

Von Duden bis Deepl: zur Verwendung lexikografischer Ressourcen im Südtiroler Sprachunterricht (L1, L2, L3) im Spannungsfeld normativer Vorgaben und schulischer Praxis

Andrea Abel (Freie Universität Bozen, Eurac Research)

Abstract

The paper deals with the role of lexicographic resources in the South Tyrolean (i. e. the Autonomous Province of Bolzano/Bozen, Italy) educational context against the backdrop of legal provisions (Das neue Autonomiestatut 2019/1972) and the relevance of language education on the part of educational institutions (Rahmenrichtlinien DE, Rahmenrichtlinien IT), taking into account both normative requirements and their application in practice. The focus is on two questions that have been little researched so far, not only in the specific context but also internationally (cf. Abel 2022; Nied Curcio 2022): To what extent are lexicographic resources represented in the school framework guidelines? How are they actually used in schools? For the case study presented here, the South Tyrolean framework guidelines provided by the German and the Italian school boards at all levels of education for German and Italian as first (L1) and second (L2) languages, as well as for English as a foreign language (L3) were examined by means of a document analysis. In a second step, a questionnaire survey with language teachers at all school levels (German and Italian as L1/L2, English as L3; number of survey respondents: 644) determined the actual use of lexicographic resources.

1 Einleitung

Wörterbücher sind aus dem Sprachunterricht nicht wegzudenken. Sie haben dort eine lange Tradition. Das trifft insbesondere auf Printwörterbücher zu, üblicherweise von einem der allseits bekannten Verlage. Im L2-Unterricht sollten es bis vor einiger Zeit möglichst einsprachig sein, am besten Lernerwörterbücher (cf. Nied Curcio 2022). Längst haben sich elektronische Wörterbücher dem Angebot hinzugesellt, die klassische Verlagslexikografie hat starke Konkurrenz bekommen: durch nutzergenerierte Ressourcen, Übersetzungsprogramme etc. (cf. Udry/Berthele 2023; Abel/Meyer 2016). Viele von ihnen sind kostenlos, viele sind zweisprachig bzw. erlauben die Auswahl unterschiedlichster Sprachkombinationen. Das Angebot ist groß, die Vielfalt für Nicht-Expert:innen bisweilen verwirrend.

Die *Villa-Vigoni-Thesen* 2018 beschreiben „Wörterbücher der Zukunft“ sehr breit gefasst als „lexikalische bzw. sprachliche Informationssysteme, in denen die bestehenden lexikografischen Daten zusammengeführt sind, in denen Mehrsprachigkeit und sprachliche Varietät verankert sind und in denen die Menschen bei Wissenslücken eine Antwort sowie Unterstützung

in Schreib- und Formulierungsprozessen von Texten finden“ (cf. *Villa-Vigoni-Thesen* 2018) und schließen somit das breite Spektrum an vorhandenen lexikografischen Ressourcen ein, auch solche, die über den klassischen Wörterbuchbegriff hinausgehen.

Wörterbücher, mittlerweile auch digitale Ressourcen im weiteren Sinne, finden traditionellerweise über curriculare Vorgaben Eingang in die Klassenzimmer – genauso in der Autonomen Provinz Bozen – Südtirol (kurz: Südtirol) (Italien), aus dessen Kontext die Daten des vorliegenden Beitrags stammen. Den Ausgangspunkt bilden die gesetzlichen Bestimmungen des Südtiroler Schulwesens (cf. Das neue Autonomiestatut 2019/1972) und die wichtige Rolle, die Sprache im Allgemeinen und Mehrsprachigkeit im Besonderen dort spielen. Der Beitrag beschränkt sich allerdings nicht auf die Analyse der normativen Vorgaben, sondern gleicht sie mit den Erfahrungen aus der schulischen Praxis ab, die über eine Fragebogenerhebung mit Sprachlehrkräften ermittelt wurden. Entsprechend setzt er sich mit den folgenden Fragen auseinander: Inwiefern sind lexikografische Ressourcen in den schulischen Rahmenrichtlinien repräsentiert? Welche werden an den Schulen tatsächlich verwendet? Beide Fragen sind bislang insgesamt wenig beforscht: Weder wurden schulische Curriculumanalysen in größerem Umfang durchgeführt, wobei die Datenlage zum Primarbereich besonders dürftig ist (cf. Egido Vicente 2022; Nkomo 2015), noch wurde die Wörterbuchbenutzung im L1- und L2-Unterricht umfassend untersucht (cf. Urdry/Berthele 2023; Nied Curcio 2022; Abel 2022). Eine Zusammenschau beider Dimensionen versucht der vorliegende Beitrag anhand einer Fallstudie im Kontext des Südtiroler Schulwesens und unter besonderer Berücksichtigung des Mediums (gedruckt vs. digital) vorzulegen.

2 Das Schulwesen in Südtirol

Das Schulsystem der offiziell mehrsprachigen Provinz Südtirol, das im Allgemeinen den nationalen Regelungen folgt, weist dennoch einige Besonderheiten auf, die dem Minderheitenschutz bzw. dem Autonomiestatus geschuldet sind, wie sie im Autonomiestatut von 1972 festgelegt sind (cf. Das neue Autonomiestatut 2019/1972). Dieses regelt unter anderem die Sprachenrechte und die Bildung der drei anerkannten Sprachgruppen der Provinz, der deutschen, der italienischen und der ladinischen. Die Sprachgruppen unterscheiden sich sowohl in Bezug auf ihre Größe als auch die demografische Verteilung. So macht laut Zensus von 2011 die deutsche Sprachgruppe 69,41%, die italienische 26,06% und die ladinische 4,53% der Bevölkerung aus.¹ Während die deutsche Sprachgruppe im gesamten Landesgebiet angesiedelt ist, vor allem aber den überwiegenden Anteil der Bevölkerung in den ländlich geprägten Gemeinden darstellt, konzentriert sich die italienische auf die städtischen Zentren, allen voran die Landeshauptstadt Bozen, die ladinische wiederum lebt vorwiegend in zwei Dolomitentälern.

Zu den Besonderheiten des Schulsystems zählen unter anderem die getrennt voneinander organisierten Schulämter, ein deutsches, ein italienisches und ein ladinisches. Artikel 19 des Autonomiestatuts von 1972 sichert das Recht auf „Unterricht [...] in der Muttersprache der Schüler, das heißt in italienischer oder deutscher Sprache“ und sieht den Unterricht von Deutsch bzw. Italienisch als zweiter Sprache verpflichtend vor (cf. Das neue Autonomiestatut

¹ Siehe Landesstatistikinstitut ASTAT.

2019/1972: 135). Englisch wird wie im gesamten Staatsgebiet als Fremdsprache vermittelt. Den nationalen Regelungen entspricht in Südtirol auch die Gliederung des Schulsystems in eine für die gesamte Schülerschaft einheitliche fünfjährige Primarstufe und eine dreijährige Sekundarstufe I sowie schließlich eine fünfjährige Sekundarstufe II mit verschiedenen Wahlmöglichkeiten, deren Abschluss den Hochschulzugang ermöglicht.

Die Schulen in Italien verfügen über ein hohes Maß an Autonomie. Staatlich vorgegeben werden lediglich Rahmenrichtlinien mit der Beschreibung relativ allgemein gehaltener Kompetenzziele für alle Schulstufen, wobei für Südtirol einige sprachbezogene Besonderheiten gelten. Für die Ausgestaltung der auf den Rahmenrichtlinien basierenden, konkreten Fachcurricula hingegen ist jede Schule selbst verantwortlich.

3 Datengrundlage und Methode

Als Datengrundlage zur Erfassung der normativen Vorgaben dienten die Südtiroler Rahmenrichtlinien der Schule mit deutscher und mit italienischer Unterrichtssprache aller drei Bildungsstufen für die Sprachen Deutsch und Italienisch als erste Sprache² (L1) sowie als zweite Sprache (L2) und für Englisch als Fremdsprache (L3/EN) (Rahmenrichtlinien DE, Rahmenrichtlinien IT). Die Rahmenrichtlinien geben die allgemeinen Kompetenzziele in Form von Deskriptoren für Fertigkeiten und Kenntnisse für jede der drei Schulstufen und die jeweiligen Zwischenstufen vor. Die Kompetenzziele sind demnach folgendermaßen untergliedert:

- Primarstufe: Triennium (1., 2. und 3. Klasse) und Biennium (4. und 5. Klasse) im deutschen Schulsystem vs. Biennium (1. und 2. Klasse) und Triennium (3., 4. und 5. Klasse) im italienischen Schulsystem (entspricht den Schulstufen 1–5)
- Sekundarstufe I: Biennium (1. und 2. Klasse) und Monoennium (3. Klasse) in beiden Schulsystemen (entspricht den Schulstufen 6–8)
- Sekundarstufe II: 1. Biennium (1. und 2. Klasse), 2. Biennium (3. und 4. Klasse) und 5. Klasse in beiden Schulsystemen³ (entspricht den Schulstufen 9–13).

Zur Sekundarstufe II zählen die Gymnasien sowie die Fachoberschulen mit den jeweils spezifischen Fachrichtungen und Fächern. Trotz der Unterschiede zwischen den Schultypen und Fachrichtungen sind die Richtlinien für die L1, die L2 und die L3 für alle identisch. Nicht gleich sind hingegen die Rahmenrichtlinien des deutschen und des italienischen Bildungssystems: Sie werden unabhängig voneinander ausgearbeitet und stehen für beide Schulsysteme in der jeweiligen Unterrichtssprache zur Verfügung.

Für die Studie wurden die Deskriptoren der drei Sprachfächer L1, L2 und L3 der beiden Schulsysteme untersucht und inhaltsanalytisch qualitativ ausgewertet (cf. Mayring 2016: 114–121).

² Über die Sprachbezeichnungen ließe sich einiges ergänzen: Eine präzisere Formulierung müsste an dieser Stelle auf Deutsch als Unterrichtsfach an Schulen mit deutscher resp. Italienisch als Unterrichtsfach an Schulen mit italienischer Unterrichtssprache sowie auf Deutsch als Unterrichtsfach der zweiten Landessprache an Schulen mit italienischer resp. Italienisch als Unterrichtsfach der zweiten Landessprache an Schulen mit deutscher Unterrichtssprache hinweisen. Auch kann von einer Übereinstimmung zwischen dem Unterrichtsfach Deutsch vs. Italienisch und erster, zweiter etc. Sprache bzw. Erst-, Zweitsprache etc. der Schülerschaft immer weniger ausgegangen werden, ohne auf weitere mögliche Unterscheidungen einzugehen.

³ Die Bezeichnungen der Zwischenstufen sind den Rahmenrichtlinien entnommen.

Dabei wurden, ausgehend von der Definition von „Wörterbüchern der Zukunft“ in den *Villa-Vigoni-Thesen* 2018, alle Deskriptoren mit Hinweisen auf Wörterbücher oder vergleichbare sprachliche Ressourcen herausgefiltert. Die Dokumentenanalyse – genauso aber auch die Fragebogenerhebung – bezieht entsprechend verschiedene Formen lexikografischer Ressourcen ein, die von einfachen Wörterbüchern bis zu unterschiedlichen Formen lexikalischer Informationssysteme reichen.⁴ Eine Zusammenfassung der Auswertung der Rahmenrichtlinien wurde an für sprachliche Belange Zuständige der lokalen Schulbehörden mit der Bitte um kritische Rückmeldung zugesandt, um einen Abgleich mit deren Einschätzungen zu ermöglichen (cf. Abel 2022).⁵

Im Anschluss an die Dokumentenanalyse fand von Anfang Mai bis Ende Juni 2022 eine Online-Fragebogenerhebung statt. Die Einladung zur Teilnahme per E-Mail erreichte alle Lehrkräfte für die L1, L2 und L3/EN aller Schulstufen der Schulen mit deutscher sowie italienischer Unterrichtssprache in Südtirol über die Schulbehörden. Die Teilnahme an der Erhebung war freiwillig. Insgesamt haben sich 644 Lehrpersonen an der Umfrage beteiligt. Die Gesamtanzahl der Sprachlehrkräfte in den beiden Schulsystemen lag im Schuljahr 2021/22 bei 9.330 (7.194 davon an den Schulen mit deutscher, 2316 an den Schulen mit italienischer Unterrichtssprache). 542 haben den Fragebogen vollständig ausgefüllt, insgesamt 5,8% der Gesamtanzahl der Lehrkräfte; nur diese wurden für die Analysen berücksichtigt. Die Daten wurden mithilfe deskriptiver Statistik ausgewertet.

Die Fragebogenerhebung wurde online mithilfe der Software SurveyMonkey durchgeführt. Es konnten – je nach Verzweigungslogik – maximal 35 Fragen beantwortet werden. Der Fragebogen bestand größtenteils aus geschlossenen, teilweise aus halboffenen Fragen, deren Antworten in einem zweiten Schritt zu Kategorien zusammengefasst wurden. Es gab Einfach- sowie Mehrfachantworten.

Demografische Daten wurden zur Unterrichtssprache, zur Schulstufe, zum Schultyp, zum Sprachfach, zum Geschlecht und zum Alter gesammelt. Die inhaltlichen Fragen bezogen sich auf die Verwendung von Wörterbüchern im Unterricht, ausgehend von der Frage, ob überhaupt mit Wörterbüchern gearbeitet wird. Bei einer negativen Antwort gelangten die Befragten direkt zu einer abschließenden Frage zu den Gründen dafür. Bei einer positiven Antwort hingegen folgten Fragen zur Verwendung von Print- und/oder Online-Wörterbüchern (nein/ja – welche?), zu Auswahlkriterien der Wörterbücher (Fachcurriculum, Empfehlung etc.) und zur Art der sprachlichen Wörterbuchaktivitäten im Unterricht (rezeptiv und/oder produktiv) sowie zu konkreten Übungsbereichen (Nachschlagen, Struktur, Schreibung, Bedeutung etc.). Schließlich

⁴ Im Beitrag werden die Begriffe *lexikalische Ressource*, *lexikografische Ressource* u. Ä. synonym mit *lexikalisches Informationssystem* verwendet (siehe Einleitung).

⁵ Rückmeldungen vonseiten der Pädagogischen Abteilung und des Schulinspektorats der Deutschen Bildungsdirektion sowie der Landesdirektion italienischsprachige Grund-, Mittel- und Oberschulen staatlicher Art der Italienischen Bildungsdirektion.

wurden Fragen zu sieben konkreten lexikalischen Online-Ressourcen gestellt⁶, die drei für die Befragten nicht ersichtlichen Kategorien zuordenbar sind:

- a) Übersetzungstools: DeepL, Linguee, Reverso Context,
- b) (semi-)kollaborative Wörterbücher: LEO, Wiktionary,
- c) großteils automatisch aus mitunter unklaren Quellen generierte Wörterbücher: Bab.la, Dict.cc.

Zu jeder Ressource wurde erfragt, ob die Lehrpersonen damit arbeiten, und es wurden die Gründe für eine positive resp. negative Antwort ermittelt (Umfang, Zuverlässigkeit, Aktualität, Nicht-Kennen etc.). Die Einschränkung auf einige wenige Tools ist der Entscheidung geschuldet, die veranschlagte Zeit zum Ausfüllen des Fragebogens bei rund fünf Minuten anzusetzen.

Wenn die Umfrageteilnehmer:innen die Frage, ob sie Print- und/oder Online-Wörterbücher im Unterricht verwenden, bejahend beantworteten, mussten sie jeweils mindestens ein und maximal drei konkrete Ressourcen als freie Antwort nennen. Im Zuge der Auswertung wurden die Antworten nach verschiedenen Kriterien kodiert, u. a. als ein- vs. zweisprachige Wörterbücher.

4 Analysen und Ergebnisse

4.1 Rahmenrichtlinien

Lexikografische Ressourcen spielen eine wichtige Rolle in den Rahmenrichtlinien sowohl der Schule mit deutscher als auch der Schule mit italienischer Unterrichtssprache. Sie finden auf allen Schulstufen Erwähnung, teilweise explizit (z. B. „Nachschlagewerk(e)“, „Mittel zum Nachschlagen“, „Wörterbücher“, „Lexika“, „gedruckte und Online-Wörterbücher“ [ÜBS]⁷, „Fachglossare“ [ÜBS], „einsprachige und zweisprachige Wörterbücher, auch multimediale“ [ÜBS]), teilweise implizit, i. e. ohne eindeutigen Bezug auf lexikalische Informationssysteme (z. B. „Internet“, „Informationsquellen“, „Sprachmittel“, „Hilfsmittel, auch digital“ [ÜBS], „digitale und gedruckte Quellen“ [ÜBS]; cf. ausführlicher in Abel 2022). Dabei wird eine ganze Reihe unterschiedlicher Bezeichnungen verwendet.

Auffallend ist, dass in den deutschen Dokumenten eine geringere Begriffsvielfalt mit einer Tendenz zu allgemeineren Bezeichnungen zu beobachten ist, in den italienischen Dokumenten hingegen die Bezeichnungen stärker variieren und teilweise spezifischer sind, indem sie etwa präzisierende Attribute verwenden. So finden sich ausschließlich in den italienischen Rahmenrichtlinien Hinweise darauf, ob ein- und/oder zweisprachige bzw. gedruckte und/oder Online-Ressourcen⁸ eingesetzt werden sollen.

Insgesamt ist eine relativ zufällige Verwendung von Termini zur Bezeichnung unterschiedlicher lexikalischer Informationssysteme konstatierbar. Es lässt sich nicht erschließen, inwiefern

⁶ Sie wurden im Fragebogen an dieser Stelle als „Wörterbuchressourcen“ bezeichnet. Dazu wurde folgende Erläuterung angegeben: „Eine Wörterbuchressource ist eine Ressource mit unterschiedlichen Informationen zum Wortschatz.“

⁷ Übersetzungen der Autorin aus dem Italienischen werden in eckigen Klammern mit dem Zusatz [ÜBS] kenntlich gemacht.

⁸ Ein einziges Mal wird explizit auch „digital“ als Möglichkeit erwähnt.

Begriffe wie *Wörterbuch*, *Nachschlagewerk*, *Lexikon* oder *Lehrmittel zum Nachschlagen* synonym verwendet werden (cf. Rahmenrichtlinien DE, Rahmenrichtlinien IT).

In einem zweiten Schritt wurden die Ko- und Kontexte (Schulsystem, Schulstufen, Sprachfächer) der zur Bezeichnung lexikalischer Informationssysteme verwendeten Terminologie analysiert. Die folgenden Auszüge aus den Deskriptoren der Rahmenrichtlinien dienen der Illustration:

Rahmenrichtlinien der Schulen mit deutscher Unterrichtssprache:

- „Wörterbuch“ (GS L1: 40⁹)
- „Vorbereitete Lehrmittel zum Nachschlagen“ (GS L2: 47, 48)
- „Vorbereitete Lehrmittel zum Nachschlagen“ (GS L2: 47, 48)
- „Nachschlagewerke“ (MS L2: 49)
- „Nachschlagewerke und fachspezifische Werke“ (MS L2: 51)
- „Nachschlagewerke verwenden“, „Wörterbücher, Lexika“ (MS EN: 52)
- „dem Internet und anderen Quellen Informationen entnehmen“, „Nachschlagewerke, Englische Webseiten“ (MS EN: 56)
- „geeignete Sprachmittel“ (OS EN: 51)
- „Nachschlagewerken – auch digitalen – Informationen über Bedeutung, Aussprache, Grammatik und Rechtschreibregeln entnehmen“, „Aufbau, Zeichenerklärung und Lautschrift von Nachschlagewerken“ (OS EN: 52)

Rahmenrichtlinien der Schulen mit italienischer Unterrichtssprache:

- ‚verschiedene Strategien und Hilfsmittel verwenden, um Hypothesen zu bilden über unbekannte Wörter und deren Bedeutung zu verstehen (indem man, ausgehend vom Kontext, Ähnlichkeiten zwischen Wörtern beobachtet und das Wörterbuch benutzt) [ÜBS]‘, ‚grundlegende Arten von Informationen, die im Wörterbuch vorhanden sind, Symbole und Abkürzungen‘ [ÜBS] (GS L1: 78)
- ‚ein Standardwörterbuch verwenden, um grundlegende Informationen in den einzelnen Einträgen zu erkennen und um die Bedeutung und die Etymologie der Wörter zu erfassen‘ [ÜBS], ‚grundlegende Arten von Informationen in einem Wörterbuch: einige Symbole und Abkürzungen‘ [ÜBS] (GS L1: 78)
- ‚einem Wörterbuch oder einer multimedialen Enzyklopädie Informationen entnehmen‘ [ÜBS] (GS L2: 85)
- ‚Wörterbücher unterschiedlicher Art verwenden, um verschiedene Informationen in einzelnen Einträgen zu erkennen, zur Selbstkorrektur, um sprachliche Zweifel zu lösen und die Etymologie von Wörtern zu entdecken [ÜBS]‘, ‚Informationen im Wörterbuch: Symbole und Abkürzungen‘ [ÜBS] (MS L1: 80)
- ‚die grundlegenden ein- und zweisprachigen Wörterbücher effizient verwenden, einschließlich multimedialer‘ [ÜBS], ‚gedruckte und Online-Wörterbücher und deren Verwendungsweisen‘ [ÜBS] (OS L1: 20)

⁹ Legende: GS = Grundschule (Primarstufe), MS = Mittelschule (Sekundarstufe I), OS = Oberschule (Sekundarstufe II); Sprachfächer L1, L2, L3/EN; Seitenzahl Rahmenrichtlinien.

- ‚imstande sein, mit oder ohne die Hilfe von Wörterbüchern unterschiedliche authentische Texte – auch aus den Medien – zu verstehen, zu analysieren und, falls nötig, zu interpretieren, auch Texte unterschiedlicher literarischer Genres, gesamte literarische Werke oder Auszüge daraus‘ [ÜBS], ‚Wörterbücher unterschiedlicher Art (einsprachig, zweisprachig, online ...)‘ [ÜBS] (OS L2: 24)
- ‚unterschiedliche Nachschlage- und Suchwerkzeuge angemessen verwenden, einschließlich der neuen Informations- und Kommunikationstechniken‘ [ÜBS], ‚gedruckte Nachschlagewerke (Enzyklopädien, Wörterbücher, Fachglossare etc.)‘ [ÜBS] (OS EN: 30)
(Rahmenrichtlinien DE, Rahmenrichtlinien IT).

Und wieder lässt sich in den italienischen Rahmenrichtlinien eine Tendenz zu größerer Detailliertheit in den Formulierungen erkennen. Auch weichen die Dokumente der beiden Schulsysteme in der Art bzw. Frequenz voneinander ab, in der sie lexikografische Ressourcen für die verschiedenen Schulstufen und Sprachfächer erwähnen. In den Kompetenzbeschreibungen der deutschen Schulen etwa werden sie häufiger in den unteren, in denen der italienischen hingegen häufiger in den höheren Schulstufen genannt. An den deutschen Schulen spielen Wörterbücher, so legen es die Richtlinien nahe, eher im Zusammenhang mit der L1, gefolgt von der L2, eine Rolle, in den italienischen insbesondere mit der L3. Abbildung 1 bildet ab, wie häufig in den Rahmenrichtlinien sowohl des deutschen als auch des italienischen Schulsystems auf lexikalische Ressourcen hingewiesen wird (Anzahl von expliziten Hinweisen (X) und impliziten Hinweisen (Y) bzw. Hinweise auf Null-Vorkommen (/) auf den einzelnen Schulstufen bzw. Zwischenstufen¹⁰ und den einzelnen Sprachfächern (L1, L2, L3/EN) (cf. Abel 2022: 455).

			Ital. Schule	Dt. Schule
Grundschule				
	L1	1+2(+3)	/	X
		(3+)4+5	XX	Y
	L2	1+2(+3)	/	X
		(3+)4+5	X	X
	EN	1+2(+3)	/	/
		(3+)4+5	/	/
Mittelschule				
	L1	1+2	Y X	/
		3	X	/
	L2	1+2	/	Y
		3	X	Y
	EN	1+2	X	X
		3	/	Y
Oberschule				
	L1	1+2	Y X	/
		3+4	X	/
		5	X	/
	L2	1+2	X	/
		3+4	XX	/
		5	XX	/
	EN	1+2	X	Y X
		3+4	X	/
		5	X	/

Abbildung 1: Hinweise auf lexikalische Ressourcen in den schulischen Rahmenrichtlinien

¹⁰ Die Zahlen 1–5 geben die Klassen der einzelnen Zwischenstufen wieder; in Klammern stehen diejenigen, die in den beiden Schulsystemen unterschiedlichen Zwischenstufen zugeordnet sind (siehe dazu Abschnitt 3).

Die Rahmenrichtlinien beider Schulsysteme formulieren eine leichte Progression in Bezug auf die Verwendung lexikalischer Ressourcen, wenngleich mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung. Die deutschen Rahmenrichtlinien fokussieren in der Primarstufe I im Hinblick auf die L2 auf vorbereitete Lehrmittel, nennen für die ersten beiden Klassen der Sekundarstufe I allgemein Nachschlagewerke ohne jegliche Anpassung, fügen für die dritte und letzte Klasse der Sekundarstufe I schließlich einen Fachbezug hinzu, z. B. „Vorbereitete Lehrmittel zum Nachschlagen“ (GS L2: 47, 48) → „Nachschlagewerke“ (MS Klasse 1+2 L2: 49) → „Nachschlagewerke und fachspezifische Werke“ (MS Klasse 3 L2: 51). Während die Deskriptoren für die L2 und L3 eine Progression erkennen lassen, gilt dies für die L1 nicht, für die Wörterbuchressourcen insgesamt marginal behandelt werden. Anders ist dies in den italienischen Rahmenrichtlinien, in denen auch an den L1-Deskriptoren eine Progression ablesbar ist, wie die folgenden Beispiele zeigen: ‚verschiedene Strategien und Hilfsmittel verwenden, um Hypothesen zu bilden über unbekannte Wörter und deren Bedeutung zu verstehen (indem man, ausgehend vom Kontext, Ähnlichkeiten zwischen Wörtern beobachtet und das Wörterbuch benutzt)‘ [ÜBS] (GS L1: 78) → ‚Wörterbücher unterschiedlicher Art verwenden, um verschiedene Informationen in einzelnen Einträgen zu erkennen, zur Selbstkorrektur, um sprachliche Zweifel zu lösen und die Etymologie von Wörtern zu entdecken [ÜBS]‘ (MS L1: 80) → ‚die grundlegenden ein- und zweisprachigen Wörterbücher effizient verwenden, einschließlich multimedialer [ÜBS]‘ (OS L1: 20). Die Primarstufe I startet mit einer ersten Annäherung an Wörterbücher und nennt dabei verschiedene Strategien, mit deren Hilfe die Lernenden Rückschlüsse auf Wortbedeutungen ziehen lernen sollen. Auf der Sekundarstufe I sollen Wörterbücher bereits dazu benutzt werden können, um konkrete sprachliche Probleme oder Zweifel zu lösen. In der Sekundarstufe II geht es um eine effiziente Benutzung unterschiedlicher Wörterbucharten. Auffallend ist in den italienischen Kompetenzbeschreibungen, dass sie – trotz ihrer allgemeinen Natur – für die L1 in der Primar- wie auch in der Sekundarstufe I explizit auf die Wortetymologie hinweisen.

4.2 Fragebogenerhebung

Von den 542 vollständig ausgefüllten Fragebögen stammen 79,15% von Lehrkräften der Schulen mit deutscher und 20,30% mit italienischer Unterrichtssprache¹¹. Die Verteilung liegt nahe an der tatsächlichen Verteilung der Lehrpersonen für die L1, L2 und Englisch in Südtirol, nämlich 77,10% an den Schulen mit deutscher und 22,89% an den Schulen mit italienischer Unterrichtssprache. 85,98% der Antworten haben Lehrerinnen, nur 11,62% Lehrer gegeben.¹² 41,33% unterrichten Deutsch bzw. Italienisch als L1, 29,52% als L2, 21,96% sind Englischlehrpersonen.¹³ Die Grund- und Oberschulen sind bei den Befragten stärker vertreten als die Mittelschulen. Die meisten Lehrpersonen gehören den Altersgruppen zwischen 41 und 50 sowie zwischen 51 und 60 Jahren (34,13% und 31,92%) an, ein kleiner Teil der Altersgruppe zwischen 31 und 40 (16,24%) und ein sehr kleiner Teil der jüngsten Altersgruppe zwischen 20 und 30 (9,41%) bzw. der ältesten zwischen 61 und 70 Jahren (6,27%). Die Verteilungen nach Geschlecht und Altersgruppen weisen kaum nennenswerte Unterschiede zwischen den beiden Schulsystemen auf. In der deutschen Schulwelt haben sich die Grundschulen um 10

¹¹ 0,55% haben „Anderes“ angegeben.

¹² Der Rest verteilt sich auf „Divers“ und „Möchte ich nicht angeben“.

¹³ Der Rest unterrichtet andere Fächer.

Prozentpunkte zahlreicher beteiligt als in der italienischen; genau umgekehrt ist das Verhältnis an den Oberschulen, während es vernachlässigbare Unterschiede an den Mittelschulen gibt. Unterschiede gibt es ebenfalls in der Verteilung der Sprachfächer, wobei die L1 (rund 10 Prozentpunkte Unterschied), aber auch Englisch (rund 7 Prozentpunkte Unterschied) an den deutschen Schulen stärker vertreten ist als an den italienischen, an der hingegen die L2 überwiegt (rund 15 Prozentpunkte Unterschied) (siehe Abbildung 2).

		Wo unterrichten Sie?							
		An einer Schule mit deutscher Unterrichtssprache		An einer Schule mit italienischer Unterrichtssprache		Anderes (bitte angeben):		Gesamt	
		Anzahl	Spalte N %	Anzahl	Spalte N %	Anzahl	Spalte N %	Anzahl	Spalte N %
In welcher Schulstufe unterrichten Sie?	Grundschule	181	42,2%	36	32,7%	1	33,3%	218	40,2%
	Mittelschule	94	21,9%	25	22,7%	0	0,0%	119	22,0%
	Oberschule	154	35,9%	49	44,5%	2	66,7%	205	37,8%
	Gesamt	429	100,0%	110	100,0%	3	100,0%	542	100,0%
Welches Fach unterrichten Sie?	L1	187	43,6%	37	33,6%	0	0,0%	224	41,3%
	L2	113	26,3%	46	41,8%	1	33,3%	160	29,5%
	L3 (Englisch)	101	23,5%	18	16,4%	0	0,0%	119	22,0%
	Anderes (bitte angeben):	28	6,5%	9	8,2%	2	66,7%	39	7,2%
	Gesamt	429	100,0%	110	100,0%	3	100,0%	542	100,0%
Welches ist Ihr Geschlecht?	Weiblich	371	86,5%	93	84,5%	2	66,7%	466	86,0%
	Männlich	51	11,9%	12	10,9%	0	0,0%	63	11,6%
	Divers	1	0,2%	1	0,9%	0	0,0%	2	0,4%
	Möchte ich nicht angeben	6	1,4%	4	3,6%	1	33,3%	11	2,0%
	Gesamt	429	100,0%	110	100,0%	3	100,0%	542	100,0%
Zu welcher Altersgruppe gehören Sie?	20-30 Jahre	40	9,3%	10	9,1%	1	33,3%	51	9,4%
	31-40 Jahre	70	16,3%	18	16,4%	0	0,0%	88	16,2%
	41-50 Jahre	146	34,0%	38	34,5%	1	33,3%	185	34,1%
	51-60 Jahre	142	33,1%	30	27,3%	1	33,3%	173	31,9%
	61-70 Jahre	23	5,4%	11	10,0%	0	0,0%	34	6,3%
	Möchte ich nicht angeben	8	1,9%	3	2,7%	0	0,0%	11	2,0%
	Gesamt	429	100,0%	110	100,0%	3	100,0%	542	100,0%

Abbildung 2: Übersicht über demografische Merkmale (Schulstufe, Fach, Geschlecht, Altersgruppe) der Befragten an den Schulen mit deutscher und italienischer Unterrichtssprache in Südtirol

Knapp 80% der Befragten geben an, im Unterricht mit Wörterbüchern zu arbeiten. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass immerhin eine von fünf Lehrpersonen keine Wörterbücher im Unterricht verwendet, wobei sich die beiden Schulsysteme voneinander unterscheiden. An den deutschen Schulen haben 17,48%, an den italienischen hingegen 33,64% mit Nein geantwortet (siehe Abbildung 3). In beiden Fällen sind es allen voran die L1-Lehrkräfte, die mit lexikalischen Ressourcen arbeiten, gefolgt von den L2- und schließlich den L3-Lehrkräften, was im Übrigen nicht mit den unterschiedlichen Gewichtungen in den Rahmenrichtlinien übereinstimmt. Die Gründe dafür, warum Wörterbücher im Unterricht nicht verwendet werden, divergieren in den beiden Schulwelten: In der deutschen werden v. a. Zeitknappheit und die höhere Relevanz anderer Aspekte genannt, in der italienischen die mangelnde Ausstattung der Schule bzw. Klasse mit Wörterbüchern.

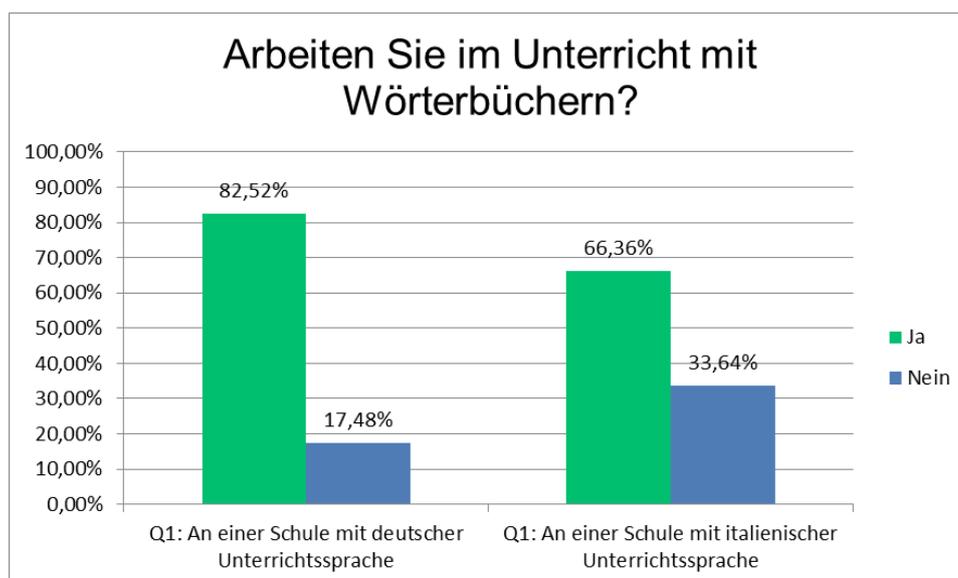


Abbildung 3: Wörterbucharbeit im Unterricht

Printwörterbücher spielen nach wie vor eine größere Rolle im Unterricht als Online-Wörterbücher (76,98% resp. 61,16% Ja-Antworten). Das trifft auf beide Schulsysteme zu, wenngleich mit Unterschieden: So überwiegt das Printwörterbuch an den deutschen (80,51% deutsche vs. 60,27% italienische Schule), das Online-Wörterbuch an den italienischen Schulen (52,47% deutsche vs. 72,60% italienische Schule); ein Teil der Unterrichtenden arbeitet ausschließlich mit dem einen oder dem anderen Wörterbuchttyp (siehe Abbildung 4 und 5). Außerdem lässt sich beobachten, dass Printwörterbücher in der Primarstufe häufiger genannt werden: Von der Untergruppe, die Printwörterbücher im Unterricht verwendet, arbeitet 44,4% in der Grund-, 24,2% in der Mittel- und 31,4% in der Oberschule damit. Anders ist die Situation bei der Verwendung von Online-Wörterbüchern, die häufiger von Lehrkräften der Sekundarstufe II gewählt werden: Hier arbeiten von denen, die Online-Wörterbücher im Unterricht einsetzen, 26,2% in der Grund-, 22,1% in der Mittel- und 51,7% in der Oberschule. Die Antworten divergieren auch nach Altersgruppen: Wenngleich Printwörterbücher insgesamt bevorzugt werden, werden sie in den Gruppen über 50 Jahren häufiger genannt als in denen darunter. Anders verhält es sich bei der Verwendung von Online-Wörterbüchern: Sie werden von den unter 40-Jährigen öfter angegeben. Bei Printwörterbüchern fällt die Wahl weitaus häufiger auf einsprachige als auf zweisprachige, bei Online-Wörterbüchern ist es genau umgekehrt.

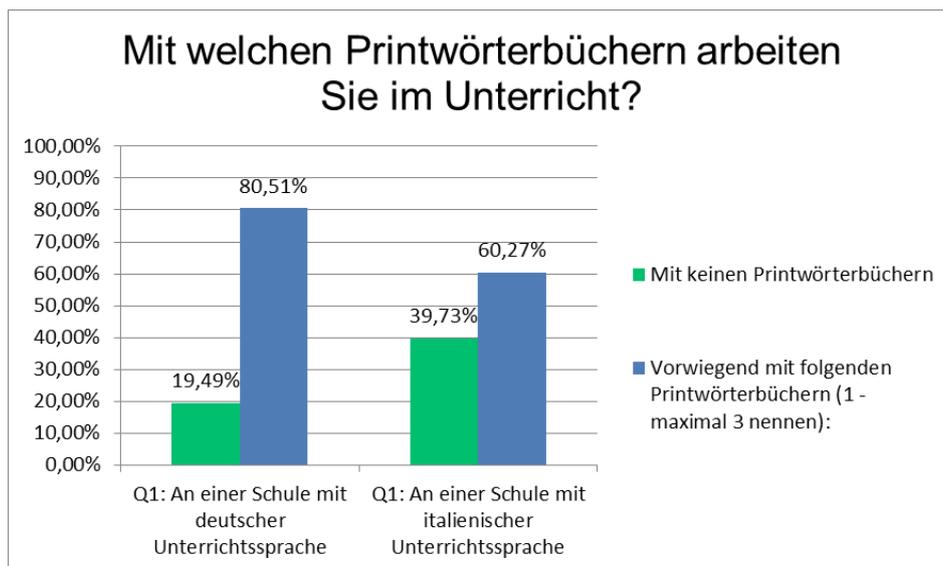


Abbildung 4: Arbeit mit Printwörterbüchern im Unterricht

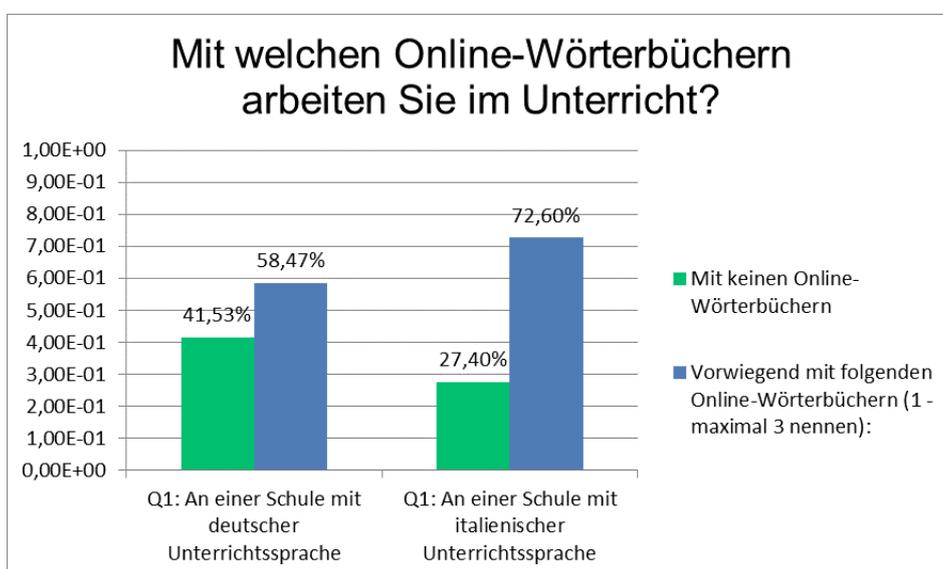


Abbildung 5: Arbeit mit Online-Wörterbüchern im Unterricht

Bei der Auswahl der Wörterbücher spielen allgemein Kriterien wie das Vorhandensein in der Schule bzw. Klasse und persönliche Präferenzen die wichtigste Rolle, während Empfehlungen von Kolleg:innen, die Erwähnung in fachdidaktischen Ressourcen oder die Festlegung in Fachcurricula im Vergleich dazu weit hinten liegen.

Wörterbücher werden vorwiegend für produktive sprachliche Aktivitäten eingesetzt, teilweise für produktive und rezeptive gleichermaßen. Die Präferenzen für die eine bzw. andere Art von Aktivitäten verteilen sich unterschiedlich in den beiden Schulsystemen: Im deutschsprachigen Kontext überwiegt der Einsatz von Wörterbüchern bei sprachproduktiven Aktivitäten (61,0% vs. 36,99%), im italienischsprachigen Kontext hingegen ein ausgeglichener Einsatz bei beiden Arten von Aktivitäten (56,16% vs. 35,31%). Nur in wenigen Fällen wurde die Wörterbuchverwendung vorwiegend bei rezeptiven Aktivitäten als Antwortoption gewählt (3,67% an der deutschen Schule vs. 6,85% an der italienischen Schule). Die Lehrkräfte wurden auch aufgefordert, auf die Frage zu antworten, was sie bei der Arbeit mit Wörterbüchern im Unterricht vorwiegend

üben. Wieder zeichnen sich unterschiedliche Schwerpunkte zwischen den beiden Schulsystemen ab: In der deutschen Schule konzentriert man sich allgemein stärker auf Aspekte, die mit der Wörterbuchverwendung zusammenhängen („Aufbau und Struktur von Wörterbüchern kennenlernen“, „Nachschlagen (die gesuchten Informationen finden)“), in der italienischen Schule liegt der Fokus hingegen stärker auf verschiedenen Aspekten der Sprachverwendung als in der deutschen (z. B. „Bedeutungen von Wörtern und Wendungen kennenlernen“, „Kontrollieren, wie man ein Wort korrekt verwendet“, „Synonyme kennenlernen“, „Informationen zur Stilebene eines Wortes finden, um es angemessen zu verwenden“); auch die Etymologie nimmt eine wichtigere Stellung ein. Die orthografische Kontrolle ist im deutschen Umfeld relevanter, sie wurde nach dem „Nachschlagen“ am zweithäufigsten angekreuzt. Auch in der italienischen Schulwelt wurde sie häufig genannt, liegt allerdings nach dem Ermitteln der Bedeutung und dem Nachschlagen mit einigem Abstand an dritter Stelle. Annähernd übereinstimmend sind die Antwortverteilungen in Bezug auf die Kontrolle grammatischer Aspekte und das Ermitteln von Übersetzungen (siehe Abbildung 6).

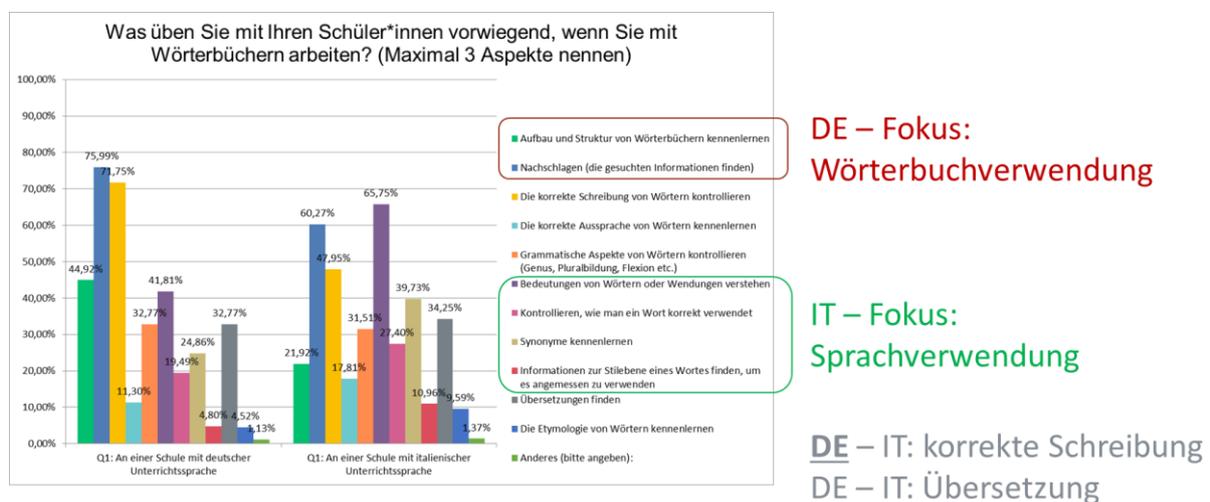


Abbildung 6: Schwerpunkte der Wörterbucharbeit im Unterricht (Asterisk im Original)

Die Fragebogenerhebung zielte im Zusammenhang mit der Verwendung von Online-Wörterbüchern unter anderem darauf ab, zu explorieren, inwiefern neben den klassischen Verlagsangeboten auch andere lexikalische Ressourcen Eingang ins Klassenzimmer gefunden haben. Vertieft wurde die Benutzung von sieben, allgemein weit verbreiteten Instrumenten, nämlich DeepL, Linguee, Reverso Context, LEO, Wiktionary, Bab.la, Dict.cc. Bei Weitem am häufigsten verwendet wird LEO (und zwar von 32,8% derer, die mit Online-Wörterbüchern arbeiten), am seltensten Bab.La (4,9%). DeepL, Reverso Context, Wiktionary und Dict.cc weisen ähnliche Verteilungen auf (zwischen 12,3% und 14,7%), Linguee liegt ein wenig dahinter (8,0%). Ein Verteilungsmuster der Antworten nach den Kategorien Übersetzungstools, (semi-)kollaborative Wörterbücher und großteils automatisiert erstellte Wörterbücher lässt sich aus den Antworten nicht ablesen (siehe Abschnitt 3).

Als Grund dafür, die Ressourcen DeepL, Linguee, Reverso Context, LEO, Wiktionary, Bab.la und Dict.cc nicht zu verwenden, wurde von einem Großteil der Befragten die Tatsache genannt, sie nicht zu kennen (von 63,6% bis 81,4% für die sieben Tools). Der zweithäufigste Grund, wenngleich weitaus weniger häufig gewählt (von 7,2% bis 13,1%), ist die mangelnde Eignung

für die unterrichtete Altersklasse. In der Tat werden Online-Wörterbücher, üblicherweise an ein erwachsenes Zielpublikum gerichtet, von den Befragten im Allgemeinen am wenigsten in der Primarstufe verwendet. Weitere Gründe, wie die Zuverlässigkeit oder die Aktualität der Inhalte, das Fehlen eines Verlags, die angenommene bereits vorhandene Vertrautheit der Schüler:innen damit oder die Nicht-Zuordnung zur Kategorie „Wörterbuch“, spielen eine marginale Rolle. Die beiden letztgenannten Gründe sind am ehestens in Bezug auf DeepL bedeutend (6,1% „weil sich die Schüler:innen damit schon auskennen“, 7,2% „weil das kein Wörterbuch ist“).

Weit weniger eindeutig sind die Antwortverteilungen auf die Frage nach den Gründen für den Einsatz der Ressourcen im Unterricht: Der Umfang wurde am häufigsten als Antwort gewählt, gefolgt von der Schnelligkeit, der kostenfreien Nutzbarkeit und der Zuverlässigkeit. Aber auch die Tatsache, dass die Schüler:innen die Ressource verwenden, wird als einigermaßen wichtig erachtet, während die Aktualität der Inhalte weniger im Vordergrund zu stehen scheint. Die Ergebnisse sind allerdings mit Vorsicht zu interpretieren, da die absoluten Antwortzahlen zur Verwendung einzelner Ressourcen teilweise sehr gering sind (von 22 Antworten zu Bab.la bis 146 zu LEO).

5 Diskussion

Lexikalische Informationssysteme werden in den Rahmenrichtlinien des Südtiroler Bildungssystems für alle Schulstufen und die Sprachfächer L1, L2 und L3 (EN) berücksichtigt. Auch geben die Deskriptoren in weiten Teilen eine Progression über die Schulstufen hinweg zu erkennen. Dass eine Progression in Bezug auf die Kompetenzen bei der Wörterbuchverwendung in den Sprachfächern erwartet wird, geht auch aus einer Studie zu den schulischen Curricula in Südafrika hervor, im Übrigen einer der wenigen speziell dazu (cf. Nkomo 2015: 99). Wie in den Südtiroler Unterlagen zählen dabei das Auffinden von Informationen zur Bedeutung und Schreibung zu den elementaren Wörterbuchbenutzungsfertigkeiten, auf denen die Kompetenzen für die Benutzung weiterer Angabeklassen aufbauen. Im deutschsprachigen Schulkontext in Südtirol werden die Wörterbuchbenutzungsfertigkeiten darüber hinaus an der Art der Ressource festgemacht, ausgehend von der Annahme, dass die Verwendung adaptierter Nachschlagere Ressourcen weniger anspruchsvoll sei als die Verwendung nicht angepasster und schließlich solcher mit Fachbezug. Auffallend dabei ist, dass höhere Kompetenzanforderungen nicht nur bei der Verwendung authentischer im Unterschied zu didaktisierten Materialien angenommen zu werden scheint, sondern in einem nächsten Schritt zwischen der Verwendung von allgemein-im Unterschied zu fachsprachlichen, und zwar unabhängig von der Authentizität der Materialien.

Eine rezente vergleichende Analyse deutscher (in Deutschland) und spanischer Curricula in den Fächern Deutsch resp. Spanisch als L1 und erste Fremdsprache im Primarbereich weist darauf hin, dass in beiden Ländern in Bezug auf die L1 im Allgemeinen – freilich mit Unterschieden, vor allem zwischen den deutschen Bundesländern – eine Progression innerhalb der Grundschule aus den Unterlagen ablesbar ist, wobei zunächst basale Nachschlagefertigkeiten im Vordergrund stehen, die in einen zunehmend differenzierteren Gebrauch von Wörterbüchern übergehen sollen, die in den spanischen Curricula allgemein detaillierter beschrieben werden als in den deutschen. Im deutschen Kontext scheinen insbesondere der Umgang mit dem Wörterbuch und auf sprachlicher Ebene die Schreibung von Wörtern im Vordergrund zu stehen, während

die spanischen Curricula darüber hinaus stärker auf lexikalische und grammatische Aspekte eingehen (cf. Egido Vicente 2022: 193–195). Ähnliche Tendenzen lassen sich auch in den Curricula der beiden Südtiroler Schulwelten erkennen: Das deutsche Schulsystem stellt – soweit sich das aus den knappen Hinweisen ablesen lässt – mehr den Umgang mit den Ressourcen, das italienische Schulsystem mehr sprachliche Aspekte in den Vordergrund. Die unterschiedlichen Gewichtungen spiegeln sich auch in den Südtiroler Umfrageergebnissen wider, insofern als die Lehrkräfte der deutschen Schulen bei der Wörterbucharbeit im Unterricht vor allem die Wörterbuchverwendung, die der italienischen Schulen stärker verschiedene Aspekte der Sprachverwendung nennen. Dass im deutschsprachigen schulischen Umfeld die Wortschreibung besonders relevant ist, scheint sich in verschiedenen Kontexten zu bestätigen (cf. Töpel 2012: 292 für Baden-Württemberg). Erklärt wird das bisweilen damit, dass für die deutsche Sprache vielfach das Rechtschreibwörterbuch als Inbegriff für die Kategorie Wörterbuch wahrgenommen und entsprechend erworben bzw. verwendet wird (cf. Engelberg/Lemnitzer 2009: 47; Töpel 2012: 292), vor allem von L1-sprachigen Laienbenutzer:innen (cf. Wiegand et al. 2020: 387).

Mit zum elementaren Wissen im Umgang mit Wörterbüchern zählen im Schulkontext Kenntnisse zum Aufbau des Alphabets als Grundlage für Nachschlagehandlungen, so die Ergebnisse der Curriculumanalysen in der deutschen und spanischen Primarstufe bei Egido Vicente (2022: 195), wobei in ersterer beinahe ausschließlich auf die Reihenfolge der Buchstaben im Alphabet fokussiert und in letzterer eine größere Bandbreite an Benutzungsfertigkeiten erwähnt wird. In den Südtiroler Rahmenrichtlinien selbst finden wir dazu zwar keine Informationen, sehr wohl aber beispielsweise in den Handreichungen, die die deutsche Pädagogische Abteilung als veranschaulichendes Hilfsmittel zur Erstellung der einzelschulischen Fachcurricula online zur Verfügung stellt (Handreichungen DE): „Spielerisch ABC lernen“ wird hier in einem Atemzug mit „den Umgang mit dem Wörterbuch einüben“ (Handreichungen DE: Grundschule – Deutsch – 2. Klasse: Kompetenzbereich „Schreiben“) genannt. Nun wird das Kennen des Alphabets wohl selbst dann relevant bleiben, wenn es keine Printwörterbücher mehr geben sollte, etwa als Strategie, um Personennamen in einer Reihenfolge zu nennen, Warteschlangen in Gruppen aufzuteilen, Literaturverzeichnisse zu erstellen etc. Was aber weder in den Rahmenrichtlinien noch in dazu veröffentlichten Materialien erwähnt wird, sind Suchstrategien in lexikalischen Online-Ressourcen, und das, obwohl Hinweise auf digitale Nachschlagewerke für die Sprachfächer in den Rahmenrichtlinien vorhanden sind. Dieselbe Beobachtung trifft, zumindest für den Grundschulbereich, auch für die deutschen (in Deutschland) und spanischen curricularen Unterlagen zu (Egido Vicente 2022: 195). Das legt die Annahme nahe, dass eine eingehende Auseinandersetzung mit medienspezifischen Kompetenzen bei der Nutzung lexikalischer Ressourcen im Bildungssystem vielfach noch aussteht. Dafür sprechen unter anderem auch die Ergebnisse einer empirischen Erhebung aus einem anderen Kontext, und zwar mit angehenden, teilweise bereits im Berufsleben stehenden, Lehrkräften des Deutschen bzw. Englischen als Fremdsprache an einer ungarischen Universität, wonach diese nur wenig mit den spezifischen Möglichkeiten von Online-Wörterbüchern, z. B. Suchmöglichkeiten mit Platzhaltern, vertraut sind (Márkus/Fajt/Dringó-Horváth 2023: 182f.). Betrachtet man zudem die Ergebnisse der Fragebogenerhebung in Südtirol, wird die Annahme zusätzlich dadurch gestützt, dass lehrerseitig nach wie vor gedruckte Wörterbücher zahlreicher benutzt werden als elektronische, wobei sich diesbezüglich altersspezifische Verteilungstendenzen abzeichnen, insofern als in der Lehrergeneration der über 50-Jährigen mehr Zurückhaltung bei der Verwendung von Onlinere Ressourcen

im Unterricht feststellbar ist. Insgesamt lässt sich im Südtiroler Kontext eine noch relativ starke Orientierung am Printmedium feststellen, zumindest in der schulischen Praxis. Aber auch in die normativen Vorgaben und dazu veröffentlichten Handreichungen scheinen digitale Ressourcen konzeptuell noch nicht umfassend durchdacht integriert zu sein. Zu einem ähnlichen Ergebnis bezüglich der Bevorzugung von gedruckten Wörterbüchern im Sprachunterricht wie in Südtirol kam eine Studie mit 50 DaF-Lehrkräften aus der Südtiroler Nachbarprovinz Trient. Sie ließen beispielsweise die Nutzung von digitalen Tools im eigenen Unterricht teilweise überhaupt nicht zu, waren insgesamt nur unzureichend mit dem Umgang mit Online-Ressourcen vertraut und wiesen keine Erfahrung in der Wörterbuchdidaktik auf (cf. Nied Curcio 2022: 140f., 145). Eine besonders große Zurückhaltung wurde bei der Nutzung von Übersetzungsprogrammen konstatiert, wobei in diesem Zusammenhang auch der Aspekt der „social desirability“ im Antwortverhalten zu berücksichtigen ist (cf. ibd: 142, 148). Interessant ist in diesem Zusammenhang der Vergleich mit einer Erhebung zur Benutzung von Wörterbüchern im Sprachunterricht in der Schweiz, wonach bei Lehrenden im Allgemeinen von der Vertrautheit mit und dem Gebrauch von digitalen lexikalischen Werkzeugen auszugehen ist (cf. Udry/Berthele 2023: 149). Auch wenn es sich in keinem der Fälle um repräsentative Studien in den entsprechenden Bildungskontexten handelt, fällt auf, dass in den beiden Studien aus dem italienischen Umfeld eine – im Unterschied zur Schweizer Bildungswelt – etwas traditionellere Umgangspraxis mit digitalen Tools beobachtet werden kann, was wiederum zur Frage führt, ob sich dahinter in Italien möglicherweise allgemein ein etwas konservativerer Zugang zu sprachlichen Ressourcen verbirgt als in vergleichbaren Kontexten. Teilweise lassen sich die Befunde allerdings schlichtweg auf die mangelnde Ausstattung der Schulen oder das Verbot der Handynutzung während des Unterrichts zurückführen (cf. Nied Curcio 2022: 146).

Aus der bereits erwähnten Fragebogenerhebung zu Wörterbuchkompetenzen mit Studierenden des Englischen und/oder Deutschen als Fremdsprache in Ungarn geht hervor (cf. Márkus/Fajt/Dringó-Horváth 2023), dass diese mit einem Durchschnittsalter von 34 Jahren – und im Vergleich zu Südtirol jüngeren – Proband:innen Online-Wörterbücher am häufigsten verwenden. Eine Fragebogenstudie mit DaF-Studierenden zwischen 17 und 21 Jahren an den Universitäten Mailand und Florenz kam zu demselben Ergebnis (cf. Flinz/Ballestracci 2022). Aber auch Printwörterbücher werden noch recht häufig benutzt, laut den Selbstaussagen häufiger als Übersetzungsprogramme wie z. B. Google Translate. An zweiter Stelle in der Nutzungsfrequenz stehen allerdings Suchmaschinen wie *Google*. Dies ist nach dem Autorenteam (cf. Márkus/Fajt/Dringó-Horváth 2023: 180) wenig erstaunlich, sei doch aus anderen Studien bekannt, dass Nutzer:innen bei erfolglosen Nachschlagehandlungen in Online-Wörterbüchern auf Suchmaschinen zurückgriffen. So stellten beispielsweise Müller-Spitzer et al. (2018: 297f.) in einer Nutzerstudie mit Fremdsprachenlernenden an verschiedenen Universitäten zum Umgang mit Wörterbüchern fest, dass diese lexikalische und andere Online-Sprachressourcen zur Lösung konkreter sprachlicher Aufgaben nutzten und dabei teilweise auch Suchmaschinen verwendeten, einerseits wie Wörterbücher, andererseits um Sprachressourcen zu finden.

Die Südtiroler Studie hat auch herausgestellt, dass die priorisierte Verwendung von Printwörterbüchern nicht nur alters-, sondern auch schulstufenspezifisch verteilt ist, insofern als sie im Grundschulbereich bevorzugt werden. Eine mögliche Erklärung dafür könnte darin liegen, dass unter den bekannten lexikalischen Ressourcen im Internet keine Produkte speziell für Kinder

vorhanden sind. Zudem fällt auf, dass gedruckte Wörterbücher für Kinder, so etwa das *Grundschulwörterbuch* des Dudenverlags (cf. Holzwarth-Raether/Neidhardt/Schneider-Zuschlag 2022), die Aufmerksamkeit zunächst auf grundlegende Kompetenzen im Umgang mit einem traditionellen Wörterbuch, z. B. durch Hinweise auf die Anordnung der Lemmata, zur Schreibung, zu den Wortarten und Wortfamilien, und weniger auf die Lösung sprachlicher Probleme, z. B. das Verstehen einer Wortbedeutung, richten. Eine solche medienspezifische Gewichtung vernachlässigt allerdings ein ebenso schrittweises Heranführen an den Umgang mit lexikalischen Online-Ressourcen.

Ein Überblick über die einschlägige Forschungsliteratur (cf. Márkus/Fajt/Dringó-Horváth 2023: 180) macht deutlich, dass Online-Wörterbücher – im Unterschied etwa zu Printwörterbüchern oder downloadbaren Offline-Wörterbüchern – mittlerweile der meistverwendete Wörterbuchtyp sind. Das trifft insbesondere auf die jüngere Generation zu, wie eine europaweite Umfrage ergeben hat, wenngleich die Unterschiede zur älteren Generation geringer ist, als man vielleicht erwarten würde – außer bei der Verwendung von Smartphones (cf. Kosem et al. 2019: 109f.). Auch das macht deutlich, wie wichtig die Einführung in einen medienspezifischen, kompetenten Umgang mit verschiedenen (lexikalischen) Online-Ressourcen nicht nur schüler-, sondern auch lehrerseitig ist. Dass unter den Lehrenden noch Aufholbedarf im Bereich der digitalen Alphabetisierung besteht, unterstreicht unter anderem Nied Curcio (2022: 154).

Wenn auf der anderen Seite der Gebrauch von Printwörterbüchern bei der jüngeren Generation auch abnimmt, scheint eine Auseinandersetzung damit aus einer bildungsimmanenten Perspektive noch nicht obsolet geworden zu sein, nicht zuletzt deshalb, weil Printwörterbücher bis dato zumindest bei vielen sprachbezogenen Prüfungsformaten das einzig erlaubte Hilfsmittel sind, so etwa bei der Matura¹⁴ in Italien. Auf die Diskrepanz zwischen den digitalen Nutzungsgewohnheiten von Schüler:innen und der Zulassung ausschließlich von gedruckten Wörterbüchern bei Prüfungen weisen unter anderem Lehrkräfte in der Schweizer Studie zum Umgang mit lexikalischen Tools hin (cf. Udry/Berthele 2023: 157). Inwiefern Printwörterbücher im Zusammenhang mit dem (Fremd-)Sprachenunterricht in Zukunft aber überhaupt noch eine Rolle spielen werden, ist derzeit offen (cf. Nied Curcio 2022: 151). Mit der rasch voranschreitenden Entwicklung und Optimierung digitaler Hilfsmittel wie Übersetzungsprogrammen wird mittlerweile bereits der Frage nachgegangen, welche handlungsorientierten Lernziele des schulischen Fremdsprachenunterrichts diesen Tools künftig gänzlich überlassen werden könnten, bzw. die Frage nach der Berechtigung des Fremdsprachenunterrichts überhaupt angegriffen – auch angesichts der beispielsweise teilweise bescheidenen Kompetenzen der Schüler:innen in den anderen Landessprachen in der Schweiz oder in Belgien im Vergleich zum Englischen, die Tools kompensieren könnten (cf. Berthele/Udry 2023: 454–456).

Die Daten aus Südtirol haben weiterhin deutlich gemacht, dass nicht verlagsgebundene digitale lexikalische Tools den Lehrkräften vielfach überhaupt nicht bekannt sind. Bemerkenswert ist daran vor allem, dass die Unkenntnis der Programme als Hauptgrund für deren Nichtverwendung angegeben wurde, selbst bei einem medial in den vergangenen Jahren stark diskutierten Instrument wie dem Übersetzungsprogramm DeepL, und nicht etwa Gründe wie die angezweifelte Klassifizierung als lexikalische Ressource oder die Zuverlässigkeit, die Aktualität der

¹⁴ Abitur.

Inhalte etc., wie sie aus der Literatur bekannt sind (cf. z. B. Kosem et al. 2019; Müller-Spitzer/Koplenig 2014), wobei der Bezug zur – weit gefassten – Kategorie „Wörterbuch“ am ehesten bei Deepl, soweit bekannt, angezweifelt wurde. Bei den Gründen für einen Einsatz einzelner Tools im eigenen Unterricht lassen sich keine klaren Tendenzen ablesen. Allgemein scheinen der Umfang, der kostenlose Zugang, die Schnelligkeit und Zuverlässigkeit die Aktualität der Inhalte zu überwiegen.

Der Einbezug von Übersetzungsprogrammen in Studien zur Wörterbuchbenutzung mag auf den ersten Blick erstaunen, doch werden sie teilweise anstelle von oder auch zusätzlich zu Wörterbüchern verwendet (cf. Udry/Berthele 2023; Nied Curcio 2022; Flinz/Ballestracci 2022; Müller-Spitzer et al. 2018). Aus der Studie zur Nutzung von Übersetzungsprogrammen und Online-Wörterbüchern im Fremdsprachenunterricht bei Lernenden und Lehrpersonen in Schweiz geht hervor (cf. Udry/Berthele 2023: 149f.), dass – anders als in der Erhebung in Südtirol – die Internettools der Mehrheit der Befragten vertraut sind, die Lernenden vorwiegend Übersetzer wie Deepl und Google Translate benutzen, die Lehrpersonen im Unterricht gern LEO, teilweise aber auch Übersetzungstools einsetzen, vor allem in höheren Schulstufen – dies wiederum in Übereinstimmung mit den Daten aus Südtirol. Inwiefern die Tools tatsächlich festen Bestandteil eines jeden Sprachunterrichts bilden sollen, darüber gehen die Meinungen bei den Lehrkräften auseinander. Auch sind sie skeptischer bezüglich der tatsächlichen Unterstützung des Fremdsprachenlernens durch Übersetzungsprogramme als die Lernenden und monieren besonders die fehlende Eigenleistung beim Einsatz der Instrumente, während weitgehend Einigkeit darüber besteht, dass sie sowohl Teil des alltäglichen Lebens als auch der Schule sind und bleiben werden (cf. Udry/Berthele 2023: 153f., 157f.).

6 Schlussbemerkungen und Ausblick

Lexikalische Ressourcen, gedruckte wie digitale, bilden einen substanziellen Bestandteil der Rahmenrichtlinien in Südtirol und sind für die Sprachfächer L1, L2 und L3 auf allen Schulstufen repräsentiert. In der schulischen Praxis spiegeln sich die Vorgaben im Wesentlichen ebenfalls wider, wenn auch nicht durchgehend – immerhin arbeiten 20% der Unterrichtenden nicht mit Wörterbuchressourcen – und mit teilweise von den Vorgaben abweichender Gewichtung. Eine deutliche Diskrepanz hat sich in Bezug auf die normativen Erwartungen bei der Nutzung digitaler Medien und deren Umsetzung herauskristallisiert. Dass diese – als Teil des lebensweltlichen Alltags vor allem bei der jüngeren Generation – in Zukunft stärker in die Aus- und Fortbildung der Lehrenden, aber auch der Lernenden einfließen muss, wird aus den Daten auch anderer Studien deutlich.

Die Nutzung von Wörterbuchressourcen aller Art in Bildungskontexten bzw. eine Studie dazu mag zunächst wie ein marginales Thema wirken, aber letztlich geht es auf der einen Seite um ganz zentrale Aspekte der Sprachdidaktik, wie die Schulung der Sprachaufmerksamkeit, die Förderung metasprachlicher Kompetenzen, das Heranführen an Strategien beim Erkennen und Lösen sprachbezogener Probleme und Zweifel, und auf der anderen Seite um den Auf- und Ausbau von Medienkompetenz, wie dies unter anderem in den *Villa-Vigoni-Thesen* (cf. *Villa-Vigoni-Thesen* 2018) gefordert wird, vor allem unter Einbezug digitaler Ressourcen und deren Spezifika und unter Berücksichtigung sich wandelnder sprachlicher Praktiken und Herausforderungen. Diese werden sich früher oder später auch auf den Sprachunterricht auswirken,

beispielsweise durch die Veränderung von Schreibprozessen, in denen Mensch und Maschine koagieren und etwa das Überarbeiten eines automatisch generierten oder übersetzten Inhalts vorrangig wird (cf. Steinhoff 2023: 11–13).

Die Herausforderung für die Schule und den Unterricht besteht darin, dass sie auf den innovativen Druck vonseiten der Schülerschaft, die mit Online-Anwendungen großteils vertrauter sind als deren Lehrerschaft, einerseits und eine sich rasant verändernde digitale Welt andererseits auf normativer und praktischer Ebene reagieren und diese miteinander in Einklang bringen müssen. Eine eingehende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Rolle digitaler Anwendungen in der Bildung, aber auch der Entwurf und die Erprobung didaktischer Konzepte und Nutzungsszenarien kann den Prozess begleiten und empirisch unterlegt unterstützen.

Literaturverzeichnis

- Abel, Andrea (2022): „Wörterbücher der Zukunft in Bildungskontexten der Gegenwart: eine Fallstudie aus dem Südtiroler Schulwesen“. In: Klosa-Kückelhaus, Annette et al. (eds.): *Dictionaries and Society. Proceedings of the XX EURALEX International Congress*. Mannheim, IDS-Verlag: 449–459.
- Abel, Andrea/Meyer, Christian M. (2016): „Nutzerbeteiligung“. In: Klosa, Annette/Müller-Spitzer, Carolin (eds.): *Internetlexikografie. Ein Kompendium*. Berlin/Boston, de Gruyter: 249–290.
- ASTAT: astat.provinz.bz.it/ [02.02.2024]
- Berthele, Raphael/Udry, Isabelle (2023): „Welche fremdsprachlichen Lernziele der Schulen können mit digitalen Tools aber ohne Lernen erreicht werden? Simply playing the ostrich will not help in the long run“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 28: 443–461.
- Das neue Autonomiestatut (2019/1972): *Geschichte und Kompetenzen; das Sonderstatut für die Region Trentino-Südtirol; das Staatsgesetz Nr. 118 vom 11. März 1972*. https://assets-eu-01.kc-usercontent.com/61233281-10ab-0155-b35b-4a79363b5ead/50f17083-059e-4b60-ae45-8a89884aba3a/statut_dt_2019.pdf [02.02.2024]
- Egido Vicente, María (2022): “Dictionaries in German and Spanish Primary Education Curricula: A Comparative Study”. *International Journal of Lexicography* 35: 176–203.
- Engelberg, Stefan/Lemnitzer, Lothar (2009): *Lexikographie und Wörterbuchbenutzung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Flinz, Carolina/Ballestracci, Sabrina (2022): „Das LBC-Wörterbuch: Eine erste Benutzerstudie“. In: Klosa-Kückelhaus, Annette et al.: *Dictionary and Society*. Mannheim, IDS Verlag: 460–470.
- Handreichungen DE: *Handreichungen zu den Rahmenrichtlinien*. blikk.it/bildung/unterricht/handreichungen-rahmenrichtlinien [24.08.2023].
- Holzwarth-Raether, Ulrike/Neidhardt, Angelika/Schneider-Zuschlag, Barbara (2022): *Das Grundschulwörterbuch*. 9. Aufl. Berlin: Dudenverlag.
- Kosem, Iztok et al. (2019): “The Image of the Monolingual Dictionary Across Europe. Results of the European Survey of Dictionary use and Culture”. *International Journal of Lexicography* 32: 92–114.

- Márkus, Katalin P./Fajt, Balázs/Dringó-Horváth, Ida (2023): “Dictionary Skills in Teaching English and German as a Foreign Language in Hungary: A Questionnaire Study”. *International Journal of Lexicography* 36: 173–194.
- Mayring, Philipp (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. 6. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Müller-Spitzer, Carolin/Koplenig, Alexander (2014): “Online dictionaries: expectations and demands”. In: Müller-Spitzer, Carolin (ed.): *Using Online Dictionaries*. Berlin/Boston, de Gruyter: 143–188.
- Müller-Spitzer, Carolin et al. (2018): “Correct Hypotheses and Careful Reading Are Essential: Results of an Observational Study on Learners Using Online Language Resources”. *Lexikos* 28: 287–315.
- Nied Curcio, Martina (2022): *L'uso del dizionario nell'insegnamento delle lingue straniere*. Roma: Roma TrE-Press.
- Nkomo, Dion (2015): “Developing a dictionary culture through integrated dictionary pedagogy in the outer texts of South African school dictionaries: the case of Oxford Bilingual School Dictionary: IsiXhosa and English”. *Lexicography ASIALEX* 2: 71–99.
- Rahmenrichtlinien DE: *Rahmenrichtlinien der Schulen mit deutscher Unterrichtssprache*. provinz.bz.it/bildung-sprache/deutschsprachige-schule/angebote/publikationen-deutsches-schulamt.asp [02.02.2024].
- Rahmenrichtlinien IT: *Rahmenrichtlinien der Schulen mit italienischer Unterrichtssprache*. provinz.bz.it/formazione-lingue/scuola-italiana/sistema-scolastico/indicazioni-provinciali.asp [24.08.2023].
- Steinhoff, Torsten (2023): „Der Computer schreibt (mit). Digitales Schreiben mit Word, WhatsApp, ChatGPT & Co. als Koaktivität von Mensch und Maschine“. *MiDU – Medien im Deutschunterricht* 5/1: 1–16.
- Töpel, Antje (2012): „Wörterbücher im muttersprachlichen Deutschunterricht der Sekundarstufe II – zur Nutzbarkeit der Bedeutungserläuterungen von ‘elexiko’“. *Deutsche Sprache* 42: 291–308.
- Villa-Vigoni-Thesen* (2018): SpezialistInnen aus der Wörterbuchforschung, der praktischen Lexikografie, dem Bereich Deutsch als Fremdsprache, der Italianistik, den Translationswissenschaften und der Empirischen Linguistik: *15 Villa-Vigoni-Thesen zur Lexikografie/15 Tesi di Villa Vigoni sulla lessicografia/15 Villa Vigoni Theses on Lexicography*. Villa Vigoni. bia.unibz.it/esploro/outputs/report/15-Villa-Vigoni-Thesen-zur-Lexikografie--15/991005772457201241#file-0 [24.08.2023].
- Udry, Isabelle/Berthele, Raphael (2023): „Digitale Übersetzungsprogramme und Online-Wörterbücher im Fremdsprachenunterricht: Erkenntnisse aus einer Umfrage bei Lehrpersonen und Lernenden der obligatorischen, post-obligatorischen und tertiären Bildung“. *Linguistik Online* 120: 145–167. doi: 10.13092/lo.120.9720.
- Wiegand, Herbert Ernst et al. (eds.) (2020): *Wörterbuch zur Lexikographie und Wörterbuchforschung. Dictionary of Lexicography and Dictionary Research*. Vol. 3 (I-U) Äquivalentregister/Equivalent indexes. Berlin/Boston: de Gruyter.

Online-Wörterbücher

Bab.la: bab.la [24.08.2023].

DeepL: deepl.com [24.08.2023].

Dict.cc: dict.cc [24.08.2023].

LEO: dict.leo.org [24.08.2023].

Linguee: linguee.de [24.08.2023].

Reverso Context: context.reverso.net [24.08.2023].

Wiktionary: de.wiktionary.org [24.08.2023].