

# DEUTSCHLEHRWERKE IN ITALIEN VON 1933 BIS 1945

## Sprachenlernen und Politik

SILKE TORK

EUROPEAN UNIVERSITY INSTITUTE

**Abstract** – Based on qualitative content analyses of a corpus of German textbooks from the years 1933-1945, two selected case studies examine the relationship between language policy, content, and teaching methods as well as the underlying language ideologies. The first example, from 1939, is a German textbook for schools that is challenged by specific policies. The second example, from 1941, is a language guide/phrasebook for military personnel, published by the ministry of war. Following the individual case studies the comparative summary highlights the underlying concept and ideologies of foreign language use and relates these to current issues in textbook analysis, political discourse, and language learning.

**Keywords:** German textbooks in Italy 1933-1945; textbook analysis; language policies; foreign language practices; language ideologies.

## 1. Einleitung

Obwohl die Sprach(en)- und Kulturpolitik des italienischen Faschismus und des deutschen Nationalsozialismus gut dokumentiert und erforscht sind, blieben die Deutschlehrwerke in Italien im Zeitraum von 1933-1945 bisher weitgehend unbeachtet. Dies ist umso überraschender, als die Lehrwerke jener Zeit im Spannungsfeld von Methodendiskussion und Institutionalisierung der modernen Fremdsprachen sowie sprach(en)politischen Maßnahmen und zugrundeliegenden sprachideologischen Vorstellungen stehen, von denen einige bis heute nachwirken.

Mit *Sprachpolitik* im engeren Sinne wird die politische Gestaltung der Verwendungsformen wie Standardisierung und sprachstrukturelle Normen einer einzelnen Sprache beschrieben, während *Sprachenpolitik* sich auf Status und Geltungsbereich verschiedener Sprachen innerhalb von Sprachgemeinschaften und/oder eines Staates bezieht. Aufgrund der Wechselwirkungen zwischen Sprach- und Sprachenpolitik ist eine klare Abgrenzung der Begriffe nicht immer möglich oder sinnvoll. Um die wechselseitige Durchdringung der sprach(en)politischen Dynamiken zu betonen, wird im vorliegenden Beitrag die Schreibweise mit Klammern genutzt (vgl. Dovalil/Šichová 2017, S. 10 ff.)

Explizite Sprach(en)politik in Form von Gesetzgebungen, Verordnungen, Erlassen, Verboten und Förderungen durch staatliche Autoritäten wie auch implizite Sprach(en)politik in Form von sozialen, religiösen, literarischen, wirtschaftlichen Traditionen bzw. Innovationen streben Einflussnahme auf gesellschaftlichen Sprachgebrauch an. Die Regulierung vorhandener und/oder angestrebter Sprachenvielfalt beinhaltet das Sprachenlernen, das je nach sprach(en)politischen Bestrebungen und Geltungsbereichen sowohl innersprachlich als auch zwischen verschiedenen Sprachen verlaufen kann und entsprechender Vermittlung bedarf. Daraus ergibt sich für die Zweit-/Fremd-/Sprachvermittlung ein spezifisches Forschungsinteresse, das sich sprachhistorisch und soziolinguistisch mit Zusammenhängen von Sprach(en)politik und Vermittlungsmethoden auseinandersetzt. Sprach(en)politik kann direkten Einfluss auf

Vermittlungsmethoden ausüben, wenn Autoritäten diese in ihren Dokumenten explizit aufgreifen. Zumeist handelt es sich jedoch um indirekten Einfluss durch die Konzeption von Sprache und die sprachideologischen Vorstellungen, die der Sprach(en)politik zugrunde liegen. Allerdings gibt es bisher kaum Studien, die sich dezidiert dem Zusammenhang von Sprach(en)politik und sprachdidaktischen Vermittlungsmethoden zuwenden (vgl. Liddicoat 2004, S. 154). Die große Blütezeit der Methodendiskussion im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert fällt mit der Institutionalisierung der modernen Fremdsprachen zusammen und seither wird die methodische Weiterentwicklung vornehmlich als fachinterne, am Lernerfolg orientierte Diskussion verstanden.<sup>1</sup> Obwohl gerade die Methodendiskussion zur kommunikativen Wende der 1970er Jahre sprachliche Grundannahmen hinterfragt und die Kriterienkataloge zur Lehrwerkanalyse der 1980er Jahre auf sprach(en)politische und kontextspezifische Faktoren hinweisen, finden diese nach wie vor kaum Berücksichtigung.

Vor diesem Hintergrund widmet sich der vorliegende Artikel dem Zusammenhang von Sprach(en)politik, Vermittlungsmethoden, Sprachenlernen und zugrundeliegenden sprachideologischen Vorstellungen.<sup>2</sup> Ausgangspunkt ist ein Forschungsprojekt, das sich mit Deutschlehrwerken in Italien im Zeitraum von 1933 bis 1945 beschäftigt. Das zugrundeliegende Korpus befindet sich im weiteren Ausbau und zielt auf die breite Sammlung von Verlagserzeugnissen zur Vermittlung der deutschen Sprache,<sup>3</sup> um einen Überblick über deren Vielfalt zu erlangen und systematische Kategorisierungen gemäß der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) herauszuarbeiten. Um Kontinuitäten zu Vorgängern und Besonderheiten des betrachteten Zeitraums 1933-1945 identifizieren zu können, wurde zudem ein Vergleichskorpus angelegt. Die zeitliche Begrenzung des Kernkorpus erstreckt sich nicht über das *Ventennio* der faschistischen Regierung in Italien, sondern fokussiert die zwölf Jahre der NS-Diktatur, da die Ausgangsfrage sich auf potentielle Einflüsse des Aufstiegs des Nationalsozialismus und des deutsch-italienischen Kulturabkommens von 1938 (vgl. Petersen 1988) auf Deutschlehrwerke richtet. Die ersten zehn Jahre des faschistischen Regimes sind im Vergleichskorpus enthalten und können komparativ herangezogen werden. Sowohl die intensive und offensive Sprach(en)- und Kulturpolitik im Faschismus als auch im Nationalsozialismus sind je für sich gut dokumentiert und erforscht. Dies erleichtert den Einbezug von Kontextwissen entsprechend der hermeneutischen Grundlagen der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2018, S. 16 ff.), um einerseits Kategorisierungen und Typologisierungen zu erstellen, und andererseits die interpretative Bearbeitung der Forschungsfragen abzusichern.

Die Sprach(en)- und Kulturpolitik des Faschismus und des Nationalsozialismus werden nicht voraussetzungslos eingeführt, ihnen geht die Herausbildung „eines

<sup>1</sup> Eine Übersicht zur Geschichte des Fremdsprachenlernens im europäischen Kontext mit Fokus auf Deutschland liefert Hüllen 2005.

<sup>2</sup> Die Kombination des historischen Kontexts von Faschismus in Italien und Nationalsozialismus in Deutschland mit linguistischen und mehrsprachigkeitsdidaktischen Interessen findet sich auch bei Russo 2013, die eine detaillierte Auseinandersetzung mit der Sprach(en)politik der Regimes und den sprachwissenschaftlichen Diskursen jener Zeit am Beispiel der von 1934-1950 erschienenen Fachzeitschrift *Le lingue estere* liefert. Durch die Fokussierung auf die deutsche Sprache werden auch Hinweise zu deren Studium und Lehre berücksichtigt.

<sup>3</sup> Da heutige Bestimmungen der Begriffe Lehrwerk, Lehrbuch, Lehrmaterialien (vgl. Neuner 1994, Rösler 2012, Funk 2016) nicht ohne weiteres auf den Untersuchungszeitraum übertragbar sind, wird Lehrwerk hier als offener Begriff zur Bezeichnung von produzierten Hilfsmitteln zur Vermittlung, zum Lernen und zum Gebrauch der deutschen Sprache verwendet, um vom Korpus ausgehende Binnendifferenzierungen zu ermöglichen.

„monolingualen Habitus“ der Nationalgesellschaft europäischer Prägung“ (Gogolin 2010, S. 535-536) voran, dessen Vorläufer bis ins späte Mittelalter zurückreichen. Im Prozess der Nationenbildung wird die Durchsetzung von Nationalsprachen mehr und mehr zum Mittel für Zugehörigkeits- und Loyalitätsbekundungen nach innen und fungiert zugleich als Mittel zur Abgrenzung nach außen. Die Vorstellung von gesellschaftlicher und individueller Einsprachigkeit in der Einheit von National- und Muttersprache setzte sich durch (vgl. Putzer 2006, S. 51-52), Mehrsprachigkeit galt nicht mehr als allgemeines Bildungsgut, sondern wurde verdächtig: „als Störung für das Funktionieren des Staatswesens und der Gemeinschaft ebenso wie als Gefährdung der ‚normalen‘ sprachlichen Entwicklung des einzelnen Menschen“ (Gogolin 2010, S. 536).

Vor diesem Hintergrund beschwören Faschismus und Nationalsozialismus in ihrer Sprach(en)- und Kulturpolitik die einigende Kraft der Sprache und der Mythen der Nation. Zugleich schreitet die zunehmende Institutionalisierung des Lernens moderner Fremdsprachen an Schulen und Hochschulen weiter voran, weshalb der Zusammenhang von monolingualer Grundhaltung, Vorstellungen vom Sprachenlernen und Methodenentwicklung über die implizite und explizite Sprach(en)politik des jeweiligen Regimes hinausweist, jedoch in der je spezifischen Ausprägung beschreibbar wird. In Italien gehört dazu, dass einerseits Schulen nicht italienischer Lehrsprache geschlossen wurden, etwa die deutschen Schulen in Südtirol, die Volks- und Bürgerschulklassen in Südostitalien, die „*écoles de village*“ mit französischer Unterrichtssprache in Aosta (Peterlini/Augschöll Blasbichler 2021, S. 74). Andererseits profitierten die Fremdsprachen, so sollte die Anzahl an gelehrten Sprachen und an Lehrstühlen erhöht werden (vgl. Pellandra 2004, S. 116-117).

In diesen Reformen zeigt sich die sprachideologische Differenzierung von institutionellem Fremdsprachenunterricht, dem ein höherer Bildungswert oder zumindest utilitaristischer Nutzen zugeschrieben wird, und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit, die als problematisch für „die große Einheit der Nation“ (Erklärung des Faschistischen Großrates, zitiert nach Peterlini/Augschöll Blasbichler 2021, S. 74) betrachtet wird. Während Gentiles Reform den Fremdsprachenunterricht förderte, aber keine Hinweise bezüglich der Lehrmethoden enthielt, verhält es sich bei den Reformen nach Gentiles Rücktritt 1924 anders. Moderne Fremdsprachen sind zwar weiterhin im Lehrplan vertreten, aber sie sind mit den klassischen Sprachen zusammenzubringen, „*dominava l’insegnamento del latino che doveva ‘ravvivare quel complesso di virtù che resero i Romani superiori ai Greci e ai Cartaginesi e a tutti i popoli antichi*“ (Pellandra 2004, S. 118). Damit werden auch die methodischen Reformbewegungen des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts institutionell zurückgewiesen und es folgt die „*riproduzione di pratiche ricalcate sull’insegnamento del latino*“ (Pellandra 2004, S. 118).

Zudem überprüft ab 1926 eine Ministerialkommission die Lehrbücher in Italien und genehmigt oder verweigert deren Verwendung, wenn die Texte nicht der faschistischen Orthodoxie entsprechen. Mit der *Bonifica Fascista della Scuola* von 1935 sollen auch die Lesetexte in den Lehrbüchern für den Fremdsprachenunterricht zur faschistischen Erziehung beitragen (vgl. Pellandra 2004, S. 117-119). Vorrang hat nun die Notwendigkeit, gute Faschisten zu formen, und die Lehrbücher sollen gemäß den geltenden ministeriellen Programmen überarbeitet werden. Dies erfolgt jedoch weniger konsequent oder einheitlich, als die offiziellen Verlautbarungen suggerieren mögen. Bspw. werden die *Prime letture tedesche per le scuole medie inferiori con conversazioni e notizie sulla vita e civiltà tedesca* von Mazzucchetti, einer überzeugten Antifaschistin, 1935 und 1938 herausgegeben, was auf eine weiterbestehende Vielfalt verweist, die sich auch im zugrundeliegenden Korpus zeigt.

Die sprach(en)- und kulturpolitischen Bestrebungen der Faschisten in Italien und ab 1933 der Nationalsozialisten in Deutschland beschränken sich nicht auf die Bildungsinstitutionen des je eigenen Landes, sondern sie richten sich auf sämtliche gesellschaftliche Bereiche und sie betreffen auch die Sprach- und Kulturvermittlung nach außen, was 1938 im Abschluss eines Kulturabkommens zwischen Deutschland und Italien formalisiert wird. Das Kulturabkommen „per l’approfondimento dei cordiali rapporti esistenti fra i due Paesi“ zielte darauf ab, „un maggiore sviluppo della vita spirituale dei due Popoli“ (zit. nach Somma 2005, S. 376) zu fördern. Unter den verschiedenen Maßnahmen finden sich die Verbreitung von Büchern und anderen Publikationen im Sinne der Ideologie des faschistischen bzw. nationalsozialistischen Partners und auch der Unterricht der Sprache des jeweils anderen Landes: „Nel campo delle proprie organizzazioni il Partito Nazionalsocialista promuoverà lo studio della lingua italiana e il Partito Nazionale Fascista promuoverà lo studio della lingua tedesca“ (Art. XIX, zitiert nach Somma 2005, S.382 sowie S. 380-383).

Trotz dieser interessanten Konstellation sind die Deutschlehrwerke in Italien ebenso wie die Italienischlehrwerke in Deutschland für diesen Zeitraum bisher kaum erforscht, so dass ein zweifaches Forschungsdesiderat besteht, das langfristig auch komparative und kontrastive Studien enthalten sollte. Bisherige Untersuchungen entlang von Kriterien der Lehrwerkanalyse (Zielgruppenorientierung, Methode und Aufbau, Textsorten und Inhalt) konnten einerseits bestätigen, dass sich tatsächlich Einflüsse des Faschismus und des Nationalsozialismus auf die Lehrwerke jener Zeit nachweisen lassen. Andererseits verweisen diese auf ein hohes Differenzierungserfordernis, da sich die Einflüsse auf höchst unterschiedliche Weise und auf verschiedenen Ebenen ausdrücken und auch nicht gleichermaßen auf die Umsetzung sprach(en)politischer Ziele verweisen. Dies bekräftigt das Verfahren der qualitativen Einzelfallanalyse, wobei unter den bisherigen Kategorisierungen entlang der oben genannten Kriterien auffällt, dass nicht nur die Inhaltsauswahl sprach(en)politische Einflüsse aufweist und sprachideologischen Orientierungen unterliegt, sondern auch die Methodenwahl. Dieser Zusammenhang soll ausgehend von zwei Korpusbeispielen, das erste aus dem schulischen und das zweite aus dem militärischen Bereich, untersucht und unter dem zuvor dargestellten Kontextbezug interpretativ ausgewertet werden.

## **2. Inhalte und Methoden im schulischen und militärischen Bereich**

Zur näheren Betrachtung des Zusammenhangs von Inhalt, Methodik und sprach(en)politischen Maßnahmen wurden zwei Beispiele aus den Jahren 1939 und 1941 gewählt, die zum einen durch ihre Herausgabe nach 1935, als Orientierungspunkt bzgl. Vorgaben für Schulen, und nach 1938, als Referenzpunkt für italienisch-deutsche Vereinbarungen zu sprach(en)- und kulturpolitischen Bestrebungen, aufschlussreich erscheinen. Zum anderen ermöglichen die beiden Beispiele aufgrund ihrer je spezifischen, institutionell gerahmten Zielgruppenorientierung – Schule und Militär – Einblick in zwei verschiedene Bereiche (fremd-)sprachlicher Praxis, was bereichsspezifische Differenzierungen hinsichtlich sprachideologischer Orientierungen ermöglicht. Die Bereichsspezifität beinhaltet jedoch nicht, dass die Beispiele als repräsentativ für den jeweiligen Bereich zu betrachten sind. Die Einzelfallanalyse zielt auf die Besonderheiten der beiden Beispiele, von denen einige auf einen Zusammenhang mit sprach(en)politischen Maßnahmen hinweisen und zugrundeliegende sprachideologische

Orientierungen sichtbar werden lassen. Das Herausarbeiten dieser Besonderheiten verweist zugleich auf den Differenzierungsbedarf innerhalb der betrachteten Bereiche, zu deren Einordnung eine ganze Reihe an Faktoren zu berücksichtigen ist.

## 2.1. Der schulische Bereich

Wie zuvor dargestellt sollten auch Fremdsprachenlehrwerke der faschistischen Erziehung dienen und so unterlagen Deutschlehrwerke für den schulischen Gebrauch besonderen Vorgaben und Kontrollen, deren Umsetzung aber weder einheitlich noch konsequent erfolgte. Im Korpus finden sich Lehrwerke, deren Einband bereits einen Ideologieverdacht erregt, der sich in der inhaltlichen Aufbereitung nicht bestätigt. Andere Lehrwerke lassen wiederum Orientierungen an Vorgaben der Sprach(en)politik erkennen, ohne dies auf dem Einband anzukündigen. Für den vorliegenden Beitrag ist mit Lazziolis Lehrwerk *Metodo per lo studio razionale della lingua tedesca. La grammatica insegnata nella conversazione*<sup>4</sup> ein Beispiel gewählt, das ebensolche Orientierungen aufweist. Das Lehrwerk erschien 1939, unterteilt in einen *Corso inferiore* und einen *Corso superiore ad uso delle scuole medie*. Während die Ausgabe des *Corso inferiore* explizit auf die Erfüllung staatlicher Vorgaben hinweist, „settima edizione riveduta e ampliata secondo i vigenti programmi ministeriali 7 maggio 1936. XIV“, kommt die im selben Jahr erschienene und hier vorgestellte Ausgabe des *Corso superiore ad uso delle scuole medie* ohne einen solchen Verweis auf staatliche Programme aus.

Die Ausrichtung des Lehrwerks auf die Erfüllung des faschistischen Bildungsanspruchs zeigt sich auf der inhaltlich-thematischen Ebene besonders deutlich. Die Textauswahl umfasst kurze informative Texte, Auszüge aus Reden Mussolinis, Anekdoten und Witze sowie Auszüge aus literarischen Texten. Mit diesen Textsorten werden die Bereiche Politik und Staatswesen, Fortschritt und Technik, Kultur und Gesellschaft abgedeckt, wobei diese nicht streng nach Textsorte oder Aufgabentyp angeordnet sind, sondern abwechslungsreich gemischt werden. Ein Ordnungsprinzip zeigt sich in der inhaltlich-thematischen Auswahl, die informative Texte zu Politik und Staatswesen auf den Faschismus beschränkt, bspw. „Salve (ti saluto) Italia!“ (GIC 1939, S. 169) oder „Saluto Italico“ (GIC 1939, S. 176). Auch der Auszug aus Mussolinis Rede „Il Fascismo deve essere un modo di vita“ (GIC 1939, S. 176-177) ist in dieser Hinsicht exemplarisch.

Vi devono essere gli Italiani del Fascismo, come vi sono, a caratteri inconfondibili, gli Italiani della Rinascenza e gli Italiani della Latinità. Solo creando un modo di vita, cioè un modo di vivere, noi potremo segnare delle pagine nella storia e non soltanto nella cronaca. E quale è questo modo di vita? – Il coraggio, prima di tutto; l'intrepidezza; l'amore del rischio; l'essere sempre pronti ad osare nella vita individuale come nella vita collettiva; l'orgoglio in ogni ora della giornata di sentirsi italiani; la disciplina nel lavoro; il rispetto per l'autorità. Mussolini (GIC 1939, S. 176-177).

Inhaltlich transportieren die Texte ein herausragend positives Staats- und Italienbild, das auch in Anekdoten wie „Il re soldato“ (GIC 1939, S. 174) über Vittorio Emanuele aufrechterhalten wird.

Auf der inhaltlich-thematischen Ebene finden sich zudem Hinweise auf Bemühungen im Sinne des deutsch-italienischen Kulturabkommens von 1938, in dem man sich versichert, „che i contenuti dei libri scolastici ammessi nell'insegnamento corrisponda

<sup>4</sup> Im Folgenden: GIC 1939 (Grammatica Insegnata Conversazione).

alla verità storica e allo spirito dell'intesa italo-tedesca“ (zitiert nach Somma 2005, S. 383). Zwar finden sich zum Deutschlandbild keine staatskundlichen Informationen über den Nationalsozialismus oder Auszüge aus Hitlers Reden, aber die Partnernation Deutschland erfährt eine durchgehend positive Darstellung. Zum technischen Fortschritt in Nazideutschland findet sich gleich eine ganze Reihe an Superlativen, bspw. heißt es zum städtischen Flugverkehr „la Germania ha stabilito un nuovo record mondiale“ (GIC 1939, S. 171-172). Darauf folgen „Un record di produzione carbonifera in Germania“ (GIC 1939, S. 174) und „Berlino possiede 68 campi di sport. La capitale del Reich ha sempre cercato di occupare il primo posto nell'organizzazione e nell'attrezzatura sportive“ (GIC 1939, S. 174).

Die Auswahl der literarischen Textauszüge scheint ebenfalls der wechselseitigen Verpflichtung zur „verità storica“ (zitiert nach Somma 2005, S. 383) nachzukommen, denn mit Auszügen aus dem Nibelungenlied (GIC 1939, bspw. S. 64, 66) ist nicht irgendein mittelalterliches Versepos gewählt, sondern ein Text, der seit seiner Wiederentdeckung im 18. Jahrhundert zu den Mythen der Nation zählt und insbesondere im Nationalsozialismus mit Vorstellungen von deutscher Kultur und vom deutschen Volk überblendet wurde (vgl. Plotke et al. 2023). Allerdings ist die Frage des Nibelungenlieds derart komplex,<sup>5</sup> dass dessen Einbezug als literarische Textsorte nur vorsichtig als mögliche Spur zu betrachten ist, die detaillierterer Untersuchungen bedarf.

Hinter der im Titel ausgewiesenen rationalen Methode verbirgt sich eine Variante der Methode Gaspey-Otto-Sauer mit Spuren von Ghiottis „metodo filologico-comparativo“ (vgl. Pellandra 2004, S. 98-105). Der komparative, vom Italienischen ausgehende Ansatz Ghiottis war auf romanische Sprachen ausgerichtet und geriet beim Deutschen an seine Grenzen. Dennoch zeigt sich die prägende Wirkung Ghiottis in den gemäß der „nomenclature“ gestalteten Dialogen, in der Textauswahl und dem Verständnis vom Lernen moderner Fremdsprachen als „ginnastica intellettuale“ (Pellandra 2004, S. 103-105). Bei der Methode Gaspey-Otto-Sauer handelt es sich um eine Grammatik-Übersetzungsmethode, die oft auch als Konversationsgrammatik bezeichnet wird, da sie Sprechübungen aufnimmt. Kennzeichnend für diese Methode ist ein festes Abfolgemuster: 1. Grammatik, 2. Wörterverzeichnis, 3. Leseübung (die zumeist aus unzusammenhängenden Sätzen der Zielsprache besteht), 4. Übersetzung in die Zielsprache und 5. Konversation (unzusammenhängende Fragen und Antworten).

In Lazziolis Konversationsgrammatik für das rationale Studium werden die ersten beiden Schritte der Abfolge übernommen, allerdings folgt als dritter Schritt bereits die Sprechübung, was darauf hindeuten könnte, dass das Lehrwerk auf kommunikative Kompetenzen abzielt. Allerdings ist die Sprechübung wie die Leseübung gemäß der Methode Gaspey-Otto-Sauer der Grammatik untergeordnet. Unter der Arbeitsanweisung „Beantwortet folgende Fragen“ stehen zusammenhanglose Fragen, die jeweils Elemente der zuvor eingeführten Grammatik (im folgenden Beispiel starke Verben) und Vokabeln der Wörterliste enthalten:

Warum habe ich Ihnen befohlen, während der Stunde recht aufzupassen? Was empfiehlt Ihnen Ihr Vater jeden Tag zu tun? Warum empfiehlt jeder Händler seine Ware? Was birgt die Erde in sich? Was haben Sie manchmal Ihren Eltern verborgen? (GIC 1939, S. 10).

<sup>5</sup> Darauf verweisen u. a. Beiträge des internationalen Kolloquiums *Die Nibelungen in Italien* in der Villa Vigoni 2024. Zu erwarten ist diesbezüglich etwa von Laura Auteri *Das Nibelungenlied in italienischen Texten für Jugendliche und für die Schule 1922-1943: Barbara Allason und Lavinia Mazzucchetti*.

Daran schließen als vierter Schritt Anekdoten und Sprichwörter an, die vermutlich als Leseübung dienen. Als fünfter und letzter Schritt folgt dann die „Übersetzungsaufgabe“.

Während gemäß der Methode Gaspey-Otto-Sauer nach einigen Lektionen zuletzt auch Lesestücke in Form zusammenhängender Texte folgen, stellt Lazzioli alternierend Texte in italienischer und deutscher Sprache bereit. Die italienischen Texte stehen ohne Arbeitsanweisung, sind aber wohl ins Deutsche zu übertragen. Die deutschen Texte sind mit einer Grammatikaufgabe verbunden, bspw. „Man übertrage das vorhergehende Stück ins Perfekt und Imperfekt“ (GIC 1939, S. 66). Zwischen die zusammenhängenden Texte sind kurze Textsorten wie Sprichwörter, Rätsel oder auch Witze eingestreut, die im Verlauf zunehmen und als Leseübung dienen.

Insgesamt zeigt sich in Lazziolis Variation eine Reduktion von Leseübungen zugunsten der Sprechübungen und des Übersetzens. Damit scheinen mündliche und schriftliche Produktion in der Zielsprache gegenüber der passiv-rezeptiven Lernaktivität des zielsprachlichen Lesens begünstigt zu werden. Allerdings ist zu beachten, dass die Übungen weit entfernt von freiem Sprechen oder Schreiben sind. Die schriftliche Produktion ist durch den Übersetzungsauftrag eng umgrenzt und die mündliche Produktion ist durch das Antworten auf unzusammenhängende Fragen nicht dialogisch konzipiert. Die Aufgaben zielen auf die Einübung der Grammatik und die Aktivität der Übersetzung, wobei die „Sprechübung“ beides bedienen kann: die Fragen enthalten die eingeführten grammatischen Elemente und werden ins Italienische übersetzt, die Antworten nehmen das grammatische Element auf und werden ins Deutsche übersetzt. Aufgabentypologie und -gestaltung entsprechen trotz der Ankündigung im Titel *La grammatica insegnata nella conversazione* weitestgehend der Grammatik-Übersetzungsmethode in Anlehnung an den Lateinunterricht, wie in den Reformen vorgesehen. Innovativere Ansätze, die aus der Methodendiskussion hervorgingen und stärker auf Sprachgebrauch ausgerichtet sind, werden weder in Form der direkten oder analytischen Methode noch als eklektisch zusammengebrachte Methodenkombination erkennbar, was darauf hinweist, dass eine tatsächliche Vorbereitung auf potentielle Kontaktsituationen in Lazziolis Konversationsgrammatik nicht angestrebt wird.

## 2.2. Der militärische Bereich

Im Unterschied zum ersten Beispiel ist der für den militärischen Bereich erstellte, 1941 vom Ministero della guerra gabinetto – Ufficio propaganda herausgegebene *Frasario Italo-Tedesco*<sup>6</sup> als Hilfsmittel zur Bewältigung von deutsch-italienischen Kontaktsituationen konzipiert. Der kompakte Sprachführer dient dem Zweck, „di facilitare ai nostri ufficiali e soldati il modo di esprimersi e farsi capire nei rapporti con gli alleati e camerati germanici“ (FIT 1941, S. 5). Zielgruppe sind nicht nur die höheren Ränge, sondern der FIT 1941 richtet sich gleichermaßen an Offiziere und Soldaten, also an alle, die praktischen Nutzen im Kontakt mit den Alliierten daraus ziehen könnten. Dementsprechend kann keine Vorbildung bzgl. des Sprachenlernens vorausgesetzt werden, was die Frage nach Methodik und zugrundeliegenden Vorstellungen von Sprachenlernen bzw. Sprachpraxis besonders relevant erscheinen lässt.

Der praktische Sprachführer enthält eine kurze Einführung in die Grammatik inklusive Aussprache und Schrift des Deutschen, darauf folgen in alphabetischer Ordnung lexikalische Einträge mit Übersetzungen und in einigen Fällen auch phraseologischen

<sup>6</sup> Im Folgenden: FIT 1941 (Frasario Italo Tedesco).

Annotationen und abschließend Listen mit Eigennamen und geographischen Bezeichnungen.

Während die Grammatik in den Hinweisen zu Aufbau und Gebrauch des Sprachführers keine Erwähnung findet, wird die alphabetische Anordnung des Hauptteils betont, die dem schnellen Nachschlagen dienen soll (FIT 1941, S. 5). Der Grammatikteil soll lediglich die nötigsten Grundlagen bereithalten und ist dem praktischen Zweck des Sprachführers untergeordnet:

In questa sezione sono tracciate soltanto le linee generali della grammatica tedesca, che è piuttosto complessa: una sua trattazione esauriente richiederebbe centinaia di pagine. Dati gli scopi pratici del volumetto, le regole sono state semplificate il più possibile, specialmente per quanto riguarda le declinazioni (FIT 1941, S. 7).

Die 23-seitige Einführung in die Grammatik steht demnach nicht im Zentrum des Sprachführers und sie enthält auch keine Übungen. Vorstellungen eines höheren Bildungswerts des Fremdsprachenlernens im Sinne der „ginnastica intellettuale“ (Pellandra 2004, S. 103) und formalsprachliche Lernziele treten hinter den praktischen Nutzen als handliches „dizionario“ (FIT 1941, S. 5) zurück, womit der Grammatik – im Unterschied zum Fremdsprachenunterricht – nur ein geringer Mehrwert für die Kontaktsituation und deren kommunikative Erfordernisse beigemessen wird.

Es wird jedoch nicht nur auf Grammatikübungen verzichtet, generell enthält der Sprachführer keine Übungen, womit der FIT 1941 einerseits als typischer Vertreter seiner Gattung auftritt. Andererseits wird deutlich, dass zwar Sprachgebrauch, aber kein Sprachlernprozess angestrebt wird, auch wenn letzterer sich durch die Praxis durchaus entwickeln kann.

Die praktische Ausrichtung des Sprachführers beinhaltet zwar in einigen Annotationen Ansätze zu Dialogmustern, aber diese bilden eher die Ausnahme und bleiben rudimentär. Der Großteil der Annotationen beschränkt sich auf Übersetzung und Bedeutungsdifferenzierung, die als alphabetische Suchbegriffe durch Nachschlagen zu ermitteln sind. Mit dem Fokus auf die Bewältigung von Kontaktsituationen wird keine Lehrmethode verfolgt, vielmehr ist das Nachschlagen die Methode, mit der kein Lernziel sondern ein situatives Kommunikationsziel erreicht werden soll. Das Nachschlagen als Anwendungsmethode kann bei geplanten Begegnungen vorbereitend genutzt werden, wobei auch im Grammatik- und Ausspracheteil nachgeschlagen werden kann. Im Vordergrund scheint jedoch der unmittelbare Gebrauch und die situative Verständigung zu stehen: „esprimersi e farsi capire“ (FIT 1941, S. 5), was die Annotation von „capire“ beispielhaft veranschaulichen kann.

Im Anschluss an die Übersetzung des Infinitivs „capire \*verstehen“ (FIT 1941, S. 65) wird die rückversichernde Frage „mi capite? *verstehen Sie mich?*“ geliefert, die grundlegend für Interaktionssituationen erscheint, in denen keine gemeinsame Sprache vorliegt oder in denen der Überlappungsgrad geteilter Sprachenkenntnisse gering oder unklar ist. Darauf folgen drei Antwortoptionen, die auch ohne vorhergehende Frage eingesetzt werden können: „capisco tutto *ich verstehe alles*; non ho capito niente *ich habe nichts verstanden*; io capisco poco il tedesco *ich verstehe wenig Deutsch*“. Abschließend wird das Verb als Reflexivum angegeben, „farsi capire *sich verständlich machen*“, womit sich zumindest andeutet, dass dies auch über die verbale Ausdrucksmodalität hinausgehend mit non-verbale Ausdrucksmitteln geschehen kann.

Die Methode des Nachschlagens nutzt das einzelne Wort als zentrale verbale Bedeutungs- und Äußerungseinheit, die anhand der Annotationen ausdifferenziert und durch Kollokationen und Redewendungen erweitert wird. Zum praktischen Gebrauch wird der Lexik Vorrang vor der Grammatik gegeben und die Kontaktsituation wäre ggf. durch

das Aneinanderreihen der nachgeschlagenen Wörter zu bewältigen, zumal zahlreiche Wörter lediglich mit Übersetzungen versehen sind. Damit wird die wechselseitige Verständigung gegenüber der formalen Korrektheit priorisiert und implizit werden interaktionale Kompetenzen der Beteiligten erwartet, die als natürliche kommunikative Fähigkeit vorausgesetzt zu werden scheinen.

Im FIT von 1941 deutet sich das, was heute als multimodales Repertoire bezeichnet wird (vgl. Kusters et al. 2017, S. 220-223 sowie Mondada 2016, S. 337-341), in Form eines blinden Flecks an. Der Einsatz non-verbaler Ressourcen wird seitens der Herausgeber nicht thematisiert und es werden lediglich verbale Ressourcen in Form lexikalischer Einträge bereitgestellt. Dabei wird anerkannt, dass die im Einsatz befindlichen und im Kontakt mit den deutschen Partnern stehenden Militärs selbst Praktisches beitragen können und es wird dazu aufgefordert, „eventuali aggiunte che risultino utili“ und „ogni neologismo che riguarda il lessico tecnico-militare“ (FIT 1941, S. 5) mitzuteilen. In der Aufforderung wird einerseits ein Bewusstsein für die sprachliche Dynamik angesichts der militärischen Entwicklungen und des Kriegsgeschehens deutlich. Andererseits zeigt sich eine Berücksichtigung der Situationsspezifika und der verschiedenen Bedürfnisse der Soldaten und Offiziere, denn es wird nicht nur nach militärischen Neologismen gefragt, sondern auch nach Ausdrücken, die als nützlich eingeschätzt werden. Mit der Reduktion formalsprachlicher Ansprüche, der damit verbundenen Erwartung individueller Interaktionskompetenz und der Berücksichtigung situativer Erfordernisse wird, wenn auch nur implizit, eine Vorstellung von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit erkennbar, die sich aus den Anforderungen der Kontaktsituation ergibt.

Dementsprechend umfasst die im Wörterbuch repräsentierte Lexik mehr als nur militärische Fachbegriffe, die aber natürlich einen hohen Anteil der Einträge ausmachen. Der FIT 1941 bietet über Grundsätzliches wie „armamento *Bewaffung* f.; armamenti *Kriegsrüstung* fs. / armare *bewaffnen*, \*\* *ausrüsten*“ (FIT 1941, S. 55) hinaus auch militärtechnische Spezifizierungen

aeroplano *Flugzeug* n.; a. per passeggeri *Verkehrsflugzeug*; a. da caccia *Jagdflugzeug*; a. da bombardamento *Bombenflugzeug* n., *Bomber*; a. da ricognizione *Aufklärer*; a. da ricognizione lontana *Fernaufklärer*; a. da combattimento *Kampfflugzeug*; a. da combattimento in picchiata *Sturzkampfflugzeug* n., *Stuka* (FIT 1941, S. 51)

sowie die Ausdifferenzierung militärischer Titel „capitano *Hauptmann*; (di cavall.) *Rittmeister*, (maritt.) *Kapitän*; (sport.) *Führer*; c. di vascello *Kapitän zur See*; c. di corvetta *Korvettenkapitän*; c. di fregata *Fregattenkapitän*; c. medico *Stabsarzt*“ (FIT 1941, S. 65).

Neben militärischen Belangen und deren Randgebieten wie Lebensmittel, Krankheiten und Verletzungen werden auch soziale Kontakte und kulturelles Erleben einbezogen. So enthält der FIT 1941 bspw. auch Einträge zum Ausdruck zwischenmenschlicher Zuneigung wie „abbracciare *umarmen*; (contenere) *umfassen* / abbraccio *Umarmung* f.“ (FIT 1941, S. 50), „accarezzare *liebkosen*“ (FIT 1941, S. 50) oder „amare *lieben*“ (FIT 1941, S. 53).

Wie sich im Beispiel des Schulbuchs auf der inhaltlichen Ebene Texte zur faschistischen Ideologie finden, liefert auch das FIT 1941 ideologische Parolen, was an der phraseologischen Annotation zu „abbasso *unten*; *herunter*“ durch „a. l'Inghilterra! *nieder mit England!*“ (FIT 1941, S. 50) deutlich wird. Der Eintrag bindet über militärische Belange hinaus Ausdrücke zur Haltung gegenüber den Gegnern ein, mit denen neben der militärischen auch die ideologische Verbindung der Alliierten Deutschland und Italien betont wird.

Zwar wird mit dem FIT 1941 kein kulturelles Austauschprogramm im Sinne des Kulturabkommens und auch kein Deutschlernprozess initiiert, aber der gemeinsame ideologische Kampf ist repräsentiert und möglicherweise wird mit der Methode des Nachschlagens eine zielgruppen- und zweckangemessene Unterstützung für Kontaktsituationen zwischen italienischen und deutschen Militärs geboten.

### 3. Zusammenfassender Vergleich und Ausblick

Die Untersuchung des Zusammenhangs von sprach(en)politischen Einflüssen, Inhalt, Methodik und zugrundeliegenden sprachideologischen Vorstellungen anhand der ausgewählten Beispiele aus dem schulischen und dem militärischen Bereich verweist über erwartbare Bereichsspezifika hinaus auf sprachideologische Grundlagen, die in der vergleichenden Zusammenschau hervorgehoben werden.

Die inhaltlich-thematische Ebene kann als der offensichtliche Ansatz zur Aufnahme faschistischen Gedankenguts betrachtet werden, dennoch verdeutlichen die Fallbeispiele, dass es einer detaillierten Beschreibung und Analyse bedarf, um zu einem differenzierteren Verständnis der Deutschlehrwerke der Jahre 1933-1945 zu gelangen. Nicht alle Lehrwerke für den schulischen Gebrauch folgen dem faschistischen Bildungsanspruch und auch im militärischen Bereich sind verschiedene Hilfsmittel für den italienisch-deutschen Sprachkontakt zu erwarten.

Für das Beispiel aus dem schulischen Bereich verweist die Einzelfallanalyse unter dem Fokus auf sprach(en)politische Einflüsse in Lazziolis GIC 1939 auf die Bedeutung der inhaltlich-thematischen Auswahl als Ordnungsprinzip für die Textsorten und deren Funktion im Lehrwerk. Inhaltlich-thematisch werden die eigene Nation und deren Staatsform als oberstes Prinzip gesetzt und Texte zur politischen Gesinnungsbildung bleiben auf diese beschränkt. Informationen zum zielsprachlichen Land und seiner Kultur sind diesem Prinzip nachgeordnet, was den faschistischen Bildungsanspruch bekräftigt. Zugleich kann die durchgehend positive Darstellung der deutschen Partnation, insbesondere im Hinblick auf Fortschritt und Technik, auf das Einbinden der 1938 im italienisch-deutschen Kulturabkommen formalisierten Bemühungen hindeuten. Während sich in den informativen wie auch in den kulturell-bildenden Texten Hinweise auf politische Gesinnungsbildung finden, verweisen insbesondere Inhalte und Themen der Sprechübungen auf eine sprachideologische Vorstellung vom Fremdsprachenlernen als institutionalisierte Praxis. Die Sprechübungen sind als Frage-Antwort-Struktur gemäß der *nomenclature* aufgebaut, die sich zwar grammatisch, aber nicht inhaltlich mit den zuvor behandelten Texten befassen und auch keinen Raum für Konversationsthemen oder Inhalte der Lernenden bieten. Damit dient das Sprechen in der Fremdsprache nicht der Vorbereitung auf Kontaktsituationen und lebensweltlichen Sprachgebrauch, sondern stellt eine ritualisierte Praxis im Fremdsprachunterricht dar.

Für das Beispiel aus dem militärischen Bereich zeigt die nähere Betrachtung der im Zentrum des FIT 1941 stehenden lexikalischen Einträge eine bemerkenswerte inhaltliche Breite. Neben allgemeinen und technischen Begriffen, militärischen Titeln, alltäglichen Bedürfnissen von Militärs im Einsatz wie Unterkunft, Verpflegung oder Sanitätsbelangen werden auch ideologische Parolen sowie Wortschatz zum Ausdruck zwischenmenschlicher Zuwendung einbezogen. Letzteres geht über das militärisch Funktionale hinaus und nimmt menschliche Bedürfnisse der individuell Beteiligten im militärischen Alltag wahr. Damit wird im vom Kriegsministerium herausgegebenen Hilfsmittel für deutsch-italienische Kontaktsituationen eine Vorstellung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit erkennbar, die nicht allein im Aufeinandertreffen zweier Sprachen

besteht, sondern auch soziales Handeln beinhaltet. Die ideologischen Parolen können einerseits der Erinnerung an und des Ausdrucks von gemeinsamer Gesinnung dienen, und andererseits Entwicklungspunkte wie den Krieg gegen England widerspiegeln.

Die Inhaltsanalyse bestätigt die inhaltlich-thematische Ebene als naheliegende Möglichkeit zur Aufnahme politischen Gedankenguts in Lehrbüchern bzw. Hilfsmitteln im Umgang mit der Fremdsprache, ist aber keineswegs darauf beschränkt. Zudem kann die Einzelfallanalyse die jeweilige Abstimmung der behandelten Themen und Inhalte auf Zielgruppen und Anwendungsbereiche verdeutlichen, bspw. Gesinnungsbildung durch informative Texte in der GIC 1939 und Gesinnungsausdruck/-bestätigung durch ideologische Parolen im FIT 1941. Darüber hinaus deuten Themen- und Inhaltswahl auf zugrundeliegende sprachideologische Vorstellungen einer prinzipiellen Unterscheidung von Fremdsprachenlernen an nationalen Bildungsinstitutionen und Fremdsprachengebrauch in Kontaktsituationen hin, was an der Methodenwahl weiter ausgeführt wird.

Dass der FIT 1941 für Militärs im Einsatz als praktisches Hilfsmittel zum Nachschlagen konzipiert ist, und nicht als Lehrbuch oder in anderen denkbaren Darbietungsformen, ist eine grundlegende methodische Entscheidung. Dabei scheint im vorliegenden Fall zum einen die Zielgruppenorientierung eine Rolle zu spielen, denn dadurch, dass Soldaten und Offiziere gleichermaßen adressiert sind, können nur sehr bedingt ein grundlegender Bildungsstand und ein anzustrebendes Lernziel vorausgesetzt werden. Dementsprechend wird den eingesetzten Militärs kein Lehrbuch bereitgestellt, mit dem Lehrmethoden und Lernziele verbunden sind, sondern ein Hilfsmittel, das zur Bewältigung von Kontaktsituationen und zur Erreichung von Kommunikationszielen die Methode des Nachschlagens nutzt. Zum anderen scheint die Methodenwahl an situativen Erfordernissen in Kontaktsituationen orientiert zu sein, was schnelle Anwendbarkeit und situative Flexibilität ebenso beinhaltet wie die zur erfolgreichen Anwendung erwarteten, aber nicht thematisierten interaktionalen Kompetenzen. Mit der Methode des Nachschlagens wird der Grammatik nur eine untergeordnete Bedeutung für die Kontaktsituation zugewiesen und der Schwerpunkt auf die alphabetisch geordneten Einträge gelegt, die im praktischen Gebrauch aneinandergereiht würden. Während sich ein Großteil der Einträge mit Übersetzungen und Bedeutungs differenzierungen begnügt, deuten einige phraseologische Annotationen Dialogmuster an, die durchaus praktische Zwecke erfüllen können. Ob und wie der FIT 1941 tatsächlich als Hilfsmittel zum Einsatz kam, wäre aus rezeptions- und interaktionsanalytischer Sicht höchstinteressant, muss aber offen bleiben. Jedoch kann die Methodenwahl Hinweise auf sprachideologische Vorstellungen bzgl. der Sprachpraxis in Kontaktsituationen liefern, die formallinguistische Aspekte hinter situative Erfordernisse zurückstellt, was seitens der Interaktionsbeteiligten weitere kommunikative Ressourcen erfordert. Dabei werden zumindest implizit Dimensionen lebensweltlicher Mehrsprachigkeit als soziales Handeln erkennbar, etwa die Erfordernis der interpersonalen Zuwendung und die Kombination verbaler und non-verbaler Ressourcen sowie die gemeinsame wechselseitige Leistung, sich über nationalsprachliche Grenzen und formalsprachliche Korrektheitsvorstellungen hinweg zu verständigen. Zugleich verweist der Verzicht auf Lehr-/Lernziele auf die Begrenzung der angestrebten Sprachpraxis, die auf den konkreten Einsatzbereich beschränkt bleibt. Der FIT 1941 ist ein Hilfsmittel zur zweckgemäßen Bewältigung von Kontaktsituationen mit der Partnernation, zielt methodisch aber nicht auf einen Lernprozess oder einen höheren Bildungswert ab und sucht auch nicht die Ausweitung des Sprachkontakts.

Die im GIC 1939 als Deutschlehrbuch für die Schule zugrundeliegende Methode verweist auf eine differente sprachideologische Vorstellung von Sprachpraxis, wobei sich die Wahl der Methode Gaspey-Otto-Sauer in zweifacher Hinsicht als aufschlussreich

erweist. Zum einen ist die Methode Gaspey-Otto-Sauer Teil der großen Methodendiskussion und nimmt das Sprechen als zentrales Element des Unterrichts moderner Fremdsprachen im Unterschied zum Unterricht der klassischen Sprachen Latein und Altgriechisch auf. Deutschlehrwerke im Italien jener Jahre sind also durchaus als Zeugnisse der vorangegangenen Methodendiskussion zu betrachten. Dies bestätigt auch der Blick ins Korpus, in dem sich nicht nur Lehrwerke gemäß der Methode Gaspey-Otto-Sauer oder Variationen derselben finden, sondern auch Umsetzungen der direkten oder analytischen Methode und zahlreiche eklektische Ansätze. Zum anderen lässt sich die Methode Gaspey-Otto-Sauer als der am wenigsten innovativste Ansatz unter den Reformmethoden beschreiben, der den traditionellen Prinzipien der Grammatik-Übersetzungsmethode und dem Vorbild des Unterrichts der klassischen Sprachen maximal verpflichtet bleibt. So kann sich Lazzioli mit seiner Variation als Kenner der fachlichen Methodendiskussion ausweisen und zugleich ministeriellen Hinweisen zur Orientierung am Vorbild des Lateinunterrichts nachkommen. Mit dieser Methodenwahl wird das Sprechen im Fremdsprachenunterricht zur institutionalisierten Praxis und die Frage-Antwort-Struktur der Sprechübungen ist rein formell dialogisch aufgebaut. Geübt werden Aussprache, Grammatik und Wortschatz, die Sprechübungen dienen jedoch nicht der Übung von Kommunikationsmustern oder freier Produktion und bereiten nicht auf Konversation in Kontaktsituationen vor. Dass es sich bei Lazziolis methodischem Ansatz nicht schlicht um das Aufgreifen der gängigen Lehrmethode jener Zeit handelt, zeigt sich, wie zuvor betont, an anderen Korpusbeispielen, so dass die Methodenwahl, ebenso wie die thematisch-inhaltliche Gestaltung, in diesem Fallbeispiel Hinweise auf Einflüsse der aktuellen Sprach(en)- und Kulturpolitik liefern kann. Zudem bekräftigt die Methodenwahl die auf der inhaltlich-thematischen Ebene angedeutete sprachideologische Unterscheidung von Fremdsprachengebrauch im Unterricht nationaler Bildungsinstitutionen und fremdsprachlicher Praxis in Kontaktsituationen.

Die im Vergleich sichtbarwerdende Unterscheidung von Sprachpraxis entlang der Anwendungsbereiche und damit verbunden der Zielgruppen weist zurück auf die sprachideologische Vorstellung der Einheit von National- und Muttersprache in Abgrenzung zu Fremd- und Minderheitensprachen. Die der Abgrenzung zur Mutter-/Nationalsprache folgende Differenzierung von Fremd- und Minderheitensprachen bildet dabei eine weitere Wertungsstufe hinsichtlich des zugewiesenen Sprachprestiges. Das Ideal der Einheit von Mutter- und Nationalsprache führt zur sprachideologischen Vorstellung der natürlichen Einsprachigkeit des Menschen (vgl. Gogolin 2010, S. 535-536), die Fremdsprachenlernen zu einem künstlichen Akt im Fremdsprachenunterricht macht – wie etwa im ersten Fallbeispiel – und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als Problemfall deklariert, es sei denn in utilitaristisch erwünschten Kontexten wie Handel oder Militär – wie im zweiten Fallbeispiel. Diese historisch gewachsenen sprachideologischen Vorstellungen reichen weiter zurück, als die Herrschaft der Nationalsozialisten in Deutschland und das *Ventennio* des staatlichen Faschismus in Italien und weisen auch in Folgeentwicklungen über diese hinaus. So wird an den Einzelfallanalysen deutlich, dass zwar ideologisch (un-)erwünschte Inhalte und Themen durch sprach(en)politische Maßnahmen manipuliert und ausgetauscht werden können, dass sich aber zugrundeliegende sprachideologische Vorstellungen in methodischen Ansätzen als stabiler erweisen und Regimes überdauern können.

So beeinflusst der *monolinguale Habitus* bis heute grundlegende Konzeptionen von Sprache und Mehrsprachigkeit, was sich u. a. in der institutionalisierten Trennung von

Zweit- und Fremdsprachendidaktik<sup>7</sup> und dem einseitigen Fokus auf abstrakte nationalsprachlich definierte Standards unter Vernachlässigung tatsächlichen Sprachgebrauchs und neueren Konzeptionen des integrativen Repertoires zeigt. Zwar sind seit der kommunikativen Wende der 1970er Jahre und der Einführung des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* 2001 deutliche Fortschritte sowohl im Fremd- als auch im Zweitsprachenunterricht erzielt worden, aber der *monolinguale Habitus* durchzieht nach wie vor sprachliche Grundannahmen. Dies lässt sich am *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* verdeutlichen, dessen Logo seit seiner Einführung 2001 wie ein Gütesiegel auf Sprachlehrwerken prangt und so auf die Ausrichtung an der aktuellen europäischen Sprach(en)politik verweist. Die ist jedoch u. a. durch die Ambivalenz gekennzeichnet, dass mehrsprachige Kompetenzen zum expliziten Ziel der europäischen Sprach(en)politik erklärt werden, diese Kompetenzen aber als einzelsprachliche Kenntnisse beschrieben und bemessen werden. Obwohl bereits 2001 in den theoretischen Grundlagen ein „paradigm shift“ (Council of Europe 2001, S. 5) angekündigt wird, sind auch im 2018 erschienenen Begleitband zum Referenzrahmen (vgl. Council of Europe 2018) die Konzeption des Repertoires sowie die mehrsprachigen und insbesondere die interaktionalen Kompetenzen weiterhin unterrepräsentiert (vgl. Mayr 2020, S. 31-45), was auf eine anhaltende Forschungs- und Umsetzungslücke verweist.

Inwieweit sich diese und andere Ambivalenzen der europäischen und der nationalen Sprach(en)politik in Lehrwerken nachweisen lassen und welche Differenzierungen dabei hervortreten, ist wie im Hinblick auf das Korpus im Einzelfall zu analysieren. Jedenfalls wäre es naiv zu glauben, dass Lehrwerke nur in diktatorischen Regimes sprach(en)politischen Einflüssen unterliegen und heutige Sprachlehrwerke ideologiefrei seien. Wie die aus dem historischen Korpus von 1933-1945 vorgestellten Beispiele nicht als repräsentativ für ihren gesamten Bereich zu betrachten sind, sondern auf einen zweifachen Fokus der Fragestellung verweisen, gilt dies auch für aktuelle Lehrwerke.

So lautet die an das historische Korpus gerichtete Frage nicht nur, wie in Deutschlehrwerken versucht wird, faschistische und nationalsozialistische Sprachen- und Kulturpolitik zu erfüllen, sondern auch, wie sich Autor\*innen und Herausgeber\*innen eben diesen Vorgaben entziehen. Um der inhaltlichen wie auch der methodischen Vielfalt historischer und zeitgenössischer Lehrwerke gerecht zu werden, sind pauschaler Ideologieverdacht und Blindheit gegenüber der eigenen zeitgenössischen, historisch gewachsenen sprachlichen Grundhaltung gleichermaßen zu reflektieren und so weit möglich offenzulegen. Das damit angestrebte differenziertere Bild ist nicht nur für ein besseres Verständnis sprach(en)politischer Dynamiken und ihrer verschiedenen Dimensionen in Bezug auf den hier untersuchten Zeitraum von weiterem Forschungsinteresse, sondern auch für jüngere und aktuelle Fremd- und Zweitsprachenlehrwerke. Diesbezüglich kann der Fokus auf die Verbindung von Inhalt und Methoden mit sprach(en)politischen Bestrebungen und zugrundeliegenden sprachideologischen Vorstellungen für weitere Studien auf die Differenzierung zwischen Inhalt/Thema als dynamischere Ebene und der Methodenwahl als die stabilere, eher oberflächlich modifizierte Ebene verweisen.

<sup>7</sup> Während sich die Zweitsprachendidaktik mit dem Erwerb einer nicht mit der/den Familiensprache/n übereinstimmenden Majoritätssprache in der ‚natürlichen Umgebung‘ beschäftigt, richtet sich die Fremdsprachendidaktik auf das Lernen von Sprachen in einem Land, in dem diese Sprache nicht gesprochen wird, bspw. Englischunterricht an deutschen Schulen oder Deutschunterricht in Italien (vgl. Jeuk 2018: 17, Riehl 2014: 11-12).

**Bionote:** Silke Tork teaches German at the Centre for Academic Literacies and Languages of the European University Institute in Florence. Her PhD-thesis, to be published later this year, examines multilingual practices in task-oriented group work within Higher Education. Ongoing research interests are academic reading skills in German, translanguaging, multimodal interaction and multilingualism.

**Author's address:** [silke.tork@eui.eu](mailto:silke.tork@eui.eu)

## Literatur

- Council of Europe 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*.  
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680459f97> (16.08.2024)
- Council of Europe 2018, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors*.  
<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (16.08.2024)
- Dovalil V. und Šichová K. 2017, *Sprach(en)politik, Sprachplanung und Sprachmanagement*. Winter, Heidelberg.
- Funk H. 2016, *Lehr/Lernmaterialien und Medien im Überblick*, in E. Burwitz-Melzer et al. (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage, A. Francke Verlag, Tübingen, pp 435-441.
- Gogolin I. 2010, *Stichwort Mehrsprachigkeit*. ZfE 13, pp. 529-547.
- Hüllen W. 2005, *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*, Erich Schmidt Verlag, Berlin.
- Jeuk S. 2018, *Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen – Diagnose – Förderung*, Kohlhammer, Stuttgart.
- Kuckartz U. 2018, *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, Beltz Juventa, Weinheim Basel.
- Kusters A., Spotti M., Swanwick R. und Tapio E. 2017, *Beyond languages, beyond modalities: transforming the study of semiotic repertoires*, in „International Journal of Multilingualism“ 14 [3], pp. 219-232.
- Lazzioli C. 1939, *Metodo per lo studio razionale della lingua tedesca. La grammatica insegnata nella conversazione. Corso superiore ad uso delle scuole medie*, Ed. Giulio Vannini, Brescia.
- Liddicoat A. J. 2004, *Language Policy and Methodology*, in „International Journal of English Studies“ 4 [1], pp. 153-171.
- Mayr G. 2020, *Kompetenzentwicklung und Mehrsprachigkeit. Eine unterrichtsempirische Studie zur Modellierung mehrsprachiger kommunikativer Kompetenz in der Sekundarstufe II*, Narr Francke Attempto, Tübingen.
- Ministero della Guerra 1941, *Frasario Italo-Tedesco*, Ministero della Guerra. Gabinetto-Ufficio Propaganda, Roma.
- Mondada L. 2016: *Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction*. Journal of sociolinguistics, 20 [3] pp. 336-366.  
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/5263> (16.08.2024)
- Neuner G. 1994, *Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik*, in: Kast, B. und Neuner, G. (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Langenscheidt, Berlin.
- Pellandra, C. 2004. *Le radici del nostro mestiere. Storia e storie degli insegnamenti linguistici*, in “Quaderni del CIRSIL” 3.
- Peterlini H. K. und Augschöll Blasbichler, A. 2021, *Schule im Brennpunkt der Sprachenpolitik: Von nationalen Dominanzkämpfen der Vergangenheit bis zu gegenwärtigen Herausforderungen der Migrationsgesellschaft – eine Fallstudie*. Formazione & Insegnamento XIX – 3 – 2021 Pensa MultiMedia Editore.  
<https://bia.unibz.it/esploro/outputs/journalArticle/Schule-im-Brennpunkt-der-Sprachenpolitik-von/991006403098501241> (16.08.2024)
- Petersen J. 1988, *Vorspiel zu „Stahlpakt“ und Kriegsallianz: Das deutsch-italienische Kulturabkommen vom 23. November 1938*, in Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 36 [1], pp. 41-77.  
[https://www.ifz-muenchen.de/heftarchiv/1988\\_1\\_2\\_petersen.pdf](https://www.ifz-muenchen.de/heftarchiv/1988_1_2_petersen.pdf) (16.08.2024)
- Plotke S., Schöller R. und Büchli L. (Hrsg.) 2023, *Das ›Nibelungische‹ und der Nationalsozialismus. Populäre und wissenschaftliche Diskurse im ›Dritten Reich‹*, transcript Verlag, Bielefeld.
- Putzer O. 2006, *Staat – Nation – Sprache*, in Abel A., Stuflesser M. und Putz M. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in Europa: Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis*, Europäische Akademie Bozen, Bozen, pp. 49-62.
- Riehl C. M. 2014, *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Rösler D. 2012, *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, Verlag J.B. Metzler, Stuttgart.
- Russo V. 2013, *Le lingue estere. Storia, linguistica e ideologia nell'Italia fascista*, Aracne editore, Ariccia.
- Somma A. 2005, *I giuristi e l'Asse culturale Roma-Berlino. Economia e politica nel diritto fascista e nazionalsocialista*, Vittorio Klostermann, Frankfurt a. M.