module bzw. drei obligatorische Arbeitsaufgaben, die von einer Jury bewertet werden. Es ist gedacht, dass im Schnitt mindestens eine Unterrichtsstunde pro Woche für die Erarbeitung des Projekts verwendet wird. Merkmal dieses Projekts ist die Verknüpfung von Fremdsprachenunterricht Deutsch mit dem Thema Wirtschaft. Daher wird eine Zusammenarbeit mit der Wirtschaftslehrkraft empfohlen, sofern eine solche an der Schule tätig ist. Die Verbindung von diesen Themen steht im Einklang mit dem Konzept des fächerübergreifenden Unterrichts und darüber hinaus können durch die Kooperation zwischen dem Fach Deutsch und dem Wirtschaftsunterricht CLIL-spezifische Arbeitsformen konzipiert werden.

Es wird hier kurz zusammenfassend der Ablauf der Module mit den jeweiligen Arbeitsaufträgen vorgestellt:

1) Analyse des Wirtschaftsraums

Die Schüler*innen haben die Aufgabe, ihre Region als Wirtschaftsraum zu erkunden und dies in Form eines Textes in deutscher Sprache (ca.300 Wörter) und 1-3 Abbildungen (Fotos, Zeichnungen, Collage, Posters) zu präsentieren. Diese Einstiegsphase erlaubt auch die Identifizierung von möglichen lokalen Partnerunternehmen mit Geschäftsbeziehungen nach Deutschland, die von der DaF-Lehrkraft und der Schulleitung für eine mögliche Akquirierung kontaktiert werden. In der Zwischenzeit beschäftigen sich die Schüler*innen mit einem Trainingsmodul zur Berufsorientierung, das eine besondere Stellung innerhalb des Projekts einnimmt. Es werden hier inhaltliche sowie sprachliche berufsbezogene Anteile verarbeitet, wie beispielsweise Berufsbilder, Arbeitsbereiche, eigene berufliche Vorstellungen, Fragen zur Ausbildung thematisiert sowie Bewerbungsschreiben verfasst und eine entsprechende Wortschatzarbeit durchgeführt. In diesem Modul kommen häufig spielerische Aufgaben als Einstieg in das Thema zum Einsatz. Nachfolgend wird die Fachwortschatzarbeit eingeführt, die durch Dialogbeispiele und mündliche Aufgabenstellungen geübt wird. Während bei den mündlichen Aufgabenstellungen impliziert wird, dass bei geringer Sprachkompetenz die Inhalte bzw. die inhaltliche Diskussion auch in der Erstsprache bearbeitbar ist, ist die schriftliche Aufgabestellung so konzipiert, dass sie auf jedem Niveau erarbeitet werden

kann. Die zur Verfügung gestellten Arbeitsblätter mit berufsbezogenen Inhalten können je nach Lehr- und Lernziel und je nach Zielgruppe angepasst werden.

2) Besuch des Partnerunternehmens und Erstellung eines Unternehmensportraits

Der zweite Arbeitsauftrag besteht darin, zunächst gemeinsam mit der Klasse das ausgewählte Partnerunternehmen zu besuchen und kennenzulernen. Vor dem Besuch recherchieren die Schüler*innen über das Unternehmen und bereiten auch eine Liste von Fragen vor, die sie an die Gesprächspartner*innen des Unternehmens stellen möchten. Nach einem halbtägigen Besuch des Unternehmens ist ein schriftliches Portrait der Firma zu erstellen (ca. 450 Wörter), das 1-3 Abbildungen (Fotos, Zeichnungen) und fakultativ ein Video inkludieren soll.

3) Entwicklung einer Geschäftsidee

In dieser Phase zeichnet sich die kreative Herausforderung ab: aus der Grundlage der gewonnenen Informationen und Erkenntnisse sollen die Lernenden für das eigene Partnerunternehmen eine Geschäftsidee bzw. ein neues Produkt oder eine innovative Dienstleistung entwickeln. Mit Blick auf deutschsprachige Kunden sollen die Schüler*innen dazu für ihre realistische und markttaugliche Geschäftsidee ein Werbeformat in Form eines Videospots, Radiospots, Flyers, Werbeplakats oder einer App sowie einen Werbeslogan auf Deutsch dazu entwickeln.

Die drei Arbeitsaufträge werden von einer Jury aus Beauftragten von der Unternehmerwelt und von Bildungsinstitutionen begutachtet und bewertet, die ersten drei Plätze erhalten einen Gewinn mit Geldpreisen und die ersten drei Gewinnerklassen bekommen Plätze für Schülerpraktika. Zum Beispiel wird im laufenden Jahr (2022) für die erste Gewinnerklasse einwöchige Praktikumsplätze im Goethe-Institut Italien zur Verfügung gestellt, während die Klassen für den zweiten und dritten Platz einen 10-stündigen Kurs zur beruflichen Orientierung von BOSCH Mailand erhalten⁷.

Anhand von einer Evaluierung von *Unternehmen Deutsch*, die von der Freien Universität Berlin im Schuljahr 2014/15 durchgeführt wurde, wurde nachgewiesen, dass bei diesem Projekt am stärksten die Kooperationsfähigkeit und der Teamgeist der Schüler*innen gefördert wird. Das Kennenlernen von neuen Berufsbildern und von unbekannten

⁷ Quelle: Unternehmen Deutsch – Ein Ideenwettbewerb zur beruflichen Orientierung (PCTO), <https://www.goethe.de/ins/it/de/spr/eng/dib/unt.html> [08.06.2022]

Arbeitsabläufen wurden als bereichernd eingeschätzt. Darüber hinaus wurde das Ziel, einen Einblick in die Arbeitswelt zu werfen, als besonders gut erreicht bewertet. Zwei Drittel der befragten Schüler*innen meinte dabei, dass das Bewusstsein über den Mehrwert der deutschen Sprache in ihrer beruflichen Zukunft deutlich gestiegen sei und fast die Gesamtheit der Befragten betonte, dass das Projekt einen positiven Einfluss auf den Deutschunterricht hatte (vgl. Dorwarth, 2016, S. 24–25).

Zusammenfassend lässt sich noch einmal sagen, dass das Projekt *Unternehmen Deutsch* die Schüler*innen durch die verschiedenen Tasks und durch die Zusammenarbeit mit den Partnerunternehmen durchaus an die Arbeitswelt annähert. Das Projekt trägt als Orientierungshilfe dazu bei, sich ein Bild über verschiedene Bildungswege machen zu können. Darüber hinaus wird der Mehrwert der deutschen Sprache durch die Sensibilisierung in Bezug auf berufliche Zukunftsperspektiven und auf die Verbesserung der Berufschancen, sowohl in Hinsicht auf den deutschsprachigen als auch auf den heimischen Arbeitsmarkt, hervorgehoben. Der praxis- und realitätsorientierte Charakter des Deutschunterrichts fördert die Lernmotivation und somit den Lernerfolg der Schüler*innen während des fächerübergreifenden Unterrichts und integriert wirtschaftliche Inhalte in den Deutschunterricht. (vgl. Dorwarth, 2016, S. 24–25).

Empirische Studie

5. Methodisches Verfahren

5.1. Forschungsfragen und Verortung im Forschungsfeld

Die Ausgangslage dieser Arbeit ist die italienische Landschaft der Sekundarstufe II in Verbindung zu dem Fach Deutsch als Fremdsprache mit berufsbezogenen Anteilen. Unter der Annahme, dass die Förderung von Berufsorientierung und die Integration von berufsbezogenen Elementen in den verschiedensten schulischen Fächern – inklusive Fremdsprachen – eine Realität und ein bestimmtes Bildungsziel in den curricularen Vorgaben ist, stellt sich die Frage, ob und inwiefern der projektbasierte DaF-Unterricht mit Berufsbezug ein didaktisches Potenzial bergen kann, im Hinblick auf die Methode, auf die didaktischen Aspekte und deren Zielerreichung einerseits und auf die Berufsorientierung der Schüler*innen im Kontext der Bewältigung des Übergangs Schule-Berufs andererseits. Aus Gründen der besseren Nachvollziehbarkeit soll an dieser Stelle die Forschungsfrage erneut gestellt werden:

Inwiefern fördert der projektbasierte DaF-Unterricht mit berufsorientierten Zielen in der italienischen Sekundarstufe II die Kompetenzentwicklung der Schüler*innen und unterstützt sie bei der Bewältigung des Übergangs Schule-Beruf?

Um diese Forschungsfrage beantworten zu können, wird versucht, in Zusammenhang mit den theoretischen Auseinandersetzungen und mit der Kontextualisierung der italienischen Bildungslandschaft, empirisch ein praktisches Beispiel unter die Lupe zu nehmen. Exemplarisch für die Komponente projektbasierter DaF-Unterricht mit berufsorientierten Zielen stellt den Untersuchungsgegenstand dieser empirischen Studie das Schulprojekt *Unternehmen Deutsch-Piazza Affari Tedesco* dar. Dabei handelt es sich um ein vom Goethe-Institut gefördertes didaktisches Programm für die italienischen Oberstufen, welches der Berufsorientierung im DaF-Unterricht in der Sekundarstufe II dient und auf die Bedürfnisse von Schulen zugeschnitten ist. Von besonderer Bedeutung ist daher die Analyse der Kompetenzen der Schüler*innen, die im Rahmen des Projekts entwickelt, gefördert und gestärkt werden können. Ein zweiter Fokus liegt auf dem Potenzial des berufsorientierten Projekts im Hinblick auf die

Bewältigung des Übergangs Schule-Beruf der Lernenden. Eine Thematik, die in der italienischen Bildungsdiskussion heutzutage sehr aktuell ist. Was in dieser Arbeit von Relevanz wäre – um das große Thema abzugrenzen – ist zu verstehen, ob Ansätze wie *Unternehmen Deutsch* ein wirkendes didaktisches Mittel sind, um den Übergang vom Bildungssystem zur Arbeitswelt bzw. die Berufsorientierung der Schüler*innen zu moderieren und zu unterstützen. Ferner sollte man bedenken, ob es überhaupt die Rolle der Schule ist, den Auszubildenden würdige Perspektiven und Mittel zu geben, um sich später in der Arbeitswelt zurechtfinden zu können. In diesem Zusammenhang ergibt sich schließlich die Frage, ob das berufsbezogene Deutsch für die Jugendlichen als „Visitenkarte“ gesehen werden könnte, im Hinblick auf die Tatsache, dass ein Mindestmaß an Deutschkenntnissen für die zukünftige berufliche Bahn besonders aussichtsreich sein könnte.

Um die Forschungsfrage – und die weiteren Aspekte, die sich aus dieser entfalten – beantworten zu können, sind folgende Unterfragen im Kontext dieser Arbeit von Relevanz:

- *Worin liegt das Potenzial von projektbasiertem Unterricht in der Sekundarstufe II und welchen Beitrag leistet dieser für die Miteinbeziehung und die Beteiligung von italienischen Jugendlichen im Hinblick auf ihre (zukünftigen) Arbeitswelt?*
- *Inwiefern kann das Projekt die Jugendlichen davon überzeugen, dass die Beherrschung von (berufsbezogenen) Deutschkenntnisse ein Mehrwert für ihre zukünftig berufliche Laufbahn sind?*
- *Wie wird das Projekt in Bezug zum italienischen Nord-Süd-Gefälle wahrgenommen und welche Herausforderungen und Differenzen werden in diesem Zusammenhang sichtbar?*

5.2. Forschungsdesign

5.2.1. Darstellung und Begründung des Designs

Das Forschungsdesign verdeutlicht die Art und Weise, wie der empirische Teil dieser Arbeit zustande gekommen ist. Die unterschiedlichen Schritte der Forschung, die teilweise nacheinander ablaufen, sich teilweise aber auch überlappen und

ineinander greifen, werden im Forschungsdesign dargestellt, sodass die Untersuchung nachvollziehbar wird. Gleichzeitig dient es der Strukturierung und als Wegweiser für den Prozess der gesamten Studie (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 118).

Da es in dieser empirischen Studie um die persönlichen Erfahrungen, Meinungen und Reflexionen der Untersuchungsteilnehmer*innen geht, die am Projekt *Unternehmen Deutsch* teilgenommen haben, erwirbt dieses empirisches Vorgehen einen qualitativen Charakter. Daraus geht hervor, dass qualitative Forschung, so Riemer, „auf Exploration und Verstehen“ (Riemer, 2014, S. 21) zielt, denn, um es nochmals zu formulieren, der Untersuchungsgegenstand wird aus der Perspektive der Proband*innen beleuchtet und sichtbar gemacht (vgl. Riemer, 2014, S. 21). Es werden somit Sinn oder subjektive Sichtweisen rekonstruiert, indem die Innenperspektive der Beteiligten in ihrem soziokulturellen Umfeld untersucht wird (vgl. Caspari et al., 2016, S. 17; Helfferich, 2011, S. 21). Dabei geht bei Schmelter hervor, dass „qualitative Herangehensweisen einen umfassenderen Blick auf die kontextuelle Einbettung eines Untersuchungsgegenstandes und zugleich einen tieferen Einblick in die z. T. individuell sehr unterschiedliche Ausprägung und Verwobenheit relevanter Einzelfaktoren“ begünstigen (Schmelter, 2014, S. 41).

Unternehmen Deutsch ist in erster Linie ein erlebtes Projekt, bei dem es um praktische Erfahrungen und um persönliche sowie kollektive Erlebnisse geht, die zwar einem standardisierten Muster folgen können, gleichzeitig aber auch stark kontext- und wahrnehmungsabhängig sind. Unter Berücksichtigung der Forschungsfrage eignet sich zweifellos ein qualitatives Forschungsdesign, da es nicht um eine beispielsweise an Erfolg gemessene Bewertung des Projekts geht. Vielmehr stehen Wahrnehmungen und Erfahrungen von am Projekt beteiligten Personen (Lehrer*innen) im Vordergrund, die durch ihre Schilderungen einen Einblick in ganz konkrete Kontexte und Realitäten geben, die in dieser Form nicht quantitativ erhebbar wären.

Um an die inneren und subjektiven Sichtweisen zu gelangen, eignen sich Gespräche, die es ermöglichen, spontan und frei über das Erlebte und die eigene Wahrnehmung zu sprechen. Im Rahmen der qualitativen Datenerhebung können hierfür Interviews eingesetzt werden, um tiefgründige Einblicke in Perspektiven, Meinungen und Erfahrungen der Proband*innen zu erhalten.

Die folgende graphische Darstellung des Forschungsdesigns in Abb. 1 stellt die wesentlichen Schritte der empirischen Studie dar:

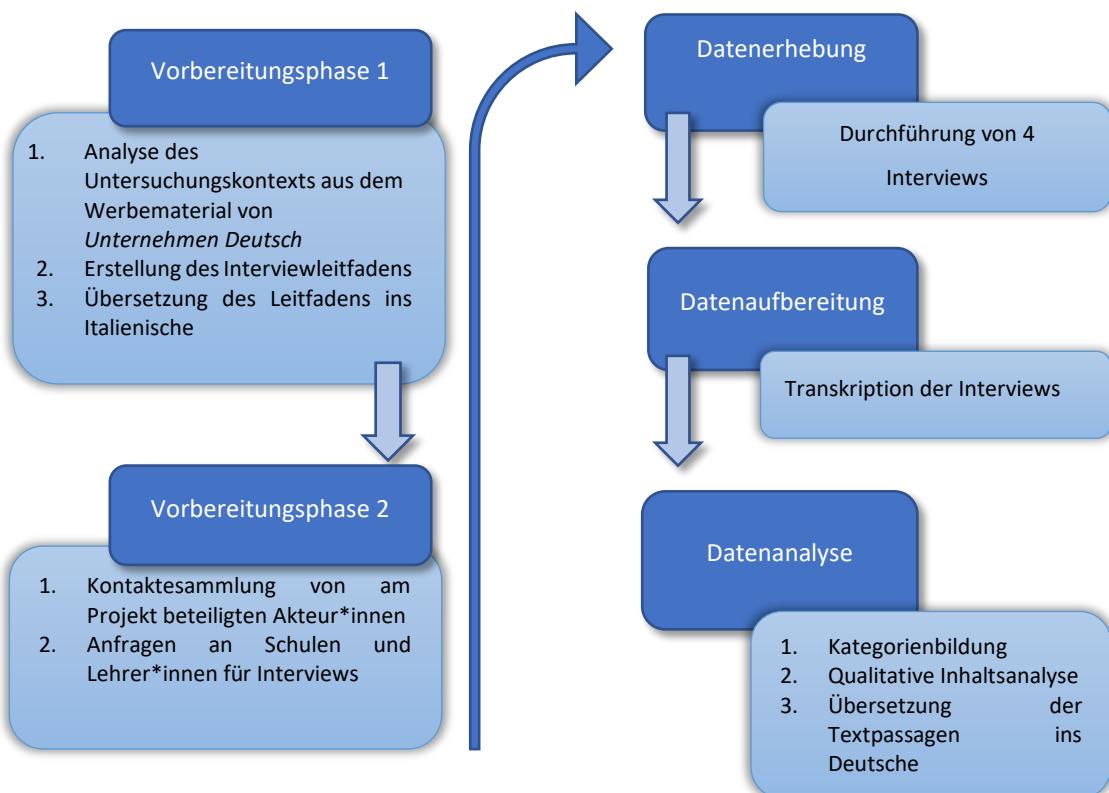


Abbildung 1: Forschungsdesign

Bei der qualitativen Forschung wird die empirische Arbeitsphase häufig in drei Hauptphasen eingeteilt: die Datenerhebung, in der die relevanten Daten und Materialien gesammelt werden, die Datenaufbereitung, nämlich die Strukturierung und Sicherung der gesammelten Daten und die Datenanalyse, der Schritt der Auswertung und Analyse der Daten (vgl. Caspari et al., 2016; Raithel, 2008). Im Rahmen dieser Arbeit fanden vor diesen drei Schritten zwei Vorbereitungsphasen statt. In der ersten Phase (Vorbereitungsphase 1) wurde das Werbematerial des Projekts gesichtet und daraus im Zusammenhang mit der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema wichtige Unterthemen gebildet, aus denen wiederum der Interviewleitfaden erstellt wurde. In der zweiten Phase (Vorbereitungsphase 2) wurden schließlich Kontakte für die Durchführung der Interviews hergestellt.

Im Anschluss an diese Vorbereitungsphasen fand dann die dreischrittige eigentliche Untersuchung statt. Über vier Interviews wurden die Daten generiert, direkt im

Anschluss erfolgte jeweils die Transkription der Gespräche. Daraufhin wurden die Daten mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring, 2015) analysiert. Eine ausführlichere Beschreibung der einzelnen Schritte erfolgt in den Abschnitte 5.3., 5.4. und 5.5.

5.2.2. Gütekriterien und Validierungsschritt

Gütekriterien werden von Schmelter als „normative theoretische Konstrukte“ (Schmelter, 2014, S. 33) beschrieben, die die Qualität der Forschung gewährleisten und garantieren, sodass die Gültigkeit der Ergebnisse sichergestellt wird. Wohingegen bei quantitativer Forschung die Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität als Standard akzeptiert sind, so existieren für die qualitative Forschung keine übergreifenden und allgemeingültigen Gütekriterien (Schmelter, 2014; vgl. Caspari et al., 2016; Flick, 2014). Gütekriterien der qualitativen Forschung sind in der Theorie dahingegen abstrakt gehalten und sollen daher im konkreten spezifischen Forschungsvorhaben individuell und situativ angepasst werden (Schmelter, 2014, S. 33ff).

In qualitativer Forschung geht es darum, das Handeln von Menschen sowie Perspektiven von Menschen im Feld zu erfassen und zu verstehen und deren Innenperspektiven zu beschreiben und zu erklären. Dafür ist es notwendig, die Menschen selbst zu Wort kommen zu lassen. Da qualitative Forschung im Großen und Ganzen darauf abzielt, das Handeln der Personen im untersuchten Feld zu verstehen und es aus ihrer Perspektive zu erfassen und erklären zu können, werden die Daten im direkten Austausch mit den Menschen erhoben. Im Kontext des Forschungsvorhabens dieser Arbeit und im Hinblick auf die für diese Arbeit verwendeten qualitativen Methoden erwiesen sich folgende Gütekriterien als besonders relevant, um den aktuellen Ansprüchen an eine qualitative Forschung (vgl. Schmelter, 2014; Flick, 2014) gerecht zu werden:

Flexibilität und Offenheit

Bei diesem Prinzip geht es einerseits darum, sich dem Untersuchungsgegenstand und -feld möglichst unvoreingenommen zu nähern, um so beispielsweise keine relevanten Aspekte durch eine vorstrukturierte Herangehensweise zu blockieren oder zu verzerrn. Gleichzeitig benötigt es Flexibilität, um während des gesamten Forschungsprozesses in

der Lage zu sein, die Instrumente der Datenerhebung, der Datenauswertung und der Datenanalyse zu verändern, falls dies nötig sein sollte. Dadurch, dass während des Forschens neue Erkenntnisse gewonnen werden, kann es jederzeit notwendig werden, Änderungen vorzunehmen, um das Forschungsziel zu erreichen (vgl. Schmelter, 2014, S. 42).

Transparenz und Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Die in dieser Forschung erhobenen Daten werden qualitativ analysiert, das heißt es handelt sich um sogenannte „hoch-inferente interpretative Analyseprozesse“ (Caspari et al., 2016), in denen Interpretationen also eine sehr große Rolle spielen. Unter diesem Gesichtspunkt stellt das Gütekriterium der Transparenz ein besonders wesentliches dar. Das Kriterium der Transparenz wird in erster Linie häufig durch eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit definiert (vgl. Schmelter, 2014, S. 42). Intersubjektive Nachvollziehbarkeit bezieht sich darauf, dass der gesamte Forschungsprozess sowie alle verwendeten Methoden und durchgeführten Schritte möglichst detailliert und vollständig dokumentiert werden. Hierdurch soll der Forschungsprozess für andere Personen nachvollziehbar sein. Besonders soll auch darauf geachtet werden, dass keine „selektive Plausibilisierung“ (Schmelter 2014:42, zit. nach Flick 2011a 488f) stattfindet, bei der nur für das Forschungsziel bzw. für die Fragestellung „passende“ und „gewünschte“ erhobene Daten präsentiert werden. Um dies zu belegen, sind im Anhang der Arbeit die vollständigen Transkripte der Interviews beigelegt (vgl. 11.4.). Darüber hinaus, werden die Überlegungen und Kriterien in Bezug auf den Übersetzungsprozess (siehe Unterabschnitt 5.3.2.) Schritt für Schritt dokumentiert und die eigene Art der Übersetzung dargestellt, um die intersubjektive Überprüfbarkeit zu gewährleisten (vgl. Schittenhelm, 2017, S. 108).

Reflexion und Subjektivität

Besonders relevant im Zuge dieser Untersuchung ist das Gütekriterium der Reflexivität und Subjektivität. Hierzu zählt einerseits das Bewusstsein, dass die Forscherin selbst ein Teil ihrer eigenen Forschung ist. Eine stetige Selbstreflexion darüber, inwiefern die eigenen Handlungen vor allem während der Datenerhebungsphase sowie die eigenen Interpretationen insbesondere während der Datenauswertungsphase die Forschung beeinflussen, ist unabdingbar, um diesem Kriterium gerecht zu werden (vgl. Schmelter,

2014, S. 42ff). Die durchgeführten Interviews finden in Kontexten statt, in denen die Forscherin mit den Untersuchungsteilnehmer*innen interagiert. Somit sind die erhobenen Daten das Resultat einer wechselseitigen Kommunikationssituation und somit im Austausch miteinander entstanden. Im Zuge dieses Austausches entsteht eine menschliche Beziehung, weshalb keine gänzlich neutrale Atmosphäre während des Gesprächs herrscht (vgl. Daase et al., 2014a, S. 119). Während der Datenauswertungsphase darf nicht vergessen werden, dass jegliche Deutung und Interpretation von vorliegenden Daten durch das subjektive Vorverständnis und durch subjektive Konzepte seitens der Autorin vollzogen wird, weshalb kein Anspruch auf eine objektive und allgemeingültige Erkenntnis besteht.

Von besonderer Bedeutung sind in dieser Forschung auch eigene Interpretationen im Rahmen von durch die Autorin vorgenommenen Übersetzungen der Interviews. Hierbei ist der Autorin bewusst, dass durch Übersetzungen dem Gesagten immer bereits Bedeutungen zugeschrieben werden, was durch eigene subjektive Interpretationen geschieht. Auch in dieser Hinsicht wird besonderes Augenmerk auf die übersetzten Passagen gelegt, deren Übersetzungsform im Fließtext zitiert wurde. Die Übersetzung wird stets mit größter Mühe auf Unverzerrtheit und Originalität durchgeführt. Zudem können die wörtlichen Transkripte der Gespräche in Originalsprache im Anhang (vgl. 11.4.) gefunden werden, sodass eine ungefilterte Lektüre der Daten jederzeit möglich ist.

Ethische Überlegungen

Da für die empirische Forschung dieser Arbeit Interviews durchgeführt werden, in denen über persönliche Erfahrungen gesprochen wird, ist es wichtig, ethisch angemessen mit den Daten umzugehen. Die Identität der Forschungsteilnehmenden soll so weit wie möglich geschützt werden, weshalb die Wahrung der Anonymität angestrebt wird. Lediglich Daten zu den Interviewten, die eine Relevanz für das Forschungsfeld und Notwendigkeit im Hinblick auf das Verständnis und den Kontext besitzen, werden offen dargestellt (Schultyp, geographische Verortung) – diese Informationen sind ebenfalls online auf der Webseite des Goethe-Institut zu finden. Im Vorfeld der Gespräche wurden die Interviewpartner*innen über ihre Rechte informiert und dies wurde durch eine Einverständniserklärung von ihnen bestätigt (siehe Anhang 11.3).

5.3. Datenerhebung

Die Datenerhebung in dieser qualitativen Studie ist durch eine aktive Generierung von verbalen Daten charakterisiert, und zwar Daten, „die ohne die Anwendung der Methode gar nicht existieren würden“ (Schreier, 2013, S. 222). Verbale Daten werden hier mittels der Datenerhebungsmethode des Leitfadeninterviews generiert, sprich ein per Konvention asymmetrischer Dialog, indem die Forschenden die Fragen stellen und die Untersuchungsteilnehmer*innen in möglichst natürlichem Gespräch über ihre Sichtweisen, Erfahrungen und Wissen antworten (vgl. Schreier, 2013, S. 223). Diese Form von Interview eignet sich vor allem dann als Methode, wenn ein gewisses Maß an Vorwissen über den Untersuchungsgegenstand bereits vorliegt und es daraus möglich ist, einen Leitfaden zu erstellen. Noch spezifischer wird in dieser Arbeit ein fokussiertes Interview angewendet, bei dem es darum geht, den Fokus der Befragung auf ein bestimmtes Objekt zu setzen. Damit bezweckt man, dass man leichter die Perspektiven von verschiedenen Personengruppen zu einem Thema vergleichen kann (vgl. Schreier, 2013, S. 226). Wie bereits angekündigt, ist die Form, der sich diese Arbeit am ehesten annähert, das Leitfadeninterview. Dieses charakterisiert sich durch ein halbstandardisiertes oder auch halbstrukturiertes Gerüst, indem Fragen eher stichpunktartig formuliert werden und deren Struktur bzw. Reihenfolge dem Gesprächsfluss angepasst werden (vgl. Helfferich, 2011, S. 36; vgl. Schreier, 2013, S. 225). Der Leitfaden dient somit vorwiegend als Orientierung und soll sich „möglichst harmonisch in den Gesprächsfluss, der v. a. durch den Untersuchungsteilnehmer bestimmt wird, einfügen“ (Riemer, 2016, S. 163). Der Interviewleitfaden bietet somit genügend Freiraum für offene Erzählungen und ermöglicht das Betonen von eigenen Schwerpunkten sowie das Vertiefen von Gesichtspunkten, die vielleicht nicht Teil des Leitfadens sind und dementsprechend neue Informationen über den Forschungsgegenstand enthüllen können, was in dieser Arbeit von großer Bedeutung ist. Allerdings gewährleistet das halbstrukturierte Interview dennoch ein gewisses Maß an Standardisierung, was die Vergleichbarkeit von mehreren Interviews sichert und die Auswertung der Daten aus ähnlichen Ausgangspunkten ermöglicht. Die Durchführung von Leitfadeninterviews ermöglicht den Forschenden insofern Systematik durch vorgegebene Leitfadenfragen einerseits und gleichzeitig Flexibilität, indem es Raum für spontane Nachfragen bei unerwarteten Aspekten (durch sogenannte Ad-hoc-Fragen)

gibt, zu kombinieren. Ein weiterer Vorteil liegt darin, dass durch die Offenheit dieser Interviewform erlaubt wird, keine Antwortmöglichkeiten auszuschließen, was zu einer bestimmten Tiefgründigkeit der Daten beitragen kann (vgl. Daase et al., 2014b, S. 104).

5.3.1. Erstellung des Interviewleitfadens

Um die Daten zu erzeugen, wurden, wie im vorigen Unterabschnitt bereits erwähnt, qualitative, leitfadengestützte Interviews durchgeführt, nämlich halbstandardisierte Interviews, die auf einem Leitfaden basieren. Um das „Grundprinzip der Offenheit zu wahren und dennoch die für das Forschungsinteresse notwendige Strukturierung vorzugeben“ (Helfferich, 2011, S. 182), wurde für die Erstellung des Interviewleitfadens das von Helfferich beschriebene vierstufige SPSS-Prinzip (Sammeln, Prüfen, Sortieren, Subsumieren) angewendet (vgl. Helfferich, 2011, S. 182). Wie man in der graphischen Darstellung des Forschungsdesigns sehen kann, wurde die Erstellung des Interviewleitfadens in der Vorbereitungsphase 1 durchgeführt, nachdem eine sorgfältige Analyse des Untersuchungsgegenstands aus dem verfügbaren Werbematerial von *Unternehmen Deutsch* mein Wissen im Hinblick auf die Inhalte und die Durchführung des Projekts erweiterte. Das gesamte Material, v. a. Broschüren mit der detaillierten Projektbeschreibung, aber auch (Spot-)Videos und Berichte der vorherigen Ausgaben, ist online auf der Webseite des Goethe-Instituts Italien⁸ zu finden und richtet sich in erster Linie an interessierte DaF-Lehrkräfte, aber auch an die Schulleitung, an das damit peripherisch involvierte Lehrpersonal und an die Eltern.

Getreu dem SPSS-Prinzip wurden folgende Schritte vorgenommen (Helfferich, 2011, S. 182ff): Nach der Analyse des Materials wurden mögliche Fragen für den Leitfaden zusammengestellt (*sammeln*), die im Zusammenhang mit meinem Forschungsgegenstand von Relevanz waren. Die Frageliste wurde dann mit kritischem Blick durchgearbeitet, überprüft und auf ihre tatsächliche Relevanz auf das Forschungsinteresse revidiert und drastisch reduziert. Daraus wurden z. B. geschlossene Fragen oder Fragen, die nur Vorwissen bzw. objektive Fakten abfragten, weggestrichen (*prüfen*). In einem dritten Schritt wurde versucht, Fragen und Stichworte auszuarbeiten,

⁸ Quelle: Unternehmen Deutsch – Ein Ideenwettbewerb zur beruflichen Orientierung (PCTO), <https://www.goethe.de/ins/it/de/spr/eng/dib/unt.html> [08.06.2022]

die möglichst viel Raum für eigene Reflexionen und Erzählungen haben konnten. Dabei wurden die Fragen unter verschiedenen inhaltlichen Aspekten sortiert und sie in inhaltlichen Blöcken gebündelt (*sortieren*). Für jede Fragenkategorie bzw. jedes Bündel wurde versucht, eine einzige offene Erzählaufforderung zu erzeugen, die wiederum weitere dazugehörige Unterfragen und Stichwörter enthielt, die für mögliche Nachfragen fungierten, im Falle, dass diese von den Erzähler*innen nicht von alleine angesprochen wurden (*subsumieren*).

Die Hauptkategorien, die sich für den Leitfaden herauskristallisierten, ließen sich, wie bereits erwähnt, nicht nur aus Überlegungen im Hinblick auf den Forschungsgegenstand und aus der theoretischen Auseinandersetzung herleiten, sondern auch aus einer vorhergehenden Analyse des vom Goethe-Institut erstellten Werbematerials von *Unternehmen Deutsch*. Dabei wurden die wesentlichen Aspekte des Projekts bzw. die Leistungsfähigkeit dieses Angebots (Ziele, Abläufe und allgemeiner Kontext) herausgegriffen und sie als Kategorienbasis integriert. Aus diesem gesamten Korpus haben sich zwei inhaltliche Oberkategorien herauskristallisiert: a) Kompetenzen, die mit dem Projekt in Zusammenhang stehen, sowohl sprachlich als auch außersprachlich b) die Wirkung des Projekts auf die Bewältigung des Übergangs Schule-Beruf.

Der auf Deutsch erstellte Leitfaden wurde dann ins Italienische übersetzt. Es wurde versucht, eine spiegelförmige Version zu erzeugen, sodass die beiden Leitfaden ohne inhaltliche Differenzen austauschbar sind. Der Aspekt der Mehrsprachigkeit und die Übersetzung im Forschungsprozess wird im folgenden Unterabschnitt näher beleuchtet.

5.3.2. Methodologische Überlegungen: Mehrsprachigkeit und Übersetzung

„Mehrsprachigkeit im Forschungsprozess liegt vor, wenn Erhebung, Auswertung und Präsentation qualitativer Daten nicht ausschließlich in einer Sprache stattfinden. Forschende können mehrsprachig erheben, auswerten und präsentieren, indem sie sich gekonnt mehrerer Sprachen bedienen.“ (Schittenhelm, 2017, S. 102)

Mit dieser einleitenden Aussage über das Thema der Mehrsprachigkeit in der qualitativen Sozialforschung gilt die Aufmerksamkeit des vorliegenden Abschnitt dem Umgang mit Interviews, die im Rahmen der empirischen Studie durchgeführt wurden.

Es wird hier versucht aufzuzeichnen, welche methodologischen Überlegungen und Schritte vorgenommen wurden, in Bezug auf die verbalen Daten, die teils nicht in der Arbeitssprache (Deutsch) aufgenommen wurden. Diese Besonderheit gilt es zu berücksichtigen:

„Im Kontext von DaF/DAZ ist bei jeder Befragung die [...] fremd- bzw. zweitsprachige Besonderheit der Befragungssituation einzubeziehen.“(Daase et al., 2014b, S. 115)

Unter dieser Annahme benötigte das Thema der Mehrsprachigkeit und die Frage, wie man mit ihr in der Arbeit umgeht, schon im Vorfeld forschungsmethodische Überlegungen.

In der Phase der Datenaufbereitung entstand die erste große Entscheidung über die Interviewsprache, da die sprachliche Konstellation meiner Befragten gemischt war. Die L1 der Interviewten war zweispaltig: es gab Lehrer*innen sowohl mit L1 Deutsch, als auch mit L1 Italienisch. Diese Ausgangssituation führte zur Entscheidung, das Interview auf beiden Sprachen anzubieten, unter Berücksichtigung von zwei Punkten: Erstens sollte somit vermieden werden, dass die Proband*innen, die in einer Fremdsprache befragt werden, sich in ihrer Artikulationsmöglichkeit eingeschränkt fühlen (vgl. Schittenhelm, 2017, S. 106). Zweitens hielt ich in diesem Zusammenhang beide Sprachen (Italienisch L1 und Deutsch L2) sowohl im rezeptiven als auch produktiven Bereich als äquivalent und war auf eventuelle Sprachwechsel im Interview eingestellt. Somit wurde der Leitfaden auf beiden Sprachen erstellt. Dabei wurde versucht, den Leitfaden in beiden Sprachen so weit wie möglich symmetrisch und somit austauschbar zu formulieren. Das Resultat dieser Vorgehensweise ist, dass die Daten auf zwei Sprachen generiert wurden: zwei Interviews wurden auf Deutsch geführt, zwei auf Italienisch. Teilweise werden die Sprachen von den Gesprächspartner*innen während der Interviews auch gemischt.

In der Phase der Datenaufbereitung verbaler Daten wurden die Interviews in der Sprache transkribiert, in der sie erhoben wurden. „Die Transkription in der Ausgangssprache ist eine Voraussetzung für das Offenlegen der anschließenden Vermittlungs- und Transferleistungen“ (Enzenhofer & Resch 2013, S. 208 zit. nach Schittenhelm, 2017, S. 107).

Die Codierung und Kategorienbildung erfolgten anhand der Texte in ihrer Ausgangssprache. Die Sprache für die Erstellung des gesamtes Kategoriensystems und des Kodierleitfaden war Deutsch, wobei die Ankerbeispiele in der Originalsprache, also entweder auf Deutsch oder auf Italienisch eingeführt wurden. Erst nachdem der Kodierleitfaden erstellt wurde, wurden die ausgewählten zitierten Textpassagen in der Fußnote übersetzt.

Die Entscheidung, relevante Textpassagen selbst und erst für den Fließtext in der Fußnote der Arbeit zu übersetzen, wurde sowohl aus ökonomischen Gründen getroffen als auch aus dem Grund, dass eine komplette Übersetzung der gesamten Transkripte nicht von Relevanz gewesen wäre. Des Weiteren wurde somit auch angestrebt, dem Fließtext eine einheitliche Struktur zu geben und die Lesbarkeit zu erhöhen.

Es ist an dieser Stelle wichtig, noch einmal hervorzuheben, dass für die Verfasserin die Materialien sowohl auf Italienisch als auch auf Deutsch bei der Interpretation der Texte keine Differenzen enthielten, weder auf sprachlicher noch auf inhaltsbezogener und kontextabhängiger Ebene. Immerhin wurden einige Kriterien für die Übersetzung definiert, die sich auf die Studie von Schittenhelm stützen (vgl. Schittenhelm, 2017, S. 108): a) Dieselben Transkriptionsregeln vom Originaltext sollten im übersetzten Text erhalten bleiben. b) Sprichwörter, Umschreibungen oder spezielle Begriffe, die nur in der Ausgangssprache existieren, sollten als solche gekennzeichnet werden und womöglich in der Ausgangssprache in den übersetzten Text aufgenommen. c) Akronyme sollen im Original dabei gehalten werden und das Original in Klammern geschrieben.

5.3.3. Zugang zum Feld und Auswahl der Interviewpartner*innen

Am Anfang der Studie war zunächst geplant, die empirische Forschung über eine Reise quer durch Italien durchzuführen, bei der unterschiedliche Schulen besichtigen werden sollten, um in diesem Zuge verschiedene Perspektiven auf das Projekt aufzuzeigen. Hierbei war gedacht, sowohl Lehrer*innen als auch Schüler*innen sowie die Verantwortlichen der ins Projekt involvierten Betrieben in die Forschung einzubeziehen. Aufgrund der Covid19-Pandemie musste sowohl der Reiseplan als auch die Auswahl der Gesprächspartner*innen adaptiert werden. Die Schüler*innen konnten nicht weiter in die Forschung miteinbezogen werden, da eine Durchführung der Befragung mit dieser

Zielgruppe online zu kompliziert gewesen wäre. Aufgrund der stornierten Reise war es außerdem schwierig, mit den Betrieben in Kontakt zu treten und diese in der Studie zu berücksichtigen.

Letztendlich entstand die empirische Datenerhebung dieser Arbeit durch die Durchführung von Interviews ausschließlich mit Lehrer*innen, die in den letzten Jahren mit ihrer Klasse am Projekt teilgenommen haben. Warum der alleinige Miteinbezug der Lehrer*innen allerdings eine zufriedenstellende Wahl war, lässt sich aus mehreren Aspekten begründen:

- 1) Die Interviewten waren in der Tat die „aktiven“ Initiator*innen des Projekts *Unternehmen Deutsch*, denn es kam von ihnen die Entscheidung, daran teilzunehmen.
- 2) Die Lehrkräfte sind die echten „Insider“ in der Schulszene. Sie besetzen einen privilegierten Beobachtungsposten und können einen Überblick über die Tendenzen, Bedürfnisse, Interessen, Schwierigkeiten der Jugendlichen geben.
- 3) Ihre Erzählungen können auf mehreren Ebenen von Relevanz sein, denn sie berichten von praktischen Erfahrungen einerseits, haben aber auch eine gewisse Reflexivität und einen bestimmten Deutungshorizont über das Thema.

Aus den online zur Verfügung gestellten Listen von Schulen, die am Projekt teilnehmen bzw. teilgenommen haben, wurden die Schulen kontaktiert um die Kontakte der jeweiligen Deutschlehrenden, die für das Projekt zuständig waren, zu erhalten. Die Findung von Gesprächspartner*innen gestaltete sich durchaus als Herausforderung, da viele Sekretariate der Schulen entweder nicht antworteten oder keine Auskunft über die Kontakte der Lehrer*innen gaben. Außerdem wurde durch einen virtuellen Austausch erstens der zeitliche Rahmen deutlich verlängert und zweitens war es für viele der angefragten Lehrenden etwas überfordernd und mühsam, das Gespräch online durchzuführen, da sie seit zwei Jahren zwischen Präsenz- und Fernunterricht wechselten. Wahrscheinlich war für viele diese Interviewanfrage nicht prioritär im Hinblick auf ihre digitalen Tätigkeiten bzw. virtuellen Gespräche. Glücklicherweise bekam ich aber auch einige positive und interessierte Rückmeldungen von Lehrer*innen, die sich dazu bereit erklärten, zwischen einem Fernunterricht und einer Zoom-Session einen Gesprächstermin mit mir zu vereinbaren.

Wohingegen bei der quantitativen Forschung die statistische Repräsentativität als Ziel der Forschung gilt und somit bei der Datenerhebung die Anzahl der Untersuchungsteilnehmenden zentral ist und die Auswahl meist zufällig stattfindet, so findet diese bei qualitativen Untersuchungen gezielt und nach bestimmten Kriterien statt. Außerdem ist die Anzahl der Proband*innen bei qualitativen Forschungen begrenzt, da die durchgeführten Befragungen mit einer großen Menge an Daten und einem aufwendigen Auswertungs- und Analyseprozess verbunden sind (Settinieri, 2014, S. 60f).

Da eine repräsentative Stichprobe ein „unverzerrtes Miniaturabbild der Grundgesamtheit in Bezug auf die zu untersuchenden Personen, Objekte oder Merkmale“ (Caspari et al., 2016, S. 80) darstellen soll, wurden Lehrer*innen gesucht, die a) aus verschiedenen schulischen Kontexten stammen, nämlich sowohl aus Berufsschulen als auch Gymnasien, die b) an unterschiedlichen geographischen Orten tätig waren – hier wurde versucht, Schulen aus dem Norden, aus dem Zentrum und aus dem Süden Italiens zu repräsentieren, da, wie bereits im theoretischen Teil ausgeführt wurde, große Differenzen schon in der Basis des Schulsystems zu finden sind.

Auf diese Weise wurde versucht, die Heterogenität innerhalb des Feldes zu berücksichtigen, um ein möglichst vollständiges Bild des Untersuchungsgegenstandes darstellen zu können. Für diese Forschung wurden vier Interviews durchgeführt. Diese Anzahl wurde als geeignet erachtet, um einerseits ein möglichst vollständiges und facettenreiches Bild über das Thema zu erhalten, um aber andererseits den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen und gleichzeitig auch genügend Raum für individuelle und subjektive Perspektiven der Gesprächspartner*innen zu bieten.

5.3.4. Durchführung des Interviews

Die Interviews fanden zwischen Januar und April 2022 statt. Die Gespräche erfolgten online via Zoom oder Skype. Die Dauer der Gespräche lag im Durchschnitt zwischen 35 und 45 Minuten. Zu Beginn der Interviews wurde zuerst das Thema umrissen und Informationen zum Interviewablauf gegeben, sowie um die Erlaubnis zur Aufzeichnung gebeten. Teilweise wurde nach Beginn der Aufnahme noch ein wenig Small-Talk geführt, welcher nicht transkribiert wurde. Der Einsatz des Leitfadens entwickelte sich ganz

unterschiedlich, denn manchmal gab es Gespräche, in denen mehrere Fragenimpulse benötigt wurden, um weitere Informationen von den Interviewten zu gewinnen, manchmal entfalteten sich die Gespräche nur durch das Stellen der Hauptfragen des Leitfadens.

5.4. Datenaufbereitung

Bevor das Material analysiert werden kann, müssen die erworbene Daten zunächst aufgezeichnet, geordnet und aufbereitet werden (vgl. Mempel & Mehlhorn, 2014, S. 147f). Für die Datenaufbereitung wurden die mündlichen Aussagen der aufgezeichneten Aufnahmen der durchgeführten Interviews vollständig und in schriftlicher Form übertragen bzw. transkribiert. Die Transkripte ermöglichen es, eine leichtere Übersicht über das Gespräch vorliegen zu haben, Textstellen schnell zu finden und sie besser zu veranschaulichen und eventuell miteinander vergleichen zu können. Es wurde die Entscheidung getroffen, jedes Gespräch vollständig zu transkribieren, denn das erschien als notwendig, um zu verhindern, dass relevante Passagen und Informationen übersehen werden konnten.

Die Transkription der Interviews erfolgte mit dem Programm *easytranscript*, was besonders nützlich ist, um automatische Zeitangaben einzufügen zu können und da es außerdem die Möglichkeit bietet, die Geschwindigkeit des Audios zu regulieren. In der einfachen Transkription wurden affektive Äußerungen, Platzhalter sowie Pausen ebenfalls transkribiert und es wurde angestrebt, den Fokus auf eine gute Lesbarkeit zu legen. Da die Priorität zumeist auf dem Inhalt des Gesprächs lag, wurden keine besonderen Angaben zu „para- und nonverbalen Ereignissen“ (Mempel & Mehlhorn, 2014, S. 149) gemacht. Es wurden in der Transkription folgende Abkürzungen verwendet:

Zeichen	Bedeutung
I:	Interviewerin
B1; B2: ...	Befragte*r
(unv.)	unverständlich
<u>Unterstreichung</u>	auffällige Betonung
(I: Ok, ok)	kurzer Einwurf in dem Redebeitrag

//	abruptes Anhalten oder Unterbrechung einer Äußerung
(...)	Pause
[Telefon klingelt]	Kommentare (nichtsprachliche Äußerungen, Unterbrechung, andere relevante Kommentare)

Abbildung 2: Abkürzungen für die Transkription

5.5. Datenanalyse

Für die vorliegende Analyse orientiert sich die Auswertung der Interviews an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010), welche sich, basierend auf der Fragestellung und dem gesammelten Material, spezifisch mit induktiver Kategorienbildung festlegen lässt. Die induktive Kategoriendefinition „leitet die Kategorien direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess ab, ohne sich auf vorab formulierte Theoriekonzepte zu beziehen“ (Mayring, 2010, S. 83)

Um die intersubjektive Überprüfbarkeit deutlich zu machen und für andere eine Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten, ist das Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse durch das Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung (vgl. Mayring, 2010, S. 84) streng regelgeleitet und in einzelne Interpretationsschritte zerlegt. Diese systematische, regelgeleitete und theoriegeleitete Analyse wird allerdings an das konkrete Material und an die jeweilige Fragestellung angepasst und nach eigener Relevanz adaptiert.

Zum Kodieren des Materials wurde dies von Mayring und Fenzl entwickelte Software QCAmap (Qualitative Content Analysis Programm) verwendet. Diese Webapplikation steht im Open Access frei zu Verfügung (www.qcamap.com) und erlaubt eine übersichtliche Strukturierung der Daten, die für diese Arbeit gut geeignet war.

Beim inhaltsanalytischen Ansatz wird ein Selektionskriterium („über welche Aspekte sollen die Kategorien formuliert werden?“) und ein Abstraktionsniveau („wie allgemein sollen die Kategorien formuliert werden?“) festgelegt, um zu entscheiden, welches Material die Grundlage für die Kategoriendefinition sein soll. Die Kategorien werden durch die Fragestellung bestimmt (vgl. Mayring, 2010, S. 83f). Dabei wurden mithilfe der Software QCAmap in einem ersten Schritt die Analyseeinheiten im Vorfeld zur Präzision der Inhaltsanalyse definiert (Definitionen nach Mayring, 2010, S. 59):

- Als Kodiereinheit (der kleinste Materialbestandteil, der kategorisiert wird) wurden dabei mehrere Wörter mit Sinnzusammenhang bzw. bedeutungstragende Phrasen festgestellt.
- Als Kontexteinheit (der größte in eine Kategorie fallende Textbestandteil) galt der gesamte Antworttext zu einer gestellten Frage.
- Die Auswertungseinheit (welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden) waren die gesamten vier Interviews.

In einem ersten Durchlauf wurden die Kategorien aus dem Material herausgebildet. Textstellen, die für eine Kategoriendefinition relevant erschienen, wurden als Kategorie gebildet, während Textstellen, die sich auf einen ähnlichen Gegenstand bezogen, unter bereits formulierten Kategorien subsumiert wurden. Den Anleitungen des Ablaufmodell der induktiven Kategorienbildung von Mayring (vgl. 2010, S. 84) wurden nach ca. 50% des Kategorisierungsprozesses die Kategorien und ihre Definitionen überarbeitet und revidiert und somit stabilisiert.

Die Entwicklung eines Kategoriensystems, das in einem „Wechselverhältnis zwischen der Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material“ entsteht, wurde durch die Technik der Zusammenfassung durchgeführt, bei der das Material so reduziert wird, dass die wesentlichen Inhalte beibehalten werden und durch Abstraktion ein übersichtliches Korpus gebildet wird, das noch immer das Grundmaterial darstellt. Somit wurden nach der ersten Phase der Kategorienbildung die Kategorien zu Oberkategorien generalisiert (vgl. Mayring, 2010, S. 65).

Nach Abschluss der Analyse wurde anhand von QCMap noch einmal von Beginn an ausgewertet, ohne die vorher zugeordneten Kategorien zu sehen. Dieses Vorgehen (Intrakoderübereinstimmung) hatte die Funktion, die gesamte Kategorienbildung zu stabilisieren und somit die Reliabilität zu gewährleisten. Als zweiter Schritt wurde außerdem die Interkoderübereinstimmung vorgenommen. Bei diesem Vorgehen wurde eine fachlich kompetente Zweitkodiererin herangezogen, die den angegebenen Kategorien die jeweils relevanten Textpassagen zugeordnet hat. Dadurch wurde das Gütekriterium der Objektivität sichergestellt und jene Stellen, bei denen unterschiedliche Zuordnungen vorlagen (eine völlige Übereinstimmung ist für die qualitative Inhaltsanalyse nicht notwendig), erlaubten eine zusätzliche Reflexion über

die abgebildeten Kategorien und führten zu bewussteren Entscheidungen bezüglich des Datensatzes (vgl. Mayring & Fenzl, 2014, S. 546f).

Durch die Software QCMap wurden die einzelnen induktiven Kategorien den Oberkategorien zugeordnet und die kategorisierten Textpassagen sowie Statistiken wurden in Form von Excel-Tabellen zur Verfügung gestellt.

Im letzten Schritt wurde das Kategoriensystem in einen Kodierleitfaden übertragen, in dem jede Kategorie bezeichnet, beschrieben und mit Ankerbeispielen versehen wurde. Folgenden ein Auszug aus dem Kodierleitfaden:

OK1: KONTEXT	Definition	Ankerbeispiel
UK1.1: STELLENWERT DER DEUTSCHEN SPRACHE	Relevanz von DaF im Zusammenhang mit geographischer Nähe und wirtschaftlichen Beziehungen mit deutschsprachigen Ländern. Unterschiede Nord-Süd. Wahrgenommener Schwierigkeitsgrad der deutschen Sprache. Entwicklung der Lernmotivation (auch in Zusammenhang mit Pandemiezeit)	“Non è semplice insegnare tedesco. Perché specialmente al sud non è affatto semplice.” (I2, 260)

Abbildung 3: Auszug aus dem Kodierleitfaden

Die Kategorien wurden in Oberkategorien mit jeweiligen Unterkategorien unterteilt und diese wurden bei Bedarf wiederum in Unterkategorien zusammengestellt, um einen Auswertungsleitfaden zu schaffen. Die Anordnung der Oberkategorien erfolgte in Anlehnung an die Themenbereiche des Leitfadeninterviews, die wiederum auf die Themenbereiche der Forschungsfrage zurückgreifen. Die vollständige Auflistung der Kategorien ist im Kodierleitfaden im Anhang (vgl. 11.2.) ersichtlich. Die Ankerbeispiele werden im Fließtext in Originalsprache zitiert, die entsprechenden Übersetzungen sind in den Fußnoten zu finden, um eine leichtgängige Lektüre zu gewährleisten. Die Proband*innen, die am Interview teilgenommen haben waren durch reinen Zufall ausschließlich Frauen. Deshalb wird im nächsten Kapitel lediglich die weibliche Form verwendet.

6. Vorbemerkungen zur Analyse der Interviews

Bevor die Ergebnisse der Interviewanalysen dargestellt werden, folgen hier als Zwischenschritt zwei kurze Unterkapitel, die den Zweck haben, im Vorfeld einige kontextualisierende Informationen zu geben. Der dargestellte Kontext erschien angebracht, um die Darstellung der empirischen Ergebnisse nachvollziehbarer zu gestalten und sie als situationsbedingte Momentaufnahmen begreifen zu können. Es wird zuerst graphisch ein Gesamtüberblick über die in Betracht gezogenen Schulen, die am Projekt teilgenommen haben, gegeben. Diese angegebenen Hintergrundinformationen sollen als Anhaltspunkt dienen, um eine reibungslose und flüssige Vorstellung bei der Lektüre dieses Kapitels zu ermöglichen. Im zweiten Abschnitt wird die Zeit während der Pandemie thematisiert, mit der Beeinflussungen in vielerlei Bereichen einhergehen.

6.1. Informationen zu den Interviewten

Interview 1	Schule: 5. Klasse, Liceo Economico-Sociale
Durchführung: online, 20.01.2022	Region: Venetien
Dauer: 52 Minuten	Jahr: 2020/2021
Interview 2	Schule: 4. Klasse, Istituto Tecnico-Economico
Durchführung: online, 8.02.2022	Region: Kampanien
Dauer: 40 Minuten	Jahr: 2020/2021
Interview 3	Schule: 4. Klasse, Istituto Tecnico per il Turismo
Durchführung: online, 25.03.2022	Region: Latium
Dauer: 39 Minuten	Jahr: 2020/2021
Interview 4	Schule: 4. Klasse, Liceo Linguistico Europeo
Durchführung: online, 31.03.2022	Region: Toskana
Dauer: 40 Minuten	Jahr: 2020/2021

Abbildung 4: Informationen zu den Interviewten

Eine zusätzliche Anmerkung soll noch zu den Sprachwechseln erfolgen. Einige der Interviewpartnerinnen wechseln während der Gespräche zwischen Deutsch und Italienisch bzw. mischen diese Sprachen auch innerhalb von Sätzen, was teilweise in den Zitaten ersichtlich wird. Vor allem, wenn nur einzelne Termini auf Italienisch verwendet

wurden, wurde diese nicht zwingend von der Autorin übersetzt. Bei Zitaten, die eine Beeinträchtigung des Verständnisses vorliegen könnte, ist die Übersetzung in den Fußnoten zu finden.

6.2. Besondere Variabel: Covid-19-Pandemie

Es wurde lange überlegt, ob im Zuge der Auswertung der Interviews eine separate Kategorie „Covid-19-Pandemie“ erstellt werden sollte, um alle Faktoren zusammenzustellen, die das Projekt auf verschiedene Art und Weise beeinflussten. Es wurde dann aber entschieden, den „Covid Faktor“ transversal in die jeweiligen Bereiche und Kategorien einfließen zu lassen, da diese Variabel einen großen aber auch ganz unterschiedlichen Einfluss auf jeden Bereich nahm und einen eigenwilligen Verlauf verursachte, der ganz speziell diese Zeit kennzeichnete. Die vier Interviews wurden im Jahr 2020/2021 durchgeführt (einige Lehrerinnen haben mehrmals am Projekt teilgenommen), d. h. sie haben sich für das Projekt inskribiert, als die Pandemie schon verbreitet war und als der Fernunterricht⁹, mit (kurzen) Unterbrechungen in Präsenz, erforderlich war. Einige Beweggründe, die die Lehrerinnen dazu gebracht haben, sich für das Projekt zu inskribieren, waren genau mit der schwierigen Lage verbunden, in der sich die Klasse und die Schule befunden haben. Die Teilnahme am Projekt wurde als Reaktion und Bestrebung kennzeichnet, um diese Zeit mit motivierenden bzw. dynamischeren Aktivitäten zu überstehen:

„weil die Situation so kritisch war, eh, dann hab ich gedacht, obwohl sie im fünften Jahr sind [...] ich habe gedacht, ja, ich hab nichts zu verlieren, sie sind sowieso Zuhause, sie sind nicht so motiviert und versuchen wir ein Projekt zu machen. [...] es war wirklich gut, es gab verschiedene Phasen und ja, die Motivation war nicht immer die beste, denn die Situation war wirklich schwierig“ (I1, 48-52)

„Einfach um aus der Routine rauszukommen. Ehm. Und um die Schüler ein bisschen mehr motivieren zum Lernen. Und in dieser schwierigen Situation noch dazu, damit die irgendwas hatten, das sie nett fanden.“ (I3, 128-130)

Daher werden die Spuren der Pandemiezeit durchaus innerhalb vieler Kategorien der Analyse ersichtlich. Dennoch, so viel kann bereits erwähnt werden, entstanden nicht nur

⁹ Um den Begriff *Fernunterricht* zu bezeichnen, wird in den italienischen Ankerbeispielen sowie in den Transkripten häufig die Abkürzung *DAD (Didattica A Distanza)* erwähnt.

Hindernisse, Einschränkungen und Trennungen, sondern ebenso auch neue Herausforderungen, Perspektiven, Gewinne und Annäherungen.

7. Ergebnisse der Analyse

Auf den folgenden Seiten erfolgt nun die Darstellung der Ergebnisse der Interviews. Die Ergebnisse werden hier wie im Kategorieleitfaden in fünf Oberkategorien (OK) gegliedert, denen wiederum Unterkategorien (UK) zugeordnet sind. Somit stellt jedes Kapitel der Analyse (7.1., 7.2., 7.3., 7.4., 7.5.) eine Oberkategorie dar, das dann in den jeweiligen Abschnitten die dazugehörigen Unterkategorien thematisiert.

Das erste Unterkapitel (7.1.) stellt zwei zusammengeführte isolierte Unterkategorien (die im Kategorieleitfaden unter der Kategorie *Kontext* zu finden sind) dar, in dem der Stellenwert der deutschen Sprache in den jeweiligen Schulen und somit auch im jeweiligen geographischen Kontext thematisiert wird und somit mehr als Kontextualisierung der Klassen dient. Die folgenden zwei Unterkapitel zeigen die relevanten Kompetenzen, die durch das Projekt *Unternehmen Deutsch* bei den Lernenden entwickelt und gefördert werden. Diese werden eingeteilt in die zwei Themenbereiche Sprachkompetenz (7.2.) und Handlungskompetenz (7.3.). Diesen zwei Bereichen werden verschiedene Kategorien in Form von konkreten Kompetenzfeldern zugeordnet, die sich durch die Inhalte der Interviews ergeben haben. Im vierten Teil (7.4.) wird der Aspekt des Übergangs Schule-Beruf unter die Lupe genommen. Hier werden Erfahrungen und Meinungen im Hinblick auf das Potenzial, aber auch auf Problembereiche dieses besonderen Bildungsziels beleuchtet. Im letzten Teil (7.5.) werden schließlich auch die Notwendigkeiten thematisiert, die für ein erfolgreiches Funktionieren des Projekts relevant sind, sowie auf mögliche Desiderata eingegangen, die in den Interviews zur Sprache kamen.

7.1. Stellenwert der deutschen Sprache und geographischer Kontext

Die vier Klassen, in dem die Lehrerinnen das Projekt *Unternehmen Deutsch* durchgeführt haben, bieten einen Einblick in den Stellenwert des Deutschen in der italienischen Schule. Aus den Interviews lässt sich leicht beobachten, dass die geographische Nähe

und die starken oder schwachen wirtschaftlichen Beziehungen in den jeweiligen Regionen entscheidend für die Relevanz des Deutschen im Territorium und somit dessen Vermittlung in der Schule sind.

Aus diesem Grund wird im *Liceo Economico-Sociale* in der Region Venetien Deutsch als einzige zweite Fremdsprache angeboten. Das hängt vor allem von den wirtschaftlichen Beziehungen ab, die diese Umgebung kennzeichnen – sowohl im Import- als auch im Export-Bereich (vgl. I1, 257-258). Erwähnenswert z. B. Firmen wie Lidl, Volkswagen, Porsche, Diesel, aber auch eine weltbekannte Goldmesse und Luxusfirmen usw. (vgl. I1, 96-98), die in dieser Gegend aktive Handlungsbeziehungen mit dem amtlich deutschsprachigen Raum haben.

Im Gegensatz dazu fehlt dieser enge Kontakt zwischen deutschen und italienischen Unternehmen in der Region Latium, wie die Lehrerin aus dem *Istituto Tecnico per il Turismo* erklärt (vgl. I3, 39-42), dessen Handlungsbeziehungen weniger ausgeprägt sind als in Norditalien,

„....wo es ganz viele Betriebe gibt, die mit deutschen Firmen Kontakt haben oder Leute brauchen, die eben Deutsch sprechen oder schreiben können. Das ist in Lazio viel weniger ausgeprägt“ (I3, 90-92)

Auch in der Tourismusbranche wird trotz großen Potenzials nicht so viel angeboten und das zeigt sich dann auch in der niedrigen instrumentellen Motivation der Jugendlichen, Deutsch zu lernen.

„ich bin schon davon überzeugt, dass wenn in der Region Lazio mehr (...) solche Betriebe wären, würde das vielleicht helfen.“ (I3, 97-98)

In ähnlicher Hinsicht, kommentiert die Lehrerin aus dem *Liceo Linguistico Europeo* in der Toskana, unterhalten z.B. kleine Betriebe wie die Weinunternehmen am häufigsten ihre Handlungsbeziehungen auf Englisch, obwohl sie geschäftliche Kontakte mit Deutschland haben (vgl. I4, 159-162).

Obwohl der Tourismus, speziell im Süden, einige Kontaktmöglichkeiten mit der Sprache und mit deutschen Besucher*innen ermöglicht, soll man nicht vergessen, berichtet die Lehrerin aus dem *Istituto Tecnico-Economico* in Kampanien, dass diese besonders in den Badebereichen konzentriert sind wie z.B. auf Ischia, Capri und an der Amalfiküste.

Dennoch gibt es viele Realitäten im Inland, die isoliert sind und in denen es noch schwerfällt, Fremdsprachen zu verbreiten (vgl. I2, 275-277).

Eine positive Öffnung in dieser Richtung wird jedoch von derselben Lehrerin erwähnt. Sie beschreibt, dass sich die Klassen mit Deutsch als Fremdsprache in der Sekundarstufe II in der [Kampanien] innerhalb von acht Jahren verdoppelt hat (vgl. I2, 281-284).

“Perché si sta allargando la questione sull'insegnamento del tedesco. Devo essere sincera. Questo sempre perché la Germania è al centro dell'Europa e insomma, è forte su tutto. E chiaramente si sta iniziando a comprendere. Però non è semplice. Non è semplice perché devi abbattere queste barriere sui ragazzi, che non sono poche.” (I2, 284-288)¹⁰

Diese Barrieren, von denen die Lehrerin spricht und die es zu beseitigen gilt, befinden sich in erster Linie auf sprachlicher Ebene. In dieser Hinsicht wurden in den Interviews zwei Begründungen genannt: Erstens: Deutsch ist schwierig und wird als schwierige Sprache wahrgenommen (vgl. I3, 84-86; I2, 271-274). Einige Argumentationen dafür wurden nach Ersuchung um Erläuterung von den zwei Lehrerinnen gegeben, wie z. B. harte und ungewohnte Laute, eine komplexe Grammatik aber auch viele Vorurteile, die zu beseitigen sind. Zudem kritisiert eine Lehrkraft, dass die Deutsch-Zertifikatsprüfungen schwieriger als in den anderen Sprachen seien, was sicherlich auch zu einer Distanzierung nicht nur seitens der Schüler*innen, sondern auch der Lehrenden, die die Schüler*innen zur Bewältigung der Prüfung bringen sollen, führt (vgl. I3, 239-240). Zweitens: Andere Fremdsprachen wie Spanisch oder Französisch werden dem Deutschen gegenüber bevorzugt, unter anderem da sie durch Medien und Musik leichter in der Welt der Jugend Zugang finden und in Italien durch ihre Sprachverwandtschaft vertrauter klingen (vgl. I3, 94-97).

Ein letzter Punkt, den die Lehrerinnen im Großen und Ganzen teilen, ist die Feststellung einer allgemeinen Tendenz – auch pandemieunabhängig, dass die Lernmotivation der Schüler*innen heute besonders schwach sei (vgl. I3, 93-97; I1; 371 372). Andererseits merkt man, dass von der Seite der Schule große Bemühungen gemacht werden, die Schüler*innen zu begeistern.

¹⁰ „Denn der Diskurs der DaF-Vermittlung wird immer größer, ich muss ehrlich sein. Das ist so, weil Deutschland im Zentrum Europas steht und, kurz gesagt, stark in allem ist. Und man fängt jetzt an es zu begreifen. Aber es ist nicht leicht, es ist nicht leicht, weil man diese Barrieren der Jugendlichen beseitigen muss. Und diese sind nicht wenige.“ (I2, 284-288)

„Sie sind nicht so also am Socio-Economico sie sind nicht so gut wie am Linguistico - und es ist mir schon genug, wenn sie ein paar // wenn sie einfach neugierig werden und, ja, also, die Basissprache lernen.“ (I1, 202-204)

Dabei wird versucht, die Lernenden vor allem auf der Seite der Kompetenzförderung anzusprechen:

„A livello qualitativo, guarda, se per qualità - estrapolando la questione Covid - tu intendi conoscenza della lingua, allora forse la qualità è un po' scesa [...] Però se mi parli invece, di acquisizione di competenze, cioè l'uso che il ragazzo fa della lingua, allora secondo me la qualità è salita. (...) Perché grammaticalmente, come lessico forse la conosce anche di meno la lingua, però se la sa usare, anche se un po' così, però almeno la sa usare.“ (I2, 333-338)¹¹

An dieser Stelle ist hinzuzufügen, dass die Pandemie natürlich auch zu einem schweren Qualitätsverlust des Angebots beitrug und den schon fragilen schulischen Status der Sekundarstufe II erheblich beeinträchtigte. Besonders stark betont wird dies im folgenden Zitat in der Feststellung einer Lehrerin, dass ihre Schüler*innen einer dritten Klasse heute das Niveau einer ersten Klasse besitzen:

“Guarda, noi abbiamo avuto una battuta d'arresto col Covid, inutile dirlo. Questo Covid ci ha tagliato proprio le gambe. Considera che io ho ragazzi di un terzo anno, come se stessero ad un primo finito, insomma. Perché veramente il Covid ci ha bloccati. Per quanto noi abbiamo cercato attraverso la DAD di fare, insomma, è andato molto molto a rilento, non solo nelle lingue, un po' dappertutto.“ (I2, 329-333)¹²

Dieser Einblick in die vier schulischen Realitäten in Bezug auf die deutsche Sprache lässt einige Herausforderungen und Themen voreinfließen, die im Laufe dieser Ergebnisdarstellung in Betracht genommen werden. Das Projekt *Unternehmen Deutsch* fügt sich als mögliche Antwort bzw. möglicher Ansatz ein, um diese geographischen und sprachlichen Resistenzen aufzulockern.

¹¹ „Wenn du mit Qualität – abgesehen von dem Covid-Aspekt – die Sprachkenntnisse meinst, dann hat sich die Qualität vielleicht etwas verschlechtert [...] Wenn du aber über den Erwerb von Kompetenzen sprichst, d.h. den Sprachgebrauch der Schüler, dann hat sich meiner Meinung nach die Qualität verbessert. (...) Denn grammatisch oder lexikalisch kennt er die Sprache noch weniger, aber wenn er weiß, wie man sie benutzt, auch wenn nicht ganz richtig, zumindest benutzt er sie.“ (I2, 333-338)

¹² „Schau, wir hatten einen Rückschlag mit Covid, unnötig zu sagen. Covid hat uns wirklich das Rückgrat gebrochen. Stell dir vor, ich habe Schüler der dritten Klasse, die auf dem Niveau einer beendeten ersten Klasse sind. Denn Covid hat uns wirklich blockiert. So sehr wir uns mit dem Fernunterricht bemüht haben, es ging sehr, sehr langsam, nicht nur in den Sprachen, ein bisschen überall.“ (I2, 329-333)

7.2. Sprachkompetenz

Die erste Kategorie zeigt, inwiefern die DaF-Sprachkompetenz im Rahmen des Projekts *Unternehmen Deutsch* gefördert wird. Es wird hier beleuchtet, welche Aspekte und welche Sprachkompetenzen während der Durchführung des Projekts besonders gefördert und behandelt werden und welche Herausforderungen in Bezug auf das Sprachenlernen auftreten. Ein besonderer Fokus wurde in den Interviews auf zwei Punkte, die auch den folgenden Subkategorien entsprechen, gestellt: Die allgemeine und die berufsbezogene Sprachkompetenz.

7.2.1. Allgemeine Sprachkompetenz

7.2.1.1. Kommunikative Kompetenz

Im Hinblick auf die allgemeine Sprachkompetenz, die durch das Projekt *Unternehmen Deutsch* gefördert wird, lässt sich in erster Linie zwischen kommunikativer und schriftlicher Sprachkompetenz unterscheiden. Beginnend mit Ersterer, wurde in den Interviews stark der Bedarf betont, die Jugendlichen zu kommunikativen Handlungssituationen anzuregen. Durch das Projekt können die Schüler*innen durch praktische und selbstbestimmte Aktivitäten authentische und kontextbezogene Gesprächssituationen ausprobieren. Der besondere Fokus auf dem Sprechen und auf der Fähigkeit, (fremd)sprachlich in- und außerhalb der Schule interagieren zu können, galt für die interviewten Lehrkräfte als unverzichtbare Bedingung für die fremdsprachliche Ausbildung der Schüler*innen und wird somit als notwendiges Bildungsziel betrachtet. Dabei wird es als Aufgabe der Schule erachtet, für die Jugendlichen Anlässe zu gestalten, in denen sie kommunizieren können und dadurch heute und später in ihrer Zukunft an einem erweiterten mehrsprachigen gesellschaftlichen Zusammenleben teilnehmen können. Hier wird das Konzept verdeutlicht:

“Se uno sa tutto però va fuori e non parla e non comunica con nessuno, la scuola cosa gli ha dato? Al lavoro non lo prendono poi, ecco. Cioè anche i ragazzi che si sono messi

in prima linea in questo progetto qua, io non ho dubbi che dopo sono quelli che riescono fuori (...)" (I1, 354-356)¹³

Es zeigt sich, dass diese mitgeteilte Sichtweise mit den traditionellen Lehr- und Lerngewohnheiten, die häufig noch eine große Rolle im fremdsprachlichen Unterricht spielen (vgl. I2, 59-62), nicht unbedingt vereinbar ist. Somit ergänzt eine Lehrerin, dass es besonders wichtig ist, dass die Förderung der kommunikativen Seite sowie die allgemeine Förderung der Diskursfähigkeit der Schüler*innen von den Lehrpersonen bevorzugt werden sollen, auch wenn es dabei teilweise im Hinblick auf den korrekten Sprachgebrauch auf grammatischer und lexikalischer Ebene an Qualität und Richtigkeit mangelt. So sollte sich der Unterricht heutzutage nach einem Modell richten, in dem es um die jungen Menschen geht, die sich mehrsprachig unterhalten können (vgl. I2 338-340). Wie schon erwähnt, rückt bei solchen Ansätzen oftmals der Grammatikunterricht in den Hintergrund, nicht immer sind die Lernenden allerdings vertraut damit, die Sprache kommunikationsorientiert zu erlernen und anzuwenden. Vielmehr sind die Schüler*innen teilweise noch an Frontalunterricht und ein grammatikfokussiertes Sprachenlernen gewohnt:

“Una lingua straniera la si apprende per imparare a comunicare. E non è semplice però, perché il ragazzo ha sempre questo approccio più in stile, diciamo di stile grammaticale. Quindi tu lo devi portare invece sul lessico. Questo lo puoi fare attraverso attività che siano alternative, attraverso attività più pratiche, più operative, dove lui si trova al centro e deve creare prodotti, deve creare, insomma, contenuti, delle cose, dove non è più, sai, il fruttore della disciplina, la lezione frontale non esiste insomma nelle attività di lingua.” (I2, 60-65)¹⁴

Durch Ansätze wie die Projektmethode werden Anlässe und Räume geschaffen, in denen – im Gegensatz zu einem Fokus auf grammatischer Richtigkeit – die Kommunikation und das Sprechen ohne Scheue bevorzugt wird. Wichtig ist dazu auch zu erwähnen, dass in diesen Momenten, in denen das Sprechen als unweigerliches Kommunikationsmittel für die Lieferung von bestimmten Bedeutungen und Inhalten

¹³ “Wenn jemand alles weiß, aber hinausgeht und mit niemandem spricht und kommuniziert, was hat ihm denn die Schule gegeben? Bei der Arbeit nehmen sie ihn dann nicht. Ich glaube ohne Zweifel, dass diejenigen, die sich an die Spitze dieses Projekts gesetzt haben, werden auch diejenigen sein, die draußen Erfolg haben werden.” (I1, 354-356)

¹⁴ “Eine Sprache lernt man, um zu kommunizieren. Und das ist nicht einfach, denn der Schüler hat immer diese, sagen wir mal, grammatischen Vorgehensweise. Deshalb muss man ihn auf die lexikalische Ebene bringen. Man kann dies durch alternative, praktische Aktivitäten machen, indem er im Mittelpunkt steht und indem er Produkte schaffen muss, Inhalte suchen muss. Kurz gesagt, indem er nicht mehr der Benutzer der Disziplin ist; der Frontalunterricht existiert nicht in den Sprachaktivitäten.” (I2, 60-65)

gilt, frei von Korrekturen und Leistungsdruck gelassen werden soll (vgl. I2, 318-321). In den Gesprächen wird verdeutlicht, dass die Lehrkräfte inzwischen vermehrt Methoden im Fremdsprachenunterricht einsetzen, die den kommunikativen Aspekt der Sprache berücksichtigen und sich an den europäischen Anforderungen und Fachdiskussionen bezüglich Didaktik und Unterrichtsmodellen orientieren (vgl. I2, 323-328).

7.2.1.2. *Schriftliche Kompetenz*

Besonders im ersten Modul des Projekts ist eine schriftliche Sprachanwendung gefragt. Hier messen sich die Schüler*innen mit einer schriftlichen Präsentation in deutscher Sprache über den heimischen Wirtschaftsraum. Die Interviews zeigen, dass die schriftliche Kompetenz der Schüler*innen häufig besonders schwach und nicht ausreichend für die gestellte Aufgabe war. Das Niveau der Lernenden war für eine solche Aufgabe zum Teil ungenügend und es war das Eingreifen der Lehrerinnen durch Korrekturen, Verbesserungen und Überarbeitungen notwendig (vgl. I4, 166-172; I3, 57-59; I1, 100-103). Allerdings wird ersichtlich, dass eine Auseinandersetzung mit dem wirtschaftsbezogenen Schreiben sowie mit wirtschaftlichen Themen (dieser Aspekt wird im Kapitel 7.4. vertieft) in der gesamten Sprachaneignung einen besonderen Wert hatte und Bemühungen seitens der Lernenden auslöste. Insofern wurde das Schreiben nicht als Selbstzweck betrachtet, sondern galt dieses Verfahren als letzter Schritt einer umfassenderen Aufgabe, in der die Schüler*innen sich zuvor informieren, recherchieren und sich mit dem Thema auseinandersetzen sollten, hierbei wurde auch versucht, das selbstständige Schreiben zu fördern.

“Ich habe ihnen gesagt "mach so einfache Sätze wie möglich" und das hat lange gedauert bis sie das begriffen haben, dass sie mich irgendwelche Sätze aus dem Internet nehmen, die ellenlang sind, weil man// sie sollten es mit ihren Worten formulieren, weil sie es dann besser behalten.” (I3, 59-62)

“...però intanto in 400 parole, che non sono poche, dove lavorano prima da soli, poi tu, insomma, li aiuti un po', sai questo è un tipo di lavoro molto più pratico, più operativo, che ha poco di lezione frontale, di metodo classico della lezione.” (I2, 70-73)¹⁵

¹⁵ “...aber in der Zwischenzeit in 400 Wörtern, was nicht wenig ist, wo sie zuerst alleine, dann, ich meine, hilfst du ihnen ein bisschen, weißt du, diese ist eine viel praktischere Arbeit, die wenig mit dem Frontalunterricht, mit dem klassischen Unterricht zu tun hat.” (I2, 70-73)

„Also sie haben schon verstanden, glaub ich, was sie geschrieben haben, aber mussten ein bisschen suchen und übersetzen auf jeden Fall. Also es gab es keine Wörter, die sie vielleicht vorher kannten.“ (I4, 170-172)

Der interessante Aspekt, der sich in Bezug auf das Thema Schreiben im Gespräch mit den Lehrerinnen herauskristallisiert, ist die Tatsache, dass die Schüler*innen einen massiven Gebrauch von Übersetzungsprogrammen vornehmen, besonders wenn sie dazu aufgefordert werden, zuhause zu schreiben. Schriftliche Hausarbeiten waren insbesondere während der Zeit des Fernunterrichts sehr verbreitet und es zeigte sich besonders problematisch, da es für die Lehrerinnen schwierig war, diese Vorgehensweise zu kontrollieren bzw. umzugehen:

„Und ich konnte auch eben nicht kontrollieren wie viel sie aus dem Internet einfach abschreiben. Ich habe versucht ihnen klarzumachen, dass man das kontrollieren kann und dass es nutzlos ist, wenn sie einfach nur kopieren und das irgendwo reingeben, das hat keinen Zweck“ (I3, 53-56)

Dieser Aspekt ist auf jeden Fall ein Thema dieser Zeit, das sicherlich Herausforderungen und neue Ansätze im Unterricht mit sich bringt. Aus der Perspektive zweier Lehrerinnen aus technischen Instituten wurde diese Problematik auch mit dem zu niedrigen Sprachniveau der Schüler*innen verbunden, indem etwa die hohe Anforderung, einen Text über den lokalen Wirtschaftsraum zu schreiben, nicht mit ihrer Schreibkompetenz standhält:

„Die Schüler jedenfalls in diesen technischen Instituten sind nicht in der Lage mehr ein Verb von einem Substantiv zu unterscheiden. Also mit Grammatik kann man da gar nichts mehr machen, sie lernen die einfach nicht, sie begreifen sie nicht.“ (I3, 133-135)

„È vero che è un livello A1, 2, insomma, col tedesco noi siamo sempre sui livelli (...) non eccezionali specialmente in istituti tecnici, che è un livello più medio di ragazzi...“ (I2, 68-70)¹⁶

Wo also auf der einen Seite Übersetzungsprogramme an den Grundpfeilern des Sprachunterrichts rütteln, so zeigt sich aber auch eine andere Seite der Medaille, die einen reflektierten Ausgangspunkt für einen bewussten Gebrauch der Sprache bereitstellt. Übersetzungsmöglichkeiten können zum Beispiel als Stütze für die schriftliche Kompetenz dienen, wenn die Jugendlichen von den Lehrkräften unterstützt

¹⁶ Es ist wahr, dass es ein A1, A2 Niveau ist, ich meine, mit Deutsch sind wir immer auf diesen nicht besonders außergewöhnlichen Niveaus, vor allem in den technischen Instituten, wo ein eher durchschnittliches Niveau herrscht.“ (I2, 68-70)

und dazu angeregt werden, derartige Hilfsmittel verantwortungsbewusst und reflektiert einzusetzen.

“Un punto debole è che, non è semplice descrivere, non è semplice scrivere. E quindi devi veramente saperli guidare, perché rischi veramente di avere delle descrizioni, voglio dire, di un Google-traduttore ma che non hanno senso. Quindi devi veramente saperli guidare.” (I2, 224-226)¹⁷

7.2.2. Berufsbezogene Sprachkompetenz

Im Hinblick auf seine intrinsische Struktur bietet das Projekt *Unternehmen Deutsch* innerhalb der drei Module zahlreiche Anlässe zur Auseinandersetzung mit berufssprachlichen und berufsbezogenen Aspekten. In den folgenden Unterkategorien wird versucht, die inhaltsspezifischen und lexikalischen Elementen zu analysieren, obwohl klar ist, dass die Elemente ineinander übergreifen und interdependent sind.

Ein allgemeiner Aspekt, den die Lehrerinnen im Hinblick auf die berufsbezogene Fremdsprachenarbeit nannten, war die Notwendigkeit, berufsbezogene Themen immer wieder in den Unterricht zu integrieren und aufzuwerten und sie nicht als isolierte, abgeschottete Bereiche zu behandeln.

“...la lingua la si usa, sia nella fase del Wirtschaftsraum, sia nella fase della presentazione della ditta, sia nel video la lingua la si usa, cioè dipende poi se appunto l'insegnante lo considera una roba fatta così e lasciata lì o se lo integra, lo valorizza, interroga su questo, lo porta all'esame di stato, cioè dipende da come viene integrato.” (I1, 367-371)¹⁸

Es wird hier ersichtlich, dass Lehrkräfte eine große Verantwortung haben, um dem berufsbezogenen DaF-Unterricht das nötige Gewicht zu verleihen. Das Ausmaß der berufsbezogenen DaF-Förderung hängt außerdem davon ab, inwieweit die Arbeit des Projekts im schulischen Curriculum miteinbezogen und berücksichtigt wird (vgl. I2, 58-62). Abhängig von diesen Faktoren unterscheidet sich, ob und inwieweit die

¹⁷ Eine Schwäche ist, dass das Beschreiben nicht einfach ist, das Schreiben ist nicht einfach. Man muss also wirklich die Schüler anleiten können, denn sonst geht man das Risiko ein, Texte aus dem Google-Übersetzer zu bekommen, die aber keinen Sinn ergeben. Man muss also wirklich wissen, wie man sie anleitet.“

¹⁸ “Die Sprache wird verwendet, ob in der Wirtschaftsraum-Phase, in der Firmenbeschreibung oder im Video, die Sprache wird verwendet, d.h. es kommt darauf an, ob der Lehrer [das Projekt] so lässt, wie es ist, oder ob er es integriert, erweitert, darüber befragt, es in der Maturaprüfung einbringt. Es kommt darauf an, wie es integriert wird.” (I1, 367-371)

berufsbezogenen Themen mit Interesse angenommen und konstruktiv von den Lernenden ergriffen werden.

7.2.2.1. Berufsbezogene Inhalte

Die Interviews zeigen, dass durch das Projekt eine intensive Arbeit mit berufsbezogenen Themen gewährleistet wird. Manche Klassen, insbesondere technische Institute oder Gymnasien, in denen Wirtschaft eine dominante Rolle spielt, waren bereits mit berufsbezogenen Inhalten auf Deutsch vertraut. Aufgrund von curricularen Vorgaben bzw. Lehrplänen oder auch aufgrund der eigenen Überzeugung der Lehrkraft, parallel zu anderen sprachlichen Themen auch berufssprachliche Anteile im Unterricht mit einzubeziehen, gibt es Unterscheidungen darin, inwiefern die Klassen sich mit berufsbezogenen Themen mehr oder weniger auseinandergesetzt hatten. Einige Lehrerinnen haben zum Beispiel die Themen Lebenslauf, Vorstellungsgespräch, eigene Stärken und Schwächen usw. thematisiert (I4, 124-127; 174-177) oder das Kennenlernen von deutschen Firmen und wirtschaftliche Themen wie z. B. Online-Shopping und Apps, Globalisierung, Nachhaltigkeit (I1, 36-47). Hieran zeigt sich, dass, insbesondere im Fremdsprachenbereich, berufsbezogene Anteile sehr oft bereits grundlegende eingesetzte Unterrichtsmodule sind:

„Also zu uns in den vierten Klassen, manchmal auch in den dritten Klassen ist es auf jeden Fall immer was, das wir schon behandeln, also, das Curriculum Vitae, das Bewerbungsgespräch oder auch zum Beispiel in Deutschland das duale System, was heißt es, Theorie und Praxis zu verbinden und so weiter. Das ist für uns immer ein Unterrichtsmodul auf jeden Fall.“ (I4, 184-188)

Auch in diesem folgenden Zitat wird ersichtlich, dass es in der hier erwähnten Schule schon eine Vorgabe der schulischen Fremdsprachenabteilung ist, verschiedene Wirtschaftsmodule in den unterschiedlichen Fremdsprachen zu behandeln:

“...il tema importante al di là del progetto [...] è che siano dati dei piccoli moduli di lingua commerciale [...] Nel linguistico lo facciamo in tutte le lingue, e lo diciamo anche in scuola aperta come punto in più, no. Ad esempio, inglese fa il curriculum vitae, non so, spagnolo può fare un videocurriculum, tedesco esplora le ditte, e comunque c'è un posto anche per quello in tutte le lingue, proprio l'abbiamo stabilito come dipartimento, e con tedesco, ci sono anche queste visite aziendali durante i gemellaggi, quando si potevano fare, ma sono fondamentali.” (I1, 391-397)¹⁹

¹⁹ “...das wichtige, abgesehen vom Projekt [...] ist, dass kleine wirtschaftssprachliche Module gegeben werden [...] Im sprachlichen Gymnasium machen wir das in allen Fremdsprachen, und das sagen wir auch

Demgegenüber steht allerdings eine kritische Meinung, die mit Bedacht den Einsatz der Fachsprache (vgl. I2, 126) – und daher ihre spezifische thematische Verortung – als curriculare Vorgabe in der Sekundarstufe II vorsieht. Während einerseits der Kontakt mit berufsbezogenen Themen als ein wichtiger Aspekt für die (berufliche) Bildung der Jugendlichen betrachtet wird, soll andererseits der Bezug zur lebendigen, realen Sprache und zu zeitgenössischen, jugendbezogenen Themen (vgl. I2, 157) nicht verloren gehen, denn man läuft die Gefahr, das Interesse der Schüler*innen zu verlieren und somit auch ihre Lernmotivation. Hier eine Klarstellung diesbezüglich:

“E quindi il ragazzo perde un po' il contatto con quella che è la lingua corrente. Sul fatto di dover leggere per esempio, che ne so, comprendere un testo (...) noi ne abbiamo certi per esempio sulle famiglie allargate, che è un tema di attualità, è un tema nuovissimo, però tu devi fare la micro-lingua, tu devi parlare di azienda. E quindi vengono meno un poco queste cose, che secondo me invece sono importanti poi, per un ragazzo, per avvicinarlo alla lingua a tutto tondo.” (I2, 141-145)²⁰

Im Übrigen ist es eine mitgeteilte Auffassung aller interviewten Lehrerinnen, dass die Notwendigkeit von interessenbezogen und realitätsnahen Themen zumindest im gleichen Takt gehen sollte mit Inhalten, die zwar von der Jugendwelt abweichen, aber dennoch eine Relevanz für ihre zukünftige Laufbahn aufweisen, wie etwa das Thema Betriebe und Unternehmen (vgl. I2, 159-162). Somit erklärt eine andere Lehrerin, die Jugendlichen interessieren sich heute für aktuelle Themen wie z.B. Nachhaltigkeit und somit mit Phänomenen, die ihren Alltag prägen, wie z.B. das deutsche Phänomen der Kleiderkreisel, die auch in Italien mit der App *Vinted* für besondere Resonanz gesorgt hat (vgl. I1, 271-278)

Die Tatsache, dass auch das Thematisieren von Betrieben und Unternehmen in der Schule angemessen und relevant ist, hat fernerhin zur Folge, dass es engagierte Lehrkräfte gibt, die auf Angebote wie u.a. *Unternehmen Deutsch* zurückgreifen, die durch ihren praxisorientierten Ansatz darauf abzielen, die Motivation der Lernenden

als Pluspunkt unserer Schule am Tag der offenen Tür. Zum Beispiel, Englisch macht den Lebenslauf, Spanisch kann einen Videolebenslauf machen, Deutsch erkundet Unternehmen. Wie auch immer, es gibt dafür einen Platz in allen Sprachen, es ist eine Entscheidung der Sprachabteilung, und mit Deutsch gibt es auch diese Firmenbesuche während den Partnerschaften, als man sie noch machen konnte, aber sie sind grundlegend.“ (I1, 391-397)

²⁰ “Und so verliert der Schüler ein wenig den Kontakt zur aktuellen Sprache. Was die Tatsache angeht, dass man z.B. einen Text lesen und verstehen soll (...) wir haben einige [Texte] über Großfamilien, was ein aktuelles Thema ist, es ist ein sehr neues Thema, aber man muss die Mikro-Sprache verwenden, man muss über das Unternehmen sprechen. Und so fehlen diese Dinge ein wenig, die meiner Meinung nach, wichtig sind, damit sich ein Jugendlicher der Sprache nähern kann.“ (I2, 141-145)

anzuregen und das Interesse durch angemessene Aufgaben bis hin zur Produkterstellung zu stimulieren (vgl. I2, 137-138).

7.2.2.2. *Berufsbezogene Vokabelarbeit*

Wie im folgenden Zitat ersichtlich ist, tritt letztendlich bei allen Lehrerinnen eine gut gelungene Wortschatzarbeit in Rahmen des Projekts auf, die gemäß Zielgruppe und ihren sprachlichen Kenntnissen ein gewisses Erlernen von berufsbezogenem Wortschatz erlaubte.

„Also auf jeden Fall die Vokabelarbeit am Anfang, das war natürlich Grundarbeit, das war gut.“ (I3, 181)

Dabei berichtet aber eine Lehrerin davon, dass man aufgrund des niedrigen Sprachniveaus und Interesses der Schüler*innen eines linguistischen Gymnasiums nicht wirklich fachsprachliche Anteile von Wirtschaftsdeutsch vertiefen konnte:

„Vor allem, also, was zu dieser Fachsprache angeht man konnte eigentlich nie dazu irgendwie mal was ganz Spezielles machen, also es ist wirklich, dass Wirtschaftsdeutsch, das Niveau, erreichen die Schüler vielleicht irgendwann in der vierten Klasse, da könnte man denn anfangen und dann ehm //, wenn man aber an einem Liceo Linguistico arbeitet, ist es auch nicht immer so das Interesse von denen, also von daher, kommt man dann nicht wirklich hin. Aber, auf jeden Fall haben wir in dieser Richtung gearbeitet und das war schon mal gar nicht schlecht.“ (I4, 13-18)

Immerhin gab es einen Versuch in Richtung berufsbezogene Vokabelarbeit, mit Wortschatzarbeit in Bezug auf den europäischen Lebenslauf, Bewerbungsschreiben, Vorstellungsgespräch:

„Dann haben wir sehr viel über den Adjektiven gearbeitet: was heißt kontaktfreudig, was heißt zielstrebig und so weiter und sofort. Also es sind auch irgendwie Sachen, die im italienischen anders sind und auch so nicht ein Wert haben irgendwo, und da haben wir sprachlich sehr viel gearbeitet.“ (I4, 177-180)

Ursprünglich sollte das Trainingsmodul über Berufsorientierung und Modul 1 (die Grundarbeit mit Wortschatz) von *Unternehmen Deutsch* auf handlungsorientierter Ebene didaktisiert sein (beispielsweise mit kreativen und kooperativen Aufgaben), allerdings war dies aufgrund des Fernunterrichts stark beeinträchtigt. Einige Lehrerinnen bedauern, dass die spielerische und interaktive Seite des Wortschatzlernens gefehlt hat, sodass dieser Teil teilweise als langweilig betrachtet

wurde (vgl. I4, 42-43). Gleichzeitig konnte durch den Fernunterricht die tatsächliche Aneignung von neuen Vokabeln nicht direkt nachverfolgt werden:

„Denn ich meine, es gab viel so Vokabelarbeit am Anfang und so Vokabelarbeit, wenn man das nicht spielerisch auch in der Klasse kontrollieren kann, dann lernen nicht die meisten.“ (I3, 26-28)

In dieser Hinsicht führt eine Lehrerin eine weitere Dimension ein, nämlich die Tatsache, dass besonders aus diesem Teil (berufsbezogener Wortschatz) Evaluationstests zur Kontrolle und teilweise auch zum Zwecke einer weiteren Benotung für das Fach Deutsch ausgearbeitet wurden.

“...devono descrivere e devono imparare i vocaboli. Nulla da dire, che poi su questo ci fanno le verifiche scritte, perché è un'attività didattica a tutti gli effetti eh...” (I2, 91-92)²¹

Die Annahme, dass die Projektarbeit rundum eine curriculare Aktivität ist, lässt sich mit dem folgenden Zitat begründen und verbindet sich wieder mit der Idee, dass eine solche Arbeit auch relevanten Lernstoff bildet, der gemessen und beurteilt werden kann. Die Kontrolle soll in dieser Hinsicht nicht nur als Überprüfung der Schülerleistung betrachtet werden, sondern, behauptet die Lehrerin, auch als Wertschätzung gegenüber der gesamten Arbeit und den durch die verschiedenen Module des Projekts erworbenen Kompetenzen, inklusive des Wortschatzes.

“Però siccome vengono prese ore del mio curriculum, chiaramente su questo loro delle verifiche scritte e delle verifiche orali. A breve dovranno fare una verifica scritta con un brano di comprensione su un'azienda qualsiasi, con domande, con esercizi. Perché, alla fine ci sono comunque delle ricadute sul curriculum. E chiaramente rientra in una attività scolastica a tutto tondo, perché altrimenti dovrei dedicargli delle ore extra, che pure gli dedicherò, per carità, perché non è che riusciamo a concludere tutto così, però è comunque un'attività curriculare a tutti gli effetti.” (I2, 93-99)²²

Ein ähnlicher Standpunkt einer anderen Lehrerin ist, dass die Präsentation des Projekts sogar als mündlicher Teil des Abiturs miteinbezogen wurde, da sich diese Klasse im

²¹ „Sie müssen beschreiben und Vokabeln lernen. Es gibt nichts dazu zu sagen. Und dann machen sie schriftliche Tests darüber, denn es ist eine eigenständige didaktische Aktivität.“ (I2, 91-92)

²² „Natürlich, da Stunden aus meinem Lehrplan genommen werden, machen [...] sie schriftliche und mündliche Tests. Demnächst müssen sie einen schriftlichen Test mit einem Leseverstehen über einen Betrieb machen, mit Fragen und Übungen. Denn schließlich gibt es immer noch eine gewisse Auswirkung auf das Curriculum. Darüber hinaus ist es eindeutig auch Teil einer umfassenden Schulaktivität, denn sonst müsste ich zusätzliche Stunden dafür anwenden, was ich auf jeden Fall schon tun werde, denn wir werden es nicht schaffen alles abzuschließen, aber es bleibt immer noch eine curriculare Aktivität in jeder Hinsicht.“ (I1, 109-111)

letzten Schuljahr befand. Somit wurde die Arbeit der Schüler*innen aufgewertet und zu Geltung gebracht.

“E questa è stata la prima parte, die Vorstellung der Firma, aber das ganze Projekt, war nicht eh, also, beendet, das war Teil des Abiturs, also sie sind auch darüber abgefragt worden, è stato messo in programma tutto, cioè anche questa parte, e la presentazione della ditta, sono stati interrogati, insomma non è stata una cosa così, che dopo è stata messa da parte.” (I1, 109-111)²³

7.3. Handlungskompetenz

Diese Oberkategorie erfasst all diejenigen Aspekte, die, insbesondere im praktischen Teil des Projekts, durch einen handlungsorientierten Ansatz angeregt wurden und bei den Lernenden Kompetenzen fördern, die über die rein sprachlichen hinausreichen und eine weitreichende Relevanz auch im Hinblick auf die persönliche Entwicklung der Jugendlichen aufweisen.

7.3.1. Schlüsselkompetenzen

In allen Interviews zeichnete sich deutlich ab, dass das Projekt, insbesondere der praktische Teil, eine Reihe von persönlichen bzw. sozialen sowie methodischen Fähigkeiten und Eigenschaften prägte und förderte. Diese wurden, wie im Folgenden zu lesen ist, systematisiert in ganz spezifische Kompetenzen (die aber auch ineinander greifen und sich teilweise überschneiden) kategorisiert. Übergreifend werden sie unter dem Begriff der Schlüsselkompetenzen bzw. Soft Skills eingeordnet.

7.3.1.1. *Protagonismus und Partizipation*

Im Folgenden wird ersichtlich, dass alle Lehrerinnen (nicht zuletzt durch das Projektangebot) sämtliche Versuche in Gang setzten, um die Schüler*innen durch Aktivitäten, Angeboten und besondere Ansätze zu begeistern, anzusprechen und einzubeziehen. Eine Strategie dabei ist die Anregung der aktiven Teilnahme der

²³ “Und das war der erste Teil, die Vorstellung der Firma, aber das ganze Projekt war nicht, eh, also, beendet, das war Teil des Abiturs, also sie sind auch darüber abgefragt worden, alles wurde im Programm hinzugefügt, auch dieser Teil, und die Vorstellung der Firma. Sie wurden darüber befragt, also es war nicht so etwas, was danach beiseite gelegt wurde.” (I1, 109-111)

Jugendlichen, die letztlich eine zentrale Rolle spielt für die Zugehörigkeit zur Gesellschaft, sowohl in der Berufswelt als auch im Alltag.

“...a me dispiace che la scuola stia decadendo in qualità, però, pur di coinvolgerli, cioè sennò, se continui a considerarli come degli imbuti, eh, questi veramente magari studiano anche per il voto o cosa, però poi non so a cosa serva.” (I1, 362-364)²⁴

Ein wichtiger Aspekt ist die Umkehrung der Lehr- und Lernverhältnisse vom passiven zum aktiven Lerner, der von den meisten Lehrerinnen angesprochen wird (vgl. u.a. I2, 222-224). In diesem Sinne wird betont, dass es eine besondere Herausforderung ist, die Jugendlichen aktiv mit in den Unterricht einzubeziehen, zu engagieren und anzusprechen, um sie zum Lernen und zum Wachsen zu motivieren. Das Projekt begünstigt durch seine praxis- und handlungsorientierten Eigenschaften diese Antriebe. Die Jugendlichen nehmen aktiv teil am Prozess und sind die Hauptfigur ihres eigenen Handelns. Darüber hinaus, ergänzt eine Lehrerin, nehmen Schüler*innen, die normalerweise im Unterricht eher passiv sind, und „wie Trichter“ Inhalte aufnehmen, bei der Durchführung dieses Projekts dann plötzlich eine zentrale Rolle ein.

“Quando tu li metti di fronte a un progetto in cui loro devono creare, gli dici "ragá, eh, abbiamo fatto il domino, ma noi ci dobbiamo creare un nome", quelli ti guardano tutti così. Allora sai, devi saperli guidare, perché veramente non sono abituati ad esprimere la loro creatività. (...) Però poi diventa un punto di forza, diventa una motivazione forte. [...] Allora devi vedere come sono creativi, sono// però insomma, e questo è un punto di forza perché come ti ho detto prima, l'alunno è protagonista.” (I2, 242-249)²⁵

Wenn der Lerner Protagonist der Aktion ist, wird Enthusiasmus und Motivation erzeugt. Darüber hinaus, erzählt I1, „das war ja, natürlich die beste Phase, weil praktisch alle mitgemacht haben“ (I1, 174). Sie erzählt weiter, dass sich die Schüler*innen aktiv mit verschiedenen Aufgaben beschäftigten, so gab es nämlich gab einige Schüler*innen, die in der Klasse waren, einige, die die Mosaikfliesen anbrachten, einige, die darüber nachdachten, wie man die Mosaikfliesen anordnen könnte, und einige drehten

²⁴ “Es tut mir leid, dass die Schule an Qualität verliert, aber um sie zu begeistern, ich meine, wann man sie weiterhin als Trichter sieht, eh, diese [Schüler] lernen wirklich für die Note, aber dann weiß ich nicht, was das bringt.” (I1, 362-364)

²⁵ “Wenn man sie [Schüler] vor ein Projekt stellt, bei dem sie etwas erschaffen sollen „Leute, eh, wir haben die Dominosteine gemacht, aber wir müssen einen Namen finden“, dann schauen sie dich alle so an. Dann muss man wissen, wie man sie einleiten soll, denn sie sind es wirklich nicht gewohnt, ihre Kreativität auszudrücken. (...) Aber dann wird es zu einer Stärke, es wird eine starke Motivation [...] Dann kann man sehen, wie kreativ sie sind // aber ja, und das ist ein starker Punkt, weil, wie ich dir bereits sagte, der Schüler ist der Protagonist.” (I2, 242-249)

währenddessen Videos, wiederum andere legten dann die Stimme auf die Videospuren usw. (vgl. I1, 174-177).

Weiterhin wird von einer anderen Lehrerin diese Ansicht bekräftigt, dass besonders über derart projektbasierte Methoden eine partizipative Gestaltung des Lernens gefördert werden kann, die die Jugendlichen dann in erster Linie motiviert und auffordert, aktiv teilzuhaben:

„immer wenn man solche Aufgaben stellt, die wir eben compiti di realtá nennen, dann sind die Schüler auf jeden Fall sehr viel begeistert da mitzumachen.“ (I4, 101-102)

Besonders von Bedeutung ist letztendlich hier die Annahme aller Lehrerinnen, dass die Stärkung der Eigeninitiative und die Beteiligung der Schüler*innen einen Einfluss auf deren Motivation ausübt.

7.3.1.2. Kooperation und Teamfähigkeit

Das Engagement, das sich ebenfalls in erster Linie bei der Durchführung des praktischen Teils verwirklicht, vervollständigt sich, wenn die Schüler*innen sich zusammensetzen und für die Erreichung gemeinsamer Ziele kooperieren. Der gesamte Arbeitsprozess des Projekts erfordert Zusammenarbeit und Teamarbeit der Lernenden:

„Aber Mitarbeiten war eben das wichtige an der ganzen Sache.“ (I3, 205)

Es gibt zahlreiche Momente, in denen die Lehrerinnen erzählen, auf welche Art und Weise die Schüler*innen zusammengearbeitet haben und wie sie dazu gekommen sind, sich für diese oder die andere Idee zu entscheiden. Während des Fernunterrichts wurde z. B. Google-Documents als kollaboratives Tool verwendet, sodass sich die Lernenden einbringen konnten und letztendlich ein gemeinsames Dokument erstellten (vgl. I1, 100). Eine weitere Lehrkraft erzählt, wie die verschiedenen Ideen und Slogans auf dem interaktiven Whiteboard gemeinsam geschrieben und darauf projiziert wurden (I2, 87).

Die Schüler*innen lernen in solchen Situationen und kooperativen Aktivitäten, ihre eigenen Ideen einzubringen und sie gemeinsam in der Klasse oder in der Kleingruppe zu etwas größerem Ganzen zu verbinden.

„....und jeder hat so ein bisschen seine Idee entwickelt und das haben wir unter dieser Geschäftsidee praktisch zusammengefasst. Und, genau. Und, also, eben wir haben praktisch das ganze ein bisschen werbemäßig aufgezogen und jeder hat praktisch sein Geschäftsmodell ein bisschen eingebracht.“ (I3, 80-83)

„Das waren so fünf, sechs Mädchen, die hatten sich da richtig ins Zeug gelegt und das war ganz gut. Eine andere Gruppe hatte dann diesen Bericht über die Region Lazio gemacht und eine dritte Gruppe sollte dann sie Reklame machen.“ (I3, 108-110)

Ebenso lernen die Schüler*innen die Arbeitsteilung im Team, durch die in einer Gruppenarbeit durch die Zuteilung von verschiedenen Tätigkeiten unterschiedliche Schwerpunkte verfolgt werden können (vgl. I1, 184).

7.3.1.3. Autonomie und Rollenverteilung

Ein weiterer Aspekt, der für die oben genannten Schlüsselkompetenzen von Bedeutung ist, ist die Förderung der Autonomie. Darüber hinaus berichtet eine Lehrerin, dass die Schüler*innen, sobald ihre Selbständigkeit und ihr Aktionspotenzial wahrgenommen wurden, in Autonomie gearbeitet haben. Das autonome Handeln wird etwa in einem Beispiel einer Lehrerin verdeutlicht, dass die Schüler*innen bei der Erstellung einer App für die Region Lazio von Beginn an autonom lernen mussten, eine App zu erstellen „und eine Gruppe hat sich da wirklich informiert und haben diese App erstellt.“ (I3, 109-110) Dies hatte fernerhin zur Folge, dass die Lernenden nicht nur motiviert wurden, sondern durch ihr eigens erstelltes Produkt auch Zufriedenheit und Stolz bei den Schüler*innen ausgelöst wurde.

„Und das haben die Schüler selbst geleistet, ja, das hätte ich nicht leisten können ich hätte ihnen auch keine Anweisung geben können. Und das ist von ihnen ausgegangen, also sie haben etwas ehm selbständig gemacht und das ist natürlich, das nennt man Motivation.“ (I3, 200-203)

Um eine kleine Weinfirma im Chianti-Gebiet zu sponsern, haben die Schüler*innen einer anderen Schule ein Video erstellt, zu dem alle Lernenden unabhängig und in Autonomie einen Beitrag geleistet haben (es war die Zeit des strikten Lockdowns):

„....je nach sprachlicher Fähigkeit - sagen wir so - also ich muss auch sagen, sie haben es ganz alleine gemacht, [...] bei dem Video, das haben sie sehr spontan gemacht, das sieht man auch in den Fehlern, also da war wirklich gar nichts geplant, das haben sie selbst gemacht und von daher, ja. Also, samt Fehler war es trotzdem ihr Werk und ja, war eigentlich ganz nett.“ (I4, 33-38)

Zudem wird die Autonomie der Lernenden besonders begünstigt und ermöglicht auch die besondere Rolle der Lehrerin, die vielmehr in den Hintergrund rückt und ihre eigenen Erwartungen und Zielvorstellungen können variabel und dynamisch werden. Das Zurückziehen der Lehrkraft zeigt sich auch in der Tatsache, dass den Lernenden die

Freiheit gegeben wird, eigene Sichtweisen und Ideen zu entfalten. Lehrende versuchen, je nach eigenen Denk- und Produktionsprozessen nicht einzugreifen. Ein interessanter Beweis dieses Aspektes kommt besonders in einem Interview zum Vorschein, indem deutlich gemacht wird, inwiefern auf einer Seite die Lehrer*innen eine eigene Vorstellung über die Produktherstellung hatten und auf der anderen Seite, dank ihres eigenen Zurückziehens, von den Lernenden ein ganz anderer Vorschlag gemacht wurde und somit die Produktherstellung eine ganz andere Richtung nahm, als diese von den Lehrerinnen erwartet wurde.

“Perché io con l’insegnante di economia, cioè l’unica cosa che ci era venuta in mente – che non abbiamo detto loro – ma noi abbiamo detto “un decoro si potrà fare, cosa vuoi che si possa fare?”. Sie haben aber gedacht, Produkte mit Mosaik zu realisieren, und zwar // poi hanno fatto una votazione con delle proposte, zum Beispiel eine Vase, eh, c’erano altre due tre idee, und die Idee, die ihnen am meisten gefallen hat, war eine Tasche.” (I1, 156-160)²⁶

Wenn die Lehrenden versuchen, insbesondere in die Entscheidungs- und Kreativprozesse nicht einzugreifen und stattdessen nur wenn nötig präsent und hilfsbereit zur Verfügung zu stehen, dann gewinnt die von den Lernenden selbsterstellte Idee an Wert, denn sie ist nicht „von oben herabgesetzt“:

“...ma guarda, erano loro che lavoravano. Io stavo là, ogni tanto mi chiamavano, vedevano per carità, erano loro che lavoravano.” (I2, 254-255)²⁷

Im Blick auf diese Haltung der Lehrerin wird dabei aber ebenso betont, dass es auch Momente gibt, in denen man die Schüler*innen steuern und begleiten soll. Im nächsten Zitat ist dies verbunden mit der Annahme, dass z.B. die Kreativität der Jugendlichen manchmal angespornt und geleitet werden soll, um sich entfalten und weiterentwickeln zu können.

“Quindi devi veramente saperli guidare. Perché poi i ragazzi di oggi, è vero che da un lato che sono creativi, però è pur vero, che non hanno la nostra vecchia creatività,

²⁶ “Denn das war das Einzige, was mir mit dem Wirtschaftslehrer einfiel – was wir ihnen nicht sagten – sondern wir sagten: „Eine Dekoration kann man machen, was soll man halt da machen?“. Sie haben aber gedacht, Produkte mit Mosaik zu realisieren, und zwar // dann haben sie eine Abstimmung mit Vorschlägen gemacht, z.B. eine Vase eh, da waren noch zwei drei Ideen, und die Idee, die ihnen am meisten gefallen hat, war eine Tasche.” (I1, 156-160)

²⁷ “...aber schau, sie waren diejenigen, die gearbeitet haben. Ich war dort, ab und zu riefen sie mich, um Gottes Willen, aber sie waren am Arbeiten.” (I2, 254-255)

perché tutto gli è davanti tutto, e quindi devono comunque essere un po' guidati. Però sono loro i protagonisti. Gli devi far fare.“ (I2, 226-229)²⁸

7.3.1.4. Individuelles Potenzial und Inklusion

Das Projekt eröffnet auch Räume zur Entfaltung der persönlichen Fähigkeiten der Schüler*innen. Durch die Durchführung von verschiedenen Aufgaben im praktischen Teil des Projekts kann es passieren, dass den Lernenden ihre persönlichen Vorkenntnisse und Talente zugutekommen, und somit werden diese beleuchtet und gefördert. So wurde beispielsweise von einer Lehrkraft erzählt, dass eine Schülerin mit besonderer Begabung im digitalen Bereich einen wertvollen Beitrag bei der Erstellung des Werbevideos leisten konnte:

„....il video è stato veramente technisch sehr gut, das haben sie - con la guida di una ragazza in particolare - hanno fatto tutto loro.“ (I1, 181-182)²⁹

Darüber hinaus stellt eine andere Lehrerin fest, dass ein großer Vorteil von diesen operativen Projekten darin liegt, dass besondere Fähigkeiten und Talente von Lernenden unabhängig von ihrem schulischen Erfolg angeregt und hervorgehoben werden können. Demzufolge können z.B. leistungsschwache Lernende hier einen Raum zur Entfaltung bekommen, indem sie auf ihre Interessen und Fähigkeiten abgestimmt Aufgaben lösen können und auf diese Weise individuelle Erfolge im schulischen Raum erfahren können.

“Anche il ragazzo meno motivato, anche il ragazzo tra virgolette meno studioso, anche lui partecipa, perché viene messa in risalto la creatività del ragazzo, lo stimoli di più.” (I2, 77-79)³⁰

Das praktische Zusammenarbeiten begünstigt außerdem eine weitere Dimension, nämlich die der Inklusion. Solche Projekte können besondere Rahmenbedingungen schaffen, in denen Lernende mit besonderen Bedürfnissen bzw. beeinträchtigte

²⁸ “Man muss sie wirklich anleiten können. Denn die Jugendlichen von heute sind zum einen kreativ, zum anderen aber auch nicht mehr so kreativ wie früher, weil sie alles vor Augen haben und deshalb noch ein bisschen geführt werden müssen. Aber sie sind die Protagonisten. Man muss sie tun lassen.“ (I2, 266-229)

²⁹ “ Das Video war wirklich technisch sehr gut, das haben sie - unter der Anleitung eines Mädchens im Besonderen - alles gemacht.“ (I1, 181-182)

³⁰ “Selbst der weniger motivierte Schüler, selbst der sozusagen weniger fleißige macht mit, weil die Kreativität des Schülers betont wird, er wird mehr stimuliert.“ (I2, 77-79)

Menschen besonders in den praktischen Phasen des Projekts an Aktivitäten teilnehmen können und in Kontakt mit den anderen Schulkommiliton*innen treten.

„...es war interessant, dass in dieser Klasse war auch, eine Schülerin mit Behinderung, die eh ja also, mit geistiger Behinderung, sie kann sich bewegen, sie kann sprechen alles, aber sie, ja, sie hat nicht das Programm von den anderen, sie ist nicht dem Programm gefolgt [...] im praktischen Teil hat sie mitgemacht, sie war dabei, als wir zum Beispiel, als die Schüler konkret gearbeitet haben, oder fotografiert, das Video gedreht haben.“ (I1, 70-75)

Außerdem ist es eine Bereicherung auch für die Klasse allgemein, da man eine direkte Erfahrung mit Diversität, gegenseitiger Berücksichtigung und Inklusion sammelt und sich die Lernenden somit mit Konzepten und Werten wie Gleichheit und Toleranz auseinandersetzen (vgl. I2, 78).

7.3.1.5. Diskussionsfähigkeit und demokratisches Verfahren

Besonders in der Phase der Entwicklung der Geschäftsidee üben die Schüler*innen, eigene Ideen vorzustellen, zu argumentieren und zu überzeugen. Des Weiteren lernen sie, Entscheidungen zu treffen, Fragen zu stellen und Kompromisse einzugehen.

„Und dann die Ausarbeitung des Projektes, also des Produktes, mh, ja es war ein interessanter Moment, weil man dann merkte, wie jeder eine andere Idee in der Klasse hatte und wie sie dann angefangen haben zu diskutieren und dann, das war ganz schön, das war ganz interessant. Jeder hatte eine andere Idee (B3 lächelt) und dann mussten sich dann einigen, da mussten sie sich irgendwie einigen.“ (I3, 184-188)

Bei allen Projekten wird erzählt, dass die Geschäftsidee innerhalb der Gruppe abgestimmt wurde. Bei manchen wurde dem Abstimmungsverfahren ein offizieller und förmlicher Charakter verliehen. In diesem Rahmen erfolgten die Förderung, Stimulierung und das direkte Erleben demokratischen Handelns.

„...perché quando i ragazzi hanno tirato fuori tanti nomi, per esempio, di questo prodotto, siamo andati a votazione. Il ragazzo ha scelto quale nome voleva, non è stata l'insegnante che glie l'ha calata dall'alto, oppure quando hanno scelto lo slogan, loro hanno scelto. Ne abbiamo messi alla LIM, insomma sulla LIM, sulla lavagna luminosa, abbiamo messo tutti questi slogan che erano venuti fuori e i ragazzi li hanno scelti.“ (I2, 84-88)³¹

³¹ "...denn als die Schüler zum Beispiel so viele Namen für dieses Produkt vorgeschlagen haben, haben wir dann abgestimmt. Sie haben den Namen selbst gewählt, nicht der Lehrer hat ihn ihnen von oben aufgedrückt, und auch den Slogan haben sie selbst gewählt. Wir haben sie an die interaktive Tafel geheftet, d.h. wir haben alle Slogans, die uns eingefallen sind, an die Tafel geheftet, und die Jugendlichen haben sie ausgewählt." (I2, 84-88)

Man muss dabei jedoch berücksichtigen, dass in der Realität auch die Gefahr entstehen kann, dass Kompromisse bzw. die Festlegung in der Gruppe auf eine bestimmte Idee anstatt auf eine andere auch zur Frustration und Ausgrenzung führen können, wie es im folgenden Zitat zu lesen ist:

„...da musste man natürlich wieder als Lehrer eingreifen, als sie dann einmal eine Entscheidung getroffen hatten, dass die die dagegen waren, nicht ausgeschlossen wurden. Also da musste ich dann eingreifen und denen eh so Aufgaben geben, damit sie weiterarbeiten. (...) Ja, denn das war die Gefahr, dass nicht alle dann weiter zusammen mitmachten beim Projekt.“ (I3, 190-194)

Es zeigt sich, dass die Durchführung von Projekten auch besondere Herausforderungen mit sich bringt, wie zum Beispiel, wenn die Gruppendynamik der Klasse oder die jeweiligen Beziehungen zwischen den Schüler*innen konfliktreich und nicht harmonisch sind. Diese kann jedoch wiederum ein Ausgangspunkt sein, um über Verhältnisse und Gruppendynamiken zu reflektieren und um zu lernen, mit Konflikten oder Uneinigkeiten innerhalb einer Gruppe umzugehen. In der oben genannten Klasse wurde so etwa durch das aktive Eingreifen der Lehrerin versucht, die Konflikte zu lösen. Es liegt somit in solchen Situationen an der Lehrkraft, darüber zu entscheiden, ob etwaige Konflikte oder Unstimmigkeiten innerhalb der Gruppe selbst gelöst werden können oder ob es einer externen Intervention seitens der Lehrperson bedarf.

7.3.1.6. *Kreativität*

Die Interviews zeigen, dass die Projektarbeit in besonderem Maße die Entfaltung der eigenen Kreativität fördert, was sich wiederum positiv auf die Motivation der Lernenden auswirken kann.

“...stiamo lavorando al prodotto, quindi stiamo creando// un po' i ragazzi hanno creato questi prodotti, adesso siamo sulla fase della descrizione, insomma, i ragazzi sono molto (...) motivati, sono molto vicini, perché quando tu il ragazzo lo poni in prima persona a dover scegliere, a dover ideare, a dover pensare ad avere una propria opinione, che poi ha un peso, voglio dire, nel contesto classe, sai questa cosa li motiva moltissimo” (I2, 46-50)³²

³² "...wir arbeiten gerade an dem Produkt, also wir sind im kreativen Prozess // etwas haben die Schüler schon kreiert, jetzt sind wir in der Beschreibungsphase, kurz gesagt, die Jungs sind sehr (...) motiviert, sie sind sehr nah dran, denn wenn man die Schüler in erste Person setzt, um zu wählen, um zu konzipieren, um darüber nachzudenken, seine eigene Meinung zu haben, die dann ein Gewicht hat, ich meine, im Klassenkontext, weiß du, diese Sache motiviert sie sehr" (I2, 46-50)

Die Kreativität wird dabei aktiviert, wenn die Lernenden in erster Linie dazu angeregt werden, Lösungen zu Problemstellungen zu finden und diese konkret einzusetzen und zu gestalten. Kreatives Denken kann aber erst dann erfolgen, wenn den Jugendlichen der Raum und die Zeit gegeben wird, sich zu entfalten bzw. darüber nachzudenken und kritisch eigene Ideen zu hinterfragen (vgl. I2, 227-229)

7.3.2. Digitale Kompetenz

Alle vier Klassen haben ihre Kreativität besonders durch digitale Tools umgesetzt. Der Umgang mit digitalen Medien, Smartphones und allgemein mit Technologien ist bei den Jugendlichen sehr beliebt, wie alle interviewten Lehrerinnen betonen:

„Alles was Video ist, irgendwo, mit Bild und Ton, das funktioniert immer. Sowohl als Lernmethode als auch umsetzbare Methode für die.“ (I3, 102-104)

Digitale Medien wie Handys, Tablets oder Laptops gehören heutzutage zum Alltag der Schüler*innen und es wird von einigen Lehrkräften die Notwendigkeit geäußert, beispielsweise die Handynutzung als ein mediendidaktisches Konzept bzw. als kreatives Lernmedium in den regulären Unterricht zu integrieren (vgl. I2, 261). Der Umgang mit Informationen und Daten und die Kreation digitaler Inhalte soll unterstützt werden und wenn einerseits ein bewusster Umgang mit den Technologien besondere Aufmerksamkeit vor allem im Schulbereich verdient, dient die Stärkung von digitalen Aktivitäten dabei auch dazu, die digitale Kompetenzlücke der Schüler*innen zu verringern, denn die Möglichkeit digital kompetent zu sein ist heutzutage auf den Arbeitsmarkt eine unbedingt erforderliche Fähigkeit gesehen. Es wird sogar von einer Lehrerin im Interview der Wunsch offen gelegt, dass jede Schule über Tablets verfügen sollte, um den Umgang mit Technologien zu fördern:

“...insomma se ne fai un buon uso è diventato quasi anche uno strumento didattico, perché sarebbe l'ideale che tutte le classi avessero i tablet, i pc e roba varia, ma tu sai bene che la realtà italiana è completamente diversa.” (I2, 259-261)³³

Bei der Produktion von Videos oder Tonaufnahmen wurden lediglich Smartphones verwendet (vgl. I1, 181; I2, 118-120; I4, 205-206). Hier machen Handyapplikationen

³³ "...kurz gesagt, wenn man sie [digitale Mittel] gut einsetzt, sie sind fast auch ein Lehrmittel geworden, denn es wäre ideal, wenn alle Klassenzimmer Tablets und PCs und so etwas hätten, aber du weißt, dass die italienische Realität ganz anders aussieht." (I2, 259-261)

Aktivitäten wie das Videodrehen leicht zugänglich, ohne dass umfassende digitale Kompetenzen besonders erforderlich sind. Vor allem in den Jahren der Pandemie waren diese Technologien besonders vorteilhaft und hilfreich und die Verwendung der Technologien auch im Unterricht bzw. für den Unterricht normalisierte sich in dieser Zeit allgemein im Bereich der Schule.

Eine Anmerkung bezüglich der Nutzung von Smartphones wurde allerdings von einer anderen Lehrerin aus einem anderen Blickwinkel gemacht: Smartphones sind besonders ablenkend und es ist schwierig für die Lehrkraft, ständig zu kontrollieren, für welchen Zweck die Lernenden ihre Smartphones im Unterricht nutzen. Deshalb werden diese zum Teil auch von den Lehrkräften vor Unterrichtsbeginn eingesammelt.

„Und damit man Unterricht machen kann, muss man diese Handys vorher einsammeln, weil sonst holen sie das heimlich unter den Tisch hervor, um irgendwie zu chatten oder sonst was zu machen“ (I3, 152 154)

Weiterhin wurde mehrmals von den Lehrkräften darüber reflektiert, dass, besonders während der Zeit des coronabedingten Fernunterrichts, der Umgang mit digitalen Medien intensiviert wurde und die im vorigen Paragrafen erwähnten kreativen Problemlösungen wurden auch im Rahmen des Projekts dank den neuen Technologien geschaffen (vgl. I2, 259-261).

Die Lehrerinnen konnten durch interaktive Programme wie *Thinglink*, *Google-Documents* oder *Classroom* mit den Lernenden (auch in Rahmen des Projekts) interagieren und durch interaktive und originelle Tools die Schüler*innen miteinbeziehen und sie dazu motivieren, am Unterricht teilzunehmen, auch dann, wenn kein oder nur ein eingeschränkter Präsenzunterricht stattfand.

7.3.3. Interdisziplinarität

Besonders wertgeschätzt wurde von einigen Lehrerinnen die fächerübergreifende Dimension des Projekts. Es ist der Ausgangspunkt des Projekts, dass der Fremdsprachenunterricht mit dem Thema Wirtschaft verknüpft wird, indem ein interdisziplinärer und CLIL-orientierter Unterricht gefördert werden kann. Tatsächlich wurde in einigen Klassen mit Mühe das Fach Fremdsprache Deutsch mit Fächern wie Wirtschaft, Recht aber auch Kunst verbunden.

Auf der einen Seite wurde die Fähigkeit bei den Lernenden gestärkt, Zusammenhänge zu erstellen und fachspezifisches Wissen sowie fachspezifische Interessen in das Projekt zu übertragen und aus anderen Fachbereichen miteinzubringen. Beispielsweise beschäftigte sich eine Klasse mit der Produktion von Handtaschen mit Mosaikapplikationen, die stilistisch Art-Déco-Motive aufgriffen. Hier wurde ersichtlich, inwiefern Inhalte, die im Kunstunterricht thematisiert wurden, operativ übertragen wurden und inwiefern die interdisziplinären Kompetenzen hier leicht einzusetzen waren (vgl. I1, 165-167).

„Diese Klasse und unseren Klassen überhaupt lieben Kunst und das hat sie sehr motiviert // e anche il lavoro interdisciplinare.“ (vgl. I1, 69-70)

Auf der anderen Seite wird das Fach Wirtschaft mit dem Fremdsprachenunterricht verknüpft. Zwei Schulen haben mit der Wirtschaftslehrkraft zusammengearbeitet, um den lokalen Wirtschaftsraum zu erkunden:

“...il ragazzo fa una ricerca col docente di economia aziendale - perché noi poi, il primo modulo si lavora con il docente di economia aziendale, su quella che è la realtà economica del territorio. Quindi sicuramente c'è un approccio, c'è un avvicinamento di quella che è l'economia in generale, così, giusto come approccio, perché poi, si passa il grosso nella lingua“ (I2, 173-176)³⁴

Eine andere Schule, die schon seit vier Jahren Wirtschaft und Recht als Fach hatte, und schon einen Hintergrund auf Italienisch über diese Themen hatte, konnte – ähnlich dem CLIL-orientierten Unterricht – wirtschaftliche Themen auf Deutsch einsetzen, (vgl. I4, 169)

“...ich fand es für eine Klasse, die fünf Jahre lang Wirtschaft und Recht macht und sich damit nur auf Italienisch auseinandersetzt, fand ich das eine gute Verbindung, so etwas vorzuschlagen.“ (I4, 212-214)

Wenn man diesen Aspekt in einen breiteren Zusammenhang stellt, ergänzt eine Lehrerin, geht dieses Projekt in die Richtung des fächerübergreifenden Ansatzes, der sich an den Bedarf der heutigen Schule richtet, die traditionelle Trennung zwischen den einzelnen Disziplinen bzw. Fächern zu überwinden. Insofern wird damit geübt, die Lerninhalte und die Erfahrungen der Schüler*innen interdisziplinär zu bündeln, eine

³⁴ "...die Schüler recherchieren mit dem Wirtschaftslehrer - denn wir arbeiten dann, im ersten Modul mit dem Wirtschaftslehrer daran, wie die wirtschaftliche Realität in dem Gebiet aussieht. Es gibt also durchaus einen Ansatz, einen Ansatz für die Wirtschaft im Allgemeinen. Eher nur eine Annäherung, weil man dann Großteils mit der Sprache arbeitet.“ (I2, 173-176)

Methodik, die sich am CLIL-Unterricht orientiert, die Teil der schulischen Weiterentwicklung ist (I1, 307-309)

“...perché questo progetto per lo meno tedesco ed economia li unisce no, e, es ist jetzt im Sinne des Abiturs, dass die Schüler verschiedene Bereiche verbinden können.” (I1, 282-283)³⁵

7.3.4. Wettbewerbscharakter

Ein wichtiger Aspekt, der bei der Durchführung des Projekts in den Schulen eine wichtige Rolle gespielt hat, war der Wettbewerb-Charakter der Arbeit. Die Ausarbeitung einer Geschäftsidee im Rahmen eines Wettbewerbs zwischen Schulen im ganzen Land fördert die Schüler*innen und spornt sie an, motiviert und zielstrebig mitzuarbeiten. Darüber hinaus bereitet dieser Aspekt die Schüler*innen auf das Berufsleben vor, denn Wettbewerbsfähigkeit spielt eine zentrale Rolle in der heutigen Berufswelt.

„Ja das ist das Ziel dieses ganzen Projektes, ein Produkt erstellen und dann gewinnen. Und das war natürlich ein Anreiz für die Schüler ja, also dass man etwas gewinnen konnte (...) und sie haben das, das war auch der Teil, wo sie dann gerne gearbeitet haben.“ (I3, 101-103)

Die Tatsache, dass eine externe Jury von Expert*innen die Arbeit bewertet, kann die Schüler*innen zu höheren Leistungen anspornen und es kann ein Zusammengehörigkeitsgefühl erzeugt werden, das oft besonders motiviert und Faszination für die Aufgabe schafft.

„...das hat natürlich zu einer Motivation beigetragen, das hat sie auch Stolz gemacht zu gewinnen“ (I1, 236-237)

Andererseits kann genau diese Wettbewerbsidee bei den Schüler*innen im Falle einer „Niederlage“ zu besonderer Enttäuschung und Frustration führen (vgl. I3, 116-117). Dennoch kann der Umgang mit der Niederlage aber auch ein wichtiges Verarbeitungspotenzial anbieten, die Lehrperson kann hierbei vermitteln, dass es um die Erfahrung des „Dabeiseins“ geht:

„...wir haben natürlich gar nichts gewonnen (B3 lacht) aber das macht auch nichts. Den Schülern hat es sehr viel Spaß gemacht, das ist auf jeden Fall ehm der große Vorteil an

³⁵ "... denn dieses Projekt vereint zumindest Deutsch und Wirtschaft, und, es ist jetzt im Sinne des Abiturs, dass die Schüler verschiedene Bereiche verbinden können." (I1, 282-283)

solchen empirischen Projekten und von daher war sicherlich// es war eine gute Erfahrung für uns alle.“ (I4, 10-12)

„Und das war dann der Clou der ganzen Sache, auch wenn sie dann leider nicht gewonnen haben (B3 lacht). Aber Mitarbeiter war eben das wichtige an der ganzen Sache.“ (I3, 204-205)

Hier wird nochmal betont, dass die Motivation zu gewinnen, auch wenn die nicht geschieht, Teamgeist bilden kann, indem es letztendlich um einen kollektiven Gewinn geht.

7.4. Übergang Schule-Beruf

7.4.1. Übergang Schule-Beruf als vorberufliche Orientierungsmaßnahme

Unternehmen Deutsch als ein qualifiziertes schulisches Angebot im Rahmen des Konzeptes *Kompetenzförderung und berufliche Orientierung (PCTO)*, dessen Ziel es ist, die Lücke zwischen Schule und Arbeitswelt zu verringern, wird von den interviewten Lehrer*innen im Wesentlichen als ein wirksames und attraktives Angebot beschrieben. Es soll hier noch einmal erwähnt werden, um den Kontext klarzustellen, dass die Schüler*innen innerhalb von drei Jahren je nach Schultyp zwischen 90 und 210 Stunden *PCTO* sammeln sollen (siehe Unterkapitel 3.2.). Durch das Projekt *Unternehmen Deutsch* können 40 Stunden *PCTO* erreicht werden. Bis 2019 wurde das *PCTO*-Angebot auch *Alternanza Scuola-Lavoro* genannt, deshalb wird in den Interviews oft diese Bezeichnung verwendet. Diese ist in dieser Arbeit jedoch gleichzusetzen mit dem *PCTO*-Konzept.

Die Tatsache, dass man für das Projekt 40 Stunden anerkannt bekommen kann, war für die DaF-Lehrkräfte ein einladendes Argument, um sich mit *Unternehmen Deutsch* zu beschäftigen. Dieses Projekt dient dabei als sinnvolle Erweiterung des DaF-Lehrplans mit berufsorientierten Zielen, in der Arbeitswelt und Wirtschaftselemente gemeinsam mit der deutschen Sprache und der deutschen Unternehmenswelt berücksichtigt wurden, was vor allem für technische Institute oder wirtschaftsorientierte Gymnasien, nämlich die Schulen der in dieser Arbeit interviewten Lehrerinnen, mit Deutsch als Fremdsprache von besonderem Interesse ist.

“E *Piazza Affari* si pone anche in questo, perché, loro sanno, che la Germania è una potenza economica a livello europeo, che la lingua è un valore aggiunto, dopo l’inglese, insomma, io la pubblico moltissimo chiaramente. E quindi sanno che è un tema importante, che ha un suo peso, e che, volente o nolente, insomma, la Germania la fa alla grande e quindi si intreccia poi in questi progetti, sicuramente, ha un ruolo determinante. Determinante per quanto riguarda il nostro aspetto e il nostro indirizzo, chiaramente.” (I2, 211-216)³⁶

Es liegt in der Verantwortung der Schulen und somit des jeweiligen Lehrpersonals, die Suche von *PCTO*-Projekten zu übernehmen (vgl. I1, 299-105; I2, 93). Daraus ergibt sich, dass einige Lehrerinnen das Projekt auch darum vorschlagen, um handlungsorientierte didaktische Angebote mit berufsorientierten Zielen durchzuführen und anzubieten:

“E quindi sono partita con questo progetto. Ti devo dire la verità, dopo tanto anni, più che la partecipazione al concorso per vincere il concorso, per me, è mettere in campo un tipo di progettualità tra virgolette laboratoriale come faccio sempre, a prescindere mo’ dalla questione del vincere o meno.” (I2, 19-22)³⁷

Natürlich ist das Projekt auch ein Ansporn für die Lernenden, die sowieso ihre Stunden sammeln müssen:

„Und noch dazu, die wussten genau, dass sie irgendwas mussten sie ja machen als *PCTO*, das ist die alte *Alternanza Scuola-Lavoro*, und von daher war, also haben sie es wirklich gerne gemacht.“ (I4, 104-106)

„Sie haben letztendlich alle 40 Stunden gekriegt oder vielleicht, ein paar, einige haben ein paar Stunden weniger bekommen, weil sie nicht so richtig gut mitgearbeitet haben und anderen haben viel mehr gemacht. Aber es wurde ihnen als *Alternanza Scuola-Lavoro* anerkannt.“ (I3, 217-220)

Hier muss ergänzt werden, dass Wirtschaft und Deutsch zu den Schwerpunkten des schulischen Bildungsgangs der betreffenden Klassen gehören und sich dementsprechend das Projekt als konsequente und angemessene Ausbildungsmöglichkeit für die Schüler*innen anbietet. Zudem ist auch ein gewisses Interesse am Thema bzw. wenigstens eine Familiarität mit der Aufgabe von der Seite der Schüler*innen zu konstatieren:

³⁶ "Und *Piazza Affari* spielt dabei auch eine Rolle, weil sie [die Schüler] wissen, dass Deutschland eine europäische Wirtschaftsmacht ist, dass die Sprache ein Mehrwert ist, nach dem Englischen, und kurz gesagt, ich mache dafür viel Werbung. Und so wissen sie, dass es ein wichtiges Thema ist, dass es ein eigenes Gewicht hat, und dass, ob man es mag oder nicht, Deutschland ist ein großes Thema und wird in diese Projekte dann eingewoben, ja, es spielt eine entscheidende Rolle. Entscheidend für unsere schulische Ausrichtung, ganz klar." (I2, 211-216)

³⁷ "Und so begann ich mit diesem Projekt. Ich muss ehrlich sagen, nach so vielen Jahren, mehr als die Teilnahme am Wettbewerb, um den Wettbewerb zu gewinnen, ist es für mich eine Art Projekt-AG, unabhängig davon, ob ich gewinne oder nicht." (I2, 19-22)

“...ich fand es für eine Klasse, die fünf Jahre lang Wirtschaft und Recht macht und sich damit nur auf Italienisch auseinandersetzt, fand ich das eine gute Verbindung, so etwas vorzuschlagen.“ (I4, 212-214)

An dieser Stelle ist ein weiterer Punkt hinzufügen, der die Eigenschaft von *PCTO* besser beleuchtet. Wie schon bereits erwähnt, ist *PCTO* eine Ministerialverordnung, die das Ziel hat, die *Kompetenzförderung und berufliche Orientierung* der Schüler*innen zu unterstützen. In der Praxis und in der Realität zeigt sich aber auch, dass diese zweckmäßigen Ziele nicht durch alle anerkannten *PCTO*-Aktivitäten eingehalten werden. Es zeigt sich oft in der Praxis, dass Schüler*innen, die die Stunden sammeln sollen, individuell irgendwelche Aktivitäten anerkannt bekommen, die aber keine ausbildenden Ziele haben bzw. sich vielmehr an unbezahlte Arbeit annähern. Vor allem wenn man den realen Kontext der Anwendung von *PCTO* betrachtet, zeichnet sich insbesondere das Projekt durch seine ausbildende Zwecke aus:

“Cioè piuttosto che ti vada a fare le ore in pizzeria di *Alternanza Scuola-Lavoro* è meglio che le faccia con un Project-Work insomma.” (I1, 310-311)³⁸

Dennoch leistet dieses für die Schule konzipierte Projekt – das zum Einen intern in den schulischen Kontext eingebettet ist und die ganze Klasse involviert, zum Anderen parallel eine externe Mitwirkung der Betriebe und des Goethe-Instituts umfasst – ein für die Lehrkräfte begehrenswertes Angebot, das ein gutes Beispiel für die zukünftige Entwicklung des *PCTO* und ein gutes Vorbild für zukünftige derartige Aktivitäten ist:

„...ed è un modo di gestire l'*Alternanza Scuola-Lavoro* che non è lo stage del ragazzo in ditta, che appunto di questi tempi è impossibile o difficile, ma interno alla scuola, però con una collaborazione esterna, e quindi con una valutazione anche del ragazzo con un tutor esterno e un tutor interno, quindi, rientra insomma anche nell’evoluzione della scuola italiana, sia come in ter disciplinarietà, che come Project-Work, che adesso sono molto apprezzati.“ (I1, 305-309)³⁹

So konstatiert die Lehrerin, dass das Projekt für diejenigen Schulen, die es trotz der Corona Pandemie zur Vollendung gebracht haben, auch in diesem Zusammenhang eine

³⁸ "Ich meine, anstatt die Stunden von *Alternanza Scuola-Lavoro* in der Pizzeria zu machen, ist es besser, sie mit einer Projektarbeit zu machen." (I1, 310-311)

³⁹ "...und diese ist eine Art und Weise, die *Alternanza Scuola-Lavoro* zu verwalten. Es geht hier nicht um ein Praktikum eines Schülers im Unternehmen, was heutzutage unmöglich oder schwierig ist, sondern um ein Angebot innerhalb der Schule, aber mit einer externen Zusammenarbeit, und daher mit einer Evaluierung der Lernenden mit einem externen und einem internen Tutor, daher ist es auch Teil der Entwicklung der italienischen Schule, sowohl als fächerübergreifender Ansatz, als auch als Projektarbeit, die heutzutage sehr geschätzt sind." (I1, 305-309)

Garantie gewährleistet hat, um in diesen Jahren überhaupt einige *PCTO* Stunden sammeln zu können:

“...e li ha anche salvati diciamo perché non avevano ore abbastanza di *Alternanza Scuola-Lavoro* per via del Covid. Quindi li ha anche permesso di accumulare - e per questo l'hanno anche ben recepito - di accumulare ore di *Alternanza Scuola-Lavoro*, che sennò avrebbero dovuto fare in qualche altro modo” (I1, 295-298)⁴⁰

7.4.2. Praktische Annäherung an die Arbeitswelt

Wenn man das gesamte Projekt *Unternehmen Deutsch* betrachtet, findet der praktische Austausch mit der realen externen Arbeitswelt im Modul 2 statt. Hier wird das Partnerunternehmen besucht und im Anschluss wird ein Portrait des besuchten Unternehmens erstellt. Während die vorhergehenden und in den späteren Modulen die Aufgaben intern in der Schule zu erfüllen sind, bekommen die Jugendlichen einen realitätsnähen und konkreten Eindruck der Arbeitswelt, und zwar größtenteils durch den Kontakt mit dem Unternehmen und durch den Betriebsbezug. In Bezug auf Modul 2 des Projekts wird in dieser Subkategorie der Fokus auf die Umsetzung des praktischen Austausches zwischen Schule und Arbeitswelt gelegt. Dennoch, betrachtet eine Lehrerin, bleibe die Annäherung an die Arbeitswelt zum Teil eher theoretisch, obwohl bereits ein Schritt in die richtige Richtung gemacht wird:

“Cioè c'è questo avvicinamento al mondo al lavoro. (...) Più teorico eh, che pratico pratico. Però intanto si incominciano ad avvicinare, come no.” (I2, 193-194)⁴¹

In jeder Hinsicht kann die Einschätzung über die Auswirkung und die gelungene Projektarbeit in Bezug auf das Thema des Übergangs Schule-Beruf nicht wirklich analysiert werden, ohne sie im Kontext der Corona Pandemie zu verorten. Da die befragten Lehrerinnen zwischen 2019 und 2021 ihre Projekte durchführten, lässt sich in ihren Erzählungen die prekäre und unsichere Zeit, in der sich ihre Klassen, aber auch das gesamte Schulsystem befand, gut nachvollziehen. Darüber hinaus wird von den Lehrkräften selbst klar gemacht, dass ohne Pandemie der Verlauf dieses Projekts,

⁴⁰ “...und es hat sie auch gerettet, sagen wir mal, weil sie wegen Covid nicht genug Stunden für die *Alternanza Scuola-Lavoro* hatten. So konnten sie auch - und das kam bei ihnen auch gut an - die Stunden der *Alternanza Scuola-Lavoro* sammeln, die sie sonst auf andere Weise hätten leisten müssen” (I1, 295-298)

⁴¹ “Es gibt nämlich diese Annäherung an die Arbeitswelt. (...) Mehr theoretisch als praktisch. Aber in der Zwischenzeit kommen sie sich sowieso immer näher.” (I2, 193-194)

insbesondere diesen praktischen Teil, aus verständlichen Gründen anders gewesen wäre.

„...eben durch die Corona Pandemie [war] alles sehr verlangsamt. Und es lief alles ganz anders als wir das am Anfang gedacht haben, aber das ist ja oft und (B3 lacht) wir haben daraus gemacht, was man machen konnten...“ (I3, 7-10)

Vor allem im Rahmen dieser Kategorie, die auf das Thema der praktischen Zusammenarbeit mit den Betrieben eingeht, ist festzustellen, dass die praktische Annäherung an die Arbeitswelt und zu den Betrieben durch die gegebenen Umstände besonders beeinträchtigt wurde.

So war es für die Schulen schwierig, verfügbare Betriebe zu finden, die in dieser Zeit erlaubt hätten, dass Schüler*innen in die Betriebe kommen. Viele Betriebe, erzählt eine Lehrerin, haben abgesagt oder überhaupt erst gar nicht zugesagt (vgl. I3, 35-36)

„Das war ja ein Teil des Projekts, dass die Schüler in die Betriebe gehen sollten und das ging eben nicht. Ja, und das war eben, ein großes Problem für uns.“ (I3, 44-46)

Wenn die Zusammenarbeit mit den Betrieben dennoch ermöglicht wurde, war diese besonders limitiert. Eine Lehrerin zum Beispiel erzählt, dass ihre Klasse mit einer kleinen Weinfirma, die Eigentum von Verwandten einer Schülerin war, Kontakt aufnahm.

„[Dennoch] konnten wir leider eben diesen Firmenbesuch, was ja irgendwie das Herzstück der ganzen Geschichte sein sollte, gar nicht so führen. Deshalb haben wir praktisch nur sie, diese Schülerin, dahin geschickt, die dann dort Videos gedreht hat und praktisch das ganze besichtigen konnte und sie hat Fotos gemacht und wir haben es dann praktisch in der Klasse zusammengestellt...“ (I4, 24-28)

Eine andere Klasse hingegen fand beim Italienischen Tourismus-Verband eine Verfügbarkeit, die aber nur einmalig online stattfand.

„Sie waren bereit, ein Interview zu geben mit einer Dame, die war sehr, sehr freundlich, und hat dann eine Stunde online mit den Schülern gesprochen und dann über ihre Arbeit Auskunft gegeben.“ (I3, 37 39)

Ein einziger Betriebsbesuch von den vier Schulen wurde von der gesamten Klasse durchgeführt, denn er fand in einem Moment statt, wo der Unterricht wieder in Präsenz war. Dennoch erfolgte dies nicht gänzlich ohne Einschränkungen:

“la ditta l’ha permesso solo a strette condizioni di distanziamento, non abbiamo visitato tutto, e, ci ha fatto entrare perché eravamo in un numero piccolo. È stato, sono

stati, era possibile dal punto di vista normativo eh, però poche ditte lo hanno permesso." (I1, 136-138)⁴²

Allerdings ließen sich bei den Gesprächen abweichende Erfahrungsbewertungen wahrnehmen, die sich unterscheiden zwischen Klassen, die *live* einen Betrieb besucht haben und Klassen, die nur durch eine Kontaktaufnahme online oder durch strenge Kompromisse die Firmen kennengelernt haben. Diese Anmerkung will keine negativen Lichter auf die Arbeit der Klassen werfen. Sie soll stattdessen die emotionale Dimension, die im Gespräch auch durch nonverbale Kommunikation ausgedrückt wurde, wiedergeben. Wie man im folgenden Zitat lesen kann, ist in der Erzählung ein gewisses Feuer zu erblicken. Der Sprachwechsel beweist auch, dass sich die Erzählung von einem darstellenden zu einem emotionalen Bereich wandelte.

„....der Besuch war sehr schön, da ehm haben wir eben die Ausstellung gesehen, aber auch Videos und Erklärungen über die Firma, wie man ein Mosaik macht zum Beispiel, ci hanno mostrato le pizze di mosaico, che dopo vengono tagliate, insomma, non è la produzione – a parte che non penso si potesse entrare in produzione anche se ci fosse stata – ma, hanno conosciuto il prodotto e anche un aspetto artistico di come si usa il mosaico" (I1, 140-144)⁴³

Wenn diese Aussage zeigt, inwiefern sich Erfahrung auf die Handlung auswirkt, weist das auf den gegensätzlichen Standpunkt hin, dass das Ausbleiben des Betriebsbesuches bzw. die begrenzte Kontaktaufnahme mit den Partnerunternehmen die Rezeption des Projekts als praktische Erfahrung beeinflusst. Darüber hinaus wurde teilweise auch der Blick in die reale Arbeitswelt beeinträchtigt, wie folgende Beispiele untermauern:

„Ja vor allem in diesem Firmenbesuch, dass man sich halt nicht in Gruppen bewegen konnten und weiter Schulausflüge einfach verboten waren, es war nicht möglich irgendwas zu machen.“ (I4, 200-201)

„Es tut mir leid, dass wir dann nicht hinfahren konnten, aber das, ja, war eben irgendwo coronabedingt und ich muss sagen, es wäre sicherlich nett gewesen...“ (I4, 106-108)

⁴² „Das Unternehmen hat es nur unter strengen Abstandsauflagen erlaubt, wir haben nicht alles besichtigt, und wir konnten rein, weil wir nur eine kleine Anzahl von Leuten waren. Es war, sie waren, es war aus rechtlicher Sicht ja möglich, aber nur wenige Firmen haben es zugelassen.“ (I1, 136-138)

⁴³ „...der Besuch war sehr schön, da haben wir eben die Ausstellung gesehen, aber auch Videos und Erklärungen über die Firma, wie man ein Mosaik macht zum Beispiel, sie haben uns die Mosaikfliesen gezeigt, die nachher geschnitten werden. Es ist nicht die Produktion - abgesehen davon glaube ich nicht, dass man in die Produktion gehen könnte, auch wenn es sie gegeben hätte - aber, sie haben das Produkt kennengelernt und auch den künstlerischen Aspekt, wie man Mosaik verwendet“ (I1, 140-144)

Immerhin dienten technologische Mittel wie z.B. Videos im Unternehmen, Onlinegespräch mit einer Mitarbeiterin oder die Recherche auf der Webseite als Stütze und gute Lösung für die Vollendung und Bewältigung der Aufgabe. Anhand dieser Technologien und Möglichkeiten wurde in jeder Klasse genügend Material über die Firma gesammelt, um bei der Produkterstellung eine Geschäftsidee für das Partnerunternehmen zu erfinden:

„Aber wir haben trotzdem // also ich muss sagen, die neuen Technologien helfen schon, also wir haben es schon geschafft was zu produzieren.“ (I4, 202-203)

Diese Unterstützung von technologischen Medien, um so den Kontakt mit den Partnerunternehmen zu schaffen, gehört auf jeden Fall zu den häufig genannten positiven Aspekten, die dazu beigetragen haben, einen Blick in die Arbeitswelt zu werfen und den Jugendlichen trotz Pandemie einschlägige Erfahrungen zu ermöglichen.

Ein letzter Punkt, der von einer Lehrerin in diesem Zusammenhang als besonders positiv hervorgehoben wurde, war das respektvolle und ernstgenommene Verhalten der Beauftragten der Firma gegenüber den Schüler*innen:

„...die Erfahrung mit diesem anderen Betrieb zu sprechen, mit einem Betrieb außerhalb und diese Frau hat sie sehr ernst genommen und sie haben auch Fragen gestellt, das fanden sie wohl gut.“ (I3, 197-199)

Ein solches Verhalten wertet einerseits die Arbeit der Schüler*innen auf, andererseits beleuchtet es ihre Rolle als Auszubildende, in einem konstruktiven Verhältnis, der den Wert von Jugendlichen, die in die zukünftige Arbeitswelt blicken, berücksichtigt.

7.4.3. Bezug zum Territorium

Wenn der Übergang Schule-Beruf durch die Annäherung zur realen Arbeitswelt, die in der vorigen Subkategorie beschrieben wurde, eine große Rolle spielt, gibt es eine zweite Dimension, die in diesem Zusammenhang von besonderer Relevanz ist. Es geht um die Annäherung zu dem territorialen Kontext, indem sich die Jugendlichen befinden. Im Fall dieses Projekts wird durch verschiedene Arbeitsformen und -aufgaben der Fokus auf die Erkundung des lokalen Wirtschaftsraums gelegt. Die Projektarbeit wird, wenn möglich, auch in Zusammenarbeit mit der Wirtschaftslehrkraft durchgeführt.

Der gemeinsame Punkt, der in jedem Interview angesprochen wurde, war die erfolgreiche Sensibilisierung und Bewusstmachung der Schüler*innen im Hinblick auf die Entdeckung des naheliegenden Wirtschaftsraums.

„Eh, sie haben auch mit ihm, unseren Wirtschaftsraum analysiert, wir haben nachgedacht welche Firmen wir in der Gegend haben, Handelsbeziehungen mit Deutschland ehm, (...) è stato interessante anche perché, weil die Schüler entdeckt haben, was am, ehm diciamo, Ideen was es gibt, was an Unternehmen es da ist, was unsere (unv.) Gegend anzubieten hat (...) nonostante facessero il Socio-Economico, wussten viele nicht...“ (I1, 88-93)

Alle Lehrerinnen merkten an, dass die Schüler*innen ganz wenig Bezug zu ihrem lokalen Umfeld hatten, hinsichtlich vorhandener Unternehmen und wirtschaftlicher und arbeitsbezogener Ressourcen vor Ort:

„Wir haben praktisch die Toskana als Wirtschaftsraum beobachtet und wir haben es so ein bisschen untersucht, dass für ein Liceo Linguistico auch nicht unbedingt, also weder ihr Vokabular noch der Hintergrund// also es war für die schon eine Bereicherung in der Hinsicht, weil oft kennen sie auch ihre eigene Heimat nicht, muss ich sagen“ (I4, 46-49)

Die vier Lehrerinnen betonen auch, dass die Aufgabe, den Wirtschaftsraum zu erkunden von Seite der Schüler*innen als bereichernd und interessant erlebt wurde. Zugleich erlaubte diese Aufgabe, die Schüler*innen aus ihrer „schulischen Blase rauszubringen“ und somit ihren Horizont zu erweitern, da zum Teil der Bezug zur äußeren Realität nicht genügend gefördert wird und der regionale Kontext und dessen Bezug nicht immer valorisiert und sichtbar gemacht wird (vgl. I1, 235-237).

“...quindi ha aiutato sì la conoscenza dello spazio, cioè proprio la conoscenza del nostro spazio economico, e (...) questo soprattutto, cioè hanno visto un po' il mondo del lavoro, hanno capito cosa c'è qua, cosa offre la regione.” (I1, 250-254)⁴⁴

7.5. Perspektiven und Desiderata

Damit das Projekt *Unternehmen Deutsch* in einer Art und Weise in den Unterricht integriert werden kann, durch die alle Beteiligten einen Mehrwert erkennen und positive Erfahrungen mitnehmen können, ergeben sich einige Notwendigkeiten, auf die im Folgenden eingegangen wird. Zuletzt werden auch einige Aspekte genannt, die noch

⁴⁴ “...also es hat geholfen, ja die Bekanntschaft des Raumes, also gerade die Vertrautheit mit unserem Wirtschaftsraum, und (...) das vor allem, das heißt, sie haben ein bisschen die Arbeitswelt gesehen, sie haben verstanden, was hier ist, was die Region bietet.“ (I1, 250-254)

Verbesserungspotential bergen, damit ein zufriedenstellenderer Ablauf des gesamten Projekts vollzogen werden könnte.

7.5.1. Kooperation mit Lehrkräften

Wenn man hier die Seite der Lehrer*innen einnimmt, wird ersichtlich, dass Kollaboration, gegenseitige Unterstützung und Neugier seitens der Kolleg*innen wertvolle Aspekte sind, um die Motivation und das Engagement der Lehrenden selbst zu fördern und zu stärken. Diese Annahme kristallisiert sich aus hauptsächlich zwei gegensätzlichen Erfahrungen heraus. In einem Fall wurde bei einer Lehrerin mit Bedauern betont, dass die Durchführung des Projekts, abgesehen von der schwierigen coronabedingten Zeit, zum Teil auch besonders mühsam und anstrengend war, weil es an Unterstützung von anderen Lehrkräften fehlte und somit während des gesamten Projekts das Gefühl herrschte, isoliert zu sein:

„In meiner Schule war das erste Mal bisher, dass dieses Projekt überhaupt durchgeführt wurde, also es waren keine anderen Lehrer, die das gemacht haben. Ich konnte also mit keinem irgendwie zusammenarbeiten oder auf Hilfe hoffen, immer alles alleine.“ (I3, 14-17)

Im Gegensatz dazu beschreibt eine andere Lehrerin, dass die Durchführung des Projekts eine Aktivität war, die andere Lehrende der Schule auf verschiedenen Ebenen involvierte und ansprach (I1, 179-180). Zusätzlich zum Wirtschaftslehrer, der das Modul über den Wirtschaftsraum zum Teil übernahm, betreute die Kunstrehrerin mit besonderer Verfügbarkeit die „künstlerische Seite“ der Herstellung der sogenannten „Decotaschen“. Zusätzlich dazu waren andere Lehrende auch bereit, sich einige Stunden für die Vollendung des Projekts zu Verfügung zu stellen (vgl. I1, 184-186). Durch die Unterstützung von außen wurde dem gesamten Arbeitsprozess Wertschätzung entgegengebracht und es war für die Lehrerin selbst ein Motivationsfaktor, der wiederum Energie gab die Motivationsförderung der Schüler*innen. Obwohl die Lehrerin zunächst einige Kolleg*innen zur Mitwirkung anspornen musste, war die Reaktion schließlich aber trotzdem positiv:

“Ma proprio ci abbiamo creduto tutti, anche gli altri colleghi, magari a volte appunto ho dovuto un po’ stimolarli, perché hanno anche loro il loro programma da fare chiaramente, e, però sono stati collaborativi, no no è stato bello!” (I1, 325 328)⁴⁵

In diesem Zusammenhang ist es offensichtlich, dass dieses Projekt auch von der Institution Schule besonders gefördert und unterstützt wurde. Der Betriebsbesuch, der während der pandemischen Zeit nicht ohne Hindernisse durchgeführt wurde, wurde von der Schule insofern begünstigt, dass die Busfahrt zum Betrieb finanziert wurde, was auch im Rahmen der pandemischen Zeit ein besonders wichtiges Signal war (I1, 139-140).

Die Notwendigkeit der Zusammenarbeit ist ein sehr wichtiger Aspekt, der entwickelt und gefördert werden soll. Dieser Punkt spiegelt sich auch auf im immer präsenter werdenden fächerübergreifenden Unterricht wider, der nicht nur Fächer zusammenbringt, sondern auch Lehrende (I1, 287-292).

7.5.2. Kooperation und Vernetzung mit der Arbeitswelt

Um die Kluft zwischen Schule und Beruf zu verringern, benötigt man Kooperationen und Vernetzungen zwischen Schulen und der Arbeitswelt. Allerdings steht der Etablierung und Erhaltung von ausreichenden Lernpartnerschaften zwischen Schulen und Unternehmen in Italien noch ein langer Weg bevor, den es zu fördern gilt. *Unternehmen Deutsch* leistet einen großen Beitrag in dieser Richtung. Dadurch wird den Betrieben die Möglichkeit gegeben, sich ins Spiel zu bringen und dazu beizutragen, die Berufsorientierung der Schüler*innen zu unterstützen und zu prägen. Es muss betont werden, dass das Projekt *Unternehmen Deutsch* in Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Betrieben bereits strukturierte Vorgaben und Richtlinien bereitstellt, zusätzlich zu ausführlichen Zielerklärungen des Projekts. Wie schon erwähnt ist es teilweise der Fall, dass Firmen eine lockere Haltung haben, wenn es um die Arbeit von Schüler*innen geht. Nicht immer werden sie erst genommen bzw. wird nicht dafür gesorgt, die Ausbildung der Schüler*innen zu unterstützen und ihnen wirkliche Zusammenhänge zu vermitteln.

⁴⁵ “Aber wir haben alle wirklich daran geglaubt, auch die anderen Kollegen, vielleicht musste ich sie manchmal ein bisschen anspornen, weil sie auch ihren eigenen Lehrplan haben, klar, und, aber sie waren kooperativ, nein nein, es war schön!” (I1, 325 328)

Eine Lehrerin beobachtet, dass andererseits Firmen aus Norditalien zum Teil mehr daran gewöhnt sind, mit Schüler*innen zusammenzuarbeiten:

„Es ist irgendwie so, an der, denk ich insgesamt an der Unternehmensmentalität, was Praktika angehen muss, ist in Italien sicherlich noch // muss noch viel geschehen. Also das Goethe-Institut schreibt ja auch ab und zu, das als Preis aus, aber dann sind es große deutsche Firmen in Mailand oder so, ehm, also es ist dann auch etwas anders, wo irgendwo eine andere Firmenmentalität schon da ist.“ (I4, 148-152)

Somit soll im Allgemeinen noch eine gewisse Mentalität bezüglich Praktika von Schüler*innen überwunden werden. Es ist ein langsamer Prozess, der durch Projekte wie diese zu einer Änderung gebracht wird und diese Praktik normalisiert wird.

7.5.3. Leistungsmessung überdenken

Das Projekt wurde in verschiedenen Arten und Weisen an die Lehr- und Lernziele der jeweiligen Klassen angepasst. Zusätzlich dazu, dass das Projekt als *PCTO* verwendet wird, gab es zwei Herangehensweisen an die Projektidee, die einige Überlegungen mit sich bringen. Es stellt sich heraus, dass die Themen, die im Projekt behandelt werden, in einen größeren berufsbezogenen Kontext im Unterricht integriert wurden (I4, 124-127). In dieser Hinsicht wurde beispielsweise bei einer Lehrerin das Projekt als vollwertige curriculare Aktivität eingesetzt, mit der Argumentation, dass es innerhalb des Stundenplans durchgeführt wird. Somit wurde der Inhalt des Projekts auch als prüfungsrelevanter Stoff verwendet und damit zu einem regulären Unterrichtsinhalt umgewandelt (vgl. I2, 93-110).

Eine ähnliche Sichtweise hat eine andere Lehrerin, die die Präsentation des Projekts als Bestandteil der mündlichen Staatsprüfung einsetzte (I1, 292-294).

„....aber das ganze Projekt, war nicht eh, also, beendet, das war Teil des Abiturs, also sie sind auch darüber abgefragt worden.“ (I1, 109-110)

Diese Annahmen zeigen, dass das Projekt evaluiert wird und dass sowohl die berufsbezogenen sprachlichen Anteile als auch der prozessorientierte Charakter des Projekts als Leistungsmessung verwendet werden können. In diesem Kontext stellt sich die Frage, ob die berufsbezogene Leistungsmessung denselben Kriterien wie die standardisierten Fremdsprachetests folgt oder ob spezielle Maßstäbe erstellt werden. Vor allem zwei Lehrerinnen betonen, dass die Evaluierung von prüfbaren Anteilen des

Projekts, wie z.B. ein Leseverstehen über einen Betrieb mit Fragen und Übungen (I2, 95-96), dem berufsbezogenen Projekt Wert geben, wenn sie evaluiert und im System Leistung bzw. Leistungsmessung eingesetzt werden. Dadurch werden die im Projekt erworbenen Inhalte nicht als zusätzliches bzw. optionales Material betrachtet, sondern als Bestandteil des Lernstoffes, das integriert und valorisiert, und aus diesem Grund auch geprüft wird (I1, 369-370; I2, 369-372). Dabei stellt sich allerdings auch die Frage, ob und inwiefern der dynamische, interaktive, prozessorientierte Charakter des Projekts in Bezug auf dessen Evaluation berücksichtigt werden kann. In diesem Zusammenhang wäre auch zu klären, welche Kriterien und erworbene Kompetenzen für die Evaluation berücksichtigt werden sollen.

8. Diskussion der Ergebnisse

An dieser Stelle soll zunächst noch einmal die der dieser Arbeit zugrunde liegenden Forschungsfrage aufgegriffen werden. Es sollte herausgefunden werden, inwiefern der projektbasierte DaF-Unterricht mit berufsorientierten Zielen in der italienischen Sekundarstufe II einerseits die Kompetenzentwicklung der Schüler*innen fördert und andererseits die Bewältigung des Übergang Schule-Beruf unterstützt.

Um mit dem ersten Teil, und zwar der ***Kompetenzentwicklung***, zu beginnen, ist zunächst nochmals die Einbettung des Projekts *Unternehmen Deutsch* in den schulischen PCTO-Ansatz zu betonen, da es hier exakt um die *Kompetenzförderung und berufliche Orientierung* der Jugendlichen geht. Gleichermaßen soll das Projekt im Spezifischen innerhalb des Kontexts eines berufsbezogenen bzw. berufsvorbereitenden Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts betrachtet werden. In diesem Sinne wurden im ersten Schritt die sprachlichen Kompetenzen, die wiederum unterteilt sind in allgemeine sprachliche Kompetenzen und in berufsbezogene sprachliche Kompetenzen, analysiert. In einem zweiten Teil werden verschiedene Facetten thematisiert, die unter der Rubrik der Handlungskompetenz zusammengefasst sind.

Im Rahmen der allgemeinen sprachlichen Kompetenzen ist ein großer Fokus, der sich aus den Gesprächen mit den Lehrerinnen ergab, die Notwendigkeit, eine *kommunikative Kompetenz* bei den Schüler*innen zu entwickeln. Hier gilt es als Lehrziel des DaF-Unterrichts, die kommunikations- und handlungsorientierten Ansätze zu stärken, wie es auch in aktuellen fremdsprachdidaktischen Konzepten vorgesehen ist.

Hierfür sollen kommunikative Situationen mit authentischen und kontextbezogene Sprachanlässe für die Lernenden geschaffen werden, sodass der Unterricht auf einen handlungsorientierten Ansatz aufbaut, indem die Lernenden darauf vorbereitet werden, sprachlich handeln zu können. Dabei wird es als Aufgabe der Schule gesehen, für die Jugendlichen solche Anlässe zu gestalten, in denen sie kommunizieren können und dadurch auch zukunftsorientiert für die Partizipation in einer von Mehrsprachigkeit durchzogenen Gesellschaft vorbereitet werden. Das Projekt *Unternehmen Deutsch* leistet in diesem Kontext seinen Beitrag, indem Schüler*innen durch vorgegebene Sprechlanlässe dazu aufgefordert werden, sie Sprache intuitiv und spontan in Kommunikationssituationen einzusetzen, auch wenn dadurch die grammatischen Richtigkeit zum Teil in den Hintergrund gerückt wird. Durch das Projekt können traditionelle und teilweise sehr frontale Lehr- und Lerngewohnheiten, die zum Teil noch die Norm sind, aufgebrochen werden. Es wird dabei ein Fokus gelegt auf die Tatsache, *dass gesprochen wird anstelle eines Fokus darauf, wie man spricht.*

Mittels der Erstellung von Werbespots und -videos wird darüber hinaus eine sprachreflektierte und sprachkreative Arbeit erlaubt, die einerseits markttauglich sein soll, andererseits wird durch Werbeslogans auch mit der Sprache lebendig und spielerisch gearbeitet. Dies gewinnt an Wert und ist im Konzept der Handlungsorientierung verankert, da die Arbeit einen Zweck hat – nämlich ein echtes Produkt zu bewerben.

Ein zweiter großer Fokus, der innerhalb der allgemeinen sprachlichen Kompetenzen zu verorten ist, stellt die *schriftliche Kompetenz* dar. Es zeigt sich hierbei in den Interviews, dass das notwendige Sprachniveau der Schüler*innen, um die im Projekt vorgeschriebenen schriftlichen Arbeitsaufträge zu erfüllen, häufig zu niedrig ist. Dennoch wird dieser Aufgabenteil von einigen Lehrerinnen als wichtige Übung betrachtet, um gemeinsam mit den Lernenden realitätsbezogen das Schreiben mit einem greifbaren Zweck durchzuführen. Die Auseinandersetzung mit dem wirtschaftlichen Schreiben hatte dabei häufig einen großen Wert, um bei den Lernenden große Bemühungen zu erreichen. In diesem Zusammenhang wurde allerdings von allen interviewten Lehrerinnen genannt, dass das eigenständige Schreiben teilweise stark beeinflusst wurde durch die Verwendung von Übersetzungsprogrammen. Dieses Phänomen wurde wiederum in den Gesprächen auf zwei unterschiedliche Weisen

interpretiert: Einerseits wurde diese Herangehensweise der Schüler*innen als beeinträchtigend bzw. störend für die Aneignung ihrer eigenen Schreibkompetenz betrachtet, andererseits wurde genau auch ein Potential gesehen, um eine reflektierte Verwendung der Sprache zu fördern, indem eine aufklärende Einbettung und Thematisierung im Hinblick auf einen transparenten und bewussten Umgang mit Übersetzungsprogrammen seitens der Lehrkraft vorgenommen wird. So kann durchaus die unterstützende Funktion von derartigen Hilfsmitteln vermittelt werden.

Das Projekt *Unternehmen Deutsch* bereitet die Jugendlichen auf ein Handeln in der realen Welt vor, indem sie konkret dazu befähigt werden, sich eine *berufsbezogene Sprachkompetenz* anzueignen und diese in der realen Welt anzuwenden. Dies erfolgt durch authentische und realitätsbezogene, teilweise wirtschaftliche Inhalte, durch eine interaktive Wortschatzarbeit und durch das Bearbeiten von berufsbezogenen Aufgaben beispielsweise zu den Themen Bewerbungsgespräch und Lebenslauf. Durch geringe Sprachniveaus der Schüler*innen kommt es allerdings selten zur Erreichung eines umfassenden Fachwortschatzes, erste Grundsteine im Bereich der Berufssprache werden aber durchaus gelegt. In diesem Zusammenhang kommt auch ein fächerübergreifender Ansatz ins Spiel, in dem wirtschaftliche Themen auf Deutsch bearbeitet werden. Diese Herangehensweise ist eine Annäherung an das CLIL-Konzept.

Obwohl die berufsbezogenen Themen und Aktivitäten des Projekts von großer Bedeutung für die Schüler*innen – vor allem im Hinblick auf die zukunftsweisenden und ausbildenden Aspekte – sind, wird in den Interviews deutlich, dass der projektbezogene Unterricht allerdings nicht das Monopol des gesamten Fremdsprachenunterrichts darstellen sollte, da sonst die Gefahr besteht, dass die Schüler*innen den Bezug zu anderen realitätsnahen Themen verlieren. Berufsbezogene Inhalte sollten deshalb Hand in Hand gehen mit aktuellen Themen, die die Welt der Jugendlichen widerspiegeln.

In den Interviews ist zu beobachten, dass es nach einem zeitgenössischen Verständnis von Sprachunterricht in eine handlungsorientierte Richtung des Lehrens- und Lernens geht. Hierbei wird ersichtlich, dass die Sprachkompetenz – wie sie soeben in verschiedenen Ausprägungen beschrieben wurde – nicht isoliert stehen kann, sondern verbindet sich in ihrer Umsetzung mit anderen Kompetenzen, die mit der Persönlichkeitsentfaltung in Verbindung stehen. Hierbei wurden unter der Kategorie Schlüsselkompetenzen verschiedene solcher Eigenschaften dargestellt, die sich in den

Interviews als besonders relevant und bedeutungsvoll im Kontext des Projektunterrichts mit den Jugendlichen herauskristallisierten. Im heutigen Zeitalter sind im Rahmen der Handlungskompetenz außerdem digitale Kompetenz von besonderer Wichtigkeit, ebenso eine interdisziplinäre Beschäftigung mit verschiedenen Fächern und Themen und zuletzt ist das Projekt durch seinen besonderen Charakter als Wettbewerb von Bedeutung.

Beginnend mit *Schlüsselkompetenzen* wird im Folgenden noch einmal auf relevante Merkmale aus den Interviews eingegangen. Durch das Projekt werden die Schüler*innen im Unterricht die Protagonist*innen ihres eigenen Handelns. Sie werden aktiv gefördert, sich zu engagieren, was eine partizipative Gestaltung des Lernens begünstigt. Die aktive und direkte Teilnahme der Schüler*innen fördert somit die Mitwirkung und Motivation, was wiederum eigene Verantwortung über ihr eigenes Handeln bei den Schüler*innen entstehen lässt. Engagiert und partizipativ sind die Lernenden auch in Zusammenarbeit. So stellen Kooperation und Teamfähigkeit zwei besonders relevante Kompetenzen dar, die durch das Projekt weiterentwickelt werden. Durch das Arbeiten in Gruppen für das Projekt erfahren die Schüler*innen den Wert der kollektiven Verantwortung. Durch Gruppenarbeiten lernen die Schüler*innen auch, wie Arbeitsteilung funktioniert und kommen in Berührung mit der Bewusstmachung der eigenen Stärken, Fähigkeiten und Interessen. Hier lernen sie, diese gezielt einzusetzen und sich somit in den verschiedenen Arbeitsbereichen dort einzubringen, wo sie der eigenen Einschätzung nach den wertvollsten Beitrag leisten können. Die vielfältigen Aufgaben und Aufgabenbereiche des Projekts ermöglichen somit auch die Entdeckung und Entfaltung von persönlichen Fähigkeiten. Vorkenntnisse, Kenntnisse, Interessen und Talente werden individuell entfaltet, aber gleichzeitig auch für ein kollektives Ziel zur Verfügung gestellt und somit geteilt. Das erlaubt zum Beispiel leistungsschwachen Schüler*innen ihre individuellen Potentiale, die außerhalb der fachlichen Fertigkeiten liegen, zu beleuchten und einzusetzen. Diese praktischen Arbeiten tragen auch dazu bei, neue Aktivitäten durchführen zu können, in denen ein Handeln und Kooperieren verschiedener Menschen auf Augenhöhe ermöglicht wird. Somit ist es auf diesem Wege leichter, mit Schüler*innen mit Beeinträchtigung zu interagieren, was sich wiederum positiv auf die Inklusion und die Toleranz auswirkt. In Bezug auf die kollektiven Ziele, die die Klasse durch die Projektarbeit anstrebt, kommt es unvermeidbar zu Situationen, in

denen Entscheidungen getroffen und dabei Kompromisse gefunden werden müssen. Um sich im Kollektiv einig zu werden, werden demokratische Verfahren wie beispielsweise Abstimmungen durchgeführt. Hierdurch wird das direkte Erleben demokratischen Handelns stimuliert. Gleichzeitig können bei der Projektarbeit in diesem Zusammenhang auch Konflikte entstehen, wenn nicht alle Interessen berücksichtigt werden können. Wie in den Interviews ersichtlich wurde, kann in solchen Fällen die Lehrkraft aktiv eingreifen, und im besten Fall die Konfliktsituation als produktives Potential verwerten, indem eine Reflexionsprozess mit den Schüler*innen angeregt wird. Das Eingreifen der Lehrperson ist allgemein im Projektunterricht ein besonderes Thema, denn wie in den Interviews deutlich hervorgehoben wurde, wird versucht, die Schüler*innen autonom ihre Aufgaben und Probleme bewältigen zu lassen. Dies ist vor allem dann möglich, wenn einerseits ein besonderer Teamgeist in der Gruppe vorhanden ist, andererseits, indem die Lehrperson ihr Monopol als leitende Kraft in den Hintergrund rückt und stattdessen eine zwar zurückhaltende, aber dennoch unterstützende und anwesende Rolle einnimmt. Wenn hierdurch keine Problemlösungen von oben vorgegeben werden, entsteht Kreativität. Diese wird dann aktiviert, wenn die Lehrperson den Schüler*innen den Raum gibt, um eigene Herangehensweisen zu erproben.

Die Kreativität der Schüler*innen wurde nach den Erfahrungen der interviewten Lehrer*innen unter anderem mittels digitaler Medien ausgelebt. Die *digitale Medienkompetenz* wurde im Rahmen der Projektarbeit von den Schüler*innen verlangt, indem einige Arbeitsaufträge des Projekts auch Videos, Apps oder Tonaufnahmen abverlangen bzw. verwenden. Darüber hinaus wurde der Einsatz von digitalen Medien durch die Pandemie und den damit verbundenen Veränderungen im Hinblick auf den Unterricht verstärkt. Digitale Hilfsmittel wurden eingesetzt, um zusammenzuarbeiten und gewisse Aufgaben auch im Fernunterricht erfüllen zu können, beispielsweise über das Erstellen von Videos, und somit haben die Technologien dazu beigetragen, dass die Schüler*innen die vorhandenen Einschränkungen überwinden konnten und das Beste aus der Situation zu machen.

Durch fächerübergreifende Aktivitäten, die vom Projekt selbst gefordert wurden, wurden wirtschaftliche Themen mit der Fremdsprache Deutsch zusammengebracht. Der *interdisziplinäre Ansatz* hat dazu beigetragen, weitere fächerübergreifende

Zusammenhänge zu aktivieren. Das Arbeiten in einem Projekt, das fächerübergreifend funktioniert, zeigt den Schüler*innen, dass die einzelnen Schulfächer nicht isoliert voneinander sind, sondern sie erfahren ein ganzheitliches, zusammenhängendes Lernkonzept. Sie lernen somit, ihr erworbenes Wissen zu verknüpfen und Zusammenhänge in einem größeren Kontext wahrzunehmen, was wiederum eine wichtige Fähigkeit für das spätere Berufsleben darstellt.

Im Hinblick auf die Vorbereitung auf die Berufswelt ergab sich aus den Gesprächen auch der Aspekt des *Wettbewerbs*, der im Projekt von Bedeutung ist. Der Wettbewerbs-Charakter, also die Bewertung einer qualifizierten Jury, motiviert die Schüler*innen, ihr Bestes zu geben und fördert den Teamgeist, da man nur als Gruppe gewinnen kann.

Es wurden nun alle sich aus den Interviews ergebenden relevanten Kompetenzen beleuchtet, die durch den projektbasierten DaF-Unterricht mit berufsorientierten Zielen am Beispiel des Projekts *Unternehmen Deutsch* bei den Schüler*innen besonders gefördert werden (können) und somit der erste Teil der Forschungsfrage beantwortet.

Im zweiten Teil wurde der ***Übergang Schule-Beruf*** unter die Lupe genommen.

In diesem Zusammenhang zeigte sich durch die Interviews, dass die Lehrerinnen dieses Projekt ausgewählt haben, um einerseits eine DaF-berufsbezogene Aktivität vorzuschlagen, weil diese erstens eine Vorgabe des Ministeriums ist und weil zweitens die Lehrerinnen den Bedarf und die Relevanz von berufsorientierten und praktischen Unterrichtsinhalten für die Schüler*innen der Sekundarstufe II kennen. Außerdem bot sich das Projekt als eine gute Möglichkeit an, die Schüler*innen praxisnah aus ihrem schulischen Alltag, der in dieser Zeit von der pandemischen Situation geprägt war, und aus ihrer schulischen Blase herausholt. Die Interviews haben gezeigt, dass die Schule oftmals noch zu theorielastig und geschlossen in sich selbst ist. Projekte wie *Unternehmen Deutsch* bieten in dieser Hinsicht Abwechslung und neue Perspektiven für die Schüler*innen sowie eine Öffnung gegenüber der außerschulischen Welt.

Das Projekt wurde für die Schulen konzipiert und steht in einem Rahmen, der gewährleistet, dass die Durchführung des Projekts für die Zielgruppe angemessen ist. Allein die Tatsache, dass im Projekt *Unternehmen Deutsch* immer eine Kooperation zwischen Schule und Unternehmen stattfindet, in der die Schüler*innen einen Betrieb kennenlernen und anschließend eine Geschäftsidee für den Betrieb erstellen sollen,

zeigt, dass das Projekt die Kluft zwischen Schul- und Arbeitswelt verringern soll. Es findet für die Schüler*innen eine praktische *Annäherung an die Arbeitswelt* statt, auch wenn aufgrund von Corona in den Interviews häufig bedauert wurde, dass die Durchführung des praktischen Teils, vor allem der direkte Kontakt und der direkte Austausch mit den Betrieben, leider manchmal weniger intensiv war, als es das Potential des Projektes erlauben würde. In den zentralen und südlichen Regionen Italiens war die Ausgangslage im Hinblick auf die Vernetzung und auf Partnerschaften zwischen Schulen und Betrieben schon vor der Pandemie dürftig, in der Zeit von Corona entstanden hier zusätzliche Blockaden.

Was dahingegen in den Gesprächen im Zusammenhang mit einem gelungenen Schritt für die Bewältigung Schule-Beruf als besonders positiv hervorgehoben wurde war die *Erkundung des eigenen Wirtschaftsraums* bzw. die erfolgreiche Bewusstmachung über die eigene Umgebung der Schüler*innen. Alle Lehrerinnen beklagten in den Interviews, dass die Lernenden nur ein sehr geringes Wissen über ihr wirtschaftliches Umfeld aufweisen. Das Projekt *Unternehmen Deutsch* forcierte die Auseinandersetzung damit, die bei den Lernenden in der Regel auf großes Interesse stößt und Engagement auslöst. Insbesondere auch die internationalen Vernetzungen der Betriebe und Institutionen (im Sinne von deutsch(DACHL)-italienischen Firmen) wurden von den Schüler*innen als sehr interessant betrachtet, auch im Hinblick auf zukünftige Arbeitschancen in diesen Betrieben, in denen Deutsch gefragt ist.

Im Großen und Ganzen wird dem Projekt *Unternehmen Deutsch* ein großes Potenzial zugeschrieben, den schulischen Alltag mit dem Berufsleben zu verbinden und somit die Bewältigung des Übergangs Schule-Beruf zu unterstützen, um den zweiten Teil der Forschungsfrage nochmals aufzugreifen. Die Kluft zwischen Schule und Beruf wird nach wie vor in Italien als großes Defizit betrachtet; das Projekt wird dabei von den Schulen bewusst eingesetzt, um in diese Richtung eine Verbesserung zu schaffen. Sicherlich kann das Projekt *Unternehmen Deutsch* hier einen wichtigen Beitrag leisten, auch wenn in den Interviews sehr deutlich wurde, dass in den letzten zwei Jahren das maximale Potenzial nicht ganz ausgeschöpft werden konnte und die erwünschten Effekte teilweise aber eben nicht ihrer Gänze erfolgten.

Abschließend ergaben sich einige **Voraussetzungen und Desiderata** für einen gelungenen Einsatz des Projekts im Unterricht. Wie die Interviews zeigten, ist es

zunächst erforderlich, dass die Lehrer*innen untereinander kooperieren und sich gegenseitig unterstützen. Es hat sich gezeigt, dass diejenigen, die in ihrem Lehrendenumfeld auf positive Resonanz stießen, selbst motivierter waren, was wiederum ein Mehrwert für die Schule ist, da sie engagiert bleiben. Weiters funktioniert das Projekt nur, wenn Lernpartnerschaften mit Unternehmen bestehen. Die *Vernetzung und Kooperation zwischen Schulen und Betrieben* könnte weiterentwickelt und gefördert werden, damit dies die Norm wird. Die Lehrerinnen betonen, dass eine Praktikumsmentalität noch nicht in ausreichendem Ausmaß besteht und dass es noch große Unterschiede gibt zwischen der Art und Weise der Kooperation von Betrieben mit Schulen im Norden, Zentrum und Süden des Landes. In diesem Kontext wäre auch wünschenswert, dass die Betriebe auch den Wert solcher Kooperationen für sich wahrnehmen, da sie durch gut gelungene und positive Erfahrungen mit Schüler*innen ihre zukünftigen Arbeitskräfte anspornen können. Ein letzter Aspekt ist ein *Überdenken der Leistungsmessung*, die ein brennendes Thema in der Schule ist. Wie in einigen Interviews berichtet wurde, wurden die durch das Projekt erworbenen Inhalte teilweise auch für eine Evaluation herangezogen. Es entstehen hier die Fragen, nach welchen Kriterien evaluiert werden soll bzw. welche Kompetenzen im Konkreten bewertet werden können sowie inwiefern der dynamische, interaktive, prozessorientierte Charakter des Projekts in Bezug auf dessen Evaluation berücksichtigt werden kann.

9. Fazit und Ausblick

In dieser Arbeit wurde aufgezeigt, dass berufsbezogene Elemente immer mehr in die Lehrpläne der Sekundarstufe II in Italien einrücken. Die neuen Bildungstrends in dieser Hinsicht zeigen auf, dass das in Italien herrschende obsolete Schema, indem Schule und Arbeit zwei separate und unvereinbare Realitäten sind, langsam gebrochen wird. Anpassungen an europäische Bildungsstandards und aktuelle bildungspolitische Bildungsmaßnahmen, wie die Einführung des Konzepts der *Alternanza Scuola-Lavoro*, erlaubten die Entwicklung und Zunahme von innovativen, und gleichzeitig lerner*innengerechten Ansätzen in Bezug auf die Berufsorientierung und Berufsvorbereitung der Schüler*innen, wie das Projekt *Unternehmen Deutsch*, in dem darauf abgezielt wird, in Verbindung mit der Fremdsprache Deutsch handlungsorientierte und berufsrelevante Kompetenzen zu entwickeln. Darunter

zählen, als besonders erfolgreich erworbene Kompetenzen, soziale und persönlichkeitsbezogene Schlüsselkompetenzen, die mit dem Beruf als zusammenhängende Qualifikationen zu betrachten sind. Neben kommunikativen und kooperativen Kompetenzen wurde auf die individuelle Potenzialentfaltung, Digitalisierung und Interdisziplinarität besonderen Wert gelegt, was für die Orientierung der Jugendlichen in der vernetzten (Arbeits-)Welt sehr hilfreich ist. Darüber hinaus wurden durch das Projekt, in einem Zusammenspiel zwischen allgemeinsprachlichen und berufssprachlichen Anteilen, die kommunikativen, sprachlichen Kompetenzen in der Fremdsprache Deutsch gefördert. Das hatte fernerhin zur Folge, dass eine (berufsbezogene) Deutschkompetenz von einigen Schüler*innen auch als Mehrwert für bessere Chancen in der zukünftigen beruflichen Bahn gesehen wurde. Weiterhin konnte bei der Untersuchung zu dem Projekt gezeigt werden, dass im Schulkontext noch kein einheitlich durchdachtes und standardisiertes Kriterium bzw. Format für die Leistungsmessung vorhanden ist, sowohl im Hinblick auf die Evaluierung berufsbezogener Anteile des DaF-Unterrichts als auch des Projekts selbst. Da Leistungsmessung und Evaluation ein fester Bestandteil des Unterrichtsvorhabens im Sekundarbereich ist und somit von großer Bedeutung sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Schüler*innen, stellt sich die Frage, inwiefern der dynamische und interaktive Charakter eines handlungsorientierten Ansatzes, wie etwa dieses Projektes, gemessen und bewertet werden könnte. Um diese Frage eindeutig beantworten zu können, bedarf es weiterer Untersuchungen und didaktischer Überlegungen.

Die praktische Annäherung an die Berufswelt, die durch dieses Projekt erfolgt, zeigt einige Potenziale und Desiderata auf, die die Qualität des Angebots erhöhen könnte und die beruflichen Perspektiven der Jugendlichen realistisch prägen könnte. Vor allem wäre eine weitere Implementierung von Lernpartnerschaften und Kooperationsprojekten zwischen Schule und Unternehmen wünschenswert, die zu einer Öffnung der Schule in Bezug auf den Übergang zwischen Schule und Arbeit und, allgemein, auf die Verbindung zwischen Schule und Aktivitäten außerhalb des Klassenzimmers beiträgt. Allerdings zeigte sich, dass noch viele Ungleichheiten in der geographischen italienischen Nord-Zentrum-Süd-Achse herrschen, in Bezug auf die Etablierung und Erhaltung von Lernpartnerschaften in Italien, sowohl auf territorialer bzw. lokaler Ebene als auch in Hinsicht auf internationale Kooperationen mit deutschsprachigen Partnern. Aus diesem

Grund lässt sich beobachten, dass kooperationsfähige und erheblich präsentere Realitäten im Norden mehr und leichtere Zugänge und Möglichkeiten für die Schüler*innen anbieten können, im Vergleich zu anderen Regionen im Zentrum und in Süden Italiens, wo teilweise noch eine Skepsis in Bezug auf die Aufnahme von Lernpartnerschaften und einer Zusammenarbeit vorliegt. In diesem Zusammenhang wäre es interessant, in einer Untersuchung herauszufinden, welche konkreten Maßnahmen und Strategien vonnöten sein könnten, um dieser geographischen Ungleichheit und dem noch vorhandenen Mangel an Kooperationen in Teilen des Landes entgegenwirken zu können.

In Bezug auf die Rolle der Lehrkräfte lässt sich schließlich beobachten, dass die Setzung von neuen didaktischen Schwerpunkten, wie z.B. projektbasierter DaF-Unterricht mit Berufsbezug, einerseits neue Aufgaben und eine zeitgerechte Vorbereitung der Lehrkräfte erfordert, andererseits auch eine gewisse Offenheit der aktuellen Lehrziele, die auch durch außerschulische Aktivitäten verfolgt bzw. erreicht werden können. Somit wäre sicherzustellen, dass die Qualifikationen und die Vorbereitung der Lehrkräfte mit den erforderlichen unterrichtlichen Anforderungen übereinstimmen. Weiterbildungsmöglichkeiten, aber auch die Ermutigung seitens der Schulen und der Bildungsinstitutionen wären von großer Relevanz. Darüber hinaus wären auch eine Steigerung und Stärkung der Zusammenarbeit und Vernetzung der Lehrkräfte, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule von Bedeutung, denn diese würden der Arbeit der Lehrer*innen Wertschätzung entgegenbringen und gleichzeitig als Motivationsfaktor dienen, der sich wiederum auf die Schüler*innen widerspiegelt.

10. Quellenangaben

I BIBLIOGRAPHIE

- Abbiati, G. M., Argentin, G., & Gerosa, T. (2018). Non proprio la stessa scuola. Segregazione degli insegnanti tra scuole e abbinamento insegnanti-studenti come meccanismi nascosti di disuguaglianza nel sistema scolastico italiano. Not really the same school. Teachers inter-school segregation and teachers-students matching as hidden inequality mechanisms in the Italian school system. In P. Falzetti (Hrsg.), *I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca* (S. 199–209). Franco Angeli.
- Beckmann-Schulz, I., Gag, M., & Voges, F. (2014). Berufsbezogenes Deutsch–Implikationen für die Bildungsarbeit mit Flüchtlingen. In *Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit* (S. 176–185). Waxmann.
- Biancolini, A., Bobba, L., D'Agostino, S., Fiacco, F., Gentili, C., Perruzza, P., Menichelli, A., Rainero, S., Santori, C., Simoncini, A., & Viotti, P. (2016). *FORMaMENTE. La rivista del Lifelong Learning*. 1, 1–35.
- Blöchle, S.-J. (2017). Die Bildungssysteme Europas: Italien. In W. Hörner, B. von Kopp, & R. L. Reuter (Hrsg.), *Die Bildungssysteme Europas* (Bd. 46). Schneider Verlag Hohengehren.
- Borowski, D., & Gladitz, A. (2021). Vermittlung von Berufs- und Fachsprachen – Meilensteine und Wegweiser: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Informationen Deutsch Als Fremdsprache*, 48(1), 1–14.
- Braunert, J. (1999). Allgemeinsprache, Berufssprache und Fachsprache – ein Beitrag zur begrifflichen Entwirrung. *Zielsprache Deutsch*, 30(3), 98–105.
- Brüggemann, T., & Rahn, S. (Hrsg.). (2020). *Berufsorientierung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. utb GmbH.
- Butz, B. (2008). Grundlegende Qualitätsmerkmale einer ganzheitlichen Berufsorientierung. In G.-E. Famulla (Hrsg.), *Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern*. (S. 42–62). Baltmannsweiler.
- Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M. K., & Schramm, K. (Hrsg.). (2016). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Narr Francke Attempto Verlag.
- Chittano, A., De Paolis, P., Del Torrione, N., & Oellers, L. (2016). Unternehmen Deutsch. Lernpartnerschaften zwischen Schulen und Unternehmen. *Partenariati tra scuole e imprese* (U. Tietze, Hrsg.). Goethe-Institut Italien.
- Cummins, J. (1980). The entry and exit fallacy in bilingual education. *NABE journal*, 4(3), 25–59.
- Daase, A., Hinrichs, B., & Settinieri, J. (2014a). Befragung. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç, & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (S. 103–122). Schöningh.
- Daase, A., Hinrichs, B., & Settinieri, J. (2014b). Befragung. In J. Settinieri (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (S. 103–122). Schöningh.

- Daller, H. (2005). Was müssen DaF-Lerner können? – Die Anforderungen der Berufspraxis an ausländische Studierende. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 32(6), 573–582.
- Deeken, S., & Butz, B. (2010). Berufsorientierung–Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Verfügbar unter <http://www.good-practice.de> [15.12.2021]
- Dörflinger, M., & Atz, H. (2020). DaF: Zielgruppen und Motivation. Quantitative und qualitative Studie zur Rolle der deutschen Sprache in Italien. Ergebnisbericht (S. 42). Forschungsinstitut Apollis.
- Dörflinger, M., Vanzo, E., & Atz, H. (2021). Partnerschaften und Kooperationen in der Berufsbildung zwischen Deutschland und Italien—Akteure, Status quo und Entwicklungspotentiale [Endbericht; Langfassung]. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- Dorwarth, K. (2016). Unternehmen Deutsch. Schulen und Firmen in Italien bilden Lernpartner-schaften. 5, 24–25.
- Dorwarth, K., Retzlaff, H., & Tietze, U. (2017). Die Bildungsprojekte des Goethe-Instituts Italien vor dem Hintergrund der Schulreform La Buona Scuola. In S. M. Moraldo (Hrsg.), *Die deutsche sprache in Italien: Zwischen Europäisierung und Globalisierung* (S. 139–145). Peter Lang.
- Efing, C. (2014). Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 41(4), 415–441.
- Fachsprache (Themenschwerpunkt). (2019). Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 24(1). Verfügbar unter <https://zif.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/issue/74/info/> [02.06.2022]
- Flick, U. (2014). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 411–425). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Frey, K. (2002). Die Projektmethode: Der Weg zum bildenden Tun (9., überarb. Aufl). Beltz.
- Funk, H. (1992). Berufsbezogener Deutschunterricht. Grundfragen – Lernziele – Aufgaben. *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer 1992, 4–15.
- Funk, H. (2001). Berufsbezogener Deutschunterricht – Deutsch als Fremd- und Zweitsprache für den Beruf. In G. Helbig, L. Götz, G. Henrici, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch* (Bd. 19, S. 962–973). De Gruyter Mouton.
- Funk, H. (2010). Berufsorientierter Deutschunterricht. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (Bd. 35, S. 1145–1151). De Gruyter Mouton.
- Funk, H. (2011). Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht – erweiterte Anforderungsprofile in der Ausbildung von Lehrkräften. In H. Barkowski & Internationaler Deutschlehrerverband (Hrsg.), *Deutsch bewegt: Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ; Dokumentation der Plenarvorträge der XIV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, IDT Jena-Weimar 2009* (S. 135–147). Schneider, Hohengehren.

- Funk, H., & Kuhn, C. (2010). Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (3. Auflage). Klett Kallmeyer.
- Geisbusch, S. (2015). Berufsorientierung als integraler Bestandteil schulischer Bildung: Ein Erfahrungsbericht. *bwpat@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 27, 1-17, 27, 17. Verfügbar unter <https://www.bwpat.de/ausgabe/27/geisbusch> [12.12.2021]
- Giancola, O., & Salmieri, L. (2020). Family Background, School-Track and Macro-Area: The Complex Chains of Education Inequalities in Italy. *Disse Working Paper Series*, 23.
- Gröger, A. (2019). Bildungstrends in Italien und Deutschland 2019-2021 (S. 34) [Studie]. Goethe Institut.
- Grünhage-Monetti, M. (2010). Sprachlicher Bedarf von Personen mit Deutsch als Zweitsprache in Betrieben. *Expertise im Auftrag des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge*. 74.
- Helfferich, C. (2011). Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews (4.). VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Kuhn, C. (2007). Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren. Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerausbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache. Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Kuhn, C., & Sass, A. (2018). Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 59, 3.
- La transizione dai percorsi scolastici al mondo del lavoro per i diplomati degli istituti tecnici e professionali. Un'analisi esplorativa delle banche dati amministrative (S. 1–46). (2018). [Report]. Fondazione Agnelli; CRISP; MIUR; MLPS. Verfügbar unter https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2018/01/report_occupazione_diplomati_final.pdf [02.06.2022]
- Legutke, M. (2003). Deutsch lernen in Projekten: Eine kritische Bestandsaufnahme. *Zeitschrift der Japanischen Gesellschaft für Germanistik*, 2(H. 3/113), 115–132.
- Legutke, M. (2016). Projektunterricht. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 350–353). A. Francke Verlag.
- Lehker, M. (2003). Projektarbeit im DaF-Unterricht. *Info DaF : Informationen Deutsch Als Fremdsprache*, 30(6), 562–576.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse (11., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Beltz.
- Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (12., überarb. Aufl.). Beltz.
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543–556). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Mempel, C., & Mehlhorn, G. (2014). Datenaufbereitung: Transkription und Annotation. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç, & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische*

Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung (S. 147–165). Schöningh.

Moraldo, S. M. (2019). Förderung von DaF in Italien. In U. Ammon & G. Schmidt (Hrsg.), Förderung der deutschen Sprache weltweit (S. 649–660). De Gruyter.

Ohm, U. (2016). Berufsorientiertes und -begleitendes Sprachenlernen und -lehren: Curriculare Dimension. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 205–209). A. Francke Verlag.

Pitzalis, M. (2012). Effetti di campo. Spazio scolastico e riproduzione delle diseguaglianze. Scuola democratica, Learning for Democracy, 6.

Prikoszovits, M. (2017a). Deutsch als Fremdsprache für den Beruf lernen – doch (ab) wann? Ein altersgruppen- und niveaustufenspezifischer Zugang zur Diskussion um die berufliche Ausrichtung von DaF-Curricula. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 22(2), 155–168. Verfügbar unter <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/866> [02.06.2022]

Prikoszovits, M. (2017b). Ein universitäres DaF-Unterrichtsprojekt im Spiegel von Curriculumdiskussion und berufsbezogenem Fremdsprachenunterricht. Informationen Deutsch als Fremdsprache, 44(1), 85–100.

Prikoszovits, M. (2020). Berufsbezug in südeuropäischen DaF-Hochschulcurricula vor und nach der Krise von 2008: Untersuchungen an Lehrplänen aus Italien und Spanien. Narr Francke Attempto.

Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (S. 117–134). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Raihel, J. (2008). Quantitative Forschung: Ein Praxiskurs (2., durchgesehene Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Riemer, C. (2014). Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In J. Settinieri (Hrsg.), Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung (S. 15–28). Schöningh.

Riemer, C. (2016). Befragung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch (S. 155–173). Narr Francke Attempto Verlag.

Riemer, C. (2017). Entwicklungslinien des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – wo stehen wir heute und wo woll(t)en wir hin? In E. Peyer, T. Studer, I. Thonhauser, & IDV - Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband (Hrsg.), IDT 2017. Band 1: Hauptvorträge / herausgegeben von: Elisabeth Peyer, Thomas Studer, Ingo Thonhauser. Erich Schmidt Verlag.

Schart, M. (2003). Was ist das eigentlich: Projektunterricht? – Ein fiktives Gespräch über eine vage Idee. Informationen Deutsch als Fremdsprache, 30(6), 577–594. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2003-0606>

- Schart, M. (2010). Projektorientierung. In H.-J. Krumm (Hrsg.), Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch (S. 1172–1176). De Gruyter Mouton.
- Schittenhelm, K. (2017). Mehrsprachigkeit als methodische Herausforderung in transnationalen Forschungskontexten. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 18(1), 101–115.
- Schmelter, L. (2014). Gütekriterien. In J. Settinieri (Hrsg.), Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung (S. 33–45). Schöningh.
- Schreier, M. (2013). Qualitative Erhebungsmethoden. In W. Hussy, M. Schreier, & G. Echterhoff, Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor (S. 222–244). Springer Berlin Heidelberg.
- Schumacher, C., & Rengstorf, F. (2013). Projektunterricht in Lehrerbildung und Bildungsdiskussion. In C. Schumacher, F. Rengstorf, & C. Thomas (Hrsg.), Projekt: Unterricht: Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis (S. 19–39). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schumacher, C., Steiner, W., Rengstorf, F., Thomas, C., Hill, T., Weyland, U., Boller, S., Emer, W., Rosa, L., & Schweder, S. (2013). Projekt: Unterricht: Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Settinieri, J. (2014). Planung einer empirischen Studie. In J. Settinieri (Hrsg.), Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung (S. 57–69). Schöningh.

II INTERNETQUELLEN

MIUR – Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica (2019): *Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2019/2020*, <https://www.miur.gov.it/-/focus-principali-dati-della-scuola-avvio-anno-scolastico-2019-2020-> [2.06.2022]

Fondazione Agnelli (2018): La transizione dai percorsi scolastici al mondo del lavoro per i diplomati degli istituti tecnici e professionali, https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2018/01/report_occupazione_diplomati_final.pdf [2.06.2022]

Zusammenfassung/Erklärung der wichtigsten Punkte des Gesetzentwurfs „La buona scuola“ genehmigt von der Kammer. Gewerkschaft Bildung und Wissenschaft. Südtirol/Alto Adige, <http://old.gbw-flc.it/download> [31.05.2022]

Unternehmen Deutsch – Ein Ideenwettbewerb zur beruflichen Orientierung (PCTO), <https://www.goethe.de/ins/it/de/spr/eng/dib/unt.html> [08.06.2022]

Projektbericht Jubiläumsedition 2021-22

<https://www.goethe.de/resources/files/pdf237/projektbeschreibung-2021-2222.pdf>
[31.05.2022]

III ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Forschungsdesign	44
Abbildung 2: Abkürzungen für die Transkription.....	56
Abbildung 3: Auszug aus dem Kodierleitfaden	58
Abbildung 4: Informationen zu den Interviewten	59

11. Anhang

11.1. Interviewleitfaden

Einstieg

Danke für die Zeit/Vorstellung

Umriss des Themas:

Informationen zum Interviewablauf und persönliche Rechte:

(Anonymisierung, wissenschaftliche Zwecke, Erlaubnis zur Aufzeichnung, Einsicht in Transkripten, sowie in der fertigen Arbeit)

Einleitung

Können Sie mir einen kurzen Überblick über den schulischen Kontext, indem Sie das Projekt *Unternehmen Deutsch* durchgeführt haben, geben. Welcher Schultyp/wer hat an das Projekt teilgenommen/in welchen Kontext fügt sich das Projekt ein/wie wurde es aufgenommen.

(Welche Rolle spielt die Fremdsprache Deutsch in Ihrer Schule?)

- Welche Sind die Gründe/die Faktoren, warum *Unternehmen Deutsch* ein guter Vorschlag für die Jugendlichen ist.
- Welche ist die Besonderheit bzw. das Potenzial von *Unternehmen Deutsch* für die Jugendlichen?
- Warum haben Sie an das Projekt teilgenommen?

Projekt EINFLUSS – BERUFSORIENTIERUNG / KONKRETER BLICK auf die Arbeitswelt

Unternehmen Deutsch wird beschrieben als eine Brücke zwischen Schule und Beruf: Inwiefern wirkt das Projekt auf eine konkrete Berufsorientierung der Schülerinnen? Können Sie mir es auch durch Beispiele erklären?

- Denken Sie, dass das Projekt *Unternehmen Deutsch* eine Chance für Jugendlichen gibt, die Arbeitswelt kennenzulernen? Inwiefern? Können Sie mir konkrete Beispiele geben?
- Haben die Schülerinnen durch das Projekt ein konkreteres Berufsbild erfahren?
- Sind sie vertrauter geworden mit den verschiedenen Arbeitsprozessen? Mit den Möglichkeiten in ihrer Umgebung?

-

Welche Rolle spielt die Deutsche Welt bzw. der Deutschlandbezug in Bezug auf die Berufsorientierung/Zukunftsperspektiven?

- Wurde den Bezug zum deutschsprachigen Raum den Blickwinkel der Lernenden eröffnet? (Globalisierung/Internationale Perspektive/Berufschancen)
- „Arbeitswelt Kennenlernen“ auch in Bezug auf das Deutschlernen als Berufschance/Zukunftsperspektive?

- welche ist die Rolle der Schule in Bezug auf die Berufsorientierung der Jugendlichen?
- Glauben Sie, dass es Verantwortung der Schule ist, Jugendlichen in ihrer Berufsorientierung zu unterstützen?

Projekt Wirkung – MOTIVATION der SCHÜLERINNEN // vs. Traditioneller Unterricht

Hat das Projekt, Ihrer Meinung nach, die Lernmotivation der Schülerinnen gefördert? Inwiefern?

- Welcher Teil hat Ihrer Meinung nach den Schüler*innen am besten gefallen/motiviert? Warum? Konkrete Beispiele
- Inwiefern wurde die Motivation der Schüler*innen gefördert? Durch welche Strategien?

In Bezug auf die Lernmotivation, gibt es für Sie einen Unterschied zwischen den traditionellen Deutschunterricht und den Unterricht mittels eines Projekts?

- Welche sind die Stärke und Schwachpunkte von dem Projekt, in Bezug auf die Lernmotivation?
- Gibt es etwas, indem sie denken Ihre Schüler_Innen haben durch dieses Projekt mehr bzw. anders gelernt als im traditionellen Deutschunterricht?

PROJEKT – SPRACHE // BERUFSBEZOGENES DEUTSCH

Wie hat es funktioniert mit dem Deutschlernen? Welche Rolle hat Deutsch/das Sprachenlernen gehabt und inwiefern wurde das Sprachenlernen gefördert oder vernachlässigt?

- Wurde das Interesse an das Fremdsprachenlernen erweckt/ erhöht?
- Welche waren die Stärken in Bezug auf das Sprachenlernen in Bezug auf das Projekt?
- Wäre ihrer Meinung nach berufsbezogenes Deutsch (allgemein berufsbezogener Fremdsprachenunterricht) eine Überlegung auch für den traditionellen Unterricht? (zu Einfügen im schulischen Curriculum?)

Quale Ruolo ha avuto il “tedesco professionale” durante il progetto`?

- Zurück zu der Rolle der Schule, welche Schulen ihrer Meinung nach sind dafür mehr geeignet, um ein solches Projekt durchzuführen?

Weitere Anmerkungen seitens der Lehrkraft

Danksagung

Premessa

Ringraziamento per la disponibilità/presentazione

Contesto della ricerca

Informazioni sull'intervista e diritti privacy

(anonimato, utilizzo ai fini scientifici, consenso registrazione, accesso ai transcript e alla tesi)

Introduzione

Mi può raccontare brevemente il contesto scolastico in cui è stato realizzato il Progetto *Unternehmen Deutsch*: tipo di scuola /chi ha preso parte al progetto (quale classe) /in quale ambito si inserisce il progetto. (E qual è il ruolo del tedesco nella vostra scuola)

- quali sono i motivi/fattori per cui *Unternehmen Deutsch* è/non è una proposta valida per i ragazzi della sua scuola?
- qual è la particolarità e il potenziale di questo progetto per i ragazzi?
- per quale motivo ha preso parte al progetto *Unternehmen Deutsch*

PROGETTO influisce – ORIENTAMENTO PROFESSIONALE/visione concreta sul mondo del lavoro

Unternehmen Deutsch viene descritto come un ponte che collega scuola e mondo del lavoro:

In che modo il Progetto ha un impatto sul concreto orientamento professionale dei ragazzi? Le vengono in mente esempi concreti in cui è stato chiaro, che i suoi alunni si siano affacciati concretamente sul mondo del lavoro?

- crede che il progetto sia una Chance per i ragazzi, per avvicinarli al mondo del lavoro?
- offre una visione concreta sul mondo del lavoro?
- ai ragazzi è stata data l'opportunità di conoscere a livello pratico le figure professionali e i processi lavorativi?

Quale ruolo ha avuto in merito a questo contesto di ponte tra scuola e lavoro il “mondo tedesco”? (Aziende con rapporti commerciali con la Germania)

- il rapporto con il mondo tedesco ha aperto nuove prospettive? (globalizzazione/prospettiva internazionale/Chance lavorative)
- spaziare nel mondo del lavoro anche grazie al tedesco
- secondo Lei, qual è/quale dovrebbe essere il ruolo della scuola in merito al tema dell'orientamento professionale?
- crede che la scuola abbia il compito di affiancare i ragazzi nell'orientamento professionale?

PROGETTO impatto – MOTIVAZIONE DEGLI ALUNNI / vs. LEZIONE TRADIZIONALE

Secondo lei, il progetto ha influito sulla motivazione degli alunni? In che modo?

- se pensa ai suoi alunni, quale parte del progetto li ha particolarmente affascinati e in quali momenti si sono rivelati più motivati? Perché? Esempi concreti.
- in che modo la motivazione all'apprendimento è stata stimolata? Attraverso quali strumenti?

Sotto l'aspetto motivazionale, riscontra differenze tra l'insegnamento del tedesco attraverso un progetto come questo e l'insegnamento tradizionale in classe?

- a differenza della lezione tradizionale: qual è il punto di forza di un simile progetto/punto debole.
- ci sono degli aspetti in cui potrebbe dire, che gli alunni abbiano imparato qualcosa in più/diversamente rispetto alle lezioni tradizionali?

PROGETTO – LINGUA / TEDESCO PROFESSIONALE

Sotto il punto di vista dell'apprendimento della lingua tedesca e soprattutto del tedesco professionale: come ha funzionato? In che modo è stato incentivato lo studio alla lingua?

- l'interesse per lo studio delle lingue è stato stimolato?
- a livello di apprendimento della lingua, quali sono i punti di forza che emergono dal Progetto?
- l'apprendimento del tedesco “professionale” (berufsbezogenes Deutsch/Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht) è secondo lei una proposta plausibile da inserire nei curricula scolastici?

Quale Ruolo ha avuto il “tedesco professionale” durante il progetto`?

- potrebbe essere una proposta da inserire nel curriculum scolastico?

Ulteriori commenti da parte dell'insegnante

Ringraziamento

11.2. Kodierleitfaden

OK1: KONTEXT	Definition	Ankerbeispiel
UK1.1: STELLENWERT DER DEUTSCHEN SPRACHE	Relevanz von DaF im Zusammenhang mit geographischer Nähe und wirtschaftlichen Beziehungen mit deutschsprachigen Ländern. Unterschiede Nord-Süd. Wahrgenommener Schwierigkeitsgrad der deutschen Sprache. Entwicklung der Lernmotivation (auch in Zusammenhang mit Pandemiezeit)	“Non è semplice insegnare tedesco. Perché specialmente al sud non è affatto semplice.” (I2, 260)
UK1.2: GEOGRAPHISCHER KONTEXT	Handlungsbeziehungen in Nord-Mittel und Südalien.	„...wo es ganz viele Betriebe gibt, die mit deutschen Firmen Kontakt haben oder Leute brauchen, die eben Deutsch sprechen oder schreiben können. Das ist in Lazio viel weniger ausgeprägt“ (I3, 90-92)
OK2: SPRACHKOMPETENZ	Definition	Ankerbeispiel
UK2.1: ALLGEMEINE SPRACHKOMPETENZ		

<p><i>Kommunikative Kompetenz</i></p>	<p>Welchen Raum nehmen kommunikative Anforderungen und Diskursfähigkeit im Unterricht ein? Umgang mit Grammatik.</p>	<p>“Una lingua straniera la si apprende per imparare a comunicare. E non è semplice però, perché il ragazzo ha sempre questo approccio più in stile, diciamo di stile grammaticale. Quindi tu lo devi portare invece sul lessico. Questo lo puoi fare attraverso attività che siano alternative, attraverso attività più pratiche, più operative, dove lui si trova al centro e deve creare prodotti, deve creare, insomma, contenuti, delle cose, dove non è più, sai, il fruttore della disciplina, la lezione frontale non esiste insomma nelle attività di lingua.” (I2, 60-65)</p>
<p><i>Schriftliche Kompetenz</i></p>	<p>Erfahrungen zu der Bewältigung von schriftlichen Arbeitsaufträgen (Beschreibung von Betrieben und Wirtschaftsgebiet der Region). Stand der schriftlichen Kompetenz und Umgang mit Übersetzungsprogrammen: Herausforderungen und Potenziale.</p>	<p>“Un punto debole è che, non è semplice descrivere, non è semplice scrivere. E quindi devi veramente saperli guidare, perché rischi veramente di avere delle descrizioni, voglio dire, di un Google-traduttore ma che non hanno senso. Quindi devi veramente saperli guidare.” (I2, 224-226)</p>
<p>UK2.2: BERUFSBEZOGENE SPRACHKOMPETENZ</p>		
<p><i>Berufsbezogene Inhalte</i></p>	<p>Einbeziehen berufsbezogener Inhalte in den verschiedenen Modulen. Integration und Aufwertung berufsbezogener Themen im Unterricht und in der Praxis als curriculare Vorgabe.</p>	<p>„Also zu uns in den vierten Klassen, manchmal auch in den dritten Klassen ist es auf jeden Fall immer was, das wir schon behandeln, also, das Curriculum Vitae, das Bewerbungsgespräch oder auch zum Beispiel in</p>

	Grenzen und Potenziale.	Deutschland das duale System, was heißt es, Theorie und Praxis zu verbinden und so weiter. Das ist für uns immer ein Unterrichtsmodul auf jeden Fall.“ (I4, 184-188)
<i>Berufsbezogene Vokalarbeit</i>	Vermittlung fach- und berufsrelevanter Wortschatz. Durchführung während der Pandemie im Fernunterricht. Evaluierung von berufsrelevantem Lernstoff.	„Dann haben wir sehr viel über den Adjektiven gearbeitet: was heißt kontaktfreudig, was heißt zielstrebig und so weiter und sofort. Also es sind auch irgendwie Sachen, die im italienischen anders sind und auch so nicht ein Wert haben irgendwo, und da haben wir sprachlich sehr viel gearbeitet.“ (I4, 177-180)
OK3: HANDLUNGSKOMPETENZ	Definition	Ankerbeispiel
UK3.1: SCHLÜSSELKOMPETENZ		
<i>Protagonismus und Partizipation</i>	Schüler*innen als Hauptfiguren ihres Handelns: Förderung von Engagement und Motivation der Jugendlichen. Partizipative Gestaltung des Lernens.	„immer wenn man solche Aufgaben stellt, die wir eben compiti di realtà nennen, dann sind die Schüler auf jeden Fall sehr viel begeistert da mitzumachen.“ (I4, 101-102)
<i>Kooperation und Teamfähigkeit</i>	Förderung der Kompetenz zur Zusammenarbeit, Arbeitsaufteilung (eigene Interessen erkennen), kooperative Aktivitäten.	„Aber Mitarbeiten war eben das wichtige an der ganzen Sache.“ (I3, 205)
<i>Autonomie und Rollenverteilung</i>	Schüler*innen treffen Entscheidungen in Autonomie. Autonomie in der Einheit-Klasse.	“...ma guarda, erano loro che lavoravano. Io stavo là, ogni tanto mi chiamavano, vedevano per carità, erano

	Unterschiedliche Rolle der Lehrerin.	loro che lavoravano." (I2, 254-255)
<i>Individuelles Potenzial und Inklusion</i>	<p>Hervorhebung und Entfaltung besonderer Kenntnisse, Talente und Fähigkeiten der Schüler*innen.</p> <p>Zusammenarbeiten erleichtert jegliche Aktivitäten, die durch besondere Gruppendynamiken und praktisches Verfahren inklusiv sein können.</p>	“Anche il ragazzo meno motivato, anche il ragazzo tra virgolette meno studioso, anche lui partecipa, perché viene messa in risalto la creatività del ragazzo, lo stimoli di più.” (I2, 77-79)
<i>Diskussionsfähigkeit und demokratisches Verfahren</i>	<p>Vorstellung der eigenen Vorschläge und Ideen fördert Diskussionsfähigkeit und Fähigkeit zu Argumentieren.</p> <p>Förderung demokratischer Prozesse und Eingehen von Kompromissen: kollektive Entscheidungen und demokratisches Handeln.</p> <p>Eingriff der Lehrkraft.</p> <p>Gefahr: Ausgrenzung Konflikte.</p>	„Und dann die Ausarbeitung des Projektes, also des Produktes, mh, ja es war ein interessanter Moment, weil man dann merkte, wie jeder eine andere Idee in der Klasse hatte und wie sie dann angefangen haben zu diskutieren und dann, das war ganz schön, das war ganz interessant. Jeder hatte eine andere Idee (B3 lächelt) und dann mussten sich dann einigen, da mussten sie sich irgendwie einigen.“ (I3, 184-188)
<i>Kreativität</i>	<p>Förderung von kreativem Denken und Handeln.</p> <p>Digitale Umsetzungen von Kreativität. Rolle digitaler Medien im Fernunterricht.</p>	“...stiamo lavorando al prodotto, quindi ci stiamo creando// un po' i ragazzi hanno creato questi prodotti, adesso siamo sulla fase della descrizione, insomma, i ragazzi sono molto (...) <u>motivati</u> , sono molto vicini, perché quando tu il ragazzo lo poni in prima persona a dover scegliere, a dover ideare, a dover pensare ad avere una propria opinione, che poi ha un <u>peso</u> , voglio dire, nel contesto classe, sai questa

		cosa li motiva moltissimo” (I2, 42-46)
UK3.2: DIGITALE KOMPETENZ	Umgang mit Medien: Potenziale, Widersprüche und Desiderata. Rolle der Medien im Fernunterricht: interaktive Tools.	„Alles was Video ist, irgendwo, mit Bild und Ton, das funktioniert immer. Sowohl als Lernmethode als auch umsetzbare Methode für die. Ja, das auf jeden Fall hilft sehr.“ (I3, 91-93)
UK3.3: INTERDISziPLINARITÄT	Fächerübergreifende Aktivitäten und Verknüpfung von Wirtschaft und Deutsch (CLIL). Rolle der Lehrkräfte und fachliche Vorbereitung. Anwendung in der Maturaprüfung.	„...perché questo progetto per lo meno tedesco ed economia li unisce no, e, es ist jetzt im Sinne des Abiturs, dass die Schüler verschiedene Bereiche verbinden können.“ (I1, 282-283)
UK3.4: WETTBEWERBS-CHARAKTER	Umgang mit Wettbewerbscharakter des Projekts. Potenziale und Grenzen.	„Ja das ist das Ziel dieses ganzen Projektes, ein Produkt erstellen und dann gewinnen. Und das war natürlich ein Anreiz für die Schüler ja, also dass man etwas gewinnen konnte (...) und sie haben das, das war auch der Teil, wo sie dann gerne gearbeitet haben.“ (I3, 101-103)
OK4: ÜBERGANG SCHULE-BERUF	Definition	Ankerbeispiel
UK4.1. ÜBERGANG SCHULE-BERUF ALS SCHULLAUFBAHN	Qualifiziertes <i>PCTO</i> Angebot, Relevanz für Schultypen. Beteiligung ganzer Klassen. Lehr- und Lernziele.	„...ed è un modo di gestire l' <i>Alternanza Scuola-Lavoro</i> che non è lo stage del ragazzo in ditta, che appunto di questi tempi è impossibile o difficile, ma interno alla scuola, però con una collaborazione esterna, e quindi con una valutazione anche del ragazzo con un

		tutor esterno e un tutor interno, quindi, rientra insomma anche nell'evoluzione della scuola italiana, sia come in ter disciplinarietà, che come Project-Work, che adesso sono molto apprezzati." (I1, 305-309)
UK4.2: PRAKТИСCHE ANNÄHERUNG AN DIE ARBEITSWELT	Direkter Kontakt und Austausch mit Arbeitswelt (durch Pandemie). Potenziale und Beeinträchtigungen im Spannungsfeld zwischen Schule und Betriebswelt.	„...der Besuch war sehr schön, da ehm haben wir eben die Ausstellung gesehen, aber auch Videos und Erklärungen über die Firma, wie man ein Mosaik macht zum Beispiel, ci hanno mostrato le pizze di mosaico, che dopo vengono tagliate, insomma, non è la produzione – a parte che non penso si potesse entrare in produzione anche se ci fosse stata – ma, hanno conosciuto il prodotto e anche un aspetto artistico di come si usa il mosaico" (I1, 140-144)
UK4.3: BEZUG ZUM TERRITORIUM	Bewusstmachung und Sensibilisierung des eigenen naheliegenden Wirtschaftsraums. Relevanz für die Schüler*innen.	„Wir haben praktisch die Toskana als Wirtschaftsraum beobachtet und wir haben es so ein bisschen untersucht, dass für ein Liceo Linguistico auch nicht unbedingt, also weder ihr Vokabular noch der Hintergrund// also es war für die schon eine Bereicherung in der Hinsicht, weil oft kennen sie auch ihre eigene Heimat nicht, muss ich sagen“ (I4, 46-49)
OK5: PERSPEKTIVEN UND DESIDERATA	Definition	Ankerbeispiel

UK5.1: KOOPERATION MIT LEHRKRÄFTEN	Bedarf an gegenseitiger Unterstützung und Kooperation der Lehrkräfte.	<p>„In meiner Schule war das erste Mal bisher, dass dieses Projekt überhaupt durchgeführt wurde, also es waren keine anderen Lehrer, die das gemacht haben. Ich konnte also mit keinem irgendwie zusammenarbeiten oder auf Hilfe hoffen, immer alles alleine.“ (I3, 14-17)</p>
UK5.2: KOOPERATION UND VERNETZUNG MIT DER ARBEITSWELT	Verbreitung und Förderung von Lernpartnerschaften mit Unternehmen. Förderung von Praktikumsmentalität. Unterschiede Nord-Süd.	<p>„ich bin schon davon überzeugt, dass wenn in der Region Lazio mehr (...) solche Betriebe wären, würde das vielleicht helfen.“ (I3, 97-98)</p>
UK5.3: LEISTUNGSMESSUNG ÜBERDENKEN	Evaluation des Projekts: Kriterien, Lernstoff, Beispiele.	<p>“Però siccome vengono prese ore del mio curriculum, chiaramente su questo loro delle verifiche scritte e delle verifiche orali. A breve dovranno fare una verifica scritta con un brano di comprensione su un'azienda qualsiasi, con domande, con esercizi. Perché, alla fine ci sono comunque delle ricadute sul curriculum. E chiaramente rientra in una attività scolastica a tutto tondo, perché altrimenti dovrei dedicargli delle ore extra, che pure gli dedicherò, per carità, perché non è che riusciamo a concludere tutto così, però è comunque un'attività curriculare a tutti gli effetti.“ (I2, 93-99)</p>

11.3. Einverständniserklärung



Institut für Germanistik

Einverständniserklärung

zur Mitwirkung an den Erhebungen im Rahmen des Projekts/Masterarbeit

„Projektorientierter DaF-Unterricht als Ansatz berufsorientierten Lernens in der italienischen Sekundarstufe II – Am Beispiel des Schulprojekts *Unternehmen Deutsch* – Ideenwettbewerb des Goethe Instituts.“

Autorin des Projekts: Laura Speroni

Ich wurde von der verantwortlichen Person für die oben genannte Studie vollständig über Wesen, Bedeutung und Tragweite der Studie aufgeklärt. Ich hatte die Möglichkeit, Fragen zu stellen. Ich habe die Antworten verstanden und akzeptiere sie.

Ich hatte ausreichend Zeit, mich zur Teilnahme an der Studie zu entscheiden und weiß, dass die Teilnahme freiwillig ist.

Ich wurde darüber informiert, dass ich jederzeit und ohne Angabe von Gründen diese Zustimmung widerrufen kann, ohne dass dadurch Nachteile für mich entstehen. Mir ist bekannt, dass meine Daten anonym gespeichert und ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet werden.

Ich habe eine Kopie dieser Einverständniserklärung erhalten.

Ich erkläre hiermit meine freiwillige Teilnahme an dieser Studie.

Datum, Ort

Name, Unterschrift

11.4. Interviewtranskripte

Interview 1

Durchgeführt am 20.01.2022, Online

1 I: Also wir können ein bisschen anfangen, wenn Sie mir (...) kurz ein bisschen einen Überblick geben
2 können, über Ihren schulischen Kontext, also, indem Sie das Projekt durchgeführt haben. Und zwar
3 ne, welcher Schultyp das ist, welche Klassen an das Projekt teilgenommen haben und in welchem
4 Kontext das auch angewendet wurde und (...) und vielleicht auch, welche Rolle hat D e u t s c h als
5 Fremdsprache in Ihrer Schule. #00:00:38-7#
6 B1: Okey. (...) Ich arbeite jetzt seit sechs Jahren an einem Gymnasium, Liceo in [Veneto], da gibt's
7 verschiedene Orientierungen. Eh ich arbeite im Liceo Linguistico, aber auch - weniger - ich habe
8 einigen Klassen im Socio-Economico. Jetzt heißt es Economico-Sociale, also sie haben jetzt eine
9 andere (B1 lacht) Definition. Eh und (...) ich habe mich immer gerne mit der Fachsprache, mit der
10 Arbeitssprache beschäftigt, ehh als ich natürlich als ich am Istituto Tecnico war, weil ich an einem
11 Istituto Tecnico - Ragioneria, diciamo, gearbeitet habe, aber auch am Liceo Linguistico eh achte ich
12 darauf, dass ich ehm (...) die Schüler vertraut mache mit der Sprache der Arbeitswelt. Sie
13 beschäftigen sich natürlich im vierten und fünften Jahr mit Literatur, wir machen viel Literatur, Kunst
14 ehm deutsche Kultur im Allgemeinen, aber ehm (...) wir beschäftigen uns auch ein paar Stunden mit
15 deutschen Firmen zum Beispiel (...) Es ist für mich sehr interessant deutsche Firmen zu besuchen,
16 auch die Webseiten von deutschen Firmen zu besuchen, damit sie sich auf so einer Seite orientieren
17 können und normalerweise im vierten Jahr stellt jeder Schüler eine deutsche Firma vor oder eine
18 deutschsprachige, eine Firma aus dem deutschsprachigen Weltraum. Es gibt natürlich viele und, ja,
19 ich gebe ihnen ein paar Strukturen um die Firma vorzustellen, ein paar Leitfragen, wie heißt die
20 Firma, wo liegt die Firma, wann wurde sie gegründet, beschreibe, erzähle ein bisschen die Firma,
21 wohin exportiert die Firma und immer ist dabei auch der Begriff Nachhaltigkeit, weil mh, ich mache
22 sie darauf aufmerksam, dass jede Webseite immer ein Gebiet hat, wo man über Nachhaltigkeit
23 spricht, fast jede deutsche Firma, die wir eh kennengelernt haben beschäftigt sich damit. Ehm also,
24 wir - es gibt natürlich in den italienischen Lehrwerken immer ein paar Lektionen über Arbeit - was
25 möchtest du später machen, wie ist die Arbeit eines (unv.) um Genitiv zu üben zum Beispiel. Aber
26 ich mache speziell auch ehm, ich beschäftige mich mit dem Kennenlernen von deutschen Firmen
27 (...) ja, und die Schüler präsentieren eine deutsche Firma. Normalerweise ist es so, adesso con la
28 DAD ist ein bisschen alles weniger geworden, comunque, das mache ich normalerweise auch am
29 Liceo Linguistico (...) Umsomehr am Socio-Economico, also, ich mit der fünften Klasse (...) die letztes
30 Jahr an das Projekt teilgenommen hat, hatten wir schon über die Arbeitswelt gesprochen im vierten
31 Jahr, also Firmen präsentiert und auch eh uns im allgemeinen mit wirtschaftlichen Problemen
32 auseinandergesetzt, denn am Socio-Economico, non è che si fa, man macht keine Briefe, keine
33 Anrufe, keine corrispondenza commerciale wie am Istituto Tecnico, ehm, wir haben kein gutes
34 Lehrwerk für das vierte und 5. Jahr. Wir orientieren uns nach dem Plan, nach dem Interesse des
35 consiglio di classe und (...) ja wir verbinden Themen mit Themen der anderen Lehrer, e eh quindi,

36 abgesehen von den Firmen, hatte ich schon, über das sehr interessante Phänomen der Wirtschaft
37 des Teilens gesprochen, zum Beispiel Applikationen wie - ja natürlich - am bekanntesten ist
38 Carsharing, aber wir haben auch Foodsharing gesehen, wir haben Kleidertauschparties gesehen, wir
39 haben darüber nachgedacht, dass man, nicht mehr, ehm nicht mehr kauft, sondern teilt oder
40 tauscht. Also es ist nicht mehr wichtig zu besitzen, sondern es ist wichtig, dass die Sachen digital zu
41 Verfügung stehen, zum Beispiel miete ich mir ein Auto über eine Applikation, quindi // oder die
42 Nachbarschaft Plattformen haben wir viel gemacht, denn ich finde das selbst interessant (...) poi in
43 Deutschland sind diese Phänomene verbreiteter als bei uns, e quindi, das hatten wir schon gemacht
44 , und auch die Vorstellung über Firmen ehm und eh (...) ja über Online-Handeln, über Globalisierung,
45 also wirtschaftliche Themen, natürlich nicht technisch also - denn, sie sind nicht in der Lage - also
46 ganz allgemein darüber gesprochen, Videos gesehen, hab Arbeitsblätter gemacht // Und, die Idee
47 am *Unternehmen Deutsch* teilzunehmen ist letztes Jahr eh gekommen, weil die Situation, also ich
48 meine 2019 [ist 2020 gemeint], weil die Situation so kritisch war, eh, dann hab ich gedacht, obwohl
49 sie im fünften Jahr sind - perché di solito im fünften Jahr beschäftigt man sich, konzentriert man sich
50 auf das Abitur (...) ich habe gedacht, ja, ich hab nichts zu verlieren, sie sind sowieso Zuhause, sie sind
51 nicht so motiviert und versuchen wir ein Projekt zu machen. (...) Ich habe mich am letzten Tag
52 angemeldet (B1 lacht) und dann, ja es war wirklich gut, es gab verschiedene Phasen und ja, die
53 Motivation war nicht immer die beste, denn die Situation war wirklich schwierig eh zum Beispiel ich
54 hatte die Klasse am Montag in der ersten Stunde, alle waren zuhause, almeno adesso // ho perso la
55 concezione del tempo ma mi sembra fino a febbraio sono stati sempre a casa // ich erinnere mich
56 nicht da ottobre a febbraio // comunque Monate lang waren sie zuhause, ich war in der Schule, wir
57 mussten in die Schule (...) es war die erste Stunde am Montag, es hat immer geregnet, es war sehr
58 // und als ich ihnen gesagt habe, über das Internet, also über Videokonferenz, hab ich ihnen
59 mitgeteilt "wir nehmen an ein Projekt teil", also, ja, also ich hab keine Reaktion (B1 lacht) gesehen
60 und es war auch normal, perché è stato veramente // E (...) aber ich hab trotzdem angefangen mit
61 diesen unterschiedlichen Phasen, die vom Projekt vorgesehen sind, also zuerst - eh bisognava fare -
62 über den Wirtschaftsraum sprechen, dann die Firma vorstellen und dann die Ideen entwickeln e
63 anche kurz begründen, erklären und dann das Endprodukt. E appunto, für alle, fast alle Schulen
64 machen ein Video, ich glaube einige machen auch Broschüren oder so, und was wichtig war und
65 auch schön war, ist dass, ich zusammen mit zwei anderen Kollegen gearbeitet habe. Il collega di
66 economia, klar er war da, und w e n n eine Schule Wirtschaft lernt quasi, wenn Schüler Wirtschaft
67 lernen, kann auch oder sollte auch der Wirtschaftslehrer mitmachen, aber dann, nachdem wir uns
68 für das Produkt entschieden haben, hat auch die Kunstlehrerin mitgemacht. Diese Klasse und
69 unseren Klassen überhaupt lieben Kunst und das hat sie sehr motiviert // e anche il lavoro
70 interdisciplinare // dann hat auch // es war interessant, dass in dieser Klasse war auch, eine
71 Schülerin mit Behinderung, die eh ja also, mit geistiger Behinderung, sie kann sich bewegen, sie kann
72 sprechen alles, aber sie, ja, sie hat nicht das Programm von den anderen, sie ist nicht dem Programm
73 gefolgt, però im praktischen Teil hat sie mitgemacht, sie war dabei, als wir zum Beispiel, als die
74 Schüler konkret gearbeitet haben, oder fotografiert, das Video gedreht haben, sie hat auch das
75 Material bekommen zum Beispiel eh (unv.) das Goethe-Institut hat uns auch einen Rucksack
76 geschickt für die Schüler. È stato bello p e r c h è, collegare le materie, perché l'idea è venuta dall'Art
77 Deco poi per il tipo di decoro no, e anche il fatto che questa ragazza ogni tanto venisse in classe
78 anche lei quando siamo tornati [in presenza]. E tra l'altro lei ha fatto separat, hat sie eine, hat sie

79 ein Haus gezeichnet secondo un quadro di Van Gogh, cioè lei, con le tesserine del mosaico lei ha
80 fatto un suo lavoro *PCTO* e in qualche modo non è proprio il progetto, però il (...) il prodotto della
81 ditta l'ha usato anche lei, è venuta in visita aziendale, quindi, ja, es war auch eine Arbeit, eine
82 inklusive Arbeit eh (...) ecco es gab verschiedene Phasen am Anfang, das war die schlimmste Zeit,
83 als wir den Wirtschaftsraum präsentiert haben (...) da war es schwierig eh per diversi motivi, sia
84 perché abbiamo utilizzato fonti ehm non facili, cioè in italiano principalmente, perché in tedesco
85 non non ce n'erano così tante über die Handelsbeziehungen zwischen Deutschland und [Stadt in
86 Venetien], da gab es nicht viel. Qualcosa della camera di commercio italo-germanica, ehm, da haben
87 wir einen Artikel gelesen, so es gab es offizielle Statistiken und Analysen auf Italienisch, die sie auch
88 mit dem Wirtschaftslehrer gelesen haben. Eh, sie haben auch mit ihm, ehhh, unseren
89 Wirtschaftsraum analysiert, wir haben nachgedacht welche Firmen wir in der Gegend haben,
90 Handelsbeziehungen mit Deutschland ehm, è stato interessante anche perché, weil die Schüler
91 entdeckt haben, was am, ehm diciamo, Ideen was es gibt, was an Unternehmen es da ist, was unsere
92 (unv.) Gegend anzubieten hat (...) nonostante facessero il socio-economico, wussten viele nicht,
93 dass [Stadt in Venetien], eh eine Goldmesse hat, die Weltbekannt ist, una delle piú grandi, das
94 wussten sie nicht, sie wussten nicht, dass wir in [Stadt in Venetien], zum Beispiel Bottega Veneta
95 haben, oder diese Firmen, die Weltbekannt sind, es gibt viele, viele andere, e quindi wir haben
96 Firmen gesammelt, die mit Deutschland produzieren ehh handeln, Artikeln über deutsche Firmen in
97 Italien gesucht (...) questo è stato un po' piú difficile, perché abbiamo trovato ad esempio Lidl,
98 Volkswagen qui nella zona, eh, Porsche mi sembra abbia una filiale, e abbiamo tutto scritto anche
99 grazie al professore di economia, naturalmente poi nel tedesco lui non ha potuto dare una mano,
100 nella parte di presentazione della ditta, das war ein Google-Document, aber die Schüler haben das
101 sehr (unv.) gemacht, in dem Sinne, dass Sie (...) allora nel testo habe ich natürlich viel geholfen, weil
102 das sehr technisch war, cioè, è scritto nel modo piú semplice possibile, però natürlich waren sie
103 nicht in der Lage einen fehlerfreien Text zu schreiben. Però sie haben den Artikeln gelesen, sie haben
104 die Informationen gefunden, ehm, sie, // und, zwei Schülerinnen haben so ein Bild gesucht,
105 praticamente due paperini seduti in un'auto e ognuno portava un cuore e dentro al cuore c'erano i
106 loghi delle aziende italiane e tedesche. E das Motto war "Deutschland und die Welt sitzen im
107 gleichen Auto und nicht Boot" (unv.) (I: Okey) (I und B1 lachen) e ja, sie haben sich das Bild
108 ausgesucht e tecnicamente l'hanno un po' modificato, non so come abbiano fatto, e messo i loghi.
109 E questa è stata la prima parte, die Vorstellung der Firma, aber das ganze Projekt, war nicht eh, also,
110 beendet, das war Teil des Abiturs, also sie sind auch darüber abgefragt worden (I: Ah, OK, OK!) è
111 stato messo in programma tutto, cioè anche questa parte, e la presentazione della ditta, sono stati
112 interrogati, insomma non è stata una cosa così, che dopo è stata messa da parte. #00:14:36-0#
113 **I:** Quindi avete usato il progetto per poi inserirlo quasi nel curriculum scolastico? #00:14:29-0#
114 **B1:** Si, lo abbiamo inserito, abbiamo fatto anche altre cose, come hai visto è stato un progetto di 40
115 ore no, e (...) ho fatto anche altre cose nel programma, anche se limitato perché eravamo in DAD,
116 ho fatto altre cose non lo so, il muro di Berlino, storia, tanti altri argomenti, abbiamo fatto il Bauhaus,
117 eh, però, ha occupato un bel po' di programma questo progetto qua, aber das war kein Problem,
118 weil das ein Socio-Economico ist und weil, ja, also, (...) ich hatte sowieso nichts zu verlieren. E poi
119 abbiamo, dann haben wir die Firma gefunden. Es ist uns eingefallen, ehm dass ehm, beh, abbiamo
120 considerato un po' di grosse ditte in zona eh, conoscevamo, conoscono tutti almeno da noi la ditta
121 [Name der Firma] di mosaici. Die Firma ist weltbekannt, produziert Luxusmosaik, eh ma un vanto, e

122 loro, qualcuno non la sconosceva, per dire quanto è servito questo progetto, è un vanto per la nostra
123 regione. Und es ist sehr interessant, weil, die Firma, dass man sieht, in der Nähe von [Stadt in
124 Venetien], sieht man nicht die Produktion, weil sie natürlich delokalisiert haben, aber man sieht (...)
125 eine eh ein Museum, eine Ausstellung mit Design-Stücken mit Mosaik, quindi - è bellissima, si
126 chiama [Name der Firma], poi anche lo spazio architettonico è bellissimo, è fatto da un architetto
127 qui della zona - und man sieht diese Kunstwerke wirklich von wichtigen Designern entworfen mit
128 Mosaik, quindi wir haben die Firma, also die la sede amministrativa della ditta und die Ausstellung
129 besucht. Dann come seconda fase haben sie die Vorstellung der Firma geschrieben, das war ein
130 bisschen einfacher, appunto perché noi im vierten Jahr hatten wir schon über Vorstellung von
131 deutschen Firmen gesprochen, sie hatten die Strukturen schon, also haben wir die Firma vorgestellt.
132 Questa volta è stato originale l'applicazione, perché abbiamo usato Thinglink, che è praticamente,
133 invece di scrivere un documento così (...) haben wir diese Applikation benutzt, wo man verschiedene
134 Tags hat, e si aprono questi Tag, e ogni Tag // e in ogni Tag puoi inserire un testo, le immagini e
135 anche una musica. (...) Der Hintergrund war ein Foto von dem Besuch (B1 lacht) che è stato
136 difficilissimo, la ditta l'ha permesso solo a strette condizioni di distanziamento, non abbiamo visitato
137 tutto, eee, ci ha fatto entrare perché eravamo in un numero piccolo. È stato, sono stati, era possibile
138 dal punto di vista normativo eh, però poche ditte lo hanno permesso. E, invece noi abbiamo visitato,
139 tra l'altro la scuola ha finanziato anche il viaggio in bus, e quindi è stato un po' uno sforzo di tutti
140 und der Besuch war sehr schön, da eh haben wir eben die Ausstellung gesehen aber auch Videos
141 und Erklärungen über die Firma, wie man ein Mosaik macht zum Beispiel, ci hanno mostrato le pizze
142 di mosaico, che dopo vengono tagliate, insomma, non è la produzione - a parte che non penso si
143 potesse entrare in produzione anche se ci fosse stata - ma, hanno conosciuto il prodotto e anche un
144 aspetto artistico di come si usa il mosaico (I: mhmm) dopo appunto abbiamo fatto questa Vorstellung
145 mit Thinglink, che come sfondo ha la foto della visita und es gibt verschiedene, piccole iconcine, dei
146 Tag, tu schiacci e viene fuori, vari pezzi di - invece di mettere tutto un pezzo unico - un po' di
147 spiegazione per ogni Tag e con delle immagini, anche delle foto fatte da loto, con il permesso della
148 ditta, fatte da loro durante la visita e tutto. Questa è stata la, che è stata molto apprezzata perché
149 non è un documento unico semplicemente scritto, ma interattivo. Das war die Vorstellung der
150 Firma, also die zweite Phase. Da sind sie aktiver geworden, perché naturalmente un conto è parlare
151 di statistiche, di Wirtschaftsraum, un conto è aver visto e presentare, è stato (B1 lacht) // Und dann,
152 haben wir - perché anche l'insegnante d'arte li ha molto stimolati in questo - ihnen gesagt, "ihr habt
153 jetzt Mosaiken gesehen" - la ditta quando tu vai a visitarla regala delle scatole del mosaico e
154 tesserine, bellissime - che poi quelle che sono avanzate verranno usate per progetti di inclusione
155 eccetera a scuola - und sie haben die Aufgabe bekommen, zu denken, was kann man damit machen,
156 welches Produkt. Perché io con l'insegnante di economia, cioè l'unica cosa che ci era venuta in
157 mente - che non abbiamo detto loro - ma noi abbiamo detto "un decoro si potrà fare, cosa vuoi che
158 si possa fare?". Sie haben aber gedacht, Produkte mit Mosaik zu realisieren, und zwar - poi hanno
159 fatto una votazione (I: mhmm, ok) con delle proposte, zum Beispiel eine Vase, eh, c'erano altre due
160 tre idee, und die Idee, die ihnen am meisten gefallen hat, war eine Tasche. #00:20:12-2#
161 **I:** Ja, ich habe sie gesehen, sehr, schön, wunderschön! #00:20:18-6#
162 **B1:** Ja. Sie haben also alte Taschen zu Hause gefunden, in die Schule gebracht, ehm, wir haben die
163 besten ausgewählt und dann haben sie das Motiv entworfen, digital - in quel tempo erano tornati a
164 scuola e (...) die Kunstlehrerin hat ihnen gesagt "ihr könnt euch vom Bauhaus, oder von // sie hat

165 ihnen verschiedene Inputs gegeben für die Inspiration, sie haben sich entschieden "wir wollen uns
166 von der Art Deco inspirieren lassen", sie haben so ein Art Deco Motiv entworfen, und dann an die
167 Taschen angebracht und das haben sie in der Schule gemacht, perché per fortuna eravamo tornati
168 (I: ja). E, è stato un po' difficile trasferire, diciamo, le tessere, perché praticamente bisognava
169 riprodurre il decoro che c'era nel computer, (...) bisognava trasferirlo sulla borsa, ma bisognava
170 avere (...) una struttura per trasferirlo su - perché attaccarle così una a una veniva fuori tutto storto
171 no, e allora ci siamo un po' scervellati, dopo - perché da [Name der Firma] hanno delle griglie, ma
172 solo per tessere piccole - e allora abbiamo praticamente, le abbiamo trasferite mi sembra su un
173 foglio di plastica, adesivo, e dal foglio di plastica adesivo le hanno portate sulla borsa. Aber das war
174 ja, natürlich die beste Phase, weil praktisch alle mitgemacht haben, in der praktischen Arbeit - allora
175 c'era chi stava in classe, chi attaccava, chi pensava a come disporre le tessere, chi andava giù a fare
176 il video, chi ha messo la voce, la registrazione vocale, ecco - e chiaro che, soprattutto alcuni ragazzi,
177 das ist klar - es gab zwei drei, die passiv waren, das muss ich sagen, zwei drei waren passiv (...) aber
178 die meisten haben wirklich in der letzten Phase Enthusiasmus gezeigt, auch weil sie zurück in der
179 Schule waren, erschöpft da quello che avevano passato, e qualsiasi cosa nuova era (...) // Dopo è
180 stato bello, dann sind Lehrer vorbeigekommen um zu sehen was wir machen, ja das war kreativ e
181 poi il video è stato veramente technisch sehr gut, das haben sie - con la guida di una ragazza in
182 particolare - hanno fatto tutto loro, nel senso che io un video ma neanche so, sì so fare quello col
183 cellulare ma (B1 lacht) - e quindi sie haben gedacht, was sie schreiben können, die Musik ausgewählt
184 (...) No no, si sono organizzati bene, nelle mie ore, qualche volta hanno preso anche ore di arte, ci
185 ha prestato un po' di ore il professore di religione, e insomma abbiamo (...) finito - con fatica perché
186 il periodo anche aveva delle limitazioni, e ecco, das war eben die Erfahrung e, oltre al video è stato
187 appunto consegnato un foglio di giustificazione dell'idea tra virgolette e io ho riportato il sondaggio
188 che è stato fatto, per la scelta del prodotto, e come si è arrivati a scegliere l'Art Deco, ho messo
189 anche i motivi a cui si sono ispirati dell'Art Deco e, ja, und warum sie eine Tasche ausgewählt haben
190 und warum sie denken, dass diese Tasche in Deutschland gut ankommt - chiaro abbiamo fatto quello
191 che abbiamo potuto, però (...) ci hanno messo tanto, cioè si sono proprio ingegnati, hanno fatto,
192 hanno scelto tutte le tesserine, piuttosto sul verde, stabilito le tonalità di colore. Ja, das war (...) ich
193 denke das war eine gute Erfahrung, eh, poi c'è stata appunto una premiazione online, un po' tardi
194 perché altre scuole erano in ritardo, per cui l'hanno posticipata; quindi, eravamo già dopo la fine
195 della scuola #00:24:55-3#
196 I: Ah urca, ok #00:24:55-3#

197 B1: Sì sì, però ja, es war gut, es war passend für das Jahr und ich kann dieses Jahr das Projekt nicht
198 machen, weil ich keine passende Klasse habe, perché (...) chiaramente al linguistico non posso
199 prendere 40 ore per questo progetto e al Socio-Economico non ho una quarta, perché la quarta
200 forse è anche linguisticamente la classe più adatta (I: ok). Aber nächstes Jahr habe ich eine vierte
201 Klasse im Socio-Economico und sie sind auch nicht so viel und ich möchte mit ihnen wieder daran
202 teilnehmen. Sie sind nicht so - also am Socio-Economico sie sind nicht so gut wie am Linguistico -
203 und es ist mir schon genug, wenn sie ein paar // wenn sie einfach neugierig werden und, ja, also, die
204 Basissprache lernen und, ich verlange nicht, dass wir Kafka lesen o robe del genere, quindi, va bene
205 così e vorrei ripartecipare insomma l'anno prossimo. #00:25:54-3#

206 I: Also, das finde ich auch sehr interessant, würden Sie sagen, dass so ein Projekt sich eher für
207 besondere Schultypen eignen, zum Beispiel wie Sie sagen Socio-Economico hat mehr die
208 Voraussetzungen, um sowas zu machen (...) im Vergleich zum Liceo, zum Beispiel? #00:26:24-7#
209 **B1:** Es eignet sich sehr gut natürlich für la Ragioneria, l'Istituto Tecnico Commerciale und für Liceo
210 Socio-Economico, es eignet sich auch, also ich würde das gerne auch im Liceo Linguistico machen,
211 solo che, essendo un progetto molto lungo (...) loro devono fare anche altro, tipo no, cominciano
212 con la letteratura, cioè mhh // es wäre sowieso interessant, aber wenn das vielleicht ein bisschen
213 kürzer wäre, appunto i moduli di lingua commerciale mache ich immer am Liceo linguistico, aber ich
214 kann mir nicht leisten 40 Stunden, daran zu arbeiten, es wäre auch ich weiß nicht ob die Schüler
215 damit zufrieden wären, denn einigen könnten sagen, ja, "aber wir nehmen der Literatur Zeit weg",
216 anche se posso dire, die ganze Zeit Literatur zu machen ist auch sehr ermüdend // quindi
217 linguisticamente approcciabile, naturalmente anche per il Liceo Linguistico, e anche avrebbero
218 molto interesse i ragazzi, però 40 Stunden sind zu viel (**I:** Ja) Deswegen am Socio-Economico oder
219 am Istituto Tecnico eh (...) ja, (unv.) an diesen Schulen. #00:27:34-2#
220 I: Ja, definitiv. Ehm. (...) Allgemein würden Sie sagen, dass // ok, zwei Sachen. Ob Sie denken, dass
221 dieses Projekt einen Beitrag geleistet hat, für eine besondere Berufsorientierung der Jugendlichen?
222 Und, ob Sie denken, allgemein, ob es auch die Rolle der Schule - nicht nur in Istituti Tecnici, sondern
223 auch Licei, ob die Schule auch eine Rolle spielt um diese Berufsorientierung zu fordern, oder um die
224 Jugendlichen zu begleiten nach einer Wahl der Berufswelt oder so? #00:28:28-0#
225 **B1:** Ja, also das schon, denn, dass die Schule sich mit der Arbeitswelt beschäftigt, ist sehr sehr
226 wichtig, dass die Schüler zum Beispiel eine Firma besuchen. Nicht unbedingt eine Firma die
227 Beziehungen mit Deutschland hat, das ist sehr wichtig. Noi quando facevamo il gemellaggio al
228 Linguistico, haben wir immer mit den Deutschen zusammen eine italienische Firma besucht und die
229 Italiener mit den Deutschen zusammen haben eine deutsche Firma besucht. Wir haben das
230 vorbereitet, sprachlich vorbereitet, zum Beispiel eine Kaffee Firma oder eine Grappa Firma haben
231 die Deutschen mit den Italienern besucht. Das ist schon ein Beitrag für die Arbeitswelt e, i progetti
232 di questo tipo dovrebbero - non necessariamente nel tedesco, ma anche di tipo economico -
233 dovrebbero essercene di più, denn im Rahmen der *Alternanza Scuola-Lavoro* unseren
234 Wirtschaftsraum kennenzuernein wäre sehr wichtig (...). Ja, (...) // #00:29:33-8#
235 #00:29:33-8# [Verbindung abgebrochen] #00:31:05-8#
236 **B1:** E che abbia contribuito, dass dieses, also das hat natürlich zu einer Motivation beigetragen, das
237 hat sie auch Stolz gemacht zu gewinnen, das hat einige Schüler eh - quella ragazza che ha fatto il
238 video, sie ist für Kunst sehr interessiert, also sie hat die Bestätigung bekommen, dass sie im
239 künstlerischen Bereich ehm weiter machen will. Es gibt d r e i glaub ich, die sich für Wirtschaft
240 entschieden haben, due per Wirtschaft e una per commercio internazionale, quindi sie lernt, sie
241 studiert auch Deutsch e fa questa facoltá a Verona e gli altri due fanno economia, naturalmente non
242 tutti, denn (...) im fünften Jahr haben sie schon eine feste Idee was sie machen wollen. E questo non
243 è un Istituto tecnico, è un Liceo s o c i o-economico. Quindi einige interessieren sich auch für das
244 soziale Bereich, e quindi, adesso stanno studiando in quell'ambito lì. Quindi non posso dire che tutti
245 adesso sono andati a studiare il tedesco, das ist nicht so, es ist nicht so, aber ein Paar machen jetzt
246 Wirtschaft und, ich glaube das, dass Projekt dazu beigetragen hat, dass sie sich für Wirtschaft
247 interessieren, und eine Schülerin studiert jetzt Deutsch, appunto comercio - non ricordo il nome,
248 ma insomma, questa facoltá di commercio internazionale a Verona. E (...) però, cioè la cosa più

249 importante è che sono usciti da questa bolla che hanno a scuola, che non sanno neanche was, wie
250 // cioè questa qui è una regione o una provincia che ha inc re d i b i l mente tanto no, [Stadt in
251 Venetien], ci sono di quelle cose, c'è, per dire qua, fuori dalla porta c'è la Diesel, cioè, abbiamo di
252 quelle aziende, und, dass sie das nicht wissen, quindi ha aiutato sí la conoscenza dello spazio, cioè
253 proprio la conoscenza del nostro spazio economico, e (...) questo soprattutto, cioè hanno visto un
254 po' il mondo del lavoro, hanno capito cosa c'è qua, cosa offre la regione, e (...) più che dire "tutti
255 studiano tedesco" questo no (**I**: No beh) No perché al socio-economico, allora da noi, müssen die
256 Schüler am Socio-Economico Deutsch lernen (**I**: OK) es ist die einzige zweite Sprache die angeboten
257 wird, per diversi motivi, anche per il motivo appunto delle relazioni che abbiamo, und, einige
258 machen das sehr gerne, einige müssen das machen, quindi, nicht alle gehen mit Deutsch weiter, das
259 nicht, aber, dass sie, ja, che hanno messo il naso fuori questo sí. Perché questo Liceo è ancora, c'è
260 ancora una certa // tanti professori arroccati un po', che dicono "eh ma visita aziendale, ma a cosa
261 serve?". Sie verstehen nicht, dass das viel wichtiger ist, als eine Stunde extra Grammatik zu machen,
262 e questo purtroppo è nei licei ancora così. C'è un po' di reistenza, c'è anche un po', direi, di snobismo
263 (...) Mentre, cioè anche io ho fatto, io ho fatto studi letterari, ho fatto il dottorato e il post-dottorato
264 in letteratura e filosofia tedesca, ma non per questo dico "ma cosa vuoi che serva andare in
265 un'azienda", das ist sehr sehr wichtig für die Schüler, e appunto gli ho sempre fatto anche un po'
266 vedere le aziende anche al di là del progetto (...) denn man kann nicht nur die ganze Zeit Literatur
267 machen, oder (...) oder zum Beispiel am Socio-Economico (...) storia storia storia ma, come fa a
268 pretendere che ti parlino di storia in tedesco, non hanno la lingua per poterlo fare, e dopo è una
269 palla enorme. Io capisco se fai dei fenomeni come il muro di Berlino, dei momenti che, che
270 interessano no, anche nei collegamenti poi all'esame di stato, però al di là di quello basta. (...) A loro
271 interessa, non so, parlare di Vinted no, Vinted adesso, che c'è da noi, in Germania è (unv.)
272 Kleiderkreise, c'è da un sacco di tempo no questa applicazione di scambio di vestiti, adesso è arrivata
273 anche da noi. Sono questi qua i fenomeni che loro usano ogni giorno (...) Ehm, parlare della storia,
274 perché c'è purtroppo qualche collega che non imposta il programma così, anche di tedesco. E in
275 inglese al Socio-Economico fanno letteratura come al linguistico - non sono per niente d'accordo -
276 perché loro dicono "eh ma è comunque un Liceo", sí sí è un Liceo, però è anche un Liceo Socio-
277 Economico, fai anche dell'altro, e quindi c'è ancora molto da fare. (...) certo non bisogna andare
278 neanche nel lato opposto che diventi una scuola tecnica, però (...) ja #00:36:34-3#
279 **I**: Poi in realtà, come mi ha raccontato, ogni ambito poi, come si dice, trova un suo modo, perché
280 voi siete entrati anche nel mondo dell'arte; quindi, anche le discipline si mischiano in un certo modo,
281 i collegamenti, in base anche un po', immagino, anche agli interessi. #00:36:59-3#
282 **B1**: Si, perché questo progetto per lo meno tedesco ed economia li unisce no, e, es ist jetzt im Sinne
283 des Abiturs, dass die Schüler verschiedene Bereiche verbinden können (**I**: Genau, ja) (unv.) jetzt ist
284 anders geworden, la prima cosa dell'orale, der Schüler bekommt einen Satz, oder ein Bild, und er
285 soll selbst anfangen, verschiedene Fächer zu verbinden mit diesem Bild, mit diesem Satz, was ihm
286 einfällt (...) weil la capacità di collegare ist praktisch das wichtigste jetzt im mündlichen Teil des
287 Abiturs. Sí puó andare avanti "io faccio il mio, tu fai il tuo", certo che non è facile collaborare con i
288 colleghi - come al lavoro insomma - es ist nicht einfach, es gibt Leute, mit denen du dich verstehst,
289 es gibt Leute mit denen man sehr geduldig sein muss (...) e anche io, nel senso - non è che i colleghi
290 sempre abbiano reagito subito, sono stati molto gentili, però a volte bisognava dire "eh ma allora
291 sei riuscito a fare, a parlare di questo, di quello?" // però lí devi avere pazienza, perché sennó lavori

292 da solo, und, das ist für die Schüler nicht gut. Il progetto è stato auch (...) darüber haben sie viel
293 berichtet im Abitur, eh eravamo tutti interni, c'era un presidente esterno, ma gli hanno raccontato
294 di questo progetto qua, e (...) anzi, è stato molto discusso insomma e presentato, per cui // e li ha
295 anche salvati diciamo perché non avevano ore abbastanza di *Alternanza Scuola-Lavoro* per via del
296 del Covid (I: Certo, ok) quindi li ha anche permesso di accumulare - e per questo l'anno anche ben
297 recepito - di accumulare ore di *Alternanza Scuola-Lavoro* (I: Sí) che sennó avrebbero dovuto fare in
298 qualche altro modo, perché la scuola ha dovuto - ma io non l'ho fatto affatto per questo perché io
299 già a ottobre mi ero iscritta - ma la scuola all'ultimo momento ha detto "ma non abbiamo ore,
300 dovete tirar fuori progetti, dovete tirare fuori Project-Work" (I: Ok, mhmm) E adesso Project-Work
301 per l'*Alternanza Scuola-Lavoro* è una modalità, e questo è stato un Project-Work molto caldeghiatto
302 dalle scuole e anche dal nostro Istituto, puó essere un Project-Work sull'astronomia per lo
303 scientifico, una collaborazione di matematica con l'università sempre per lo scientifico, di vario tipo,
304 basta che ci sia un prodotto finale. Project-Work deve avere un prodotto finale e qui c'è. Quindi è
305 un Project-Work a tutti gli effetti, ed è un modo di gestire l'*Alternanza Scuola-Lavoro* che non è lo
306 stage del ragazzo in ditta, che appunto di questi tempi è impossibile o difficile, ma interno alla
307 scuola, però con una collaborazione esterna, e quindi con una valutazione anche eh del ragazzo con
308 un tutor esterno e un tutor interno, quindi, rientra insomma anche nell'evoluzione della scuola
309 italiana, sia come in ter disciplinarietà, che come Project-Work, che adesso sono molto apprezzati.
310 Cioè piuttosto che ti vada a fare le ore in pizzeria di *Alternanza Scuola-Lavoro* è meglio che le faccia
311 con un Project-Work insomma (I: decisamente, mhmm) (...) Quindi io l'anno prossimo vorrei rifarlo,
312 lo so che all'inizio tireranno su un po' il naso, però (...) non credo neanche tanto se siamo in
313 presenza, perché, spiegando nel valore, e anche l'utilità perché gli da ore - sennó dovrebbero fare
314 d'altra parte - e (...) credo che possa andar bene, cioè la classe la vedo bene per l'anno prossimo.
315 (...) Ja ich hoffe, dass ich eine Partnerfirma finden kann, aber wir haben viele. Es ist aber eine
316 schwierige Zeit, einige haben Nein gesagt, weil sie in der Krise sind, weil die Situation nicht gut ist,
317 e quindi, einige Firmen machen nicht so gerne mit, ich kann sie verstehen, sie haben viele andere
318 Probleme (...) Però bei [Name der Firma] haben wir wirklich eine grande Hilfe gefunden und, ja. E tra
319 l'altro adesso con queste tessere i ragazzi stanno facendo degli altri lavori, cioè sono tessere che
320 restano alla scuola - perché ce ne hanno date una marea - e ehm, e quindi i ragazzi stanno ideando
321 uno specchio per la sede nuova con il mosaico intorno. Cioè notoriamente non i ragazzi dell'anno
322 scorso che sono già usciti, ma, è restato qualcosa, capito, anche alla scuola questo progetto,
323 postumo, e quindi (...) // no, no è stata una bella esperienza, difficile, difficile anche quello che viene
324 dopo, cioè i ragazzi la possibilità di tirocinio come premio non la possono avere, perché non possono
325 andare certo alla borsa di Milano, però, comunque (...) das hat geklappt. (...) Ma proprio ci abbiamo
326 creduto tutti, anche gli altri colleghi, magari a volte appunto ho dovuto un po' stimolarli, perché
327 hanno anche loro il loro programma da fare chiaramente, e, però sono stati collaborativi, no no è
328 stato bello! #00:42:15-0#

329 **I:** Ich bin sehr begeistert (B1 lacht) muss ich sagen #00:42:27-1#

330 **B1:** Sí, un'ultima cosa, che voglio dire, che abbiamo impostato, secondo me, che è servito anche
331 questo, diversamente diciamo // è stato proprio perché siamo in DAD, quindi tutti i metodi
332 d'insegnamento sono cambiati, e, sia la presentazione dell'azienda, no, con questa applicazione, sia
333 anche un video pensato non come un video di presentazione o una pubblicità tradizionale, ma una
334 pubblicità veloce, fatta per tipo Instagram, per dire, una cosa veloce, con poche parole e, ehm, anche

335 questo è stato un po' innovativo, quindi è piaciuto ai ragazzi, l'hanno, l'hanno proprio ideato loro il
336 video fatto così. Io ho detto, "pensate su come può funzionare un video, che tipo di video vedete
337 adesso" e loro hanno pensato a questa // hanno detto "facciamo uno sfondo nero con le scritte
338 bianche", poi hanno avuto l'idea d e c o, no, perché si chiamavano Dekotaschen e allora hanno
339 pensato di e ci o per ognuna di queste lettere di mettere una parola, tipo, non so, elegant per la e
340 insomma, l'hanno messo il video online? (**I:** Mi pare di, sì sì l'ho visto, sì) Quindi anche quello l'hanno
341 pensato loro, ecco. No no è stato (...) perché noi dobbiamo, purtroppo // io seguo diversi Webinar
342 e tutti dicono la scuola del futuro è quella della creatività e (...) tutti parlano di competenze
343 trasversali (...) e ogni datore di lavoro - cioè quelli un po' illuminati - dicono che la cosa principale è
344 sapere lavorare in squadra (...) Fanno pure corsi perché i lavoratori lavorino in squadra, cioè gli
345 pagano pure corsi di formazione per lo spirito di squadra, quindi, diciamo che il progetto, al di là
346 della lingua o delle conoscenze economiche, sviluppa le competenze, quelle di cittadinanza, che
347 ormai, ci continuano a bombardare a scuola di queste robe qua, non si può più parlare di soli
348 contenuti, ecco. Quindi è stato un (unv.) in questo senso qua, dopo, nel mondo del lavoro ci sarà
349 sempre chi prende decisioni, chi risolve il problema, chi pensa a come trasferire le tessere sulla
350 borsa, e, cioè sono tutte competenze che dopo tornano, al di là che sia tedesco, che sia economia
351 (...) Bisogna dargli queste cose qua, che dopo purtroppo vanno a discapito dei contenuti perché, ci
352 dicono "vabbè, ma valutiamo anche questo aspetto del ragazzo, valutiamo anche questo", si ok,
353 spesso la qualità di quello che si sa viene meno, però sono queste qua le competenze adesso
354 richieste (**I:** Certo) Se uno sa tutto però va fuori e non parla e non comunica con nessuno, la scuola
355 cosa gli ha dato? Al lavoro non lo prendono poi, ecco. Cioè anche i ragazzi che si sono messi in prima
356 linea in questo progetto qua, io non ho dubbi che dopo sono quelli che riescono fuori (...) #00:45:45-
357 8#

358 **I:** Sì, non è più come un tempo, dove la scuola era solo una industria di nozioni e dove appunto // è
359 tutto molto più trasversale oggi e questo #00:45:58-1#

360 **B1:** Sì, a noi richiedono proprio i nuclei per l'esame di stato, noi dobbiamo aver sviluppato dei nuclei
361 tra materie. Ma proprio li stabiliamo a inizio anno, e poi li sviluppiamo e poi in quei nuclei i ragazzi
362 devono orientarsi all'esame di stato. Quindi, diciamo che va // a me dispiace che la scuola stia
363 decadendo in qualità, però, pur di coinvolgerli, cioè sennò, se continui a considerarli come degli
364 imbuti, eh, questi veramente magari studiano anche per il voto o cosa, però poi non so a cosa serva.
365 #00:46:40-8#

366 **I:** (...) Lei ritiene che la qualità della proposta cali in questo modo? #00:47:15-1#

367 **B1:** Eh (...) No, cioè, con questo progetto no, nel senso che, comunque, la lingua la si usa, sia nella
368 fase del Wirtschaftsraum, sia nella fase della presentazione della ditta, sia nel video la lingua la si
369 usa, cioè dipende poi se appunto l'insegnante lo considera una roba fatta così e lasciata lì o se lo
370 integra, lo valorizza, interroga su questo, lo porta all'esame di stato, cioè dipende da come viene
371 integrato, ma non decade la qualità. Ma, in generale sta decadendo, intendo, purtroppo, ecco,
372 quello sì, i ragazzi studiano sempre meno e, è un fenomeno sociale che non c'entra con il progetto.
373 Il progetto secondo me deve essere appunto fatto apprezzare, deve essere magari condiviso con
374 colleghi, che così, se io dico una cosa e il collega ne dice un'altra nella sua ora, assume valore. E poi,
375 ben inserito nel programma, deve avere un senso nel programma e naturalmente nel Socio-
376 Economico un senso ce l'ha avuto. E (...) quindi non va a discapito della qualità, oppure magari,
377 fanno un'ora in cui attaccano le tessere e quindi non posso fare una lezione, però allora lì acquisisisc

378 motivazione, qui appunto io sono disposta a rifarlo se tutto va bene l'anno prossimo. Lì non avrò
379 supporto in arte, perché non sempre il collega, trovi quello giusto, però in economia sì, per esempio,
380 c'è un collega disponibile che è un altro, non è nemmeno quello dell'anno scorso (...) Tra l'altro
381 quello dell'anno scorso era un collega del sud, che è qui (...) non da molto; quindi, lui neanche
382 conosceva bene lo spazio economico, però si è documentato e ha cercato di fare, insomma, il
383 massimo. #00:49:35-3#

384 **I:** Certo, certo. Molto molto interessante. Lei ha quasi, devo dire toccato quasi tutti i punti della mia
385 (...) #00:49:39-5#

386 **B1:** Però appunto, io ritengo che, appunto al linguistico, non si possono prendere 40 ore. Si
387 POSSONO fare, si può fare per carità, ma non tutti penso siano disposti a farlo. Però che si entri a
388 vedere eh, quali ditte importano con l'Italia e che si conoscano anche i prodotti tedeschi che
389 vediamo nei supermercati qua intorno, è comunque importante (...) #00:49:59-9#
390 #00:49:59-9# [Verbindung abgebrochen] #00:50:00-7#

391 **B1:** Per concludere, ecco il tema importante al di là del progetto, e noi lo diciamo come Liceo, che
392 siano dati dei piccoli moduli di lingua commerciale, di lingua, no, commerciale, del lavoro ai ragazzi.
393 Nel linguistico lo facciamo in tutte le lingue, e lo diciamo anche in scuola aperta come punto in più,
394 no. Ad esempio, inglese fa il curriculum vitae, non so, spagnolo può fare un videocurriculum, tedesco
395 esplora le ditte, e comunque c'è un posto anche per quello in tutte le lingue, proprio l'abbiamo
396 stabilito come dipartimento, e con tedesco, ci sono anche queste visite aziendali durante i
397 gemellaggi, quando si potevano fare, ma sono fondamentali. IO avevo una classe, non so, io penso,
398 una classe terribile, non so come mai si sia formata una classe così, mi hanno fatto impazzire al
399 gemellaggio, si sono comportati malissimo, gli unici due momenti in cui son stati attenti e zitti sono
400 stati durante le visite aziendali, quelle qua e quelle là. Quindi soprattutto in queste classi deboli e
401 problematiche. Quindi il messaggio noi lo diamo al linguistico, in tutte le lingue #00:51:19-4#

402 **I:** E quindi in qualche modo anche le lingue viste come uno strumento per raggiungere, per
403 prospettive anche future, cioè non solo la lingua fine a sé stessa #00:51:36-2#

404 **B1:** Sì, perché è un linguistico e non un tecnico, noi lo spieghiamo, noi non abbiamo la presunzione
405 di fare quello che fa il tecnico, però un assaggio così glie lo vogliamo dare, perché dopo ci sono quelli
406 che vanno avanti dopo il linguistico con lingue per il commercio, lingue per il turismo, ecco.
407 #00:51:57-4#

408 **I:** Ah bellissimo! Bene. Io ti ringrazio moltissimo per questa bella chiacchierata #00:52:05-1#

409 **B1:** Figurati #00:52:05-1

Interview 2

Durchgeführt am 8.02.2022, Online

1
2 #00:00:00-0# [Vor dem Interview] #00:00:54-7#
3 I: Per iniziare ti chiedo se mi puoi raccontare un po' il contesto scolastico in cui hai messo in pratica
4 il progetto *Unternehmen Deutsch*, come ci sei arrivata, se c'è un motivo particolare per cui tu sia
5 arrivata al progetto. Io ho visto che tu è da un po' di anni che lo fai #00:01:16-4#
6 B2: Si, è un po' di anni. Allora, io inseguo intanto in un Istituto Tecnico-Economico e quindi, dove
7 tedesco è la seconda lingua comunitaria dopo l'inglese. I ragazzi lo studiano dal primo al quinto
8 anno. Quindi ha un suo peso come lingua straniera. Poi tu sai meglio di me che il tedesco non è una
9 lingua dall'approccio molto semplice, molto facile. E quindi io ho cercato sempre - perché oramai
10 sono già insomma un bel po' di anni di insegnamento - di trovare progetti che potessero motivare i
11 ragazzi, in maniera diversa, con strategie diverse allo studio e di questa lingua straniera, che
12 comunemente viene vista come una lingua difficile, insomma con tutti i pregiudizi che si sanno
13 insomma, che sono comuni. Poiché poi sto in un Istituto Tecnico-Economico, quando ho saputo di
14 questo progetto di *Piazza Affari Tedesco* ho pensato che potesse essere un buon modo, una buona
15 strategia proprio per motivare i ragazzi, per avvicinare i ragazzi al tedesco. E quindi ho visto insomma
16 in che consisteva il progetto, l'ho finalizzato a ragazzi sempre di quarte classi e anche perché i ragazzi
17 insomma, in una scuola, quando si trovano di dover realizzare dei prodotti, anche se in lingua
18 straniera, sono anche più spronati. E quindi sai, la questione dei compiti di realtà di cui si parla tanto
19 oggi, in realtà questo non è altro che un compito di realtà a tutti gli effetti. E quindi sono partita con
20 questo progetto. Ti devo dire la verità, dopo tanto anni, più che la partecipazione al concorso per
21 vincere il concorso, per me, è mettere in campo un tipo di progettualità tra virgolette laboratoriale
22 come faccio sempre, a prescindere mo' dalla questione del vincere o meno. Per carità, eh insomma,
23 mi piacerebbe vincere, anzi, noi due anni fa siamo risultati anche secondi in tutta Italia, quindi
24 insomma per noi è stata una grande soddisfazione anche perché la nostra è una piccola scuola di
25 provincia. Io sto in un territorio, in un paesino di ottomila abitanti, quindi è proprio una piccolissima
26 scuola, quindi è stata anche un po', voglio dire, una sfida, questo fatto del tedesco, eccetera
27 eccetera. (...) Però io insomma eh, sono riuscita con questi ragazzi, insomma, a motivarli molto. Per
28 cui dall'idea del Goethe-Institut, il progetto *Piazza Affari*, da *Unternehmen Deutsch*, concorso a cui
29 noi aspiravamo, le vittorie, le cose, sono passata a farlo diventare un progetto comune, che io faccio
30 tutti gli anni. (I: Mhm) Quest'anno addirittura, ho// sono riuscita a coinvolgere due classi. (...) L'anno
31 scorso, per la verità, anche una classe, non abbiamo fatto niente a livello figurati (ride) di vittoria o
32 che, intanto però, ci sta, mh, praticamente la un festival dell'innovazione, che adesso è diventato
33 proprio nazionale, che a Valdobbiadene, che addirittura ci ha scelti tra venti scuole per poter
34 presentare il nostro progetto. Tant'è vero che a settembre siamo andati lì a presentare questo
35 progetto *Piazza Affari* che - perché, tu, mh, hai visto insomma in che consiste questo progetto (I: Sì
36 sì sì) - il primo modulo, secondo, terzo.
37 #00:04:39-7# [Abschweifung] #00:04:54-4#
38 E niente praticamente siamo andati per presentare questo progetto. Quindi, voglio dire, si è
39 spostato anche dalla questione concorso Goethe-Institut e poi l'abbiamo messo su campo nazionale,
40 però l'abbiamo modificato, ne è venuto comunque un video ex novo; non è stato il video insomma
41 che abbiamo inviato, lo spot che abbiamo inviato solo al Goethe, è stato come un punto di partenza

42 per poter partecipare anche a un altro concorso. Questo per farti capire, che io poi, l'abbiamo fatto
43 nostro questo progetto, concorso tra virgolette, è diventato da concorso a progetto nostro. (...) E
44 niente, quest'anno stanno partecipando due classi, e quindi, stiamo infatti proprio in questi giorni
45 con le due classi, con una che è un'azienda di stampe e serigrafia, un'altra invece è un'azienda che
46 produce praticamente dolciumi, insomma, che fa// stiamo lavorando al prodotto, quindi ci stiamo
47 creando// un po' i ragazzi hanno creato questi prodotti, adesso siamo sulla fase della descrizione,
48 insomma, i ragazzi sono molto (...) motivati, sono molto vicini, perché quando tu il ragazzo lo poni
49 in prima persona a dover scegliere, a dover ideare, a dover pensare ad avere una propria opinione,
50 che poi ha un peso, voglio dire, nel contesto classe, sai questa cosa li motiva moltissimo. Anche la
51 ricerca della parola, voglio dire, in tedesco su Google alla fine ha un suo senso, che non è solo quello
52 di copiare ma è quello di comprendere che cosa sta cercando, perché poi alla fine lo deve finalizzare
53 in qualcosa, fosse una descrizione, fosse uno spot, fosse quello che sia. Sinceramente io lo trovo
54 molto eh, insomma, sprona molto i ragazzi, e li avvicina molto alla lingua in maniera differente.
55 Questo è quanto. Non so se hai qualche altra domanda più. #00:06:39-7#
56 **I:** Sì sì, no, è meraviglioso. Allora, due punti. L'ultimo che hai adesso toccato sul fatto che li avvicini
57 alla lingua in modo differente, se mi puoi dire in che modo? #00:06:52-2#
58 **B2:** Allora, insomma le lezioni di lingua non sono mai le lezioni classiche (**I:** Mhm) Il tedesco è partito
59 da sempre con la// si pensava insomma, la solita idea, il tedesco uguale grammatica (**I:** Certo) (unv.)
60 Una lingua straniera la si apprende per imparare a comunicare. E non è semplice però, perché il
61 ragazzo ha sempre questo approccio più in stile, diciamo di stile grammaticale. Quindi tu lo devi
62 portare invece sul lessico. Questo lo puoi fare attraverso attività che siano alternative, attraverso
63 attività più pratiche, più operative, dove lui si trova al centro e deve creare prodotti, deve creare,
64 insomma, contenuti, delle cose, dove non è più, sai, il fruitore della disciplina, la lezione frontale
65 non esiste insomma nelle attività di lingua. Questo progetto poi, *Piazza Affari*, rappresenta proprio
66 una di queste strategie, perché una volta che il ragazzo è invitato a scegliere un'azienda, e quindi è
67 chiamato in prima persona a scegliere l'azienda, a visitarla, a farne ricerche su Internet prima in
68 italiano, poi se ci sta qualcosa in lingua, poi addirittura in classe insieme a descriverla in lingua. È
69 vero che è un livello A1, 2, insomma, col tedesco noi siamo sempre sui livelli (...) non eccezionali
70 specialmente in istituti tecnici, che è un livello più medio di ragazzi, però intanto in 400 parole, che
71 non sono poche, dove lavorano prima da soli, poi tu, insomma, li aiuti un po', sai questo è un tipo di
72 lavoro molto più pratico, più operativo, che ha poco di lezione frontale, di metodo classico della
73 lezione. Poi si passa alla creazione del prodotto. Lì si scatena il mondo perché, tu devi, inventare il
74 nome. (...) Allora noi, per esempio, abbiamo fatto un domino, ci siamo inventati, giusto per, con
75 quest'ultima// con una classe. Ebbene, diamo il nome a questo domino. E allora là, si sono sbizzarriti
76 tutti, in tedesco, quindi "che nome gli dai?" Allora sai, lo slogan (...) sai, attraverso queste cosine il
77 ragazzo si avvicina alla lingua, il ragazzo eh, partecipa di più. Anche il ragazzo meno motivato, anche
78 il ragazzo tra virgolette meno studioso, anche lui partecipa, perché viene messa in risalto la creatività
79 del ragazzo, lo stimoli di più. Poi, lo stiamo creando questo domino, e quindi, non ti dico, anche lì,
80 parole, frasi in tedesco, cose in tedesco, immagini e frasi. E poi lo dobbiamo descrivere. Poi verrà il
81 clou, lo spot. E quindi i ragazzi devono inventarsi un copione e insomma, e poi lo devono creare
82 questo spot. Sai, è una, voglio dire, un insegnamento completamente ribaltato. Dove il ragazzo è lui
83 che sceglie, quando io dicevo che è lui che viene messo in prima persona, è lui che sceglie - certo!
84 perché quando i ragazzi hanno tirato fuori tanti nomi, per esempio, di questo prodotto, siamo andati

85 a votazione. Il ragazzo ha scelto quale nome voleva, non è stata l'insegnante che glie l'ha calata
86 dall'alto, oppure quando hanno scelto lo slogan, loro hanno scelto. Ne abbiamo messi alla LIM,
87 insomma sulla LIM, sulla lavagna luminosa, abbiamo messo tutti questi slogan che erano venuti fuori
88 e i ragazzi li hanno scelti così come era il suono della lingua tedesca, perché scritti in tedesco come
89 gli piaceva, se gli piaceva di più, se gli piaceva di meno. Quindi sono protagonisti i ragazzi in questo
90 momento. E imparano il tedesco. Chiaramente, parallelamente imparano il tedesco. Dovranno
91 descrivere? Beh, devono descrivere e devono imparare i vocaboli. Nulla da dire, che poi su questo
92 ci fanno le verifiche scritte, perché è un'attività didattica a tutti gli effetti eh. Non è che la faccio in
93 ore - è riconosciuta, e tu sai bene, come *PCTO*, come percorso di *Alternanza Scuola-Lavoro*. Però
94 siccome vengono prese ore del mio curriculo, chiaramente su questo loro delle verifiche scritte e
95 delle verifiche orali. A breve dovranno fare una verifica scritta con un brano di comprensione su
96 un'azienda qualsiasi, con domande, con esercizi. Perché, alla fine ci sono comunque delle ricadute
97 sul curriculo. E chiaramente rientra in una attività scolastica a tutto tondo, perché altrimenti dovrei
98 dedicargli delle ore extra, che pure gli dedicherò, per carità, perché non è che riusciamo a
99 concludere tutto così, però è comunque un'attività curriculare a tutti gli effetti. #00:11:15-8#

100 **I:** Mi sembra anche positivo che sia inserito nel curriculo. Perché nei tempi scolastici di norma tutte
101 queste cose extra andavano fatte extra. Le cose creative, che fossero diverse dal, no, dalla lezione
102 tradizionale era tutto extra, e quindi, è molto diverso #00:11:40-5#

103 **B2:** No ma perché questo è un modo anche di insegnare la lingua. (**I:** Certo) Immagina, voglio dire,
104 con un altro percorso, con un'altra strategia, con altri prodotti, con altre finalità. Cioè il ragazzo,
105 invece di lavorare, faccio un esempio, su, che ne so, su Freizeit, su cui magari lavora nel biennio, non
106 certo nel triennio, il ragazzo lavora su das Unternehmen (unv.) e quindi ruota intorno a quello il
107 percorso, intorno a cui il ragazzo deve imparare il lessico, il ragazzo si deve saper esprimere, il
108 ragazzo deve saper descrivere e alla fine il ragazzo deve essere valutato anche sul lavoro che ha
109 fatto. E deve essere per forza curriculare. D'altra parte, il progetto lo prevede: un'ora a settimana
110 all'interno del proprio monte ore curriculare (**I:** Sì, sì, sì). Quindi, è tutto, è tutto all'interno delle
111 attività, non potrei fare diversamente. Con gli spot noi perdiamo tempi extra, perché (...) è chiaro,
112 insomma, bisogna fare una ripresa, la si deve montare, si deve vedere se va bene, non va bene.
113 Durante il periodo del Covid, non ti dico, è stata una cosa, perché hanno dovuto realizzare a casa -
114 quindi abbiamo dovuto creare spot che potessero essere realizzati stando nelle case, però pure li,
115 insomma è venuto fuori (**I:** Sì, ho visto, che c'erano appunto su un tablet più persone) Sì, quello era
116 il video con cui abbiamo vinto il secondo posto. Sì sì, e la è stato tutto fatto dai ragazzi, perché noi
117 stavamo proprio nel periodo del lockdown. Noi attraverso Classroom ci scambiavamo i lavori,
118 prodotti, le cose, e poi i ragazzi insomma (unv.) facevano sti video, me li mandavano per Whatsapp
119 o per cose, "sì sì questo va bene, sì sì quello va bene", io li ho solo montati, insomma, per una
120 questione di praticità. Hanno fatto tutto loro, loro hanno scelto i video che più gli piacevano, loro
121 hanno inventato il copione - si perde un casino di tempo (**I:** Eh immagino) però comunque da i suoi
122 frutti. #00:13:34-5#

123 **I:** Eh rimanendo un attimo su questo tema, tu dicevi, si impara in questo modo parallelamente anche
124 la lingua, e no, c'è tutto questo tema del tedesco professionale #00:13:53-2#

125 **B2:** Eh ma quello perché il mio, te l'ho detto, è un Tecnico-Economico. E quindi io sono chiamata nel
126 triennio a fare un po' di micro-lingua, ecco poi perché la scelta poi su *Piazza Affari*, che ricade proprio
127 in quello che è il profilo del nostro indirizzo. #00:14:06-4#

128 **I:** Ma penso che, questo focus sul tedesco professionale, anche forse in relazione alla scuola in cui
129 insegni, è una cosa che funziona, che influisce sull'apprendimento del tedesco? È una proposta
130 plausibile insegnare il tedesco professionale? #00:14:41-1#

131 **B2:** Guarda, io su questo ho delle perplessità, sulla questione delle micro-lingue in generale. Cioè, a
132 un Liceo dal terzo anno si va sulla letteratura, a un Tecnico-Economico si va sulla micro-lingua taglio
133 Economico, un Tecnico turistico, dove ho insegnato, è micro-lingua su campo turistico. Questo
134 allontana i ragazzi dall'attualità, allontana i ragazzi dalla lingua corrente. Per cui dopo un biennio, a
135 cui tu hai dedicato, voglio dire, ad argomenti attuali, però stiamo parlando di un biennio; quindi, i
136 temi classici per capirci di un A2 arrivi, e poi, devi passare alla micro-lingua a parlare di azienda.
137 Intanto diventa pesante per i ragazzi di una scuola superiore; quindi, devi vedere come glie li devi
138 approcciare, ecco perché poi ci inventiamo questi progetti. Ma poi comunque si allontanano,
139 perché, quando tu entri invece in un percorso da B1 - io faccio riferimento ai livelli, semplicemente
140 per farti capire un poco di quelle che sono le tematiche - beh tu ti cominci ad allontanare da questo.
141 E quindi il ragazzo perde un po' il contatto con quella che è la lingua corrente. Sul fatto di dover
142 leggere per esempio, che ne so, comprendere un testo (...) noi ne abbiamo certi per esempio sulle
143 famiglie allargate, che è un tema di attualità, è un tema nuovissimo, però tu devi fare la micro-lingua,
144 tu devi parlare di azienda. E quindi vengono meno un poco queste cose, che secondo me invece
145 sono importanti poi, per un ragazzo, per avvicinarlo alla lingua a tutto tondo. Però questo, voglio
146 dire, non è un problema solo da Tecnico-Economico, è un po' una questione di micro-lingua. Tant'è
147 vero che non ti nascondo che negli ultimi anni ci si sta lontano un poco da questo legame forte verso
148 la micro-lingua, e tant'è vero che prima la mia cattedra era lingue e civiltà straniere ed è diventata
149 lingue e cultura, e quindi, quando io al terzo anno gli faccio, che ne so, un po' di cultura tedesca della
150 Germania sotto l'aspetto fisico, politico eccetera, eh beh, anche qui è cultura insomma. E quindi sai,
151 cerco, non ti nascondo che io al terzo anno non comincio con la micro-lingua, ecco perché io il
152 progetto me lo faccio al quarto anno. Io sulla micro-lingua ci vado un po' sul quarto e quinto. Terzo
153 continuo a mantenerli, perché non li voglio far allontanare e allo stesso quarto anno io riprendo
154 sempre delle tematiche, l'ambiente ad esempio, questi sono temi che tu non tratti più dopo il
155 biennio, perché nel biennio sono i classici temi Freizeit, Essen und Trinken e tutte queste cose qua,
156 quelle classiche e invece poi ci stanno questi temi che sono importanti. Che tu, se vuoi fare micro-
157 lingua abbandoni e allontani il ragazzo dalla lingua reale, dalla lingua viva, dalla lingua
158 contemporanea. Quindi sai, per questo insomma ti dicevo, io ho qualche perplessità. Giusto è
159 riuscire ad incrociare le due cose, a fare tutte e due. Io sinceramente lo faccio. Loro sanno, che
160 devono per un periodo, lasciano questo e parliamo di attualità, quindi riprendiamo il libro classico
161 dove ci sono letture che ne so sull'Umwelt, e quindi si parlerà dell'Umwelt, perché penso che non
162 se ne devono allontanare mai insomma. #00:18:03-8#

163 **I:** E il fatto che, appunto, perché spesso tutto il progetto, viene visto come *Alternanza Scuola-Lavoro*,
164 alla fine poi è questo il tema. Diciamo che con la scusa del tedesco, perché è un concetto del Goethe-
165 Institut, si crei - lo chiamano spesso - questo ponte tra la scuola e il mondo del lavoro. No, tutto il
166 concetto dell'orientamento al lavoro. Tu dici che con questo tema della micro-lingua ci si focalizzi
167 troppo forse su tutto questo ambito? #00:18:51-7#

168 **B2:** Se fai solo quello sì. Non devi dimenticare che invece devi continuare a curare gli aspetti di quella
169 che è lingua corrente. Se fai solo quello, quello sì, se fai solo micro-lingua. Io non parlo solo del
170 progetto *Piazza Affari*, parlo in generale di quello che può essere un triennio classico di una scuola

171 superiore dove si fa micro-lingua. Ora, il progetto *Piazza Affari* si sposa benissimo con questi indirizzi
172 e avvicina i ragazzi al mondo delle aziende, sicuramente, perché il ragazzo va a visitare un'azienda,
173 il ragazzo fa una ricerca col docente di economia aziendale - perché noi poi, il primo modulo si lavora
174 con il docente di economia aziendale, sul quella che è la realtà economica del territorio. Quindi
175 sicuramente c'è un approccio, c'è un avvicinamento di quella che è l'economia in generale, così,
176 giusto come approccio, perché poi, si passa il grosso nella lingua, insomma poi si lavora sulla lingua
177 (...) molto molto sulla lingua. Però ci sta questo fatto di avvicinare i giovani al mondo del lavoro,
178 quando i ragazzi prima di descrivere l'azienda, con me, parlano dell'azienda, devono capire
179 un'azienda. Incominciamo con le aziende più disparate, quali sono gli elementi di un'azienda, (...)
180 quanti lavoratori ha un'azienda, cioè, quella che è la struttura classica di un'azienda. Perché da lì poi
181 devono passare a poter descrivere l'azienda nel progetto *Piazza Affari*. Quindi fanno delle ricerche,
182 per esempio, gli assegno dei compiti, sempre perché rientrano sempre nel cosiddetto curriculo e
183 che ne so, io solitamente assegno ad esempio ad ognuno di loro un'azienda. Aziende anche famose,
184 Adidas eccetera, e loro devono in base a degli elementi che abbiamo stabilito che sono importanti
185 in una descrizione di un'azienda - i lavoratori, l'anno di fondazione, che ne so, la guida eccetera
186 eccetera - allora loro devo potere ricercare e, naturalmente poi tireranno fuori in tedesco, e non è
187 semplice, e ricercare e descrivere per esempio queste aziende qua. Da queste aziende poi si passa
188 alle aziende di *Piazza Affari*, alla ricerca e alla descrizione, e questo li avvicina sicuramente. Perché
189 loro, per esempio, molto spesso fanno//le aziende che io gli faccio ricercare chiaramente sono tutte
190 tedesche, e quindi loro si avvicinano anche a quello che è il mondo del lavoro in Germania. Per
191 capire, quando noi vediamo i fatturati annui, ti faccio un esempio, della//allora io gli assegno la
192 Volkswagen, e dico "no ha un fatturato annuo tot" dice "cavolo!", e allora se ne parla, se ne fa,
193 "l'economia tedesca, vedete com'è importante". Cioè c'è questo avvicinamento al mondo al lavoro.
194 (...) Più teorico eh, che pratico pratico. Però intanto si incominciano ad avvicinare, come no.
195 #00:21:37-7#

196 **I:** Ok, ok, ok. Tutto questo tema dell'orientamento professionale così presente nelle scuole, qual è
197 il ruolo della scuola in generale in merito a questa cosa qui. #00:22:08-6#

198 **B2:** Ma non con *Piazza Affari*, non stai parlando di *Piazza Affari* adesso? #00:22:13-8#

199 **I:** In generale, certo *Piazza Affari* si inserisce anche in questo contesto qui. #00:22:17-9#

200 **B2:** Certo, *Piazza Affari* si inserisce perché ehm rientra nel *PCTO* a tutti gli effetti. (**I:** mhm). Però poi,
201 il *PCTO* e l'*Alternanza Scuola-Lavoro* è tutt'altro. Noi in questo periodo stiamo lavorando su quelli
202 che sono i percorsi. I percorsi di professioni legali, percorsi economico giuridico, percorso filosofico,
203 perché poi, io faccio parte di un istituto di istruzione superiore, ci sono più indirizzi dove inseguo io.
204 C'è il Liceo Scientifico, il Classico, Musicale, Professionale, Tecnico-Economico nostro e quindi si
205 creano questi percorsi, che i ragazzi dal terzo anno scelgono insomma di seguire e (...) hanno poi
206 degli sbocchi. I ragazzi che vanno più in azienda e lavorano più praticamente, quali per esempio
207 quelli del professionale, ed è stato anche il caso del Tecnico-Economico, ragazzi invece sai, di un
208 Liceo, che seguono più lezioni un po' sullo stile, sai, quelli dei percorsi umanistico filosofico eccetera,
209 quindi, meno pratico, però su quelli che possono essere orientamenti in uscita. Percorsi che hanno
210 a che vedere con le università, anche quelli, che rientrano in orientamento però anche in *PCTO*, sai,
211 le fanno queste cose, voglio dire, io dico a largo raggio a 360 gradi. E *Piazza Affari* si pone anche in
212 questo, perché, loro sanno, che la Germania è una potenza economica a livello europeo, che la
213 lingua è un valore aggiunto, dopo l'inglese, insomma, io la pubblicizzo moltissimo chiaramente. E

214 quindi sanno che è un tema importante, che ha un suo peso, e che, volente o nolente, insomma, la
215 Germania la fa alla grande e quindi si intreccia poi in questi progetti, sicuramente, ha un ruolo
216 determinante. Determinante per quanto riguarda il nostro aspetto e il nostro indirizzo, chiaramente.
217 #00:24:16-2#

218 **I:** (...) Forse ancora un momento sul tema della motivazione dei ragazzi, ehm, tu hai parlato di questa
219 differenza tra le diciamo lezioni tradizionali, possiamo dire, e questo progetto ad esempio. Ehm,
220 qual è un punto di forza di questo tipo di lezione - sempre in confronto alla lezione tradizionale - e
221 un punto debole. #00:25:06-8#

222 **B2:** Il punto forte è che il ragazzo è il protagonista dell'azione. Di tutto il processo, il classico, come
223 si intende, il processo di insegnamento-apprendimento. Il ragazzo è veramente al centro, questo è
224 un punto forte. (...) Un punto debole è che, non è semplice descrivere, non è semplice scrivere. E
225 quindi devi veramente saperli guidare, perché rischi veramente di avere delle descrizioni, voglio
226 dire, di un Google-traduttore ma, che non hanno senso. Quindi devi veramente saperli guidare.
227 Perché poi i ragazzi di oggi, è vero che da un lato che sono creativi, però è pur vero, che non hanno
228 la nostra vecchia creatività, perché tutto gli è davanti tutto, e quindi devono comunque essere un
229 po' guidati. Però sono loro i protagonisti. Gli devi far fare. (...) Io trovo più punti di forza, che punti
230 deboli proprio. Perché, come ti ho detto prima, è un metodo diverso, cioè, la lezione frontale è la
231 cosa più semplice che c'è, in un certo senso, perché tu gli spieghi una cosa, tu gli spieghi un brano,
232 glie lo leggi e glie lo spieghi anche in lingua, voglio dire, io// leggiamo il brano, io cerco di farglielo
233 comprendere, non tradurre, assolutamente. E quindi anche in lingua, sei lì, pure se ti vuoi dar da
234 fare, scrivi parole vicino alla lavagna, però quello è il metodo classico a cui è abituato il ragazzo di
235 oggi. Per quanto sia negativa, la lezione frontale è il metodo classico a cui il ragazzo viene
236 spontaneamente abituato, il nostro ragazzo italiano. Perché è sempre così, siamo cresciuti così. Non
237 ti dico se tu gli fai un argomento, se tu gli spieghi una cosa di grammatica. Come tu dici a un ragazzo
238 "oggi vi spiego i verbi modali", subito prendono tutto quaderno e stanno pronti a prendere appunti
239 (unv.) esercizio, subito stanno tutti pronti, lì che ti devono fare l'esercizio. Perché sembra che noi
240 italiani siamo cresciuti in maniera naturale, però poi non gli resta niente, perché alla fine hanno
241 imparato la regolina, hanno fatto l'esercizio ma non hanno imparato la lingua come comunicazione,
242 come veicolo. E allora sai, sono fruitori più passivi. Quando tu li metti di fronte a un progetto in cui
243 loro devono creare, gli dici "ragá, eh, abbiamo fatto il domino, ma noi ci dobbiamo creare un nome",
244 quelli ti guardano tutti così. Allora sai, devi saperli guidare, perché veramente non sono abituati ad
245 esprimere la loro creatività. (...) Però poi diventa un punto di forza, diventa una motivazione forte.
246 // "No ragá, questo non è tedesco", devi vedere le parole composte che si inventano "no ragá,
247 questa proprio non può andare, per quanto io da italiana, insomma, le parole composte, non è che
248 ce le inventiamo, però questa proprio è fuori!". Allora devi vedere come sono creativi, sono// però
249 insomma, e questo è un punto di forza perché come ti ho detto prima, l'alunno è protagonista. (**I:**
250 mhm) Se tu avessi visto oggi quei ragazzi, perché stavamo un po' uscendo pazzi su come creare
251 questo domino. E beh i ragazzi a gruppi, distanziati, con tutte le questioni Covid di questo mondo,
252 hanno incominciato a creare le tessere e a creare le frasi. E quindi a dire su una tessera che-frase-
253 in-tedesco-dovevano-mettere-in-riferimento-all'immagine-che-era-a-fianco-e-tutte-ste-storie, ma
254 guarda, erano loro che lavoravano. Io stavo là, ogni tanto mi chiamavano, vedevano per carità, erano
255 loro che lavoravano. (...) E fanno un uso anche più appropriato del vocabolario (**I:** Ah interessante),
256 sì, perché vanno a cercare la parola, anche la frase, cioè oggi i ragazzi si muovono con Google-

257 traduttore, è inutile che ce lo nascondiamo// ma io stessa voglio dire mi vado a cercare anche la
258 parola su Google-traduttore se mi serve, stesso a loro dico "ragá non mi ricordo, cerchiamola un
259 attimo". Anche perché il cellulare è diventato// dopo il Covid// insomma se ne fai un buon uso è
260 diventato quasi anche uno strumento didattico, perché sarebbe l'ideale che tutte le classi avessero
261 i tablet, i pc e roba varia, ma tu sai bene che la realtà italiana è completamente diversa. E quindi
262 riuscire a farne un uso per cui si muovono, però anche lì l'uso di Google-traduttore diventa più
263 consapevole. Non è una semplice copia, "ho fatto la frase, me la traduco e poi non capisco neanche
264 che ci sta, o magari c'è una regola grammaticale, un passivo che io non so o addirittura un
265 congiuntivo che non trattiamo mai e tutte ste storie". No. Diventa un uso più consapevole anche
266 della traduzione. #00:29:51-2#

267 **I:** E sì, perché non è più fine a sé stesso, non è più fine all'esercizio, al Lückentest da svolgere. //
268 L'interesse allo studio è stato stimolato? #00:30:10-6#

269 **B2:** Non è semplice insegnare tedesco. Perché specialmente al sud non è affatto semplice.
270 #00:30:19-1#

271 **I:** Come mai? #00:30:19-1#

272 **B2:** Perché i pregiudizi sono forti. La lingua è difficile, la lingua è dura. La Germania è un paese di
273 tanti piccoli Hitler, perché tu considera, che loro vengono da una terza media dove hanno studiato
274 la Seconda guerra mondiale. E quindi naturalmente tutta la questione del Nazismo, arrivano al primo
275 anno delle superiori e ti guardano già con la faccia "che mi vuoi insegnare?". I suoni sono lontani.
276 Noi viviamo in realtà più// è vero che in Campania ci stanno Ischia, Capri e tutta la costiera
277 Amalfitana che è piena di tedeschi, però noi siamo più nell'entroterra, il contatto con un tedesco è
278 già// e quindi il suono della lingua è completamente diverso e poi questa cosa diffusa che il tedesco
279 è difficile, difficile difficile. Diciamolo, non è semplice. Assolutamente. Però tu devi abbattere queste
280 cose, queste barriere, questi pregiudizi e quindi, avviare i ragazzi insomma non è semplice. Poi c'è
281 un mondo di grammatica, che loro pensano che sia il mondo preferenziale e tu devi fargli capire che
282 non lo è, perché devono imparare a parlare, quindi devo dire, non è semplice. (...) Devo dire la verità,
283 ultimamente le scuole si sono diffuse, insomma, lo studio della lingua, l'insegnamento del tedesco
284 anche da noi in Campania. Considera che nella [Provinz] fino a un sette otto anni fa erano in una
285 provincia cinque cattedre in tutto di tedesco, adesso invece sono il doppio. Perché si sta allargando
286 la questione sull'insegnamento del tedesco. Devo essere sincera. Questo sempre perché la
287 Germania è al centro dell'Europa e insomma, è forte su tutto. E chiaramente si sta iniziando a
288 comprendere. Però non è semplice. Non è semplice perché devi abbattere queste barriere sui
289 ragazzi, che non sono poche. #00:32:15-2#

290 **I:** Che è un discorso diverso dall'inglese? #00:32:31-0#

291 **B2:** Completamente. Anche perché è una lingua aggiunta. (...) L'inglese la fa da padrona, i docenti di
292 inglese non hanno bisogno di inventarsi nessun progetto per avvicinare i ragazzi, perché loro lo
293 sanno già che l'inglese è una lingua importante, che senza l'inglese non si possono muovere, non si
294 possono fare. Invece il tedesco è come il francese. Una seconda lingua è una lingua aggiunta e devi
295 trovare tutte le strategie per potergliela rendere tra virgolette più semplice, cioè più piacevole,
296 insomma. Fargli capire che poi, tante volte sai i ragazzi dicono "eh professorè, io pensavo che era
297 proprio più difficile, invece no" - magari quelli si sono imparati giusto quattro cose (B2 lacht) però
298 sai, incominciano ad avere la consapevolezza, che, insomma, si avvicinano alla lingua. Col tedesco
299 non è semplice, non è una lingua da tutti i giorni. #00:33:08-7#

300 #00:33:09-4# [Abschweifung] #00:34:35-5#

301 **I:** Ultima domanda, in quanto a insegnamento. Un po'di difficoltà me le hai già dette, del fatto che
302 bisogna, in qualche modo, accompagnare i ragazzi. Da come ne parliamo, il punto che mi chiedo, è
303 che c'è bisogno di una formazione particolare degli insegnanti, importante anche per queste nuove
304 metodologie. Vedi che c'è un cambiamento nel metodo di insegnamento in generale? #00:35:13-3#
305 **B2:** Sicuramente, sicuramente, sicuramente. Anche l'insegnante stesso sta abbandonando l'idea che
306 lingua è uguale a grammatica - come si fa molto alle scuole medie. Il ragazzo viene alle superiori,
307 perché è convinto, come fa spesso purtroppo ancora alle scuole medie, ehm, lingua uguale
308 esercizio di grammatica. E quando viene alle superiori - anche in inglese, voglio dire, non è
309 soltanto una questione del tedesco - anche in inglese il ragazzo è legato a questa idea della
310 grammatica. Questo fa sì, che i ragazzi italiani parlano poco, rispetto agli europei, le lingue straniere,
311 perché sono legate sempre alla questione della grammatica, all'esercizio, alla traduzione eccetera.
312 Però, i nuovi, diciamo le nuove leve, vedo che non sono più legati a questo. Hanno compreso il senso
313 che la lingua è comunicazione. Non è insegnamento della lingua finalizzato alla lingua così, insomma.
314 Ma è proprio comunicazione, per cui, puoi parlare anche in maniera più sgrammaticata, puoi anche
315 non adoperare un accusativo, non adoperare un dativo in tedesco, però almeno lo sai parlare,
316 almeno ti spingi. Io quando porto i ragazzi all'estero in uno scambio, e in questi progetti, sai a loro
317 viene più spontaneo a dire la cosa in inglese, perché la vedono, beh, io mi arrabbio, li faccio provare
318 in tedesco. Però, non, non li controllo nemmeno sotto l'aspetto grammaticale. Anche quando mi
319 riferiscono una cosa in classe - certo ti viene spontaneo poi correggerli un po', però perché voglio
320 proprio che cerchino di parlare. E devo dire la verità, questo è un passo avanti che stiamo avendo
321 con le lingue. Ma sai, la lingua straniera ha avuto sempre una metodologia, che va più avanti, sta
322 sempre un po' più avanti rispetto alle altre. Adesso si parla molto di competenze, acquisizione di
323 competenze. Noi sulle competenze ci lavoriamo da sempre insomma. Quindi, stiamo sempre un po'
324 più avanti rispetto alle discipline un po' più classiche. Io ti parlo di processo di insegnamento,
325 insomma, e secondo me i ragazzi giovani, insomma i giovani, i nuovi insegnanti lo comprendono
326 appieno questo. Sono proprio i vecchietti che facevano sai il metodo più classico. Ma io penso che i
327 nuovi no, cercano di smuovere, cercano di spingere i ragazzi sull'aspetto più comunicativo della
328 lingua. #00:38:01-9#

329 **I:** A livello qualitativo, se andiamo nella direzione della lingua comunicativa? #00:38:11-1#

330 **B2:** Guarda, noi abbiamo avuto una battuta d'arresto col Covid, inutile dirlo. Questo Covid ci ha
331 tagliato proprio le gambe. Considera che io ho ragazzi di un terzo anno, come se stessero ad un
332 primo finito, insomma. Perché veramente il Covid ci ha bloccati. Per quanto noi abbiamo cercato
333 attraverso la DAD di fare, insomma, è andato molto molto a rilento, non solo nelle lingue, un po'
334 dappertutto. A livello qualitativo, guarda, se per qualità - estrapolando la questione Covid - tu
335 intendi conoscenza della lingua, allora forse la qualità è un po' scesa, per quello che ti dicevo io,
336 perché magari la regola di grammatica non è ben appresa, non viene ben applicata. Però se mi parli
337 invece, di acquisizione di competenze, cioè l'uso che il ragazzo fa della lingua, allora secondo me la
338 qualità è salita. (...) Perché grammaticalmente, come lessico forse la conosce anche di meno la
339 lingua, però se la sa usare, anche se un po' così, però almeno la sa usare. E siccome ci muoviamo sul
340 ragazzo europeo, e il ragazzo europeo deve parlare, allora sai - certo l'ideale sarebbe che riuscisse a
341 combinare tutte e due le cose, allora quando senti un ragazzino in classe, uno bravo, un cosiddetto
342 bravo, che ti fa una bella secondaria con un verbo alla fine, tu sei altamente gratificata da te stessa

343 e ridi sola sola insomma - e ci sono ragazzi che fanno queste cose, anche nella scuola mia. Ci sono
344 ragazzi che costruiscono la frase con la Satzbau fatta per bene, ci sono per carità, non è che non ci
345 sono e anzi io insisto e li correggo ancora di più, perché poi è chiaro che ci stanno e mi piace. Però
346 anche il ragazzo, che quando poi mi mette il verbo, anche in una secondaria, al secondo posto, alla
347 fine glie lo faccio notare dico "ma come, ci siamo dimenticati che il verbo eh" però almeno ti ha
348 parlato. Quindi, ti ripeto, se per conoscenza allora forse la qualità scende un po', però aumenta la
349 competenza, che secondo me è fondamentale oggi. #00:40:32-4#
350 **I:** Grazie molte, di questa conclusione. #00:40:57-6#

Interview 3

Durchgeführt am 25.03.2022, Online

1 #00:00:05-3# [Vor dem Interview] #00:00:32-2#
2 **I:** Zum Anfangen möchte ich Sie kurz fragen, ob Sie mir einen Überblick geben könnten, über
3 den schulischen Kontext, indem Sie das Projekt *Unternehmen Deutsch* durchgeführt haben. Also
4 welche Schule war das, welche Klassen. #00:00:57-1#
5 **B3:** OK. Also meine Schule ist ein Istituto Tecnico per il Turismo in Rom. In der Region Lazio und
6 das finde ich für unsere Arbeit wichtig, denn in anderen Regionen hat das Projekt anders gewirkt
7 oder andere Effekte gehabt. Meine Klasse, die ich gewählt habe, war eine 4. Klasse, das heißt
8 die Schüler waren ungefähr alle im Durchschnitt 17 Jahre alt. Die meisten waren Mädchen, es
9 waren 3 Jungen dabei. Also insgesamt waren 16 Schüler - 3 Jungen und der Rest waren
10 Mädchen. Ehm, diese Schüler haben seit - also das war letztes Jahr - waren im 4. Jahr Deutsch
11 und sie haben nur 3 Wochenstunden (...) Deutsch. Das ist natürlich nicht das meiste eh und ja,
12 gut. Dann habe ich mir dieses Projekt angeguckt und dann habe ich das akzeptiert // mit dem
13 Goethe-Institut man muss ja dann ein Abkommen machen mit denen ehm verschiedenste
14 bürokratische Akte, unterschreiben und so weiter und sofort (...) eh in meiner Schule war das
15 erste Mal bisher, dass dieses Projekt überhaupt durchgeführt wurde, also es waren keine
16 anderen Lehrer, die das gemacht haben. Ich konnte also mit keinem irgendwie
17 zusammenarbeiten oder auf Hilfe hoffen, immer alles alleine. Dann kam hinzu, dass kaum hätten
18 wir begonnen, wurden wir alle in DAD versetzt. Und das war das größte Problem Ü b e r h a u p
19 t (**I:** Ja), denn in DAD ist es sehr sehr schwierig, solche Sachen einfach durchzuführen. Ich glaube
20 dem Goethe-Institut war das wohl bewusst, aber sie haben mit ziemlicher Verspätung und das
21 Material online gegeben, also was heißt online, in File, in Dateien, die wir dann im Netz zeigen
22 konnte oder über Zoom oder so. Ich hatte nur Papier. Das heißt ich musste alles zuerst einmal
23 scannen und dann konnte ich das den Schülern schicken, zum Teil schicken, und dann ging das
24 immer so hin und her. Wir hatten ganz am Anfang einige Stunden noch in Präsenz und dann
25 hörte es wieder auf, es ging so hin und her in diesem Jahr und das war natürlich dann schwierig.
26 Es war dann auch eben schwierig ehm zu überprüfen, ob die Schüler auch lernten. Denn ich
27 meine, es gab viel so Vokabelarbeit am Anfang und so Vokabelarbeit, wenn man das nicht
28 spielerisch auch in der Klasse kontrollieren kann, dann lernen nicht die meisten. Ja, das war,
29 sagen wir mal, der Anfang. Dann ging es eben weiter, man musste ihnen erklären, was sie
30 eigentlich tun sollten. Sie sollten, ja ein Projekt, sie sollten ein Produkt erfinden, sie sollten über
31 ihre Region berichten und sie sollten dann auch ein Betrieb finden. Und da war das Goethe-
32 Institut nicht so sehr hilfreich und auch nicht sehr klar in den Erklärungen. Wir waren uns nicht
33 so hundertprozentig sicher, ob diese Betriebe tatsächlich alle Deutsch sprechen mussten, ob sie
34 mit deutschen Firmen zusammenarbeiten oder nicht. Und in dem Moment, in dieser
35 Quarantäne Zeit, die damals schlimmer war als heute, haben ganz viele Betriebe abgesagt, oder
36 überhaupt erst gar nicht zugesagt. Das einzige Institut was für uns, also das uns irgendwie
37 behilflich war, war la Federazione Turismo Italiano und sie waren bereit, eh ein Interview zu
38 geben mit einer Dame, die war sehr, sehr freundlich, und hat dann eine Stunde online mit den
39 Schülern gesprochen und dann über ihre Arbeit Auskunft gegeben. (...) So (...) in Norditalien (...)
40 ist das anders. Also in Lazio gibt es nicht so viele Betriebe, die spezifisch jetzt für unseren Beruf,
41 also für dem Beruf, den die Schüler gern lernen, irgendwelche Sachen machen. Also Tourismus
42 eben, im Tourismusbereich gibt es da sehr wenig. Und das war ein Problem. Ich habe mindestens
43 fünf solcher Betriebe angeschrieben, sie haben alle abgesagt. Weil sie auch nicht bereit waren

44 irgendwelche Schüler in die Betriebe kommen zu lassen, damit die gezeigt werden konnten. Das
45 war ja ein Teil des Projekts, dass die Schüler in die Betriebe gehen sollten und das ging eben
46 nicht. (I: Ja, und das war eben, ein großes Problem für uns. #00:07:13-9#
47 I: Aber das heißt, also diese Betriebsbesichtigung fand nicht statt? #00:07:29-9#
48 B3: Nein #00:07:33-6#
49 I: Aber diese andere Module, habt ihr sie bis zum Ende gemacht? #00:07:42-5#
50 B3: Ja ja, wir haben bis zum Ende gemacht, wir haben natürlich dann auch die Module gemacht
51 „beschreibe deine Region“ und (...) das Problem ist, dass dieses Projekt eigentlich als mhh
52 Gruppenarbeit, also ein Modul für Gruppen, erdacht worden ist. Und das ging eben nicht (I: Ja,
53 Ja, versteh ich) Und ich konnte auch eben nicht kontrollieren wie viel sie aus dem Internet
54 einfach abschreiben. Ich habe versucht ihnen klarzumachen, dass man das kontrollieren kann
55 und dass es nutzlos ist, wenn sie einfach nur kopieren und das irgendwo reingeben, das hat
56 keinen Zweck. Ich sagte "das verstehen wir sofort, wenn ihr einfach nur kopiert". Trotzdem hat
57 es dann Momente gegeben wo ich// also dann eingreifen musste und kontrollieren und (...) ja,
58 die Sachen nochmal machen lassen. Die wurden natürlich dann mir geschickt zur Kontrolle um,
59 dass// um damit ich die korrigieren sollte, das habe ich auch getan. Ich habe ihnen gesagt "mach
60 so einfache Sätze wie möglich" und das hat lange gedauert bis sie das begriffen haben, dass sie
61 mich irgendwelche Sätze aus dem Internet nehmen, die ellenlang sind, weil man// sie sollten es
62 mit ihren Worten formulieren, weil sie es dann bessere behalten. (...) Und das war, also, ein
63 Problem. #00:09:19-9#
64 I: Von der Ebene von der Sprache, die sie jetzt mir erzählt haben, vielleicht können wir da
65 anknüpfen kurz. Also (...) genau. Also vom Thema Berufssprache und Fachsprache, ehm, glauben
66 sie, hat das irgendwie den Schülerinnen etwas gegeben oder haben sie da etwas gelernt?
67 Sprachlich meine ich. Also, anders als einen normalen Deutschunterricht. #00:10:03-0#
68 B3: Ehm. Mh. Würde mal eher sagen Nein. Also sie haben Vokabeln, einige Vokabeln gelernt.
69 Sie haben die Vokabeln zu Berufen gelernt, sie konnten dann auch zum Schluss formulieren "ein
70 Kellner serviert, ein Mechaniker macht dieses und jenes", aber dabei hat es sich dann ergeben//
71 also da war dann Schluss, mehr konnten sie eigentlich nicht. Schriftlich schon, aber mündlich
72 nicht unbedingt, nein. Das kann natürlich daran gelegen haben, dass wir DAD hatten, aber ehm
73 ich meine wir haben auch nur drei Unterrichtsstunden in der Woche und davon fallen oft viele
74 aus. Also sagen wir mal, das ist eine Information, die ich Ihnen jetzt zugeben, wir haben offiziell
75 90 Unterrichtsstunden in einem Schuljahr, davon komme ich, wenn ich Glück habe, auf 45/50.
76 (I: Mit dem Projekt meinen Sie?) Ne, insgesamt. Alle andere Stunden aus irgendwelchen
77 Gründen ausfallen. (I: Oh, ok ok) #00:11:29-5#
78 I: Kann ich fragen, Sie sind in einem Istituto Tecnico (B3: Ja, Tecnico per il Turismo). Deutsch ist
79 die zweite Fremdsprache nach Englisch? #00:11:48-8#
80 B3: Also, nein. So kann man es nicht sagen, indem meiner Sektion B, ist es zweite Fremdsprache,
81 aber in der C, D, E und F ist entweder Französisch oder Spanisch die zweite Fremdsprache, also
82 sie könnten das wählen am Anfang. Dazu muss ich jetzt dazugeben, dass Deutsch, vor allem hier
83 in Lazio, gerade ganz ganz schlecht steht, also die meisten Schulen verlieren Deutschstunden,
84 weil die Schüler kein Deutsch mehr machen wollen, weil die sagen, es ist zu schwierig.
85 #00:12:31-4#
86 I: Echt, wirklich? Und meinen Sie, dass Jugendliche heutzutage generell in Lazio kein Interesse
87 [an Deutsch] haben oder sich daran entfernen, würde ein berufsorientiertes Konzept in der
88 Schule vielleicht sie näherbringen, vielleicht mit der Idee was Konkretes zu lernen? #00:13:04-
89 1#

90 **B3:** Das glaube ich schon. Aber das ist in Lazio eben nicht gegeben, nicht so wie im Norditalien,
91 wo es ganz viele Betriebe gibt, die mit deutschen Firmen Kontakt haben oder Leute brauchen,
92 die eben Deutsch sprechen oder schreiben können. Das ist in Lazio viel weniger ausgeprägt und
93 ehm leider ist es so, dass die Jugend von heute nicht mehr gerne lernt. Deutsch ist nämlich nicht
94 schwieriger als andere Sprachen ehm// also, sie ziehen alle Spanisch vor, weil man da Tanz und
95 Musik hört im Internet und sie meinen das wäre einfacher, aber wenn sie dann die Sprache
96 wirklich lernen sollten, die Spanische, dann merken sie das ist genauso schwierig wie andere.
97 Die haben auch ordentlich Grammatik und alles. Ja, aber ich bin schon davon überzeugt, dass
98 wenn in der Region Lazio mehr (...) solche Betriebe wären, würde das vielleicht helfen.
99 #00:14:16-1#

100 **I:** Ja. Haben Sie// In irgendeinem Modul muss man ein Produkt ehm erstellen #00:14:32-5#
101 **B3:** Ja das ist das Ziel dieses ganzen Projektes, ein Produkt erstellen und dann gewinnen. Und
102 das war natürlich ein Anreiz für die Schüler ja, also dass man etwas gewinnen konnte (...) und
103 sie haben das, das war auch der Teil, wo sie dann gerne gearbeitet haben. Und zwar hat meine
104 Klasse sich ausgedacht eine App zu erstellen für die Region Lazio, wo sie ehm wo der Tourist
105 draufklickt, und sieht, wo er hinfahren kann, wo er essen kann, wo er ein Hotel buchen kann und
106 was man wo machen kann und da hatten sie einige Informationen eingegeben, das war ganz
107 süß. Dazu hatten sie natürlich lernen müssen, wie man eine App macht, und eine Gruppe hat
108 sich da wirklich informiert und haben diese App erstellt. Das waren so fünf, sechs Mädchen, die
109 hatten sich da richtig ins Zeug und das war ganz gut. Eine andere Gruppe hatte dann diesen
110 Bericht über die Region Lazio gemacht und eine dritte Gruppe sollte dann sie Reklame machen.
111 Es gab ja auch ein Modul, wie promovierst du dein Produkt. Ja? Und das war auch wiederum ein
112 schwieriger Teil, weil wir nicht in Präsenz waren. Also man konnte nicht mit ihnen proben, man
113 konnte nicht sagen "ja geht du mal nach rechts, nein geh nach links, nein mach das, komm wir
114 gehen da", das ging nicht. Sie dürften sich ja auch nicht außerhalb treffen. (...) Also das war, das
115 war eben ganz schwierig. Wir haben nicht gewonnen. (...) Ich weiß nicht was die Kriterien waren,
116 meine Schüler waren natürlich enttäuscht, das ist dann klar, ehm, das Merkwürdige war, dass
117 ich im Internet nicht// ich konnte es nicht wieder finden. Also sie hatten uns versprochen sie
118 würden ganz viel reingegeben, das hat das Goethe-Institut nicht getan, im Grunde haben sie nur
119 den ersten und den zweiten Gewinner reingegeben, den dritten kann ich mich nicht erinnern,
120 es ist schon lange her. Tja. #00:17:30-8#

121 **I:** Ok, also wie ich höre, die Pandemie hat komplett alles blockiert #00:17:50-8#

122 **B3:** Oh ja, auf jeden Fall. #00:17:47-2#

123 **I:** Kann ich Sie fragen, bevor der Pandemie, als sie sich dieses Projekt angeschaut haben und das
124 ausgewählt haben, ehm kann ich Sie fragen aus welchen Gründen Sie dieses Projekt ausgewählt
125 haben und vorgeschlagen haben? #00:18:01-3#

126 **B3:** Weil ich es leid war, immer mit meinen Büchern zu arbeiten. Das war so langweilig. Ich muss
127 ab und zu was Neues machen. Ich habe oft irgendwelche Projekte gemacht, jetzt nicht unbedingt
128 mit dem Goethe, sondern auch andere Sachen. Einfach um aus der Routine rauszukommen.
129 Ehm. Und um die Schüler ein bisschen mehr motivieren zum Lernen. Und in dieser schwierigen
130 Situation noch dazu, damit die irgendwas hatten, dass sie nett fanden. #00:18:56-9#

131 **I:** Denken Sie das der traditionelle Unterricht ein Problem ist, in der heutigen Schule? #00:19:08-
132 0#

133 **B3:** Ja. Die Schüler jedenfalls in diesen technischen Instituten sind nicht in der Lage mehr ein
134 Verb von einem Substantiv zu unterscheiden. Also mit Grammatik kann man da gar nichts mehr
135 machen, sie lernen die einfach nicht, sie begreifen sie nicht. Ehm, ich glaube man muss wieder

136 andere Methoden anwenden, viel Wiederholung, manchmal komme ich mir vor, als wäre ich in
137 der Grundschule. Wie so mit Kleinkindern, man muss alles zehntausend Mal wiederholen, sie
138 lernen keine Vokabeln mehr, und wenn man// also nur Frontalunterricht macht, dann ist alles
139 zu spät. Die hören irgendwann nicht mehr zu. Gruppenarbeit hingegen, das Funktioniert zehn
140 Minuten und dann fangen sie an andere Sachen zu machen. Also man muss ständig irgendwie
141 den Unterricht variieren, sonst kommt gar nichts mehr an. Jetzt ist es auch so, dass die
142 Tendenzen zuneigen, die Schüler nicht mehr sitzenbleiben zu lassen, jedenfalls unsere Schule.
143 Und weil es viele Schüler gibt, die ja Probleme haben mit dem Lernen, die sogenannten DSA also
144 dislessici, wir sind überfüllt von BES (**I:** was ist BES?) Ehm, bisogno speciale educativo. Das sind
145 nicht unbedingt dumme Kinder, sondern Kinder die nicht ruhig sitzen bleiben können, Kinder,
146 die sich nicht konzentrieren können, Kinder, die soziale Probleme haben, Kindern, die Familien,
147 wo der Vater arbeitslos ist oder die Mutter oder kranke Leute, also// und mittlerweile gibt es
148 solche Fälle zuhauf und dadurch wird es einfach schwierig ehm diese Schüler lernen einfach
149 nicht mehr und sie haben auch keinen kulturellen Hintergrund, wie das vielleicht anders ist als
150 wenn man eine Schule aus einem Gymnasium hat. Diese Schüler haben zuhause kein Buch. Die
151 lesen keine Bücher, die wissen gar nicht was ein Buch ist und das Einzige, was sie haben ist ihr
152 Handy. Und damit man Unterricht machen kann, muss man diese Handys vorher einsammeln,
153 weil sonst holen sie das heimlich unter den Tisch hervor, um irgendwie zu chatten oder sonst
154 was zu machen. #00:22:32-4#
I: Aber denken Sie, zum Beispiel, insbesondere in einem Istituto Tecnico, wäre da ein besonderer
156 Fokus auf die Berufswelt gut? Oder glauben Sie die Rolle der Schule soll um das Lernen fokussiert
157 sein und weniger auf die Berufswelt? Wissen Sie was ich meine? #00:23:23-4#
B3: Ja ja, ich habe das verstanden. Ist zwar eine gute Frage, aber schwer zu beantworten, denn
159 also ich persönlich meine, dass alle Schüler bis 16 Jahren den gleichen Unterricht machen
160 müssten, die gleichen Fächer haben und eigentlich auch Inhalt. Nicht nur Wie sondern auch Was
161 gelernt werden soll und in den letzten drei Jahren eventuell entscheiden, ob jemand weiter
162 studieren will und deshalb aufs Gymnasium geht oder ob jemand lieber als praktisches kann. Ich
163 glaube vor 16 Jahren sind die Schüler gar nicht in der Lage das zu entscheiden, also, was sie
164 eigentlich wollen oder können. (...) Also ich meine diese Schüler sind zwischen 12 und 16 ehm,
165 wie soll ich sagen, den Fehlen die Synapsen im Hirn, die sind ja zum Teil sowas von Chaotisch in
166 der Pubertät, dass es schlimmer denn je, und bevor sie diese erste Phase nicht überwunden
167 haben, wissen sie auch gar nicht wie sie heißen (**I** und **B3** lachen). #00:25:33-5#
I: Ok. Ich verstehe, es ist sehr interessant, ihre Perspektive. Ist ihre Schule weit weg von Rom?
169 #00:25:44-8#
B3: Nein, das ist in Zentrum! Im Zentrum von Rom! #00:25:49-9#
I: Ah, Ok! Aber das interessiert mich jetzt, dass sie überhaupt keine Motivation haben, also durch
172 Deutsch etwas zu [machen], insbesondere in [Stadt in Latium] in der Tourismusbranche?
173 #00:26:20-3#
B3: Na, sie sind alle überzeugt, dass es mehr Spanier gibt, dass das die Sprache des Moments ist.
175 Und ehm Englisch reicht ihnen, obwohl sie auch nicht gut Englisch können, und sie meinen, dass
176 im Englischen oder im Spanischen viel besser sind und das ist nicht so. In gerade Brechen, also
177 die, die können ein paar Sätze vielleicht mehr als im Deutschen aber sich richtig unterhalten
178 wohl eher nicht. #00:26:42-2#
I: Ja, mhmm. Können Sie mir sagen, ihrer Erfahrung betrachtet, was war bezüglich auch dem
180 Projekt, eine Stärke, die auch stattgefunden hat? Was ist gut verlaufen und hat ein Plus gegeben
181 hat. #00:27:24-2#

182 **B3:** Also auf jeden Fall die Vokabelarbeit am Anfang, das war natürlich Grundarbeit, das war gut.
183 Aber gut war eben auch, dass sie mit dem Betrieb haben sprechen können, auch wenn das nur
184 eine Stunde war. Und wenn die ein Betrieb hätten besuchen können, das wäre noch viel
185 wunderbarer gewesen. Ja? Das war aber leider nicht möglich. Und dann die Ausarbeitung des
186 Projektes, also des Produktes, mh, ja es war ein interessanter Moment, weil man dann merkte,
187 wie jeder eine andere Idee in der Klasse hatte und wie sie dann angefangen haben zu diskutieren
188 und dann, das war ganz schön, das war ganz interessant. Jeder hatte eine andere Idee (B3 lacht)
189 und dann mussten sich dann einigen, da mussten sie sich irgendwie einigen, ne? #00:28:19-7#
190 **I:** Hat das dann funktioniert? #00:28:25-5#
191 **B3:** Ja, also, doch ja! Irgendwann hat es funktioniert. Es hat aber, mh, da musste man natürlich
192 wieder als Lehrer eingreifen, als sie dann einmal eine Entscheidung getroffen hatten, dass die
193 die dagegen waren, nicht ausgeschlossen wurden. Also da musste ich dann eingreifen und denen
194 eh so Aufgaben geben, damit sie weiterarbeiten. (...) Ja, denn das war die Gefahr, dass nicht alle
195 dann weiter zusammen mitmachten beim Projekt. #00:29:10-2#
196 **I:** Was glauben Sie, was die Schülerinnen besonders mitgenommen haben von diesem Projekt?
197 #00:29:36-3#
198 **B3:** Naja, was haben sie mitgenommen. Mah, erstens die Erfahrung mit diesem anderen Betrieb
199 zu sprechen, mit einem Betrieb außerhalb und diese Frau hat sie sehr ernst genommen und sie
200 haben auch Fragen gestellt, das fanden sie wohl gut. Und dass sie selbstständig//, weil ich hatte
201 keine Ahnung wie man eine App macht, ich hatte die absolute// keine Ahnung. Und das haben
202 die Schüler selbst geleistet, ja, das hätte ich nicht leisten können ich hätte ihnen auch keine
203 Anweisung geben können. Und das ist von ihnen ausgegangen, also sie haben etwas ehm
204 selbstständig gemacht und das ist natürlich, das nennt man Motivation. Sie sind motiviert worden
205 und das fanden sie gut. Und das war dann der Clou der ganzen Sache, auch wenn sie dann leider
206 nicht gewonnen haben (B3 lacht). Aber Mitarbeiter war eben das wichtigste an der ganzen Sache.
207 Sie waren vielleicht in einigen Sachen ein bisschen schlampig, ich weiß nicht, was das Problem
208 war, aber (...) die Situation hat es uns nicht anders erlaubt. #00:30:58-8#
209 **I:** Das heißt es hat schon, trotz diesem Jahr, es hat schon in ihrer Motivation etwas beigetragen.
210 #00:31:10-7#
211 **B3:** Ja, doch. Sagen wir mal, jedenfalls für das 4. Jahr ich musste natürlich viel von meinem
212 Programm streichen, ehm, weil wir dann keine Zeit mehr dazu hatten, aber das war mir
213 eigentlich relativ egal, muss ich gestehen (B3 lacht). #00:31:27-8#
214 **I:** Kann ich fragen, das war ein Projekt der *Alternanza Scuola-Lavoro* oder so als Projekt Work?
215 #00:32:02-9#
216 **B3:** Nein, das Goethe-Institut hat gesagt, dass sie für dieses Projekt 40 Stunden pro Schüler als
217 *Alternanza Scuola-Lavoro* zertifizieren, das haben sie auch gemacht. Und ich habe dann solche
218 Zertifikate ausgestellt und, ja, sie haben letztendlich alle 40 Stunden gekriegt oder vielleicht, ein
219 paar, einige haben ein paar Stunden weniger bekommen, weil sie nicht so richtig gut
220 mitgearbeitet haben und anderen haben viel mehr gemacht. Aber es wurde ihnen als *Alternanza*
221 *Scuola-Lavoro* anerkannt. #00:32:39-3#
222 **I:** Ok, und würden Sie sagen, dass so ein Projekt für die *Alternanza Scuola-Lavoro* ehm im
223 Vergleich zu den anderen Möglichkeiten, die es gibt, zum Beispiel in Ihrer Schule, hat es ein
224 Wert? #00:32:54-8#
225 **B3:** Also ich bin ziemlich sicher, dass es einen viel größeren Wert gehabt hätte, wenn wir keinen
226 Covid gehabt hätten, denn dann hätte ich mit anderen Lehrern zusammenarbeiten können, wir
227 hätten vielleicht einen besseren Betrieb gefunden und wir hätten vielleicht eh dann zusammen

228 mit einer oder zwei anderen Fächern also Lehrern (...) zusammen in diesen Betrieben gehen
229 können und zu erfragen, ja, spezifischere Sachen zu erfragen, die ich jetzt als Deutschlehrer
230 vielleicht gar nicht so gut kenne. Ja, aber mit dieser Quarantäne ging es nicht. #00:33:50-6#
231 **I:** Ok, ich verstehe. Ja, ich glaube wir haben viele Themen besprochen. Ja, also, möchten Sie noch
232 etwas dazu sagen? #00:34:04-2#
233 **B3:** Sagen wir mal so. Es war sehr anstrengend und deshalb habe ich es auch dieses Jahr nicht
234 wiederholt, zu meinem Glück, denn in der Schule wurden andere *Alternanza Scuola-Lavoro* also
235 andere Projekte für *Alternanza Scuola-Lavoro* von der Schule selbst organisiert, da hätten wir
236 keine Zeit dazu gehabt. Leider weißt man sowas davor nicht. Aber wie gesagt, dieses Jahr habe
237 ich es nicht gemacht, das ging irgendwie nicht. Was soll ich noch sagen. Ich bin froh, wenn das
238 Goethe mal solche Sachen organisiert, auf der anderen Seite ist es das Goethe-Institut selbst in
239 Schuld, weil die Prüfungen, die sie ehm// in den letzten Jahren, die haben sie ja geändert, diese
240 Zertifikationen. Die sind viel schwieriger geworden als vorher und sie sind schwieriger als die
241 spanisch, französisch englisch Prüfungen. Und ich schicke keinen mehr zu diesen Prüfungen hin,
242 (unv.), weil wir es einfach nicht schaffen, auf den Level zu kommen, den das Goethe-Institut
243 verlangt. Einfach zu viel. #00:35:31-7#
244 **I:** Ich verstehe! Vielen Dank #00:39:42-3#

Interview 4

Durchgeführt am 31.03.2022, Online

1 **I:** Ich wollte Sie Fragen, zum Anfangen, ob Sie mir einen kurzen Überblick geben können, über
2 den schulischen Kontext, indem Sie das Projekt durchgeführt haben. #00:00:59-6#
3 **B4:** Ja, klar. Also das war sicher eine ganz spezielle Situation, weil das war eine Privatschule, eine
4 Scuola Paritaria, mh, [Schule] und sagen wir einmal so, der Vorteil war, dass es ganz kleine
5 Klassen sind, Deutsch ist relativ neu, also sie waren vorher nur ein Liceo Classico und jetzt haben
6 sie eben auch Linguistico, Scientifico und Deutsch war so ganz neu und ich hab es damals mit
7 einer dritten Klasse angefangen und in der vierten Klasse beendet, weil eben durch die Corona
8 Pandemie alles sehr verlangsamt war. Und es lief alles ganz anders als wir das am Anfang
9 gedacht haben, aber das ist ja oft und (B3 lacht) wir haben daraus gemacht, was man machen
10 konnten, wir haben natürlich gar nichts gewonnen (B3 lacht) aber das macht auch nichts. Den
11 Schülern hat es sehr viel Spaß gemacht, das ist auf jeden Fall ehm der große Vorteil an solchen
12 empirischen Projekten und von daher war sicherlich// es war eine gute Erfahrung für uns alle.
13 Vor allem, also, was zu dieser Fachsprache angeht man konnte eigentlich nie dazu irgendwie mal
14 was ganz Spezielles zu machen, also es ist wirklich, dass Wirtschaftsdeutsch, das Niveau,
15 erreichen die Schüler vielleicht irgendwann in der vierten Klasse, da könnte man denn anfangen
16 und dann ehm //, wenn man aber an einem Liceo Linguistico arbeitet, ist es auch nicht immer
17 so das Interesse von denen, also von daher, kommt man dann nicht wirklich hin. Aber, auf jeden
18 Fall haben wir in dieser Richtung gearbeitet und das war schon mal gar nicht schlecht. Also und
19 wir hatten einen großen Vorteil, also es war eine ganz kleine Deutschgruppe von acht Schülern
20 und (...) ehm eine dieser // ich hatte dann eben angefragt ob irgend jemand Kontakte zu
21 irgendwelchen Firmen hatte und zum Glück hab es eine Schülerin, die gesagt hat "Ja, ich habe
22 Verwandte, die haben im Chianti-Gebiet eine ganz kleine Weinfirma. Es ist ganz klein und sehr
23 familiär, aber ich kann mal fragen, vielleicht haben sie ja Lust." Und dann haben wir mit dieser
24 Firma Kontakt aufgenommen, die waren auch sehr nett und alles nur dann konnten wir leider
25 eben diesen Firmenbesuch, was ja irgendwie das Herzstück der ganzen Geschichte sein sollte,
26 gar nicht so führen. Deshalb haben wir praktisch nur sie, diese Schülerin, dahin geschickt, die
27 dann dort Videos gedreht hat und praktisch das ganze besichtigen konnte und sie hat Fotos
28 gemacht und wir haben es dann praktisch in der Klasse zusammengestellt und die Fotos
29 montiert und nachdem zum Glück fast alle Schüler irgendwie irgendwo im Grünen in den Hügeln
30 von [Stadt in der Tskana], wohnten, haben sie dann alle geschafft, sich vor einem - ich kann
31 Ihnen das Video später auch zeigen - eh sich praktisch vor einem schönen Hintergrund oder
32 Weinberg zu filmen und dann sah es so aus als wäre es im Chianti-Gebiet gewesen (B4 lacht).
33 War dann alles eigentlich ganz gut. Und, ja, jeder hat seinen Beitrag irgendwo geleistet und je
34 nach sprachliche Fähigkeit - sagen wir so - also ich muss auch sagen, sie haben es ganz alleine
35 gemacht, ich habe nicht viel korrigiert, also die schriftlichen Sachen habe ich schon korrigiert,
36 die wir dann abgeschickt haben, aber bei dem Video, das haben sie sehr spontan gemacht, das
37 sieht man auch in den Fehlern, also da war wirklich gar nichts geplant, das haben sie selbst
38 gemacht und von daher, ja. Also, samt Fehler war es trotzdem ihr Werk und ja, war eigentlich
39 ganz nett. #00:04:49-1#
40 **I:** Das heißt, was war vom gesamten Projekt, (...) was sie am meisten gemocht haben und was
41 war schwieriger für die Schüler? #00:05:20-1#

42 **B4:** Also, sagen wir so. Der langweiligere Teil war sicherlich vielleicht die Recherche über den
43 wirtschaftlichen Hintergrund der Toskana, da haben sie ans Internet gesetzt und haben
44 irgendwas zusammen gestellt // ich kann ihnen gerne alles Zeigen #00:05:38-1#
45 [unterlagen werden online gezeigt] #00:05:55-7#

46 **B4:** Wir haben praktisch die Toskana als Wirtschaftsraum beobachtet und wir haben es so ein
47 bisschen untersucht, das für ein Liceo Linguistico auch nicht unbedingt, also weder ihr Vokabular
48 noch der Hintergrund, also es war für die schon eine Bereicherung in der Hinsicht, weil oft
49 kennen sie auch ihre eigene Heimat nicht, muss ich sagen, also (und.) am Anfang haben sie ein
50 bisschen abstruse Sachen geschrieben // also wir haben uns eben die Landwirtschaft
51 angeschaut, was gibt es an Industrie und Handwerk und natürlich den Tourismus. Und der
52 Tourismus ist war dann auch das was ein bisschen mehr interessiert hat. Und dann haben wir
53 uns natürlich Siena als Umgebung angeschaut, und dann eben [Stadt in der Toskana] und was
54 es dann an traditionelles Handwerk gibt und an Wirtschaftssektoren und haben sie es also ein
55 bisschen analysiert. Und sie haben es dann unterteilt eben im Primario, Seconario, Terziario. Also
56 ich muss dazu geben, das ist ein Liceo Linguistico, aber es ist ein Liceo Linguistico Europeo, das
57 heißt, die haben fünf Jahre lang diritto e economia. Also sie sind schon, sie hatten schon bisschen
58 Hintergrund auf Italienisch auf jeden Fall, nur so, das in der Toskana zu analysieren, so richtig,
59 dass hatten sie eben noch nie gemacht. Also man sieht, wie immer, es ist alles sehr theoretisch
60 was sie lernen, von da war es jetzt eher neu. Und vor allem auf Deutsch war es auf jeden Fall
61 neu (B4 lacht). Und genau, das war praktisch dieser erste Teil und das war vielleicht eher das
62 langweiligere. Dann haben wir praktisch als zweiter Step, dass wir uns unser
63 Partnerunternehmen praktisch angeschaut haben, da haben wir natürlich viel mit der
64 Internetseite gearbeitet, nachdem wir da nichts hinfahren konnten, und der hier in der Mitte,
65 das war wohl der Onkel von dieser Schülerin, mit seiner Frau und das war die frühere
66 Generation, praktisch. Und genau, dann haben wir uns also die Geschichte von Luiano
67 angeschaut und wie es dazu kam, diesen hochwertigen Wein zu produzieren, und natürlich wo
68 der genau liegt im Chianti, wohin, was sie für Böden haben, was für Weinreben, wohin das
69 exportiert wird und so weiter und sofort. Und das sind natürlich alles Fotos von der Schülerin,
70 die dahingefahren ist (I: Ja, ok) und dann haben wir praktisch die Mission und die Vision ein
71 bisschen analysiert und den Verarbeitungsprozess und angeschaut und // davon hatten sie auch
72 gar keine Ahnung (B4 lacht). Und, genau. Das war so das zweite Step, eher theoretisch und
73 bisschen dann untermauert von den Fotos von der Schülerin. Und dann, also, die wirkliche Arbeit
74 für die war, dass ich gesagt habe "Ok, jetzt habt ihr die Basis, was es schon gibt und es geht
75 darüber hinaus, Ok? Was würde euch einfallen, wenn ihr so eine kleine Firma hättest, und eure
76 Aufgabe wäre es praktisch die, natürlich die Einträge dieser Firma zu maximieren irgendwo und
77 außer Weinverkaufen und exportieren, was könnte man noch machen?" "Also ich habe da eine
78 kleine typische Struktur im Chianti-Gebiet, was fällt euch dazu ein?" Und natürlich haben dann
79 alle an den Tourismus gedacht, dass man dazu ein Agriturismo machen könnte oder eine Art Bed
80 and Breakfast und so weiter und so fort. Und haben ein bisschen darüber nachgedacht und jeder
81 hat so ein bisschen seine Idee entwickelt und das haben wir unter dieser Geschäftsidee praktisch
82 zusammengefasst. Und...genau. Und, also, eben wir haben praktisch das ganze ein bisschen
83 werbemäßig aufgezogen und jeder hat praktisch sein Geschäftsmodell ein bisschen eingebracht.
84 Also, die erste Idee waren die Weinprobe mit Übernachtungsmöglichkeit, eben im Chianti-
85 Gebiet, dann haben wir eher an was Praktisches gedacht, man könnte an dieser Ernte
86 teilnehmen, Weinernten und das hat auch gefallen, einige hatten das schon mal probiert. Das
87 wäre auch eine gute Verdienstmöglichkeit da manchmal (unv.). Und dann die dritte Idee war so

88 eine Mountainbike Tour rund um die Weinberge, und um praktisch diesen Hügeln zu entdecken
89 und den Wein näher zu sein. Und da haben sie sich praktisch als Führer gesehen, als
90 Touristenführer mit Mountainbike in den Weinbergen. Ja, und das war so ein bisschen die
91 Geschäftsidee, die sie ausgearbeitet haben. Und was ihnen glaub ich am meisten Spaß gemacht
92 hat, war das Video. Ich versuche mal es ihnen zu zeigen. #00:11:26-6#
93 #00:11:27-6# [Video wird gezeigt] #00:11:36-1#
94 **B4:** Das wars #00:16:57-4#
95 **I:** Eine gute Lösung zu diesen Corona-Einschränkungen #00:17:12-9#
96 **B4:** Ja, auf jeden Fall #00:17:12-9#
97 **I:** Ich verbinde mich hier, trotz Corona, im Hinblick auf das ganze Thema von der
98 Lernmotivation. Was würden sie sagen, inwieweit hat dieses Projekt einen Beitrag geleistet, als
99 eine andere Art und Weise zu lernen, auf das Lernen und auf die Motivation, anders als in einem
100 traditionellen Deutschunterricht? #00:17:32-9#
101 **B4:** Ja absolut. Also, immer wenn man solche Aufgaben stellt, die wir eben compiti di realtá
102 nennen, dann sind die Schüler auf jeden Fall sehr viel begeistert da damit zu machen. Alles was
103 Video ist, irgendwo, mit Bild und Ton, das funktioniert immer. Sowohl als Lernmethode als auch
104 umsetzbare Methode für die. Ja, das auf jeden Fall hilft sehr. Und noch dazu, die wussten genau,
105 dass sie irgendwas mussten sie ja machen als *PCTO*, das ist die alte *Alternanza Scuola-Lavoro*,
106 und von daher war, also haben sie es wirklich gerne gemacht. Es tut mir leid, dass wir dann nicht
107 hinfahren konnten, aber das, ja, war eben irgendwo coronabedingt und ich muss sagen, es wäre
108 sicherlich nett gewesen, weil ich es noch mit einer anderen Klasse probiert, und da hatte ich
109 dann Kontakte mit der Menarini aufgenommen, was eine sehr große Firma hier in [Stadt in der
110 Toskana] ist, es ist eine Pharmafirma, weiß nicht, vielleicht kennen Sie es vielleicht, es ist eine
111 pharmazeutische Firma. Aber das hat dann auch nicht geklappt, weil die hatten, obwohl sie so
112 groß sind, die hatten ein Corona Fall nach dem anderen (B4 lacht) und das ging überhaupt nicht
113 weiter. Also von daher war dann diese private Lösung im Endeffekt, zumindest haben wir was
114 zum Ende gebracht, also das war schon mal was, weil ich glaube, einmal mussten die Schüler eh
115 diese Stunden machen und, ja, also, es war schon mal was, dass wir es überhaupt was geschafft
116 haben zu Ende zu bringen in diesem Jahr. #00:19:13-7#
117 **I:** Darf ich fragen, Sie haben dieses Projekt durchgeführt, und parallel auch normale Stunden von
118 Deutschunterricht? #00:19:16-1#
119 **B4:** Genau. #00:19:28-0#
120 **I:** Aber war das in Ihren Stunden oder war das extra? #00:19:30-9#
121 **B4:** Also sagen wir so, beides. Ich habe natürlich einige Stunden verwendet, aber wir musste
122 natürlich auch ganz normal weitermachen, mit unserem Literaturprogramm und so weiter, also
123 von daher, ich hab natürlich Stunden aufgewendet, ehm, also auch diese ganze Einführungen,
124 wir haben natürlich über das ganze Thema intensiv gesprochen, also wir haben auch Lebenslauf
125 gemacht, Vorstellungsgespräche, über unseren Stärken und Schwächen bei einem
126 Vorstellungsgespräch, also es war insgesamt // ich hab es in ein größeres Thema eingebunden,
127 ehm, und von daher, da gingen schon viele Stunden drauf. Ich habe Ihnen natürlich dann auch
128 immer das Zuhause aufgegeben, also dass, keine Ahnung, jeder musste zu Hause die Toskana
129 Wirtschaftsraum analysieren und mir was schicken und haben wir praktisch die Sachen
130 zusammengestellt in unseren Stunden und korrigiert und so weiter. Also sie mussten zu Hause
131 auch was machen, das auf jeden Fall. #00:20:33-9#
132 **I:** *Unternehmen Deutsch* wird beschrieben als eine lebensnahe Brücke zwischen Schule und
133 Beruf, auch weil es mit der *Alternanza Scuola-Lavoro* verbunden ist. Würden Sie sagen, dass das

134 konkret so für die Jugendlichen ist, ein bisschen praktischer an die Arbeitswelt näher zu kommen
135 oder, ja, irgendwie praktischer, eine Berufsorientierung zu entwickeln? #00:21:12-8#
136 **B4:** Also, ich denke schon, das könnte auf jeden Fall eine gute Chance sein, ehm, ich denke man
137 müsste das halt weiterdenken, wenn man mit den größeren Unternehmen macht, was vielleicht
138 Praktikumsplätze oder so anbietet, auch wenn diese Praktika in Italien nicht so verbreitet sind,
139 und sich jeder fragt, "warum sollte ich denn eigentlich umsonst arbeiten" (B4 und I lachen). Also
140 das ist noch nicht ganz durchgedrungen, also ich schaue mich an, ich habe in Deutschland so
141 und so viele Praktika gemacht, dann sagen sie "Ja wieso denn? Wieso haben sie denn umsonst
142 gearbeitet?" also das ist, dass man von drei Monaten Ferien irgendwie einen Monat was sich
143 anschauen könnte. Also es liegt bestimmt auch daran, also ich habe auch ein Praktikum in Italien
144 gemacht, wo dann tatsächlich mir gesagt wurde "Achso sie werden alle Unterschriften und
145 Stempel bekommen, aber machen Sie was Sie wollen, gehen sie sich Rom anschauen machen
146 sie was Schönes. Wo ich habe die Firma am ersten und letzten Tag betreten, aber am Endeffekt
147 habe ich nichts gemacht und nichts gelernt. Also, es ist klar, wenn das so aussieht, dann hat es
148 auch überhaupt keinen Sinn. Es ist irgendwie so, an der, denk ich insgesamt an der
149 Unternehmensmentalität, was Praktika angehen muss, ist in Italien sicherlich noch // muss noch
150 viel geschehen. Also das Goethe-Institut schreibt ja auch ab und zu, das als Preis aus, aber dann
151 sind es große deutsche Firmen in Mailand oder so, ehm, also es ist dann auch etwas anders, wo
152 irgendwo eine andere Firmenmentalität schon da ist. #00:22:47-6#
153 **I:** Ja, fand der Deutschlandbezug statt oder hat man das gemerkt? Weil im Werbematerial ist
154 immer geschrieben es sollen Firmen mit Deutschlandbezug sein, so dass auch Deutschland
155 irgendwie eine Rolle spielt. #00:23:10-0#
156 **B4:** Genau. Also ich hatte mich natürlich bemüht, zum Beispiel bei der Menarini wäre das ja auch
157 so gewesen. Menarini hat in Deutschland die Berlin-Chemie gekauft und da wäre der
158 Deutschlandbezug stärker gewesen, weil da hätte man sich mit den Töchtern Unternehmen
159 verbinden können und ehm, da irgendwie stärker mitarbeiten können. Das war jetzt bei Luiano
160 weniger so, also die haben // Deutschland ist für sie ein starkes Exportland, also die haben da
161 geschäftliche Kontakte, aber mit denen hatten wir keinen Kontakt und die Firmenbesitzer
162 konnten auch kein Deutsch, die machen dann halt alles auch Englisch, so wie das meistens ist,
163 bei so kleineren Firmen. #00:23:54-3#
164 **I:** Ja, klar. Das Projekt im Unterricht was trotzdem auch auf Deutsch. Ehm, sie haben schon
165 gesagt, an Fachsprache war jetzt auch nicht so ... #00:24:25-0#
166 **B4:** Also das war für die schon viel, dass sie ja // man sieht was sie geschrieben haben, dass
167 sie da die Übersetzung suchen mussten und so weiter, also es waren schon Sachen, die sie
168 vielleicht auf Italienisch schon kannten, vielleicht auch nicht so intensiv, auch wenn sie
169 Wirtschaft und Recht eben machen, aber, sie mussten sich da schon ein bisschen informieren.
170 Also sie haben schon verstanden, glaub ich, was sie geschrieben haben, aber mussten ein
171 bisschen suchen und übersetzen auf jeden Fall. Also es gab es keine Wörter, die sie vielleicht
172 vorher kannten. #00:24:55-2#
173 **I:** Aber etwas gelernt haben sie schon?
174 **B4:** Wortschatz haben sie auf jeden Fall viel gelernt, und wie gesagt, das Modul, dass ich davor
175 gemacht hatte, was auch das Goethe-Institut gut anbietet, zu: wie schreibt man ein europäischer
176 Lebenslauf, ein Bewerbungsschreiben, wie schaut ein Vorstellungsgespräch aus, was sind meine
177 Stärken und Schwächen." Dann haben wir sehr viel über den Adjektiven gearbeitet: was heißt
178 kontaktfreudig, was heißt zielstrebig und so weiter und sofort. Also es sind auch irgendwie

179 Sachen, die im italienischen anders sind und auch so nicht ein Wert haben irgendwo, und da
180 haben wir sprachlich sehr viel gearbeitet. #00:25:43-3#
181 **I:** Glauben sie, sind diese Themen wie Beruf wichtig in einer Schule und insbesondere in einem
182 Gymnasium? #00:25:58-8#
183 **B4:** Also wir Deutschlehrer, wir halten es schon für wichtig. Ich denke es ist nicht bei allen
184 Sprachen so, auf jeden Fall. Also zu uns in den vierten Klassen, manchmal auch in den dritten
185 Klassen ist es auf jeden Fall immer was das wir schon behandeln, also, das Curriculum Vitae, das
186 Bewerbungsgespräch oder auch zum Beispiel in Deutschland das duale System, was heißt es,
187 Theorie und Praxis zu verbinden und so weiter. Das ist für uns immer ein Unterrichtmodul auf
188 jeden Fall. Also das mache ich jetzt auch auf einer anderen Art und Weise in [Liceo] also wir
189 machen grade zwei so (unv.) Projekte mit einer deutschen Schule und tauschen uns also jetzt
190 praktisch darüber aus was heißt Arbeit, Schule und Arbeit in Deutschland und Italien, was gibt
191 da für Unterschiede und für die Deutschen zum Beispiel ist ein Thema diese fuga dei cervelli,
192 was ist das in Italien, warum, wieso? und so weiter und sofort und bei uns ist eher dieses "was
193 heißt duale System, gibt es sowas auch in Italien, was heißt Ausbildung, funktionieren die
194 apprendistati wirklich auch so und so weiter und so weiter". Ja es sind einfach andere Bereiche,
195 die müssen sie erstmal kennen lernen, sowie das ganze Schulsystem, also da kommen wir immer
196 wieder drauf. Also es ist auf jeden Fall immer ein Thema für uns. #00:27:36-4#
197 **I:** Parallel habt ihr auch Literatur #00:27:45-2#
198 **B4:** Ja auf jeden Fall #00:27:54-2#
199 **I:** Sie haben gesagt, die Pandemie hat das praktische Teil blockiert #00:28:21-5#
200 **B4:** Ja vor allem in diesem Firmenbesuch, dass man sich halt nicht in Gruppen bewegen konnten
201 und weiter Schulausflüge einfach verboten waren, es war nicht möglich irgendwas zu machen.
202 Aber wir haben trotzdem // also ich muss sagen, die neuen Technologien helfen schon, also wir
203 haben es schon geschafft was zu produzieren. Es gibt eine Internetseite, die ist sehr ausführlich
204 und das ist fast wie, wenn die jemand etwas erzählt, und also, am Endeffekt haben wir das
205 trotzdem geschafft. Und wie gesagt, ein Video kann jeder drehen mit seinem Handy und dann
206 muss man nur noch zusammenstellen. Es hilft, dass es solche Technologien gibt. #00:28:58-6#
207 **I:** Ein Teil des Projekts habt ihr in DAD gemacht? #00:29:06-2#
208 **B4:** Ja ein Teil auch in DAD, aber dann waren wir wieder auch wieder in Präsenz. Einiges haben
209 sie zuhause gemacht, also alles. #00:29:09-2#
210 **I:** Aus welchem Grund haben sie dieses Projekt gewählt? #00:29:49-2#
211 **B4:** Also ich war auf der Suche natürlich, wir müssten ja diese *PCTO* machen, also diese Stunden
212 für die *Alternanza Scuola-Lavoro* und ich fand es für eine Klasse, die fünf Jahre lang Wirtschaft
213 und Recht macht und sich damit nur auf Italienisch auseinandersetzt, fand ich das eine gute
214 Verbindung, so etwas vorzuschlagen. Also es gibt normale Licei Linguistici, sind vielleicht eher
215 Kreative, da sind Verbindungen mit Kunst, oder, ja, irgendwelche andere Sachen, bleiben
216 manchmal besser, aber das war // auf jeden Fall waren an das Thema interessiert. Sie hatten
217 alle schon wirtschaftliches Interesse, und in der Klasse wollen einige auch dann Wirtschaft
218 studieren. Also ich könnte mir das auch als Projekt in einem professionale irgendwo vorstellen,
219 weil da natürlich die Firmenverbindung irgendwo noch stärker ist. Vielleicht die
220 Deutschkenntnisse auch weniger, aber, es ist auf jeden Fall vielleicht die Motivation sogar höher.
221 #00:30:57-8#
222 **I:** Gibt es noch was, was sie sagen möchte, wonach ich nicht gefragt habe? #00:31:08-9#
223 **B4:** Also erzählen Sie mir noch über ihre Masterarbeit #00:31:47-9#
224 #00:31:49-9# [...] #00:31:59-4#

225 **B4:** Ich fand dazu auch noch ein anderes Projekt, was ich auch gemacht habe mit dem Goethe-
226 Institut sehr interessant. Das war neue Berufe, Zukunftsberufe. Das habe ich auch mit denen
227 gemacht, mit der gleichen Klasse und das fanden sie sehr interessant. Also praktisch haben wir
228 uns alle gefragt, also wir wissen genau, dass ihr jetzt in der Schule seid, zu 65% - es gab so eine
229 Untersuchung - werden die Berufe machen, die es nicht gibt. Das heißt es kommt absolut auf
230 eure Kreativität und ja, euer Ideenreichtum ist wichtig, was ihr in der Zukunft gestalten wollt
231 und wie ihr eure Zukunft gestalten wollt und auch was für Bedürfnisse dann in der Zukunft
232 entstehen. Und da habe ich lange mit ihnen gearbeitet und das versuche ich auch immer in der
233 fünften Klasse das Thema miteinzubeziehen, also "in welchen Bereichen auch wird es Berufe
234 geben". Also und da kamen die // eine der Aufgaben war // also diese Gruppe musste sich dann
235 praktisch ein Beruf der Zukunft aufmalen und dann haben natürlich viele an den Klimawandel
236 zum Beispiel gedacht, sich in dem Bereich was gesucht, keine Ahnung am Korallenriff, also
237 jemand der Korallenriffe säubert, oder wir haben die abstrusesten Namen gefunden. Also es gab
238 wirklich ganz ganz viele // oder viele haben an diese autonome Mobilität gedacht, autonomes
239 Fahren, dass es in dem Bereich irgendwelche Steuersysteme geben muss und dem Verkehr zu
240 regeln. Ja da kamen schon interessante Ideen raus, die irgendwie uns zeigen, in welcher
241 Richtung wir gehen und ja, manchmal, also muss man sich so ein bisschen darauf hinweisen,
242 weil sie leben alle in ihrer bolla, irgendwo. Manchmal schauen sie nicht so weit raus, aber einige
243 Probleme der Zukunft wie zum Beispiel der Klimawandel haben sie doch sehr präsent und
244 fangen sie an zu denken. Es gibt bestimmte Berufe vielleicht nicht mehr und andere wird es
245 geben und dass ist so auf jeden Fall ein Thema, dass sie beschäftigen muss, also auch zum
246 Beispiel die ganzen Roboter. Was passiert da, wollen wir das, was ist der Unterschied Mensch-
247 Roboter und wie weit soll das gehen überhaupt die Wissenschaft auch zu hinterfragen und so
248 weiter und wie können wir das nutzen ohne da in gewisse Gefahren zulaufen, also ja, das sind
249 auf jeden Fall ganz interessante Themen.

250 Und wie gesagt jetzt mache ich mit einer vierten Klasse dieses Projekt über Schule und Arbeit in
251 Deutschland und Italien und mal schauen was da rauskommt. Ich denke da wird das Endprodukt
252 sein, dass jeder der Schüler, also individuell, einen Videolebenslauf erstellen sollte. Natürlich
253 haben sie keine Arbeitserfahrung, das heißt werden wir das wahrscheinlich als Arbeitsaufgabe
254 so gestalten, dass wir sagen "Ok, euer Videolebenslauf dient zur Auswahl für einen
255 Schüleraustausch, ihr müsst schauen, dass ich da gewählt werdet, ihr müsst euch irgendwo
256 vorstellen, eure Hobbies, eure Leidenschaften, vielleicht auch eure Zukunftspläne und eure
257 Zukunftserwartungen und warum wollt ihr ins Ausland gehen und, warum wollt ihr ins Ausland
258 gehen und so weiter und sofort. Ja das wird so ein bisschen die Arbeitsaufgabe sein und die
259 andere Arbeitsaufgabe ist eher so eine Partnerarbeit zwischen den deutschen und den
260 italienischen Schüler, dass sie sich so ein Vorstellungsgespräch ausdenken sollen und über ihre
261 Stärken und Schwächen debattieren müssen. Schau ma mal was daraus kommt. #00:36:48-0#
262 **I:** Es ist sehr interessant, wie sie versuchen das ganze Konzept anzupassen an ihrer
263 Lebenssituation #00:36:53-5#

264 **B4:** Ja, wenn man zu weit abhebt, wenn man // früher habe ich immer diesen Lebenslauf im
265 europäischen Format schreiben lassen und dann, klar, da haben sie die Sprach- und
266 Schulerfahrung und die Hobbies und dann steht gar nichts, weil die natürlich gar keine
267 Arbeitserfahrung haben. Und dann wird's langweilig, die wissen dann zwar, dass sie sowas
268 irgendwann machen müssen und dass sie da auch vielleicht Probleme haben, auch nur zu
269 formatieren (B4 und I lachen). Also es ist immer bessere kreativere Aufgaben zu stellen, die
270 irgendwie mehr mit ihrem Leben zu tun haben. #00:37:41-8#

271 I: Auf jeden Fall! Mit diesem Satz schließe ich das Interview. #00:40:44-0#

Abstract

In dieser Masterarbeit wird der berufsbezogene DaF-Projektunterricht im Kontext der italienischen Sekundarstufe II untersucht. Es wird erforscht, ob und inwiefern der projektbasierte DaF-Unterricht mit berufsbezogenen Anteilen im Hinblick auf die Entwicklung von berufsrelevanten Kompetenzen der Schüler*innen ein didaktisches Potenzial bergen kann, und in welchem Maß dieses Konzept als Brücke zwischen Schule und die Arbeitswelt fungieren kann und somit die Bewältigung des Übergangs Schule-Beruf unterstützt. Exemplarisch wird als Untersuchungsgegenstand der empirischen Arbeit das vom Goethe-Institut entwickelte Schulprojekt *Unternehmen Deutsch - Piazza Affari Tedesco* herangezogen. Zielgruppe der Untersuchung sind Lehrer*innen, die an diesem Projekt teilgenommen haben, die aus ihren Beobachtungsposten einen Überblick über das Potenzial dieses Projektes geben können und darüber hinaus Einblicke in aktuellen Tendenzen, Bedürfnisse und Schwierigkeiten der Jugendlichen gewähren können. Mithilfe qualitativer Interviews werden zunächst die relevanten Kompetenzen, die am Beispiel des Projekts bei den Schüler*innen besonders gefördert werden können, analysiert. Als zweiter Schritt wird das Projekt unter dem Gesichtspunkt seines Potenzials im Rahmen der Bewältigung des Übergangs Schule-Beruf untersucht. Durch die empirisch erhobenen Daten zeigt sich, dass besonders allgemein- und berufssprachliche Kompetenzen, Soft-Skills und interdisziplinäre und digitale Kompetenzen im Rahmen des Projekts gestärkt werden, während in Bezug auf den Übergang Schule-Beruf eine praktische Annäherung an die Berufswelt gewährleistet wird. Die Stärkung und Förderung solcher Projekte und die Implementierung von schulischen Lernpartnerschaften mit der Arbeitswelt ist weiterhin notwendig, um die Bildungsziele der heutigen italienischen Schule erreichen zu können.

Schlagwörter:

Deutsch als Fremdsprache, Berufsorientierung, Projektunterricht, Kompetenzen, Übergang Schule-Beruf, DaF in Italien, Sekundarstufe II