

„Contagiare le persone tramite la potenza delle note e delle parole“? Zum Potential von Musikvideos für die Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit im Italienischunterricht

Jan Scheitza, Hildegardisschule Bochum/Ruhr-Universität Bochum

(jan.scheitza@rub.de)/Judith Visser, Ruhr-Universität Bochum

(judith.visser@rub.de)

Abstract

Schulische Querschnittsaufgaben wie die Sensibilisierung für Nachhaltigkeit haben im Fremdsprachenunterricht nicht immer einen leichten Stand. Wenn diese Themen zuvor schon in mehreren anderen Fächern behandelt wurden, und das sollte gerade bei Querschnittsthemen nicht selten der Fall sein, geraten Fragestellungen in Gefahr, bei Lerngruppen eine Art Langeweile hervorzurufen. Die Herausforderung der Kommunikation in der Fremdsprache lassen manche curriculare Zielsetzung darüber hinaus unrealistisch erscheinen. Dies gilt insbesondere dann, wenn es sich um ein Fach wie das Italienische handelt, das typischerweise als späteinsetzende Fremdsprache unterrichtet wird. Wie sollen Schülerinnen und Schüler (SuS) dazu befähigt werden, über komplexe Umweltthemen zu sprechen, wenn sie sich de facto auf der Niveaustufe A des GeR befinden? Und wie soll eine Auseinandersetzung mit der diskursiven Konstruktion von Nachhaltigkeit, mit unterschiedlichen Konzeptualisierungen von Natur und ihrer Zerstörung sowie mit Umwelt Narrativen erfolgen, wenn die sprachlichen Fähigkeiten begrenzt sind? Ein möglicher Lösungsansatz sind multimodale Texte. Sie haben das Potenzial, durch die Kopplung mehrerer Wahrnehmungskanäle die Rezeption zu erleichtern. Gleichzeitig sind Bild und Ton Teil der Geschichte, die es zu entschlüsseln gilt, welche für die SuS aufgrund der hier nicht vorliegenden Sprachbarriere ggf. aber als zugänglicher wahrgenommen wird. Gleichzeitig, so behauptet zumindest die italienische Seite *L'EcoPost* (<https://lecopost.it/>), die unter dem Etikett *Canzoni sulla natura, sull'ambiente e l'impegno dei cantanti* ('Lieder über die Natur, die Umwelt und das Engagement der Sänger*innen') eine Liste von Liedern aufführt: „la musica [...] ha un impatto ambientale e, cosa più importante, può contagiare le persone tramite la potenza delle note e delle parole“ 'die Musik [...] hat Auswirkung auf die Umwelt, und, was noch wichtiger ist, sie kann die Menschen durch die Kraft ihrer Noten und Wörter anstecken'. Im Beitrag soll exemplarisch skizziert werden, wie in ausgewählten Musikvideos eine Konzeptualisierung von Umwelt und der Notwendigkeit eines nachhaltigen Umgangs mit ihr erfolgt, in welchem Maße dabei die verbale, bildliche und Tonebene eine Rolle spielen bzw. miteinander interagieren und welche Implikationen sich daraus für die Auseinandersetzung mit dem Thema Nachhaltigkeit im Italienischunterricht ergeben.

Cross-sectional school tasks such as raising awareness of sustainability are not always easy to treat in foreign language lessons. If these topics have already been dealt with in several other subjects, and this should be the case with cross-sectional topics, they are at risk to induce a kind of boredom in learning groups. The challenge of communicating in the foreign language also makes some curricular objectives unrealistic. This is especially true when it comes to a subject such as Italian, which is typically taught late in the school career. How should pupils be enabled to talk about complex environmental topics if they are actually at level A of the

CEFR? And how should one deal with sustainability as a discursive construction, with different conceptualizations of nature and its destruction as well as with environmental narratives if language skills are limited? A possible solution are multimodal texts. They can facilitate reception by combining multiple channels of perception. At the same time, image and sound are part of the story that needs to be decoded, but which may be perceived as more accessible for the pupils due to the non-existent language barrier. At the same time, the Italian site *L'EcoPost*, presents a list of songs under the label *Canzoni sulla natura, sull'ambiente e l'impegno dei cantanti* ('Songs about nature, the environment and the commitment of the singers'), claiming: "la musica [...] ha un impatto ambientale e, cosa più importante, può contagiare le persone tramite la potenza delle note e delle parole" 'the music [...] has an effect on the environment, and more importantly, it can infect people through the power of their notes and words'. The article aims to outline how selected music videos conceptualize the environment and the need to deal with it sustainably, to what extent the verbal, visual and sound levels play a role or interact with each other and what implications this has for the discussion with the topic of sustainability in Italian lessons.

1. Nachhaltigkeit im Italienischunterricht

Italienisch gehört in Deutschland zu den kleinen Schulfremdsprachen (cf. MSB NRW 2021), die i.d.R. als spät einsetzende Fremdsprachen unterrichtet werden. Dies bringt es mit sich, dass eine sehr steile Progression gefordert wird, die in der Realität oft nicht zu erreichen ist. Nicht wenige Schülerinnen und Schüler (im Folgenden SuS) bewegen sich de facto eher auf der Ebene A des GeR. Schwierigkeiten in der Sprachrezeption, insbesondere aber der Produktion, lassen komplexe kommunikative Ziele damit zu einer sehr großen Herausforderung werden. Wie bei anderen (Sprach-)fächern auch gehört zu den Aufgaben und Zielen des Italienischunterrichts die Beschäftigung mit Querschnittsaufgaben, darunter auch „Gestaltungskompetenz [...] zur Sicherung der natürlichen Lebensgrundlagen, auch für kommende Generationen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung“ (MSW NRW 2014). Seinen konkreten Niederschlag findet das Thema Nachhaltigkeit seit 2017 in den Abitur-Vorgaben für das Land NRW, das hier den exemplarischen Bezugspunkt bilden soll, genauer gesagt in den Themenfeldern „Gegenwärtige politische und soziale Diskussionen“ sowie „Globale Herausforderungen und Zukunftsentwürfe“. Für den fortgeführten Grundkurs und den Leistungskurs lautet die konkrete Formulierung: „Politiche ambientali e sviluppo sostenibile in Italia con particolare riguardo alla tutela del patrimonio ambientale e artistico“. Im neu einsetzenden Grundkurs erfolgt eine Fokussierung unter der Vorgabe „Sviluppo sostenibile in Italia con particolare riguardo alla tutela del

patrimonio ambientale e artistico“ (MSB NRW 2014).¹ Die Anbahnung dieser Gestaltungskompetenz wird durch eine eingeschränkte Sprachkompetenz aber naturgemäß zu einer Herausforderung. Gleichzeitig bringt es der Charakter einer Querschnittsaufgabe mit sich, dass sie in anderen Fächern schon behandelt wurde. Aus diesem Problemkomplex resultiert die Gefahr, Lerngruppen inhaltlich zu unter-, sprachlich aber zu überfordern, insbesondere vor dem Hintergrund der Tatsache, dass ökodidaktische Ansätze häufig eine Auseinandersetzung mit kulturspezifischen Konzeptualisierungen von Natur fordern und die damit oft einhergehende Verwendung von Metaphern² die sprachliche Komplexität noch erhöhen kann. Das Ausblenden der Querschnittsaufgabe der nachhaltigen Entwicklung ist aber – nicht nur aus Gründen der curricularen Festlegung – ebenfalls keine Option, da gerade der Fremdsprachenunterricht (FSU) optimale Bedingungen für die Beschäftigung mit fremden Umweltkonzeptionen oder -narrativen bietet.

Ein möglicher Ausweg aus dem skizzierten Dilemma, der im vorliegenden Beitrag im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen soll, ist die Auseinandersetzung mit Musikvideos. Audiovisuelle Produkte haben das Potenzial, dank der Verbindung mehrerer Wahrnehmungskanäle im besten Fall rezeptions-erleichternd zu wirken.³ Bild und Ton sind Teil der Geschichte, die es zu entschlüsseln gilt, weshalb der heutige FSU zunehmend auch die Kompetenz des Sehverstehens, der *visual literacy*, in den Fokus nimmt (z.B. MSW NRW 2014). Nimmt man an, dass für die Auseinandersetzung mit Natur entsprechende konzeptuelle Metaphern (Lakoff/Johnson 1980) wichtig sind, ist dabei auch die Tatsache bedeutsam, dass die heutige Forschung sich zunehmend multimodalen Metaphern widmet (z.B. Forceville/Urios-Aparisi 2009). Interessant sind diese Metaphern für den Italienischunterricht unter den hier

¹ Die Vorgaben gelten seit dem Abiturjahrgang 2017 bis mindestens zum Jahrgang 2024.

² Cf. dazu Basseler (2014: 4): „[...] Zahlreiche Begriffe und Metaphern [prägen] diese Diskussionen und somit unsere Vorstellungen von Umwelt und Natur maßgeblich [...], wie z.B. *environment*, *pollution*, *green house effect* oder *carbon footprint*. Diese Begriffe bzw. Konzepte sind keinesfalls ‘naturegegeben’, sondern Ergebnisse kultureller Aushandlungsprozesse und sprachlicher Strukturen (s. Dryzek 2005)“.

³ Problematisch am Einsatz von *Canzoni* könnte allerdings die Gefahr sein, den Musikgeschmack der SuS nicht zu treffen. Lieder dürfen daher nicht als ‘Allheilmittel’ missverstanden werden.

skizzierten Bedingungen deshalb, weil für sie keine sprachlichen, sondern allenfalls kulturelle Hürden zu bewältigen sind.

Die italienische Webseite *L'EcoPost* (<https://lecopost.it>) scheint das Potenzial, das Musik bzw. Musikvideos für die Auseinandersetzung mit Natur und dem Thema Nachhaltigkeit besitzen kann bzw. können, erkannt zu haben. Mit der Begründung, Musik habe „un impatto ambientale e, cosa più importante, può contagiare le persone tramite la potenza delle note e delle parole“,⁴ stellt sie eine Sammlung von Liedern zusammen, die sie als *ansteckend* im oben genannten Sinne empfindet.⁵

Schon der Blick auf die Titel von vier hier exemplarisch zu behandelnden Musikvideos bestätigt die Annahme, dass Metaphern in Liedern zur Nachhaltigkeit eine substantielle Rolle spielen könnten, hier als RIESE, PICKNICK IN DER HÖLLE, ERDSCHMERZ und SCHWESTER ERDE:

1. RIO e Fiorella Mannoia – *Il gigante*, 2010;
2. Piero Pelú – *Picnic all'inferno*, 2019;
3. Giorgia – *Mal di terra*, 2007;
4. Laura Pausini – *Sorella terra*, 2008.

Diese vier ausgewählten Lieder und die dazugehörigen Musikvideos sollen auszugsweise und exemplarisch in Hinblick auf ihr Potenzial zur Beschäftigung mit der Querschnittsaufgabe *Entwicklung einer Gestaltungskompetenz für nachhaltige Entwicklung* im Italienischunterricht der Oberstufe beleuchtet werden. Im Rahmen der theoretischen Grundlagen, aus denen Vorschläge für die Behandlung im Unterricht abgeleitet werden sollen, ist es erforderlich, das Thema *Nachhaltigkeit* zunächst zumindest überblicksartig didaktisch zu rahmen und für den Sprachunterricht operationalisierbar zu machen. Kurze Ausführungen zur sprachlichen und multimodalen Metapher sowie zum Hör- bzw. Sehverstehen und der damit verknüpften Disziplin der Lieddidaktik sollen die Grundlage bilden für die praxisbezogenen Ausführungen.

⁴ 'Auswirkung auf die Umwelt, und, was noch wichtiger ist, sie kann die Menschen durch die Kraft ihrer Noten und Wörter anstecken' [hier und im Folgenden eigene Übersetzung], <https://lecopost.it/vivere-green/consumo-sostenibile/canzoni-ambiente-natura/>.

⁵ Das Bild der ANSTECKUNG verweist auf eine Teilkompetenz der Ökdidaktik, den Bereich des *Handels*, auf die im weiteren Verlauf noch einzugehen sein wird.

2. Theoretische Grundannahmen

2.1 Zu einer Didaktik der Nachhaltigkeit

Die Frage danach, ob für den deutschen Italienischunterricht bzw. FSU die Existenz einer 'Didaktik der Nachhaltigkeit' angenommen werden kann, ist nicht einfach zu beantworten.⁶ Querschnittsaufgaben zeichnen sich in der Regel dadurch aus, dass sie aus unterschiedlichsten disziplinären Traditionen angegangen werden, die spezifischen Kompetenzerwartungen verpflichtet sind. Dies führt zu einer terminologischen Konkurrenz und nur teilweise deckungsgleichen Konzepten für den Unterricht. In Bezug auf den FSU zu nennen sind hier beispielsweise die *Ökodidaktik*.⁷ Die Disziplin wurde wohl in Anlehnung an *ecocriticism* (z.B. Garrard 2012) oder *ecolinguistics* (z.B. Mühlhäusler/Fill 2006) geprägt. Darüber hinaus finden sich Termini wie *Environmental Learning* (Basseler 2014), *Globales Lernen* (Danninger/Schank 2010), *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE)⁸, *Globale Entwicklung* (KMK/BMZ 2016) oder *Umweltethik* (Ißler 2020). Die Bezeichnungen heben z.T. stärker auf den Aspekt der Ökologie ab, z.T. aber auch deutlicher auf den globalen Charakter der darunter subsumierten Themen. Sie etablieren in unterschiedlichem Maße Bezüge zu den *SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS* der

⁶ Im Zielland Italien findet sie sich selbstverständlich unter Stichwörtern wie *educazione globale/civile/ecologica/ambientale* (cf. Stegmüller 2021), *educazione sostenibile* (Tomarchio/D'Aprile 2018).

⁷ Bzw. *Ecodidactics*, cf. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 2014/129*, Basseler (2014), Stegmüller (2021) (für den Italienischunterricht).

⁸ „Seit den 1980er Jahren ist zunehmend von Globalem Lernen (GL) die Rede. Bis heute gibt es jedoch keine einheitliche Definition. Globales Lernen ist ein neues, offenes, nicht abgeschlossenes Konzept, das unterschiedliche Aspekte aus der allgemeinen Schulbildung mit Inhalten aus der (entwicklungs-)politischen Bildung und der Umweltbildung vereint, mit dem allgemeinen Ziel der Erweiterung des Bildungshorizontes. Das Konzept ist fächerübergreifend und -verbindend und setzt auf Methodenvielfalt. Das Globale Lernen ist überwiegend aus der entwicklungspolitischen Bildung heraus entstanden, die wiederum eng mit der Dritte-Welt-Bewegung und den staatlichen wie nichtstaatlichen Entwicklungsorganisationen verbunden ist. Das Konzept der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) ist vorrangig aus der Tradition der Umweltbildung heraus erwachsen, für dessen Weiterentwicklung und Umsetzung spielen v.a. die Natur- und Umweltschutzverbände eine wichtige Rolle. Inzwischen vermischen sich beide Ansätze zunehmend und sind in der Praxis teilweise nicht voneinander zu trennen“ (Danninger/Schank 2010: 12).

Vereinten Nationen bzw. zur *Deutschen Nachhaltigkeitsstrategie* (Bundesregierung 2018).⁹

Der *Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung* (KMK/BMZ 2016; cf. auch Stegmüller 2021) erarbeitet insgesamt elf anzubahrende Kernkompetenzen, die er in die Teilbereiche *Erkennen* (1-4) – *Bewerten* (5-7) und *Handeln* (8-11) unterteilt:

1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung
2. Erkennen von Vielfalt
3. Analyse des globalen Wandels
4. Unterscheidung von Handlungsebenen [= Erkennen] (S. 159)
5. Perspektivenwechsel und Empathie
6. Kritische Reflexion und Stellungnahme
7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen [= Bewerten] (S. 160)
8. Solidarität und Mitverantwortung
9. Verständigung und Konfliktlösung
10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel
11. Partizipation und Mitgestaltung [= Handeln] (S. 161)

Die Dreiteilung ähnelt den in Anlehnung an Byram (1997) identifizierten Teilbereichen interkultureller (kommunikativer) Kompetenz, nämlich *savoir* (Wissen) – *savoir être* (Einstellungen) – *savoir faire* (Handeln), mit der Einschränkung, dass der ökodidaktische Ansatz den Vergleich zwischen Kulturen nicht explizit mitdenkt. Nach Basseler hat die Beschäftigung mit Umwelt eine unmittelbar kulturelle Dimension: Die Umweltkrise ist für ihn eine kulturelle Krise, denn:

Sie ist das Resultat bestimmter moderner sozio-ökonomischer Handlungspraktiken und expansiver Kulturmodelle, welche wiederum auf kollektiv geprägte Vorstellungen vom Verhältnis zwischen Mensch und Umwelt sowie bestimmten, daraus abgeleiteten ethischen Modellen fußen (vgl. auch Mayer/Wilson 2006: 1). Jede Kultur legt fest, wie sie ihre Umwelt deutet und handelt gemäß dieser Deutung (Basseler 2014: 3).

⁹ Cf. hierzu die in KMK/BMZ (2016: 162f.) ermittelten Themenbereiche.

Die für eine Ökodidaktik relevanten Bezugswissenschaften stellen die Frage nach dem historisch gewachsenen und kulturell geformten Verhältnis zwischen Mensch und Umwelt ins Zentrum:

Im Mittelpunkt steht die grundlegende Frage nach der Beziehung des Menschen zu seiner Umwelt (dies gilt auch für solche Ansätze, die sich von einer anthropozentrischen Perspektive lösen). [...] Zentral sind außerdem die Fragen nach dem menschlichen Einfluss auf die Umwelt (besonders mit Blick auf environmental crises) sowie den Möglichkeiten und Grenzen von Umweltschutz, sustainability, etc. Dabei geht es in erster Linie um die moralisch-ethischen, sozialen und politischen Dimensionen menschlichen Umweltverhaltens (ibid.: 4).

Da kulturell unterschiedliche Perspektiven auf Natur Umweltprobleme bedingen können, hält Basseler Ansätze der interkulturellen Didaktik für geeignet, sich dem Thema *Umwelt*, und damit auch dem Komplex der Nachhaltigkeit, im Unterricht zu nähern (ibid.). Mögliche Gegenstände der Auseinandersetzung sind „kulturelle Artefakte“ (2014: 4). Spezifische Vorstellungen von Natur lassen sich aber auch aus der Sprache ablesen, wie die Disziplin der Ökologues in den letzten Jahrzehnten herausgearbeitet hat (z.B. Fill 1993; Mühlhäusler 2003; Fill/Mühlhäusler 2006; Stibbe 2021).¹⁰ Die Konzeptualisierung des Verhältnisses zwischen Mensch und Natur manifestiert sich dabei nicht zuletzt (insbesondere) auf der Ebene der Metaphorik.

In Bezug auf die Beschäftigung mit Nachhaltigkeit im Schulunterricht ist allerdings ein Aspekt von großer Bedeutung: So wie in Arbeiten zur interkulturellen Didaktik davor gewarnt wird, SuS in zu hohem Maße mit 'Elendsthematiken' zu konfrontieren (Vences 2007: 8), positionieren sich einige

¹⁰ Beispielsweise heben Vertreter der Ökologues hervor, dass die dichotomische Sicht auf das Mensch-Umwelt-Verhältnis ein westliches Konstrukt zu sein scheint: „[D]ifferent groups have tried to capture the relationship between humans and the environment in quite different ways. These can be grouped into three pretheoretical classes of ideologies: (a) Humans are controlled by nature; (b) humans are part of nature; and (c) humans control nature. For each of these ideologies, particular ways of talking have developed and have become fossilized in the lexicon and grammar of individual languages. Causative words (to kill, to cure, to teach, to plant, to fill and many more) are dominant in languages of group (c) which means most modern European or, as they have also been called, SAE languages, [...]. In such languages, humans are the prototypical agents in structural utterances, the most animate, 'transitive' beings [...]. Lexical and grammatical devices to express the cause-effect type of causativity are much less in evidence in languages where speakers subscribe to a worldview of type (a) or (b) and animacy is not an attribute reserved for humans and useful animals“ (Brockeimer/Harré/Mühlhäusler 1999: 140).

Autorinnen und Autoren zum Bereich Ökodidaktik kritisch gegenüber einer zu dominanten Fokussierung auf ‘Katastrophenszenarien’ (Küchler 2016: 180), denn „diese einseitig negativen Attribuierungen, Bedrohung und die populistisch-reißerische Darstellung in Massenmedien [können] recht deutliches Desinteresse und Frustration, vielleicht gar Ängste hervorrufen“ (ibid.). Die Frage, ab wann eine Thematisierung als *zu dominant* oder *zu einseitig* einzustufen ist, kann nur zielgruppen- und themenspezifisch beantwortet werden. Dennoch liegt auf der Hand, dass den SuS auch Optionen zum verantwortungsvollen Umgang mit Krisen an die Hand gegeben werden sollten und es nicht reicht, ihnen deren Existenz in zu ‘reißerischer’ Form vor Augen zu führen. Eine sehr emotionalisierende Auseinandersetzung mit den Gefahren eines nicht nachhaltigen Umgangs beispielsweise mit Ressourcen, und hierbei spielen Metaphern eine potenziell große Rolle, weil sie Emotionen ansprechen, sollte nicht Überhand nehmen bzw. von der Lehrkraft und ggf. sogar den SuS reflektiert werden, wenn sie sich in Texten manifestiert.

2.2 Metaphern und Nachhaltigkeit

In der Metaphern- und Metonymieforschung hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass auch unser konzeptuelles System metaphorisch strukturiert ist (Lakoff/Johnson 1980). Bestimmte Konzeptualisierungen basieren auf körperlichen Erfahrungen, andere sind kulturell geformt.¹¹ Für Umweltdiskurse allgemein recht typisch ist die Personifizierung von Natur (cf. Döring 2005; Visser 2010, 2020). Durch die bei einem metaphorischen *Mapping* stattfindende Übertragung eines Bildes von einer Quell- auf eine Zieldomäne (Metapher) bzw. eine Projektion innerhalb einer Domäne (Metonymie) (Spieß/Köpcke 2015: 2) findet eine spezifische Perspektivierung von Wirklichkeit statt, die Lakoff/Johnson mit dem Begriffspaar *highlighting/hiding* charakterisieren (1980: 10ff.). Durch diese Perspektivierung können Metaphern und Metonymien

¹¹ Einer der Gründe dafür, dass es, zumindest im deutschsprachigen Raum, vergleichsweise viele Unterrichtsmaterialien zu BNE/Globalem Lernen im Spanischunterricht gibt (z.B. Danninger/Schank 2010), dürfte darin liegen, dass zur Hispanophonie indigene Völker gehören, die ein fundamental anderes Verständnis des Verhältnisses zwischen Mensch und Kultur haben (z.B. Visser 2010; Danninger/Schank 2010) – man denke hier beispielsweise an die Erdvorstellung der Mapuche (z.B. Arias-Bustamante/Innes 2021: 6). Die Alteritätserfahrung ist in der Konfrontation mit diesen Konzepten folglich i.d.R. größer als bei der Auseinandersetzung beispielsweise mit Naturdiskursen in Italien.

bestimmte Frames¹², beispielsweise der Bedrohung oder des Krieges, aufrufen und auf diese Weise appellativisch und emotionalisierend wirken (z.B. Visser 2005). In Anbetracht der oben angeführten Tatsache, dass Nachhaltigkeitsdiskurse ideologisch gefärbt sein und emotional geführt werden können und es im Unterricht nicht darum gehen darf, ökologische Themen mit dem Zweck der Durchsetzung vorherrschender Meinungen zu behandeln (Hammer 2012: 74; cf. Stegmüller 2021: 114), müssen Metaphern nicht nur in Hinblick auf die Perspektivierung von Natur kritisch reflektiert werden, sondern allgemein in Bezug auf ihr die Deutung von Wirklichkeit beeinflussendes, persuasives und emotionalisierendes Potenzial.

Aus der metaphorischen Struktur des konzeptuellen Systems ergibt sich die unmittelbare Schlussfolgerung, dass auch nonverbale Kommunikation (cf. z.B. Müller 2008), Musik (z.B. Zbikowski 2009) oder Bilder (z.B. Forceville 2017; Rimmel 2020) Metaphern beinhalten können. Natürlich kann die Metaphorizität auch aus der Kombination von Sprache, Bild und Ton erwachsen. Kognitive und multimodale Metapherntheorien sind zu komplex, um im Italienischunterricht behandelt zu werden. Für die Beschäftigung mit Umwelt- und Nachhaltigkeitsthemen erscheint es aber als zielführend, über das aus dem Literaturunterricht bekannte Konzept der Metapher hinausgehend ein Bewusstsein dafür zu kreieren, dass Naturvorstellungen kulturelle Konstrukte sind und ihre Konstruktion nicht nur über Sprache, sondern auch über Lieder oder Bilder erfolgt. Die Tatsache, dass sich in italienischen Texten manifestierende Konzeptualisierungen von Natur nicht substantiell von deutschen unterscheiden dürften, macht es für Lehrkräfte durchaus herausfordernd, die SuS für den Konstruktcharakter zu sensibilisieren.

2.3 Sehverstehen

Die Bedeutung des Sehverstehens ist erst in jüngerer Zeit stärker in das Bewusstsein von Fremdsprachendidaktikerinnen und -didaktikern gerückt. Nach wie vor besteht die Tendenz, die Fähigkeit der visuellen Dekodierung an

¹² Der Terminus *Frame* wird je nach Disziplin im Detail unterschiedlich verstanden (Busse 2009: 81). Hier wird damit auf im Denken verankerte Deutungsrahmen (Hoffmeister 2021: 95) bzw. „allgemeine Strukturprinzipien der menschlichen Kognition“ (Busse 2009: 81) referiert, die interpretationslenkend fungieren können.

das Hörverstehen zu koppeln (cf. KMK 2012, MSW NRW 2014). Bilder selbst haben im FSU zwar immer eine Rolle gespielt, wurden aber häufig auf die Funktion des Unterrichtsmediums reduziert, statt das „Sehen als Bestandteil interkultureller und transkultureller kommunikativer Kompetenz“ (Reimann 2016: 19) zu begreifen. Die Auseinandersetzung mit dem Sehverstehen in seiner Wertigkeit im FSU muss daher nach wie vor als Desideratum formuliert werden (ibid.: 22). Sehverstehen kann sich sowohl auf statische als auch bewegliche Bilder beziehen. Es erfordert zahlreiche Kenntnisse, z.B. Welt- und soziokulturelles Kontextwissen, Wissen über den Bedeutungsgehalt von Symbolen, aber auch von Farben (cf. Kobbert 2019), oder – je nach Typus des Bildes – Kenntnisse über Mal-, Film- oder Fotografie-Techniken. Stellen die Bilder Menschen dar, wird darüber hinaus die Fähigkeit zur Dekodierung paralinguistischer Elemente notwendig.¹³ Es ist somit ein Irrglaube, das Verstehen visueller Elemente als stets ‘leichter’ einzuschätzen als dasjenige von Texten (cf. z.B. Rössler 2005: 4) – Bilder mögen für SuS aber potenziell ansprechender und zugänglicher wirken. Sie sind je nach Bildtypus offener in der Interpretation (ibid.) – dies gilt allerdings auch für den Text, wenn dieser mit sprachlichen Bildern, d.h. Metaphern, spielt –, worin durchaus Potenzial für die Auseinandersetzung mit Fragen der Nachhaltigkeit besteht. Zumindest im FSU reduziert sich dadurch die sprachliche Barriere, wenn auch nicht immer die kulturelle. Es ist in jedem Fall Reimann zuzustimmen, wenn dieser festhält: „Sehverstehen [...] kann [...] einen unmittelbaren Beitrag zur gelingenden transkulturellen Verständigung“ (2016: 7), auch über Umweltthemen, leisten.

2.4 Musik und interkulturelles Lernen

Analog zu bildlichen Elementen ist aber auch Musik in all ihrer Vielschichtigkeit, bspw. in Bezug auf Melodik, Harmonik, Dynamik, Artikulation und Instrumentation, nicht per se einfacher zu verstehen. Nichtsdestoweniger wird das Potenzial von Musik für interkulturelles Lernen beispielsweise von Volkmann (2019) und Badstübner-Kizik (2007) hervorgehoben. Nach Badstübner-Kizik (2007: 26, cf. Volkmann 2019: 35) ermöglicht auch Musik das Erfahren von Fremdheit. Gerade Lieder können zur „Entwicklung von Sinn-

¹³ Cf. dazu auch die Überlegungen von Reimann (2016: 24) in Anlehnung an Thaler (2007).

und Wertvorstellungen“ beitragen (Timm 1998: 178, cf. Volkmann 2019: 33).¹⁴ Besonderes Potenzial liegt dabei in Mehrdeutigkeiten, die sich auf Ebene von Titel und Inhalt manifestieren, aber auch in der Tatsache, dass beim Hören der Töne Emotionen freigesetzt werden (ibid.: 33f.). Auch dabei muss sich der/die Schüler*in der Tatsache bewusst sein, dass Lieder kulturelle Artefakte sind und im Rezeptionsprozess in einer Weise dekodiert werden, die durch die eigene kulturelle Vorprägung geprägt ist (ibid.: 38). Wer ein Lied hört, ist keineswegs gezwungen, das Präsentierte ‘distanz- und kritiklos’ (ibid.: 39) zu übernehmen, sondern kann sich reflektiert und u.U. kritisch dazu positionieren. Jenseits des Potenzials von Liedern für interkulturelles Lernen ist darüber hinaus selbstverständlich darauf hinzuweisen, dass Lieder und Musikvideos durch die Kombination verschiedener Wahrnehmungskanäle tiefer verarbeitet werden können und unter Umständen besser an die Lebenswirklichkeit und Interessen der SuS anknüpfen, als dies für Texte gilt.

2.5 Integrative Kompetenzschulung mit Liedern im IU

Wenn das Querschnittsthema der Nachhaltigkeit im Italienischunterricht anhand von Musikvideos bearbeitet wird, findet zwangsläufig eine integrative Kompetenzschulung statt: u. a. Schulung der Nachhaltigkeitskompetenz, des Seh- und Hörverstehens, des (monologischen und dialogischen) Sprechens (Bildbeschreibung, Diskussion), der Sprachlernkompetenz; vertiefende Verankerung lexikalischer Einheiten und grammatikalischer Phänomene. Der Fokus der nachfolgenden Ausführungen soll allerdings auf dem ökodidaktischen Dreischritt WISSEN-BEWERTEN-HANDELN liegen.

3. Exemplarische Analyse des Potenzials von Musikvideos für die Beschäftigung mit dem Thema Nachhaltigkeit

Insgesamt wurden vier der auf der Seite *L'EcoPost*¹⁵ aufgeführten Lieder ausgewählt. Keine Berücksichtigung fanden ausländische Interpreten sowie veraltetes Liedgut, in der Annahme, dass Letzteres den Geschmack der

¹⁴ Darüber hinaus lässt sich durch die Arbeit mit ihnen auch das Wortfeld *Musik* erschließen, cf. z.B. *Ecco* 3 2017, 154-155.

¹⁵ <https://lecopost.it/vivere-green/consumo-sostenibile/canzoni-ambiente-natura/>.

Zielgruppe nicht trifft. Zwei der exemplarisch ausgewählten Lieder werden von männlichen, zwei von weiblichen Interpreten gesungen. Die Lieder der Sängerinnen haben Untertitel. Die dazugehörigen Musikvideos bestehen aus Fotoabfolgen, während diejenigen der Sänger von bewegten Bildern begleitet sind. Für alle hier ausgewählten Videos gilt, dass die Ebene des WISSENS bei der Entwicklung exemplarischer didaktischer Ansätze keine nennenswerte Rolle spielen wird. Dieser Umstand ist darauf zurückzuführen, dass die gewählten Produkte globale Phänomene behandeln, die den SuS der Oberstufe bekannt sein dürften. Ihr Potenzial entfalten sie im Bereich BEWERTEN und HANDELN. Bei den nachfolgenden Überlegungen geht es ausdrücklich nicht um das Entwerfen konkreter Unterrichtsvorschläge, sondern um eine exemplarische Sensibilisierung für das grundsätzliche Potenzial, aber auch die Grenzen des Einsatzes von Musikvideos bei der Arbeit an Querschnittsthemen wie demjenigen der Nachhaltigkeit.

3.1 RIO e Fiorella Mannoia: *Il gigante*

Der erste ausgewählte Song, *Il gigante*¹⁶, erzählt eine Geschichte: In dem Musikvideo zum Lied läuft ein riesiger Roboter (im Text verbalisiert als *gigante* 'Riese') in einer Stadt umher und verursacht dabei Zerstörungen (z.B. '1:17). Menschen versuchen erfolglos, ihn mit technischen Mitteln (z.B. Hubschraubern) aufzuhalten (z.B. '1:35). Dies gelingt erst einem kleinen Marienkäfer (erstmalig '2:46), der in das Herz des Roboters fliegt ('3:08). Von dort breitet sich Licht aus ('3:13), das den Roboter zerstört. Nach der Zerstörung des Roboters bricht erstmalig die Sonne durch die Wolken ('3:45). In Hinblick auf das Text-Bild-Verhältnis liegt bei diesem Beispiel eine deutliche Redundanz vor (cf. Nöth 2000: 492), die den Vorteil mit sich bringt, dass wesentliche Teile des Lieds ohne Textebene verständlich sind. Einige Textauszüge sollten aber bei der Arbeit mit dem Video näher beleuchtet werden (s.u.).

Die Geschichte des Riesen wird eingeleitet durch Comicstrips, in denen eine männliche Figur von einer Welt erzählt, die aus Mangel an Liebe und Zuneigung erkrankt und von Kindern in einer Umarmung aufrecht gehalten wird:

¹⁶ Das Video findet sich unter <https://www.youtube.com/watch?v=aVTdxDnbNfY>.

- (1) *Per la mancanza d'affetto e d'amore*
Un giorno il mondo ebbe un malore [...]
'Aus Mangel an Zuneigung und Liebe wurde die Welt eines
Tages krank'.¹⁷

Die Rahmenerzählung ist sprachlich sehr komplex und für die Auseinandersetzung mit dem *Gigante* letztlich auch nicht erforderlich, die dort auftretenden Metaphern der *kranken Erde* und der *Umarmung durch Kinder* („un abbraccio grande e rotondo“) bieten aber Anknüpfungspotenzial und zumindest die ersten beiden Zeilen rufen den Frame der LIEBE auf, der im Video selbst eine große Rolle spielt.

3.1.1 Metaphernanalyse

Metonymie und Metapher sind in *Il Gigante* eng miteinander verflochten. Die Interpretation der sprachlichen Bilder ist herausfordernd, eine Tatsache, die für die Diskussion im Unterricht durchaus von Vorteil sein dürfte: Der riesige Roboter steht möglicherweise für Technologie und diese wiederum für damit verbundene Umweltzerstörung. Er greift die Erde an und verschmutzt sie:

- (2) *Passa il gigante calpesta l'erba, di tutto il mondo*
Passa il gigante sulle città si porta via lo sfondo
Passa il gigante soffoca l'aria, all'acqua cambia colore
[...]
Passa il gigante graffia le stelle, morde i pianeti
Passa il gigante che anche lassù, butta i suoi rifiuti
Passa il gigante sporca di nero, tutto quello che tocca
'Der Riese kommt vorbei, zertrampelt das Gras, auf der ganzen Welt. Der Riese zieht über die Städte und nimmt den Hintergrund mit. Der Riese kommt vorbei, raubt die Luft zum Atmen, ändert die Farbe des Wassers. [...] Der Riese kommt vorbei, kratzt die Sterne, beißt die Planeten. Der Riese kommt vorbei, und auch da oben wirft er seinen Müll weg. Der Riese beschmutzt alles mit Schwarz, alles, was er berührt'.

Technologie wird anthropomorphisiert und als nicht kontrollierbar, wütend, gnadenlos und zerstörerisch gezeichnet.

Nahrung findet der Roboter in der Gleichgültigkeit der Menschen (cf. Bsp. (1)):

¹⁷ Der Gesamtsongttext findet sich z.B. auf <https://www.songtexte.com/songtext/rio/il-gigante-4bbe3752.html>.

(3) *Questo [pianeta] ha bisogno d'amore* 'Dieser Planet braucht Liebe'.

Gestützt wird das Framing der Zerstörung durch die Farbwahl. Im Zusammenhang mit dem Riesen dominieren Grün-, Grau- und Brauntöne. Diese kontrastieren mit dem rot-schwarzen Marienkäfer, der Licht in den Roboter trägt und ihn dadurch zerstört. LICHT dürfte für Liebe stehen und mit Gleichgültigkeit kontrastieren. Der Marienkäfer selbst steht für jede(n) einzelne(n) Zuhörer(in), der/die mit

(4) *Tu dove stai* 'Du, wo bist Du?'

direkt angesprochen wird. Die den Riesen besingenden Verse ähneln Sprechgesang, der Refrain ist im Gegenzug wesentlich melodioser. Wenn sich in '2:46 der Fokus auf den Marienkäfer verschiebt, verschwindet vorübergehend die Untermalung mit Schlagzeug. Auf Ebene der Musik lässt sich folglich der Wechsel vom zerstörerischen, durch die Welt trampelnden Riesen zum rettenden Marienkäfer nachzeichnen.

3.1.2 Ökodidaktische Ansätze

Auch wenn die Metaphern Interpretationsspielraum lassen, so scheint das Musikvideo technologischem Fortschritt eine klare Verantwortung für Umweltzerstörung zuzuschreiben. Es suggeriert darüber hinaus einen Kontrollverlust von Seiten der Menschen. Im Unterricht kann diese Kausalattribution, nachdem sie erarbeitet wurde, hinterfragt werden.

Il progresso tecnologico significa necessariamente una distruzione ambientale? ('Kann/Muss technologischer Fortschritt mit Umweltzerstörung gleichgesetzt werden?')

Der 'Moralapostel'-Effekt, der in diesem Zusammenhang von Hammer (2012: 74, cf. Stegmüller 2021: 114) angeprangert wird, sollte durch eine kritische Reflexion vermieden werden, u.a. weil Technologie Umweltzerstörung natürlich auch zu verhindern helfen kann.

Die Zuhörenden, im vorliegenden Fall also die SuS, werden direkt angesprochen (cf. (4)). Es ist zu vermuten, dass der Marienkäfer für die Individuen steht, von denen jedes für sich einen Beitrag im Kampf gegen die Zerstörung liefern soll – und sei er im Verhältnis noch so klein. Diese Konzeptualisierung impliziert einen Appell, aktiv zu werden, und sollte ebenfalls nicht unkritisch

stehen gelassen werden, beispielsweise, indem durch Fragen wie folgende über den Handlungsspielraum einzelner Menschen nachgedacht wird:

Una coccinella (o ciò che rappresenta metaforicamente) può fermare la distruzione? 'Kann ein Marienkäfer (oder das, wofür er metaphorisch steht) die Zerstörung aufhalten?'

Ognuno può dare un contributo a fermare la distruzione ambientale? 'Kann jeder einzelne einen Beitrag dazu leisten, die Zerstörung aufzuhalten?'

Den Bogen von der Ebene des Bewertens zu derjenigen des Handelns könnte durch die Suche nach einer Antwort auf die Textstelle

(5) *Quale mondo vuoi?* 'Welche Welt willst Du?'

gespannt werden. Hier könnten von SuS konkrete Zukunftsentwürfe verbalisiert werden.¹⁸

3.2 Piero Pelù: *Picnic all'inferno*

Das Lied *Picnic all'inferno*¹⁹ fokussiert den Klimawandel. Es setzt sich zusammen aus Versatzstücken englischer Reden von Greta Thunberg und dem italienischen Songtext von Pelù. Aufnahmen zeigen konkret die Friday for Future-Bewegung (z.B. '0:20, '0:20) abwechselnd mit dem grün gekleideten Sänger, der durch die Stadt läuft (z.B. '0:57, '1:12), dabei einen Aufzug nutzt (z.B. '01:51), sich manchmal auch im Wald bewegt, und an einigen Stellen einen Globus in der Hand hält (z.B. '2:15). Die Bildebene ist ausreichend, um den Bezug zum Thema Klimawandel herzustellen, die Text-Bild-Beziehung ist aber so komplementär (Nöth 2000: 492), dass die Beachtung des Textes, zumindest diejenige des Titels, erforderlich ist.

¹⁸ In Anbetracht der Herausforderung, in wenigen Unterrichtsstunden viele Kompetenzen integrativ zu schulen, hätten Aufgabenstellungen dieses Typs darüber hinaus das Potenzial, den *congiuntivo* zu schulen. Da das Musikvideo Farben emblematisch einsetzt, bietet sich hier auch eine Vertiefung der Lexik im Bereich der Farbadjektive (z.B. *Ci siamo* 2019, 308) oder des Vokabulars zur Bildbeschreibung an (z.B. *Ci siamo* 2019, 282, oder *Ecco* 3 2017, 138-139).

¹⁹ Das Musikvideo findet sich unter https://www.youtube.com/watch?v=3x_A9RjBqJI, der Songtext beispielsweise auf der Seite <https://www.songtexte.com/songtext/piero-pelu/picnic-allinferno-g5388c301.html>.

3.2.1 Metaphernanalyse

Die englischen Passagen sind metaphorologisch uninteressant. Allerdings findet sich auch in diesem Lied in der Formulierung

(6) *You are never too small to make a difference.*

eine Art Handlungsaufforderung an die Zuhörenden, die, wie in 3.1 ausgeführt, aus ökodidaktischer Sicht problematisch werden kann und bei einem potenziellen Einsatz des Videos im Unterricht bedacht werden sollte. Indirekt findet durch die Passage

(7) *You've ignored us in the past and you will ignore us again.*

eine Zuschreibung der Verantwortung an die Politik bzw. Erwachsene statt.

Der KLIMAWANDEL wird präsentiert als AUFZUG(FAHRT) IN DIE HÖLLE. Dabei sind Text (*inferno*) und Bild (Aufzug) komplementär angelegt. Die Erhitzung führt zum Tod:

(8) *Siamo cotti a fuoco lento* 'wir werden auf niedriger Flamme gekocht'.

(9) *Siamo carne per avvoltoi* 'wir sind Fleisch für die Geier'.

Das Vorgehen gegen den Klimawandel wird als KRIEG konzeptualisiert. Greta Thunberg wird als *Kriegerin, Wikingerin, manga* bezeichnet.

(10) *Piccola guerriera, scesa dalla luna/ Come una nave di vichinghi nella notte scura/ Alla Casa Bianca, forte come un manga* 'Kleine Kriegerin, die vom Mond herabgestiegen ist/ Wie ein Wikingerschiff in der dunklen Nacht/ zum Weißen Haus, stark wie ein Manga'.

Die Zuhörenden bewaffnen sich im 'Krieg gegen die Gleichgültigkeit'.

(11) *Siamo sempre in guerra contro l'indifferenza* 'Wir befinden uns immer im Krieg gegen die Gleichgültigkeit'.

Auch hier sind es die indifferenten Menschen, die, als 'wilde Tiere' dargestellt, die Ursache für die Umweltproblematik zu sein scheinen:

(12) *L'uomo è l'animale più feroce sulla terra* 'Der Mensch ist das wildeste Tier auf der Erde'.

3.2.2 Ökodidaktische Ansätze

Aus didaktischer Sicht hat das Lied von Pelù den Vorteil, dass die englischen Passagen einfacher für die Zielgruppe verständlich sein werden und die im

Titel enthaltene Metapher, *all'inferno*, die wesentliche Textaussage beinhaltet. In der Interpretation offener ist das *picnic*. Es würde sich anbieten, als Aktivität vor dem Hören (*attività prima dell'ascolto*) über den Titel zu diskutieren:

Di che cosa tratta la canzone? Che cosa significa fare un picnic all'inferno? 'Wovon handelt das Lied? Was kann es bedeuten, ein Picknick in der Hölle zu machen?'

Mit Blick auf die Kompetenzbereiche der Ökodidaktik ist hier eine Dominanz des Bereichs HANDELN festzuhalten: Natürlich kann das Dargestellte reflektiert werden; die SuS können sich zur FFF-Bewegung positionieren, sie können die Situation in Bezug auf ihre Dringlichkeit bewerten. Die Konzeptualisierung als AUFZUG(FAHRT) IN DIE HÖLLE, die Gestik des Sängers und die Tonhöhe sowie Lautstärke führen jedoch zu einer deutlichen Emotionalisierung der Zuhörerschaft:

Singers also communicate ideas, attitudes and moods through their voice qualities, their use of different pitch ranges, different kinds of articulation, the notes they chose and different rhythms (Andersson/Machin 2016: 372, cf. auch 380).

Allerdings ist es abermals die Emotionalisierung der Zuhörenden durch die metaphorische, Bild- und Tonebene sowie die direkte Ansprache, derer sich die Lehrkraft bewusst sein sollte und der sie didaktisch reflektiert begegnen muss. Im Lied wird zweifellos ein Katastrophenszenario entworfen. Über ein mögliches 'Wachrütteln' der Zuhörenden hinaus leistet der Song aber zu wenig, wenn er im Unterricht nicht durch Aufgaben begleitet wird, die den SuS Möglichkeiten zu einem verantwortungsbewussten Umgang mit der Situation aufzeigen.

3.3 Giorgia: *Mal di terra*²⁰

3.3.1 Metaphernanalyse

Das Lied *Mal di terra* stellt ein Zeitalter, geprägt von einem ausbeutenden Umgang mit der Erde (*Soldi-Potere-Plastica-Rumore* 'Geld - Macht - Plastik - Lärm' etc.), einer positiv gezeichneten vergangenen Epoche gegenüber (*non mancava niente* 'es fehlte an nichts', *il mare era trasparente* 'das Meer war klar' etc.)

²⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=qvNukquvhKM>. Songtext: <https://www.songtexte.com/songtext/giorgia/mal-di-terra-7bd9fa3c.html>.

eingeleitet durch *Mi ricordo* 'ich erinnere mich'. Dieser Gegensatz wird über Fotos von Städten, Pflanzen, Orten u.Ä. visualisiert, die metonymisch für Raubbau an der Umwelt bzw. eine nicht beschädigte Umwelt stehen, aber nicht dem Land Italien zugeordnet werden können. Auffällig ist darüber hinaus, dass dieser Kontrast sich weitgehend in einer Verwendung von Schwarz-Weiß- vs. Buntfotos widerspiegelt (z.B. '0:35 vs. '0:51; '0:47 vs. '0:53; '1:05 vs. '0:59; '1:05 vs. '1:33; '1:14 vs. '2:12; '1:15 vs. '2:17; '1:53 vs. '2:22; '2:02 vs. '2:24; '2:03 vs. '2:32; '2:05 vs. '2:40; '2:06 vs. '2:44) und auch in der Musik reflektiert wird: Die Passagen zur Vergangenheit sind wesentlich melodischer als diejenigen zur Gegenwart.

Rekurrent auf Ebene von Bild und Text ist das Herz. Es steht in Form eines *cuore sterile* 'steriles Herz' ('1:23) für den aktuellen Umgang mit der Erde. Die Erde wird personifiziert: Sie fleht um Gnade, ist aber mit einem 'eisigen Blick' konfrontiert:

(13) *E la terra supplica pietà/Al nostro sguardo gelido.*

STERILITÄT und EIS stehen hier metaphorisch für einen unbarmherzigen Umgang mit der Umwelt; das Adjektiv *steril* kann dabei natürlich auch auf die Folgen von Raubbau mit der Umwelt verweisen.

Die Bilder in '2:28 und '2:49, die ein Herz aus Wolken bzw. dem Planeten Erde formen, stehen eher für den gewünschten Umgang mit der Erde: ANGEMESSENER UMGANG MIT DER ERDE IST DIE ERDE ZU LIEBEN.

3.3.2 Ökodidaktische Ansätze

Es ist unschwer zu erkennen, dass auch dieses Musikvideo mit sehr plakativen Gegensätzen sowohl auf Text- als auch Bildebene arbeitet. Wieder ist es ohne Weiteres möglich, auch mit reduzierten Sprachkenntnissen die Kernaussagen zu erfassen. Es erfüllt also grundsätzlich die Anforderungen, das Thema Nachhaltigkeit im Italienischunterricht zu behandeln, auch wenn in diesem Fall abermals ein Problem angesprochen wird, das nicht spezifisch für Italien ist. Es ist jedoch auch hier festzuhalten, dass erstens sehr deutlich mit Katastrophenframes gearbeitet wird und zweitens die Glorifizierung der Vergangenheit einer Realitätsprüfung nicht standhalten dürfte bzw. die Tatsache ausblendet, dass der Umgang mit Ressourcen in der Vergangenheit einen substantiellen Beitrag zur Situation in der Gegenwart geleistet haben könnte. Es erscheint somit in

Bezug auf den Kompetenzbereich BEWERTEN erforderlich, dies zu reflektieren, beispielsweise, indem gefragt wird:

È conveniente l'assioma "tempi passati" = ambiente intatto? 'Ist die Gleichsetzung der vergangenen Epoche mit einer intakten Umwelt angemessen?'

Diese Frage könnte verbunden werden mit einer Rechercheaufgabe, die einen konkreten Bezug zu Italien etabliert:

Quanti anni avrà Giorgia? Di quale periodo si ricorderà? Con riferimento all'Italia: si trovano altre immagini che rappresentino quel periodo? È conveniente l'assioma oggi = brutto, prima = buono? Rispecchia la realtà? 'Wie alt ist Giorgia? Was ist das für ein Zeitfenster, an das sie sich ,erinnern' kann? Bezogen auf Italien und Italien: Ließen sich andere Bilder finden, die für diese Zeitspannen stehen? Ist die Gleichsetzung heute = schlecht, früher = gut angemessen? Spiegelt sie die Realität?'

Je nach Meinungsbildung der SuS könnte sich daran eine Aufgabe anschließen, die sich mit folgenden Fragen auseinandersetzt:

Se nel passato l'ambiente era più inalterato quali sono state le regioni che hanno provocato la situazione attuale? A partire da quando si può parlare di un'evoluzione problematica? 'Wenn die Umwelt in der Vergangenheit intakter war, was sind die Ursachen für die heutige Situation? Und ab wann ist von einer problematischen Entwicklung auszugehen?'

Wie schon bei *Il gigante* könnte eine Reflexionsaufgabe auch darin liegen, darüber nachzudenken, was es bedeutet, 'die Erde zu lieben':

Che cosa significa amare la terra? Come si può mettere in atto quell'appello? 'Was bedeutet es, die Erde zu lieben? Wie kann dieser Appell umgesetzt werden?'

Die Metapher des Herzens und die Aussage

(14) *Vale la pena vale la terra / E salvare quello que ora resta / Di tanta bellezza e tanto candore* 'Die Erde ist es Wert / und zu retten, was noch übrig ist / von so viel Schönheit und Unschuld',

fordern abermals zum Handeln auf, aber auch hier muss sich die Lehrkraft überlegen, ob sie im Unterricht diesen Appell ins Zentrum rücken möchte.

3.4 Laura Pausini: *Sorella terra*²¹

3.4.1 Metaphernanalyse

Im Lied *Sorella terra* spricht die Sängerin die Erde direkt an, die als ‘Schwester’ tituliert und damit als enges Familienmitglied konzeptualisiert wird. Der Text ist trotz der Untertitel im Musikvideo aufgrund der komplexen Metaphorik relativ schwer zu durchdringen und hebt sich damit von den anderen bisher behandelten Beispielen ab. Bilder des Typs

(15) *Ogni conchiglia oceano è/E poi, ogni foglia è un battito* ‘Jede Muschel ist ein Ozean/Und außerdem ist jedes Blatt ein Puls-Schlag’

sind in der Interpretation sehr offen, unterstreichen im Fall des Pulsschlags aber die Anthropomorphisierung der Erde.

Sorella terra bricht sehr deutlich mit einer Dichotomisierung *MENSCH – UMWELT*, aber in einer markierten Weise, weil das Konzept von *MUTTER ERDE* wesentlich usueller ist als dasjenige der *SCHWESTER*. Mensch und Natur werden als eine Einheit, gewissermaßen als *FAMILIE*, dargestellt, bei der der Mensch zur Natur in einem Abhängigkeitsverhältnis steht. Auch wenn es den SuS nicht gelingt, die Metaphorik des Textes im Detail zu verstehen, wird diese Konzeptualisierung schon durch den Titel transportiert. Im Gegensatz zu den vorangehenden Beispielen liegt der Fokus hier auf der positiven Darstellung der Natur. Anders als in den vorherigen Videos arbeitet Pausini mit Gemälden (ohne Angabe von Künstler:innen), die abermals ein idealisiertes, nahezu kitschiges Bild zeichnen (z.B. ‘1:45, ‘3:23). Das Lied bedient den Topos des *locus amoenus*, der den SuS möglicherweise aus dem Deutschunterricht bekannt ist.

3.4.2 Ökoidaktische Ansätze

Auch wenn hier also nicht, wie bei Giorgia, eine Gegenüberstellung von einem vergangenen Paradies und einer heutigen Zerstörung gezeichnet wird, so ist die visuelle Darbietung zweifellos idyllisiert und dürfte kaum den Geschmack der SuS treffen, könnte also Gegenstand einer beschreibenden Übung und kritischen Reflexion bieten, z.B.

²¹ <https://www.youtube.com/watch?v=32Gp9TxXC2I>, Songtext: <https://www.songtexte.com/songtext/laura-pausini/sorella-terra-3ca5173.html>.

Vi piacciono le immagini? Pensate che si tratti di prodotti contemporanei? ‘Gefallen Euch die Bilder? Glaubt Ihr, dass es sich um zeitgenössische Werke handelt?’

Um die spezifische Konzeptualisierung der Erde als SCHWESTER wahrzunehmen, sollte diese im Unterricht ausdrücklich thematisiert werden.

3.5 Übergreifende Aufgabe

Die ausgewählten Lieder haben das Potenzial, Bewertungs- und Handlungskompetenz auszubilden, sie referieren allerdings, wenn man davon absieht, dass sie von italienischen Kulturschaffenden gesungen werden, nicht auf spezifisch italienische Nachhaltigkeitsthematiken. Dies wird dem globalen Charakter des Problemkomplexes gerecht, aber es böte sich natürlich an, Aufgaben anzuknüpfen, die einen interkulturellen Vergleich anstoßen, wie dies im Zusammenhang mit der Rechercheaufgabe in 3.3 vorgeschlagen wurde.

Die SuS könnten darüber hinaus Informationen darüber einholen, ob es im deutschen Raum ebenfalls Kulturschaffende gibt, die sich dem Thema Nachhaltigkeit widmen, sich darüber kundig machen, welchen musikalischen Stilen diese zuzuordnen wären.

4. Fazit

Ziel des Beitrags war die Auseinandersetzung mit dem Potenzial von Musikvideos für die Arbeit am Thema Nachhaltigkeit im Italienischunterricht. Die vier ausgewählten Songs sind selbstverständlich nur bedingt repräsentativ für entsprechendes italienisches Liedgut, aber die Tatsache, dass sie auf einer einschlägigen Webseite gebündelt wurden, legt die Annahme nahe, dass sie als prototypische Vertreter des Genres angenommen werden können.

Alle ausgewählten Beispiele zeichneten sich dadurch aus, sich inhaltlich nicht auf spezifisch italienische Herausforderungen im Bereich Nachhaltigkeit zu beziehen. Die Lehrkraft müsste hier also ergänzendes Material zur Verfügung stellen, um den Bezug zum Zielland herzustellen und den Bereich WISSEN abdecken zu können.

Drei der vier audiovisuellen Produkte belegen sehr deutlich, dass es auch für sprachlich eingeschränkt ausdrucksfähige SuS sehr gut möglich ist, Metaphern der Nachhaltigkeit zu bearbeiten. Auch wenn dies nur in Ansätzen angemerkt

wurde, eignet sich die Beschäftigung mit dem Thema auch zur integrativen Kompetenzschulung, beispielsweise zur Vertiefung grammatikalischen, lexikalischen oder strategischen Wissens. Alle Beispiele zeigen zudem, dass sich die Metaphern keineswegs auf die Textebene beschränken, es also wichtig und zielführend ist, Bild und Musik in die Betrachtung einzubeziehen.

Die metaphorische Analyse hat deutlich gemacht, dass in dieser Art des Nachhaltigkeitsdiskurses eine Personifikation der Umwelt bzw. Natur üblich ist und dass diese als Opfer der Menschen bzw. der Zivilisation, manchmal aber auch des technischen Fortschritts gezeigt wird. Drei Lieder betonen Handlungsoptionen, bei denen alle, auch Kinder und Jugendliche, eine aktive Rolle einnehmen können. Gerade dieses Ergebnis offenbart aber auch das Problem der ausgewählten Musikvideos – vielleicht sogar des Genres allgemein: Sie zielen auf ein sozial erwünschtes Verhalten (Küchler 2016: 183, cf. Ißler 2020: 117). Darüber hinaus bedienen sie sich sehr emotionalisierender Metaphern. Hier ist es unbedingt erforderlich, dass die Lehrkraft die Ebene des HANDELNS durch kritische Reflexion begleitet, damit die Arbeit zum Thema Nachhaltigkeit im Italienischunterricht nicht auf das Reproduzieren eines ‘Katastrophen-diskurses’ reduziert wird, sondern der Diskurs über Nachhaltigkeit ebenfalls Gegenstand des gemeinsamen Arbeitens wird.

5. Literatur

5.1 Primärquellen

<https://lecopost.it/vivere-green/consumo-sostenibile/canzoni-ambiente-natura/> (02.03.2022).

<https://www.songtexte.com/songtext/giorgia/mal-di-terra-7bd9fa3c.html> (17.02.2022).

<https://www.songtexte.com/songtext/laura-pausini/sorella-terra-3ca5173.html> (17.02.2022).

<https://www.songtexte.com/songtext/piero-pelu/picnic-allinferno-g5388c301.html> (17.02.2022).

<https://www.songtexte.com/songtext/rio/il-gigante-4bbe3752.html> (16.02.2022).

<https://www.youtube.com/watch?v=32Gp9TxXC2I> (17.02.2022).

https://www.youtube.com/watch?v=3x_A9RjBqJI (17.02.2022).

<https://www.youtube.com/watch?v=aVTdxDnbNfY> (17.02.2022).

<https://www.youtube.com/watch?v=qvNukquvhKM> (17.02.2022).

5.2 Fachliteratur

- Andersson, Helen/Machin, David (2016): „A Multimodal Approach to Song“, in: Klug, Nina-Maria/Stöckl, Hartmut (edd.): *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext*, Berlin/New York: De Gruyter, 372-391.
- Arias-Bustamante, J.R., Innes, J.L. (2021): „Mapuche Spirituality and Its Contribution to Climate Change Mitigation“, in: Leal Filho, W./Luetz, J./Ayal, D. (edd.): *Handbook of Climate Change Management*, Springer: Cham, 4787-4818.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2007): *Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht. Zwischenbilanz und Handreichungen für die Praxis*, Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang.
- Basseler, Michael (2014): „Environmental Learning“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 129, 2-8.
- Brockmeier, Jens/Harré, Rom/Mühlhäusler, Peter (1999): *Greenspeak. A Study of Environmental Discourse*, Thousand Oaks et al: Sage Publications.
- Busse, Dietrich (2009): *Semantik*, Paderborn: Fink.
- Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon et al: Multilingual Matters.
- Ci siamo* (2019): Ausgabe A, Unterrichtswerk für Italienisch, ed. Anne-Rose Fischer, C. C. Buchner: Bamberg.
- Danninger, Eva/Schank, Kristy (2010): *Handbuch für Globales Lernen im Spanischunterricht*, Berlin: FDCL-Verlag.
- Döring, Martin (2005): *„Wir sind der Deich“. Zur metaphorisch-diskursiven Konstruktion von Natur und Nation*, Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Dryzek, John S. (2005): *The Politics of the Earth. Environmental Discourses*, Oxford: Oxford UP.
- Ecco 3* (2017): *metodo di italiano*, ed. Philipp Volk, Berlin: Cornelsen.
- Fill, Alwin (1993): *Ökolinquistik. Eine Einführung*, Tübingen: Gunter Narr.
- Forceville, Charles (2016): „Pictorial and Multimodal Metaphor“, in: Klug, Nina-Maria/Stöckl, Hartmut (edd.): *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext*, Berlin/New York: De Gruyter, 241-260.
- Forceville, Charles J./Urios-Aparisi, Eduardo (edd.) (2009): *Multimodal Metaphors*, Berlin/New York: De Gruyter/Mouton.
- Garrard, Greg (2012): *Ecocriticism*, London/New York: Routledge.

- Hammer, Julia (2012): *Die Auswirkungen der Globalisierung auf den modernen Fremdsprachenunterricht*, Heidelberg: Winter.
- Hoffmeister, Toke (2021): *Sprachwelten und Sprachwissen. Theorie und Praxis einer kognitiven Laienlinguistik*, Berlin/Boston: de Gruyter.
- Ißler, Roland (2020): „Umweltethik und Zivilisationskritik im interkulturellen Italienischunterricht. Umberto Eco's Gnòmi di Gnù als conte philosophique des 20. Jahrhunderts“, in: *Italienisch. Zeitschrift für italienische Sprache und Literatur* 84, 106-123.
- KMK (2012): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*, https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf (02.03.2022).
- KMK/BMZ (2016): *Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung*, https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf (02.03.2022).
- Kobbert, Max (2019): *Das Buch der Farben*, Darmstadt: WBG.
- Küchler, Uwe (2016): „Fremdsprachendidaktik als interdisziplinäre Wissenschaft: Ökologie, Umwelt und die Inhaltsfrage“, in: Geiss, Peter/Ißler, Roland/Kaenders, Rainer (edd.): *Fachkulturen in der Lehrerbildung*, Göttingen: V&R unipress, 179-194.
- Lakoff, George/Johnson, Mark (1980): *Metaphors We Live By*, Chicago: University Press.
- Mayer, Sylvia/Wilson, Graham (2006): *Ecodidactic Perspectives on English Language, Literatures and Cultures*, Trier: WVT.
- MSW-NRW (2014): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Italienisch*, https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/126/KLP_GOSt_Italienisch.pdf (02.03.2022).
- MSB-NRW (o.J.): *Zentralabitur 2022 – Italienisch – geänderte Fassung*, <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=4998> (15.02.2022).
- MSB-NRW (2021): *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2020/21*, https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita_2020.pdf (02.03.2021).
- Mühlhäusler, Peter (2003): *Language of Environment. Environment of Language*, London: Battlebridge.

- Mühlhäusler, Peter/Fill, Alwin (edd.) (2006): *The Ecolinguistics Reader*, London/New York: Continuum.
- Müller, Cornelia (2008): *Metaphors Dead and Alive, Sleeping and Waking. A Dynamic View*, Chicago/London: University of Chicago Press.
- Nöth, Winfried (2000): „Der Zusammenhang von Text und Bild“, in: Brinker, Klaus et al. (edd.): *Text- und Gesprächslinguistik*, vol. 1., Berlin/New York: De Gruyter, 489-496.
- Reimann, Daniel (2016): „Was ist Sehverstehen? Vorschlag eines Modells für den kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht“, in: Michler, Christine/Reimann, Daniel (edd.): *Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Narr, 19-33.
- Rimmele, Marius (2020): „Metaphorisches Denken im Bild statt *visual metaphor*. Zum Nutzen kognitiver Metaphertheorie für die kunsthistorische Praxis“, in: *metaphorik.de* 31, 67-115.
- Rössler, Andrea (2005): „Im Bilde sein“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 9, 4-9.
- Spieß, Constanze/Köpcke, Klaus-Michael (2015): „Metonymie und Metapher – Theoretische, methodische und empirische Zugänge“, in: Spieß, Constanze/Köpcke, Klaus-Michael (edd.): *Metapher und Metonymie. Theoretische, methodische und empirische Zugänge*, Berlin et al: de Gruyter, 1-21.
- Stegmüller, Iulia (2021): „Educazione globale/Edidattica. Das Projekt <Weltfairsteher> im Italienischunterricht“, in: *Italienisch. Zeitschrift für italienische Sprache und Literatur* 85, 108-131.
- Stibbe, Aran (2021): *Ecolinguistics: Language, Ecology and the Stories We Live By*, Abingdon, Oxon/New York: Routledge.
- Thaler, Engelbert (2007): „Schulung des Hör-Seh-Verstehens“, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4, 12-17.
- Timm, Johannes-P. (1998): „Pop und Rocksongs als ‚Lernschrittmacher‘“ in: ders. (ed.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*, Berlin: Cornelsen, 178-184.
- Tomarchio, Maria Sebastiana/D’Aprile, Gabriella (2018): „L’educazione (in)sostenibile. L’armonizzazione necessaria“, in: *Pedagogia Oggi* XVI71, 145-160. DOI: 10.7346/PO-012018-10
- Vences, Ursula (2007): „Interkulturelles Lernen – weit mehr als Landeskunde“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 16, 4-9.

- Visser, Judith (2020) : „*Poètes pour Haïti. La parola che ricostruisce. Versuche einer metaphorischen Bewältigung der Erdbebenkatastrophen von Haiti und den Abruzzen*“, in: *metaphorik.de* 31, 131-161.
- Visser, Judith (2010): „<En la voz de la tierra habló nuestro dolor>: El conflicto de Chiapas y el problema de la traducción ‘transcultural’ de metáforas“, in: Emsel, Martina/Endruschat, Annette (edd.): *Metáforas en la traducción*, München: Meidenbauer, 191-216.
- Visser, Judith (2005): *Wortbildung als Mittel der Persuasion in Texten der französischen extrême droite*, Frankfurt a.M. et al.: Lang.
- Volkman, Laurenz (2019): „Musik und interkulturelles Lernen“, in: Falkenhagen, Charlott/Volkman, Laurenz (edd.): *Musik im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Narr, 29-50.
- Zbikowski, Lawrence M. (2009): „Music, Language and Multimodal Metaphor“, in: Forceville, Charles J./Urios-Aparisi, Eduardo (edd.): *Multimodal Metaphors*, Berlin/New York: De Gruyter/Mouton, 359-381.