



**Annali. Sezione germanica**  
Rivista del Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Comparati  
Università di Napoli L'Orientale

---

35 (2025)

**Le declinazioni del *Linguistic Landscape* /  
Die Formen der Sprachlandschaft**

*germanica;*



UniorPress



**Direttrice:** Elda Morlicchio (Università di Napoli L'Orientale)

**Comitato Editoriale:** Αναστασία Αντονοπούλου / Anastasia Antonopoulou (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών / National and Kapodistrian University of Athens), Simonetta Battista (Københavns Universitet), Maria Grazia Cammarota (Università di Bergamo), Sabrina Corbellini (Rijksuniversiteit Groningen), Sergio Corrado (Università di Napoli L'Orientale), Claudia Di Sciacca (Università di Udine), Anne-Kathrin Gaertig-Bressan (Università di Trieste), Elisabeth Galvan (Università di Napoli L'Orientale), Elvira Glaser (Universität Zürich), Barbara Häußinger (Università di Napoli L'Orientale), Anne Larrory-Wunder (Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3), Simona Leonardi (Università di Genova), Maria Cristina Lombardi (Università di Napoli L'Orientale), Oliver Lubrich (Universität Bern), Valeria Micillo (Università di Napoli L'Orientale), Silvia Palermo (Università di Napoli L'Orientale), Alessandro Palumbo (Universitetet i Oslo), Γιάννης Πάγκαλος / Jannis Pangalos (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης / Aristotle University of Thessaloniki), Jörg Robert (Eberhard Karls Universität Tübingen), Gabriella Sgambati (Università di Napoli L'Orientale), Eva-Maria Thüne (Università di Bologna)

**Comitato Scientifico:** Rolf H. Bremmer (Universiteit Leiden), Carmela Giordano (Università di Napoli L'Orientale), Wolfgang Haubrichs (Universität des Saarlandes), Alexander Honold (Universität Basel), Britta Hufeisen (Technische Universität Darmstadt), Ármann Jakobsson (Háskóli Íslands / University of Iceland), Daniel Sävborg (Tartu Ülikool / University of Tartu), Elmar Schafroth (Heinrich Heine Universität Düsseldorf), Michael Schulte (Universitetet i Agder), Arjen P. Versloot (Universiteit van Amsterdam), Burkhardt Wolf (Universität Wien), Evelyn Ziegler (Universität Duisburg-Essen)

**Redazione:** Angela Iuliano (Università di Napoli L'Orientale),  
Luigia Tessitore (Università di Napoli L'Orientale)



**Annali. Sezione germanica**

Direttrice responsabile: Elda Morlicchio

ISSN 1124-3724

Registrazione Tribunale di Napoli n. 1664 del 29.11.1963

UniorPress | Via Nuova Marina, 59 | 80133 Napoli



**Annali. Sezione germanica**  
Rivista del Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Comparati  
Università di Napoli L'Orientale

---

35 (2025)

**Le declinazioni del *Linguistic Landscape* /  
Die Formen der Sprachlandschaft**

a cura di/hrsrg. von Silvia Palermo

*germanica;*



UniorPress

•  
;

La rivista opera sulla base di un sistema *double blind peer review* ed è classificata dall'ANVUR come rivista di Classe A per i Settori concorsuali dell'Area 10.  
La periodicità è di un numero per anno.

*germanica*;  
Università di Napoli L'Orientale  
Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Comparati  
Via Duomo, 219 | 80138 Napoli  
[germanica@unior.it](mailto:germanica@unior.it)



This work is licensed under a Creative Commons  
Attribution 4.0 International License

edizione digitale in *open access*:  
[germanica.unior.it](http://germanica.unior.it)

**Le declinazioni del *Linguistic Landscape* /  
Die Formen der Sprachlandschaft**

**Silvia Palermo**

Un'introduzione ..... 9

**Daniela Pietrini**

Il dialetto nel paesaggio linguistico napoletano:  
tra localismo e globalizzazione ..... 13

**Martina Bellinzona**

Tradurre lo spazio urbano:  
il *Linguistic Landscape* come laboratorio didattico ..... 37

**Gabriella Sgambati**

Il paesaggio linguistico nei libri di testo DaF come possibile strumento  
per l'insegnamento/apprendimento del tedesco ..... 67

**Ulrike Simon**

Sprach- und kulturellexives Lernen  
mit *Linguistic Landscapes* im DaF-Unterricht ..... 87

**Miriam Morf**

*Linguistic Landscapes* in der Übersetzungsdidaktik  
unter Berücksichtigung von Standard- und  
Nichtstandardvarietäten des Deutschen ..... 111

**Luigia Tessitore**

Gerarchie di genere e linguaggio inclusivo  
nel paesaggio linguistico del Südtirol ..... 135

**Vincenzo Gannuscio; Silvia Palermo**

Multilinguismo e politica: il *Linguistic Landscape*  
nelle elezioni amministrative 2023 in Alto Adige/Südtirol..... 159

**Alessandra Zurolo**

Das „tönende Mosaik“ des österreichischen Deutschen  
in der Wiener Sprachlandschaft ..... 189

**Ramona Pellegrino**

La dimensione storica del *Linguistic Landscape* viennese nei film:  
rappresentazione e funzione ..... 227

**Barbara Häußinger**

Erzählte Sprachlandschaften.  
Zur Einengung des öffentlichen Raumes in Zeitzeugeninterviews  
jüdischer Emigrant\_innen nach Palästina ..... 269

**recensioni**

Henrik Ibsen

*Drammi borghesi*

(*Maria Cristina Lombardi*) ..... 305

**autori; autrici**

..... 309

;

**Le declinazioni del *Linguistic Landscape* /  
Die Formen der Sprachlandschaft**

a cura di/hrsg. von Silvia Palermo



**Ulrike Simon**

**Sprach- und kulturreflexives Lernen  
mit *Linguistic Landscapes* im DaF-Unterricht**

The aim of this article is to make a strong case for Linguistic Landscaping in German as a Foreign Language (GFL) lessons and to demonstrate the great potential of this approach. It is shown that this method is not only in line with the basic principles of modern foreign language didactics, but also that it supports the pursuit of essential teaching/learning goals in the long term. This theoretical introduction to the discourse leads to a lesson outline designed for learners of German from level A2 and serves as an example of how language and culturally reflective learning can be stimulated through Linguistic Landscapes. The aim of this approach is to create awareness among learners so that they may perceive their environment as a linguistic landscape which offers them a variety of stimuli for incidental, autonomous language learning.

Language and culturally reflective learning  
with Linguistic Landscapes in DaF/GFL-lessons

[Linguistic Landscapes; didactics of German as a foreign language;  
language and cultural awareness; phonetics; morphology]

•  
;

## 1. Einleitung

Die Untersuchung unserer Lebenswelt als Sprachlandschaften stellt bekanntermaßen ein recht junges Forschungsgebiet dar, mit dem zunächst hauptsächlich soziolinguistische Fragestellungen verbunden waren<sup>1</sup>. Erste Erkenntnisse zur Bedeutung von Schrift im öffentlichen Raum, z.B. in Bezug auf gesellschaftliche Machtstrukturen, weckten bald das Interesse seitens der Zweit- und Fremdsprachendidaktiken. Angeregt durch Veröffentlichungen zu Englisch als Zweitsprache

<sup>1</sup> Der Begriff *Linguistic Landscapes* bezeichnet einerseits das Phänomen, dass öffentliche Räume Sprachlandschaften darstellen, „andererseits ein der Untersuchung dieses Phänomens gewidmetes Forschungsgebiet – und immer mehr auch ein Fachgebiet mit einem speziellen Mix aus Untersuchungsmethoden und Begriffen“ (Ehrhardt/Marten 2018: 3). In Bezug auf ein methodisches Vorgehen, das die Wahrnehmung von Zeichen im öffentlichen Raum fördert, wird in diesem Beitrag der Begriff *Linguistic Landscaping* verwendet.

(vgl. u.a. Cenoz/Gorter 2008) fand die Idee, Sprachlandschaften im Sinne von *Lernlandschaften* (vgl. Schiedermaier 2018) für die DaZ- und DaF-Didaktik nutzbar zu machen, in den vergangenen Jahren zunehmend Zuspruch. Neben den zahlreichen Beiträgen, die theoretisch sowie anwendungsorientiert das Potential dieses Ansatzes vor Augen führen, wurde vereinzelt auch der Verdacht laut, „dass die beanspruchte Anschlussfähigkeit des Konzepts an aktuelle Forschungskonzepte und Theoriepositionen im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ nicht eingelöst werde (Altmayer 2021: 110) und es sich folglich „eher um eine fachfremde und vorübergehende Modeerscheinung“ handle (*ebd.* 109).

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es hingegen, aufzuzeigen, inwiefern das methodische Vorgehen des *Linguistic Landscaping*s mit den zentralen Prinzipien der modernen Fremdsprachendidaktik in Einklang steht. Dazu wird zunächst die entsprechende fachdidaktische Diskussion zusammenfassend dargestellt. In der Folge werden methodische Aspekte sowie allgemeine Lehr-/Lernziele hervorgehoben, die mit dem *Linguistic Landscaping* im Fremdsprachenunterricht in Verbindung stehen. Im dritten Abschnitt wird ein Unterrichtsentwurf vorgestellt, der das Potential dieses Ansatzes für sprach- und kulturreflexives Lernen verdeutlicht. Dabei stehen sechs Plakate im Vordergrund, mit denen die Deutsche Botschaft Rom im Jahr 2022 in vier süditalienischen Städten für Deutsch geworben hat. Die gezielte Arbeit mit diesen Werbekommunikaten im Unterricht mündet in eine Erkundung der Lernumgebung außerhalb des Klassenraums, deren Reichtum an Lernimpulsen auf diese Weise erfahrbar gemacht wird.

## 2. Fremdsprachendidaktische Perspektiven auf *Linguistic Landscapes* 2.1 Kritische Ansichten auf dem Prüfstand

Das *Linguistic Landscaping*, d.h. das Sammeln von Schriften, Bildern und anderen Symbolen im öffentlichen und semi-öffentlichen Raum, die mit der Zielsprache und -kultur in Verbindung zu bringen sind, steht seit einigen Jahren im Zentrum zahlreicher fremdsprachendidaktischer Studien. Davon zeugen u.a. Sammelbände (vgl. Marten/Saagpakk 2017; Badstübner-Kizik/Janíková 2019), Themenhefte von Fachzeitschriften (vgl. Ehrhardt/Marten 2018) und Fachtagungen, die sich generell oder in entsprechenden Sektionen diesem Ansatz widmen (vgl. etwa den seit 2008 jährlich stattfindenden internationalen *Linguistic Landscape Workshop*<sup>2</sup>). Bei derart viel Aufmerksamkeit, die dem Thema in den letzten Jahren zukommt, ist es nicht verwunderlich, dass vereinzelt auch kritisch

<sup>2</sup> <<https://linguisticlandscape15.weebly.com>> [01.11.2024].

hinterfragt wird, ob dieser Ansatz den Anforderungen und Untersuchungsinteressen des Faches DaF/DaZ grundsätzlich und dauerhaft gerecht werden kann. Im Folgenden werden einige dieser Kritikpunkte vor dem Hintergrund gängiger fremdsprachendidaktischer Methoden und Lernziele durchleuchtet.

Beanstandet wird u.a., dass „die im Wissenschaftsbereich Didaktik/Methodik seit vielen Jahren betriebene Diskussion über die Modellierung operationalisierbarer und überprüfbarer sprachbezogener Kompetenzen“ (Altmayer 2021: 110) nicht ausreichend zur Kenntnis genommen werde. Es stellt sich allerdings die Frage, ob grundsätzlich alle Ansätze, die für Fremdsprachenerwerbsprozesse nutzbar gemacht werden können, die (generell legitime) Forderung nach Operationalisierbarkeit und Überprüfbarkeit von Kompetenzen in den Fokus rücken müssen. Demgegenüber steht bei vielen didaktischen Konzepten (Lernprojekten, Unterrichtsentwürfen, Wettbewerben etc.), die sich methodisch am *Linguistic Landscaping* orientieren, *bewusst* der *Weg als Ziel* im Vordergrund, wobei selbstverständlich das dabei erworbene sprachliche und kulturelle Wissen auch überprüft werden kann.

Ein zweiter Kritikpunkt betrifft die Art der Verwendung des Begriffs *Linguistic Landscapes* im Kontext DaF/DaZ, die irrtümlich suggeriere, „dass Sprachlandschaften inhaltlich zusammenhängende Diskursräume konstituieren“ (*ebd.* 111). Dementsprechend entzögen sich die durch die Arbeit mit *Linguistic Landscapes* angeregten, vereinzelt Einblicke in die gesellschaftliche Wirklichkeit einer Abbildung ihrer unumstrittenen Vielfältigkeit und Komplexität. Dem ist m.E. entgegenzusetzen, dass wir Wirklichkeit immer nur ausschnitthaft darstellen können und dass der „Gefahr [...], recht zufällig und unsystematisch Ergebnisse zu generieren“ durch ausdrückliches Definieren des Erkenntnisinteresses sowie durch „Klarheit über die Repräsentativität des Untersuchungsraumes“ begegnet werden kann (Marten 2017: 178f.). Darüber hinaus stellen die untersuchten Wirklichkeitsausschnitte einen Teil des Ganzen dar, eine Stimme (wenn auch) unter vielen, die durch ihre Einzigartigkeit nicht zwangsläufig etwas an Bedeutsamkeit für sprach- und kulturreflexives Lernen einbüßt. Es wäre vermessen, davon auszugehen, dass die vollständige Abbildung einer von Heterogenität geprägten Sprachgemeinschaft und ihrer Diskurse durch *Linguistic Landscaping* im DaF-/DaZ-Unterricht möglich wäre. Dieser Ansatz zielt dagegen in erster Linie darauf ab, die Wahrnehmung der eigenen Lebenswelt nachhaltig zu schärfen, um darin auffindbare Zeichen zu erkennen. Dadurch wird das (fremd-)sprachliche und kulturelle Lernen unterstützt, und es werden die für ihre Dekodierung notwendigen Kompetenzen trainiert. Wahrnehmungs- und Deutungsfähigkeit

sind hierbei Schlüsselkompetenzen, die das Erschließen von (Sprach-)Räumen ermöglichen:

Vom Grad unserer Aufmerksamkeit und Wahrnehmungsfähigkeit, von unserer Erfahrung und Erwartung, von unseren Dekodierungs- und Interpretationsfähigkeiten in Bezug auf diese vielen und vielgestaltigen Texte hängt es ab, in welchem Maße sie den uns umgebenden öffentlichen Raum zugänglicher, verständlicher, lesbarer, bedeutsamer und vertrauter machen können, inwieweit sie uns dabei helfen, selbstbestimmt eigene Wege in ihm zu finden, ihn für uns nutzbar, ihn zu ‚unserem Raum‘ zu machen. Ob wir [...] (pop-)kulturelle Anspielungen und Wortspiele verstehen, ob wir die zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen mit Hilfe von verschrifteter Sprache, von Symbolen und Bildern geführten ‚Gespräche‘ überhaupt bemerken (und dann auch einordnen können), ob wir die in den unterschiedlichen Texten sichtbar werdende sprachliche, kulturelle, zeitliche und symbolische Tiefe und Vielstimmigkeit des öffentlichen Raumes erkennen, [...] dies alles hängt wesentlich davon ab, von welcher Ausgangsposition aus wir in eine konkrete Linguistic Landscape starten. (Badstübner-Kizik/Schiedermaier 2021: 238)

Ein weiterer, grundlegender Kritikpunkt hinsichtlich der zweit- und fremdsprachendidaktischen Nutzung von *Linguistic Landscapes* besteht darin, dass das Lernen bei diesem Ansatz „vom Medium her gedacht“ sei, also die „Fragerichtung“ entgegen maßgeblicher didaktischer Prinzipien umgekehrt werde:

Die Frage sollte nicht lauten: was kann ich mit einem bestimmten Medium im Unterricht anfangen, für welche Lehr- und Lernziele kann ich es nutzen, sondern umgekehrt: was wollen und sollen Lernende in bestimmten Lehr-Lernkontexten lernen, welche Kompetenzen will ich mit meinem Unterricht fördern und welche Medien können den Lernprozess unterstützen? Die didaktische Entscheidung für bestimmte Medien folgt den anzustrebenden Lehr- und Lernzielen und nicht umgekehrt! (Altmayer 2021: 111f.)

Sicherlich ist die hier skizzierte Fragerichtung in vielen Lehr-/Lernkontexten grundsätzlich sinnvoll. Dennoch ist nicht von der Hand zu weisen, dass die fachdidaktische Diskussion auch in der Vergangenheit oft und durchaus mit gewinnbringenden und zukunftsweisenden Erkenntnissen vom Medium ausging. Man denke etwa an die im Zuge technologischer Entwicklung eingeleitete Reflexion des Einsatzes von sog. Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht seit Ende des vergangenen Jahrhunderts, aber auch an die aktuelle Diskussion um die Nutzung von künstlicher Intelligenz. Insofern ist es gerade dann sinnvoll, vom Medium auszugehen, wenn dieses (hier die Sprachlandschaft) authentisches Material in der realen Lebenswelt der Lernenden anbietet und es mit vielfältigen Lehr-/Lernzielen in Verbindung gebracht werden kann.

## 2.2 Grundprinzipien, methodische Aspekte und globale Lehr-/Lernziele des modernen Fremdsprachenunterrichts

Bekanntlich ist der moderne Fremdsprachenunterricht von bestimmten Grundprinzipien geleitet, die einerseits von Gegensätzlichkeit geprägt sind, aber andererseits im Hinblick auf ihre Funktion in unterschiedlichen Unterrichts- bzw. Lernphasen als komplementär zu verstehen sind.

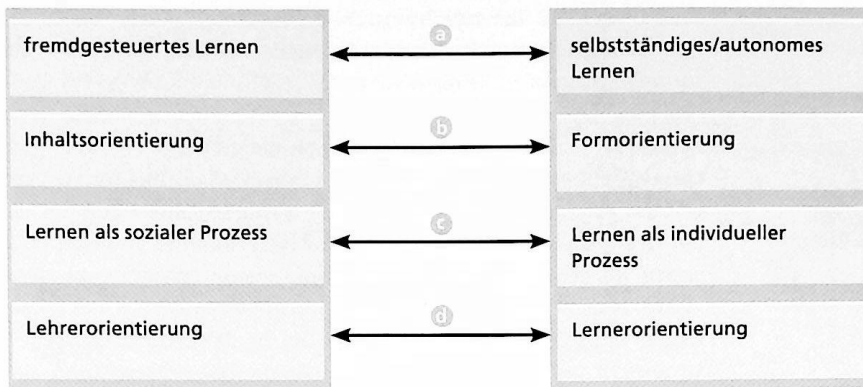


Abb.1: Beispiele für gegensätzliche didaktisch-methodische Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts (Schart/Legutke 2012: 41)

So gesehen können bei der Arbeit mit *Linguistic Landscapes* im Fremdsprachenunterricht alle hier aufgeführten Prinzipien zum Tragen kommen. Wie die in Abschnitt 3 skizzierte Unterrichtseinheit verdeutlichen wird, ist es bei Zielgruppen, die mit dem *Linguistic Landscaping* nicht vertraut sind, in der Einführungs- und ersten Erarbeitungsphase sinnvoll, den Lernprozess mit vorgegebenen Arbeitsmaterialien und entsprechenden Aufgabenstellungen zu steuern (fremdgesteuertes Lernen/Lehrerorientierung). Die Auswahl der zu bearbeitenden Beispiele und die damit verbundenen Lernziele sowie Aufgabenstellungen sollten sich jedoch an der Lebenswelt der Lernenden orientieren (Lernerorientierung). Die Aufgaben können dann in Gruppenarbeit gelöst und im Plenum mit der Klasse geteilt werden (Lernen als sozialer Prozess). Im Zentrum der Reflexion stehen hierbei sowohl form- als auch inhaltsbezogene Aspekte (Inhalts- und Formorientierung). In einer weiterführenden Phase außerhalb des Klassenraums sammeln und bearbeiten die Lernenden dann selbständig weitere Beispiele aus ihrer

unmittelbaren Umgebung, die ihren individuellen Interessen, Möglichkeiten und Bedürfnissen entsprechen (selbständiges, autonomes Lernen/Lernen als individueller Prozess). Diese Phase des entdeckenden Lernens, die Teil einer Projektarbeit sein kann, ist durch Handlungsorientierung, einem weiteren wichtigen Prinzip des modernen Fremdsprachenunterrichts charakterisiert.

Darüber hinaus basiert die Arbeit mit *Linguistic Landscapes* im Fremdsprachenunterricht auf anderen grundlegenden didaktischen Prinzipien, wie dem der interkulturellen Ausrichtung, der Berücksichtigung vorhandener Mehrsprachigkeit, sowie der methodischen Ausrichtung auf Aufgaben, die den Lernenden individuellen Spielraum bei der Bearbeitung lassen. (vgl. dazu exemplarisch Ende *et al.* 2013: 26-32)

Methodisch kann beim *Linguistic Landscaping* im Fremdsprachenunterricht interdisziplinär gearbeitet und auf das Instrumentarium aus verschiedenen Bezugswissenschaften zurückgegriffen werden (vgl. Janíková 2018: 140f.; Simon 2023: 253ff.). Dazu zählen im Besonderen die linguistischen Teilbereiche Semiotik, Pragmatik, Morphologie, Bildlinguistik, Textlinguistik, Interkulturelle Kommunikation und Mehrsprachigkeit sowie die Kulturwissenschaften und Fachdidaktiken.

In der betreffenden Fachliteratur werden die zahlreichen globalen Lehr-/Lernziele bereits ausführlich aufgelistet, die durch das *Linguistic Landscaping* im Fremdsprachenunterricht verfolgt werden können (vgl. dazu exemplarisch Janíková 2018; Palermo/Sgambati 2024: 130ff.). Davon sei an dieser Stelle die Bedeutung von *Sprach- und Kulturbewusstheit* hervorgehoben. Aus (fremdsprachen)didaktischer Perspektive ist eine „ganzheitliche“ Auffassung des Begriffs *Sprachbewusstheit* sinnvoll, die neben linguistisch-kognitiven auch emotionale, motivationale und soziale Aspekte einbezieht: „Es geht also nicht mehr nur um Wissen und Denken über Sprache, sondern auch um Interesse, und Sensibilität für Sprachenlernen in sozialen und kulturellen Handlungsfeldern“. (Wildemann/Bien-Miller/Akbulut 2020: 120)

Sprachbewusstheit kann demnach wie folgt definiert werden:

We define Language Awareness as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use. It covers a wide spectrum of fields. For example, Language Awareness issues include exploring the benefits that can be derived from developing a good knowledge about language, a conscious understanding of how languages work, of how people learn them and use them<sup>3</sup>.

Somit bezieht Sprachbewusstheit auch *Sprachlernbewusstheit* mit ein und es kann zusammenfassend festgehalten werden, dass eine „erhöhte Sprachbewusstheit

<sup>3</sup> <[https://www.languageawareness.org/?page\\_id=48](https://www.languageawareness.org/?page_id=48)> [22.11.2024].

zu einer Verbesserung der Kenntnis von Sprache, der Sprachhandlungsfähigkeit, der Sprachlernfähigkeit und der Fähigkeit, Sprache(n) zu unterrichten, führt“.  
(Gnutzmann 2010: 115)

### 3. Sprachliches und kulturelles Lernen mit *Linguistic Landscapes*: ein Unterrichtsentwurf

Der im Folgenden skizzierte Unterrichtsentwurf wurde für Deutschlernende in Italien ab der Niveaustufe A2 entwickelt und kann gleichermaßen im sprachpraktischen Unterricht von Schule und Hochschule eingesetzt werden. Zu den primären übergeordneten *Lernzielen* der Unterrichtseinheit zählt es, die Wahrnehmung der Lernenden nachhaltig zu beeinflussen, indem ihre Aufmerksamkeit auf (fremdsprachliche und -kulturelle) Zeichen gerichtet wird, denen sie in ihrer Lebenswelt außerhalb des Klassenraums begegnen. Dabei sollen sie ihr Umfeld als Lernumgebung entdecken, die ihnen alltäglich Anreize für inzidentelles, autonomes, sprach- und kulturgebundenes Lernen bietet. Die für diesen Unterrichtsentwurf zusammengestellten Materialien bieten darüber hinaus Gelegenheit dazu, über Vorurteile und Stereotype in Bezug auf Deutsch und die damit verbundenen Muster der Fremdwahrnehmung nachzudenken<sup>4</sup>. Ziel ist es dabei, durch die Reflexion der (hier) mit Fremdwahrnehmung des Deutschen in Verbindung gebrachten phonetischen und morphologischen Aspekte, einerseits die Subjektivität dieser Perspektive zu verdeutlichen und andererseits das kreative Potential, das die deutsche Sprache in sich birgt, zu entdecken. Sprach- und Kulturreflexion werden dabei auch insofern miteinander verknüpft, als sie ein kritisches Überdenken von negativen Fremdbildern der Deutschen mit dem Ziel einbeziehen, stereotype Wahrnehmungsmuster zu überwinden.

Die Unterrichtsplanung folgt der klassischen Dreiteilung in die Phasen *Einstieg*, *Erarbeitung* und *Anwendung bzw. Transfer* (vgl. dazu exemplarisch Ende *et al.* 2013: 98-109).

#### 3.1 *Einstieg*

Um in das Thema *Linguistic Landscapes* einzuführen, d.h. Lernende dafür zu sensibilisieren, ihr eigenes Umfeld als Ressource für sprach- und kulturreflexives Lernen wahrzunehmen, wird ein Foto an die Wand projiziert bzw. auf der elektronischen Tafel gezeigt. In diesem Fall handelt es sich um ein Beispiel aus einem Korpus der Autorin, in dem seit 2018 Fotos von Schriften, Gegenständen und Symbolen gesammelt werden, die auf die deutsche Sprache und Kultur im Sinne von DACH verweisen, also auch Beispiele inkludieren, die mit Österreich oder

<sup>4</sup> Vgl. zu Mustern der Fremdwahrnehmung im Kontext von Interkulturalität Simon (2025: 30-43).

der deutschsprachigen Schweiz in Verbindung zu bringen sind. Derzeit umfasst das Korpus über 400 Belege, die alle aus öffentlichen und semi-öffentlichen Räumen in Bari und der näheren Umgebung stammen.



Abb. 2: Laternenmast mit deutschen Aufklebern (Foto von U. Simon)

Die Lernenden werden in dieser Einstiegsphase anhand folgender Fragen zur Deutung des Fotos angeregt:

- Was seht ihr auf dem Foto?
- Was ist auf den Aufklebern zu lesen?
- Welche Bildelemente und Symbole sind zu sehen?
- Wer ist vermutlich Urheber (Autor) der Aufkleber?
- Wer könnte diese Aufkleber angebracht haben?
- Wo könnte dieser Laternenmast stehen?

Da vermutlich viele Lernende annehmen, dass das Foto in einer deutschen Stadt aufgenommen wurde, kommt es zu einem *Aha-Effekt*, sobald sie – eventuell durch genauere Betrachtung des Hintergrunds oder nach Aufklärung durch die Lehrkraft – erfahren, dass es in Bari gemacht wurde. Dies ist ein erster wichtiger Schritt, um sie für eine bewusstere Wahrnehmung ihres Umfelds zu motivieren.

Bei der Besprechung des Beispiels kann recht schnell herausgearbeitet werden, dass der obere und der untere Aufkleber jeweils auf deutsche Fußballvereine (1. FC Union Berlin und TSV 1860 München) verweisen, deren Fans offensichtlich diese Spur im öffentlichen Raum hinterlassen haben<sup>5</sup>. Als Vorbereitung auf die darauffolgende Arbeitsphase ist es bei der Besprechung dieses einführenden Beispiels sinnvoll, den Fokus auf den mittleren Aufkleber zu richten, der auch weniger leicht zu deuten ist. Dazu können folgende weiterführende Fragen gestellt werden:

- Aus welchen Wörtern setzt sich das Kompositum „Plattenbunker“ zusammen?
- Was für ein Raum ist ein Bunker? Wie ist er beschaffen und welche Funktion hat er normalerweise?
- Wofür steht die Kurzform „Platte“?
- Was könnte das Wort „Plattenbunker“ also bedeuten?

Zur Überprüfung der Hypothesen wird ein Reel, also ein Kurzvideo von einem Rave gezeigt, der von dem Musiklabel *Plattenbunker* organisiert wurde. Dadurch wird veranschaulicht, dass das Wort „Plattenbunker“ die Vorstellung von einem dunklen, isolierten Raum evoziert, in dem (Schall-)Platten aufgelegt werden<sup>6</sup>.

Schon bei der Besprechung dieses einführenden Beispiels wird deutlich, dass solche *Mikrotexte*<sup>7</sup>, denen wir im Alltag begegnen (Aufkleber auf Laternenmas-

<sup>5</sup> Vgl. zu kulturbezogenem Lernen mit *Linguistic Landscapes* am Beispiel von Fußball und Fan- kultur Simon (2024b).

<sup>6</sup> <[https://www.instagram.com/plattenbunker\\_official/](https://www.instagram.com/plattenbunker_official/)> [22.11.2024].

<sup>7</sup> Der Begriff Mikrotexte wird in der Textlinguistik je nach Untersuchungsgegenstand unterschiedlich definiert. Blühdorn (2006: 279) schreibt dem „prototypischen“ Mikrotext (in Abgrenzung zu Makrotexten) folgende Merkmale zu: Er stamme von einem einzigen Autor, sei zu einem bestimmten Zeitpunkt, mit einer bestimmten Handlungsabsicht verfasst worden, behandle ein bestimmtes Thema, gehöre zu einer bestimmten Textsorte und bestehe ausschließlich aus sprachlichen Komponenten (Wörtern und Sätzen). In Anlehnung an Blühdorn bezieht sich Makowska (2013: 71) in ihrer Untersuchung von „Text-Subflächen“ mit dem Begriff Mikrotexte auf „solche Sprechhandlungsergebnisse [...], die im Hinblick auf ihre mögliche Multimodalität von ihren Rezipienten in einem Kognitionsakt holistisch wahrgenommen und funktional interpretiert werden können“. Vor diesem Hintergrund wird der Begriff Mikrotext im vorliegenden Kontext generell für alle Kurztexte verwendet, die den ersten von Blühdorn beschriebenen Kri-

ten, Verkehrsschildern, Briefkästen, Beschriftungen auf Produkten im Supermarkt, mehrsprachige Hinweisschilder u.v.a.m.), Impulse geben können, um etwas über die Fremdsprache und -kultur zu lernen.

### 3.2 Erarbeitung

Im Anschluss werden die Lernenden in Gruppen eingeteilt. Das ausgewählte Material ermöglicht es, insgesamt sechs Gruppen zu bilden. Im Zentrum der Gruppenarbeit stehen Plakate einer Werbekampagne, die die Deutsche Botschaft Rom 2022 in den süditalienischen Städten Neapel, Bari, Palermo und Trapani startete, um im Rahmen des *Jahres der deutschen Sprache in Italien* Werbung für Deutsch zu machen und Vorurteile gegenüber der deutschen Sprache und Kultur abzubauen.<sup>8</sup> Die Kampagne besteht aus sechs zweisprachigen Werbeplakaten, die gleichartig aufgebaut sind.



Abb. 3: Werbeplakat zum Abbau von Vorurteilen gegenüber Deutsch (Foto von U. Simon)

terien entsprechen, sich jedoch auch (z.B. in Text-Bild-Gefügen) durch Multimodalität auszeichnen können.

<sup>8</sup><https://www.madeingenesi.it/portfolio/ambasciata-della-repubblica-federale-di-germania-2/> [22.11.2024].

In der *Headline* steht jeweils ein deutsches Schlagwort, das die Aufmerksamkeit der Passant\_innen erregen soll<sup>9</sup>. Jedes Schlagwort ist mit einem Asterisk versehen, der auf eine Fußnote verweist, in der eine kurze Erklärung auf Italienisch zu dem Schlagwort gegeben wird. In der Mitte der Plakate befindet sich jeweils ein Bild, das inhaltlich zwischen Headline und Subheadline vermittelt. In der *Subheadline*, die unter dem Bild platziert ist, stehen sich jeweils zwei fettgedruckte Adjektive gegenüber. Das erste hinterfragt ein Vorurteil in Bezug auf Deutsch, dem eine positive Eigenschaft im darauffolgenden Ausrufesatz entgegengesetzt wird (s. Tab. 1). Den Abschluss bildet der *Slogan* „La lingua tedesca non è come te la immagini.“, der die Werbebotschaft der Kampagne zusammenfasst: Die deutsche Sprache ist anders (nämlich überraschend positiver) als das (negative) stereotype (Fremd-)Bild, das Personen mit anderer/n Erstsprache/n (hier Italienisch) von ihr haben.

<i>Schlagwort</i>	<i>Fußnotentext</i>	<i>Subheadline</i>
<b>Krapfen</b>	Il Krapfen è un goloso dolce tedesco ripieno di crema.	<b>Pesante?</b> Il tedesco è <b>dolcissimo!</b>
<b>Orchester</b>	La lingua tedesca ha una musicalità tutta sua.	<b>Complesso?</b> Il tedesco è <b>sinfonico!</b>
<b>Zauberkunststück</b>	Gioco di prestigio. Alcune parole tedesche sembrano formule magiche.	<b>Indecifrabile?</b> Il tedesco è <b>magico!</b>
<b>Liebeserklärung</b>	Dichiarazione d'amore. Tante lettere e un solo cuore.	<b>Smisurato?</b> Il tedesco è <b>romantico!</b>
<b>Bauhaus</b>	Il Bauhaus è un movimento fondato dall'architetto tedesco Walter Gropius.	<b>Inquadrato?</b> Il tedesco è <b>creativo!</b>
<b>Fortschritt</b>	Progresso. Nel 1453 Johannes Gutenberg inventò la stampa a caratteri mobili.	<b>Macchinoso?</b> Il tedesco è <b>visionario.</b>

Tab. 1: Textbausteine der Werbeplakate

Jede Gruppe bearbeitet eines der Plakate anhand entsprechender Arbeitsaufträge. Aus Platzgründen werden im Folgenden nur drei der sechs Plakate besprochen, bei denen unterschiedliche sprachliche bzw. kulturelle Aspekte im Vordergrund stehen. Eine Reihe konkreter Arbeitsaufträge zu den ersten beiden Beispielen verdeutlichen im Detail mögliche Inhalte der Gruppenarbeit.

<sup>9</sup> Vgl. zu Form und Funktion von Textbausteinen und Bildelementen in der Werbesprache Janich 2013<sup>6</sup>.

### 3.2.1 Beispiel Krapfen: Sprachgebundene Aspekte (Phonetik)

Als erstes Beispiel für die Analyse der Werbekommunikate wurde gezielt ein Plakat gewählt, das das weitverbreitete Vorurteil thematisiert, die deutsche Sprache habe aufgrund ihrer Konsonantenlastigkeit einen besonders harten Klang und berge dementsprechend große Schwierigkeiten hinsichtlich der Aussprache in sich.



Abb. 4: Werbeplakat zur vermeintlich harten Aussprache des Deutschen (Foto von U. Simon)

Die Gruppenarbeit mit den Plakaten sieht jeweils sechs Arbeitsphasen vor, die die Lernenden schrittweise von der Reflexion des Schlagwortes, zur Hinterfragung des mit ihm verbundenen Vorurteils führen.

*Arbeitsauftrag*

1. Schaut euch das Werbeplakat genau an und diskutiert dann folgende Aspekte:
  - Welches Schlagwort steht im Mittelpunkt?
  - Ist es schwer verständlich? Wenn nicht, warum?
  - Sprecht das Wort *Krapfen* mehrfach laut aus. Vergleicht eure Aussprache mit der im DWDS zur Verfügung stehenden Audiodatei: <<https://www.dwds.de/wb/Krapfen>> [22.11.2024]<sup>10</sup>.
  - Welche lautlichen Besonderheiten sind für die Aussprache des Wortes besonders relevant?
  
2. Warum wird Deutsch mit Bezug auf das Schlagwort auf dem Plakat einerseits als *pesante* andererseits als *dolcissimo* bezeichnet?
  - Welche Botschaft soll hinsichtlich des deutschen Lautbestands im Besonderen und der deutschen Sprache im Allgemeinen vermittelt werden?
  - Wie interpretiert ihr das Bild in Bezug auf diese Botschaft?
  - Seid ihr mit der Botschaft einverstanden?
  
3. Was glaubt (oder wisst) ihr: Welche Sprache (Deutsch oder Italienisch) verfügt über mehr „alphabetische“ und „phonetische Vokale“?
  - Nehmt euer Smartphone oder Tablet und überprüft eure Meinung mit folgenden Materialien: <<https://view.genially.com/60eae3eacfdad0dcc4980d1>><sup>11</sup> [22.11.2024]

Schaut euch dazu nur die erste Übung für die Niveaustufe A1-A2 an und beantwortet folgende Fragen:

- Über wie viele und welche „alphabetische“ und „phonetische Vokale“ verfügt Deutsch?
- Über wie viele und welche „alphabetische“ und „phonetische Vokale“ verfügt Italienisch?

<sup>10</sup> Um den Zugang zu den multimedialen Inhalten zu erleichtern, können diese im Vorfeld von der Lehrkraft heruntergeladen und/oder der Link im virtuellen Klassenraum (auf GoogleMeet oder Teams) geteilt werden.

<sup>11</sup> Der Link führt zu interaktiven Online-Materialien des Goethe-Instituts, die das vokalische Lautinventar des Deutschen im Vergleich zum Italienischen aufzeigen.

4. Warum besteht trotzdem das Vorurteil gegenüber Deutsch, dass es eine schwer aussprechbare Sprache sei? Welche Rolle spielen dabei die Fremd- und Eigenwahrnehmung?

- Schaut die folgenden Videos an und überlegt, welche *paraverbalen Faktoren* die Sprechwirkung beeinflussen:

Video 1: <<https://www.youtube.com/watch?v=jo0Hsx-yHiI>> [22.11.2024]

Video 2: <<https://www.youtube.com/watch?v=zLvL7a8Y0pI>><sup>12</sup> [22.11.2024]

5. Wie lautet der Slogan der Werbekampagne? Welche Botschaft kommt darin zum Ausdruck und wozu möchte er aufrufen?

6. Stellt eure Arbeitsergebnisse im Plenum vor.

### *Erkenntnis*horizont

Das Schlagwort ist für die Lernenden leicht verständlich, da es im Italienischen entlehnt wurde<sup>13</sup> und das bezeichnete Gebäck auch auf dem Plakat abgebildet wird. Die Aussprache scheint dadurch erschwert, dass das Wort zwei Konsonantencluster (*kr* und *pf*), einen Einzelkonsonanten und nur zwei Vokale enthält<sup>14</sup>. Es wird hier als prototypisches Beispiel für den vermeintlich harten Klang des Deutschen angeführt. Anhand der empfohlenen online Materialien erkennen die Lernenden, dass das Deutsche jedoch im Vergleich zum Italienischen über einen größeren „alphabetischen“ und „phonetischen Vokalbestand“ verfügt. Darüber hinaus bemerken sie, dass die Beurteilung der Aussprache und des damit verbundenen Klangs einer Sprache einerseits von stereotypen Mustern geprägt sind, die unsere Wahrnehmung steuern, und andererseits paraverbale Faktoren wie Laut-

<sup>12</sup> In Video 1 wird die vermeintlich harte Aussprache des Deutschen im Sprachvergleich mit Französisch, Englisch, Italienisch und Spanisch karikiert, indem deutsche Wörter übertrieben laut und in strengem Ton ausgesprochen werden. Demgegenüber verdeutlicht Video 2, dass die in Video 1 in anderen Sprachen sanft klingenden Wörter ebenso hart klingen können, wenn sie entsprechend laut und aggressiv vorgetragen werden. Deutsch zeichnet sich dagegen in Video 2 im Gegensatz zu Spanisch, Englisch, Arabisch, Ungarisch und Polnisch durch seine weiche Aussprache aus, da die deutschen Wörter hier vergleichsweise leise, sanft und freundlich ausgesprochen werden.

<sup>13</sup> <<https://www.treccani.it/vocabolario/krapfen/?search=Krapfen%2F>> [22.11.2024].

<sup>14</sup> In weiterführenden Unterrichtsstunden können die Lernenden mit Hilfe des Text- und Übungsbuches von Kaunzner (2017), das sich auch zum Selbststudium eignet, zentrale Aspekte des phonetischen Systems des Deutschen vertiefen und einüben.

stärke und Ton großen Einfluss auf die Sprechwirkung ausüben. Das ausdrückliche Revidieren stereotyper Fremdwahrnehmungsmuster im Slogan kann im Rückschluss als Appell interpretiert werden, die sprachgebundenen Stereotype und Vorurteile durch eigenes (vorurteilsfreies) Deutschlernen zu überwinden.

### 3.2.2 Beispiel Zauberkunststück: Sprachgebundene Aspekte (Morphologie)

Das zweite Beispiel spielt auf das ebenso weit verbreitete Vorurteil an, Deutsch sei aufgrund der Wortlänge eine unverständliche Sprache.



Abb. 5: Werbeplakat zur vermeintlichen Unverständlichkeit des Deutschen<sup>15</sup>

<sup>15</sup><<https://www.madeingenesi.it/portfolio/ambasciata-della-repubblica-federale-di-germania-2/>> [22.11.2024].

*Arbeitsauftrag*

1. Schaut euch das Werbeplakat genau an und diskutiert dann folgende Aspekte:

- Welches Schlagwort steht im Mittelpunkt?
- Ist es schwer verständlich? Wenn ja, warum?
- Aus welchen Wörtern ist dieses Kompositum zusammengesetzt? Zerlegt es in einzelne Wortteile.
- Welches Wort ist das Grundwort, das also die Hauptbedeutung trägt (und auch das Genus bestimmt)? Welche Funktion haben die anderen sog. Bestimmungswörter?
- In welche Richtung muss man folglich ins Italienische übersetzen? Von links nach rechts oder umgekehrt?
- Nehmt euer Smartphone oder Tablet und kontrolliert eure Angaben mit Hilfe folgender Seite: <<https://www.deutschesinstitut.it/komposita-zusammengesetzte-worther/>><sup>16</sup> [22.11.2024].  
Hört euch dazu die Erklärung bis Min. 3:04 an und lest dabei den ersten Text „Welche Wörter kann man kombinieren?“ mit.

2. Warum wird Deutsch mit Bezug auf das Schlagwort auf dem Plakat einerseits als *indecifrabile* andererseits als *magico* bezeichnet?

- Welche Botschaft soll hinsichtlich der deutschen Wortbildung im Besonderen und der deutschen Sprache im Allgemeinen vermittelt werden?
- Wie interpretiert ihr das Bild in Bezug auf diese Botschaft?
- Seid ihr mit dieser Botschaft einverstanden?

3. Findet ihr es schwer, Wörter im Deutschen zu kombinieren?

- Hört euch den zweiten Teil der Audiodatei (s.o.) an, also Min 3:05-5:41, und lest dabei den Text „Wie kombiniert man Wörter?“ mit.
- Welche Regeln muss man beachten?
- Welche Unterschiede kann es zwischen einem Kompositum (z.B. Wasserflasche) und einer freien Wortverbindung (eine Flasche Wasser) geben?

<sup>16</sup> Auf dieser Seite finden die Lernenden Erklärungen und Beispiele zu den Komposita im Deutschen. Dabei lernen sie, welche Wortarten wie miteinander kombinierbar sind und welche Bedeutungsunterschiede es zwischen Komposita und (Mehr-)Wortverbindungen geben kann.

4. Vergleicht die folgenden Äquivalente: *Taschenbuch/ libro tascabile – Haustürschlüssel / chiave della porta di casa – Nichtraucherzimmer/ camera per non fumatori*

- Welchen Vorteil bietet die Wortbildung im Deutschen hinsichtlich der Sprachökonomie und Bezeichnungsgenauigkeit?
- Bildet nun selbst mindestens drei Komposita. Ihr könnt dabei von einem bereits genannten Kompositum aus den (online) Materialien ausgehen und das Wort ergänzen (Bsp.: *Fahrkarte > Fahrkartenautomat; Kaffeetasse > Kaffeetassengröße*). Kontrolliert anschließend in einem online Wörterbuch, ob dieses Wort bereits kodifiziert ist (<<http://www.duden.de/woerterbuch>> [22.11.2024]).

5. Wie lautet der Slogan der Werbekampagne? Welche Botschaft kommt darin zum Ausdruck und wozu möchte er aufrufen?

6. Stellt eure Arbeitsergebnisse im Plenum vor.

### *Erkenntnishorizont*

Durch eine analytische Auseinandersetzung mit dem Plakat denken Lernende darüber nach, warum Deutsch in Hinblick auf die Wortlänge als unverständlich empfunden wird und wie diesem Gefühl kognitiv durch den Erwerb entsprechenden Regelwissens begegnet werden kann. Im Verlauf der weiteren Gruppenarbeit entdecken sie, dass der (auf rezeptiver Ebene) vermeintliche Nachteil des Deutschen, sehr lange Wörter bilden zu können, hinsichtlich der Sprachökonomie und Bezeichnungsgenauigkeit große Vorteile in sich birgt: Dank der Regeln der Wortbildung (hier mit Fokus auf Komposita) ist es im Deutschen (im Gegensatz zum Italienischen) möglich, einen Gegenstand oder Sachverhalt mit nur einem Wort exakt zu bezeichnen. Darüber hinaus wird erkannt, dass Komposita ad hoc (je nach situationsspezifischem Benennungsbedarf) gebildet werden können<sup>17</sup>. Abschließend kann auch hier die Deutung des Slogans dazu anregen, die negative stereotype Fremdwahrnehmung der deutschen Sprache (weiterführend) zu hinterfragen, und den Wunsch generieren, selbst (vorurteilsfrei) Deutsch zu lernen.

<sup>17</sup>Vgl. zum weiterführenden, vertiefenden Studium der Wortbildung im Deutschen Hentschel (2020).

### 3.2.3 Beispiel Bauhaus: sprach- und kulturgebundene Aspekte

Das dritte hier vorgestellte Beispiel ist besonders interessant, da es sowohl zu sprach- als auch kulturreflexivem Lernen anregen kann.



Abb. 6: Werbeplakat zur vermeintlichen rigiden Vorgeformtheit des/der Deutschen<sup>18</sup>

Auch bei der Bearbeitung dieses Beispiels kann der Fokus auf die Wortbildung gelegt und durch ähnliche Materialien wie in Beispiel 2 verdeutlicht werden, dass der reglementarische Charakter (*inquadrato*) der deutschen Sprache großes kreatives Potential enthält: Wörter können wie Baukastensteine aneinandergereiht werden, Sprachhandelnde werden zu Akteur\*innen, die ihr Umfeld mitgestalten.

<sup>18</sup><<https://www.madeingenesi.it/portfolio/ambasciata-della-repubblica-federale-di-germania-2/>> [22.11.2024].

Doch über diese sprachreflexive Arbeit hinaus gibt dieses Beispiel auch Impulse für kulturgebundenen und interkulturelles Lernen<sup>19</sup>. Zunächst bietet es natürlich Anlass dazu, Lernende zu Recherchen über die von Walter Gropius gegründete Kunstschule *Bauhaus* anzuregen, und so etwas über ihre Geschichte, Konzeption und Bedeutung für die Moderne zu erfahren. Des Weiteren können Überlegungen zu der Eigenschaft „inquadrato“ angestellt werden, die möglicherweise bei der Deutung des Plakats nicht nur der Sprache, sondern auch den Deutschen als Personen bzw. als Volksgruppe stereotyp zugeschrieben werden kann. Damit wird auf das Fremdbild der/des Deutschen als sich unterordnender, gehorsamer Person verwiesen, die der Masse auf Kosten der eigenen Persönlichkeit folgt. In der Gruppenarbeit können Lernende mögliche (historische) Erklärungen dieses Stereotyps reflektieren und weiterführend nach Beispielen (neben Gropius) für Persönlichkeiten in der deutschen (Kultur-)Geschichte suchen, die aus diesem Schema herausfallen und sich beispielsweise durch Avantgardismus auszeichnen. Dadurch wird nicht nur kulturgebundenen Faktenwissen gesammelt, sondern auch Gelegenheit dazu geboten, über stereotype Fremdwahrnehmungsmuster und ihre Bedeutung für interkulturelle Kontaktsituationen nachzudenken.

### 3.3 Transfer

Die letzte Phase dieser Unterrichtseinheit sieht vor, dass Lernende das im Klassenraum erworbene Bewusstsein dafür, ihre Lernumgebung als Sprachlandschaft wahrnehmen und daraus Lernimpulse empfangen zu können, außerhalb der (Hoch-)Schule einsetzen. Dazu bekommen sie die Hausaufgabe, in ihrer der Öffentlichkeit zugänglichen, unmittelbaren Umgebung (auf der Straße, in Geschäften, Restaurants etc.) selbst Fotos von sprachlichen Zeichen (evtl. auch Gegenständen und Symbolen) zu machen. Im Anschluss sollen die Fundstücke reflektiert und ggf. mittels entsprechender Recherchen im Hinblick auf sprachliche, kulturelle und/oder interkulturelle Aspekte gedeutet werden. Das Ergebnis ihrer sprach- und/oder kulturreflexiven Arbeit halten die Lernenden in einem kurzen Text fest, der dann in einer folgenden Unterrichtsstunde mit der Klasse geteilt wird. Lernende bemerken dabei, dass ihre Umgebung reich an Mikrotextrn ist, anhand derer sie autonom Wissen erwerben können. Durch die veränderte Wahrnehmung ihres Umfelds wird langfristig inzidentelles Lernen angeregt (vgl. zum in den Alltag eingebundenen, inzidentellen Sprachenlernen Simon 2024a).

<sup>19</sup> Vgl. zum kulturellen Lernen im DaF-Unterricht Haase/Höller (2017) sowie zur Bedeutung kulturgebundener Aspekte im Rahmen interkulturellen Lernens Straub/Niebel (2021).

Zu welchen vielversprechenden Ergebnissen diese Arbeit führen kann, verdeutlicht das folgende Beispiel.



Abb. 7: Geschäftsname (Foto von einer Studentin)<sup>20</sup>

Das Foto wird von der Studentin wie folgt kommentiert:

Das literarische Motiv des Doppelgängers hat ein italienisches Geschäft inspiriert. Es handelt sich um ein Franchise-Unternehmen mit Sitz in Rom, das Bekleidung für Herren verkauft. Die Geschäftseinrichtung ist besonders elegant mit prunkvollen Kronleuchtern und außergewöhnlichen Ausstattungsstücken und Mobiliar des 19. Jahrhunderts. Das Stil dieses Geschäfts wurde klar von der deutschen Romantik inspiriert. Auch das Motiv des Doppelgängers wurde von vielen Autoren dieser Epoche, und zwar von E.T.A Hoffmann, einer der bedeutendsten Autoren dieser Zeit, vertieft.

<sup>20</sup> Dieses Foto wurde im Rahmen eines Wettbewerbs eingereicht, an dem im Frühjahr 2022 Deutschlernende aus Schule und Hochschule in Bari teilgenommen haben. Aufgabe war es, ein Foto von einer Schrift oder einem Gegenstand zu machen, die/der in einem öffentlichen Raum gesichtet worden war und mit der deutschen Sprache und/oder Kultur in Verbindung steht. Zusammen mit dem Foto sollte ein Kurztext eingereicht werden. Für die Zustimmung zu der Veröffentlichung des Fotos und des dazugehörigen Textes zu wissenschaftlichen Zwecken sei der Urheberin gedankt. Das Gewinnerfoto des Wettbewerbs wurde in Simon (2023) vorgestellt.

Ursprünglich bezeichnete der Begriff „Doppelgänger“ eine Person, die einer bestimmten anderen Person im Aussehen stark ähnelte. In der Romantikzeit erweiterte er seine Attribute: Sehr bedeutsam für die Romantik war der Aspekt der Projektion der Bewusstseinspaltung des Individuums.

Der Doppelgänger ist das Produkt eines zerspalteten Ichs aufgrund einer politisch instabilen Situation sowie innerlichen, seelischen Vorgängen, die es zerreißen. Nach der deutschen Mythologie betritt jeder Mensch die Erde mit einem geistigen Doppelgänger, der ihn lebenslang begleitet und schützt. (Text der Teilnehmerin Nr. 5 am Wettbewerb „Spot German in Bari“)

Die in dem Text von der Studentin festgehaltene Reflexion bestätigt, dass leicht zugängliche, fast allgegenwärtige fremdsprachige Mikrotexte wie Geschäftsnamen, Produktbezeichnungen u.v.a.m. Lernende spontan dazu anregen können, über sprach- und kulturgebundene Aspekte nachzudenken, die diesen Kurztexten eingeschrieben sind. Welche Aspekte bei der Reflexion im Vordergrund stehen, hängt in dieser individuellen Phase des Lernprozesses nicht nur von ihrem Interesse, sondern auch von ihrem Vorwissen und der Fähigkeit ab, Wissensbereiche miteinander in Verbindung zu setzen.

#### 4. Fazit

Ziel des vorliegenden Beitrags war es, entschieden dafür zu plädieren, die Arbeit mit *Linguistic Landscapes* verstärkt in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren. Dazu liegen bereits zahlreiche didaktische Entwürfe vor, bei denen je nach Lernumgebung und Untersuchungsinteresse unterschiedliche Lehr-/Lernziele in den Fokus rücken.

Der hier skizzierte Unterrichtsentwurf konnte verdeutlichen, inwiefern auch Mikrotexte, denen Lernende alltäglich in der Öffentlichkeit begegnen, sprach- und kulturreflexives Lernen initiieren können. Der so angestoßene Lernprozess führt zu einer grundlegend veränderten Wahrnehmung der eigenen Umwelt, die als *Lernlandschaft* erkannt und genutzt wird, da sie zahlreiche Impulse für inzidentelles Lernen bietet. Lernende entwickeln somit ein Bewusstsein dafür, dass sie im Alltag kontinuierlich mit der Fremdsprache und mit den an sie gebundenen kulturellen Aspekten in Berührung kommen. Dies wirkt sich äußerst positiv auf ihre Motivation aus, auch im Hinblick darauf, kontinuierlich und selbständig weiterzulernen.

## Bibliographie

- Altmayer, Claus (2021), ‚*Linguistic Landscapes*‘ – eine sinnvolle Forschungsperspektive für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache? Eine kritische Intervention. «Deutsch als Fremdsprache» 58 (2), 109-112
- Badstübner-Kizik, Camilla/Janíková, Věra (Hg.) (2018), *Linguistic Landscape und Fremdsprachendidaktik*, Bern: Peter Lang
- Badstübner-Kizik, Camilla/Schiedermaier, Simone (2021), ‚*Linguistic Landscapes*‘ – keine sinnvolle Forschungsperspektive für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. «Deutsch als Fremdsprache» 4, 237-240
- Blühdorn, Hardarik (2006), *Textverstehen und Intertextualität*. In H. Blühdorn/E. Breindl/U.H. Waßner (Hg.), *Text-verstehen: Grammatik und darüber hinaus*, «Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache» 2005, Berlin/New York: de Gruyter, 277-298
- Cenoz, Jason/Gorter, Durk (2008), *The linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition*. «IRAL – International Review of Applied Linguistic in Language Teaching» 46 (3), 257-276
- Ehrhardt, Claus/Marten, Heiko F. (2018), *Linguistic Landscapes – Sprachlandschaften. Ein einleitender Forschungsüberblick*. «Der Deutschunterricht» 4, 2-11
- Ende, Karin et al. (2013), *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung* (Deutsch lehren lernen 6), München: Goethe-Institut/Langenscheidt
- Gnutzmann, Claus (2010), *Language Awareness*. In W. Hallet/F. G. Königs (Hg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett
- Haase, Peter/Höller, Michaela (Hg.) (2017), *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde*, Göttingen: Universitätsverlag Göttingen
- Hentschel, Elke (2020), *Basiswissen deutsche Wortbildung*, Tübingen: Narr Francke Attempto
- Janich, Nina (2013<sup>6</sup>), *Werbesprache. Ein Arbeitsbuch*, Tübingen: Narr Francke Attempto
- Janíková, Věra (2018), *Linguistic Landscapes aus fremdsprachendidaktischer Perspektive*. In Badstübner-Kizik/Janíková (2018), 137-172
- Kaunzner, Ulrike (2017<sup>2</sup>), *Aussprachekurs Deutsch. Übungsprogramm zur Verbesserung der Aussprache für Unterricht und Selbststudium*, Tübingen: Stauffenburg
- Palermo, Silvia/Sgambati, Gabriella (2024), *Il paesaggio linguistico plurilingue e la didattica: il caso dell'Alto Adige/Südtirol*. «Linguistik online» 126 (2), 125-150

- Makowska, Magdalena (2013), *Mikrotexte auf (de)motivierenden Sehflächen*. «Acta Neophilologica» 15 (2), 63-74
- Marten, Heiko F. (2017), *Deutsch in den Linguistic Landscapes des Baltikums und Spot German in Zypern – Gemeinsamkeiten und Grenzen beider Ansätze*. In Marten/Saagpakk (2017), 157-181
- Marten, Heiko F./Saagpakk, Maris (Hg.) (2017), *Linguistic Landscapes und Spot German an der Schnittstelle von Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik*, München: Iudicium
- Schart, Michael/Legutke, Michael (2012), *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung* (Deutsch lehren lernen 1), München: Goethe-Institut/Langenscheidt
- Schiedermaier, Simone (2018), *Schrift in der Stadt*. Öffentliche Sprachlandschaften als individuelle Lernlandschaften. In Badstübner-Kizik/Janíková (2018), 173-199
- Simon, Ulrike (2023), *Warum in die Ferne schweifen? – Zum Nutzen von Linguistic Landscapes im DaF-Unterricht*. In L. Bosco et al. (Hg.), *Ferne und Nähe. Nähe- und Distanzdiskurse in der deutschen Sprache und Literatur*, Göttingen: V&R unipress, 249-266
- Simon, Ulrike (2024a), *Wir lieben was wir backen. Sprachenlernen mit Linguistic Landscapes in den Alltag integrieren*. In C. Cavallini/S. Silvestri (Hg.), *Lingue e apprendimento multimodale per lo sviluppo sociale, inclusivo, multiculturale* (Collana Sguardi sulla modernità, vol. 7), Bari: Cacucci, 127-142
- Simon, Ulrike (2024b), *Kulturbezogenes Lernen mit Linguistic Landscapes am Beispiel von Fußball und Fankultur*. «Studi di Glottodidattica» 2, 128-137
- Simon, Ulrike (2025), *Themenfeld I: Interkulturelle Kommunikation*. In U. Reeg/U. Simon, *Aspekte von Interkulturalität, Intermedialität und Mehrsprachigkeit*, Roma: Aracne, 23-81
- Straub, Jürgen/Niebel, Viktoria (2021), *Kulturen verstehen, kompetent handeln. Eine Einführung in das interdisziplinäre Feld der Interkulturalität*, Gießen: Psychosozial-Verlag
- Wildemann, Anja/Bien-Miller, Lena/Akbulut, Muhammed (2020), *Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit – empirische Befunde und Unterrichtskonzepte*. In I. Gogolin et al. (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, Wiesbaden: Springer, 119-123





**Silvia Palermo**

Un'introduzione

**Daniela Pietrini**

Il dialetto nel paesaggio linguistico napoletano: tra localismo e globalizzazione

**Martina Bellinzona**

Tradurre lo spazio urbano: il *Linguistic Landscape* come laboratorio didattico

**Gabriella Sgambati**

Il paesaggio linguistico nei libri di testo DaF come possibile strumento  
per l'insegnamento/apprendimento del tedesco

**Ulrike Simon**

Sprach- und kulturreflexives Lernen mit *Linguistic Landscapes* im DaF-Unterricht

**Miriam Morf**

*Linguistic Landscapes* in der Übersetzungsdidaktik unter Berücksichtigung  
von Standard- und Nichtstandardvarietäten des Deutschen

**Luigia Tessitore**

Gerarchie di genere e linguaggio inclusivo nel paesaggio linguistico del Südtirol

**Vincenzo Gannuscio; Silvia Palermo**

Multilinguismo e politica: il *Linguistic Landscape*  
nelle elezioni amministrative 2023 in Alto Adige/Südtirol

**Alessandra Zurolo**

Das „tönende Mosaik“ des österreichischen Deutschen  
in der Wiener Sprachlandschaft

**Ramona Pellegrino**

La dimensione storica del *Linguistic Landscape* viennese nei film:  
rappresentazione e funzione

**Barbara Häußinger**

Erzählte Sprachlandschaften.  
Zur Einengung des öffentlichen Raumes in Zeitzeugeninterviews  
jüdischer Emigrant\_innen nach Palästina

**note; recensioni**

ISSN 1124-3724